



**CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUÍSTICA**

**COMPREENSÃO DE TEXTOS
NARRATIVOS E ARGUMENTATIVOS
DIALÓGICOS POR LEITORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

ANTONIA VALDELICE DE SOUSA

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo

Co Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Elias Soares

FORTALEZA-CE

2009

**COMPREENSÃO DE TEXTOS NARRATIVOS E
ARGUMENTATIVOS DIALÓGICOS POR LEITORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

por

Antonia Valdelice de Sousa

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Linguística.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo

Co Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Elias Soares

FORTALEZA-CE

2009

Esta Tese de Doutorado foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística como parte dos requisitos necessários à obtenção do Grau de Doutor em Linguística, outorgado pela Universidade Federal do Ceará, e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca de Ciências Humanas da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta Tese é permitida, desde que seja feita de acordo com as normas da ética científica.

Antonia Valdelice de Sousa

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª Dr^ª Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo – Orientadora
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª Dr^ª Maria Elias Soares – Co Orientadora
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª Dr^ª Ivone Tavares de Lucena – 1^ª Examinadora
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof^ª Dr^ª Antônia Dilamar Araújo – 2^ª Examinadora
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof^ª Dr^ª Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquim – 3^ª Examinadora
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª Dr^ª Ana Célia Clementino Moura – 4^ª Examinadora
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª Dr^ª Leonor Scliar-Cabral – Suplente externo
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof^ª Dr^ª Rosemeire Monteiro Plantin – Suplente interno
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Tese defendida e aprovada em 10/03/2009

Palavra puxa palavra, uma ideia traz outra, e assim se faz um livro, um governo, ou uma revolução, alguns dizem mesmo que assim é que a natureza compôs as suas espécies.

(Machado de Assis)

Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador. Escrever é também abençoar uma vida que não foi abençoada.

(Clarice Lispector)

À minha mãe, Maria Lília de Sousa (*In memoriam*), que soube demonstrar carinho e admiração por mim, com quem aprendi que sempre há novos horizontes.

A minha família que, com empenho e dedicação, me apoiou e colaborou constantemente para a realização deste trabalho, por quem me sinto amada e respeitada.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a ANA CRISTINA PELOSI SILVA DE MACEDO, pela orientação precisa desta Tese.

À Prof^a Dr^a MARIA ELIAS SOARES, pela Co Orientação, pelas críticas muito valiosas da versão anterior e pela contribuição com seus conselhos judiciosos, esclarecendo, inclusive, a teoria de leitura proposta neste trabalho.

Aos ALUNOS da Disciplina de Língua Portuguesa do 9^a ano do colégio 7 de Setembro que, por sua efetiva participação em nossa pesquisa, tornaram possível este trabalho.

À Prof^a Dr^a EULÁLIA VERA LÚCIA FRAGA LEURQUIM, pela eficiência na coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC.

À FUNCAP, DEMANDA SOCIAL DA UFC, pelo apoio financeiro.

RESUMO

O presente trabalho, intitulado **Compreensão de Textos Narrativos e Argumentativos Dialógicos por Leitores do Ensino Fundamental**, examina a compreensão desses tipos textuais a partir da análise de material produzido pela reescritura de tais textos por vinte sujeitos que participaram como voluntários na pesquisa. Estudantes de ensino fundamental, na faixa etária de 13 a 15 anos, leram dois tipos de textos argumentativos (narrativo – TNA e argumentativo dialógico-TAD) e foram solicitados a produzir reescrituras de cada um desses textos. As reescrituras obtidas foram analisadas de acordo com vários aspectos (explicitude das macrorregras de sumarização, qualidade das estratégias, coerência macro e superestrutural) de modo a verificar diferenças de compreensão relacionadas à recuperação da macro e superestrutura textual e à organização global de cada texto reescrito. Trabalhamos com a hipótese básica, de que leitores proficientes, ao realizarem uma tarefa de reescritura, apresentariam melhor desempenho quanto à recuperação da macroestrutura textual e quanto ao reconhecimento da organização global do texto TNA do que do TAD, tendo em vista a maior explicitude da organização interna deste primeiro tipo de texto. As hipóteses secundárias procuraram testar primeiramente se o conhecimento mínimo do esquema canônico dos textos (TNA/TAD) seria fator determinante para uma melhor compreensão das formas de estruturação dessas tipologias; se existe um esquema textual para cada tipologia que deveria ser atingido para que leitores independentes pudessem empregar as estratégias de leitura e (re) construir a macroestrutura; e por último, se a diferença entre o desempenho leitor do aluno e o tipo de texto (TNA/TAD) deveria ser demonstrada claramente, a partir de estratégias cognitivas utilizadas no processamento. Nas várias análises procedidas, foram encontradas evidências quanto ao melhor desempenho para o TNA em relação ao TAD. Quanto ao conhecimento do esquema canônico, os leitores recuperaram, respectivamente, 40% total, 20% parcial e 40% (ausência) para o TNA a 30%, 10% e 60% para o TAD. A análise das estratégias de reescritura evidenciou que os leitores utilizaram estratégias mais sofisticadas (produção de inferências, integração de informações) para o TNA em relação ao TAD. A análise de (re) construção macroestrutural demonstrou que os leitores das reescrituras TNAs revelaram menos problemas de continuidade sequencial e progressão semântica em relação aos textos TADs.

Palavras-chave: capacidade argumentativa, compreensão textual, tipos de textos.

ABSTRACT

The present work, entitled Comprehension of Narrative and Argumentative Texts by middle school Readers, examines the comprehension of these two text types from the analysis of summaries produced by 20 volunteers who participated in the research. Students from middle school, aged 13 to 15 years read two types of argumentative texts (a narrative text – TNA and an argumentative dialogical text – TAD) and were asked to produce summaries of each one of these texts types. The summaries were analyzed according to several aspects (explicitness of the summarization macro-rules, strategies quality, and macro and super-structural coherence) in order to verify differences in comprehension related to the recuperation of the texts macro and super-structures and the overall organization of each summarized text. Our basic hypothesis is that due to the higher degree of explicitude and internal organization of TNA, proficient readers would show better performance on macro-structure recovery of this type of text in comparison to TAD. A secondary hypothesis sought to verify first, if the minimum knowledge of the scheme of canonical texts (TNA / TAD) would be a determining factor for a better understanding of ways to structure these text types, second, if a textual schema for each type should be reached for independent readers to apply reading strategies and (re)construct the macrostructure and, third, if the difference between the performance of the student reader and the type of text (TNA / TAD) should be clearly demonstrated, from strategies used in cognitive processing. The analyses revealed evidence of better performance to TNA compared to TAD. As regards the canonical scheme, readers recovered, respectively, 40% total, 20% partial and 40% (absence) for the TNA as compared to 30%, 10% and 60% for the TAD. The analysis of summarization strategies showed that readers used more sophisticated strategies (production of inferences, integration of information) for the TNA than for TAD. As for the (re)construction of TNAs summaries, the macrostructural aspects of this type of text revealed fewer problems of continuity sequence and semantic progression than the TADs.

Key words: argumentative skills, text comprehension, text types.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS, FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS.....	11
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA O ESTUDO DA COMPREENSÃO DE TEXTOS NARRATIVOS E ARGUMENTATIVOS DIALÓGICOS.....	17
1.1. A representação prototípica do texto argumentativo.....	17
1.2. Estrutura e processamento do texto argumentativo: o campo da argumen- tação.....	21
1.3. A argumentação na comunicação: da antiga à nova retórica.....	28
1.4. A argumentação na língua, enunciação e pragmática.....	33
1.5. Tipos e gêneros textuais: a reescritura na reconstrução textual.....	40
1.6. As metarregras de coerência, processamento e reconstrução mental do texto....	46
1.7. A narrativa: alguns teóricos e o conceito de sequência textual.....	52
1.8. O aprendizado da capacidade argumentativa.....	59
1.9. Texto narrativo e argumentativo: a metacognição e o treinamento de habilida- des na compreensão.....	66
1.10. A integração da leitura e da escrita: habilidades metacognitivas.....	78
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA.....	84
2.1. Primeira etapa da pesquisa.....	84
2.2. Sujeitos.....	84
2.3. Instrumentos de avaliação: teste de habilidade em leitura no tipo <i>Cloze</i>	85
2.4. Procedimentos: seleção de textos para o <i>Cloze</i>	86
2.5. Segunda etapa da pesquisa.....	88
2.6. Sujeitos.....	88

2.7.	Instrumentos de avaliação: seleção dos textos.....	90
2.8.	Macroestrutura do texto narrativo (macrorregras).....	91
2.9.	Macroestrutura do texto argumentativo dialógico (macrorregras).....	93
2.10.	Superestrutura do texto narrativo.....	96
2.11.	Superestrutura do texto argumentativo dialógico.....	97
2.12.	Macroestrutura do texto narrativo (macroproposições).....	98
2.13.	Macroestrutura do texto argumentativo dialógico (macroproposições).....	99
2.14.	Procedimento: reescritura de textos narrativos e argumentativos dialógicos..	100

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DO PROCESSO DE COMPREENSÃO DE TEXTOS NARRATIVOS E ARGUMENTATIVOS DIALÓGICOS.....

3.1.	As reescrituras dos textos TNAs e TADs: análise e interpretação.....	101
3.1.2.	Análise dos textos (TNAs).....	101
3.1.3.	Análise dos textos (TADs).....	120
3.1.4.	Resultados com relação às macrorregras (TNAs/TADs).....	138
3.1.5.	Resultados com relação às estratégias (TNAs/TADs).....	145
3.1.6.	Resultados com relação às metarregras (TNAs/TADs).....	148
3.1.7.	Resultados com relação à superestrutura do texto (TNA).....	153
3.1.8.	Resultados com relação à superestrutura do texto (TAD).....	157
3.1.9.	Comparação entre os resultados das reescrituras com relação à superestrutura dos textos (TNAs/TADs).....	162

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....

ANEXOS.....	185
Anexo I - Texto argumentativo usado para o teste <i>Cloze</i>	186
Anexo I - Texto argumentativo usado para lacunar/ <i>Cloze</i>	187
Anexo II - Texto narrativo usado para a reescritura.....	188
Anexo II - Reescritura do texto (TNA) pelos sujeitos.....	189
Anexo III - Texto argumentativo dialógico usado para a reescritura.....	199
Anexo III - Reescritura do texto (TAD) pelos sujeitos.....	200

LISTA DE QUADROS, FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

QUADROS

Quadro 1:	Textos argumentativos.....	21
Quadro 2:	Grade de leitura do texto argumentativo.....	24
Quadro 3:	Classificação/adjetivos.....	36
Quadro 4:	Hipótese de classificação da diversidade dos textos escritos.....	41
Quadro 5:	Escala de avaliação Bormuth.....	86
Quadro 6:	Resultados finais do teste <i>Cloze</i>	89
Quadro 7:	Aplicação das macrorregras.....	139
Quadro 8:	Ocorrências com relação às estratégias.....	145
Quadro 9:	Ocorrências das metarregras.....	149
Quadro 10:	Componentes superestruturais do texto (TNA).....	154
Quadro 11:	Componentes superestruturais do texto (TAD).....	157

FIGURAS

Figura 1:	Esquema da narrativa em Adam.....	55
Figura 2:	A organização da estrutura macroproposicional da narrativa.....	57
Figura 3:	Controle versus monitoramento.....	78

GRÁFICOS

Gráfico 1:	Síntese dos componentes superestruturais do texto (TNA).....	156
Gráfico 2:	Síntese dos componentes superestruturais do texto (TAD).....	161
Gráfico 3:	Comparação com relação à superestrutura.....	163

TABELAS

Tabela 1:	Comparação do percentual (%) e número de sujeitos com relação aos componentes superestruturais verificados na reescrituras (TNAs/TADs).....	162
-----------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

INTRODUÇÃO

A motivação desta pesquisa surgiu da discussão empreendida por Dolz (1992), para quem a ideia de que a estrutura do texto narrativo pode ser mais convencional que a estrutura do texto expositivo ou de que os textos narrativos parecem ser mais fáceis de resumir e de entender passou a ser difundida de tal forma que esse tipo ou sequência textual também passou a ser mais trabalhada com os estudantes em sala de aula, seguida das tipologias descritivas, expositivas, instrutivas e, por fim, a argumentativa. No que se refere ao ensino sistemático da argumentação, esta só é introduzida no final do ensino fundamental (quando os alunos têm de 14 a 15 anos de idade), com resultados que muitos consideram insatisfatórios.

Segundo Dolz (1992), a hipótese implícita mantida por aqueles que limitam à narrativa e ao gênero descritivo as atividades linguísticas da escola primária é a de que há um ensino voltado para o aprendizado de gêneros discursivos. Assim, essa perspectiva considera os textos narrativos como acessíveis e atraentes para os alunos, enquanto que a explicação e a argumentação são vistas como mais complexas. Para o autor, de acordo com tal hipótese, o discurso verbal interativo serve de base para o desenvolvimento da narrativa, que, por sua vez, torna-se a base para o aprendizado da explicação e da argumentação, com estas duas últimas formas discursivas aparecendo de maneira relativamente tardia.

Dessa articulação, percebemos que a pesquisa de Dolz é relevante, pois objetiva, ainda, desenvolver um método de ensino eficiente para a escrita de textos. No entanto, por tratar de produção e avaliação da capacidade dos alunos em abordar as dimensões dialógicas da argumentação na escrita de monólogos, o autor delinea o seu estudo na tentativa de mostrar que o aprendizado da argumentação escrita não requer apenas a implementação de processos cognitivos adquiridos previamente, mas a capacidade de perceber a especificidade da situação argumentativa e as diversas restrições textuais e linguísticas. Portanto, a nossa pesquisa será relevante pela possibilidade de avaliar a compreensão de textos narrativos e argumentativos dialógicos e verificar se as estratégias utilizadas para o processamento mostrarão diferenças entre a recuperação da macroestrutura textual e o reconhecimento da organização global com relação às tipologias em questão.

Kintsch e van Dijk (1985), falando acerca da estrutura e do processamento (processo de compreensão do discurso em geral e do texto escrito em particular) de textos, já sugeriam também que o texto narrativo seria propício ao processamento e, portanto, de fácil compreensão, dada a maior familiaridade de sua estrutura, ao passo que o texto expositivo, menos

convencionalizado e familiar, seria menos aceitável ao processamento. Além disso, dentre as várias formas de organização mais comuns da estrutura expositiva (ex.: problema/solução, comparação/contraste, descrição etc.), haveria também aquelas mais ou menos propícias ao processamento, a depender da maior ou menor organização interna de seus componentes (CARRELL, 1992; MEYER; FREEDLE, 1984).

Comparado aos textos narrativo e expositivo, o texto argumentativo, por sua vez, seria o tipo de texto mais complexo do ponto de vista de sua estrutura global (CHAMBLISS, 1995; KNUDSON, 1991). Entretanto, enquanto várias pesquisas já foram realizadas acerca do processamento de textos narrativos (PEARSON; CAMPERELL, 1985) e expositivos (ex.: ARMBRUSTER ET AL., 1987; CARRELL, 1992; KLETZIEN, 1991; MEYER; FREEDLE, 1984; MEYER; RICE, 1984; PINTO, 1991; RICHGELS, 1987; SPRING; PRAGER, 1992), poucos estudos têm-se ocupado do processamento e da estrutura da argumentação (CHAMBLISS, 1995).

Chambliss (1995, p.781) reconhece três estágios no processamento da argumentação: a) reconhecimento da argumentação a partir do conhecimento esquemático acerca de seus componentes (evidência, justificativa, tese) e com base em pistas estruturais, como marcação temporal, palavras ou frases sinalizadoras, títulos etc.; b) identificação da tese e da evidência mediante observação do tópico do parágrafo, presença da tese, fatos, exemplos etc.; c) construção de uma representação mental da argumentação, relacionando adequadamente seus componentes principais: evidência, justificativa e tese. Para Chambliss (1995), os dois últimos modelos enfatizam o reconhecimento dos componentes superestruturais da argumentação e das relações entre eles como elementos fundamentais no processamento da estrutura argumentativa. Observamos, por outro lado, a exposição claramente definida das características do processamento argumentativo. Nesse sentido, as levaremos em conta, ao analisarmos a tarefa de reescritura da macro e da superestrutura do texto em questão, por parte dos sujeitos alvo da nossa pesquisa, observando a manutenção desse processamento de acordo com o texto original (base).

A opção pelo nível de escolaridade (9º ano) se dá pelo fato de acreditarmos que nessa fase supõe-se que o aluno (leitor) já tenha desenvolvido o hábito de leitura o suficiente para ler livros e artigos, e, em seguida, elaborar seu próprio discurso sobre o conteúdo lido. Além disso, acreditamos, ainda, que leitores proficientes serão capazes de mostrar um bom desempenho em tarefas de reescritura. Com relação a esse aspecto, as pesquisas de Golder e Coirier (1994); Dolz (1992) demonstraram que leitores “mais jovens” e na faixa etária de 10 a 16 anos de idade exibem a habilidade de expressar suas opiniões, apoiá-las, e, até certo ponto de

negociarem com o autor. Conforme os autores, os resultados de suas pesquisas apontaram no sentido de mostrar que esses leitores são capazes de melhorar as dimensões cognitivas que enfatizam a tarefa de causalidade, raciocínio, modalidade etc. Em vista disso, a realização desta pesquisa justifica-se, por apresentarmos o quadro teórico, que poderá servir de subsídio a professores do ensino fundamental e a reflexão feita sobre a compreensão de textos narrativos e argumentativos dialógicos que poderá auxiliar o professor na prática de ensino destes tipos e gêneros textuais.

A escolha pelo texto argumentativo dialógico, para reconstruir a macro e a superestrutura, ocorre pelo fato de apresentar várias formas de realização textual que não são somente uma questão de preferência individual, mas estão ligadas, também, à atualização de algumas virtualidades do texto argumentativo, como, por exemplo, colocar a ênfase no pólo pseudológico e demonstrativo ou no pólo dialógico e apresentar, como característica, a passagem de um estado inicial para um estado final de pensamento (tese refutada e tese proposta).

Na verdade, selecionamos a narração e a argumentação pelo fato de acreditarmos, como temos insistido (SOUSA, 2003), que o ensino de tipos e gêneros textuais deve ser feito logo no início da escolarização, ou seja, a partir do primeiro ano. Sua importância deriva da comprovação de que o que acontece no desenvolvimento inicial é, em muitas ocasiões, a base do que ocorrerá mais tarde, ou seja, adquirem a capacidade de perceber e lidar com a argumentação oral e escrita.

Em relação ao texto narrativo, a opção se dá, pelo fato de a narrativa apresentar uma dupla relevância e uma dupla base: a) trata-se de uma forma discursiva que é aprendida em interação social com outros falantes produtores de textos (orais e escritos); e b) trata-se ainda de um modo de conhecimento de mundo. Como forma discursiva, os leitores aprendem as características do gênero narrativo expressas nos textos, suas formas retóricas, a estrutura de seus enunciados e unidades. Como conhecimento, o modo narrativo é uma forma de compreender sua relação com as ações e intenções humanas, com as vicissitudes e conseqüências do transcurso da vida ao longo do tempo.

Este trabalho procurou avaliar a compreensão de textos narrativos e argumentativos dialógicos por leitores do ensino fundamental, a partir da análise da macro e superestrutura desses tipos textuais, obtidos mediante a tarefa de reescritura.

Sob este enfoque, propusemo-nos verificar experimentalmente as hipóteses da pesquisa que serviram como diretrizes para a construção dos instrumentos do experimento, direcionaram os passos práticos da pesquisa e a demarcação dos limites da discussão que se segue.

São objetivos específicos: a) verificar a compreensão leitora dos sujeitos avaliada com base na reconstrução da macroestrutura de textos narrativos e argumentativos dialógicos; b) observar as estratégias utilizadas pelos sujeitos, a partir da reescrita da macro e superestrutura dos textos; c) identificar as estratégias relacionadas aos esquemas de reconhecimento da macroestrutura e da organização global de textos narrativos e argumentativos dialógicos.

Considerando-se que a análise de reescrituras produzidas pelos sujeitos para cada um dos textos argumentativos (narrativos e argumentativos dialógicos), utilizadas como instrumentos para avaliar a compreensão, deve ser uma atividade escolar utilizada por professores, como forma de avaliar a compreensão de materiais de leitura, por seus alunos, em quase todos os níveis de escolaridade, e considerando que a capacidade de identificar a organização global e reconstruir a organização da estrutura de um texto está relacionada à habilidade de reescrevê-lo, colocamos os seguintes problemas: a) o conhecimento mínimo do esquema canônico dos textos (TNA/TAD) proporcionará melhor compreensão das formas de estruturação dessas tipologias?; b) o esquema textual permite o uso de estratégias para a (re) construção da macroestrutura?; c) há diferença entre o desempenho leitor do aluno e o tipo de texto (narrativo ou argumentativo)?. Portanto, os problemas citados estão relacionados às questões de estudos e serviram como diretrizes na construção das hipóteses.

Com esses problemas em vista, procuramos verificar a validade das hipóteses relacionadas abaixo. Temos como hipótese básica, verificar se os leitores proficientes, ao realizarem uma tarefa de reescritura, apresentam melhor desempenho quanto à recuperação da macroestrutura textual e quanto ao reconhecimento da organização global do texto narrativo do que do texto argumentativo dialógico, tendo em vista a maior explicitude da organização interna deste primeiro tipo de texto. Como hipóteses secundárias, acreditamos que: 1) o conhecimento mínimo do esquema canônico dos textos (TNA/TAD) será o fator determinante para uma melhor compreensão das formas de estruturação dessas tipologias; 2) existe um esquema textual para cada tipologia que deve ser atingido para que leitores independentes possam empregar as estratégias de leitura e (re) construir a macroestrutura; 3) a diferença entre o desempenho leitor do aluno e o tipo de texto (narrativo ou argumentativo dialógico) deverá ser demonstrada claramente, a partir de estratégias cognitivas utilizadas no processamento.

Este trabalho está estruturado em três capítulos nos quais apresentamos: a) pressupostos teóricos para o estudo da compreensão de textos narrativos e argumentativos dialógicos; b) metodologia da pesquisa; c) análise do processo de compreensão de textos narrativos e argumentativos dialógicos. Portanto, procedemos à análise das reescritas dos sujeitos leitores tendo em vista as questões teóricas e metodológicas expostas acima.

O primeiro capítulo versará acerca de bases teóricas e experimentais, tais como pressupostos teóricos para o estudo da compreensão de textos narrativos e argumentativos dialógicos, a representação prototípica do texto argumentativo, estrutura e processamento do texto argumentativo: o campo da argumentação; a argumentação na comunicação: da antiga à nova retórica; a argumentação na língua, enunciação e pragmática; tipos e gêneros textuais: a reescritura na reconstrução textual; as metarregras de coerência, processamento e reconstrução mental do texto; a narrativa: alguns teóricos e o conceito de sequência textual; o aprendizado da capacidade argumentativa; texto narrativo e argumentativo: a metacognição e o treinamento de habilidades na compreensão; a integração da leitura e da escrita: habilidades metacognitivas. Nesta perspectiva, para maior embasamento das discussões do trabalho, delineamos um quadro teórico que fundamenta e dá suporte à pesquisa realizada.

O segundo capítulo contém a metodologia da pesquisa, o que envolve a apresentação dos sujeitos, dos modos da pesquisa e dos materiais utilizados nos experimentos.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise do processo de compreensão de textos narrativos e argumentativos dialógicos e discutimos os resultados obtidos da análise das reescrituras produzidas pelos sujeitos da pesquisa.

Nas considerações finais, apresentamos os resultados evidenciados na pesquisa experimental que realizamos, relacionando-os aos pressupostos teóricos em que nos apoiamos, vislumbrando suas implicações para o ensino e a aprendizagem das tipologias em questão (TNAs/TADs).

Esperamos, deste modo, que esta pesquisa contribua para mais uma reflexão pertinente acerca do tema inicialmente proposto, através das nossas possíveis contribuições e sugestões. Além disso, a realização deste trabalho justifica-se não só do ponto de vista teórico (processamento/compreensão dos textos TNAs/TADs), permitindo comparações com outras pesquisas sobre a estrutura de textos, como também do ponto de vista metodológico, uma vez que a metodologia proposta para a consecução de seu propósito poderá revelar-se pertinente para investigações futuras acerca do mesmo tema ou sobre temas afins. Por fim, nos diversos capítulos desta pesquisa poderão ser encontrados subsídios teóricos e práticos relevantes para o tratamento, em salas de aula de ensino fundamental e ensino médio, de questões relacionadas à compreensão de textos em geral, de textos narrativos e argumentativos dialógicos, em particular, e ainda com relação à produção e avaliação de reescrituras.

CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA O ESTUDO DA COMPRE- ENSÃO DE TEXTOS NARRATIVOS E ARGUMENTATIVOS DIALÓGICOS

A pesquisa que ora apresentamos fundamenta-se em modelos que tratam de esclarecer o aprendizado da escrita de textos argumentativos e analisar como funcionam os textos narrativos, o processo de negociação, as marcas de argumentação, os graus de argumentatividade, as macrorregras de sumarização, as metarregras de coerência, as estratégias cognitivas, a metacognição, a retórica e uma visão geral da pesquisa acerca de leitura e escrita. Entre as versões mais difundidas, estão os modelos de Allende (1990), Barthes (1970), Boissinot (1992), Cunningham (1990), Chambliss (1985), Charolles (1997), Dolz (1992), Golder e Coirier (1994), Kintsch e van Dijk (1983, 1985), Labov e Waletzky (1967), Nelson e Narens (1994), Perelman (1977), Schneuwly (1988).

1.1. A representação prototípica do texto argumentativo

Segundo Golder; Coirier (1994), podemos identificar os seguintes tipos de textos argumentativos, segundo o grau de argumentatividade, a saber: a) texto *pré-argumentativo* com grau 0: nenhuma afirmativa é feita. (O muro de Berlim foi derrubado. O evento foi televisionado. O mundo todo foi informado) e grau 1: uma afirmativa é feita. (Esportes coletivos são mais enriquecedores que esportes individuais. Existe uma larga variedade de esportes. Alguns são específicos de certos países); b) texto *minimamente argumentativo* com grau 2 (grau 1 + apoio autocentralizado): uma afirmação é feita e apoiada com um argumento autocentralizado. (Deveriam ensinar uma língua estrangeira nas escolas de primeiro grau. Isso fortaleceria os laços entre os países. Isso me permitiria encontrar pessoas de um país estrangeiro e falar com elas) e grau 3: uma afirmação é feita apoiada por um argumento não-centralizado. (É uma boa ideia oferecer aulas de direção aos dezesseis anos de idade. Isso permitiria que os jovens motoristas tivessem acesso a apólices de seguro mais baratas: eles também teriam menos acidentes); c) texto *argumentativo elaborado*: grau 4: uma afirmativa é feita e apoiada com um argumento geral mais uma ou duas marcas de restrição. (Muitos pais sentem que a televisão é má para os filhos. Ela informa sem exigir que eles pensem. Isso nem sempre é verdadeiro. Algumas vezes há documentários históricos ou científicos eminentemente instrutivos na TV) e grau 5: uma afirmativa é feita e apoiada por um argumento geral mais

uma marca de endosso de seu autor. (Eu acho, eu sinto etc), (Os donos de loja acham que a propaganda é inútil. Acredito que ela é altamente útil para o consultor. Muitas pessoas evitam fazer más compras através da prévia comparação de produtos, seus preços e características).

As marcas de argumentação nas produções escritas, conforme definidas por Golder e Coirier (1994) são: a) *contra-argumentos*: um argumento a favor de uma dada conclusão é apresentado como sendo mais forte do que uma inicialmente apresentada a favor de uma conclusão oposta (conectivos concessivos e apositivos tais como mesmo se, contudo etc., são indicadores linguísticos de contra-argumentação); b) *formas prescritivas*: que definem uma obrigação moral ou constitucional (não se deve, deve-se) e formas axiológicas que expressem uma avaliação subjetiva de fatos ou um julgamento de valores (é bom, é estúpido); c) *expressões de graus de certeza*: aquele que fala indica o alcance de seu julgamento (talvez, certamente); d) *endosso do locutor e expressão*: o sujeito indica a fonte enunciativa de uma declaração e mantém alguma distância do próprio discurso ou está disposto a ser tido como responsável por ele (creio que, em minha opinião).

As marcas de contra-argumento (creio que, em minha opinião, eu acho, eu sinto etc) e endosso do autor (mesmo se, contudo, mas, porém, no entanto, senão, todavia, entretanto etc), classificadas por Golder e Coirier (1994), em textos dialógicos, recebem diversas denominações. Para Koch (1984, 1989, 1992, 1997), aparecem como os articuladores textuais, recursos estilísticos ou operadores do discurso (encadeamento de segmentos textuais, de qualquer extensão, por exemplo, períodos, parágrafos, subtópicos, sequências textuais ou partes inteiras do texto). Por outro lado, a autora assume a adoção de outra terminologia, denominando-os de articuladores enunciativos ou discursivo-argumentativos (encadeiam atos de fala distintos, introduzindo, entre eles relações discursivo-argumentativas); contrajunção (oposição/contraste/concessão), justificativa, explicação, generalização, disjunção argumentativa, especificação, comprovação, entre outras. Para Rosa (1992), esses termos têm a denominação de marcador de opinião. Em Marcuschi (1986), recebem o nome de sinal da conversação, localizado entre os marcadores conversacionais. Para Ducrot (1987), são denominados de marcas linguísticas. Barthes (1970) os denomina de conectores textuais. Do mesmo modo, Boissinot (1992) nos leva a relativizar a noção frequentemente utilizada de conectores lógicos, pois o autor não faz a classificação dos operadores, mas os denomina de várias formas de realização textual.

Lembra Boissinot (1992), que a noção de gênero se inscreve na tradição dos estudos literários, a do tipo de texto se prende à linguística e às ambições classificatórias do estruturalismo. Sob o modelo da dicotomia saussureana língua/fala, trata-se de pesquisas considerando

o conjunto de produções textuais – e até discursos – dos arquétipos que podem surgir de uma descrição sistemática.

Ao definir o texto argumentativo, Boissinot (1992), salienta que ainda que se disponha de vários modelos que formalizam o funcionamento dos textos narrativos ou descritivos, contenta-se, muito frequentemente, tratando-se do texto argumentativo, de caracterizá-lo por sua finalidade, ou seja, em referência ao esquema de Jakobson, por sua função impressiva: o texto argumentativo seria o que serve para convencer o receptor. Essa abordagem é contestável: um texto narrativo também pode servir para convencer. Ela não deveria dispensar a tentativa de identificar os traços de organização dos textos argumentativos. Tentaremos fazê-lo, utilizando, na medida do possível, critérios coerentes de acordo com os que são empregados para concretizar os textos narrativos e descritivos.

O trabalho de Boissinot (1992) surge como tentativa de tornar preciso o quadro teórico no qual se pode referir uma reflexão sobre os textos argumentativos. Segundo o autor, a situação é, na verdade, mais complexa do que nos casos dos tipos narrativos ou descritivos, para os quais os procedimentos de ensino se apóiam em campos de pesquisa teórica claramente constituídos, mostrando que não há nada parecido com isso no que diz respeito ao texto argumentativo. O autor adverte ainda que a argumentação não poderá ser conduzida pelo andamento científico. Em parte porque ela não se reduz aos procedimentos lógicos. De outra parte, porque ela é o lugar do desacordo entre pontos de vista diferentes.

Boissinot (1992) salienta que um outro traço aproxima o texto argumentativo do descritivo. Este que é o inventário dos elementos de um objeto no espaço (e não no tempo, como o texto narrativo), pode, na verdade, desenvolver-se por uma enumeração não limitada de elementos a partir de um tema inicial. Esse desenvolvimento, quando vem interromper o desenrolar de uma narrativa, constitui uma espécie de parada.

Da mesma forma, o texto argumentativo se desenvolve, propondo um número, a priori, não definido de argumentos: sabe-se que a escolha do número de argumentos utilizados se determina de modo empírico, em função das circunstâncias, e oscila entre muito pouco (que se arrisca não ser suficiente para convencer) e demais (o que arriscaria deixar ou suscitar dúvidas sobre o valor de cada argumento tomado isoladamente).

O texto argumentativo aparece como a combinação de um desenrolar dinâmico (permitindo passar de uma tese à outra) e de um desenvolvimento que organiza em uma espécie de circuito argumentativo, vários argumentos.

Segundo Boissinot (1992), a observação e interpretação dos índices permitem confirmar as hipóteses sobre a significação global do texto. Assim, uma análise mais refinada permite identificar os argumentos.

Dessa forma, na perspectiva que adotamos neste trabalho, consideramos como argumento todo elemento do texto que se deixa vincular diretamente a uma ou outra tese em questão.

Note-se que, sob esse ponto de vista, a distinção entre argumento e contra-argumento é pouco útil, pois supõe que as duas teses sejam explicitamente formuladas. Ora, em um texto argumentativo, essa simetria é raramente respeitada. Por outro lado, um argumento em favor de uma tese é, muitas vezes, um contra-argumento contra a tese oposta.

O argumento pode ser mais ou menos desenvolvido de acordo com diversos procedimentos, cujos exemplos veremos nas aplicações de: a) paráfrases que, como variações, visam valorizar o argumento através de um efeito de massa textual e, eventualmente, de enriquecimento semântico progressivo; b) inserção de elementos que supostamente têm valor de prova: é o papel do exemplo (linha pela qual as sequências narrativas ou descritivas se introduzem no interior do texto argumentativo), dados estatísticos etc.; c) desenvolvimento de uma “microargumentação”, visando sustentar a validade do argumento: por um efeito de encaixamento, este se torna a própria tese a estabelecer.

Na avaliação de Boissinot (1992), outros textos fazem passar para o primeiro plano o aspecto dialógico da argumentação (o que lhes dá um caráter “polêmico”). Enquanto uma categoria tende a ser “monogerada”, para retomar um termo de J.P. Bronckart, essa tende a ser “poligerada”, e é essencial identificar e seguir o desenvolvimento dos diferentes tipos de vozes e analisar cuidadosamente todos os procedimentos enunciativos.

Ao tipo de texto argumentativo correspondem, portanto, várias formas de realização textual que são somente uma questão de preferência individual, mas estão ligadas também à atualização de algumas virtualidades do texto argumentativo (colocar a ênfase no pólo pseudo-lógico e demonstrativo ou no pólo dialógico, por exemplo) e ao contexto histórico-sociolinguístico: não se argumenta da mesma maneira em *O Gênio do Cristianismo* e nos meios de comunicação contemporâneos. (BOISSINOT, 1992: 42).

Boissinot (1992) assevera que essa diversidade obriga a variação das ferramentas de análise utilizadas. Nesse sentido, o modelo dialógico exige atenção especial ao sistema de enunciação, o modelo pseudo-expositivo exige um estudo da progressão da informação etc. É preciso, então, desconfiar de toda “grade de leitura” redutora. A instrução frequentemente dada de enquadrar os conectivos pode perfeitamente ser inoperante em alguns modelos textuais.

Uma grade deve ser suficientemente flexível para combinar várias entradas e permitir o privilégio de uma ou outra, conforme o caso.

O quadro (1), segundo Boissinot (1992:42), resume essas distinções:

Quadro 1. Textos argumentativos

	Argumentativo "diluído"	Modelos argumentativos mais construídos		
	Modelo 1	Modelo 2 com tendência demonstrativa	Modelo 2 com tendência Expositiva	Modelo 4 com tendência dialógica
Características principais	Escrita fragmentada, várias digressões, coerência de superfície	Estruturação e progressão de tipo lógico	Neutralidade aparente, aporte de informações	Diálogo argumentativo de vozes presentes (refutação, concessão, ironia...)
Ferramentas privilegiadas de análise		Procedimentos de raciocínio, conexões lógicas	Progressão da informação (temas/propósito)	Estudo do sistema enunciativo

1.2. Estrutura e processamento do texto argumentativo: o campo da argumentação

Ainda que não se saiba em que medida as superestruturas constituem uma propriedade geral de todos os textos (VAN DIJK, 1978:147), vários esquemas superestruturais já foram

propostos na tentativa de estabelecer as categorias convencionais de vários tipos de textos, inclusive do texto argumentativo.

Segundo van Dijk (1978), a superestrutura pode ser descrita com base num esquema que relaciona uma *justificativa* (demonstração) e uma *conclusão*, conforme a representação hierárquica, a seguir (VAN DIJK, 1978:160): argumentação (justificativa e conclusão); justificativa (marco e circunstância); circunstância (ponto de partida e fatos); ponto de partida (legitimidade e reforço).

Por esta representação, a categoria *justificativa* (demonstração) subdivide-se em várias outras de diferentes níveis. A *legitimidade* consiste numa relação ou regra geral que autoriza a conclusão que se afirma, podendo ser acompanhada de um *reforço* ou explicação detalhada dessa regra de legitimidade. O *marco* indica a situação ou contexto em que a regra de legitimidade é válida. A categoria *fatos* indica os argumentos em favor da *conclusão*. Um exemplo, ainda que artificial, dessa representação seria o seguinte (VAN DIJK, 1978:158-62):

(1) Pedro foi reprovado com nota 4,0 (Conclusão)

Há uma relação geral entre a nota e reprovação (Legitimidade)

No sistema escolar brasileiro, uma nota 4,0 é insuficiente para que um aluno seja aprovado (Reforço).

Exame final (Marco)

Pedro tirou 4,0 no seu exame final (Fato)

Um modelo mais genérico da (super) estrutura do texto argumentativo é o de Boissinot (1992). Para este autor, o texto argumentativo caracteriza-se pela passagem de um *estado inicial de pensamento* (tese refutada) para um *estado final de pensamento* (tese proposta) mediante um processo de argumentação através do qual se apresenta um número de evidências (argumentos) idealmente suficientes para convencer o leitor. Este esquema, segundo o mesmo autor, põe em evidência o caráter dinâmico e polêmico do texto argumentativo. Ao refletir acerca do dialogismo dos textos argumentativos, Boissinot (1992), afirma:

O texto argumentativo é, essencialmente, o local de um discurso contraditório sobre o real. Dois pontos de vista se cruzam e se exprimem de maneira mais ou menos explícita: o do argumentador e o dos que defendem a tese que está sendo refutada. (p. 38).

Desse modo, esse confronto verbal pode ser gerado de maneira mais ou menos simétrica e igualitária (como no caso, por exemplo, da tradição acadêmica da dissertação). Ele

pode, também, revestir-se de formas muito mais complexas e ambíguas, como é o caso da imprensa contemporânea. Isso comprova a importância, na leitura de textos argumentativos, de tudo que traz a enunciação (modalizações, concessão, discurso reportado, sistema de pronomes pessoais etc). Nesse sentido, o traço constante, definidor do texto argumentativo, não é a finalidade persuasiva, traço comumente atribuído a esse tipo de texto, mas justamente o seu caráter polêmico. Esse traço é que distingue o texto argumentativo, por exemplo, do expositivo, em geral caracterizado por um ponto de vista unificado e pelo desenvolvimento constante de um tema.

O modo de realização do modelo geral do texto argumentativo pode variar conforme a estratégia argumentativa utilizada, engendrando diferentes tipos argumentativos: argumentativo de tendência dialógica, argumentativo de tendência expositiva e argumentativo de tendência demonstrativa. O texto argumentativo de tendência dialógica coloca em primeiro plano o aspecto polêmico da argumentação, manifestado no contraste de diferentes “vozes” ou pontos de vista acerca de um tópico. O texto argumentativo de tendência expositiva por sua vez, ainda que propondo uma tese, estrutura-se com base numa progressão da informação. O texto argumentativo de tendência demonstrativa, por fim, organiza-se segundo procedimentos de raciocínio clássicos como a indução, analogias de modo a se chegar à tese proposta.

Cumprir observar ainda que o modelo da argumentação proposto pode variar quanto à explicitude e ordem de apresentação dos seus componentes: por razões de ordem estratégica, o autor do texto pode deixar implícita uma das teses ou mesmo apresentar a tese proposta antes da tese refutada etc.

Chambliss (1995); Kintsch e van Dijk (1985), ao conferirem uma grande abrangência ao tratar de processamento, continuam a tradição de motivar o aprendizado na perspectiva de que os alunos gostam e compreendem melhor a estrutura de textos narrativos do que textos de estrutura expositiva ou mesmo dialógica. Impõe-se, num primeiro momento, justificar, se cabível, que a noção de estrutura narrativa do texto seria de igual interesse para os alunos porque esta apresenta conteúdo não encontrado em textos expositivos, definidos por personagens, emoções, problemas e resoluções, isto é, passíveis de aumentar o interesse pelo conteúdo da narrativa a ser aprendido (CUNNINGHAM, 1990).

Boissinot (1992) argumenta que se apoiando principalmente nos índices de organização, pode-se, estabelecer com precisão o agenciamento dos argumentos e também o “circuito argumentativo” do texto sob a forma de esquema, por exemplo. Esse esquema permitirá explicitar as relações lógicas e, evidentemente, restabelecer os elementos subentendidos (elos do raciocínio ou conexões implícitas).

Para dar conta do processamento do texto argumentativo, Boissinot (1992), propõe uma grade de leitura, através do quadro, a saber:

Quadro 2. Grade de leitura do texto argumentativo

	Enunciação	Léxico	Organização
Observação do texto	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são os pólos enunciativos presentes? - Há modalizadores que valorizam ou desvalorizam um ponto de vista? - Quais são as marcas de subjetividade a favor ou contra uma tese? 	<ul style="list-style-type: none"> - A quais campos lexicais contraditórios o texto faz referência? - Pode-se recuperar no texto redes semânticas em oposição? 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são os elementos que dão pistas sobre a orientação do texto: A disposição tipográfica? A progressão temática? Os conectores argumentativos? Os procedimentos retóricos?
A dinâmica do texto	<ul style="list-style-type: none"> - Como os diferentes índices estão divididos no texto? - Há evoluções suscetíveis de fornecer orientações sobre a progressão do texto? 		
O circuito argumentativo	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são as teses em questão? Elas estão formuladas explicitamente? Onde? - Quais são os diferentes argumentos? A qual tese se vinculam? - Como estão organizados? 		

A observação do texto implica, por um lado, a identificação de marcas linguísticas (pronomes pessoais, dêiticos, modalizadores, seleção léxica etc.) indicativas do contexto da enunciação do texto e da subjetividade do enunciador e, por outro lado, de índices que podem ajudar na identificação das teses e da organização dos argumentos. Neste último caso, observar-se-á, por exemplo, a presença de intertítulos (disposição tipográfica), o modo de progressão temática (constante, linear, diluído etc.), a presença de conectores lógicos (advérbios, conjunções ou expressões de valor equivalente), de fórmulas de introdução, transição ou de conclusão etc. A observação geral desses elementos poderá, assim, de início, indicar a tendência argumentativa do texto, expositiva ou demonstrativa, por exemplo.

A observação da dinâmica do texto consiste em uma interpretação mais precisa das marcas ou índices acima citados, a fim de definir o modelo argumentativo dominante. Por exemplo, a distribuição diferenciada dos campos lexicais e a modificação do sistema enunciativo sugerem a passagem da tese refutada para a tese proposta, caracterizando ainda o tipo de texto argumentativo dialógico. A interpretação dos índices de organização deverá conduzir ao estabelecimento do circuito argumentativo do texto, ou seja, a adequada identificação das teses, seus respectivos argumentos e suas relações.

Um modelo do processamento da argumentação similar ao de Boissinot (1992) é apresentado por Chambliss (1995), o de compreensão de Meyer e da argumentação de Toulmin (In: CHAMBLISS, 1995). Este último modelo da argumentação apresenta três componentes: *evidência (s)*, *justificativa* e *tese*. *Evidências* são fatos ou exemplos que apoiam a *tese* – uma afirmação ou declaração judiciosa que se faz a respeito de algo; a *justificativa* corresponde ao que van Dijk chama de *legitimidade* e é uma generalização que liga os dois outros componentes ou uma razão subjacente oferecida para aceitação ou rejeição da evidência como suporte da *tese* (CHAMBLISS, 1995: 785).

Boissinot (1992) faz alusão à conhecida oposição estabelecida por Pascal nas primeiras linhas da terceira parte *Da arte de persuadir*, asseverando, a este propósito, que:

Ninguém ignora que há duas entradas por onde as opiniões são recebidas na alma, que são seus dois principais poderes, o entendimento e a vontade. A mais natural é o entendimento, pois só deveríamos concordar com as verdades demonstradas. Mas a mais ordinária, ainda que contra a natureza, é a da vontade, pois quase todos os homens quase sempre são levados a crer não por uma prova, mas por concordância. Esta voz é baixa, indigna e estranha: e também todo o mundo a nega. (p.6).

Uma oposição assim (mas, também, a distinção kantiana entre persuadir e convencer) não deixa muito espaço para a argumentação. De um lado, temos a arte de demonstrar, cujo modelo é o da geometria e ressalta os procedimentos lógicos. De outro, uma arte de concordar, imediatamente depreciada porque não é racional. Presa entre o rigor científico de um lado, técnicas de manipulação de outro, a argumentação não tem mais nem espaço próprio nem legitimidade.

Na verdade, a argumentação não pode ser conduzida pelo andamento científico. Em parte porque ela não se reduz aos procedimentos lógicos. De outra parte, porque ela é o lugar do desacordo entre pontos de vista diferentes. Como lembram Perelman e Olbrechts-Tyteca (1988: 2):

Uma ciência racional não pode (...) se contentar com opiniões mais ou menos semelhantes, mas elabora um sistema de proposições necessárias que se impõem a todos os seres racionais e sobre os quais o acordo é inevitável. O resultado disso é que o desacordo é sinal de erro. Todas as vezes que dois homens fazem um julgamento contrário sobre uma mesma coisa, é certo, diz Descartes, que um dos dois está enganado. E tem mais: nenhum dos dois possui a verdade, pois se houvesse uma visão clara e limpa, ele poderia expô-la a seu adversário, de tal maneira que ela terminaria por forçar a sua convicção.

A vitória do racionalismo cartesiano explica, portanto, segundo Perelman (1977), cuja análise seguimos, o declínio da retórica, que era exatamente, desde Aristóteles, a ciência da argumentação.

Todo o esforço de Perelman (1977) consiste, portanto, em retomar a tradição aristotélica, repensar uma "nova retórica" que não é nem a arte de demonstrar, nem uma simples arte de concordar. Isso supõe que a oposição com dois termos de Pascal é substituída por um sistema de três termos: demonstrar, argumentar, persuadir.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (1988), ao refletirem acerca de nova retórica, afirmam que a nova retórica é o estudo dos meios da argumentação, ou seja, outros que estes retiram da lógica formal, que permitem a obtenção ou a ampliação da adesão do outro às teses que propomos.

Diante disso, se exclui a lógica formal, essa nova retórica recusa também, afastando-se ainda mais de Perelman, a "sugestão pura e simples". Ela se define, então, por um duplo sistema de oposições, que faz intervir alternadamente os meios utilizados, a imagem do emissor e o público visado (Perelman fala de "auditório").

Para Perelman e Odebrechts (1988), o auditório é o conjunto daquele ou daqueles aos quais desejamos nos dirigir, através de uma linguagem, escrita ou falada, instituída e comum a todos, possuindo uma gramática e sintaxe próprias que possibilitam a comunicação adequada das ideias. A seguir, os autores indicam algumas regras de comunicação: a) para argumentar é preciso ter apreço (levar em conta) a adesão do interlocutor, seu consentimento, sua participação mental; b) para convencer alguém, o orador precisa de certa modéstia, para não se apresentar como conhecedor absoluto da verdade; c) não basta falar ou escrever. É preciso ser ouvido, ser lido, a fim de que aqueles que nos ouvem ou leem poderem (ou não) aceitar nossos pontos de vista; d) o orador precisa entrar em contato com seu público. Não basta relatar experiências, mencionar fatos ou enunciar certas verdades; e) a palavra do orador, com certeza, tem mais força do que o livro à venda nas livrarias.

Surge, portanto, o primeiro princípio fundamental em que o contato entre o orador e seu auditório não concerne unicamente às condições prévias da argumentação, mas é essencial, também, para todo o desenvolvimento dela. Com efeito, como “a argumentação visa obter a adesão daqueles a quem ela se dirige, ela é, por inteiro, relativa ao auditório que procura influenciar” (PERELMAN; ODEBRECHTS-TYTECA, 1988).

E como se define o auditório? Quem concede uma entrevista a um jornalista considera que seu público é constituído pelos leitores do jornal, e não apenas por quem o entrevista. A

definição não é fácil e, por isso, os autores preferem definir o auditório como o “conjunto daqueles que o orador quer influenciar”. No entanto, para o grego Aristóteles, em sua obra “Retórica”, tratava de classificar os auditórios, seja pela idade, profissão ou pela fortuna.

Dessa forma, o mesmo parece ter efeito, posteriormente no romance Cícero. Na classificação dos auditórios, sempre encontramos elementos psicológicos e sociológicos, e sempre será necessário ter em vista a amplitude daquilo que se deseja comunicar, a natureza social, bem como a cultura dos ouvintes no auditório.

O auditório pode ser constituído de um único interlocutor, como pode ser um auditório universal, muitas vezes heterogêneo. O auditório ideal é aquele formado por um grupo social homogêneo, como estudantes, empresários, trabalhadores, políticos, religiosos etc. Ademais, para influenciar mais um auditório, aquele que discursa pode procurar condicioná-lo, por meio da música, da iluminação, da projeção de dados ou de imagens etc. É a adaptação do orador ao auditório que vai fazer com que, no final do discurso, o auditório já não seja o mesmo do limiar, ou seja, que tenha obtido uma “nova concepção da realidade” - conferida, ao mesmo tempo, pelo orador.

Os gêneros oratórios, tais como já os classificavam os antigos, podem ser deliberativo, se o objetivo for a busca de uma deliberação, ou seja, uma decisão sobre algum fato; judiciário, se está em jogo o julgamento de alguma causa jurídica; e epidítico, se o objetivo é o lazer, a arte, a diversão etc., ou a simples eloquência em si.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (1988) nos advertem que, da mesma maneira que ao auditório cabe o papel principal de determinar a qualidade da argumentação e o comportamento dos oradores, assim também, o importante na argumentação não é saber o que o próprio orador considera verdadeiro, ou probatório, mas qual é o parecer daqueles a quem ele se dirige.

Dessa forma, o orador tem a obrigação de adaptar-se ao auditório, e o fato de tratar de um tema técnico, não deve afastá-lo da retórica e da dialética. Assim, concluem os autores: “Há apenas uma regra para o orador, que é a adaptação do discurso ao auditório”.

Diante disso, existe, acima de tudo, uma técnica argumentativa que se impõe a todos os auditórios, indiferentemente, ou pelo menos a todos os auditórios compostos de homens competentes e/ou racionais. Mas há uma distinção entre persuadir e convencer. Para quem se preocupa com o resultado, persuadir é mais do que convencer; mas para quem está preocupado apenas com o caráter racional da adesão, convencer é mais do que persuadir. Na opinião de Perelman e Olbrechts (1988):

Persuadir é uma argumentação válida para um auditório particular; e convincente é aquela que presume a adesão de todo ser racional. Os autores consideram que os termos convencer e persuadir são sempre imprecisos e que devem permanecer assim. Sua distinção é a mesma distinção antiga, de compreensão popular, tal como cita Clarapède: “(...) foi a pedido da Sra. Antipoff, que me persuadiu (mas não me convenceu) de que havia interesse de publicar as pesquisas (p.6).

De acordo com os autores é a natureza do auditório que determina o aspecto, o caráter e o alcance da argumentação. De fato, acabam por classificar em três, as espécies de auditório, a saber: 1) o auditório universal, constituído pela humanidade inteira, por todos os homens adultos e normais – de características heterogêneas, portanto; 2) o diálogo, constituído pelo interlocutor a quem o orador se dirige; e 3) o próprio sujeito (monólogo), quando ele delibera ou figura a razão de seus próprios atos.

Se a argumentação é dirigida ao auditório universal é improvável que o orador convença a todos, pois existirá um problema de heterogeneidade, que deveria ser evitado.

Certos auditórios especializados podem ser equiparados ao auditório universal, como é o caso do cientista que se dirige aos seus pares, em determinada conferência fechada. Mas um auditório de elite nem sempre será comparável a um auditório universal, por sua situação hierárquica, embora possa ser considerado um modelo, aos quais os demais deveriam amoldar-se, pois este já possui um padrão pré-estabelecido (áreas específicas). Temos a ideia do público ideal e do público real, observação feita por J. P. Sartre (filósofo existencialista), que fazia referência ao escritor que se dirigia a todos os homens, mas logo percebia que era lido apenas por alguns. Os autores consideram ainda, que o orador que visa a uma ação precisa, a ser desencadeada pelo auditório “(...) deverá excitar as paixões, emocionar seus ouvintes, de modo a desencadear uma adesão intensa, capaz de vencer a inércia e as forças que atuam em sentido diferente ao desejado pelo orador”. (PERELMAN; OLBRECHTS, 1988: 6).

1.3. A argumentação na comunicação: da antiga à nova retórica

Barthes (1970) mostra que a tradição retórica e poética dominou a reflexão literária do século V.a.C até o século XIX. Ao longo desses séculos, estabeleceu-se um cerrado aparelho conceitual em torno do fenômeno discursivo. Hoje em dia, cada vez mais, os estudiosos de

literatura e das demais áreas do saber voltam sua atenção para esse gigantesco patrimônio que ficou relegado a segundo plano por quase dois séculos.

A retórica é uma arte (*techne*, em grego) que se dedica ao domínio do discurso em todos os seus níveis, tendo em vista obter-se uma maximização dos seus efeitos sobre o público. Ela foi dividida já na Grécia antiga em três modalidades ou gêneros, conforme o seu objeto, público e fim: a) *retórica judicial* (*genus iudiciale*, na terminologia latina); b) *retórica deliberativa ou política* (*genus deliberativum*); e c) *retórica epidíctica ou demonstrativa* (*genus demonstrativum*) em que se elogia ou censura-se uma pessoa. A primeira modalidade tem o seu local privilegiado no tribunal; a segunda na ágora, a praça pública; a terceira em festas ou enterros. O tempo verbal da primeira é predominantemente o passado (julgam-se ações passadas); o da segunda é o futuro (delibera-se na ágora sobre ações futuras que deverão ser apreendidas); e o da terceira o presente (o princípio da *epideixis* é descritivo e visa à apresentação da pessoa elogiada ou censurada).

A retórica antiga distingue cinco etapas na produção de um discurso argumentativo. Chama-se *invenção* (conhecida pelo termo latino *inventio*) à etapa *argumentativa* que usa o pensamento na procura de argumentos pertinentes para o exame de uma causa. Nessa fase, procuram-se os temas relacionados ao objeto que será exposto. Ao longo do tempo estabeleceram-se certos temas clássicos - chamados *topoi* ou *loci*, ou seja, locais - a partir de uma concepção espacial da memória como uma arquitetura composta de compartimentos que abrigam os diversos elementos do saber. Na Idade Média estabeleceu-se um conjunto básico de questões a serem respondidas no momento da invenção: quem, o que, onde, com que, por que, como, quando? Chama-se *disposição* (em grego *taxis*, em latim *dispositio*) a etapa *textual*. Uma vez criados os argumentos, estes são postos em ordem. Assim, por exemplo, o orador organiza a apresentação das suas ideias de acordo com diferentes estratégias de convencimento. Seu acento pode variar recaindo ou sobre as emoções mais fortes (visando à *comocção*, em latim: *movere*), ou sobre afetos mais amenos (atingindo o deleite, *delectare*), ou ainda sobre uma apresentação ordenada com base em argumentos racionais (princípio didático). O relevante é que haja uma adequação (*aptum*) entre o fim do orador, seu método, seu público e o objeto de seu discurso. Chama-se *elocução* (*léxis*, *elocutio*) a etapa linguística.

Dessa forma, depois de pensarmos numa argumentação, colocamo-la em palavras e em frases. A linguística materializa a argumentação. Na teoria retórica clássica, essa etapa corresponde à passagem (adequada) das ideias (*res*) para as palavras (*verba*) correspondentes. Essa é a parte da retórica que mais se desenvolveu na modernidade. Ela trata da teoria do estilo e da ornamentação da linguagem. Nesta, encontramos as descrições dos *topos* e das

figuras retóricas. A força "argumentativa" (persuasiva) de um topo é "interativa à própria palavra" (DUCROT, 1990: 159). Mas, em nossa compreensão, o entendimento é outro, ou seja, a força persuasiva deste reside no fato de constituir uma sabedoria comum, admitida e aceita; e é pelo fato de circular, de ter a aceitação de muitos ouvintes, leitores, que retira uma presunção em seu favor e tem autoridade. Um discurso argumentado compreende mais duas etapas: a de *memória* que ocorre após a composição do discurso na elocução, o orador deve memorizá-lo. A teoria retórica desenvolveu uma complexa metodologia de memorização, a *ars memoriae*, mnemotécnica, que tem sido recuperada nas últimas décadas em inúmeros estudos acadêmicos e a de *ação* (*hypocrisis, pronunciatio*): finalmente o orador declama seu discurso. Faz parte da teoria *pronunciatio* uma doutrina tanto da entonação como também da linguagem corporal - gestual - do orador.

No século V. a. C., a Sicília foi governada por dois tiranos, que confiscaram as terras aos seus legítimos proprietários e as distribuíram pelos soldados. Quando em 467 a tirania foi derrubada, os proprietários espoliados reclamaram a reposição da legalidade, pelo que foram então instaurados e intrincados a infundáveis processos. Teria sido nestas circunstâncias, para falar diante do tribunal, que Córax (aluno de Empédocles) e Tísias compuseram o primeiro tratado de argumentação.

A retórica estaria assim adstrita a "um processo de propriedade" (BARTHES, 1970: 173), como se a linguagem, enquanto projeto de uma transformação, conduta de uma prática, se tivesse determinado, não a partir de uma sutil mediação ideológica, mas a partir da sociabilidade mais transparente, afirmada na sua brutalidade fundamental, a da posse da terra: "começamos no ocidente a refletir sobre a linguagem para defender o nosso quinhão" ((BARTHES, 1970: 173).

Este mito fundador da argumentação é paralelo, curiosamente, ao mito que funda a geometria. Heródoto (século V. a. C.) atribui a sua invenção aos egípcios, que todos os anos se viam compelidos a reparar os prejuízos causados pelas cheias do Nilo. Tratar-se-ia, das duas vezes, de uma questão de limites desfeitos, num caso pelo rio, noutra pelo tirano. Como restabelecer os limites das propriedades? A *geometria* é dada como resposta para as catástrofes naturais; a *argumentação* como resposta para as catástrofes culturais. Plantin (1996: 4-5), que estabelece este paralelismo, entende que esta oposição é de um caráter exemplar na distribuição das tarefas que realiza: aquilo que é feito pelas palavras, é por elas que pode ser desfeito.

Assim sendo, concebida, no entanto, como "fazedora de persuasão" (*peithous demiourgos*), fórmula de Córax que Platão e Aristóteles retomarão, a retórica vê-se inquinada pela

suspeita de empiria e de vassalização à doxa, ou seja, vê-se ameaçada pela possibilidade de se esgotar na astúcia, de se esgotar em tornar forte o argumento mais fraco, através de uma sedução enganadora, que desvie, e encante, e calcule.

Platão fixou-a aí, numa presunção de verdade: "A retórica", diz Sócrates, "não é necessário conhecer a realidade das coisas"; basta-lhe um procedimento de persuasão por si inventado para que pareça diante dos ignorantes mais sábia que os sábios (GÓRGIAS, 459 b).

O caráter diabolizante da retórica, que Platão denunciou no *Górgias* e no *Fedro*, e que não deixou nunca de alimentar a reflexão a seu respeito, está presente logo no mito das suas origens. Como é assinalado em algumas narrativas, Córax aceitou ensinar a sua técnica a Tísias e apenas ser pago em função dos resultados obtidos pelo seu aluno, o que prova aliás a absoluta confiança que nela depositava. Caso Tísias ganhe o primeiro processo, terá que pagar ao seu mestre; se perder, nada terá a pagar.

O caráter diabólico da técnica retórica aparece então em toda a sua força. Tísias, que, entretanto, acabou os estudos, resolve levantar um processo ao mestre, e sustenta que não lhe deve nada. Tratava-se do primeiro processo do aluno Tísias, e das duas uma, ou o ganhava, ou o perdia. Na primeira hipótese, ganhava-o, e segundo o veredicto dos juízes, nada devia. Na segunda hipótese, perdia-o, e dado o acordo estabelecido com o mestre, nada teria que lhe pagar. Em ambos os casos, Tísias tinha as contas saldadas com o mestre.

Mas Córax não se contentou. Constrói um contra discurso, em que inverte o esquema da argumentação de Tísias, embora o retome ponto por ponto. Primeira hipótese: Tísias ganha o processo. Dado o acordo que fez com o mestre, ele tem que lhe pagar. Segunda hipótese: Tísias perde o processo. Segundo a lei, ele é compelido a pagar o ensino que recebeu. Nos dois casos, Tísias não tem outra saída que não seja pagar.

A má reputação que a retórica tem, ainda hoje, deve-se particularmente a Platão, mas é injusto depreciar o formidável contributo que a sofística forneceu à teoria argumentativa. Foi, no entanto, Aristóteles quem deu o passo decisivo que fez da retórica uma disciplina nobre.

Do ponto de vista retórico, a argumentação é então entendida como o conjunto de estratégias que organizam o discurso persuasivo. Na *Retórica*, Aristóteles propôs o silogismo entimemático como suporte de tais estratégias. O "entimema" é um raciocínio de verdade provável e não provada, de verdade plausível e não certa, de verdade verossímil e não evidente (CARRILHO, 1990: 70).

Em que é que consiste a análise retórica do discurso? A análise interessa-se pela estrutura do discurso que é proferido em público. Tomando como exemplo o discurso num tribunal (o gênero "judiciário"), podemos dizer que ele consta de uma *introdução* (o "exór-

dio"), continua com a *narração* dos fatos, que é naturalmente a expressão do ponto de vista de uma das partes, desenvolve-se com a *argumentação*, que inside sobre os fatos construídos pela narração e é completada pela *refutação* das posições adversas. O discurso acaba com a *conclusão* (a "peroração"), que consiste na recapitulação dos seus pontos essenciais. Acentuemos um aspecto: a narração e a argumentação são co-orientadas no sentido de uma única conclusão, que é a expressão da posição do narrador-argumentador.

A par do ponto de vista retórico da argumentação há também um ponto de vista lógico, que poderemos chamar "científico". Na perspectiva lógica, a argumentação é um tipo de raciocínio, o qual, fundado na prova e na demonstração, procura estabelecer o verdadeiro. Nos *Tópicos* e nos *Analíticos*, Aristóteles desenvolveu este ponto de vista ao expor a teoria do silogismo lógico.

Vinte e cinco séculos passados sobre as suas origens, a retórica e a argumentação voltam a estar na ordem do dia. A erosão contemporânea da fundação de normas universais e a tentativa de conciliar o universal e contextual, através do princípio argumentativo, tornaram possível hoje a reabilitação da retórica. Associada à crise contemporânea da razão, nomeadamente à crise da razão histórica, e juntamente com ela, à crise dos valores e do sujeito, a reabilitação da retórica não é, com efeito, dissociável da dúvida que marca hoje as iniciativas fundacionais, mesmo quando o fundamento é o transcendental secularizado da "objetividade" científica. Além do que uma legião de tiranias ameaça desfazer os limites da nossa cultura. A tirania da razão liberal, assente no mercado e na competitividade. A tirania tecnoinstrumental, que traz no bojo a hecatombe ecológica. As tiranias da exclusão social, da criminalidade e da insegurança urbanas, da discriminação racial, da intolerância. A colonização do espírito pela tirania da informação-espetáculo.

É este o contexto em que irrompe a argumentação. A semelhança do que aconteceu outrora na Sicília com Córax e Tísias, a argumentação é brandida hoje como a resposta que é possível dar às catástrofes culturais.

Não podemos, no entanto, esquecer o ensinamento das origens: "começamos no ocidente a refletir sobre a linguagem para defender o nosso quinhão" (BARTHES, 1970: 176). A retórica apareceu associada a "um processo de propriedade" (BARTHES, 1970, p.173), o que diz bem a natureza da linguagem: as representações sociais são fatos sociais, e mesmo fatores de guerra (*polemos*), na luta pela definição legítima do mundo social (Rabinow, 1985). Ao definirmos a realidade social, estamos não só a dar conta das divisões da realidade, como estamos também a contribuir para a realidade das divisões.

1.4. A argumentação na língua, enunciação e pragmática

Os trabalhos de Perelman (1977) e de sua escola, inscrevendo-se em uma tradição de pesquisa filosófica, definem um campo próprio e uma legitimidade de argumentação. Um outro domínio de pesquisa também tem interesse pela argumentação, ou seja, trata-se da linguística e mais precisamente da concepção da linguística que, desde os trabalhos célebres de E. Benveniste (1966, 1974), preocupa-se em levar em conta a perspectiva da enunciação.

Boissinot (1992) afirma que vários trabalhos de linguística contemporânea se caracterizam, na verdade, por uma dupla refutação: - refutação da redução da reflexão sobre a língua a um estudo do código considerado em sua transparência, fora de sua prática (em termos Saussureanos, estudar a língua e não a fala). Reportamo-nos, sobre esse assunto, à crítica do célebre esquema da comunicação de Jakobson, que leva C. Kerbrat-Orecchioni ao início de sua obra sobre a *Enonciation*. A refutação privilegia a função referencial da linguagem e de ver somente nela um meio de informar, de dizer o real ou de expressar as ideias. Trata-se, ao contrário, de estudar o discurso de duas formas. A primeira, à medida que ele manifesta a presença do emissor, que constitui uma enunciação. E a segunda, à medida que é um ato e procura agir sobre o receptor: de onde o nome de pragmática, do grego 'pragma' (ação).

Para Boissinot (1992), a enunciação é o que faz funcionar a língua por um ato individual de enunciação.

O autor afirma, ainda que a problemática da enunciação será, então:

A busca de procedimentos linguísticos (*shifters*, modalizadores, termos avaliativos etc.) pelos quais o locutor imprime sua marca ao enunciado, inscreve-se na mensagem implicitamente ou explicitamente e se situa em relação a ele, ou seja, problema da distância enunciativa. (p. 16).

Quanto à pragmática, ela estuda a linguagem como ação ao invés de levar em conta somente a dimensão semântica; ela estuda o *dizer* e não somente o *dito*, recusando-se mesmo em separar os dois.

Boissinot (1992) ratifica que há pragmática linguística se considerarmos que a utilização da linguagem, sua apropriação por um enunciador ao dirigir-se a um interlocutor em um determinado contexto, não é o acréscimo do exterior a um enunciado autosuficiente, mas que a estrutura da linguagem é radicalmente condicionada pelo fato de que é mobilizada por

enunciações singulares e de que produz efeito no interior de um certo contexto, verbal e não-verbal.

De fato, esta dupla perspectiva é essencial para uma reflexão sobre os textos argumentativos: a) o argumentador defende uma tese e manifesta (mais ou menos) esta implicação, resultando o papel essencial dos índices enunciativos; b) ele procura agir sobre o receptor, seja para afastá-lo de uma tese oposta, seja para conduzi-lo a mudar de ponto de vista: daí a importância da dimensão pragmática.

Boissinot (1992) escreveu que um enunciado, de um ponto de vista semântico, tem um conteúdo informacional (ou proposicional); mas tem também, ao nível pragmático, o que chamamos de valor ilocutioário, que é um ato de fala, um dizer e não apenas um dito. Referindo-se a isso, Ducrot (1982) usa a expressão *orientação argumentativa*. Alguns exemplos colocam em evidência estes dois aspectos e a necessidade de distingui-los:

Para Boissinot (1992), "dois enunciados podem muito bem ter o mesmo valor de verdade sem ter a mesma orientação argumentativa (ex.: "*a garrafa está cheia pela metade/ a garrafa está vazia pela metade*") e, inversamente, dois enunciados podem ter a mesma orientação argumentativa sem ter o mesmo conteúdo informacional (ex.: "*ele bebeu pouco/ ele não bebeu*").

Nos exemplos seguintes, o valor argumentativo inverte o conteúdo informacional:

(2) Ele está quase atrasado.

(3) Ele está apenas um pouco atrasado.

Em (2), na verdade, não há atraso e, no entanto, há reprovação; em (3), há atraso, mas não há reprovação.

O problema que se coloca a partir daí é o de saber como se articulam esses dois aspectos. Ducrot (1982) recusa a ideia de que os valores pragmáticos venham simplesmente se sobrepor em função das situações de enunciação com um valor semântico primeiro (um "sentido literal"). Ou seja, para ele, o sentido de um enunciado não poderia ser reduzido à significação da frase completada por valores pragmáticos emprestados à situação da enunciação:

Boissinot (1992) assevera que faz uma diferença de natureza entre o sentido e a significação. E, com isso, o autor defende a concepção habitual de acordo com a qual o sentido do enunciado é a significação da frase, apoiando-se em termos emprestados da situação do discurso. De acordo com essa concepção, encontra-se no sentido, por um lado, a significação e, por outro, os acréscimos que trazem a situação. O autor faz da significação uma parte do sentido. E, prefere, assim, representá-lo como um conjunto de instruções dadas às pessoas

que devem interpretar os enunciados da frase. Essas instruções especificam quais manobras devem ser realizadas para associar um sentido a esses enunciados. Conhecer a significação da frase subjacente ao enunciado "*o tempo está bom*" é saber o que é preciso fazer, quando estamos diante desse enunciado, para interpretá-lo. A significação contém, por exemplo, uma instrução exigindo que se identifique o local do qual fala o locutor e que se admita que este afirma que o tempo está bom no local do qual está falando. Isso implica que um enunciado do tipo "*o tempo está bom*" não pode ter o sentido de que faz tempo bom em qualquer lugar, mas sempre de que o tempo está bom em um lugar específico, ou seja, no local do qual fala o locutor e que, frequentemente, mas não sempre, o locutor está no local sobre o qual fala.

O que se deve dizer, em termos Saussureanos, é "que uma linguística da língua é impossível se não for também uma linguística da fala". (DUCROT, *Le dire et le dit*, 1982:180).

Boissinot (1992) reforça ainda mais essa tese; da ideia de que a dimensão argumentativa não é secundária em relação ao conteúdo informacional, passa-se, mesmo que com algumas precauções, à relação inversa e o valor informacional da linguagem é qualificada de "ilusória". E acrescenta:

Gostaríamos de poder dizer que a informatividade é, na verdade, secundária em relação à argumentatividade. A pretensão de descrever a realidade não seria, portanto, mais do que um disfarce de uma pretensão mais fundamental de fazer pressão sobre as opiniões do outro. (p.18).

De fato, sem entrar na discussão dessa concepção muito extensa de argumentação, o autor ratifica que, se tudo vem da argumentação, a oposição semântico-pragmática deixa de ser decisível. Por outro lado, "falar é agir, sem dúvida, mas também é dizer (o que se crê ser) a verdade; é tentar ter razão sobre o outro, mas também simplesmente ter razão."

Segundo Boissinot (1992), por definição, o texto argumentativo supõe uma forte implicação do argumentador, mesmo se esta possa ser, de acordo com a estratégia argumentativa escolhida, mais ou menos explícita. Por outro lado, como vimos, há um lugar por excelência para a "polifonia". A observação do sistema enunciativo será, portanto, uma ferramenta útil de análise privilegiada.

Uma primeira série de traços é constituída pelos *dêiticos*, ou seja, os termos que articulam o enunciado sobre a realidade extralinguística, fazendo referência à situação de comunicação pronomes pessoais de 1^a. e 2^a. pessoa, sistema de tempo, marcas de localização tempo-

ral do tipo "aqui" e "agora", que exigem a interpretação, tomando como referência a pessoa que fala. Trata-se, aqui, segundo a distinção de Benveniste, das características do discurso, por oposição ao sistema de narrativa. Estaremos particularmente atentos, nos textos argumentativos, ao modo pelo qual são designados os diferentes pólos de argumentação (sustentação de tese proposta, de tese refutada e ainda terceiros em posição de julgamento; muitas vezes, é o caso, como veremos nos exemplos, da utilização de estratégias sutis).

Uma segunda categoria de traços é constituída pelos modalizadores, ou seja, os procedimentos significantes que assinalam o grau de adesão (forte ou atenuado/incerteza/rejeição) do sujeito da enunciação em relação aos conteúdos enunciados.

Esses procedimentos são diversos: utilização de advérbios (evidentemente, certamente, incontestavelmente, realmente, talvez...) ou de paráfrases equivalentes, expressões introdutórias do tipo "é certo que", "talvez seja preciso considerar que", utilização de aspas para colocar um enunciado à distância, ou, ao contrário, itálico para valorizá-lo, emprego do condicional ("o chefe de Estado teria dito...") etc.

De acordo com Boissinot (1992), a presença do argumentador se manifesta, enfim, na utilização de todos os termos subjetivos, qualquer que seja a sua categoria gramatical: adjetivos, substantivos, verbos, advérbios. São os termos pelos quais o argumentador manifesta sua reação em relação ao que está em questão (termos "afetivos") ou avalia sob o plano qualitativo ou quantitativo ("avaliativos"). Se essa avaliação estiver acompanhada ou não de um julgamento de valor, trata-se de avaliativos axiológicos ou não-axiológicos, respectivamente.

Tratando-se de adjetivo, ela resume essa classificação no seguinte quadro:

Quadro 3. Classificação/adjetivos

Adjetivos			
Objetivos	Subjetivos		
	Afetivos	Avaliativos	
Ex.:solteiro/casado, adjetivos de cor, macho/fêmea	Pontiagudo, engraçado, Patético	Não axiológicos	Axiológicos
		Grande, longe, quente, Numeroso	Bom bonito Bem

Enfim, a subjetividade do enunciador se observa na maneira de selecionar e de hierarquizar as informações.

Para Boissinot (1992) no texto argumentativo, teremos que examinar tanto os enunciados assumidos como seus pelo argumentador, quanto à maneira pela qual ele apresenta a

"voz" do outro. Desde os propósitos relacionados ao discurso direto até os procedimentos mais discretos da polifonia enunciativa, toda uma gama de procedimentos permite marcar a adesão ou a distância com relação a uma asserção, seja observando explicitamente a heterogeneidade das teses em questão, seja, ao contrário, escamoteando essa heterogeneidade por efeitos de interferência enunciativa. Isso pode desembocar em diversas organizações textuais: vai e vem incessante de uma tese à outra no confronto polêmico, subordinação da voz do outro à voz do argumentador pelo jogo da concessão, exposição aparentemente neutra das duas teses em questão antes de um distanciamento ulterior etc. A análise dos índices enunciativos diz respeito, então, ao funcionamento global do texto e passa-se do nível da observação linguística ao da retórica.

Boissinot (1992) afirma que o discurso reportado constitui um dos domínios onde uma reflexão sobre a enunciação incita a passar da abordagem sintática tradicional a uma análise que encontrará sua origem mais próxima na gramática e que levará em conta a especificidade do texto argumentativo.

Os exercícios clássicos de manipulação de frases, com o objetivo de passar do discurso direto para o discurso indireto ou vice-versa são, na verdade, muito artificiais e fazem pouco sentido fora dos exemplos da gramática. Assim, vejamos os seguintes exemplos:

- (4) Eu te amo.
- (5) João disse a Berenice que ele a ama.
- (6) João disse a Berenice que ele a amava.

De acordo com o autor pode-se, a rigor, exercitar o relato das palavras de João dirigidas a Berenice ("Eu te amo") sob a forma "João disse a Berenice que ele a ama" (mas também "João afirma, finge etc."). É muito mais perigoso tentar retornar de um enunciado no discurso indireto a um enunciado direto completamente hipotético. Em um texto, o que nos prova que "João disse a Berenice que ele a amava" equivale a um "eu te amo", e não a uma declaração longa e terna feita por João, mas impacientemente resumida pelo narrador? Reúne-se, então, a problemática da "narrativa de falas", cujo discurso indireto, enquanto simples transposição sintática de palavras autenticamente ditas é apenas um caso (muito) particular.

Segundo o autor citado, quanto ao discurso indireto livre, ele permite efeitos de interferência enunciativa que, para ser corretamente apreciados, devem se relacionar à estratégia do conjunto do texto. Sabe-se o papel que ele desempenha na escrita de romances realistas, como os de Zola, que se articulam levemente e sem hiatos que marquem demais o discurso dos

personagens e do narrador. Nos textos argumentativos, permite-se, principalmente ao argumentador, mencionar os argumentos dos sustentadores da tese refutada sem constituí-los em discurso autônomo e em pontos de vista explicitamente afirmados. Sem perder o controle do discurso, o argumentador se dá o luxo de colocar em foco, discretamente, o ponto de vista do outro para melhor rejeitá-lo em seguida. Assim, no exemplo seguinte, onde se passa muito sutilmente do discurso indireto (na verdade uma "ideia reportada") para o discurso indireto livre. Dessa forma, Boissinot (1992) conclui:

O mundo atual é complexo, mutante. A ideia do legislador deixa patente que essas complexidades e mudanças exigem um maior espaço possível, afim de acostumar os jovens, ensinando-lhes as premissas: as sociais, em primeiro lugar, evidentemente, e também as políticas, técnicas, em suma, a atualidade. Isso os agrada mais e os interessará mais à medida que o ensino reúne a imprensa, a televisão, os debates na mesa familiar ou de um grupo sindical. Eles não ficarão desorientados, pois serão imediatamente inseridos, jogados no banho (p.54).

Assim, tais passagens são, muitas vezes, fonte de contra senso (pois elas reúnem um conjunto de opiniões altamente difundidas), com o risco de fazer crer que o argumentador assume a responsabilidade das palavras assim relatadas no discurso indireto livre, enquanto que somente se tem em conta o tempo de manifestar sua capacidade de enfrentar – ironicamente – o ponto de vista do outro. Apenas uma leitura do texto todo, atenta na identificação das vozes e das teses em questão, pode evitar o mal entendido.

Uma leitura atenta ao sistema enunciativo do texto argumentativo deverá, portanto, apreciar as escolhas táticas do argumentador: a) apresentar, no discurso direto, a voz do outro, o que não implica em fidelidade literal, mas somente a vontade de delimitar claramente as teses opostas e observar a heterogeneidade do discurso oposto ou, ao contrário, incorporar a voz do outro em seu próprio discurso (discurso indireto ou indireto livre) como todos os efeitos de interferência que se tornam possíveis; b) introduzir de tal ou tal maneira as palavras reportadas, tomando mais ou menos distância. Pode-se comparar os efeitos obtidos por diferentes verbos introdutórios (afirmar, fingir, sugerir, demonstrar que etc.); c) resumir, deformar, caricaturar o suposto discurso do outro.

Boissinot (1992) assevera que tendo em conta as características gerais do texto argumentativo, procuramos tudo que pode ajudar na identificação da apresentação das teses e do agenciamento dos argumentos.

Em um nível relativamente exterior, trata-se da disposição tipográfica do texto (e também os subtítulos), quando ela é significativa, o que não é sempre o caso (na escrita da imprensa, por exemplo, ela não é sempre desejada pelo autor).

Nos textos próximos do sistema de exposição, a progressão temática tem um papel muitas vezes importante (progressão com tema constante, progressão com tema fragmentado, permitindo decompor uma asserção inicial e, até mesmo, progressão linear). Enquanto a argumentação segue de perto o modelo de demonstração, os conectivos argumentativos (ou "lógicos") evidenciam esse desejo de rigor. Pode se tratar de conjunções ou de advérbios indicando uma relação lógica, mas também de todas as expressões com valor equivalente ("isso mostra que", "daí se deduz que"...), que induzem "orientações argumentativas".

Os conectivos argumentativos exprimem, em geral, as relações do tipo lógico (dedução/indução, inclusão/exclusão, causa/consequência, aproximação/oposição...). Mas sua interpretação é muito frequentemente mais delicada do que parece, de um lado por que, muitas vezes, eles apenas imitam os procedimentos lógicos (deixando elementos no nível implícito), de outro lado porque a natureza dos elementos articulados é, às vezes, imprecisa (a relação diz respeito ao enunciado ou à enunciação? Quais são exatamente os segmentos articulados?).

Em um nível mais retórico, juntam-se aos índices de organização, ao menos nos textos mais clássicos, as fórmulas de introdução, de transição ou de conclusão.

Boissinot (1992) ressalta que a oposição dos pontos de vista em questão pode ser observada nos textos argumentativos também no nível do léxico. Frequentemente, as oposições de termos, isolados ou em série, correspondem às teses em conflito.

Um primeiro caso é o da oposição de termos de campos lexicais contraditórios. Um procedimento constante da argumentação é o de referir-se às teses em questão como sistemas de valores que opõem-se como dois pólos, onde uma é valorizada e a outra é desvalorizada (hierarquia que pode ser revertida de acordo com as sociedades e as épocas).

Assim, o par passado/futuro aparece muito seguidamente em argumentações, mas uma época conservadora valoriza a fidelidade ao passado e, portanto, as teses que lhe são associadas, enquanto que uma época de crédito no progresso inverterá o procedimento. Isso vale até mesmo para oposições clássicas da realidade e da aparência (o prestígio da ciência que leva, por exemplo, a valorizar a construção racional em detrimento da evidência imediata) ou a da natureza e da cultura, do indivíduo e da coletividade e tantas outras duplas de valores que procuram se situar do lado positivo das dicotomias fundamentais: verdadeiro/falso, bem/mal, bonito/feio, justo/injusto.

Um texto argumentativo procede, então, muito frequentemente, associando à tese proposta termos, como os do exame atento, da observação rigorosa, da prova estatística, e vinculando à tese refutada tudo o que tem origem na ilusão, na impressão, no (falso) aparente: isso permite, por exemplo, no final do texto, reivindicar para si a verdade contra o erro (do outro).

Neste caso, esses pares de valores opostos não são em número ilimitado, ao menos em uma dada cultura. Poderíamos, então, imaginar, um treinamento dos alunos que não seja somente de ordem linguística, mas que, colocando-se em um plano mais filosófico, desenvolva um recuo crítico com relação aos valores em nome dos quais se argumenta e os quais se deixam muitas vezes implícitos, porque os temos como evidentes (ou porque se quer apresentá-los como vindos de si próprios).

Além disso, se os campos lexicais são de algumas maneiras transcendentais ao texto (e, portanto, de referência relativamente certa), a noção de rede semântica permite explicar as associações de termos mais flutuantes que se realizam em dado texto.

A palavra *autoroute*, por exemplo, a priori, argumentativamente neutra, receberá uma carga positiva num texto que, tendendo a uma cultura universal, associará *autoroute* a todas as técnicas que permitem o estabelecimento dela. Ao contrário, ela receberá uma carga negativa em um texto que fará o elogio da caminhada como meio de uma lenta e paciente descoberta do mundo.

As redes semânticas se constroem no próprio texto e para o próprio texto. Nesse sentido, eles constituem um índice mais delicado para interpretar os campos lexicais, já que elas supõem ao menos um início de compreensão do texto.

1.5. Tipos e gêneros textuais: a reescritura na reconstrução textual

Os aspectos teóricos acerca de tipo e gênero textual deixam claro que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual. Assim, um maior conhecimento sobre o funcionamento dos gêneros textuais torna-se imprescindível à produção e à compreensão. De fato, a comunicação verbal, por exemplo, sempre exigirá algum gênero e algum texto.

Dentro da perspectiva da variação dos textos em função dos contextos em que circulam, a Linguística de orientação pragmática tem proposto e desenvolvido a categoria de “gêneros textuais”, na pretensão de caracterizar as especificidades das manifestações cultu-

rais concernentes ao uso da língua e de facilitar o tratamento cognitivo desse uso, seja oral, seja escrito.

Dessa forma, tais gêneros têm sido definidos por Dolz e Schneuwly (1996), como constituintes da situação. Dessa forma, essa categoria soma-se a outra dos “tipos de textos”, porém amplia-a, no sentido de que é parte da situação, além de definir os conteúdos, a superestrutura e as configurações específicas, próprias do funcionamento desses tipos. Por isso, se tem referido a esses gêneros também como “classes de textos”, conforme correspondem à multiplicidade dos objetivos sociais de interação.

Para uma maior visibilidade, o quadro sugerido a seguir permite estabelecer um marco dentro do qual os textos se definem frente a outros, individualizando-se como representativos de uma classe em particular. Apresentamos, assim, o conjunto dessas classes de textos através do quadro adaptado de Dolz e Schneuwly (1996), a seguir.

Quadro 4. Hipótese de classificação da diversidade dos textos escritos

Quanto ao tipo:	Quanto às funções:	Quanto ao registro:
1.O narrativo	1.O apelativo	1.O informal
2.O descritivo	2. O informativo	2. O formal
3.O expositivo	3.O expressivo	
4.O argumentativo	4.O poético	
5.O instrutivo	5.O metalinguístico	
	6.O fático	
Quanto à diversidade de gênero ou “classes de textos”:		
<p>Bula, diário, editorial, declaração, atestado, parecer, entrevista, ofício, portaria, circular, oração, prece, prognóstico de tempo, anúncio, sermão, homilia, anedota, adivinhação, notícia, reportagem, poema, recensão crítica, receita culinária, autobiografia, comentário, regulamento, código, estatuto, contrato, escritura, carta, bilhete, resumo, laudo médico, mensagem publicitária, saudação, novela, romance, epitáfio, crônica, provérbio, instrução de uso, projeto, ensaio, artigo acadêmico, monografia, dissertação, tese, lição didática, ata, registro de ocorrência, relatório, curriculum vitae, requerimento, procuração, convite, convocação, esquema, boletim médico, aviso, nota de esclarecimento, teste, questionário, formulário, conto, fábula, roteiro turístico, programação, nota de falecimento, aulas virtuais, edital de concurso, piada etc.</p>		

A classificação teórica exposta no quadro (4) permite estabelecer um marco dentro do qual os textos se definem e se delimitam frente a outros, individualizando-se como representativos de uma classe particular.

A partir de agora, tomaremos o referencial teórico com relação à reescritura na reconstrução textual. Nesse sentido, para maior compreensão do significado da reescritura, devemos partir da concepção de que a revisão é um processo recursivo, mostrando a ideia do texto em progressão. Portanto, observa-se a reescrita como oriunda dessa configuração, ou seja, a reescrita nasce a partir de revisões efetuadas no texto. Segundo Gehrke (1993), a reescrita é vista como um processo presente na revisão, ou seja, um produto de continuação a esse processo. Na verdade, é um produto que fomenta um novo tipo de processo, permitindo uma nova fase na construção textual.

Nesse sentido, a revisão e a reescrita caminham paralelamente, uma vez que os processos ali presentes permitem uma melhor produção do texto em construção. No entanto, Hayes et al. (1987) definem essas duas fases como estratégias distintas na produção textual. De acordo com seus conceitos, na revisão, o escritor tenta solucionar o problema do texto preservando o máximo possível o texto base.

Hayes et al. (1987), por outro lado, conceituam a reescrita como sendo:

A estratégia pela qual o escritor abandona a estrutura superficial do texto, tentando extrair a essência, e reescrevê-la em suas próprias palavras. A reescrita pode ser feita em um nível relativamente local, quando o revisor parafraseia sentenças individuais, ou em um nível global, quando o revisor refaz uma seção maior do texto. A reescrita pode ser selecionada também quando o revisor não tem uma estratégia adequada para resolver os problemas do texto (como frequentemente acontece com os principiantes), ou quando o revisor julga que o texto tem muitos problemas que valem a pena fazer revisão (como é no caso dos experientes). (p.187).

Com esse conceito, o autor pretende mostrar que as diferenças estão no esforço de manter a estrutura superficial do texto a mais próxima do texto base. Assim, a intenção de modificar essa estrutura leva o escritor a escolher a reescrita, segundo Hayes et al., como estratégia adequada. De fato, nessa escolha, o sujeito leitor pode optar pela refacção da versão original ou pela paráfrase desta versão. Com a refacção da versão original, o autor reestrutura a proposta inicial, na maioria das vezes. No entanto, com a estratégia de parafrasear, o autor mantém a proposta do texto base, utilizando uma nova estrutura formal. Por fim, de

acordo com esses pesquisadores, a segunda estratégia é a mais utilizada na reescrita de textos universitários.

Diante disso, evidenciamos que a separação entre revisão e reescrita não é empregada pela maioria dos autores, que percebem essas fases do processo de produção textual como intercambiáveis.

Para Gehrke (1993), a reescrita, muitas vezes, se confunde com a revisão, por estar presente no processo desta. Nesse sentido, o autor, está produzindo, simultaneamente, a leitura de seu próprio texto, isto é, está refletindo, analisando e recriando sobre a sua construção.

Em outras palavras, a noção proposta por Gehrke (1993), permite o entendimento da reescritura como um processo de reconstrução em que o escritor analisa e avalia seu trabalho, levando-o a um desenvolvimento pessoal. Portanto, a partir dessas reflexões, esse processo é percebido como uma construção do significado em que são ultrapassados os limites da revisão para ajustar o texto às convenções linguísticas.

Dessa forma, podemos ratificar que o processo de reescrita, principalmente no que diz respeito às sugestões de revisão do professor, aumenta o desempenho em leitura do sujeito leitor. Assim, essa afirmação toma por base a noção de que ao escrever, o sujeito está lendo seu próprio texto, conseqüentemente, analisando e refletindo sobre a sua produção aumentando, assim, o desempenho em leitura, uma vez que a reescritura, como salienta Gehrke (1993) é uma resposta à leitura do texto.

Nesse sentido, além de aprimorar a leitura, a reescrita subsidia a desenvolver e melhorar a escrita, de acordo com Chenoweth (1987), ajudando o aluno-escritor a esclarecer seus objetivos e razões para a produção de textos. Nessa perspectiva, a reescritura passa a ser um processo de descoberta da escrita pelo próprio autor, que passa a enfocá-la como uma forma de trabalho, auxiliando o desenvolvimento do processo de reescrita e de ativação de esquemas necessários à compreensão leitora desse sujeito leitor.

Deste modo, compreender um texto consiste num processo gradual durante o qual o leitor procura uma configuração de esquemas que representem adequadamente cada uma das passagens que vai lendo. Tais passagens sugerem ao leitor interpretações possíveis que vão sendo avaliadas e reavaliadas em função das frases seguintes, até que uma interpretação consistente seja, por fim, encontrada (RUMELHART, 1980). Desse modo, à medida que o leitor lê, são trazidos à consciência (à memória operacional) os conhecimentos do repertório de informação do sujeito que são relevantes para entender o que está escrito e para fazer o trabalho de interpretação, ou seja, construir um significado para o texto. Esta interpretação corresponde à procura de uma formulação coerente do conteúdo do texto, sendo que esta coerência é

obtida, a partir de correspondências entre dados presentes na mensagem e na capacidade (esquemas) de evocar informações da memória de longo prazo (MLP), integrando-as com novas informações (mensagem) que entram no sistema e que são processadas continuamente (ANDERSON, 1978).

Por outro lado, compreender a linguagem (oral ou escrita) implica descodificar uma mensagem de um modo ativo. Assim, não se trata de integrar de forma mecânica a mensagem do autor nos esquemas preexistentes, acrescentando-lhes qualquer informação, mas trata-se de um processo em que é feita uma associação entre a percepção do texto e os esquemas (conhecimento prévio) que o sujeito traz à leitura. Os esquemas que são invocados dependem do contexto de interpretação, um contexto onde se inclui a situação física e social do sujeito, a concepção do leitor, a atenção, as restrições motivacionais, emocionais e cognitivas (WINGRAD, 1977; HABERLANDT, 1982). Nesse sentido, o mesmo texto, quando lido em diferentes ocasiões, em diferentes estados de espírito pode resultar em aprendizagens e significados diferentes. Este resultado se dá através de várias experiências vividas por cada leitor quando, por exemplo, o sujeito ler pela segunda vez um livro ou rever um filme e, às vezes, somente pela segunda vez é que compreendeu o significado das palavras. No prolongamento dessa ideia, o mesmo texto lido, por diferentes leitores, pode resultar, também, em diferentes interpretações, pois é necessário, inicialmente, que o leitor possua um conhecimento prévio que lhe permita ancorar a informação nova trazida do texto e, assim, construir um sentido para o que lê. Além do conhecimento prévio, um outro fator relevante para a compreensão leitora é a capacidade cognitiva do leitor.

De modo geral, quando integramos informações novas aos nossos conhecimentos e interpretamos o que lemos (indo além do que está escrito), assimilaremos de forma eficaz. Este mecanismo, que explica a assimilação do conhecimento, elucida, também, segundo Ausubel et al, (1978), a relação entre a memória e a aprendizagem humana. Segundo este autor, os significados das coisas surgem sempre que se formam estas ligações significativas entre a informação nova (aquilo que se leu) e a pré-existente (o conhecimento prévio). A aprendizagem dá-se nesse momento, quando a informação nova é assimilada à estrutura existente, ficando ancorada em ideias de suporte no mesmo domínio de conhecimento. Assim, esta interação entre texto e estrutura cognitiva faz também com que o leitor recorde do texto elementos que aí não estavam presentes. Embora isto possa parecer surpreendente, diversos estudos o demonstraram empiricamente (cf., LE NY, 1989).

A esse respeito, a aprendizagem está associada diretamente à compreensão, ou seja, a um processo que se desenvolve no momento que a leitura é realizada e no aspecto temporal e

mutável do ato da leitura. De fato, o leitor é um agente ativo, capaz de construir e reconstruir o significado do texto à medida que o lê, através da integração das novas informações com os conhecimentos prévios a elas relacionados, do ajustamento das suas expectativas e da aplicação de estratégias flexíveis que regulam a compreensão do texto através de um controle consciente do ato de leitura. Estas estratégias representam o segundo grande fator em que se diferenciam leitores os proficientes. A literatura tem salientado que essas diferenças ocorrem, a partir do controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão. Entre essas atividades, destacam-se as ideias principais do texto, a efetuação de inferências sobre o texto e a geração de questões sobre os conteúdos do texto. Por fim, a monitoração da compreensão (estratégia habitualmente designada por metacognição), através da reescritura ou sumariação da informação contida no texto.

A reescritura e a sumariação são atividades estreitamente ligadas às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, pois implica que o leitor sintetize grandes unidades desse texto, condensando as ideias principais e recriando um novo texto coeso e coerente com o original. A função desta estratégia é tornar claro as ideias principais do texto e as suas interações.

Dentro dessa perspectiva, a sumariação implica o recurso a operações cognitivas relacionadas à seleção de informações relevantes e a anulação de argumentos irrelevantes, condensação de algumas informações e substituição por conceitos mais gerais e inclusivos, integração de informações selecionadas numa representação coerentemente, compreensível e resumida do texto original (DOLE *ET AL*, 1991). De fato, estas operações estão eminentemente relacionadas com o nível de desenvolvimento do leitor. Os estudos (cf., GAGNÉ, 1985; DOLE *ET AL*, 1991) mostram que embora quase todas as crianças consigam sintetizar a estrutura principal de narrativas simples, as mais novas têm desempenhos fracos na sumariação de texto complexos sobre as mesmas narrativas.

No que tange, ainda, a sumariação, esta relaciona a estrutura do texto com o conhecimento prévio. Neste caso, os textos bem estruturados e que descrevem acontecimentos familiares ao leitor são mais suscetíveis à compreensão, memorização e à sintetização. Portanto, a atividade da sumariação permite ao sujeito leitor reconhecer a estrutura do texto, favorecendo a assimilação de passagens relevantes, uma melhor compreensão das relações de subordinação entre ideias e melhor capacidade de detectar as palavras-chave do texto (OAKHILL e GARNHAM, 1988; ANDRE, 1987; GAGNÉ, 1985).

1.6. As metarregras de coerência, processamento e reconstrução mental do texto

Charolles (1997) propõe as metarregras para a avaliação da boa formação de um texto. Dentro desta perspectiva, um texto coerente apresenta fatos, que estão diretamente relacionados com a representação de mundo apreendida por quem avalia. A coerência de um texto-resumo está relacionada diretamente com a própria coerência do texto-base.

O autor apresenta quatro tipos de metarregras de ocorrência, que redefinimos nos seguintes termos:

1). Metarregra da repetição (MR1)

Para que um resumo seja microestruturalmente e macroestruturalmente coerente, é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, uma sequência constante e homogênea, mantendo os mesmos procedimentos de recorrência do texto-base do qual se originou.

2). Metarregra da progressão (MR2)

Para que um resumo seja coerente, é preciso que haja uma progressão no desenvolvimento de suas informações de modo que no seu desenvolvimento apareça a homogeneidade representada através da progressão semântica do próprio texto-base.

3). Metarregra da não-contradição (MR3)

Um resumo coerente não deve apresentar nenhum conteúdo semântico que contradiga outro conteúdo posto por uma ocorrência anterior ou que contradiga conteúdo relacionado ao texto-base.

4). Metarregra da relação (MR4)

Para que um resumo seja coerente, é preciso que no seu desenvolvimento seja apresentado conteúdos semânticos (fatos, eventos, ações) relacionados com a representação de mundo apresentada no texto-base.

As metarregras MR1 e MR2 exigem que a reescritura, assim como o seu texto-base, sejam relevantes para o estabelecimento da coerência e do desenvolvimento sequencial e semântico. É necessário observar a eficácia do sujeito-resumidor no que diz respeito à seleção das informações relevantes do texto-base e quanto à articulação dessas informações, na MR1 (Metarregra1) garantindo a homogeneidade informacional do resumo e, na MR2 (Metarregra2), sua continuidade sequencial.

As metarregras MR3 e MR4 apresentam condições que nos permitem avaliar se os conteúdos apresentados em um texto-resumo são semanticamente coerentes do ponto de vista interno (conteúdos inter-relacionados de um texto autônomo) e externo (conteúdo do texto-base do qual foi originado).

Dentre os vários modelos de compreensão existentes o *modelo estratégico de compreensão* de Kintsch e van Dijk (1983, 1985) além de fornecer uma explicação ampla do processo de compreensão do discurso em geral e do texto escrito em particular, constitui talvez o único construto teórico que integra em suas formulações o resumo de textos como parte essencial desse processo. Nesse sentido, daremos uma visão de conjunto do modelo de compreensão referido, situando nele, o processo de resumir textos.

O modelo de compreensão de Kintsch e van Dijk (1983, 1985) parte do pressuposto fundamental de que, na tentativa de compreender o discurso ou texto, o leitor opera estrategicamente, ou seja, de forma finalística, flexível e interativa, com informações de diversos níveis, quer linguístico (morfofonológicas, sintáticas, semânticas etc.), quer cognitivo (conhecimento episódico, conhecimento semântico geral, conhecimento semântico sobre o texto etc.), quer contextual (contexto situacional, interacional e pragmático etc.). Em outros termos, o leitor lança mão de qualquer informação disponível importante, de qualquer ordem e em qualquer momento para dar significado ao texto (ou fragmento deste), formulando assim hipóteses provisórias acerca de sua estrutura e significado. Tais hipóteses podem ser ratificadas, descartadas ou retomadas, até que se obtenha uma representação mental efetiva do texto ou fragmento em consideração.

De forma geral, o modelo postula que o processamento de um texto ocorre mediante a atuação de uma *estratégia geral de compreensão*, que é responsável pela construção de uma *representação semântica mental do texto* a partir do *input* linguístico (palavras, sentenças simples e complexas). A essa representação semântica Kintsch e van Dijk (1983; 1985) denominam *texto-base*, isto é, o conjunto das proposições ou sequências de proposições que encerram o significado do texto. Uma proposição é o correspondente semântico de uma sentença simples (período simples) ou complexa (período composto).

O processo de construção do texto-base ocorre paralelamente à ativação, na memória, de um modelo de situação, que constitui “uma representação cognitiva de eventos, ações, pessoas e em geral a situação de que trata um texto” Kintsch e van Dijk (1983: 11-2), podendo ainda incluir informações prévias sobre outros textos similares, bem como conhecimentos mais gerais sobre a situação em foco. Esse modelo de situação orienta o leitor na busca das informações relevantes para o estabelecimento da coerência (compreensão) do texto. Assim,

à medida que se vai construindo, o chamado texto-base é continuamente comparado com o modelo de situação.

De acordo com Kintsch e van Dijk (1983; 1985), o processo acima descrito é relevante, por dois motivos. Por um lado, porque limita a quantidade de informações implicadas na compreensão do texto, ou seja, durante a leitura, o leitor não precisa lidar com todas as informações disponíveis em sua memória, mas apenas a porção dessas informações pertinentes ao texto que se está lendo e que estão incluídas no modelo de situação momentaneamente ativado. Por outro lado, permite atribuir ao texto tanto o seu significado conceitual, ou seja, o significado das proposições expressas no texto, como também o seu significado referencial, isto é, o significado em referência a um modelo de situação específico.

O modelo de Kintsch e van Dijk faz previsões acerca de um poderoso Sistema de Controle Geral, que supervisiona ou monitora todo o processo do texto, de modo a garantir que todas as informações e estratégias necessárias à compreensão sejam adequadamente ativadas e atualizadas.

Do ponto de vista propriamente linguístico, o modelo em consideração propõe-se a descrever a *estrutura semântica do discurso* ou da *reconstrução formal da informação* ou do *conteúdo do discurso* com base em três níveis de representação: *microestrutura*, *macroestrutura* e *superestrutura* (KINTSCH; VAN DIJK, 1983, 1985).

O nível **microestrutural** ou **microestrutura** corresponde às representações semânticas (proposições) estabelecidas para sentenças ou sequência de sentenças, sendo assim responsável pela organização sequencial e pela *coerência local* do discurso.

O nível **macroestrutural** ou **macroestrutura** refere-se ao significado ou conteúdo global do discurso, implicado nas relações explícitas entre suas proposições, determinando, assim, a organização temática e a *coerência global* do discurso.

O nível **superestrutural** ou **superestrutura** indica as formas específicas de certos tipos de discurso (narração, exposição, argumentação etc.). Trata-se de uma sintaxe global que define as categorias gerais esquemáticas das várias formas de discurso.

O processamento de um texto através desses três níveis estruturais dá-se de forma integrada e interativa, mediante três processos linguístico- conceituais (KINTSCH; VAN DIJK, 1985: 806):

- 1) A decodificação do texto em palavras, sintagmas, ou seja, a análise propriamente linguística;
- 2) A inferência de proposições (microproposições) a partir desse material linguístico, ou seja, a construção do significado conceitual a partir do texto verbal;
- 3) A organização das proposições microestruturais em unidades de ordem mais alta (macroproposições).

Ao longo desses processos estão os diferentes tipos de estratégias que, segundo Kintsch e van Dijk (1983) operam inconscientemente e representam o conhecimento procedural que temos sobre a compreensão do discurso, dentre as quais:

- a) Estratégias de coerência local: estratégias visando ao estabelecimento de conexões significativas entre as sentenças sucessivas no discurso; busca de possíveis ligações entre os fatos denotados pelas proposições, mediante recurso, por exemplo, à co-referência.
- b) Macroestratégias: estratégias visando à inferência de macroproposições a partir da sequência de proposições expressas localmente pelo texto; operam mediante recurso a vários tipos de informações (títulos, palavras temáticas, sentenças temáticas iniciais, conhecimentos do modelo situacional e do contexto); podem ser subdivididas em dois tipos.
 - b)₁ Macroestratégias contextuais: relacionadas ao conhecimento de mundo e ao conhecimento dos tipos de discurso; o primeiro, fornece possíveis tópicos (temas) para o texto; o segundo, impõe restrições tópicas conforme o tipo de texto;
 - b)₂ Macroestratégias textuais: relacionadas à interpretação de palavras, sentenças e sequências de sentenças, através de inferências semânticas, pistas sintáticas ou de informações sobre a estrutura particular do discurso.
- c) Estratégias esquemáticas: estratégias de organização das macroproposições em categorias mais globais, constituindo a superestrutura do texto; são ativadas tão logo o tipo de texto ou contexto forneça uma pista sobre a superestrutura relevante.
- d) Estratégias estilísticas e retóricas: estratégias auxiliares na construção de representações semânticas; as estratégias estilísticas dizem respeito ao estabelecimento de inferências acerca de características do texto quanto ao registro, grau de

formalidade, tipo de contexto etc.; estratégias retóricas, por sua vez, dizem respeito à interpretação de mecanismos retóricos (figuras de linguagem, por exemplo) responsáveis pela eficácia persuasiva do texto.

As estratégias devem permitir que o sujeito leitor planeje a tarefa geral de leitura. Diante disto, tais estratégias garantem a inferência de macroproposições, que podem estar ou não sinalizadas na superfície textual. Nesse sentido, quanto mais intensa for a sinalização textual mais fácil e rápida será a compreensão, uma vez que tal sinalização limita as possíveis interpretações, apontando ao leitor as informações mais relevantes do texto. Portanto, títulos, subtítulos, sentenças, mudança de parágrafo, introdução de novos agentes, de ações, resumos introdutórios ou finais são alguns dos elementos que sinalizam macroestruturas em muitos textos.

Nessa perspectiva, compreendemos que o estabelecimento de superestruturas, em particular, exerce um papel relevante na compreensão do discurso. Segundo Kintsch e van Dijk (1985), além da definição do conteúdo global ou de suas macroestruturas semânticas, o processamento exige a organização dessas macroestruturas em categorias conhecidas, sendo este, o papel das superestruturas, isto é, funcionar como categorias convencionalizadas para o conteúdo do discurso.

As categorias esquemáticas são inferidas a partir das macroestruturas semânticas. Dessa forma, se a macroestrutura de um texto narrativo contém uma ou mais macroproposições iniciais que descrevem tempo, lugar, participantes de uma situação, tal ou tais macroproposições podem ser designadas como a categoria esquemática cenário. Do ponto de vista estratégico, as categorias superestruturais são também definidas mediante recurso a informações textuais e contextuais, podendo estar sinalizadas na própria superfície textual. A fórmula prototípica *Era uma vez*, assinala, por exemplo, a mesma categoria superestrutural acima indicada mediante recurso ao conteúdo macroproposicional das sentenças iniciais de uma suposta narrativa.

As superestruturas, assim, *“fornecem uma organização adicional para o texto”*, repercutindo tal organização sobre a compreensão desse texto, isto é, *“uma vez que a compreensão implica encontrar uma organização apropriada para um texto, quanto mais possibilidades houver para organizá-lo mais fácil esta tarefa deveria ser”*. (KINTSCH; VAN DIJK, 1983: 251).

A ênfase do modelo de Kintsch e van Dijk (1983), apenas esboçado acima, em última instância, recai sobre os processos e estratégias de formação do texto-base e da macroestrutu-

ra textual. Além disso, fornece, como já mencionado, uma base teórica consistente para a abordagem da atividade de resumir um texto.

Para os autores, o resumo é a expressão de uma possível macroestrutura de um texto-base, ou seja, a expressão de seu conteúdo global. Assim, “*enquanto o texto-base representa o significado de um texto em todos os seus detalhes, a macroestrutura diz respeito apenas aos pontos essenciais do texto.*” (KINTSCH; VAN DIJK, 1983: 52).

Segundo os mesmos autores, para chegar a essa macroestrutura, os leitores experientes lançam mão de certas regras – macrorregras – aplicadas, automática e inconsistentemente, sobre o significado das sentenças ou de sentenças (microproposições) expressas no texto, suprimindo-as ou combinando sob certas condições, gerando assim macroproposições, ou seja, unidades semânticas que encerram o significado global do texto. Tais macrorregras constituem operações mentais de redução e (re) organização que possibilitam ao lidar de forma seletiva e global com a grande quantidade de informações de um texto-base.

Kintsch e van Dijk (1983, 1985) citam as seguintes macrorregras como regras de sumarização:

- a) Apagamento: apagamento de todo material linguístico que indica propriedades secundárias do referente do discurso se estas constituírem condição de interpretação para uma outra proposição subsequente.
- b) Seleção: apagamento de proposições que representam condições, componentes ou consequências normais de um fato expresso em outra proposição, mantendo, assim, somente esta.
- c) Generalização: (ou superordenação): substituição de uma sequência de itens ou eventos em um único termo ou evento superordenado.
- d) Construção (ou invenção): substituição de uma sequência de proposições que tem condições normais, componentes ou consequências por uma macroproposição.

1.7. A narrativa: alguns teóricos e o conceito de sequência textual

Os estudos da narrativa têm seu limiar a partir da Poética de Aristóteles (1998), escritos em torno do ano de 335 a.C. O referido autor analisou a tragédia de uma forma tão detalhada que até hoje esta permanece sendo uma obra de referência para a compreensão da narrativa. O problema da narrativa foi retomado mais recentemente por Propp que, analisando os contos de fada russos, lançou os alicerces da atual narratologia além de propor uma morfologia dos contos de fada (denominados por ele de contos maravilhosos).

Propp (1928,1983) define morfologia como uma descrição dos contos segundo as suas partes constitutivas e as relações destas partes entre si e com o conjunto. Analisando e comparando a distribuição dos motivos em diversos contos, este descobriu que muitas vezes, os contos emprestam as mesmas ações a personagens diferentes. Muitas são as situações, quando comparamos contos diferentes, que se resumem numa mesma ação na qual o que muda são os nomes e os atributos das personagens, mas não suas funções. Dessa forma, Propp propõe um estudo dos contos a partir das funções das personagens. Ao estudar o conto, segundo o autor, a única coisa relevante é saber o que fazem os personagens. Para Propp quem faz qualquer coisa e como o faz são questões acessórias. Destarte, as funções das personagens representam as partes essenciais do conto. Propp (1928, 1983) define função como “a ação de uma personagem definida do ponto de vista de seu significado no desenrolar da intriga” (p. 59). Isto porque, atos idênticos podem ter significados diferentes e assumir funções diferentes à medida que os elementos morfológicos da ação, sempre em relação ao contexto do conto, sejam diferentes.

Propp define quatro teses essenciais, a saber: a) os elementos constantes permanentes, do conto são as funções das personagens, quaisquer que sejam estas personagens e qualquer que seja o modo como são preenchidas estas funções. As funções são as partes constitutivas essenciais do conto; b) o número das funções do conto maravilhoso é limitado. c) a sucessão das funções é sempre idêntica. d) todos os contos maravilhosos pertencem ao mesmo tipo no que diz respeito à estrutura.

Assim sendo, devemos trazer à baila que as referidas teses citadas só dizem respeito ao folclore, não constituindo uma especificidade do conto enquanto conto. Dessa forma, o conto enquanto categoria literária não está submetida a estas regras. As funções do conto maravilhoso se resumem a trinta e uma, das quais as sete primeiras constituem a parte preparatória do conto. Todas estas funções nem sempre existem quando tomado um conto particu-

lar, mas a ordem em que surgem no desenrolar da ação é sempre a mesma. Os contos iniciam por uma *exposição* de uma situação primeira, que não se caracteriza como uma função, mas constitui um elemento morfológico relevante.

De acordo com Propp (1928/1983), as funções são divididas entre as personagens segundo certas esferas. Estas esferas correspondem às personagens que cumprem as funções. Encontramos no conto maravilhoso sete personagens com suas respectivas esferas de ação: a esfera de ação do agressor, do doador, do auxiliar, da princesa e do seu pai, do mandatário, do herói e a esfera de ação do falso herói. As esferas de ações se dividem entre as personagens do conto segundo três possibilidades: 1) a esfera de ação corresponde exatamente à personagem; 2) uma única personagem ocupa várias esferas de ações; 3) uma só esfera de ação divide-se entre várias personagens.

Para Propp (1928,1983), o texto do conto pode ainda se dividir em sequências. Como esclarece o autor:

Podemos chamar conto maravilhoso, do ponto de vista morfológico, a qualquer desenrolar de ação que parte de uma malfeitoria ou de uma falta, e que passa por funções intermediárias para ir acabar em casamento ou em outras funções utilizadas como desfecho. A função limite pode ser a recompensa, alcançar o objeto desejado ou, de uma maneira geral, a reparação da malfeitoria, o socorro e a salvação durante a perseguição etc. Chamamos a este desenrolar de ação uma sequência. Cada nova malfeitoria ou prejuízo, cada nova falta dar lugar a uma nova sequência. Um conto pode ter várias sequências, e quando se analisa um texto, é necessário em primeiro lugar determinar de quantas sequências este se compõe. (p. 144).

Por fim, Propp (1928,1983) define de maneira concisa, as outras partes constitutivas do conto em quatro aspectos, a saber: 1) como os elementos de ligação; 2) as motivações; 3) as formas de entrada em cena dos personagens; 4) os elementos acessórios atributivos. Dessa forma, Propp será o primeiro a chamar a atenção para a forma estrutural do enunciado narrativo. Haja vista que Propp será um precursor do estruturalismo.

Ao fazer a revisão dos trabalhos de Propp, Brémond (1966) propõe como modelo para os enunciados narrativos uma estrutura triádica. Sua proposta de esquema narrativo não mais se limitará ao conto folclórico, podendo ser expandida para as narrativas em geral. A partir

desse momento, o autor fala de uma estrutura dos enunciados narrativos. E como salienta Adam (1985):

Partindo do fato que a natureza cronológica da estória implica que um evento 1º comece (= antes), 2º se desenvolva (= durante) e termine (= depois), segundo uma relação do conseqüente ao antecedente, Brémond estabelece uma lógica de possibilidades que esclarece o encadeamento tanto das ações, como das virtualidades e das atualizações". (p. 26).

De acordo com Adam (1985), Brémond parte do princípio de que o processo narrativo apresenta uma situação lógica na qual atuam três papéis básicos: 1) *vítima*; 2) *agressor*; 3) *ajudante*. Esses papéis se organizam, conforme o encadeamento, como se observa, no esquema abaixo:

Situação lógica /encadeamento

Degradação	Melhora	Ajuda
em curso e a evitar / da situação da vítima /demandada de um ajudante		

Para o autor, se, ao final do processo, a ajuda é recebida, então a melhora será obtida e a degradação evitada. Por outro lado, se o processo de ajuda falha ou não é iniciado, não haverá melhora e a degradação não será evitada. Adam (1985), revisita os trabalhos de Brémond (1966) e salienta que a maior parte das narrativas repousa sobre a alternância entre as fases de *degradação e melhora de equilíbrio e de desequilíbrio*.

As propostas de Propp e Brémond pretendem dar uma visão do que poderíamos chamar de unidade mínima da narrativa, ou seja, a proposição narrativa. Adam (1985) define proposição narrativa como uma combinação de uma ou mais funções com um ou mais atores, ou seja, uma proposição narrativa se apresenta como um predicado relacionado a vários argumentos-papéis narrativos.

Para Adam, isto ocorre de forma que o predicado organize os elementos e distribua os papéis. Tomemos um exemplo do próprio autor, a seguinte proposição narrativa:

(7) Margarida ameaçou seu marido com um rolo de massa

A proposição acima, resulta em uma série de predicados qualificativos que marcam o estado de ser das personagens, como se observa, a seguir: a) A_2 é o marido de A_1 ; b) A_2 é um homem; c) A_1 é uma mulher brava; d) A_3 é um utensílio em uma cena estereotipada. Dessa forma, esta proposição implica, ainda, um predicado funcional, isto é, um fazer, como observamos: A_1 ameaça A_2 através de A_3 .

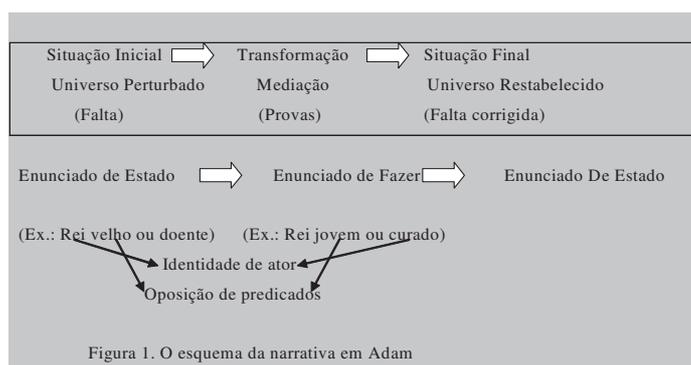
Desse modo, Adam (1985) propõe três lugares potenciais para a participação na proposição narrativa. Assim, há o *Agente* (A_1), que inicia a ação ou cuja intervenção modifica o curso das coisas; o *Paciente* (A_2), que se submete às transformações; e por fim o *Objeto* (A_3), que ocupa o lugar de instrumento. As proposições narrativas irão se agrupar, formando assim, o que poderíamos chamar de um texto narrativo.

Através destas considerações teóricas a respeito do funcionamento da narrativa, podemos delinear algumas condições para que um enunciado possa, a partir de uma abordagem estruturalista, ser definido como uma narrativa. Em primeiro lugar, deve haver uma relação lógico-semântica entre funções e atores para que possa haver uma proposição narrativa. Para que tenhamos um texto narrativo coerente é preciso que os fatos denotados pelas proposições narrativas estejam adstritos por uma relação cronológica e lógica. Finalmente, para que haja narrativa, é preciso, também, que haja uma transformação entre uma situação ou estado inicial e a situação ou o estado final que funcione como uma conclusão do texto narrativo.

Podemos perceber que o reagrupamento de proposições narrativas em tríades imbricadas constituem grupos de funções. São estes grupos de proposições organizadas em ciclos que formam as sequências narrativas. Nos termos Adam (1985) para que um grupo de proposições narrativas forme uma sequência é necessário que um mesmo ator as unifique atravessando-as e, também, que haja uma transformação (p. 54).

Adam (1985) apresenta de forma lacônica uma visão de narrativa, quando propôs o esquema representado através da figura 1:

Figura 1. Esquema da narrativa em Adam



Na definição de Labov (1983), a narrativa surge como um método de recapitulação de experiências passadas comparando uma sequência verbal de proposições (*clauses*) com a sequência de eventos que de fato ocorreu. Segundo o autor, a narrativa apresenta duas funções fundamentais: a) de referência; b) avaliação. Na primeira, surge a transmissão de informações que encontramos na narrativa, sendo estas de lugar, tempo, personagens, de eventos — o que, o onde e o como os fatos ocorreram — a sequência temporal das ações ou dos episódios. Na segunda, o motivo da narrativa ter sido contada é transmitida ao ouvinte, tanto na forma da expressão explícita da importância da história para o narrador, como na dos juízos de valor emitidos ao longo da narrativa. Por sua vez, Labov e Waletzky (1967) centram sua definição de núcleo narrativo menos sobre a organização temporal e sobre o esqueleto dos eventos objetivos do que sobre a dimensão avaliativa que precisa o ponto central da narrativa, e colocando o acento sobre os eventos mais relevantes.

Para Adam (1984), a sócio-linguística de Labov e Waletzky (1967) entende que a narrativa, além de uma dimensão cronológico-sequencial que ordena os elementos um após outro, comporta e necessita uma dimensão figuracional, na forma de uma macro-estrutura semântica, na qual é a “figura” que ordena os elementos um ao lado do outro. Assim, a narrativa vai ter uma superestrutura textual composta de macro-proposições de *orientação, complicação, ação ou avaliação, resolução, conclusão ou moral*, dentro das quais se agrupam as proposições, estas as menores unidades da narrativa. As proposições são as sentenças, frases ou subfrases, que compõem o texto, podendo, conforme suas características, ser divididas em uma dessas categorias ou macro-proposições. De acordo com Labov e Waletzky (1967), a narrativa mínima é definida, como esclarecem os autores:

Uma sequência de duas proposições narrativas restritas, temporalmente ordenadas, de maneira que uma mudança em sua ordem resultará na mudança na sequência temporal da interpretação semântica original (p. 27).

Labov; Waletzky (1967) apresentam o esquema da estrutura macroproposicional da narrativa, conforme a figura 2:

Figura 2. A organização da estrutura macroproposicional da narrativa

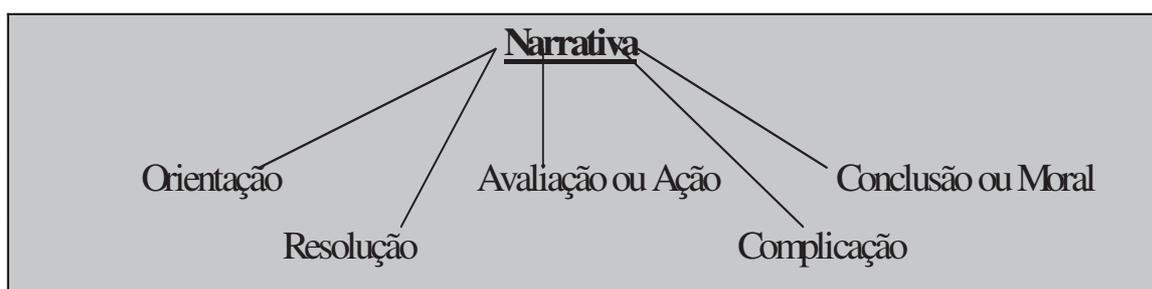


Figura 2.

A organização da estrutura macroproposicional da narrativa em Labov e Waletzky

Para os autores, o esquema divide a narrativa em cinco macroproposições. Assim, um texto narrativo inicia a partir de uma *orientação* na qual são definidas as situações de espaço, tempo e características das personagens. Em seguida, ocorre uma *complicação* através de uma ação que objetiva modificar o estado inicial e que dar início à narrativa propriamente dita. A narrativa, então, culmina no momento em que uma *ação* transforma a nova situação provocada pela complicação ou em que uma *avaliação* da nova situação indica as reações do sujeito do enunciado. A narrativa, então, chega a um *resultado* em que é estabelecido um novo estado, diferente do estado inicial da estória. O final da narrativa se dá no momento em que é elaborada uma *moral*, a partir das consequências da estória.

A proposta de Adam (1985) pretende ser um desenvolvimento do trabalho de van Dijk, porém sob uma ótica extramental que toma como base a escola francesa de análise do discurso. Embora postule que os esquemas das sequências sejam formados por proposições psicológicas que se cristalizam – ou ganham estabilidade convencional - não propõe explicitamente o trabalho como uma elucidação do fenômeno cognitivo. Por isso, o estou considerando como uma abordagem extramental.

O processo de formação de uma sequência, então, mediante a fixação sócio-histórica das partes que vão caracterizar, apresenta duas dimensões: a configuracional e a sequencial. A primeira diz respeito a uma série de pressupostos semântico-pragmáticos que caracterizam o ambiente imediato onde dada sequência textual funciona e que exercem determinada força de configuração sobre esta sequência. A segunda dimensão diz respeito ao modo de organização do texto propriamente dito em grupos de proposições ordenadas de modo característico (as sequências textuais).

A sequência, inserida na dimensão sequencial, é um grupo de proposições textuais que assumiu determinadas (s) características (s) típicas (s) e um esquema característico, o que

permite o seu reconhecimento em vários gêneros de discurso (gênero textual na concepção de Swales). Conforme Adam (1992):

A noção de sequência pode ser definida como uma estrutura, isto é, como:

- Uma rede relacional hierárquica: grandeza decomponível em partes adstritas entre si e ligadas ao todo que elas constituem;
- Uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é peculiar e, portanto, em relação de dependência/independência com o conjunto mais vasto do qual faz parte. (p.28).

Adam toma a ideia de sequência como ponto central para a operacionalização de todo seu quadro conceitual. Em seu trabalho de 1990, classifica-a em cinco tipos: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal.

Esta abordagem de Adam, trabalhando a questão de van Dijk sobre a existência de tipos mais básicos, apresenta a virtude de pôr em destaque e clarear bastante o processo de composição dos gêneros. Um gênero (ou, para Adam, gênero do discurso) é constituído de esquemas textuais de uma natureza mais específica. Este processo de constituição do gênero já foi pensado de forma bastante aproximada por Longacre (1993) em seus trabalhos da década de 70. Meurer (1997), a partir de Longacre, caracteriza estes esquemas específicos como modalidades retóricas ou discursivas e afirma serem (...) *as estruturas e as funções textuais tradicionalmente reconhecidas como narrativas, descritivas, argumentativas, procedimentais e exortativas*.

As sequências textuais se apresentam heterogeneamente na infinidade de gêneros que compõem – o que Adam denomina uma pragmática textual.

Conforme Adam (1992), as partes da sequência narrativa são: 0) uma situação inicial (ou orientação) – descrição do local, das personagens ou mesmo da cena como um todo; 1) complicação – alguma ação que altera a situação inicial; 2) (re) ações – a movimentação em face do ato; 3) resolução – o acerto entre os personagens; 4) situação final – descrição da nova situação de equilíbrio.

Para Adam (1992), a sequência descritiva é formada de três partes: 1) ancoragem, onde se tem um tema título; 2) dispersão de propriedades, contendo dois processos básicos: a aspectualização (caracterizar o objeto em seu aspecto físico) e o estabelecimento de relação (usar as características de uma parte relatada para compor outra); 3) reformulação, onde se tem uma nova visualização genérica do tema.

Adam (1984) esclarece que a argumentação é constituída com base em um “já dito” e consiste essencialmente, na contraposição de enunciados, ou seja, o esquema argumentativo é

constituído a partir de um dado (argumento) e de uma conclusão, passando por “já dito”. Adam apresenta o esquema da sequência argumentativa constituído por três partes: os dados (premissas), o escoramento de inferências e a conclusão.

De acordo com Adam (1992), a sequência argumentativa é formada de três partes, sendo: 1) dados, premissas da argumentação; 2) escoramento de inferências que corresponde a um argumento implícito (com base em DUCROT, 1977, 1987); 3) conclusão, firmada nos dados e na tese implícita.

Para Adam (1992), as partes características da sequência explicativa são: 0) uma introdução sugerindo o que será explicado; 1) a formulação de uma pergunta (um por quê?) que norteará a explicação; 2) a explicação propriamente, que é a resposta à questão; 3) uma conclusão-avaliação.

Nesta sequência, Adam (1997) define dialogal, compreendendo a emissão de sequências de um interlocutor e outro pela alternância de turnos. Organiza-se pelo encaixe de dois tipos de sequências: 1) fáticas, que são ritualísticas e têm a função de abrir e fechar a interação; 2) as transacionais, que compõem o corpo da interação, tendo sua forma mais característica como pergunta e resposta, podendo existir, como complemento, o comentário e o acordo (ou desacordo) com o comentário.

Ducrot (1988) afirma que a atividade da argumentação deixa marcas linguísticas (os operadores argumentativos) no enunciado. Por meio do estudo de algumas destas marcas, o autor incorpora à sua teoria a noção de orientação argumentativa a qual representaria uma função constitutiva do discurso, isto é, de conduzir o interlocutor a uma determinada conclusão ou mesmo a uma mudança de comportamento ou posicionamento em relação a uma opinião.

1.8. O aprendizado da capacidade argumentativa

Para Dolz (1992), o ensino do discurso argumentativo compreende três aspectos distintos: 1) a implementação didática de conhecimento novo e know-how relativo ao discurso argumentativo de acordo com a hipótese de que a instrução prévia pode levar os alunos a melhorar sua capacidade argumentativa; 2) uma pesquisa experimental realizada em campo para avaliar os efeitos das ferramentas didáticas desenvolvidas; 3) a interpretação dos resulta-

dos (análises de produção de alunos antes e depois de receberem instrução) e sugestões para o desenvolvimento de novos métodos de ensino.

Como salienta Dolz (1992), a prática do ensino da argumentação, no entanto, é introduzida somente no final da escola, quando os alunos já estão numa faixa etária de 14-15 anos de idade, com resultados que são considerados insatisfatórios, podendo causar o desenvolvimento tardio da capacidade argumentativa.

A hipótese implícita mantida por aqueles que limitam à narrativa e ao gênero descritivo as atividades linguísticas da escola primária é a de que há no ensino uma sucessão para o aprendizado de gêneros discursivos. Essa perspectiva considera os textos narrativos como acessíveis e atraentes para os alunos (cf. FAYOL, 1987, HALTE, 1992), enquanto que a explicação e a argumentação são vistas como mais complexas. De acordo com tal hipótese, o discurso verbal interativo serve de base para o desenvolvimento da narrativa, que, por sua vez, torna-se a base para o aprendizado da explicação e da argumentação. Considera-se que estas duas últimas formas discursivas aparecem de maneira relativamente tardia.

Contudo, pesquisas recentes sobre aquisição de discurso contradizem essa concepção de progressão do aprendizado relativo à linguagem escrita (cf. DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993). Em primeiro lugar, cada gênero discursivo compreende elementos particulares que exigem um aprendizado específico. A argumentação, por exemplo, é diferente de outros gêneros discursivos por causa das situações comunicativas em que é produzida (PERELMAN, 1977, PERELMAN; OLBRECH-TYTECA, 1988, GRIZE, 1981), mas também por causa das operações exigidas pelo falante (GRIZE, 1981, 1990, DUCROT, 1982, GOLDBERGER, 1992), das articulações do raciocínio contraditório para servir a uma intenção (APOTHÉLOZ; MIÉVILLE, 1985), das numerosas formas de expressão e propriedades linguísticas que estão associadas a isso (ANSCOMBRE e DUCROT, 1988; SCHNEUWLY, 1988) e por causa de algumas características superestruturais (VAN DIJK, 1980, ADAM, 1981; BRASSART, 1988).

Em segundo lugar, os estudos na área de psicologia evidenciam uma lacuna entre o desenvolvimento de capacidades argumentativas em produções verbais e escritas (BEREITER; SCARDAMALIA, 1987) que poderia ser consequência de uma dificuldade no tratamento da dimensão dialógica da argumentação escrita. Uma criança é capaz, desde muito cedo, de defender seu ponto de vista sobre um assunto que lhe diz respeito em uma conversação (FRANÇOIS, 1983). Em diálogos orais argumentativos, a presença de dois falantes face a face parece ser crucial para facilitar o reconhecimento do ponto de vista do outro. A criança adapta-se, então, ao ponto de vista oposto mais fácil e rapidamente. Por outro lado, no monólogo argumentativo, seja na forma oral ou escrita (ROSAT, 1990,1991), ela tem que fazer um

grande esforço para identificar a finalidade e o destinatário do discurso. A diferenciação de seu próprio ponto de vista dos outros continua um problema. A criança primeiramente adota um ponto de vista monolítico, envolvendo um ponto de vista estático e apenas mais tarde introduz mudanças em sua posição. Essa é a razão pela qual alguns psicólogos (PIERAUT-LE BONNIEC; VALETTE, 1987) parecem pessimistas quando analisam a evolução "natural" do discurso argumentativo escrito.

Dessa forma, quando for produzir um monólogo argumentativo oral ou escrito, a criança terá que: a) antecipar globalmente a posição do interlocutor; b) explicar e sustentar seu ponto de vista com um certo número de argumentos; c) refutar eventuais argumentos em contrário; d) planejar a sucessão dos argumentos e sua articulação; e) negociar uma posição aceitável por todas as partes envolvidas. De acordo com Brassart (1990), as crianças só conseguem elaborar argumentações articulando elementos e contra-argumentos com a idade de 12-13 anos. Estudos sobre a aquisição "natural" da argumentação (ESPERET, 1989, PIERAUT-LE BONNIEC e VALETTE, 1987, SCHNEUWLY, 1988) mostram uma instalação tardia das operações linguísticas como central para o discurso argumentativo, sustentação e negociação (cf. GOLDBERGER, 1992) e isso dentro de uma ordem cronológica muito restrita: a partir dos 10-12 anos, aproximadamente, as crianças são capazes de sustentar uma opinião; com 13-14 anos, começam a modalizar seus textos e distanciarem-se dele e, finalmente, aos 16 anos, dominam a negociação. Para as operações de fundamentação de ponto de vista, Coirier; Goldberger (1991) propõem cinco níveis de organização estrutural: 1) ausência de posicionamento explícito; 2) adoção de uma posição não fundamentada; 3) adoção de uma posição fundamentada em apenas um argumento; 4) em dois argumentos; 5) e em argumentos relacionados entre si.

De acordo com Dolz (1992), pesquisadores da área de didática criticam o pessimismo manifestado pelos psicólogos e trazem os resultados de seus estudos de volta à escala de medidas, mostrando que a complexidade interna da argumentação não é a única causa do desenvolvimento tardio da capacidade argumentativa. De fato, até hoje, a escola primária não ensina textos argumentativos de maneira sistemática. Sua ausência vai até o final do ensino fundamental. Nesse sentido, os textos argumentativos de dimensão dialógica e que contivessem contra-argumentos, bem como a ausência de textos de opinião que simplesmente expusessem o ponto de vista de um autor sobre um assunto em particular, contudo, uma atitude centrada na compreensão e produção de textos argumentativos na escola, parece possível mesmo na escola primária. A controvérsia entre os pesquisadores reside mais na escolha da concepção teórica de referência sobre discurso argumentativo ou na exploração pedagógica do conhecimento desenvolvido através de uma pesquisa fundamental sobre argumentação e quando esse conhe-

cimento deve ser sistematicamente ensinado na escola. Alguns autores consideram que um primeiro contato com situações argumentativas na escola primária seria suficiente, enquanto outros, como Brassart (1990), sugerem um ensino precoce com atividades orientadas pelo esquema argumentativo. Portanto, na confiança de desenvolvermos um método eficiente para o ensino do discurso argumentativo, sugerimos em nossa pesquisa que os leitores desenvolvam suas capacidades argumentativas, a partir de uma prática conduzida por um ensino eficiente acerca de tipos (argumentativo, instrutivo, expositivo, descritivo e narrativo) e gêneros (editorial, entrevista, reportagem, notícia, resumo, artigo acadêmico, revisão crítica etc) textuais, e não somente por aspectos específicos de tipos narrativos.

Vários pontos de vista são sustentados com referência a teorias que dizem respeito ao ensino da argumentação. De acordo com o trabalho filosófico de Perelman (1988) e as análises semiológicas realizadas por Grize (1981) e sua equipe, alguns autores afirmam que um discurso não é argumentação por causa de sua forma, mas sim por causa das situações de comunicação na qual é produzido. Outros autores enfatizam a especificidade superestrutural de textos argumentativos canônicos conforme são reconhecidos pela cultura a qual pertencem. Brassart (1988, p.304) critica a aplicação ao ensino da primeira concepção de argumentação: "na área da educação, essas definições e o ponto de vista que está subentendido nelas, conduzem à inserção da argumentação na pedagogia de situações comunicativas". Ele enfatiza a competência textual (esquema textual prototípico) ao invés da compreensão discursiva.

É, pois, relevante mencionar algumas observações no que diz respeito aos estudos sobre didática que insistem na organização formal da argumentação. Em primeiro lugar, foram propostas formalizações alternativas da superestrutura argumentativa (TOULMIN, 1958, VAN DIJK, 1980, ADAM, 1987, BRASSART, 1990). Autores como Boissinot e Laserre (1989), por exemplo, sugeriram a existência de diferentes circuitos argumentativos que supõem várias escolhas estratégicas possíveis. Essas escolhas são limitadas pelo uso de planos que colocam ênfase em convenções específicas e apresentam modelos de planos específicos sempre relacionados a situações comunicativas. Em segundo lugar, desenvolver uma ferramenta para a análise da representação formal de textos argumentativos (superestrutura) e analisar as ferramentas cognitivas necessárias para direcionar a produção e a compreensão (esquema textual) são duas coisas diferentes. Até onde sabemos, para o ensino/aprendizado, a formalização mais adequada não é necessariamente a que permite ao pesquisador entender melhor os processos cognitivos do indivíduo. De acordo com Brassard (1990), um mesmo texto pode ser objeto de vários tratamentos cognitivos igualmente eficientes conforme os parâmetros da tarefa, nível de desenvolvimento do assunto etc. Além disso, o esquema textual foi estudado principalmente

dentro do contexto de estudos com foco na compreensão (armazenamento de informação na memória, antecipação, generalização na leitura) e raramente na produção. Para esta última, é preciso ainda demonstrar em qual extensão o planejamento e a revisão de um texto seriam facilitados pelo conhecimento da superestrutura textual. Alguns autores tentam encontrar uma manifestação imediata e perfeita da superestrutura canônica na superfície linguística, mas não diferenciam nitidamente texto, objeto empírico e sequência textual, utilizando a formalização para a análise tipológica (ADAM, 1990). Ainda hoje, professores que insistem muito rigidamente na organização formal da argumentação permanecem tendo problemas.

Assim sendo, ao invés de dar mais importância a uma das duas concepções sobre argumentação mencionadas acima e aplicá-la ao ensino, acreditamos que é necessário associar situações de interação à estruturação do texto. Portanto, devemos mostrar as possibilidades de melhorar as habilidades argumentativas através do uso de diferentes processos: a) contato com situações argumentativas e com textos argumentativos contrastantes de modo a levar os alunos a compreender as relações existentes entre os parâmetros da situação de interação e as estratégias argumentativas empregadas; b) treinamento na elaboração de diferentes tipos de argumentos e contra-argumentos e na organização desses argumentos em um plano de texto. Essas últimas atividades devem observar o progresso no que diz respeito à definição da estrutura canônica (tese proposta, tese refutada, justificativa e conclusão) do texto argumentativo, bem como a necessidade de adaptar tais estruturas às condições de produção e planejamento do texto; c) observar a iniciação de situações de colaboração verbal e escrita, facilitando a passagem da simples oposição de argumentos de outras pessoas à coordenação de pontos de vista e à negociação de um compromisso e da prática de certas estruturas linguísticas específicas da argumentação.

Desse modo, a construção da argumentação é semelhante ao diálogo com o pensamento do outro, o que requer simultaneamente o reconhecimento de aspectos relacionados à estruturação do texto e de aspectos específicos da textualização.

Os parâmetros textuais que opõem a argumentação a outros tipos de discurso são: o propósito geral (convencer, mudar a disposição da audiência); o objeto de controvérsia (conflito no que diz respeito aos valores em que várias respostas são possíveis); o objetivo social específico (orientação argumentativa que determina o valor dos argumentos e contra-argumentos); o ambiente (tribunal, jornal etc.); a hierarquia do relacionamento entre eles. Argumentar implica uma atividade sintética que testemunha o caminho percorrido pelo confronto de opiniões. Nesse sentido, é essencial ensinar ao aluno como mudar essa perspectiva e

construir uma clara representação das crenças do destinatário (aprender a ouvir o outro e avaliar sua posição para poder responder).

Para o planejamento da argumentação, existem dois processos complementares. O primeiro envolve o uso do modelo de Toulmin (1958) como um esquema de procedimento que permite evidenciar a técnica empregada pelo escritor de um texto para desenvolver um argumento, que é propor uma justificativa para uma afirmação lançada pelo interlocutor. Esse esquema traz um número de restrições para os componentes cognitivos que são propensos a serem integrados ao texto, mas permanece em um nível relativamente local. Devem ser mencionadas duas observações relativas ao aspecto cognitivo desse esquema de procedimento. Em primeiro lugar, o desenvolvimento mais ou menos importante dos componentes depende da situação comunicativa. Não há uma "garantia" no sentido de Toulmin (1958) em um argumento, se não for formulada a hipótese de que o interlocutor não seja convencido pela conclusão. Em segundo lugar, mesmo quando os argumentos são suficientemente convincentes para o interlocutor (o qual não faz nenhuma objeção), nem sempre eles são persuasivos. No discurso argumentativo, a fronteira entre a convicção e a persuasão geralmente não é clara. O discurso argumentativo usa argumentos próprios (raciocínio que visa provar ou reprovocar um julgamento ou uma proposição), mas também vários processos esclarecedores pertencentes à retórica e que merecem ser estudados.

O segundo processo diz respeito ao problema da organização da pluralidade de argumentos e contra-argumentos em um plano global de organização. Modelos convencionais de planos textuais argumentativos são diversificados, pois a ordem na sequência de afirmações-refutações que levam à elaboração de uma conclusão pode seguir percursos completamente diferentes (cf. BOISSINOT; LASERRE, 1989), variando especialmente de acordo com as restrições sociais.

No que tange à argumentação, insistimos que um ensino sistemático deve começar cedo. Isso não deve constituir um problema, desde que o ensino ocorra através de uma primeira produção antes de qualquer ensino direto. O ensino também deve ser progressivo e deve ser apresentado com atividades pedagógicas interessantes.

Por outro lado, o aumento da capacidade para a argumentação escrita deve ser devido a processos dinâmicos que requerem confronto com situações diversificadas de argumentação e participação ativa dos alunos na produção dos textos. E, ainda, os melhores desempenhos parecem resultar de uma integração progressiva e de uma síntese constantemente renovada entre a capacidade de perceber a especificidade da situação argumentativa e de adaptar o discurso às exigências sociais dessa situação e a capacidade de lidar com as diversas restrições textuais e linguísticas do discurso argumentativo.

O discurso argumentativo elaborado só é dominado relativamente tarde. Existem diversas razões pelas quais as crianças possam ter dificuldades em argumentar por escrito. Escrever requer não somente a mudança de uma situação de diálogo para uma de monólogo (é sempre mais fácil considerar a outra pessoa quando ele ou ela está presente), também requer a mudança de um texto não muito elaborado para um “texto estendido”. A produção de tais textos envolve o uso de operações hierárquicas tais como o planejamento de ideias sem um modelo externo organizado (“organização auto-sustentada”, MCCUTCHEN, 1987), Voss, Green, Post e Penner (1983) apontaram problemas adicionais, criados pela indefinição dos domínios argumentativos, tornando-os de difícil organização conceitual. Outra dificuldade importante é a necessidade de conduzir simultaneamente diversas operações (BEREITER, 1989; HAYES; FLOWER, 1980). O simples pensar nos argumentos que o ouvinte pode vir a ter não é suficiente; eles devem ser incorporados no texto por meio de formas concessivas, e assim por diante. Neste caso, restrições de planejamento e transcrição interagem. O resultado acima, nos leva a considerar que os obstáculos que as crianças encontram ao escrever textos argumentativos elaborados não existem num nível argumentativo básico (apoio, considerando o ouvinte numa situação de diálogo), porque os mínimos processos argumentativos são dominados em idade muito tenra. As dificuldades que surgem estão de fato relacionadas especificamente aos processos negociadores da argumentação. Portanto, o desenvolvimento deste processo com a idade é ligado às habilidades do escritor nos três domínios seguintes:

- 1) *Habilidades de composição de texto*, que incluem todas as operações tais como planejamento, criação de tópicos, e coesão, são necessárias para a composição de textos grandes e coerentes. Estas operações não são específicas para a escrita de textos argumentativos, mas devido à sua complexidade conceitual, coerência e coesão são fatores muito cruciais, como mostram os resultados de Mc Cutchen (1987).
- 2) *Domínio de escritos específicos para situações de argumentação*. Por analogia com as implicações conversacionais de Grice (1979), podemos propor (CHAROLLES, 1980) um número de regras que são específicas para o discurso argumentativo e que refletem as inferências pragmáticas que podem ser feitas em situações onde a discussão é apropriada. Estas regras incluem a aderência daquele que conduz o discurso à opinião que está sendo defendida, a suposição desde que o ouvinte é capaz de mudar de opinião, e assim por diante.

3) *A representação prototípica do texto argumentativo.* Como os estágios propostos por Botvin; Sutton-Smith (1977) para descrever o desenvolvimento nas crianças da estrutura narrativa usada para a produção de histórias, postulam a existência de “estágios argumentativos”, começando por um estágio de não-argumentação (o interlocutor não fornece argumentos de apoio, e pode até não fazer qualquer afirmação) e terminando em um *estágio argumentativo elaborado* (o interlocutor apóia e negocia suas declarações). As representações de textos argumentativos pelas crianças deveriam refletir seu desenvolvimento.

1.9. Texto narrativo e argumentativo: a metacognição e o treinamento de habilidades na compreensão

Sabe-se que por mais de cem anos os psicólogos cognitivos, juntamente com outros estudiosos do cérebro/mente, têm estado ocupados estudando como as pessoas sabem das coisas. Nesse sentido, o resultado mais evidente que surgiu desses esforços é a crescente consciência de que quanto mais conhecemos acerca do conhecimento, mais sabemos o quanto pouco sabemos. Problemas de cognição são complicados e parecem estar se complicando cada vez mais. Parte da complexidade reside no fato – apenas recentemente “descoberto” – de que podemos identificar formas muito mais diferentes de conhecimento do que jamais se suspeitou. O problema em se organizar as provas disponíveis a respeito dos tipos de conhecimento dentro de esquemas de classificação empiricamente válidos ocupará muitas boas mentes no futuro. Existe até mesmo um *insight* mais recente, contudo, que parece estar a caminho de se tornar parte do *Zeitgeist* (espírito do tempo). Ele diz respeito à compreensão de que não há correlação direta entre os tipos de conhecimento e formas de conhecer, entre a representação e o processo. O que consideramos como sendo um tipo específico de conhecimento pode ser conhecido de muitas formas, e um modo em particular de conhecimento pode ter como seu objetivo muitas espécies diferentes de conhecimento. Uma criança de 5 anos conhece a gramática da linguagem que ela fala por usá-la de acordo com um grupo de regras complexas, mas ela não pode descrever verbalmente seu conhecimento da mesma maneira com que a fará dez anos mais tarde. Um estudante universitário pode formar a imagem de uma maçã tão prontamente quanto o fará com a imagem de um triângulo, mesmo apesar de os dois tipos de conhecimento – a respeito de objetos concretos e ideias abstratas – terem pouco em comum. Quando a realidade da dissociação entre conhecimento e conhecer

é reconhecida, um poderoso ímpeto irá existir quanto a uma exploração sistemática e intensiva das múltiplas relações entre estes dois conceitos e o que eles representam.

A atividade de pesquisa que recentemente floresceu sob a rubrica geral de metacognição é uma das manifestações do tumulto que circunda a questão da relação entre o conhecimento e o saber.

Tornou-se evidente, durante as últimas décadas, o interesse que a palavra *metacognição* despertou entre os psicólogos cognitivos e educadores. Controlar uma operação mental e seus produtos, através da compreensão do processo e da reflexão que o conduz, constitui uma capacidade metacognitiva. Entretanto, esta palavra tornou-se ambígua e, por isso, convém esclarecer seu significado. A origem do termo *metacognição* se remonta a Flavell (1977,1979), quando propôs a seguinte definição:

A metacognição se refere ao conhecimento que a pessoa tem de seus próprios processos cognitivos, de seu produto e de tudo o que lhe diz respeito, por exemplo, as propriedades necessárias para a aprendizagem da informação ou dos dados (...). A metacognição se refere, também, a outros aspectos, à avaliação ativa, à regulação e à organização dos processos ou dos dados sobre os quais se apoiam, habitualmente para obter uma finalidade ou um objeto concreto. (p. 232).

Nelson e Narens (1994), em seu estudo, por que investigar a metacognição? ratificam que a metacognição é simultaneamente um assunto de interesse em si e uma ponte entre áreas, ou seja, entre uma tomada de decisão e a memória, entre conhecimento e motivação, e entre o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo. Foi dada ênfase a algumas falhas na pesquisa prévia de memória e comentadas por diversos investigadores importantes. É um crédito para estes investigadores o fato de terem interrompido suas pesquisas específicas para fazer um levantamento do progresso geral no campo e examinar seus problemas.

Nesse sentido, Nelson e Narens (1994), realçam através da pesquisa prévia, salientando que em um livro conhecido, Kuhn (1962) escreveu que a ciência prossegue pela alternância de períodos de “ciência normal” (durante os quais os investigadores fazem pesquisas dentro de um paradigma comumente aceito) e “crises” (durante as quais os investigadores buscam um novo paradigma devido a problemas com o anterior). Esta visão da ciência tem sido fortemente atacada (cf., SHAPER, 1971; SUPPE, 1977), contudo ela pode ser útil como uma conceituação heurística. Embora nenhum único paradigma tenha dominado completamente a pesquisa sobre o conhecimento e memória humanas durante os últimos 50 anos,

existem estruturas identificáveis que grande número de pesquisadores tem pesquisado em uníssono.

Anteriormente a 1950, o objetivo era unificar a psicologia através de uma ciência de todo comportamento. Aprendizado e motivação foram investigados como fenômenos interconectados. Durante as décadas subsequentes, houve uma mudança da pesquisa animal para o estudo da memória humana através do processamento de informações; não se enfatizou o aprendizado, e a motivação tornou-se “suposta” e não mais foi investigada.

Nos anos da década de 1950 e no limiar dos 60, pesquisadores focalizaram assuntos tais como o aprendizado em lista múltipla que eram importantes dentro da estrutura da teoria de interferência (UNDERWOOD; POSTMAN, 1960), mas o foco da pesquisa desvaneceu durante o final dos anos 60. Postman (1975), por exemplo, concluiu que “a teoria de interferência está hoje em um estado de fermentação, senão de desordem” (p. 327).

Durante os anos 60 e limiar dos 70, a ênfase mudou de aprendizado para memória, e os pesquisadores atentaram para tópicos tais como curvas de posição em série em testes únicos de memória, que eram importantes dentro da estrutura do modelo de memória de ensaio-amortização (ATKINSON; SHIFFRIN, 1968). Aquele foco foi posteriormente substituído por investigações de vários tipos de tarefas de orientação durante a memória incidental. Dentro da estrutura dos níveis de processamento de Craik e Lockhart (1972), a memória foi construída mais como um subproduto de atividade perceptiva do que uma consequência deliberada de ensaio. Contudo, por volta de 1980, Wickelgren concluiu, “a moda dos níveis de processamento acabou no campo do aprendizado e da memória” (p.40).

Durante a década de 1980, o campo tornou-se ainda mais fragmentado em bolsões isolados de pesquisa em vários aspectos de aprendizado e memória, sem teoria ou estrutura dominante, na qual a maior parte dos pesquisadores estivesse trabalhando em uníssono, aumentou o interesse em distinções taxonômicas (isto é, memória explícita versus memória implícita) e em fatores neuro-psicológicos (Shimamura, 1989). Houve também um interesse renovado no assunto da consciência, com um caso especialmente obrigatório tendo sido feito recentemente por Flanagan (1992:11-14) para uma abordagem tripla de se investigar a consciência através de relatórios fenomenológicos, dados comportamentais, e pesquisa do cérebro, ou seja, pesquisa neuro-psicológica. Porém, não é que os problemas substanciais pesquisados tenham sido integrados num crescente corpo de conhecimento; e sim que os problemas prévios não tenham sido resolvidos, e problemas novos se tornaram foco de pesquisa subsequente.

Nesta perspectiva, a teia resultante de 50 anos de pesquisa sobre aprendizado e memória tem sido uma série particularmente rápida de alternâncias Kuhnianas de “ciência normal” e “revoluções”, com os efeitos da pesquisa anterior nas posteriores sendo de admirável curta duração. Embora esta série tenha produzido ricas e variadas séries de descobertas empíricas, paradigmas experimentais, e técnicas modelo, ela não produziu teorias ou estruturas dominantes que expandiram as de seus predecessores. Essa falha em produzir teorias e estruturas que englobam as descobertas das décadas anteriores é indubitavelmente um fator importante para a taxa relativamente lenta de progresso cumulativo no aprendizado e memória quando comparados, por exemplo, a sub-campos maiores da física, biologia, e química. Nelson e Narens (1994) acreditam que essa falha e a falta de progresso cumulativo no aprendizado e memória humanas sejam devidas pelo menos parcialmente às três falhas seguintes que foram comentadas por vários investigadores proeminentes.

Os autores ratificam que existem três falhas, ou seja, a falta de um alvo para a pesquisa, a super ênfase na abordagem de um organismo não reflexivo e os curto circuitos via controle experimental que, de suas perspectivas (e da de vários outros investigadores), são indesejáveis. Estas falhas são interrelacionadas, e cada uma dela tende a dar origem à falha seguinte.

O volume de pesquisa laboratorial sobre a memória humana carece de alvos concretos. Deste modo, um alvo para pesquisa deveria ser definido em termos de algum comportamento a ser elucidado de uma categoria específica de organismo em um tipo de situação comportamental específica (cf. NEISSER, 1976). Campos científicos fazem tipicamente mais progresso quando possuem alvos a serem enfocados fora do laboratório (ou seja, movimentos planetários na astronomia, terremotos na geologia, tornados na meteorologia). Gruneberg, Morris, Sykes (1991) concluíram:

Em termos gerais, nos parece autoevidente que os fenômenos do dia-a-dia são os pontos de partida para muitas perguntas em todas as ciências, e que todas as ciências progridem pelo refinamento e controle das variáveis dentro do laboratório. Comparado com os sucessos de outras ciências, os sucessos da psicologia em geral, e a pesquisa da memória em particular, são menores. (p. 74).

Assim, a esperança é que esses ditos alvos naturalistas fornecerão aos sucessivos programas de pesquisa uma meta comum para continuar as investigações, de modo que o progresso possa ser cumulativo. Apesar de existirem exceções (BAHRICK, 1984), a maioria

das pesquisas de memória em laboratórios é orientada mais para fenômenos esotéricos de laboratório de interesse primário para pesquisadores, ou seja, *fachgeist* (espírito acendido) do que rumo a um objetivo concreto fora do laboratório que as investigações laboratoriais estejam tentando iluminar. De modo semelhante, no domínio dos modelos teóricos, Morris (1987) concluiu:

A escolha e desenvolvimento de modelos de cognição humana parece depender bastante dos interesses pessoais dos criadores dos modelos e muito pouco das necessidades práticas e empíricas do mundo. (p.14).

Algumas pessoas reagiram de modo tão forte contra essas correntes que chegaram a sugerir que as experiências de laboratório não são mais adequadas como uma estratégia de pesquisa da memória humana (WERTHEIMER,1984). Em contraste, Nelson; Narens (1994) acreditam com Neisser (1976) que a meta deve ser:

Compreender a cognição no contexto de uma atividade propositadamente natural. Isto não significa o fim das experiências em laboratório, mas um compromisso com relação aos estudos das variáveis que são ecologicamente importantes, mais do que aquelas que são facilmente controláveis (p. 7).

Igualmente, Roediger (1991) escreveu que:

O papel tradicional da investigação naturalista é chamar a atenção para os fenômenos significativos e sugerir ideias interessantes. Os pesquisadores irão então tipicamente criar um laboratório análogo à situação natural na qual variáveis potencialmente relevantes podem ser trazidas sob controle e estudadas (p. 39).

Tal pesquisa de laboratório pode servir então como base para uma teoria integradora que possua relevância óbvia para no mínimo uma situação natural.

Um apelo similar quanto a uma meta natural tem encontrado ecos em Parducci; Sarris (1984):

O desejo de validade ecológica, expresso em diversos capítulos, não pode ser separado da preocupação em tornar a psicologia mais prática (...). Os cientistas continuam a estudar os problemas psicológicos sem preocupação aparente com as aplicações práticas (...). Parecem existir forças poderosas forçando, até mesmo, as áreas tradicionais de pesquisa psicológica para rumos práticos. Agências de subvenção, especialmente nos USA, têm favorecido recentemente "missões" de pesquisa. (p.10-11).

Nelson e Narens (1994: 5) asseveram, a este propósito, que, apesar dos comentários destes pesquisadores serem úteis em nos dizer o que não deveríamos fazer, ou seja, estudar um fenômeno laboratorial por si mesmo, eles não oferecem uma sugestão específica para o que deveríamos fazer. Antes que os pesquisadores possam enfocar tipos específicos de situações ecologicamente válidas, pode ser desejável especificar as categorias de pessoas e os tipos de situações naturalistas que serão a meta da pesquisa. Isso raramente é feito, como foi apontado por Estes (1975):

Toda a série de sistemas conceituais – teoria de associação, funcionalismo, e behaviorismo – que dominaram as pesquisas tanto sobre o aprendizado humano quanto animal no decorrer da primeira metade do século teve em comum uma visão de um organismo hipoteticamente sem idade (...). A tendência a teorizar em termos de um organismo abstrato pode parecer desnecessariamente estéril, fazendo a psicologia tanto autista com relação a outras disciplinas quanto distante dos assuntos práticos. (p. 6).

A opinião de Estes encontrou eco recentemente em dois psicólogos bem conhecidos como Shepard (1992) que escreveu:

As tarefas experimentais usadas nos anos 50 por Estes e outros (incluindo eu mesmo!) continuaram a tradição existente na psicologia americana de projetar estímulos e tarefas com base nas ideias e teorias que prevalecem, com pouca preocupação quanto aos tipos de problemas que a espécie se adaptou a resolver em seu ambiente natural. (p. 420).

Igualmente, o revisor Boneau (1990) concluiu:

A pesquisa psicológica é muito passageira. Movimentos de pesquisa estão muito amarrados ao desenvolvimento de um paradigma ou metodologia. O problema deveria ser a força motriz e os paradigmas e metodologias desenvolvidos de acordo com ela. O problema deveria estar bem ligado ao mundo natural. A psicologia experimental tem tido a tendência de entrar no laboratório e se esquecer de todo contato com a realidade. (p. 891).

Existe assim, a necessidade de tornar explícito tanto as categorias específicas de gente e as situações ambientais específicas que devem ser os objetivos da pesquisa no aprendizado e memória humana. Então, o que seria uma boa meta na qual os investigadores possam focar?. Embora várias metas sejam possíveis, a que os autores enfatizam é a seguinte: explicar (e eventualmente melhorar) o comportamento mnemônico de um estudante que esteja estudando para e fazendo um exame. Essa meta é escolhida, em parte, devido às seguintes razões: É relevante (quem gasta mais tempo estudando e memorizando do que estudantes?), naturalista, prática, concreta, e desafiadora em termos de teoria.

Os investigadores da memória humana já fazem parte de sua pesquisa com alunos de colégio, mas normalmente apenas por conveniência (isto é, porque tais pessoas são facilmente acessíveis como materiais de experiência). Antes de tentar entender os estudantes por si, o alvo da maioria dos investigadores é, como já foi apontado na citação prévia de Estes, vago e consiste tipicamente de pouco mais que uma esperança de que os resultados se generalizarão para alguma população alvo não especificada. Contrastando com isso, se começarmos explicitamente a definir a população estudantil como população alvo de interesse acima de ser meramente a população disponível, o padrão de nossas experiências quanto à memória mudaria de acordo. Além disso, tal abordagem ajudaria a tornar explícitos alguns processos mnemônicos interessantes que, até então, têm estado implícitos e inexplorados.

Com relação à super ênfase na abordagem de um organismo não reflexivo, os estudos deixam patente que na maioria das pesquisas prévias e atuais, a memória humana é estreitamente conceitualizada, quase que em tábula rasa de modo análogo à estocagem de novos dados por um disco de computador. Embora as pessoas possam ser consideradas como codificando e buscando informações (talvez de maneira análoga ao que ocorre em um computador), assumiu-se que estas atividades sejam *não reflexivas*. Nada que se aproxime de consciência é evidente em qualquer computador disponível (SEARLE, 1992). A este propósito, acrescenta:

Para nosso conhecimento, *nenhum* dos atualmente disponíveis algoritmos computadorizados de aprendizado/memória contêm um modelo de si e suas capacidades de monitoramento e controle; ao invés disso, somente o programador tem um modelo do algoritmo do aprendizado computadorizado e de seus processos. (p.5).

Dito isso, ramificações dessa questão tem sido elaboradas por Searle (1992). Contudo, os computadores não possuem a recuperação imperfeita de dados armazenados que é tão característica dos humanos (TULVING; PEARLSTONE, 1966; BAHRICK, 1970). Por conseguinte, onde quer que as teorias correntes acerca do aprendizado e memória humanos interpretem as pessoas como sistemas automáticos, necessitam-se desenvolver teorias sãs que interpretem as pessoas como sistemas contendo mecanismos autoreflexivos que avaliem (e reavaliem) seu progresso e modifiquem seu processo em marcha; tais mecanismos ocorrem no domínio da metacognição.

Nelson e Narens (1994:7) ressaltam que um modo no qual a abordagem de um organismo não-reflexivo se manifesta é exemplificado pela pesquisa sobre diferentes processos de orientação durante a memória incidental, em que se supõe que os pesquisadores podem descobrir o que está armazenado automaticamente na memória quando quer que alguém forneça uma dada reação. Embora essa suposição possa ser às vezes válida, ela certamente não pode capturar o fato de que um aluno de colégio estudando para uma prova é um organismo consciente, autodirecionado continuamente tomando decisões com bases relevantes na memória acerca de como será difícil memorizar um determinado item ou grupo de itens, sobre o quão mais deva estudar este ou aquele item, e assim por diante. Nenhuma teoria atual sobre a memória lança luz sobre (ou sequer tenta explicar) este fato.

Há trinta anos, Miller, Galanter; Pribram (1960) comentaram sobre o enfoque da pesquisa sobre o aprendizado e memória humanos:

A abordagem normal ao estudo da memorização é indagar como o material é *gravado* no sistema nervoso (...) uma parte importante do processo de memorização parece ter sido grandemente ignorado. (p.125).

Posteriormente, Reitman (1970) expandiu essa visão, dizendo:

A memória não é um sistema simples desacoplável; ela é mais como uma complexa coleção de estruturas interconectadas, processos, estratégias e controles. O comportamento da memória não depende simplesmente de um sub-sistema de memória; ele reflete a atividade do sistema cognitivo humano como um todo. (p. 490).

Após isso, Estes (1975) discutiu a importância da formulação do conceito de ‘processos de controle’ (ATKINSON e SHIFFRIN, 1968) na memória humana e o reconhecimento de que as estratégias de aprendizado voluntárias desempenham um papel relevante virtualmente em todos os processos do aprendizado humano.

Cabe assinalar, entretanto, que visualizar as pessoas como autodirecionadas parece extremamente compatível com o conceito de que as pessoas guiam suas próprias aquisições e buscas. Não estamos sugerindo que os estudos sobre aprendizado e memória direcionados pelo experimentador devam cessar, senão que uma pesquisa substancial também é garantida quanto ao aprendizado autodirecionado e nos mecanismos auto-reflexivos que as pessoas usam ou poderiam usar para facilitar a aquisição e busca. Algum progresso já foi feito (por exemplo, JOHNSON e HIRST, 1991; NELSON e NARENS, 1990).

Segundo Nelson e Narens (1994), outra falha (curto circuitos via controle experimental) em potencial da pesquisa prévia é uma ramificação metodológica em que os pesquisadores interpretam seus objetos de estudo como não-reflexivos. Ironicamente, embora os processos autodirecionados não estejam explicitamente reconhecidos na maior parte das teorias sobre a memória, existe um reconhecimento implícito da parte de investigadores a respeito da importância de tais processos. A prova disso é que os investigadores se dão ao trabalho de projetar experiências que eliminam ou detêm esses constantes processos autodirecionados através do controle experimental. Dois exemplos servem como ilustração.

Primeiro, ao invés de investigar como e por que um objeto de estudo distribui seu tempo de estudo, a maioria dos investigadores apresenta cada item para a mesma quantidade de tempo, tipicamente com instruções para que ele (o estudado) dê enfoque apenas ao item corrente. Isto foi notado por Miller et al. (1960) quando observaram:

As pessoas tendem a dominar o material em porções organizadas como unidades. Este fato possui a tendência de se tornar obscurecido pelos métodos mecânicos de apresentação usados na maioria dos experimentos sobre o aprendizado por repetição, porque tais métodos não permitem que o objeto de estudo gaste seu tempo como. (p.130).

De modo semelhante, Carlson (1992) escreveu sobre:

Os esforços elaborados para esconder dos pesquisados a informação de que certos itens são repetidos nos estudos sobre memória ou aprendizado. Tais esforços são, naturalmente, um reconhecimento atrasado do poderoso papel causal da consciência em determinar comportamento. (p.599).

Em contraste a isso, abordagens mais recentes têm explorado como os estudados distribuem seu tempo de estudo e quais são as consequências dessas atividades (HALK, 1992; MAZZONI; CORNOLDI, 1993; NELSON, 1993; NELSON; LEONESIO, 1998; ZACKS, 1969).

Segundo, ao invés de investigar as estratégias que um pesquisado utiliza espontaneamente para memorizar um determinado grupo de itens (observe: provas convincentes para tais estratégias vêm das descobertas agora clássicas a respeito da organização subjetiva por Bousfield, Bower, Tulving e outros durante os anos de 1950 e 1960), a maioria dos investigadores diz ao pesquisado que estratégia utilizar. Se o investigador não estivesse preocupado com relação a que o pesquisado usasse uma estratégia diferente da que foi instruída, então, o investigador não deveria se dar ao trabalho de instruir o pesquisado a qual estratégia usar.

Outros também notaram esse estilo de pesquisa em tentar minimizar o processamento autodirecionado do estudante. Por exemplo, Butterfield e Belmont (1977) concluíram:

Com relação à emergência recente da função executiva como uma interpretação teórica geral, existe muito pouco esforço para estudá-la. Com efeito, devido à sua grande complexidade, Reitman (1970) advogou um método para minimizar o executivo através de orientação sistemática aos pesquisados quanto ao uso de sequências altamente específicas de processos de controle. Este procedimento atribui a função executiva ao experimentador, mais do que ao pesquisado, num esforço para reduzir a inexplicada variabilidade nas medidas dependentes resultantes de decisões executivas espontâneas da parte dos pesquisados. (p. 282).

Assim, os investigadores tentam eliminar ou reduzir as variações nos processos autodirecionados de seus objetos de estudo por que: a) tal processamento da parte deles é tipicamente interpretado como fonte de ruído; b) até recentemente, não tem havido padrões teóricos dentro dos quais explorar sistematicamente o processamento autodirecionado dos pesquisados. Embora a estratégia de pesquisa de tentar minimizar as variações de processamento autodirecionado (por exemplo, através do fornecimento de instruções ao pesquisado acerca de como ensaiar os itens) seja legítima para a investigação dos efeitos principais de tais instruções, também existe a necessidade de uma estratégia de pesquisa que investigue os processos autodirecionados.

Algumas vezes o papel da pessoa em dirigir seu próprio processamento não é reconhecido. Por exemplo, "instruções quanto ao uso de imagens" pode degenerar para "o uso da pessoa de imagens cedidas." Contudo, as pessoas não seguem necessariamente as instruções do experimentador para usar uma estratégia particularmente codificada. Eagle (1967) descobriu que a memória subsequente não era relacionada a instruções de estratégia por si, mas era correlacionada com as estratégias citadas das pessoas; instruções de estratégias serviram apenas para modificar o número de pessoas que declararam ter utilizado uma ou outra das estratégias (para confirmação adicional, ver PAIVIO e YUILLE, 1969). Apesar do investigador poder instruir a pessoa no uso de imagens, se a pessoa acredita que as imagens não devam ser utilizadas, o resultado pode ser totalmente diferente daquele de outra pessoa que receba instruções idênticas, mas que acredita que as imagens devam ser usadas. (cf. MACLEOD, HUNT; MATHEWS, 1978).

A abordagem de se tentar minimizar as variações do processamento autodirecionado também evita que o investigador descubra que tipo de estratégia o pesquisado poderia espontaneamente usar na situação investigada. Em oposição à abordagem de pesquisa que minimiza ou não leva em conta o processamento autodirecionado, a pesquisa sobre a metacognição enfatiza a potencial importância do processamento autodirecionado.

Há vinte anos, Tulving e Madigan (1970) concluíram na *Revista Anual de Psicologia*:

Qual é a solução para o problema de falta de progresso verdadeiro na compreensão da memória? Não devemos dizer o que é porque não sabemos. Mas uma possibilidade é sugerida: por que não começar a buscar modos de estudos experimentais, e incorporar às teorias e modelos sobre a memória uma das características realmente únicas da memória humana: o conhecimento de seu próprio conhecimento. (p. 477).

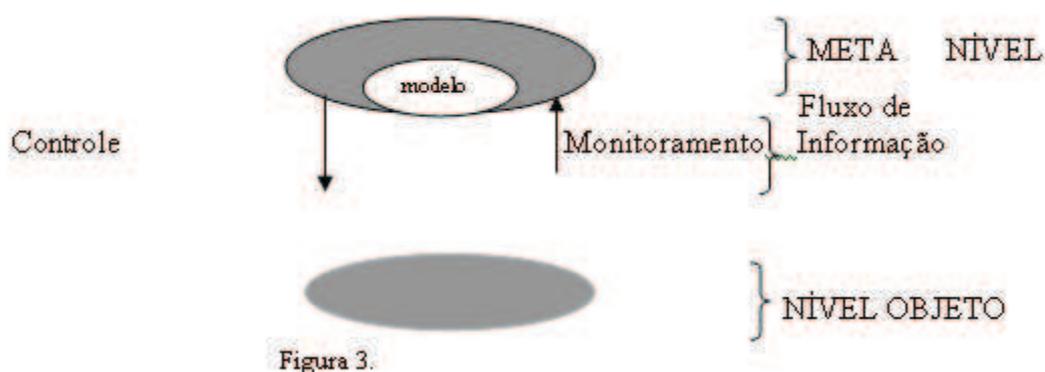
Alguns investigadores a exemplo de Flavell (1979), Nelson, (1992) começaram a explorar esta possibilidade sob o rótulo de “metacognição”, para protótipos de pesquisa sobre a metacognição. Estas investigações têm produzido frutos, indicando que tal abordagem pode realmente render o tipo de progresso que Tulving; Madigan (1970) buscaram, mas não puderam encontrar.

Conant; Ashby (1970), posicionando-se acerca das características da metacognição, propuseram e interpretaram um teorema de que:

O cérebro humano, até onde bem sucedido e eficiente como regulador de sobrevivência *deve* progredir, no aprendizado, pela formação de um modelo (ou modelos) de seu meio ambiente. (p. 89).

A fim de precisar o termo, os autores, em seguida, concluíram que não pode mais haver nenhuma dúvida quanto a se o cérebro modela seu meio ambiente: ele deve fazê-lo. Essa ideia tem implicações importantes para a psicologia (por exemplo, Yates, 1985; Johnson-Laird, 1983; Rouse; Morris, 1986).

Dessa forma, em acréscimo ao próprio modelo em si, duas características adicionais são necessárias para se ter um sistema metacognitivo e são resumidos na figura (3). A primeira é a divisão dos processos cognitivos em dois ou mais níveis especificamente interrelacionados. A figura abaixo, mostra um sistema metacognitivo simples contendo dois níveis interrelacionados denominados de "meta-nível" e "nível-objeto". A segunda característica crítica de um sistema metacognitivo é também um tipo de relação de dominância, definida em termos do fluxo de informação. Este fluxo – análogo a um aparelho telefônico – dá origem a uma diferença entre o que chamamos "controle" (cf. MILLER et al., 1960) versus "monitoramento" (cf. HART, 1965). Quando levados em conta juntamente com a ideia supramencionada de que o meta-nível contém um modelo do nível-objeto, estas duas características abstratas, dividindo-se em dois níveis interrelacionados (meta nível e nível objeto) e dois tipos de relações de dominância (controle versus monitoramento), compreendem o âmago da metacognição da forma como o termo é usado. Estas duas características são interpretadas da seguinte maneira:



A formulação de Nelson e Narens (1990) mostra a estrutura de um mecanismo teórico de meta nível/nível objeto consistindo de duas estruturas (meta nível e nível objeto) e duas relações em termos da direção do fluxo de informação entre os dois níveis.

O estudo da metacognição é relevante no âmbito de nossa pesquisa, pois contribui com uma teoria cognitiva que parte do ser humano, uma vez que somam esforços para desmistificar a modelagem consubstanciada nos paradigmas computacionais. Por outro lado, revela caminho para a exploração científica da consciência no campo dos estudos da linguagem, da capacidade de conhecer, de construir representações mentais a partir de percepções sensoriais. Dessa forma, este estudo conduz a conclusão de que a metacognição relativa à compreensão de textos narrativos e argumentativos dialógicos, se organiza com elementos microestruturais, partes características do texto, preocupações relativas à audiência e aspectos temáticos, parecem compor o conhecimento, exatamente, pelo modo como são empregados, como condutas comunicativas em contextos práticos.

1.10. A integração da leitura e da escrita: habilidades metacognitivas

Holladay (1988), falando a cerca de procedimentos e habilidades metacognitivas salienta que, embora o estudo do campo da metacognição seja relativamente novo, o conhecimento e as habilidades as quais o termo se refere há muito tempo já foram reconhecidos. Algumas habilidades metacognitivas são facilmente identificáveis como comuns aos processos interativos e recursivos da leitura. Tais habilidades incluem o esclarecimento do propósito de um texto, ou seja, a constante geração de ideias, o planejamento, a tomada de decisões sobre um texto, a identificação de aspectos relevantes do texto, a focalização de atenção, primeiramente, nos

aspectos mais importantes do texto, a percepção e a revelação de estrutura, conexões e relações, o monitoramento de atividades recursivas em andamento – seleção, escolha, alternância, questionamento para determinar se os objetivos estão sendo encontrados e a realização da correção, se necessária. Os programas que integram com sucesso a leitura e a escrita mantêm seu foco nessas habilidades.

Dessa forma, esclarece Holladay (1988) que, para ajudar os alunos a entender essas habilidades gerais e usá-las para melhorar tanto a leitura quanto a escrita, devemos incorporar em nossas aulas os três fatores principais de programas de treinamento da habilidade cognitiva bem sucedidos: a) treinamento de habilidades – treinamento, prática e até mesmo exercícios em tarefas especiais; b) treinamento de auto-avaliação – instrução sobre integração, avaliação e monitoramento de habilidades específicas; c) treinamento de conscientização – instrução sobre o significado e o resultado dessas atividades em seu escopo de aplicação.

Nesta perspectiva, ao ensinar leitura e escrita, devemos incluir todos esses três fatores pela seguinte razão:

Os alunos que apenas treinam as habilidades frequentemente falham ao usá-las de forma inteligente e sob sua própria vontade, porque não sabem os motivos pelos quais tais atividades são úteis, nem atinam quando e onde usá-las. Dar instrução sobre a "consciência" ou conhecimento sobre a avaliação de uma habilidade e sua utilidade aumenta os resultados positivos... É verdade também que os alunos que apenas recebem treinamento em habilidades frequentemente não se beneficiam tanto quanto deveriam porque não há supervisão nem controle de suas atividades. (Baker; Brown, p. 38).

Portanto, o estudo da metacognição proporcionará uma melhor direção no sentido de entender como podemos ensinar leitura e escrita de forma mais eficaz. Devemos ensinar aos alunos as habilidades básicas – conceitos fundamentais, estratégias e procedimentos dos processos de leitura e escrita. Não podemos negligenciar esse aspecto da instrução, mas também não podemos enfatizá-lo demais ou abordá-lo isoladamente. Também devemos ensinar aos alunos onde, quando e como usar as habilidades e estratégias e fornecer-lhes critérios que lhes ajudem a fazer escolhas. Devemos, ainda, ajudá-los a tornarem-se independentes, aprendizes confiantes que podem supervisionar e monitorar suas próprias atividades. A nossa instrução e o aprendizado dos alunos devem ser interativos, e não lineares: devemos entrelaçar todos esses aspectos e ensiná-los simultaneamente. Essa instrução não vai apenas melhorar o desempenho dos alunos na leitura e na escrita, mas também fará diminuir a ansiedade.

Dessa forma, Holladay (1988), ratifica que a partir desse conhecimento, podemos deduzir algumas sugestões pedagógicas específicas para professores de leitura e escrita. Em sala de aula, devemos enfatizar o planejamento e a revisão durante todo o processo, bem como a estrutura ou ordem lógica do texto e do processo, familiarizar os alunos com a variedade de estratégias a escolher, mostrar aos alunos o que os bons escritores e leitores fazem, ensinar critérios e estratégias de auto-monitoramento, ensinar aos alunos a descobrir perguntas que devem fazer a si mesmos e ensinar a revisar. Devemos dar alternativas aos alunos, e não reprimi-los. Devemos evitar a separação entre o "processo" de leitura e o "processo" de escrita. Ao invés disso, devemos ajudar os alunos a entender e permitir que eles usem os vários processos de leitura e os múltiplos processos de escrita, pois bons leitores e bons escritores são flexíveis. Na realidade, a pesquisa empírica de Emig (1987), Britton (1975), Piango (1979), Perl (1979), Daiute (1981), Kroll (1980), Hayes e Flower (1980) e Flower (1979) entre outros, sobre retórica e a de Smith (1983, 1991), Rumelhart (1981), Baker (1989), Brown (1985) e Anderson (1978), entre outros, sobre leitura apresentam essa abordagem.

Para Holladay (1988), os estudos cognitivos também têm fundamento nessa abordagem:

A habilidade de refletir sobre os próprios processos cognitivos, tornar-se consciente das próprias atividades enquanto se lê, resolver problemas e, assim por diante, é uma habilidade de desenvolvimento com importantes implicações para um aluno ativo e planejador. Se ele/ela estiver consciente do que é necessário para um bom desempenho, então é possível para ele/ela dar os passos certos em direção à exigência da situação de aprendizado. Contudo, se o estudante não estiver consciente de suas próprias limitações como aprendiz ou não perceber a complexidade da tarefa, dificilmente poderemos esperar que ele aja preventivamente, antecipando ou solucionando problemas. (Baker; Brown, p. 353-54).

Depois de estabelecido esse panorama conceitual, a autora sugere a observação de estratégias específicas para integrar leitura e escrita. Nesse sentido, Holladay (1988) toma a narrativa como exemplo e enfatiza que, para ensinar narrativa seja reflexiva, expressiva ou introspectiva, ficção ou não ficção, é necessário adaptar a teoria da resposta do leitor para ajudar os alunos a escreverem seus próprios textos tanto através da leitura quanto da escrita, pois nestes termos, uma maneira de fazer isso é solicitar aos alunos que escrevam "capítulos-fantasma" em resposta à sua leitura, uma técnica adaptada de Umberto Eco. Em *the role of the reader* (o papel do leitor), esse autor sugere que os leitores construam capítulos fantasma

sempre que houver um gancho no texto, ou seja, sempre que algum acontecimento for omitido, mas puder ser presumido. Como, por exemplo, em uma situação em que uma família senta para comer e a história continua até o final da refeição. O que aconteceu durante a refeição? O que eles comeram? Sobre o que falaram? Ou no caso de um personagem sair de viagem e a história continuar quando ele desce do avião. O que teria acontecido durante a viagem de avião? Para um exemplo em especial, em um episódio de *I know why the caged bird sings* (Eu sei por que o pássaro canta enjaulado), ou alguém afirma que o dia da formatura foi "um sonho de dia", mas não conta o que aconteceu. Enfim, podemos pedir aos alunos que usem sua imaginação para narrar os acontecimentos desse dia. Ou podemos pedir-lhes que expliquem os acontecimentos específicos que culminaram em suicídio, em *Richard Corey*, de Edwin Arlington Robinson.

Além dessas, outra técnica para ensinar narrativa, também sugerida por Eco, é a de pedir aos alunos que construam "mundos possíveis". Os leitores criam um mundo ou sequências de situações que poderiam ocorrer se as coisas tivessem sido diferentes. Muitos de nós nos perguntamos o que teria acontecido se Scarlet tivesse se casado com Ashley Wilkes, em "E o vento levou", ou se Bonnie não tivesse morrido. Podemos pedir aos alunos que expliquem o que teria acontecido se em *The chrysanthemums*, Elisa e seu marido tivessem ido para a luta ou se, em *An enemy of the people* (Um inimigo do povo), Dr. Stockmann tivesse contado às pessoas sobre a poluição do spa. Uma variação dessa técnica é pedir aos alunos que estenda os acontecimentos para além do texto com base na avaliação dos personagens. Em outras palavras, pedir-lhes que expliquem o que aconteceria depois do final da história dado pelo autor. Será que Scarlet e Rhett ficarão juntos novamente algum dia? Como será a vida de Elisa no futuro? Dr. Stockmann abrirá sua escola e, se assim for, será bem sucedido? Composições sobre mundos possíveis exigem uma leitura atenta e revelam a profundidade da percepção dos personagens.

A partir disso, podemos ratificar que, variações dessas técnicas foram muito usadas em aulas de ensino fundamental e médio, mas foram descartadas para níveis superiores por serem considerados muito infantis. No entanto, são técnicas pelas quais podemos auxiliar os alunos a fazer seus próprios textos e talvez reacender um pouco do prazer juvenil da leitura e da escrita. Contudo, para usar livremente a imaginação, os alunos da universidade precisam de um ambiente de sala de aula de verdade, liberdade e diversão. E nós não podemos e não devemos criar expectativas sobre o que os alunos irão responder, mas o que e como estão compreendendo, pois ao trazer à baila, por exemplo, as experiências de vida em relação à história de Steinbeck, certamente, um leitor responderia que teria a certeza de que Elisa reprimiria sua

paixão e levaria uma vida infeliz e isolada na fazenda com seu marido pouco comunicativo, outro diria que ela teria um amante e outro diria que ela se divorciaria. Enfim, essas respostas indicariam diferenças nas experiências de vida que cada um tem da história, sem necessariamente, centrar a questão em uma resposta específica, mas nas várias interpretações possíveis destinadas ao leitor.

Nesse rumo, uma terceira técnica é a *extended reader-response journal entry* (alargou-resposta ao leitor diário), a qual talvez pudesse ser chamada de protocolo de resposta escrita do leitor. Assim sendo, solicita-se aos sujeitos leitores que respondam e analisem um ensaio: em primeiro lugar devem fazer um registro, por escrito, do que pensam, sentem e lembram enquanto leem. Depois disso, devem comentar e analisar passagens específicas e, então, devem fazer uma avaliação pessoal sobre o ensaio. Por fim, devem identificar e praticar técnicas retóricas e estilísticas específicas. Esse processo é seguido pela resposta dos bons leitores, processo pelo qual os alunos constroem seus próprios textos.

Dessa forma, embora muitos alunos estejam acostumados a analisar e avaliar o que leem, poucos foram, algum dia, solicitados a registrar seus próprios pensamentos, sentimentos e lembranças enquanto estão lendo, no momento exato da leitura. Assim, normalmente, mostram-se hesitantes em mostrar o lado pessoal. Para ajudá-los a compreender como os leitores normalmente respondem, o professor pode fornecer amostras de respostas ou pode fazer um modelo de resposta. Ao ler o episódio da formatura de Angelou, por exemplo, o professor poderia partilhar as próprias memórias sobre o seu dia de formatura. Ou então, ao ler *Open boat* (Abrir o barco), de Crane, o professor poderia contar aos alunos sobre como a história o fez lembrar do pavor que sentiu quando foi surpreendido por uma tempestade de verão em um passeio de barco.

Diante disso, essa abordagem vai de encontro a todo modelo de "cobertura" ou de "habilidades". No entanto, é baseado em habilidades porque os alunos precisam treinar e praticar estratégias de leitura e escrita antes de completar a tarefa. De fato, eles também precisam de instrução quanto ao questionamento, revisão e monitoramento, pois tal instrução pode ser dada pelo professor, através da modelagem de um comportamento representativo. Essa abordagem também deve incorporar um treinamento de conscientização, pois os alunos precisam entender o significado das atividades e seus usos possíveis. De modo contrário, poderão pensar que as tarefas são inúteis e não farão as conexões desejadas.

Como se vê, toda essa discussão pode nos conduzir de quão fértil é o espaço para o desenvolvimento de estratégias que possibilitam a integração da leitura e do desenvolvimento da escrita, pois devemos oferecer vários tipos de experiências em leitura, escrita e composições

sobre temas em aberto e fechados para que os alunos pratiquem. Por fim, a variedade de tarefas permitirá aos alunos que desenvolvam mais suas habilidades cognitivas e tornem-se mais conscientes das interrelações entre a leitura e a escrita, pois somente quando os alunos fazem conexões entre o que leem, o que escrevem e suas próprias vidas é que começam a entender e apreciar melhor a retórica e a literatura.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa experimental com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola particular, que atende a alunos de classe média de Fortaleza.

Para obter os dados, realizamos a pesquisa em duas etapas distintas, antes das quais, selecionamos os textos e verificamos se os instrumentos eram adequados para testar a validade das hipóteses.

Na primeira etapa, selecionamos os sujeitos da pesquisa, mediante a aplicação da técnica do *Cloze*, separando leitores proficientes de leitores não proficientes.

Na segunda etapa, buscamos verificar se os leitores proficientes, ao realizarem uma tarefa de reescritura, apresentam melhor desempenho quanto à recuperação da macroestrutura textual e quanto ao reconhecimento da organização global do texto narrativo do que do texto argumentativo dialógico, tendo em vista a maior explicitude da organização interna deste primeiro tipo de texto (TNA¹/TAD²).

Neste sentido, teceremos a seguir, algumas considerações sobre os sujeitos, os instrumentos e os procedimentos de avaliação de cada etapa utilizados.

2.1. Primeira etapa da pesquisa

A primeira etapa desta pesquisa teve como objetivo selecionar os leitores proficientes, a partir de teste de leitura do tipo *Cloze*, para submetê-los à tarefa de reescritura.

2.2. Sujeitos

Os sujeitos foram 90 adolescentes, na faixa etária de 13 a 15 anos, cursando o 9º ano do ensino fundamental de uma escola particular, que atende a alunos de classe média de Fortaleza. Esses alunos estavam distribuídos em duas turmas de 45 alunos, dos quais 40 estavam presentes na aplicação dos testes. Assim, dos 40 testes, apenas vinte e três (23) da turma A (TNA) e vinte e cinco da turma B (TAD) obtiveram o nível de compreensão independente.

O objetivo da aplicação do *Cloze* foi selecionar, dentre os alunos das turmas acima mencionadas, uma amostra de sujeitos constituída por alunos cujos resultados indicassem o

¹ Abreviaremos (TNA) para texto narrativo.

² Abreviaremos (TAD) para texto argumentativo dialógico.

nível independente de habilidade leitora, ou seja, leitores proficientes de não proficientes. Dentre estes, entretanto, foram selecionados aqueles que obtiveram maior escore, desde que estivessem na mesma faixa etária, com a menor variação possível entre a faixa inicial e a final, com o objetivo de submetê-los à tarefa de reescritura. (cf. quadro 6).

2.3. Instrumentos de avaliação: teste de habilidade em leitura do tipo *cloze*

Na sua versão padrão, o teste *Cloze* consiste, basicamente, em lacunar um texto a partir da terceira ou quarta linha na proporção de uma palavra apagada para cada cinco palavras do texto, perfazendo o total de cinquenta lacunas, e em solicitar ao leitor que recupere as palavras retiradas. A técnica foi criada por um jornalista norte-americano (TAYLOR, 1953), com a finalidade de medir a inteligibilidade (readability) do texto. Logo se descobriu que o *Cloze* não media apenas a inteligibilidade do texto, mas era também um instrumento válido e confiável para medir a proficiência em leitura. Constata-se que a variação de acertos no teste distingue o leitor fluente do leitor fraco. No fim da década de 60, viu-se também que o *Cloze* (“Clozure” ou fechamento) era capaz de medir não apenas a competência em leitura, mas também a competência linguística geral do indivíduo.

Dessa forma, usado, no início, apenas para medir a inteligibilidade do texto, as aplicações do *cloze* foram se estendendo até incluir medições de competência em leitura e descrição das estratégias usadas pelo leitor. Os escores resultantes da aplicação são obtidos dividindo-se o número de acertos de cada sujeito pelo número total de palavras omitidas no texto. Na sua versão tradicional (padrão), sugere-se um lacunamento rígido, considerando como corretas apenas as palavras exatas do texto.

Bormuth (apud ALLIENDE, CONDEMARÍM, 1987, p.144) traz, de maneira concisa, uma escala de avaliação que propõe três níveis de compreensão, conforme o percentual de acertos no teste, como se observa no quadro 5, abaixo.

Quadro 5. Escala de avaliação de Bormuth

NÍVEL DE COMPREENSÃO	QUANTIDADE MÉDIA DE ACERTOS
FRUSTRANTE	ABAIXO DE 44%
INSTRUTIVO	ENTRE 44% E 57%
INDEPENDENTE	ACIMA DE 57%

Na escala, acima exposta, o nível *frustrante* indica que o leitor não possui habilidade para ler o texto, ou que o material é inadequado para ele, devendo, assim, fazer um grande esforço para a compreensão do material de leitura, pois, neste percentual, a compreensão é muito baixa. No nível *instrutivo*, a orientação prévia é necessária para uma leitura satisfatória, porque o aluno leitor compreende apenas parte do texto estudando-o com proveito e sem tensões, mas precisando da orientação do professor. Finalmente, no nível *independente*, o aluno leitor entende o texto de forma eficaz, sem esforço e dificuldade, dispensando uma orientação externa.

2.4. Procedimentos: seleção de textos para o *cloze*

Explicitaremos, a seguir, o procedimento utilizado para que os alunos selecionados respondessem ao teste *Cloze*.

O teste *Cloze* foi aplicado no semestre de 2008.2, pela pesquisadora e com a presença da professora em sala, mas sem sua interferência na pesquisa, em horário de aula da disciplina de Língua Portuguesa, que normalmente tem duração de 55 minutos. Esta aplicação se deu em um único momento.

A opção pela técnica do *Cloze* como medida de avaliação da compreensão em leitura dos sujeitos deveu-se ao fato de, no *Cloze*, o texto ser o próprio teste. Assim, eliminamos a possibilidade de instigarmos o leitor a compreender o texto através de indagações formuladas. E, ainda, esse tipo de teste apresenta facilidade na elaboração e na correção, oferecendo resultados que podem ser apresentados por meio de análise estatística. Além disso, para completar cada uma das lacunas existentes, o leitor deve interagir com o texto, descobrindo formas e significados na reconstrução de sua mensagem e na habilidade em estabelecer relações entre

os elementos do texto e sua capacidade em desenvolver associações entre o conhecimento prévio e a informação expressa.

Para a elaboração do teste *Cloze* utilizado na seleção de sujeitos deste experimento, foi selecionado um (01) texto argumentativo e transformado em teste *Cloze* do tipo padrão. Após uma avaliação geral quanto ao seu conteúdo, sua extensão e dificuldade, selecionamos o texto “Utopia, sempre” (Ver anexo – I). Esse texto é linguisticamente bem construído e trata de um tema que julgamos capaz de despertar o interesse dos alunos leitores, alvo de nossa pesquisa.

O teste *Cloze* preenchido pelos sujeitos foi avaliado de acordo com a escala de Bormuth acima mencionada, segundo os procedimentos tradicionais para esse tipo de teste e seu resultado foi obtido a partir do percentual médio de acerto de cada sujeito, de acordo com o seguinte critério: a) foi considerado o lacunamento original, ou seja, a palavra utilizada pelo autor do texto original; b) consideramos, também, como correto, em alguns casos, o lacunamento preenchido com palavras sinônimas aceitáveis dentro do contexto (ex.: erguer por erigir; experimentar por consumir; achando por pensando; sucessivas por consecutivas etc). Conforme Hittleman (1978), o uso de sinônimos, permite manter a consistência na interpretação do *Cloze* como instrumento de compreensão, pois o uso da palavra original do texto é uma forma de adivinhação, tornando-se difícil a compreensão.

A escolha do texto ocorreu após a avaliação dos fatores listados abaixo:

- a) Extensão – os textos mais longos têm mais ideias a processar, exigindo mais atenção do leitor quanto à seleção e julgamento da importância relativa das informações. O que parece relevante em um parágrafo, por exemplo, pode ser redefinido após a leitura do texto original (HARE, 1992). Dessa forma, optamos por textos mais curtos, pois parecem mais fáceis quanto ao processamento do que os mais longos.
- b) Complexidade – para Hare (1992), fatores como o vocabulário de baixa frequência, elaboração da sentença, abstração de conceitos, ideias e organização inadequada do texto são fatores associados à sua complexidade. A manipulação de pistas textuais, tais como sentença tópica explícita ou palavras sinalizadoras adequadas, auxiliam as tarefas de informações. Os textos bem organizados favorecem a produção de generalizações.
- c) Conteúdo – Hare (1992) esclarece que, sem informação suficiente sobre o conteúdo do texto, torna-se difícil a seleção e condensação das informações importantes, principalmente se estas informações não estão sinalizadas no texto. Desse modo, informações secundárias podem ser tomadas como principais e vice-versa.

d) Processo da argumentação – Chambliss (1995) reconhece três estágios no processamento da argumentação: 1) *reconhecimento da argumentação*, a partir do conhecimento esquemático acerca de seus componentes (evidência, justificativa, tese) e com base em pistas estruturais, como marcação temporal, palavras ou frases sinalizadoras, títulos etc; 2) *identificação da tese e da evidência*, mediante observação do tópico do parágrafo, presença da tese, fatos, exemplos etc; 3) *construção de uma representação mental da argumentação* relacionando adequadamente seus componentes principais: evidência (s), justificativa e tese.

2.5. Segunda etapa da pesquisa

A segunda etapa desta pesquisa consistiu na aplicação da tarefa de reescritura com os sujeitos objetivando avaliar a compreensão de textos narrativos e argumentativos dialógicos por leitores do ensino fundamental, a partir da análise da macroestrutura desses tipos textuais. Por outro lado, buscamos verificar se os leitores proficientes, ao realizarem uma tarefa de reescritura, apresentam melhor desempenho quanto à recuperação da macroestrutura textual e quanto ao reconhecimento da organização global do texto narrativo do que do texto argumentativo dialógico, tendo em vista a maior explicitude da organização interna deste primeiro tipo de texto. Além disso, verificamos, ainda, se o conhecimento mínimo do esquema canônico dos textos (TNA/TAD) será o fator determinante para uma melhor compreensão das formas de estruturação dessas tipologias; se existe um esquema textual para cada tipologia que deve ser atingido para que leitores independentes possam empregar as estratégias de leitura e (re) construir a macroestrutura; se a diferença entre o desempenho leitor do aluno e o tipo de texto (narrativo ou argumentativo dialógico) deverá ser demonstrada claramente, a partir de estratégias cognitivas utilizadas no processamento.

2.6. Sujeitos

Na segunda etapa da nossa pesquisa, trabalhamos com vinte (20) leitores independentes, selecionados no teste do tipo *Cloze*. Deste modo, na busca de homogeneidade dos sujeitos, selecionamos dez (10) leitores de cada tipologia (TNA/TAD), com o objetivo de submetê-los à tarefa de reescritura, conforme demonstra o quadro 6, a seguir.

Quadro 6. Resultados finais do teste *Cloze*

SUJ. 9º ano	Idade TNA	Idade TAD	Perc. % de Acertos		Nº de Acertos		Nível de Comp.		M	F	M	F
			A	B	A	B	A	B	A	A	B	B
1	14,4	14,3	60	70	30	35	Ind	Ind		X	X	
2	14,5	14,4	66	60	33	30	Ind	Ind		X		X
3	14,6	14,5	70	70	35	35	Ind	Ind		X	X	
4	14,7	14,6	70	70	35	35	Ind	Ind	X		X	
5	14,7	14,7	70	64	35	32	Ind	Ind	X			X
6	14,8	14,7	70	64	35	32	Ind	Ind	X		X	
7	14,8	14,8	70	64	35	32	Ind	Ind	X			X
8	14,8	14,9	60	64	30	32	Ind	Ind	X			X
9	14,9	14,10	66	64	33	32	Ind	Ind	X		X	
10	14,9	14,11	66	70	33	35	Ind	Ind	X		X	

LEGENDA

(SUJ.) Sujeitos do 9º ano, 01 a 10.

(TNA) Idade dos sujeitos do texto narrativo.

(TAD) Idade dos sujeitos do texto argumentativo dialógico.

(Perc.% de acertos) Percentual de acertos.

(Nº de acertos) Número de acertos.

(Nível de Comp.) Nível de compreensão.

(M, F) Masculino e feminino.

(A, B) Turma A e B.

Os resultados finais da aplicação do teste *Cloze*, permitiram a constituição de um grupo de sujeitos (S 01 a S 20) testados em um único momento, conforme o critério mencionado na metodologia da pesquisa. Desse modo, os vinte (20) sujeitos obtiveram entre 60% e 70% de quantidade média de acertos. Por fim, estes resultados constataam que os sujeitos obtiveram o maior escore, com mesma faixa etária e a menor variação possível entre a faixa inicial e a final, permitindo, diante disto, a seleção de sujeitos para a execução da tarefa de reescritura.

Importa destacar, para a nossa avaliação, que o resultado final da aplicação do teste *Cloze*, conforme revelado a partir do quadro (6) acima, indicou a habilidade dos sujeitos com nível independente.

2.7. Instrumentos de avaliação: seleção dos textos

Para a seleção dos textos da tarefa de reescritura, vários textos narrativos e argumentativos dialógicos foram coletados em periódicos, livros, reportagens, notícias, jornais e revistas (Folha de São Paulo, Diário do Nordeste, Veja, Isto é, Interessante, Sala de Aula, Ciência, Jornal da Tarde etc). Essa coleta inicial teve como objetivo precípuo selecionar textos, cujo conteúdo, nível de complexidade, extensão e organização global nos parecessem mais adequados à tarefa proposta em nossa pesquisa. Após a avaliação inicial, selecionamos seis textos, dos quais três eram narrativos e três argumentativos dialógicos. Finalmente, optamos pelo texto (Ver anexo II) narrativo “A fonte das Três Comadres” (Monteiro Lobato: Histórias de Tia Nastácia. São Paulo: Brasiliense, VIII, p. 34-36, 1993) e pelo texto (Ver anexo III) argumentativo dialógico “As Leis da Ecologia” (Fundação Greenpeace – Jornal da Tarde – Editora Nova Cultural Ltda. – São Paulo, p. 91- 92, 1994).

Para efeito de avaliação, as reescrituras serão apresetnadas, a partir da identificação (1),³ (TNA, LI, 01)⁴ e (TAD, LI, 01)⁵, no final de cada texto (reescritura)⁶ pelos sujeitos leitores.

A análise, adotamos a macroestrutura (conteúdo essencial do texto, correspondendo às conhecidas noções de enredo, trama ou tópico de um texto) como forma de avaliarmos o processamento da reescritura em relação ao texto base, pois entendemos que o processamento de um texto dá-se mediante a atuação de uma estratégia geral de compreensão. Nesse sentido, Kintsch e van Dijk (1983) afirmam que a macroestrutura é um amálgama de conteúdos arquivado na MLP (memória de longo prazo), resultante do processamento de compreensão ou de buscas na memória com a finalidade de servir como núcleo semântico de um texto a ser produzido. Portanto, serve como uma unidade processual de caráter global indispensável ao gerenciamento de todo o tratamento.

Dentro dessa perspectiva, a validade do parâmetro de avaliação da macroestrutura exposta abaixo, é resultado da combinação e adequação de regras de sumarização (apagamento, seleção, generalização ou superordenação, construção ou invenção) e estratégias de processamento cognitivo (estratégias de coerência local, macroestratégias, macroestratégias contextuais e textuais, estratégias esquemáticas, estilísticas e retóricas) de Kintsch e van Dijk (1983, 1985); das metarregras (da repetição, progressão, não-contradição e da relação) de

³ Abreviaremos (1) em algarismo arábico e em ordem crescente.

⁴ Abreviaremos (TNA, LI, 01) para texto narrativo, leitor independente, um).

⁵ Abreviaremos (TAD, LI, 01) para texto argumentativo dialógico, leitor independente, um).

⁶ A numeração em algarismos arábicos e em ordem crescente em todas as reescrituras visa auxiliar a identificação dos esquemas, com relação à macro e superestrutura dos textos (TNAs e TADs).

Charolles (1997); do modelo de processamento da argumentação (evidência, justificativa e tese) de Boissinot (1992) e da organização da estrutura macroproposicional da narrativa (orientação, complicação, ação ou avaliação, resolução e conclusão ou moral) proposta por Labov e Waletzky (1967).

As macroproposições, entendidas da forma abaixo colocadas, estabelecem entre si relações semânticas e funcionais complexas, constituindo unidades informacionais maiores e mais globais. Em vista disto, além da divisão em macroproposições gráficas, a partir do perfil de legibilidade proposto por Alliende (1990), adotamos para cada um dos textos do experimento, uma descrição mais global que nos permitisse uma análise macro e superestrutural (esquema abstrato com categorias vazias, correspondente ao formato característico de determinado texto) do conteúdo semântico desses textos. Essas macroproposições foram agrupadas, reunindo, em um só parágrafo, a essência do texto base. Essa operação de reagrupamento resultou em apenas oito macroproposições, pois o propósito dessa intervenção foi torná-lo mais conciso, deixando as sentenças mais relevantes, compatibilizando-as graficamente (TNA/TAD) e adequando-as à tarefa de reescritura. Além disso, como advertem Kintsch e van Dijk (1983), a formação da macroestrutura (ou o resumo) de um texto depende dos propósitos e conhecimentos de cada leitor. Ainda assim, acreditam aqueles autores que essas diferentes macroestruturas terão muito em comum, uma vez que derivam de um mesmo texto-base. Assim, propusemos, para orientação de nossa análise, as opções seguintes de macro e superestrutura textual.

2.8. Macroestrutura do texto narrativo (macrorregras)

Ao aplicar as macrorregras como regras de sumarização (apagamento ou cancelamento, seleção ou integração, generalização ou superordenação, construção ou invenção) e estratégias de processamento cognitivo (estratégias de coerência local, macroestratégias, macroestratégias contextuais e textuais, estratégias esquemáticas, estilísticas e retóricas) de Kintsch e van Dijk (1983, 1985); da organização da estrutura macroproposicional da narrativa (orientação, complicação, ação ou avaliação, resolução e conclusão ou moral) proposta por Labov e Waletzky (1967); as metarregras (da repetição, progressão, não-contradição e da relação) de Charolles (1997) e o perfil de legibilidade proposto por Alliende (1990), obtivemos os seguintes passos para a reescritura do texto A fonte das Três Comadres.

Do primeiro ao terceiro parágrafo, as proposições que não são necessárias para a condição de interpretação da sequência são *apagadas* e chega-se ao seguinte parágrafo: *havia um rei que cegou e só a água da fonte das Três Comadres poderia curá-lo, assim, uma mendiga o ensinou como chegar à fonte, mas quem fosse buscá-la teria que entender-se com a velha do dragão que avisaria se este está dormindo ou acordado. Em seguida, o rei enviou o filho mais velho recomendando-o que voltasse em um ano e não se distraísse. Mas, após navegar, chegou a um reino rico e se distraiu com lindas moças, gastou o dinheiro, fez dívidas e não voltou. Porém, o mesmo ocorreu com o do meio.*

No quarto, quinto, sexto e sétimo parágrafos, as proposições podem ser *selecionadas* a partir da manutenção das mais relevantes, sem prejuízo às proposições seguintes e reduzindo as desnecessárias. Dessa aplicação, resultou: *o filho mais novo foi em busca da água milagrosa e se deparou com o reino, onde os irmãos estavam encarcerados por dívidas, pagando-as e deixando-os livres. Porém, este seguiu viagem, chegou à fonte e descobriu a velha do dragão que o avisou do perigo, pois este era uma princesa encantada. Em seguida, o príncipezinho encheu a garrafa e o enfrentou transformando-o na mais linda princesa que lhe propôs casamento, dando-lhe um lenço como sinal.*

O oitavo, nono, décimo e décimo primeiro parágrafos podem ser *generalizados* através das condições explicitadas, de onde os comentários que se seguem são derivados dessas condições. Assim, reduzem-se os quatro ao resultado: *o príncipe regressou levando os irmãos que o traíram ao trocar a água. Porém, ao chegar, entregou ao pai a garrafa de água, mas a cegueira piorou e, assim, os príncipes maus ofereceram a água trocada que o curou. Após o fato, o príncipe foi condenado à morte, mas os carrascos apenas lhe cortaram o dedo e o jogaram na floresta.*

O décimo segundo, terceiro, quarto, quinto e sexto parágrafos podem ser *reconstruídos* a partir da sequência de proposições por: *a esquadra chegou ao reino com a princesa que exigiu o casamento com o príncipe que a desencantara deixando o rei aflito, pois mandara executá-lo. Assim, enviou o filho mais velho e o do meio, mas não a convenceu. Em seguida, o lenhador que conservava o príncipe como escravo o devolveu e este foi apresentado a princesa que desistiu de bombardear a cidade, onde casaram-se e foram muito felizes, mas os príncipes maus foram amarrados à cauda de cavalos bravos e morreram despedaçados.*

A partir das macrorregras chega-se à seguinte reescritura:

A fonte das Três Comadres

Havia um rei que cegou e só a água da fonte das Três Comadres poderia curá-lo, assim, uma mendiga o ensinou como chegar à fonte, mas quem fosse buscá-la teria que entender-se com a velha do dragão que avisaria se este está dormindo ou acordado. Em seguida, o rei enviou o filho mais velho recomendando-o que voltasse em um ano e não se distraísse. Mas, após navegar, chegou a um reino rico e se distraiu com lindas moças, gastou o dinheiro, fez dívidas e não voltou. Porém, o mesmo ocorreu com o do meio. O filho mais novo foi em busca da água milagrosa e se deparou com o reino, onde os irmãos estavam encarcerados por dívidas, pagando-as e deixando-os livres. Porém, este seguiu viagem, chegou à fonte e descobriu a velha do dragão que o avisou do perigo, pois este era uma princesa encantada. Em seguida, o príncipezinho encheu a garrafa e o enfrentou transformando-o na mais linda princesa que lhe propôs casamento, dando-lhe um lenço como sinal. O príncipe regressou levando os irmãos que o traíram ao trocar a água. Porém, ao chegar, entregou ao pai a garrafa de água, mas a cegueira piorou e, assim, os príncipes maus ofereceram a água trocada que o curou. Após o fato, o príncipe foi condenado à morte, mas os carrascos apenas lhe cortaram o dedo e o jogaram na floresta. Em seguida, a esquadra chegou ao reino com a princesa que exigiu o casamento com o príncipe que a desencantara deixando o rei aflito, pois mandara executá-lo. Assim, enviou o filho mais velho e o do meio, mas não a convenceu. Porém, o lenhador que conservava o príncipe como escravo o devolveu e este foi apresentado a princesa que desistiu de bombardear a cidade, onde casaram-se e foram muito felizes, mas os príncipes maus foram amarrados à cauda de cavalos bravos para morrerem despedaçados.

2.9. Macroestrutura do texto argumentativo dialógico (macrorregras)

Ao aplicar as macrorregras como regras de sumarização (apagamento ou cancelamento, seleção ou integração, generalização ou superordenação, construção ou invenção) e estratégias de processamento cognitivo (estratégias de coerência local, macroestratégias, macroestratégias contextuais e textuais, estratégias esquemáticas, estilísticas e retóricas) e Kintsch e van Dijk (1983, 1985); o modelo do processamento da argumentação de Boissinot (1992), Adam (1992); Chambliss (1995); as metarregras (da repetição, progressão, não-contradição e da relação) de Charolles (1997) e o perfil de legibilidade proposto por Allende (1990), obtivemos os seguintes passos para a reescritura do texto As “Leis da Ecologia”:

No primeiro, segundo e no terceiro parágrafo, retira-se o que não convém ao tipo de discurso selecionado, ou seja, as proposições desnecessárias para a condição interpretativa da sequência e, pelo *cancelamento*, chega-se ao foco do parágrafo: *a ecologia nos forneceu muitas revelações e podem ser agrupadas em três “Leis”, que contêm verdades para todas as formas de vida. A primeira, afirma que estas são interdependentes, pois a presa é tão dependente do predador, quanto este é para ela, enquanto suprimento de alimentos e os humanos sempre desenvolvem planos para o extermínio de espécies que são consideradas “indesejáveis”.*

O quarto e quinto parágrafos podem ser *selecionados* a partir do apagamento de proposições que representam condições de um fato expresso na proposição seguinte, sendo necessário manter apenas a mais relevante e reduzir o que for redundante. Assim, o resultado se apresenta: *a segunda, que a estabilidade do ecossistema é dependente de sua diversidade e, portanto, a complexa floresta tropical úmida é a mais estável do que a tundra do Ártico, mas entra o homem e a floresta é cortada.*

O sexto, sétimo e oitavo parágrafos podem ser *generalizados* através das condições explicitadas, de onde os comentários que se seguem são derivados das condições. Assim, reduzem-se os três ao resultado: *e a terceira, que todos os recursos são finitos e há limites para o crescimento dos sistemas vivos que são ditados pelo tamanho finito da Terra e pela entrada finita de energia solar, pois a nossa incapacidade de reconhecê-las pode levar à destruição da Terra e de nós mesmos.*

O nono parágrafo pode ser *reconstruído* a partir da sequência de proposições por: *portanto, através dessas “Leis”, precisamos preservar o ecossistema global e aprendermos a viver em harmonia neste planeta.*

A aplicação das macrorregras à reescritura base, nos permitiu chegar, então, ao seguinte resultado, apresentado a título de exemplo.

As “Leis da Ecologia”

Fundação Greenpeace – Jornal da Tarde (Editora Nova Cultural Ltda. – São Paulo, p.91-92, 1994).

A ecologia nos forneceu muitas revelações e podem ser agrupadas em três “Leis”, que contêm verdades para todas as formas de vida. A primeira, afirma que estas são interdependentes, pois a presa é tão dependente do predador, quanto este é para ela, enquanto suprimento de alimentos e os humanos sempre desenvolvem planos para o extermínio de espécies que são consideradas “indesejáveis”. A segunda, que a estabilidade do ecossistema é

dependente de sua diversidade e, portanto, a complexa floresta tropical úmida é a mais estável do que a tundra do Ártico, mas entra o homem e a floresta é cortada e a terceira, que todos os recursos são finitos e há limites para o crescimento dos sistemas vivos que são ditados pelo tamanho finito da Terra e pela entrada finita de energia solar, pois a nossa incapacidade de reconhecê-las pode levar à destruição da Terra e de nós mesmos. Portanto, através dessas “Leis”, precisamos preservar o ecossistema global e aprendermos a viver em harmonia neste planeta.

2.10. Superestrutura do texto narrativo

A fonte das Três Comadres

Monteiro Lobato (Histórias de Tia Nastácia – VIII, p. 34-36).

1. Orientação:

Um rei ficou cego e uma mendiga o ensinou como chegar à fonte das Três Comadres, pois somente a água desta poderia curá-lo.

2. Complicação:

O rei enviou o filho mais velho e o do meio em busca da água ordenando-os a retornarem em um ano, mas estes se distraíram com lindas moças encontradas num reino rico, se endividaram e esqueceram-se de voltar para casa.

3. Ação ou avaliação:

O filho mais novo seguiu viagem, deparou-se com o mesmo reino e pagou as dívidas dos irmãos deixando-os livres. Ao chegar à fonte, uma velha o avisou do perigo e, mesmo assim, o príncipe recolheu a água milagrosa enfrentando o dragão que se transformou numa princesa.

4. Resolução:

No retorno, os irmãos trocaram a água e ofereceram-na ao pai que ficou curado. Porém, a princesa exigiu que o rei enviasse o príncipe que a desencantara, sob pena de incendiar a cidade. Em seguida, este apresentou o mais velho e o do meio desapontando-a. O rei ficou aflito, pois ordenara a execução do príncipe, mas um lenhador que o tinha como escravo o devolveu e este se apresentou a princesa.

5. Conclusão ou moral:

O príncipe mais novo casou com a princesa e os príncipes maus morreram despeçados.

2.11. Superestrutura do texto argumentativo dialógico

As “Leis da Ecologia”

Fundação Greenpeace – Jornal da Tarde (Editora Nova Cultural Ltda. – São Paulo, p.91-92, 1994).

1. Tese proposta (corresponde ao ponto de vista privilegiado no texto):

As três Leis da ecologia contêm verdades para todas as formas de vida.

2. Tese refutada (indica um ponto de vista contrário ao da tese proposta; contra-argumento):

Os humanos, em seu próprio interesse, sempre desenvolvem planos para o extermínio de espécies que são consideradas “indesejáveis, mas o sensato é considerar todas as espécies em vez de eliminar umas em detrimento de outras.

3. Justificativa (corresponde aos argumentos, fatos ou exemplos que fundamentam a tese proposta):

A primeira, afirma que estas formas são interdependentes, a segunda, que a estabilidade do ecossistema é dependente de sua diversidade e a terceira, que todos os recursos são finitos e há limites para o crescimento de todos os sistemas vivos. Portanto, não devemos prejudicar outras espécies, nem ignorar as implicações lógicas das leis da ecologia, senão, seremos culpados por crimes contra a Terra, podendo levar à nossa destruição.

4. Conclusão (consiste na reafirmação da tese proposta mediante um argumento de caráter genérico; firmada nos dados e na tese implícita):

Devemos preservar a Terra e o ecossistema global para vivermos em harmonia neste planeta.

2.12. Macroestrutura do texto narrativo (macroproposições)

A fonte das Três Comadres Monteiro Lobato (Histórias de Tia Nastácia – VIII, p. 34-36).

1. Um rei ficou cego e somente o banho dos olhos com a água da fonte das três comadres poderia curá-lo, assim, uma mendiga o ensinou como chegar à fonte.

2. O rei enviou o filho mais velho em busca da água ordenando-o a retornar em um ano, mas este se distraiu com lindas moças encontradas num reino rico, se endividou e esqueceu de voltar para casa acontecendo o mesmo com o do meio.

3. Porém, o filho mais novo quis trazer a água e seguiu viagem, deparando-se com o mesmo reino, onde pagou as dívidas dos irmãos deixando-os livres e, ao chegar ao reino onde era a fonte, uma velha o avisou do perigo, explicando que lá havia um dragão, que se estivesse de olhos abertos estaria dormindo e de olhos fechados estaria acordado.

4. O príncipe partiu e, chegando à fonte, avançou com a garrafa para enchê-la, mas o dragão fechou os olhos e saltou sobre ele que o enfrentou com uma espada transformando-o numa linda princesa. Esta o avisou de sua sorte que era casar com quem a desencantasse, dera-lhe um lenço como sinal e um ano para voltar, avisando que iria procurá-lo, caso não voltasse.

5. Ao retornar levando os irmãos, o príncipe ofereceu a água, mas não curou a cegueira do pai, pois esses a trocaram por água do mar, delatando-o e apresentando a água milagrosa que curou o rei. Assim, o príncipezinho foi condenado à morte por ter mentido, e os carrascos em vez de matá-lo, como ordenara o rei, apenas lhe cortaram um dedo como prova, soltando-o em seguida na floresta.

6. O moço pediu emprego na casa de um lenhador e foi trabalhar como escravo, porém, o prazo concedido pela princesa chegou ao fim e, como o príncipe não retornou, esta partiu a sua procura, conforme prometera. Ao chegar ao reino, exigiu que o rei enviasse o príncipe que a desencantara, sob pena de incendiar a cidade. Em seguida, este apresentou o príncipe mais velho e, depois, o do meio, desapontando a princesa que ameaçou destruir tudo, pois ao solicitar o lenço, estes não o tinham.

7. O rei ficou aflito, pois o príncipe mais novo havia sido executado, mas sabendo que os carrascos não o tinham matado ordenou que o procurassem.

8. O lenhador devolveu o príncipe e este se apresentou à princesa que desistiu de bombardear a cidade seguindo com ele para o seu reino, onde se casaram e foram muito felizes. Já, os príncipes maus foram amarrados à cauda de cavalos bravos para morrerem despedaçados.

2.13. Macroestrutura do texto argumentativo dialógico (macroproposições)

As “Leis da Ecologia”

Fundação Greenpeace – Jornal da Tarde (Editora Nova Cultural Ltda. – São Paulo, p.91-92, 1994).

1. A ecologia apresenta três Leis contendo verdades para todas as formas de vida.
2. A primeira Lei afirma que há uma interdependência em todas essas formas, como por exemplo, o predador e a presa e, assim, o homem sempre desenvolve planos para o extermínio de espécies indesejáveis, porém, o ecossistema deve ser preservado.
3. A segunda Lei da Ecologia afirma que a estabilidade do ecossistema é dependente de sua diversidade e que um que contém um número maior de espécies é mais estável do que outro que tem menor.
4. Ao considerarmos um ecossistema natural, percebemos que cada espécie é suscetível a doenças específicas, que podem matar as árvores individualmente, mas é pouco provável que todas sejam atacadas simultaneamente. É nesse sentido, que surge o homem que corta a floresta, por causa de necessidades, mas esta deve ser sempre replantada.
5. A terceira Lei afirma que todos os recursos são finitos e há limites para o crescimento de todos os sistemas vivos que sejam ditados pelo tamanho finito da Terra ou pela entrada finita de energia solar, a nossa incapacidade de reconhecê-la, prejudica a situação.
6. Assim, ao alcançarmos os limites de muitos recursos naturais, incluindo a terra para a agricultura, não devemos prejudicar outras espécies, que também dependem de sua energia e alimentação, nem tampouco, ignorar as implicações lógicas das leis da ecologia, pois seremos culpados de crimes contra a Terra, podendo levar nossa própria destruição.
7. Assim, devemos preservar a Terra, a evolução dos valores e das instituições humanas.
8. Portanto, ao desenvolver uma economia com ações baseadas na necessidade de preservação do ecossistema global, viveremos em harmonia neste planeta.

2.14. Procedimento: reescritura de textos narrativos e argumentativos dialógicos

Explicitaremos, a seguir, o procedimento utilizado para a realização da tarefa de reescritura.

A nossa escolha no que se refere à tarefa de reescritura de textos narrativos e argumentativos dialógicos se dá por acreditarmos, que o aluno leitor pode refletir a compreensão adequada da macro e superestrutura dessas tipologias. Dessa forma, a reescritura torna-se relevante na refacção da versão original do texto, pois o leitor está refletindo e recriando sobre a sua construção.

Nesta etapa, os sujeitos realizaram uma tarefa experimental para avaliar a compreensão de textos narrativos e argumentativos dialógicos nas produções lidas, a saber: a) leitura e reescritura de um texto narrativo; b) leitura e reescritura de um texto argumentativo dialógico.

Para a composição da parte do *corpus* referente à reescritura, todos os alunos foram solicitados a ler os textos e reescrevê-los, formando um total de quarenta (40) reescrituras de textos narrativos (TNA) e quarenta (40) de textos argumentativos dialógicos (TAD). Para efeito de análise de resultados, entretanto, foram considerados apenas os vinte (20) leitores, ou seja, dez (10) de cada texto, selecionados com base na aplicação do *Cloze* (ver Quadro 6).

Os textos foram reescritos em situação escolar (com material didático fornecido aos alunos), sem consulta ao texto fonte, numa mesma semana, no início do semestre de 2008.2. Aplicamos, então, as tarefas de reescrituras nas duas turmas (A e B), no mesmo dia, à tarde, em horário (a,b para a turma A e c,d para a turma B) de aula da disciplina de Língua Portuguesa, que normalmente tem duração de 55 minutos, com a presença da professora da referida disciplina, que não interferiu na execução da tarefa. Por fim, vale salientar, ainda, que em todas as transcrições (exemplos 8 a 17 para TNAs e 18 a 27 para TADs) das reescrituras apresentadas neste trabalho reproduzimos fielmente o material coletado.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DO PROCESSO DE COMPREENSÃO DE TEXTOS NARRATIVOS E ARGUMENTATIVOS DIALÓGICOS

3.1. As reescrituras dos textos TNAs e TADs: análise e interpretação

3.1.2. Análise dos textos (TNAs)

A apresentação dos resultados do experimento de nossa pesquisa é feita na seguinte ordem. Em primeiro lugar, analisamos e interpretamos os resultados dos textos reescritos pelos sujeitos, cujo objetivo foi avaliar a compreensão de textos narrativos e argumentativos dialógicos por leitores do ensino fundamental, a partir da análise da macro e superestrutura desses tipos textuais, obtidos mediante a tarefa de reescritura. Os resultados obtidos na tarefa de reescritura de textos (TNA e TAD) indicaram ser relevantes na (re) construção do texto, para avaliar as estratégias de leitura utilizadas pelos sujeitos e, ao mesmo tempo, refletir sobre a manutenção da macroestrutura do texto original pelos sujeitos da pesquisa.

A seguir, passaremos a analisar os exemplos (8 a 17) das reescrituras dos sujeitos TNAs (TNA LI, 01 a TNA LI 10), com relação às macrorregras de sumarização e estratégias cognitivas citadas por Kintsch e van Dijk (1983, 1985) e as metarregras de coerência de Charolles (1997), conforme ilustrado inicialmente no exemplo (8) de reescritura do sujeito TNA, LI 01, a partir das proposições 1 a 7.

(8) ¹*Em um reino, existia um rei que havia ficado cego, os médicos havi-
am feito de tudo e nada o curava.* ²*Certo dia uma mendiga bateu a porta e*
informou-lhe que para curar a cegueira, teria que mandar alguém pegar a
água no poço três irmãs. ³*Ele pagou-lhe com um saco cheio de ouro.*

⁴*Primeiro o rei mandou o filho mais velho com uma certa quantia de*
dinheiro, chegando lá encontrou várias mulheres bonitas e foi gastando o
dinheiro, sem ir atrás da fonte.

⁵O do meio fez o mesmo.

⁶*O mais novo quando chegou na cidade encontrou os irmãos presos*
por não terem pago as dívidas. ⁷*Os irmãos o aconselharam a não ir atrás*
da fonte, mas o pricipizinho foi, quando chegou encontrou a senhora que
sabia dizer se o dragão estava dormindo ou acordado (TNA, LI, 01).

A reescritura acima reflete a situação de uma estrutura global pouco coerente do ponto de vista macro (pontos essenciais do texto), quer superestrutural (esquema abstrato com categorias vazias, correspondente ao formato característico de determinado texto). Em vista disso, constatamos que o processamento das informações ocorreu de forma mais complexa a

partir da macrorregra de apagamento. Assim, por esta regra, o sujeito leitor pode suprimir as sentenças menos importantes para a compreensão do texto, ou seja, aquelas que expressam descrição de lugar, tempo, pessoas, objetos, ações secundárias, selecionadas através do conhecimento de mundo e valores do leitor. Porém, o sujeito leitor sentiu dificuldade na identificação destas proposições mostrando que tanto o excesso como a escassez de informações novas (trechos sublinhados, proposições 1 a 7) pode prejudicar o entendimento do texto e, nesta reescritura, a identificação da orientação e complicação.

Na perspectiva geral da reescritura, o sujeito leitor não desenvolveu adequadamente habilidades metacognitivas de planejamento, ação e monitoração que possibilitem retomar o texto (a partir da leitura realizada antes da tarefa) e trazer à baila os esquemas para interpretar, pensar sobre este e reescrevê-lo. Além disso, a sequência textual mostra que, sem a ativação destes esquemas, a ação ou avaliação se mostra menos reconhecível, pois o sujeito não utiliza satisfatoriamente a macrorregra da seleção (cf. proposições 6 e 7), a partir da manutenção das sentenças mais relevantes.

A tentativa de reorganização pessoal da reescritura ora considerada, por sua vez, resultou no uso de esquemas inadequados para (inserção de algumas palavras, proposições, supressão de alguns trechos nas linhas, utilização de alguns processos recursivos no restante da frase, substituição de alguns termos por outros) a obtenção da estratégia de coerência local e esquemática. As expressões que ilustram tais recursos podem ser observadas, a partir das proposições 2, 3, 4, 6 e 7 (no poço três irmãs; cheio de ouro; uma certa quantia de dinheiro, lá, várias mulheres; na cidade; senhora), sugerindo que a interação entre os conteúdos do texto base e os esquemas cognitivos do leitor não se adaptaram, por que essas expressões não têm valor implícito (enquanto função principal ou interpretação pragmática plausível) pertinente à macroestrutura base.

Os problemas de coerência macroestrutural são evidenciados, a partir de inferências (trechos em itálico) realizadas pelo sujeito leitor. Nesse caso, a tentativa de reorganização de forma mais pessoal, por sua vez, resultou numa reescritura descontínua, no que diz respeito ao desenvolvimento sequencial e semântico (MR1 e MR2), e desvio de sentido em relação ao texto base (MR4). Além disso, a progressão semântica da informação ocorre de forma lenta, pois em vez de reescrever as macroproposições, o sujeito leitor optou por suprimi-las, demonstrando sua complexidade macro e superestrutural. Essa supressão ocorre através da substituição (no poço três irmãs; cheio de ouro; na cidade; senhora, proposições 2, 3, 6 e 7) de proposições e sem alteração significativa quanto ao significado, pois ao ativar os esquemas

que lhe permitissem elaborar inferências (trechos sublinhados), o sujeito leitor não estabelece as relações lógicas entre as sentenças alterando, assim, a macroestrutura base.

(9) ¹*Havia um rei cego*, que por mais que os médicos passassem medicamentos, a visão dele *ñ* curava.²Certo dia uma mendiga bateu na porta do palácio e disse que as águas da fonte das comadres curaria ele, só que quem fosse buscá-la tinha que falar com uma velha, pois só ela podia dizer se o dragão que toma de conta da fonte está dormindo ou não.³O rei mandou um esquadrão ir com seu filho mais velho e deu para ele um saco com 5 moedas de ouro, e que ele voltasse com a água em menos de 1 ano.⁴Ele foi, só que quando chegou na terra onde existia a fonte, ele se encantou com as moças de lá, gastou todo o dinheiro e *ñ* voltou para casa.⁵O rei mandou o seu filho do meio ir, *ele* foi, e quando chegou lá viu a velha, e *ela* lhe disse que se o dragão estivesse de olhos fechados é porque *ele* está acordado, se estivesse de olhos abertos é porque estava durmindo.⁷Quando ele chegou lá, o dragão estava de olhos abertos, e o príncipe aproveitou para pegar a água, sendo que o dragão acordou, e quis pegar o príncipe, sendo que ele pegou a espada e atingiu o dragão, ai o dragão se transformou em uma princesa, e *ela agradeceu ele* e pediu para *ele voltar e ficar com ela*, o príncipe iria a um jantar com (TNA, LI, 02).

De acordo com a reescritura, podemos perceber como se dá parte do processo de formação da macroestrutura na memória do sujeito leitor, resultante de tudo o que é lembrado sem fazer o devido apagamento de proposições que não são condições de interpretação para outra proposição na sequência. Diante disto, o sujeito leitor tem dificuldade em identificar as sentenças mais relevantes (proposições 1 a 5) para chegar à macroestrutura (orientação e complicação). Com isso, o contexto da narrativa atua sobre o conhecimento da estrutura textual adquirida pelo sujeito, a partir de seus esquemas para inferir informações gráfico-fonológicas, sintáticas, semânticas, bem como informações implícitas e explícitas, que podem ser confirmadas ou rejeitadas (trechos sublinhados e em itálico, proposições 1, 3 e 7) ao longo da leitura.

Por sua vez, a macrorregra da seleção ou integração permite a retirada (trechos sublinhados e em itálico) de qualquer informação que representar uma condição considerada habitual num determinado contexto. No entanto, a reescritura em questão aparenta não ter uma lógica fixa de ordem superestrutural (ação ou avaliação), pois o sujeito leitor dispensa a seleção de elementos (proposições) que são partes da sequência, cujo passo pressupõe a identificação das ideias principais do texto (parágrafo). E, assim, para finalizar, acrescenta uma sentença (trecho em negrito, sublinhado e, em itálico, proposição 7) totalmente desconexa no que diz respeito à continuidade sequencial.

A progressão da informação (MR2) não ficou claramente definida na reescritura em questão, pois a afirmação do conteúdo macroproposicional, referente à proposição 7 (“e ela agradeceu ele e pediu para ele voltar e ficar com ela, o príncipe iria a um jantar com”) carac-

teriza um esquema narrativo incompleto e incompatível com a progressão semântica do próprio texto base. Além disso, o sujeito leitor não reconhece os conteúdos semânticos (fatos, eventos, ações) relacionados com a representação de mundo do texto base, incorrendo em problemas relacionados à metarregra da relação (MR4), revelados, claramente, em sua reescritura (cf. proposições 1, 3, e 8, ou seja, “Havia um rei cego; um esquadrão, 5 moedas de ouro; ele voltar e ficar com ela, o príncipe iria a um jantar com”).

Na reescritura em questão, o sujeito leitor demonstra dificuldades em monitorar a própria compreensão, devido às incoerências ocorridas no texto. De fato, o sujeito não deu a devida atenção, tanto que, aparentemente, propõe uma estratégia de coerência local e esquemática pouco estruturada na qual exhibe todas as proposições ativadas para chegar ao produto final da leitura, ou seja, a compreensão. Ao tratar da continuidade do discurso narrativo, deixa claro que desconhece os diferentes níveis em que a história se estrutura (fatos, eventos, ações) e a superestrutura (orientação, complicação, ação ou avaliação, resolução e conclusão ou moral) surge de uma forma limitada como mencionamos no parágrafo precedente.

Na reescritura, aparecem, inicialmente, informações redundantes que poderiam ser apagadas para chegar à orientação da narrativa. No entanto, o sujeito leitor não identifica algumas habilidades metacognitivas comuns aos processos interativos e recursivos da leitura e, uma delas, na reescritura em questão, é a focalização de atenção nos aspectos mais importantes do texto, a percepção e a revelação de estrutura, conexões e relações, o monitoramento de atividades recursivas.

Nesse sentido, o significado está no conhecimento prévio, ou seja, na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor. Entretanto, se este não acionar os esquemas adequados, haverá falha na compreensão. Diante disso, percebemos que as proposições (1, 2, 3, 4, 6, 7 e 8) foram reescritas (“havia um rei cego; fonte das comadres curaria ele; um esquadrão, 5 moedas de ouro; moças de lá; chegou lá viu a velha; ele chegou lá; ele voltar e ficar com ela, o príncipe iria a um jantar com”), de forma ambígua, pois o encadeamento apropriado do texto é havia um rei que cegou, fonte das três comadres, uma esquadra, um saco de moedas de ouro dado à mendiga e não ao filho, reino das moças bonitas, se aproximava da fonte, dou-te um ano para voltares. Portanto, o emprego de determinada estratégia está aliado à maturidade e escolha do sujeito leitor em relação ao contexto da realização da tarefa, da capacidade transformativa (reformular, parafrasear, resumir etc), mas esta escolha (“o príncipe iria a um jantar com”, linha 8) ocorre de forma pouco significativa, incorrendo na ausência da coesão sequencial e da manutenção temática.

(10) ¹Um rei era cego, e nenhum remédio podia curá-lo. ²Um dia, ele conversou com uma velhinha e ela disse que só com a água que havia no lago das Três Comadres ele poderia ficar bem.

³Então enviou o seu filho mais velho, quando estava navegando encontrou um lugar rico, com moças bonitas e resolveu ficar lá, cheio de dívidas, não conseguiu voltar para casa. ⁴Foi enviado o filho do meio e aconteceu o mesmo.

⁵O filho mais novo, foi até o lago e lutou contra o dragão que havia lá e o transformou em uma princesa. ⁶Depois conseguiu pegar a água e que depois voltaria para casar com a moça.

⁷Chegando à casa o rei colocou a água nos olhos, mas piorou porque era água do mar, os outros dois filhos conseguiram a água milagrosa. ⁸Então, mandaram o filho mais novo ir embora, e cortaram um dedo da sua mão.

⁹A moça que encontrou com ele no lago, foi a sua procura, para o casamento, mas ele não estava em casa, a moça fez uma ameaça de bombardear a cidade se ele não voltasse o rei ordenou que fossem a sua procura. ¹⁰Depois que encontraram, o príncipe e a moça se casaram. (TNA, LI, 03).

Nesta reescritura, constatamos que o sujeito apresenta dificuldade no que diz respeito à macrorregra de apagamento, pois não consegue suprimir os elementos portadores de informações redundantes. Neste caso, a linearidade surge como um recurso utilizado para auxiliar a focalização, ou seja, a perspectiva adotada pelo sujeito leitor em relação ao universo narrado ou ao modo como percebeu os fatos. Assim, por exemplo, diante das proposições sublinhadas (1 a 3), podemos perceber que estas não são necessárias à compreensão, pois não refletem totalmente o significado referente ao texto base com relação à orientação e a complicação.

No que compete à macrorregra de seleção, também chamada de integração, constatamos que o sujeito leitor achou conveniente selecionar as proposições (5 e 6) que sintetizassem as ideias propostas em cada parágrafo. No entanto, não percebera que o texto apresentava elementos que eram parte de uma sequência. Tal procedimento se evidencia, a partir da retirada de informações, como se observa na proposição 2 (... e se deparou com o reino, onde os irmãos estavam encarcerados por dívidas, pagando-as e deixando-os livres...) que seriam necessárias à identificação da ação ou avaliação.

A aplicação da macrorregra de generalização postula que dada uma sequência de proposições, por esta regra, o leitor pode substituir proposições com propriedades iguais por uma mais geral, ou seja, permitindo a generalização pela inclusão. No entanto, ao tentar reconstruir a sequência paragrafada (proposições 7 e 8) e identificar a resolução, o sujeito leitor sistematiza as proposições através da supressão, mas sem substituição do segmento suprimido indicando que não domina, precisamente, as dimensões cognitivas que enfatizam a tarefa. Além disso, o contexto (proposição 7 e 8) é pouco significativo, pois também, não denota a unidade estrutural, ou seja, a sequência de informações (... o príncipe regressou

levando os irmãos; os irmãos o traíram ao trocar a água; o príncipe foi condenado à morte, como ordenara o rei; os carrascos lhe cortaram o dedo e o jogaram na floresta...) referente ao texto base.

No que diz respeito à macrorregra da construção ou invenção, o sujeito leitor pode substituir uma sequência de proposições, expressas ou pressupostas, por uma proposição que seja normalmente inferida delas, através da associação de seus significados. Deste modo, o sujeito leitor, provavelmente, desconhece que a construção de proposições deve estar sempre sendo guiada pela busca de coesão do próprio texto base. Ademais, por mais relevante que consideremos uma determinada informação, se ela não estiver diretamente relacionada com as demais e com o tópico do texto, ela deverá ser abandonada. Caso contrário, a reescritura assim construída será incoerente. Portanto, as proposições (9 e 10) contrariam essa afirmação, ou seja, o que tem sido aceito para a aplicação dessa regra uma vez que, ao expressar o conteúdo temático, o sujeito demonstra dificuldade em estabelecer a conclusão ou moral.

As estratégias apreendidas desta reescritura são particularmente reveladoras de diferenças relacionadas ao nível de habilidade leitora do sujeito leitor. Isto sugere que a forma de organização global não influenciou o desempenho do sujeito com relação à identificação dos componentes superestruturais (estratégia esquemática); à explicitação de inferência e facilidade em manipular adequadamente as informações do texto base (macroestratégia), à interpretação de sequências de sentenças, através de inferências semânticas (macroestratégias textuais), mediante a reorganização pessoal de várias proposições.

Desta forma, o sujeito leitor tenta malsucedidamente gerar inferências (proposições sublinhadas) que não conectam a informação explícita com seu conhecimento de mundo, apresentando, portanto, dificuldade de compreensão e memorização (processamento) em relação ao texto base. Tal dificuldade surge, por exemplo, a partir das proposições 1, 2, 3, 5, 6, 9, 10 (trecho em itálico, pois a mais adequada seria um rei que cegou; uma mendiga ensinou ao rei que só o banho dos olhos com a água da fonte poderia curá-lo; fonte; fez dívidas; fonte; princesa; fonte, princesa; princesa). Ademais, não ficou claro como “os dois filhos conseguiram a água milagrosa”, proposição 7; quem “mandou o filho mais novo ir embora”, quem “cortou o dedo de sua mão”, proposição 8; “a moça que encontrou com ele no lago”, proposição 9, que são considerados por demais geral e vago no que diz respeito às estratégias acima citadas.

Na perspectiva geral da reescritura, o sujeito não faz as reformulações necessárias (proposições sublinhadas) para a identificação do conteúdo e da estrutura narrativa. E, nesse caso, a narração consistiu no arranjo pouco significativo perdendo de vista a sucessão de fatos. Por esta forma, a continuidade sequencial (MR1), a progressão semântica (MR2), o conteúdo semântico

referente ao texto base (MR3) e a avaliação da coerência das informações da reescritura referente à representação de mundo do texto base (MR4), não foram observados devidamente.

(11) ¹Havia um antigo reino, onde o seu rei ficou cego e uma mendiga lhe disse como chegar na fonte das Três Comadres, pois lá tinha a água para curar a cegueira.²Depois disso, o rei enviou o filho mais velho e o do meio para buscar e deu um ano para a volta e pediu que não se distraíssem, mas os filhos não voltaram e depois de se divertirem com moças bem bonitas fizeram dívidas.³Mas, após o ocorrido, o príncipezinho mais novo foi em busca da água milagrosa e se deparou com os irmãos, pagou as dívidas e deixou eles livres.⁴Depois, este seguiu viagem e descobriu a velha do dragão que avisou a ele do perigo, pois o dragão era uma princesa encantada.⁵Então, o príncipe encheu a garrafa e o dragão ficou de olhos fechados e acordou e o príncipe teve que enfrentar ele que se transformou numa princesa bem bonita e lhe pediu em casamento e deu um lenço como prova.⁶O príncipe voltou e levou seus irmãos, mas foi traído por eles que trocaram a água.⁷E, quando chegou em casa, sem saber da troca, deu ao pai, mas a cegueira ficou pior.⁸Os irmãos deram a água boa ele ficou curado.⁹O príncipe foi condenado a morte e cortaram o seu dedo e depois jogaram ele na floresta.¹⁰Depois, a princesa chegou e exigiu o casamento com o príncipezinho que desencantou.¹¹O rei ficou agoniado, pois mandou matar ele e como não teve jeito, mandou o filho mais velho e o do meio, mas ela não aceitou.¹²Mas, o lenhador que tinha ele como escravo, devolveu e foi apresentado a princesa que desistiu de bombardear a cidade.¹³No final, a princesa casou com o príncipe e foram felizes, já os irmãos foram amarrados em cavalos valentes para morrerem despedaçados. (TNA, LI, 04).

A reescritura mostra a interação leitora entre o processo cognitivo e o texto, pois o sujeito compreende a superestrutura base e o esquema (estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo) apresenta-se, à medida que vai reconstruindo os parágrafos. Todavia, ao observarmos a macrorregra de apagamento, percebemos que, mesmo com algumas informações redundantes, o sujeito identificou a orientação (proposição 1) e a complicação (proposição 2).

Na verdade, a sucessão da informação representa homogeneamente a progressão semântica da reescritura base. Basta perceber que o sujeito leitor aplicou a macrorregra da seleção e, assim, construiu o parágrafo seguinte (proposições 3 a 5), de forma a resultar na ação ou avaliação.

A reescritura representa, pois, a tentativa de apresentar o esquema que o sujeito leitor tem armazenado na memória de longo termo, resultando, portanto, na aplicação da macrorregra da generalização chegando, deste modo, à resolução.

No que diz respeito à macrorregra da construção, o sujeito leitor substituiu a oração final (proposição 13, sublinhada), estabelecendo uma relação do tipo mais abstrato, para manter a conclusão ou moral, atendendo à recorrência das informações contidas na reescritura base.

Na perspectiva geral da reescritura, o sujeito faz as reformulações (inferências) necessárias (proposições sublinhadas), para a identificação do conteúdo e da estrutura narrativa, mas atrelado, ainda, a algumas proposições do texto base. Mas, no geral, o sujeito consegue manter a sequência de fatos.

Por outro lado, a evidência dos dados está firmada, literalmente, na ação que envolve os elementos necessários como narrador, enredo, personagens, espaço, tempo, apresentação, compilação ou desenvolvimento, clímax e desfecho. Nesse sentido, o sujeito leitor foi bem sucedido na tarefa, pois construiu uma reescritura cognitivamente mais sofisticada (produção de inferências, integração de informações), a partir da superestrutura do texto base. Além disso, a utilização das estratégias de coerência local, macroestratégias contextuais e textuais ocorrem satisfatoriamente.

Talvez essas condições de produção da reescritura sejam válidas para mostrar que o desempenho do sujeito leitor pode estar relacionado à identificação e domínio do tipo de texto apreendido. De fato, entendendo que se trata de uma narrativa e o foco narrativo está na 3ª pessoa do singular, este sujeito desempenhou a sua tarefa a partir da focalização restritiva. Enfim, percebemos que o sujeito leitor demonstrou implicitamente o conhecimento de estratégias esquemáticas que permitiu a execução da tarefa a partir de seu conhecimento de mundo e de restrições tópicas. Assim sendo, a reescritura apresenta uma estrutura hierárquica de categorias convencionais, tais como orientação, complicação, ação ou avaliação, resolução e conclusão ou moral, conforme a proposta de Labov e Waletzky (1967) de um esquema superestrutural da narrativa.

A percepção macroestrutural relacionada à metarregra da progressão (MR2) e da relação (MR4) foi evidenciada satisfatoriamente, pois a contribuição, ou seja, o equilíbrio progressivo entre as informações dadas e novas surge de forma contínua. Além disso, o sujeito leitor mantém conteúdos semânticos (fatos, eventos, ações) relacionados à reescritura base (MR4).

(12) ¹Havia um antigo reino, onde o seu rei estava cego. ²Os seus três filhos queriam *ajuda-ló* então o rei, primeiramente enviou o seu filho mais velho com *um sacco de moedas* para *lé* trazer *á* água milagrosa. ³Mas o primeiro filho parou no reino de belas moças e permaneceu lá, até o segundo filho do rei, foi a procura da água milagrosa, tendo o mesmo desfecho de seu irmão.

⁴Mas o *principe* mais novo também foi a procura da água milagrosa, diferente de seus irmãos ele chegou até o *poço* da água e derrotou o dragão e libertando uma bela princesa de um feitiço, essa princesa lhe deu um lenço, pois depois de um ano ela iria procurar para eles se casarem.

⁵Na volta ao reino os dois príncipes roubaram de seu irmão, *á* água milagrosa e a trocaram por água do mar, *é o príncipe mais novo acabou sendo expulso do reino*. ⁶Mas após um ano a princesa com sua esquadra foi até o reino a procura do príncipe, no final eles se casaram. (TNA, LI, 05).

O resultado desta reescritura sugere que o leitor não aplicou devidamente a macrorregra de apagamento, pois por essa regra, podemos suprimir tudo aquilo que seja constitutivo de um determinado conceito expresso e que, portanto, pode ser facilmente inferido desse próprio conceito. Mas, em relação ao primeiro parágrafo (proposição 1 a 3), vimos que o sujeito apagou, do primeiro parágrafo do texto base, proposições que eram consideradas essenciais à compreensão (só a água da fonte das Três Comadres poderia curá-lo; uma mendiga o ensinou como chegar à fonte) da orientação e complicação. No entanto, registrou, na proposição 2 (“Os seus três filhos queriam ajuda-ló então o rei, primeiramente enviou o seu filho mais velho com um saco de moedas para lê trazer á água milagrosa”), uma sequência redundante (proposição em itálico e sublinhada) e dispensável, pois no contexto macroestrutural, o certo é “o rei agradeceu a informação (dada pela mendiga) dando-lhe um saco de moedas de ouro”, proposição 3, do texto base. Diante disto, essa proposição faz referência à mendiga, pois o filho mais velho saiu em uma esquadra em busca da água milagrosa.

Com relação à macrorregra de seleção, constatamos que o sujeito leitor seleciona, parcialmente, as proposições necessárias à compreensão da ação ou avaliação. Tal procedimento não lhe deu condições de compreender, na íntegra, algumas proposições (“e se deparou com o reino, onde os irmãos estavam encarcerados por dívidas, pagando-as e deixando-os livres”, “descobriu a velha do dragão que o avisou do perigo”, proposições 7, 8 e 9 do texto base) relevantes para o contexto. Mesmo assim, estas não foram totalmente perdidas, podendo ser inferidas pela leitura do texto base.

A aplicação da macrorregra de generalização permitiu ao sujeito leitor substituir proposições com propriedades iguais por uma mais geral, isto é, permitindo a generalização pela inclusão. No entanto, ao substituir a sequência paragrafíca (proposição 5), o sujeito leitor utilizou a supressão com substituição da proposição suprimida (“é o príncipe mais novo acabou sendo expulso do reino). Porém, a proposição mesmo sendo mais geral é pouco significativa para o conteúdo macroestrutural, pois a que atenderia melhor seria “o príncipe foi condenado à morte, mas os carrascos apenas lhe cortaram o dedo e o jogaram na floresta”, o que corresponderia à identificação da resolução.

Por sua vez, a macrorregra da construção ou invenção, permite que o leitor possa substituir uma sequência de proposições, expressas ou pressupostas, por uma proposição que seja normalmente inferida delas, através da associação de seus significados. Mas, o sujeito leitor, revela de fato desconhecê-la, pois apaga, sem substituição, uma sequência de proposições (a esquadra chegou ao reino com a princesa que exigiu o casamento com o príncipe que a

desencantara deixando o rei aflito, pois mandara executá-lo. Assim, enviou o filho mais velho e o do meio, mas não a convenceu. Em seguida, o lenhador que conservava o príncipe como escravo o devolveu e este foi apresentado a princesa que desistiu de bombardear a cidade, onde casaram-se e foram muito felizes, mas os príncipes maus foram amarrados à cauda de cavalos bravos e morreram despedaçados) relevantes para a compreensão da conclusão ou moral. Ademais, a falta de unidade estrutural (o texto deve obedecer a uma sequência de informações) sugere como se dá a compreensão leitora do sujeito, ou seja, os acontecimentos que o texto desencadeia em sua mente, a partir dos trechos (“Mas após um ano a princesa com sua esquadra foi até o reino a procura do príncipe, no final eles se casaram”, proposição 6), resultando, de forma bastante lacônica e parcial, à conclusão.

Na reescritura (9), percebemos a tentativa de reconstrução da macroestrutura, através de macroestratégias contextuais. Isto significa que o sujeito tentou reconstruir o significado para chegar à compreensão, ativando o sistema gráfico-fonológico, o sintático e o semântico, a partir do texto base. Mas a compreensão se dá apenas parcialmente, quando o sujeito deixa de selecionar as proposições mais relevantes ou suprime sem a devida substituição, as sentenças essenciais para a compreensão do nível macro e superestrutural. Portanto, esse procedimento caracteriza o conhecimento prévio e os esquemas acionados que condicionam as interpretações feitas com os dados do texto.

A reescritura em questão apresenta problemas com relação à metarregra da repetição (MR1), ou seja, o seu desenvolvimento linear, a sequência constante de recorrência ao texto base (“com um saco de moedas para lê trazer á água milagrosa”, proposição 2; “é o príncipe mais novo acabou sendo expulso do reino, proposição, 5). Além disso, a representação homogênea da progressão semântica (MR2), a não-contradição (MR3) e o conteúdo semântico (MR4), não foram devidamente (proposições sublinhadas) observados.

(13) ¹*Era uma vez*, um rei que ficou cego e só poderia ficar bom com a água da fonte das Três Comadres, que foi orientado por uma mendiga como chegar lá e se entender com a velha do dragão.²Depois, o rei enviou o filho mais velho pedindo para não se entreter e voltar em um ano.³Mas, este não voltou para casa, pois a distração com moças bonitas, o fez contrair dívidas, acontecendo o mesmo com o filho do meio.⁴Em seguida, o filho mais novo *navega* em busca da água se deparando com o reino dessas moças e encontrando os irmãos cheio de dívidas, o qual as pagou, liberando-os.⁵Porém, ao *chega a fonte* descobriu a velha do dragão e foi avisado do perigo e, assim, o *príncipezinho* encheu a garrafa, o enfrentou transformando numa princesa que lhe propôs casamento e deu como sinal um lenço.⁶*Este* voltou com seus irmãos, mas foi traído ao trocarem a água.⁷Assim, sem saber, entregou ao rei, seu pai, a garrafa de água piorando a cegueira, mas os príncipes maus deram-lhe a água da fonte e, logo, ficou curado.⁸Depois disso, o rei mandou matar o *coitadinho*, mas os *serviçais* cortaram o dedo e jogaram na floresta.⁹Posteriormente, chegou a princesa e a sua esquadra exigindo o casamento com o príncipe e deixando o rei *nervoso* e, para enganar a princesa, *simplesmente mandou os dois filhos que não aceitou*.¹⁰Mas, depois o lenhador devolveu o príncipe que casou com a princesa *e foram felizes para sempre*, e os irmãos (*príncipes*) maus *pegaram a pena de morte como punição*. (TNA, LI, 06).

Na reescritura TNA, LI, 06, percebemos que o sujeito apaga as proposições desnecessárias e interpreta a sequência (proposição 1 a 3), a partir da macrorregra de apagamento, mantendo a macroestrutura (conteúdo essencial do texto, correspondendo às conhecidas noções de enredo, trama ou tópico de um texto) do limiar da estória. No entanto, ao antecipar a fala do narrador (“era uma vez”), proposição 1, altera a orientação e a complicação. Essa marca linguística (“era uma vez”) faz parecer que o sujeito leitor aciona o esquema (experiência do passado) para interpretar e demarcar a distância entre narrador e história, visto que introduz o leitor num universo ficcional em que o sujeito que narra, não é parte constitutiva dele. Isso porque a pessoa do verbo anuncia como sujeito/objeto da ação, o “ele” e não o “eu”. Nesse sentido, o afastamento configura-se como a possibilidade de apresentar esse universo como uma totalidade e, por conseguinte, o outro. Por outro lado, o uso dessa marca temporal no pretérito imperfeito, indicadora da duração no passado e do tempo da narrativa por excelência, exprime o uso adequado de uma regra literária. Ademais, além de delimitar o passado na narrativa, tal expressão caracteriza-se por ser própria do conto, pois é através dela que as histórias são sempre iniciadas nesse gênero, representando o domínio de mais uma norma literária por parte do sujeito narrador.

Cabe assinalar, entretanto, que o processo de finalização da estória reforça a necessidade de o leitor explicitar para si mesmo, via reprodução do texto literário, que os obstáculos são inevitáveis, mas suscetíveis de serem enfrentados com sucesso. Seguindo essa perspectiva, o sujeito leitor introduz a marca linguística “e foram felizes para sempre”, assegurando uma

conclusão harmoniosa, mas não se justifica, pois não atende a proposição constante na macroestrutura base.

Com relação à macrorregra de seleção ou integração (permite a retirada de qualquer informação que representar uma condição considerada habitual num determinado contexto), percebemos que o sujeito leitor suprime as proposições consideradas secundárias, mantendo a proposição temática e a essência do parágrafo. Além disso, seleciona, criteriosamente (proposição 4 e 5), as proposições necessárias à compreensão da ação ou avaliação.

A narrativa prossegue a partir da macrorregra de generalização, pois o sujeito leitor substitui algumas proposições (pronomes, adjetivo, substantivo, proposição 6 e 8, sublinhadas), mas mantém o enredo (proposições 6 a 8). Ademais, não surgiram reflexões na construção do significado, pois não há nenhum processo de descoberta na reescritura, mas apenas a estratégia de substituição de alguns termos sem alteração significativa, resultando, assim, na identificação da resolução.

Ainda em relação à reescritura apresentada, faz-se necessário ressaltar que a aplicação da macrorregra de construção ou invenção (dada uma sequência de proposições, deve substituí-la por uma proposição que é requerida através do conjunto de proposições da sequência), não foi devidamente observada. Em vista disso, essa substituição depende dos esquemas cognitivos do leitor, pois este deverá substituir proposições que estejam diretamente relacionadas com as demais e com o tópico do texto. A partir disso, o sujeito leitor deve ser direcionado a reescrever a sua conclusão ou moral. No entanto, o resultado (trechos em *itálico* e sublinhado) parece demonstrar o contrário, pois a substituição não está associada aos significados do texto base.

No que diz respeito às estratégias de processamento cognitivo, os resultados mostram que, à medida que o texto é reescrito, o sujeito leitor tenta utilizar, indevidamente, a macroestratégia inserindo palavras, sentenças (proposições sublinhadas), a partir de seu conhecimento de mundo. Ademais, não aciona o esquema adequado, ou seja, precisar o que é relevante, principal ou secundário e encerra a reescritura identificando uma conclusão ou moral, mas totalmente diferente do texto base.

As estratégias de reescritura depreendidas são particularmente reveladoras de diferenças relacionadas ao nível de habilidade leitora e, nesse sentido, o sujeito leitor reflete apenas parcialmente, a compreensão do conteúdo e da estrutura dessa tipologia ativada através da estratégia esquemática.

A coerência de uma reescritura está intimamente relacionada com a qual foi originada, pois esta lhe serve de parâmetro ou ponto de partida. Diante disso, observamos que todo o esforço do sujeito leitor consiste, portanto, em modificar (trechos em *itálico* e sublinhado) o

texto através de uma nova estrutura formal, mas sem manter a versão original do limiar (orientação) e do final (conclusão). Nessa direção, a inobservância dessa versão implica em MR1, isto é, a falta de recorrência aos mesmos procedimentos do texto base.

Na reescritura em apreço, a progressão da informação (MR2) não ficou claramente definida, pois os conteúdos internos (inter-relacionados de um texto autônomo) através de inferências (trechos sublinhados) e externo (texto base do qual foi originado) implicaram em pouca ocorrência temática. Por fim, resta salientar, ainda, que o conteúdo semântico não deve contradizer o conteúdo relacionado ao texto base (MR3), mas os exemplos contrariam essa metarregra, principalmente, a partir das proposições 1 e 10, (“Era uma vez” e “foram felizes para sempre”), que não correspondem ao texto base. Além disso, na sequência, a proposição adequada é “os carrascos apenas lhe cortaram o dedo”, proposição 8, e “os príncipes maus foram amarrados à cauda de cavalos bravo para morrerem despedaçados”, proposição 10. Por conseguinte, o sujeito apresenta um texto, cujo conteúdo semântico (fatos, eventos, ações), não está relacionado diretamente com a representação de mundo apresentada no texto base (MR4), revelando, por parte deste, algumas dificuldades no processamento além de apresentar uma forma descontínua.

Desse modo, a reescritura acima, demonstra um trabalho pessoal (trechos em letra normal) do sujeito leitor, na tentativa de reescrever um texto autônomo e tornar mais explícito o conteúdo da escritura da qual foi originada. No entanto, a forma específica de organização superestrutural e os conteúdos macroproposicionais mais relevantes, não foram encerrados coerentemente.

(14) ¹Havia um rei que ficou cego, nenhum um médico conseguia curá-lo. Certo dia uma velinha disse que havia uma fonte de água que era guardada por um dragão que poderia curá-lo.

²O rei mandou seu filho mais velho até a fonte, no entanto este foi preso ao chegar à um reino e fazer várias dívidas.³O rei mandou o filho do meio, e o mesmo aconteceu a ele.⁴Então o rei mandou o mais novo, este conseguiu chegar até a fonte e descobriu que se o dragão estivesse de olhos abertos ele estaria dormindo.

⁵O filho mais novo pegou a água, e lutou com o dragão libertando assim uma princesa de um encanto.

⁶Ao voltar para casa o príncipe resgatou seus dois irmãos, estes por sua vez trocaram a água do filho mais novo do príncipe da água do mar.

⁷O rei sem saber da sabotagem mandou matar o filho mais novo mais o carrasco cortou apenas seu dedo.

⁸Um ano depois a princesa foi ao reino do rei quando casou-se com seu filho mais novo.⁹O rei ficou aflito mas o carrasco disse-lhe que o filho não estava morto.¹⁰Então o casal casou-se e os filhos mais velhos morreram por causa da mentira. (TNA, LI, 07).

Na reescritura apresentada, observamos que há uma identificação parcial dos componentes superestruturais propostos na tarefa. De fato, o sujeito apaga as proposições desneces-

sárias e interpreta a sequência (proposição 1 a 3), mantendo, de forma global, a macroestrutura tópica para a orientação e complicação. Porém, não reconhece os procedimentos de recorrência do texto do qual foi originado. E, assim, ao ativar o seu conhecimento prévio, retira informações (trechos em itálico, negrito e sublinhados, proposição 1 e 2) que seriam necessárias à condição de interpretação para outra proposição na sequência.

No que tange à macrorregra de seleção ou integração, percebemos que o sujeito leitor tentou selecionar as proposições, a partir da manutenção das mais relevantes e reduzir as desnecessárias. No entanto, causou prejuízo à finalização do parágrafo ao suprimir as proposições 4 e 5 da macroestrutura base (“que lhe propôs casamento, dando-lhe um lenço como sinal”) necessárias à compreensão da ação ou avaliação.

Ao aplicar a macrorregra de generalização, o sujeito leitor demonstra dificuldade em substituir proposições com propriedades iguais por uma mais geral, isto é, permitindo a generalização pela inclusão. Deste modo, essa operação empregada pelo sujeito, ocorre através da supressão, mas não há substituição das proposições (“Porém, ao chegar, entregou ao pai a garrafa de água, mas a cegueira piorou e, assim, os príncipes maus ofereceram a água trocada que o curou”, proposições 6 e 7) suprimidas. Por esse motivo, a identificação da resolução ocorreu com restrições parciais apenas no nível macroestrutural.

De acordo com a macrorregra de construção ou invenção, dada uma sequência de proposições, devemos substituí-la por uma proposição que é requerida através do conjunto de proposições da sequência. Mas, para que essa substituição ocorra efetivamente, é preciso ativar as inferências baseadas nos esquemas que traz para o texto. A partir disso, essa substituição deverá ser construída através da associação de seus significados. Mas, em relação a esta reescritura, antes de chegar a essa substituição, o sujeito leitor não consegue ativar os esquemas de continuidade sequencial (proposição 9 a 10) e apenas suprime (“a esquadra chegou ao reino com a princesa que exigiu o casamento com o príncipe que a desencantara deixando o rei aflito, pois mandara executá-lo. Assim, enviou o filho mais velho e o do meio, mas não a convenceu. Porém, o lenhador que conservava o príncipe como escravo o devolveu e este foi apresentado a princesa que desistiu de bombardear a cidade, onde casaram-se e foram muito felizes, mas os príncipes maus foram amarrados à cauda de cavalos bravos para morrerem despedaçados”.), sem substituição (exceto, as proposições sublinhadas) proposições que seriam relevantes para a compreensão da conclusão ou moral.

Nesta reescritura, o sujeito leitor dar maior atenção ao aspecto global para o conjunto de ideias principais e de seus esquemas para inferir informações (trechos em letra normal) gráfico-fonológicas, sintáticas, semânticas, bem como informações implícitas e explícitas que

podem ser confirmadas ou rejeitadas ao longo da leitura. A partir disso, uma vez acionado esse esquema, a compreensão se dá através da experiência retida na memória, o que nos leva a perceber o uso de macroestratégias contextuais, ou seja, aquelas relacionadas ao conhecimento de mundo e ao conhecimento de tipos de discurso. Por outro lado, observamos, ainda, na reescritura em questão, o uso da estratégia esquemática, isto é, estratégias de organização das macroproposições em categorias mais globais. No entanto, a explicitação de inferência e a dificuldade em manipular adequadamente as informações do texto base (macroestratégia), a interpretação de proposições e inferências (trechos sublinhado e em itálico) semânticas (macroestratégias textuais), mediante a reorganização pessoal (trechos sublinhados) de várias sentenças, demonstra o uso de estratégia de substituição sem alteração significativa e de estratégia de coerência local.

Cabe assinalar, entretanto, que é difícil imaginar a progressão das ideias, a exposição de pontos de vista, sem que haja o encadeamento sintático, semântico, em que palavras estão relacionadas a palavras, frases a frases, parágrafos a parágrafos. Noutros termos, devemos pensar o texto enquanto produto da fusão entre os níveis da macro (coerência) e da microestrutura (coesão). Dito isto, percebemos que a continuidade (proposições 7, 8 e 10, em negrito) sequencial (MR1), a progressão (trechos sublinhados) semântica (MR2), o conteúdo semântico referente ao texto base (MR3) e a avaliação da congruência das informações referente à representação de mundo do texto base (MR4), não foram devidamente observados quanto a esse encadeamento. Por certo, essa falta de observação demonstra que sujeito não apreendeu, efetivamente, os esquemas referentes à macro e superestrutura textual.

(15) ¹O rei cegou e médicos não conseguiram curá-los. ²Um dia uma mendiga recomendou que ele banhasse os olhos com a água da fonte das três comadres. ³Ele mandou a sua esquadra e seu filho mais velho procurarem a fonte e uma velha que morava perto da fonte para ela ajudá-los com o monstro que habita e guarda a fonte.

⁴O príncipe chegou a um reino e por lá gastou o dinheiro que seu pai lhe dera e fazendo muitas dívidas, e assim aconteceu com o filho do meio do rei também.

⁵O príncipe mais novo foi em busca da fonte, mas antes passou no reino que seus irmãos estavam e não caiu na armadilha dos irmãos e foi em busca da fonte. ⁶Quando encontrou a velha ela lhe deu algumas dicas sobre o olho do monstro que na verdade era uma princesa. ⁷Ele lutou com o monstro e com uma espada em seu peito o transformou-o em uma princesa que disse que ele devia voltar em um ano e casar-se com ela. ⁸Ele pegou a água e passou no reino e pegou seus irmãos que trocaram a garrafa da água. ⁹Quando chegaram ao reino o rei mandou matar seu filho achando que ele o havia errado em sua missão e trouxe a água do mar e não a água da fonte. ¹⁰Mas os carrascos não o matou e só tirou um dedo. ¹¹O príncipe foi morar com um lenheiro que o escravizou. ¹²O prazo da princesa estava acabando e ela foi ao reino ameaçando bombardear a cidade (TNA, LI, 08).

No primeiro e segundo parágrafo (proposições 1 a 4), o sujeito leitor apaga parcialmente as proposições desnecessárias para a condição de interpretação da sequência e, pela macrorregra de apagamento, tenta manter a orientação e a complicação para a reescritura base. No entanto, demonstra pouca habilidade no processamento inferencial, pois suprime sem substituição, um enunciado (e se distraiu com lindas moças...) que não pode ser recuperado sem acesso à leitura do texto base.

A aplicação da macrorregra de seleção ou integração permite a retirada de qualquer informação que representar uma condição considerada habitual num determinado contexto. Por outro lado, o papel que assume o sujeito leitor perante o processo de construção do sentido do texto é marcadamente diferenciado, pois a sucessão da informação, a partir de sua inferência, deve representar homogeneamente a progressão semântica do texto base. Mas, a construção da reescritura em apreço, não se apresenta como a maneira mais adequada de selecionar as proposições necessárias à compreensão da ação ou avaliação. Neste caso, a percepção dessas proposições, cujo passo pressupõe a identificação das ideias principais do parágrafo, não foi devidamente observada, pois basta perceber que a supressão de algumas proposições (encarcerados por dívidas, pagando-as e deixando-os livres; dando-lhe um lenço como sinal) relevantes deu vazão a outras (proposições 5 a 7 sublinhadas) julgadas mais importantes, resultando, assim, numa complexidade macro e superestrutural.

Na perspectiva geral da reescritura, o sujeito tenta fazer as reformulações necessárias para a identificação do conteúdo e da estrutura narrativa. E, nesse caso, a narração consistiu no arranjo essencialmente concentrado, mas infelizmente perde de vista a sequência de fatos, na qual os personagens se movimentam num determinado espaço à medida que o tempo passa. Diante disso, os resultados desta reescritura sugerem que ao aplicar a macrorregra de generalização, o sujeito leitor demonstra dificuldade em substituir proposições (8 a 12) com propriedades iguais por uma mais geral, isto é, permitindo a generalização pela inclusão. Por fim, a falta de esquemas (proposições sublinhadas), não permite a identificação precisa da resolução, nem tão pouco, a continuidade sequencial, encerrando a reescritura sem a conclusão ou moral.

Nesta reescritura, percebemos a tentativa de manutenção parcial da macroestrutura através de macroestratégias contextuais (conhecimento de mundo e dos tipos de discurso), pois em toda reescrita surge a substituição de alguns termos sem alteração significativa (trechos sublinhados). A partir disso, ao extrair a essência do texto base, representativo da estratégia de organização pessoal, o sujeito leitor, apresenta, portanto, dificuldade no processamento adequado das informações ("O prazo da princesa estava acabando e ela foi ao reino ameaçando bombardear a cidade", proposição 12) para identificar a conclusão.

As condições de coerência (MR1 e MR2) exigem que a reescritura, tal qual o seu texto base, constitua uma unidade coerente, a partir do desenvolvimento sequencial e semântico. Por outro lado, a sua eficácia depende da seleção e articulação das informações mais relevantes do texto base, garantindo a homogeneidade informacional e a continuidade sequencial. Nesse sentido, o sujeito leitor não foi bem sucedido, pois não conseguiu atender a essas condições. De fato, a falta de tais condições pode ser constatada desde o limiar (proposições sublinhadas) ao final do texto. Além disso, as proposições (2, 3, 5, 6 e 11) em negrito (“procurarem a fonte (a água); ajudá-los com o monstro que habita e guarda a fonte (velha do dragão); foi em busca da fonte, (água milagrosa); monstro (dragão); lenheiro (lenhador)”) sugerem a falta de atenção quanto à condição de coerência implicada através da não contradição de conteúdos correspondente ao texto base (MR3) e os conteúdos semânticos (fatos, eventos, ações) relacionados com a representação de mundo do texto base (MR4).

(16)¹Havia um rei em certo reino, que nada o curava da cegueira. ²Um dia, uma mendiga o avisou que havia uma fonte de água milagrosa que o curaria, mas que era guardado por um dragão e uma velha que diria se esse dragão estava acordado ou não.

³O rei ordenou que seu filho mais velho fosse buscar a água, mas ao passar por uma bela cidade com belas moças ele ficou nessa cidade e gastou tudo e ficou endividado.⁴O rei, com a demora, mandou o filho do meio e lhe aconteceu o mesmo.⁵Depois mandou o filho mais novo.

⁶Quando o príncipe mais novo chegou nessa cidade pagou as dívidas dos irmãos, que disseram que ficasse na cidade com eles, mas o príncipe foi em busca da água.

⁷Ele encontrou a velha que disse que o dragão dorme de olhos abertos e fica acordado com os olhos feixados.⁸Ele chegou na fonte e o dragão estava de olhos feixados, mas logo abriu e o atacou, sem medo ele empunhou a espada e acertou o dragão que se transformou em uma linda mulher que disse que casaria com ele em um ano.

⁹Ele partiu levando a água para o pai e os dois irmãos, mas os irmãos, o embebedaram e trocaram a água do irmão mais novo por água do mar.

¹⁰Ao entregar a água para o pai não deu certo e os irmãos (TNA, LI, 09).

Na reescritura em apreço, vimos que o sujeito apaga as proposições desnecessárias e interpreta a sequência (proposições 1 a 4), a partir da macrorregra de apagamento, mantendo parcialmente a macroestrutura (conteúdo essencial) do limiar da estória na compreensão da orientação e complicação.

Com relação à macrorregra de seleção ou integração (permite a retirada de qualquer informação que representar uma condição considerada habitual num determinado contexto), verificamos que o sujeito leitor suprime as proposições consideradas secundárias, tentando

manter a proposição temática e a essência do parágrafo. A seguir, seleciona, parcialmente, as proposições (5 a 8) necessárias à compreensão da ação ou avaliação.

Desse modo, quanto à macrorregra de generalização, o sujeito leitor substituiu algumas proposições (pronomes, substantivos, 9 e 10, sublinhadas), mas não reflete adequadamente acerca da macroestrutura do parágrafo. Por outro lado, constatamos (proposição 10) que não surgiram reflexões na construção do significado. Diante disso, a falta de continuidade sequencial (proposições 9 e 10) sugere que o leitor não foi capaz de produzir as inferências (proposições) necessárias (“Porém, ao chegar, entregou ao pai a garrafa de água, mas a cegueira piorou e, assim, os príncipes maus ofereceram a água trocada que o curou. Após o fato, o príncipe foi condenado à morte, mas os carrascos apenas lhe cortaram o dedo e o jogaram na floresta.”) à resolução, identificando-a apenas parcialmente.

Com relação à reescritura TNA, LI, 09, conseguimos observar diferenças de acordo com a tentativa de organização pessoal, que por sua vez, resultou na macroestratégia, pois o sujeito insere palavras (sublinhadas), a partir de seu conhecimento de mundo, mas sem previsões sobre o que sucede no texto. Estas previsões exigem uma reflexão, pois é interessante acionar o esquema adequado, para que possa selecionar o que é relevante ou secundário. Nesse sentido, os resultados sugerem que o leitor teve mais dificuldade em identificar a resolução encerrando, portanto, a reescritura sem a conclusão ou moral.

Na reescritura em apreço, fica evidente que o sujeito leitor apresenta dificuldade em manter a continuidade sequencial (MR1), principalmente, ao encerrar o texto sem complementar as proposições (9 e 10), indispensáveis à compreensão da resolução e da conclusão ou moral. Além do mais, a progressão semântica (MR2), sugere a falta de coerência do ponto de vista externo (conteúdo base do qual foi originado), a partir das proposições 1, 2, 3, 6 e 8 (fonte das Três Comadres, teria que entender-se com a velha do dragão; reino rico; este seguiu vigem; princesa, dando-lhe um lenço como sinal), pois em vez de grafar os termos que estão nos parênteses, o sujeito leitor optou por àqueles que estão sublinhados.

Dentro desta perspectiva de análise, resta salientar, ainda, que o conteúdo semântico não deve contradizer o conteúdo relacionado ao texto base (MR3) e, por conseguinte, o conteúdo semântico (fatos, eventos, ações) deve ser coerente quando relacionado com a representação de mundo apresentada no texto base (MR4). No entanto, as proposições 3, 6 e 8 (“mas ao passar por uma bela cidade, ele ficou nessa cidade; que disseram que ficasse na cidade; linha mulher”) parecem inadequados e contrariar essas metarregras.

(17) ¹Havia um rei, que estava cego, e todos os médicos do reino já tinham tentado e não obtiveram êxito na sua cura. ²Então uma mendiga ensinou ao rei o caminho para chegar a fonte que tinha o nome de três comadres e só a água dessa fonte poderia curar o rei. ³O rei agradeceu e mandou seu filho mais velho a procura da fonte e seu filho do meio. ⁴Então rei pediu que voltassem num ano, mas eles não voltaram porque ficaram distraídos com belas moças e se endividaram. ⁵Aí, então o rei enviou o seu filho mais novo e ele também encontrou com os príncipes (seus irmãos) cheio de dívidas e pagou todas elas e deixou eles livres. ⁶Então, chegou a fonte e a velha avisou do perigo e aí ele pegou a água milagrosa e ainda enfrentou o dragão que se transformou em uma princesa que fez a proposta de casamento e deu um lenço de sinal. ⁷Então na volta os irmãos trocaram a água e o príncipe deu a sua água, e fez foi piorar a cegueira do rei. ⁸Aí os irmãos ofereceram a água milagrosa e o rei ficou curado. ⁹Então, o príncipe foi condenado a morte, mas os carrascos só cortaram seu dedo e jogaram ele na floresta. ¹⁰Depois a princesa exigiu o casamento com o príncipe mais novo. ¹¹Então, o lenhador devolveu o príncipe e ele se apresentou a princesa. ¹²Portanto, no final, o príncipe mais novo casou com a princesa e os príncipes que trocaram a água morreram despedaçados. (TNA, LI, 10).

O sujeito leitor optou por desenvolver a perspectiva mais geral da reescritura base. Assim, o saber ler e escrever são ferramentas socioculturais que possibilitam ao sujeito leitor ser um melhor ou pior contador de estórias. Nesse sentido, mesmo com algumas redundâncias (proposições 1 a 4), o sujeito tenta apagar as proposições irrelevantes para a interpretação da sequência e, por esta forma, tenta reescrever a orientação e a complicação satisfatoriamente.

A reescritura faz parecer, explicitamente, o esforço em compreender a macrorregra da seleção (proposição 5 e 6), pois o sujeito tenta retirar os elementos mais específicos para a reconstituição dos conteúdos macroproposicionais essenciais do texto base, para a identificação da ação ou avaliação, concluindo, portanto, a reescritura do parágrafo.

A aplicação da macrorregra de generalização permite ao sujeito leitor substituir proposições com propriedades iguais por uma mais geral, ou seja, permitindo a generalização pela inclusão. De fato, mesmo com a inobservância no que diz respeito à pontuação, o sujeito utilizou as inferências (proposições 7 a 11) resultando, assim, em proposições significativas para o conteúdo macroestrutural e à identificação da resolução.

Quanto à aplicação da macrorregra da construção ou invenção, o sujeito substituiu uma sequência de proposições, expressas ou pressupostas, por uma proposição normalmente inferida delas, através da associação de seus significados. Nesse sentido, mantém a unidade estrutural (o texto deve obedecer a uma sequência de informações), identificando, laconicamente (proposição 12), a conclusão.

No que diz respeito às estratégias de processamento cognitivo, os resultados mostram que, à medida que o texto é reescrito, o sujeito leitor tenta utilizar, devidamente, a macroestra-

tégia inserindo palavras, sentenças (trechos sublinhados), a partir de seu conhecimento de mundo, a macroestratégia contextual e estratégias esquemáticas (superestrutura relevante).

Da mesma forma, o sujeito conseguiu perceber a metarregra da repetição (MR1), ou seja, a sequência constante e homogênea de recorrência ao texto base, da progressão (MR2), isto é, o desenvolvimento do conteúdo semântico do próprio texto base, da não contradição (MR3) e do desenvolvimento semântico (MR4).

Para esclarecer esta elucidação, é interessante, contudo, ressaltarmos que de acordo com Holladay (1988), algumas habilidades metacognitivas são facilmente identificáveis como comuns aos processos interativos e recursivos da leitura. Tais habilidades incluem o esclarecimento do propósito de um texto, ou seja, a focalização de atenção nos aspectos mais relevantes, a percepção e a revelação de estrutura etc, que, felizmente, foram apreendidas pelo sujeito leitor em sua reescritura. Além disso, como salienta Kintsch e van Dijk (1983; 1985), o processamento de um texto ocorre mediante a atuação de uma estratégia geral de compreensão, que é responsável pela construção de uma representação semântica mental do texto a partir do input linguístico (palavras, sentenças simples e complexas) que também foi percebido pelo sujeito leitor.

3.1.3. Análise dos textos (TADs)

A análise dos resultados desta seção da pesquisa é feita com o objetivo de avaliar a compreensão de textos argumentativos dialógicos por leitores do ensino fundamental, a partir da análise da macro e superestrutura desses tipos textuais, obtidos mediante a tarefa de reescritura.

Para dar prosseguimento ao processo de análise, a partir de agora, apresentaremos as reescrituras dos textos TADs (Sujeito TAD LI 01 a Sujeito TAD LI 10). Assim, ao observarmos os exemplos (18 a 27), verificamos como se dá a aplicação das macrorregras de sumariação e estratégias cognitivas citadas por Kintsch e van Dijk (1983, 1985) e as metarregras de coerência de Charolles (1997) nas reescrituras que seguem.

(18) ¹*O texto fala sobre a Ecologia e suas leis, importantes para a manutenção e compreensão dos ecossistemas em geral.*

²A primeira lei revela que todas as formas de vida são interdependentes. ³Ou seja, o *caçador* precisa da presa, com o objetivo de se alimentar e a presa necessita do *caçador* para *controlar sua população*.⁴*O homem interfere nessa lei ao buscar a eliminação de certas espécies, alterando o equilíbrio ecológico.*

⁵A segunda lei diz respeito ao fato de quanto mais diverso for um ambiente, mais estável ele é.⁶Ou seja, se um ecossistema tiver várias espécies, é mais estável do que um com poucas espécies.⁷*O homem interfere nessa lei ao impor regras que o favoreçam dentro do ambiente.*

⁸A terceira lei diz que todos os recursos são finitos e portanto, devem ser preservados.⁹O homem utiliza vários desses recursos sem impor limites, prejudicando outras espécies.

¹⁰*É necessário um acordo de paz entre homem e natureza, para que possamos viver em paz e sem ser julgado pela terra.” (TAD, LI, 01).*

A aplicação da macrorregra de apagamento assegura que o sujeito leitor pode suprimir tudo aquilo que é constitutivo de um determinado conceito expresso (proposição 1 a 4) e que, portanto, pode ser facilmente inferido desse próprio conceito. De fato, o resultado indica as inferências (proposições em itálico) realizadas, a partir da eliminação de elementos mais específicos contidos na enumeração e na definição, destacados no texto base, assegurando, assim, a evidência da argumentação.

A segunda macrorregra aplicada, a de seleção ou integração (admite a supressão de qualquer informação que representar uma condição considerada habitual num determinado contexto), sugere que o leitor suprimiu as proposições proposição (5 a 7) consideradas secundárias e manteve aquelas necessárias à compreensão de parte da justificativa. Ademais, as proposições precedentes (sublinhadas) surgem meio dissonantes em relação ao texto base. Portanto, as asserções registram apenas algumas proposições advindas da experiência prévia de leitura deste sujeito.

A macrorregra de generalização é percebida através da substituição de proposições iguais por uma mais geral (proposições 8 e 9), ou seja, permite a generalização pela inclusão, mas o sujeito não recupera outras relevantes, alterando, consideravelmente, as proposições do texto base que não foram inferidas ou recuperadas. No entanto, ao substituir a sequência paragrafada, o sujeito leitor utilizou a supressão com substituição do segmento suprimido (“O homem utiliza vários desses recursos sem impor limites, prejudicando outras espécies”, proposição 9). Porém, a proposição mesmo sendo mais geral é pouco significativa para o conteúdo macroestrutural e complemento da justificativa.

A macrorregra da construção ou invenção permite que o leitor possa substituir uma sequência de proposições, expressas ou pressupostas, por uma proposição que seja normalmente inferida delas, através da associação de seus significados. Assim é que, na tentativa de

modificar a sua reescritura da versão original e mostrar uma melhor reflexão, o sujeito leitor tenta manter a tese (proposição 10), a partir de uma conclusão argumentativa.

No que concerne às estratégias (contextuais, textuais e esquemáticas), os resultados têm efeitos sobre a melhor compreensão de macroestratégias textuais e esquemáticas. A primeira está relacionada à interpretação de palavras e inferências semânticas. Nesse sentido, o sujeito leitor esforçar-se em apreendê-la, a partir do enunciado textual (“O texto fala”, proposição 1) com uma estrutura simples, um verbo no presente do indicativo e 3ª pessoa do singular, sugerindo uma sequência descritiva tomada de um modelo reduzido do movimento argumentativo exemplificado pela indução. Assim, esta possibilita a formação de inferências, predições (proposições em itálico) e, também, à volta ao texto base (proposições em letra normal) para a apreensão parcial de novas (proposições sublinhadas e em itálico) informações. A segunda diz respeito à superestrutura textual. Por fim, o sujeito apresenta a identificação através da evidência, justificativa e tese (as “Leis da Ecologia”).

As metarregras de avaliação da coerência foram parcialmente observadas, a partir da sequência constante e homogênea (MR1) e da progressão semântica (MR2). No entanto, a não-contradição (MR3), sugere que houve ocorrência de conteúdo contraditório em sentido estrito (proposições 2, 3, e 4, sublinhadas). Por fim, o conteúdo semântico (MR4), apresenta descontinuidade informativa (o certo é predador, proposições 2 e 3; para controle da população da espécie, proposição 3; que são consideradas “indesejáveis”, proposição 4; a complexa floresta úmida é a mais estável do que a tundra do Ártico, mas entra o homem e esta é cortada, proposição 7; neste planeta, proposição 10) em relação à representação de mundo do texto base.

(19) ¹*As três leis da ecologia nos diz verdades para todas as formas de vida.* ²*E assim uma delas diz que essas formas de vida são interdependentes e que a presa e o predador são dependentes um do outro para suprir seus alimentos e o humano sempre desenvolve projeto de extermínio de espécies que consideram indesejáveis.* ³*A outra delas é que a estabilidade do ecossistema depende de sua diversidade sendo e assim a complexa floresta por mais estável que seja, o homem tenta cortar ela e a última diz que os recursos são finitos e há limites para o crescimento dos sistemas vivos que são ditados pelo tamanho da Terra e pela entrada da energia solar e por não ter esse reconhecimento, pode até destruir a terra e a própria população.* ⁴*Portanto, devemos obedecer a essas “Leis”, para que o ecossistema seja preservado havendo também harmonia em nosso planeta. (TAD, LI, 02).*

A reescritura (16), logo à primeira vista, indica que o sujeito leitor ativa o esquema (estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo) argumentativo que garante ao sujeito leitor, identificar (proposição 1 e 2) a evidên-

cia. Em seguida, as proposições menos relevantes para a compreensão do texto, ou melhor, as sentenças que expressam descrição de lugar, de tempo, de pessoas, objetos e ações secundárias (os peixes, as plantas, os insetos, o plâncton, as baleias e o homem) são suprimidas assegurando, portanto, a aplicação coesa da macrorregra de apagamento.

A macrorregra de seleção ou integração está ligada ao conhecimento prévio da situação e permite a inclusão de uma proposição em outra, se for uma sequência normal de fatos. Por outro lado, o esquema relativo à frase, não está bem estruturado (“a outra delas” e “a complexa floresta por mais estável que seja, o homem tenta cortar ela”, linha 3), podendo ser inferida apenas pela leitura do texto base (“A segunda” e “a complexa floresta tropical úmida é a mais estável do que a tundra do Ártico, mas entra o homem e esta é cortada”). Nesse caso, a incompreensão de um esquema apropriado se deve a algumas falhas no chamado conhecimento de mundo. A seguir, o sujeito identifica, mas apenas parcialmente, as proposições que determinam o que é causa ou consequência dos argumentos, resultando, desse modo, na justificativa.

De acordo com a macrorregra de generalização, o leitor pode substituir proposições com propriedades iguais por uma mais geral, ou seja, permitindo a generalização pela inclusão. A respeito disso, o resultado sugere a tentativa de aplicação efetiva dessa substituição. Portanto, a partir da proposição 3 (e a última diz que os recursos são finitos e há limites para o crescimento dos sistemas vivos que são ditados pelo tamanho da Terra e pela entrada da energia solar e por não ter esse reconhecimento, pode até destruir a terra e a própria população), o movimento argumentativo é identificado como um argumento de parte da justificativa.

No que diz respeito à macrorregra da construção, o sujeito leitor substituiu a proposição final (Portanto, devemos obedecer a essas “Leis”, para que o ecossistema seja preservado havendo também harmonia em nosso planeta), proposição 4, sublinhada, estabelecendo uma relação do tipo mais abstrato, para manter o parágrafo conclusivo da tese, atendendo à recorrência das informações contidas na reescritura base.

A reelaboração da reescritura está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer inferências. De fato, as inferências são consideradas, também, atividades cognitivas responsáveis pela formação de sentidos e de uma representação mental organizada e coerente do texto. Diante disso, o sujeito leitor percebe as reformulações necessárias à compreensão de estratégias esquemáticas, através da representação formal do texto argumentativo (superestrutura), ou seja, a evidência (proposição 1 e 2), a justificativa (proposição 2 e 3) e a síntese da tese (proposição 4). Além disso, constatamos o uso de macroestratégias contextuais (conhecimento de mundo) e textuais (inferências semânticas).

As condições de coerência, ou seja, repetição (MR 1), progressão (MR2), não-contradição (MR3) e relação (MR 4) foram evidenciadas satisfatoriamente. Portanto, a habilidade leitora do sujeito se configura numa estratégia de organização pessoal (trechos em itálico) que atende à recorrência de informações contidas no texto base, como se pode perceber no exemplo a seguir:

(20) ¹*O texto alerta* para as três leis básicas da ecologia que, não são seguidas pela a humanidade.

²A primeira lei relata que todos as espécies são interdependentes.³Tanto a presa necessita do predador para controle populacional, quanto o predador necessita da presa para alimentação. ⁴*O texto traz um exemplo entre mosquitos e andorinhas.*

⁵A segunda lei fala que um ecossistema com mais espécies é mais estável que outro com menos. Tanto que uma floresta tropical é mais dinâmica que a tundra do Ártico.

⁶A terceira lei diz sobre os recursos naturais que são finitos.⁷*O homem não vem se preocupando com esse fato.*⁸*Na Terra vem ocorrendo uma exagerada extração de minérios, alimentos e produção de energia em detrimento as outras espécies. (TAD, LI, 03).*

Na reescritura apresentada, as proposições (1, 3 e 4 sublinhadas) permitem, num primeiro momento, perceber o esforço de reorganização pessoal, por parte do sujeito leitor, a partir de supressão de proposições, mas sem substituição, pois a estrutura do circuito argumentativo foi conduzida de forma relativamente simples objetivando manter a macroestrutura (pontos essenciais) do parágrafo. Acontece, porém, que, ao aplicar a macrorregra de apagamento, o sujeito deveria suprimir as sentenças menos importantes para a compreensão do texto, isto é, aquelas que expressam descrição de lugar, tempo, pessoas, objetos, ações secundárias, selecionadas através do conhecimento de mundo e valores do leitor. No entanto, as proposições sublinhadas sugerem uma melhor adequação, a partir de “que, não são seguidas pela a humanidade”, linha 1, por que contêm verdades para todas as formas de vida, do texto base; “populacional”, proposição 3, por da população da espécie, do texto base; “o texto traz um exemplo entre mosquitos e andorinhas”, proposição 4, por e os humanos sempre desenvolvem planos para o extermínio de espécies que são consideradas “indesejáveis”, do texto base, resultando na identificação parcial da evidência.

A macrorregra de seleção ou integração prevê a retirada, no texto-fonte, de qualquer informação que representar uma condição considerada habitual num determinado contexto. Para isso, é preciso que sejam identificados os elementos que fazem parte de uma sequência, cujo último passo pressupõe os passos anteriores. Dentro desta perspectiva, o sujeito deveria manter apenas as proposições mais importantes e reduzir o que for redundante. No entanto, o desenrolar informativo mesmo lacônico e lhe dando uma aparência de unidade, sugere uma

reflexão mais cuidadosa, pois foram eliminadas proposições (“A segunda lei fala que um ecossistema com mais espécies é mais estável que outro com menos. Tanto que uma floresta tropical é mais dinâmica que a tundra do Ártico”, proposição 5), em vez de é dependente de sua diversidade, estável, mas entra o homem e a floresta é cortada, de forma a modificar (proposições sublinhadas e em itálico) a justificativa.

A macrorregra de generalização determina que dada uma sequência de proposições, o leitor pode substituir proposições com propriedades iguais por uma mais geral permitindo, portanto, a generalização pela inclusão. Mas, de acordo com o procedimento adotado, a substituição (proposições 7 e 8 sublinhadas) não está adequada do ponto de vista macroestrutural, pois ao reconstruir o significado do parágrafo, o esquema de base da argumentação sugere apenas, a identificação parcial de parte da justificativa. Por fim, a natureza cognitiva da macrointerpretação correspondente (e há limites para o crescimento dos sistemas vivos que são ditados pelo tamanho finito da Terra e pela entrada finita de energia solar, pois a nossa incapacidade de reconhecê-las pode levar à destruição da Terra e de nós mesmos) às proposições 7 e 8, não foram devidamente acionadas.

A tentativa de reorganização pessoal apresenta a estrutura do circuito argumentativo de forma relativamente simples e, em torno da evidência e da justificativa, pois a compreensão do conteúdo relacionado à tese conclusiva (Portanto, através dessas “Leis”, precisamos preservar o ecossistema global e aprendermos a viver em harmonia neste planeta), não foi evidenciada. Com isso, o desempenho inferencial (proposições sublinhadas) sugere que as estratégias apreendidas são particularmente reveladoras de diferenças relacionadas ao nível de habilidade leitora do sujeito. Portanto, a reescritura acima proposta, é representativa de macroestratégias textuais relacionadas à interpretação de palavras e inferências semânticas, ou seja, através do enunciado (“O texto alerta...”, proposição 1) textual, com uma estrutura simples, um verbo no presente do indicativo e 3ª pessoa do singular, que sugere uma sequência descritiva tomada de um modelo reduzido do movimento argumentativo exemplificado pela indução, contextuais, relacionadas ao conhecimento de mundo, trechos em itálico, e parcialmente, de estratégias esquemáticas (superestrutura do texto).

A reflexão no que diz respeito às metarregras de coerência, ou seja, a continuidade sequencial (MR1), a progressão semântica (MR2), a não-contradição (MR3) e a quantidade de enunciados com relação ao texto original (MR4), mostra que o sujeito apresenta dificuldade no processamento e na reconstituição dos conteúdos macroproposicionais essenciais do texto base.

(21) “1A ecologia está agrupada em três “leis” contendo verdades para todas as formas de vida. 2A primeira revela que todas estas são interdependentes e que a presa é dependente do predador e vice-versa e, desse modo, eliminam espécies que não são consideradas úteis. 3A outra, atribui a estabilidade do ecossistema a diversidade e, portanto, a floresta tropical é considerada mais estável do que a tundra do Ártico, mas o homem acaba cortando ela. 4A terceira diz que os recursos tem fim e os sistemas vivos têm um certo limite para o seu crescimento e são orientados pela extensão da Terra e sua energia solar, pois a nossa incapacidade de perceber pode destruir a terra e o próprio homem. 5Portanto, só a preservação da terra e do ecossistema global é que vai permitir que vivam em paz, em harmonia.” (TAD, LI, 04).

A tentativa de focalizar a atenção no conteúdo principal ao invés de nos detalhes, mostrou, a partir da habilidade leitora, que o sujeito tem conhecimento da estrutura dialógica do parágrafo. Vemos, ainda, a existência de esquemas adequados, a partir da macrorregra de apagamento, pois foram canceladas as proposições que não são necessárias à compreensão contribuindo para uma melhor identificação da apresentação e argumentação exemplificativa (proposição 1 e 2) da evidência.

A aplicação da macrorregra de seleção ou integração postula a retirada de qualquer proposição que representar uma condição considerada habitual num determinado contexto. Além do mais, está ligada ao conhecimento prévio, e mesmo retirada, a informação não fica inteiramente perdida, podendo ser inferida, a partir da leitura do texto base. Por esta definição, percebemos que o emprego desta macrorregra se dá através da identificação satisfatória da argumentação comparativa de um raciocínio dedutivo (proposição 3), e de parte da justificativa.

A macrorregra de generalização ou superordenação permite a substituição de uma sequência de proposições com propriedades iguais por uma mais geral, isto é, a generalização pela inclusão. Diante disto, o procedimento adotado sugere uma boa adequação dessas proposições do ponto de vista macroestrutural. Em seguida, por meio da apresentação (proposição 3) argumentativa e de um raciocínio indutivo (do particular para o geral), da definição (raciocínio de causalidade), da exemplificação argumentativa (metalinguagem, ironizando o caráter óbvio dos fatos exemplo), o sujeito identifica a justificativa.

A macrorregra da construção ou invenção postula a substituição de uma sequência de proposições, expressas ou pressupostas, por outra que seja inferida delas, por meio de associação de seus significados. De fato, conforme a preparação da conclusão, o sujeito conversa e adverte ao leitor, através de uma argumentação condicional (trechos sublinhados) e uma pluralização do sujeito (vivam que deveria ser grafada vivamos, proposição 5). Além do mais, ao terminar o texto, faz uma síntese, introduzida pelo organizador “portanto” (conjunção

coordenativa conclusiva), reforçando o ponto de vista decorrente dos argumentos apresentados.

A capacidade de interpretar o que se lê exige que o leitor possa acessar e utilizar seu conhecimento prévio ou pragmático e o processamento inferencial, imprescindível para a compreensão leitora. Assim, o leitor de um texto tentará reconstruir não somente o significado intencionado, sinalizado de diversas formas pelo autor, no texto e no contexto (diz respeito às pistas extraídas de dados externos ao texto, denominado de contexto extra linguístico), como também, um significado ligado aos seus interesses e objetivos.

Dessa forma, podemos constatar que algumas estratégias apreendidas refletem a habilidade inferencial realizada pelo leitor. Isto sugere a identificação de estratégias esquemáticas, pois estão presentes todos os componentes do esquema (tese proposta, proposição 1, tese refutada nas proposições 2 e 3 em itálico e justificativa, proposições 3 e 4) proposto para o texto TAD. Além disso, os componentes superestruturais estão devidamente articulados (operadores argumentativos em negrito, proposições 2, 3 e 5) sinalizando a tese refutada e a conclusão. A seguir, observamos que o sujeito leitor utilizou as macroestratégias contextuais, mediante o conhecimento de mundo e a reorganização pessoal (inferência) de várias proposições (1 a 5) e, por conseguinte, as (macroestratégias textuais), mediante a reorganização pessoal de várias proposições (1 a 5) e estilísticas.

De acordo com as metarregras de coerência, a reescritura apresentada está superestruturalmente coerente, uma vez que o sujeito tenta reconstruir a sequência argumentativa do texto base, sinalizando de forma adequada a metarregra da repetição (MR1). Em seguida, a percepção macroestrutural relacionada à metarregra da progressão (MR2), ou seja, a homogeneidade semântica do texto base e da não-contradição (MR3) foi evidenciada satisfatoriamente. Por fim, a metarregra da relação (MR4), isto é, os conteúdos semânticos (fatos, eventos, ações) relacionados à reescritura base não aparecem de forma satisfatória, pois a ocorrência se dá a partir das proposições: “eliminam”, por os humanos sempre desenvolvem planos para o extermínio de, proposição 2, “A outra, atribui a estabilidade do ecossistema a diversidade” proposição 3, quando omite a proposição “é dependente”; pela extensão da Terra, proposição 4, que também omite a proposição (5) “entrada finita” e “vivamos”, pois tais enunciados têm uma melhor adequação com a representação de mundo do texto base.

(22) ¹O texto comenta sobre as três leis da ecologia *que contêm* verdades para as formas de vida *em sua totalidade* como as plantas os insetos as baleias e também homem.

²A primeira, *diz* que *as* formas *de vida* são interdependentes *e o homem desenvolve planos para acabar com as andorinhas.*

³A segunda *lei, diz* que a estabilidade do ecossistema é dependente de sua diversidade *por causa da madeira e celulose.*

⁴A terceira *mostra o exemplo de cultivo de terra para a agricultura, da energia e alimentação e diz que há um crescimento de todos os sistemas vivos.* ⁵*E não devemos prejudicar outras espécies, como as andorinhas, os peixes e as plantas pois os recursos são finitos e as leis *contem* verdades para as formas de vida.* (TAD, LI, 05).

Na reescritura, o resultado demonstra a inadequação no que diz respeito à macrorregra de apagamento, pois o sujeito não consegue suprimir todos os aspectos exemplificativos (como as plantas os insetos as baleias e também homem, do texto base, proposição 1). Além disso, acrescenta uma proposição (“e o homem desenvolve planos para acabar com as andorinhas”, proposição 2) que diverge da macroestrutura base (proposição 8) além de resultar numa digressão tópica, pois, assim, anula a apresentação da tese (as leis da ecologia) e a identificação de parte da justificativa. Nesse sentido, essa tentativa de “inferência” (proposições 1 e 2, sublinhadas) sugere apenas, o uso da capacidade de memória operacional em relação ao texto base.

A macrorregra de seleção ou integração é aplicada parcialmente, pois o sujeito retira do texto base, as informações que representam uma condição considerada habitual no contexto (A segunda lei, diz que a estabilidade do ecossistema é dependente de sua diversidade, proposição 3). No entanto, na sequência, acrescenta uma proposição (“por causa da madeira e celulose”, proposição 3) pouco informativa, pois na verdade, a floresta é que é cortada por causa da madeira e da celulose e, assim, deixa de selecionar proposições mais relevantes. Dentro desta perspectiva, não determina o que é componente, causa ou consequência de um argumento, resultando, por fim, na identificação parcial de parte da justificativa.

Quanto à macrorregra de generalização, o leitor pode substituir proposições com propriedades iguais por uma mais geral, ou seja, permitindo a generalização pela inclusão. Em seguida, o sujeito deveria aplicar a macrorregra de generalização, substituindo as sequências com propriedades iguais por uma mais geral (e a terceira, que todos os recursos são finitos e há limites para o crescimento dos sistemas vivos que são ditados pelo tamanho finito da Terra e pela entrada finita de energia solar, pois a nossa incapacidade de reconhecê-las pode levar à destruição da Terra e de nós mesmos, proposições 20 a 27 da macroestrutura base), por meio da apresentação (3ª lei da ecologia, proposição 20) mais argumentação, um raciocínio indutivo (do particular para o geral, proposição 22) e uma argumentação de caráter óbvio dos fatos exemplo, proposição 27), que resultaria na identificação de parte da justificativa. A respeito

disso, o resultado sugere a tentativa inadequada, principalmente, ao substituir essas proposições. Portanto, a proposição depreendida (“A terceira mostra o exemplo de cultivo de terra para a gricultura, da energia e alimentação e diz que há um crescimento de todos os sistemas vivos”, proposição 4), não corresponde a esta aplicação.

Com relação à macrorregra da construção ou invenção, o sujeito deveria substituir uma sequência de proposições, expressas ou pressupostas, por outra inferida delas, por meio de associação de seus significados. Ademais, a reafirmação do ponto de vista, ou seja, o parágrafo síntese (conclusivo) decorre (portanto, através dessas “Leis”, precisamos preservar o ecossistema global e aprendermos a viver em harmonia neste planeta, proposição 28 a 31 do texto base) naturalmente das provas ou argumentos apresentados. No entanto, a tentativa de apresentar o parágrafo conclusivo (“E não devemos prejudicar outras espécies, como as andorinhas, os peixes e as plantas pois os recursos são finitos e as leis contem verdades para as formas de vida”, proposição 5) sinaliza, também, a inadequação de planejamento prévio e temático.

As estratégias devem estar aliadas à maturidade e escolha do sujeito leitor mediante a atuação de uma estratégia geral de compreensão (responsável pela construção de uma representação semântica mental do texto). Isto posto, os resultados depreendidos exibem, apenas parcialmente, a identificação das macroestratégias contextuais e, de forma insatisfatória, a estratégia esquemática, ou seja, a superestrutura do texto (proposições 1 a 5 sublinhadas) que deveria salientar a evidência, justificativa e tese conclusiva.

A constatação acima levantada sugere, ainda, que o leitor apresenta dificuldade de processamento quanto às metarregras da repetição (MR1), da progressão (MR2), da não-contradição (MR3) e da relação (MR4), evidenciadas, a partir do esquema superestrutural do texto base. No entanto, a capacidade inferencial (proposições 1 a 5, sublinhadas) parece incoerente e decorrer de um processo cognitivo (prováveis efeitos de memória) ascendente.

(23) ¹O texto fala sobre ecologia. ²Ele diz que há três leis da ecologia. ³Elas estão divididas da seguinte forma: A primeira Lei da Ecologia diz que os seres vivos são interdependentes. ⁴A presa precisa do predador da mesma maneira que o predador precisa da presa. ⁵A segunda Lei da Ecologia diz que a estabilidade de um ecossistema depende da sua diversidade. ⁶Um ecossistema que possui cem espécies é mais estável, que um ecossistema que possui três espécies. ⁷A terceira Lei da Ecologia diz que os recursos naturais são finitos e por isso devemos preservá-lo. (TAD, LI, 06).

Na reescritura em apreço, o sujeito leitor articula adequadamente a maioria das proposições necessárias à condição interpretativa da sequência, exceto na proposição 3 (“diz que os seres vivos”, em vez de todas as formas de vida). Desse modo, a partir da macrorregra de

apagamento ou cancelamento, a evidência da tese é proposta (as leis da ecologia, proposição 2) e se apresenta com uma argumentação (proposição 3) e exemplificação (proposição 4) que reproduz o desenrolar informativo e se abriga atrás da exposição.

A macrorregra de seleção, também chamada de integração, permitiu ao sujeito retirar informações consideradas habituais (ver proposições 12 a 19, do texto base) e identificar as proposições (5 e 6) que são parte da sequência. No entanto, a proposição 6 (“Um ecossistema que possui cem espécies é mais estável, que um ecossistema que possui três espécies...”) pode ser dispensável ou substituída (e, portanto, a complexa floresta tropical úmida é a mais estável do que a tundra do Ártico, mas entra o homem e a floresta é cortada) por uma argumentação comparativa ou um raciocínio dedutivo, inferido do próprio texto base (proposição 14), que certamente, mostraria o caráter dialógico de uma das teses (2ª lei da ecologia). Apesar disso, não contraria os argumentos (“A segunda Lei da Ecologia diz que a estabilidade de um ecossistema depende da sua diversidade”, proposição 5) em relação à justificativa.

A macrorregra da generalização ou superordenação permite a substituição de proposições com propriedades iguais por uma mais geral, ou seja, permitindo a generalização pela inclusão. No entanto, o sujeito parafraseia a proposição (“A terceira Lei da Ecologia diz que os recursos naturais são finitos”, proposição 7) em um nível relativamente local (paráfrase de sentenças individuais) e suprime, sem substituição, o restante das proposições (e há limites para o crescimento dos sistemas vivos que são ditados pelo tamanho finito da Terra e pela entrada finita de energia solar, pois a nossa incapacidade de reconhecê-las pode levar à destruição da Terra e de nós mesmos, proposições 7 a 27, do texto base). Com este resultado, tem-se, pois, uma estratégia inadequada para resolver os problemas do texto do ponto de vista macro (pontos essenciais do texto) quer superestrutural (esquema abstrato com categorias vazias, correspondente ao formato característico de determinado texto). Finalmente, este procedimento revela a falta de apresentação de argumentos relativos à justificativa, principalmente, quando tenta inferir como valor conclusivo.

A aplicação da macrorregra de construção ou invenção postula a substituição de uma sequência de proposições que tem condições normais, por uma macroproposição. Porém, a proposição que deveria apresentar uma argumentação consistente ancorada na preparação da conclusão (“e por isso devemos preservá-lo”, proposição, 7), não apresenta clareza, pois o referente passa a ser os “recursos naturais”, em vez de argumentos (Devemos preservar a Terra e o ecossistema global para vivermos em harmonia neste planeta e, ou Portanto, através dessas “Leis”, precisamos preservar o ecossistema global e aprendermos a viver em harmonia neste planeta, proposições

28 a 31, do texto base) conclusivos. Como se vê, a reescritura deveria obedecer a uma unidade estrutural (sequência de informações), pois não existe argumentação sem conclusão.

Na apreensão de estratégias cognitivas, o leitor deverá focalizar os possíveis padrões de organização textual empregados pelo autor do texto base. Basicamente, a informação textual se organiza em torno de proposições relevantes e subordinadas. Porém, o resultado sugere que ao tentar reconstruir a macroestrutura, o sujeito tende a usar, parcialmente, as macroestratégias (informações, títulos, palavras temáticas) e as estratégias esquemáticas (superestrutura do texto). Nesse sentido, a evidência da tese proposta (proposições 1 a 4) é sinalizada logo na introdução. Em seguida, a listagem de argumentos (proposições 1 a 7, letra normal) e a tentativa inferencial (proposições 1 a 5, sublinhadas), em relação à justificativa e à preparação da conclusão, revela baixo desempenho.

Os resultados levantados sugerem, portanto, que a reescritura apresenta problemas de recorrência (MR1) temática (Um ecossistema que possui cem espécies é mais estável, que um ecossistema que possui três espécies, proposição 6), pois não há necessidade de exemplificação, progressão (MR2) semântica (e há limites para o crescimento dos sistemas vivos que são ditados pelo tamanho finito da Terra e pela entrada finita de energia solar, pois a nossa incapacidade de reconhecê-las pode levar à nossa destruição e a da Terra, proposição 7), pela ausência deste complemento argumentativo, imprescindível à justificativa da tese proposta) e conteúdos semânticos (MR4) relacionados à representação de mundo do texto base (e aprendermos a viver em harmonia neste planeta, proposição 7), que deveria representar o parágrafo conclusivo.

(24) ¹*O texto aborda* três “Leis Ecológicas” que transmitem verdades para todas as formas de vida.²A primeira, avisa que as formas são interdependentes, a segunda, que a estabilidade do ecossistema depende de sua diversidade e a terceira que os recursos são finitos e existem limites para o crescimento de todos os sistemas vivos e também devemos cuidar de outras espécies das florestas e do que diz as implicações lógicas das 3 leis, ou seja, as leis que transmitem verdades para todas as formas de vida. (TAD, LI, 07).

No que concerne às macrorregras, o sujeito apaga informações desnecessárias para a condição interpretativa da sequência e, assim, mantém a apresentação da tese (“três “Leis da Ecologia...”, proposição 1 e 2) proposta.

Ainda em relação à macrorregra da seleção, o resultado sugere que o sujeito conseguiu identificar e manter as inferências necessárias para a construção desse período, mantendo, portanto, a proposição relevante (“a segunda, que a estabilidade do ecossistema depende de

sua diversidade,” proposição 2) na sequência. De modo geral, a definição argumentativa resultou em parte da justificativa da tese.

Quanto à macrorregra de generalização, o sujeito leitor substitui as proposições com propriedades iguais por uma mais geral (“que os recursos são finitos e existem limites para o crescimento de todos os sistemas vivos e também devemos cuidar de outras espécies das florestas e do que diz as implicações lógicas das 3 leis”, proposição 2). Neste caso, a apresentação argumentativa se dá através do raciocínio indutivo em que de fato particular se tira uma conclusão mais genérica, ou seja, o argumento que sustenta parte da justificativa.

Os dados apresentados acima, demonstram que ao aplicar a macrorregra da construção, em vez de substituir ou reconstruir um conjunto de orações por outra que as inclua, o sujeito retoma as proposições iniciais (“as leis que transmitem verdades para todas as formas de vida”, proposição 2), quando deveria sinalizar (portanto, através dessas “Leis”, precisamos preservar o ecossistema global e aprendermos a viver em harmonia neste planeta, linhas 28 a 31, do texto base), a argumentação conclusiva.

Na elaboração do significado global desta reescritura, as estratégias são alcançadas, a partir da relação estabelecida entre as informações contidas no texto (intratextuais) base (proposições 1 e 2 em letra normal), e o conhecimento de mundo (extratextuais) do leitor (proposições 1 e 2, sublinhadas). Nesse sentido, ao integrar as informações entre partes do texto e entre o texto e seu conhecimento de mundo, o sujeito depreende, parcialmente, a estratégia esquemática (componentes superestruturais), macroestratégias (inferência de informações referentes ao texto base), exceto na asserção “e também”, proposição 2, pois a incoerência decorre da má utilização do recurso coesivo, pois deveria usar a conjunção coordenativa conclusiva, ou seja, o marcador conclusivo “portanto”.

Os dados sugerem que o leitor compreendeu apenas parcialmente a natureza formal da tarefa, uma vez que reescreveu sucintamente parte da macroestrutura (conteúdo essencial do texto) e, por sua vez, manteve a superestrutura (formato característico de um determinado texto) até a macrorregra de generalização. No entanto, a depreensão da continuidade sequencial (MR1), que encerraria a argumentação conclusiva decorrente das provas apresentadas, não foi observada. Como se vê, com esse procedimento, a progressão semântica (MR2), passa ser descontínua, a partir da retomada da sentença inicialmente proposta. Assim, convém observar que apenas o conteúdo semântico referente ao texto base (MR3) e a avaliação da congruência das informações da reescritura referente à representação de mundo do texto base (MR4), são observados parcialmente, necessitando de melhor apreensão e retenção de informações.

(25) ¹O texto fala sobre três “leis da ecologia.”²A primeira é que todos são dependentes de outros animais para sobreviver, o homem quer acabar com os mosquitos, mas gostam das lindas andorinhas, indiretamente estão acabando com elas pois elas comem mosquitos.³A segunda lei diz que se um determinado animal, árvore... tem mais espécies a probabilidade dele acabar é bem menor, pois se uma árvore existe em vários cantos, lógico que não dá para um homem destruir todas de uma vez só.⁴A terceira lei fala que nada (água, o petróleo...) é infinito.⁵Por isso o homem tem que dar um basta na destruição do meio ambiente.⁶Além disso deve cuidar das leis dos animais também pois todos são dependentes de outros animais para sobreviver e nada é infinito. (TAD, LI, 08).

Na reescritura em apreço (exemplo 25, TAD, LI, 08), o sujeito cancela informações num nível de abstração tal, que despreza o princípio da informatividade, pois esse cancelamento torna-se irreversível (para o leitor que não teve acesso ao texto base) quando substituída por outras (“O texto fala sobre três “leis da ecologia”. A primeira é que todos são dependentes de outros animais para sobreviver, o homem quer acabar com os mosquitos, mas gostam das lindas andorinhas, indiretamente estão acabando com elas pois elas comem mosquitos”, proposições 1 e 2) de menor relevância (secundárias), em vez de proposições macroestruturais (A ecologia nos forneceu muitas revelações e podem ser agrupadas em três “Leis”, que contêm verdades para todas as formas de vida. A primeira, afirma que estas são interdependentes, pois a presa é tão dependente do predador, quanto este é para ela, enquanto suprimento de alimentos e os humanos sempre desenvolvem planos para o extermínio de espécies que são consideradas “indesejáveis”) que determinam a apresentação e exemplificação argumentativa da tese. Apesar disso, os resultados indicam que o sujeito identifica pelo menos, parcialmente, a apresentação (“três “leis da ecologia”, proposição 1) da tese.

Diante disso, vale ressaltar que, na sequência seguinte, a macrorregra da seleção também não foi observada devidamente, pois o sujeito leitor não conseguiu estabelecer as inferências (proposições sublinhadas) necessárias à construção desse período, quando manteve proposições menos relevantes como partes da sequência (“A segunda lei diz que se um determinado animal, árvore... tem mais espécies a probabilidade dele acabar é bem menor, pois se uma árvore existe em vários cantos, lógico que não dá para um homem destruir todas de uma vez só”, proposição 3), em vez de proposições consideradas habituais (“A segunda, que a estabilidade do ecossistema é dependente de sua diversidade e, portanto, a complexa floresta tropical úmida é a mais estável do que a tundra do Ártico, mas entra o homem e a floresta é cortada”) e, que, a partir de uma comparação argumentativa, evidencia parte da justificativa da tese.

No que tange, ainda, à macrorregra de generalização, o sujeito tenta apresentar esquemas inferenciais (proposição 3, sublinhada), mas em vez de substituir proposições com propriedades iguais por uma mais geral (terceira, que todos os recursos são finitos e há limites para o crescimento dos sistemas vivos que são ditados pelo tamanho finito da Terra e pela entrada finita de energia solar, pois a nossa incapacidade de reconhecê-las pode levar à destruição da Terra e de nós mesmos), prefere suprimi-las e sumarizar (“A terceira lei fala que nada (água, o petróleo) é infinito”, proposição 4) apenas uma sentença, resultando, portanto, na identificação parcial de parte da justificativa, ou seja, a evidência da tese.

A aplicação da macrorregra da construção postula que o leitor deve substituir uma sequência de proposições, expressas ou pressupostas, por uma proposição que seja normalmente inferida delas, através da associação de seus significados. No entanto, o resultado sugere que houve supressão da macroestrutura do parágrafo. Por fim, o sujeito tenta estabelecer a sinalização (“Por isso o homem tem que dar um basta na destruição do meio ambiente”, proposição 5 e “Além disso deve cuidar das leis dos animais também pois todos são dependentes de outros animais para sobreviver e nada é infinito”, proposição 6), em vez de (Devemos preservar a Terra e o ecossistema global para vivermos em harmonia neste planeta e/ou, portanto, através dessas “Leis”, precisamos preservar o ecossistema global e aprendermos a viver em harmonia neste planeta), do parágrafo conclusivo, mas os argumentos de sustentação à tese se apresentam totalmente inadequados, pois são retomados de trechos do limiar da reescritura.

Na reescritura em questão, não foi possível aplicar, devidamente, as estratégias de processamento cognitivo. De modo geral, o sujeito tenta depreender estratégias esquemáticas (componentes superestruturais), proposições 1 a 5 e macroestratégias (inferências de macroproposições), proposições sublinhadas. Entretanto, ao integrar a construção da base textual (trechos em letra normal) à produção de informações inferenciais (proposições sublinhadas), o sujeito suprime proposições sem substituição ou não consegue trazer à baila todas as informações processadas na memória de longo prazo, referente à macroestrutura base. Com isso, a estratégia geral de compreensão responsável pela construção de uma representação semântica mental do texto, sugere que o leitor não foi bem sucedido com relação à seleção de informações mais relevantes do texto base.

Tendo em vista as considerações ratificadas, vejamos como foi o desempenho do sujeito leitor na depreensão das metarregras de coerência. Deste modo, as inferências utilizadas (proposições sublinhadas) demonstram a falta de continuidade sequencial (MR1). Além disso, estas inferências surgem de forma meio problemática com relação à progressão semân-

tica (MR2), pois representa, apenas parcialmente, a homogeneidade do texto base. Em seguida, os dados sugerem que o conteúdo semântico referente ao texto base (MR3) e os fatos que se denotam no mundo representado (MR4) não estão totalmente relacionados à macroestrutura base.

(26) ¹As três leis da ecologia *tem* verdades para todas as formas de vida.²A primeira, mostra a interdependência com o exemplo da presa e o do predador e que os humanos sempre desenvolvem projetos para exterminar espécies consideradas indesejáveis.³A *segunda* mostra a estabilidade do ecossistema dependente de sua diversidade e diz que a complexa floresta tropical úmida é a mais estável do que a tundra do Ártico *mas o homem corta esta floresta.*⁴E a última, fala de cuidar dos valores. (TAD, LI, 09).

A reescritura apresenta uma dimensão bem argumentativa, que sugere um processamento inferencial (proposições sublinhadas) unido a um nível textual, em que a construção do sentido se dá em um nível mais global, sendo armazenado na memória permanente (proposições 1 a 3, em letra normal). Desse modo, a existência de esquemas adequados e da macrorregra de apagamento, permitiu ao sujeito leitor, assinalar as proposições necessárias à compreensão, evidenciando a apresentação da tese (“As três leis da ecologia tem verdades para todas as formas de vida”, proposição 1) proposta e o limiar de parte da justificativa, através de uma argumentação (A primeira, mostra a interdependência com o exemplo da presa e o do predador e que os humanos sempre desenvolvem projetos para exterminar espécies consideradas indesejáveis, proposição 2) exemplificativa.

Ao aplicar a macrorregra de seleção ou integração, o sujeito retira as proposições que representam uma condição considerada habitual no contexto e, mediante a observação do tópico do parágrafo, evidencia, a partir de uma argumentação comparativa (A segunda mostra a estabilidade do ecossistema dependente de sua diversidade e diz que a complexa floresta tropical úmida é a mais estável do que a tundra do Ártico mas o homem corta esta floresta, proposição 3), a sequência que justifica a tese proposta.

Quanto à macrorregra de generalização ou superordenação, o leitor pode substituir uma sequência de proposições com propriedades iguais por uma mais geral, ou seja, a generalização pela inclusão. Desse modo, o resultado sugere uma ausência total dessa aplicação, pois em vez de assinalar as proposições por meio da apresentação indutiva (do particular para o geral) que evidenciaria (e a terceira, que todos os recursos são finitos e há limites para o crescimento dos sistemas vivos que são ditados pelo tamanho finito da Terra e pela entrada

finita de energia solar, pois a nossa incapacidade de reconhecê-las pode levar à destruição da Terra e de nós mesmos, proposições 20 a 27, do texto base) a finalização da justificativa ou os fatos da tese, apresenta apenas uma proposição (“E e a última, fala de cuidar dos valores”, proposição 4) tentando sinalizar a justificativa de parte da tese proposta.

A observação da reescritura implicaria, por outro lado, a aplicação da macrorregra da construção, pois o sujeito substituiria a sequência de proposições pressupostas, por outra inferida delas, por meio de associação de seus significados. Com efeito, a regra se justificaria como princípio de uma argumentação condicional e advertência ao leitor, das provas (portanto, através dessas “Leis”, precisamos preservar o ecossistema global e aprendermos a viver em harmonia neste planeta, linhas 28 a 31, do texto base) conclusivas. No entanto, em vez de uma associação de significados dessas provas, ocorre uma construção (“E e a última, fala de cuidar dos valores”, proposição 4) desencadeada dos argumentos apresentados.

As estratégias asseguram a inferência de macroproposições podendo estar ou não sinalizadas na superfície textual e, se essa se apresentar de forma clara, facilitará a compreensão, uma vez que limita as possíveis interpretações, indicando ao leitor, as informações mais relevantes do texto. Nesta perspectiva, na reescritura apresentada, algumas proposições respondem por uma tentativa de inferência (trechos sublinhados) e de material transcrito literalmente (proposições 1 a 3, em letra normal) do texto base. No entanto, no ato da reescritura, o sujeito não teve acesso ao texto de partida, sugerindo, por esta forma, uma compreensão parcial da macroestrutural armazenada na memória de longo termo. Em vista disso, os resultados revelam, parcialmente, a apreensão de macroestratégias contextuais (conhecimento de mundo) e textuais (inferências semânticas).

De acordo com o já explicitado, as metarregras de coerência referentes à repetição (MR1), progressão (MR2), não-contradição (MR3) e metarregra da relação (MR4), são aplicadas de forma inadequada. Neste caso, este resultado sugere que o leitor não dispõe de estratégia adequada para resolver os problemas do texto do ponto de vista macro (pontos essenciais do texto) quer superestrutural (esquema abstrato com categorias vazias, correspondente ao formato característico de determinado texto).

(27) ¹O texto fala sobre a importância das três leis da ecologia para o nosso planeta e diz que a ecologia faz revelações contendo verdades para todas as formas de vida.²A primeira fala que as formas de vida são interdependentes, pois a presa é tão dependente do predador, quanto predador é para a presa, enquanto a busca de alimentos mas o homem acaba criando projetos que acabam com espécies consideradas indesejáveis.³A segunda, diz que a estabilidade do ecossistema depende da diversidade e a floresta tropical úmida é a mais estável do que a tundra do Ártico, mas o homem acaba cortando.⁴A terceira fala dos recursos e diz que eles são finitos e que tem limites para o crescimento dos sistemas vivos que são ditos pelo tamanho da Terra que também é finita e pela entrada finita de energia solar e o homem não tem capacidade de reconhecê-las, pois essa falta pode destruir a nós e a Terra e por isso essas “Leis” precisam ser preservadas e o ecossistema global também para nós vivermos em paz no planeta. (TAD, LI, 10).

A compreensão desta reescritura se dá através de esquemas (estruturas abstratas, construídas pelo próprio leitor, para representar a sua teoria de mundo) de extração de significado com ênfase no texto (proposições em letra normal) e inferências (proposições sublinhadas) realizadas pelo sujeito. De um modo geral, à medida que vai construindo o texto, as regras de sumarização surgem com maior clareza, obedecendo, também, a uma estrutura temática. Enfim, no que diz respeito à macroestrutura, o sujeito apaga proposições não relevantes para a compreensão do texto resultando, por conseguinte, na apresentação (O texto fala sobre a importância das três leis da ecologia para o nosso planeta e diz que a ecologia faz revelações contendo verdades para todas as formas de vida. A primeira fala que as formas de vida são interdependentes, pois a presa é tão dependente do predador, quanto predador é para a presa, enquanto a busca de alimentos mas o homem acaba criando projetos que acabam com espécies consideradas indesejáveis, proposições 1 e 2) da tese proposta.

A aplicação da macrorregra de seleção ou integração permitiu a retirada de proposições que representam uma condição considerada habitual no contexto, resultando, portanto, em argumentos (“A segunda, diz que a estabilidade do ecossistema depende da diversidade e a floresta tropical úmida é a mais estável do que a tundra do Ártico, mas o homem acaba cortando”, proposição 3), que sustentam a tese proposta.

No que diz respeito à macrorregra de generalização, percebemos que a sequência de proposições com propriedades iguais foi substituída adequadamente, por uma mais geral, resultando, em um raciocínio dedutivo que justifica os fatos (A terceira fala dos recursos e diz que eles são finitos e que tem limites para o crescimento dos sistemas vivos que são ditos pelo tamanho da Terra que também é finita e pela entrada finita de energia solar e o homem não tem capacidade de reconhecê-las, pois essa falta pode destruir a nós e a Terra, proposição 4) da tese proposta.

Ainda com relação à macrorregra da construção, o sujeito substitui a sequência de proposições pressupostas, por outra inferida delas, por meio de associação de seus significados. Em seguida, a partir de uma argumentação condicional (“e por isso essas “Leis” precisam ser preservadas e o ecossistema global também para nós vivermos em paz no planeta.”, proposição 4), tenta advertir o leitor para o parágrafo conclusivo.

A reescritura sugere, ainda, uma adequação entre as inferências (trechos sublinhados) utilizadas pelo sujeito e o material transcrito literalmente, a partir da memória permanente (trechos em letra normal), que estão adstritos às estratégias necessárias para estabelecer a coerência macroestrutural. Nesse sentido, os resultados indicam que foram apreendidas as macroestratégias contextuais (conhecimento de mundo), textuais (inferências semânticas) e as estratégias esquemáticas (superestrutura textual).

Os procedimentos utilizados pelo sujeito leitor para reescrever as informações do texto base, nos leva a observar que as metarregras de coerência com relação à repetição (MR1), progressão (MR2), não-contradição (MR3) e metarregra da relação (MR4), foram apreendidas adequadamente.

3.1.4. Resultados com relação às macrorregras (TNAs/TADs)

Os resultados deste estudo sugerem que as macrorregras de sumarização propostas por Kintsch e van Dijk (1983; 1985) são também regras de interpretação, pois requer a expressão da macroestrutura de um texto, além de identificar o princípio da organização textual e, conseqüentemente, buscar informações, a partir de um processo inferencial no nível *micro* (corresponde às representações semânticas (proposições) estabelecidas para sentenças ou sequência de sentenças, sendo assim, responsável pela organização sequencial e pela *coerência local* do discurso), e no nível *macro* (refere-se ao significado ou conteúdo global do discurso, implicado nas relações explícitas entre suas proposições, determinando a organização temática e a *coerência global* do discurso) e no nível *superestrutural* (indica as formas específicas de certas sequências de discurso como a narração, a argumentação, a exposição etc.).

Nesta perspectiva, conforme já demonstrado, a análise da macroestrutura textual das reescrituras produzidas pelos sujeitos tem como referência para o TNA, a aplicação das macrorregras como regras de sumarização (apagamento ou cancelamento, seleção ou integração, generalização ou superordenação, construção ou invenção) e estratégias de processamento cognitivo (estratégias de coerência local, macroestratégias, macroestratégias contex-

tuais e textuais, estratégias esquemáticas, estilísticas e retóricas) de Kintsch e van Dijk (1983, 1985); da organização da estrutura macroproposicional da narrativa (orientação, complicação, ação ou avaliação, resolução e conclusão ou moral) proposta por Labov e Waletzky (1967); as metarregras (da repetição, progressão, não-contradição e da relação) de Charolles (1997) e o perfil de legibilidade proposto por Allende (1990) e para o TAD, as macrorregras como regras de sumarização (apagamento ou cancelamento, seleção ou integração, generalização ou superordenação, construção ou invenção) e estratégias de processamento cognitivo (estratégias de coerência local, macroestratégias, macroestratégias contextuais e textuais, estratégias esquemáticas, estilísticas e retóricas) de Kintsch e van Dijk (1983, 1985); o modelo do processamento da argumentação de Boissinot (1992), Adam (1992); Chambliss (1995); as metarregras (da repetição, progressão, não-contradição e da relação) de Charolles (1997) e o perfil de legibilidade proposto por Allende (1990).

Com base nos resultados obtidos, o quadro (7) demonstra o desempenho dos sujeitos a partir da identificação de cada uma das macrorregras para os dois textos (TNAs/TADs).

Quadro 7. Aplicação das macrorregras

SUJ.	MACRORREGRA A, S, G, C							
	TNA					TDA		
	O	C	A	R	C	E	J	T
LI 01	S	S	S	N	N	S	SP	S
LI 02	S	S	P	N	N	S	SS	S
LI 03	S	S	S	S	S	S	PP	N
LI 04	S	S	S	S	S	S	SS	S
LI 05	S	S	S	S	S	P	SP	N
LI 06	P	P	S	S	P	S	SP	N
LI 07	S	S	P	S	S	S	SS	N
LI 08	S	S	S	P	N	S	PS	N
LI 09	S	S	S	S	N	S	SP	N
LI 10	S	S	S	S	S	S	SS	S
IDENT.	A	A	S	G	C	A	SG	C

LEGENDA

Sujeitos (Leitor Independente, 01 a 10).

Macrorregra: (A) Apagamento, (S) Seleção, (G) Generalização, (C) Construção.

(TNA) Texto Narrativo.

(O) Orientação.

(C) Complicação.

(A) Ação ou avaliação.

(R) Resolução.

(C) Conclusão ou moral.

(TAD) Texto argumentativo dialógico.

(E) Evidência (tese proposta; tese refutada).

(J) Justificativa (caráter óbvio dos fatos que fundamentam a tese proposta).

(T) Tese (síntese conclusiva, provas ou argumentos apresentados).

(IDENT.) Identificação das macrorregas (avaliação, seleção, generalização e construção).

(S) Para ocorrência total da macrorregra.

(P) Para ocorrência parcial da macrorregra.

(N) Para ausência da macrorregra.

Os resultados do quadro 7 indicam que quatro (04) sujeitos do texto TNA identificaram todas as macrorregas e, assim sendo, perceberam todos os componentes superestruturais. Por outro lado, dois (02) sujeitos depreenderam parcialmente as macrorregas de apagamento, seleção e construção. Nesse sentido, o processamento das informações com relação à orientação, complicação, ação ou avaliação e a conclusão se dá, também, de forma parcial. Por fim, analisando ainda o quadro, percebemos que quatro (04) sujeitos apresentaram dificuldades quanto à identificação das macrorregas de generalização e construção, resultado, deste modo, na identificação parcial dos componentes da ação ou avaliação, da resolução e a ausência da resolução e da conclusão.

Por sua vez, os resultados correspondentes ao texto TAD, no quadro (7) apresentado, revelam que três (03) sujeitos identificaram todas as macrorregas e, com isso, todos os componentes superestruturais. Mas, por outro lado, apenas um (01) sujeito identificou parcialmente a macrorregra de generalização, resultando, portanto, na identificação parcial da justificativa. Assim, os demais (06) sujeitos apresentaram dificuldades com relação às macrorregas de apagamento, seleção, generalização e construção o que implicou na identificação parcial dos componentes superestruturais relacionados à tese proposta, tese refutada, justificativa e à ausência total da conclusão.

Além disso, ao analisarmos estes resultados em termos percentuais, percebemos que os resultados do quadro (7) confirmam que foi possível depreender plenamente 40% dos conteúdos macroestruturais, parcialmente 20% e 40% referente àqueles que apresentaram dificuldade ou produziram uma macroproposição expressando um conteúdo distinto da macroestrutura em questão ou simplesmente ignoraram qualquer referência ao texto base para o TNA em relação ao TAD (30%; 10% e 60%).

De modo geral, os resultados levantados no quadro apontam ainda, que os 40% dos textos TNAs que apresentaram dificuldades, diz respeito à macrorregra de generalização, pois ao substituir as proposições com propriedades iguais por uma proposição mais geral, permitindo a generalização através da inclusão, os sujeitos não utilizaram as estratégias adequadas (inferências, apreensão da macroestrutura) para diferenciar conteúdos relevantes. Com isso, não apresentaram um bom desempenho com relação à macrorregra de construção, pois por esta regra, o leitor pode substituir uma proposição dela por outra, construída através da associação de seus significados. No entanto, não foi utilizada nenhuma estratégia (cognitiva ou metacognitiva) nesse sentido, resultando, portanto, na falta de articulação do texto e do processo de sumarização que permitisse a reconstrução da macroestrutura.

Os dados demonstram que a macrorregra de construção não foi apreendida por 60% dos textos TADs. No entanto, apresenta um traço curioso, pois os sujeitos tentaram reconstruir a macroestrutura sinalizando, inclusive, a finalização dessas reescrituras. Mas, infelizmente, nenhuma proposição corresponde ao conteúdo essencial, pois a reflexão se dá através de processos recursivos em que o sujeito retomada questões (proposições) da tese proposta, tese refutada ou mesmo da justificativa, resultando, assim, no emprego de estratégias inadequadas (falta de coesão sequencial, progressão) para a compreensão da macroestrutura textual.

Na perspectiva geral da reescritura, percebemos que 40% dos sujeitos para o texto TNA e 60% para o TAD, não desenvolve adequadamente habilidades metacognitivas de planejamento, ação e monitoração que possibilitem retomar o texto e acionar os esquemas para interpretar, pensar sobre a construção e reescrevê-lo. Em vista disto, a sequência textual dessas reescrituras mostra que, sem a ativação destes esquemas, não é possível evidenciar as estratégias necessárias à compreensão macroestrutural. Observemos os exemplos que seguem, a partir das proposições analisadas anteriormente.

(28) Os irmãos o aconselharam a não ir atrás da fonte, mas o principzinho foi, quando chegou encontrou a senhora que sabia dizer se o dragão estava dormindo ou acordado (TNA, LI, 01, proposição 7).

(29) ai o dragão se transformou em uma princesa, e ela agradeceu ele e pediu para ele voltar e ficar com ela, o príncipe iria a um jantar com (TNA, LI, 02, proposição 8).

(30) O prazo da princesa estava acabando e ela foi ao reino ameaçando bombardear a cidade (TNA, LI, 08, proposição 12).

(31) Ao entregar a água para o pai não deu certo e os irmãos (TNA, LI, 09, proposição 10).

(32) Na Terra vem ocorrendo uma exagerada extração de minérios, alimentos e produção de energia em detrimento as outras espécies. (TAD, LI, 03, proposição 8).

(33) E não devemos prejudicar outras espécies, como as andorinhas, os peixes e as plantas pois os recursos são finitos e as leis *contem* verdades para as formas de vida. (TAD, LI, 05, proposição 5).

(34) A terceira Lei da Ecologia diz que os recursos naturais são finitos e por isso devemos preservá-lo. (TAD, LI, 06, proposição 7).

(35) as leis que transmitem verdades para todas as formas de vida. (TAD, LI, 07, proposição 2).

(36) Além disso deve cuidar das leis dos animais também pois todos são dependentes de outros animais para sobreviver e nada é infinito. (TAD, LI, 08, proposição 6).

(37) E *e* a última, fala de cuidar dos valores. (TAD, LI, 09, proposição 4).

De modo geral, os resultados dessas reescrituras (01, 02, 08, 09, TNAs / 03, 05, 06, 07, 08, 09, TADs) sugerem que os leitores tendem a usar estratégias inadequadas para sinalizar a finalização, ou seja, a conclusão de suas reescrituras. Assim sendo, não deve existir narrativa sem resolução ou conclusão como também, não deve existir argumentação sem a conclusão que decorre das provas apresentadas. Isto significa que o sujeito não dispõe de esquemas apropriados acerca de todos os componentes superestruturais dos textos em questão. Em vista disso, quanto maior for a compreensão destes componentes, maior será a habilidade de depreender a macroestrutura textual através das regras de sumarização.

No que tange, ainda, à compreensão do esquema textual, essas reescrituras apresentam estratégias diferenciadas na depreensão da macroestrutura. Diante disso, os textos TNAs (S1, S2, S8, S9) mostram um traço curioso em relação aos TADs, pois, desses 4 sujeitos, dois (S1, S2) apresentam plenamente e parcialmente os componentes superestruturais (orientação, complicação, ação ou avaliação, resolução e conclusão) até a ação ou avaliação e outros dois (S8, S9) identificam esses componentes de forma plena e parcial até a resolução. No entanto, todos encerram definitivamente as reescrituras, sem apresentar a conclusão sendo que, um desses sujeitos, apresenta proposições (“príncipe iria a um jantar com” (TNA, LI, 02) incoerentes em relação à macroestrutura base. Tal procedimento decorre, provavelmente, da falta de esquemas apropriados para o reconhecimento da organização global do texto ou ainda, a ausência da conclusão sugere uma reflexão mais centrada nos componentes superestruturais ou mesmo num efeito de memória, ou seja, um esquema cognitivo que permitisse uma melhor compreensão sobre as ideias contidas no texto em que favoreceria a posição final, ou seja, àquela em que a conclusão é lembrada. Porém, os TADs (03, 05, 06, 07, 08, 09) apresentam plenamente e parci-

almente todos os componentes macroproposicionais até a justificativa. Já a conclusão é apresentada em todos os textos, mas totalmente inadequada do ponto de vista macroestrutural. Nesse sentido, o sujeito apresenta dificuldades em desenvolver as estratégias fundamentais no processamento dos textos, ou seja, as habilidades de identificação dos fatos essenciais contidos no texto base, de produção de reescritas e de reconhecimento e uso da estrutura textual.

Como evidência do que acabamos de mencionar no parágrafo precedente, é essencial refletir que o sujeito leitor não deve contornar essas dificuldades reproduzindo frases ou parte de frases do texto base, construindo uma colagem, mas deve exprimir o conteúdo essencial do texto, pois a reprodução de proposições não vai atestar a sua compreensão. Neste caso, sugerimos o autoacompanhamento, a orientação e o trabalho permanente com todos os tipos e gêneros textuais em sala de aula, pois não basta priorizar o ensino de uns textos em detrimento de outros ou mesmo atestar que um tipo ou gênero é de fácil processamento e outro não. Enfim, acreditamos (SOUSA, 2003) que o ensino de tipos e gêneros textuais deve ser feito de forma permanente logo no limiar da escolarização, isto é, a partir do primeiro ano, propiciando, assim, um suporte teórico e prático para que o sujeito leitor possa apreender satisfatoriamente e, com isso, adquirir o domínio da linguagem na sua vertente oral e escrita e exercer a sua capacidade argumentativa, pois só se pode falar daquilo que se conhece.

Cumprindo observar, entretanto, que nos TNAs, seis sujeitos apresentaram um desempenho satisfatório (S3, S4, S5, S10) e parcial (S6, S7), articulando adequadamente os componentes superestruturais, possibilitando o emprego das estratégias e da reconstrução da macroestrutura, sendo que os textos TADs representam um resultado menor, ou seja, três (3) sujeitos com desempenho satisfatório e um (1), com desempenho parcial. Além disso, a análise sugere que os leitores utilizam com maior frequência, as macroestratégias (palavras temáticas, títulos, sentenças temáticas), macroestratégias contextuais (conhecimento de mundo) textuais (inferências semânticas) e estratégias esquemáticas (superestrutura relevante).

Acrescido à isso, as análises procedidas indicam, ainda, que durante a leitura, os sujeitos tentaram aplicar as estratégias que eles consideravam adequadas a fim de alcançar os objetivos estabelecidos na execução da tarefa.

Dessa forma, os resultados confirmaram a segunda hipótese secundária de que existe um esquema textual para cada tipologia que deve ser atingido para que leitores independentes possam empregar as estratégias de leitura e (re) construir a macroestrutura. Ainda assim, os sujeitos demonstraram recuperar mais facilmente os esquemas TNAs, apresentando, inclusive, melhor desempenho com relação às estratégias (inferência, reorganização pessoal de informações, processamento adequado) e a reconstrução macroestrutural em relação aos TADs que, por

sua vez, são menos coerentes macroestruturalmente e evidenciam estratégias menos sofisticadas.

Os resultados, de modo geral, indicam que os leitores independentes do texto TNA apresentaram um melhor desempenho se comparados ao texto TAD, pois ao utilizarem estas macrorregras, mantiveram o princípio da informatividade na maioria das reescrituras. De fato, de acordo com van Dijk (1983), o leitor se utiliza das macrorregras como estratégias (ora cognitivas, ora metacognitivas) em tarefas que envolvem a sumarização da mensagem, isto é, a apreensão da macroestrutura textual. Assim, através dos resultados, percebemos que as macrorregras são válidas na busca da informação mais relevante do texto e podem ser aplicadas como umas das estratégias possíveis que possibilitem ao sujeito leitor a exercitar e a reescrever os seus textos.

Os resultados mostram que, ao reescrever os textos, as macrorregras não foram apreendidas de forma homogênea por todos os sujeitos. Diante disso, acreditamos que a percepção destas macrorregras está condicionada à intenção comunicativa do autor, ao propósito da leitura, ao tipo de situação em que se processa a leitura e aos esquemas (estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para formar a sua teoria de mundo) do sujeito leitor. Tais condicionamentos e esquemas têm forte influência sobre a compreensão e, portanto, sobre a reescritura. Outrossim, de posse desses conhecimentos e das macrorregras, o sujeito leitor poderá compreender melhor as informações dos textos.

Dentro desta perspectiva, os resultados obtidos neste trabalho indicam que o atendimento a essas macrorregras, pode auxiliar o sujeito leitor a refletir melhor sobre a ordenação de suas ideias. De fato, tal atendimento está condicionado aos esquemas, que permitem estabelecer as inferências necessárias à contribuição da macro e superestrutura textual. Enfim, as macrorregras auxiliam no automonitoramento dos sujeitos leitores ao reescreverem os seus textos atendendo, portanto, a capacidade de compreensão. E, nesse contexto, presumo que a sua aplicação valida o treinamento e a orientação para a execução da reescritura, não só dos textos em questão (TNAs/TADs), mas de todos os tipos de gêneros textuais utilizando-se de procedimentos e estratégias de sumarização. Assim, consideramos que deve ser feito um trabalho com a leitura em sala de aula que possa assegurar que os sujeitos leitores obtenham sentido no que leem, o que pode ser inferido pela verificação do seu comportamento após a leitura, como por exemplo, a tarefa de reescritura proposta aos sujeitos nesta pesquisa, pois essa tarefa solicita ao leitor que leia o texto e, em seguida, reescreva-o mantendo a macroestrutura (conteúdo essencial do texto). Nesse sentido, o leitor só pode reescrever aquilo que compreende. Finalmente, deve-se acrescentar que o leitor deve ser incentivado a desenvolver habilidades e estratégias possíveis reestruturando-as num

encadeamento, sem perder de vista a sua estrutura e seus pontos essenciais, propiciando um melhor desempenho por parte dos sujeitos, estimulando-os a interpretar os textos, selecionar o que é mais relevante e reescrevê-los de forma compreensiva.

3.1.5. Resultados com relação às estratégias (TNAs/TADs)

No que diz respeito às estratégias, observamos os procedimentos utilizados pelos sujeitos para reescrever as informações dos textos originais (TNAs/TADs) usados no experimento. Nesse sentido, apresentamos, no quadro 8, o desempenho dos sujeitos.

Nos termos dos resultados obtidos, o quadro apresenta as ocorrências das estratégias obtidas na tarefa de reescritura pelos sujeitos leitores.

Quadro 8. Ocorrências com relação às estratégias

SUJ.	ESTRATÉGIAS													
	ECL		M		MC		MT		ESQ		EST		ER	
TEXT.	TNA/TDA		TNA/TDA		TNA/TDA		TNA/TDA		TNA/TDA		TNA/TDA		TNA/TDA	
LI 01	P							S	P	S				
LI 02	P					P		S	P	S				
LI 03	P		P	S	P	S	P		S	P				
LI 04	P		S		S	S	S	S	S	S				
LI 05	P				P				P	P				
LI 06	P		S	P		P			P	P				
LI 07	P		P	P	S		P		S	P				
LI 08					P	S			P	P				
LI 09			S			P		S	P	P				
LI 10			S			S			S	S				

LEGENDA

- (SUJ) Sujeitos.
- (TEXT.) Textos.
- (LI 01) Leitor Independente um e, assim, sucessivamente.
- (ECL) Estratégias de coerência local.
- (M) Macroestratégias.
- (MC) Macroestratégias contextuais.
- (MT) Macroestratégias textuais.
- (ESQ) Estratégias esquemáticas.
- (EST) Estratégias estilísticas.
- (ER) Estratégias retóricas.
- (TNA) Texto Narrativo.
- (TAD) Texto argumentativo dialógico.
- (S) Para ocorrência total das estratégias.
- (P) Para ocorrência parcial das estratégias.

Observando os dados do quadro (8), constatamos que sete leitores do texto TNA apresentaram dificuldades ao tentar estabelecer a construção de laços coesivos entre algumas (cf., por exemplo, algumas proposições 2, 3, 4, 6, 7, TNA LI 01; no poço três irmãs; cheio de ouro; uma certa quantia de dinheiro, lá, várias mulheres; na cidade; senhora; proposições 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, TNA LI 02; havia um rei cego; fonte das comadres curaria ele; um esquadrão, 5 moedas de ouro; moças de lá; chegou lá viu a velha; ele chegou lá; ele voltar e ficar com ela, o príncipe iria a um jantar com), proposições, desempenhando apenas parcialmente a estratégia de coerência local. Diante disso, a repetição de argumentos, a falta de processamento completo das proposições, a supressão de alguns trechos nas linhas e no restante da frase, a inserção de algumas palavras e proposições mostra como se dá o estabelecimento de coerência na memória de curto prazo, resultando, portanto, na inadequação entre os dados do texto base e o conhecimento prévio do sujeito leitor para a compreensão do texto. Conclui-se que esses leitores (LI 01 a LI 07) identificaram apenas parcialmente as estratégias de coerência local.

Com relação às macroestratégias, os resultados indicam que quatro sujeitos (cf. LI 04, LI 06, LI 09, LI 10) do texto TNA compreenderam totalmente as inferências relevantes de macroproposições a partir da sequência de proposições expressas localmente pelo texto, sendo que dois sujeitos (cf. LI 03 e LI 07) mantiveram essas inferências apenas parcialmente. Desse modo, se comparado ao texto TAD, percebemos que apenas um (cf. LI 03) sujeito sinalizou essa macroestratégia em sua totalidade e dois (cf. LI 06 e LI 07) sinalizaram apenas parcialmente. Neste caso, as ocorrências podem ser conferidas a partir desses textos (cf., por exemplo, as proposições sublinhadas, linhas 1 a 13, do TNA 04).

Os resultados apresentados no quadro (8) fornecem claras evidências sobre as ocorrências das macroestratégias contextuais realizadas pelos sujeitos. Tais macroestratégias estão relacionadas ao conhecimento de mundo e dos tipos de discurso. Assim sendo, os dados indicam que dois (cf. LI 04, LI 07) sujeitos do texto TNA não apresentaram dificul-

dades em identificá-las. No entanto, três sujeitos (cf. LI 03, LI 05, LI 08) compreenderam de forma parcial. Com relação à identificação para o texto TAD, percebemos que quatro sujeitos (cf. LI 03, LI 04, LI 08, LI 10) assinalaram todas as ocorrências e três (cf. LI 02, LI 06, LI 09) evidenciaram apenas parcialmente.

Analisando as macroestratégias textuais, ou seja, aquelas relacionadas à interpretação de palavras, proposições, através de inferências semânticas, vimos que um (cf. LI 04) sujeito do texto TNA apresentou resultado satisfatório para essas macroestratégias e dois (cf. LI 03, LI 07) identificaram de forma parcial. Com relação ao texto TAD, os dados mostram que quatro (cf. LI 01, LI 02, LI 04, LI 08) sujeitos perceberam totalmente as informações.

As estratégias esquemáticas exibem uma estrutura esquemática variável de acordo com cada tipo textual e, conseqüentemente, dizem respeito à organização das macroproposições em categorias mais globais, constituindo, portanto, a superestrutura textual. Nesse sentido, essas estratégias foram identificadas de modo total por quatro sujeitos leitores (cf. LI 03, LI 04, LI 07, LI 10) e, parcial, por seis (cf. LI 01, LI 02, LI 05, LI 06, LI 08, LI 09) sujeitos do texto TNA. Com relação ao texto TAD, os sujeitos apresentaram este mesmo desempenho, ou seja, quatro (cf. LI 01, LI 02, LI 04, LI 10) leitores identificaram totalmente essas estratégias e seis (cf. LI 03, LI 05, LI 06, LI 07, LI 08, LI 09) assinalaram apenas parcialmente.

As estratégias estilísticas e retóricas são estratégias auxiliares na construção de representações semânticas. A primeira, diz respeito ao estabelecimento de inferências acerca de características do texto quanto ao registro, tipo de contexto, grau de formalidade etc. A segunda, está relacionada à interpretação de mecanismos retóricos que responde pela eficácia textual. No entanto, cumpre observar que essas estratégias não foram tratadas neste trabalho.

Com base nas ocorrências obtidas, sentimo-nos à vontade para ratificar que nas reescrituras, alguns leitores (4 sujeitos do texto TNA, cf. LI 01, LI 02, LI 08, LI 09 e 6 sujeitos do texto TAD, cf. LI 03, LI 05, LI 06, LI 07, LI 08, LI 09) não conceberam parte das estratégias como processo de sumarização que lida com aspectos cognitivos para apreensão do significado. Este desempenho, por parte dos sujeitos leitores, comprova a dificuldade em interpretar e selecionar o que é mais relevante na construção de macroproposições de nível mais alto sobre o esquema textual.

De forma semelhante, os resultados indicam que outros leitores (2 sujeitos do TNA, cf. LI 06, LI 07 e 1 do TAD, cf. LI 01) compreenderam apenas parcialmente a macro e superestrutura mediante a utilização dessas estratégias. Isto indica que a produção de rees-

critura pode estar estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema do texto, para gerar ou identificar proposições mais relevantes e seus detalhes secundários. De fato, não existe um processo de compreensão único, mas processos de compreensão que variam de acordo com diferentes situações, usuários (sujeitos leitores) e diferentes sequências discursivas.

Dessa forma, os demais sujeitos (4 do TNA, cf. LI 03, LI 04, LI 05, LI 10 e 3 do TAD, cf. LI 02, LI 04, LI 10) compreenderam e refletiram acerca do texto de suas reescrituras assegurando, portanto, uma leitura compreensiva do conteúdo macro e superestrutural do texto.

As análises demonstram que as estratégias apreendidas das reescrituras em questão, são particularmente reveladoras de diferenças relacionadas ao nível de habilidade leitora dos grupos de sujeitos comparados (TNAs/TADs). Diante disso, na produção das reescrituras, os resultados indicam que os sujeitos TNAs utilizaram com mais frequência e eficácia estratégias de reescrituras mais elaboradas, tais como a integração de informações e o processamento adequado na manipulação de informações dos textos reescritos.

De modo geral, os resultados relacionados à identificação dessas estratégias, apontam uma tendência maior de uso satisfatório dos textos TNAs em relação aos TADs. Neste caso, acreditamos que quanto maior for a compreensão, maior será a adequação da reescritura, pois o sujeito não pode reescrever aquilo que não conhece. Tal compreensão deve ser atribuída à habilidade de apreender a macro e superestrutura textual. Por sua vez, o baixo desempenho dos textos TADs ocorre, ainda, devido à ausência de um trabalho centrado nesta tipologia (TAD). Enfim, as ocorrências explicitadas no quadro (8) sinalizam que as estratégias podem ser desenvolvidas e até modificadas pela intervenção pedagógica, indicando, portanto, que essas estratégias não funcionam como norma para ordenar uma ação ou sequências de proposições, mas possibilitam avançar seu curso em função de critérios de eficácia textual, de intensificação e compreensão do que foi lido, de detecção das possíveis falhas de compreensão responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto.

3.1.6. Resultados com relação às metarregras (TNAs/TADs)

O quadro (09) apresenta o desempenho dos sujeitos com relação às metarregras.

Dessa forma, conforme os resultados obtidos, o quadro apresenta as ocorrências dessas metarregras, verificadas na tarefa de reescritura pelos sujeitos.

Quadro 09. Ocorrências das metarregras

SUJ.	METARREGRAS							
	RMR1		RMR2		NCMR3		RMR4	
TEXT.	TNA/TDA		TNA/TDA		TNA/TDA		TNA/TDA	
LI 01	P	P	P	P	P	P	P	P
LI 02	P	S	P	S	P	S	P	S
LI 03	P	P	P	P	P	P	P	P
LI 04	S	S	S	S	S	S	S	P
LI 05	S	P	S	P	S	P	S	P
LI 06	P	P	S	P	P	P	S	P
LI 07	S	P	P	P	P	P	P	P
LI 08	P	P	P	P	S	P	S	P
LI 09	P	P	P	P	P	P	P	P
LI 10	S	S	S	S	P	S	S	S

LEGENDA

(SUJ) Sujeitos.

(TEXT.) Textos.

(LI 01) Leitor Independente um e, assim, sucessivamente.

(RMR1) Metarregra da repetição: MR1.

(PMR2) Metarregra da progressão: MR2.

(NCMR3) Metarregra da não-contradição: MR3.

(RMR4) Metarregra da relação: MR4.

(TNA) Texto Narrativo.

(TAD) Texto argumentativo dialógico.

(S) Para ocorrência total das metarregras.

(P) Para ocorrência parcial das metarregras.

Com relação à metarregra da repetição (RMR1), ou seja, a manutenção do desenvolvimento linear e dos elementos de recorrência estrita através dos recursos disponíveis na língua (definitivação, pronominalização, substituição lexical, referenciação contextual, retomadas de inferências, recuperação pressuposicional), os resultados demonstram que quatro (LI 04, LI 05, LI 07, LI 10) sujeitos do texto TNA apresentaram ocorrência total para a identificação de proposições relacionadas a essa metarregra. Por outro lado, os dados mostraram, também, que a ocorrência parcial foi percebida por seis (LI 01, LI 02, LI 03, LI

06, LI 08, LI 09) sujeitos leitores. Assim, em relação ao texto TAD, três (LI 02, LI 04, LI 10) sujeitos assinalaram totalmente as ocorrências e sete (LI 01, LI 02, LI 03, LI 05, LI 06, LI 07, LI 08, LI 09) apenas parcialmente.

No que diz respeito à metarregra da progressão (PMR2), isto é, a progressão semântica do texto base de forma a evitar repetições do próprio assunto (desviar-se da circularidade do discurso, buscar equilíbrio entre a continuidade temática e a progressão semântica), constatamos que quatro (LI 04, LI 05, LI 06, LI 10) sujeitos do texto TNA marcaram a ocorrência total e seis (LI 01, LI 02, LI 03, LI 07, LI 08, LI 09) assinalaram parcialmente. No entanto, os dados mostram que para o texto TAD, três (LI 02, LI 04, LI 10) sujeitos identificaram totalmente essa metarregra e sete (LI 01, LI 03, LI 05, LI 06, LI 07, LI 08, LI 09) sujeitos perceberam apenas parcialmente.

Os resultados acerca da metarregra da não contradição (NMR3), ou seja, a apresentação do conteúdo semântico coerente com o próprio conteúdo do texto base (evitar enunciados contrários em si mesmos, a não ser um recurso estilístico), mostram que três (LI 04, LI 05, LI 08) sujeitos do texto TNA marcaram totalmente as ocorrências com relação à metarregra em questão, sendo que sete (LI 01, LI 02, LI 03, LI 06, LI 07, LI 08, LI 09) sujeitos identificaram de forma parcial. No entanto, as ocorrências totais para o texto TAD foram evidenciadas por três (LI 04, LI 05, LI 08) sujeitos e, parciais, por sete (LI 01, LI 03, LI 05, LI 06, LI 07, LI 08, LI 09) leitores.

Os resultados sobre a metarregra da relação (RMR4), ou seja, os conteúdos semânticos (fatos, eventos, ações) relacionados com a representação de mundo do texto base, mostram que cinco (LI 04, LI 05, LI 06, LI 08, LI 10) sujeitos do texto TNA marcaram totalmente as ocorrências e cinco (LI 01, LI 02, LI 03, LI 07, LI 09) leitores identificaram de forma parcial. Assim, com relação ao texto TAD, vimos que dois (LI 02, LI 10) sujeitos marcaram totalmente as ocorrências para essa mesma metarregra e oito (LI 01, LI 03, LI 04, LI 05, LI 06, LI 07, LI 08, LI 09) sujeitos assinalaram de forma parcial.

O quadro (9) demonstra que, no concernente à tarefa de reescritura, os resultados sugerem que quatro (04) sujeitos, ou seja, 40% dos textos TNAs e três (03) sujeitos, ou seja, 30% dos textos TADs utilizaram estratégias de reorganização pessoal de informações no qual estão implicados processos de integração e ordenação de informações cognitivamente mais elaboradas, garantindo, assim, a homogeneidade informacional e o processamento adequado para interpretar as informações do texto do qual foi originado. Além disso, apresentaram indícios de compreensão e percepção com relação à recuperação da macroestrutura textual e à organização global. Enfim, as informações presentes nessas reescrituras constitu-

em, em geral, macroproposições inferidas, a partir do texto base, tendo-se, portanto, evitado a reprodução literal e o excesso de informações secundárias.

Cumprir observar, ainda, que desse grupo de sujeitos, dois (02) leitores, ou seja, 20% dos textos TNAs e um (01) sujeito, ou seja, 10% dos textos TADs utilizaram em suas reescrituras procedimentos estratégicos cognitivamente menos sofisticados, isto é, dificuldade em manipular adequadamente as informações dos textos reescritos, menos habilidade na manipulação dos diferentes recursos (substituições lexicais, pronominalizações, explicitações de inferências etc) que garantem a retomada ou recuperação de elementos dos textos. Com isso, valeram-se ainda, da estratégia geral de reorganização das informações do texto base, sugerindo assim, uma leitura mais global dos textos e um esforço na tentativa de reescrevê-los mantendo parcialmente, a macro e superestrutura de cada um dos textos base os quais essas reescrituras derivaram.

Por fim, os demais sujeitos, ou seja, quatro (04) leitores que representam 40% dos textos TNAs e seis (06) sujeitos representando 60% dos textos TADs, apresentaram problemas de coerência macroestrutural. Com isso, percebemos que essas reescrituras revelaram problemas de desenvolvimento sequencial e incoerência na progressão das informações, além de enunciados contraditórios com relação ao conteúdo base, principalmente, para a finalização de suas reescrituras.

Os resultados, de modo geral, comprovam um melhor desempenho dos sujeitos dos textos TNAs com relação às estratégias cognitivas utilizadas no processamento cognitivo do que os sujeitos dos textos TADs.

Desse modo, como ratificam Kintsch e van Dijk (1983; 1985) o processamento de um texto ocorre mediante a atuação de uma *estratégia geral de compreensão*, que é responsável pela construção de uma *representação semântica mental do texto* a partir do *input* linguístico (palavras, sentenças simples e complexas), denominada de texto base. Com isso, a representação semântica deve obedecer, também, aos níveis microestruturais (representações semânticas), macroestruturais (conteúdos essenciais do texto) e superestruturais (formas específicas de certos tipos de discurso: narração, argumentação, exposição).

Dessa forma, o processo descrito permite ao sujeito leitor ativar e atualizar adequadamente às estratégias necessárias à compreensão. Do mesmo modo, os resultados até aqui levantados sugerem, portanto, diferença entre o desempenho leitor dos sujeitos e o tipo de texto com relação às estratégias cognitivas.

Nesta categoria de análise, a evidência de melhor desempenho para os TNAs se dá, a partir da constatação de estratégias de reescrituras mais sofisticadas, como por exemplo, a

explicitação de inferências, a integração e a reconstrução de informações, o atendimento às condições de coerência global (repetição, progressão, não contradição e relação), a reconstituição dos componentes (cf. gráfico 1 e 2) superestruturais (ou esquema superestrutural) essenciais de cada texto base.

A constatação acima levantada sugere ainda que os leitores dos textos TNAs apresentaram menos dificuldades (cf. quadro 10 e tabela 1), em depreender as informações relacionadas à finalização de suas reescrituras do que os leitores dos textos TADs (cf. quadro 11 e tabela 1).

Diante disso, os resultados confirmaram a terceira hipótese secundária de que a diferença entre o desempenho leitor do aluno e o tipo de texto (narrativo ou argumentativo dialógico) deverá ser demonstrada claramente, a partir de estratégias cognitivas utilizadas no processamento.

Além disso, há que se ressaltar que quantitativamente, essa diferença (cf. tabela 1) não parece tão significativa. Ainda assim, a comparação dos textos em questão (TNAs/TADs) apresentados sugere, claramente, uma tendência em favor de melhor desempenho para os textos TNAs. Esse resultado, a princípio, não vai de encontro a hipótese acima citada, nem tampouco mostra se a hipótese é positiva ou negativa. No entanto, traz à baila a questão que motivou a nossa pesquisa.

Pelo exposto acima, as análises demonstram que a narrativa não se sobrepõe tanto à argumentação dialógica, pois como já salientamos, o percentual de acerto apresenta compreensão/percepção para as duas tipologias (TNAs/TADS), em que do ponto de vista quantitativo, não apresentou resultados tão discrepantes, se tomarmos com base o número de sujeitos que recuperaram totalmente e parcialmente a macroestrutura textual e a organização global dos textos, oscilando apenas para aqueles que não atenderam a estes aspectos. Assim, tais resultados sugerem que não é apenas a explicitude da organização interna de um texto que vai possibilitar a compreensão leitora de uma tipologia, mas, principalmente, a capacidade que o sujeito leitor dispõe para gerar inferências que deve estar adstritas diretamente às instruções acerca de um ensino centrado em todos os tipos e gêneros textuais e não apenas em ratificar que uma tipologia é de fácil compreensão em detrimento de outra, pois assim, estaríamos limitando cognitivamente a capacidade de memória desses sujeitos.

Por outro lado, toda essa discussão pode nos conduzir à conclusão de que essas metarregras não dão conta, sozinhas, de todas as condições necessárias para um texto ser avaliado como bem formado. No entanto, para a construção do sentido de um texto, muitos elementos se entrelaçam e muitos caminhos são tomados para que o leitor consiga atingir o

propósito de leitura e desenvolver habilidades inferenciais e argumentativas. Assim, tais habilidades estão associadas à capacidade de compreensão, pois só se fala daquilo que se compreende. Nesse sentido, tomando como exemplo a tarefa de reescritura proposta neste trabalho, os resultados demonstraram que os sujeitos leitores reescreveram apenas aquilo que eles compreenderam.

3.1.7. Resultados com relação à superestrutura do texto (TNA)

Para resumir o que expusemos acima, nesta seção estamos apresentando os resultados, a partir da macro e superestrutura de cada texto (TNA), na perspectiva de comparar as duas tipologias (TNA/TAD) e, em seguida, verificar se as hipóteses foram comprovadas ou refutadas.

Diante disso, consideradas todas as variáveis e fatores até aqui mencionados, estabelecemos como base para esta pesquisa, a seguinte hipótese básica: verificar se os leitores proficientes, ao realizarem uma tarefa de reescritura, apresentam melhor desempenho quanto à recuperação da macroestrutura textual e quanto ao reconhecimento da organização global do texto narrativo do que do texto argumentativo dialógico, tendo em vista a maior explicitude da organização interna deste primeiro tipo de texto.

Portanto, o quadro 10, a seguir, demonstra o desempenho do sujeito leitor, a partir da identificação de cada um dos componentes superestruturais do texto (TNA). Nesse quadro, o código S (Sim) significa que o sujeito considerado produziu em sua reescritura uma macroproposição correspondente ao conteúdo do componente em questão. Na sequência, utilizaremos código P (parcial) para demonstrar que o sujeito considerado produziu uma macroproposição correspondente ao conteúdo do componente em questão, porém com algum desvio ou lacuna de conteúdo. Por fim, o código N (não) significa que o sujeito produziu uma macroproposição expressando um conteúdo distinto daquele do componente em questão ou ignorou completamente tal componente, não fazendo referência a ele. Utilizaremos, ainda, o código (01 a 10), para significar a identificação dos sujeitos (S 01 a S 10).

Quadro 10. Componentes superestruturais do texto (TNA)

COMPONENTES	SUJEITOS									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ORIENTAÇÃO	S	S	S	S	S	P	S	S	S	S
COMPLICAÇÃO	S	S	S	S	S	P	S	S	S	S
AÇÃO OU AVALIAÇÃO	S	P	S	S	S	S	P	S	S	S
RESOLUÇÃO	N	N	S	S	S	S	S	P	S	S
CONCLUSÃO	N	N	S	S	S	P	S	N	N	S

LEGENDA

Componentes (Orientação, complicação, ação ou avaliação, resolução e conclusão).

Sujeitos (Leitor Independente, 01 a 10).

Ocorrências: S (Sim) Macroproposição correspondente ao conteúdo.

P (Parcial) Macroproposição correspondente ao conteúdo, porém com algum desvio ou lacuna de conteúdo.

N (não) Macroproposição expressando um conteúdo distinto daquele do componente em questão ou ausência total para tal componente.

De acordo com o quadro 10, podemos constatar que dos dez (10) sujeitos que executaram a tarefa de reescritura, quatro (04) sujeitos (S3, S4, S5, S10), ou seja, 40% desses recuperaram plenamente em suas reescrituras, todos os componentes superestruturais do texto em questão (TNA). Dois outros (S6 e S7), isto é, 20% dos leitores apresentaram falhas na enunciação desses componentes. O sujeito 6 enunciou apenas parcialmente, os componentes relacionados à orientação, complicação e conclusão. De fato, observamos, por exemplo, na enunciação da orientação e complicação, ênfase da marca linguística (“Era uma vez”, proposição 1 a 3, TNA, LI, 06) acionando esquemas relacionados a experiências do passado, o que caracterizamos como universo ficcional por ser própria do conto, mas configura-se como distinta da macroestrutura base. Além disso, na conclusão, o sujeito retoma outra marca (“e foram felizes para sempre”, proposição 10, TNA, LI, 06), e acrescenta uma proposição (“e os irmãos (príncipes) maus pegaram a pena de

morte como punição”, proposição 10) diversa e, portanto, incompatível daquilo que expressa (“O príncipe mais novo casou com a princesa e os príncipes maus foram amarrados à cauda de cavalos bravos para morrerem despedaçados”) o texto base. Porém, o sujeito 07, por sua vez, não foi bem sucedido ao reescrever a ação ou avaliação, pois suprimiu uma proposição (“que lhe propôs casamento, dando-lhe um lenço como sinal”, proposição 4 e 5, TNA, LI, 07) necessária à compreensão desse componente superestrutural.

Os dados acima apresentados demonstram ainda, que 04 sujeitos (01, 02, 08 e 09), ou seja, 40% apresentaram mais dificuldade na enunciação dos componentes relacionados à ação ou avaliação, resolução e conclusão. Neste caso, a fim de comprovar o desempenho desses sujeitos, vejamos os resultados relativos às condições em que ocorrem essas dificuldades.

De acordo com os resultados, o sujeito 01, ignorou completamente a enunciação dos componentes referente à resolução e à conclusão ou moral (ver reescritura TNA, LI, 01). Nesse sentido, podemos dizer que o desempenho pouco satisfatório está diretamente relacionado à falta de processamento cognitivo mediante a aplicação de estratégias para construir as proposições, estabelecer a coerência local, instanciar e aplicar a organização superestrutural em questão.

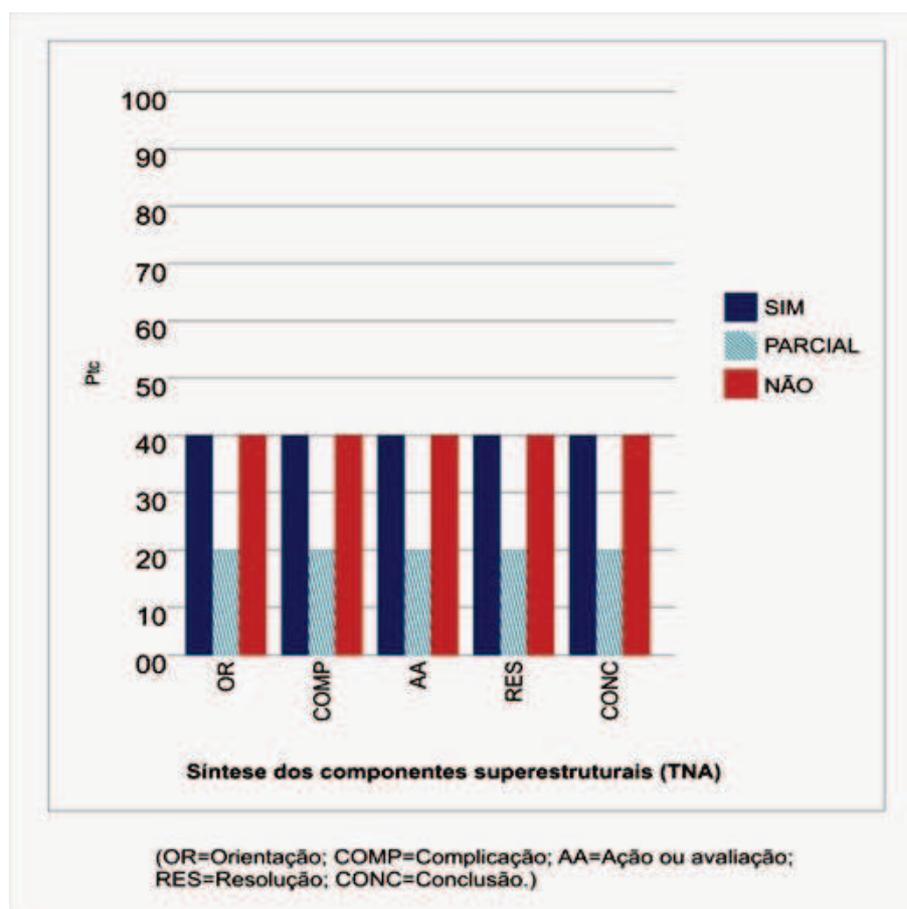
Os resultados comprovam, ainda, que o sujeito 02, apresenta dificuldade na enunciação dos conteúdos relacionados à ação ou avaliação, resolução e conclusão. Diante deste fato, a ação ou avaliação não apresenta uma ordem superestrutural contínua, pois, no geral, o sujeito apresenta apenas proposições (Quando ele chegou lá, o dragão estava de olhos abertos, e o príncipe aproveitou para pegar a água, sendo que o dragão acordou, e quis pegar o príncipe, sendo que ele pegou a espada e atingiu o dragão, ai o dragão se transformou em uma princesa, e ela agradeceu ele e pediu para ele voltar e ficar com ela, o príncipe iria a um jantar com, proposição 7, TNA, LI, 02), cujo propósito configura, portanto, na ausência de informatividade e continuidade sequencial.

Do mesmo modo, o sujeito 08, apresenta dificuldade em enunciar claramente as proposições relacionadas à resolução, apresentando oscilações entre a articulação do texto base e a falta de esquemas apropriados para extrair proposições sucintamente (Ele pegou a água e passou no reino e pegou seus irmãos que trocaram a garrafa da água. Quando chegaram ao reino o rei mandou matar seu filho achando que ele o havia errado em sua missão e trouxe a água do mar e não a água da fonte. Mas os carrascos não o matou e só tirou um dedo. O príncipe foi morar com um lenheiro que o escravizou. O prazo da princesa estava acabando e ela foi ao reino ameaçando bombardear a cidade, proposição 8, TNA, LI, 08), dos conteúdos correspondentes do componente em questão. Além disso, não evidenciamos nenhum enunciado com relação à conclusão.

Os resultados levantados neste quadro, por fim, constataam a dificuldade do sujeito 09, sobretudo, em reescrever a conclusão. De fato, essa constatação reforça as evidências da falta de uma estratégia geral de reorganização pessoal das proposições em relação ao texto base, encerrando, por esta forma, a sua reescritura sem o parágrafo conclusivo.

Dessa forma, a síntese desses resultados, aparece visualizada, a partir do gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1. Síntese dos componentes superestruturais do texto narrativo (TNA)



No gráfico (1) são indicados os dados do TNA referente à recuperação dos componentes superestruturais. Conforme o percentual, o sim indica que o sujeito leitor conseguiu recuperar 40% desses componentes, o parcial representa 20% e o não, indica 40% de ausência para a identificação dos componentes em questão. No entanto, vale salientar que este resultado corresponde apenas à ausência dos componentes com relação à resolução e à conclusão.

3.1.8. Resultados com relação à superestrutura do texto (TAD)

A consideração de aspectos superestruturais foi feita com o propósito de verificar a validade de uma das hipóteses apresentadas neste trabalho. No caso do texto (TAD), o esquema superestrutural proposto por Boissinot (1992) corresponde aos seguintes componentes mínimos: a) tese proposta (corresponde ao ponto de vista privilegiado no texto); b) tese refutada (indica um ponto de vista contrário ao da tese proposta); c) justificativa (corresponde aos argumentos, fatos, exemplos que fundamentam a tese proposta); d) conclusão (consiste na reafirmação da tese proposta mediante um argumento de caráter genérico). Por outro lado, a ordem seguida na realização textual desse esquema pode ser descrita ainda, por evidência, justificativa e tese.

A partir disso, o quadro 11, abaixo, apresenta a síntese do desempenho do sujeito leitor, no que diz respeito à identificação de cada um dos componentes superestruturais do texto (TAD). Nesse sentido, utilizaremos o código S (Sim) para indicar que o sujeito considerado produziu em sua reescritura uma macroproposição correspondente ao conteúdo do componente em questão. Na sequência, utilizaremos código P (Parcial) para demonstrar que o sujeito considerado produziu uma macroproposição correspondente ao conteúdo do componente em questão, porém com algum desvio ou lacuna de conteúdo. Por fim, o código N (Não) significa que o sujeito produziu uma macroproposição expressando um conteúdo distinto daquele do componente, em questão ou ignorou completamente tal componente, não fazendo nenhuma referência a ele e a identificação (01 a 10) significa a identificação dos sujeitos (S 01 a S 10). Portanto, vejamos o desempenho dos sujeitos demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 11. Componentes superestruturais do texto (TAD)

COMPONENTES	SUJEITOS									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TESE PROPOSTA	S	S	S	S	P	S	S	S	S	S
TESE REFUTADA	S	S	P	S	S	S	S	P	S	S
JUSTIFICATIVA	P	S	P	S	P	P	S	S	P	S
CONCLUSÃO	S	S	N	S	N	N	N	N	N	S

LEGENDA

Componentes (Tese proposta, tese refutada, justificativa e conclusão).

Sujeitos (Leitor Independente, 01 a 10).

Ocorrências: S (Sim) O sujeito produziu uma macroproposição correspondente ao conteúdo.

P (parcial) Macroproposição produzida com desvio ou lacuna de conteúdo.

N (Não) Expressou um conteúdo distinto daquele do componente ou ignorou completamente tal componente.

Os resultados apresentados no quadro (11) em questão, indicam que dos dez (10) sujeitos que executaram a tarefa de reescritura, três (03) sujeitos (S2, S4, S10), ou seja, 30% desses recuperaram plenamente em suas reescrituras, todos os componentes superestruturais do texto em questão (TAD). Desses, (01) sujeito (S1), ou seja, 10% apresentaram falhas na enunciação desses componentes. O sujeito 01, por exemplo, apresentou apenas, parcialmente, a enunciação do componente superestrutural relacionado à justificativa, pois em vez de enunciar argumentos de preparação à conclusão (“senão, seremos culpados por crimes contra a Terra podendo levar a nossa destruição”) deu mais ênfase a proposição (“O homem utiliza vários desses recursos sem impor limites, prejudicando outras espécies”, proposição 9, TAD, LI, 01) de caráter mais geral, resultando, deste modo, na identificação parcial de parte da justificativa, ou seja, argumentos que fundamentam a tese proposta.

Cumprе ressaltar, entretanto, que os demais sujeitos (S3, S5, S6, S7, S8, S9) desse grupo, ou seja, 60%, não enunciaram totalmente em suas reescrituras os componentes superestruturais do texto (TAD). Na reescritura 03, a tese refutada e a justificativa estão articuladas apenas parcialmente, enquanto que a conclusão não foi evidenciada. Desta forma, como não existe argumentação sem conclusão, que decorre obviamente das provas apresentadas, a reescritura torna-se impróprio daquilo que expressa o texto base. Por fim, isto sugere que o leitor não acionou os esquemas (estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria de mundo) relacionados às estratégias cognitivas mais sofisticadas, tais como a integração de informações e a explicitação de inferências, revelando, deste modo, dificuldades em manipular adequadamente, as informações do texto base.

Os resultados apresentados demonstram que o sujeito 05, apresenta dificuldade ao identificar os componentes relacionados à tese proposta, justificativa e conclusão. No primeiro e segundo componente (tese proposta e justificativa), o desempenho se dá, a partir de esquemas acionados da capacidade de memória operacional em relação ao texto base (ver texto 05). No terceiro componente (conclusão), o sujeito apresenta uma proposição (“E não devemos prejudicar outras espécies, como as andorinhas, os peixes e as plantas pois os recursos são

finitos e as leis contem verdades para as formas de vida”, proposição 5, TAD, LI,) num processo recursivo, resultando, portanto, na falta de planejamento prévio e temático encerrando, assim, a reescritura sem a conclusão.

Analisando ainda o quadro 11, verificamos que o sujeito 06, reconheceu apenas parcialmente, a finalização da justificativa e, na mesma ordem de apresentação, ignorou a enunciação do componente referente à conclusão. De fato, após parafrasear a sentença (“... A terceira Lei da Ecologia diz que os recursos naturais são finitos...”, proposição 7) em um nível relativamente local (paráfrase de sentenças individuais) e suprimir o restante das proposições (e há limites para o crescimento dos sistemas vivos que são ditados pelo tamanho finito da Terra e pela entrada finita de energia solar, pois a nossa incapacidade de reconhecê-las pode levar à destruição da Terra e de nós mesmos, proposições 7 a 27 do texto base), o sujeito centrou-se sobre seus conteúdos mais gerais resultado, pois, uma estratégia inadequada para resolver os problemas do texto do ponto de vista macro (pontos essenciais do texto) quer superestrutural (esquema abstrato com categorias vazias, correspondente ao formato característico de determinado texto). Tal procedimento revela a falta de apresentação de argumentos relativos à justificativa, principalmente quando tenta inferir como valor conclusivo. Por fim, a proposição que deveria apresentar uma argumentação consistente ancorada na preparação da conclusão (“e por isso devemos preservá-lo”, proposição, 7), não apresenta clareza, pois o referente passa a ser os “recursos naturais”, ao invés de argumentos (Devemos preservar a Terra e o ecossistema global para vivermos em harmonia neste planeta e, ou Portanto, através dessas “Leis”, precisamos preservar o ecossistema global e aprendermos a viver em harmonia neste planeta, proposições 28 a 31 do texto base) conclusivos.

Os resultados evidenciam ainda, que o sujeito 07, apresenta dificuldade na enunciação dos conteúdos relacionados à conclusão. Assim, a título de exemplo, devemos observar que o sujeito retoma as proposições iniciais (“as leis que transmitem verdades para todas as formas de vida”, proposição 2), quando deveria sinalizar (portanto, através dessas “Leis”, precisamos preservar o ecossistema global e aprendermos a viver em harmonia neste planeta, proposição 28 a 31 do texto base) a conclusão.

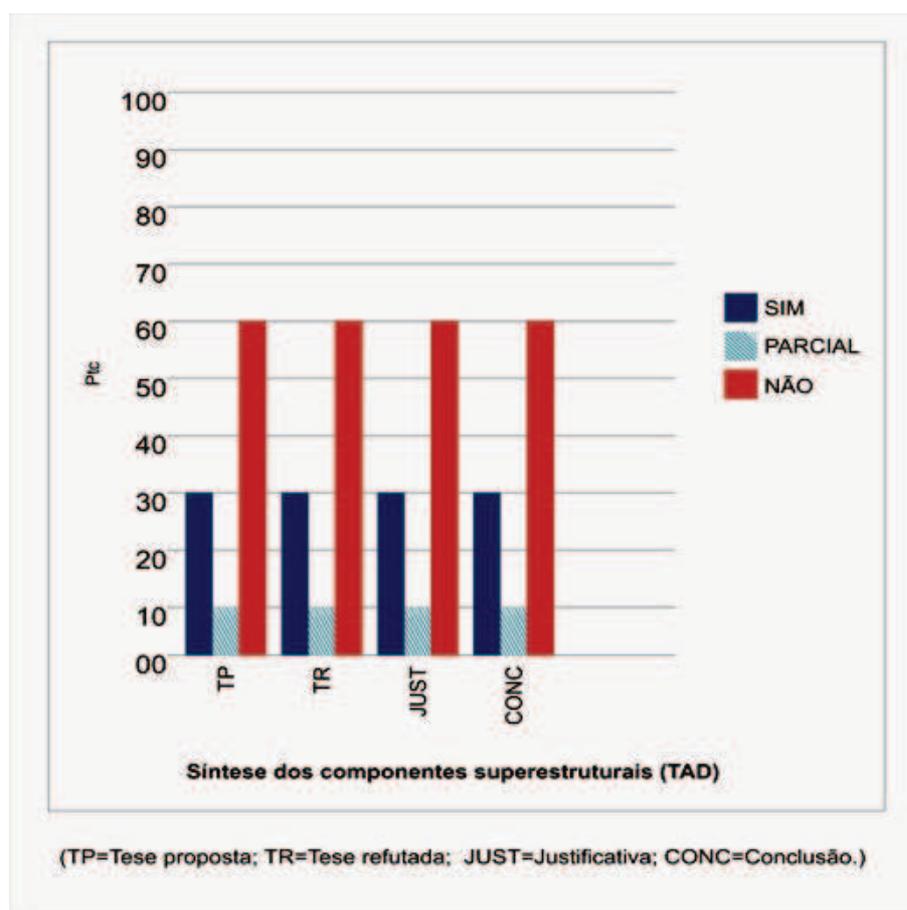
Os resultados observados demonstram que o sujeito 08, evidenciou parcialmente o componente relacionado à tese refutada, mas não concluiu a reescritura. Diante disso, o sujeito tenta apresentar a tese refutada, a partir de argumentos exemplificativos, (A primeira é que todos são dependentes de outros animais para sobreviver, o homem quer acabar com os mosquitos, mas gostam das lindas andorinhas, indiretamente estão acabando com elas pois elas comem mosquitos”, proposição 1 e 2) resultando, porém na oscilação entre a articulação do texto e a falta de

esquemas apropriados (Os humanos, em seu próprio interesse, sempre desenvolvem planos para o extermínio de espécies que são consideradas “indesejáveis, mas o sensato é considerar todas as espécies em vez de eliminar umas em detrimento de outras”) em relação ao texto base. Já na conclusão, o sujeito deveria enunciar as proposições (“Devemos preservar a Terra e o ecossistema global para vivermos em harmonia neste planeta e/ou, portanto, através dessas “Leis”, precisamos preservar o ecossistema global e aprendermos a viver em harmonia neste planeta”) que sinalizariam o parágrafo conclusivo, entretanto, retoma uma ordem de proposição (“Por isso o homem tem que dar um basta na destruição do meio ambiente”, proposição 5, e “Além disso deve cuidar das leis dos animais também pois todos são dependentes de outros animais para sobreviver e nada é infinito”, proposição 6) distinta do componente superestrutural em questão.

Os dados evidenciados neste quadro, por fim, constataam a dificuldade do sujeito 09, no que diz respeito à identificação da justificativa e da conclusão. No primeiro componente, o sujeito não consegue recuperar a proposição (e a terceira, que todos os recursos são finitos e há limites para o crescimento dos sistemas vivos que são ditados pelo tamanho finito da Terra e pela entrada finita de energia solar, pois a nossa incapacidade de reconhecê-las pode levar à destruição da Terra e de nós mesmos”, proposições 20 a 27 do texto base) que encerraria a última parte da justificativa. Ainda assim, reescreve uma proposição (“E a última, fala de cuidar dos valores, proposição” 4) tentando sinalizar a justificativa. No entanto, tal procedimento revela o desempenho pouco satisfatório com relação ao componente em questão. No segundo, em vez de apresentar o parágrafo conclusivo (portanto, através dessas “Leis”, precisamos preservar o ecossistema global e aprendermos a viver em harmonia neste planeta, proposições 28 a 31 do texto base), o sujeito retoma a mesma proposição (“E a última, fala de cuidar dos valores”, proposições 4), evidenciando, portanto, a falta de esquemas (estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria de mundo) apropriados para o componente em questão.

Nesta perspectiva, o gráfico 2, a seguir, visa apresentar a síntese desses resultados.

Gráfico 2. Síntese dos componentes superestruturais do texto (TAD)



Neste gráfico, vemos, ao longo da análise, o desempenho dos sujeitos com relação à recuperação dos componentes superestruturais. Assim, o percentual de sujeitos que compreenderam plenamente todos os componentes, restringe-se somente a 30% e, parcialmente, a 10%. Já os que apresentaram dificuldades, restringe-se a 60%. No entanto, vale salientar ainda, que este percentual (60%) corresponde ao componente referente à conclusão, pois no que diz respeito à tese proposta, tese refutada e à justificativa, os sujeitos recuperaram plenamente e parcialmente estes componentes. Porém, por conta disso, os resultados sugerem que as reescrituras desses sujeitos não estão apropriadas com relação à coerência superestrutural.

Dito isto, não devemos rejeitar as reescrituras com percentual macro ou superestrutural insatisfatório, mas principalmente, entender até que ponto eles refletiram acerca do texto. Assim sendo, os resultados demonstram que os esquemas cognitivos que permitem as inferências necessárias para apreender a macro e superestrutura dos textos, em termos de cálculos cognitivos, não foram os mesmos acionados pelas tipologias em questão (TNAs/TADs), indicando por que as leituras e reescrituras são extremamente variáveis.

3.1.9. Comparação entre os resultados das reescrituras com relação à superestrutura dos textos (TNAs/TADs)

Nesta seção, passaremos a analisar a comparação entre os resultados das reescrituras com relação à superestrutura.

A tabela 1, a seguir, mostra os resultados levantados.

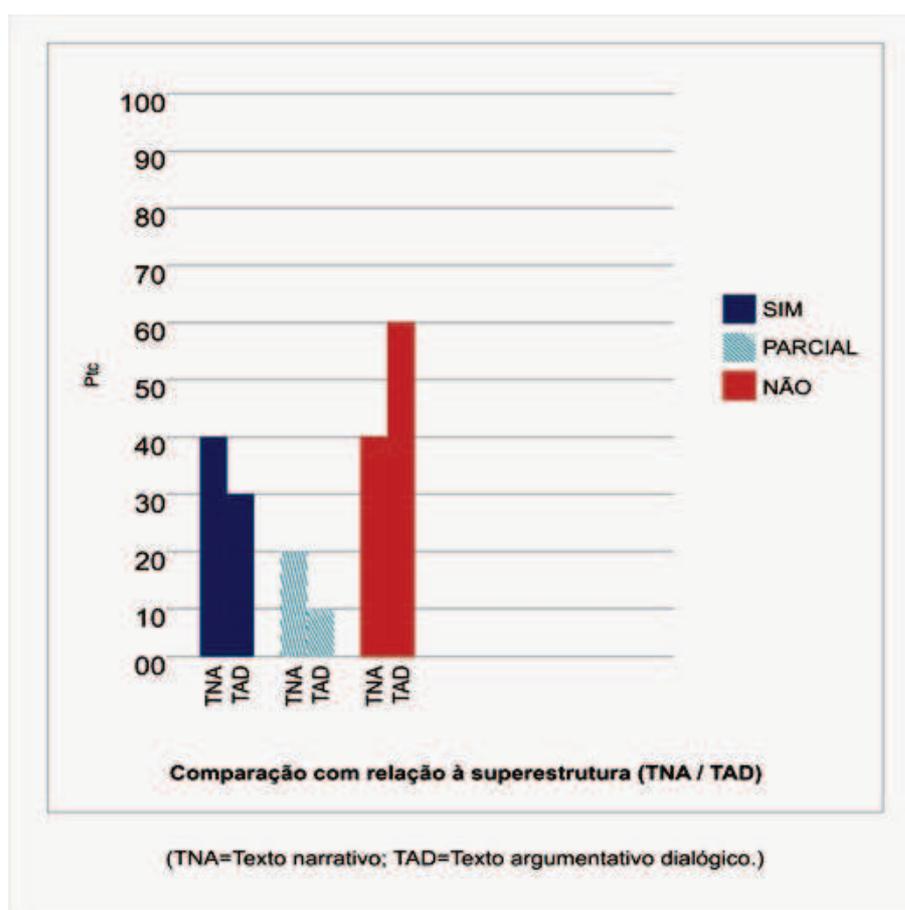
Tabela 1. Comparação do percentual (%) e número de sujeitos com relação aos componentes superestruturais verificados nas reescrituras (TNAs/TADs)

SUJEITOS		PERCENTUAL(%)		COMPONENTES
TNAs	TADs	TNAs	TADs	Ocorrências
4	3	40	30	Sim
2	1	20	10	Parcial
4	6	40	60	Não

Os resultados da tabela sugerem que esses dois grupos de sujeitos apresentam um desempenho diferenciado na recuperação dos componentes superestruturais de cada texto. Esses resultados confirmam a primeira hipótese secundária de que o conhecimento mínimo do esquema canônico dos textos (TNA/TAD) será o fator determinante para uma melhor compreensão das formas de estruturação dessas tipologias. Porém, do ponto de vista quantitativo essa diferença não apresenta tanta discrepância, principalmente, no que se refere à identificação total (sim) e parcial (P), pois verificamos nas reescrituras dos textos TNAs que 40% dos sujeitos recuperaram plenamente (significa que o sujeito considerado produziu em sua reescritura uma macroproposição correspondente ao conteúdo do componente em questão) os componentes superestruturais em relação a 30% dos textos TADs. Este desempenho, por parte dos sujeitos, comprova ainda que 20% dos sujeitos (TNAs) e 10% (TADs) recuperaram parcialmente (demonstra que o sujeito produziu uma macroproposição correspondente ao conteúdo do componente em questão, porém com algum desvio ou lacuna de conteúdo) esses componentes superestruturais. Já os que não conseguiram recuperar (significa que o sujeito produziu uma macroproposição expressando um conteúdo distinto daquele do componente em questão ou ignorou completamente tal componente, não fazendo, diante disto, referência a ele) os componentes, oscilaram entre 40% para o TNA e 60% para o TAD.

De modo geral, os resultados acima destacados sugerem um melhor desempenho em relação à superestrutura para os textos TNAs do que para os textos TADs. Portanto, os dois textos (TNAs/TADs) comparados na tabela 1, podem também, ser observados a partir do gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3. Comparação com relação à superestrutura



Como vemos neste gráfico (3), do ponto de vista quantitativo, entretanto, não verificamos diferença tão significativa com relação aos dois grupos de leitores na comparação da recuperação dos componentes superestruturais para o resultado total com o código (Sim) e o parcial (P), mas, apenas uma diferença (40% TNA e 60% TAD) para a ausência (N), ou seja, a falta de recuperação desses componentes. No entanto, no que diz respeito à organização global, a atenção deve ser centrada em todos os componentes que foram minimamente identificados (ver quadros 10 e 11).

Na verdade, poderíamos mesmo afirmar que a maior ou menor presença de cada um desses componentes superestruturais depende da maneira como o sujeito leitor recruta e opera com vários recursos linguísticos de que dispõe, bem como da relevância do esquema de tipo de texto para a produção ou a compreensão. Assim, conforme van Dijk e Kintsch (1983),

a construção de um texto é resultado da capacidade de usar os recursos disponíveis para construir um macroplano, cuja execução depende da construção do texto base (representação semântica do input discursivo na memória episódica), por meio de subestratégias responsáveis pelo estabelecimento da coerência semântica, global e local. Além disso, para se entender os componentes superestruturais de um texto é necessário que o leitor demonstre conhecer esse tipo de texto.

Dessa forma, os dados mostram que o baixo desempenho (principalmente para a conclusão) com relação aos textos TADs pode ser atribuído a não familiaridade dos alunos com esses tipos textuais na escola. De fato, os sujeitos recuperaram mais facilmente os componentes superestruturais do TNA. Nesse sentido, concordamos com Dolz (1992) quando diz que esse tipo de texto (TNA) passou a ser mais trabalhado com os estudantes em sala de aula e, por isso, passou a ser mais familiar. Por fim, como salientamos anteriormente (SOUSA, 2003), o ensino de tipos e gêneros textuais deve ser feito a partir do primeiro ano, possibilitando, portanto, que o sujeito leitor apreenda, efetivamente, a lidar com a argumentação oral e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa proposta neste trabalho foi avaliar a compreensão leitora de textos narrativos e argumentativos dialógicos por leitores do ensino fundamental, a partir da análise da macro e superestrutura desses tipos textuais, obtidos mediante a tarefa de reescritura e de testes de leitura do tipo Cloze. Investigamos até que ponto as reescrituras por leitores do ensino fundamental para os dois tipos de textos refletiam a compreensão adequada da macroestrutura textual e do reconhecimento da organização global dessas tipologias. Assim, os textos selecionados estão organizados segundo diferentes formas de estruturação, sendo um narrativo e outro argumentativo dialógico. O primeiro apresenta maior explicitude da organização interna, tendo sido por isso considerado mais familiar e, portanto, mais favorável ao processamento do que o texto argumentativo dialógico, mais complexo do ponto de vista de sua estrutura global, organizado segundo um esquema de confronto de teses: tese proposta e tese refutada mediante um processo de argumentação.

Desse modo, estabelecemos como hipótese básica de nossa pesquisa que leitores proficientes, ao realizarem uma tarefa de reescritura, apresentam melhor desempenho quanto à recuperação da macroestrutura textual e quanto ao reconhecimento da organização global do texto narrativo do que do texto argumentativo dialógico, tendo em vista a maior explicitude da organização interna deste primeiro tipo de texto. De modo complementar, formulamos três hipóteses secundárias em função do mesmo nível de leitura dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, esperávamos que o conhecimento mínimo do esquema canônico dos textos (TNA/TAD) seria o fator determinante para uma melhor compreensão das formas de estruturação dessas tipologias; existe um esquema textual para cada tipologia que deveria ser atingido para que leitores independentes pudessem empregar as estratégias de leitura e (re) construir a macroestrutura; a diferença entre o desempenho leitor do aluno e o tipo de texto (narrativo ou argumentativo dialógico) deveria ser demonstrada claramente, a partir de estratégias cognitivas utilizadas no processamento.

Na avaliação das reescrituras foram considerados diversos fatores que acreditávamos serem evidenciadores de compreensão global dos textos reescritos: a organização global, a progressão da informação, o uso de estratégias de reescrituras e de regras de sumarização e a percepção da coerência macro e superestrutural das reescrituras.

De forma geral, as análises procedidas dos resultados das avaliações confirmaram a hipótese básica, ou seja, leitores proficientes, ao realizarem uma tarefa de reescritura, apresentam melhor desempenho quanto à recuperação da macroestrutura textual e quanto ao

reconhecimento da organização global do texto narrativo do que do texto argumentativo dialógico, tendo em vista a maior explicitude da organização interna deste primeiro tipo de texto.

O desempenho dos sujeitos da amostra variou de acordo com o tipo de texto, mas também, a partir de estratégias cognitivas utilizadas no processamento.

Os resultados confirmam que foi possível recuperar plenamente 40% e parcialmente 20% da macroestrutura textual e do reconhecimento de organização global (cf. gráfico 1) dos textos TNAs comparado aos textos TADs, que obtiveram (cf. gráfico 2) respectivamente, 30% e 10% na apreensão desses mesmos conteúdos.

Com relação às hipóteses secundárias, todas foram testadas e confirmadas.

A primeira dessas hipóteses era de que o conhecimento mínimo do esquema canônico dos textos (TNA/TAD) seria o fator determinante para uma melhor compreensão das formas de estruturação dessas tipologias. Assim, os resultados indicam que dos textos TNAs foi possível depreender plenamente 40% de todos os componentes do esquema canônico, 20% parcial e 40% que apresentaram dificuldade ou que ignoraram qualquer referência com relação aos componentes do texto base, que comparado aos textos TADs, obtiveram 30% total, 10% parcial e 60% que apresentaram dificuldades ou produziram componentes discrepantes para o texto base. A segunda hipótese secundária, por consequência, era a de que existe um esquema textual para cada tipologia que deveria ser atingido para que leitores independentes pudessem empregar as estratégias de leitura e (re) construir a macroestrutura. De fato, as análises realizadas indicaram que durante a leitura, os sujeitos tentaram aplicar as estratégias que eles consideravam adequadas a fim de alcançar os objetivos estabelecidos na execução da tarefa. Com isso, desse grupo de sujeitos 20% dos textos TNAs e 10% dos textos TADs utilizaram em suas reescrituras procedimentos estratégicos cognitivamente menos sofisticados, ou seja, menos habilidade na manipulação dos diferentes recursos (substituições lexicais, pronominalizações, explicitações de inferências etc) que garantem a retomada ou recuperação de elementos dos textos, valendo-se ainda, da estratégia geral de reorganização das informações do texto base, sugerindo assim, uma leitura mais global dos textos e um esforço na tentativa de (re) construir a macroestrutura, reescrevendo-a, portanto, apenas parcialmente, em relação aos textos base. Por fim, os demais sujeitos, isto é, 40% dos textos TNAs e 60% dos textos TADs, apresentaram problemas de coerência macroestrutural. Em geral, todas (40% e 60%) essas reescrituras revelaram problemas de desenvolvimento sequencial e incoerência na progressão das informações, além de enunciados contraditórios com relação ao conteúdo base, principalmente, para a finalização de suas reescrituras. Finalmente, a terceira

hipótese secundária era a de que a diferença entre o desempenho leitor do aluno e o tipo de texto (narrativo ou argumentativo dialógico) deveria ser demonstrada claramente, a partir de estratégias cognitivas utilizadas no processamento. Assim, os resultados, de modo geral, comprovam um melhor desempenho dos sujeitos dos textos TNAs com relação às estratégias cognitivas utilizadas no processamento cognitivo do que os sujeitos dos textos TADs, ao utilizarem estratégias de reescrituras mais sofisticadas, como por exemplo, a explicitação de inferências, a integração e a reconstrução de informações dos textos originais, o atendimento às condições de coerência global (repetição, progressão, não contradição e relação), a reconstituição dos componentes superestruturais (cf. gráfico 3) essenciais de cada texto base.

Dessa forma, o desempenho dos sujeitos da amostra variou, a partir da execução da atividade de reescritura proposta, isto quer dizer que quando comparamos o desempenho dos sujeitos leitores nos dois tipos de textos (TNAs/TADS), para a habilidade inferencial e o processamento de estratégias macro e superestruturais, constatamos diferenças pouco significativas ponto de vista quantitativo, principalmente, no que se refere à identificação total e parcial, pois verificamos nas reescrituras dos textos TNAs que 40% dos sujeitos recuperaram plenamente (significa que o sujeito considerado produziu em sua reescritura uma macroproposição correspondente ao conteúdo do componente em questão) os componentes superestruturais em relação a 30% dos textos TADs. Este desempenho, por parte dos sujeitos, comprova ainda que 20% dos sujeitos (TNAs) e 10% (TADs) recuperaram parcialmente (demonstra que o sujeito produziu uma macroproposição correspondente ao conteúdo do componente em questão, porém com algum desvio ou lacuna de conteúdo) esses componentes superestruturais. De fato, os que não conseguiram recuperar os componentes superestruturais (significa que o sujeito produziu uma macroproposição expressando um conteúdo distinto daquele do componente, em questão ou ignorou completamente tal componente, não fazendo, destarte, referência a ele) oscilaram entre 40% para o TNA e 60% para o TAD.

Diante disso, verificamos que existe uma tendência em favor de melhor desempenho para os textos TNAs no que se refere à identificação total e parcial desses componentes superestruturais, entretanto, essa diferença parece pouco significativa quantitativamente (40% e 20% para o TNA/ 30% e 10% para o TAD), o que nos leva a ponderar que não basta sugerir que o texto narrativo seria propício ao processamento e, portanto, de fácil compreensão, dada a maior familiaridade de sua estrutura ou que o texto argumentativo, por sua vez, seria o tipo de texto mais complexo do ponto de vista de sua estrutura global ou ainda, comparado aos textos narrativo e expositivo, o texto argumentativo, por sua vez, seria o tipo de texto mais complexo do ponto de vista de sua estrutura global.

Cumpramos salientar ainda, que não basta verificar se o sujeito leitor preservou mais ou menos itens com relação à macroestrutura textual e à organização global do texto original, mas principalmente, entender o que ele compreendeu do texto. Nesse sentido, não queremos fazer distinções para ver quem é melhor ou menos hábil, pois a compreensão do processo de leitura não termina na produção de reescrituras, mas na compreensão e não basta só o sujeito compreender o texto do autor, ele tem que fazer uma leitura crítica, refletir acerca do texto. Eis aí que entra a proposta de nossa pesquisa, pois ao trabalharmos com as tipologias em questão (TNAs/TADs), poderemos contribuir no sentido de levar o aluno a pensar, a refletir sobre o texto, a compreender o que está nas entrelinhas.

Dessa forma, com base nas teorias elencadas e nos dados obtidos na pesquisa, podemos afirmar que com a solicitação de transformar o texto base em sua forma de reescritura, verifica-se não só a compreensão do conteúdo, mas também o domínio da habilidade de expressão escrita. Portanto, a reescritura, como forma de aprendizagem e de avaliação, poderia ter sua utilização estendida para todos os níveis de ensino (do ensino fundamental ao superior) permitindo o desenvolvimento simultâneo e integrado das duas habilidades envolvidas na atividade escolar: leitura e escrita.

As macrorregras de sumarização propostas neste trabalho, embora apresentem limitações, deixam uma contribuição ao ensino que é o quadro teórico apresentando os critérios para avaliação de reescrituras produzidas pelos sujeitos em tarefas oriundas de sala de aula. Neste caso, a partir delas, pode-se subsidiar o sujeito leitor na identificação das informações básicas do texto. Além disso, como o conjunto de conhecimento varia de leitor para leitor, durante o processo de leitura, com compreensão, ocorre um processo de sumarização, através do qual o sujeito leitor, mentalmente, constrói os elementos essenciais do texto. Nesse sentido, esses processos (leitura/sumarização) podem apresentar resultados (compreensão/interpretação) extremamente variáveis

As evidências sugeridas pelos dados e pelos exemplos comentados, embora frutos de uma pesquisa experimental de rigor científico, não podem ser entendidas como conclusivas. Assim sendo, temos consciência da necessidade de mais investigação sobre o assunto, pois falta ainda muito trabalho, tanto teórico como experimental, para encontrarmos novos parâmetros que permitam dar conta de diferenças de compreensão entre os textos reescritos pelos sujeitos leitores de nossa pesquisa.

Dessa forma, diante dos resultados sumarizados, julgamos ter apresentado alguns elementos que podem contribuir para uma melhor compreensão dos textos em questão (TNAs/ TADs). Assim, esperamos que as ideias expostas neste trabalho possam servir de

ponto de partida para outras pesquisas sobre o assunto e de motivação para que professores envolvidos com o ensino fundamental e médio alimentem uma reflexão, sempre oportuna, sobre o ensino/aprendizagem da língua, sobretudo no que diz respeito à tarefa (reescritura) de pesquisa proposta. Nesse sentido, no tocante às pesquisas posteriores nesta linha de trabalho, fica aberta uma pesquisa que estude como essa tarefa pode ser reconfigurada em outras turmas e por que não reaplicá-la em escolas públicas, para comparar os dados e saber se os sujeitos leitores (alunos) apresentariam ou não o mesmo desempenho. Por fim, não nos parece, contudo, insensato apostar na possibilidade de uma outra pesquisa sugerindo o cumprimento de tarefa de reescritura para avaliar a compreensão leitora dos sujeitos com relação às tipologias em questão (TNAs/TADs) ou de outros tipos e gêneros textuais, tais como uma tarefa de escrita argumentativa, uma tarefa de reconhecimento de inferências, uma tarefa de textualidade, uma tarefa de julgamento argumentativo, em particular, para julgamentos, graus de argumentatividade e desenvolvimento de suas capacidades argumentativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean Michel. Votiez Mir Rose, achetez Giscard: analyses pragmatiques, **Pratiques**, 30, p. 73-98, 1981.

_____. Eléments de linguistique textuelle. **Théorie et pratique de l'analyse textuelle**. Mardaga, 1990.

_____. **Le récit**. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

_____. **Le texte narratif**. Paris: Nathan, 1985.

_____. Les texts: **types et prototypes**. Paris: Nathan, 1992.

_____. Types de sequences textuelles élémentaires. **Pratiques**, 56, p. 54-79, 1987.

_____. Unité rédactionnelles et genres discursifs: cadre général pour une approche de la pressr écrite. **Pratiques**, n 94, p. 3-18. Genres de la presse écrite, 1997.

ARMBRUSTER, B. B.; ANDERSON, TH.; OSTERTAG.J. Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? **Reading Research Quarterly**, 331- 46, 1987.

ALLIENDE, F. Evaluacion de la legibilidad de los materiales escritos. **Lectura y Vida**. Newark, Delaware, IRA, 14-8, 1990.

_____; CONDEMARÍM, M. Avaliação da compreensão leitora. In: **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 141-76, 1987.

ANDERSON, R. C. Schema-Directed Processes in Language Comprehension. In A. Lesgold, J. Pellegrino, S. Fokkema e R. Glaser (eds.): **Cognitive Psychology and Instrution**. Nova York: Plenum Press, p. 67-82, 1978.

ANDRE, T. Processes in Reading Comprehension and the Teaching of Comprehension. In: J. A. Glover e J. R. Ronnig (eds.): **Historical Foundations of Educational Psychology**. Nova York: Plenum Press, 1987.

AUSUBEL, D., Novak, J. e Hanesian, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, trad. 2.^a ed., Hold, Reinhart and Winston, 1978.

APOTHÉLOZ, Denis.; MIÉVILLE, P. Etude des représentations au moyen des organisations raisonnées et des objets de discours. Principes méthodologiques et exemple d'analyse. **Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques**. 49, 57-70, 1985.

ATKINSON, R. C.; SHIFFRIN, R. M. Human memory: A proposed system and its control processes. In: K. W. Spence; J. T. Spence (Eds.). The psychology of learning and motivation: **Advances in research and theory**. New York: Academic Press, 1968.

ARISTÓTELES. Arte retórica e arte poética. Rio de Janeiro, Tecnoprint, (Ed. Antonio Pinto de Carvalho). **Retórica**. Lisboa, INCM, (Ed. M. A. Junior, P. F. Alberto, A. N. Pena), 1998.

BAKER, L. Metacognition, comprehension monitoring and the adult reader. **Educational Psychology Review**. N° 1, p. 3-38, 1989.

BARTHES, Roland. L'ancienne rhétorique. **Communication**. N° 16, p. 172-229, 1970.

BEREITER, C. Developmente in writing. Em I. W. Gregg; E. R. Steinberg (Editores). **Cognitive processes in writing**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1989.

_____.; SCARDAMALIA, M. **The psychology of written composition**. Hillsdale, Erlbaum, 1987.

BENVENISTE, Émile. **Problèmes de linguistique générale**, 1. Paris, Gallimard, 1966.

BENVENISTE, Émile. **Problèmes de linguistique générale**, 2. Paris, Gallimard, 1974.

BOTVIN, G. J.; SUTTON-SMITH, B. The development of structural complexity in children's fantasy narratives. **Developmental Psychology**, n. 13, p. 377-388, 1977.

BOISSINOT, Alan. **Les textes argumentatifs**. Toulouse. Bertrand- Lacoste, 1992.

_____.; LASSERRE, M. M. Techniques du français: **Lire-argumenter-rédiger**. Paris. Bertrand-Lacoste, 1989.

BRASSART, D. G. La gestion des contre-arguments dans le texte argumentative écrit par des élèves de 8 à 12 ans et les adultes compétents. **Journal Européen de Psychologie de l' Education**, 4, 51-69, 1988.

_____. **Explicatif, argumentative, descriptif, narrative et quelques autres**. Notes de travail. Recherches, 13, 21-59, 1990.

BRITTON, James, and others. **The Development of Writing Abilities (11-18)**. London: Macmillan, 1975.

BROWN, A. L. Metacognition: the development of selective attention strategies for learning from texts. In: Singer, H; Rudell, R. (eds.). **Teoretical models and processes of reading**. Newark, Delaware, IRA, p. 501-26, 1985.

BAHRICK, H. P. Semantic memory content in permastore – fifty years of memory for Spanish learned in school. **Journal of experimental psychology**. General, 113, p. 1-29, 1984.

_____. A two-phase model for prompted recall. **Psychological Review**. 77, p. 213-219, 1970.

BONEAU, C. A. Psychology literacy: A first approximation. **American Psychologist**. 45, p. 891-900, 1990.

BUTTERFIELD, E. C.; BELMONT, J. M. Assessing and improving the executive cognitive functions of mentally retarded people. In: I. Bialer; M. Sternlicht (Eds.). **Psychology of men-**

tal retardation: Issues and approaches, p. 277-318. New York: **Psychological Dimensions**, 1977.

BRÉMOND, C. La logique des possibles narratifs. **Communications**, 1966.

CHAROLLES, Michel. Les forms directes et indirectes de l'argumentation the direct and indirect forms of argumentation. **Pratiques**, n.28, p. 7-43, 1980.

_____. Introdução aos problemas de coerência dos textos. **O texto: leitura e escrita**. 2ª ed. Campinas: Pontes, p. 39-90, 1997.

CHAMBLISS, M. J. Text cues and strategies successful readers use to construct the gist of lengthy written arguments. **Reading Research Quarterly**, Newark, Delaware, IRA, 30 (4), 778-807, 1995.

CHENOWETH, N. A. The need to teach re-writing. **ELT Journal**, 41 (1): 25:29, 1987.

CARRILHO, M. M. **Verdade, suspeita e argumentação**. Lisboa, Presença, 1990.

CARRELL, P. L. Awareness of text structure: effects on recall. **Language learning**, 42, P. 1-20, 1992.

CARLSON, R. A. Starting with consciousness. **American Journal of Psychology**. 105, p. 598- 604, 1992.

COIRIER, P.; GOLDER, C. La production de textes argumentatifs: **Etude développementale dès structures d'tayage** (document ronéotypé), 1991.

CONANT, R.; ASHBY, W. R. Every good regulator of a system must be a model of that system. **International Journal of Systems Science**. 1. p. 89-97, 1970.

CRAIK, E. I. M.; LOCKHART, R.S. Levels of processing: A framework for memory research. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 11, p. 671-684, 1972.

CUNNINGHAM, J. W.; GALL, M. D. The effects of expository and narrative prose on students achievement and attitudes toward textbooks. **Journal of Experimental Education**, 58 (3), 165-75, 1990.

DAIUTE, Collette. A. Psycholinguistic Foundations of the Writing Process. **Research in the Teaching of English**. N° 15, p.5-55, 1981.

DOLZ, Joaquim. Learning argumentative capacities. **A study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children**. Department of Psychology and Educational Sciences. University of Geneva, p. 1-27, 1992.

_____.Cómo enseñar a escribir relatos históricos? Elaboración de dos secuencias didácticas y evaluación de su impacto en alumnos de la escuela primaria, **Aula de innovación educativa**, n. 2, 23-28, 1992.

_____, SCHENEUWLY, Bernard. Genes et progresión en expresión oral et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une experience romande. **Enjeux-Revue de didactique du français**. CEDOCEF, n. 37/38 p. 49-75, mars, juin, 1996.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, A.; BRONCKART, Jean-Paul. L' acquisition dès discours: Emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagieres? **Etudes de linguistique appliquée**, 89, 1993.

DOLE, J., DUFFY, G., ROEHLER, L.; PEARSON, P. D. Moving from the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction. In: **Review of Educacional Research**. 91, 2, p. 239-264, 1991.

DUCROT, Oswald. **Polifonia e argumentacion**. Cali, Universidad del Valle, 1990.

_____. Note sur l'argumentation et l'acte d'argumenter.In: **Cahiers de linguistique française**, n° 5, 1982.

_____. **O dizer e o dito**. E. Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

_____. Polifonia y argumentación: conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle. **Linguística y verdad**, 1988.

EMIG, Janet. The Composing Processes of Twelfth Graders. Urbana: NCTE, Enos, Theresa, ed. **A Sourcebook for Basic Writing Teachers**. New Cork: Random, 1987.

ESPERET, E. De l' acquisition du langage à la construction des conduits langagières. In: G. Netchine (Ed.). Développement et fonctionnement cognitif de l'enfant. **Des modèles généraux aux modèles locaux**, p. 121-135, Paris, PUF, 1989.

ESTES, W. K. The state of the field: General problems and issues of theory and metatheory. In: W. K. Estes (Ed.). **Handbook of learning and cognitive processes** (Vol. 1). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1975.

EAGLE, M. The effect of learning strategies upon frre recall. **American Journal of Psychology**. 80, p. 421-425, 1967.

FAYOL, M. Vers une psycholinguistique textuelle génétique: **l'acquisition du récit**. In: G. Pieraut-Le Bonnice (Ed.). *Connaire et le d ire*, Bruxelles, Mardaga, 1987.

FLANAGRAN, O. **Consciousness reconsidered**. Cambridge, MA: MIT Press, 1992.

FLAVELL, John. H. **Cognitive developmente**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977.

_____. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychology**, 34 p. 906-911, 1979.

FLOWER, Linda. Writer-Based Prose: **A Cognitive Basis for Problems in Writing**. *College English*. 41,p. 19-38, 1979.

GAGNÉ, E. **The Cognitive Psychology of School Learning**. Boston: Little, Brown and Company, 1985.

GEHRKE, Nara. Na leitura, a gênese da reconstrução de um texto. **Letras de Hoje**, v. 28. n. 04, p. 115-154, 1993.

GOLDER, Caroline.; COIRIER, Pierre. Argumentative Text Writing: Developmental Trends. Université de Poitiers, France. **Discourse Processes**, 18, p. 187-210, 1994.

GOLDER, Caroline. Production of elaborate argumentative discourse: The role of cooperativeness, **European Journal of Psychology of Education**, n. 7, p. 49-57, 1992b.

GRICE, H. Paul. Logique et conversation. Logic conversation. **Communications**, n. 30, p.57-72, 1979.

GRIZE, J. B. L'argumentation: explication ou seduction. Linguistique et sémiologie, 10. **L'argumentation**, Lyon, PUL, 1981.

_____. Logique et langage. **Logic language**. Paris: Ophrys, 1990.

GRUNEBERG, M. M., MORRIS, P.; SYKES, R, N. Some methodological problems with feeling of knowing studies. **Acta Psychology**, 41, 365-371, 1991.

HABERLANDT, K. Les expectations du lecteur dans la compréhension du texte. In: **Bulletin de Psychologie**, Tomo, XXXV, n.º 356, p. 733-799, 1982.

HALTE, J. F. **La didactique du français**, Paris, PUF, 1992.

HAYES, J.R.; FLOWER, Linda. S. Identifying the organization of the writing process. In L. W. Gregg.; E. R. Steinberg (Eds.). **Cognitive processes of writing**. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, p. 3-30, 1980.

HAYES, F. et all. **Cognitive processes learning advances in applied linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2 p. 176-240, 1987.

HARE, V.C. Summarizing text. In: IRVING, J. W.; DOYLE, M. A. **Reading writing connections-learning from research**. Newark, Delaware, IRA, p. 97-118, 1992.

HART, J. T. Memory and the feeling-of-knowing experience. **Journal of Educational Psychology**. 56, p. 208-216, 1965.

HALK, J. W. Unimixing effects of spacing on free recall. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. 18, 608-614, 1992.

HITTLEMAN, D. R. Developmental reading: a psycholinguistic perspective. Chicago: Rand Mc Nally College Publishing Company, 1978.

HOLLADAY, Sylvia . Integrating Reading and writing. **CCCC Convencion**. In St. Louis, Mo, p. 187-194, 1988.

JOHNSON, M. K.; HIRST, W. Processing subsystems of memory. In: R. G. Lister; H. J. Weingartner (Eds.). **Perspectives on cognitive neuroscience**. New York: Oxford University Press, 1991.

JOHNSON-LAIRD, P. N. A computational analysis of consciousness. **Cognition and Brain Theory**. 6 (4), p. 499 -508, 1983.

KLETZIEN, S. B. Strategy used by good and poor comprehenders reading expository text of differering leves. **Reading Research Quarterly**, Newark, Delaware, IRA, 26 (1), 67-86, 1991.

KINTSCH, Walter;van, DIJK. **Strategies of discouse comprehension**. San Diego, California: Academic Press, 1983.

_____. Cognitive psychology and discourse: recalling and summarizing stories. In: SINGER, H.; RUDELL, R. (eds). **Teoretical models and processes os reading**. Newark, Delaware, IRA, 794-812, 1985.

KNUDSON, R. E. Effects os instrutional strategies, grade, and sex on students' persuasive writing, **Journal of Experimental Education**, 59 (2), 141-52, 1991.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KUHN, T. S. **The structure of scientific revolutions**. Chicago:University of Chicago Press, 1962.

KROLL, Barry M. A Cognitive-Developmental Approach to the Teaching of Composition. **Teaching English in the Two-Year College** 7. p. 17-21, 1980.

LABOV, Willian; Waletzky, J. Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In:

HELM, J. (ed.) **Essays on the visual arts**. Washington, Univ. of Wahington, Academic Press, 1967.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4ª ed. Revista e Ampliada. Atlas, 1992.

LE NY, J. **Science cognitive et compréhension du language**. Paris: puf, 1989.

OAKHILL, J.; GARNHAM, A. **Becoming a Skilled Reader**. Oxford: Basil Blackwell, 1988.

LONGACRE, R. E. **The grammar of discourse**. New York: Plenum Press, 1993.

LOBATO, Monteiro. **Histórias de Tia Nastácia**. São Paulo: Brasiliense, 30ª ed., VIII, p. 34-36, 1993.

MAZZONI, G.; CORNOLDI, C. Strategies in study time allocation: Why is stude time sometimes not effective? **Journal of Experimental Psychology: General**. 122, p. 47- 60, 1993.

MACLEOD, C. M., HUNT, E. B.; MATHEWS, N. N. Individual differences in the verification of sentence-picture relationships. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**. 17, p. 493-508, 1978.

MARCUSCHI, Luiz. Antonio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MC CUTCHEN, D. Children's discourse skill. Form and modality requirements of schooled writing. **Discourse Processes**, n. 10, p. 267-286, 1987.

MEYER, B. J. F.; FREEDLE, R. O. Effects of discourse type on recall. **American educational Journal**, 1 (21), 121-143, 1984.

_____ ; RICE, G. E. The structure of text. In: PEARSON, P. D. (ED.). **Handbook of reading research**. New York, Longman, 319-51, 1994.

MEURER, J. L. **O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem**. Florianópolis, 1997.

MORRIS, P. **Modelling cognition**. New York: Willey, 1987.

MOISÉS, M. **A Criação Literária**. Melhoramentos. US, São Paulo, 1975.

MILLER, C. A., GALANTER, E.; PRIBRAM, K. H. **Plans the structure of behavior**. New York: Holt, 1960.

NELSON. T. O. Metacognition: **Core readings**. Boston: Allyn; Bacon, 1992.

_____. Judgments of learning and the allocation of study time. **Journal of Experimental Psychology: General**. 122, p. 269-273, 1993.

NELSON, T. O.; NARENS, L. Metamemory: A theoretical framework and new findings. In: G. Bower (Ed.), **The psychology of learning and motivation** (Vol. 26). New York: Academic Press, 1990.

_____. Metacognition. Knowing about knowing. **Why Investigate Metacognition?**. Edited by Janet Metcalfe and Arthur p. Shimamura. A. Bradford Book. The MIT Press. Cambridge, Massachusetts. London, England, p. 01-35, 1994.

_____.; LEONESIO, R. J. Allocation of self-paced study time and the 'labor- in- vain effect'. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 14, 476-486, 1988.

NEISSER, U. Cognition and reality: **Principles and implications of cognitive psychology**. San Francisco: W. H. Freeman, 1976.

PAIVIO, A.; YUILLE, J. C. Changes in associative strategies and paired-associate learning over trials as a function of word attributes and type of learning set. *Journal of Experimental Psychology*, 79, 458-463, 1969.

PEARSON, P. D.; CAMPERELL, K. Comprehension of text structure. In: SINGER, H.; RUDELL, R. (eds.). **Teoretical models and processes of reading**. New York, Delaware, IRA, 794-812, 1985.

PERELMAN, Cbaïm. **L'empire rhétorique**. Paris. Vrin, 1977.

_____. **Retóricas**. [Trad. de Ermantina Galvão G. Pereira]. Martins Fontes. São Paulo, 1ª ed., 1997.

_____.; OLDEBRECHTS- TYTECA, L. **Traité de l'argumentation**. Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, 1988.

PERL, Sondra. The Composing Processes of Unskilled College Writers. **Research in the Teaching of English**. 13, p. 317-36, 1979.

PIANKO, Sharon A. A Description of the Composing Processes of College Fresh men Writers. **Research in the Teaching of English**. 13, p. 5-22, 1979.

PIERAUT-LE BONNIEC, C.; VALLETE, M. Développement du raisonnement argumentatif chez l'adolescent. In: G. Piéraud-LeBonniec (Ed.). **Connaitre et le dire**. Bruxelles. Mardaga, p. 263-275, 1987.

PINTO, Abuêndia Padilha. Os efeitos da estrutura de textos expositivos na apreensão da ideia principal. **Anais do V Congresso Nacional da ANPOLL**. Porto Alegre, ANPOLL, 1991.

POSTMAN, L. Verbal learning and memory. **Annual Review of Psychology**, 26, p. 291-335, 1975.

PARDUCCI, A.; SARRIS, V. Perspectives in psychology experimentation: **Toward the year 2000**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1984.

PLANTIN, C. **L'argumentation**. Paris. Seuil (Col. Memo, n° 23), 1996.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto**. Jaime Ferreira; Vítor Oliveira. Lisboa, Editorial Vega, 1928, 1983.

RABINOW, Paul. Fantasia dans la bibliothèque. Les représentations sociales sont des faits sociaux: modernité et post-modernité en anthropologie. **Etudes rurales**, n. 97/98, p. 91-114, 1985.

REITMAN, W. What does it take to remember? **Models of Human Memory**. New York: Academic Press, 1970.

RICHGELS, Donald. J. Awareness of text structures: effects on recall of expository text. **Reading Research Quarterly**, Newark, Delaware, IRA, XXII (2), 177-96, 1987.

ROSAT, M. C. Pour ou contre: une analyse de formes textuelles argumentatives. **Travaux de linguistique**, 16, p. 99-112, 1990.

_____. A propôs de réalisations orale et écrite d'un texte argumentatif. **Etudes de linguistique appliquée**, 81, p. 119-130, 1991.

ROEDIGER, H. L. They read na article? **American Psychologist**. 46, p. 37-30, 1991.

ROUSE, W. B.; MORRIS, N. M. On looking into the black box: Prospects and limits in the search for mental models. **Psychology Bulletin**. 100, p. 349-363, 1996.

ROSA, M. M. **Marcadores de atenuação**. São Paulo: Contexto, 1992.

RUMELHART, D. E. Schemata: the building blocks of cognition. In: GUTHRIE, I. (ed). **Reading Comprehension**. IRA, p. 36-81, 1981.

_____. Schemata: the Building Blocks of Cognition. In: R. Spiro, B. Bruce, W. Brewer (eds.): **Theoretical Issues in Reading Comprehension**. Hillsdale, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 33- 58, 1980.

SEARLE, J. R. **The rediscovery of the mind**. Cambridge, MA: MIT Press, 1992.

SOUSA, Antonia Valdelice de. **Compreensão de textos argumentativos por leitores do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado: UFC, 2003.

SUPPE, E. **The structure of scientific theories**. Urbana, IL.: University of Illinois Press, 1977.

SCHNEUWLY, Bernard. *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé, 1988.

SHAPER, D. The parading concept. **Science**, 1972, 706-709, 1971.

SHEPARD, R. N. The advent and continuing influence of mathematical learning theory: Comment on Estes and Burke. **Journal of Experimental Psychology: General**, 121, p. 419-421, 1992.

SHIMAMURA, A. P. Disorders of memory: The cognitive science perspective. In E. Boller; J. Grafman (Eds.), **Handbook of Neuropsychology**. Amsterdam: Elsevier Science Publishers, p. 35-73, 1989.

SPRINGER, Carl; PRAGER, James. Theching community-college students to follow the train os thought in expository texts. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, p. 4-33, 1992.

SMITH, Frank. Compreendendo a leitura. **Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre, 3ª Edição, 1991.

SMITH, Frank. **Essays into Literacy**. Portsmouth: Heinemann, 1983.

TAYLOR, W. L. Cloze procedure: a new techique for measuring readability. **Journalism Quarterly**, v. 30, p. 43-48, 1953.

TOULMIN, S. **The uses of argument**. Cambridge. Cambridge Unicersity Press, 1958.

TULVING, E.; PEARLSTONE, Z. Availability versus accessibility of information in memo-ry for words. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**. 5, p. 381391, 1966.

_____.; MADIGAN, S. A. Memory and verbal learning. In: P. H. Musen; M.r. Rosenzweig (Eds.). **Annual rewiev of psychology**. Palo Alto, CA: Annual Reviws, 1970.

UNDERWOOD, B. J.; POSTMAN, I. Extraexperimental sources of interfere ence in forget-ting. **Psychological Review**, 67,73-95, 1960.

VAN DIJK, Teun. A. **La ciência del texto**. Barcelona, Paidós, 1978.

_____. **Macrostrutures**. Hillsdale, N. J. Erlbaum, 1980.

VOSS, J. F., GREENE, T. R., POST, T. A.; PENNER, B. C. Problem solving skill in the social sciences. In G. H. Bower (ed.). *The psychology of learning and motivation: Advances in research theory*. New York Academic, p. 165-213, 1983.

WICKELGREN, W. Human memory. In: P.H. Mussen.; M.R. Rosenzweig (Eds.). *Annual rewiev of psychology*. Palo Alto, CA: **Annual Reviews**, 1980.

WINOGRAD, T. A Framework for Understanding Discourse. In: M. A. Just, e P. A. Carpenter (eds.): **Cognitive Processes in Comprehension**. Nova Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 63- 88, 1977.

WERTHEIMER, M. The experimental merthold in nineteenth- and twentieth century psychology. In: A. Parducci; V. Sarris (Eds.), **Perspectives in psychological experimentation: Toward the year 2000**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1984.

YATES, J. The content of awareness is a model of the world. **Psychology Revirew**. 92, p. 249-284, 1985.

ZACKS, R. T. Invariance of total learning time under different conditions pf practice. **Journal of Experimental Psychology**, 82, p. 441-447, 1969.

ANEXOS

ANEXO I – TEXTO ARGUMENTATIVO USADO PARA O TESTE CLOZE

TESTE – CLOZE
UTOPIA, SEMPRE

COELHO NETO, José Teixeira. O que é utopia. São Paulo, Abril Cultural. Brasiliense. Coleção Primeiros Passos, pp. 7-9, 1985.

Um traço que deve caracterizar o ser humano, ainda não embrutecido pela própria fraqueza ou pela realidade tremenda, é a liberdade que ele se reserva de opor ao evento defeituoso, à situação decepcionante, uma força contraditória. Essa força poderia chamar-se esperança; esperança de que aquilo que não é, não existe, pode vir a ser; uma espera no sonho, de que algo se mova para frente, para o futuro, tornando realidade aquilo que precisa acontecer, aquilo que tem de passar a existir.

Essa força talvez pudesse ser chamada, também, de força do sonho. Mas também esse seria um nome inadequado: acima de tudo, porque não somos nós que temos um sonho e, sim, o sonho que nos tem. Ele escapa a nosso *controle*, impõe-se a nós tanto *quanto* se insinua sobre nós *essa* realidade manca ou sufocante *que* precisa ser mudada. E *é* necessário termos o controle *dessa* mudança, algum controle. Sonhar *apenas*, portanto, não serve.

Estaríamos *mais* perto do nome adequado *a* essa força de contradição *se* pensássemos na imaginação, essa *capacidade* de superar os limites *frequentemente* medíocres da realidade e *penetrar* no mundo do possível. *E* essa designação para aquela *força* não seria inconveniente se *a* imaginação fosse vista não *como* um amontoado de insanidades, *diversas* das provocadas pelo sonho *apenas* pelo fato de serem *produzidas* de olhos abertos, mas *sim* como uma das estruturas *de* sustentação da própria realidade *e* sem a qual esta *não* pode existir sob pena *de* retirar-se desse real aquele *elemento* criativo capaz de fazer *da* vida algo diferente de *uma* câmara escura, de um *caixão* de defunto.

Mas a *imaginação* necessária à execução daquilo *que* deve vir a existir *não* é a imaginação digamos *comum*, aquela que se alimenta *apenas* da vontade subjetiva da *pessoa* e se volta unicamente *para* seu restrito campo individual, *detendo-se* exclusivamente para propor coisas *como* montanhas de ouro. Tem *de* ser uma imaginação exigente, *capaz* de prolongar o real *existente* na direção do futuro, *das* possibilidades; capaz de antecipar *este* futuro enquanto projeção de *um* presente a partir daquilo *que* neste existe e *é* *passível* de ser transformado. Mais: *de* ser melhorado.

Essa imaginação *exigente* tem um nome: *é* a imaginação utópica, ponto de *contato* entre a vida e o sonho, sem o qual o sonho é uma droga narcotizante como outra qualquer e a vida, uma sequência de banalidades insípidas. É ela que, até hoje pelo menos, sempre esteve presente nas sociedades humanas, apresentando-se como o elemento de impulso das invenções, das descobertas, mas, também, das revoluções. É ela que aponta para a pequena brecha por onde o sucesso pode surgir, é ela que mantém em pé a crença numa outra vida. Explodindo os quadros minimizadores da rotina, dos hábitos circulares, é ela que, militando pelo otimismo, levanta a única hipótese capaz de nos manter vivos: mudar a vida.

- As palavras omitidas no teste aparecem em destaque (negrito/itálico).

ANEXO I – TEXTO ARGUMENTATIVO USADO PARA LACUNAR/CLOZE

TESTE – CLOZE

Nome _____ Nº: _____

Turma: _____ Turno: _____ Idade: _____

No texto abaixo, algumas palavras foram omitidas. Leia-o atentamente pelo menos uma vez, tentando compreender seu sentido. Em seguida, releia-o e complete cada uma das lacunas existentes com uma única palavra (simples ou composta).

UTOPIA, SEMPRE

COELHO NETO, José Teixeira. O que é utopia. São Paulo, Abril Cultural. Brasiliense. Coleção Primeiros Passos, pp. 7-9, 1985.

Um traço que deve caracterizar o ser humano, ainda não embrutecido pela própria fraqueza ou pela realidade tremenda, é a liberdade que ele se reserva de opor ao evento defeituoso, à situação decepcionante, uma força contraditória. Essa força poderia chamar-se esperança; esperança de que aquilo que não é, não existe, pode vir a ser; uma espera no sonho, de que algo se mova para frente, para o futuro, tornando realidade aquilo que precisa acontecer, aquilo que tem de passar a existir.

Essa força talvez pudesse ser chamada, também, de força do sonho. Mas também esse seria um nome inadequado: acima de tudo, porque não somos nós que temos um sonho e, sim, o sonho que nos tem. Ele escapa a nosso _____, impõe-se a nós tanto _____ se insinua sobre nós _____ realidade manca ou sufocante _____ precisa ser mudada. E _____ necessário termos o controle _____ mudança, algum controle. Sonhar _____, portanto, não serve.

Estaríamos _____ perto do nome adequado _____ essa força de contradição _____ pensássemos na imaginação, essa _____ de superar os limites _____ medíocres da realidade e _____ no mundo do possível. _____ essa designação para aquela _____ não seria inconveniente se _____ imaginação fosse vista não _____ um amontoado de insanidades, _____ das provocadas pelo sonho _____ pelo fato de serem _____ de olhos abertos, mas _____ como uma das estruturas _____ sustentação da própria realidade _____ sem a qual esta _____ pode existir sob pena _____ retirar-se desse real aquele _____ criativo capaz de fazer _____ vida algo diferente de _____ câmara escura, de um _____ de defunto.

Mas a _____ necessária à execução daquilo _____ deve vir a existir _____ é a imaginação digamos _____, aquela que se alimenta _____ da vontade subjetiva da _____ e se volta unicamente _____ seu restrito campo individual, _____ exclusivamente para propor coisas _____ montanhas de ouro. Tem _____ ser uma imaginação exigente, _____ de prolongar o real _____ na direção do futuro, _____ possibilidades; capaz de antecipar _____ futuro enquanto projeção de _____ presente a partir daquilo _____ neste existe e é _____ de ser transformado. Mais: _____ ser melhorado.

Essa imaginação _____ tem um nome: é _____ imaginação utópica, ponto de _____ entre a vida e o sonho, sem o qual o sonho é uma droga narcotizante como outra qualquer e a vida, uma sequência de banalidades insípidas. É ela que, até hoje pelo menos, sempre esteve presente nas sociedades humanas, apresentando-se como o elemento de impulso das invenções, das descobertas, mas, também, das revoluções. É ela que aponta para a pequena brecha por onde o sucesso pode surgir, é ela que mantém em pé a crença numa outra vida. Explodindo os quadros minimizadores da rotina, dos hábitos circulares, é ela que, militando pelo otimismo, levanta a única hipótese capaz de nos manter vivos: mudar a vida.

ANEXO II – TEXTO NARRATIVO USADO PARA A REESCRITURA

A fonte das Três Comadres

Monteiro Lobato (Histórias da Tia Nastácia / Adaptado – VIII, p. 34-36)

¹Havia um rei que cegou e por mais que os médicos o tratassem com quanto remédio havia, não recobrava a vista.²Certa vez bateu no palácio uma mendiga e ensinou-lhe que só o banho dos olhos com a água da fonte das Três Comadres poderia curá-lo, mas quem for buscá-la tem que entender-se com uma velha que mora por lá e só essa pode dizer se o dragão que toma conta da fonte está acordado ou dormindo, contando o caminho para chegar à fonte.³O rei agradeceu a informação dando-lhe um saco de moedas de ouro.⁴Em seguida, ordenou que uma esquadra saísse com seu filho mais velho em busca da tal água milagrosa recomendando-o que não se distraísse e que estivesse de volta dentro de um ano.

⁵O príncipe partiu e, depois de muito navegar, chegou a um reino muito rico, onde saltou em terra e ficou encantado com as lindas moças que lá havia e, assim, gastou todo o seu dinheiro, fez dívidas e, ao esgotar-se o prazo, não voltou para casa.

⁶O rei enviou o filho do meio, onde igualmente aconteceu o mesmo fato.

⁷Foi então que o rei enviou o filho mais novo e este foi também ao reino das moças, onde os dois príncipes se achavam encarcerados por dívidas, pagando-as e deixando-os em liberdade.⁸Esses maus príncipes, porém, deram-lhe maus conselhos – que ficasse ali, que desistisse de achar a tal água, este não cedeu.⁹Tocou a esquadra para diante e chegou ao reino onde era a fonte descobrindo a velha do dragão que o avisou do perigo, pois o monstro não passa duma princesa encantada, que devora as criaturas que se aproximam da fonte.

¹⁰Mas, o príncipezinho contou sua história e a velha o ajudou avisando que se o dragão estiver de olhos abertos é que está dormindo, e se estiver de olhos fechados é que está acordado e, por não saber disto, muita gente foi devorada pelo monstro.

¹¹O príncipezinho agradeceu o aviso e seguiu aproximando-se cautelosamente do dragão que estava de olhos abertos e, assim, avançou com a garrafa na direção da fonte para enchê-la, mas o monstro fechou os olhos e saltou sobre ele.¹²O príncipezinho não teve medo e puxou da espada enfrentando-o quando de repente, conseguiu dar-lhe um golpe certo espirrando sangue do dragão, que imediatamente se transformou na mais linda princesa.

¹³Tu me desencantaste, príncipezinho – disse ela – e minha sorte me manda casar contigo.¹⁴Dou-te um ano para voltares, se não retornares, irei em tua procura.¹⁵Toma este lenço como sinal.

¹⁶O príncipe regressou apanhando os irmãos no reino das moças bonitas e levou-os também, mas esses prepararam um banquete a bordo com muito vinho e o embebedaram para tirar-lhe a água milagrosa, que guardava num baú cuja chave trazia num fio ao peito trocando-a por água do mar.

¹⁷Quando a esquadra chegou ao reino do rei cego, os príncipes foram recebidos com grandes festas.¹⁸O príncipezinho contou toda a sua viagem e entregou ao pai a garrafa de água milagrosa, mas o efeito, porém, foi um desastre, pois em vez de curar a cegueira, deixou-a ainda pior.¹⁹Os maus príncipes, então, adiantaram-se e disseram que o príncipezinho não passava dum impostor, pois trouxera água do mar em vez de água milagrosa e o rei que experimentasse a que eles haviam trazido e imediatamente sarou da cegueira.

²⁰Houve grandes festas, porém, o príncipezinho foi condenado à morte pela sua impostura, mas os carrascos em vez de matá-lo, como ordenara o rei, apenas lhe cortaram um dedo como prova, soltando-o em seguida na floresta.

²¹O pobre moço foi pedir emprego à casa de um lenhador sendo ajustado como escravo e muito judiado.²²E o prazo de um ano concedido pela princesa chegou ao fim sem que este pudesse pensar em ir procurá-la tão longe.²³Vendo que o seu desencantador não vinha, a princesa mandou aparelhar uma esquadra e partiu em sua procura, conforme prometera.

²⁴Quando a esquadra chegou ao reino, a princesa mandou um emissário dizer ao rei que tinha combinado casamento com o príncipe que a desencantara devendo mandá-lo a bordo, sob pena de seus navios bombardearem a cidade, porém, o príncipe mais velho se apresentou, mas não tinha o lenço solicitado pela princesa desapontando-a e, em seguida, o rei mandou o do meio, mas o resultado não foi melhor, pois a princesa fez outra intimação ou mandava o príncipe verdadeiro ou os seus canhões bombardeavam a cidade.

²⁵O rei ficou aflitíssimo, porque o príncipe mais novo havia sido executado por sua ordem, mas os carrascos vieram dizer que não o tinha matado, mas apenas cortado um dedo.²⁶Suspirando de alívio, o rei deu ordem para que o procurassem oferecendo recompensas a quem o descobrisse.

²⁷O lenhador que conservava o príncipe como escravo o levou ao palácio do rei.

²⁸Estava o pobre príncipe em miserável estado de sujeira, vestido de andrajos e tiveram de lavá-lo e vesti-lo com as suas roupas deixadas no palácio e, enquanto faziam esses preparativos, o prazo dado pela princesa ia chegando ao fim.²⁹Os canhões já estavam apontados, mas tudo correu bem, pois o príncipezinho entrou no navio da princesa e mostrou-lhe o lenço.

³⁰Agora sim – disse ela – reconheço em ti o meu desencantador – e seguiu com ele para o seu reino, onde se casaram e foram muito felizes.³¹Os príncipes maus foram amarrados à cauda de cavalos bravos para morrerem despedaçados.

ANEXO II – REESCRITURA DO TEXTO (TNA) PELOS SUJEITOS

LITNA 9º 01

LITNA: Leitor Independente Texto Narrativo

INSTRUÇÕES: Estamos interessados nas suas intuições a respeito de certas experiências físicas. A seguir, você receberá um texto a ser lido. Leia-o atentamente, pois o objetivo da leitura é uma compreensão geral. Em seguida, reescreva-o procurando manter o seu conteúdo.

Utilize as linhas abaixo.

Em um reino, vivia um rei que havia ^{perder algo;} perdido a maioria dos bens que possuía de tudo a vida. Ele estava muito triste e não sabia o que fazer. Ele decidiu que iria para a igreja e pediria ajuda a Deus. Ele foi à igreja e ficou muito tempo lá, pensando em sua situação. Ele voltou para casa e decidiu que iria vender tudo o que possuía e doar para a igreja. Ele fez isso e ficou muito feliz. Ele sabia que agora ele estava em paz e que Deus estava com ele.

Porém, mesmo o rei vendeu a maioria dos bens que possuía, ele não conseguiu comprar a quantidade de dinheiro que precisava para comprar a quantidade de bens que precisava. Ele ficou muito triste e não sabia o que fazer. Ele decidiu que iria para a igreja e pediria ajuda a Deus. Ele foi à igreja e ficou muito tempo lá, pensando em sua situação. Ele voltou para casa e decidiu que iria vender tudo o que possuía e doar para a igreja. Ele fez isso e ficou muito feliz. Ele sabia que agora ele estava em paz e que Deus estava com ele.

10 de mais do que ele precisava.

10 mais do que ele precisava quando chegou em casa. Ele decidiu que iria para a igreja e pediria ajuda a Deus. Ele foi à igreja e ficou muito tempo lá, pensando em sua situação. Ele voltou para casa e decidiu que iria vender tudo o que possuía e doar para a igreja. Ele fez isso e ficou muito feliz. Ele sabia que agora ele estava em paz e que Deus estava com ele.

ANEXO II – REESCRITURA DO TEXTO PELOS SUJEITOS

LITNA 9º 02

LITNA: Leitor Independente Texto Narrativo

INSTRUÇÕES: Estamos interessados nas suas intuições a respeito de certas experiências físicas. A seguir, você receberá um texto a ser lido. Leia-o atentamente, pois o objetivo da leitura é uma compreensão geral. Em seguida, reescreva-o procurando manter o seu conteúdo.

Utilize as linhas abaixo.

Havia um rei sábio, que era mais que os médicos
 e possuía medicamentos, e a vida dele se curava.
 Certo dia, uma encantada levou na porta do palácio
 e disse que era do lado da ponte das esmeraldas
 curaria ele, só que quem fosse levado lá tinha
 que falar ^{com} uma velha, pois só ela podia dizer
 se o dragão que mora de conta da ponte está
 dormindo ou não. O rei mandou um esquadrão
 ir com seu filho mais velho, e deu para ele
 um saco com 5 moedas de ouro, e que ele voltasse
 com a água em menos de uma hora. Ele
 foi, só que quando chegou não tinha onde
 pedir a água, ele se encantou com as moedas
 de lá, jogou todo o dinheiro e se voltou
 para casa. O rei mandou o seu filho do
 mais novo, só que aconteceu a mesma coisa.
 Então o rei mandou seu filho mais novo,
 ele foi, e quando chegou lá viu a velha, e
 ela lhe disse que se o dragão estivesse de olhos
 fechados é porque ele está ^{acordado} ~~desperto~~ e se estivesse
 de olhos abertos é porque estava ^{dormindo} ~~desperto~~. Quando
 ele chegou lá, o dragão estava de olhos abertos, e
 o príncipe aproveitou para pegar a água, sendo
 que o dragão acordou, e quis pegar o príncipe, sendo
 que ele pegou a espada e cortou o dragão, aí o
 dragão se transformou ^{em} ~~em~~ uma princesa, e ela
 agradeceu ele e pediu para ele voltar e ficar com
 ela, o príncipe iria a um ponto com

ANEXO II – REESCRITURA DO TEXTO PELOS SUJEITOS

LITNA 9º 03

LITNA: Leitor Independente Texto Narrativo

INSTRUÇÕES: Estamos interessados nas suas intuições a respeito de certas experiências físicas. A seguir, você receberá um texto a ser lido. Leia-o atentamente, pois o objetivo da leitura é uma compreensão geral. Em seguida, reescreva-o procurando manter o seu conteúdo.

Utilize as linhas abaixo.

Um rei era rico, e nenhum remédio podia curá-lo. Um dia, ele conheceu um velho e ele disse que só com a água que chovia no lago das Três Comedias ele poderia ficar bem.

Então enviou o seu filho mais velho, quando estava navegando encontrou um lugar rico, com muitas fontes e resolveu ficar lá, mas ele acabou não conseguindo voltar para casa. Já enviado o filho do meio e acabou o mesmo.

O filho mais novo, por ali no lago e lutou contra a dragão que chovia lá e o transformou em uma princesa. Depois conseguiu pegar a água e que depois voltou para casa com a mãe.

Quando a mãe se viu com a água nos olhos, mas pediu porque era água do mar, os outros dois filhos conseguiram a água mágica. Então mandaram o filho mais novo se embora, e acertaram um acordo da sua mãe.

A mãe que inventou-se com ele no lago, por a sua presença, para se casar com ele, mas ele não estava em casa, a mãe fez uma promessa de se casar com ele se ele não voltar, o rei ordenou que fossem os dois para casa. Depois que inventaram, a princesa e a mãe se casaram.

ANEXO II – REESCRITURA DO TEXTO PELOS SUJEITOS

LITNA 9º 04

LITNA: Leitor Independente Texto Narrativo

INSTRUÇÕES: Estamos interessados nas suas intuições a respeito de certas experiências físicas. A seguir, você receberá um texto a ser lido. Leia-o atentamente, pois o objetivo da leitura é uma compreensão geral. Em seguida, reescreva-o procurando manter o seu conteúdo.

Utilize as linhas abaixo.

Havia um antigo reino, onde o seu rei ficou cego e uma mendiga lhe disse como chegar na fonte das Três Comadres, pois lá tinha a água para curar a cegueira. Depois disso, o rei enviou o filho mais velho e o do meio para buscar e deu um ano para a volta e pediu que não se distraíssem, mas os filhos não voltaram e depois de se divertirem com moças bem bonitas fizeram dívidas.

Mas, após o ocorrido, o príncipezinho mais novo foi em busca da água milagrosa e se deparou com os irmãos, pagou as dívidas e deixou eles livres. Depois, este seguiu viagem e descobriu a velha do dragão que avisou a ele do perigo, pois o dragão era uma princesa encantada. Então, o príncipe encheu a garrafa e o dragão ficou de olhos fechados e adormeceu e o príncipe teve que enfrentar ele que se transformou numa princesa bem bonita e lhe pediu em casamento e deu um lenço como prova. O príncipe voltou e levou seus irmãos, mas foi traído por eles que trocaram a água. E, quando chegou em casa, sem saber da troca, deu ao pai, mas a cegueira ficou pior. Os irmãos deram a água e ele ficou curado.

O príncipe foi condenado a morte e cortaram o seu dedo e depois jogaram ele na floresta. Depois, a princesa chegou e exigiu o casamento com o príncipezinho que desencantou. O rei ficou agorriado, pois mandou matar ele e como não teve feito, mandou o filho mais velho e o do meio, mas ela não aceitou. Mas, o lenhador que tinha ele como escravo, devolveu e foi apresentando a princesa que resistiu de bombardear a cidade. No final, a princesa casou com o príncipe e foram felizes, e os irmãos foram amarrados em cavalos selvagens para morrerem despedaçados.

ANEXO II – REESCRITURA DO TEXTO PELOS SUJEITOS

LITNA 9º 05

LITNA: Leitor Independente Texto Narrativo

INSTRUÇÕES: Estamos interessados nas suas intuições a respeito de certas experiências físicas. A seguir, você receberá um texto a ser lido. Leia-o atentamente, pois o objetivo da leitura é uma compreensão geral. Em seguida, reescreva-o procurando manter o seu conteúdo.

Utilize as linhas abaixo:

O rei tinha três filhos, e cada um deles queria ajudar a encontrar a água milagrosa. Mas o primeiro filho procurou a água milagrosa em um rio, e não encontrou. Então ele foi para a montanha e procurou lá, até que encontrou a água milagrosa. Mas o primeiro filho procurou a água milagrosa em um rio, e não encontrou. Então ele foi para a montanha e procurou lá, até que encontrou a água milagrosa.

Mas o primeiro filho não encontrou a água milagrosa. Então ele foi para a montanha e procurou lá, até que encontrou a água milagrosa. Mas o primeiro filho não encontrou a água milagrosa. Então ele foi para a montanha e procurou lá, até que encontrou a água milagrosa.

Na volta ao reino, os dois primeiros filhos trouxeram a água milagrosa. Mas o primeiro filho não trouxe a água milagrosa. Então ele foi para a montanha e procurou lá, até que encontrou a água milagrosa.

ANEXO II – REESCRITURA DO TEXTO PELOS SUJEITOS

LITNA 9º 06

LITNA: Leitor Independente Texto Narrativo

INSTRUÇÕES: Estamos interessados nas suas intuições a respeito de certas experiências físicas. A seguir, você receberá um texto a ser lido. Leia-o atentamente, pois o objetivo da leitura é uma compreensão geral. Em seguida, reescreva-o procurando manter o seu conteúdo.

Utilize as linhas abaixo.

Era uma vez, um rei que ficou cego e não
 poderia ficar sem com a água da fonte
 das três Lemadas, que foi orientado por
 uma mendiga como chegar lá e se entender
 com a velha do dragão. Depois, o rei
 enviou o filho mais velho perdido para
 mãe se entretém e voltar em um ano.
 mas, este não voltou para casa, pois
 a distração com megas lençóis, o fez
 contrair dívidas, acontecendo o mesmo
 com o filho do meio. Em seguida, o filho
 mais novo navegou em busca da água
 se deparando com o reino das megas
 e encontrando os irmãos cheios de dívidas,
 a qual os pagou, libertando-os. Porém, ao chegar
 a fonte decebeu a velha do dragão e foi
 avisado do perigo e, assim o príncipe finhou encheu
 a garrafa, e conseguiu transportando numa
 que lhe propôs casamento e deu sinal com
 um lenço. Este voltou com suas irmãs, mas foi
 traida ao trecoem a água. Assim, sem
 saber, entregou ao rei, seu pai, a garrafa de
 água pingando a seguinte, mas os príncipes mais
 detam-lhe a água e, logo, ficou curado. Depois disso,
 o rei mandou matar o cidadão mas os serviciais
 detaram o caso e jogaram na fogueira. Posteriormente,
 chegou a princesa e a sua esquadra exigindo o casamento
 com o príncipe e deixando o rei nervoso e, para enganar
 a princesa, simplesmente mandou os dois filhos que
 não acatou. Mas, depois o lençol acabou e que casou
 com a princesa e foram felizes para sempre. E os
 irmãos (príncipes) mais pagaram a pena de morte como
 punição.

ANEXO II – REESCRITURA DO TEXTO PELOS SUJEITOS

LITNA 9º 07

LITNA: Leitor Independente Texto Narrativo

INSTRUÇÕES: Estamos interessados nas suas intuições a respeito de certas experiências físicas. A seguir, você receberá um texto a ser lido. Leia-o atentamente, pois o objetivo da leitura é uma compreensão geral. Em seguida, reescreva-o procurando manter o seu conteúdo.

Utilize as linhas abaixo.

Um dia um rei que ficou conhecido como o rei mais covarde que existiu
 ficou de uma vez só com medo de sua filha que havia um filho de água que
 era grande por um dragão que estava covarde.
 O rei queria que seu filho mais velho até o fim, no entanto
 até lá por um dia de sua vida e sua vida e sua vida. O rei
 queria o filho de mãe, e a mesma criança a de. Entre a de
 mãe e mãe, até conseguir dragão até a fim e
 decidida que se o dragão estava de um dia de vida
 sempre.

O filho mais velho pegou a água e levou com o dragão
 libertando assim uma princesa de um mundo.

Um dia, por um dia, a princesa recebeu sua vida inteira
 até por um dia, tornando a água de filho mais velho de
 princesa de água de mãe.

É de um dia de casamento com a filha mais velha
 que o casamento está após um dia.

Um ano depois a princesa foi ao reino do rei quando
 casou com seu filho mais velho. O rei ficou feliz com o
 casamento e o filho não estava mais. Entre os dois
 casados e os filhos mais velhos passaram por uma de
 sempre.

ANEXO II – REESCRITURA DO TEXTO PELOS SUJEITOS

LITNA 9º 08

LITNA: Leitor Independente Texto Narrativo

INSTRUÇÕES: Estamos interessados nas suas intuições a respeito de certas experiências físicas. A seguir, você receberá um texto a ser lido. Leia-o atentamente, pois o objetivo da leitura é uma compreensão geral. Em seguida, reescreva-o procurando manter o seu conteúdo.

Utilize as linhas abaixo.

O rei cego e médicos não conseguiram curá-lo. Um dia uma mendiga recomendou que ele lambesse os olhos com a água da fonte das três Comadres. Ele mandou a sua esposa e seu filho mais velho procurarem a fonte e uma velha que morava perto da fonte para ela ajudar. Foi com o mensinho que habita e quando a fonte.

O príncipe chegou a um reino e por lá contou o dinheiro que seu pai lhe deu e pagando muitas dívidas, e assim aconteceu com o filho do meio do rei também.

O príncipe mais novo foi em busca da fonte, mas não conseguiu no reino que seus irmãos estavam e não com a armandilha dos irmãos e foi em busca da fonte. Quando encontrou a velha ela lhe deu algumas dicas sobre o olho do mensinho que na verdade era uma princesa. Ele falou com o mensinho e com uma espada em seu peito o transformou em uma princesa que disse que ele devia voltar em um ano e casar-se com ela. Ele pegou a água e voltou no reino e pegou seus irmãos que tinham a guarda da água. Quando chegaram ao reino o rei mandou matar seu filho achando que ele o havia deixado em sua mão e trouxe água do mar e não a água da fonte. Mas os cavalheiros não o matou e só tirou um dente. O príncipe foi embora com um barbeiro que o acompanhava. O príncipe estava acordado e ela foi ao reino ameaçando bombardear a cidade.

ANEXO II – REESCRITURA DO TEXTO PELOS SUJEITOS

LITNA 9º 09

LITNA: Leitor Independente Texto Narrativo

INSTRUÇÕES: Estamos interessados nas suas intuições a respeito de certas experiências físicas. A seguir, você receberá um texto a ser lido. Leia-o atentamente, pois o objetivo da leitura é uma compreensão geral. Em seguida, reescreva-o procurando manter o seu conteúdo.

Utilize as linhas abaixo.

Havia um rei em uma cidade que tinha o curativo do
cancer. Um dia um mendigo contou que havia uma fonte
de água milagrosa que o curava, mas que era guardada por um
dragão e um velho que disse que esse dragão estava acordado no rio.

O rei ordenou que seu filho mais velho fosse buscar a
água, mas ao passar por uma ilha cercada com altas muralhas
ficou nessa cidade e gostou tanto e ficou encantado. O rei, com
o dinheiro, mandou o filho do rei e lhe contou o mesmo.
Depois mandou o filho mais novo.

Quando o príncipe mais novo chegou nessa cidade pagou
o dinheiro dos irmãos, que disseram que ficasse na cidade com
eles, mas o príncipe foi em busca do água.

Ele encontrou o velho que disse que o dragão dorme
de olhos abertos e faz acordado com olhos fechados. Ele chegou
na fonte e o dragão estava de olhos fechados, mas logo abriu
e o atacou, sem medo ele empunhou o espada e acertou o dragão
que se transformou em uma linda mulher que disse que usaria
com ele em um ano.

Ele partiu levando o água para o pai e os dois irmãos,
mas os irmãos o embriagaram e trocaram o água do irmão
mais novo por água do mar.

Ele entregou o água para o pai não deu valor e os irmãos

ANEXO II – REESCRITURA DO TEXTO PELOS SUJEITOS

LITNA 9º 10

LITNA: Leitor Independente Texto Narrativo

INSTRUÇÕES: Estamos interessados nas suas intuições a respeito de certas experiências físicas. A seguir, você receberá um texto a ser lido. Leia-o atentamente, pois o objetivo da leitura é uma compreensão geral. Em seguida, reescreva-o procurando manter o seu conteúdo.

Utilize as linhas abaixo.

Havia um Rei, que estava cego, e todos os médicos
 do reino já tinham tentado e não obtiveram êxito
 na sua cura. Então uma mendiga ensinou ao Rei a
 caminho para chegar a fonte que tinha o nome
 de três esmaltes e lá a água dessa fonte
 poderia curar o Rei. O Rei agradeceu e mandou
 seu filho mais velho a procura da fonte e seu
 filho do meio. Então ele pediu que voltassem
 num ano, mas eles não voltaram porque ficaram
 distraídos com belas moças e lá se divertiram.
 Já, então o rei enviou o seu filho mais novo e
 ele também encontrou com os príncipes (seus irmãos)
 cheios de dinheiro e roupas caras e se apaixonou
 das lindas. Então, chegou a fonte e a velha avisou o
 príncipe que ele pegou a água milagrosa e ainda
 impetrou em direção que se transformou em uma princesa que
 fez o casamento de casamento e deu um beijo de amor.
 Então, então os irmãos, trouxeram a água e o príncipe
 deu sua água e fez ficar a seguinte do rei. Os
 irmãos ofereceram a água milagrosa e se ficou curado,
 Então o príncipe foi com ela a morte e os outros
 cortaram o cabelo e jogaram ele na floresta. De-
 pois a princesa seguiu o casamento com o príncipe mais n
 novidade e ela voltou a casar com o príncipe e ele se apaixonou
 a princesa. Portanto, no final, o príncipe mais novo ca-
 nou com a princesa e os príncipes que trouxeram a
 água morreram de despeço.

ANEXO III – TEXTO ARGUMENTATIVO DIALÓGICO USADO PARA A REESCRITURA

As “Leis da Ecologia”

Fundação Greenpeace – Jornal da Tarde (Editora Nova Cultural Ltda. – São Paulo, p.91-92, 1994)

¹A ecologia nos forneceu muitas revelações. ²Elas podem ser agrupadas em três “Leis da Ecologia” básicas, que contêm verdades para todas as formas de vida – os peixes, as plantas, os insetos, o plâncton, as baleias e o homem. ³Estas leis podem ser apresentadas da seguinte forma:

⁴A primeira Lei da Ecologia afirma que todas as formas de vida são interdependentes. ⁵A presa é tão dependente do predador, para o controle da população da espécie, quanto o predador é para a presa, enquanto suprimento de alimentos.

⁶Os humanos, em seu próprio interesse, sempre desenvolvem planos para o extermínio de espécies que são consideradas “indesejáveis”. ⁷Poucas objeções seriam levantadas a um plano de erradicação do mosquito. ⁸Seria mais difícil, contudo, conseguir a aceitação de um programa para erradicar as andorinhas, tão bonitas em seus movimentos rápidos, procurando insetos no céu. ⁹Mas, espere. ¹⁰As andorinhas estão comendo mosquitos. ¹¹Antes que os mosquitos sejam eliminados, seria sensato considerar o número de pássaros que morreriam de fome por isso.

¹²A segunda Lei da Ecologia afirma que a estabilidade (unidade, segurança, harmonia e convivência) do ecossistema é dependente de sua diversidade (complexidade). ¹³Um ecossistema que contém cem espécies é mais estável do que um ecossistema que tem apenas três espécies. ¹⁴Portanto, a complexa floresta tropical úmida é a mais estável do que a tundra do Ártico.

¹⁵Considere um ecossistema natural, tal qual uma floresta que possua uma dúzia de espécies diferentes de árvores. ¹⁶Cada espécie é suscetível a doenças específicas, que podem matar as árvores individualmente. ¹⁷Se há muitas árvores da mesma espécie, é improvável que todas sejam atacadas ao mesmo tempo e, uma vez que as árvores estejam espaçadas, com outras espécies entre elas, haveria menos chances de uma epidemia exterminar todas as árvores dessa espécie. ¹⁸Entra o homem – a floresta é cortada, por causa da madeira e da celulose, e é replantada com mudas de uma certa espécie, uma espécie que serve melhor às necessidades do homem do que qualquer uma das doze espécies originais. ¹⁹Agora, se uma doença que é específica da nova espécie atacar a floresta, todas as árvores são suscetíveis, e uma epidemia pode acontecer com muito mais facilidade.

²⁰A terceira Lei da Ecologia afirma que todos os recursos (comida, água, minérios, energia) são finitos e há limites para o crescimento de todos os sistemas vivos. ²¹Estes limites são ditados, finalmente, pelo tamanho finito da Terra e pela entrada finita de energia solar.

²²Há tantos exemplos de nossa incapacidade de reconhecer essa lei que nenhum exemplo explicaria a gravidade da situação. ²³Seria o bastante dizer que, agora, nós estamos alcançando os limites de muitos recursos naturais, incluindo a terra para a agricultura, a pesca, as baleias, o petróleo, os minérios, a água e as florestas. ²⁴Nesse processo, estamos criando uma situação desesperadora para outras espécies, que também dependem de muitas dessas fontes para sua energia e alimentação.

²⁵Se nós ignoramos as implicações lógicas dessas “Leis da Ecologia”, continuaremos a ser culpados de crimes contra a Terra. ²⁶Nós não seremos julgados pelas pessoas por esses crimes, mas por uma justiça maior, a da própria Terra. ²⁷A destruição da Terra vai levar, inevitavelmente, à destruição de nós mesmos.

²⁸Portanto, vamos trabalhar juntos, para pormos um fim à destruição da Terra pelas forças da ignorância e da cobiça humanas. ²⁹Através do entendimento dos princípios da Ecologia, nós precisamos encontrar um novo direcionamento para a evolução dos valores e das instituições humanas. ³⁰Uma economia de curto prazo precisa ser substituída com ações baseadas na necessidade de conservação e preservação do ecossistema global inteiro. ³¹Nós precisamos aprender a viver em harmonia, não apenas com nossos semelhantes, humanos, mas com todas as belas criaturas neste planeta.

ANEXO III – REESCRITURA DO TEXTO (TAD) PELOS SUJEITOS

LITAD 9º 01

LITAD: Leitor Independente Texto Dialógico

INSTRUÇÕES: Estamos interessados nas suas intuições a respeito de certas experiências físicas. A seguir, você receberá um texto a ser lido. Leia-o atentamente, pois o objetivo da leitura é uma compreensão geral. Em seguida, reescreva-o procurando manter o seu conteúdo.

Utilize as linhas abaixo.

O texto fala sobre Embora e seus leis, importantes para a manutenção e conservação das ecossistemas em geral. O primeiro lei diz que todos os fatores de vida são interdependentes. Ou seja, o crescimento da população e a degradação do ambiente e a perda de capacidade para controlar sua população. O homem interfere nos lei ao fazer a eliminação de certas espécies, alterando o equilíbrio ecológico.

O segundo lei diz respeito ao fator de crescimento, dentro de um ambiente. Mais entrelado a: O segundo lei diz que todos os fatores de vida são interdependentes que um com poucos espécies. O homem interfere mais lei ao impor regras que o formam os centros de controle.

O terceiro lei diz que todos os recursos são finitos e portanto, devem ser preservados. O homem utiliza vários desses recursos sem saber limites, prejudicando outros espécies.

Em síntese, um resumo de que entre homens e natureza, para que possam viver em paz e não ser julgada pela Terra.

ANEXO III – REESCRITURA DO TEXTO PELOS SUJEITOS

LITAD 9º 02

LITAD: Leitor Independente Texto Dialógico

INSTRUÇÕES: Estamos interessados nas suas intuições a respeito de certas experiências físicas. A seguir, você receberá um texto a ser lido. Leia-o atentamente, pois o objetivo da leitura é uma compreensão geral. Em seguida, reescreva-o procurando manter o seu conteúdo.

Utilize as linhas abaixo.

As três leis da termodinâmica nos dizem sobre
 da para todas as formas de vida. A primeira
 uma delas diz que as formas de vida
 não interdependem e que a vida e a pro-
 dutores não dependem um do outro para
 suprir seus alimentos e o humano segue
 de resolver o projeto de intermináveis de
 espécies que consideramos indesejáveis.
 A outra delas é que a estabilidade de
 os sistemas depende de sua duração
 sendo a mesma a mesma a mesma
 floresta por mais extensa que seja.
 O homem tenta controlar a vida última
 diz que os recursos são finitos e há
 limites para o crescimento dos sistemas
 vida que não depende do tamanho da
 terra e pela estrutura da energia
 vida e por não ter esse reconhecimento
 vida pode até destruir a terra e a
 própria população. Portanto, deve
 nos ajudar a pensar nisso que
 O sistema não é finito e não
 depende da natureza da natureza.

ANEXO III – REESCRITURA DO TEXTO PELOS SUJEITOS

LITAD 9º 03

LITAD: Leitor Independente Texto Dialógico

INSTRUÇÕES: Estamos interessados nas suas intuições a respeito de certas experiências físicas. A seguir, você receberá um texto a ser lido. Leia-o atentamente, pois o objetivo da leitura é uma compreensão geral. Em seguida, reescreva-o procurando manter o seu conteúdo.

Utilize as linhas abaixo.

O texto acima fala sobre as três leis básicas da ecologia que não são seguidas pela humanidade.

A primeira lei diz que todas as espécies são interdependentes. Tanto a presa necessita do predador para controle populacional, quanto o predador necessita da presa para alimentação. O texto dá um exemplo entre mosquitos e ordenilhões.

A segunda lei fala que um ecossistema com mais espécies é mais estável que outros com menos. Tanto que uma floresta tropical é mais dinâmica que a tundra no Ártico.

A terceira lei diz que os recursos naturais são finitos. O homem não vê essa preocupação com esse fato. Na Tercia vem ocorrendo uma exagerada extração de minérios, alimentos e produção de energia em detrimento aos outros espécies.

ANEXO III – REESCRITURA DO TEXTO PELOS SUJEITOS

LITAD 9º 04

LITAD: Leitor Independente Texto Dialógico

INSTRUÇÕES: Estamos interessados nas suas intuições a respeito de certas experiências físicas. A seguir, você receberá um texto a ser lido. Leia-o atentamente, pois o objetivo da leitura é uma compreensão geral. Em seguida, reescreva-o procurando manter o seu conteúdo.

Utilize as linhas abaixo.

A ecologia está agrupada em três "bits" contendo verdades para todas as formas de vida. A primeira revela todas estas são interdependentes e ^{quase} dependentes do predador e vice-versa e, desse modo, eliminam espécies que não são consideradas úteis. A outra, atribui a estabilidade do ecossistema a diversidade e, portanto, a floresta tropical é considerada mais estável do que a tundra de Árctico, mas o homem acaba cortando ela. A terceira diz que os recursos tem fim e os sistemas vivos tem um certo limite para seu crescimento e são orientados pela extensão da Terra e sua energia solar, pois a nossa incapacidade de perceber pode destruir a terra e o próprio homem. Portanto, só a preservação da terra e do ecossistema global é que vai permitir que vivam em paz, em harmonia.

ANEXO III – REESCRITURA DO TEXTO PELOS SUJEITOS

LITAD 9º 05

LITAD: Leitor Independente Texto Dialógico

INSTRUÇÕES: Estamos interessados nas suas intuições a respeito de certas experiências físicas. A seguir, você receberá um texto a ser lido. Leia-o atentamente, pois o objetivo da leitura é uma compreensão geral. Em seguida, reescreva-o procurando manter o seu conteúdo.

Utilize as linhas abaixo.

O texto comenta sobre as três leis da ecologia que contêm verdades para as formas de vida em sua totalidade como as plantas os insetos as libélulas e também homem.

A primeira, diz que as formas de vida são interdependentes e o homem desequilibra planas para acabar com os andorinhas.

A segunda lei, diz que a estabilidade do ecossistema é dependente de sua diversidade por causa da madure e flutuação.

A terceira mostra o exemplo de cultivo de terra para a agricultura, de energia e alimentação e diz que há um crescimento de todos os sistemas vivos. E não devemos prejudicar outras espécies, como as andorinhas, os peixes e as plantas pois os recursos são finitos e as leis contêm verdades para as formas de vida.

ANEXO III – REESCRITURA DO TEXTO PELOS SUJEITOS

LITAD 9º 06

LITAD: Leitor Independente Texto Dialógico

INSTRUÇÕES: Estamos interessados nas suas intuições a respeito de certas experiências físicas. A seguir, você receberá um texto a ser lido. Leia-o atentamente, pois o objetivo da leitura é uma compreensão geral. Em seguida, reescreva-o procurando manter o seu conteúdo.

Utilize as linhas abaixo.

O texto fala sobre ecologia. Ele diz que há três leis da ecologia. Elas estão divididas da seguinte forma: A primeira Lei da Ecologia diz que os seres vivos são interdependentes. A presa precisa do predador da mesma maneira que o predador precisa da presa. A segunda Lei da Ecologia diz que a estabilidade de um ecossistema depende da sua diversidade. Um ecossistema que possui cem espécies é mais estável que um ecossistema que possui três espécies. A terceira Lei da Ecologia diz que os recursos naturais são finitos e por isso devemos preservá-los.

ANEXO III – REESCRITURA DO TEXTO PELOS SUJEITOS

LITAD 9º 07

LITAD: Leitor Independente Texto Dialógico

INSTRUÇÕES: Estamos interessados nas suas intuições a respeito de certas experiências físicas. A seguir, você receberá um texto a ser lido. Leia-o atentamente, pois o objetivo da leitura é uma compreensão geral. Em seguida, reescreva-o procurando manter o seu conteúdo.

Utilize as linhas abaixo.

o texto abaixo trata das Leis de Ecologia que transmitem verdade para todos os geranos de vida. A primeira, trata que os geranos são interdependentes, a segunda, que a estabilidade do ecossistema depende de sua diversidade e a terceira, que os recursos não podem existir sem limites para o crescimento de todos os organismos vivos, também descreve a existência de outras espécies dos planetas e de que a vida tem implicações biológicas para a vida, ou seja, os seres que transmitem verdade para todos os geranos de vida.

ANEXO III – REESCRITURA DO TEXTO PELOS SUJEITOS

LITAD 9º 08

LITAD: Leitor Independente Texto Dialógico

INSTRUÇÕES: Estamos interessados nas suas intuições a respeito de certas experiências físicas. A seguir, você receberá um texto a ser lido. Leia-o atentamente, pois o objetivo da leitura é uma compreensão geral. Em seguida, reescreva-o procurando manter o seu conteúdo.

Utilize as linhas abaixo.

O texto fala sobre três "leis da Ecologia". A primeira é que todos são dependentes de outros animais para sobreviver, o homem quer acabar com os mosquitos, mas gostam das lindas andorinhas, indiretamente estes acabam com eles pois elas comem mosquitos. A segunda lei diz que ao usar um determinado animal, árvore... tem mais espécies a probabilidade de acabar é bem menor, pois se uma árvore existe em várias partes, locais que não dá para um homem destruir todos de uma vez só. A terceira lei fala que nada (água, petróleo...) é infinito. Por isso o homem tem que dar um basta na destruição. Além disso deve cuidar das leis dos animais também pois todos são dependentes de outros animais para sobreviver e nada é infinito.

ANEXO III – REESCRITURA DO TEXTO PELOS SUJEITOS

LITAD 9º 09

LITAD: Leitor Independente Texto Dialógico

INSTRUÇÕES: Estamos interessados nas suas intuições a respeito de certas experiências físicas. A seguir, você receberá um texto a ser lido. Leia-o atentamente, pois o objetivo da leitura é uma compreensão geral. Em seguida, reescreva-o procurando manter o seu conteúdo.

Utilize as linhas abaixo.

Os três leis da ecologia tem recebido
 para todas as formas de vida e principalmente
 a interdependência com o exemplo da presa e
 o da predador e que os humanos sempre
 desenvolverem projetos para exterminar espécies
 Considerando a interdependência a segunda meta
 a estabilidade do ecossistema depende da
 sua diversidade e diz que a floresta
 tropical úmida é a mais estável de
 que a tundra do Ártico mas o homem
 está esta floresta e o ecossistema, falta de
 Guia dos valores.

ANEXO III – REESCRITURA DO TEXTO PELOS SUJEITOS

LITAD 9º 10

LITAD: Leitor Independente Texto Dialógico

INSTRUÇÕES: Estamos interessados nas suas intuições a respeito de certas experiências físicas. A seguir, você receberá um texto a ser lido. Leia-o atentamente, pois o objetivo da leitura é uma compreensão geral. Em seguida, reescreva-o procurando manter o seu conteúdo.

Utilize as linhas abaixo.

O texto fala sobre a importância das três leis da ecologia para o nosso planeta e diz que a ecologia nos ensina a entender a vida para todas as formas de vida. A primeira fala que as formas de vida são interdependentes, pois a presa é tão dependente do predador, quanto o predador é para a presa, enquanto a base de alimentos é o homem, sendo criada por eles que vivem em espécies consideradas endotérmicas. Segundo, diz que a estabilidade do sistema depende da diversidade e a floresta tropical é a mais estável de que a tundra do Ártico, mas o homem está estruendo. A terceira fala do resumo e diz que ele não é finito e que tem limites para o crescimento do sistema, mas que não é dito pela tamanho da terra, que também é finita e pela finita entrada finita de energia solar e o homem não tem capacidade de armazená-la, por isso a falta pode destruir a nós e o planeta por isso as "leis" precisam ser preservadas no sistema global, também para não termos um planeta