



COMPREENSÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS: REESCRITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Antonia Valdelice de Sousa
Universidade Federal do Ceará (UFC)¹
licesousa@terra.com.br

RESUMO: O presente trabalho, intitulado Compreensão de Textos Argumentativos: Reescritura no Ensino Fundamental, examina a compreensão de textos a partir da análise de material produzido por vinte sujeitos que participaram como voluntários na pesquisa. 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. Estudantes de ensino fundamental, na faixa etária de 13 a 15 anos, leram dois tipos de textos argumentativos (narrativo e argumentativo dialógico) 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 narrativo do que do argumentativo dialógico, tendo em vista a maior explicitude da organização interna deste primeiro tipo de texto. Nas várias análises procedidas, foram encontradas evidências quanto ao melhor desempenho para o narrativo em relação ao texto argumentativo dialógico. Quanto ao conhecimento do esquema canônico, os leitores recuperaram, respectivamente, 40% total, 20% parcial e 40% (ausência) para o texto narrativo a 30%, 10% e 60% para o argumentativo. A análise das estratégias de reescritura evidenciou que os leitores utilizaram estratégias mais sofisticadas (produção de inferências, integração de informações) para o narrativo em relação ao argumentativo dialógico. A análise de (re) construção macroestrutural demonstrou que os leitores das reescrituras narrativas revelaram menos problemas de continuidade sequencial e progressão semântica com relação às argumentativas.

PALAVRAS-CHAVE: Compreensão textual. Aprendizagem. Reescrita.

¹Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Graduada em Letras e História. Tem experiência em Linguística e Psicolinguística, com ênfase em Linguística Cognitiva e Linguística Aplicada. Pesquisa os seguintes temas: capacidade argumentativa, compreensão textual, tipos de texto, marcas de argumentação. Membro do grupo de pesquisa GELP-COLIN da UFC.

1. Introdução

As análises que propomos neste trabalho situam-se no quadro teórico que trata de esclarecer sobre a compreensão de textos argumentativos: reescritura no ensino fundamental a partir da análise de material produzido por vinte sujeitos que participaram como voluntários na pesquisa.

Nesta perspectiva, a discussão, tal como a concebemos, é, na realidade, o resultado de uma pesquisa experimental fundamentada 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. Assim sendo, os estudos nesta área são difundidos por Allende (1990), Barthes (1970), Boissinot (1992), Cunningham (1990), Chambliss (1995), 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). Por fim, não nos parece, contudo, insensato esperar que esta análise, por modesta que seja, sirva para ampliar a aplicação prática de tais tarefas em sala de aula e, ademais, 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.

Em vista do acima exposto, podemos ratificar que 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).

Cumpramos observar, ainda, que 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 limiar da escolarização, isto é, a partir do primeiro ano. De fato, a 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.

Nesse mesmo sentido, escolhemos o texto narrativo, pelo fato de a narrativa apresentar uma dupla relevância e uma dupla base, a saber: 1) trata-se de uma forma discursiva que é aprendida em interação social com outros falantes produtores de textos (orais e escritos); e 2) trata-se ainda de um modo de conhecimento de mundo. Por um lado, como forma discursiva, os leitores aprendem as características do gênero narrativo expressas nos textos, suas formas retóricas, a estrutura de seus enunciados e unidades. Por outro, como conhecimento, o modo narrativo é uma forma de compreender sua relação com as ações e intenções humanas, com as vicissitudes e consequências do transcurso da vida ao longo do tempo.

2. Tipos e gêneros textuais

Com base na 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 culturais concernentes ao uso da língua e de facilitar o tratamento cognitivo desse uso, seja oral, seja escrito.

Em vista disto, 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, a denominação a esses gêneros também se dá como “classes de textos”, conforme correspondem à multiplicidade dos objetivos sociais de interação.

Do mesmo modo, apresentamos o conjunto dessas classes de textos através do quadro adaptado de Dolz e Schneuwly (1996), a seguir.

Hipótese de classificação da diversidade dos textos escritos

1.Quanto ao tipo:	2. Quanto às funções:	3.Quanto ao registro:
1.1. O narrativo	2.1. O apelativo	3.1. O informal
1.2. O descritivo	2.2. O informativo	3.2. O formal
1.3. O expositivo	2.3. O expressivo	
1.4. O argumentativo	2.4. O poético	
1.5. O instrutivo	2.5.O metalingüístico	
	2.6. O fático	

4.Quanto à diversidade de gênero ou “classes de textos”:
Bula, diário, editorial, declaração, atestado, parecer, entrevista, ofício, portaria, circular, oração, prece, prognóstico de tempo, anúncio, sermão, homilia,anedota, adivinhação, notícia, reportagem, nota de falecimento etc.

Por sua vez, notificamos que a classificação teórica exposta 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.

3. Argumentatividade: representação prototípica do texto argumentativo

Segundo Golder e Coirier (1994), podemos identificar os seguintes tipos de textos argumentativos, segundo o grau de argumentatividade, a seguir: 1) 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); 2) 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); 3) 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).

Importa destacar, para melhor esclarecimento, que as marcas de argumentação nas produções escritas, conforme definidas por Golder e Coirier (1994), são: 1) contra-argumentos: um argumento a favor de uma dada conclusão é apresentado como sendo mais forte 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); 2) 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); 3) expressões de graus de certeza: aquele que fala indica o alcance de seu julgamento (talvez, certamente); 4) 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).

4. O texto argumentativo e sua estrutura

De acordo com Van Dijk (1978), a superestrutura do texto argumentativo pode ser descrita com base em um esquema hierárquico (argumentação, justificativa, conclusão, marco, circunstância, pontos de partida, fatos, legitimidade e reforço), que relaciona uma justificativa e uma conclusão. De fato, a categoria justificativa é subdividida em várias outras de diferentes níveis. Por esta forma, há, ainda, a legitimidade que consiste



numa regra geral que autoriza a conclusão que se afirma, podendo vir acompanhada de uma elucidação minuciosa dessa regra de legitimidade. Ademais, o marco indica a situação ou contexto em que a regra legitimidade é válida. Enfim, os fatos indicam os argumentos em favor da conclusão.

Boissinot (1992: 38) assevera que 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 apresentam evidências (argumentos) que são suficientes para o convencimento do leitor. Diante disto, o autor deixa patente o caráter dinâmico e polêmico do texto argumentativo, isto é, o texto argumentativo ocupa o lugar do discurso contraditório sobre aquilo que é real, onde dois pontos de vista se cruzam exprimindo-se de modo mais ou menos claro, surgindo de um lado o argumentador e de outro, os detentores da tese que ele trata de refutar. Assim, o traço definidor do texto argumentativo passa a ser o seu caráter polêmico. Deste modo, esse traço é justamente o que faz a distinção entre o texto argumentativo e o expositivo. Enfim, este último é caracterizado por ter seu ponto de vista unificado e por apresentar o desenvolvimento constante de um tema.

O texto argumentativo apresenta um modo de realização podendo variar de acordo com a estratégia argumentativa utilizada, produzindo, assim, vários tipos argumentativos, como por exemplo, o argumentativo de tendência dialógica, expositiva e demonstrativa. O primeiro coloca como plano essencial o aspecto polêmico da argumentação, manifestado através do contraste de diferentes “vozes” ou pontos de vista acerca de um tópico. O segundo, ainda que propondo uma tese, tem sua estruturação baseada numa progressão da informação. E, finalmente, o terceiro organiza-se segundo procedimento de raciocínio clássico, como a indução, a dedução e as analogias, de modo a se chegar à tese proposta.

5. O processo argumentativo escrito

O discurso argumentativo elaborado só é dominado relativamente tarde. Assim, existem diversas razões para as quais as crianças podem ter dificuldades em argumentar por escrito. Deste modo, 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), isso 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 autosustentada”, McCutchen, 1987). Por conseguinte, 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 e Flower, 1980). Dessa forma, o simples pensar nos argumentos que o ouvinte pode vir a ter não é suficiente, pois eles devem ser incorporados no texto por meio de formas concessivas, e assim por diante. Neste caso, restrições de planejamento e transcrição interagem.



Do mesmo modo, percebemos que o resultado acima exposto, levou os autores a formular as seguintes hipóteses gerais: 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. Enfim, é feita a hipótese de que o desenvolvimento deste processo com a idade é ligado às habilidades do escritor nos três domínios: a) 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 realmente fatores muito cruciais, como mostram os resultados de McCutchen (1987); b) domínio de escritos específicos para situações de argumentação. Por analogia com as máximas 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. Assim, estas regras incluem a adesão daquele que conduz o discurso à opinião que está sendo defendida, a suposição deste de que o ouvinte é capaz de mudar de opinião, e assim por diante; c) a representação prototípica do texto argumentativo. Da mesma forma, vê-se como os estágios propostos por Botvin e 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 apoia e negocia suas declarações). Por fim, as representações de textos argumentativos pelas crianças deveriam refletir seu desenvolvimento.

6. O texto argumentativo

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. De fato, essa abordagem é contestável: um texto narrativo também pode servir para convencer. Assim, ela não deveria dispensar a tentativa de identificar os traços de organização dos textos argumentativos. Ademais, tentaremos fazê-lo, utilizando, na medida do possível, critérios coerentes de acordo com os que são empregados para concretizar os textos narrativos e descritivos.



Boissinot (1992) salienta que outro traço aproxima o texto argumentativo do descritivo. Assim sendo, 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. Enfim, 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 certo número de argumentos.

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

Cabe assinalar, entretanto, que 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.

7. Processamento e reconstrução mental do texto

Dentre os vários modelos de compreensão existentes, o modelo estratégico de compreensão de Kintsch e van Dijk (1983, 1985) além de fornecer uma elucidação 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, destarte, hipóteses provisórias acerca de sua estrutura e significado. Portanto, 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, ou seja, o conjunto das proposições ou sequências de proposições que encerram o significado do texto, pois 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 ativa, 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. Logo, 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 e 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 e 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 operam 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, a 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.

Em vista disto, tais estratégias garantem a inferência de macroproposições, que podem estar ou não sinalizadas na superfície textual. 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.

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.

Kintsch e van Dijk (1983: 251) ratificam que 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 organizar um texto, mais fácil esta tarefa deveria ser”.

A ênfase de modelo de Kintsch e van Dijk esboçada acima, em última instância, recai sobre os processos e estratégias de formação do texto-base e da macroestrutura textual. Além disso, fornece como mencionamos, uma base teórica consistente para a abordagem da atividade de resumir um texto.

Em vista disto, para os autores, o resumo é a expressão de uma possível macroestrutura de um texto-base, ou seja, a expressão de seu conteúdo global. Destarte, “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 e van Dijk, 1983: 52).

Cabe assinalar, entretanto, que para chegar a essa macroestrutura, segundo os mesmos autores, 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. Diante disto, 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 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.



8. Metodologia da pesquisa

O presente trabalho baseia-se nos resultados da análise de parte dos dados colhidos através 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. Neste sentido, realizamos a pesquisa em duas etapas, a saber.: a) em primeiro lugar, selecionamos os sujeitos da pesquisa, mediante a aplicação da técnica do Cloze, separando leitores proficientes de leitores não proficientes; b) numa 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. Diante disto, os sujeitos realizaram uma tarefa de leitura e reescritura de um texto narrativo e, em seguida, de um texto argumentativo dialógico. Por fim, os vinte (20) leitores, ou seja, dez (10) de cada texto, foram solicitados a ler os textos e reescrevê-los.

9. A compreensão de textos argumentativos

No que tange à compreensão de textos argumentativos: reescritura no ensino fundamental, os resultados demonstram que, na reescritura, as macrorregras não foram apreendidas de forma homogênea por todos os sujeitos. Assim sendo, 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 do sujeito leitor. Diante disto, tais condicionamentos e esquemas, têm forte influência sobre a compreensão e, destarte, sobre a reescritura. Enfim, de posse desses conhecimentos e das macrorregras, o leitor poderá compreender melhor as informações dos textos.

Os dados levantados relativos à identificação dessas estratégias, indicam que há uma tendência maior de uso satisfatório dos textos narrativos em relação aos argumentativos. Neste sentido é que, por exemplo, quanto maior for a compreensão, maior será a adequação da reescritura, pois o sujeito só pode reescrever aquilo que for de seu conhecimento. Por esta forma, tal compreensão deve ser atribuída à habilidade de apreender a macro e superestrutura textual. Ademais, o baixo desempenho dos textos argumentativos ocorre, ainda, devido à ausência de um trabalho centrado nesta tipologia. Logo, as ocorrências 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.

Cabe assinalar, ainda, que outro resultado que corrobora esta discussão é o fato de que essas metarregras não dão conta, sozinhas, de todas as condições necessárias para um texto ser avaliado como bem formado. Em tal situação, percebemos que 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, assim, desenvolver habilidades inferenciais e argumentativas associadas à capacidade de compreensão, pois só se fala daquilo que se compreende. Por fim, os resultados demonstraram que os sujeitos da pesquisa reescreveram apenas aquilo que foi de sua compreensão textual.

No que diz respeito à superestrutura do texto argumentativo dialógico, a consideração de aspectos superestruturais foi realizada com o objetivo de verificar a validade de uma das hipóteses apresentadas neste trabalho. Por esta forma, o esquema superestrutural desta tipologia textual proposto por Boissinot (1992) corresponde aos seguintes componentes mínimos, a saber: 1) tese proposta (corresponde ao ponto de vista privilegiado no texto); 2) tese refutada (indica um ponto de vista contrário ao da tese proposta); 3) justificativa (corresponde aos argumentos, fatos, exemplos que fundamentam a tese proposta); 4) conclusão (consiste na reafirmação da tese proposta mediante um argumento de caráter genérico). Portanto, a ordem seguida na realização textual desse esquema, pode ser descrita, ainda, por evidência, justificativa e tese.

No mesmo sentido, não devemos preterir as reescrituras com percentual macro ou superestrutural insatisfatório, mas principalmente, entender até que ponto eles refletiram acerca do texto. Por isso, os resultados demonstram que os esquemas cognitivos que permitem as inferências necessárias para depreender a macro e superestrutura dos textos, em termos de cálculos cognitivos, não foram os mesmos acionados pelas tipologias em questão, indicando por que as leituras e reescrituras são extremamente variáveis.

Em vista disto, os resultados sugerem que os dois grupos de sujeitos apresentam um desempenho diferenciado na recuperação dos componentes superestruturais de cada texto, confirmando a primeira hipótese secundária de que o conhecimento mínimo do esquema canônico dos textos será o fator determinante para uma melhor compreensão das formas de estruturação dessas tipologias. Por conseguinte, do ponto de vista quantitativo, essa diferença não apresenta tanta discrepância, principalmente, no que se refere à identificação total e parcial, pois verificamos nas reescrituras dos textos narrativos, que quarenta por cento dos sujeitos recuperaram plenamente os componentes superestruturais em relação a trinta por cento dos textos argumentativos. De fato, o desempenho, por parte dos sujeitos, comprova que vinte por cento desses leitores recuperaram parcialmente esses componentes superestruturais no que diz respeito à narrativa e dez por cento à argumentativa. Todavia, os que não conseguiram recuperar os componentes, oscilaram entre quarenta por cento para a primeira e sessenta para a segunda tipologia em questão.

De acordo com os resultados obtidos, podemos afirmar que houve melhor desempenho em relação à superestrutura para os textos narrativos do que para os textos argumentativos dialógicos. Enfim, com relação à organização global, a atenção deve ser centrada em todos os componentes que foram minimamente identificados.

Os dados mostram que a presença dos componentes estruturais em maior ou menor número, depende da maneira como o sujeito leitor opera com vários recursos linguísticos de que dispõe, bem como da importância do esquema textual para a



produção ou a compreensão. Dito isto, concordamos com van Dijk e Kintsch (1983) ao ratificar que 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. Enfim, o entendimento acerca dos componentes superestruturais se dá, a partir do conhecimento demonstrado da tipologia textual.

Com base nas ocorrências obtidas, os dados mostram que o baixo desempenho com relação aos textos argumentativos dialógicos pode ser atribuído a ausência de familiaridade dos sujeitos leitores com esses tipos textuais em sala de aula. Dito isto, percebemos que os sujeitos recuperaram mais facilmente os componentes superestruturais do texto narrativo. Nesta direção, Dolz (1992) ratifica que essa tipologia passou a ser mais trabalhada com os estudantes em sala de aula e, assim, passou a ser mais familiar. Enfim, como salientamos anteriormente (SOUSA, 2003), o ensino de tipos e gêneros textuais deve ser feito a partir do primeiro ano, possibilitando, desta forma, que o sujeito leitor aprenda a lidar com a argumentação oral e escrita.

10. Considerações finais

A contribuição deste corpo de reflexões ocorre no sentido de se pensar a compreensão de textos argumentativos: reescritura no 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. Neste sentido, investigamos até que ponto as reescrituras por leitores do ensino fundamental refletiam a compreensão adequada da macroestrutura textual e do reconhecimento da organização global dessas tipologias. Deste modo, os textos selecionados estão organizados segundo diferentes formas de estruturação, ou seja, um narrativo e outro argumentativo dialógico. Neste caso, o primeiro apresenta maior explicitude da organização interna, tendo sido por isso, considerado mais familiar e favorável ao processamento do que o texto argumentativo dialógico, apresentando-se complexo do ponto de vista de sua estrutura global, organizado segundo um esquema de confronto de teses, isto é, tese proposta e tese refutada mediante um processo de argumentação.

Importa destacar, ainda, que estabelecemos como hipótese básica 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.

Dentre essas perspectivas teóricas, os resultados das avaliações ratificaram a hipótese básica. Ademais, o desempenho dos sujeitos da amostra variou de acordo com o tipo textual e as estratégias cognitivas utilizadas no processamento. Assim, as análises demonstraram melhor desempenho quanto à recuperação da macroestrutura textual e do reconhecimento de organização global dos textos narrativos comparado aos textos argumentativos dialógicos.



No tocante às diferenças dos componentes superestruturais, percebemos que não basta sugerir que o texto narrativo seria propício ao processamento e de fácil compreensão, dada a maior familiaridade de sua estrutura do que o texto argumentativo dialógicos, mas principalmente, perceber o que o leitor compreendeu do texto. De fato, o foco não deve ser centrado no melhor ou menos hábil, pois a compreensão do processo de leitura não termina na produção de reescrituras, mas na compreensão, pois não basta só o sujeito compreender o texto do autor, ele deve fazer uma releitura crítica acerca do texto. Por fim, ao trabalharmos com as tipologias mencionadas, poderemos contribuir no sentido de instigar o sujeito leitor a pensar, refletir e compreender o que está nas entrelinhas.

Em vista disto, a reescritura a partir do texto base, revela o domínio da habilidade de expressão escrita e, simultaneamente, o desenvolvimento integrado das duas habilidades envolvidas na atividade escolar, ou seja, a leitura e a escrita.

Com relação às 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 e, destarte, subsidiando-os no que diz respeito às informações básicas do texto, pois a compreensão varia de leitor para leitor. Neste sentido, o leitor constrói um processo de sumarização durante a leitura no momento de elencar os elementos essenciais do texto e, desta forma, a compreensão apresenta resultados extremamente variáveis. Enfim, os resultados sumarizados, embora frutos de uma pesquisa experimental de rigor científico, não podem ser entendidos como conclusivos, mas contribuir para uma melhor compreensão acerca dos textos abordados além de servir de ponto de partida para outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, F. Evaluacion de la legibilidad de los materiales escritos. **Lectura y Vida**. Newark, Delaware, IRA, 14-8, 1990.

BARTHES, Roland. L'ancienne rhétorique. **Communication**. Nº 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.

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.

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.

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.

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 Genebra, p. 1-27, 1992.

_____, SCHENEUWLY, Bernard. Gennes et progresión en expresión oral et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une experience romande. **Enjeux-Revue de didatique du français**. CEDOCEF, n. 37/38 p. 49-75, mars, juin, 1996.

GOLDER, Caroline.; COIRIER, Pierre. Argumentative Text Writing: Developmental Trends. Université de Poitiers, France. **Discourse Processes**, 18, p. 187-210, 1994.

GRICE, H. Paul. Logique et conversation. Logic conversation. **Communications**, n. 30, p.57-72, 1979.

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.

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.

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.