

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

**COMPREENSÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS
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

2003

**COMPREENSÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS
POR LEITORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

por

Antonia Valdelice de Sousa

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Lingüística da
da Universidade Federal do Ceará,
como requisito para a obtenção do
grau de Mestre.

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

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

FORTALEZA-CE
2003

DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Esta dissertação foi submetida a exame como parte dos requisitos necessários à obtenção do Grau de Mestre em Linguística, outorgado pela Universidade Federal do Ceará, e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca de Humanidades da referida Universidade.

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

ANTONIA VALDELICE DE SOUSA

Dissertação apresentada em 06/06/2003

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª Dr^ª Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo - Orientadora
Universidade Federal do Ceará

Prof^ª Dr^ª Leonor Scliar-Cabral – 1^ª Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^ª Dr^ª Maria Elias Soares – 2^ª Examinadora
Universidade Federal do Ceará

A leitura precede a interpretação.
(Quintiliano)

É impossível não interpretar.
(Ítalo Calvino, Senhor Palomar)

DEDICATÓRIA:

À minha mãe, Maria Lília de Sousa (In memoriam).

A minha família que, com empenho e dedicação, me apoiou e colaborou constantemente para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

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

Aos ALUNOS da Disciplina de Língua Portuguesa da 8^a série (10^a) do colégio 7 de Setembro que, por sua efetiva participação em nossa pesquisa, tornaram possível este trabalho.

À Prof^a Dr^a MARIA ELIAS SOARES, pela co-orientação e pelas críticas muito valiosas da versão anterior deste trabalho.

À Prof^a Dr^a NADJA DA COSTA RIBEIRO MOREIRA, que muito contribuiu com seus conselhos judiciosos.

À Prof^a Dr^a ROSEMEIRE SELMA MONTEIRO, pelo incentivo, sugestões e apoio.

À Prof^a Dr^a BERNARDETE BIASI RODRIGUES pela eficiência na coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC.

À FUNCAP, pelo apoio financeiro.

RESUMO

O presente trabalho, intitulado **Compreensão de Textos argumentativos por Leitores do Ensino Fundamental**, examina a compreensão de textos argumentativos a partir da análise de resumos e da aplicação de testes de leitura do tipo cloze. Estudantes de ensino fundamental, na faixa etária de 12 a 15 anos, leram dois tipos de textos argumentativos (argumentativo de tendência dialógica-TAD e argumentativo de tendência expositiva-TAE) e foram solicitados a produzir resumos de cada um desses textos. Os resumos obtidos foram analisados de acordo com vários aspectos (identificação de idéias principais, qualidade das estratégias de resumo, explicitude da organização interna e progressão das informações) de modo a verificar diferenças de compreensão relacionadas à identificação de idéias principais de cada texto resumido e ao nível de compreensão leitora do sujeito. Duas hipóteses foram testadas: a primeira, de que leitores resumidores proficientes identificaram com maior facilidade as idéias principais do (TAE) do que do (TAD), tendo em vista maior neutralidade aparente da estrutura daquele primeiro texto; a segunda, de que estes mesmos leitores explicitaram melhor a organização interna do (TAE), tendo em vista a facilidade do seu processamento devido a progressão da informação em torno de um esquema do tipo tema/proposta. Nas várias análises procedidas, foram encontradas evidências quanto ao melhor desempenho para o TAE em relação ao TAD. Quanto à identificação de idéias principais, os leitores resumidores identificaram, respectivamente, 38,46% a 76,92% do total de idéias principais do texto TAE e 23,52% a 52,94% do TAD. A análise das estratégias de resumo evidenciou que os leitores utilizaram estratégias mais sofisticadas (inferências, integração de informação) para o TAE em relação ao TAD (falharam em suas tentativas de uso destas estratégias). Quanto a explicitude da organização interna (sobretudo para o TAD) revelaram maiores problemas de continuidade seqüencial e progressão semântica, além de enunciados incongruentes.

Palavras-chave: capacidade argumentativa, compreensão, identificação de idéias.

ABSTRACT

This present work, entitled *Comprehension of Argumentative Texts by middle school Readers*, examines comprehension of argumentative texts from the analysis of summaries and the application of cloze reading tests. Students from middle school, aged 12 to 15 years old read two types of argumentative texts (argumentative with dialogical trend – TAD and argumentative with expository trend – TAE) and were asked to produce summaries of each one of these texts. The resulting summaries were analyzed according to several aspects (identification of main ideas, quality of the summarizing strategies, explicitness of internal organization and progression of information) in order to verify differences in comprehension related to the identification of main ideas of each summarized text and to the level of the reading comprehension of the pupil. Two hypotheses were tested: the first was that proficient readers would more easily identify main ideas in TAE than in TAD, due to the apparent more neutral structure of the of the first one; the second was that these same readers would better explicit the internal organization of TAE, because of their easier processing due to the progression of information, which is based on a theme/proposal scheme. The several analysis revealed evidence of a better performance to TAE compared to TAD. Concerning the identification of main ideas, the readers identified from 38,46 to 76,92% of the total of main ideas in TAE, while in TAD they identified 23,52% to 52,94%. The analysis of summarizing strategies showed that readers used more sophisticated strategies (inferences, integration of information) to TAE compared to TAD, in which they failed in the attempt of using these strategies. Concerning the explicitness of internal organization (specially to TAD), they presented more problems of sequential continuity and semantic progression, besides incongruent enunciations.

Key words: argumentative skills, learning, types of text.

SUMÁRIO

RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
LISTA DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS	XI
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA O ESTUDO DA COMPREENSÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS	08
1.1 O processo argumentativo escrito	08
1.2. Resumo de textos	10
1.3. Tipos e gêneros textuais	13
1.3.1 Definição de tipo e gênero textual	14
1.4. O campo da argumentação	16
1.4.1. Emissor e audiência	16
1.4.2 Os textos argumentativos	18
1.4.3. Definir o texto argumentativo	19
1.4.4. O desenrolar do texto argumentativo	19
1.4.5. Textos com tendência demonstrativa	20
1.4.6. Textos com tendência expositiva	20
1.4.7 Textos com tendência dialógica	21
1.4.8. O circuito argumentativo	23
1.5. Estrutura de textos expositivos na apreensão da idéia principal	24
1.5.1. Estrutura e processamento do texto expositivo	25
1.5.2. Abordagem textual na atividade de instrução de leitura e na ativação dos esquemas	28
1.5.3 Identificação de idéias principais e resumo de textos	33
1.6. A integração da leitura e da escrita	38

1.6.1	Semelhanças entre leitura e escrita	39
1.6.2.	Procedimentos e habilidades metacognitivos	40
1.7.	Os principais fatores dos programas de treinamento de habilidades	41
1.8.	O aprendizado da capacidade argumentativa	42
1.8.1	Situações de argumentação x Organização formal de argumentação	45
1.8.2	Escrita de texto argumentativo: correntes de desenvolvimento	47
1.9.	Negociação: um processo precoce ou atrasado?	48

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA	51
2.1. Considerações gerais sobre os instrumentos de avaliação	51
2.1.1. Teste de habilidade em leitura do tipo cloze	51
2.1.2. Categorias de análise dos resumos	55
2.1.3. Seleção e controle da produção de resumos dos textos do experimento	58

CAPÍTULO 3- ANÁLISE DO PROCESSO DE COMPREENSÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS POR LEITORES DO ENSINO FUNDAMENTAL	60
3.1. Análise do processo de compreensão do cloze	60
3.2. Análise do processo de compreensão do resumo	63
3.2.1. Análise do processo de compreensão do TAE e TAD	63
3.3. Identificação das idéias principais	64
3.4. Reconhecimento da forma de organização global	64
3.5. Reprodução da progressão da informação	65
3.6 Percepção da macroestrutura textual	67
3.7. Esquema superestrutural do texto argumentativo expositivo	68
3.7.1. Macroestrutura do texto argumentativo de tendência expositiva	70
3.8. Esquema superestrutural do texto argumentativo dialógico	71
3.8.1. Macroestrutura do texto argumentativo de tendência dialógica	72
3.9. Resumos produzidos do texto argumentativo de tendência expositiva	73
3.10. Resumos produzidos do texto argumentativo de tendência dialógica	87

3.11. Análise e interpretação dos resultados do teste (cloze)	104
3.12. Resultados dos Resumos (TAE)	106
3.13. Resultados dos Resumos (TAD)	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
APÊNDICES	126
Apêndice I - Textos argumentativos dos resumos	126
A - Texto argumentativo de tendência expositiva	126
B - Texto argumentativo de tendência dialógica	127
Apêndice II - Textos argumentativos usados para o teste cloze	128
A - Texto argumentativo de tendência expositiva	128
B - Texto argumentativo de tendência dialógica	128
Apêndice III - Folhas de tarefa utilizadas na produção de resumos	130
A - Folha de tarefa de produção de resumos do texto argumentativo de tendência expositiva	130
B - Folha de tarefa de produção de resumos do texto argumentativo de tendência dialógica	131
Apêndice IV - Resumos dos textos argumentativos de tendência expositiva e dialógica	132
A - Resumos produzidos dos textos argumentativos de tendência expositiva analisados	132
B - Resumos produzidos dos textos argumentativos de tendência dialógica analisados	143
Apêndice V - Amostra do teste cloze	154
A – Cloze de textos argumentativos de tendência expositiva	154
B – Cloze de textos argumentativos de tendência dialógica	158

LISTA DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS

QUADROS

Quadro 1: Hipótese de classificação da diversidade dos textos escritos _____	13
Quadro 2: Tipos textuais/Gêneros textuais _____	15
Quadro 3: Argumentação (demonstrar/argumentar/persuadir) _____	17
Quadro 4: Textos argumentativos _____	22
Quadro 5: Grade de leitura do texto argumentativo _____	23
Quadro 6: Nível de compreensão/Quantidade média de acertos _____	52
Quadro 7: Resultados da aplicação dos testes do tipo <i>Cloze</i> _____	60

TABELAS

Tabela 1: Resultado geral da aplicação dos testes do tipo <i>cloze</i> _____	104
Tabela 2: Comparação entre os resultados dos resumos (TAE/TAD) _____	109

FIGURAS

Figura 1: Texto narrativo _____	19
Figura 2: Texto argumentativo _____	20

INTRODUÇÃO

A compreensão leitora em língua materna tem sido foco de muita atenção por parte de pesquisadores das áreas de Psicologia e Psicolinguística (Bartlett, 1932; Wolf e Dickson, 1985).

Estes autores reconhecem a leitura como um processo ativo e interativo de (re) criação do significado (do sentido) do texto e demonstram uma preocupação premente em saber o que ocorre durante o processo de compreensão leitora. Segundo Wolf e Dickson (1985), as várias suposições sobre leitura, compartilhadas atualmente por grande parte dos pesquisadores desta área foram originalmente enunciadas por Edmund Huey, em 1908.

Nos seus postulados, Huey enfatizava três elementos essenciais: a natureza componencial da leitura; os estágios de desenvolvimento do leitor; as diferenças individuais. Conforme Wolf e Dickson (1985), na primeira suposição de Huey a leitura representa uma série contínua de subprocessos perceptuais, lingüísticos, cognitivos motores, cuja integração é afetada tanto por fatores internos (automatismo, atenção e capacidade de memória) quanto por variáveis externas (construções sintáticas, ambigüidade léxica e a natureza do material a ser lido).

Apesar de considerar cada um desses elementos (a natureza componencial da leitura; os estágios de desenvolvimento do leitor; as diferenças individuais) necessário para o processo como um todo, Huey acreditava que algumas operações requeriam um espaço de campo maior para serem processadas de acordo com o desenvolvimento e a fluência individuais. Disto resultaria, portanto, o ato de ler e a eficácia da compreensão estaria subordinada aos seus dois últimos elementos essenciais, representados pelos estágios de desenvolvimento do leitor e pelas diferenças individuais.

Com efeito, sabe-se que nos estágios iniciais de leitura alguns processos de nível inferior, como a habilidade de reconhecer letras, levam certo tempo para serem executados. Contudo, com o desenvolvimento e a maturação do leitor, o automatismo estabelece-se por meio da prática, onde a atenção é dada aos subprocessos iniciais, possibilitando, destarte, um tempo maior de processamento à compreensão do texto.

A abordagem de modelos, que propõe representações visuais do processo de leitura como parte das teorias de compreensão lembrada por Cavalcante (1989), é ilustrada por Goodman (1967) e Smith (1991).

O modelo de Goodman (análise-síntese) focaliza a seleção, a hipótese e a predição em leitura, características do processamento descendente (top-down¹) e descreve o processo de leitura de modo seqüencial, primordialmente ascendente (bottom-up²), ou seja, com base na aproximação linear das informações lingüísticas e visuais. Esse modelo permite voltar ao texto tantas vezes quanto for necessário quando não forem confirmadas predições e hipóteses. Entretanto, esse modelo não proporciona uma confirmação de hipóteses e predições.

Smith (1991), mostra que a leitura não é uma atividade meramente visual. O acesso à informação visual, isto é, à informação percebida, captada pelos olhos (abreviadamente IV) é necessário, mas não suficiente. Como sugere o autor, podemos, por exemplo, estar enxergando perfeitamente um texto e, ainda assim, não conseguirmos lê-lo, por estar escrito em uma língua que não conhecemos. O conhecimento da língua é, obviamente, imprescindível e já devemos possuí-lo antes de nos empenharmos na leitura do texto. Ele faz parte do conhecimento que possuímos estocado na memória, ao qual damos o nome de conhecimento prévio ou informação não visual (InV).

Além do conhecimento da língua, outros tipos de InV são igualmente relevantes na leitura, como o conhecimento sobre o assunto de que trata o texto. É possível que um leitor não consiga ler um texto que, embora escrito numa língua que ele domina, trate de um assunto sobre o qual ele não tem informações. Também nesse caso diríamos que lhe falta InV adequada.

Na verdade, a InV que utilizamos na leitura compreende tanto o conhecimento da língua e do assunto do texto, como também todo e qualquer outro conhecimento que possuímos, e que compõe a nossa teoria do mundo. Todo esse conhecimento está de

¹ TOP-DOWN: A compreensão em leitura é o produto de um processo de seleção de pistas contextuais e textuais que o leitor faz para construir um significado a partir de seu background (embasamento), o qual servirá aos seus propósitos de leitura. Quem dá significado ao texto é o leitor.

² BOTTOM-UP: Processamento ascendente de leitura que dar prioridade aos esquemas de decodificação e de desenvolvimento através de estágios. A leitura é vista como um processo de transpor grafemas para fonemas, os quais serão combinados em palavras. A compreensão em leitura decorre da interpretação de palavras, e o significado do texto é dado pelo autor.

alguma forma armazenado em nossa memória, (em uma parte que os psicólogos chamam de memória de longo termo), e é utilizado no processo de leitura, permitindo dar sentido àquilo que a visão capta.

A abordagem desses modelos de leitura deixa patente que o leitor eficiente não se concentra exclusivamente no material visual para obter informação. Ele pode formular previsões acerca do que supõe que venha a aparecer no texto e, dessa forma, pode compreender o texto muito mais rapidamente, saltando algumas partes eminentemente previsíveis, completando a informação aí contida com suas previsões formuladas. Mas se o leitor não dispõe de InV adequada, muito pouco do texto pode ser previsto e, nesse caso, o leitor precisa buscar muito mais informação no material escrito.

O modelo de Kintsch & van Dijk (1983) esclarece o processamento cognitivo da informação por meio da categorização da estrutura textual. Esse modelo é abrangente teoricamente e apresenta um alto nível de generalização, o qual será tomado como modelo geral subjacente aos processos adstritos à compreensão. O de Meyer (1984) se restringe especificamente às diferentes formas de organização do texto expositivo, servindo de modelo subsidiário a nossa pesquisa.

Já nas áreas de Lingüística e Psicologia, a implementação didática de conhecimentos novos acerca do discurso argumentativo e sua aquisição deixa claro que a instrução prévia pode levar os alunos a melhorar a sua capacidade argumentativa.

Nesse sentido, há um estudo que merece destaque, como, por exemplo, o aprendizado da capacidade argumentativa de Dolz (1992), cujo principal objetivo é determinar quanto os alunos (leitores) são capazes de melhorar sua produção de textos argumentativos após terem sido submetidos a um ensino coletivo, sistemático e intensivo das várias dimensões do discurso argumentativo.

No seu experimento, Dolz desenvolveu uma seqüência didática centrada no ensino da argumentação a alunos de 11-12 anos. Essa seqüência foi experimentada em seis escolas para avaliar o efeito desses novos métodos educacionais na capacidade dos alunos em tratar as dimensões dialógicas da argumentação na escrita de monólogos. Uma análise das produções dos alunos que foram submetidos à seqüência didática comparando-se com as dos alunos do grupo de controle mostrou uma melhora significativa da capacidade do primeiro grupo. Essa melhora diz respeito a aspectos, tais

como sustentar argumentos, reconhecer o interlocutor, negociar com um eventual opositor e usar um certo número de unidades e expressões lingüísticas específicas de textos argumentativos (expressões de comprometimento, organizadores textuais de causa e conclusão, modalizações de probabilidade e de certeza, concessões e expressões de polidez).

O estudo inclui os gêneros narrativo-histórico, documentário-explicativo e o descritivo. A pesquisa de Dolz é relevante, pois objetiva, ainda, desenvolver um método de ensino eficiente para a escrita de textos. No entanto, não trata diretamente da identificação de idéias principais, das formas de organização global e, nem tampouco, dos níveis de processamento do texto, assunto também de interesse da nossa pesquisa.

Do ponto de vista teórico, a investigação do tema proposto ainda é pouco explorado. Neste sentido, há um trabalho proposto por Farias (1988), abordando a compreensão de textos argumentativos (através de resumos), só que o enfoque é centrado na verificação do nível de proficiência independente e na diferenciação entre bons e maus leitores universitários.

O trabalho de Palácio (2002), trata da compreensão leitora referente ao reconhecimento do tema e à interpretação de títulos, mas abordando especificamente o resumo em sentença tópico denominada de título, deixando de contemplar o resumo propriamente dito através, por exemplo, da forma de organização global e identificação de idéias principais.

Visando a entender melhor como se realiza a compreensão leitora através da interação entre o leitor e os dados do texto e na interação, entre leitor, texto e autor, investigamos nesta pesquisa a compreensão de textos argumentativos por leitores do ensino fundamental, através de resumos e de testes do tipo *cloze*. O nosso objetivo é avaliar a compreensão de textos argumentativos de tendência dialógica e expositiva a partir do texto base e da análise de resumos em relação à identificação das idéias principais e do reconhecimento da forma de organização global dos textos.

A argumentação surge do raciocínio dialético e não do raciocínio analítico. Porém, argumentar não consiste em persuadir por qualquer meio e em obter uma persuasão irracional que joga com a vontade, mas, sim, em obter uma convicção racional, fazendo apelo ao entendimento. O nosso escopo será o de tornar preciso não só o quadro teórico

no qual se pode referir uma reflexão sobre os textos argumentativos que, na verdade, são considerados mais complexos do que nos casos dos textos narrativos ou descritivos, para os quais os procedimentos de ensino se apóiam em campos de pesquisa teórica claramente constituídos enquanto tais, mas propomo-nos verificar experimentalmente os objetivos da pesquisa - citados abaixo - que serviram como diretrizes na construção dos instrumentos do experimento, no direcionamento dos passos práticos da pesquisa e na demarcação dos limites da discussão que seguem.

O objetivo geral deste trabalho é avaliar a compreensão de textos argumentativos de tendência dialógica e expositiva, a partir do texto base e da análise de resumos em relação à identificação das idéias principais.

São objetivos específicos:

a) Observar o nível de compreensão leitora dos sujeitos quando solicitados a produzir resumos; b) verificar se a forma de organização global de idéias e de resumos de cada texto resumido relaciona-se com o nível de compreensão do texto; c) observar como se dá a prática dos vários aspectos de identificação da idéia principal dos textos e a familiarização com o conhecimento textual; d) explicitar as estratégias cognitivas adotadas pelo leitor para reconhecer a estruturação global de cada uma dessas formas de organização textual argumentativa (dialógica e expositiva).

Acreditamos que a nossa pesquisa torna-se relevante pela possibilidade de investigar um tema ainda pouco explorado, no que se refere ao processamento do texto argumentativo, principalmente por leitores do ensino fundamental. E ainda, de oferecer uma metodologia que poderá ser pertinente para uso em outras pesquisas acerca do mesmo tema ou sobre temas afins, além de permitir o uso na sala de aula para avaliação da compreensão leitora.

O Problema

Considerando-se que a análise de resumos produzidos pelos sujeitos para cada um dos textos argumentativos (de tendência dialógica e expositiva), utilizados como instrumento para avaliar a compreensão, trata-se de 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 idéias principais e reconstruir a organização da estrutura de um texto está relacionada à habilidade de resumi-lo, colocamos os seguintes problemas:

1. A qualidade dos resumos está relacionada ao nível de compreensão e processamento dos textos argumentativos de tendência dialógica e expositiva?
2. A organização global apresentada nos resumos, produzidos a partir dos textos argumentativos de tendência dialógica e expositiva indicará maior preservação da macroestrutura para os textos de tendência expositiva em relação aos de tendência dialógica?
3. Os alunos (leitores) reproduzem em seus resumos melhor progressão das informações nos textos de tendência expositiva do que nos textos de tendência dialógica?
4. É possível relacionar os leitores proficientes (independentes) com o desempenho desses mesmos leitores na tarefa de produção de resumos?

Aplicando testes de compreensão leitora e produção de resumos com alunos de 8ª série do ensino fundamental procuramos verificar a validade das hipóteses relacionadas abaixo.

Hipótese Básica

Leitores resumidores proficientes identificam com maior facilidade as idéias principais do texto argumentativo de tendência expositiva do que do texto argumentativo de tendência dialógica.

Hipóteses Secundárias

1. A explicitude da organização interna do texto argumentativo de tendência expositiva, facilita o seu processamento devido à progressão da informação em torno de um esquema do tipo tema/proposta.
2. Leitores resumidores proficientes percebem de modo diferenciado a macroestrutura textual para os textos de tendência expositiva em relação aos de tendência dialógica.

3. Os alunos (leitores) reproduzem em seus resumos melhor progressão das informações nos textos de tendência expositiva.
4. Os leitores proficientes apresentam diferenças quantitativas nas duas tarefas de produção de resumos comparados aos leitores não proficientes.

Da formulação dessas hipóteses destacam-se as variáveis independentes: o nível de compreensão dos textos e tipos de textos - que são respectivamente controladas pela aplicação de testes e produção de resumos para a avaliação da compreensão leitora por alunos (leitores) do ensino fundamental. E as variáveis dependentes: a qualidade dos resumos, preservação da macroestrutura, melhor progressão das informações - que manipulamos analisando a utilização do resumo nesta pesquisa como instrumento para avaliar a compreensão.

Do modo como a exposição da pesquisa e das reflexões em torno dela estão estruturados, este trabalho compõe-se de três capítulos e apêndices, a saber: 1) Pressupostos teóricos para o estudo da compreensão de textos argumentativos; 2) Metodologia da pesquisa; 3); Análise do processo de compreensão de textos argumentativos por leitores do ensino fundamental.

No primeiro capítulo, são apresentados e discutidos pressupostos teóricos para o estudo da compreensão de textos argumentativos de tendência dialógica e expositiva. Para maior embasamento das discussões do trabalho, delineamos um quadro teórico que fundamenta e dá suporte à pesquisa realizada.

No capítulo II, há a apresentação completa da metodologia da pesquisa, o que envolve a apresentação dos sujeitos, dos modos da pesquisa e dos materiais utilizados nos experimentos.

No capítulo III, há a apresentação da análise do processo de compreensão de textos argumentativos por leitores do ensino fundamental.

Nas considerações finais, tecemos alguns comentários sobre os resultados evidenciados na pesquisa experimental que realizamos, relacionando-os aos pressupostos teóricos em que nos apoiamos. Esperamos, assim, que esta pesquisa contribua para uma melhor compreensão acerca do tema inicialmente proposto, através das nossas possíveis contribuições e sugestões.

Em anexo, estão os materiais da pesquisa (textos) e os testes elaborados.

CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA O ESTUDO DA COMPREENSÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

A pesquisa que ora apresentamos fundamenta-se nos modelos que tratam de esclarecer o processamento cognitivo da informação através da categorização da estrutura textual. Entre as versões mais difundidas estão os modelos de Kintsch & van Dijk (1983,1985) e de Meyer (1984). O modelo de Kintsch & van Dijk, dada a sua abrangência teórica e seu eminente nível de generalização, será tomado como modelo geral subjacente aos processos adstritos à compreensão de textos pelos sujeitos da pesquisa. Já o modelo de Meyer, mais restrito às diferentes formas de organização do texto expositivo, será tomado como modelo subsidiário, servindo, no âmbito desta pesquisa, à caracterização de alguns aspectos do processamento e estrutura do texto argumentativo de tendência expositiva utilizado na pesquisa cujos resultados serão descritos por nós adiante. Além disso, focalizamos a estrutura textual argumentativa, portanto, modelos específicos sobre os componentes e o processamento deste tipo de estrutura serão também considerados.

Inicialmente discutiremos alguns aspectos sobre tipos e gêneros textuais, especificamente o campo da argumentação. Em seguida, enfocaremos o tratamento dado à compreensão leitora.

1.1. O PROCESSO ARGUMENTATIVO ESCRITO

Como acabamos de ver, o discurso argumentativo elaborado só é dominado relativamente tarde. Existem diversas razões para as 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), 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 idéias sem um modelo externo organizado (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 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. É também feita a hipótese de que o desenvolvimento deste processo com a idade é ligado às habilidades do escritor nos três domínios seguintes:

- 1) *Habilidades de composição de um texto*, que incluem todas as operações tais como planejamento, criação de tópicos, e coesão, são necessários 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 mostraram, os resultados de McCutchen (1987).
- 2) *Domínio de escritos específicos para situações de argumentação*. Por analogia com as implicações conversacionais de Grice (1979), podemos propor (Charolles, 1980) um certo 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 deste de 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 e Sutton-Smith (1977), para descrever o desenvolvimento nas crianças da estrutura narrativa usada para a produção de histórias, postulamos 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.

Assume-se também aqui que estes três componentes são funcionalmente interdependentes.

1.2. RESUMO DE TEXTOS

Os primeiros aportes sistemáticos sobre resumo de textos são encontrados nos trabalhos de Brown e seus colegas Brown (1985) e Kintsch & Van Dijk (1983, 1985).

Para Brown (1985), as regras de condensação da informação apresentam diferentes graus de dificuldade (fato não mencionado por Kintsch & Van Dijk (1983,1985), possivelmente por exigirem diferentes graus de manipulação cognitiva, distanciando-se mais ou menos da estratégia preferencial dos estudantes mais jovens, a chamada estratégia de cópia-apagamento (inclusão ou supressão de elementos da superfície textual). Para Brown, enquanto as regras de superordenação exigem uma substituição simples de uma lista por um termo superordenado, a regra de seleção implica o reconhecimento do status particular da sentença tópico de um parágrafo; já a de invenção, a mais complexa, desvia-se ainda mais radicalmente da cópia apagamento, requerendo, além de seleção e manipulação de informações já fornecidas, acréscimo de informação nova, sendo uma regra comum apenas a leitores resumidores experientes.

Segundo Kleiman & Terzi (1989), as condições em que as tarefas de leitura e resumo foram realizadas nos experimentos de Brown (1985), ou seja, resumo com consulta ao texto base, poderiam ter sido responsáveis pelo mau desempenho dos sujeitos mais jovens na utilização de regras de condensação mais altas, como a superordenação, a seleção e a invenção. Tendo em vista essa suposição, Kleiman e Terzi analisaram resumos de um texto produzido por 40 alunos de 8ª série, sob duas condições de tarefas: resumo com a presença do texto-base e resumo sem o texto-base. O objetivo da pesquisa era detectar evidências do uso de regras altas na hierarquia estabelecida por Brown (1985), ratificando assim a hipótese de que a eficiência na aplicação de regras de redução da informação é fator não apenas do grau de maturidade do sujeito, mas também da relação que este estabelece com o material textual. Após a análise dos resumos

produzidos pelos dois grupos, as autoras concluem que as falhas de compreensão detectadas são determinadas pela relação que o leitor estabelece com o objeto da tarefa (o texto), que estando presente restringe o resumo à seleção sequencial de informações, com pouca atenção sobre a estrutura global do texto, numa operação mecanicista, diferentemente do que ocorre com o resumo produzido com a ausência do texto-base, revelador de maior autonomia e maior sucesso na tarefa de interrogação de informações.

A pesquisa de Sousa e Silva (1988) acrescenta ainda que o tipo de regras de redução semântica e a eficiência no domínio dessas regras são determinados não só pela escolaridade do aluno, conforme Brown (1985), e pelo grau de dependência em relação ao texto-base, conforme Kleiman & Terzi (1989), mas, principalmente, pela capacidade de tomar decisões adequadas em relação aos processos da escrita (solução de problemas de planejamento, tradução e revisão).

Solaz (1994), ao observar as estratégias e problemas de crianças da escola primária na produção do resumo de um texto informativo, constatou ainda a interdependência entre as habilidades de leitura e escrita. Foram detectados três tipos de estratégias nos resumos das crianças: 1) reorganização e sistematização textual mediante integração de informações de vários parágrafos; 2) seleção de elementos do texto-fonte sem introdução de marcas próprias; 3) supressão, substituição e agregação a nível de palavras, orações e períodos. Tendo em vista essas diferentes estratégias, Solaz (1994) conclui que todos os sujeitos tinham consciência dos propósitos da tarefa de resumir, uma vez que reduziam e ajustavam o texto-fonte, ainda que utilizando diferentes “lógicas”. Os problemas enfrentados no decorrer da tarefa determinaram a coerência dos textos produzidos pelas crianças, pois em parte dos resumos foram detectadas ambigüidades e tergiversações a nível local que, no entanto, não afetavam a expressão do tópico central do texto-fonte (resumos parcialmente coerentes), em outra parte, foram detectados os mesmos problemas, porém afetando a coerência global do texto-fonte (resumos incoerentes).

A elaboração de resumos exige mais habilidade de leitura que de escrita. Segundo Lima (1994), o resumo de um texto pressupõe a criação de um segundo texto, pela reelaboração do texto original, ou do texto-fonte, reduzindo-se as suas dimensões. Isso requer o uso exclusivo das informações básicas ou mais relevantes nele contidas (Serafini, 1991). Resumir, portanto, é um processo que compreende vários passos,

como: encontrar a idéia-tópico do parágrafo. Se a idéia principal estiver subentendida, será necessário isolar as frases-chaves para encontrar a idéia central. Em seguida, o leitor eliminará as idéias secundárias ou que não sejam essenciais para a compreensão da idéia central. Há passagens dentro de um texto que servem apenas para esclarecer e constituem, pois, paráfrases de passagens anteriores. Passa-se, então, à fase de primeira redação do resumo, escolhendo-se a palavra mais simples e mais breve. Coloca-se o original à parte, e põe-se a escrever segundo o que se compreendeu. Acompanhando o texto enquanto se escreve o resumo, corre-se o risco de copiar frases do texto original ou de cair na simples paráfrase. Finalmente, compara-se o resumo com o original. Para evitar cópias, transcrições, utiliza-se a seleção de idéias, distribuídas num quadro sinóptico, ou num plano (esquema).

Autores como Fiorin e Savioli (1991) também examinam o resumo. Depois de defini-lo, recomendam que não se devem perder de vista três elementos: 1) cada uma das partes fundamentais do texto; 2) a progressão das idéias apresentadas; 3) correlação das partes do texto.

Segundo os autores citados, não cabem no resumo comentários ou julgamentos apreciativos. E ainda acrescentam que a dificuldade de resumir um texto pode advir da complexidade do texto (vocabulário, estrutura sintática, relações lógicas), bem como da competência do leitor. Para reduzir as dificuldades de elaboração de resumos, recomenda-se ler o texto do limiar ao final, sem interrupções. Nesta fase inicial, responde-se a questão: de que trata o texto? Na segunda leitura, decodificam-se frases complexas, recorre-se ao dicionário para solução do vocabulário. As palavras relacionais, os nexos serão observados com rigor (mas, embora, ainda que e outros). Em terceiro lugar, segmenta-se o texto, dividindo-o em blocos temáticos, de idéias (ou de espaço, ou de tempo, ou de personagens) que tenham unidade de significação.

1.3. TIPOS E GÊNEROS TEXTUAIS

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

Tais gêneros têm sido definidos por Dolz & 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, apresentamos o conjunto dessas classes de textos através do quadro adaptado (Dolz & Schneuwly), a seguir.

Quadro 1. 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, poema, recensão crítica, receita culinária, (auto) biografia, comentário, regulamento, código, estatuto, contrato, escritura, carta, bilhete, resumo, laudo médico, mensagem publicitária, saudação, novela, romance, epitáfio, crônica, provérbio, edital, 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 esclarecimento, nota de falecimento etc.

1.3.1. DEFINIÇÃO DE TIPO E GÊNERO TEXTUAL

Marcuschi (2002), em seu estudo sobre gêneros textuais, apresenta uma visão didática e detalhada do quadro teórico disponível sobre tipos e gêneros textuais.

Para uma maior compreensão do problema da distribuição entre gêneros e tipos textuais sem grande complicação técnica, há duas definições, que permitem compreender as diferenças com certa facilidade. Marcuschi (2002) aponta em seu estudo, essas duas definições, a saber:

a) A expressão tipo textual é usada para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

b) A expressão gênero textual é utilizada como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

O autor elaborou o seguinte quadro sinóptico:

Quadro 2. Tipos textuais/Gêneros textuais.

TIPOS TEXTUAIS	GENÊROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;	1. realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, resenha etc.

Há mais uma noção que vem sendo usada de maneira um tanto vaga. Trata-se da expressão “domínio discursivo”.

A expressão “domínio discursivo” é usada para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico jornalístico, discurso religioso etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizada.

1.4. O CAMPO DA ARGUMENTAÇÃO

Para Boissinot (1992), a argumentação surge do raciocínio dialético e não do raciocínio analítico. Porém, argumentar não consiste em persuadir por qualquer meio e em obter uma persuasão irracional que joga com a vontade, mas sim em obter uma convicção racional, fazendo apelo ao entendimento. Vista assim, ela não pode ser reduzida às diversas formas de propaganda e de marketing comercial ou ideológico.

1.4.1. Emissor e audiência

Uma outra série de diferenças faz intervir a imagem do emissor e a representação da audiência.

Da demonstração à persuasão, o papel da personalidade do emissor é cruzada: indiferente à validade de uma demonstração, ela é essencial nas técnicas de persuasão (sabe-se que a preocupação essencial das agências de marketing comercial ou político é a de construir uma “imagem”). A argumentação ocupa, neste aspecto, uma posição intermediária, já que a personalidade do argumentador desempenha aí um papel incontestável: que sonha com argumentos ditos “de autoridade” ou com o que, dentro da retórica clássica destaca do *ethos*, ou seja, a imagem de si mesmo que o orador propõe no discurso.

O mesmo acontece no que diz respeito à audiência: a demonstração visa a uma audiência universal (um raciocínio científico vale para toda a humanidade). As técnicas de persuasão, ao contrário, só valem para a audiência em particular (os “alvos” publicitários). A argumentação tem em conta um auditório particular, *hic et nunc* (aqui e agora). Mas em suas formas mais elevadas (em filosofia, por exemplo), ela apresenta a preocupação de atingir um auditório universal: os argumentos terão tanto peso que suporão uma representação maior da audiência.

Outra diferença essencial: se a persuasão é exercida sobre uma audiência passiva, a argumentação implica a audiência à procura do preferível. Ela é o lugar de um diálogo/debate com o outro, não de uma pressão.

Para dar conta do campo próprio da argumentação, Boissinot, 1992 (p.08) propõe substituição de um sistema dualista do tipo pascaliano (convenver/concordar) por um sistema de três termos (demonstrar, argumentar e persuadir), a saber:

Quadro 3. Argumentação (demonstrar/argumentar/persuadir)

DEMONSTRAR	ARGUMENTAR	PERSUADIR
<ul style="list-style-type: none"> - lógica formal, que inclui as ambigüidades (raciocínios analíticos). - procedimento racional que se encaminha ao entendimento. - raciocínio impessoal e artificial. - domínio da verdade (alèthéia). - uma única prova pode ser decisiva. - audiência universal. 	<ul style="list-style-type: none"> - procedimento dialógico que opera julgamento de valor; não-desprovido de ambigüidades (raciocínios dialéticos). - visa à convicção racional, fazendo apelo ao entendimento. - raciocínios não-impessoais e não-artificiais - domínio da opinião, do verossímil (doxa). - argumentação mais ou menos abundante. - audiências particulares, mas visando freqüentemente a uma audiência universal. - audiência implicada na busca do preferível. 	<ul style="list-style-type: none"> - arte da sugestão ou da manipulação. - visa à persuasão por todos os meios, mesmo os irracionais. - papel essencial da imagem do que procura persuadir. - audiência particulares (“alvos”). - audiência passiva.

A substituição de um sistema dualista do tipo pascaliano (convencer/concordar) por um sistema de três termos (demonstrar/argumentar/persuadir) permite lidar com um campo próprio da argumentação e, em seguida, estudar os meios pelos quais ele opera.

Pode-se pensar, como Perelman (1977), que há aí um jogo essencial se desejamos encontrar “sentido da responsabilidade e da liberdade” em numerosos domínios das questões humanas que escapam ao rigor científico e que seria perigoso abandonar as técnicas manipulatórias. Jogo um tanto mais essencial em um tempo em que o refluxo dos sistemas de valores clássicos e legitimidades tradicionais ampliava muito o campo do debate.

De um ponto de vista estritamente didático, situaremos nossa definição do texto argumentativo dentro da perspectiva de Perelman, insistindo principalmente nos seguintes pontos:

- a) O texto argumentativo não se reduz ao modelo da demonstração lógica, mesmo se, em certa medida, ela imita seus procedimentos; isto nos levará principalmente a relativizar a noção freqüentemente utilizada de “conectivos lógicos”.
- b) O texto argumentativo é o lugar de um diálogo com “a audiência”; no centro do diálogo argumentativo, há a relação com o outro. Essa relação pode assumir formas diversas – e o jogo não é indiferente – de acordo com a condição de a argumentação visar a uma “audiência universal” ou se aproximar das técnicas de persuasão.

1.4.2. Os textos argumentativos

Para Boissinot (1992), falar de texto argumentativo supõe que se crê na possibilidade teórica e no interesse didático de classificar os textos e identificar os “gêneros”, “tipos” ou “modelos”, dos quais será útil conhecer as características.

É sob essa perspectiva, na verdade, que nos situaremos aqui, considerando que a noção de tipo de texto é uma ferramenta privilegiada para a prática da leitura metódica e a construção de progressões pedagógicas.

Mas exige, ao mesmo tempo, estar sob perspectiva e estar mesclada de outras noções. Nas aulas de francês, por exemplo, coexistem várias maneiras de classificar textos, vindas de horizontes teóricos diversos: a noção de gênero, herdada da tradição literária, vizinha à de tipo de texto, proveniente de pesquisas lingüísticas e estruturais mais recentes. Em matéria de tipologia textual, uma primeira dificuldade é a multiplicidade, a proliferação de princípios de classificação, muitas vezes delicados para serem conciliados.

Uma segunda dificuldade diz respeito ao fato de que cada tipologia, qualquer que seja, deixa, rapidamente, aparecer suas lacunas quando se trata de elucidar e considerar a diversidade de textos existentes. A tentativa é grande, então, de multiplicar os casos do sistema, operação que pode ser fértil no plano da pesquisa, mas que é perigosa do ponto de vista didático, já que parece se complicar uma situação que a tipologia deveria, inicialmente, simplificar.

O perigo é, então, o de uma dupla proliferação: a multiplicidade desordenada dos sistemas de classificação e a complexidade interna de cada sistema. Essa situação exige

esforço para tornar-se clara e, eventualmente, exige escolhas que, no quadro que é o nosso aqui, irão se confundir com o interesse didático de cada tipologia, e não somente com sua suposta pertinência teórica.

O texto argumentativo, no entanto, normalmente, requisita um número maior e mais variado de seqüenciadores, uma vez que supõe formas de desenvolvimento criados a partir do plano que, em cada caso, a inter-relação entre conceitos e fatos sugere ou a orientação argumentativa, pretendida pelo texto, indica. (cf. Antunes, 1996).

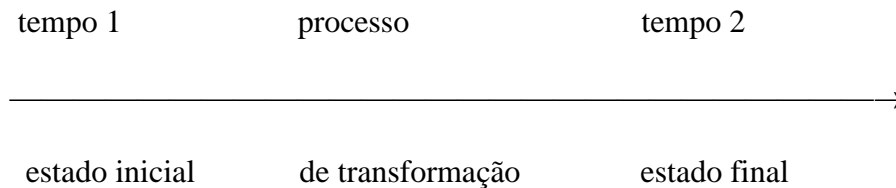
1.4.3. Definir o texto argumentativo

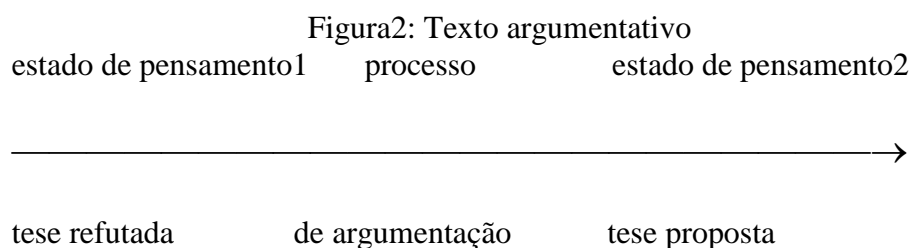
Ainda que se disponha de vários modelos que formalizam o funcionamento dos textos narrativos ou descritivos, contenta-se, muito freqüentemente, tratando-se do texto argumentativo, de caracterizá-lo por sua finalidade, ou seja, em referência ao esquema de Jakobson, por sua função impressiva: o texto argumentativo serve para convencer o receptor. Essa abordagem é contestável: um texto narrativo também pode servir para convencer.

1.4.4. O desenrolar do texto argumentativo

Assim como o texto narrativo faz passar de um estado inicial a um estado final por meio de um processo de transformação, o texto argumentativo faz passar de um estado de pensamento inicial (tese refutada) a um estado de pensamento final (tese proposta) por meio de um processo de argumentação. Pode-se, então, construir os seguintes esquemas que colocam em evidência o caráter dinâmico do texto argumentativo.

Figura1: Texto narrativo





Trata-se, naturalmente, de um esquema teórico que corresponde a um horizonte de expectativas dos receptores. Mas algumas teses podem ficar implícitas por razões que dizem respeito à estratégia usada pelo argumentador. Por outro lado, no texto argumentativo, como em um texto narrativo, a ordem seguida na realização textual pode muito bem diferir da do esquema: é possível enunciar primeiramente as teses, apresentar a argumentação, afirmar a tese proposta antes de evocar a tese refutada etc. Mais precisamente, todas essas variações ganharão sentido, enquanto estratégias argumentativas, com relação ao modelo subjacente.

1.4.5. Textos com tendência demonstrativa

Apostando no que aparenta ser demonstração e argumentação, o texto pode se organizar de acordo com uma demonstração lógica. Os “conectores lógicos” são numerosos e podem-se referir de maneira relativamente fácil os procedimentos comuns de raciocínio: induções e deduções, analogias, distinções e progressão do raciocínio até se chegar à tese proposta.

1.4.6. Textos com tendência expositiva

Outros textos propõem claramente uma tese, escolhendo uma estratégia bem mais neutra e têm tendência a se organizar de acordo com um modelo próximo daquele dos textos expositivos. Mais que os conectores lógicos, é a progressão da informação que será útil analisar em nosso trabalho.

O texto expositivo é definido como a presença do sentido, a intenção, explicação, elucidação. Este é também caracterizado como um texto informativo e sua característica

primordial é apresentar ao leitor informação sobre teorias, previsões, personagens, fatos, especificações, generalizações, limitações e conclusões.

O texto expositivo deve ir além de uma simples informação.

O texto expositivo como texto explicativo incorpora elucidações e elaborações significativas relacionadas com as teorias, previsões, personagens, fatos, datas, especificações, generalizações, limitações e conclusões, como parte de nível de informação. E o texto expositivo explica claramente a importância dos conceitos que apresenta.

A explicitude da organização interna do texto argumentativo de tendência expositiva, facilita o seu processamento devido à progressão da informação em torno de um esquema do tipo tema/proposta. A *macroestrutura* do texto expositivo é temática, isto é, não trata dos seres particularizados. Já sua *superestrutura* caracteriza-se pela ordenação lógica.

1.4.7. Textos com tendência dialógica

Por fim, ainda outros textos fazem passar para o primeiro plano o aspecto dialógico da argumentação (o que lhes dá um caráter “polêmico”). Enquanto a categoria anterior tende a ser “monogerada” para retomar um termo de J.P. Broonckart, e, enquanto essa tende a ser “poligerada”, 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-sociolingüístico: não se argumenta da mesma maneira em *O Gênio do Cristianismo* e nos meios de comunicação contemporâneos.

Essa diversidade obriga a variação das ferramentas de análise utilizadas: 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 freqüentemente 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 abaixo, segundo Boissinot (1992), resume essas distinções:

Quadro 4. Textos argumentativos

	Argumentativo “diluído”	Modelos argumentativos mais construídos		
	Modelo 1	Modelo 2 Com tendência demonstrativa	Modelo 3 Com tendência Expositiva	Modelo 4 Com tendência Dialogica
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

1.4.8. O circuito argumentativo

Apoiando-se principalmente nos índices de organização, podem-se, em seguida, 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 5, a saber:

Quadro 5. Grade de leitura do texto argumentativo.

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

1.5. ESTRUTURA DE TEXTOS EXPOSITIVOS NA APREENSÃO DA IDÉIA PRINCIPAL

A influência de textos expositivos na apreensão da informação relevante ocorre a partir de quatro conceitos distintos: 1) tópico, 2) idéia principal do texto, 3) idéia principal do parágrafo, 4) resumo. Tais distinções operacionais são analisadas mediante os estudos de van Dijk (1977) e Meyer (1984), que avaliam a relevância da estrutura textual na compreensão e do sistema de classificação da idéia principal proposta por Cunningham e Moore (1986).

A identificação da informação relevante representa uma das estratégias cruciais à compreensão de leitura. Contudo, enquanto alguns educadores ressaltam a importância do seu ensino, outros demonstram um certo ceticismo. Essa insatisfação é devida ao tratamento diversificado que o termo idéia principal tem adquirido: tópico, título, resumo etc, dificultando, destarte, o estabelecimento de diretrizes específicas para seu ensino e uso.

Objetivando tornar mais claras as várias atribuições desse termo, Cunningham e Moore (1986) pesquisaram o tipo de resposta que ocorria com maior frequência ao solicitarem que os participantes do seu estudo produzissem uma idéia principal do texto lido.

Dentre aquelas sugeridas pelos autores, daremos ênfase, nesta pesquisa, às quatro destinadas a denotar a informação de textos expositivos: tópico, idéia principal do texto, idéia principal do parágrafo e do resumo. O tópico representa o assunto do discurso. Difere da idéia principal do texto por dois aspectos: o primeiro reside na sua forma de apresentação, pois enquanto o tópico é representado por uma única palavra ou por unidades frasais, a idéia principal é formada por duas ou mais frases coordenadas. O segundo refere-se ao local de ocorrência no texto. O tópico vem logo no início, podendo ser detectado a partir do título ou da introdução. Já a idéia principal aparece em qualquer ponto do texto, pode ser mais implícita do que explícita, ser inferida e conter mais informação do que aquela existente no tópico.

A idéia principal do parágrafo, terceira tarefa destinada a revelar a informação relevante, especifica o seu conteúdo. E tanto ele quanto a idéia principal ocupam posições de destaque na prosa escrita. Finalmente o resumo é obtido a partir da realização de quatro macrorregras sugeridas por van Dijk (1977): cancelamento, generalização, seleção e construção da informação. Através delas o leitor elabora sumários que reflitam as relações entre a idéia principal e as secundárias existentes no texto.

1.5.1. ESTRUTURA E PROCESSAMENTO DO TEXTO EXPOSITIVO.

No que diz respeito à estrutura de textos expositivos e à ordenação hierárquica de suas idéias, os estudos não são tão abundantes quanto os da narrativa. No entanto, van Dijk (1977) e Meyer (1984) procuram analisar as relações entre as unidades de um texto.

van Dijk, na sua representação da estrutura textual, destaca as superestruturas. São os princípios organizacionais do discurso. Além de apresentarem uma característica hierárquica por especificarem o relacionamento entre as idéias essenciais de um texto, as superestruturas definem a sintaxe global de textos narrativos e expositivos.

No campo semântico, o autor faz a distinção de dois níveis de representação do significado. O primeiro situa-se entre as sentenças (microestruturas) e o segundo entre as partes do discurso ou do discurso como um todo, macroestruturas. As macroestruturas definem o conteúdo do texto. Sendo provenientes das relações entre as seqüências de proposições, elas representam a estrutura semântica do discurso. São as relações do significado num nível mais global.

No micronível, a interpretação semântica da seqüência de sentenças determina a seqüência de proposições do discurso. Diversas proposições podem ser expressas por uma sentença ou por uma seqüência de sentenças, as macroproposições. Enquanto as macroproposições podem ser implícitas, ocorrer em vários níveis e facilitar a identificação da idéia principal da seqüência de sentenças, as macroestruturas são explícitas, ocorrem num único nível e possibilitam a explicitação do tópico. Através de macrorregras como cancelamento, generalização, seleção e construção, o leitor relaciona as macroestruturas com as microestruturas, reduz e organiza a informação textual.

Meyer (1984) também desenvolveu um sistema de análise da estrutura textual que enfatiza as relações entre as proposições de textos expositivos. Segundo a autora, algumas idéias no texto estão sempre numa posição superior a outras. Cada texto exhibe, portanto, uma ordenação hierárquica de idéias. Objetivando comprovar sua assertiva, Meyer distingue na estrutura do conteúdo, três aspectos destinados a analisar o texto expositivo: as estruturas de nível superior, as macroproposições e as microproposições.

As estruturas de nível superior, denominadas superestruturas por van Dijk, referem-se ao relacionamento retórico que une todas as proposições de um texto e proporcionam sua organização global. As macroproposições (estrutura de conteúdo), abrangem o conteúdo semântico e o relacionamento entre as diversas proposições. Explícitas em textos bem escritos e inferidas a partir das microproposições naqueles de má qualidade, as macroproposições facilitam a identificação da idéia principal da seqüência de sentenças. Finalmente, as microproposições, as proposições nos níveis intermediário e inferior da estrutura de conteúdo, correspondem aos detalhes específicos que dão apoio à idéia principal.

Uma vez que as idéias são expressas por uma série de proposições, a tarefa do leitor consiste em encontrar um modo coerente de organizá-las numa estrutura que represente os conceitos expressos no texto. Segundo Kintsch e van Dijk (1985), dois processos estão envolvidos nesta disposição: os macroprocessos, relacionados com a interpretação da organização global e o significado textual e os microprocessos, que estabelecem coerência entre as proposições individuais do texto e podem afetar a leitura e a retenção de informações.

O desenvolvimento desses processos irá depender da ativação de dois tipos de esquema. Carrell e Ersterhold (1988), os denominam esquemas formais, isto é, conhecimento da estrutura organizacional dos diferentes tipos de texto, e esquemas de conteúdo, ou seja, conhecimento prévio da área de conteúdo do texto. Isto porque, além do conhecimento da área específica do texto, os leitores eficientes possuem um conhecimento prévio e expectativas sobre as diferentes estruturas retóricas tanto para as narrativas quanto para os textos expositivos. Destarte, enquanto tais leitores relacionam essas estruturas organizacionais com seu conhecimento prévio e são capazes de compreender e reter a informação relevante, outros são insensíveis a esse processo e

incapazes de entender corretamente um texto. Essa incompreensão do conteúdo textual é devida à falta de ativação dos esquemas apropriados durante a leitura e pode ser causada pela sua falta no leitor ou pela insuficiência de indícios fornecidos pelo autor. É necessário suprir tal deficiência pelo ensino e prática sistemática de estruturas organizacionais para que haja uma maior compreensão e retenção do conteúdo.

Um estudo formulado inicialmente para a aplicação a textos expositivos é apresentado por Meyer & Rice, (1984), no qual elas distinguem três níveis de interpretação.

O primeiro denominado de estrutura de conteúdo de um texto, segundo Meyer, é o das microproposições, relativo às interrelações entre proposições individuais de um texto. O segundo é o das macroproposições, equivale ao das “macroestruturas” de Kintsch & van Dijk. O terceiro, o das estruturas de nível superior, corresponde aos princípios de organização geral do texto.

No nível macroproposicional, Meyer faz a identificação de cinco tipos de relações lógicas: 1) covariação (antecedente/conseqüente): relação causal entre os tópicos; 2) resposta: relações dos tipos comentário/réplica, pergunta/resposta, problema/solução; 3) comparação: relações de semelhança e diferença entre tópicos; 4) agrupamento: (collection): relações com base em aspectos comuns entre idéias ou eventos 5) descrição: relações que indicam atributos, especificidades etc; de um texto.

A partir dessa proposta, a representação da informação do texto é organizada de forma hierárquica, contendo no seu nível mais alto as idéias principais e no seu nível mais baixo os detalhes principais e os menos relevantes. Diferente de Kintsch & van Dijk, Meyer dá ênfase no nível macroproposicional, também às relações retóricas ou lógicas entre as proposições. Assim, a representação da estrutura do conteúdo de um texto incluiria não somente uma apresentação hierárquica de suas informações (idéias principais, idéias de apoio, detalhes etc.), mas também as relações retóricas ou lógicas que unem essas idéias principais ou macroproposições do texto.

O sistema de análise da estrutura do conteúdo de textos proposto por Meyer favoreceu o desenvolvimento de várias pesquisas, que conduziram a algumas conclusões definitivas acerca da recordação (*recall*, refere-se ao processo de construção de uma representação mental do texto, tal como propaga o modelo de Kintsch e van Dijk) das

informações de um texto ou trecho deste (Meyer & Rice, 1984:329), que são: 1) idéias dos níveis altos na hierarquia da estrutura do conteúdo são lembradas e retidas melhor do que aquelas situadas em níveis mais baixos; 2) o tipo e a estrutura das relações entre idéias, quando ocorrem nos altos níveis da hierarquia influenciam a sua lembrança; de forma inversa, quando situadas nos níveis mais baixos, não exercem nenhum efeito; 3) os tipos diferentes de relações altas afetam a memorização; 4) o treinamento acerca da identificação e uso das estruturas de nível mais alto favorece a sua recordação.

As formas do texto expositivo, enquanto categorias superestruturais propostas por Meyer & Freedle (1984), são caracterizadas também pelo nível de organização interna de seus componentes. Os textos dos tipos *descrição* (agrupamento por associação de um elemento (atributo) a um tópico), *agrupamento* (elementos que são agrupados por associação ou por seqüência temporal), *causa/covariação* (são elementos agrupados temporal e causalmente), *problema/solução* (são todos os elementos do esquema causal mais conteúdos sobrepostos entre proposições no problema e na solução e pelo menos um elemento da solução capaz de bloquear um antecedente do problema) e *comparação* (variado número de elementos comparados por similaridades ou diferenças, dependendo da complexidade e do tipo de discurso comparativo).

A complexidade relativa dessas formas de organização parece ter efeitos sobre sua compreensão. O leitor seleciona da memória o esquema com o qual ele mais concorda.

1.5.2. ABORDAGEM TEXTUAL NA ATIVIDADE DE INSTRUÇÃO DE LEITURA E NA ATIVAÇÃO DOS ESQUEMAS.

São diversos os fatores que contribuem para que o leitor apresente dificuldades na compreensão de um texto expositivo. Tais dificuldades podem ser maiores do que as encontradas ao ler um texto narrativo (Spiro e Taylor, 1980 apud Armbruster et al, 1987). Um dos fatores a ser considerado refere-se ao desconhecimento, por parte do leitor, do modo pelo qual as idéias do texto expositivo são organizadas (Armbruster e Anderson e Ostertag, 1987). Gostaríamos, então, de focalizar a relevância da instrução de modelos de estrutura de texto expositivo (Meyer, 1984; Englert e Hiebert, 1984) e a sua relação com a compreensão de textos deste tipo.

A teoria dos Esquemas (Rumelhart, 1981) em relação à compreensão de textos, postula que um leitor constrói significativamente um texto quando conhecimentos, experiências previamente armazenadas, são ativados, aplicados e integrados a uma estrutura que é particularizada pelos elementos do texto. Portanto, a Teoria dos Esquemas versa sobre a representação do conhecimento prévio e o modo pelo qual este conhecimento é aplicado especificamente. O conhecimento prévio refere-se a um conjunto de conceitos genéricos que são armazenados pelo indivíduo. Tais conceitos estão relacionados de forma dinâmica a conceitos mais específicos. Assim, conceitos gerais e específicos são representados como um agrupamento de unidades de conhecimento. A representação deste agrupamento de unidades de conhecimento é denominada de esquema.

A ativação de esquemas tem sido utilizada como uma atividade de instrução de leitura. Esta atividade orienta os leitores na compreensão das representações lingüísticas dos conceitos, como, por exemplo, as que estão contidas em textos orais e escritos. Inserido neste contexto, a compreensão do texto escrito seria resultante da interação da informação prévia armazenada pelo leitor, organizada dentro de uma estrutura de representação mental, com a informação “nova” apresentada no texto.

Segundo Bartlett (1932), o mundo é percebido através de estruturas cognitivas que se, por um lado, sofrem alterações com a nossa experiência, por outro, também provocam uma alteração no mundo para que possamos percebê-lo. A essa estrutura cognitiva, Bartlett chamou de “esquema” (os esquemas são estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo).

Segundo Carrel (1987); Meurer (1983), teoricamente foi estabelecida uma diferenciação entre dois tipos de esquemas que podem ser ativados na leitura de um texto. O primeiro refere-se ao conhecimento que os leitores possuem do conteúdo semântico do texto (esquemas semânticos). O segundo relaciona-se ao conhecimento que os leitores possuem da organização textual de diferentes tipos de textos (esquemas textuais). Esta diferenciação evidencia duas dimensões do texto, que podem ser relacionadas ao contrato hipotético (Kato, 1983) existente entre autores e leitores: a dimensão do conteúdo semântico da informação proposta pelo autor a ser assinalada pelo leitor e a dimensão do método utilizado pelo autor na organização desta

informação, método que pode ser utilizado pelo leitor como um elemento facilitador da compreensão e evocação da informação focalizada.

Como primeira dimensão, focalizamos a agilidade que o leitor possui em aprender informações que vão além do texto, ou seja, informações que não estão explícitas. Estas informações, de natureza inferencial, são originárias do conhecimento prévio armazenado pelo leitor e fazem parte de uma das cláusulas que compõe por hipótese, o contrato existente entre o autor de um texto escrito e o leitor alvo. Ao discorrer sobre um determinado tema, o autor parte do pressuposto de que o leitor irá suprir (através do conhecimento prévio) certas lacunas de informações relacionadas ao tema proposto ao interagir com o texto. Entretanto, a existência de certas variáveis que circundam o processo interativo, faz com que o mesmo atinja um determinado nível de complexidade e, como resultante, a compreensão pode não ser atingida. Por exemplo, Meurer (1987:9), identifica três causas básicas como responsáveis pela ausência da compreensão em um processo interativo da leitura. Estas causas estão relacionadas com a natureza do texto (neste caso a intenção do autor e a sua contribuição na elaboração geral do texto estão intrinsecamente adstritas) e com o papel do leitor ao abordar o texto. As causas são: 1) a falta de conhecimentos prévios relevantes ao conteúdo do texto; 2) a ausência de ativação de um conteúdo prévio pertinente; 3) a formação de uma representação mental do texto diferente daquela pretendida pelo autor (neste caso, o leitor estará desenvolvendo uma leitura tendenciosa).

A exemplificação acima citada nos leva, a relacionar a ineficiência da leitura com a ausência ou a inadequação da ativação dos esquemas semânticos.

Como segunda dimensão, focalizamos os possíveis padrões de organização textual, selecionados e empregados pelo autor. A informação de um texto é organizada em torno de uma idéia principal e de idéias que lhe são subordinadas. Porém, é o autor que determina qual é o método (ou métodos) que será utilizado para a apresentação destas idéias ao leitor. O autor organiza a informação como um conjunto único. Ele elabora o texto como um todo de forma global. Acredita-se que um (bom) autor interrelaciona idéias que são globalmente transmitidas ao leitor seguindo uma organização textual (Meyer, 1975, 1984), e o leitor pode valer-se estrategicamente desta organização textual para obter uma melhor compreensão do texto. Inserido na perspectiva da Teoria dos

Esquemas, diríamos que os Esquemas Textuais estariam sendo ativados no processo de produção do texto. No caso do leitor ter previamente armazenado modelos de organização textual, ele poderá ser capaz de ativar esquemas no momento da leitura e de reconstruir a estrutura textual sob a qual o texto foi montado. Assim, o “significado” do texto escrito não seria obtido pelo leitor apenas através da aplicação do conhecimento prévio dos esquemas semânticos do texto, mas, também, através da aplicação dos esquemas textuais do texto em questão. Grimm Cabral (1988:83), dentro de uma perspectiva interacionista, destaca a relevância do papel dos esquemas como facilitadores do processamento da leitura. A autora também destaca dois fatores que podem afetar a eficiência da leitura. Eles são: 1) fatores internos que estão relacionados ao leitor (capacidade visual, conhecimento do código lingüístico, do código escrito, do assunto, experiência com o texto, estabilidade física e emocional, memória, atenção, motivação); 2) fatores externos que estão relacionados ao texto e ao contexto (a estrutura do texto, a sua legibilidade, fatores ambientais). Tais colocações nos indicam o estabelecimento de variáveis existentes no processo interativo de leitura que estão adstritos à ativação de esquemas textuais que subsidiam o leitor na compreensão almejada.

Dentro de um contexto de abordagem psicolingüística e segundo um modelo interativo de leitura, diríamos, portanto, que o conhecimento prévio das formas de organização típicas que definem um tipo de texto, ou seja, os modelos de organização textual, propiciariam ao leitor antecipar informações que seriam apresentadas dentro de modelo de organização. Tal antecipação seria um dos elementos que permitiria que o processo de compreensão fosse ativado, formando uma base para as expectativas geradas pelos leitores (antes ou durante a leitura). Estas seriam confirmadas através de características textuais que corresponderiam ao princípio geral de organização de um texto específico. Tomando como exemplo um texto expositivo, no momento em que o leitor se familiariza com modelos de organização textual que podem caracterizar este tipo de texto (Meyer, 1984), ele passa a ter uma representação mental que propicia o desenvolvimento de esquemas (textuais) de textos expositivos.

Pesquisas fundamentadas na teoria dos esquemas demonstram que o reconhecimento de uma organização textual pode afetar a compreensão e a quantidade

de informação que o leitor retém após a leitura de textos expositivos (Mc Gee e Richels (1984); Slater & Graves & Piche (1985). O reconhecimento dos modelos de estrutura de texto está ligado ao princípio de que elementos significativos são mais fáceis de serem evocados (Mc Whorter, 1986). Quando o leitor é orientado para identificar características textuais que são pertinentes a modelos específicos de organização textual de textos expositivos, durante o processo de evocação de idéias, estas assumem uma determinada relevância, porque elas foram selecionadas através de esquemas textuais, ou seja, a informação “nova” do texto está relacionada com a informação previamente armazenada através de uma estrutura textual, na qual pistas textuais ajudam no inter-relacionamento dos segmentos de um texto, facilitando a identificação e a retenção da linha de pensamento proposta pelo autor. Portanto, a estratégia de considerar a organização textual através da ativação de esquemas textuais tem sido vista não como elemento facilitador do ato de reter informação de um texto, mas, também, como um elemento relevante no ato de compreender, já que o leitor só é capaz de reter as idéias que compreendeu.

A técnica de leitura denominada mapeamento, auxilia o leitor a atingir a compreensão e a retenção de um texto expositivo. Esta técnica tem se mostrado útil na tentativa de instruir os leitores na criação da representação mental de um texto escrito, através da ativação de esquemas semânticos e textuais. Antes de aplicá-la, o propositos deve observar se o aluno-leitor: 1) está pronto para ativar o conhecimento prévio em relação ao assunto do texto; 2) faz a identificação correta das idéias principais e das idéias que dão fundamentação a elas; 3) tem um conhecimento prévio dos modelos de organização textual; 4) identifica-se com o estilo de aprendizado.

O exercício da técnica de mapeamento leva o leitor a construir um quadro verbal de idéias que são organizadas e simbolizadas pelo próprio leitor (Hanf, 1971). Para o leitor construir este quadro verbal de idéias, é necessário primeiramente ativar o conhecimento armazenado em relação ao assunto do texto, levantando hipóteses e criando expectativas. Posteriormente, o leitor irá categorizar as idéias que estabelecem a estrutura de um texto (idéias principais e secundárias). A seguir, ele irá configurar a relação existente entre as idéias que representam o texto, a partir da estrutura global sob a qual foi construído pelo autor. É relevante que o leitor esteja familiarizado com vários

tipos de estrutura de texto, como por exemplo, àqueles que estão inseridos na taxonomia proposta por Meyer (1984).

A autora faz a identificação de cinco tipos básicos de estruturas em textos expositivos. Eles são: 1) comparação (contraste); 2) causa/efeito; 3) conjunto de descrições, 4) descrição; 5) resposta. Neste último tipo de estrutura estão incluídos as estruturas do tipo pergunta/resposta, observação/resposta e problema/solução.

1.5.3. IDENTIFICAÇÃO DE IDÉIAS PRINCIPAIS E RESUMO DE TEXTOS.

Para (Giasson, 1980), os processos que são direcionados à compreensão global de textos ocorrem através da identificação de idéias principais e da produção de resumos.

No que diz respeito à frequência com que qualquer leitor é solicitado a identificar as idéias principais de um texto, esta é uma habilidade de leitura das mais complexas e problemáticas de avaliar, pois há o uso de vários termos e definições que cercam a noção de idéia principal. A classificação da informação relevante de um texto proposta por Cunningham & Moore (1986), ocorre segundo nove tipos de definições, que são: 1) Essência (*gist*): ocorre a partir de resumo dos conteúdos explícitos de um trecho obtido pela geração de afirmações generalizadas que encerram a informação específica; 2) Interpretação: um resumo dos conteúdos implícitos possíveis ou prováveis do trecho; 3) Palavra-Chave: é reconhecida através de uma palavra ou termo que rotula o conceito mais relevante do trecho; 4) Resumo Seletivo/Diagrama Seletivo: ocorre através do resumo ou de um diagrama dos conteúdos de um trecho obtido pela seleção e combinação de palavras e frases do trecho; 5) Tema: é percebido por meio de uma generalização sobre o universo desenvolvido, implicado ou ilustrado no trecho, mas que não é nem o tópico nem a palavra-chave; 6) Título: diz respeito ao nome dado ao trecho; 7) Tópico: é percebido através de uma frase que rotula o assunto de um trecho sem especificar o conteúdo desse trecho; 8) Questão Tópica: ocorre através de uma palavra, termo ou frase que rotula o conteúdo conceitual do trecho; 9) Sentença/Tópico/Sentença Tese; uma única sentença do parágrafo ou trecho que revela de forma completa o que o parágrafo ou trecho trata.

De acordo com Cunnigham & Moore (1986), os nove tipos de idéia principal acima reunidos não são excludentes, pois todos dão ênfase a informação relevante do texto. Ainda assim, há diferenças quanto a certos fatores como: a) a quantidade de material lingüístico utilizado, como por exemplo, palavra ou frase; b) no que se refere a quantidade de generalizações, ou seja, uma única idéia principal ou várias idéias, principais e subordinadas; c) quanto ao grau de invenção ou de generalização de informação nova, como por exemplo, tipos, título e palavra-chave podendo ser produzidos com as palavras do texto; d) já os tipos como tema e questão tópica exigem a geração de informação nova.

Os autores chamam atenção para o fato de que a resposta a uma tarefa de identificação de idéia principal deve ser avaliada em função do seu grau de aceitação no que diz respeito a um dos tipos mencionados.

O julgamento da relevância da informação textual é outro problema que está relacionado à definição da noção de idéia principal.

Para Winograd & Bridge (1986), uma informação pode ser importante do ponto de vista do autor, ou seja, textualmente relevante (corresponde às macroproposições ou unidades de conteúdo mais altas na descrição da estrutura textual), onde este tem a incumbência de dar ênfase a tal relevância através de pistas textuais. Por outro lado, uma informação pode ainda ser julgada importante do ponto de vista do leitor, isto é, contextualmente relevante (pode ou não corresponder a essas unidades semânticas mais altas) por razões pessoais, tais como interesse, propósito da leitura etc.

A maturidade do leitor parece ser um fator determinante no reconhecimento tanto da informação relevante do ponto de vista do autor quanto do ponto de vista do leitor. Giasson (1990) salienta que há várias pesquisas apontando a dificuldade de leitores jovens e menos hábeis em identificar a informação importante para o autor do texto. Os leitores mais hábeis são sempre mais flexíveis na busca da informação relevante, pois levam em conta tanto as variáveis textuais quanto contextuais. Esclarecem Winograd & Bridge (1986), que leitores mais hábeis utilizam na identificação das idéias principais de um texto as pistas fornecidas pelo autor para enfatizar a informação importante, e também fazem uso do seu conhecimento sobre tipos de texto (superestrutura) ou mesmo seu conhecimento tópico ou conhecimento de mundo, facilitando, assim, a diferença

entre informação importante e informação secundária. E acrescenta Afflerbach & Johnston (1986) que, juntamente a essa identificação, a esses conhecimentos e a essas diferenças há a geração e a testagem de hipóteses acerca da idéia principal, quando esta não surge de forma patente.

A identificação de idéias principais nos indica que esta parece ser uma etapa prévia da produção de resumos, estando as duas sempre adstritas. A tarefa de resumo tem como objetivos: a) focalizar um texto integral; b) identificar uma certa quantidade de informações relevantes; c) reconstituir as relações entre essas informações em um novo texto, menor e informacionalmente mais denso.

A produção de um resumo de texto está suscetível à inferência de vários fatores que podem favorecer ou prejudicar o seu sucesso. Hare (1992) aponta em sua pesquisa, três grandes grupos de fatores que afetam a produção de resumos, a saber:

I) OS FATORES DO LEITOR/RESUMIDOR.

a) A Concepção acerca da natureza do resumo.

Os estudantes que têm uma concepção inadequada acerca da natureza da tarefa de resumir podem limitar sua produção a uma tarefa de apagamento de informações de nível inferior na estrutura do texto, desprezando a exigência de atividades como a seleção e condensação de informações. Estes podem ainda limitar-se ao preenchimento mecânico com um grande número de informações do espaço fornecido para qualquer resumo.

b) Os níveis de habilidade para resumir.

Os estudantes que têm consciência da natureza dos processos que envolveram a produção de resumo (seleção, condensação etc.), podem ainda não ter habilidade para executar tais processos, podendo ser atraídos pela informação secundária do texto. E ainda estes podem não estar preparados para utilizar os recursos da escrita necessários

para reformulação dos laços coesivos perdidos durante a condensação das informações do texto.

- c) Os níveis de conhecimento sobre o conteúdo do texto a resumir.

É necessário que a informação sobre o conteúdo do texto seja suficiente e esteja sinalizado, focalizando, assim, a seleção e a condensação das informações mais relevantes. Ainda assim, o estudante poderá tomar as informações secundárias como principais, e ainda assim, as principais como as secundárias, se este não dispuser de informação suficiente sobre o conteúdo do texto.

II) OS FATORES DO TEXTO.

- a) A extensão.

Esclarece Hare (1992) que as pesquisas deixam patente que textos mais curtos são bem mais fáceis de serem resumidos do que os mais longos. Isto ocorre porque os textos mais longos, normalmente, têm mais idéias a serem processadas. Assim estes exigem mais atenção do leitor no que diz respeito à seleção e julgamento da relevância relativa das informações. O que pode parecer importante em um parágrafo, pode ainda, passar por uma redefinição logo após a leitura do texto integral, por exemplo.

- b) O gênero.

Os textos narrativos parecem ser mais fáceis de resumir. Estes apresentam uma estrutura bem definida e, além disso, são os mais trabalhados com os estudantes em sala, tornando-se, portanto, mais familiares. Já os expositivos, variam quanto a sua estrutura e contêm idéias complexas e abstratas, deixando a tarefa de resumo mais complexa.

- c) A complexidade.

Para Hare (1992), fatores como o vocabulário de baixa frequência, elaboração da sentença, abstração de conceitos, idéias e organização de forma inadequada do texto são fatores associados a sua complexidade. A manipulação de pistas textuais, tais como sentença tópico explícita ou palavras sinalizadoras adequadas, auxiliam as tarefas de seleção de informações. Os textos bem organizados favorecem a produção de generalizações.

III) OS FATORES DA TAREFA

a) O acesso ao texto.

O acesso ao texto base durante a produção do resumo possibilita o retorno ao texto para checar o material selecionado. Tal acesso favorece uma avaliação mais consciente das idéias selecionadas. No entanto, tal acesso poderá induzir à cópia.

b) O propósito.

Os resumos que são escritos visando a uma audiência externa (com base no leitor) requerem maior fidelidade ao texto original, mais atenção às restrições de tamanho e a adequação aos padrões da audiência, como por exemplo, o pesquisador ou o professor etc. Os resumos escritos para o próprio resumidor (com base no escritor) servem ao seu uso pessoal, sendo isentos de restrições no que se refere ao formato/estrutura, incluindo tanto as elaborações pessoais quanto os comentários.

c) O tamanho do resumo.

O tamanho do resumo está relacionado à avaliação da quantidade de idéias e da maneira como essas serão inseridas no resumo. Os resumos que não contêm restrições quanto ao seu tamanho tendem a facilitar a sua execução. No entanto, podem impedir os processos de seleção e condensação, obtendo-se, portanto, todas as informações que são lembradas pelo sujeito resumidor e não um resumo propriamente dito. Por outro lado,

resumos com restrições excessivas de tamanho podem impor sérias restrições aos processos de seleção e condensação, causando prejuízos no corolário final da tarefa.

1.6. A INTEGRAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

As habilidades de leitura e escrita não devem ser ensinadas separadamente. É necessário desenvolver estratégias de trabalho específicas para a integração dessas habilidades de linguagem. Segundo Holladay (1988), o teste de competência mínima, que avalia habilidades discretas em leitura e escrita, bem como as práticas instrucionais que resultam dela, não ajudavam os alunos a ler ou escrever melhor. Na verdade, tais práticas tinham resultados negativos na fluência da leitura e escrita dos alunos.

Um outro aspecto salientado por Holladay (1988) é o impacto da tecnologia na educação e na sociedade. A autora mostra que a relação entre a conexão leitura/escrita e tecnologia não são óbvias. Para elucidar, a autora afirma que os perigos da tecnologia moderna não são os produtos imediatos dessa tecnologia, mas encontram-se na mudança da nossa consciência resultante dela, ou seja, na “repressão de alternativas” e necessidade de raciocínio. A tecnologia não tem sido a única força que leva nossa consciência coletiva nessa direção, mas é um fator relevante.

Podemos ver evidências dessa “repressão de alternativas” em todo lugar, em uma cadeia de causas e efeitos. Vemos isso dentro da perspectiva amplamente divulgada de que a função da educação é dar suporte à tecnologia e servir às finalidades da sociedade tecnológica. Vemos isso dentro de uma atividade de contabilidade na educação, especificamente feita para justificar o que fazemos com base em resultados mensuráveis e para reduzir tudo o que fazemos a algo que pode ser contado, de preferência por um computador. Vemos evidências dessa repressão em procedimentos para a avaliação de habilidades discretas, procedimentos que qualificam conhecimento e competência, que enumeram e tornam triviais conceitos e processos, que negligenciam ou eliminam os aspectos da educação que são difíceis de definir ou talvez impossíveis de contar ou medir. Vemos a negação de alternativas e inter-relações na separação de processos de comunicação como elementos isolados, que podem ser facilmente definidos, ensinados e mensurados. Essa mudança na nossa consciência fica evidente pela ênfase na predeterminação e no pré-empacotamento, tais como na descrição do que fazemos em

termos de competência, estratégias de ensino *lock step* e materiais programados ou passo-a-passo. A repressão de alternativas se reflete na tendência acadêmica de seguir modelos lineares simplistas, ao invés de mais precisos, mais complexos, multidimensionais e interativos. Essas tendências negam a individualidade dos alunos e os privam de alternativas, tentando forçá-los a um molde e causando mais frustração, ansiedade e, conseqüentemente, o fracasso.

A autora sugere que a única maneira de se opor a essas forças de repressão seja interagir ou reintegrar a leitura e a escrita de maneira intencional e direta. É necessário, portanto, que haja integração de leitura e escrita na aula de escrita básica.

1.6.1. SEMELHANÇAS ENTRE LEITURA E ESCRITA

As semelhanças da leitura e da escrita fornecem uma base para a integração. Eis algumas dessas semelhanças apresentadas por Holladay (1988):

- a) Não sabemos tanto quanto precisamos sobre os processos de leitura e escrita nem sobre as inter-relações entre leitura e escrita. Mas as contínuas pesquisas nessas áreas estão fornecendo novos *insights*.
- b) Sabemos que tanto a leitura quanto a escrita são processos complexos e interativos e que não são fáceis de definir, ensinar ou aprender. Não são processos lineares passo-a-passo e nem estão ordenados em uma seqüência facilmente identificável de habilidades mais inferiores a mais superiores. Ao contrário, os subprocessos são interativos, circulares, informativos e simultâneos.
- c) Também sabemos que tanto a leitura quanto a escrita são processos de construção de sentido, isto é, de construção de texto.
- d) Não podemos construir sentido concentrando-nos em letras individuais ou mesmo em palavras na leitura e na escrita. Em ambas, precisamos fazer conexões e relacionar o texto em questão a conhecimentos prévios. Somente assim o leitor ou o escritor ordena o caos de símbolos lingüísticos e experiências desconectados e constrói o sentido.
- e) Tanto a leitura quanto a escrita dependem e envolvem experiências de vida.

- f) Ambas são baseadas em preenchimento de expectativas; ambas são processos direcionados a um objetivo que estimula a descoberta de novos objetivos.
- g) Ambos os processos são internamente direcionados. A motivação e a direção vêm apenas do indivíduo e não podem ser impostas externamente por um familiar ou professor, mas encorajadas, motivadas.
- h) Ambos os processos são fortemente afetados pelas limitações da memória de curto prazo. Sem revisão, treino e anotações, a memória de curto prazo retém apenas de 5 a 7 itens. Na leitura, vemos os efeitos desta restrição cognitiva nas dificuldades de processamento de sentenças complexas longas ou informações não familiares e, na escrita vemos tais efeitos nas dificuldades de edição, com finalidade de economia ou de revisão, com finalidade de manter a coerência.
- i) Tanto a leitura quanto a escrita podem ser aprendidas apenas pela prática dos processos e subprocessos e não pela falta, por exemplos e regras ou exercícios isolados. Os alunos não conseguem aprender como escrever antes de escrever nem como ler antes de ler. A fluência e a facilidade vêm com a prática. Escritores aprendem a escrever, escrevendo e leitores aprendem a ler, lendo, como diz Frank Smith (1992): “o escritor é sempre o primeiro leitor”.
- j) A conscientização dos processos de leitura e escrita, de suas semelhanças e inter-relações traz melhoras no desempenho. Os alunos normalmente pensam em um escritor como alguém que cria um texto, mas se os ajudarmos a entender como um leitor também cria um texto, podemos ajudá-los a ser escritores mais eficientes. A consciência e o auto-monitoramento são fundamentais para a melhoria do desempenho.

1.6.2. PROCEDIMENTOS E HABILIDADES METACOGNITIVOS

Se devemos ajudar os alunos a “alcançar algo como a criatividade e o poder de comunicação que a linguagem escrita oferece”, a leitura e a escrita devem complementar uma à outra (Smith, 1991). Assim como ensinamos a leitura e a escrita e suas relações, podemos tornar a complexa pedagogia em algo mais fácil de lidar, através do enfoque nas habilidades metacognitivas comuns e através da adaptação de procedimentos de treinamento metacognitivo.

Embora o estudo do campo da metacognição seja relativamente novo, o conhecimento e as habilidades aos 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, a constante geração de idéias, 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.

1.7. OS PRINCIPAIS FATORES DOS PROGRAMAS DE TREINAMENTO DE HABILIDADES.

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.

Ao ensinar leitura e escrita, devemos incluir todos esses três fatores pela seguinte razão: os alunos que apenas treinam as habilidades freqüentemente 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 freqüentemente não se beneficiam tanto quanto deveriam porque não há supervisão nem controle de suas atividades.

Portanto, através do estudo da metacognição, começamos a 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.

1.8. O APRENDIZADO DA CAPACIDADE ARGUMENTATIVA

De forma bastante simplificada, podemos ratificar que o ensino de textos argumentativos deve ser priorizado já desde cedo na escola primária. Sua ausência, segundo avaliação de Dolz (1992), pode causar o desenvolvimento tardio da capacidade argumentativa.

Para Dolz (1992), o ensino do discurso argumentativo compreende três aspectos separados: 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 a campo para avaliar os efeitos das ferramentas didáticas desenvolvidas; 3) a interpretação dos resultados (análises de produção de alunos antes e depois de receberem instrução) e sugestões para o desenvolvimento de novos métodos de ensino.

Muitas razões encontradas em estudos sobre aquisição de discurso nas áreas de psicologia e didática justificam a escolha do discurso argumentativo entre todos os outros. No método de ensino usual as atividades de leitura e escrita de textos narrativos são predominantes. O trabalho sobre debates não tem que surgir necessariamente após a prática de narrativa, pois, na verdade, são dois tipos diferentes de discurso que deveriam

ser introduzidos simultaneamente desde o começo. O ensino sistemático da argumentação, no entanto, é introduzido somente no final da escola (quando os alunos têm de 14-15 anos de idade) com resultados que muitos consideram insatisfatórios. A hipótese implícita mantida por aqueles que limitam à narrativa e ao gênero descritivo as atividades lingüísticas da escola primária é a de que há na graduação uma sucessão para o aprendizado de gêneros discursivos. Essa perspectiva considera os textos narrativos como acessíveis e atraentes para os alunos, enquanto que a explicação e argumentação são vistas como mais complexas. De acordo com tal hipótese, o discurso verbal interativo serve de 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. 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, mas também por causa das operações exigidas pelo falante, das articulações do raciocínio contraditório para servir a uma intenção, das numerosas formas de expressão e propriedades lingüísticas que estão associadas a isso e por causa de algumas características superestruturais. Hoje em dia, não consideramos provável que os alunos desenvolvam suas capacidades argumentativas a partir de um trabalho conduzido por aspectos específicos de gêneros narrativos.

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 conseqüência 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. 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, ela tem que fazer um grande esforço para identificar a finalidade e o destinatário do discurso. A diferenciação

de seu próprio ponto de vista do 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 parecem pessimistas quando analisam a evolução “natural” do discurso argumentativo escrito.

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. 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 Vallette, 1987) Schneuwly, 1988) mostram uma instalação tardia das operações lingüísticas para o discurso argumentativo, sustentação e negociação 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 distanciam-se dele e, finalmente, aos 16 anos dominam a negociação. Para as operações de fundamentação de ponto de vista, Coirier e Golder, 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) adoção de uma posição fundamentada em dois argumentos; 5) adoção de uma posição fundamentada em argumentos relacionados entre si.

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. Eles enfatizam o fato de que, até hoje, a escola primária nunca ensinou textos argumentativos de maneira sistemática. Não apenas não são ensinados, como nem mesmo aparecem nos livros das crianças. Sua ausência vai até o final da escola. Alguns autores consideram que um primeiro contato

com situações argumentativas na escola primária seria suficiente, enquanto outros, sugerem um ensino precoce com atividades orientadas pelo esquema argumentativo.

1.8.1.SITUAÇÕES DE ARGUMENTAÇÃO X ORGANIZAÇÃO FORMAL DE ARGUMENTAÇÃO.

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 (1981) e as análises semiológicas realizadas por Grize (1977) e sua equipe, um certo número de autores afirma 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 de 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 importante 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 estudar as ferramentas cognitivas necessárias para direcionar a produção e a compreensão (esquema textual) são duas coisas diferentes. Até onde se sabe, 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 lingüística, mas não diferenciam nitidamente texto, objeto empírico e seqüência textual, utilizando a formalização para a análise tipológica. Ainda hoje, professores que insistem muito rigidamente na organização formal da argumentação permanecem com problemas.

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 e aspectos relevantes a estruturação do texto. É necessário 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 levar em conta o progresso no que diz respeito à definição da estrutura canônica do texto argumentativo, bem como a necessidade de adaptar tais estruturas às condições de produção do texto para o planejamento do texto; c) 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; d) prática de certas estruturas lingüísticas específicas da argumentação.

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

1.8.2. ESCRITA DE TEXTO ARGUMENTATIVO: CORRENTES DE DESENVOLVIMENTO.

Embora as crianças exibam capacidades argumentativas orais em idade muito tenra, a habilidade de levar estes mesmos processos argumentativos para a escrita parece ser adquirida posteriormente.

Dois pré-requisitos governam a produção do discurso argumentativo: a) a pessoa que fala deve compreender que o domínio argumentativo é controverso (somente se discutem coisas discutíveis), e b) ele ou ela devem querer estabelecer o argumento através do discurso (e não por estratégias persuasivas como suborno ou ameaças). A tentativa para modificar as representações de outra pessoa pela argumentação envolve a implementação de certos processos do texto. O termo texto não é usado aqui para se referir à oposição oral/escrita ou à oposição diálogo/monólogo. Um texto é um discurso oral ou escrito contendo um número mínimo de declarações correlacionadas que formam uma estrutura total (retórica, macroestrutural etc). Os dois mais importantes processos que sublinham a produção do texto argumentativo são os processos de apoio, que envolvem declarar uma ou mais razões para apoiar uma afirmativa (Apotheloz & Mieville, 1989; Coirier & Golder, 1983; Coquin & Coirier, 1992; Grize, 1990), e os processos de negociação, que envolvem fazer com que o leitor aceite aquelas razões. O processo de negociação pode ser levado a cabo de várias formas. Em uma situação de diálogo, ele pode ter sucesso simplesmente levando-se em conta o que diz o ouvinte (ver a noção de cooperação, Golder, 1992b). Em uma situação escrita (necessariamente um monólogo), assim como no diálogo oral, a negociação pode ser conseguida mantendo-se uma certa distância do próprio discurso (através do uso de marcas de endosso pessoais tais como “eu penso” e “eu acredito”), usando argumentos “aceitáveis”, isto é, os que são consistentes com o sistema de valores socialmente aceitos (Golder, 1992c; Miller, 1986, 1987), ou pela incorporação de argumentos opostos no próprio discurso (Brassart, 1988, 1992). Seja este um texto argumentativo formal (debate científico) ou um texto argumentativo natural (expressão de opiniões), a forma de negociação mais freqüente e regularmente observada consiste em endossar as declarações com formas tais como as mencionadas acima. A estrutura argumentativa elaborada (uma afirmação mais dois

argumentos relacionados por restrição, especificação, contra-argumentação etc) não é adquirida até a idade de 15 ou 16 anos (Coirier & Golder, 1993).

1.9. NEGOCIAÇÃO: UM PROCESSO PRECOCE OU ATRASADO ?

Na idade de 3 ou 4 anos, as crianças interagindo em situações condutoras (isto é, situações nas quais são motivadas a convencerem alguém de algo, em que seu objetivo é persuadir), já exibem a capacidade de usar estratégias relativamente complexas: elas podem justificar seus pontos de vista com argumentos e podem levar em conta as opiniões e desejos de seus ouvintes. Assim, elas já possuem a habilidade para justificar e negociar (levando em consideração seus ouvintes). Um fator decisivo para uma persuasão bem-sucedida é a habilidade daquele que fala de se “descentralizar”, isto é, mudar o próprio foco em direção ao foco do ouvinte, de forma a certificar-se das perspectivas dele e adaptar-se a elas (Golder & Coirier, 1992). No experimento de Clark & Delia (1976), por exemplo, crianças de 5 a 14 anos de idade foram postas em situações hipotéticas: persuasão por seus pais, persuasão por seus amigos ou persuasão por seu vizinho. A descoberta notável deste estudo é que os argumentos produzidos variaram de acordo com as características sociais do ouvinte, sendo menos elaborados à medida que aumentava o grau de familiaridade entre as partes. Um estudo recente de Weiss e Sachs (1991) forneceu uma descrição mais precisa deste efeito. Baseada na classificação de Falbo (1977), estes autores analisaram as características de argumentos produzidos por crianças de 4 a 6 anos de idade. Utilizou-se uma tarefa de faz de conta na qual se pediu que as crianças fingissem persuadir sua mãe a comprar um brinquedo ou convencer um colega a dividir um brinquedo (representado por um urso de pelúcia). A adaptação ao ouvinte (uma forma elementar de negociação) já era aparente nos de 4 anos de idade, que estavam obviamente conscientes da eficácia de certas estratégias persuasivas e modificaram seus discursos de acordo com elas. Duas categorias largamente usadas de argumentação foram “barganha” (Se você me comprar este brinquedo, eu limpo o meu quarto”) e “garantia” (Não vou quebrá-lo”). O uso destas duas técnicas aumentaram à medida que a idade das crianças crescia. Por outro lado, afirmativas de força decresciam (“Me compre este brinquedo”). No total, as crianças

usaram uma grande variedade de estratégias de persuasão. Uma das características essenciais dessas estratégias é o grau de “aceitação” dos argumentos usados, determinada por eles serem ou não baseados em valores ou, mais geralmente, em representações comuns aos interlocutores e derivadas de “bases comuns entre eles e seus ouvintes”. Mesmo assim, os argumentos podem não ser sempre aceitos, mas ao menos serão reconhecidos como relevantes e dignos de consideração. O trabalho de Miller (1986, 1987) nesta linha revelou vários estágios de desenvolvimento, delimitados por dois extremos. Na idade de 3 anos, não são produzidos quaisquer argumentos em apoio ao pedido; aos 14 anos de idade, o pedido não é apenas apoiado como apoiado por argumentos baseados em normas coletivas, isto é, normas que são aceitáveis pelo grupo a que pertence o solicitante. Assim, na idade de 14 anos em diante, as crianças não apenas são capazes de antecipar as objeções de outra pessoa em situações de diálogo e considerar seus desejos e opiniões (como já foi visto nas de 3 anos de idade), mas são também capazes de defenderem de forma escrita contra as contra-argumentações em potencial de seus oponentes e basear sua apresentação de normas coletivas (se eu basear minha argumentação em valores comumente aceitos e não em valores idiossincráticos, então meu oponente, quem quer que seja, não irá questionar o que digo ou pelo menos terá mais trabalho em fazê-lo). Realmente, para serem aceitáveis, os argumentos devem ser baseados em representações derivadas do “espaço comum compartilhado com seus ouvintes” (Schober & Clark, 1989). O que estamos observando aqui é a progressiva “emergência de uma moralidade convencional”. A característica específica desta mudança é que ela representa a gradual referência a valores que são compartilhados entre aquele que fala e seu ouvinte. Uma criança falando à sua mãe, por exemplo, pode tentar justificar seu pedido de uma bicicleta nova declarando os efeitos positivos que ela terá em seu trabalho escolar, ou seja, referindo-se a um dos valores da mãe (ir bem na escola). No entanto, esta mudança de desenvolvimento é claramente evidenciada pela transição de um discurso predominantemente “eu” para “nós” (Golder, 1992c). O grau de receptividade aqui observado não é mais baseado somente na qualidade de direção do discurso, mas depende agora também de representações socioculturais, sistemas de valores e opiniões assumidamente entre o que fala e o ouvinte ou por um grupo comum de referência. Em resumo, o processo de negociação evolui ao longo de diversas

dimensões em crianças de idades entre 3 e 14 anos: os muito jovens podem negociar, mas de forma inconsistente e apenas em certas situações. À medida que ficam mais velhas, as crianças começam a negociar sistematicamente. Como adolescentes, ao contrário dos mais jovens que só são capazes de levar em consideração um ouvinte presente, elas podem considerar sua audiência mesmo estando esta ausente. Finalmente, enquanto os argumentos das crianças muito jovens são baseados em seus próprios interesses pessoais, os das crianças mais velhas são baseados em valores sociais comuns.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa experimental com alunos de 8ª série de uma escola particular na cidade de Fortaleza, para avaliação com o cloze e com o resumo. Procuramos explicitar as características do processo de pesquisa e da coleta de dados, dividindo-a em três etapas, descritas abaixo.

A primeira etapa pretendeu selecionar textos e verificar se os instrumentos eram adequados para testar a validade das hipóteses.

A segunda etapa pretendeu avaliar a compreensão de textos argumentativos, por leitores do ensino fundamental como medida de habilidade leitora avaliada através da Técnica do *Cloze* separando leitores proficientes de leitores não proficientes.

A terceira etapa procurou avaliar a compreensão de textos argumentativos de tendência dialógica e expositiva, a partir do texto base e da análise de resumos em relação à identificação das idéias principais e do reconhecimento da forma de organização global dos textos. Os resultados da segunda e da terceira etapas serão apresentados no próximo capítulo, pois constituem a base para a verificação de nossas hipóteses.

Neste sentido, teceremos algumas considerações sobre os instrumentos de avaliação e, em seguida, descreveremos os procedimentos de avaliação utilizados.

2.1. Considerações Gerais sobre os Instrumentos de Avaliação

2.1.1. Teste de Habilidade em Leitura do Tipo Cloze

Na sua versão padrão, a técnica do *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 de leitura.

Constata-se também que a variação de acertos no teste discrimina fidedignamente o leitor fluente do leitor fraco. No fim da década de 60, viu-se também que o *cloze* era capaz de medir não apenas a competência de leitura, mas também a competência lingüística geral do indivíduo.

O *cloze* foi usado, no início, apenas para medir a inteligibilidade do texto. Suas aplicações, porém, foram se estendendo até incluir medições de competência em leitura e descrição das estratégias usadas pelo leitor. Os escores resultantes da aplicação obtêm-se 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 (In: Allende & Condemarím, 1987:144) traz, de maneira concisa, uma escala de avaliação que propõe três níveis de compreensão, conforme o percentual de acertos no teste, como se vê no Quadro 6.

Quadro 6. Nível de compreensão/ Quantidade média de acertos.

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, portanto, uma orientação externa.

Procedimento

Explicitamos a seguir o procedimento utilizado para que os alunos leitores respondessem ao teste.

a) Seleção de textos e pré-testagem do cloze

Para a elaboração do teste *cloze* utilizado na seleção de sujeitos deste experimento, dois (02) textos foram previamente selecionados e transformados em teste *cloze* do tipo padrão. Após uma avaliação geral dos textos quanto ao seu conteúdo, sua extensão e dificuldade, optamos pelos textos “Por que os adolescentes se drogam” e “Esperança vence o medo”. Esses textos são linguisticamente bem construídos e tratam de um tema que julgamos capaz de despertar o interesse dos alunos leitores, alvo de nossa pesquisa.

Os testes preenchidos pelos sujeitos foram avaliados de acordo com a escala de Bormuth acima mencionada.

Os resultados dos testes realizados por alunos de 8ª série do ensino fundamental (turma especial), parecem satisfazer às exigências gerais do processo da leitura, ao avaliar a inteligibilidade do texto e ao permitir a análise da leitura (habilidade leitora) dos sujeitos da pesquisa, possibilitando, na sua aplicação posterior (resumos), avaliar a compreensão de textos argumentativos de tendência dialógica e expositiva (mais dois textos), a partir do texto base e da análise de resumos em relação à identificação das idéias principais e do reconhecimento de organização global dos textos.

Os resultados dos testes foram obtidos 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.: fase por época; 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 ao do texto é uma forma de adivinhação, tornando-se difícil a compreensão.

b) **Aplicação do Cloze**

Sujeitos

Os sujeitos foram 49 adolescentes (*Cloze*), 37 (TAD) e 44 (TAE), na faixa etária de 12 a 15 anos, cursando a 8ª série de uma escola particular classe média alta de Fortaleza. Dos 49 testes de leitura do tipo *cloze*, selecionamos aleatoriamente 10 leitores: 05 independentes e 05 não independentes. Estes mesmos leitores foram analisados quanto à tarefa de produção de resumo, pois atendiam às noções de resumo.

Os testes *cloze* foram aplicados no final do semestre de 2002.2, a 49 alunos de 8ª série do ensino fundamental, da disciplina Língua Portuguesa de uma escola particular, que atende a alunos de classe média alta. Esses alunos estavam distribuídos em uma turma única de 53 alunos dos quais 49 presentes na aplicação dos testes. Esta aplicação se deu em dois momentos. No primeiro, foi aplicado o teste *cloze* com o texto argumentativo de tendência dialógica. No segundo momento, foi aplicado o teste *cloze* com o texto argumentativo de tendência expositiva. Os alunos leitores foram orientados previamente acerca da aplicação dos testes. Os testes foram realizados em horário de aula da disciplina mencionada, que normalmente tem duração de 55 minutos.

A opção por essa turma se deu por três motivos: 1) por ser composta de alunos, que estão na mesma turma (desde o primário até a 8ª série); 2) por ser considerada “turma especial” (onde se reúnem os “melhores” alunos), o que facilitaria a aplicação dos nossos testes e das tarefas de produção de resumos; 3) por 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.

O objetivo da aplicação dos testes era selecionar dentre os alunos da turma acima mencionada uma amostra de sujeitos constituída por alunos cujos resultados indicassem o universo do nível (independente, instrutivo, frustrante) de habilidade leitora, ou seja, leitores proficientes de não proficientes.

2.1.2. Categorias de análise dos resumos

A nossa escolha no que se refere à tarefa de produção de resumos sem a consulta ao texto-base, se dá por acreditarmos, que sua ausência facilita o bom desempenho dos sujeitos resumidores (Sousa, 1995).

Hare (1992) esclarece que o acesso ao texto-base durante a tarefa de produção de resumo possibilita o retorno ao texto para checar o material selecionado. Tal acesso favorece uma avaliação consciente das idéias selecionadas pelo leitor resumidor. No entanto, tal acesso poderá induzir à cópia.

Segundo Kleiman & Terzi (1989), a produção de resumos com a consulta ao texto-base poderá ser responsável pelo mau desempenho dos sujeitos mais jovens. Ao acompanhar o texto ao escrever o resumo, corre-se o risco de copiar frases do texto original ou de cair na simples paráfrase. Na tarefa de resumir a partir do texto-base, o aluno leitor pode demonstrar um desempenho satisfatório em relação às exigências de se reduzir um texto, mas não demonstrar um envolvimento significativo com o conteúdo. Em outras palavras, “a incapacidade de resumir eficientemente não implica, necessariamente, que a criança seja incapaz de compreender, mas apenas que ela não precisa compreender para conseguir sucesso em certas tarefas escolares” (p.86). E acrescentam: “as falhas na compreensão se devem a diferenças na relação que o leitor estabelece com o objeto da tarefa” (p.85).

Outra pesquisa nessa linha é a de Peronard (1994) que investigou o desenvolvimento da habilidade de resumir textos escritos de alunos de escolas públicas e privadas, ressaltando também a perspectiva psicolinguística que subjaz aos trabalhos de van Dijk e Kintsch (1978 e 1983). Os resultados mostraram diferenças qualitativas entre leitores de estabelecimentos gratuitos e privados, indicando qualidade inferior nos resumos dos primeiros. A autora salienta que o resumo é um instrumento útil que permite fazer a distinção dos sujeitos que compreenderam a essência de um texto daqueles que o interpretaram mal ou simplesmente não interpretaram, sempre que se tenha um critério flexível para aceitar modalidades distintas de resumir, todas igualmente válidas. Essa conclusão a que chegou Peronard deixa patente a flexibilidade

das estratégias que o leitor pode utilizar ao resumir e as limitações individuais que se impõem nessa tarefa.

De acordo com o processamento da linguagem, o resumo subsidia o processo de formação da macroestrutura na memória, que resulta da aplicação das ‘regras de redução da informação semântica’, formuladas por Kintsch e van Dijk (1975), sob a denominação de ‘macrorregras’.

Trata-se, portanto, de uma teoria que se concentra “na estrutura semântica do discurso, quer dizer, sobre a estrutura ‘lógica’ abstrata subjacente ao discurso” (p.99), para elucidar a compreensão revelada em relatos e resumos de histórias, sem levar em conta os aspectos morfológicos e sintáticos e de estilo, que são manifestados na superfície do texto.

Nesse caso, para os autores, “da mesma forma que uma frase é interpretada e tratada em função das estruturas hierárquicas subjacentes, um discurso é interpretado, colocado e reproduzido em função de sua estrutura de conjunto que chamamos macroestrutura” (p.101). A macroestrutura é assim compreendida como a essência de um dado texto oral ou escrito, armazenada na memória de longo termo ou prazo após a recepção. Refere-se, portanto, a um processo automático de redução das informações que é da competência do falante.

Kintsch e van Dijk (1975), ao descreverem como se relatam e como se resumem histórias ou narrativas, deixam claro que as regras de redução das informações, ou macrorregras, que formulam são gerais, mas “elas precisam ser especificadas em função do tipo de discurso: uma história é resumida e contada de maneira diferente de uma descrição ou um argumento” (p103).

As macrorregras que se aplicam para chegar à macroestrutura, conforme definidas por van Dijk e Kintsch (1983, p.190), são: a) *apagamento*: dada uma seqüência de proposições, apague cada proposição que não é uma condição de interpretação (p.ex.: uma pressuposição) para outra proposição na seqüência, b) *generalização*: dada uma seqüência de proposições, substitua a seqüência por uma proposição que é requerida por cada uma das proposições da seqüência, c) *construção*: dada uma seqüência de proposições, substitua-a por uma proposição que é requerida pelo conjunto de proposições da seqüência.

Os resumos produzidos com consulta ao texto-base poderão demonstrar maior dependência à estrutura do texto original e apresentar problemas de coesão e coerência, já os resumos elaborados sem o apoio do texto-base mostram-se mais coesos intratextualmente, portanto, mais independentes, porque serão reconstruídos com base em um tópico discursivo global, ou ‘macroestrutura’ na terminologia de Kintsch e van Dijk (1975).

Zamponi (1992), em sua pesquisa com resumo, coloca em foco a concepção de superestruturas que, para van Dijk e Kintsch (1983, p.54), “são esquemas para formas textuais convencionais: [e] o conhecimento dessas formas facilita a geração, o acesso e a reprodução das macroestruturas”. O resumo é contexto-dependente, pois é uma superestrutura que comporta as categorias do texto de partida que apresenta o seu conteúdo global sumarizado.

Lima (1994), em seu livro, *Como se faz resumo*, coloca em relevo o desenvolvimento da habilidade de compreensão por meio do exercício de resumos, por ela denominado de ‘não-esquemáticos’, com apoio nos textos-fonte. A autora sugere operações conscientes na aplicação das regras de redução e o conhecimento metalingüístico como fatores responsáveis pelo sucesso na elaboração de resumos. Essa posição pressupõe, portanto, ao contrário do que concluem Kleiman e Terzi (1989), que aplicação adequada das regras garante o sucesso da tarefa de resumir.

Nesse sentido, Barros (1989), realça o desenvolvimento das habilidades de leitura e de elaboração de resumos a partir das regras de redução conforme Brown e Day (1983) e das várias restrições decorrentes de sua aplicação. A autora assevera que um resumo ‘bem formado’ preserva a coesão do texto de origem a “aplicação das regras deve ser guiadas pelo tipo de texto que está sendo reduzido” (Barros, 1989, p. 31).

Os sujeitos foram solicitados a ler os textos e produzir resumos para cada um deles (argumentativos de tendência dialógica e expositiva), sem a presença do texto-base (que foi recolhido após a leitura).

Os dados foram analisados não só estatisticamente, mas também de forma qualitativa. Em face da complexidade dos fatores envolvidos, de base mais semântica e global com uma difícil delimitação na busca do nível de habilidade leitora dos sujeitos; da forma de organização global de idéias e de resumos de cada texto resumido; da

familiarização com o conhecimento textual; das estratégias cognitivas adotadas pelo leitor para reconhecer a estruturação global de cada uma dessas formas de organização textual argumentativa (dialógica e expositiva), haverá suporte para busca de respostas para esses resultados nos dados e insight da pesquisadora, com relação ao fenômeno.

Segundo Martins e Bicudo (1989), a pesquisa qualitativa, deixando de lado postulados essencialmente positivistas, busca compreender o fato na sua particularidade, não se preocupando com generalizações, como esclarecem os autores.

Uma idéia mais geral sobre tal pesquisa é que ela não se preocupa com generalizações, princípios e leis. A generalização é abandonada e o foco da sua atenção é centralizado no específico, no peculiar, no individual, almejando sempre a compreensão e não a elucidação dos fenômenos estudados. (p.23).

Pautada nesta metodologia de análise, procuramos avaliar a compreensão de textos argumentativos de tendência dialógica e expositiva cobrindo todas as fases (testes e resumos) do experimento descritas nos itens constantes da nossa pesquisa.

2.1.3. Seleção e controle da produção de resumos dos textos do experimento

Para a seleção dos textos do experimento, vários textos argumentativos de tendência dialógica e expositiva foram coletados em livros, revistas e jornais (Veja, Isto é, Diário do Nordeste, Folha de São Paulo, Revista Caras etc). Essa coleta inicial tinha como escopo precípua selecionar textos, cujo conteúdo, nível de complexidade, extensão e organização global nos parecessem mais adequados aos propósitos da nossa pesquisa. Após avaliação inicial, selecionamos seis textos, dos quais três eram argumentativos de tendência dialógica e três argumentativos de tendência expositiva. Finalmente, optamos pelo texto argumentativo de tendência dialógica “Por que a paixão faz o coração disparar?” (Táki Athanássios Cordás. Revista Caras, 06/1996) e pelo texto argumentativo de tendência expositiva “Efeito da TV sobre as crianças é limitado” (Carlos Eduardo Lins e Silva. Folha de São Paulo. 03/02/1991, p. f4).

A tarefa de produção de resumos foi aplicada no final do semestre de 2002.2. Para a composição da parte do *corpus* referente aos resumos, os sujeitos da pesquisa foram solicitados, em diferentes etapas, a ler os textos selecionados e produzir resumos, sem o

texto-base, para cada um deles, formando um total de 20 resumos, sendo 10 resumos de textos argumentativos de tendência dialógica e 10 resumos de textos argumentativos de tendência expositiva. Os textos foram produzidos em situação escolar (com material didático fornecido aos alunos), por alunos de 8ª série (turma 10ª) do ensino fundamental, da disciplina Língua Portuguesa do Colégio 7 de Setembro. Esses alunos estavam distribuídos em uma turma única de 53 alunos, na faixa etária de 12 a 15 anos.

Durante a aplicação da produção de resumos do texto argumentativo de tendência dialógica estavam presentes 37 alunos. E na produção de resumos dos textos argumentativos de tendência expositiva estavam presentes 44 alunos. Dessas produções foram selecionados para análise 10 resumos de cada tipo, pois optamos por analisar os mesmos sujeitos (do teste e do resumo) havendo uma homogeneidade numérica. Os resumos dos textos foram produzidos pelos sujeitos, numa mesma semana, em horários de aula da disciplina mencionada, sob orientação das condições de tarefa segundo os procedimentos tradicionais e previamente informados sobre o escopo de nossa pesquisa.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DO PROCESSO DE COMPREENSÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS POR LEITORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

A apresentação dos resultados do experimento de nossa pesquisa é feita na seguinte ordem. Primeiramente, analisamos e interpretamos os resultados do teste *cloze* a fim de identificarmos o nível de compreensão leitora dos sujeitos separando leitores proficientes de leitores não proficientes. Em seguida, apresentamos a análise e interpretação dos resultados das produções de resumos dos textos (10 resumos de textos argumentativos de tendência dialógica e 10 resumos de textos argumentativos de tendência expositiva), cujo objetivo é avaliar a compreensão de textos argumentativos de tendência dialógica e expositiva a partir do texto-base e da análise de resumos em relação à identificação das idéias principais e do reconhecimento da forma de organização global dos textos, da progressão da informação e percepção da macroestrutura textual conforme as condições de tarefas mencionadas previamente na metodologia da pesquisa.

3.1 Análise e interpretação dos resultados da aplicação do *cloze*

Os resultados obtidos na aplicação da técnica de *cloze* indicaram ser o texto teste adequado como material para o teste de habilidade leitora dos sujeitos da pesquisa, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 7. Resultados da aplicação dos testes do tipo *cloze*.

Sujeito	Acertos %(AE)	Acertos % (AD)	Nível de Compreensão	
			(AE)	(AD)
01	40	42	Frustrante	Frustrante
02	60	60	Independente	Independente
03	64	64	Independente	Independente
04	54	56	Instrutivo	Instrutivo
05	62	62	Independente	Independente
06	50	52	Instrutivo	Instrutivo
07	66	66	Independente	Independente
08	62	62	Independente	Independente
09	48	50	Instrutivo	Instrutivo
10	38	40	Frustrante	Frustrante

Os resultados finais da aplicação dos testes *cloze*, conforme revela o quadro 2, permitiu a constituição de um único grupo de sujeitos (S- 01 a S-10) testados em dois momentos distintos. Dos 10 sujeitos (alunos) testados (*texto argumentativo de tendência expositiva*), 05 obtiveram escores médios correspondente ao nível independente em leitura (50% dos alunos testados), distribuindo os demais, equitativamente, entre os níveis instrutivo 03 alunos (30% dos alunos testados) e frustrante 02 alunos (20% dos alunos testados). Desse modo, com a aplicação desse primeiro *cloze* (com o texto *argumentativo de tendência expositiva –TAE*), 05 alunos compuseram a amostra de sujeitos com nível de habilidade em leitura mais alto (compreendendo o texto de forma eficaz e sem orientação externa), 03 alunos formaram a mostra dos sujeitos com nível de habilidade em leitura instrutivo (compreendendo parte do texto e necessitando de ajuda do professor) e apenas 02 compuseram a amostra de sujeitos com nível de habilidade em leitura frustrante (nível mais baixo, fazendo esforço para a compreensão do texto).

Os resultados finais da aplicação do segundo *cloze* com os mesmos sujeitos testados (S-01 a S-10), agora com o texto (*argumentativo de tendência dialógica-TAD*) mostraram que, dos 10 sujeitos testados, 05 obtiveram escores médios correspondente ao nível de leitura independente (50% dos alunos testados), 03 obtiveram escores médios correspondente ao nível de leitura instrutivo (30% dos alunos testados) e 02 obtiveram escores médios correspondente ao nível de leitura frustrante (20%). Desse modo, com a aplicação desse segundo *cloze*, notificamos que ambos obtiveram os mesmos percentuais referentes ao nível de habilidade em leitura independente (mais alto), instrutivo (médio) e frustrante (baixo). No entanto, houve oscilação no percentual de acertos apenas dos sujeitos considerados frustrantes e instrutivos. Os demais mantiveram os mesmos percentuais.

Tendo em vista a opção em nossa pesquisa por analisar a compreensão leitora a partir da técnica do *cloze* e com seqüências tipológicas diferentes (argumentativa e expositiva), julgamos ser necessário também avaliar a diferença de escores obtida pelos sujeitos nas duas seqüências. De acordo com os resultados acima mencionados, notificamos que, não é possível garantir uma correlação entre proficiência na leitura e altos escores no *cloze*, o que é uma das premissas em muitas aplicações dessa técnica. Esses resultados mostraram que os sujeitos considerados leitores independentes (no

primeiro teste TAE) obtiveram os mesmos escores altos (no segundo teste TAD) sendo também considerados leitores independentes. Os demais ficaram assim distribuídos (veja quadro 7 anterior): sujeitos instrutivos e frustrantes, 03 e 02 respectivamente para os dois tipos de texto. Outra limitação está no fato de que no *cloze*, ao contrário da leitura normal, o leitor é sistematicamente interrompido. Isso não deixa de ser exatamente o contrário da leitura fluente, que se desenvolve de modo mais solto, sem necessidade de prender a atenção sobre tantas lacunas que precisam ser preenchidas. Talvez, a seqüência tipológica do segundo texto (TAE) pareça mais complexa para os sujeitos da pesquisa, pois mesmo abordando um tema de interesse do aluno (leitor) sujeito da nossa pesquisa, necessita de inferências prévias por ter sido o texto selecionado de um editorial, o que implica que os sujeitos deveriam ter acesso a esse tipo de leitura. Outro fator a ser considerado está na diferença do número de páginas, palavras, caracteres com e sem espaços, parágrafos e linhas dos dois tipos de textos em questão, pois enquanto o primeiro (TAE) apresenta 481 palavras, o segundo (TAD) apresenta 394 palavras. Mesmo apresentando uma diferença de 87 palavras do primeiro para o segundo texto, notificamos que ambos aparentemente apresentam o mesmo grau de legibilidade (facilidade ou dificuldade do texto). No entanto, o primeiro texto (AE) apresenta um número maior de palavras polissílabas e, segundo Alliende (1987), as palavras polissílabas são mais difíceis de ler por conterem mais letras que a maioria das palavras. Além disso, a ocorrência dessas palavras está correlacionada à ocorrência de palavras pouco freqüentes e menos conhecidas. Portanto, a aceitação dessas premissas implica salientar que quanto maior for a freqüência de palavras polissílabas em um texto mais difícil será sua compreensão. Na nossa interpretação, esse número excessivo de palavras polissílabas dificultou a inteligibilidade do texto de tendência expositiva, como deixa patente o quadro 7, ou seja, com escore baixo no *cloze* referente ao número de acertos, que ficou assim distribuído: no texto de tendência expositiva, 02 sujeitos resumidores considerados frustrantes, ou seja, o sujeito N° 01 e N°10 obtiveram 40% e 38% respectivamente para o percentual de acertos. Esses mesmos sujeitos obtiveram no texto de tendência dialógica, N° 01 42% e N°10 40%. Os sujeitos considerados instrutivos obtiveram no TAE N° 04 54%, N° 06 50%, N° 09 48%. E no TAD, esses mesmos sujeitos obtiveram respectivamente 56%, 52% e 50%.

3.2. Análise do processo de compreensão do resumo

Os resumos coletados consistiram em 20, sendo 10 resumos de textos argumentativos de tendência dialógica e 10 resumos de textos argumentativos de tendência expositiva. Estes foram analisados buscando-se evidências relativas ao nosso objetivo geral inicialmente proposto, que era avaliar a compreensão de textos argumentativos de tendência dialógica e expositiva a partir do texto-base e da análise de resumos em relação à identificação das idéias principais e do reconhecimento da forma de organização global dos textos, comparando, destarte, os resumos de leitores proficientes com não proficientes.

3.2.1. Análise do processo de compreensão do TAE e do TAD

Os dois tipos de textos argumentativos de tendência expositiva (TAE)¹ e argumentativo de tendência dialógica (TAD)² dos quais derivaram os resumos foram classificados de acordo com as seguintes categorias de análises: a) identificação de idéias principais; b) reconhecimento da forma de organização global; c) progressão da informação; c) percepção da macroestrutura textual.

A fim de viabilizar a análise em questão, optamos por marcar as ocorrências de cada resumo relacionadas as categorias acima citadas. Para tanto, os mesmos sujeitos resumidores foram solicitados a ler os dois tipos de textos e, em seguida, desenvolver a tarefa da produção de resumos sem consultar o texto-base. Nesse sentido, o sujeito resumidor foi solicitado ainda, a encontrar a palavra-chave ou idéia tópica de cada parágrafo, eliminando as idéias secundárias, que não eram essenciais para a compreensão da idéia central e, em seguida, apreendendo a estrutura do parágrafo produzir um resumo coerente.

¹ Abreviaremos texto argumentativo de tendência expositiva (TAE).

² Abreviaremos texto argumentativo de tendência dialógica (TAD).

O parâmetro de identificação das categorias de análise foi estabelecido a partir das ocorrências encontradas nos parágrafos individuais de cada texto-resumo produzido pelos sujeitos resumidores do ensino fundamental. Em vista disso, dividimos os textos em sentenças gráficas.

O tratamento dado aos textos do experimento serviu a diferentes propósitos. A divisão dos textos em sentenças gráficas visava à identificação dessas categorias, servindo as considerações de ordem qualitativa e quantitativa que se mostraram mais relevantes quanto à coerência macro e superestrutural dos resumos produzidos.

3.3. Identificação das idéias principais

Nesta categoria de análise, objetivamos detectar evidências do uso da apreensão da informação relevante a partir da idéia principal do parágrafo ou da palavra-chave (reconhecida através de uma palavra ou termo que rotula o conceito mais relevante do texto-base), sem, no entanto, desprezar os nove tipos de identificação da informação relevante de um texto proposta por Cunnigham & Moore (1986), que são: 1) essência; 2) interpretação; 3) palavra-chave; 4) resumo seletivo/diagrama seletivo; 5) tema; 6) título; 7) tópico; 8) questão tópico; 9) sentença-tópico/sentença-tese. Para os autores, os nove tipos de idéia principal acima citados não são excludentes, pois todos dão ênfase a informação relevante do texto.

3.4. Reconhecimento da forma de organização global

Nesta categoria de análise, consideramos como evidência de melhor desempenho no reconhecimento de reconstrução da forma de organização global dos textos-resumos as evidências, a saber:

- a) A constatação da utilização de estratégias de resumo cognitivamente mais sofisticados, como por exemplo, a integração e reconstrução de informações dos textos-base;
- b) O atendimento a certas condições de coerência global (repetição, progressão, não contradição e relação);
- c) A reconstituição dos componentes superestruturais (ou esquema superestrutural) essenciais de cada texto-base.

As três evidências têm como referência as metarregras de Charolles (1997), versão adaptada e as descrições das superestruturas de textos argumentativos e expositivos de Boissinot (1992).

3.5. Reprodução da progressão da informação

No texto-resumo, observaremos a progressão da informação. Essa, como apontado, é a progressão da informação (tema/proposta) defendida por Boissinot (1992).

O texto com tendência expositiva apresenta como característica principal uma neutralidade aparente, um aporte de informações e como ferramenta privilegiada de análise a progressão da informação (tema/proposta).

Assumindo que, nos textos expositivos, predominam as seqüências analíticas ou as explicitamente explicativas, a progressão temática enquanto mecanismo de textualização, adquire nuances específicas. Nesse tipo, a progressão orienta-se por uma relação lógica. Com base nessas reflexões, os textos-resumos são também observados quanto à progressão, com apoio em van Dijk (1992); Sweis & Lagos (1999); Koch (2002).

Segundo Sweis e Lagos (1999), a progressão temática ocorre pela inclusão de informações novas sobre referentes já mencionados ou pela introdução de novos referentes. Para os autores há quebra de progressão temática, quando: a) há excesso de informação velha ou nova; b) as pistas textuais, que relacionam a informação nova a velha, estão ausentes ou são insuficientes; c) um novo referente é introduzido bruscamente. Kock (1996; 1997) destaca os seguintes tipos de articulação tópico-comentário: linear; com tema constante; com tema derivado; com tema subdividido, com salto temático. Para a autora (1997:24), o uso de um ou outro tipo de articulação tem a ver com o tipo de texto, com a modalidade (oral ou escrita), com os propósitos e atitudes do produtor.

Para Kock (2002), as relações existentes entre segmentos textuais estabelecem-se em vários níveis: no interior do enunciado, o relacionamento se dá em termos da articulação tema = rema. A informação temática é normalmente dada, enquanto a remática constitui, em geral, informação nova.

Essa pluralidade de pólos nos textos argumentativos constitui uma característica essencial. Os textos narrativos ou descritivos, mesmo apresentando, às vezes, traços de “polifonia”, podem ser monológicos. Os textos argumentativos são necessariamente dialógicos e trazem o problema do estatuto da palavra do outro.

3.6. Percepção da macroestrutura textual

Metarregras de coerência

A análise da macroestrutura textual dos resumos produzidos pelos sujeitos-resumidores tem como referência as metarregras propostas por Charolles (1997) para a avaliação da boa formação de um texto. Essas metarregras não foram elaboradas especificamente para a avaliação de resumos. Portanto, adotamos algumas pressuposições para sua utilização neste trabalho.

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. Este servirá de parâmetro para efeito de análise dos resumos produzidos pelos sujeitos participantes de nossa pesquisa.

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 seqüência 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 sejam apresentados conteúdos semânticos (fatos, eventos, ações) relacionados com a representação de mundo apresentada no texto-base.

As metarregras MR1 e MR2 exigem que o resumo, 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).

3.7. Esquema superestrutural do texto argumentativo expositivo

O esquema superestrutural do texto TAE (texto argumentativo expositivo), corresponde a três componentes mínimos, a saber: 1) Tema (corresponde ao tópico que motiva a discussão a ser levantada no texto); 2) Desenvolvimento do tema (responde pela progressão semântica do tema proposto; trata-se, da comparação de diversos pontos de vista acerca do tema proposto, deixando patente o caráter expositivo do texto); 3) Proposta (representa o ponto de vista assumido pelo autor do texto tendo em vista o que foi considerado nos dois componentes iniciais, ou seja, o tema e o desenvolvimento. O caráter argumentativo do texto também é evidente, uma vez que há nesse texto um confronto (comparação) de vários pontos de vista ao longo de seu desenvolvimento e a assunção de uma tese (proposta) em detrimento de outra (s) tese (s) refutada (s), isto é, o

autor do texto propõe que um dos pontos de vista comparados no desenvolvimento desse texto (a proposta b_1) seja assumida pelo leitor e que os dois outros pontos de vista (as propostas b_2 e b_3) sejam recusados.

No caso do texto TAE, consideramos que os conteúdos macroproposicionais mais altos seriam os seguintes:

- a) A constatação do paradoxo entre os efeitos da TV sobre as crianças e o entretenimento que a TV propicia.
- b) A argumentação para reagir ao problema mencionado, a saber: b_1) mudança de comportamento relacionada as causas externas, b_2) a capacidade da TV em transmitir o bem e o mal e b_3) o preconceito que cerca o assunto.
- c) A ratificação da resistência diante do problema mencionado mediante a rejeição das alternativas b_2) transmissão do bem e do mal e b_3) o preconceito.

3.7.1. Macroestrutura do texto argumentativo de tendência expositiva

Efeito da TV sobre as crianças é limitado.

1. Há muitas lendas sobre os efeitos da TV sobre as crianças. Se um garotinho se comporta mal em casa ou na escola, é muito mais cômodo atribuir a responsabilidade a uma causa externa do que aos pais e professores ou mesmo à personalidade do próprio menino.
2. A TV se tornou o grande bode expiatório da sociedade.
3. Na vida real as crianças praticam atos de violência.
4. O raciocínio se repete em relação ao sexo, às opiniões políticas e a tudo o mais.
5. Por ser vista como um simples “meio”, um instrumento, a TV é tida como capaz tanto de transmitir o mal quanto o bem.
6. É muito comum se ouvir em frases como “se as emissoras mostrassem mais programas educativos, a TV poderia mudar o mundo”.
7. A pesquisa científica, no entanto, é muito mais moderada do que o senso comum quando identifica os reais efeitos da TV sobre a garotada.
8. Por isso, constituíram uma comissão com os principais cientistas sociais para prepararem um relatório minucioso sobre os efeitos da TV sobre as crianças.
9. Eles trabalharam dois anos. Apresentaram pilhas de relatórios ao Surgeon General dos EUA, o responsável máximo pela saúde no país, o mesmo que adverte em todos os maços de cigarro que o fumo pode provocar câncer.
10. A conclusão pode parecer óbvia, mas diante dos preconceitos que cercam o assunto, se constitui num primor de sabedoria.
11. A TV é apenas um dos elementos que interferem na formação das pessoas e o ambiente geral em que o crescimento se dá é muito mais importante que qualquer fator isolado.
12. Em suma: a TV tem efeitos limitados, é muito mais uma forma de entretenimento do que um demiurgo que cria ou destrói frágeis e indefesas personalidades infantis a seu bel-prazer.
13. A TV é uma brincadeira.

3.8. Esquema superestrutural do texto argumentativo dialógico

O esquema superestrutural do TAD (texto argumentativo dialógico) 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).

Os conteúdos macroproposicionais do TAD, no caso do texto selecionado para a pesquisa, considerados mais altos seriam os seguintes:

- a) A afirmação do aumento de adrenalina no organismo ao vermos a pessoa amada;
- b) A afirmação de que o coração foi escolhido como símbolo do amor;
- c) A justificativa da afirmação colocada em b mediante argumento enfatizando a descoberta do sistema límbico (uma região do cérebro responsável por emoções e motivações).
- d) O argumento final acerca da paixão como sentimento influenciado por fatores sociais e culturais.

3.8.1 Macroestrutura do texto argumentativo de tendência dialógica.

Por que a paixão faz o coração disparar?

1. Ao avistarmos a pessoa amada, há um aumento da liberação de adrenalina em nosso organismo.
2. É o cérebro, no entanto, o comandante de todas as nossas emoções.
3. O coração foi escolhido como símbolo do amor.
4. Parece óbvio, porém nem sempre se soube disso.
5. O filósofo Aristóteles (384-322 a. C.) defendia que o coração era o órgão responsável pelos afetos.
6. E até hoje a ciência não desvendou os mistérios da paixão, ou seja, o que ocorre com o cérebro para desencadear essa emoção tão forte e tão especial.
7. Por que o coração dispara ou qual a razão de suarmos frio quando estamos apaixonados?
8. Ocorre, então, um aumento na liberação de adrenalina no corpo, provocando taquicardia, transpiração, rubor da pele, aumento da temperatura e, até mesmo, leve tremor das mãos.
9. São conhecidos atualmente sessenta neurotransmissores – substâncias químicas cerebrais – responsáveis pelos diferentes comportamentos emocionais.
10. É impossível, no entanto, afirmar que um ou vários desses transmissores desencadeiam o sentimento de amor.
11. Descobriu-se há cerca de quarenta anos uma região do cérebro responsável por emoções e motivações – o sistema límbico.
12. Conclui-se, então, que ali são desencadeadas as emoções mais primitivas como a apatia, raiva e choro.
13. Não é possível esclarecer também como fazemos nossas escolhas amorosas, o que nos leva a nos apaixonarmos por esta e não por aquela pessoa.
14. Já a maneira como cada indivíduo manifesta esse sentimento é influenciada por fatores sociais e culturais.
15. Um bom exemplo é o filme *Vestígios do Dia*, que conta a história de um mordomo inglês, interpretado por Anthony Hopkins (58), apaixonado pela governanta, Emma Thomson (37).
16. O filme mostra que, assim como acontece na vida real, a maneira de o mordomo manifestar seu amor é dada, em grande parte, pelos fatores culturais e sociais daquele indivíduo.
17. Como aconteceu com o professor autoritário e moralista interpretado por Emil Jannings (1884-1950) no filme *Anjo Azul*, que abandona toda a história pessoal e se entrega ao amor por uma cantora de cabaré, interpretada por Marlene Dietrich (1901-1992).

3.9. Resumos produzidos do texto argumentativo de tendência expositiva

A macroestrutura do texto-base originalmente proposto apresenta 13 sentenças. Analisaremos as ocorrências das categorias inicialmente propostas. Nos resumos reproduzidos abaixo, transcreveremos as ocorrências encontradas de acordo com as conclusões de nosso estudo.

Veremos agora os resumos desses sujeitos.

Resumo 01 (TAE /LF01)

“¹*Há diversas lendas sobre os efeitos da TV sobre as crianças*²*A televisão se tornou o alvo de crítica da sociedade.*³*Ao assistir a televisão, a criança toma aquilo como exemplo e torna-se suscetível a ser mais violenta.*⁴*Pesquisas científicas mostram os efeitos da televisão sobre as crianças.*⁵*A televisão é considerada um instrumento de lazer, tendo seus vícios e virtudes.*”

No resumo 01, o sujeito-resumidor começa fazendo uso da chamada estratégia de cópia-apagamento-colagem (inclusão ou superfície textual). O sujeito reproduziu literalmente a maioria das sentenças de N° 1, 2 e 5 da macroestrutura do texto-base (trechos em itálico). Nesse sentido, houve uma tentativa frustrante de impor a voz do autor do texto-resumido (no caso, o sujeito resumidor) a partir da escolha de palavras ou expressões (trechos sublinhados) retomadas do texto-base, ou seja, do discurso de outro (autor do texto-base). Houve mudança inesperada e desordenada de palavra-chave ou idéia-tópico de cada parágrafo. Enfim, a subjetividade do enunciador se observa na maneira de selecionar e de hierarquizar as informações (trechos em letra normal).

O resumo 01 consistiu no estabelecimento de uma estrutura global para o conjunto de idéias principais. Esse resultado deixa patente que o sujeito resumidor desenvolveu seu próprio método de resumo sem perceber a organização global do texto. Não houve interpretação semântica das seqüências de sentenças existentes no texto. Portanto, as 8 sentenças desse texto (61,53%) foram completamente rejeitadas, obtendo apenas 38,46% do total de idéias principais.

Esse texto não evidencia claramente a reconstituição dos conteúdos macroproposicionais essenciais do texto-base. Os conteúdos em questão são identificados da seguinte forma, a saber: a) a *constatação* do paradoxo entre os efeitos da TV sobre as crianças e o entretenimento que a TV propicia são notificados através

das sentenças 1 e 4; b) a *argumentação* para reagir ao problema mencionado a saber: b₁) mudança de comportamento relacionada a causas externas evidenciado na sentença 3 e b₂) a capacidade da TV em transmitir o bem e o mal, não houve ocorrência deste item no resumo; b₃) o preconceito que cerca o assunto, quanto a este item não houve ocorrência; c) a *ratificação da resistência* diante do problema mencionado mediante a rejeição das alternativas b₂) transmissão do bem e do mal, evidenciado implicitamente na sentença 3. Em b₃) o preconceito, com evidência desse conteúdo na sentença 4, totalizando assim, 71,42% referente aos cinco itens do conteúdo macroproposicional encontrado.

A progressão da informação do referido resumo ocorre de forma lenta, pois o sujeito além de reproduzir três sentenças (1, 2, 4) do texto-base, ainda rejeitou oito desse mesmo texto. Esse procedimento, ainda que apresente continuidade seqüencial, é problemático com relação à progressão das informações por conta de um certo retardamento da informação nova: o sujeito que produziu esse texto utilizou 14 linhas para introduzir o tema, retardando assim o desenvolvimento deste, realizado em apenas 3 linhas, que são notórias na sentença 4 (vide apêndices).

No que diz respeito as metarregras de coerência como percepção da macroestrutura textual, notificamos no resumo acima, a ocorrência apenas da metarregra da relação (MR4). Embora o conteúdo de idéias principais se apresente bastante resumido, atende à recorrência das informações contidas no texto-base, totalizando 25% de observação dessa metarregra.

Resumo 02 (TAE/LI02)

“¹ A rede de programação de nossas redes televisivas vem dando a sociedade sinais de que a violência, o desvio de comportamento das crianças devam culpar os programas de TV.² Como se os programas relacionados à sexo, corrupção política, violências incitasse *na vida real das crianças*.³ A televisão nos serve como um meio transmissível de informação tanto positivas como negativas.⁴ A televisão é também um meio educacional positivo a sociedade.⁵ Nos Estados Unidos da América foi feita uma pesquisa por *cientistas sociais sobre os reais efeitos* da televisão sobre a meninada pelo motivo da violência urbana mirim vir à tona.⁶ O resultado foi sábio e não houve possibilidade de estabelecer relação causal entre assistir TV e o mal comportamento de criança.⁷ A interferência no caráter e personalidade da criança está ligado intrinsecamente na formação educacional familiar, sendo a televisão um fator que incide para tal formação.⁸ *Como todas as diversões, a televisão tem seus vícios e suas virtudes.*”

No resumo 2, são acrescentadas, progressivamente, novas informações ao referente. O texto inicia com a explicitação de uma característica de natureza genérica. A técnica de mapeamento leva o sujeito resumidor a construir seu próprio quadro verbal de idéias ativando o conhecimento armazenado em relação ao assunto do texto, levantando hipóteses e criando expectativas. Posteriormente, ele categoriza as idéias que estabelecem a estrutura do texto (idéias principais e secundárias).

A progressão da informação ocorre com certa ambigüidade ou pouco esclarecimento, pois na primeira sentença (linha 1), o sujeito tenta introduzir o tema sem sucesso. O resumo opõe também, de acordo com uma estratégia argumentativa peculiar, alguns problemas: a) o excesso de novas informações, que serve para dificultar a constatação do esquema superestrutural do texto-resumo. A primeira sentença, além de redundante, deixa patente sua ambigüidade, como por exemplo, a utilização do verbo “devam” sentença 1 no presente do subjuntivo (igual a eles 3ª pessoa do singular) para relacioná-lo a “ela” (sociedade); b) a utilização do pronome relativo “como” e do verbo “incitasse” sentença 2 no presente do subjuntivo antecedido das causas externas, que deveriam vir depois (incitasse à violência); c) a utilização dos pronomes possessivos “seus” e “suas” deslocados para mostrar a constatação do paradoxo entre os efeitos da TV sobre as crianças e o entretenimento que ela propicia, um dos itens do conteúdo macroproposicional do texto em apreço.

O texto faz parecer, explicitamente, uma tentativa de reorganização pessoal de informações trechos em **negrito** nas sentenças 1, 2, 8 e sublinhado (produzidas pelo sujeito resumidor a partir do texto-base) nas sentenças 2, 5, 6, 8 adstrito aos trechos em *itálico* (material transcrito do texto-base) nas demais sentenças, retardando assim o desenvolvimento deste, tornando lenta a progressão da informação.

No conjunto do resumo do texto analisado, verificamos a presença de 08 ocorrências de idéias principais, o que representa 61,53% do total de 100% de possibilidade de ocorrência dessas sentenças.

O conteúdo macroproposicional mais alto ficou assim representado: a) a *constatação* do paradoxo entre os efeitos da TV sobre as crianças e o entretenimento que a TV propicia, evidenciado implicitamente na sentença 1 e 8; b) a *argumentação* para reagir ao problema mencionado a saber: b₁) mudança de comportamento relacionada a

causas externas, evidenciado no final da sentença 1. Em b₂) a capacidade da TV em transmitir o bem e o mal, com ocorrência na sentença 6 de forma implícita. Em b₃) o preconceito que cerca o assunto, notificado através da sentença 7; c) a *ratificação da resistência* diante do problema mencionado mediante a rejeição das alternativas b₂) transmissão do bem e do mal, que aparece de forma implícita na sentença 7. Em b₃) o preconceito, com evidência na sentença 8, totalizando 100% desse conteúdo referente aos sete itens encontrados.

No que se refere à observação das metarregras de coerência, vimos que no resumo acima, o sujeito assinalou devidamente a metarregra da relação (MR4) representativa ao texto-base, resultando 25% de ocorrência desse conteúdo.

Resumo 03 (TAE/LI03)

“¹A TV é muito discutida por apresentar, às vezes, programas e cenas em horários inadequados.²Se as crianças se comportam mal, a culpa é logo da TV.³Na realidade, as crianças praticam brincadeiras violentas estimuladas por este veículo de comunicação.⁴E a lógica se repete no que se refere *aos demais assuntos*.⁵A TV é educativa, outros afirmam que ela só prejudica.⁶Os *cientistas sociais* mostram também que *a TV é uma brincadeira*, um lugar que pode trazer *vícios* e também *virtudes*.⁷A televisão não tem poderes enormes, mas é apenas um fator de interferência na vida das pessoas.⁸Ela é uma forma de entretenimento.”

No resumo acima, podemos observar que o sujeito utilizou na maior parte de seu texto-resumo, a estratégia geral de reorganização das informações do texto-base. Os trechos destacados em itálico correspondem ao material transcrito do texto-base, o sublinhado representa as alterações produzidas pelo sujeito resumidor a partir de palavras sinônimas aceitáveis dentro do contexto. E os demais (trechos em letra normal) identificam as inferências realizadas pelo sujeito.

Com relação à identificação de idéias principais, foi evidenciado no resumo acima, que das 13 sentenças macroestruturais do texto-base, o sujeito utilizou 8 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 correspondendo as sentenças 1, 3, 4, 9, 12, 13 do texto-base) totalizando 61, 53% de ocorrências.

No que diz respeito ao conteúdo macroproposicional mais alto do texto em apreço, a saber: a) a *constatação* do paradoxo entre os efeitos da TV sobre as crianças e o entretenimento que a TV propicia, foi abordado respectivamente nas sentenças 1 e 8; b) a *argumentação* para reagir ao problema mencionado, ou seja, b₁) mudança de comportamento relacionada a causas externas, com ocorrência na sentença 2. Em b₂) a

capacidade da TV em transmitir o bem e o mal, evidenciado na sentença 3. Em b₃) o preconceito que cerca, com ocorrência na sentença 5. Em c) a *ratificação da resistência* diante do problema mencionado mediante a rejeição das alternativas b₂) transmissão do bem e do mal, com ocorrência na sentença 7. Em b₃) o preconceito, evidenciado no limiar da sentença 7. Desse conteúdo macroproposicional, o sujeito obteve 100% de ocorrências dos sete itens encontrados.

Na sentença 6, o sujeito resumidor retoma a finalização do texto-base de forma desordenada sem, no entanto, observar a progressão da informação. As idéias secundárias (“um lugar que também pode trazer vícios e virtudes”) são identificadas como principal do parágrafo e, na verdade, são secundárias da finalização do texto-base. No texto em geral, o desenvolvimento responde pela progressão semântica do tema em relação ao texto-base, embora com omissão de três sentenças.

No resumo acima, o sujeito assinalou a MR4 (relação) e MR3 (não-contradição) de forma satisfatória, totalizando 50% desse conteúdo.

Resumo 04 (TAE/LIns04)

“Há diversas lendas sobre os efeitos da TV sobre as crianças.²Pois a sociedade insiste em culpar os programas de TV pela má educação hoje existente, principalmente as crianças, que “copiam” tudo o que vêem. ³A sociedade culpa, por exemplo, os programas infantis que mostram violência, por certos atos de má conduta pelas crianças, mas esse raciocínio se repete em relação ao sexo, às opiniões políticas e a tudo o mais.⁴Um relatório que examinou, minuciosamente, os efeitos que a TV causa nas crianças, feito pelos principais cientistas sociais em dois anos, apresentou um conclusão que pode ser um tanto óbvia, mas é possível estabelecer a audiência de programas violentos com a agressividade infantil.⁵A tv é uma “brincadeira”, que tem vícios e virtudes”.

No resumo 04, reproduzido acima, podemos constatar, várias rupturas no desenvolvimento das informações, tendo em vista a falta de articulação explícita entre elas. O destaque em itálico corresponde ao conteúdo transcrito literalmente do texto-base. Os trechos em letra normal evidenciam o trabalho pessoal do sujeito no intuito de esclarecer o texto-base. E os trechos sublinhados correspondem a palavras sinônimas aceitáveis dentro do contexto a partir do texto-base.

As idéias principais do texto acima, foram identificadas a partir de 5 sentenças (1, 2, 3, 4, 5) correspondendo respectivamente as sentenças 1, 2, 4, 8, 13 do texto-base, totalizando 38, 46% de ocorrência de idéias principais.

O conteúdo macroproposicional mais alto é representado através das alternativas: a) a *constatação* do paradoxo entre os efeitos da TV sobre as crianças e o entretenimento que a TV propicia, que são evidenciados nas sentenças 1 e 5 do resumo em questão; b) a *argumentação* para reagir ao problema mencionado, a saber: b₁) mudança de comportamento relacionada as causas externas. Este item foi evidenciado na sentença 2. Em b₂) a capacidade da TV em transmitir o bem e o mal, não houve ocorrência deste conteúdo. Em b₃) o preconceito, notificamos evidência na sentença 5. Portanto, houve ocorrência de cinco itens, ou seja, 71, 47% desse conteúdo.

A progressão temática emerge de forma linear, pois a informação (sentença 2) passa, na seqüência seguinte, a ser o tópico (sentença 3). No entanto, o excesso de informação velha (sentenças 2 e 3) também propiciou uma certa quebra da unidade temática, logo no limiar do resumo. Em seguida, este leitor tentou orientar-se por uma relação lógica transcrevendo alguns trechos do texto-base.

A título de exemplo, observe-se que a sentença 1 do texto-resumo (“Há diversas lendas sobre os efeitos da TV sobre as crianças”) reproduz literalmente o conteúdo da sentença 1 do texto-base, exceto no revezamento de muitas por diversas; na sentença 3 (“A sociedade culpa, por exemplo, os programas infantis que mostram violência, por certos atos de má conduta pelas crianças, mas esse raciocínio se repete em relação ao sexo, às opiniões políticas e a tudo o mais.”), há uma tentativa de reorganização pessoal da macroestrutura de forma frustrante, uma vez que é reproduzida literalmente a sentença 4 do texto-base (trecho em negrito), sem distinção da idéia principal de cada parágrafo, solicitada na tarefa de produção de resumos. Esse procedimento coloca em evidência a afirmação de Hare (1992), de que a inferência de vários fatores (elaboração inadequada de sentenças, abstração de conceitos, idéias e organização de forma inadequada do texto) pode favorecer ou prejudicar o sucesso da produção de resumo. Nesse caso, prejudicou seriamente a seleção e condensação de informações e complexidade do texto.

Na sentença 4 (trechos em letra normal, sublinhado e em itálico) a organização de idéias ocorre de forma inadequada, pois a manipulação de pistas textuais, tais como sentenças-tópico não auxiliaram na tarefa de seleção de informações. Vejamos o exemplo 4 (“Um relatório que examinou, minuciosamente, os efeitos que a TV causa nas

crianças, feito pelos principais cientistas sociais (4.1) / em dois anos, apresentou / um (a) conclusão que pode ser um tanto óbvia, (4.2) / mas é possível estabelecer a audiência de programas violentos com a agressividade infantil”). Com relação a progressão da informação em torno do tema/proposta, este leitor específico produziu enunciados contraditórios entre si, na tentativa de fazer correspondência ao texto-base (exemplo 4, trecho em negrito). Na tentativa de reproduzir a sentença 10 do texto-base (observemos a sentença 4.1 acima) há incoerência entre as informações dadas e as informações novas, pois não ficou claro a tentativa de explicar o conteúdo macroproposicional da sentença 10 do texto-base, que seria “preconceitos que cercam o assunto...”, além da falta de concordância na utilização do pronome indefinido um, que deveria ser “...uma conclusão...”. Na sentença 4.2 também desmembrada para elucidação e na tentativa de evidenciar as ocorrências abordadas no texto-resumo, observamos que o sujeito fez uso da conjunção coordenativa adversativa “mas” e do verbo ser no presente do indicativo “é” para relacionar os programas televisivos à agressividade infantil, quando na verdade, deveria fazer alusão a sentença 11 do texto-base (“A TV é apenas um dos elementos que interferem na formação das pessoas e o ambiente geral em que o crescimento se dá é mais importante que qualquer fator isolado”). Portanto, o resumo acima não atendeu a MR1 (Metarregra da repetição 1) nem a MR2 (Metarregra da repetição2), pois houve respectivamente falta de continuidade e homogeneidade seqüencial (MR1) e falta de equilíbrio constante ao longo de seu desenvolvimento (MR2), atendendo parcialmente a MR4 e MR3, totalizando 25% de observação dessa metarregra.

Resumo 05 (TAE/LI05)

¹A TV é muitas vezes responsável pelas coisas ruins feitas na sociedade. ²Se uma criança tem uma má postura em casa ou na escola, é natural atribuir a responsabilidade a causa externa e não a seu próprio comportamento. ³A televisão se tornou a grande responsável pelos males da sociedade.⁴Na vida real as crianças praticam atitudes violentas.⁵Essas atitudes se repetem em relação as outras coisas.⁶ A TV é tida como capaz de passar coisas positivas e negativas.⁷ É comum se ouvir falar que a TV , se quisesse, poderia mudar o mundo.⁸ As pesquisas científicas são mais moderadas no que se refere aos efeitos da TV sobre as crianças.⁹ Por conta disso, os cientistas sociais fizeram um relatório acerca desses efeitos sobre as crianças.¹⁰ Após dois anos de trabalho, o resultado foi surpreendente, pois a TV é apenas um fator que interfere na vida das pessoas.¹¹ A TV é uma forma de brincadeira.”

A nosso ver, o resumo acima evidencia o trabalho pessoal do sujeito resumidor no intuito de esclarecer o texto-base do qual foi gerado. Na maior parte, o sujeito

reproduziu literalmente as informações selecionadas do texto-base, representativo da estratégia de cópia-apagamento-colagem (trechos em itálico). Em seguida, houve a tentativa de ajustes de ordem sintático-semântica e léxica (trechos sublinhados). Os trechos em letra normal identificam as alterações criadas a partir das inferências do sujeito resumidor.

As idéias principais do texto-resumo acima, foram identificadas a partir da ocorrência de 10 sentenças (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11) correspondendo respectivamente as sentenças 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 13 do texto-base) representando um percentual de 76, 92% do total das 13 sentenças do texto-base.

O conteúdo macroproposicional mais alto ficou representado da seguinte forma: a) a *constatação* do paradoxo entre os efeitos da TV sobre as crianças e o entretenimento que ela propicia, pode ser evidenciado nas sentenças 2 e 11; b) a *argumentação* para reagir ao problema mencionado, a saber: b₁) mudança de comportamento relacionada a causas externas, b₂) a capacidade da TV em transmitir o bem e o mal e b₃) o preconceito que cerca o assunto, identificadas através das sentenças b₁ da sentença 2 e b₂ da sentença 6, Em b₃) houve ocorrência na sentença 7: c) a *ratificação da resistência* diante do problema mencionado mediante a rejeição das alternativas b₂) transmissão do bem e do mal e b₃) o preconceito, sendo que houve ocorrência de b₂) através da sentença 6 e em b₃) ausência de ocorrência. Da possibilidade de 100% de ocorrências referente aos sete itens do conteúdo macroproposicional, este leitor específico, assinalou corretamente seis, ou seja, 85, 71% desse conteúdo.

O sujeito resumidor não conseguiu estabelecer a progressão da informação de forma plenamente definida, principalmente no limiar (sentença 1) do texto no que corresponde ao tema. O desenvolvimento ocorre de forma mais definida, embora recorrendo aos trechos literalmente transcritos a partir das sentenças 2 a 11 do texto-base.

Com relação à tentativa de reelaboração do texto-base, as intervenções do sujeito resumidor acarretaram no resumo acima, problemas relacionados à metarregra da relação (MR1), ou seja, a falta de linearidade no limiar do texto (sentença 1), resultando 25% de ocorrência da possibilidade de 100% das quatro macrorregras referentes ao texto-base.

Resumo 06 (TAE/LIns06)

“¹A televisão emite uma grande influência na vida as pessoas, mas as mais afetadas são as crianças.²Se ela se comporta mal, é muito natural atribuir a culpa a esse meio de comunicação.³A TV é culpada por tudo que acontece no meio social.⁴ *Na vida real* os adolescentes tomam atitudes violentas.⁵Essa lógica se repete em relação as outras coisas.⁶Por isso, ela é vista como instrumento que pode trazer o bem ou o mal.⁷ *É comum ouvir* dizer que a culpa é sempre da TV.⁸As pesquisas científicas apontam os reais efeitos da TV sobre as crianças.⁹Por conta disso, elaboraram documentos acerca do assunto e os resultados foram extremamente relevantes.¹⁰Neles, constam que a TV é apenas um instrumento de formação e, além disso, ela também é considerada uma *brincadeira*.”

Observe-se que o resumo 06 apresenta a maioria dos componentes superestruturais do texto-base, mantendo também a representação da estratégia de reorganização pessoal de informações (trechos em letra normal e sublinhados, pois os trechos em itálico foram transcritos literalmente do texto-base), mas é problemático por conta de uma certa generalização reproduzida na sentença 9, omitindo destarte, a argumentação acerca do preconceito que cerca o assunto, referente a sentença 10 que necessita da sentença 9 antecedente do texto-base.

De acordo com o que já foi explicitado, foram consideradas como idéias principais os conteúdos essenciais de 13 sentenças do texto-base. No resumo acima, foram notificadas a ocorrência de 10 sentenças (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10) correspondendo respectivamente, as sentenças 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 13, 11 do texto-base desse conteúdo, totalizando 76, 92% no desempenho do sujeito resumidor. Houve omissão das sentenças 9, 10, 12 do texto-base.

Na sentença 2 do resumo acima, “Se ela se comporta mal, ...”, o sujeito resumidor não observou corretamente a concordância, pois a alusão é feita as crianças que são as mais afetadas pela influência televisiva. Assim, a correção gramatical requer que a frase seja grafada da seguinte forma: Se elas se comportam mal.

O conteúdo macroproposicional mais alto foi observado nas seguintes sentenças: a) a *constatação* do paradoxo entre os efeitos da TV sobre as crianças e o entretenimento que a TV propicia, com evidência nas sentenças 2 e 10; b) a *argumentação* para reagir ao problema mencionado, a saber: b₁) mudança de comportamento relacionada a causas externas, evidenciado na sentença 3. Em b₂) a capacidade da TV em transmitir o bem e o mal, com ocorrência na sentença 6. Em b₃) o preconceito que cerca o assunto, com evidência na sentença 8; c) a *ratificação da resistência* diante do problema mencionado

mediante a rejeição das alternativas b₂) transmissão do bem e do mal, com ocorrência desse conteúdo na sentença 10. Em b₃) o preconceito, não houve ocorrência. Portanto, dos sete itens propostos, houve ocorrência de seis, totalizando 85, 71% de acertos.

A progressão da informação ocorre com certa ambigüidade logo no limiar do resumo (sentença 1). No que diz respeito ao desenvolvimento do tema, este leitor específico não seguiu corretamente a progressão semântica do resumo em relação ao texto-base, evidenciada nas sentenças 2 e 3, que ocorrem com certa redundância.

A observação da metarregra da progressão (MR2) não foi bem esclarecida, pois a progressão semântica do texto-base foi omitida nas sentenças 9, 10, 12. No entanto, a metarregra da relação (MR4), surge de forma satisfatória, pois o sujeito relaciona de forma congruente a representação de mundo estrita apresentada no texto-base, totalizando 25% na observação dessa metarregra.

Resumo 07 (TAE/LI07)

“¹A TV é um meio de comunicação que influencia a sociedade e, em especial, as crianças.²Os efeitos se tornaram notórios, principalmente na sua forma de comportamento.³Ela se tornou a grande vilã da sociedade.⁴*Na vida real essas crianças praticam atos de violência.*⁵E a causa atribuída a isso, é a TV. ⁶Pesquisas científicas mostraram os reais efeitos da TV sobre as crianças.⁷Em decorrência disso, *constituíram* um grupo de pesquisadores para avaliar a questão.⁸E os resultados apontaram que *a TV é apenas um dos elementos que interferem na formação do cidadão.*⁹*A TV tem efeitos limitados, mas é uma brincadeira”.*

No resumo apresentado, algumas frases respondem por uma tentativa de inferência pelo leitor (trechos em letra normal). Os trechos em itálico correspondem ao material transcrito literalmente do texto-base e os trechos sublinhados correspondem as alterações a partir do texto.

De acordo com o resumo acima, podemos observar, que das 13 sentenças do texto-base, este leitor específico identificou 8 sentenças (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) correspondendo respectivamente as sentenças 1, 2, 3, 5, 7, 8, 11, 13 do texto-base. Portanto, foram totalizadas 61, 53% de idéias principais. Desse total, 5 sentenças foram completamente rejeitadas pelos sujeitos.

Dos conteúdos macroproposicionais mais altos foram depreendidos do resumo acima, os conteúdos, a saber: a) a *constatação* do paradoxo entre os efeitos da TV sobre as crianças e o entretenimento que a TV propicia, com ocorrência nas sentenças 2 e 9. Em b) a *argumentação* para reagir ao problema mencionado a saber: b₁) mudança de

comportamento relacionado a causas externas, depreendida na sentença 2. Em b₂) a capacidade da TV em transmitir o bem e o mal, com ocorrência na sentença 4. E em b₃) o preconceito que cerca o assunto, não houve depreensão desse conteúdo claramente; c) a *ratificação da resistência* diante do problema mencionado mediante a rejeição das alternativas b₂) transmissão do bem e do mal, com evidência através da sentença 8. Em b₃) o preconceito, ocorrendo na sentença 9 do resumo acima. Desse total foram depreendidos seis itens, totalizando 85, 71% de sua uma organização global.

No resumo 07, o sujeito resumidor tenta explicitar as idéias do texto-base. Entretanto, o procedimento tornou lenta a progressão da informação. Na sentença 2, (“Os efeitos se tornaram notórios, principalmente na sua forma de comportamento”) há um retardamento da informação nova e uma desproporcionalidade quanto a informatividade. Na frase em questão, a ambigüidade ocorre claramente “na sua forma” que deveria ser adstrita diretamente as crianças, mas a referência não ficou patente, (sendo relacionado tanto a TV como as crianças).

O sujeito tentou reorganizar seu resumo de forma pessoal, mas produziu um texto descontínuo quanto ao seu desenvolvimento seqüencial (MR1) e progressão das informações (MR2), mediante omissão de 5 sentenças do texto-base.

Voltando à questão das metarregras, observamos no resumo em apreço, a utilização do conteúdo semântico (fatos, eventos, ações) relacionados diretamente ao texto-base. O resumo apresentou, destarte, a metarregra da relação (MR4), obtendo 25% de ocorrência satisfatória.

Resumo 08 (TAE/LI08)

“¹Há várias estórias acerca dos efeitos da TV sobre as crianças.²Ela se tornou a responsável pelos males que acontecem na sociedade.³Atos de violência são atribuídos a ela.⁴ A TV emite uma grande influência na vida das pessoas.⁵Ela é tida como capaz de fazer o bem e o mal.⁶É comum ouvir frases que a TV poderia mudar o mundo.⁷ Os americanos trabalharam numa pesquisa e mostraram que a TV é apenas mais um fator que interfere na vida pessoal do cidadão.⁸Ela não assusta. ⁹Ela é uma forma de lazer.”

No resumo 08, o sujeito resumidor preferiu desenvolver a perspectiva mais genérica do texto-base, ou seja, a discussão acerca dos efeitos da TV sobre as crianças, a partir de suas próprias inferências (trechos em letra normal). A substituição de palavras

por outra similar, dentro do contexto, surge nos trechos sublinhados e o conteúdo transcrito literalmente do texto-base emerge a partir dos trechos em itálico.

No resumo, as idéias principais foram evidenciadas em 9 sentenças (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) correspondendo respectivamente a 10 sentenças (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 12, 13) do texto-base, totalizando 69, 23% de evidência. Apenas 3 (7, 10, 11) sentenças foram rejeitadas pelo sujeito resumidor.

O reconhecimento da forma de organização global ou o conteúdo macroproposicional mais alto do resumo acima, foi evidenciado a partir das sentenças 1 e 9 do texto-resumo para a *constatação* do paradoxo entre os efeitos da TV sobre as crianças e o entretenimento que a TV propicia. No que diz respeito: b) a *argumentação* para mencionar o problema mencionado a saber: b₁) mudança de comportamento relacionada as causas externas, foi evidenciado na sentença 1; b₂) a capacidade da TV em transmitir o bem e o mal, na sentença 5 e b₃) o preconceito que cerca o assunto, não ocorrendo em nenhuma sentença. Quanto a *ratificação da resistência* diante do problema mencionado mediante a rejeição das alternativas b₂) transmissão do bem e o do mal, havendo ocorrência na sentença 7. Em b₃) o preconceito, com ocorrência na sentença 8. Desse corolário, o sujeito obteve 85, 71% (6 itens de ocorrência) dos 100% de possibilidade de ocorrência referente aos 7 itens do conteúdo macroproposicional proposto no texto-base.

Com relação à progressão da informação, houve no resumo ora considerado, a ocorrência insatisfatória de agrupamento e problema/solução, notificados na rejeição das sentenças 7, 10, 11, e três ocorrências satisfatórias, como por exemplo, descrição, causa e comparação na sentença três como ocorrência dos níveis de organização do texto expositivo. Portanto, a progressão semântica ocorre com certo esclarecimento em relação ao texto-base em nove sentenças.

A percepção da macroestrutura referente a uma das condições de coerência da relação (MR4) ocorreu com quebra da unidade paragrafíca, pois a omissão de 3 (07, 10, 11) sentenças não atendeu a representação de mundo apresentada no texto-base. A reorganização das informações na produção do resumo em recorrência ao texto-base, atendeu a metarregra da repetição (MR1), totalizando 25% de ocorrência.

Resumo 09 (TAE/LIns09)

“¹A rede de programação é culpada pelos *atos de violência*. ²Ela se tornou responsável *pelos atos de violência praticados* pelas *crianças*.³Por ser vista como um “meio” de comunicação, ela *é tida como capaz de fazer o mal e o bem*.⁴Pesquisas científicas apontam os efeitos da televisão sobre a criança.⁵Da pesquisa, saiu a comissão de *cientistas sociais* para mostrar o relatório final.⁶Nele, apontaram a TV como apenas um instrumento que interfere na educação da sociedade.⁷Ela é muito mais lazer.⁸Ela é uma brincadeira”.

Na maior parte do resumo acima, representativo da estratégia de cópia-apagamento-colagem, o sujeito reproduziu literalmente as informações que selecionou do texto-base (trechos em itálico), procedendo apenas alguns ajustes de ordem sintático-semântica e léxica (trechos sublinhados). Nesses ajustes, muitas vezes, o sujeito não consegue produzir efeitos satisfatórios no sentido de explicitar a macroestrutura do texto-base.

Para o resumo acima, conforme também já elucidado, foram consideradas como idéias principais os conteúdos essenciais de 13 sentenças do texto-base, as quais 8 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8) correspondendo respectivamente a 1, 3, 5, 7, 8, 11, 12, 13, foram evidenciadas pelo sujeito. Os conteúdos de 5 (2, 4, 6, 9, 10) sentenças foram completamente rejeitadas pelo sujeito, totalizando 61, 53% dessas idéias.

O conteúdo macroproposicional mais alto do resumo foi evidenciado a partir das sentenças 1 e 7 para a *constatação*; 1 e 3 para a *argumentação* referente aos itens b_1 e b_2 , com ausência em b_3 ; a *ratificação da resistência* b_2 e b_3 foram evidenciadas nas sentenças 6 e 8, totalizando 85, 71% desse conteúdo.

A progressão da informação em torno do tema/proposta ocorreu de forma explicitamente explicativa enquanto mecanismo de textualização, atendendo aos níveis de organização interna relacionados a descrição, causa e problema/solução, com esclarecimento em relação ao texto-base e a ocorrência desses níveis. A ocorrência insatisfatória foi evidenciada nos itens agrupamento e comparação nas sentenças 5 e 6 do resumo. Portanto, no que diz respeito a informação temática, esta foi dada com esclarecimentos (sentenças 1, 3, 6, 7, 8) relacionados ao texto-base

As metarregras da relação (relacionamento de fatos congruentes) MR4 e da não-contradição (sem elemento semântico que contradiga um conteúdo) MR3) foram evidenciadas de forma satisfatória, totalizando 50% de ocorrência.

Resumo 10 (TAE/LF10)

“¹Há muitas lendas acerca da televisão sobre as crianças.²Se uma criança tem um mal comportamento, a culpa é da TV.³Ela se tornou a crítica da sociedade.⁴Por ser olhada como um instrumento, ela é tida como capaz de fazer o bem e o mal.⁵Pesquisas mostraram que ela é apenas um instrumento na formação da sociedade.⁶Ela é uma forma de lazer.⁷Ela não assusta.”

O resumo acima, representativo da estratégia de reorganização pessoal de informação, ainda que apresente continuidade sequencial, é problemático com relação a progressão das informações por conta de um certo retardamento da informação nova: o sujeito utilizou 7 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) sentenças, mas a evidência e correlação dessas com o texto-base foi apenas de 5 sentenças (1, 2, 5, 11, 12 do texto-base), totalizando 38, 46% das idéias principais.

O conteúdo macroproposicional mais alto foi evidenciado a partir das sentenças 1 e 6 representando a *constatação* do paradoxo entre os efeitos da TV sobre as crianças e o entretenimento que cerca o assunto. No que diz respeito a *argumentação* para reagir ao problema mencionado a saber: b₁) mudança de comportamento relacionado a causas externas, houve ocorrência na sentença 1, b₂) capacidade da TV em transmitir o bem e o mal, evidenciamos na sentença 4, quanto a b₃) o preconceito que cerca o assunto, não encontramos evidência. No item a *ratificação da resistência* diante do problema mencionado mediante a rejeição das alternativas b₂) transmissão do bem e do mal, encontramos evidência na sentença 5 e em b₃) o preconceito, não encontramos ocorrência. Portanto, o sujeito resumidor obteve 71, 42% desse conteúdo.

Quanto a progressão da informação, o resumo acima, apresenta continuidade sequencial, mas é problemático com relação a progressão das informações por conta de um certo retardamento da informação nova: o sujeito utilizou 7 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) sentenças, mas a evidência e correlação dessas com o texto-base foi apenas de 5 sentenças (1, 2, 5, 11, 12 do texto-base). Tal ocorrência deixou certa ambigüidade ao esclarecer o conteúdo semântico referente ao texto-base.

No resumo, o atendimento as metarregras de coerência ocorreram apenas através da não-contradição (MR3), pois o conteúdo semântico apresentado pelo sujeito não contradiz o texto-base, embora tenha omitido algumas sentenças totalizando, destarte, 25% de ocorrência para a possibilidade de 100% na percepção da macroestrutura textual em relação as 4 metarregras propostas.

3.10. Resumos produzidos do texto argumentativo de tendência dialógica

A macroestrutura do texto-base originalmente proposto apresenta 17 sentenças. Analisaremos as ocorrências das categorias inicialmente propostas. Para essa análise, seguiremos os mesmos procedimentos que foram adotados para o texto expositivo. Serão transcritos os diferentes tipos de alterações ou ajustes produzidos pelo leitor sujeito resumidor.

A título de ilustração dos procedimentos acima explicitados, analisaremos os resumos produzidos.

Resumo 01 (TAD/LF01)

“¹Ao avistarmos a pessoa amada, há um aumento de adrenalina em nosso organismo.²Isso pode causar tremor de mãos.³ O coração foi escolhido como símbolo do amor.⁴Ele pode até palpitar mais forte quando o seu dono está apaixonado, mas o que comanda mesmo nossas emoções é o cérebro.⁵Daí que, não é possível esclarecer como fazemos nossas escolhas no amor.⁶Contudo, até hoje, não se conseguiu desvendar o que acontece com o cérebro quando a pessoa tem um sentimento tão complexo quanto a paixão.”

No resumo 01, podemos observar que o sujeito resumidor transcreveu literalmente na maior parte de seu resumo as informações do texto-base (trechos em itálico), com pouquíssimas alterações (trechos sublinhados), sem inferências e produzidas a partir do texto-base revezando apenas uma palavra sinônima por outra aceitável dentro do contexto. Na sentença 5, por exemplo, o sujeito introduz o articulador discursivo-argumentativo “daí que”, mas em seguida transcreve a maioria da frase do texto-base.

O sujeito conduz através da “voz” (texto-base) do outro a reprodução do resumo sem observar explicitamente a continuidade seqüencial do texto-base. Essa ocorrência é notória através da mudança inesperada da informação do conteúdo macroproposicional que surge na sentença 4 “Ele pode até palpitar mais forte quando o seu dono está apaixonado” (idéia secundária, mas emerge como idéia principal) e “mas o que comanda mesmo nossas emoções é o cérebro” (idéia que emerge como secundária no resumo, mas é a idéia principal e corresponde a sentença 2 do texto-base. Portanto, a apresentação desordenada da sentença pelo sujeito resumidor prejudicou a continuidade seqüencial, nessa sentença.

A tentativa de reorganização pessoal no resumo ora considerado, por sua vez, resultou na estratégia de cópia-apagamento-colagem. Os resumos que utilizam essa

estratégia principal apresentam maior continuidade seqüencial e semântica e menor desvio de sentido em relação ao texto-base.

No que diz respeito a organização das idéias principais, o sujeito obteve na totalidade 23, 52% referente a ocorrência de 4 sentenças para o texto-base, ou seja, das 6 sentenças produzidas no resumo 1, 2, 3, 4, 5, 6 apenas 4 corresponderam ao conteúdo macroproposicional do texto-base, a saber: sentença 1 do resumo para sentença 1 do texto-base, a sentença 2 do resumo aparece como idéia secundária, a sentença 3 do resumo para a sentença 3 do texto-base, a sentença 4 como foi elucidado acima, apenas a segunda parte após a vírgula corresponde a sentença 2 do texto-base, a sentença 5 correspondendo a sentença 13 do texto-base e a sentença 6 do resumo aparece apenas como idéia secundária.

O conteúdo macroproposicional mais alto do texto em apreço, no que se refere: a) a *afirmação* do aumento de adrenalina no organismo ao vermos a pessoa amada, foi evidenciada na sentença 1 do resumo; b) a *afirmação* de que o coração foi escolhido como símbolo do amor, com ocorrência na sentença 3; c) a *justificativa* da afirmação colocada em b mediante argumento enfatizando a descoberta do sistema límbico (uma região do cérebro responsável por emoções e motivações, não houve ocorrência e d) o *argumento* final acerca da paixão como sentimento influenciado por fatores sociais e culturais, sem evidência no resumo acima, totalizando 50% de ocorrência desse conteúdo.

Esse resumo constitui uma quebra da progressão no desenvolvimento de suas informações de modo que não está homogeneamente representada a progressão semântica do próprio texto-base. Note-se, de passagem, que a omissão das treze sentenças do texto-base não contribui na identificação dos itens: c) do conteúdo macroproposicional, ou seja, *justificativa* colocada em b mediante argumento enfatizando a descoberta do sistema límbico (uma região do cérebro responsável por emoções e motivações), que deveria ser representado através da seguinte sentença: “descobriu-se há cerca de quarenta anos uma região do cérebro responsável por emoções e motivações – o sistema límbico” (macroestrutura da sentença 11 do texto-base); d), isto é, o *argumento* final acerca da paixão como sentimento influenciado por fatores sociais e culturais, enfatizado através da sentença 16 do texto-base, a saber: “...a maneira

de o mordomo manifestar seu amor é dada, em grande parte, pelos fatores culturais e sociais”. Portanto, a falta desses dois itens (c, d) do conteúdo macroproposicional mais alto do texto em questão, não lhe dá uma aparência de unidade, deixando a progressão da informação com pouco esclarecimento em relação ao texto-base.

Com relação às metarregras da não-contradição (MR3), não houve no resumo em apreço ocorrência de conteúdos contraditórios em sentido estrito; repetição (MR1), não foi devidamente observada na sentença 4 como foi acima salientado; progressão (MR2) não foi devidamente obedecida para a totalidade de idéias principais, pois ocorreram apenas 4 sentenças referentes ao texto-base; relação (MR4) foi coerente para as poucas idéias apresentadas, totalizando 50% da possibilidade de 100% das ocorrências dessas 4 metarregras.

Resumo 02 (TAD/LI02).

“¹Quando vemos a pessoa amada, a adrenalina aumenta em nosso organismo.²Aliás, é bom lembrar que Aristóteles, defendia que o coração era responsável pelos afetos.³No entanto, até hoje a ciência não desvendou esses mistérios.⁴Qual a razão de nosso coração palpitar tão forte diante da paixão?.⁵Descobriram os transmissores que desencadeiam o sentimento do amor.⁶Aliás, a região específica responsável por esse sentimento chama-se sistema límbico.⁷A maneira que cada indivíduo manifesta esse sentimento está relacionada a fatores culturais.⁸ Aliás, o filme Vestígios do Dia, retrata bem esse sentimento.”

No resumo reproduzido acima estão presentes os componentes do esquema textual proposto no texto-base. O sujeito mais do que meramente reproduzir as informações do texto-base (trechos em itálico), centrou-se sobre seus conteúdos mais gerais, integrando informações (trechos sublinhados) diversas do texto-base nas 8 sentenças do resumo. Esse procedimento estratégico em substituir palavras por outras aceitáveis dentro do contexto evidencia o trabalho pessoal do sujeito em fazer alterações na tentativa esclarecer o texto-base. A título de exemplo, observe-se que na sentença 6 do resumo em questão, o sujeito introduz logo no limiar da referida sentença o articulador discursivo-argumentativo “aliás” na tentativa de justificar a afirmação dada anteriormente de que o coração foi escolhido como símbolo do amor enfatizada através da descoberta do sistema límbico.

Do ponto de vista de identificação de idéias principais foram obtidas no resumo acima, 47, 05% da possibilidade de 100% de ocorrência das 17 sentenças do texto-base.

O sujeito evidenciou 8 sentenças, ou seja, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 no resumo correspondendo respectivamente as sentenças 1, 3, 6, 7, 9, 11, 16, 15 do texto-base.

O conteúdo macroproposicional mais alto do texto em apreço foi evidenciado através da sentença 1 para a) a *afirmação* do aumento de adrenalina no organismo ao vermos a pessoa amada, ocorrendo na sentença 1; b) na *afirmação* de que o coração foi escolhido como símbolo do amor, com evidência na sentença 2; c) a *justificativa* da afirmação colocada em b mediante argumento enfatizando a descoberta do sistema límbico (uma região do cérebro responsável por emoções e motivações), evidenciado na sentença 6; d) o *argumento* final acerca da paixão como sentimento influenciado por fatores sociais e culturais, ocorrendo na sentença 7. O sujeito obteve 100% de ocorrência para a totalidade desse conteúdo.

Os conteúdos macroestruturais depreendidos do resumo acima indicam que a progressão da informação referente a tese proposta e a tese refutada também foi evidenciada de forma satisfatória, com exceção da sentença 8 do resumo que corresponde a sentença 15 do texto-base, que surge como finalização e, na verdade, deveria anteceder a sentença 7 também do resumo que corresponde a sentença 16 do texto-base.

A percepção macroestrutural relacionada as metarregras de coerência não foi satisfatoriamente evidenciada na matarregra da progressão (MR2), pois a contribuição semântica, ou seja, o equilíbrio progressivo entre as informações dadas e as informações novas emerge de forma descontínua. A título de exemplo, o conteúdo da sentença 7 do resumo corresponde ao conteúdo da sentença 16 do texto-base e o da sentença 8 do resumo corresponde ao conteúdo da sentença 15 do texto-base. Portanto, deveria ser assinalada em ordem contínua, a saber: sentença 8 do resumo: “Aliás, o filme Vestígios do Dia, retrata bem esse sentimento”, seguido da sentença 7 do resumo, mas como finalização : “A maneira que cada indivíduo manifesta esse sentimento está relacionada a fatores culturais”. Na metarregra da repetição (MR1), o sujeito tentou desenvolver linearmente as substituições (trechos sublinhados) mantendo o conteúdo do texto-base. As metarregras da não-contradição (MR3) e da relação (MR4), a primeira sem contradição do conteúdo do resumo e a segunda com fatos do mundo real representado e

bem relacionados, ocorreram satisfatoriamente, totalizando 75% de evidência dessas metarregras.

Resumo 03 (TAD/LI03)

¹O texto fala da paixão.²O problema é que a ciência ainda não desvendou seu mistério.³Portanto, não sabemos *por que* motivo *suamos frio quando estamos apaixonados*⁴São conhecidos vários neurotransmissores responsáveis por esse comportamento.⁵Aliás, *descobriu-se* que o verdadeiro responsável pelas emoções é o chamado sistema límbico.⁶*Concluiu-se, então, que* nesse sistema são desenvolvidas *as emoções*.⁷Quando vemos nosso amor, as mãos ficam trêmulas, frias e agente sua que é uma coisa.⁸É a adrenalina liberada no corpo.⁹Portanto, *o filme Vestígios do Dia, mostra a real situação de quem está apaixonado.*”

No resumo 03, podemos constatar o trabalho pessoal do leitor resumidor em esclarecer o texto-base do qual foi gerado. Há um esforço desse sujeito em produzir alterações a partir do texto-base (trechos sublinhados). Os trechos em itálico correspondem ao conteúdo transcrito literalmente do texto-base e os trechos em letra normal identificam as inferências realizadas pelo sujeito.

Dentre as 17 sentenças do texto-base, das ocorrências totais de idéias principais possíveis, foram verificadas 52, 94% para a possibilidade de 100% de ocorrência dessas idéias. As sentenças do resumo 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 correspondem respectivamente a 6, 7, 9, 11, 12, 1 e 7, 1, 16 do texto-base, totalizando a ocorrência de 9 sentenças.

O conteúdo macroproposicional mais alto do resumo em questão, referente a) a *afirmação* do aumento de adrenalina no organismo ao vermos a pessoa amada é evidenciada nas sentenças 7 e 8 do resumo; b) a *afirmação* de que o coração foi escolhido como símbolo do amor, não foi evidenciado claramente no resumo; c) a *justificativa* da afirmação colocada em b mediante argumento enfatizando a descoberta do sistema límbico (uma região do cérebro responsável por emoções e motivações) observada na sentença 5 do resumo e d) o *argumento* final acerca da paixão como sentimento influenciado por fatores sociais e culturais, evidenciado na sentença 9 do resumo, resultando 75% de ocorrência desse conteúdo.

A progressão da informação não ficou claramente definida no resumo em questão, pois a afirmação do conteúdo macroproposicional referente a sentença 1 do texto-base (ao avistarmos a pessoa amada, há um aumento da liberação de adrenalina em nosso organismo), surge na penúltima e antepenúltima sentença do resumo (sentença 7 “quando vemos o nosso amor, as mãos ficam trêmulas, frias e agente sua que é uma

coisa” e 8 “é a adrenalina liberada no corpo”) quando deveriam aparecer coerentemente logo no limiar das sentenças, ou seja, como sentença 1 do resumo em apreço e não fragmentada (em duas sentenças), nem tão pouco na colocação ou posição da sentença em que está colocada, ocorrendo certa ambigüidade quanto aos argumentos e fatos que fundamentam a tese proposta.

A condição de coerência macroestrutural implicada nas metarregras: a) da repetição (MR1) é aplicada de forma inadequada sem garantir a continuidade do resumo, por conta também da progressão (MR2) utilizada inadequadamente, como foi salientado acima. Com relação à metarregra da não-contradição (MR3), não houve no resumo ora considerado ocorrência de conteúdos contraditórios em sentido estrito. No que diz respeito à metarregra da relação (MR4), houve representação congruente do resumo com o texto-base, resultando, destarte, 50% de evidência coerente no uso dessas metarregras.

Resumo 04 (TAD/LIns04)

“¹Não há explicação para o amor.²*O coração foi escolhido como símbolo desse amor.*³Contudo, até hoje não se conseguiu desvendar o que ocorre com o cérebro quando a pessoa tem um sentimento tão complexo quanto a paixão.⁴*O coração foi nomeado o órgão das emoções*, porém quem nos permite todo e qualquer tipo de emoção é o *cérebro*.⁵Através dele é liberado mais adrenalina, que é o que nos causa emoção.⁶*Já a forma* como cada pessoa apresenta esse sentimento é dada, em grande parte, por fatores culturais.⁷Aliás, o filme *Vestígios do Dia*, ilustra bem acerca disso”.

No resumo 04, o sujeito resumidor deixa claro o esforço de integrar informações diversas do texto-base. Os trechos em letra normal evidenciam esse esforço identificado através das alterações criadas a partir das inferências do sujeito. Os trechos sublinhados são resultados de operações de inferências diversas substituindo palavras sinônimas aceitáveis dentro do contexto a partir do texto-base. Os trechos em itálico correspondem ao material transcrito literalmente do texto-base.

De acordo com o resumo acima, dentre as 17 sentenças essenciais do texto-base, o sujeito leitor resumidor identificou nas 7 sentenças 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 produzidas 7 para o texto-base, a saber: a sentença 2 do resumo correspondendo a sentença 3 do texto-base; a sentença 3 do resumo para a sentença 6 do texto-base; a sentença 4 do resumo correspondendo respectivamente as sentenças 3 e 2 do texto-base; a sentença 5 do resumo correspondendo a sentença 1 do texto-base; a sentença 6 do resumo referente a

sentença 16 do texto-base e a sentença 7 correspondendo respectivamente as sentenças 15 e 16 do texto-base. O sujeito obteve 41, 17% dessas ocorrências.

Com relação à identificação do conteúdo macroproposicional mais alto do resumo ora observado, no que diz respeito: a) a *afirmação* do aumento de adrenalina ao vermos a pessoa amada, sem ocorrência explícita desse item; b) a *afirmação* de que o coração foi escolhido como símbolo do amor, evidenciado na sentença 2; c) a *justificativa* da afirmação colocada em b mediante argumento enfatizando a descoberta do sistema límbico (uma região do cérebro responsável por emoções e motivações), sem ocorrência dessa alternativa no resumo acima; d) o *argumento* final acerca da paixão como sentimento influenciado por fatores sociais e culturais, foi evidenciado na sentença 6 do resumo em apreço. O sujeito assinalou 2 alternativas, obtendo 50% desse conteúdo.

A progressão da informação no que diz respeito à tese “Por que a paixão faz o coração disparar?” não se manifestada claramente no limiar do resumo em apreço, pois o sujeito resumidor na tentativa fazer inferências, optou por apresentar de modo desordenado à posição hierárquica das sentenças do resumo em relação ao texto-base, como foi salientado na identificação de idéias principais. Mais superficialmente, o caráter dialógico é marcado também em tudo aquilo que aproxima o texto de um intercâmbio oral (“Contudo,...” sentença 3; “...apresenta esse sentimento...” sentença 6; “...ilustra bem isso”, sentença 7). Portanto, este leitor específico esclarece a progressão da informação com certa ambigüidade.

Com relação à tentativa de reelaboração do texto-base, as intervenções do sujeito no esforço de fazer as inferências acarretou em seu resumo problemas relacionados às metarregras da repetição (MR1), ou seja, produziu as sentenças sem observar o desenvolvimento linear e da progressão (MR2), isto é, produziu as sentenças sem o equilíbrio progressivo entre as informações dadas e as informações novas. Apesar disto, observe-se que o sujeito tentou proceder alguns ajustes (trechos sublinhados), como por exemplo, o uso de indicadores lingüísticos confiáveis de contra-argumentação (contudo/conjunção coordenativa adversativa) e de articuladores discursivo-argumentativos (aliás) etc, entre as informações selecionadas do texto-base. Tais ajustes apontam o esforço do sujeito em fazer inferências, mas o que não foi observado coerentemente foi a posição destes, pois as sentenças 4, 5 do resumo correspondem as

sentenças 3 e 1 do texto-base , mas estão numa posição quase que de finalização no referido resumo. As metarregras da não-contradição (MR3), referente a conteúdos semânticos que não contradigam outros conteúdos anteriormente postos no próprio resumo em relação ao texto-base e da relação (MR4), sem desvio de sentido em relação ao texto-base, totalizando 50% na evidência dessas metarregras.

Resumo05 (TAD/LI05)

¹Quando estamos apaixonados tudo muda em nossa vida.²Ao vermos a pessoa amada, há um tremor, nosso coração acelera os batimentos, fazendo assim, aumentar a liberação de adrenalina.³Por isso, ele foi escolhido como o símbolo do amor.⁴Mas, até hoje não se desvendou os mistérios da paixão.⁵Aliás, por que o coração dispara quando estamos apaixonados? ⁶Para essa pergunta, há uma resposta que parece bem clara.⁷Ocorre a liberação de adrenalina enviada pelo cérebro.⁸Na verdade, é o sistema límbico responsável pelas emoções.⁹Mas a maneira de cada um agir, depende de fatores sociais.¹⁰E o filme Vestígios do Dia, mostra bem direitinho esse fato.”

O resumo acima demonstra que o sujeito tenta fazer inferências relacionando-as ao texto-base. Na tentativa de reorganização pessoal das informações do texto-base, por sua vez, observamos como estratégia desse resumo a cópia-apagamento-colagem. Observe-se que o sujeito transcreve literalmente o conteúdo do texto-base (trechos em itálico). Os trechos sublinhados correspondem as alterações produzidas pelo sujeito resumidor a partir do texto-base, substituindo apenas uma palavra por outra sinônima aceitável dentro do contexto. Os trechos em letra normal identificam as alterações criadas a partir das inferências realizadas pelo leitor resumidor.

Para a identificação das idéias principais, conforme também já explicitado, foram observadas a ocorrência de 10 sentenças 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 do resumo. Dessas, apenas 8 corresponderam ao texto-base, a saber: as sentenças 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10 do resumo correspondem respectivamente as sentenças 1, 3, 6, 7, 8, 9, 16, 15 do texto-base, totalizando 47, 05% de ocorrência dessas idéias.

Para o reconhecimento da forma de organização global ou o conteúdo macroproposicional do resumo em apreço, observamos os seguintes conteúdos: a) a *afirmação* do aumento de adrenalina no organismo ao vermos a pessoa amada, foi evidenciado na sentença 2 do resumo; b) a *afirmação* de que o coração foi escolhido como símbolo do amor, com ocorrência na sentença 3 do resumo em questão; c) a *justificativa* da afirmação colocada em b mediante argumento enfatizando a descoberta

do sistema límbico (uma região do cérebro responsável por emoções e motivações), não houve ocorrência referente a esse conteúdo no resumo em apreço e d) o *argumento* final acerca da paixão do amor como sentimento influenciado por fatores sociais e culturais, sendo evidenciado na sentença 9 do resumo, totalizando 75% de ocorrência desse conteúdo.

Esse resumo evidencia também uma ordem de apresentação de seus componentes estruturais distinta do texto-base, com pouco esclarecimento em relação à progressão da informação. Logo no limiar da sentença 1 do resumo em questão, ou seja, “quando estamos apaixonados tudo muda em nossa vida”, note-se, nesse ponto de vista, o papel do sujeito resumidor em introduzir uma asserção que, apresentada como está, não corresponde exatamente ao conteúdo proposto no texto-base, contudo, representa o ponto de vista argumentativo desse sujeito sem problemas de coerência textual nem de progressão de argumentação. Na sentença seis (6), “para essa pergunta, há uma resposta que parece bem clara”, do ponto de vista argumentativo, a sentença aparece no enunciado, portanto, como protegida da afirmação da tese proposta. A sentença passa a ser, de uma certa maneira, apenas mais uma tentativa de inferência do sujeito, uma vez que não foi assinalada diretamente pelo conteúdo do texto-base. Nessa ordem de apresentação, o sujeito resumidor tenta marcar superficialmente o caráter dialógico através dos articuladores discursivo-argumentativos, como por exemplo, “mas” sentença 4; “aliás” sentença 5; “mas” sentença 9. A progressão da informação relacionada a tese proposta, ou seja, ao ponto de vista privilegiado do texto ocorre de forma superficial e com pouco esclarecimento.

A condição de coerência implicada no resumo acima, foi identificada em MR1(metarregra da repetição), sem a devida observação dessa metarregra, principalmente na sentença 10 do resumo correspondente a sentença 15 do texto-base, que emerge como a última sentença e pela observação da continuidade seqüencial de seus enunciados deveria aparecer como antepenúltima, totalizando 75% de ocorrência dessas metarregras.

Resumo06 (TAD/LIns06)

“¹Quando estamos perto ou *avistamos a pessoa amada, o cérebro recebe várias mensagens olfativas, visuais e verbais.*²*Ocorre então, o aumento de adrenalina no corpo, provocando a aceleração das batidas no coração.*³*A emoção é sentida, mas ela varia de pessoa a pessoa e também por fatores culturais.*⁴*Descobriu-se há alguns anos, que essa emoção é causada através do sistema límbico.*⁵O problema é que ela é muito estranha, mas se manifesta influenciada por fatores sociais e culturais.⁶*O filme Vestígios do Dia, que conta a história de um mordomo apaixonado por uma governanta, ilustra bem essa questão.”*

O resumo seis (06) deixa patente a tentativa de fazer inferências pelo sujeito (trechos em letra normal). Os trechos em itálico correspondem ao material transcrito do texto-base e os trechos sublinhados correspondem as alterações a partir do referido texto. O sujeito faz uso da estratégia de cópia-apagamento-colagem em todo o desenvolvimento do texto-resumo.

Do ponto de vista de identificação de idéias principais, o resumo apresenta 6 sentenças 1, 2, 3, 4, 5, 6 correspondendo respectivamente as 6 sentenças 1, 1, 16, 11, 16, 15 do texto-base, com apenas 4 sentenças coerentes totalizando 23, 52% de ocorrências dessa idéias.

Os conteúdos macroproposicionais mais altos do texto em apreço no que diz respeito as alternativas a) a *afirmação* do aumento de adrenalina no organismo ao vermos a pessoa amada, evidenciado nas sentenças 1 e 2 do resumo; b) a *afirmação* de que o coração foi escolhido como símbolo do amor, não houve ocorrência no resumo acima; c) a *justificativa* da afirmação colocada em b mediante argumento enfatizando a descoberta do sistema límbico (uma região do cérebro responsável por emoções e motivações), com evidência na sentença 4 do resumo e d) o *argumento* final acerca da paixão como sentimento influenciado por fatores sociais e culturais é evidenciado na sentença 5 do resumo, totalizando 75% da ocorrência desse conteúdo.

O resumo faz parecer, aqui, explicitamente, um desequilíbrio constante ao longo de seu desenvolvimento. A argumentação se confunde com a tese proposta. Tratando-se, naturalmente, de um esquema teórico que corresponde a um horizonte de expectativa (inferência) do leitor resumidor na tentativa de esclarecer o texto-base. A dificuldade de constituir teses (salta-se de uma questão à outra por associação de idéias antes mesmo que a reflexão decole). A progressão da informação ocorre, portanto, com pouco esclarecimento.

As metarregras de coerência não foram devidamente evidenciadas. No que diz respeito a metarregra da repetição (MR1), o sujeito resumidor não apresentou um desenvolvimento seqüencial e constante das sentenças ao longo do resumo, pois somente com a junção das sentenças 1 e 2 do resumo é que obteremos o conteúdo macroestrutural da sentença 1 do texto-base. Com relação à metarregra da progressão (MR2), há um desequilíbrio entre as informações e a progressão semântica do próprio texto-base, evidenciado nas sentenças 3, 4, 5, 6 do resumo correspondendo as sentenças 16, 11, 16, 15 do texto-base. Observe-se que as sentenças estão desordenadas sem haver equilíbrio progressivo da macroestrutura proposta no texto-base. A metarregra da não-contradição (MR3), não foi devidamente observada, pois o conteúdo das sentenças 3, 4, 5, 6 do resumo correspondente a 16, 11, 16, 15 do texto-base ora aparecem como conteúdo posto, ora como pressuposto e vice-versa resultando um conteúdo macroestruturalmente incoerente. Apenas a relação (MR4), foi parcialmente observada, com seu conteúdo relacionado ao texto-base, totalizando assim, apenas 12, 5% dessas metarregras.

Resumo07 (TAD/LI07)

¹Quando estamos apaixonados, tudo muda em nossa vida.²Ao vermos a pessoa amada, há um tremor, nosso coração acelera os batimentos.³Aliás, por isso, o coração foi escolhido o símbolo do amor.⁴Daí que, se tentarmos entender essas reações a partir dessas emoções, só iremos encontrar dúvidas.⁵Pois, até hoje não se desvendou os mistérios da paixão.⁶Mas por que ele dispara quando estamos apaixonados?⁷Ocorre, portanto, um aumento de adrenalina em nosso organismo.⁸Mas, a confirmação desse fato é que, o responsável por essas emoções é o sistema límbico.⁹Não é possível dizer como escolhemos nosso amor, nem tão pouco, o que nos leva a nos apaixonarmos por ela.¹⁰Já a forma como cada pessoa manifesta esse sentimento é influenciada por fatores culturais.¹¹O filme *Vestígios do Dia*, mostra bem isso.”

No resumo apresentado, cada uma das frases responde por uma tentativa de inferência pelo sujeito-resumidor. Os trechos em letra normal identificam as inferências realizadas pelo sujeito, os que estão sublinhados, correspondem as alterações feitas a partir do texto-base, revezando apenas uma palavra por outra similar dentro do contexto e os trechos em itálico correspondem ao conteúdo transcrito literalmente do texto-base.

Observe-se que o resumo sete (7) apresenta articuladores discursivo-argumentativos, como por exemplo, “aliás”, “daí que”, “mas”, “pois” gerados no resumo, como argumentos a favor da tese apresentada no texto-base.

De acordo com o resumo acima, dentre as 11 sentenças (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11) utilizadas apenas 8 correspondem a macroestrutura do texto-base, a saber: as sentenças 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10 do resumo correspondem respectivamente as sentenças 1,

3, 6, 7, 8, 11, 13, 16 do texto-base. Dessas 8 sentenças evidenciadas, o sujeito obteve 47, 05% da macroestrutura, ou seja, da identificação de idéias principais do texto-base.

O conteúdo macroproposicional mais alto do resumo em apreço, foi evidenciado a partir das alternativas, a saber: a) a *afirmação* do aumento de adrenalina no organismo ao vermos a pessoa amada, evidenciado a partir de inferências realizadas pelo sujeito na sentença 2, b) a *afirmação* de que o coração foi escolhido como símbolo do amor, com ocorrência na sentença 3 do resumo, c) a *justificativa* da afirmação colocada em b mediante argumento enfatizando a descoberta do sistema límbico (uma região do cérebro responsável por emoções e motivações), evidenciada através da sentença 8 do resumo; d) o *argumento* final acerca da paixão como sentimento influenciado por fatores sociais e culturais, com ocorrência na sentença 10 do resumo. Desse modo, o sujeito obteve 100% de ocorrência desse conteúdo.

A progressão da informação relacionada à tese “Por que a paixão faz o coração disparar?”, não é apresentada na posição inicial do resumo para o texto-base, pois o sujeito resumidor na tentativa de fazer inferências, optou por apresentar um componente estrutural distinto daquele proposto na macroestrutura do texto-base. Esse componente está evidenciado na sentença 1 (“quando estamos apaixonados, tudo muda em nossa vida”), que poderia ser introduzido em qualquer outra sentença ao longo do resumo, mas emerge como conteúdo principal. Somente a partir da segunda sentença (“ao vermos a pessoa amada, há um tremor, nosso coração acelera os batimentos”), o sujeito consegue esclarecer a macroestrutura inicial do texto-base.

Voltando à questão posta nos demais resumos, no que se refere a observação das metarregras de coerência como percepção da macroestrutura textual, vimos que no resumo acima, o sujeito deixa de assinalar devidamente a metarregra da relação (MR4), na sentença 1 do resumo (“quando estamos apaixonados, tudo muda em nossa vida”). A sentença surge como principal e alusiva a recorrência do texto-base (sentença 1), mas essa alusão (relação) ocorre apenas a partir da sentença 2 (“ao vermos a pessoa amada, há um tremor, nosso coração acelera os batimentos”).

Na metarregra da não-contradição (MR3). O sujeito retoma conteúdos salientados anteriormente na sentença 11 (“o filme Vestígios do Dia, ilustra bem essa questão”), que no texto-base corresponde a sentença 15, ou seja, a antepenúltima sentença da

macroestrutura desse texto, mas no resumo em apreço, surge como última (conclusão). Portanto, nos termos dos resultados obtidos acima, o sujeito obteve 25% de ocorrência dessas metarregras.

Resumo 08 (TAD/LI08)

“¹Quando vemos o nosso amor, as mãos ficam trêmulas.²*O coração foi escolhido o símbolo do amor.*³Contudo, até hoje não se conseguiu desvendar os mistérios da paixão.⁴Muitas pessoas associam os sentimentos ao coração.⁵Mas é o sistema límbico o responsável por esses sentimentos.⁶*Não é possível dizer como fazemos nossas escolhas amorosas.*⁷Mas, é bom lembrar que são motivadas por fatores sociais.⁸*O filme Vestígios do Dia, ilustra bem essa questão.*”

No resumo 08, o sujeito resumidor preferiu desenvolvê-lo numa perspectiva mais genérica, apagando parte das informações do texto-base e adaptando a estratégia de cópia-apagamento-colagem.

A tentativa de inferência produzida pelo sujeito corresponde aos trechos em letra normal. Os trechos sublinhados correspondem as alterações a partir do texto-base. E os trechos em negrito, correspondem ao conteúdo do texto-base.

O resumo tem uma dimensão argumentativa, que aparece através do uso dos articuladores discursivo-argumentativos, conjunção coordenativa adversativa (“contudo”, “mas”, “mas”) evidenciados nas sentenças 3, 5 e 7 do resumo em questão. A argumentação se abriga também atrás da exposição, o que evidencia obviamente a tentativa de uma estratégia de autoridade do sujeito resumidor.

As idéias principais desenvolvidas no decorrer deste resumo caminham no sentido de mostrar que, das 17 sentenças propostas no texto-base, o sujeito obteve na totalidade 47, 05% correspondendo a 8 sentenças. As sentenças 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 produzidas no resumo correspondem respectivamente as sentenças 1, 3, 6, 5, 11, 13, 16, 15 do texto-base.

Os conteúdos macroproposicionais mais altos são os seguintes: a) a *afirmação* do aumento de adrenalina no organismo ao vermos a pessoa amada, não foi claramente evidenciada em nenhuma sentença; b) a *afirmação* de que o coração foi escolhido como símbolo do amor, foi evidenciado na sentença 2 (“o coração foi escolhido o símbolo do amor”); c) a *justificativa* da afirmação colocada em b mediante argumento enfatizando a descoberta do sistema límbico (uma região do cérebro responsável por emoções e motivações), com ocorrência na sentença 5 (“mas é o sistema límbico o responsável por esses sentimentos”); d) o *argumento* final acerca da paixão como influenciado por

fatores sociais e culturais, evidenciado na sentença 7 (“mas, é bom lembrar que são motivadas por fatores sociais”). Destas alternativas propostas, observe-se que o sujeito evidenciou três, obtendo 75% desse conteúdo macroproposicional.

No resumo em apreço, o sujeito se preocupa em apresentar uma dimensão argumentativa, mas em relação ao enunciado das sentenças, não observa coerentemente a progressão da informação. A tese proposta é apresentada através do caráter dialógico imposto pelo sujeito resumidor, ou seja, do intercâmbio oral, marcado pela expressão “é bom lembrar” sentença 3, “ilustra bem isso” sentença 8 e também pelos articuladores discursivo-argumentativos “contudo” sentença 3, “mas” sentença 5 e “mas” sentença 7 do resumo em questão. Logo no limiar do resumo, este leitor específico deixa de assinalar um dos conteúdos macroproposicionais mais altos, que seria a *afirmação* do aumento de adrenalina no organismo ao vermos a pessoa amada, ocorrendo pouco esclarecimento em relação ao texto-base.

Com relação às metarregras de coerência, notificamos que o sujeito não apresentou um desenvolvimento seqüencial e constante nas sentenças 3 e 4 do resumo, pois as mesmas correspondem respectivamente as sentenças 6 e 5 do texto-base. Portanto, tal qual o texto-base, deveriam ser assinaladas primeiramente a sentença 4 “muitas pessoas associam os sentimentos ao coração” e em seguida a sentença 3 “contudo, até hoje não se conseguiu desvendar os mistérios da paixão”. Da maneira como estão grafadas não atendem as condições de coerência em MR1 e MR2. As sentenças 7 e 8 do resumo em questão, correspondem respectivamente as sentenças 16 e 15 do texto-base. Ainda assim, o sujeito retoma como finalização um conteúdo macroproposicional dito anteriormente na sentença 8 “o filme Vestígios do Dia, ilustra bem essa questão”, implicando problemas em MR3, como a representação do conteúdo semântico incongruente. Desse resultado, o sujeito obteve 25% de percepção da macroestrutura textual.

Resumo 09 (TAD/LIns09)

“¹Ao avistarmos a pessoa amada, há um aumento da adrenalina em nosso organismo.² O coração foi escolhido como símbolo do amor.³Ele pode até palpitar mais forte quando o seu dono está apaixonado, mas o que comanda mesmo nossas emoções é o cérebro.⁴Contudo, até hoje não se conseguiu desvendar o que acontece com o cérebro quando a pessoa tem um sentimento tão complexo, quanto a paixão.⁵Não é possível esclarecer também como fazemos nossas escolhas amorosas, o que nos leva a nos apaixonarmos por esta e não por aquela pessoa.”

No resumo acima, podemos observar a tentativa do sujeito em introduzir sentenças próprias (trechos sublinhados). Apesar disso, tentou proceder alguns ajustes entre as informações selecionadas do texto, e em sua totalidade, transcrevendo-as literalmente (trechos em itálico), mas retoma em seguida, ao texto-base.

O resumo em apreço, apresenta cinco (5) sentenças, ou seja, 1, 2, 3, 4, 5, correspondendo respectivamente as sentenças 1, 3, 2, 6, 13 do texto-base. O sujeito evidenciou 29, 41 das idéias principais.

O conteúdo macroproposicional mais alto é representado através das alternativas: a) a *afirmação* do aumento de adrenalina no organismo ao vermos a pessoa amada, encontramos evidência na sentença 1 do resumo; b) a *afirmação* de que o coração foi escolhido como símbolo do amor, com ocorrência na sentença 2 do resumo em apreço; c) a *justificativa* da afirmação colocada em b mediante argumento enfatizando a descoberta do sistema límbico (uma região do cérebro responsável por emoções e motivações), sem evidência desse conteúdo no resumo, que deveria ser: “Descobriu-se há cerca de quarenta anos uma região do cérebro responsável por emoções e motivações - o sistema límbico” (sentença 11 do texto-base); d) o *argumento* final acerca da paixão como sentimento influenciado por fatores sociais e culturais, sem ocorrência dessa alternativa que deveria ser assinalada através da sentença 16 do texto-base, ou seja, “O filme mostra que, assim como acontece na vida real, a maneira de o mordomo manifestar seu amor é dada, em grande parte, pelos fatores culturais e sociais daquele indivíduo”. O sujeito assinalou satisfatoriamente 50% desse conteúdo.

A progressão da informação relacionada a *justificativa* (“Descobriu-se há cerca de quarenta anos uma região do cérebro responsável por emoções e motivações – o sistema límbico”, sentença 11 do texto-base), que serve de fundamentação a tese proposta (“Por que a paixão faz o coração disparar?”), não ficou esclarecida. No que se refere ao *argumento* ou conclusão, que seria a reafirmação da tese proposta mediante um argumento de caráter genérico (“... a maneira de o mordomo manifestar seu amor é dada, em grande parte, pelos fatores culturais e sociais...” sentença 16 do texto-base), não foi evidenciado. Portanto, este leitor específico produziu o resumo com recortes, que causou certa ambigüidade e pouco esclarecimento em relação a progressão semântica do próprio texto-base.

Considerando que a coerência de um texto-resumo está intimamente relacionada com a própria coerência do texto-base que lhe serve de parâmetro ou ponto de partida, observamos no resumo acima, que o sujeito não atendeu coerentemente a esta consideração. Nas sentenças 2 e 3 do resumo, o seu conteúdo macroproposicional, não apresenta um desenvolvimento seqüencial constante tomando como ponto de partida o texto-base, pois as referidas sentenças, pela ordem desse conteúdo, representam respectivamente as sentenças 3 e 2 do texto-base. Observe-se, portanto, que deveriam ser assinaladas: “Ele pode até palpitar mais forte quando o seu dono está apaixonado, mas o que comanda mesmo nossas emoções é o cérebro” e, em seguida, “O coração foi escolhido como símbolo do amor”. A inobservância desse conteúdo implica em MR1, ou seja, falta de recorrência aos mesmos procedimentos do texto base; MR2, isto é, falta de progressão no desenvolvimento de suas informações e MR3, conteúdo posto depois quando deveria ser colocado anteriormente. O resumo apresenta o conteúdo semântico diretamente relacionado ao texto-base, atendendo a MR4. Dessas metarregras, o sujeito obteve 25% de ocorrência satisfatória.

Resumo 10 (TAD/LF10)

“¹Quando vemos a pessoa amada, a adrenalina aumenta em nosso organismo.²Durante muitos anos, pensava-se que o coração era o centro das emoções.³No entanto, cientistas ainda não têm conhecimento de como o nosso cérebro reage quando nos apaixonamos.⁴Aliás, é bom lembrar que o autor, ao expor o assunto, mostra que esse sentimento, em grande parte, acontece por motivos culturais.”

No resumo 10, há uma estratégia de reorganização pessoal. Esse procedimento tornou lenta a progressão das informações. O sujeito preferiu desenvolver a perspectiva mais genérica do texto-base, ou seja, a discussão acerca das emoções, rejeitando 13 sentenças (76, 47%) das sentenças macroestruturais do texto-base relativas ao tema mais particular da relevância da descoberta, por exemplo, de uma região do cérebro responsável por emoções e motivações - o sistema límbico. Nesse resumo, os trechos sublinhados correspondem as alterações produzidas pelo sujeito a partir do texto-base, substituindo apenas uma palavra por outra sinônima aceitável dentro do contexto. Os trechos em itálico correspondem ao conteúdo transcrito literalmente do texto-base.

As idéias principais do resumo em questão, foram evidenciadas a partir das sentenças 1, 2, 3, 4, correspondendo respectivamente as sentenças 1, 5, 6, 16 da

macroestrutura do texto-base. Da ocorrência dessas quatro sentenças, o sujeito obteve 23, 52% de idéias principais.

No resumo, os conteúdos macroproposicionais das alternativas: a) a *afirmação* do aumento de adrenalina no organismo ao vermos a pessoa amada, foi apreendido através da sentença 1 do resumo; b) a *afirmação* de que o coração foi escolhido como símbolo do amor, não evidenciamos a ocorrência dessa alternativa; c) a *justificativa* da afirmação colocada em b mediante argumento enfatizando a descoberta do sistema límbico (uma região responsável por emoções e motivações), sem ocorrência no resumo em questão e d) o *argumento* final acerca da paixão como sentimento influenciado por fatores sociais e culturais, com ocorrência na sentença 4 (“Aliás, é bom lembrar que o autor, ao expor o assunto, mostra que esse sentimento, em grande parte, acontece por motivos culturais”) do resumo. Do resumo em apreço, o sujeito apreendeu 50% desses conteúdos.

A progressão da informação do resumo ocorre com pouco esclarecimento, sem representar homogeneamente a progressão semântica do texto-base. A tese refutada, que indica um ponto de vista contrário privilegiado no texto, representado através da sentença 3 do texto-base, na *afirmação* (“O coração foi escolhido como símbolo do amor”), não foi evidenciado. E, na *justificativa*, correspondendo aos argumentos que fundamentam a tese proposta (“Descobriu-se há cerca de quarenta anos uma região do cérebro responsável por emoções e motivações – o sistema límbico”, sentença 11 do texto-base), com corte desse conteúdo em relação ao texto-base.

O resumo em questão apresenta problemas com relação à recorrência das metarregras de coerência. Não ficou patente o desenvolvimento seqüencial e homogêneo relacionado ao texto-base (MR1); a rejeição de 70, 58 da macroestrutura do texto-base, impediu a representação homogênea da progressão semântica do próprio texto-base (MR2). Nas idéias principais apresentadas, não evidenciamos contradições (MR3) nem tão pouco conteúdos semânticos (fatos, eventos, ações) incongruentes (MR4) com o texto-base. Nesse sentido, foram apreendidos 50% de ocorrência dessas metarregras.

3.11. Análise e interpretação dos resultados do teste (cloze)

A técnica do *cloze* introduzida por Taylor (1953), tem sido tratada como medida de avaliação da compreensão leitora dos sujeitos, basicamente, através do lacunamento de um texto. A variação de acertos no teste discrimina o leitor fluente do leitor fraco.

O teste do tipo *cloze* além de medir a inteligibilidade (readability) do texto, é um instrumento válido e confiável para medir a proficiência de leitura e também fácil de ser quantitativamente analisado. Além disso, para preencher corretamente as lacunas ou assinalar a alternativa que completa a lacuna, o leitor deve interagir com o texto, negociando com ele formas e significados na reconstrução de sua mensagem. Esse tipo de teste de compreensão leitora imbrica-se, desse modo, dentro da concepção de leitura como um processo interativo que orienta este trabalho.

Julgamos os dois testes do tipo *cloze* padrão adequados à verificação de nossas hipóteses, pois ambos mostraram-se capazes de sinalizar diferenças de desempenho entre os sujeitos.

Em termos dos resultados obtidos, a tabela um (1) apresenta as médias numéricas e percentuais de acerto nos dois testes do tipo *cloze* padrão obtidos pelos sujeitos descritos anteriormente.

TABELA 1. Resultado geral da aplicação dos testes do tipo *Cloze*.

Sujeitos	Acertos (AE)		Acertos (AD)		Nível de Compreensão	
	%	n	%	n	(AE)	(AD)
LF 01	40	20	42	21	Frustrante / Frustrante	
LI 02	60	30	60	30	Independ.	Independ.
LI 03	64	32	64	32	Independ.	Independ.
LIns04	54	27	56	28	Instrutivo	Instrutivo
LI 05	62	31	62	31	Independ.	Independ.
Lins 06	50	25	52	26	Instrutivo	Instrutivo
LI 07	66	33	66	33	Independ.	Independ.
LI 08	62	31	62	31	Independ.	Independ.
Lins 09	48	24	50	26	Instrutivo	Instrutivo
LF 10	38	19	40	20	Frustrante	Frustrante

LEGENDAS:

(01 a 10) Sujeitos que participaram dos testes do tipo *cloze*.

(AE) Texto Argumentativo Expositivo.

(AD) Texto Argumentativo Dialógico

(%) Média Percentual.

(n) Média Numérica (Nº de lacunas preenchidas).

(LI, LIns., LF) Nível de Compreensão: Leitor Independente, Instrutivo e Frustrante.

Observamos na tabela acima, um aumento progressivo nas médias de acertos para o texto argumentativo dialógico. Observe-se que os sujeitos do TAD (LF01) e (LF10) com nível de compreensão frustrante respectivamente, obtiveram 21 e 20 acertos para o texto em questão, oscilando apenas 01 ponto ou uma lacuna em relação ao TAE (que foram 20 e 19); os sujeitos do TAD (LIns04), (LIns06) e (LIns09) obtiveram respectivamente 28, 26 e 26 acertos desse texto para 27, 25 e 24 do TAE, havendo oscilação apenas de um ponto (acerto) para o (LIns04) e (LIns06) e dois pontos (acertos) para o (LIns09). Os demais sujeitos com nível de compreensão independente (indica que o sujeito ou aluno (leitor) pode ler o texto sem esforço e dificuldade, compreendendo-o sem ajuda do professor), obtiveram os mesmos escores para as seqüências tipológicas (TAE e TAD). Isso demonstra que o leitor independente faz suas inferências independentemente dessa tipologia.

Somando-se os fatos de que essa oscilação de média numérica está imbricada a outras inferências do sujeito e que a compreensão de textos é um processo complexo no qual interagem diversos fatores, como por exemplo, conhecimento lingüístico, conhecimento prévio do assunto, conhecimento geral a respeito do mundo, motivação e interesse na leitura: de que os textos TAE e TAD são equânimes em grau de legibilidade (facilidade ou dificuldade do texto) e de que essa oscilação ocorreu somente com os sujeitos leitores com nível de compreensão *instrutivo* (indica que o sujeito ou aluno leitor pode estudar o texto com proveito e sem tensões, mas precisa da orientação do professor) e *frustrante* (indica que o aluno não possui habilidade para ler o texto, ou que o material é inadequado para ele), conduzem à conclusão de que tal oscilação justifica-se por conta da ocorrência de palavras polissílabas encontradas em maior número no TAE. Segundo Allend (1987) as palavras polissílabas são mais difíceis de ler por conterem mais letras que a maioria das palavras. Para Allend a ocorrência de palavras polissílabas está eminentemente correlacionada à ocorrência de palavras pouco freqüentes e, portanto, menos conhecidas. A aceitação dessas premissas implica dizer que quanto maior for a freqüência de palavras polissílabas em um texto mais difícil será a sua compreensão.

3.12. Resultados dos Resumos (TAE)

Ao estudar o dialogismo dos textos argumentativos Boissinot (1992) assevera que 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.

Boissinot (1992), assevera ainda que os textos expositivos trazem informações ou propõem afirmações sem engajar-se em uma problemática global. Sua organização é na maior parte das vezes, mais livre e é facilmente analisável em termos de articulação tema/proposta ou tema/propósito, utilizando, por exemplo, uma progressão com tema constante que se permite simplesmente justapor observações.

Para efeito de análise da identificação das sentenças principais, o texto AE apresenta originalmente 13 sentenças. O parâmetro de identificação das idéias principais foi obtido a partir da quantidade de vezes que um determinado número de sentenças do texto-resumo (macroestrutura) foi selecionado.

Desse modo, a totalidade foi encontrada dividindo-se o número de sentenças encontradas pelo número total de sentenças, inicialmente propostas na macroestrutura do texto-base. Nesta linha de análise, detectamos as evidências do uso da apreensão da informação relevante a partir da idéia principal do parágrafo ou da palavra-chave, levando-se em conta ainda os nove tipos de identificação da informação relevante de um texto proposta por Cunningham & Moore (1986).

Da análise dos dados resultantes dos resumos executados nesta pesquisa, foi possível depreender de 38, 46 a 76, 92% de identificação de idéias principais para o texto argumentativo de tendência expositiva em relação ao de tendência dialógica (23, 52% a 52, 94%).

Os resultados confirmam a nossa hipótese básica de que leitores resumidores proficientes identificam com maior facilidade as idéias principais do texto argumentativo de tendência expositiva do que do texto argumentativo de tendência dialógica.

A prática dos vários aspectos depreendidos da identificação de idéias principais do texto em questão ocorreu nos termos dos resultados obtidos, a saber: a) uso da chamada

estratégia de cópia-apagamento-colagem prendendo-se demasiadamente ao texto-base; b) reprodução literal de algumas sentenças do texto-base; c) alterações produzidas pelo sujeito resumidor a partir de palavras sinônimas aceitáveis dentro do contexto; d) alterações criadas a partir das inferências do sujeito resumidor; e) apresentação dos componentes superestruturais do texto-base, mantendo a reorganização pessoal de informações.

O parâmetro de identificação do reconhecimento da forma de organização global foi obtido a partir dos conteúdos macroproposicionais mais altos proposto no texto em questão. No resumo, o sujeito resumidor deverá evidenciar esses conteúdos de forma que estejam diretamente relacionados e congruentes com a representação de mundo, ou seja, o conteúdo proposto no texto estritamente apresentado no texto-base (TAE).

Os leitores resumidores obtiveram uma média de 71, 42% a 100% do total de evidência desse conteúdo. De um modo geral, o tipo de ocorrência pode variar de acordo com o tipo de conteúdo macroproposicional proposto em cada tipologia textual (TAE e TAD). Esta é a dificuldade de representá-los de forma equânime, pois sempre poderá haver oscilação e diferenças de compreensão relacionadas ao tipo de texto e a própria inferência ou estratégia utilizada pelo leitor resumidor. Portanto, o reconhecimento deste conteúdo evidenciado pelo sujeito leitor caminha no sentido de mostrar a eficácia ou não de sua habilidade (inferências) e o seu desempenho (nível de compreensão leitora) em relação a essas tipologias textuais a partir dos resumos produzidos. Como salienta Solaz (1994), as estratégias nos resumos são detectadas pela organização, seleção, supressão ou agregação de elementos do texto-base, de modo a evidenciar a interdependência entre as habilidades de leitura e escrita apreendidas pelo leitor resumidor.

A progressão da informação foi observada em torno do tema/proposta e também pelo nível de organização interna do texto em apreço proposto por Meyer & Freedle (1984). Dessa forma, os alunos leitores reproduzem em seus resumos melhor progressão das informações neste tipo de texto (TAE) do que nos textos de tendência dialógica (TAD).

A organização dos textos argumentativos de tendência expositiva se apresenta de uma forma mais livre, o que facilita a análise em termos de articulação tema/proposta. No mesmo sentido, em relação a ocorrência dessa progressão os resultados obtidos

mostram que houve melhor desempenho para o TAE do que para o TAD, evidenciando que a qualidade dos resumos está relacionada ao nível de compreensão e processamento do sujeito resumidor para este tipo de texto (TAE). Estes resultados corroboram com a nossa primeira hipótese secundária que a explicitude da organização do texto argumentativo de tendência expositiva, facilita o seu processamento devido a progressão da informação em torno de um esquema do tipo tema/proposta.

O reconhecimento da macroestrutura textual foi depreendido a partir da adaptação das metarregras de coerência proposta por Charolles (1997).

O grau de correlação entre a maior preservação da macroestrutura para os textos de tendência expositiva em relação aos de tendência dialógica, ocorreu com média percentual de até 75% de percepção desse conteúdo macroestrutural para o texto dialógico e não para o texto expositivo (50%) como havíamos prognosticado (hipotetizado). Este corolário, portanto, não corrobora com a nossa segunda hipótese secundária que leitores resumidores proficientes percebem de modo diferenciado a macroestrutura textual para os textos de tendência expositiva em relação aos de tendência dialógica. Os resultados obtidos caminham no sentido de mostrar que: 1) talvez a reelaboração das metarregras de Charolles (1977), que serviram como ponto de partida, para efeito de análise dos resumos produzidos, tenham sido satisfatórias em relação ao texto-base, mas não foram devidamente evidenciadas pelos sujeitos participantes do experimento ora relatado, tornando-se insatisfatórias por dificuldades relacionadas ao nível de compreensão leitora desses sujeitos; 2) a não confirmação dessa hipótese sugere que o tipo de texto pode ter influenciado diretamente o leitor. O tipo de texto pode muito bem diferir tanto em sua organização interna quanto em seu esquema superestrutural, deixando patente a diferença dessas duas tipologias textuais (TAE e TAD). Desse modo, este esquema e esta organização interna, propõe argumentos definidos que correspondem ou não a um horizonte de expectativas depreendido pelos sujeitos leitores (receptores). Portanto, a contribuição deste corpo de reflexões vai no sentido de se pensar em estudos futuros mais aprofundados que possam desmistificar, aprofundar ou apontar sugestões para tal corolário.

Nos termos dos resultados obtidos, a tabela 2 abaixo apresenta as médias percentuais obtidas nas duas tarefas de produção de resumo pelos sujeitos leitores.

TABELA2. Comparação entre os resultados dos resumos (TAE/TAD).

Suj.	I. Princ.		Org.Global		P. da Inf.		P. da Macr.	
	AE	AD	AE	AD	A E	A D	A E	AD
LF 01	38, 46	23,52	71,42	50	–	–	25	50
LI 02	61, 53	47,05	100	100	–	–	25	75
LI 03	61, 53	52,94	100	75	–	–	50	50
LIns04	38, 46	41,17	71,42	50	=	–	25	50
LI 05	76, 92	47,05	85,71	75	–	–	25	75
Lins06	76, 92	23,52	85,71	75	–	–	25	12, 5
LI 07	61, 53	47,05	85,71	100	–	–	25	25
LI 08	69, 23	47,05	85,71	75	=	–	25	25
LIns09	61, 53	29,41	85,71	50	=	–	50	25
LF 10	38, 46	23,52	71,42	50	–	–	25	50

LEGENDAS:

(Suj.) Sujeitos.

(I.Princ.) Idéias Principais.

(Org. Global) Organização Global.

(P. da Inf.) Progressão da Informação.

(P. da Macr) Percepção da macroestrutura.

(ae e ad) Argumentativo Expositivo e Argumentativo Dialógico.

(LF, LI e LIns) Leitor Frustrante, Independente e Instrutivo.

(–) Ocorrência com certa ambigüidade ou pouco esclarecimento.

(=) Ocorrência com esclarecimentos relacionados aos textos-base.

3.13. Resultados dos Resumos (TAD)

Segundo Boissinot (1992), ao tipo de texto argumentativo correspondem várias formas de sinalização textual que não são somente uma questão de preferência individual, mas estão adstritas também à atualização de algumas virtualidades do texto argumentativo. O texto argumentativo dialógico, portanto, apresenta um aspecto dialógico peculiar da argumentação que lhes dá um caráter “polêmico” exigindo atenção especial ao sistema de enunciação. A ordem na sinalização textual desse tipo de texto (TAD) pode diferir do esquema proposto em torno da tese proposta/refutada. É possível enunciar primeiramente as teses, apresentar a argumentação, afirmar a tese proposta antes de evocar a tese refutada.

Com relação a análise da identificação das idéias principais, o texto TAD, à maneira do texto argumentativo de tendência expositiva, teve 4 sentenças a mais o que não oscilou em relação a comparação de idéias principais obtidas nas duas tipologias em apreço. O TAD apresenta 17 sentenças e o parâmetro de identificação de idéias principais foi obtido a partir da quantidade de vezes em que o sujeito resumidor selecionou tais sentenças do texto-resumo em recorrência ao texto-base.

Os resultados até aqui levantados sugerem, portanto, que na produção dos resumos, os sujeitos leitores não foram bem sucedidos na identificação de idéias principais para esse tipo de texto (TAD) em relação ao TAE, pois obtiveram uma média percentual de 23, 52% a 52, 94% bem inferior ao patamar do TAE (38, 46% a 76, 92%).

O parâmetro de identificação do reconhecimento da forma de organização global foi obtido a partir dos conteúdos macroproposicionais mais altos proposto no texto em apreço. O sujeito resumidor obteve uma média percentual de 50% a 75% na totalidade evidenciada no TAD, que comparado ao TAE, apresenta-se bem superior (71, 42 a 100%).

A progressão da informação apresentada nos resumos, demonstrou o desempenho dos sujeitos resumidores com relação à identificação dos componentes de cada texto ora relatado (TAE e TAD).

Os sujeitos leitores apresentaram dificuldades em estabelecer na produção do resumo do texto em questão (TAD), a progressão da informação depreendida a partir do texto-base.

O reconhecimento da macroestrutura textual foi observado a partir da adaptação das metarregras de coerência proposta por Charolles (1977).

Analisando os resultados obtidos pelos sujeitos leitores nos resumos (TAD), constatamos que, a média percentual obtida desta tipologia (TAD, 75%) em relação ao TAE (25%) contraria uma de nossas hipóteses básicas que os leitores resumidores proficientes perceberiam de modo diferenciado a macroestrutura textual para os textos de tendência expositiva.

Estes resultados sugerem que os leitores considerados proficientes apresentam diferenças quantitativas nas duas tarefas de produção de resumos (TAE/TAD) comparados aos leitores não proficientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa proposta neste trabalho foi avaliar a compreensão leitora a partir da análise de resumos e de testes de leitura do tipo *cloze*. Investigamos até que ponto os resumos produzidos por leitores do ensino fundamental para os dois tipos de textos refletiam a compreensão adequada do conteúdo e da estrutura desses textos. Os textos selecionados para o estudo apresentam diferentes formas de estruturação, a saber: um texto de tendência dialógica e outro de tendência expositiva. Este último, além de suas características argumentativas, está estruturado segundo formas típicas do texto expositivo, ou seja, pergunta/resposta e enumeração, tendo sido por isso considerado mais familiar e, portanto, mais favorável ao processamento do que o texto argumentativo dialógico, organizado segundo um esquema mais tipicamente argumentativo, isto é, confronto de teses: tese proposta e tese refutada mediante um processo de argumentação.

Desse modo, estabelecemos como hipótese básica de nossa pesquisa que leitores resumidores proficientes (independentes) identificam com maior facilidade as idéias principais do texto argumentativo de tendência expositiva do que do texto argumentativo de tendência dialógica. De modo complementar formulamos hipóteses secundárias em função do nível de leitura dos sujeitos, medido pelo *cloze*, pois esperávamos que os resumos produzidos pelos leitores para os dois tipos de textos, a despeito das diferenças estruturais destes, fossem melhores do que aqueles produzidos pelos leitores pouco proficientes.

Na avaliação dos resumos foram considerados diversos fatores que acreditávamos ser evidenciadores de compreensão global dos textos resumidos: a quantidade de idéias principais, a organização global, a progressão da informação e a percepção da macroestrutura.

De forma geral, as análises procedidas dos resultados das avaliações confirmaram a hipótese básica, leitores resumidores proficientes identificam com maior facilidade as idéias principais do texto argumentativo de tendência expositiva do que do texto argumentativo de tendência dialógica.

O desempenho dos sujeitos da amostra variou de acordo com o tipo de texto resumido.

O tipo de texto parece ter influenciado a identificação de idéias principais: leitores independentes, instrutivos e frustrantes tenderam a reproduzir em seus resumos um percentual maior de idéias principais do texto argumentativo expositivo, demonstrando assim, maior habilidade desses sujeitos na seleção de informações do texto considerado de estrutura familiar.

A despeito disso, estes leitores (LI, LIns e LF) não parecem ter utilizado estratégias de resumo diferenciada para cada texto: os leitores independentes tenderam a utilizar estratégias mais globais enquanto os leitores instrutivos e frustrantes ou falharam em utilizar estratégias mais sofisticadas ou valeram-se da estratégia de cópia-apagamento em relação ao texto-base.

Os resumos do texto argumentativo expositivo são menos problemáticos quanto a organização global e progressão das informações e apresentam menos enunciados incongruentes com relação ao conteúdo do texto-base.

Com relação à percepção da macroestrutura, o tipo de texto influenciou nitidamente mais o desempenho dos sujeitos para o texto argumentativo de tendência dialógica do que do de tendência expositiva.

No que diz respeito à interferência dos tipos de textos utilizados neste trabalho, assim, ratificam apenas parcialmente a hipótese da maior facilidade do processamento do tipo de texto expositivo.

De forma geral, o desempenho dos sujeitos da amostra variou de acordo com as atividades propostas, isto quer dizer que nos cumpre ponderar alguns fatores que podem ter interferido nos resultados apresentados neste trabalho, dentre os quais apontamos:

- 1). No teste *cloze* dos dez sujeitos testados no primeiro momento com o TAE (Esperança vence o medo), cinco com nível de leitura independente obtiveram o mesmo percentual e número de acertos em relação ao TAD (Por que os adolescentes se drogam?). Entretanto, os demais (leitores não proficientes), ou seja, dois com nível de leitura frustrante e três instrutivo obtiveram resultados oscilando entre dois pontos percentuais e apenas um ponto no número de acertos (vide tabela 1, p.104).
- 2). Ainda em relação ao teste *cloze*, vimos que os resultados obtidos na aplicação indicaram ser o teste adequado como medida de avaliação da compreensão leitora dos sujeitos. Evidenciamos, assim, que os sujeitos com nível de compreensão independente

(proficientes) obtiveram melhores resultados quanto aos objetivos inicialmente propostos neste trabalho na tarefa de produção de resumos. Os sujeitos leitores com nível de compreensão frustrante e instrutivo (não proficientes) sentiram mais dificuldade em atender satisfatoriamente estes mesmos objetivos (identificar idéias principais, reconhecer a forma de organização global, perceber a progressão da informação e da macroestrutura textual), pois prenderam-se excessivamente ao texto-base, não revelando uma composição a partir da totalidade dos textos-base lidos. Portanto, os resultados apontam claramente a separação entre leitores proficientes e leitores não proficientes.

3). Nos resumos, vimos que o tema do texto AE, mais abstrato (Efeito da TV sobre as crianças é limitado) do que o texto AD (Por que a paixão faz o coração disparar?), poderia ter provocado menos interesse aos sujeitos, repercutindo sobre o resultado da leitura. No entanto, os resultados apontaram para uma melhor identificação de idéias principais, organização global, progressão da informação para o TAE em relação ao TAD, exceto no que diz respeito a percepção da macroestrutura textual, pois a maior ocorrência foi para o TAD e não o TAE. Talvez não tenha sido, neste caso, somente o tipo de texto, mas a própria metodologia utilizada. Adotamos como medida, o uso das metarregras de coerência (metarregra da repetição (MR1), da progressão (MR2), da não-contradição (MR3) e da relação (MR4) de Charolles (1997). Essas metarregras, como já foi salientado, não foram elaboradas especificamente para a avaliação de resumos. Portanto, serviram apenas de parâmetros para efeito de análise dos resumos produzidos pelos sujeitos de nossa pesquisa. Acreditamos que, ao adotarmos outros critérios de análises, a confirmação dessa hipótese sugere que, os leitores resumidores poderão perceber de modo diferenciado essa macroestrutura e quem sabe até ser bem sucedidos com outro tipo de texto. Uma forma de minimizar os efeitos dessa variável seria fazer, talvez, um teste-piloto acerca de temas de interesse dos sujeitos a serem testados.

4). O número de resumos comparados foi mínimo, dificultando o aprofundamento das análises procedidas. Acreditamos, com isso, que amostras maiores permitiriam um maior detalhamento e precisão dos resultados.

Supondo uma interferência mínima dos fatores acima mencionados, os dados apresentados neste trabalho apontam para a necessidade de uma maior atenção dos professores, já a partir do ensino fundamental, com relação aos diferentes níveis de

habilidade em leitura, classificação da diversidade dos textos escritos, ou seja, *tipos textuais* (narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo, instrutivo), *funções* (apelativo, informativo, expressivo, poético, metalingüístico, fático), *registro* (informal, formal), e ainda, quanto à *diversidade de gêneros* ou “*classes de textos*” (bula de remédio, diário, artigo acadêmico, convite, lista de compras, diário, boletim médico, bate-papo virtual etc).

Estudos futuros deveriam ser conduzidos para definir mais precisamente o papel do ensino simultâneo de diversas estratégias, ou seja, que ao invés de ensinar simplesmente a resumir, talvez seja mais eficaz ensinar essa habilidade dentro da tarefa de estudo ou leitura. Desta maneira, os alunos leitores, assim que tiverem lido um parágrafo, aprendem a auto-avaliar o grau de compreensão do que leram e a localizar a origem das dificuldades, caso existirem (esclarecer); depois, propõem um resumo do parágrafo e, uma vez feito o resumo, se auto-interrogam sobre o conteúdo (autoperguntas) e propõem possíveis continuações ao texto (predizer). Assim, a tarefa de produção de resumos será ensinada dentro de um contexto mais amplo e significativo. Por outro lado, a idade e nível escolar dos leitores deste estudo são importantes, porque sugerem que mesmo estudantes competentes podem melhorar sua capacidade para resumir um texto e deixam entrever que os alunos mais jovens podem precisar de um treinamento mais específico para usar materiais de leitura mais complexos (argumentação, os relatos científicos, os relatos jornalísticos, editoriais etc.), e talvez pouco familiares, como é o caso dos textos argumentativos considerados nesta pesquisa.

Outro aspecto que convém insistir para se assegurar uma boa compreensão é a capacidade para extrair o significado global ligado aos elementos de um texto ou parágrafo. De fato, incentiva-se os alunos a reter o mais relevante, distinguir entre idéias principais e secundárias ou detalhes, mas estas recomendações podem ser pouco eficazes. Sabemos, por exemplo, que os alunos com baixa capacidade de compreensão têm uma idéia do que é importante que pode ser muito diferente da dos indivíduos mais capacitados. Diante disso, acreditamos que há possibilidades de melhorar a habilidade leitora dos alunos. Nas disciplinas específicas de leitura, é imperativo que seja incluído nos programas curriculares o treinamento efetivo destes com relação a habilidade de

compreensão do texto como a identificação de idéias principais, o reconhecimento e uso das estratégias da estrutura de textos durante a leitura e a produção de resumos.

Do ponto de vista didático, é essencial ensinar ao aluno as habilidades e estratégias de ler um texto. Em todas as disciplinas, com diversos tipos de textos, os professores têm possibilidades de fomentar os alunos, por exemplo, a reconhecer idéias principais, distinguindo das secundárias, perceber a organização global, a progressão da informação, a percepção da macroestrutura textual, produzir resumos, favorecendo a apreensão as informações do texto, tornando clara uma estratégia de leitura e assim ir mais adiante para se chegar a compreensão interpretativa.

Os dados que foram apresentados ao longo deste trabalho, os diferentes problemas ligados à aprendizagem da leitura e sobre as estratégias de intervenção que podem ser usadas para abordá-los deve ter demonstrado, sem dúvida, que o domínio da leitura ou, em termos mais amplos, da linguagem escrita afeta qualquer grau educacional (desde a pré-escola até o segundo grau). Também é fácil notar que a resposta do sistema educacional é desigual em relação aos diferentes aspectos envolvidos e que a lacuna mais relevante encontra-se em conseguir que os alunos sejam autônomos diante dos textos.

No tocante às pesquisas posteriores nesta linha de trabalho, há a necessidade de uma melhor compreensão e definição mais precisa do papel da descentralização cognitiva com relação às ferramentas de escrita de textos que podem ser usadas na produção de textos (nomeadamente, contra-argumentos, instrumentos de refutação etc.) e para o gerenciamento total do planejamento e processos de geração de textos (geração de tópicos, macroestrutura, coesão etc). O manejo de grupos complexos de argumentos devia ser para se produzir um texto argumentativo elaborado, pois o verdadeiro sentido de um texto, o fazer significar de verdade no texto escrito é algo que não existe a priori, mais algo que é processado, elaborado, tecido à proporção que se vai construindo o texto, pois ao construí-lo, constrói-se com ele o seu significado, onde cada elemento ou expressão lingüística tem especificamente aí, somente, o seu sentido próprio, adequado. Assim o fazem os escritores e leitores proficientes (independentes).

De forma bastante simplificada podemos ratificar que o ensino de textos argumentativos deve ser ensinado logo no limiar da pré-escola, pois possibilitará o aumento da capacidade argumentativa. A escola primária deve intensificar o ensino de

textos argumentativos de maneira sistemática; de textos argumentativos de dimensão dialógica que contenham contra-argumentos, bem como de textos de opinião que exponham o ponto de vista de um autor sobre um assunto em particular. Sabemos que no método de ensino usual as atividades de leitura e escrita de textos narrativos (o texto narrativo faz parte de um estado inicial a um estado final por meio de um processo de transformação) são predominantes.

A tarefa de produção de resumos também deve ser intensificada na escola primária, pois o ensino sistemático e intensivo determinará o quanto estes alunos leitores são capazes de melhorar não só na sua produção de textos, mas também na habilidade de leitura. Esperamos, assim, ter contribuído para mais uma reflexão sobre a avaliação da compreensão leitora ao utilizar resumos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMBRUSTER, B.B.; ANDERSON, TH.; OSTERTAG.J. Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*, 331- 46, 1987.

AFFLERBACH, Peter P. & JOHNSTON, P.H. What do readers do when the main idea is not explicit ? In: BAUMANN, J.F. (ed.). *Teaching main idea comprehension*. Newark, Delaware, IRA, p. 49-72, 1986.

_____. The influence of prior knowledge on expert readers' main idea construction strategies. *Reading Research Quarterly*, Newark, Delaware,IRA, XXV (1), p. 31-45, 1990.

APOTHÉLOZ, D.& MIEVILLE, D. Coherence et discours argumenté. Coherence and Argumentative Discourse. Em M. Charolles.(Ed.).*The resolution of discourse*. Hamburg, p.68-87, 1989.

ADAM, J.M. *Types de séquences textuelles élémentaires*. Pratiques, n.56, p. 54-79, 1987.

_____. Eléments de linguistique textuelle. *Théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Mardaga, 1990.

ALLIENDE & CONDEMARÍM, M. Avaliação da compreensão leitora. In: *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre, Artes Médicas, 141-76, 1987.

_____,F. Cuatro procedimientos rápidos para determinar la legibilidad de um texto. *Lectura y Vida*. Newark, Delaware, IRA, 12-22,1987.

ANTUNES, Irandé Costa. Aspectos da coesão do texto- *uma análise em editoriais jornalísticos*. Recife: Editora DA UFPE, 1996.

BARTLETT, Frederic. *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Cambridge: University Press, 1932.

BARROS, A. R. M. P. de. *O processo de sumarização da leitura*. Letras Cotidianas, v.1, n.1.p.27-32, 1989.

BEREITER, C. Development in writing. Em I. W. Gregg & E.R. Steinberg (Editores), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1989.

_____& SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*, Hillsdale, Erlbaum.

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, A. *Les textes argumentatifs*. Toulouse. Bertrand- Lacoste, 1992.

____ & LASSERRE.M.M. *Technique du français: Lire-argumenter-rédiger*, Paris, Bertrand-Lacoste, 1989.

BRASSART, D.G. La gestion des contre-arguments dans le text argumentatif écrit chez les élèves de 8 ans et les adultes compétents. Managing counterarguments in written argumentative texts in 8 to 12 year old children and competent adults. *European Journal of Psychology of Education*, n.4, p. 51-69, 1988.

____. Negation, concession and refutation in counterargumentative composition by pupils from 8 to 12 years old and adults. *Argumentation*, n.6, p. 77-98, 1992.

____. Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans: *le discours argumentatif (étude didactique)*. Thèse de doctorat. Université de Strasbourg. Ronéo 4 vol, 1987.

____. *La gestion des contre-arguments dans le texte argumentatif écrit par des élèves de 8 à 12 ans et les adultes compétents*. Journal Européen de Psychologie de l'E, n .4, p. 51-69, 1988.

____. *Explicatif, argumentatif, descriptif, narratif et quelques autres*. Notes de travail. Recherches, n.13, p. 21-59, 1990.

BROWN, A. L. (Metacognition: the development of selective attention strategies for learning from texts. In: SINGER, H. & RUDELL,R. (Orgs). *Teoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware, IRA, p.501-26, 1985.

____ & DAY, J. D. (1993). *Macrorules for summarizing texts: the development of expertise*. Urbana III: Center of Reading. (Technical Report, 270), 1993.

CUNNINGHAM, J. & MOORE, D. The confused World of Main Idea in: BAUMANN, J (ed). *Teaching Main Idea Compreension*. International Reading Association. Newark, Delawarepp, p.1-17, 1986.

CARREL, P. L. Content and formal schemata in ESL reading. *Tesol Quarterly*, n. 3, p. 461-81, 1987.

CAVALCANTE, M. C. *Interação Leitor-Texto*. Aspectos de Interpretação Pragmática. Editora da Unicamp. Campinas-SP, 1989.

CHAROLLES, M. Lês forms directes et indirectes de l'argumentation the direct and indirect forms of argumentation. *Pratiques*, n.28, p. 7-43, 1980.

____,M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: *O texto: leitura e escrita*. 2ª edição. Campinas: Pontes, p. 39-90, 1997.

CLARK, R. A. & DELIA, J.G. The development of functional persuasive skills in childhood and early adolescence. *Child Development*, n.78, p.1008-1014, 1976.

COIRIER, P. & GOLDBERGER, C. La production de textes argumentatifs: *Etude développementale des structures d'étayage (documentronéotypé)*, 1991.

_____. Production of supporting structure: *Developmental study*. *European Journal of Psychology of Education*, n.2, p. 1-13, 1993.

_____. Argumentative Text Writing: *Developmental Trends*. Université de Poitiers, France. *Discourse Processes*, n.18, p. 187-210, 1994.

COQUIN, D., & COIRIER, P. The discursive structures of argumentation: Effects of the type of referential space. *European Journal of Psychology of Education*, n.3, p. 219-229, 1992.

DOLZ, J. 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, 1992.

_____. 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.

_____, J.; SCHNEUWLY, Bernard. Genres et progression en expression orale et écrite. *Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande*. *Enjeux-Revue de didactique du français*. CEDOCEF, n. 37/38, p. 49-75, mars/ juin, 1996.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anne Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro. Lucerna, p.19-36, 2002.

ENGLERT, C. S. & HIEBERT, E. Children's developing awareness of text structure in expository materials. *Journal of Educational Psychology*, n.76, p. 65-74, 1984.

ESPERET, E. De l'acquisition du langage à la construction des conduites langagières, In G. Netchine (Ed.), *Développement et fonctionnement cognitif de l'enfant. Des nouveaux modèles généraux modèles locaux*. Paris, PUF, p. 121-135, 1989.

FARACO, C. A & TEZZA, C. Prática de texto. *Língua portuguesa para nossos estudantes*. Petrópolis, Vozes, 6ª ed, 1998.

FALBO, T. Multidimensional scaling of power strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, n. 35, p. 537-547, 1977.

FARIAS, W. S. de. *Compreensão de textos argumentativos por bons e maus leitores universitários*. Dissertação de Mestrado: UFC, 1998.

FIORIN, J. L. & SAVIOLI, F. P. Para entender o texto: *leitura e redação*. São Paulo, Ática, 1991.

GIASSON, J. *La compréhension en lecture*. Canada, Gaëtan Morin Éditeur, 1990.

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game: *In journal of reading specialist*, n. 6, 1967.

GRIMM-CABRAL, L. Por que um laboratório de leitura? *Ilha do Desterro*.UFSC. Florianópolis, n. 19, p. 78-87, 1988.

GOLDER, C. Production of elaborate argumentative discourse: The role of cooperativeness, *European Journal of Psychology of Education*, n. 7, p. 49-57, 1992b.

_____. Mise en place de la conduit de dialogue argumentatif: La recevabilité des arguments The establishment of argumentative dialogue behaviour: Acceptability of arguments. *Revue de Phonetique Appliquée*, n.102, p.31-43, 1992c.

_____ & COIRIER, P.(in press). The production and recognition of typological argumentative text : *Developmental studies in production and comprehension (Special issue of Argumentation)*. Dordrecht, Holland: Kluwer Academic Publishers, 1992.

_____.Argumentative Text Writing: *Developmental Trend*. Université de Poitiers, France, p. 187-207, 1994.

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

GRIZE, J. B. Logique et langage. *Logic language*. Paris, Ophrys, 1990.

_____. L'argumentation: explication ou séduction. *Linguistique et sémiologie. L'argumentation*, Lyon, PUL, n. 10, 1981.

HANF, M. B. A Technique for Translating Reading into Thinking. *Journal of Reading*, 1971.

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.

HAYES, J.R. & FLOWER, L. 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.

HITTLEMAN, D. R. Developmental reading: a psycholinguistic perspective. Chicago: Rand McNally College Publishing Company, 1978.

HOLLADAY, S. *Integrating Reading and Writing*. CCCC Convention in St. Louis, Mo, p. 187-194, 1988.

HUEY, E. B. *The psychology and pedagogy of reading*. The Mit Press, 1968.

KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. A. *Strategies of discourse comprehension*. S Diego, California, Academic Press, 1983.

_____. *Comment on se rapelle et on résume des histories*. *Langage*, v. 40, p. 99-116, 1975.

_____. Cognitive psychology and discourse: recalling and summarizing stories. I: SINGER, H. & RUDELL, R. (eds). *Teoretical models and processes os reading*. Newark. Delaware, IRA, p.794-812, 1985.

KLEIMAN, A. & TERZI, S. Fatores determinantes na elaboração dos resumos maturação ou condições da tarefa? In: *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP, Pontes. (Linguagem/ensino), p. 75-89, 1989.

KATO, M. A. Uma visão interativa da legibilidade. *Ilha do Desterro.UFSC. Florianópolis*, n. 13, p.57-66, 1983.

KOCK, I. G.V. *Desvendando os segredos do texto*. Cortez, 2002.

_____. *A coesão textual*. 8ª ed. São Paulo, Contexto, 1996.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo, Contexto, 1997.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. de A. *Metodologia do Trabalho Científico*. 4 ed. Revista e Ampliada. Atlas, 1992.

LIMA, R.L. de M. *Como se faz Resumo*. Maceió: EDUFAL, 1994.

MARTINS, J. & BICUDO, M. A. V. *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: EDUC/Moraes, p. 1-30, 1989.

MEYER, B. J. F. & RICE, G. E. *The structure of texto*. In: PEARSON, P. D. (ed). *Handbook*, Lonman, p. 319-51, 1984.

_____ & BONNIE, J.F. Organizational Aspects of Text: Effects on Reading Comprehension and Applications for the classroom.In: FLOOD, J. (ed). *Promoting Reading Comprehension*. International Reading Association. Newark, Delaware, p. 113-137, 1984.

_____ & FREEDLE, R. O. Effects of discourse type on recall. *American Educational Journal*, n.1 (21), p. 121-143, 1984.

MEURER, J. L. Efeitos dos organizadores antecipatórios na leitura em Língua Estrangeira e Língua Materna. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, n. 10, p. 9-36, 1987.

MC CUTCHEN, D. Children's discourse skill. Form and modality requirements of schooled writing. *Discourse Processes*, n. 10, p. 267-286, 1987.

MC GEE, I. M. A wareness of text structure: Effects on children's recall of expository text. *Reading Research Quarterly*, n. 17, p. 581-90, 1982.

MC WHOTER, K. T. *College Reading and study skills*. Boston: Little Brown, 1986.

MILLER, M. Argumentation and cognition. In M. Hickmann. (ed.). *Social and functional approaches to language and thought*. New York: Academic, p. 225-249, 1986.

_____. Culture and collective argumentation. *Argumentation*, v. I, p.127-154, 1987.

PALÁCIO, L. P. *Produção e interpretação de títulos como indicadores de proficiência em leitura*. Dissertação de Mestrado: UFC, 2002.

PINTO, A. P. Os efeitos da estrutura de textos expositivos na apreensão da idéia principal. Anais do V Congresso Nacional da ANPOLL. Porto Alegre, ANPOLL, 1991.

PIERAUT-LE BONNIEC, C. & VALLETTE, M. (1987). *Développement du raisonnement argumentatif chez l'adolescent*. In G. Piérait-Le Bonnic (Ed.), *Connaître et le dire*, Bruxelles, Mardaga, p. 263-275, 1987.

PERONARD, M. *La evaluación de la comprensión de textos escritos: et problema del resumen*. *Lenguas Modernas*, v. 21, p. 81-93, 1994.

PERELMAN, C. *L'empire rhétorique*. Paris. Vrin, 1977.

_____ & OLBRECHTS-TYTECA, L. *Traité de l'argumentation*. Bruxelles. Editions de l'Université de Bruxelles, 1988.

RUMELHART, D. E. Schemata: The building blocks of cognition. In: GUTHRIE, I. (ed). *Reading Comprehension*. IRA, p. 3-36, 1981.

SERAFINI, M.T. Como escrever textos. Tradução de Maria Augusta Bastos de Matos: adaptação de Ana Maria Marcondes Garcia. São Paulo: Globo. Original em Italiano. 4 ed, 1991.

SCHOBER, M. F. & CLARK, H. H. Understanding by children and overhearers. *Cognitive Psychology*, n. 21, p. 211-232, 1989.

SCHNEUWLY, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1988.

SMITH, F. Compreendendo a leitura: *uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre. 3ª ed, 1991.

_____. *Essays into Literacy*. Ports month : Heinemann, 1983.

SLATER, W. H. & GRAVES, M. F. & PICHE, G. L. Effects of structural organizers on ninth-grade students comprehension and recall of four patterns of expository text. *Reading Research Quarterly*, n. 20, p. 189-200, 1985.

SOLARZ, F. P. La construccion del resumen. *Lectura y Vida*. Newark. Delaware, IRA, p. 5-20, 1994.

SOUSA e SILVA, M. C. P. de. A tarefa de resumir num contexto mais amplo de produção escrita. Campinas/SP. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 12, p.199-210, 1988.

SOUSA, A.V. de. O processo de escrita: *análise da postura do professor e do aluno frente aos mecanismos que atuam na produção de sentido de um texto*. Especialização em Língua Portuguesa. Universidade Estadual do Ceará. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Fortaleza-Ce, 1995.

SWEIS, G. P. & LAGOS, P. N. Em búsqueda de um modelo cognitivo/textual para la evaluación de texto escrito. In: SOLÍS, M. C. *Procesos de comprensión y de producción de textos académicos: argumentativos y expositivos*. Cali, Unesco, p.83-115, 1999.

TOULMIN, S. *The Uses of Argument*. Cambridge University Press, 1958.

TAYLOR, W.L. Cloze procedure: a new technique for measuring readability. *Journalism Quarterly*, v. 30, p.43-48, 1953.

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.

VAN DIJK, T. A. *Macrostructure*. Hillsdale, N.J. Erlbaum, 1980.

_____. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo, Contexto, p.01-48, 1992.

_____. Semantic Macro-structures and Knowledge Frames in Discourse Comprehension in JUST, Marcel A. & CARPENTER, Patrícia A. (eds.). *Cognitive Processes in Comprehension*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Hillsdale. New Jersey, p.3-32, 1977.

_____ & KINTSCH, W. Cognitive Psychology and Discourse Recalling and Summarizing Stories. In: SINGER, Harry & RUDELL, Robert (eds.). *Theoretical*

Models and Processes of Reading. International Reading Association. Newark. Delaware, p. 794-812, 1985.

_____. Cognitive psychology and discourse: recalling and summarizing stories. In: DRESSLER, w. (Ed.). *Current trends in textlinuístics*. Berlin; New York: Walter de Gruyter. P. 61-80, 1978.

WEISS, D. M. & SACHS. J. Persuasive Strategies Used By Preschool Children. *Discourse Processes*, n. 14, p. 55-72, 1991.

WOLF, M. & DICKSON, D. The Interactive Reading Process. In: *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association. Newark. Delaware, 1985.

ZAMPONI, G. Uma abordagem textual de resumos de artigos de pesquisa. In: *SEMINÁRIO DO CENTRO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS DP PARANÁ- CELLIP*, 5., Curitiba. Anais. Curitiba: CELLIP. P. 325-331, 1992.

APÊNDICES

Apêndice I - TEXTOS ARGUMENTATIVOS DOS RESUMOS

A- Texto argumentativo de tendência expositiva

EFEITO DA TV SOBRE AS CRIANÇAS É LIMITADO

CARLOS EDUARDO LINS E SILVA (Folha de São Paulo, p. f4,03/02/1991)

¹Há diversas lendas sobre os efeitos da TV sobre as crianças. ²O público em geral adora culpar a TV por todos os males da sociedade, em especial os que afetam a molecada. ³Se um garotinho se comporta mal em casa ou na escola, é muito mais cômodo atribuir a responsabilidade a uma causa externa do que aos pais e professores ou mesmo à personalidade do próprio menino.

⁴A TV se tornou o grande bode expiatório da sociedade. ⁵A lógica parece irredutível: os programas infantis mostram cenas de violência. ⁶Na vida real as crianças praticam atos de violência. ⁷Logo, é a TV que incita e ensina a violência às crianças. ⁸O raciocínio se repete em relação ao sexo, às opiniões políticas e a tudo o mais.

⁹Por ser vista como um simples “meio”, um instrumento, a TV é tida como capaz tanto de transmitir o mal quanto o bem. ¹⁰Os mesmos poderes mirabolantes que se atribuem a ela como deformador de caráter também são enxergados na sua pretensa condição de educador. ¹¹É muito comum se ouvir em frases como “se as emissoras mostrassem mais programas educativos, a TV poderia mudar o mundo”.

¹²A pesquisa científica, no entanto, é muito mais moderada do que o senso comum quando identifica os reais efeitos da TV sobre a garotada. ¹³Durante os anos 60, os americanos ficaram em pânico com a possibilidade de ampliar os conflitos de rua que tanto alarmaram a população com os possíveis efeitos deletérios dos programas de TV sobre as novas gerações. ¹⁴Por isso, constituíram uma comissão com os principais cientistas sociais para prepararem um relatório minucioso sobre os efeitos da TV sobre as crianças.

¹⁵Eles trabalharam dois anos. ¹⁶Apresentaram pilhas de relatórios ao Surgeon General dos EUA, o responsável máximo pela saúde no país, o mesmo que adverte em todos os maços de cigarro que o fumo pode provocar câncer. ¹⁷A conclusão pode parecer óbvia, mas diante dos preconceitos que cercam o assunto, se constitui num primor de sabedoria: não é possível estabelecer uma relação causal entre a audiência de programas violentos na TV com a agressividade infantil. ¹⁸Se alguma relação dessa espécie existisse só seria verificável em algumas crianças, nunca em todas. ¹⁹A TV é apenas um dos elementos que interferem na formação das pessoas e o ambiente geral em que o crescimento se dá é mais importante que qualquer fator isolado.

²⁰Em suma: a TV tem efeitos limitados, é muito mais uma forma de entretenimento do que um demiurgo que cria ou destrói frágeis e indefesas personalidades infantis a seu bel-prazer. ²¹A TV é uma brincadeira que – como todas as brincadeiras – tem vícios e virtudes, a mais ou a menos, mas nunca passam de brincadeiras.

B - Texto argumentativo de tendência dialógica

POR QUE A PAIXÃO FAZ O CORAÇÃO DISPARAR?

TÁKI ATHANÁSSIOS CORDÁS (Revista Caras, 06/1996)

¹Ao avistarmos a pessoa amada, há um aumento da liberação de adrenalina em nosso organismo. ²Isso pode desencadear taquicardia, transpiração, rubor da pele ou tremor das mãos. ³É o cérebro, no entanto, o comandante de todas as nossas emoções.

⁴O coração foi escolhido como símbolo do amor. ⁵Ele pode até palpitar mais forte quando o seu dono está apaixonado, mas o que comanda mesmo nossas emoções é o cérebro. ⁶Parece óbvio, porém nem sempre se soube disso. ⁷O filósofo grego Aristóteles (384-322 a.C.) defendia que o coração era o órgão responsável pelos afetos. ⁸Só tempos depois se descobriu que é necessário um cérebro para amar ou sentir qualquer outra emoção. ⁹E até hoje a ciência não desvendou os mistérios da paixão, ou seja, o que ocorre com o cérebro para desencadear essa emoção tão forte e tão especial.

¹⁰Por que o coração dispara ou qual a razão de suarmos frio quando estamos apaixonados? ¹¹Quando a pessoa amada se aproxima, o cérebro recebe várias mensagens olfativas, visuais e verbais. ¹²Ocorre, então, um aumento na liberação de adrenalina no corpo, provocando taquicardia, transpiração, rubor da pele, aumento da temperatura e, até mesmo, leve tremor das mãos.

¹³São conhecidos atualmente sessenta neurotransmissores – substâncias químicas cerebrais – responsáveis pelos diferentes comportamentos emocionais. ¹⁴A fome e o apetite – sensações mais primitivas do que o amor, pois existem em todas as espécies animais – ocorrem através da interação de cerca de vinte desses neurotransmissores. ¹⁵É impossível, no entanto, afirmar que um ou vários desses transmissores desencadeiam o sentimento de mor.

³Descobriu-se há cerca de quarenta anos uma região do cérebro responsável por emoções e motivações – o sistema límbico. ¹⁷Ao serem distribuídos pedaços desse sistema em macacos, eles ficaram apáticos. ¹⁸Ao contrário, ao ser estimulado um local do sistema límbico – o hipotálamo – os macacos ficaram irritados e raivosos. ¹⁹Concluiu-se, então, que ali são desencadeadas as emoções mais primitivas como a apatia, raiva e choro. ²⁰Contudo, até hoje não se conseguiu desvendar o que acontece com o cérebro quando a pessoa tem um sentimento tão complexo quanto a paixão. ²¹Não é possível esclarecer também como fazemos nossas escolhas amorosas, o que nos leva a nos apaixonarmos por esta e não por aquela pessoa.

²²Sabemos que as reações do organismo quando estamos amando são bastante semelhante às aquelas que sentimos ao termos medo ou ansiedade. ²³A emoção sentida é biologicamente determinada. ²⁴Já a maneira como cada indivíduo manifesta esse sentimento é influenciada por fatores sociais e culturais. ²⁵Um bom exemplo é o filme *Vestígios do Dia*, que conta a história de um mordomo inglês, interpretado por Anthony Hopkins (58), apaixonado pela governanta, Emma Thompson (37). ²⁶Apesar de ele estar amando, se comporta de modo frio e contido. ²⁷O filme mostra que, assim como acontece na vida real, a maneira de o mordomo manifestar seu amor é dada, em grande parte, pelos fatores culturais e sociais daquele indivíduo. ²⁸Mas a paixão também tem suas armadilhas e, muitas vezes, a pessoa apaixonada surpreende a todos. ²⁹Como acontece com o professor autoritário e moralista interpretado por Emil Jannings (1884-1950) no filme *Anjo Azul*, que abandona toda a história pessoal e se entrega ao amor por uma cantora de cabaré, interpretada por Marlene Dietrich (1901-1992).

Apêndice II - TEXTOS ARGUMENTATIVOS USADOS PARA O TESTE CLOZE

A - Texto argumentativo de tendência expositiva

TESTE – CLOZE

Nome: _____ n° _____
Turma _____ Turno _____ Idade _____

No texto que você vai ler foram omitidas algumas palavras. Leia atentamente esse texto pelo menos uma vez, tentando compreender seu sentido. Em seguida, releia o texto e complete cada uma das lacunas existentes com uma única palavra (simples ou composta).

ESPERANÇA VENCE O MEDO

EDITORIAL (Diário do Nordeste. Fortaleza-Ce, 28/10/2002, p. 02)

Imbatível nas pesquisas de intenção de voto, o Sr. Luiz Inácio Lula da Silva confirmou o favoritismo, ontem, elegendo-se presidente da República. Derrotou por larga margem de votos, o seu concorrente no segundo turno do pleito presidencial, senador José Serra, que imediatamente reconheceu a vitória do candidato do PT, parabenizando-o pelo resultado.

A eleição do Sr. *Lula* da Silva ao mais *alto* cargo do País reveste-se de múltiplos significados que serão *estudados* por sociólogos e cientistas *políticos*. De como um cidadão, *nascido* na pobreza do agreste *nordestino*, emigrado para São Paulo *conseguiu* ascender na carreira política a partir de sua liderança *no* movimento sindical. De como *um* político que é derrotado *em* três eleições presidenciais sucessivas, *acumulando* o descrédito de perdedor *na* decisão final, consegue recuperar-se *e* empunhar a bandeira da *vitória*. De como uma pessoa *pode* ser paciente e persistente *nos* seus objetivos políticos. De *como* uma pessoa pode mudar, *se* adaptar e melhorar a *própria* imagem a ponto de *derrubar* preconceitos arraigados, tanto políticos *quanto* culturais e ideológicos.

Mas *o* significado transcendente da eleição *presidencial* é a manifestação de *soberania* do povo brasileiro. Durante *a* campanha política, a especulação *econômica* internacional, através de seus *mal* avisados analistas, mostrava suas *apreensões* com a possibilidade da *eleição* do Sr. Lula da *Silva* provocando instabilidade no mercado *financeiro* e desvalorização do real. *As* pressões não intimidaram o *eleitor* brasileiro, que mostra ao *mundo*, com essa reação, que *aqui* se pratica a verdadeira *Democracia*. Esta é a pátria *em* que uma favelada e *negra*, Benedita da Silva, *se tornou* governadora do Estado do Rio de Janeiro, e um *operário* mecânico se faz presidente *da* República. O Brasil exibe *desigualdades* econômicas aberrantes, mas permite *a* ascensão social de forma *vertical*, como quase nenhum outro País. E, nesta maleabilidade, reside *a* riqueza de seus contrastes.

Carolina de Jesus, a favelada que escreveu o livro “Quarto de Despejo”, prognosticou, nesse diário do que se passava na vida de uma favelada em São Paulo, que os pobres só seriam assistidos condignamente no dia em que o País fosse governado por “quem já tivesse passado fome”. Chegou esse dia? Espera-se que sim. Sobretudo, porque o primeiro plano anunciado do Sr. Lula da Silva será acabar com a fome. Foi ele mesmo que disse, ontem à noite, falando de sua vitória: “A esperança venceu o medo!”.

Por outro lado, em sentido partidário inverso, o senador Lúcio Alcântara, do PSDB, também apontado favorito pelas pesquisas, exceto por aquela denominada boca de urna, elegeu-se ontem governador do Ceará. Ganhou do candidato do PT, vereador José Airton, por pequena margem de votos, possibilitando uma apuração de votos emocionante. A campanha do segundo turno mostrou a fragilidade do PSDB cearense, que se salvou de uma derrota iminente graças às qualidades pessoais do candidato vitorioso.

¹As palavras omitidas no teste *cloze* emergem em Itálico.

B – Texto argumentativo de tendência dialógica

TESTE – CLOZE

Nome: _____ N° _____
 Turma: _____ Turno: _____ Idade: _____

No texto que você vai ler foram omitidas algumas palavras. Leia atentamente esse texto pelo menos uma vez, tentando compreender seu sentido. Em seguida, releia o texto e complete cada uma das lacunas existentes com uma única palavra (simples ou composta).

POR QUE OS ADOLESCENTES SE DROGAM?

TIBA. Içami. Respostas sobre as drogas. São Paulo: Scipione.

Hoje todo mundo sabe, pelos pais, pelos professores e pelas campanhas antidrogas, que as drogas fazem mal. Daí a dificuldade de se entender por que os adolescentes se drogam. Nem eles mesmos devem saber o motivo.

Talvez, por se sentir *mais* independente – já está fisicamente *crescido* – e por se sentir *psicologicamente* mais preparado para a *vida*, o adolescente queira provar *que* já cresceu, que tem *sua* própria opinião. Querendo então **provar sua segurança** pode experimentar *drogas*, sem perceber que está *fazendo* exatamente o contrário de *tudo* o que ouviu sobre *as* drogas.

Além disso, a **curiosidade** pode também levar um *jovem* a se drogar, pois *a* adolescência é a época *das* descobertas, e o adolescente *quer* conhecer tudo. É preciso, *entretanto*, saber diferenciar a boa *curiosidade* da curiosidade nociva, e *querer* conhecer o mundo das *drogas* é, de fato, uma **curiosidade ruim**, já que sabemos *efetivamente* que as drogas fazem *mal* à saúde, alteram o *pensamento* e mudam o comportamento *das* pessoas.

Outro fator que *pode* induzir um jovem a *se* drogar é a **incapacidade de enfrentar problemas**. Principalmente aqueles *que* sempre tiveram tudo e *nunca* passaram por frustrações e *tristezas* mais sérias. Muitos desses *adolescentes*, quando surgem os problemas, *acabam* recorrendo às drogas, achando *que* assim os afastarão ou *terminarão* com eles. Na verdade, *só* se afastam, porque nenhuma *droga* resolve nada. Ao contrário, *quando* passa o seu efeito, o conflito ainda existe e *acrescido* de mais um: o *próprio* envolvimento com a droga.

A **onipotência juvenil** (mania de *Deus* do adolescente) também pode *motivar* um jovem a *se* drogar. Acreditando que nada de *ruim* vai lhe acontecer, ele *busca* de tudo: velocidade, sexo, *drogas* etc. Mas é justamente *esse* **excesso de confiança em si mesmo** que acarreta acidentes automobilísticos, gravidez indesejada, o vício nas drogas.

É comum ainda o jovem usar drogas **para ser aceito pelo grupo que as usa**. Outros, querendo mudar **seu jeito de ser**, recorrem às drogas, pois eles mesmos não se aceitam e acreditam ser esse o caminho para mudarem. Enganam-se. Assim como se enganam aqueles que acham que as drogas acabarão com a **solidão**, ou que **preencherão o tempo**, quando não houver nada que fazer.

²As palavras omitidas no teste cloze aparecem em Itálico

**Apêndice IV - RESUMOS DOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS DE TENDÊNCIA EXPOSITIVA
E DIALÓGICA**

A - Resumos produzidos dos textos argumentativos de tendência expositiva analisados.

RESUMOS PRODUZIDOS / ATIVIDADE - I

TAE/LF01

Produza um *Resumo Escrito do Texto* que você leu.

Nesta atividade você não poderá consultar o texto - base.

Durante a produção procure manter o conteúdo do texto. Após a leitura atenta e percepção das idéias principais do texto lido, verifique a palavra-chave de cada parágrafo e, em seguida, escreva um resumo claro e coerente.

Utilize neste resumo no mínimo 10 (dez) e no máximo 20 (vinte) linhas.

RESUMO

1. HA DIVERSAS LEITURAS SOBRE
OS EFEITOS DA TV SOBRE A CRIANÇAS
A TELEVISÃO SE TORNOU O ALVO
DE CRÍTICA NA SOCIEDADE.

AO ASSISTIR A TELEVISÃO, A
CRIANÇA TOMA A TV COMO
EXEMPLO E TORNA-SE
SUSCETÍVEL A SER MAIS VIOLENTA.
ESQUISAS CIENTÍFICAS MOSTRAM

10. OS EFEITOS DA TELEVISÃO
SOBRE AS CRIANÇAS.

A TELEVISÃO É CONSIDERADA
UM INSTRUMENTO DE LÁZER,
TENDO SEUS VÍCIOS E VIRTUDES,

RESUMOS PRODUZIDOS / ATIVIDADE - I

TAE/L102

Produza um *Resumo Escrito do Texto* que você leu.

Nesta atividade você não poderá consultar o texto – base.

Durante a produção procure manter o conteúdo do texto. Após a leitura atenta e percepção das idéias principais do texto lido, verifique a palavra-chave de cada parágrafo e, em seguida, escreva um resumo claro e coerente.

Utilize neste resumo no mínimo 10 (dez) e no máximo 20 (vinte) linhas.

RESUMO

1 A rede de programação de nossas redes televisivas vem dando a sociedade a impressão de que a violência, o desvio de comportamento das crianças devem culpar os programas de TV. Como se os programas relacionados à sexo, corrupção política, violências na vida real das crianças.

A televisão nos serve como um meio transmissível de informações tanto positivas como negativas.

A televisão é também um meio educacional positivo à sociedade.

Nos Estados Unidos da América foi feita uma pesquisa por cientistas sociais sobre os reais efeitos da televisão sobre a mentalidade pelo motivo da violência urbana que vem vir a tona.

O resultado foi sóbrio e não houve possibilidade de estabelecer relação causal entre a existência de TV e o mal comportamento de crianças. A interferência no caráter

20 e personalidade da criança está ligada intrinsecamente na formação educacional familiar, sendo a televisão um fator que incide para tal formação. Como todos os diversos, a televisão tem seus vícios e suas virtudes.

RESUMOS PRODUZIDOS / ATIVIDADE – I

TAE/LI03

Produza um *Resumo Escrito do Texto* que você leu.

Nesta atividade você não poderá consultar o texto – base.

Durante a produção procure manter o conteúdo do texto. Após a leitura atenta e percepção das idéias principais do texto lido, verifique a palavra-chave de cada parágrafo e, em seguida, escreva um resumo claro e coerente.

Utilize neste resumo no mínimo 10 (dez) e no máximo 20 (vinte) linhas.

RESUMO

1 A TV é muito discutida por apresentar, às vezes, programas e cenas e cenas em horários inadequados.

Se as crianças se comportam mal, a culpa é logo da TV. Na realidade as crianças praticam brincadeiras violentas estimuladas por este veículo de comunicação. E a lógica se repete no que se refere aos demais assuntos.

10 A TV é educativa, outros afirmam que ela só prejudica.

Os cientistas sociais mostram também que a TV é uma brincadeira, um lugar que pode trazer vícios e também virtudes.

A televisão não tem poderes enormes, mas é apenas um fator de interferência na vida das pessoas. Ela é uma forma de entretenimento.

RESUMOS PRODUZIDOS / ATIVIDADE - I

TAE/LIns04

Produza um *Resumo Escrito do Texto* que você leu.

Nesta atividade você não poderá consultar o texto - base.

Durante a produção procure manter o conteúdo do texto. Após a leitura atenta e percepção das idéias principais do texto lido, verifique a palavra-chave de cada parágrafo e, em seguida, escreva um resumo claro e coerente.

Utilize neste resumo no mínimo 10 (dez) e no máximo 20 (vinte) linhas.

RESUMO

1 Há diversas linhas sobre os efeitos da TV sobre as crianças, pois a sociedade insiste em dizer os programas da TV pela má educação hoje existente, principalmente as crianças, que "copiam" tudo o que vêem.

A sociedade diz, por exemplo, os programas infantis que mostram violência, por serem atos de uma conduta pelas crianças, mas esse raciocínio se repete em 10 relação ao sexo, as opiniões políticas e a tudo mais. Um relatório que examinou, minuciosamente, os efeitos que a TV causa nas crianças, quite pelas principais características sejam em dois anos, apresenta uma conclusão que pode ser em parte óbvia, mas é possível estabelecer a audiência de programas violentos com agruvemento infantil. A TV é uma "brincadeira" que tem vários 20 virtudes.

RESUMOS PRODUZIDOS / ATIVIDADE - I

TAE/LI05

Produza um *Resumo Escrito do Texto* que você leu.

Nesta atividade você não poderá consultar o texto - base.

Durante a produção procure manter o conteúdo do texto. Após a leitura atenta e percepção das idéias principais do texto lido, verifique a palavra-chave de cada parágrafo e, em seguida, escreva um resumo claro e coerente.

Utilize neste resumo no mínimo 10 (dez) e no máximo 20 (vinte) linhas.

RESUMO

1 A tv é muitas vezes responsável pelos
episódios ruins feitos na sociedade.

Se uma criança tem uma má
postura em casa ou na escola, é
muito fácil atribuir a responsabilidade
a causa externa e não ao seu próprio
comportamento.

A televisão se tornou a grande
responsável pelos males da sociedade.

10 Na mídia, real as crianças gostam com
atitudes violentas.

Essas atitudes se repetem em relação
as outros episódios.

A tv é tida como capaz de passar
episódios, positivos e negativos.

É comum se ouvir falar que a tv que
poderia mudar o mundo.

As pesquisas científicas são mais raras
no que se refere aos efeitos da tv sobre as crian-
ças.

20 Por esta razão, os cientistas sociais fizeram
um relatório acerca desses efeitos sobre as
crianças.

Após dois anos de trabalho, o resultado
foi surpreendente pois a tv é apenas um fator
que interfere na vida das pessoas.

A tv é uma forma de brincadeira.

RESUMOS PRODUZIDOS / ATIVIDADE - I

TAE/Lins06

Produza um *Resumo Escrito do Texto* que você leu.

Nesta atividade você não poderá consultar o texto - base.

Durante a produção procure manter o conteúdo do texto. Após a leitura atenta e percepção das idéias principais do texto lido, verifique a palavra-chave de cada parágrafo e, em seguida, escreva um resumo claro e coerente.

Utilize neste resumo no mínimo 10 (dez) e no máximo 20 (vinte) linhas.

RESUMO

1 A televisão emite uma grande influência na vida das pessoas, mas as mais afetadas são as crianças. Se elas se comportam mal, é muito natural atribuir a culpa a esse meio de comunicação.

A TV é culpada por tudo que acontece no meio social. Na vida real os adolescentes tomam atitudes violentas.

10 Essa lógica se repete em relação às outras coisas. Por isso, ela é vista como instrumento que pode trazer o bem ou o mal. É comum ouvir dizer que a culpa é sempre da TV.

As pesquisas científicas apontam os reais efeitos da TV sobre as crianças. Por conta disso, elaboram documentos acerca do assunto e os resultados foram extremamente relevantes. Nelas, constam que a TV é
20 apenas um instrumento de formação e, além disso, ela também é considerada uma brincadeira.

RESUMOS PRODUZIDOS / ATIVIDADE - I

TAE/LI07

Produza um *Resumo Escrito do Texto* que você leu.

Nesta atividade você não poderá consultar o texto – base.

Durante a produção procure manter o conteúdo do texto. Após a leitura atenta e percepção das idéias principais do texto lido, verifique a palavra-chave de cada parágrafo e, em seguida, escreva um resumo claro e coerente.

Utilize neste resumo no mínimo 10 (dez) e no máximo 20 (vinte) linhas.

RESUMO

1 A TV é uma mídia de comunicação que influencia a sociedade e, em especial, as crianças.

Os efeitos se tornaram notórios, principalmente na sua forma de comportamento. Ela se tornou a grande vilã da sociedade.

Na vida real essas crianças praticam atos de violência.

E a culpa atribuída a isso, é a TV.

Pesquisas científicas mostram os reais efeitos da TV sobre as crianças. Em decorrência disso, constituíram um grupo de pesquisadores para avaliar a questão.

20 E os resultados apontaram que a TV é apenas um dos elementos que interferem na formação do cidadão.

A TV tem efeitos limitados, mas é uma brindeleira.

RESUMOS PRODUZIDOS / ATIVIDADE - I

TAE/L108

Produza um *Resumo Escrito do Texto* que você leu.

Nesta atividade você não poderá consultar o texto - base.

Durante a produção procure manter o conteúdo do texto. Após a leitura atenta e percepção das idéias principais do texto lido, verifique a palavra-chave de cada parágrafo e, em seguida, escreva um resumo claro e coerente.

Utilize neste resumo no mínimo 10 (dez) e no máximo 20 (vinte) linhas.

RESUMO

- 1 Há várias histórias acerca dos efeitos da TV sobre as crianças. Ela se tornou a responsável pelos males que acontecem na sociedade. Atos de violência são atribuídos a ela. A TV emite uma grande influência na vida das pessoas. Ela é considerada capaz de fazer o bem e o mal. É comum ouvir frases que a TV poderia mudar o mundo. Os americanos trabalharam numa pesquisa e mostraram que a TV ~~poderia mudar o mundo~~ é apenas mais um fator que interfere na vida da sociedade. Ela não assusta.
- 20 Ela é uma forma de fazer

RESUMOS PRODUZIDOS / ATIVIDADE – I

TAE/LIns09

Produza um *Resumo Escrito do Texto* que você leu.

Nesta atividade você não poderá consultar o texto – base.

Durante a produção procure manter o conteúdo do texto. Após a leitura atenta e percepção das idéias principais do texto lido, verifique a palavra-chave de cada parágrafo e, em seguida, escreva um resumo claro e coerente.

Utilize neste resumo no mínimo 10 (dez) e no máximo 20 (vinte) linhas.

RESUMO

1 A rede de programação é culpada pelos atos de violência. Ela se tornou responsável pelos atos de violência praticados pelas crianças.

Por ser vista como um meio de comunicação, ela é tida como capaz de fazer o mal e o bem. Pesquisas científicas apontam os efeitos da televisão sobre a criança.

Da pesquisa, saiu a comissão de cientistas sociais para mostrar o relatório final.

10 Nele, apontaram a TV como apenas um instrumento que interfere na educação da sociedade. Ela é muito mais lazer. Ela é uma brincadeira.

RESUMOS PRODUZIDOS / ATIVIDADE – I

TAE/LF10

Produza um *Resumo Escrito do Texto* que você leu.

Nesta atividade você não poderá consultar o texto – base.

Durante a produção procure manter o conteúdo do texto. Após a leitura atenta e percepção das idéias principais do texto lido, verifique a palavra-chave de cada parágrafo e, em seguida, escreva um resumo claro e coerente.

Utilize neste resumo no mínimo 10 (dez) e no máximo 20 (vinte) linhas.

RESUMO

1 Há muitas lendas acerca da televisão sobre as crianças.

Se uma criança tem um mal comportamento, a culpa é da tv.

Ela se tornou a crítica da sociedade.

Por ser usada como um instrumento, ela é tida como o capaz de fazer o bem e o mal.

Pesquisas mostraram que ela é apenas instrumento na formação da sociedade.

10 Ela é uma forma de lazer.

Ela não assusta.

B – Resumos produzidos dos textos argumentativos de tendência dialógica analisados.

RESUMOS PRODUZIDOS / ATIVIDADE - II

TAD/LE01

Produza um *Resumo Escrito do Texto* que você leu.

Nesta atividade você não poderá consultar o texto - base.

Durante a produção procure manter o conteúdo do texto. Após a leitura atenta e percepção das idéias principais do texto lido, verifique a palavra-chave de cada parágrafo e, em seguida, escreva um resumo claro e coerente.

Utilize neste resumo no mínimo 10 (dez) e no máximo 20 (vinte) linhas.

RESUMO

1 AO AVISTARMOS A PESSOA
AMADA, HA UM AUMENTO DE
ATRENGHINA E NOSSO ORGANISMO.
ISSO PODE CAUSAR TREMER
DE MÃOS.

O CORAÇÃO FOI ESCOLHIDO COMO
SIMBOL DO AMOR.
ELE NAO AÉ PALPITAR MAIS
FORTE QUANDO O SEU HOMO ESTÁ
10 AIXADO NAÔ, MAS O QUE COMANDA
MESMO NOSSAS EMOCÕES É O
CÉREBRO

DAI QUE NÃO É POSSIVEL ESCLAPELOR
COMO FAZERMOS NOSSAS ESCONHAS NO
AMOR.

CONTUO, AÉ HJTE NÃO SE CONSE-
GUIU ORSUENAR O QUE ACONTECE COM
O CÉREBRO QUANDO A PESSOA TEM
UM SENTI MENTO TÃO COMPLEXO
20 QUANDO A 'AIXÃO'

RESUMOS PRODUZIDOS / ATIVIDADE – II

TAD/LI02

Produza um *Resumo Escrito do Texto* que você leu.

Nesta atividade você não poderá consultar o texto – base.

Durante a produção procure manter o conteúdo do texto. Após a leitura atenta e percepção das idéias principais do texto lido, verifique a palavra-chave de cada parágrafo e, em seguida, escreva um resumo claro e coerente.

Utilize neste resumo no mínimo 10 (dez) e no máximo 20 (vinte) linhas.

RESUMO

1 Quando vemos a pessoa amada, a adrenalina aumenta em nossos organismos. Aliás, é bom lembrar que Aristóteles defendia que o coração era responsável pelos afetos.

No entanto, até hoje a ciência não desvendou esses mistérios. Qual a razão de nosso coração palpitar tão forte diante de paixão?

Descobriram os transmissores que desen-
10 codam o sentimento do amor. Aliás, a região específica responsável por esse sentimento chama-se sistema límbico.

A maneira que cada indivíduo manifesta esse sentimento está relacionada a fatores culturais.

Aliás, o filme *Estágios do Dia*, retrata bem esse sentimento.

RESUMOS PRODUZIDOS / ATIVIDADE - II

TAD/L103

Produza um *Resumo Escrito do Texto* que você leu.

Nesta atividade você não poderá consultar o texto - base.

Durante a produção procure manter o conteúdo do texto. Após a leitura atenta e percepção das idéias principais do texto lido, verifique a palavra-chave de cada parágrafo e, em seguida, escreva um resumo claro e coerente.

Utilize neste resumo no mínimo 10 (dez) e no máximo 20 (vinte) linhas.

RESUMO

1 O texto fala da paixão.

O problema é que a ciência não desvenda seu mistério. Portanto, não sabemos por que motivo nossos corpos ficam quando estamos apaixonados. Não conhecemos vários neurotransmissores responsáveis por esse comportamento. Além disso, descobriu-se que o verdadeiro responsável pelas emoções é o chamado sistema límbico.

10 Concluiu-se, então, que esse sistema não é responsável pelas emoções.

Quando vamos no caso amor, as mãos ficam trêmulas, frias e aguçada sua que é uma coisa. É a adrenalina liberada no corpo. Portanto, o filme *Vestígios do Dia*, mostra a real situação de quem está apaixonado.

RESUMOS PRODUZIDOS / ATIVIDADE - II

TAD/Lins04

Produza um *Resumo Escrito do Texto* que você leu.

Nesta atividade você não poderá consultar o texto - base.

Durante a produção procure manter o conteúdo do texto. Após a leitura atenta e percepção das idéias principais do texto lido, verifique a palavra-chave de cada parágrafo e, em seguida, escreva um resumo claro e coerente.

Utilize neste resumo no mínimo 10 (dez) e no máximo 20 (vinte) linhas.

RESUMO

1. Não há aplicação para o amor.
 O coração foi chamado como símbolo desse amor.
 Com isso, até hoje não se consegue explicar
 dar o que ocorre com o cérebro quando
 a pessoa tem um sentimento quando
 do a paixão.
 O coração foi nomeado o órgão
 das emoções, porém quem nos permiti-
 tudo é qualquer tipo de emoção é cérebro.
 10. Através dele é liberado mais a adrenali-
 na, que é o que nos causa emoção.
 Já a forma como cada pessoa apresenta
 esse sentimento é dada, em gran-
 de parte, por fatores hereditários. Além,
 o filme *Vestígios do Dia*, ilustra bem
 a certa dissonância

RESUMOS PRODUZIDOS / ATIVIDADE - II

TAD/LI05

Produza um *Resumo Escrito do Texto* que você leu.

Nesta atividade você não poderá consultar o texto - base.

Durante a produção procure manter o conteúdo do texto. Após a leitura atenta e percepção das idéias principais do texto lido, verifique a palavra-chave de cada parágrafo e, em seguida, escreva um resumo claro e coerente.

Utilize neste resumo no mínimo 10 (dez) e no máximo 20 (vinte) linhas.

RESUMO

1 Quando estamos apaixonados tudo muda em nossa vida.

Isso permite a pessoa amada, há um tempo, fazer algumas mudanças nos hábitos, fazendo assim a liberação de parte do cérebro.

Por isso, ele foi escolhido o símbolo do amor.

Mas, até hoje não se descobriu 10 os mistérios da paixão.

Após, por que o cérebro dispara quando estamos apaixonados?

Para essa pergunta, há uma resposta que parece bem clara.

Depende a liberação de dopamina, enviada pelo cérebro.

Na verdade, é o sistema límbico responsável pelas emoções.

Mas, a manipulação de cada um aqui depende dos 20 fatos pessoais.

É o filme *Vestígios do Desejo* mostra bem diferente este fato.

RESUMOS PRODUZIDOS / ATIVIDADE – II

TAD/LIns06

Produza um *Resumo Escrito do Texto* que você leu.
 Nesta atividade você não poderá consultar o texto – base.
 Durante a produção procure manter o conteúdo do texto. Após a leitura atenta e percepção das idéias principais do texto lido, verifique a palavra-chave de cada parágrafo e, em seguida, escreva um resumo claro e coerente.
 Utilize neste resumo no mínimo 10 (dez) e no máximo 20 (vinte) linhas.

RESUMO

1 Quando estamos perto ou assistimos a pessoa amada, o cérebro recebe várias mensagens olfativas, visuais e verbais. Ocorre então, o aumento de adrenalina no corpo, provocando a aceleração das batidas no coração.

A emoção é sentida, mas ela varia de pessoa a pessoa e também por fatores culturais.

10 Descobriu-se há alguns anos, que essa emoção é causada através do sistema límbico. O problema é que ela é muito estonha, mas se manifesta influenciada por fatores sociais e culturais.

O filme *Vestígios do Dia*, que conta a história de um morolomo apaixonado por uma governanta, ilustra bem essa questão.

RESUMOS PRODUZIDOS / ATIVIDADE – II

TAD/L107

Produza um *Resumo Escrito do Texto* que você leu.

Nesta atividade você não poderá consultar o texto – base.

Durante a produção procure manter o conteúdo do texto. Após a leitura atenta e percepção das idéias principais do texto lido, verifique a palavra-chave de cada parágrafo e, em seguida, escreva um resumo claro e coerente.

Utilize neste resumo no mínimo 10 (dez) e no máximo 20 (vinte) linhas.

RESUMO

1. Quando estamos apaixonados, tudo muda em nossa vida. Ao vermos a pessoa amada, há um tremor, nosso coração acelera os batimentos. Aliás, por isso, o coração foi escolhido o símbolo do amor. Daí que, se tentarmos entender essas reações a partir dessas emoções só iremos encontrar dúvidas. Pois, até hoje não se desvendou os mistérios da paixão. Mas por que ele dispara quando estamos apaixonados? Deane, portanto, um aumento de adrenalina em nosso organismo.

10 Mas, a confirmação desse fato é que, o responsável por essas emoções é o sistema límbico. Não é possível dizer como escolhemos nosso amor, nem tão pouco, o que nos leva a nos apaixonarmos por ela. Já a forma como cada pessoa manifesta esses sentimentos é influenciado por fatores culturais. O filme *Vestígios do Dia*, mostra bem isso.

RESUMOS PRODUZIDOS / ATIVIDADE – II

TAD/L108

Produza um *Resumo Escrito do Texto* que você leu.

Nesta atividade você não poderá consultar o texto – base.

Durante a produção procure manter o conteúdo do texto. Após a leitura atenta e percepção das idéias principais do texto lido, verifique a palavra-chave de cada parágrafo e, em seguida, escreva um resumo claro e coerente.

Utilize neste resumo no mínimo 10 (dez) e no máximo 20 (vinte) linhas.

RESUMO

1 Quando vemos a pessoa amar,
as mãos ficam trêmulas.

O coração foi escolhida o símbolo
do amor.

Contudo, até hoje não se conse-
guiu desvendar os mistérios da
paixão.

Muitas pessoas associam os senti-
mentos ao coração.

10 Mas é o sistema límbico o res-
ponsável por esses sentimentos.

Não é possível dizer como
fazemos nossas escolhas amorosas.

Mas, é bom lembrar que são moti-
vadas por fatores sociais.

O filme *Vestígios do Dia*, ilustra
bem essa questão.

RESUMOS PRODUZIDOS / ATIVIDADE – II

TAD/LIns09

Produza um *Resumo Escrito do Texto* que você leu.

Nesta atividade você não poderá consultar o texto – base.

Durante a produção procure manter o conteúdo do texto. Após a leitura atenta e percepção das idéias principais do texto lido, verifique a palavra-chave de cada parágrafo e, em seguida, escreva um resumo claro e coerente.

Utilize neste resumo no mínimo 10 (dez) e no máximo 20 (vinte) linhas.

RESUMO

1 Ao avistarmos a pessoa amada, há um aumento da adrenalina em nosso organismo.

Decorração foi escolhida como símbolo do amor. Ele pode até palpitar mais forte quando o seu dono está apaixonado, mas o que comanda mesmo nossas emoções é o cérebro.

Contudo, até hoje não se conseguiu descobrir o que acontece com o cérebro quando a pessoa tem um sentimento tão complexo, quando a paixão.

10 Não é possível esclarecer também como fazemos nossas escolhas amorosas, o que nos leva a nos apaixonarmos por esta e não por aquela pessoa.

RESUMOS PRODUZIDOS / ATIVIDADE – II

TAD/LF10

Produza um *Resumo Escrito do Texto* que você leu.

Nesta atividade você não poderá consultar o texto – base.

Durante a produção procure manter o conteúdo do texto. Após a leitura atenta e percepção das idéias principais do texto lido, verifique a palavra-chave de cada parágrafo e, em seguida, escreva um resumo claro e coerente.

Utilize neste resumo no mínimo 10 (dez) e no máximo 20 (vinte) linhas.

RESUMO

1 Quando vemos a pessoa comada, a adrenalina aumenta em nosso organismo.

Durante muitos anos, pensava-se que o coração era o centro das emoções.

No entanto, cientistas ainda não têm conhecimento de como nosso cérebro quando nos apaixonamos.

Aliás, é bom lembrar que o autor, ao expor o assunto, mostra que esse sentimento, em grande parte, acontece por motivos culturais.

Apêndice V – AMOSTRA DO TESTE CLOZE**A – Cloze de textos argumentativos
de tendência expositiva**

TESTE - CLOZE

TAE/LF01

Nome: _____ nº _____
 Turma _____ Turno _____ Idade _____

No texto que você vai ler foram omitidas algumas palavras. Leia atentamente esse texto pelo menos uma vez, tentando compreender seu sentido. Em seguida, releia o texto e complete cada uma das lacunas existentes com uma única palavra (simples ou composta).

ESPERANÇA VENCE O MEDO

EDITORIAL (Diário do Nordeste, Fortaleza-Ce, 28/10/2002, p. 02)

Imbatível nas pesquisas de intenção de voto, o Sr. Luiz Inácio Lula da Silva confirmou o favoritismo, ontem, elegendo-se presidente da República. Derrotou por larga margem de votos, o seu concorrente no segundo turno do pleito presidencial, senador José Serra, que imediatamente reconheceu a vitória do candidato do PT, parabenizando-o pelo resultado.

A eleição do Sr. LULA da Silva ao mais ALTO cargo do País reveste-se de múltiplos significados que serão DAVIDS por sociólogos e cientistas POLÍTICOS. De como um cidadão, NASCIDO na pobreza do agreste NORDESSINO emigrado para São Paulo FOI ascender na carreira política DE partir de sua liderança EM movimento sindical. De como UM político que é derrotado EM três eleições presidenciais sucessivas, VIVENDO o descrédito de perdedor A decisão final, consegue recuperar-se A empunhar a bandeira da VERDADE como uma pessoa É ser paciente e persistente EM seus objetivos políticos. De COMO uma pessoa pode mudar, SE adaptar e melhorar a SUA imagem a ponto de ACEITAR preconceitos arraigados, tanto políticos DE culturais e ideológicos.

Mas O significado transcendente da eleição PRESENCIAL é a manifestação de PODER do povo brasileiro. Durante A campanha política, a especulação POLÍTICA internacional, através de seus BEM avisados analistas, mostrava suas PREVISÕES com a possibilidade da EXECUÇÃO do Sr. Lula da SILVA provocando instabilidade no mercado SOCIAL e desvalorização do real. AS pressões não intimidaram o POVO brasileiro, que mostra ao POVO com essa reação, que LA se pratica a verdadeira TECNOLOGIA. Esta é a pátria E que uma favelada e NEGRA Benedita da Silva, se FOI governadora do Estado do RIO de Janeiro, e um MECÂNICO se faz presidente DA República. O Brasil exhibe MARCA econômicas aberrantes, mas permite ASCENSÃO social de forma LOGICA como quase nenhum outro PAIS. E, nesta maleabilidade, reside EM riqueza de seus contrastes.

MARSA de Jesus, a favelada que escreveu o livro "Quarto de Despejo", prognosticou, nesse diário do que se passava na vida de uma favelada em São Paulo, que os pobres só seriam assistidos condignamente no dia em que o País fosse governado por "quem já tivesse passado fome". Chegou esse dia? Espera-se que sim. Sobretudo, porque o primeiro plano anunciado do Sr. Lula da Silva será acabar com a fome. Foi ele mesmo que disse, ontem à noite, falando de sua vitória: "A esperança venceu o medo!"

TESTE – CLOZE

TAE/LIns04

Nome: _____ nº _____
 Turma _____ Turno _____ Idade _____

No texto que você vai ler foram omitidas algumas palavras. Leia atentamente esse texto pelo menos uma vez, tentando compreender seu sentido. Em seguida, releia o texto e complete cada uma das lacunas existentes com uma única palavra (simples ou composta).

ESPERANÇA VENCE O MEDO

EDITORIAL (Diário do Nordeste, Fortaleza-Ce, 28/10/2002, p. 02)

Imbatível nas pesquisas de intenção de voto, o Sr. Luiz Inácio Lula da Silva confirmou o favoritismo, ontem, elegendo-se presidente da República. Derrotou por larga margem de votos, o seu concorrente no segundo turno do pleito presidencial, senador José Serra, que imediatamente reconheceu a vitória do candidato do PT, parabenizando-o pelo resultado.

A eleição do Sr. Lula da Silva ao mais alto cargo do País reveste-se de múltiplos significados que serão visões por sociólogos e cientistas sociais. De como um cidadão, chegado na pobreza do agreste nordestino emigrado para São Paulo querer ascender na carreira política a partir de sua liderança no movimento sindical. De como um político que é derrotado em três eleições presidenciais sucessivas, virando o deserédito de perdedor na decisão final, consegue recuperar-se e empunhar a bandeira da luta. De como uma pessoa vai ser paciente e persistente em seus objetivos políticos. De como uma pessoa pode mudar be adaptar e melhorar a sua imagem a ponto de curar preconceitos arraigados, tanto políticos como culturais e ideológicos.

Mas o significado transcendente da eleição presidencial é a manifestação de cidadania do povo brasileiro. Durante a campanha política, a especulação social internacional, através de seus mal avisados analistas, mostrava suas visões com a possibilidade da eleição do Sr. Lula da Silva provocando instabilidade no mercado global e desvalorização do real. As pressões não intimidaram o eleitor brasileiro, que mostra ao país, com essa reação, que ali se pratica a verdadeira cidadania. Esta é a pátria em que uma favelada e vega Benedita da Silva, se vir governadora do Estado do Rio de Janeiro, e um operário mecânico se faz presidente da República. O Brasil exibe desigualdades econômicas aberrantes, mas permite a ascensão social de forma vertical, como quase nenhum outro país. E, nesta maleabilidade, reside a riqueza de seus contrastes.

Humor de Jesus, a favelada que escreveu o livro “Quarto de Despejo”, prognosticou, nesse diário do que se passava na vida de uma favelada em São Paulo, que os pobres só seriam assistidos condignamente no dia em que o País fosse governado por “quem já tivesse passado fome”. Chegou esse dia? Espera-se que sim. Sobretudo, porque o primeiro plano anunciado do Sr. Lula da Silva será acabar com a fome. Foi ele mesmo que disse, ontem à noite, falando de sua vitória: “A esperança venceu o medo!”.

TESTE – CLOZE

TAE/LI08

Nome: _____ nº _____
 Turma _____ Turno _____ Idade _____

No texto que você vai ler foram omitidas algumas palavras. Leia atentamente esse texto pelo menos uma vez, tentando compreender seu sentido. Em seguida, releia o texto e complete cada uma das lacunas existentes com uma única palavra (simples ou composta).

ESPERANÇA VENCE O MEDO

EDITORIAL (Diário do Nordeste, Fortaleza-Ce, 28/10/2002, p. 02)

Imbatível nas pesquisas de intenção de voto, o Sr. Luiz Inácio Lula da Silva confirmou o favoritismo, ontem, elegendo-se presidente da República. Derrotou por larga margem de votos, o seu concorrente no segundo turno do pleito presidencial, senador José Serra, que imediatamente reconheceu a vitória do candidato do PT, parabenizando-o pelo resultado.

A eleição do Sr. ~~Lula~~ da Silva ao mais ~~alto~~ cargo do País reveste-se de múltiplos significados que serão ~~aceitos~~ por sociólogos e cientistas ~~sociológicos~~. De como um cidadão, ~~nasceu~~ na pobreza do agreste ~~Nordestino~~ emigrado para São Paulo ~~para~~ ascender na carreira política ~~a~~ partir de sua liderança ~~no~~ movimento sindical. De como ~~um~~ político que é derrotado ~~em~~ três eleições presidenciais sucessivas, ~~vilmente~~ o descrédito de perdidos ~~na~~ decisão final, consegue recuperar-se ~~e~~ empunhar a bandeira da ~~justiça~~. De como uma pessoa ~~pode~~ ser paciente e persistente ~~em~~ seus objetivos políticos. De ~~como~~ uma pessoa pode mudar, ~~de~~ adaptar e melhorar a ~~qual~~ imagem a ponto de ~~vencer~~ preconceitos arraigados, tanto políticos ~~quanto~~ culturais e ideológicos.

Mas ~~o~~ significado transcendente da eleição ~~presidencial~~ é a manifestação de ~~poder~~ do povo brasileiro. Durante ~~a~~ campanha política, a especulação ~~social~~ internacional, através de seus ~~maiores~~ avisados analistas, mostrava suas ~~visões~~ com a possibilidade da ~~eleição~~ do Sr. Lula da ~~Silva~~ provocando instabilidade no mercado ~~de~~ ~~ações~~ e desvalorização do real. ~~As~~ pressões não intimidaram o ~~eleitor~~ brasileiro, que mostra ao ~~mundo~~ com essa reação, que ~~agora~~ se pratica a verdadeira ~~democracia~~. Esta é a pátria ~~em~~ que uma favelada e ~~negra~~ Benedita da Silva, se ~~viu~~ governadora do Estado do Rio de Janeiro, e um ~~operário~~ mecânico se faz presidente ~~da~~ República. O Brasil exibe ~~falta~~ econômicas aberrantes, mas permite ~~o~~ ascensão social de forma ~~errada~~ como quase nenhum outro ~~país~~. E, nesta maleabilidade, reside ~~a~~ riqueza de seus contrastes.

~~Maria~~ de Jesus, a favelada que escreveu o livro "Quarto de Despejo", prognosticou, nesse diário do que se passava na vida de uma favelada em São Paulo, que os pobres só seriam assistidos condignamente no dia em que o País fosse governado por "quem já tivesse passado fome". Chegou esse dia? Espera-se que sim. Sobretudo, porque o primeiro plano anunciado do Sr. Lula da Silva será acabar com a fome. Foi ele mesmo que disse, ontem à noite, falando de sua vitória: "A esperança venceu o medo!"

B – Cloze de textos argumentativos de tendência dialógica.

TESTE - CLOZE

TAD/L108

Nome: _____ N° _____
 Turma: _____ Turno: _____ Idade: _____

No texto que você vai ler foram omitidas algumas palavras. Leia atentamente esse texto pelo menos uma vez, tentando compreender seu sentido. Em seguida, releia o texto e complete cada uma das lacunas existentes com uma única palavra (simples ou composta).

POR QUE OS ADOLESCENTES SE DROGAM?

TIBA. Içami. Respostas sobre as drogas. São Paulo: Scipione.

Hoje todo mundo sabe, pelos pais, pelos professores e pelas campanhas antidrogas, que as drogas fazem mal. Dai a dificuldade de se entender por que os adolescentes se drogam. Nem eles mesmos devem saber o motivo.

Talvez, por se sentir mais independente - já está fisicamente velado e por se sentir mais preparado para a vida o adolescente queira provar que já cresceu, que tem sua própria opinião. Querendo então ver sua segurança pode experimentar drogas sem perceber que está violando exatamente o contrário de tudo que ouviu sobre abuso de drogas.

Além disso, a adolescência pode também levar um jovem a se drogar, pois a adolescência é a época de descobertas, e o adolescente quer conhecer tudo. É preciso, ver saber diferenciar a boa curiosidade da curiosidade nociva, e sem conhecer o mundo das drogas, de fato, uma viola ruim, já que sabemos de certo que as drogas fazem mal à saúde, alteram o ver e mudam o comportamento das pessoas.

Outro fator que pode induzir um jovem a se drogar é a incapacidade de enfrentar problemas. Principalmente aqueles que sempre tiveram tudo e sem passar por frustrações e problemas sérias. Muitos desses adolescentes quando surgem os problemas, recorrem às drogas, achando que assim os afastarão ou vão com eles. Na verdade, se afastam, porque nenhuma droga resolve nada. Ao contrário, quando passa o seu efeito, o conflito ainda existe e sempre de mais um: o próprio envolvimento com a droga.

A onipotência juvenil (mania de ver do adolescente) também pode motivar um jovem a se drogar. Acreditando que nada de mal vai lhe acontecer, ele quer de tudo: velocidade, sexo, drogas etc. Mas é justamente o excesso de confiança em si mesmo que acarreta acidentes automobilísticos, gravidez indesejada, o vício nas drogas.

É comum ainda o jovem usar drogas para ser aceito pelo grupo que as usa. Outros, querendo mudar seu jeito de ser, recorrem às drogas, pois eles mesmos não se aceitam e acreditam ser esse o caminho para mudarem. Enganam-se. Assim como se enganam aqueles que acham que as drogas acabarão com a solidão, ou que preencherão o tempo, quando não houver nada que fazer.

TESTE – CLOZE

TAD/Lins09

Nome: _____

Nº _____

Turma: _____

Turno: _____

Idade: _____

No texto que você vai ler foram omitidas algumas palavras. Leia atentamente esse texto pelo menos uma vez, tentando compreender seu sentido. Em seguida, releia o texto e complete cada uma das lacunas existentes com uma única palavra (simples ou composta).

POR QUE OS ADOLESCENTES SE DROGAM?

TIBA. Içami. Respostas sobre as drogas. São Paulo: Scipione.

Hoje todo mundo sabe, pelos pais, pelos professores e pelas campanhas antidrogas, que as drogas fazem mal. Daí a dificuldade de se entender por que os adolescentes se drogam. Nem eles mesmos devem saber o motivo.

Talvez, por se sentir mais independente – já está fisicamente alto – e por se sentir fisicamente mais preparado para a vida, o adolescente queira provar que já cresceu, que tem seu própria opinião. Querendo então provar sua segurança pode experimentar drogas, sem perceber que está vivendo exatamente o contrário de tudo o que ouviu sobre as drogas.

Além disso, a curiosidade pode também levar um jovem a se drogar, pois a adolescência é a época das descobertas, e o adolescente precisa conhecer tudo. É preciso, assim, saber diferenciar a boa busca da curiosidade nociva, e querer conhecer o mundo das drogas é, de fato, uma causa ruim, já que sabemos assim que as drogas fazem mal à saúde, alteram o modo e mudam o comportamento das pessoas.

Outro fator que pode induzir um jovem a se drogar é a incapacidade de enfrentar problemas. Principalmente aqueles que sempre tiveram tudo e jamais passaram por frustrações e problemas mais sérias. Muitos desses adolescentes, quando surgem os problemas, acabam recorrendo às drogas, achando que assim os afastarão ou ficaram com eles. Na verdade, se se afastam, porque nenhuma droga resolve nada. Ao contrário, quando passa o seu efeito, se conflito ainda existe e reivida de mais um: o próprio envolvimento com a droga.

A onipotência juvenil (mania de ser do adolescente) também pode encaminhar um jovem a se destruir. Acreditando que nada de bom vai lhe acontecer, ele vive de tudo: velocidade, sexo, rock etc. Mas é justamente o excesso de confiança em se mesmo que acarreta acidentes automobilísticos, gravidez indesejada, o vício nas drogas.

É comum ainda o jovem usar drogas para ser aceito pelo grupo que as usa. Outros, querendo mudar seu jeito de ser, recorrem às drogas, pois eles mesmos não se aceitam e acreditam ser esse o caminho para mudarem. Enganam-se. Assim como se enganam aqueles que acham que as drogas acabarão com a solidão, ou que preencherão o tempo, quando não houver nada que fazer.

TESTE – CLOZE

TAD/LF10

Nome: _____

Nº _____

Turma: _____

Turno: _____

Idade: _____

No texto que você vai ler foram omitidas algumas palavras. Leia atentamente esse texto pelo menos uma vez, tentando compreender seu sentido. Em seguida, releia o texto e complete cada uma das lacunas existentes com uma única palavra (simples ou composta).

POR QUE OS ADOLESCENTES SE DROGAM?

TIBA. Içami. Respostas sobre as drogas. São Paulo: Scipione.

Hoje todo mundo sabe, pelos pais, pelos professores e pelas campanhas antidrogas, que as drogas fazem mal. Daí a dificuldade de se entender por que os adolescentes se drogam. Nem eles mesmos devem saber o motivo.

Talvez, por se sentir mais independente – já está fisicamente aceito – e por se sentir fisicamente mais preparado para a história o adolescente queira provar que já cresceu, que tem suá própria opinião. Querendo então perder sua segurança pode experimentar drogas sem perceber que está exatamente o contrário de bem que ouviu sobre as drogas.

Além disso, a droga pode também levar um homem a se drogar, pois a adolescência é a época das descobertas, e o adolescente quer conhecer tudo. É preciso, aprender a saber diferenciar a boa vida da curiosidade nociva, e saber conhecer o mundo das drogas, de fato, uma coisa ruim, já que sabemos direito que as drogas fazem mal à saúde, alteram o corpo e mudam o comportamento das pessoas.

Outro fator que pode induzir um jovem a se drogar é a incapacidade de enfrentar problemas. Principalmente aqueles de sempre tiveram tudo e sempre passaram por frustrações e problemas mais sérias. Muitos desses problemas quando surgem os problemas, ficam recorrendo às drogas, achando então assim os afastarão ou unirão com eles. Na verdade, se se afastam, porque nenhuma droga resolve nada. Ao contrário, ele passa o seu efeito, o conflito ainda existe e nada de mais um: o fiel envolvimento com a droga.

A onipotência juvenil (mania de saber do adolescente) também pode ser um jovem a se mesmo. Acreditando que nada de bem vai lhe acontecer, ele tem de tudo: velocidade, sexo, vida etc. Mas é justamente o excesso de confiança em si mesmo que acarreta acidentes automobilísticos, gravidez indesejada, o vício nas drogas.

É comum ainda o jovem usar drogas para ser aceito pelo grupo que as usa. Outros, querendo mudar seu jeito de ser, recorrem às drogas, pois eles mesmos não se aceitam e acreditam ser esse o caminho para mudarem. Enganam-se. Assim como se enganam aqueles que acham que as drogas acabarão com a solidão, ou que preencherão o tempo, quando não houver nada que fazer.