

TAREFAS DE LEITURA E CONCEPÇÃO DE TEXTO EXPOSITIVO

PELA CRIANÇA DE TERCEIRA SÉRIE

POR

Ana Sílvia Couto de Abreu

Dissertação apresentada
ao Departamento de Lin-
guística Aplicada do Ins-
tituto de Estudos da Lin-
guagem da Universidade de
Campinas como requisito
parcial para obtenção do
título de Mestre em Lin-
guística Aplicada.

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Ana Sílvia Couto de

Abreu

e aprovada pelo Conselho Julgador em

03 / 12 / 90

Angel B Klein

CAMPINAS - 1990

Ab86T

13480/BC

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

A Geraldo e Célia,
meus pais.

Quero registrar aqui o meu agradecimento às pessoas que me deram apoio e incentivo durante o Mestrado: prof. José Carlos, Teca, Ana Elisa, Rosita e, em especial, Profª Angela - que me orientou com muita competência e muito carinho.

LEITURA

Era um quintal ensombrado, murado alto de pedras.
As macieiras tinham maçãs temporãs, a casca vermelha
de escuríssimo vinho, o gosto caprichado das coisas
fora de seu tempo desejadas.
Ao longo do muro eram talhas de barro.
Eu comia maçãs, bebia a melhor água, sabendo
que lá fora o mundo havia parado de calor.
Depois encontrei meu pai, que me fez festa
e não estava doente e nem tinha morrido, por isso ria,
os lábios de novo e a cara circulados de sangue,
caçava o que fazer pra gastar sua alegria:
onde está meu formão, minha vara de pescar,
cadê minha binga, meu vidro de café?
Eu sempre sonho que uma coisa gera,
nunca nada está morto.
O que não parece vivo, aduba.
o que parece estático, espera.

ADÉLIA PRADO

RESUMO

Os textos lidos fora do ambiente escolar, são em sua maioria, do gênero expositivo. Faz-se necessário, por isso, oferecer propostas na escola que preparem o aluno para lê-los com adequação, no sentido de construir um significado para si, mediante um processo de leitura interativa.

Entretanto, as propostas apresentadas aos alunos, na escola, priorizam o trabalho com o gênero narrativo, por considerá-lo mais acessível. A literatura confirma essa crença na incapacidade da criança de ler textos de outros gêneros que não o narrativo.

Contrariamente aos pressupostos convencionais da escola e às teses existentes na literatura, parto da hipótese de que o texto expositivo é acessível, até mesmo nas primeiras séries do primeiro grau, desde que condições para sua compreensão sejam oferecidas aos alunos.

Através de tarefas de leitura apresentadas aos alunos de terceira série do primeiro grau, pude confirmar a hipótese que norteou este trabalho, ou seja, os alunos são capazes de construir um sentido para o texto expositivo, utilizando estruturas textuais e temáticas ainda incipientes, mas indicativas de suas potencialidades como leitores e escritores. Essas potencialidades revelam-se à medida que sejam propostas tarefas que envolvam uma produção oral ou escrita.

Face a essas conclusões, apresento algumas sugestões para um trabalho pedagógico.

ÍNDICE

Capítulo 1. Introdução.....	02
Capítulo 2. Leitura, Legibilidade e Estrutura	
2.1. A leitura: pressupostos teóricos.....	05
2.2. Legibilidade estrutural: maturidade ou experiência.....	11
2.3. Estrutura do texto expositivo	
2.3.1. Algumas considerações sobre gênero	20
2.3.2. Modelos descritivos do texto expositivo.....	23
2.3.2.1. O Modelo de Van Dijk	24
2.3.2.2. O Modelo de Meyer	26
Capítulo 3. Metodologia	35
3.1. Sujeitos	35
3.2. Tarefas	
3.2.1. Completação escrita do texto	37
3.2.2. Percepção de inconsistências	39
3.2.3. Completação oral do texto	42
Capítulo 4. Análise dos dados	44
4.1. Percepção da superestrutura	
4.1.1. Construção das relações retóricas	44
4.1.2. Uma estrutura canônica: tese e evidência.....	49
4.1.2.1. A base empírica das evidências	50
4.1.2.2. Aceitação acrítica de postulados.....	50
4.1.2.3. Não percepção de saliência de informação	52
4.2. Explicitação de marcas linguístico-pragmáticas.....	62
4.2.1. Marcas linguísticas	
4.2.1.1. Orientação e referência pessoal	62
4.2.1.2. Tempo	63
4.2.1.3. Conectores lógicos	65
4.2.2. Função do texto expositivo	66
4.3. Construção da macroestrutura	
4.3.1. Padrões de respostas	68
4.3.2. Uma concepção escolar de texto e de leitura	72
4.4. Predição de informações	
4.4.1. Tipos de respostas: da paráfrase à opinião.....	77
4.4.2. Estratégias metacognitivas	82
Capítulo 5. Considerações finais	89
Apêndice: 1. Textos da primeira tarefa	98
2. Textos da segunda tarefa	129
3. Entrevistas	150
4. Texto da terceira tarefa	154
5. Respostas da terceira tarefa	161
Bibliografia	164

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

Acreditando que os textos que mais são lidos fora do ambiente escolar são do gênero expositivo - panfletos explicativos, matérias opinativas -, faz-se necessário preparar o aluno para que, ao se deparar com este gênero textual, ele consiga lê-lo com adequação.

Os livros didáticos de português trabalham quase que exclusivamente com o gênero narrativo; já os livros de outras disciplinas apresentam textos expositivos. Acontece, porém, que estes textos parecem apresentar problemas no que se refere à estrutura. Por pressupor que o aluno não tem condições de ler um texto expositivo original - sem que sejam feitas modificações que o tornem mais acessível - a maioria dos autores de livros didáticos constrói textos com estruturas tão simplificadas que chegam até a comprometer o sentido dos mesmos.

Fica evidente, ao se analisar o livro didático, que, ao invés de possibilitar um avanço relativamente à competência de leitura de outros gêneros textuais, além do narrativo, seus autores ignoram a capacidade das crianças levando-as a lerem textos simplificados ao extremo, não-autênticos. Contrariamente aos pressupostos convencionais da escola e às teses existentes na literatura, trabalho com a hipótese de que o texto expositivo é perfeitamente acessível.

A literatura (Rumelhart, 1980; Mandler & Johnson, 1977, entre outros) indica-nos que a criança possui noções de como uma história se estrutura, ou seja, ela possui um esquema da narrati-

va. O fato de a criança possuir este conhecimento da narrativa tem, provavelmente, servido como base para a priorização do trabalho com textos narrativos na escola, em detrimento de outros gêneros textuais, já que aqueles são considerados mais acessíveis às crianças.

Esta prática escolar, entretanto, não me parece adequada em função de diversos fatores que indicam a necessidade de um trabalho com outros gêneros textuais. Alguns destes fatores são:

- os textos com os quais nos deparamos no dia-a-dia são, em sua maioria, do gênero expositivo: o metalúrgico precisa ler os manuais de instruções para o uso de um novo maquinário; o transeunte quer compreender as propagandas dos "outdoors"; os pais precisam compreender o folheto, enviado pela escola, a respeito das alterações curriculares e das alterações referentes à matrícula; todos nós queremos compreender o noticiário, entre outros exemplos.

- sabemos que no Brasil o índice de evasão escolar durante o primeiro grau é muito elevado; poucos alunos conseguem concluí-lo, principalmente os que estudam em escolas públicas. Como consequência disto, temos o analfabetismo funcional, ou seja, alunos que sabem assinar o nome, mas não conseguem resolver outras tarefas do cotidiano que envolvam a leitura, tarefas como as citadas no item acima.

- a partir da quinta série os alunos deparam-se mais e mais com o gênero expositivo nas diferentes disciplinas, sendo que o professor parece ter como pressuposto o conhecimento por parte do aluno deste gênero textual.

A partir dos fatores apresentados acima, acredito ser inadequado um trabalho tão predominante com apenas um gênero textual - o narrativo. Pretendo, com esta pesquisa, indicar as noções da criança da terceira série em relação ao gênero expositivo e contribuir, assim, para viabilizar um trabalho com este gênero a partir da terceira série do primeiro grau.

No capítulo dois, após a apresentação dos pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa, são discutidas as considerações de alguns autores (Baker & Stein, 1978; Spiro & Taylor, 1980; Freedle & Hale, 1979) a respeito da legibilidade de textos narrativos e expositivos para as crianças. Apresento, além de algumas propostas tipológicas que caracterizam os textos utilizados nas tarefas, as propostas de Van Dijk (1977) e de Meyer (1975) em relação à estrutura textual.

No capítulo três é apresentada a metodologia de pesquisa: três tarefas que foram elaboradas com o intuito de obter indicações mais fidedignas sobre o modo como a criança da terceira série se aproxima do texto expositivo.

A análise dos dados é apresentada no quarto capítulo. Neste, faço considerações sobre o tipo de relação retórica mais acessível às crianças da terceira série, assim como sobre a concepção de texto e de leitura das mesmas.

No capítulo cinco, após algumas considerações gerais sobre o desempenho dos alunos, discuto algumas implicações pedagógicas.

CAPÍTULO 2 - LEITURA, LEGIBILIDADE E ESTRUTURA

2.1. A LEITURA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Esta pesquisa tem como pressuposto a visão de leitura como um processo interativo, que se dá mediante a ativação de conhecimentos, conhecimentos estes estruturados como propõe a teoria de esquemas.

Apresento, a seguir, algumas concepções sobre leitura a fim de explicitar os pressupostos que norteiam esta pesquisa.

Os modelos de leitura diferem principalmente no que se refere à direção do fluxo de informação. Tendo o fluxo de informação como parâmetro, teremos um continuum nos modelos - do unidirecionalismo à interação.

Nos modelos de decodificação (Gough, 1976, apud Kleiman, 1984a) o fluxo de informação toma a direção ascendente (bottom-up), ou seja, o processo de leitura é tido como linear, sintético e indutivo; a partir de pistas formais do texto, expectativas são levantadas.

Nos modelos psicolinguísticos (Goodman, 1976) o fluxo informativo toma a direção descendente (top-down), isto é, o processo de leitura é tido como não-linear, analítico e dedutivo; a partir de expectativas levantadas pelo título do texto, por exemplo, o leitor utiliza as pistas formais do mesmo para checar se os esquemas ativados são os mais apropriados.

Já nas propostas interativas (Adams & Collins, 1979; Spiro et al., 1980), nas palavras de Moita Lopes (1987, p.232),

"o fluxo de informação opera em ambas as direções interativamente, ou seja, o processamento é ascendente/descendente(...) Deste modo, o ato de ler aqui é visto como um processo que envolve tanto a informação encontrada na página impressa - um processo perceptivo - quanto a informação que o leitor traz para o texto - seu pré-conhecimento - um processo cognitivo."

O conceito de interação na leitura refere-se tanto aos diversos níveis de informação que interagem entre si, quanto à relação do locutor com o interlocutor através do texto, relação esta determinada pelo contexto.

Ao examinar o conceito de interação na leitura, percebem-se dois diferentes significados que a expressão "leitura como processo interativo" pode adquirir. Kleiman (1989a, p.38) propõe a seguinte divisão:

"O primeiro deles refere-se à leitura como um processo no qual a compreensão do texto se dá através da percepção de diversos níveis ou fontes de informação que interagem entre si; os conhecimentos ortográficos, sintático-semânticos, pragmáticos, enciclopédicos do leitor são utilizados, não numa dimensão hierárquica, na construção do sentido do texto. O segundo significado para leitura como processo interativo leva em conta as relações do locutor com o interlocutor via texto, ambos determinados por um contexto." (1)

Nos dois enfoques do processo de leitura, a saber, leitura como processo interativo (inter-relacionamento não-hierarquizado de diversos níveis de conhecimento do sujeito) e leitura como processo interacional entre o leitor e o autor, num processo ne-

cessariamente dinâmico e mutável, o conhecimento de mundo do leitor, suas experiências são muito relevantes. Os conhecimentos prévios adquiridos a partir da experiência estariam organizados em esquemas. As pessoas que, por exemplo, nunca utilizaram um metrô não têm um esquema de uso de metrô - conhecimento acumulado sobre sua organização. Por não terem experienciado ainda esse evento, elas não têm noções sobre as etapas a seguir.(2)

O conhecimento de mundo do leitor é descrito utilizando-se a teoria de esquemas, que faz previsões sobre a natureza desse conhecimento, sobre a organização do mesmo e sobre as regras para sua utilização (Rumelhart, 1980). Sabemos que a familiaridade com gêneros textuais também está incluída nos esquemas do leitor. Como este trabalho pretende examinar quais as noções do leitor da terceira série com relação à estrutura do texto expositivo, a teoria de esquemas assume aqui um papel relevante.

Segundo Rumelhart (1980), já em 1787 Kant usava o termo esquema, antecipando o principal conteúdo conceitual que a palavra adquiriria posteriormente:

"anyone of certain forms of rules of the productive imagination through which the understanding is able to apply its categories to the manifold of sense-perception in the process of realizing knowledge or experience." (Op.cit.: p.52)

e postulava que o processo de aquisição do conhecimento seria ativado porque, através de regras produzidas pela imaginação produtiva, dar-se-ia a aplicação de categorias às manifestações perceptuais. Kant, no entanto, não descreve quais seriam estas categorias.

Bartlett (1932) foi um dos primeiros a tentar descrever os tipos de estruturas mentais usados na compreensão e retenção de histórias. O conceito de esquema mental foi uma das principais contribuições de Bartlett. Para ele um esquema representa

"an active organization of past reactions, or of past experiences which must be always operating in any well-adapted organic response, that is, whenever there is any order or regularity of behavior a particular response is possible only because it is related to other similar responses which have been serially organized, yet which operate not simply as individual members coming one after another, but as a unitary mass." (Op. cit.: p. 201)

Vale salientar nesta conceituação que as experiências passadas não são armazenadas na memória de maneira estanque e estática, mas abrangem, sim, uma organização ativa e representativa de ações/respostas similares.

A memória para Bartlett é construtiva. Chega a esta conclusão após ter apresentado para diferentes sujeitos a história "The War of the Ghosts" e no decorrer de vários anos pedir-lhes que a recontassem. Percebe, então, que o ponto central da história é mantido, mas os detalhes, com o passar dos anos, são esquecidos e, para preencher seus lugares na estrutura da história, os sujeitos contam fatos que seriam prováveis naquela situação. São os esquemas - frutos de experiências prévias do sujeito - que lhes permitem fazer estas colocações.

Atualmente, pesquisadores de diferentes áreas têm tratado o processo de leitura com base no conhecimento prévio. Estes autores, apesar de algumas diferenças conceituais que implicam diferenças terminológicas - moldura, esquema, roteiro (3) - pare-

cem ter uma visão comum da teoria sobre a estruturação do conhecimento na memória: a partir de suas experiências o sujeito organiza seus conhecimentos sobre eventos, situações, ações e conceitos na memória, e esse conhecimento acumulado - blocos construtores da consciência, segundo Rumelhart (1980) - permite a ativação de informações a respeito do mundo. Os esquemas que o indivíduo tem sofrem alterações, já que ele passa por novas experiências a cada dia. Estas alterações explicam-se uma vez que a relação ativação de esquemas/experiência de mundo é um processo recíproco, ou seja, no momento em que o indivíduo ativa um esquema - ativa seu conhecimento sobre um tópico - e começa a interagir com o mundo através de um material específico, como fruto dessa interação um esquema modificado pode surgir. É uma relação dialética.

Segundo Carrell (1984a) para entender o papel do conhecimento prévio na leitura é útil estabelecer uma distinção entre esquema formal - conhecimento prévio da estrutura formal e/ou retórica de diferentes tipos de textos - e esquema de conteúdo - conhecimento prévio da área de conteúdo de um texto (vide nota 1).

Um tipo de esquema dos leitores adultos consistiria em conhecimento prévio e expectativas sobre estruturas retóricas (estruturas canônicas para as fábulas, os textos jornalísticos, a propaganda, por exemplo). A exposição a essas diferentes estruturas permitiria ao leitor adquirir familiaridade com esses tipos de textos e maior facilidade para construir uma estrutura textual durante a leitura, mediante a ativação de seu conhecimento prévio.

Um outro tipo de esquema refere-se à área de conteúdo do texto, como, por exemplo, um texto sobre a economia do Brasil, os problemas da energia nuclear, o uso do computador, isto é, assuntos sobre os quais o leitor já possui um conhecimento prévio que facilita uma interação autor/leitor no processo da leitura, pois é conhecimento compartilhado, mesmo que parcialmente, entre ambos. Assim, ao assistir a um filme sobre a Idade Média, ao ler uma notícia sobre um terremoto em um jornal, o indivíduo ativa o conjunto de conhecimentos que possui sobre estes diferentes assuntos.

Um exemplo sobre a leitura de jornal, tomado de Paes de Barros (1985), deixa claro o papel dos esquemas, tanto de conteúdo como formal, durante a leitura. O leitor, antes mesmo de abrir um jornal, já ativa um conjunto de informações. Assim, o leitor que começa a ler a Folha de S. Paulo ativa os seguintes níveis de informação, segundo Paes de Barros (op. cit.:p.21):

- "1 - conhecimento de mundo
 - 1.1. conhecimento geral sobre política nacional atual
 - 1.2. os jornais oferecem informações sobre os fatos
 - 1.3. a Folha é um jornal de direita
- 2 - crenças, opiniões, atitudes
 - 2.1. gosto da Folha com algumas restrições à parte esportiva
 - 2.2. a Folha apresenta opiniões diversificadas
 - 2.3. dirige-se a um público de classe média, a intelectuais
- 3 - o conhecimento do tipo de discurso
 - 3.1. os editoriais assinados expressam a opinião do autor
 - 3.2. a intenção do editorialista é a de convencer o leitor
 - 3.3. sendo a interação indireta, o autor deverá ser mais explícito, suprimindo a ausência do conteúdo físico comum a ele e ao leitor e tentando interagir com o leitor, supondo suas reações durante a leitura."

Esse exemplo evidencia que o indivíduo possui uma "estrutura de expectativas" (Tannen, 1979) que lhe permite compartilhar informações novas, não como se sua mente fosse uma tábula rasa, mas sim como um ser capaz de manter as informações, fruto de ex-

periências prévias, potencialmente ativadas de modo a relacioná-las às novas informações.

De acordo com Tannen (op.cit.:p.138) as estruturas de expectativas permitem ao indivíduo perceber e interpretar objetos e eventos do mundo, enquanto que, simultaneamente, elas adequam as percepções ao modelo do mundo provido por elas mesmas. Em outras palavras, as estruturas de expectativas tornam possível a interpretação, mas no processo elas também refletem novamente sobre a percepção do mundo para justificar a interpretação dada. Daí a necessidade de exposição ampla a vários esquemas textuais, incluindo o texto expositivo, já que a aquisição de novas estruturas de expectativas se dá mediante a experiência.

2.2. LEGIBILIDADE ESTRUTURAL: MATURIDADE OU EXPERIÊNCIA?

Vários autores (Baker & Stein, 1978; Spiro & Taylor, 1980; Stein & Glenn, 1979; Freedle & Hale, 1979), partem do pressuposto de maior legibilidade do texto narrativo, ou seja, de maior facilidade da estrutura da narrativa para a criança. Em função de uma crença semelhante, baseada no senso comum, o trabalho com o texto expositivo, nas escolas, ficou relegado a segundo plano; na verdade, devido à crença na possível dificuldade dos alunos com a estrutura do texto expositivo, privilegiou-se demasiadamente o texto narrativo. Quero mostrar, com esta pesquisa, que a dificuldade com o texto expositivo não é uma consequência do pressuposto de maior legibilidade intrínseca que o gênero narrativo possa apresentar, ou de incapacidade devido à imaturidade por

parte da criança, mas de falta de exposição adequada ao gênero.

Os autores citados acima equacionam gênero de texto com maturidade do leitor e afirmam que a estrutura do gênero narrativo é legível para a criança, ou seja, os textos narrativos são de fácil acesso, enquanto que a estrutura do gênero expositivo é menos legível para a mesma. Configura-se, assim, um argumento dentro de uma teoria da deficiência maturacional que pode ser tão pernicioso para a educação quanto as teorias da deficiência cultural (4), já que, em função de uma pretensa inabilidade da criança, deixa-se de trabalhar com outros gêneros textuais que não os narrativos, destituindo, assim, a escola de um dos seus papéis fundamentais, o de criar condições para o aluno ter acesso a diversas formas de escrita.

O que me parece evidente é que estes autores esquecem-se de que na conceituação de legibilidade três fatores são importantes: o texto, o leitor e o contexto. Ao omitir o fator contexto, eles omitem da descrição fatores contextuais relevantes: o ambiente em que o aluno está inserido, o momento que está vivendo, o tipo de tarefa a ele proposto, o tipo de interação professor/aluno com todas as suas representações concomitantes; todos estes são aspectos que influenciam a legibilidade de um texto. Sendo assim, afirmar que o gênero expositivo é menos legível para a criança em função de sua imaturidade, sem ao menos especificar que criança seria esta e em que contexto ocorreria esta "ilegibilidade", é questionável.

O termo legibilidade, que, a princípio, referia-se somente às características internas do texto, como a estrutura, por exem-

plo, assume uma nova dimensão, a partir das colocações de Kleiman (1984b); para esta autora, a legibilidade não se define apenas no texto, mas sim no momento de interação leitor e autor através do texto; isto significa que a legibilidade depende do texto e do leitor num determinado contexto. Acredito que este enfoque seja o mais apropriado para um trabalho com diferentes gêneros textuais.

Como esta pesquisa pretende, então, examinar a viabilidade de um trabalho com textos expositivos na terceira série, passo a considerar as colocações de vários autores sobre a legibilidade estrutural dos textos narrativo e expositivo.

A estrutura da narrativa tem sido objeto de estudo de vários autores. Afirmam estes que a preocupação com os esquemas narrativos deve-se à regularidade das categorias presentes nas histórias, regularidade esta que lhes permitiria estabelecer padrões organizacionais estáveis entre as diferentes informações da história.

Baker & Stein (1978), em um trabalho sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos, afirmam, em primeiro lugar, que a narrativa possui estrutura mais fácil do que outros gêneros textuais; em segundo lugar, que o fator que mais obviamente pode contribuir para a maior facilidade do leitor com textos narrativos é a grande experiência das crianças com histórias. Além disso, continuam as autoras, a história tem uma estrutura já especificada por convenções culturais, enquanto que outras estruturas, como a estrutura do texto expositivo é variável e mal definida. Sendo assim, as crianças podem usar seus esquemas de histórias para facilitar a compreensão. Ainda segundo Baker &

Stein, outro fator que contribui para o sucesso da criança com textos narrativos é o fato de as histórias serem mais concretas, com eventos e personagens que a criança pode identificar através da imaginação e experiência, enquanto que o texto expositivo lida com conceitos não-familiars. Baker & Stein chegam à conclusão de que, como a compreensão é fortemente dependente do conhecimento prévio e da experiência, é natural esperar que a criança tenha melhor compreensão de textos narrativos do que de textos expositivos.

Parece-me necessário tecer algumas considerações sobre as afirmações das autoras citadas acima. Em primeiro lugar, acredito que a criança tem mais experiência com formas narrativas do que com formas expositivas porque é muito mais exposta a esse gênero do que a outros, e não em função de dificuldades intrínsecas que o gênero expositivo possa apresentar. Em segundo lugar, não me parece sustentável afirmar que a criança teria dificuldade com o gênero expositivo porque a estrutura deste é variável e mal definida. Baker & Stein parecem não levar em consideração que o fato de a estrutura do texto expositivo estar mal definida na literatura não significa que o sujeito não possa chegar a construir uma estrutura para este gênero.

Um terceiro ponto a respeito das colocações de Baker & Stein refere-se à familiaridade ou não com assuntos do texto expositivo. Baker & Stein dizem que os textos expositivos lidam com conceitos não-familiars às crianças e, portanto, eles seriam de difícil acesso. As autoras parecem esquecer que um dos papéis da escola é introduzir novos conceitos. Portanto, ao invés de não

os introduzir em função de uma possível dificuldade da criança, cabe à escola propiciar atividades que facilitem o contato com o texto expositivo e a discussão e aquisição de conceitos.

Spiro & Taylor (1980), autores que investigam a transição do gênero narrativo para o expositivo pela criança, sugerem que os esquemas classificatórios convencionais de textos sejam abandonados. Propõem, no lugar, uma caracterização de acordo com as propriedades psicologicamente relevantes dos textos. As dimensões psicológicas nas quais, segundo os autores, os textos podem diferir são: organização seqüencial, conhecimento estrutural prévio, forma da expressão lingüística, organização semântica e de conteúdo.

Veremos, a seguir, cada um destes itens:

A organização seqüencial diz respeito à estrutura subjacente de um texto e pode ser manifesta através de uma seqüência de eventos no tempo ou de outro modo não-temporal. No caso da estrutura subjacente seqüencial, a apresentação dos eventos assemelha-se à representação dos eventos no mundo real, assim como numa história bem formada. Em contraste, em um texto sem estruturação temporal, a apresentação seqüencial das idéias não corresponde à representação destas idéias: é o caso dos textos expositivos.

A relevância de conhecimento estrutural prévio refere-se à informação que crianças e adultos possuem sobre a organização das histórias, informação esta que é usada para facilitar a compreensão das mesmas. Segundo os autores, as crianças podem ter dificuldades com textos expositivos por não possuírem um esquema estrutural para estes tão bem formado como o esquema de narrativa.

A forma da expressão lingüística é outro elemento dificultador, na visão dos autores. Segundo eles, as crianças podem ter maior dificuldade com a exposição do que com a narração, em parte por causa da dificuldade vocabular e do tamanho das sentenças. O texto expositivo pode ter uma sintaxe mais complexa (mais uso da voz passiva, mais encaixes) e elementos coesivos menos familiares. Além da dificuldade vocabular e complexidade sentencial, os textos podem variar em seu uso da linguagem figurativa. Na medida em que a linguagem figurativa é mais difícil do que a literal, e os textos expositivos a utilizam com mais freqüência e como elemento central, tais textos podem aumentar em dificuldade.

A organização semântica e de conteúdo refere-se às variações dos textos em diferentes dimensões - abstrato/concreto. Os textos podem ser abstratos ou concretos, sendo os abstratos mais difíceis. Eles podem diferir em sua densidade de idéias versus eventos. A variabilidade abstrato/concreto e idéias/eventos pode afetar o processamento dos textos pela criança. A inferência seria outro aspecto de processamento para o qual as operações semântico-lógicas versus as operações pragmáticas podem ser diferencialmente requeridas; isto é, para compreender uma informação implícita no texto pode-se precisar de inferências pragmáticas, relativamente mais comuns em histórias, ou de inferências lógicas mais comuns em textos expositivos.

É importante verificar, nos autores citados acima, que eles partem do pressuposto de que a criança tem dificuldades para compreender textos expositivos por não "possuir" a estrutura des-

tes; este pressuposto de dificuldade está em questionamento neste trabalho, pois acredito que o leitor, mediante um processo interativo, constrói uma estrutura para o texto, muito em função das condições que lhe são oferecidas durante o processo de leitura.

Os autores referem-se às propriedades psicologicamente relevantes do texto, no sentido de que estas possuem características que influenciam o processamento. Entretanto, toda a análise dessas propriedades é feita a partir do pressuposto da dificuldade da criança em compreender textos expositivos.

Dentre as diversas dimensões citadas pelos autores ater-me-ei à relevância do conhecimento prévio estrutural. Os autores afirmam que a criança "possui" esquema de texto narrativo mas não de texto expositivo. Sabemos que um grande número de trabalhos tem focalizado o processo de construção de esquemas de histórias por adultos e crianças (Mandler, J.M. & Johnson, N.S., 1977; Mandler, J.M., 1978; Schallert, D.L., 1982, entre outros), mas poucos trabalhos têm focalizado a mesma questão em relação a esquemas do gênero expositivo. Sendo assim, novas constatações precisam ser obtidas antes de determinar a incapacidade da criança com o texto expositivo.

Freedle & Hale (1979), em um trabalho sobre a aquisição do esquema expositivo pela transferência do narrativo, partem do pressuposto de que, se o usuário da língua falha em ter um esquema para um certo tipo de discurso, sua atuação para compreender e reconstituir a informação deste discurso será pobre.

Sendo assim, realizam um projeto para instruir crianças de kindergarten (aproximadamente cinco anos) e crianças de fourth

grade (aproximadamente dez anos) (5) a transferir o conhecimento que elas já possuem sobre a estrutura da narrativa para a compreensão do texto expositivo.

Os autores acreditam que o conteúdo semântico do texto narrativo é mais fácil do que o conteúdo semântico do texto expositivo. Por isso, constroem um texto expositivo seguindo fielmente a sequência e o conteúdo das proposições narrativas, havendo mudanças referentes às estruturas verbais necessárias para produzir um texto expositivo bem formado. Assim, a versão expositiva tinha todas as categorias básicas que são associadas à estrutura da narrativa. Os autores queriam determinar se o texto expositivo é inerentemente mais difícil que o narrativo.

As crianças de kindergarten foram divididas em dois grupos. Um grupo recebia o texto narrativo primeiro e o expositivo depois; o outro grupo recebia apenas o expositivo. Os autores perceberam que as crianças que recebiam o texto expositivo após terem lido a narrativa semanticamente relacionada, por terem lido essa forma primeiro, teriam-na em relevo (foregrounded) na memória. Desta maneira, estas crianças percebiam semelhanças e usavam o conteúdo, já conhecido, para compreender a nova forma expositiva e, no dizer dos autores, demonstravam as conseqüências de sua descoberta reconstituindo o material expositivo como se este tivesse sido apresentado na forma narrativa. As crianças do fourth grade, também divididas em dois grupos, não foram muito afetadas pela ordem da tarefa porque já possuíam competência esquemática tanto para o gênero narrativo quanto para o expositivo.

Os dados comprovaram que sem ajuda especial as crianças de cinco anos têm dificuldade com o gênero expositivo; mas, se recebem o narrativo primeiro e o expositivo a seguir, aumenta o índice de acerto, ou seja, elas compreendem e recontam o material com maior adequação. Entretanto, os autores observaram que estas crianças recontam o material na forma narrativa.

Freedle & Hale, partindo do pressuposto de que a falta de um esquema formal para um determinado gênero leva à dificuldade de compreensão do mesmo, afirmam que, a partir do fourth grade, as crianças teriam já adquirido um esquema do gênero expositivo.

A visão dos autores sobre gênero textual parece-me um pouco problemática. Freedle & Hale constroem uma versão expositiva com todas as categorias básicas que compõem um texto narrativo, fazendo variações verbais apenas.

De acordo com algumas classificações de gêneros textuais (cf. seção 2.3.1.), não só as marcas sintático-semânticas (dimensão linguística de superfície) caracterizam um gênero; há outras dimensões que o caracterizam como, por exemplo, a esquemática global e a pragmática. A dimensão esquemática global refere-se à superestrutura do texto. No momento em que os autores, como eles mesmos afirmam, constroem um texto com todas as categorias básicas da narrativa, é difícil imaginar que tenhamos como consequência um texto expositivo. No que se refere à dimensão pragmática, o texto apresentado como expositivo parece equivaler a um relato/descrição de uma experiência ou situação - gênero narrativo/descritivo.

Apesar dessas considerações indicarem uma certa invalidade da testagem de Freedle & Hale, suas conclusões levaram-me a questionar qual seria a estrutura de texto expositivo que a criança começaria a construir nas séries intermediárias; em que se apoiaria durante, por exemplo, a terceira série, em um processo de construção de sentido para o texto expositivo. Este questionamento decorre também da não-aceitação da incapacidade da criança para ler textos expositivos.

2.3. ESTRUTURA DO TEXTO EXPOSITIVO

2.3.1. Algumas Considerações Sobre Gênero

Há muita variação na classificação dos textos segundo o gênero. Há diferentes propostas de acordo com variados critérios de classificação. Dentre os diversos autores (Longacre, 1976; Koch & Fávero, 1987; Orlandi, 1983; Neis, 1981; entre outros) que trabalham com a questão da tipologia textual, ater-me-ei às propostas de Longacre (1970/1976) e de Koch & Fávero (1987), que a meu ver se complementam: Longacre trata de aspectos lingüísticos e pragmáticos, enfatizando, entretanto, os aspectos lingüísticos; Koch & Fávero vão mais adiante, ao classificarem os textos em três dimensões interdependentes - pragmática, lingüística de superfície e esquemática global - tratam de aspectos pragmáticos, lingüísticos e estruturais.

Longacre (1970), que usa o modelo tagmêmico, estabelece distinções entre o texto narrativo e o expositivo, baseado em aspectos pragmáticos e lingüísticos. É o aspecto pragmático que serve de base para sua subdivisão dos textos em diversos gêneros: nar-

rativo (conta algum tipo de história), procedimental (diz a alguém como fazer alguma coisa, ou pelo menos como alguma coisa é feita), expositivo (qualquer tipo de texto explicativo, que visa a exposição de um assunto), exortativo (procura influenciar ou mudar a conduta, sendo essencialmente do tipo sermão). No que se refere aos aspectos lingüísticos, Longacre estabelece distinções entre os textos baseado em quatro características formais - pessoa, orientação, tempo e ligações - representadas no quadro a seguir:

	NARRATIVO	EXPOSITIVO
PESSOA	1 ^a OU 3 ^a	não referência pessoal
ORIENTAÇÃO	agente	matéria subjetiva
TEMPO	esquema temporal	foco não temporal
LIGAÇÕES	cronológicas	lógicas

Quadro 1: Distinções entre os textos narrativo e expositivo. Baseado em Longacre (1970, p. 2).

Koch & Fávero (1987) oferecem uma relevante contribuição à tipologia textual ao proporem como básicas para a classificação de textos três dimensões interdependentes:

"- Dimensão pragmática, que diz respeito aos macroatos de fala (cf. Van Dijk, 1978) que o texto realiza e aos diversos modos de atualização em situações comunicativas;

- Dimensão esquemática global, ou seja, os modelos cognitivos ou esquemas formais, culturalmente adquiridos (cf. superestruturas de van Dijk);

- Dimensão lingüística de superfície, isto é, as marcas sintático-semânticas encontradas no texto que facilitam ao alocutário o esforço da compreensão, permitindo-lhe formular, a partir delas, hipóteses sobre o tipo de texto."(Op. cit.:p.05)

Dentre estas dimensões, uma não discutida por Longacre é a que se refere à estrutura dos textos, ou seja, à dimensão esquemática global dos mesmos. Koch & Fávero estabelecem distinções entre os textos baseadas em esquemas formais, culturalmente adquiridos. Dessa maneira, o trabalho das autoras complementa o trabalho de Longacre, pois estas estabelecem diferenças entre os textos baseadas em aspectos estruturais, além dos lingüísticos e pragmáticos.

Estes critérios se fundamentam numa concepção mais ampla sobre as tipologias de textos, que, para as autoras, "(...) procuram levar em conta os esquemas conceituais-cognitivos, as características formais e convencionais, e os meios lingüísticos que, em dada situação de enunciação, são utilizados pelos interlocutores para realizar suas intenções comunicativas." (Op. cit.:p.04)

Em função dos critérios propostos, as autoras analisam alguns gêneros textuais, (6) a saber, narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo "stricto sensu", injuntivo e preditivo.

As classificações de textos propostas por Longacre (1970) e por Koch & Fávero (1987) permitem classificar os textos a serem utilizados durante a coleta de dados como pertencentes, em sua maioria, ao gênero expositivo. Alguns podem até ser considerados do gênero argumentativo "stricto sensu", por terem um caráter propagandístico ou por se constituírem em uma matéria opinativa.

Apresentarei, a seguir, a classificação do gênero expositivo, segundo Koch & Fávero:

"Tipo Expositivo ou Explicativo

- a. dimensão pragmática
 - macro-ato: asserção de conceitos
 - atitude comunicativa: fazer saber
 - atualizações em situações comunicativas: manuais didáticos, obras de divulgação, etc.
- b. dimensão esquemática global
 - superestrutura expositiva: análise e/ou síntese de representações conceituais; ordenação lógica.
 - categorias:
 - a. generalização - especificação (via dedutiva)
 - b. especificação - generalização (via indutiva)
 - c. generalização - especificação - generalização (via dedutivo-indutiva)
- c. dimensão lingüística de superfície
 - marcas: conectores do tipo lógico, tempos verbais - mundo comentado, presença do interdiscurso, hipotaxe predominante.

As colocações dos autores acima citados, a respeito das características que configuram um texto expositivo, servem como um parâmetro para avaliar, através da realização de algumas tarefas, que tipo de estrutura do texto expositivo a criança da terceira série constrói.

2.3.2. Modelos Descritivos do Texto Expositivo

Connor (1987) resgata a idéia de que muitos lingüistas vêm sentindo que os instrumentos morfológicos e sintáticos não são mais suficientes para explicar os textos e, portanto, novos instrumentos precisam ser desenvolvidos para o estudo dos processos usados pelos leitores e escritores para compreenderem e serem compreendidos. Baseada em Enkvist (75,78,85,87), estabelece uma distinção entre os estudos experimentais a nível da sentença e os estudos experimentais a nível do processo.

Interessam-me nesta pesquisa os estudos experimentais a nível de processo, para os quais, segundo a autora, modelos influentes seriam os trabalhos de Van Dijk (1977) e de Meyer (1975). Estes modelos foram desenvolvidos com o objetivo de avaliar o entendimento de textos pelos leitores e, exatamente por isso, enfatizam a superestrutura dos textos em oposição a uma representação linear de sentenças.

A fim de encontrar um modelo que ofereça categorias descritivas do texto expositivo, analiso, em minha pesquisa, a teoria de tópico discursivo de Van Dijk (1977) e a teoria da estrutura semântica do conteúdo de Meyer (1975).

2.3.2.1. O Modelo de Van Dijk

Van Dijk (1977) postula que existem estruturas subjacentes aos textos às quais denomina de macroestrutura textual. A macroestrutura é considerada como a estrutura subjacente, ou forma lógica de um texto, podendo ser identificada como a estrutura profunda dele. Consiste na representação semântica global que define a significação do texto como um todo. As macroestruturas semânticas são a reconstrução de noções como tema ou tópico do discurso.

Além de sua macroestrutura, o texto apresenta uma estrutura esquemática abstrata denominada superestrutura. Uma superestrutura pode ser caracterizada como a forma global de um texto, definindo sua organização abstrata e as relações de seus respectivos fragmentos. Assim, uma superestrutura é descrita em termos de

categorias e regras de formação. Poder-se-ia dizer que a superestrutura tem como função organizar o conteúdo do texto. O que Van Dijk chama de superestrutura corresponde ao esquema formal, ou seja, à estrutura formal e/ou retórica de diferentes tipos de textos.

Para Van Dijk, uma narrativa apresenta as categorias superestruturais: orientação, complicação, resolução, avaliação e moral. Todo tipo de discurso argumentativo apresenta as categorias: premissa, exposição e conclusão, segundo regras que determinam a ordem de aparecimento dessas categorias.

O tipo de categorias e regras que determina a organização geral de um discurso, ao mesmo tempo, identifica o tipo de texto envolvido. (7) As categorias e as regras permitem-nos diferenciar uma história de um artigo político num jornal. Entretanto, a superestrutura é um esquema abstrato, ela não oferece informações sobre o conteúdo do texto.

As categorias apresentadas por Van Dijk restringem-se ao aspecto global apenas, não oferecendo informações sobre seu valor semântico local. A premissa (categoria do texto expositivo) poderia ser uma tese, um antecedente ou um conseqüente; a exposição (categoria do texto expositivo) poderia ser uma evidência, um conseqüente ou uma solução, uma comparação, entre outros.

Dada essa visão ao nível global apenas, ou seja, a falta de explicitação, a nível microestrutural, das relações entre as proposições, acredito que esse modelo não é adequado para caracterizar as configurações retóricas locais do texto expositivo, cruciais para a construção de uma estrutura global.

2.3.2.2. O Modelo de Meyer

O trabalho de Meyer(1975), a ser descrito a seguir, apresenta um enfoque mais apropriado com relação à estrutura textual porque, apesar de falar em esquemas formais relacionados à organização textual, ela, ao estabelecer as categorias pertencentes aos esquemas (por exemplo, tese e evidência no esquema hipotático) passa do nível formal global para um nível local. Em outras palavras, Meyer utiliza categorias que especificam as relações entre as proposições, diferentemente de Van Dijk, que utiliza categorias bem globais. Para Meyer cada proposição do texto tem alguma função retórica, sendo também todo o texto considerado uma grande proposição.

Com o intuito de explicar por que alguns tipos de estruturas são mais memoráveis do que outros, bem como por que certos tipos são percebidos como mais organizados, Meyer relacionou sua pesquisa a um modelo de compreensão baseado numa visão interativa da leitura - a teoria de esquemas -, como vimos na seção 2.1., conhecimentos sobre eventos, situações, ações e conceitos acumulados na memória a partir das experiências do sujeito, que lhe permitem reconstruir ou interpretar as novas experiências. Na visão de Meyer, um bom leitor possui um número finito de esquemas formais relacionados à organização textual, abordando a leitura com o conhecimento já ativado de como certos tipos de textos são organizados. O esquema usado para compreender um texto serve como um guia que orienta o leitor na organização do mesmo.

Meyer não está preocupada com as estruturas retóricas tradicionais (introdução, desenvolvimento e conclusão), mas sim com as estruturas que definem as relações entre as informações do texto. Os resultados de um trabalho seu de 1971 mostraram que a estrutura é a variável mais importante para predizer ou evocar uma passagem. A técnica de análise para identificar a estrutura de uma passagem é baseada, segundo a autora, na gramática de casos de Fillmore (1968) e na gramática textual de proposições de Grimes (1972). Este procedimento de análise resulta na estrutura de conteúdo representada de uma maneira hierárquica a fim de explicitar como as idéias no texto estão subordinadas entre si. Algumas idéias estão localizadas num nível mais alto da estrutura de conteúdo; a maioria destas idéias têm outras idéias subordinadas a elas, que descrevem ou dão mais informação sobre as idéias num nível ainda mais independente, ou superior.

Segundo a autora, a estrutura hierárquica contém rótulos que especificam o relacionamento entre as idéias, havendo dois tipos: as relações de função (role relations) e as relações retóricas (rhetorical relations).

As relações de função estão sempre centralizadas em um item lexical, tipicamente substantivos, verbos e seus adjuntos. Estas palavras de conteúdo especial são chamadas predicados lexicais. As relações de função classificam o modo como os predicados lexicais relacionam a seus argumentos outras palavras. Por exemplo, alguns predicados lexicais estão relacionados ao conteúdo que eles dominam na função de agente e a um outro conteúdo na função

de paciente.

Mais importantes para meu trabalho são as relações retóricas. (8) Estas não estão ligadas a seus argumentos por funções específicas. As relações retóricas são basicamente responsáveis pela organização geral do texto. Elas relacionam proposições lexicais (predicado lexical e seus argumentos) e também proposições retóricas (predicado retórico e seus argumentos). Em oposição ao predicado lexical, o predicado retórico é geralmente usado para relacionar segmentos maiores do texto do que segmentos de uma sentença simples, e seus argumentos são geralmente outras proposições representadas como sentenças ou parágrafos no texto. Portanto, as relações retóricas relacionam as informações de um número de sentenças ou até parágrafos e capítulos. Seus argumentos estão num nível elevado das proposições subordinadas. Assim, uma passagem pode ser vista como uma proposição muito complexa que é composta de proposições subordinadas, as quais, por sua vez, também são compostas de proposições subordinadas.

Os predicados retóricos consistem de um número finito de rótulos que classificam e descrevem relacionamentos entre os argumentos do texto. Há três tipos de predicados retóricos: paratático, hipotático e neutro.

Predicados Retóricos

Paratático

Resposta (response): Problema e solução

Hipotático

Evidência: evidências para dar suporte a alguma idéia ou tese, que é superordenada

Neutro

Comparação: adversativa, alternativa, analogia

Causa: antecedente/conseqüente, explicação

O predicado retórico paratático tem, pelo menos, dois argumentos de peso igual; por exemplo, uma passagem estabelecendo um problema e uma solução para este problema.

Exemplo:

Os rios têm estado cada vez mais poluídos, o que resulta em crescentes problemas para a população. Uma maneira de resolver esta situação seria impedir que as indústrias continuassem a utilizar os rios como porta-lixo.

Em contraste, os argumentos do predicado retórico hipotático não são de peso igual; há uma relação de subordinação entre eles; é o caso de tese e evidência.

Exemplo:

A situação de irresponsabilidade e de impunidade no país está alarmante. O caso Chico Mendes, o naufrágio do Bateau Mouche, a caça aos jacarés no Pantanal, são alguns dos muitos exemplos.

O predicado retórico neutro pode ser hipotático ou paratático dependendo da ênfase dada pelo autor ou falante. Exemplos são contraste e antecedente e conseqüente.

Exemplos:

Contraste

Apesar dos médicos evidenciarem que fumar é danoso, causando problemas ao pulmão e ao coração, muitas pessoas acreditam que o ato de fumar pode aliviar tensões.

Antecedente/Conseqüente

Pesquisas vêm revelando que os hábitos alimentares da população brasileira são pobres. Como resultado o nível de rendimento no trabalho e na escola não é o desejado.

A relação retórica é basicamente responsável por dar ao texto sua organização geral, sendo seu conhecimento, portanto, um elemento facilitador para o leitor entender novas informações do texto, organizá-las na memória, discriminar aquelas relevantes, além de seguir com mais facilidade a linha de argumentação do autor. Por exemplo, o conhecimento de que uma categoria como exemplificação (relação retórica tese e evidência) tem por função explicitar, de forma concreta, conceitos mais abstratos do texto poderia fazer com que o leitor, ao encontrar um exemplo, buscasse o conceito mais abstrato ou superordenado.

Com base na proposta de Meyer (1975) e utilizando subsídios de propostas tipológicas de Longacre (1970) e de Koch & Fávero (1987), montei tarefas a fim de verificar quais as noções da criança da terceira série com relação ao texto expositivo, tarefas estas a serem descritas no capítulo a seguir.

NOTAS DO CAPÍTULO 2

1. Para Orlandi (1983), estas relações determinariam as "condições de produção" da leitura e seria através delas que o texto recupera seu caráter aberto. Numa perspectiva social o papel do interlocutor se esvazia toda a vez que o leitor aceita o texto como objeto acabado, toda a vez que ele não exerce seu direito de interlocução, privilegiando com isso o autor no processo.

2. Autores como Carrell (1984a) classificam os esquemas como formal e de conteúdo. Nesta pesquisa, o esquema formal - conhecimento prévio da estrutura formal e/ou retórica de diferentes gêneros de texto - assume um papel preponderante, pois minha preocupação é com a habilidade da criança em compreender a estrutura de textos expositivos.

3. Transcrevo, a seguir, um quadro elaborado por Cavalcanti (1989) a respeito da terminologia usada pelos seguidores da teoria de compreensão com base no conhecimento prévio. A autora explicita o uso de diferentes termos, seus proponentes, e estabelece alguns traços distintivos dos termos em questão. Utilizo, nesta pesquisa, o termo *esquema*, como proposto por Bartlett (1932) e desenvolvido por Rumelhart (1980).

PESQUISADOR FOCALIZADO	TERMO INTRODUZIDO	DEFINIÇÃO DO TERMO	TRAÇOS PRINCIPAIS DO TERMO (baseado nas concepções dos teóricos da cognição humana)
BARTLETT (1932: 101)	<i>Esquemas</i>	'massa organizada' de experiência passada que está ativa.	+ Ativo + Construtivo
RUMELHART (1975) RUMELHART & ORTONY (1977: 101)	<i>Esquemas</i>	estruturas para representar os conceitos genéricos armazenados na memória.	+ Ativo + Interativo + Orientador potencialmente {Construtivo Reconstrutivo
MINSKY (1975: 212)	<i>Moldura</i>	estrutura para representar uma situação estereotipada.	+ Ativo + Interativo - Orientador - Construtivo - Reconstrutivo
SCHANK & ABELSON (1977)	<i>Script (roteiro)</i> (uma sub-clas- se de moldura de Minsky)	uma lista detalhada de eventos, em sequência, que caracteriza uma dada situação padrão. É completa com uma lista de papéis desem- penhados pelos personagens no script, com a razão pela qual pode ser utilizado (por exemplo, os objetivos que uma pessoa pode ter em uma determinada situação), e o que fazer quando as coisas não dão certo. (Sanford & Garrod, op. cit.: 51)	+ Ativo + Interativo - Orientador - Construtivo + Reconstrutivo
SANFORD & GARROD (1981: 127)	<i>Cenário</i>	uma rede de informações evocada da memória a longo prazo por uma entrada lingüística específica.	+ Ativo + Interativo - Orientador + Construtivo - Reconstrutivo

Quadro 2: Termos usados na literatura baseada em conhecimen-
to prévio (sobre compreensão)

4. Magda Soares (1989) analisa que a classificação de gru-
pos sociais como culturalmente deficientes surge em função da di-
versidade de "culturas" em uma dada sociedade e da hierarquização
da mesma; essa hierarquização ocorre por causa da organização ca-
pitalista da sociedade, que leva as pessoas a classificarem os
padrões culturais das classes dominadas como "subcultura" e os
padrões culturais das classes dominantes como "superior e legíti-
ma". "...É assim que a diferença se transforma em deficiência..."
"(Op.cit.:p.15)

sa faltar cultura, já que este termo (cultura), em seu sentido antropológico, significa precisamente a maneira pela qual um grupo social se identifica como grupo, através de comportamentos, valores, costumes, tradições, comuns e partilhados. Negar a existência de cultura em determinado grupo é negar a existência do próprio grupo(...)."

5. Durante o kindergarten, no sistema de ensino americano, a criança já tem acesso à escrita, sendo alfabetizada; o fourth grade corresponde, portanto, ao quinto ano de exposição a textos escritos.

6. As autoras utilizam o termo tipo textual, quando eu utilizo gênero textual. A meu ver, tipo de texto refere-se à atualização de um gênero em uma determinada situação comunicativa. Por exemplo, o conto - tipo textual - é uma atualização do gênero narrativo.

7. Havendo uma estrutura para cada tipo de texto, o tipo de estrutura também define o texto, segundo Koch & Fávero (1987).

8. Van Dijk (1990) critica o uso do termo relações retóricas. Ele prefere reservá-lo para estruturas especificadas pela Retórica, como as tradicionais figuras de linguagem: aliteração, paralelismo, metáfora ou ironia.

Van Dijk prefere o termo relações funcionais, já que este conta-nos algo sobre a estrutura informacional de um texto, ex-

plicitando as relações entre as proposições.

O autor deixa claro que as relações funcionais não se limitam ao nível local entre as proposições, mas podem também caracterizar relações entre macroproposições inferidas, "resumindo" um fragmento do texto. Isto significa que

"(...) functional relations not only characterize the propositional microstructure of the text, but also its overall semantic macrostructure. If such functional relations between macropropositions become conventionalized, we analyse them in terms of superstructures, that is, as text schemata that define the overall form of a discourse genre such as narratives, news reports, conversations, or scholarly papers, which feature such well known functional categories as Summary, Introduction, Setting, Complication, Evaluation or Conclusion(...)." (Op. cit.:p. 5.)

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

Esta pesquisa partiu da hipótese de que o aluno da terceira série é capaz de construir um sentido para o texto expositivo, desde que lhe sejam oferecidas condições para isso.

Para confirmar esta hipótese três tarefas foram elaboradas, tentando examinar o nível de atuação do aluno sob vários ângulos e, assim, poder indicar sua capacidade de uma maneira mais fidedigna. Na primeira tarefa meu foco de atenção é a superestrutura; na segunda, a macroestrutura e, na terceira, quero obter indícios da utilização de estratégias metacognitivas durante a leitura. Além dessas três tarefas, uma entrevista foi feita logo após a realização da segunda tarefa, a fim de verificar o porquê de determinadas respostas.

As três tarefas, pelo fato de focalizarem aspectos diferentes, poderão dar-me indícios do nível de compreensão de um texto expositivo pela criança da terceira série, tanto em relação à percepção das relações retóricas do texto, quanto em relação à construção de uma representação semântica global do mesmo.

3.1. SUJEITOS

Os sujeitos são alunos da Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus "Monteiro Lobato" em Taubaté - São Paulo. Esta localiza-se em um bairro não muito afastado do centro. Entretanto, como afirma a própria professora, os alunos não têm acesso a livros fora do ambiente escolar. Apesar deste fato, a professora

trabalha exclusivamente com o livro didático.

Dez alunos da terceira série B participaram da testagem. A escolha dos alunos coube à professora da série, que escolheu quatro alunos considerados fortes, três considerados médios e três considerados fracos, de acordo com suas notas bimestrais. Todos os alunos estavam fazendo a terceira série pela primeira vez e tinham de nove a dez anos de idade. A testagem se deu em uma sala vaga da própria escola. Foram realizadas duas sessões, no segundo semestre de 1988. A primeira sessão teve a duração de duas horas, nas quais os alunos realizaram a primeira e a segunda tarefa; a segunda sessão teve a duração de uma hora, na qual realizaram a terceira tarefa. Nesta última tarefa, por problemas técnicos, tenho dados de apenas quatro alunos.

A escolha da terceira série se deu por acreditar que, no terceiro ano de escolarização, o aluno já é capaz de ler fluentemente, desde que o professor seja um facilitador no processo de construção do sentido, oferecendo-lhe tarefas apropriadas.

Os alunos foram cooperantes em relação à realização da tarefa. Tomo emprestado este termo cooperante de Cavalcanti (1989) para referir-me aos leitores que demonstraram disposição para aceitar as exigências que eu havia estabelecido para a realização da tarefa. Apenas os alunos O e D mostraram-se reticentes na realização da segunda e terceira tarefas, respectivamente, afirmando aquele, logo no início da leitura, que o texto dois estava difícil demais, e este afirmando que não sabia direito o que o autor iria falar.

3.2. TAREFAS

3.2.1. Primeira Tarefa: Completação Escrita de Textos

A primeira tarefa é composta de pequenos textos elaborados por mim. Os textos são constituídos de predicação retórica incompleta, ou seja, dado um texto cuja relação seja hipotática - um argumento subordinado a outro - apenas um dos argumentos (por exemplo, a tese) é apresentado ao aluno, esperando-se que ele apresente o outro argumento (no caso a evidência) ao completar o texto.

Os textos são do tipo expositivo, sendo que alguns podem até ser considerados do tipo argumentativo "stricto sensu" de acordo com a classificação de Koch & Fávero, 1987. Apresento, a seguir, exemplos dos dois tipos, respectivamente:

"Previna as cáries - Texto 3

"É incrível como as pessoas sofrem de dor de dente,
sendo que evitar este problema é tão fácil..."

"Isto é tecnologia" - Texto 1

"Quando se dá um jantar a pior coisa é lavar os pratos
depois. Mas agora você não precisa mais se preocupar com
este problema..."

Foram apresentados seis textos aos alunos. A seguir, a predicação retórica dos seis textos utilizados na primeira tarefa

(em anexo), utilizando a categorização de Meyer (1975):

TEXTO	PREDICAÇÃO RETÓRICA		
1	P/S ou T/E		
2	T/E		
3	P/S ou T/E		
4	C ou T/E		
5	A/C ou T/E		
6	T/E		
P - Problema	S - Solução	T - tese	
E - Evidência	C - Contraste	A - Antecedente	
C - Conseqüente			

A instrução dada para a realização da tarefa foi: "Vocês têm alguns textos que estão incompletos. São textos que podem aparecer em livros, jornais e revistas. Vocês serão os autores destes textos, vão terminá-los. Depois, faremos uma montagem e todas as crianças da classe poderão lê-los."

A montagem dos textos para que todas as crianças possam lê-los surge porque, assim, a leitura e a escrita têm uma função um pouco mais autêntica, real no espaço escolar, já que as crianças que participaram da testagem o fizeram não só com o intuito de colaborar com minha pesquisa, mas também com o intuito de criar algo para os colegas.

Nesta tarefa, por se tratar de textos incompletos e, portanto, potencialmente ambíguos, foram usados desenhos para facilitar a compreensão.

Realizei uma testagem piloto desta tarefa com alunos da terceira série C - período vespertino da EEPSEG "Monteiro Lobato" em Taubaté. O objetivo desta testagem foi verificar a atuação dos alunos com relação ao tipo de tarefa e verificar também a reação deles aos textos apresentados.

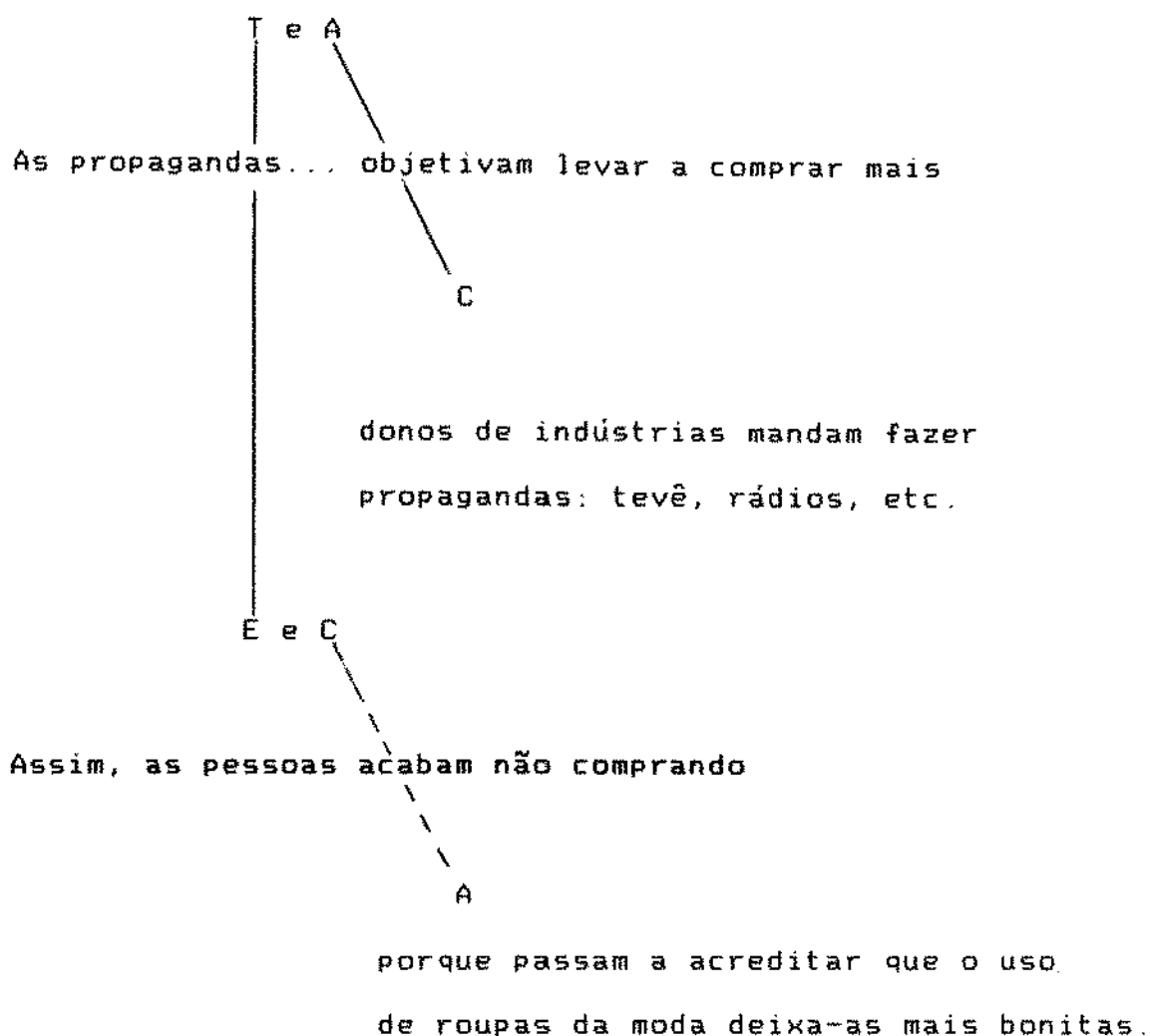
Os resultados em relação a um texto sobre o mosquito da Dengue mostraram que este texto, adaptado de um panfleto informativo, havia se transformado para os alunos em um lugar comum. O fato de estar havendo uma campanha pela televisão sobre os possíveis danos causados pelo mosquito à população levou todos os alunos a completarem os textos de uma maneira estereotipada. Por esse motivo, o texto foi retirado. Não houve outras mudanças entre a testagem piloto e a testagem definitiva.

A reação dos alunos foi muito boa, não havendo problemas na realização da mesma. A necessidade de produção escrita parece não ter sido um elemento dificultador da tarefa.

3.2.2. Segunda Tarefa: Percepção de Inconsistências

A segunda tarefa consiste na leitura de dois textos expositivos: "O Poder da Propaganda" e "Amazônia - Aves e Plantas em Extinção" (em anexo). Foi introduzida nestes textos uma informação inconsistente, a fim de verificar se o aluno percebia a inconsistência em relação ao texto.

O texto "O Poder da Propaganda" foi elaborado por mim. Ele apresenta a seguinte estrutura retórica:

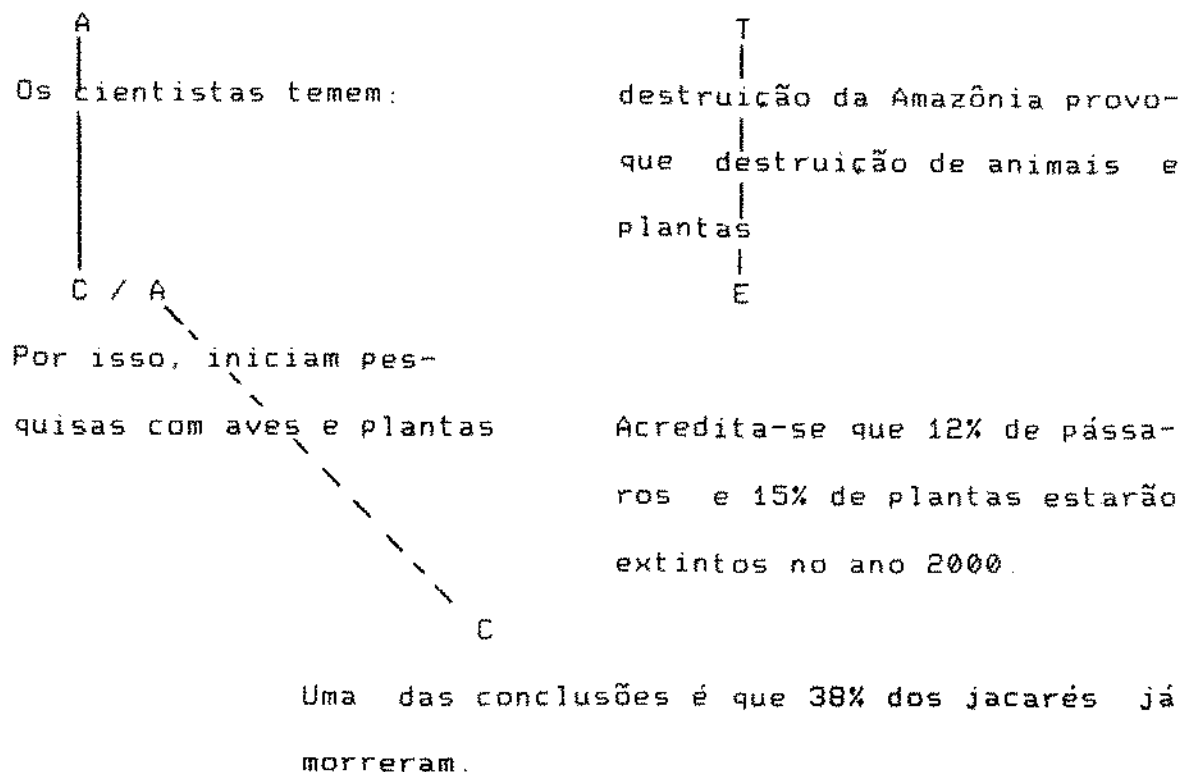


A proposição que é incoerente com as demais proposições aparece em negrito.

A linha pontilhada indica que a proposição: "... Assim, as pessoas acabam não comprando..." seria conseqüente da proposição: "...porque passam a acreditar que o uso de roupas de moda deixa-as bonitas", se não fosse inconsistente no texto.

O segundo texto, "Amazônia - Aves e Plantas em Extinção", foi retirado da revista Superinteressante, nº 07/1988, sendo inserida neste uma proposição inconsistente. A estrutura retórica

assim se configura:



A linha pontilhada indica que a proposição: "...Uma das conclusões é que 38% dos jacarés já morreram" seria conseqüente da proposição: "...Por isso, iniciam pesquisas com aves e plantas", se não fosse inconsistente no texto.

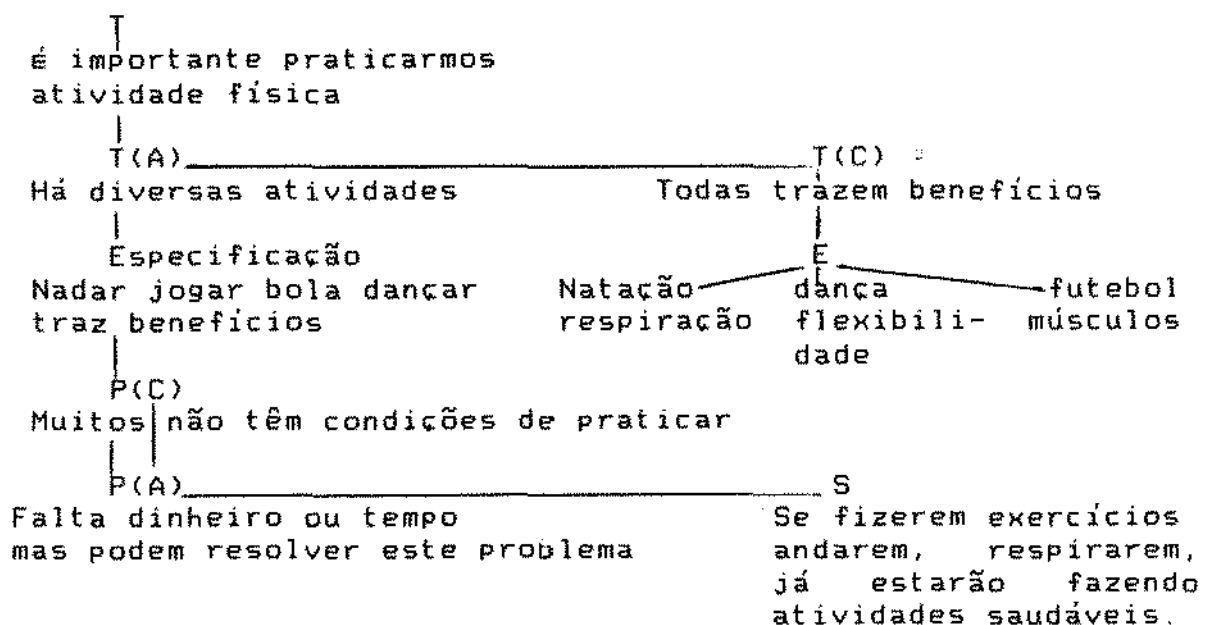
Nesta segunda testagem a tarefa consistia em grifar a informação inconsistente. A instrução para a realização da tarefa foi a seguinte: "Você tem a seguir textos que apresentam alguma informação inadequada, incoerente. O autor foi escrevendo sobre um assunto e, de repente, deu uma informação que não fazia sentido com a anterior. Você deve grifar esta informação errada."

3.2.3. Terceira Tarefa: Completação Oral do Texto

A terceira tarefa consistia na leitura de proposições que formavam um texto sobre a importância de praticar alguma atividade física. O texto foi dividido em seis proposições. Ao ser apresentada a primeira proposição, o aluno deveria continuar oralmente, baseado em suas expectativas em relação ao assunto. A seguir, ele receberia uma segunda folha na qual havia a primeira e a segunda proposições do texto original. O aluno, então, deveria novamente dar continuidade ao texto, checando, no processo, suas expectativas e fazendo previsões. E assim sucessivamente, até completar as seis proposições de origem.

Além disso, o aluno deveria, ao término desta tarefa, dar um título ao texto, a fim de explicitar que conseguiu resgatar o tema do mesmo.

A configuração retórica do texto usado na tarefa em questão é apresentada a seguir:



As três tarefas focalizam aspectos diferentes a serem investigados. Na primeira tarefa, o enfoque maior é na superestrutura. Vejamos, como exemplo, um dos textos desta tarefa: "Tecnologia". Sendo apresentado ao aluno o texto "Tecnologia", cujo valor retórico - Problema - estava marcado pelo elemento lexical problemas ("um dos problemas quando se dá um jantar e lavar os pratos depois"), coube ao aluno completar com um elemento retórico que se adequasse à proposição dada, formando, assim, um texto estruturalmente adequado.

Na segunda tarefa, o enfoque é na macroestrutura. Estou interessada em verificar se o leitor está atento ao contexto intralingüístico, se ele segue a linha de argumentação do autor. Ao perceber a inconsistência do texto, o leitor ofereceria uma evidência de que está construindo uma representação semântica global do texto.

Já com a terceira tarefa pretendo obter indicações do processo metacognitivo das crianças durante a leitura. O tipo de tarefa permite ao aluno um feedback imediato do seu próprio processo de compreensão e, assim, ele pode ir checando suas expectativas e previsões tanto no que se refere à superestrutura quanto no que se refere à macroestrutura, as quais ele vai construindo à medida que lê.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo compõe-se de quatro partes - percepção da superestrutura, construção da macroestrutura, aspectos pragmáticos e lingüísticos e estratégias metacognitivas -, divisões estas que apresentam e interpretam os dados referentes às tarefas propostas.

4.1. PERCEPÇÃO DA SUPERESTRUTURA

4.1.1. Construção das Relações Retóricas

Apresento, nesta seção, os tipos de relações retóricas dos textos utilizados na primeira tarefa. Esta era composta de pequenos textos cuja predicação retórica estava incompleta. Coube aos alunos completarem os textos com um elemento retórico que se adequasse ao fornecido. Assim, dado um texto cujo valor retórico era T/E ou P/S, esperava-se que o aluno completasse a proposição que se constituía de T ou P, com uma E ou uma S, respectivamente.

As proposições de alguns textos não são unívocas do ponto de vista retórico, pois podem ser interpretadas de mais de uma forma; por exemplo, as proposições podem ser entendidas como um antecedente ou também como uma tese. É o caso do texto "Alunos e Deveres" apresentado a seguir:

"Há alunos que não pensam nas conseqüências de suas atitudes. Eles não entregam os trabalhos, não estudam todos os dias, não lêem os livros."

Ao ler este texto, o leitor pode completá-lo com as consequências de um aluno não pensar nas suas atitudes; por outro lado, o leitor pode também achar relevante completar o texto com mais exemplos das atitudes de um mau aluno, dando, portanto, evidências.

Algumas marcas textuais - itens lexicais escolhidos, posição das proposições no texto - permitiram-me ter algumas expectativas a respeito das predicacões retóricas a serem construídas pelos alunos. Sendo assim, com relação aos textos utilizados na primeira tarefa, pude supor as seguintes possibilidades de estruturas retóricas:

TEXTO	PREDICAÇÃO RETÓRICA
1	P/S ou T/E
2	T/E
3	P/S ou T/E
4	C ou T/E
5	A/C ou T/E
6	T/E

Apresento, a seguir, os textos utilizados na testagem sendo que, do lado esquerdo, na coluna texto, aparece o elemento retórico apresentado pela pesquisadora e, do lado direito, na coluna resposta, os diferentes tipos de elementos retóricos colocados pelos alunos. Os textos, juntamente com as respostas dos alunos, estão no apêndice.

Texto 1 - "Tecnologia" (P/S ou T/E)

Com relação ao texto "Tecnologia", dado o problema do ter que lavar os pratos depois do jantar, todos os alunos completaram com soluções.

TEXTO	RESPOSTAS
Quando se dá um jantar	. agora há máquina de
a pior coisa é lavar	lavar (1)
os pratos depois	. você pode contratar
	uma empregada

TEXTO 2 - "Informações" (T/E)

Tivemos neste texto dois tipos de evidências: uma referente aos meios para as pessoas ficarem a par dos acontecimentos ("através de rádio, televisão) e outra referente aos acontecimentos ("acidente de carro e atropelamento").

TEXTO	RESPOSTAS
São tantos os aconte-	. através de rádio, tv
cimentos, que é necessá-	
rio estar bem informado. Há	
muitos meios para as pessoas	
ficarem a par dos acontecimentos	. acidente de carro...

TEXTO 3 - "Cáries" (P/S ou T/E)

Neste texto, todos os alunos completaram com evidências ou soluções.

TEXTO	RESPOSTAS
É incrível como as pessoas	. é só escovar os dentes
sofrem de dor de dente, sendo	. ir ao dentista
que evitar este problema é	
tão fácil	

TEXTO 4 - "Bom Professor" (C ou T/E)

Neste texto, os alunos completaram com dois tipos de respostas - contraste ou evidências.

O contraste é estabelecido ao aluno comparar a perspectiva dada - "alguns acham que o professor é bom porque é exigente"- com ele mesmo - aluno/autor - ou com os outros do conjunto.

Já a evidência se estabelece quando o aluno, interpretando a predicação do texto como uma tese, completa com: "ele exige educação, que faça a lição."

TEXTO	RESPOSTAS
<u>Alguns</u> acham que o prof.	1. <u>eu</u> não sei o que acho
é bom porque é exigente	da minha profa.
	2. e <u>outros</u> acham que
	ele é bom
	. <u>outros</u> acham porque
	é brincalhão
	3. ele exige educação
	. ele dá trabalho

TEXTO 5 - "Alunos e Deveres" (A/C ou T/E)

Tivemos neste texto três tipos de respostas:

- .alguns alunos deram as conseqüências das atitudes de um mau aluno;
- .outros entenderam o elemento dado como uma tese acompanhada de exemplos e continuaram citando evidências;
- .um aluno completou assumindo o papel do professor.

TEXTO	RESPOSTAS
Há alunos que não pensam nas conseqüências de suas atitudes.	1. Tiram notas baixas
Eles não entregam os trabalhos, não estudam todos os dias, não lêem os livros.	2. Só ficam brincando Faz bagunça
	3. Por favor vá até lá e chame a atenção deles porque estão bagunçando bastante. Por favor vá. Eles não obedecem o professor. Se eu fosse professor eu levava para a diretora.

TEXTO 6 - "Ser Criança" (T/E)

Neste texto, todos os alunos interpretaram a asserção como uma proposição a ser exemplificada.

TEXTO	RESPOSTAS
Dizem que a melhor fase da vida é quando se é criança.	.pode-se brincar
Nesta fase, a infância, há tantas coisas boas para fazer durante o dia	.não precisa trabalhar

4.1.2. Uma Estrutura Canônica: Tese e Evidência

Percebe-se, na análise da primeira tarefa, que a predicação retórica Tese e Evidência é a preferida dos alunos. Ela parece ser uma estrutura canônica para os leitores da terceira série, e seria, portanto, uma estrutura bem internalizada.

Este é o caso do aluno P, que ao ler o texto "Bom Professor" - cuja predicação retórica mais marcada era contraste, em função do item lexical algumas, marcador de construção comparativa naquele contexto - completa com evidências - ele fornece exemplos de atitudes de um bom professor, transparecendo que encarou a construção: "...um professor é bom porque é exigente..." como uma proposição a ser exemplificada:

"As crianças nem sempre estão de acordo sobre o que é um bom professor. Alguma acham que um professor é bom porque é exigente."

"O professor dá a matéria para as crianças e manda fazer trabalho de alguma coisa."

Vários fatores podem ter influência no fato de a estrutura retórica Tese e Evidência ser a preferida dos alunos. Alguns destes fatores são: a facilidade de construir evidências dada sua base empírica; a tendência do aluno em aceitar informações escritas como postulados axiomáticos, como verdades; a falta de percepção da saliência de informação. Tratarei destes fatores a seguir.

4.1.2.1. A Base Empírica das Evidências

Rieke & Sillars (1984), ao escreverem sobre um dos tipos de evidência - exemplos e ilustrações -, deixam clara esta relação da evidência com o contexto extralinguístico, ou seja, com os fatos do cotidiano:

"Specific instances aim at confronting others with what they will accept as bits of reality, things that truly happened. One of the most compelling and probably most common forms of specific instance is that in which others are reminded of experiences they participated in or knew about at the time."
(Op. cit.:p. 91)

Os alunos parecem ter facilidade para construir evidências do tipo exemplos, pois essas evidências são construídas mediante a utilização de elementos da realidade. O que, provavelmente, é uma tendência geral e não apenas destes alunos.

4.1.2.2. Aceitação Acrítica de Postulados

A tendência do aluno em perceber as proposições como tese e evidência pode ser explicada também pela sua tendência em acei-

tar, sem questionamento, os postulados apresentados na escola. Isto indica que os alunos não vêem a tese como uma opinião controversa a ser questionada e que precisa de argumentos que a comprovem, mas sim como uma verdade absoluta que precisa ser circunstanciada mediante a apresentação de exemplos.

Podemos lembrar, também, que o modo como a escola é vista pela criança e por seus pais exerce, de certa maneira, influência na aceitação acrítica das informações veiculadas na escola.

As famílias parecem apresentar elevadas expectativas em relação à escolaridade de seus filhos. Atribuem um alto valor à educação e vêem na escola um instrumento privilegiado para sua efetivação. A escola é vista como um canal, senão o único, de ascensão social. Acreditam que o sucesso escolar permitirá à criança conseguir bons empregos e, portanto, "se dar bem na vida".

Os alunos, por sua vez, percebem o papel autoritário da escola, mas fazem o jogo: obedecem suas normas, têm o professor como o dono da verdade porque, assim, conseguirão seu objetivo, ou seja, passar de ano, e, futuramente, ascender socialmente.

Aliado a essas percepções que a criança tem da escola, encontramos o papel do livro didático reforçando a tendência do aluno em perceber as proposições como tese e evidência; neste, o enfoque escolhido pelos autores, através da simplificação dos textos, do tipo de perguntas propostas para interpretação dos textos, reforça ainda mais a tendência dos alunos a encararem o que está escrito como uma informação incontestável, um axioma.

Esta aceitação acrítica de postulados é refletida em suas posturas em relação às diversas atividades, entre elas a leitura.

Nossos dados revelam que a tendência dos alunos da terceira série é ver uma proposição como uma informação dada, não questionável. Para estes alunos as proposições são interpretadas mais facilmente como tese, e a tese parece ter um valor genérico, normativo, apresentando um valor de verdade absoluto. A tendência dos alunos, então, é de citarem evidências, do tipo exemplos (2) com a intenção de comprovar a tese. Isto implica a falta de percepção de que a proposição lida pode ter outra função, como por exemplo, ser indicadora de um elo da comparação e, portanto, requerer outro elemento comparativo em vez de evidências.

As imagens que a criança tem da escola e da escrita - para as crianças tanto a escola quanto a palavra escrita parecem ser detentoras de um saber absoluto - reforçam sua tendência de interpretar as proposições como tese e evidência, já que ela está acostumada em sua prática a aceitar o que é oferecido pela escola como asserções, isto é, como verdades que precisam apenas de evidências que as exemplifiquem.

4.1.2.3. Não Percepção de Saliência de Informação

Há alguns itens lexicais que são cruciais (3) na busca de um sentido para o texto; na maior parte das vezes, estes itens localizam-se em partes importantes do texto.

De acordo com Cavalcanti (1989,p.83), "parte importante do texto, no nível micro, significa a possibilidade de um item lexical ocorrer no plano principal da oração, isto é, como o tema."

Estes itens lexicais que aparecem como tema servem de apoio para o leitor resgatar o conteúdo do texto e construir um comentário. A articulação tema/rema - no nível micro - é uma fonte primária de saliência.

Outra fonte de saliência é a iteração. Ainda segundo Cavalcanti (op.cit.:p.78), "itens iterativos concretizam a repetição de itens lexicais no texto com base na identidade referencial. Estes itens dão a impressão de coesão lexical no texto."(cf. Halliday & Hasan, 1976; Marcuschi, 1983; Koch, 1988. (4))

À medida que o leitor percebe itens lexicais salientes, seja em função da localização ou em função da iteração, ele é capaz de resgatar o conteúdo do texto e dar-lhe continuidade, estabelecendo uma progressão temática.

A progressão temática se dá à medida que relações semânticas existentes entre os tópicos sentenciais se constroem progressivamente, mediante a escolha e ordenação dos temas e suas ligações com hipertemas.

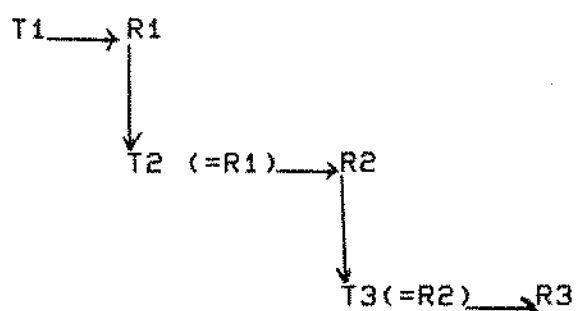
A progressão temática, de acordo com Danes (1974, p. 114), é

"the choice and ordering of utterance themes, their mutual concatenation and hierarchy, as well as their relationship to the hyperthemes of the superior text units, to the whole text and to the situation. Thematic progression might be viewed as the skeleton of the plot."

Os três mais importantes tipos de progressão temática, segundo o mesmo autor (op.cit.:p.118), são:

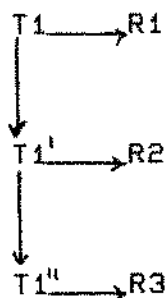
1. Progressão temática linear:

Neste tipo, os tópicos são sempre diferentes; o comentário da sentença anterior torna-se tópico da sentença seguinte. Como no esquema a seguir:



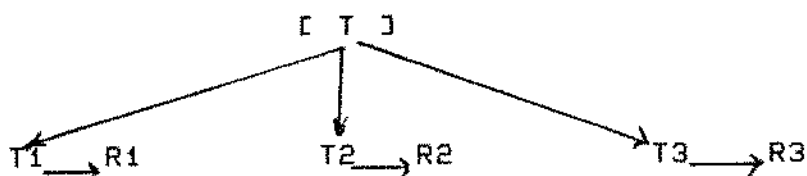
2. Progressão temática com um tema constante:

Neste caso, os tópicos são semanticamente idênticos.



3. Progressão temática com temas derivados:

Os temas são derivados de um hipertema.



Os textos utilizados na primeira tarefa apresentam a seguinte progressão temática:

- Texto 1. progressão temática linear
- Texto 2. progressão temática linear
- Texto 3. progressão temática linear
- Texto 4. progressão temática com um tema constante
- Texto 5. progressão temática com um tema constante
- Texto 6. progressão temática linear

Transcrevo, a seguir, um exemplo de cada texto proposto e a continuidade dada por alguns alunos que realizaram uma progressão do tema da maneira mais esperada:

Texto 1: "Quando se dá um jantar, a pior coisa é lavar os pratos depois. Mas agora você não precisa se preocupar mais com este problema. (problema) porque existem máquinas de lavar louça roupas agora eles inventam tudo moderno tudo agora é mais fácil de fazer antigamente era complicado agora não é mais igual antigamente." Aluno D (solução)

Texto 2: "São tantos os acontecimentos que ocorrem a cada momento, que é necessário estar sempre bem informado. Há, sem dúvida, muitos meios para as pessoas ficarem a par dos acontecimentos. (tese) Como o rádio, a televisão, o jornal etc. Se você está por fora das informações, vamos não perca tempo compre um rádio e fique por dentro das informações." Aluno K (evidência)

Texto 3: "É incrível como as pessoas sofrem de dor de dente, sendo que evitar este problema é tão fácil. (problema)

Escovando os dentes de manhã e na hora de dormir assim você evita as cáries." Aluno T (solução)

Texto 4: "As crianças nem sempre estão de acordo sobre o que é um bom professor. Algumas acham que um professor é bom porque é exigente. (contraste)

outras acham porque é brincalhão, outras acham porque é legal e eu acho o meu professor bom." Aluno M (contraste)

Texto 5: "Há alunos que não pensam nas consequências de suas atitudes. Eles não entregam os trabalhos, não estudam todos os dias, não lêem os livros. (antecedente)

Eles vão repetir de ano e essas pessoas que estudam todos os dias passam." Aluno Dn (consequente)

Texto 6: "Dizem que a melhor fase da vida é quando se é criança. Nesta fase, a infância, há tantas coisas boas para se fazer durante o dia. (tese)

Há brincadeiras, andar de bicicleta, brincar de carrinho e ler histórias de jibis. Tudo isso é ser criança com alegria." Aluno P (evidência)

Entretanto, alguns alunos completaram os textos diferentemente dos alunos acima, revelando, como já apontei, a tendência de interpretarem textos com predicação retórica Contraste e Antecedente/Consequente, como Tese e Evidência. Foi o que ocorreu com os textos quatro e cinco, Contraste e Antecedente/Consequente respectivamente. É interessante observar que justamente estes dois textos apresentam uma progressão temática com tema constante diferentemente dos outros textos que apresentam progressão temática linear.

Em relação ao texto quatro, a seguir,

"As crianças nem sempre estão de acordo sobre o que é um bom professor. Algumas acham que um professor é bom porque é exigente."

Constatei que quatro alunos o interpretaram como Tese e Evidência. Todos os quatro deram evidências do perfil de um professor exigente, citando suas falas durante a aula, suas atitudes, suas expectativas:

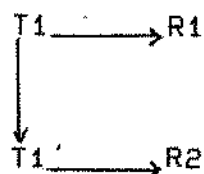
Aluno V: "Eu quero que vocês prestem atenção porque eu não vou aguentar bagunça de vocês. Então se preparem que eu vou ensinar."

Aluno P: "O professor dá a matéria para as crianças e manda fazer trabalho de alguma coisa."

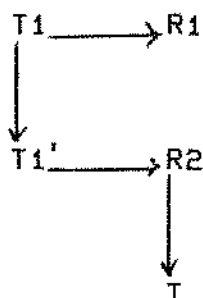
Aluno T: "Educação, que faça as lições, que seja um bom aluno."

Aluno A: "Que as crianças fazem a tarefa da escola."

No que se refere à progressão temática tínhamos a seguinte relação:

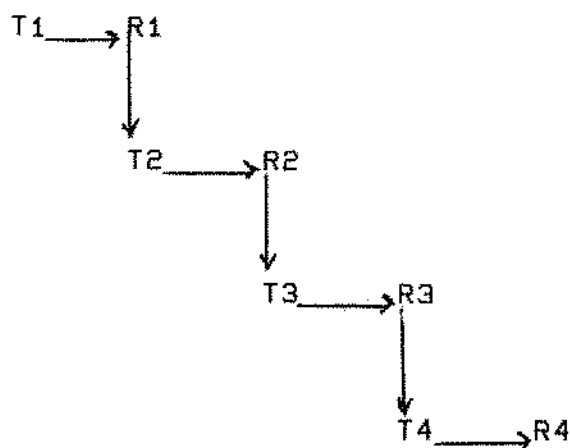


Caberia ao aluno completar o texto oferecendo o T1'' e o R3; entretanto, o que os alunos fazem é transformar o R2 em T:



Eles transformam uma progressão com um tema constante em uma progressão linear, na medida em que não percebem a função temática do item lexical algumas, que, por ocorrer no plano principal da oração, isto é, como tema, e por ser um item iterativo (referência), teria condições de resgatar o conteúdo do texto, ajudando o aluno a perceber que o tema do texto era uma comparação entre as opiniões das crianças sobre um bom professor.

Acredito que esta familiaridade com a progressão linear ocorre porque o aluno está acostumado a ler apenas textos nos livros didáticos, que, com o intuito de simplificação, privilegiam uma estrutura temática linear. Observe o exemplo a seguir, cuja progressão temática, para as quatro primeiras sentenças, pode ser assim diagramada:



" O Município e suas tradições

Todo município tem suas lendas, suas cantigas, seus hábitos, seus costumes, suas festas e suas tradições.

Tudo isso faz parte de seu folclore.

Cada povo possui o seu passado, a sua tradição.

O "folclore" do Brasil é muito rico.

Os portugueses, os índios e os negros muito contribuíram, com seus costumes, crendices, lendas, música, arte e língua para o enriquecimento de nosso folclore.

As festas juninas, as festas religiosas, as procissões, as brincadeiras de roda, nos foram trazidas pelos portugueses.

Dos índios herdamos o hábito de dormir em redes, em esteiras; foram eles que nos ensinaram a fazer canoas, jangadas, cultivar a mandioca, o milho.

O uso de cores fortes e enfeites são também hábitos adquiridos dos índios.

A influência do negro em nossa formação foi bem mais forte.

Os candomblés, as macumbas, as crendices populares, são influências do negro em nossa formação.

Foi sobretudo na música, no gostoso ritmo do samba, que o negro mais nos marcou."

Souza, J., Ainda Brincando. Estudos Sociais e Ciências, 3ª série, Editora do Brasil

Muitos dos textos encontrados nos livros didáticos apresentam uma progressão temática linear, o que por si só não seria negativo, caso houvesse um trabalho mais intensivo com outros tipos

de progressão temática, como o de tema constante, por exemplo.

Com relação ao texto cinco a seguir:

"Há alunos que não pensam nas conseqüências de suas atitudes. Eles não entregam os trabalhos, não estudam todos os dias, não lêem os livros"

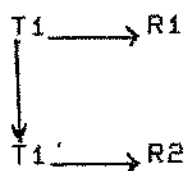
constato que três alunos o interpretaram como Tese e Evidência. Excetuando-se o aluno D, que elaborou uma tese sobre o tema do texto, os demais completaram com atitudes que eles consideraram evidências de condutas reprováveis:

Aluno M: "e faz bagunça é muito feio dezobedecer a professora ou o professor temos que fazer tudo que a professora manda."

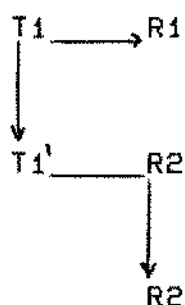
Aluno AP: "porque não entende nada sobre a escola só ficam brincando com seus amigos."

Aluno D: "Para o aluno estudar bastante ele tem que ler o livro e estudar pra prova."

No que se refere à progressão temática tínhamos a seguinte relação:



Caberia ao aluno completar com T1 e R3; entretanto, o que os alunos fazem é omitirem o T1" e reforçarem o R2, ao invés de darem o R3:



Esses alunos, apesar de completarem com sentenças que configuram uma progressão temática com um tema constante, parecem não ter percebido que deveriam citar como comentário (R3) uma ampliação do rema, no caso do texto, as conseqüências das atitudes dos alunos.

Nota-se, através das respostas dos alunos em relação aos textos quatro e cinco, que eles não perceberam a saliência de informação marcada, principalmente, pela localização de itens lexicais nas frases. Esse fato pode ter influenciado os alunos a construírem a relação retórica Tese e Evidência ao invés de Contraste e Antecedente/Conseqüente.

Com a realização da tarefa de completar a predicação retórica, pude concluir que a criança da terceira série tem facilidade em reconstruir textos cuja predicação retórica seja Tese e Evidência, possivelmente devido à combinação de três motivos: a evidência é mais fácil dada a sua base empírica, a criança está acostumada a aceitar os postulados escolares como verdades inquestionáveis e há dificuldade em perceber as marcas que salien-

tam as maneiras de estruturar as relações do texto que não sejam lineares.

4.2. EXPLICITAÇÃO DE MARCAS LINGUÍSTICO-PRAGMÁTICAS

Nesta seção, ainda utilizando os dados obtidos na primeira tarefa, passo a analisar outros aspectos que se evidenciam na construção do texto expositivo pela criança. Basear-me-ei nas categorias formais apresentadas por Longacre (1970) - pessoa, orientação, tempo e ligações.

4.2.1. Marcas Linguísticas

4.2.1.1. Orientação e Referência Pessoal

Com relação às categorias orientação e pessoa, obtive dados que indicam que a maioria dos alunos parece perceber que o texto expositivo apresenta matéria subjetiva e não referência pessoal, ao construir relações que evidenciam a ausência tanto de referência quanto de personagens.

Alguns alunos evidenciaram uma noção da categoria orientação (não agentiva, mas temática) ao utilizarem as formas "a gente" e "nós" em um sentido impessoal. Confira nos exemplos a seguir:

"é só a gente escovar os dentes todos os dias para não estragalos." (Aluno M - Texto 3)

"Porque nós podemos contratar uma empregada ou então nós podemos comprar máquina de lavar." (Aluno DN - Texto 1)

Apenas um aluno faz uma construção com marcação agentiva na primeira pessoa do singular, marca típica do texto narrativo:

"Primeiro tenho que fazer as atividades que o professor passou para mim. Depois eu jogo bola." (Aluno D - Texto 6)

4.2.1.2. Tempo

Com relação à categoria tempo, Longacre afirma que o gênero narrativo apresenta um esquema temporal, em oposição ao expositivo, no qual não há foco temporal. Acredito que, mais importante do que verificar como se dá a apresentação do tempo real (cronos), no texto expositivo, é conferir como são utilizadas as formas verbais que não exprimem, necessariamente, tempo, mas caracterizam a situação comunicativa como relato ou como comentário. (Cf. Koch, I.G.V., 1984)

Os alunos, com exceção de M e de D, construíram seus textos utilizando apenas formas verbais do mundo comentado, como nos exemplos a seguir:

"...Há um meio sim mandar arrumar as coisas por exemplo: televisão telefone rádio etc." (Aluno Dn - Texto 2)

"...que as crianças fazem a tarefa da escola." (Aluno A - Texto 4)

"... Há brincadeiras, andar de bicicleta, brincar de carrinho e ler histórias de jibis. Tudo isso é ser criança com alegria." (Aluno P - Texto 6)

O aluno M, ao utilizar, no texto 1, o presente perfeito simples - tempo do mundo narrado -, faz um relato ao construir um diálogo, que a meu ver pode ter tido a função de exemplificar uma possível solução para o problema apresentado no início do texto.

"Eu arrumei uma máquina de lavar louça para você obrigado meu filho eu estava precisando de uma lava louça." (Aluno M - Texto 1)

Já o aluno D, ao escrever:

"porque existem maquinas de lavar louça roupas agora eles ventam tudo moderno tudo agora e mais facil de fazer antigamente era complicado agora não e mais igual antigamente."

utiliza-se de uma metáfora temporal para fundamentar seu comentário.

Esses dados sobre a categoria temporal podem indicar que os alunos percebem que o que caracteriza a situação comunicativa do

texto expositivo é a expressão de um comentário, ou seja, levar o outro a saber de alguma coisa (fazer saber).

4.2.1.3. Conectores Lógicos

Com relação às ligações, os dados evidenciam a utilização de conectores lógicos, na maioria dos casos:

"Mas o professor manda os seus alunos fazer os deveres de cada um, fazer tarefa, estudar e fazer os trabalhos." (Aluno P - Texto 5)

"Escovando os dentes de manhã e na hora de dormir. Assim voce evita as caries." (Aluno T - Texto 3)

"E outras acham que um professor é bom por que so passa coisas faceis, outras acham que é bom por que deixa fazer muitos desenhos. Mas o professor so é bom quando sabe encinar os alunos." (Aluno K - Texto 4)

"Assim, os alunos não serão bom alunos eles tem que ler alguns livros, levarem o trabalho e entregarem professora estudarem todos os dias assimm serem muito bom aluno." (Aluno T - Texto 5)

Os conectores utilizados dão a idéia de adversidade (mas) e de conclusão (assim), indicando, dessa forma, que os alunos são capazes de explicitar relações entre as proposições.

4.2.2. Função do Texto Expositivo

Com relação à caracterização da situação comunicativa, percebe-se que alguns alunos constroem respostas com o intuito de continuar a informação sobre o tema proposto. É o caso do aluno A - texto 5, a seguir:

"Há alunos que não pensam nas conseqüências de suas atitudes. Eles não entregam os trabalhos, não estudam todos os dias, não lêem os livros.

não trazem o trabalho da escola, não fazem a tarefa, tiram nota baixa na prova."

Entretanto, alguns alunos constroem um texto com um caráter mais narrativo, por ser moralista - como a fábula - ou por estar na forma de diálogo, como nos exemplos, a seguir:

"Crianças inteligentes acordam cedo e estuda os outros acordão tarde e só ficam brincando." (Aluno AP - Texto 4)

"e faz bagunça é muito feio dezobedecer a professora ou o professor temos que fazer tudo que a professora manda."
(Aluno M - Texto 5)

"eu arrumei uma máquina de lavar louça para você. obrigado meu filho eu estava precisando de uma lava louça." (Aluno M - Texto 1)

Outros alunos constroem um texto com um caráter mais argumentativo, porque além do aspecto informacional há o aspecto de persuasão; é o caso de textos propagandísticos, a seguir:

"Fiquem ligado o dia todo que a EFM estara com mais noticias arrepiande pra vocês . O nosso rádio está informando a hora certas. honze horas e vinte minutos. Muito obrigado." (Aluno U - Texto 2)

"Por que chegou a máquina de lavar. Lava toda a louça suja. Deixando a louça limpinha e brilhando. Compre já e esqueça o problema com a louça." (Aluno K - Texto 1)

"E na hora da prova não sabe nada, e tiram notas baixas por que não estudou e não fez nada. Se você só tira notas baixas para acabar com este problema fique estudando não perca tempo." (Aluno K - Texto 5)

Os dados mostram que para esses alunos a função do texto expositivo não se limita à transmissão de informação, podendo também ser sua função persuadir o leitor sobre um determinado assunto. (5) É relevante notar também que os tipos textuais mais tra-

balhados no ambiente escolar - diálogo, fábulas - parecem ter influenciado a produção dos alunos, indicando, assim, a importância da exposição a diferentes gêneros textuais.

4.3. CONSTRUÇÃO DA MACROESTRUTURA

4.3.1. Padrões de Respostas

Nesta seção, os dados referentes à segunda tarefa serão fornecidos, sendo complementados, quando pertinente, com alguns excertos da entrevista.

A segunda tarefa é composta de dois textos: "O Poder da Propaganda" e "Amazônia - Aves e Plantas em Extinção". Foi introduzida nestes textos uma informação inconsistente, tendo como hipótese que, se o leitor grifasse adequadamente a inconsistência, ele estaria demonstrando sua compreensão do texto: percebendo a linha de argumentação do autor e construindo um sentido para si.

Apresento, a seguir, os textos "O Poder da Propaganda" e "Amazônia - Aves e Plantas em Extinção":

Texto 1: "O Poder da Propaganda"

As propagandas feitas pelos donos de indústrias de tecidos e de calçados têm como objetivo levar as pessoas a comprar sempre mais.

Para isto, os donos das indústrias mandam fazer propagandas na televisão, no rádio, em jornais, em revistas, além de cartazes nas ruas.

Assim, as pessoas acabam não comprando porque, através da propaganda, elas passam a acreditar que o uso de roupas da moda deixa as pessoas bonitas, é prazeroso estar na moda, estando na moda as pessoas se sentem mais atraentes."

Texto 2: "Amazônia - Aves e Plantas em Extinção"

Os cientistas temem que a destruição da Amazônia provoque uma extinção em massa - morte total - de animais e de plantas.

Acredita-se que 12% das espécies de pássaros e 15% das espécies de plantas estarão extintos no ano 2000. Por isso, os cientistas já iniciaram várias pesquisas com aves e plantas típicas dessa região.

Uma das conclusões a que chegaram os cientistas, através de suas pesquisas com aves e plantas, é que 30% dos jacarés já morreram por causa da destruição da Amazônia."

Com relação ao texto "O Poder da Propaganda", tivemos uma variedade de atuações: 1. Dois alunos (P, K) nada grifaram e deram como justificativa o fato de concordarem com tudo, ou seja, para eles não havia inconsistência alguma no texto.

2. Um aluno (O) grifou apenas algumas palavras isoladas do terceiro parágrafo; ao ser questionado do porquê de ter grifado apenas algumas palavras, como, por exemplo, "moda, estando na moda" do terceiro parágrafo, ele não soube argumentar, respondendo apenas que "porque sim."

3. Quatro alunos (T, M, D, AP) grifaram várias proposições e deram uma explicação em função de seu conhecimento prévio. É o caso do aluno M que grifou todo o primeiro parágrafo e ao ser questionado do porquê de ter grifado esta informação como inconsistente, afirmou que as propagandas não são feitas pelos donos de indústrias, mas pelo jornaleiro.

4. Três alunos (V, DN, A) grifaram adequadamente.

Quanto ao texto "Amazônia - Aves e Plantas em Extinção", tivemos as seguintes atuações:

1. Dois alunos (A, K) nada grifaram por acharem que não havia inconsistência no texto.

2. Quatro alunos (O, M, P, D) grifaram palavras isoladas ou trechos do primeiro, segundo e terceiro parágrafos, sendo que estes alunos não souberam explicar por que consideraram estas palavras e trechos como inconsistentes.

3. Dois alunos (DN, T) grifaram determinadas palavras ou trechos do primeiro, segundo e terceiro parágrafos e explicaram o porquê de os terem grifado em função de seu conhecimento prévio. É o caso da aluna Dn, que, ao ser questionada do porquê de ter grifado determinadas palavras como inconsistentes, afirmou que aquelas palavras ("animais", "plantas", "aves") não estavam adequadas porque não iam acabar no ano 2000, já que o ano 2000 estava muito perto.

4. Dois alunos (AP, V) grifaram adequadamente.

A seguir, temos um quadro que indica o tipo de unidade que os alunos consideraram como inconsistências nos textos dados:

ELEMENTO GRIFADO	M		D		V		P		T		O		DN		K		AP		A	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
O							X								X	X				X
PALAVRAS ISOLADAS		X		X				X			X	X								
SEQUÊNCIA DE PALAVRAS	X		X						X	X			X				X			
PROPOSIÇÃO ESPERADA					X	X							X					X	X	

Quadro 3: Inconsistências grifadas pelos alunos.

Podemos, a partir destes dados, classificar as respostas dos leitores em quatro grupos, caracterizando, assim, diferentes momentos da construção do texto expositivo. Não se trata de estágios de desenvolvimento, uma vez que, como se pode ver, os padrões de respostas são dispersos; apenas quatro alunos têm atuação semelhante em alguns textos.

1. O grupo um reúne os leitores que nada assinalam. Para estes o texto está perfeito, sem inconsistência alguma (A(T2); K(T1,T2); P(T1)).

2. No grupo dois estão aqueles leitores que grifam alguma palavra ou proposição como inconsistente, mas não conseguem, na entrevista, justificar a escolha (M(T2); D(T2); O (T1,T2); P(T2)).

3. O grupo três refere-se àqueles leitores que grifam palavras ou trechos do texto e justificam a escolha em função de um conhecimento prévio, que, por sua vez, é inconsistente com o tex-

to (AP(T2); DN(T2); M(T1); D(T1); T(T1,T2)).

4. No grupo quatro estão os leitores que grifam adequadamente a proposição inconsistente (V(T1,T2); AP(T1); DN(T1); A(T1))

4.3.2. Uma Concepção Escolar de Texto e de Leitura

As atividades de leitura em sala de aula refletem a concepção que professor e aluno têm do que seja um texto. Na medida em que o professor encara um texto como proposições inter-relacionadas, mais que isto, como um todo semântico que reflete um enfoque de determinado indivíduo sobre um tema, ele pode sugerir atividades de leitura que levem à reflexão, permitindo aos alunos a interação com o autor através do texto.

A partir da concepção de que um texto não é um mero amontoado de sentenças, pode-se levar os alunos à percepção de que um texto é uma unidade significativa a ser construída, ou seja, tem um sentido, uma coerência tencionada pelo autor, sendo que este sentido precisa ser feito pelo aluno no momento da leitura.

Estas colocações acima levam-nos a examinar o desempenho dos grupos dois e três que caracterizam momentos de construção do texto expositivo. Estes grupos possuem uma concepção de texto semelhante.

O grupo dois é composto de leitores que grifam uma informação como inconsistente, mas não a adequada e, no momento de justificar, não têm argumentos. Estas crianças parecem acreditar que

o mais importante é cumprir a tarefa proposta pelo professor, independente da relevância da tarefa ou da sua compreensão da mesma; sendo assim, dada a tarefa de sublinhar uma informação inconsistente, elas grifam, aleatoriamente, qualquer informação. O importante para elas é cumprir as instruções, sem compreensão, mecanicamente, devido ao caráter coercivo da escola.

Quanto à concepção de textos destes alunos, parece-me que para eles o texto é um conglomerado de elementos sem ligação entre si. Dada a tarefa de grifar a inconsistência, eles grifam palavras ou trechos sem sequer construir uma unidade formal, como, por exemplo, sujeito/predicado/complemento; atêm-se a algumas palavras que lhes parecem erradas. Este é o caso, por exemplo, do aluno D, com relação ao texto dois: ele grifa a palavra "massa" do texto alegando que deveria ser nossa, sem perceber que o autor referia-se à morte total - "extinção em massa de animais e plantas."

Já os alunos do grupo três revelam que fizeram uma leitura de unidades maiores, embora ainda sequencial, não integrada; a impressão que os alunos transmitem é de que eles leram o texto como sendo este composto de pequenos blocos informativos e, à medida que terminavam um destes blocos, verificavam sua opinião sobre o assunto. Sabemos que no processo da leitura o leitor vai checando se suas expectativas se realizam, se suas conclusões são adequadas, mas sempre levando em consideração que as partes do texto formam um todo significativo e, portanto, precisam ser compreendidas em sua dimensão global.

Os alunos destes grupos pareciam não ter o pressuposto de que um texto é uma unidade semântica que deve ser percebida pelo leitor, para, a partir deste momento, ele construir o seu próprio sentido.

A atuação dos alunos revela suas concepções de texto e de leitura. Fica evidente, em primeiro lugar, que cada proposição é vista como independente; também os parágrafos são unidades estanques, sem ligação entre si. Assim, ao ler a proposição: "As propagandas feitas pelos donos de indústrias de tecidos e de calçados têm como objetivo levar as pessoas a comprar sempre mais", que faz parte do texto "O Poder da Propaganda", alguns alunos, prematuramente, determinam que esta é a informação inconsistente, demonstrando, portanto, que seu foco de análise foi somente este parágrafo e não o texto como um todo. Os alunos parecem não perceber que o texto é significativo e que "...as seqüências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global" (Kleiman, 1989a).

Outra evidência da concepção de texto e de leitura dos alunos, depreendida da atuação destes na segunda tarefa, é o desconhecimento do valor das marcas lingüísticas, como, por exemplo, as conjunções. Estas parecem não ser consideradas para a construção do significado total do texto. É sabido que "a inteligência de um texto consiste na apreensão de suas significações possíveis, as quais se representam nele, em grande parte, por meio de marcas lingüísticas. Tais marcas funcionam como pistas para o leitor" (Koch, 1984, p.161). As marcas lingüísticas servem de su-

porte à reconstrução do quadro referencial proposto pelo autor; são estas marcas, segundo Kleiman (1989a, p.152), "...que salientam, hierarquizam as informações, que dão coesão e que funcionam no nível macroestrutural do texto como macroconectivos ou predicções que marcam a linha temática."

Assim, no texto "O Poder da Propaganda" há duas conjunções explícitas no início do segundo e terceiro parágrafos - "para isto" e "assim"; estes elementos funcionam como marcas linguísticas que oferecem ao leitor a base para compreender a relação de dependência entre as proposições a fim de perceber a relação retórica antecedente/consequente. Entretanto, nem quando a reconstrução das relações está facilitada, mediante o uso de marcadores, o aluno percebe a proposição inconsistente no texto.

Além dos dois aspectos citados acima - proposição vista como independente do texto como um todo e falta de percepção das marcas linguísticas (conectores lógicos, cf. Longacre, 1970; dimensão linguística de superfície, cf. Koch & Fávero, 1987) -, outra evidência da concepção de texto e de leitura dos alunos é a atribuição de inconsistência a elementos que se opõem ao conhecimento prévio do leitor; os alunos revelam ter dificuldade em manter suas crenças e conhecimentos separados daqueles veiculados pelo texto.

O aluno Dn, por exemplo, na realização da tarefa de sublinhar a informação inconsistente do segundo texto, ao grifar palavras isoladas dos três parágrafos: "animais, plantas, pássaros, espécies, plantas...", alega que esta informação é inconsistente, pois para ele os animais, as aves e as plantas não acabarão no

ano 2000, já que este ano está muito próximo. Podemos perceber que a figura do autor se perde na medida que o aluno escolhe a informação inconsistente com suas crenças e não com as do autor, tal qual representadas no texto (cf. Kleiman, 1989a). Desta forma, o conhecimento prévio ativado serve como base para uma crítica às informações do texto, mas é irrelevante para compreender a posição do autor e, no caso da tarefa proposta, perceber a inconsistência intratexto, que depende, em última instância, da capacidade de descontextualizar o texto do contexto imediato e contextualizá-lo internamente - a partir das evidências internas.

Poderia afirmar, portanto, que a construção de texto destes alunos dos grupos dois e três é pobre; o texto expositivo é visto como um conglomerado de palavras, e a leitura é feita de maneira local e sequencial. Com relação aos quatro grupos, percebo que o modo como a construção de sentido se processa é bem heterogêneo, indo desde o mais elementar - texto visto como sequência de palavras - até o mais sofisticado, representado pelos alunos que percebem a inconsistência no texto, indicando, assim, que o conceberam como uma unidade semântica.

Acredito que esta concepção de leitura e de texto é construída mediante um enfoque escolar que propõe tarefas que não facilitam a leitura do texto como um todo e, portanto, propiciam uma leitura fragmentada e linear.

4.4. PREDIÇÃO DE INFORMAÇÕES

4.4.1. Tipos De Respostas: Da Paráfrase à Opinião

A leitura envolve o estabelecimento de uma relação entre leitor e autor através do texto. O leitor, no intuito de construir um significado para si, traz à mente e seleciona seu conhecimento prévio em função de determinadas expectativas baseadas em informações textuais e paratextuais: nome do autor, título do texto, obra em que aparece, gênero textual, entre outros.

À medida que vai lendo, o leitor vai checando se o conhecimento ativado e as expectativas levantadas sobre o texto são adequados para a construção do sentido.

Acredito que o levantamento de expectativas, de hipóteses a respeito do conteúdo do texto permite um processo de leitura mais ativo, através do qual o leitor conseguirá com maior facilidade compreender o ponto de vista do autor e construir um significado do texto para si (Goodman, 1976).

Dentre os aspectos textuais em que se apóia o levantamento de expectativas, a estrutura é um dos mais relevantes. Vimos no capítulo dois, com Meyer (1975), que um texto se estrutura através de relações retóricas; estas são basicamente responsáveis por dar ao texto sua organização geral, sendo, portanto, seu conhecimento um elemento facilitador para o leitor entender novas informações do texto, organizá-las na memória, discriminar as relevantes e levantar hipóteses durante a leitura.

A tarefa em discussão visava orientar o aluno a fazer uma hipótese, checá-la e revisá-la durante a leitura. Segundo os autores interativistas, a atividade de predizer e testar informações leva o leitor a exercer um controle consciente sobre o processo da compreensão: ele estará revisando, auto-indagando, corrigindo, de forma não-automática, conscientemente. Ele estará, portanto, utilizando estratégias metacognitivas de monitoração para atingir o objetivo de verificação de hipóteses.

Acredito que, à medida que o aluno faz predições, emite opiniões, ele estará revelando a percepção da superestrutura do texto e, ao mesmo tempo, o domínio de estratégias metacognitivas. A metacognição pode ser definida como o domínio de estratégias que regem o comportamento do leitor. As estratégias metacognitivas, em leitura, designarão os princípios que regulam a desautomação consciente das estratégias cognitivas (cf. Kato, 1985).

O texto utilizado na tarefa foi dividido em seis proposições. As proposições em negrito são consideradas mais salientes por ocuparem uma posição final na divisão do texto, sendo a última a ser lida antes do aluno elaborar uma continuação para o mesmo:

P.1. "Todos sabemos que é importante praticarmos alguma atividade física."

P.2. "Todos sabemos que é importante praticarmos alguma atividade física. Há diversas atividades saudáveis..."

P.3. "Todos sabemos que é importante praticarmos alguma atividade física. Há diversas atividades saudáveis. Nadar, jogar futebol, dançar são algumas delas. Todas estas atividades trazem benefícios às pessoas..."

P.4. "Todos sabemos que é importante praticarmos alguma atividade física. Há diversas atividades saudáveis. Nadar, jogar futebol, dançar são algumas delas. Todas estas atividades trazem benefícios às pessoas. A natação favorece o sistema respiratório; o futebol ajuda no desenvolvimento dos músculos; a dança possibilita maior flexibilidade. Sabemos também que muitas pessoas não têm condições de praticar algum esporte...."

P.5. "Todos sabemos que é importante praticarmos alguma atividade física. Há diversas atividades saudáveis. Nadar, jogar futebol, dançar são algumas delas. Todas estas atividades trazem benefícios às pessoas. A natação favorece o sistema respiratório; o futebol ajuda no desenvolvimento dos músculos; a dança possibilita maior flexibilidade. Sabemos também que muitas pessoas não têm condições de praticar algum esporte. Isto por falta de dinheiro ou de tempo. Mas elas podem resolver este problema...

P.6. "Todos sabemos que é importante praticarmos alguma atividade física. Há diversas atividades saudáveis. Nadar, jogar futebol, dançar são algumas delas. Todas estas atividades trazem benefícios às pessoas. A natação favorece o sistema respiratório; o futebol ajuda no desenvolvimento dos músculos, a dança possibilita maior flexibilidade. Sabemos também que muitas pessoas não têm condições de praticar algum esporte. Isto por falta de dinheiro ou de tempo. Mas elas podem resolver este problema. Se elas fizerem exercícios em casa, andarem a pé, prestarem atenção em sua respiração, já estarão praticando atividades físicas muito benéficas."

A tarefa, como explicado no capítulo 3, foi realizada oralmente. Ao ser apresentada a primeira proposição, o aluno deveria continuar oralmente, baseado nas suas expectativas em relação ao assunto. A seguir ele receberia uma segunda folha na qual havia a primeira e segunda proposições do texto original. O aluno, então, deveria novamente dar continuidade ao texto, checando no processo suas predições anteriores. E assim, sucessivamente, até completar as seis proposições do texto.

O tipo de tarefa poderia levar a uma leitura seqüencial; entretanto, esta tendência é minimizada à medida que o aluno relê o texto todo a fim de predizer uma continuidade para o mesmo. Além disso, foi pedido aos alunos que dessem um título para o texto,

atividade esta que teve o intuito de levá-los a resgatar o tema do mesmo.

A seguir, apresento, à guisa de exemplos, as proposições originais um e dois e a continuidade dada pelos alunos M e V. As respostas dos demais alunos aparecem no apêndice.

P.1. "Todos sabemos que é importante praticarmos alguma atividade física."

P.M.1.: As professoras dando física, ajudando mais os alunos a participarem mais das atividades físicas, dá mais física aos alunos. Porque agora, na terceira série, quase todos os professores não dão física e porque é bom dar física, é bom porque a gente... a gente anima, brinca, chuta bola, pula corda, faz ginástica. Por isso é que é bom física.

P.V.1.: É importante participar de alguma atividade física.

P.2.: "Todos sabemos que é importante praticarmos alguma atividade física. Há diversas atividades saudáveis."

P.M.2.: Aqui tá continuando o que eu falei. O que também tava escrito lá. Aqui tá falando que é bom dar diversas atividades físicas para as crianças porque assim a criança faz ginástica, aprende mais, desenvolve também.

P.V.2.: Jogar bola, jogar volei, fazer física é importante.

Através desta tarefa pretendi conseguir indicações de como o aluno vai construindo seu texto durante a leitura, a partir do texto base.

Não é demasiado lembrar que o pressuposto de que a leitura é um processo interativo, no qual os esquemas do leitor são ativados mediante um processo ascendente/descendente, norteia este nosso trabalho. Na tarefa proposta aos alunos, que, tal como apontei anteriormente, consistia em predizer a continuidade do texto, ou seja, em levantar hipóteses, a ativação do conhecimento prévio tornou-se essencial. Acredito que, à medida que o leitor ativa seu conhecimento prévio, seu conhecimento de mundo, ou se-

ja, seus esquemas, e os verifica em relação às informações do texto, estabelece-se uma relação entre leitor e autor via texto. No caso da tarefa proposta, a inabilidade de dar continuação ao texto evidenciaria a incapacidade para fazer predições e, em última análise, uma visão da leitura como uma atividade passiva de apreensão de informações no texto, na qual a figura do autor seria a única relevante.

Os alunos tiveram respostas de vários níveis: paráfrases, predições, explicitação de dificuldades e opiniões, apresentadas no quadro a seguir:

ALUNOS	P.1.	P.2.	P.3.	P.4.	P.5.	P.6.
V	paráfrase	predição	explicitação dificuldades paráfrase predição	predição	predição	—
D	explicitação dificuldade predição	predição	predição explicitação dificuldade	predição	predição	—
O	predição	explicitação dificuldade	predição	predição	predição	—
M	predição	paráfrase predição	paráfrase opinião predição	paráfrase predição	paráfrase predição	opinião

Quadro 4: Tipos de Respostas.

4.4.2. Estratégias Metacognitivas

É interessante notar que as respostas dos alunos manifestam diversas modalidades de uso de estratégias metacognitivas durante a leitura. Isto é, os diferentes tipos de respostas indicam a habilidade dos alunos em realizar um controle deliberado e consciente do processo da leitura, desde que orientados, tanto pela modalidade de tarefa quanto pela presença do adulto.

Segundo Brown (1980), "a metacognição é o controle deliberado e consciente de nossas ações cognitivas." A autora cita várias estratégias que subjazem ao controle planejado e deliberado de atividades que levam à compreensão. As duas estratégias mais importantes, que englobam todas as outras, segundo Kato (1985), baseada no trabalho de Brown, são: ter objetivo para a leitura e monitorar o comportamento para verificar se está ocorrendo a compreensão. Esta última está em questão em minha pesquisa.

A monitoração da compreensão pode se dar na forma de paráfrases, um dos meios mais eficazes para avaliar a compreensão, tanto na oralidade quanto na leitura. Na medida que o aluno parafraseia, ele confirma um aspecto da mensagem que considerou relevante e checa sua compreensão.

Considere, por exemplo, o aluno V, que, após a apresentação da terceira proposição,

" Todos sabemos que é importante praticarmos alguma atividade física. Há diversas atividades saudáveis. Nadar, jogar futebol, dançar são algumas delas. Todas estas atividades trazem benefícios às pessoas..."

continua assim:

"... é mais difícil porque eu já falei, né? Todas estas atividades trazem coisas boas."

sendo que a parte final - em negrito - de sua colocação é uma paráfrase da proposição apresentada.

A monitoração do comportamento para verificar se está ocorrendo compreensão também pode se dar através da explicitação de dificuldades na realização de uma tarefa. No caso da tarefa aqui discutida, alguns alunos explicitaram dificuldade em predizer. Por exemplo, o aluno D, após ouvir a primeira proposição:

" Todos sabemos que é importante praticarmos alguma atividade física..."

disse:

" Não sei direito o que ele vai dizer..."

se engajando, nessa manifestação de ignorância, numa avaliação de cunho metacognitivo (cf. Flavell, 1979)

Todos os alunos fazem predições. Entretanto, percebe-se um continuum no nível de relação estabelecida com o autor através do texto, caracterizando uma leitura mais ou menos interativa, dependendo do peso dado ao autor. Assim, teríamos os alunos D e O em um nível de maior insegurança em relação ao texto e os alunos M e V, mais seguros, utilizando estratégias mais sofisticadas - refazendo suas predições e dando opiniões.

No caso do aluno D, muito inseguro em fazer predições, a figura do autor é muito marcada: o autor é o dono da informação; o aluno tenta se aproximar do texto, adivinhar alguma informação, mas a tarefa não adquire contornos legítimos. A figura do autor se evidencia nos momentos em que o aluno revela não saber alguma informação - inicia uma predição, mas não a termina, mostrando dificuldade, ou pedindo confirmação ao adulto :

"...traz saúde, ajuda no... ah... não sei mais o que ele poderia falar aqui..."

"...essas pessoas deficientes, né?"

O aluno O também se mostra inseguro para fazer predições. Entretanto, apesar de sua insegurança, sempre pedindo a confirmação do adulto, como é revelado nos exemplos a seguir:

"...Sobre fazer física, não é isso?..."

"...só começando a fazer de pouco em pouco, né?
ele consegue realizar predições .

Já o aluno V mostra boa compreensão do texto e da tarefa, levantando hipóteses e verificando-as no texto, sendo que quando estas não são confirmadas o aluno consegue refazê-las. É o caso da seguinte sequência:

P.4.: "Todos sabemos que é importante praticarmos alguma atividade física. Há diversas atividades saudáveis. Nadar, jogar futebol, dançar são algumas delas. Todas estas atividades trazem benefícios às pessoas. A natação favorece o sistema respiratório; o futebol ajuda no desenvolvimento dos músculos; a dança possibilita maior flexibilidade. Sabemos também que muitos não têm condições de praticar algum esporte..."

P.V.4.: "Porque algumas pessoas não aguenta. Tem algumas que aguentam mais que outras."

P.5.: "Todos sabemos que é importante praticarmos alguma atividade física. Há diversas atividades saudáveis. Nadar, jogar futebol, dançar são algumas delas. Todas estas atividades trazem benefícios às pessoas. A natação favorece o sistema respiratório; o futebol ajuda no desenvolvimento dos músculos; a dança possibilita maior flexibilidade. Sabemos também que muitas pessoas não têm condições de praticar algum esporte. Isto por falta de dinheiro e de tempo. Mas elas podem resolver este problema."

P.V.5.: "Isto por falta de dinheiro... Tem que trabalhar para poder pagar e poder entrar...."

No trecho acima, levantada a hipótese de que as pessoas não têm condições de praticar um esporte "porque não agüentam" - um antecedente para o problema -, o aluno V, após ler a proposição

cinco, percebe que o autor referia-se ao tempo e ao dinheiro (vide a paráfrase na resposta), o que o leva a mudar, assim, suas predições para uma solução - "...trabalhar para poder pagar e poder entrar..."

O aluno M é o único que faz uma avaliação global do texto, mostrando, assim, ser um leitor mais independente. Ele é o único que oferece opiniões sobre o texto e uma paráfrase para as quatro últimas proposições. Percebe-se, pelas suas respostas, que está ciente da figura do autor, mas que as suas opiniões, como leitor, também são importantes.

P.M.3.: "...aqui tá falando que jogar bola, dançar faz benefícios às pessoas. Eu acho que faz benefícios às pessoas..."

P.M.6.: "...Tô de acordo com ele."

Com relação a um outro aspecto da terceira tarefa - o título dado ao texto pelos alunos, os títulos dados podem ser relacionados às proposições P.1 e P.2. O título parece resgatar a idéia central do texto - é importante praticar alguma atividade física - através de exemplos destas atividades. Isto é outra demonstração, portanto, da facilidade dos alunos em construir evidências através de exemplos.

4.5. Conclusão

Pela análise dos dados tenho evidências de que a criança da terceira série é capaz de construir uma estrutura Tese e Evidên-

cia com progressão temática linear para textos expositivos, além de fazer uso de estratégias metacognitivas para monitorar sua compreensão desses textos.

Estas capacidades se evidenciam na medida em que tarefas que envolvam um fazer sejam propostas. Em outras palavras, à medida que a criança precisa se envolver com a tarefa, completando um texto por escrito ou oralmente, ela revela sua habilidade de construir relações retóricas adequadas. É o caso das tarefas um e três, nas quais a criança precisava ler para fazer uma produção. Já no caso da segunda tarefa, a criança deveria ler e grifar a inconsistência, tarefa semelhante às tarefas de reconhecimento que lhe são familiares, o que pode ter permitido a reversão às formas mecanicistas de leitura tão comuns em sala de aula.

NOTAS DO CAPÍTULO 4

1. A maioria sugeriu o uso da máquina de lavar, direcionados, provavelmente, pelo título do texto, "Tecnologia".

2. Segundo Rieke & Sillars (1984, p.91), há três tipos de evidência: exemplos específicos, estatística e testemunha.

"Specific instances are used whenever an argument involves the giving of examples and illustrations.

Statistics are basically a numerical compacting of specific instances. Statistics provides a means for talking about a large number of specific instances without citing every one.

There are two types of testimony: testimony of fact and testimony of opinion. In testimony of fact, a writer or speaker uses the credibility of another to support an argument through statements about the facts of the situation. In testimony of opinion, the arguer calls on another for opinion about the situation."

3. Cavalcanti (1989, p.76) utiliza itens lexicais chaves para se referir a

"...unidades indexicais mínimas de interação. São indicadores para o estabelecimento do conteúdo proposicional. Aparecem repetidas vezes no texto e guiam o leitor através da organização retórica. Servem de base para a canalização da interpretação de conteúdo.

4. Koch (1988b) postula a existência de duas grandes modalidades de coesão: a referencial e a sequencial.

A "(...) referencial é a que se estabelece entre dois ou mais componentes da superfície textual que remetem a (ou permitem recuperar) um mesmo referente. (...) A sequencial é aquela que diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem diversos tipos de interdependência semântica e/ou pragmática entre enunciados (ou partes de enunciados) à medida que se faz o texto progredir.

Obtém-se a coesão referencial por meio de dois mecanismos básicos: substituição e reiteração.

A coesão sequencial, por sua vez, é obtida graças a procedimentos de recorrência ou progressão. (pp.75-76)

5. é preciso ressaltar, juntamente com Koch & Fávero (1987, p.9) que

"a argumentatividade está presente em todos os tipos, de modo mais ou menos intenso, mais ou menos implícito. Num continuum argumentativo, podem-se localizar textos dotados de maior ou menor argumentatividade, a qual, porém, não é jamais inexistente (...) a exposição de idéias envolve tomadas de posição (nunca se tem a coisa em si, mas como ela é vista por alguém)."

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face às evidências obtidas na análise dos dados, posso considerar confirmada a hipótese que norteou este trabalho, ou seja, o aluno da terceira série é capaz de construir um sentido para o texto expositivo desde que lhe sejam oferecidas condições para isso. Estas condições se caracterizam pela apresentação de tarefas que levem o aluno a um fazer, que exijam um maior envolvimento pessoal.

Sabemos que a leitura é uma atividade, que ela não é passiva, que envolve a ativação de conhecimentos e estratégias por parte do leitor. Entretanto, sabemos também que o enfoque dado à leitura na escola é muitas vezes passivo, no sentido de não haver uma análise do texto, seja em seus aspectos sintáticos, semânticos ou pragmáticos, que leve o aluno a perceber o texto como um meio de contato com o autor. Por isso, acredito ser necessário esse aluno ser exposto ao texto expositivo através de propostas que envolvam uma produção oral ou escrita, a fim de que ele não volte a utilizar as estratégias mecanicistas já aprendidas.

A atuação dos alunos na realização das tarefas propostas indica um perfil do leitor na terceira série que revela problemas de leitura, mas que expressa capacidades inexploradas enquanto leitor e aprendiz. Tentemos caracterizar esse perfil.

Em primeiro lugar, em função do tipo de tarefa seu comportamento como leitor se modifica, reproduzindo ou não padrões já aprendidos na escola. Assim, em uma tarefa que exigia uma ação do aluno - completar um texto, por escrito ou oralmente - o aluno

consegue realizá-la adequadamente. Já numa tarefa que solicitava ao aluno ler o texto e grifar a informação incorreta, tarefa que superficialmente não apresenta muita divergência com as tarefas de reconhecimento comumente apresentadas em sala de aula, e uma vez que deixa o aluno sozinho durante o processo da leitura, então, o aluno utiliza estratégias inadequadas já aprendidas na escola: ele realiza uma leitura seqüencial, encarando a tarefa como de mero reconhecimento. A dependência do padrão escolar se verifica também na ativação inadequada de conhecimento prévio; o aluno só consegue localizar uma inconsistência no texto em função de seu conhecimento prévio e não em função do contexto intralingüístico.

Em segundo lugar, o aluno mostra que sua concepção de estrutura de texto está baseada nos textos apresentados na escola. Em outras palavras, na escola trabalha-se com a narrativa e com alguns textos expositivos - livros didáticos de Estudos Sociais e Ciências - muito mal estruturados. Sendo assim, o aluno reproduz em sua construção de texto expositivo uma estrutura temática linear - comum a estes textos dos livros didáticos; além de uma estrutura textual também elementar - do tipo tese e evidência.

Em terceiro lugar, os dados revelam que o aluno é capaz de controlar ativamente seu processo de compreensão, desde que a tarefa apresente condições que o orientem nesse sentido, tal qual vimos nos dados da terceira tarefa, com os alunos se engajando em uma estratégia metacognitiva de monitoração de sua compreensão através da construção de paráfrases, da explicitação de dificuldades, da predição de continuidade para o texto e do oferecimento

de opiniões.

Esse perfil leva-me a concluir que o tipo de tarefa proposto é fundamental para que as potencialidades do aluno se manifestem. Em função de diferentes tarefas, o aluno tem diferentes comportamentos, tal qual ocorreu na testagem: o aluno fez uso de estratégias inadequadas para a leitura, não em função de incapacidade para perceber inconsistências, mas, sim, por causa das condições da tarefa que não lhe orientaram suficientemente na direção desejada.

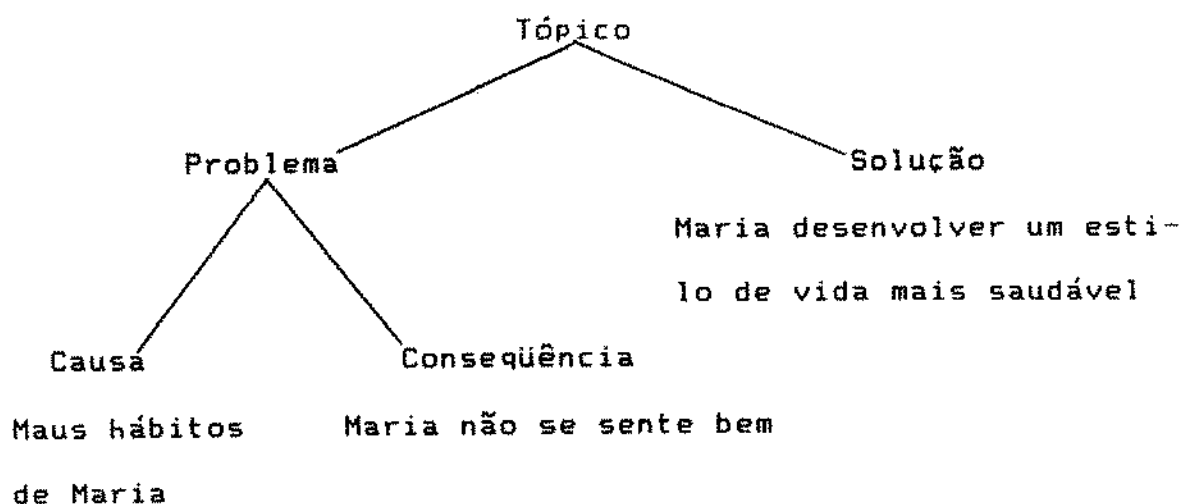
Em relação aos diferentes gêneros textuais, tendo-se em mente, que a criança é capaz de ler um texto expositivo, torna-se necessário expô-la a diferentes tipos desse gênero, e não esperar um "momento" em que ela estaria madura para ampliar o leque. Acredito que a exposição seja o primeiro passo para um trabalho de aprimoramento na construção de uma estrutura de texto expositivo, trabalho esse que se daria a partir da interação do aluno enquanto leitor e escritor de texto expositivo com maior número de leitores e escritores.

Em relação ao tipo de atividade, penso que há várias possibilidades, sendo que, basicamente seria relevante o professor elaborar propostas que representassem a resolução de um problema e exigissem do aluno uma atitude de maior envolvimento, através da produção escrita e oral. Apresento a seguir, algumas sugestões de atividades que podem ser úteis no trabalho com o texto expositivo, além da leitura mais diversificada.

1. Explicitação de Categorias Estruturais

Uma atividade possível (1) poderia ser a apresentação de um pequeno texto seguido de sua diagramação, como no exemplo a seguir, no qual, a criança deveria preencher as categorias (em **negrito**, no exemplo):

"Os hábitos de alimentação e de sono de Maria são tão ruins que estão levando maria a sentir-se fraca. Se maria desenvolvesse um estilo de vida mais saudável, ela poderia se sentir melhor."



Outra variante dessa atividade seria com desenhos (cf. Bel-
lenger, 1978). As categorias estruturais se explicitariam através
de desenhos que indicariam as relações entre as proposições apre-
sentadas no texto.

2. Outros Contextos de Interação

Sabemos que estruturas cooperativas (participantes organizados em grupos) parecem facilitar a resolução de tarefas problemáticas e aumentar o envolvimento dos alunos (Johnson & Johnson, 1974 - apud Darch, C.B. et. al. (1986). Sabemos também que as atividades lúdicas são motivadoras e conduzem à ação.

Sendo assim, jogos que permitam a percepção da superestrutura textual se constituem em uma proposta interessante, pois abrangem dois focos de interesse da criança: o fazer lúdico e a interação com o grupo.

Uma possibilidade é o jogo de continuidade do texto que assim se configura: os alunos divididos em grupos redigem uma continuidade para um texto. As diversas respostas permitem ampliar a concepção de texto expositivo e de leitura.

Uma alternativa mais dirigida é a montagem de textos (jogo de quebra-cabeça): o professor copiaria um texto em cartolina e faria sua divisão em proposições; entregaria aos alunos para que eles montassem o texto.

3. Modelo para Metacognição

Uma atividade (2) também muito eficiente é a "pensar em voz alta" (think-aloud): o professor seleciona uma passagem para leitura em voz alta que contenha pontos de dificuldade, contradições, ambigüidades ou palavras desconhecidas. Enquanto o professor lê a passagem, os alunos o acompanham silenciosamente, ouvindo

do os pensamentos do professor durante a leitura. Algumas dessas verbalizações do professor poderiam ser sobre:

predições: mostrar como levantar hipóteses ("Pelo título, eu acho que o texto é sobre..."; "Nesta parte, eu acho que nós vamos descobrir por que o homem não trouxe o dinheiro.")

analogias: mostrar como ligar conhecimento prévio com novo ("Igual naquele texto sobre o carnaval na praia".)

dificuldades: mostrar como monitorar a compreensão ("Isto não faz sentido!"; "Isto é diferente do que estava esperando...")

consertos: mostrar como corrigir falta de compreensão ("É melhor reler..."; "talvez se continuar a ler, vou entender já...")

Após terminar a leitura oral , o professor pode encorajar os alunos a adicionarem suas verbalizações às deles. Depois de várias experiências, os alunos podem trabalhar em duplas para verbalizar suas predições.

Estas atividades propostas acima - envolvendo leitura com produção escrita e/ou oral - permitiriam ao aluno explicitar sua percepção da organização das idéias do autor e sua construção de uma representação semântica global do texto.

A partir do momento que propostas bem concebidas, envolvendo diversos gêneros textuais, forem apresentadas aos alunos, estes serão cada vez mais capazes de construir diferentes representações, diversos sentidos para os textos, no momento da leitura.

Através desta pesquisa consegui evidenciar que o aluno é capaz de construir uma estrutura para o texto expositivo, estrutura

ainda incipiente, mas reveladora de suas potencialidades como leitor e escritor desse texto; sendo apenas necessário para que essas potencialidades se evidenciem, tarefas que levem o aluno a um maior engajamento, partindo, contrariamente às teorias do déficit, da crença nas capacidades do aluno.

O trabalho focalizou aspectos estruturais da leitura, tendo, portanto, as limitações inerentes a um trabalho dentro de uma visão unidirecional. Contudo, são os princípios evidenciados o mais importante, ou seja, diversificação de tarefas, levando à exposição a vários gêneros textuais e crença na capacidade e desejo do aluno de aprender. Se a esses adicionássemos, como deveríamos, o conhecimento do aluno, daí utilizando textos que têm em seu conteúdo a necessidade cultural do aluno, a tarefa de formação do leitor estaria mais assegurada.

NOTAS DO CAPÍTULO 5

1. Atividade construída a partir do trabalho de CARRELL, P.C. The Effects of Rhetorical Organization on ESL Readers. Tesol Quartely, vol. 18/3, (1984a)

2. Atividade adaptada de DAVEY, B. Think aloud - modeling the cognitive processes of reading comprehension. Journal of Reading (1983)

APÊNDICE:

1. Textos da Tarefa 1.

2. Textos da Tarefa 2.

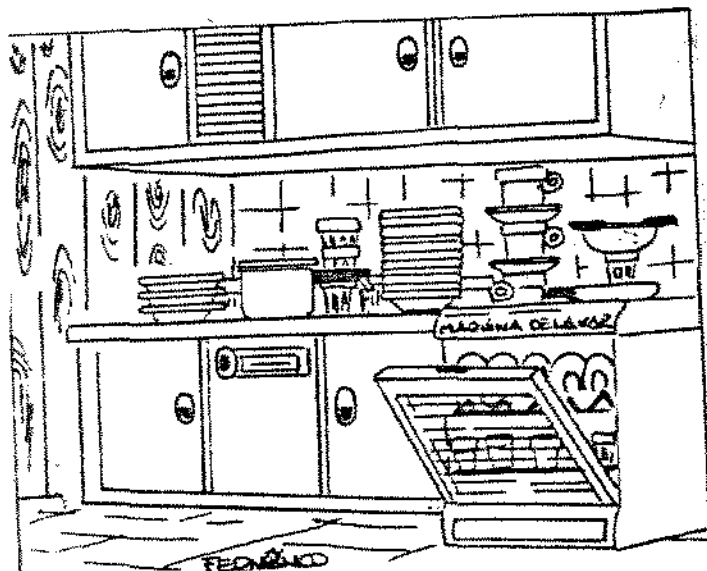
3. Entrevistas Referentes à Segunda Tarefa.

4. Texto da Tarefa 3.

5. Respostas da Tarefa 3.

TAREFA 1.

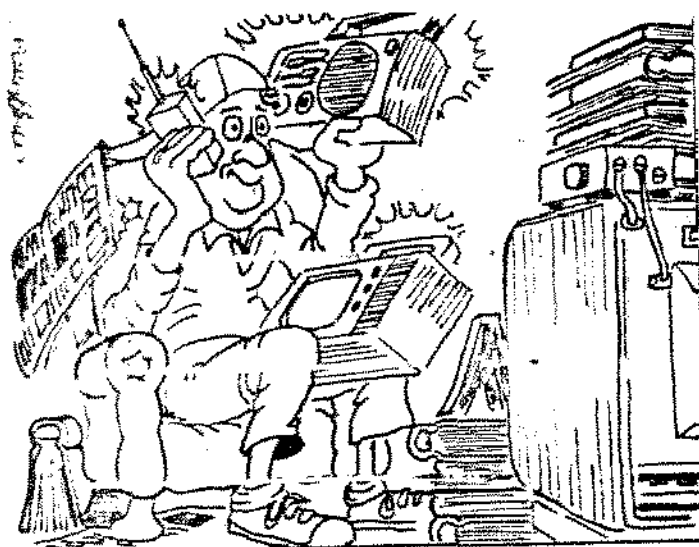
" Vocês têm alguns textos que estão incompletos. São textos que podem aparecer em livros, jornais e revistas. Vocês serão os autores desses textos, vão terminá-los. Depois faremos uma montagem e todas as crianças da classe poderão lê-los.



ISTO É TECNOLOGIA

Quando se dá um jantar, a pior coisa é lavar os pratos depois. Mas agora você não precisa mais se preocupar com este problema

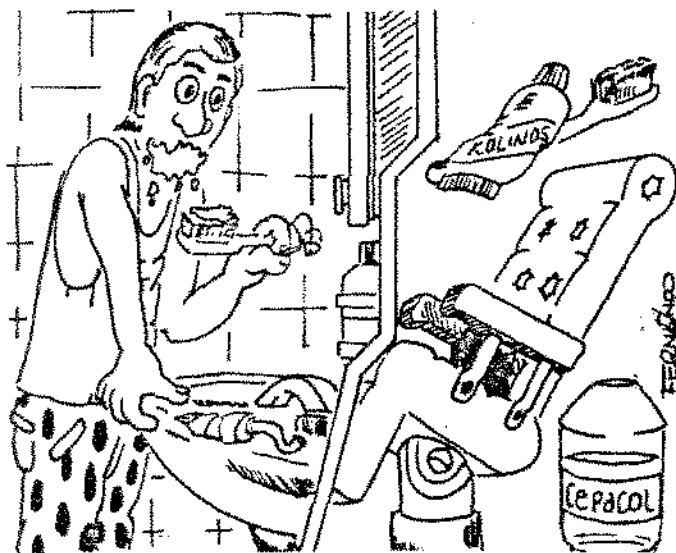
Porque você tem empregada e ela lava os pratos para você. Então não se preocupe com estes problemas porque você tem empregada



INFORMAÇÕES E INFORMAÇÕES

São tantos os acontecimentos que ocorrem a cada momento, que é necessário estar sempre bem informado. Há, sem dúvida, muitos meios para as pessoas ficarem a par dos acontecimentos

Os acontecimentos de televisão, de rádio, de jornal, de livros e de telefone. Isto são os acontecimentos



PREVINA AS CÁRIES

é incrível como as pessoas sofrem de dor de dente, sendo que evitar este problema é tão fácil

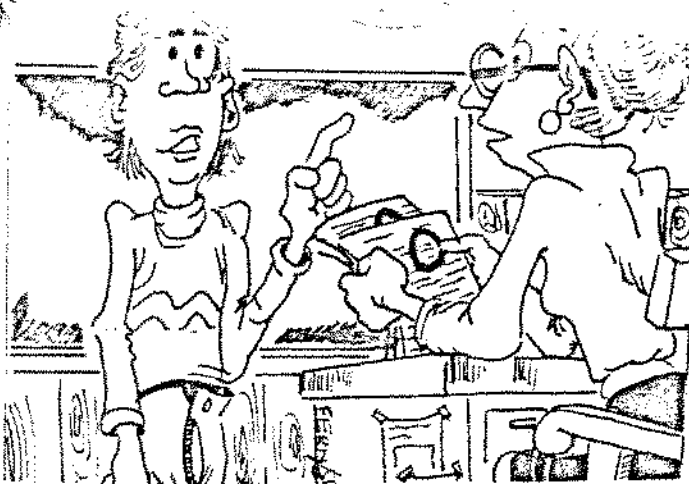
É ir ao dentista,
escovar o dente na
hora de dormir, na
hora de levantar depois das refeições e
daí para a dor de dente.



BOM PROFESSOR?

As crianças nem sempre estão de acordo sobre o que é um bom professor. Algumas acham que um professor é bom porque é exigente

O professor dá a matéria para as crianças e manda fazer trabalho de alguma coisa



ALUNOS E DEVERES

Há alunos que não pensam nas consequências de suas atitudes. Eles não entregam os trabalhos, não estudam todos os dias, não lêem os livros

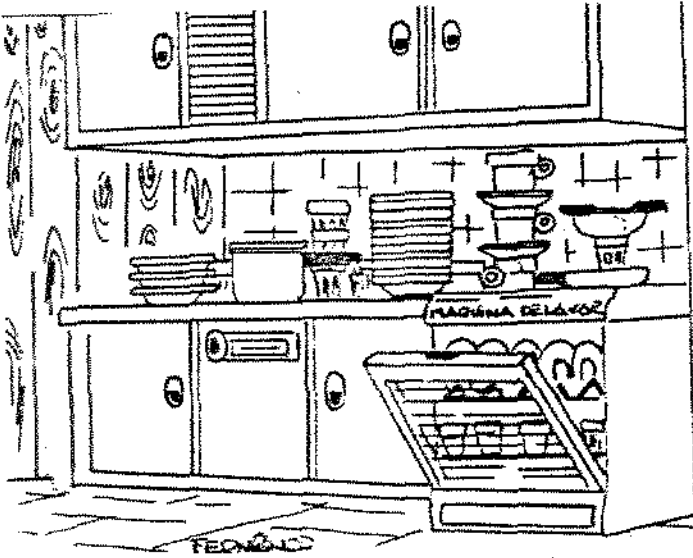
Mas o professor manda os seus alunos fazer os deveres de cada um, fazer tarefa, estudar e fazer os trabalhos.



QUE ALEGRIA SER CRIANÇA

Dizem que a melhor fase da vida é quando se é criança. Nesta fase, a infância, há tantas coisas boas para se fazer durante o dia

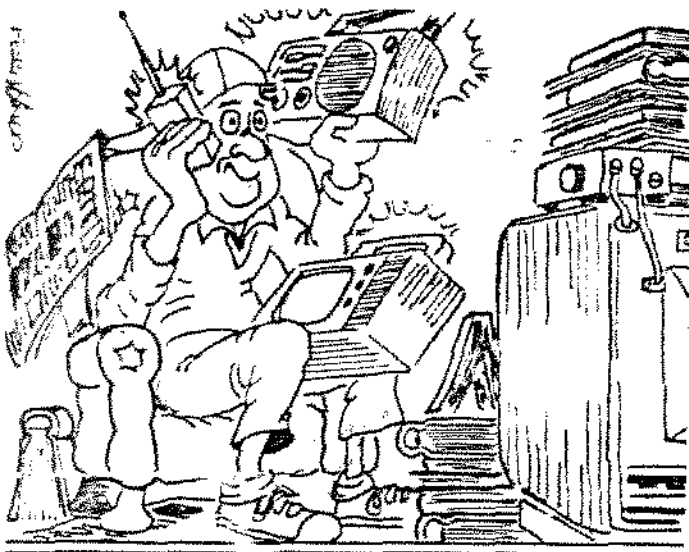
Há brincadeiras, andar de bicicleta, brincar de covinha e ler histórias de jibis. Tudo isso é ser criança com alegria.



ISTO É TECNOLOGIA

Quando se dá um jantar, a pior coisa é lavar os pratos depois. Mas agora você não precisa mais se preocupar com este problema

É só colocar os pratos
na máquina de lavar.

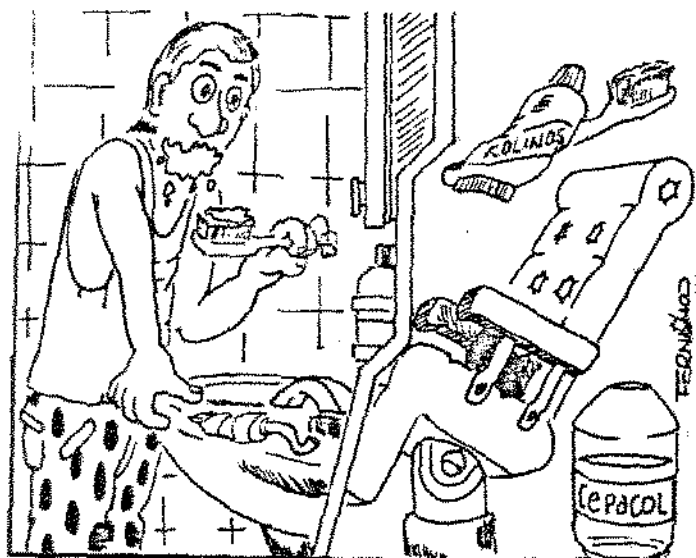


INFORMAÇÕES E INFORMAÇÕES

São tantos os acontecimentos que ocorrem a cada momento, que é necessário estar sempre bem informado. Há, sem dúvida, muitos meios para as pessoas ficarem a par dos acontecimentos

Revistas, televisão, rádio
e muitos meios de saber das
informações dos aconteci-
mentos, para não perder a

informação



PREVINA AS CARIES

é incrível como as pessoas sofrem de dor de dente, sendo que evitar este problema é tão fácil

Escovando os dentes
de manhã e na hora de
dormir, assim você evita
as caries

PORTUGUEZ
COLAR:
 $+29-71=?$
 $x-2y=0$
 $131:1023745$
 2345×73111
 $5 \sqrt{\frac{(151+2-11)z}{71 \div 4 \times 10}}$



PORTUGUEZ
DEVER DE CASA
• CAP. 5, 6, 7, 8
• REDAÇÃO COM
MÍNIMO 30 PALAVRAS
• LER LIVRO DE
MONTEIRO LOPES

BOM PROFESSOR?

As crianças nem sempre estão de acordo sobre o que é um bom professor. Algumas acham que um professor é bom porque é exigente

Educação, que faça as
lições que seja um bom
aluno





ALUNOS E DEVERES

Há alunos que não pensam nas consequências de suas atitudes. Eles não entregam os trabalhos, não estudam todos os dias, não lêem os livros

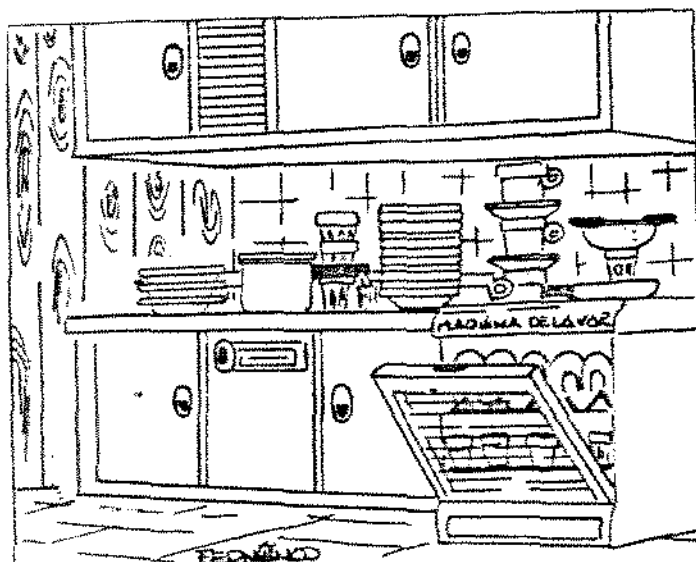
*Assim os alunos não
são nem bons alunos
eles têm que ler algum
livro, fazer os trabalhos e
entregar para o professor estudar todos os dias assim serão
muito bons alunos.*



QUE ALEGRIA SER CRIANÇA

Dizem que a melhor fase da vida é quando se é criança. Nesta fase, a infância, há tantas coisas boas para se fazer durante o dia

*Brincar na sua infância
pinta desenhos, chuta bola,
puxar trenzinho de brinquedo e se divertir muito
nas boas coisas da vida*



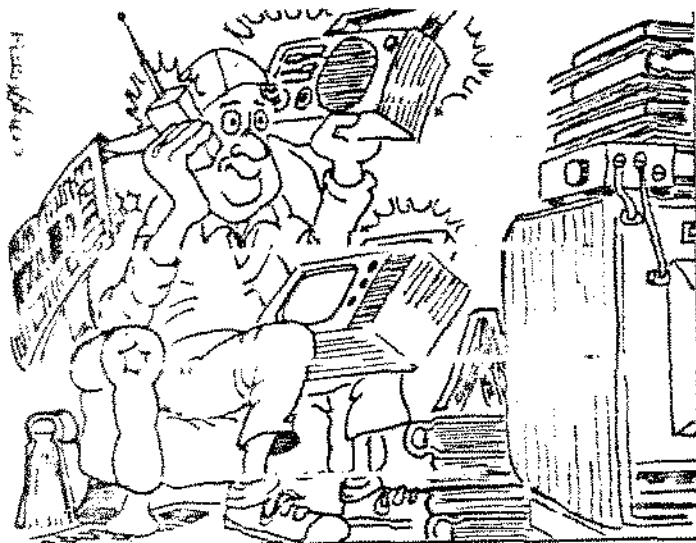
ISTO É TECNOLOGIA

Quando se dá um jantar, a pior coisa é lavar os pratos depois. Mas agora você não precisa mais se preocupar com este problema.

Mais agora você não tem que se preocupar que na loja existem máquina de lavar louça.

E você vai ter a onde lavar a suas louças.
É barato. Toda a máquinas de lavar louça.

Então vá na loja mais perto e compre uma nova por 30.000 Cruzados reais.

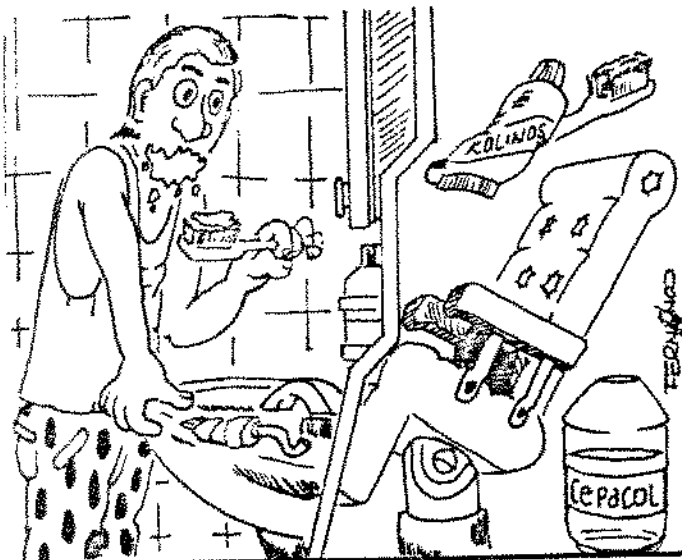


INFORMAÇÕES E INFORMAÇÕES

São tantos os acontecimentos que ocorrem a cada momento, que é necessário estar sempre bem informado. Há, sem dúvida, muitos meios para as pessoas ficarem a par dos acontecimentos.

Sequiem ligado o dia todo que a E.F.M. estará com mais notícias esperando para vocês.

O nosso rádio está informando a hora certa.
Longe horas e vinte minutos muito obrigado.



PREVINA AS CÁRIES

É incrível como as pessoas sofrem de dor de dente, sendo que evitar este problema é tão fácil.

É tão fácil evitar problemas
então escove os dentes
todas as dias e ou

Não se ajudas é que vocês colaboram com o
com a nossa presença então se almece.
Muito obrigado por tudo.

PORTUGUE
CUAR:
+29-71=?
X-2y=0
131:1023745
2345 x 73111
$$\sqrt{\frac{(51+2-11)z}{(71+4 \times 10)}}$$

PORTUGUE
DEVER DE CA
• CAP 5,6,7,8
• REDAÇÃO CC
MINIMO 30 PA
• LER LIVRO DE
MONTEIRO II

BOM PROFESSOR?

As crianças nem sempre estão de acordo sobre o que é um bom professor. Algumas acham que um professor é bom porque é exigente

Eu quero que vocês
prestem atenção por que
eu não vou aquecer
bagunça de vocês
tão se preparem que vou incinar





ALUNOS E DEVERES

Há alunos que não pensam nas consequências de suas atitudes. Eles não entregam os trabalhos, não estudam todos os dias, não lêem os livros

Por favor vá até lá e
chame atenção deles
porque estão baguncando
bastante por favor vá

Eles não obedecem o professor.

Se eu fosse professor eu levaria para a diretora

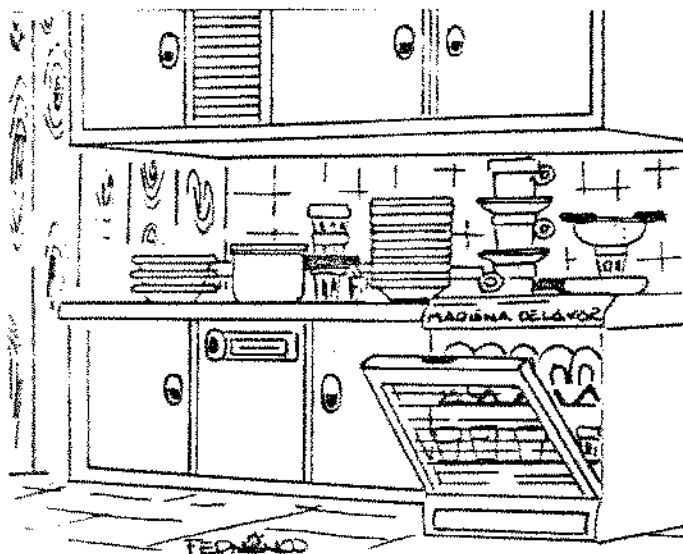


QUE ALEGRIA SER CRIANÇA

Dizem que a melhor fase da vida é quando se é criança. Nesta fase, a infância, há tantas coisas boas para se fazer durante o dia

brincar no campo de
bola, jogar tênis
saltar pipas jogar das
fios não briga com o

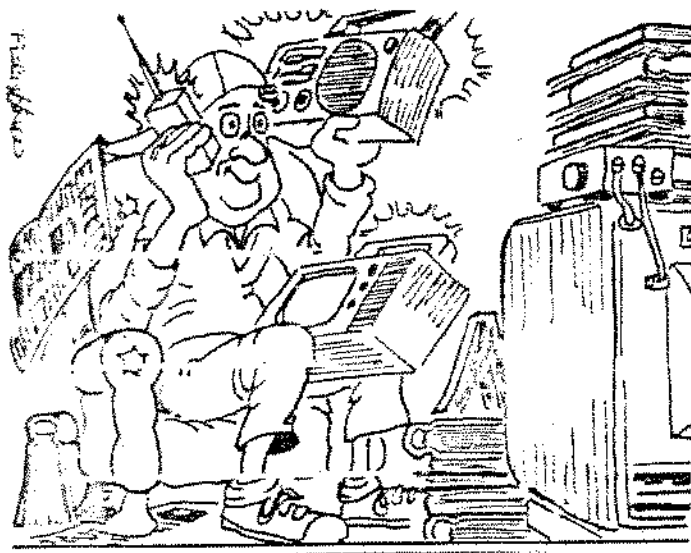
colega estudar para passar de ano e para ser
bom aluno e também andar de skate.



ISTO É TECNOLOGIA

Quando se dá um jantar, a pior coisa é lavar os pratos depois. Mas agora você não precisa mais se preocupar com este problema

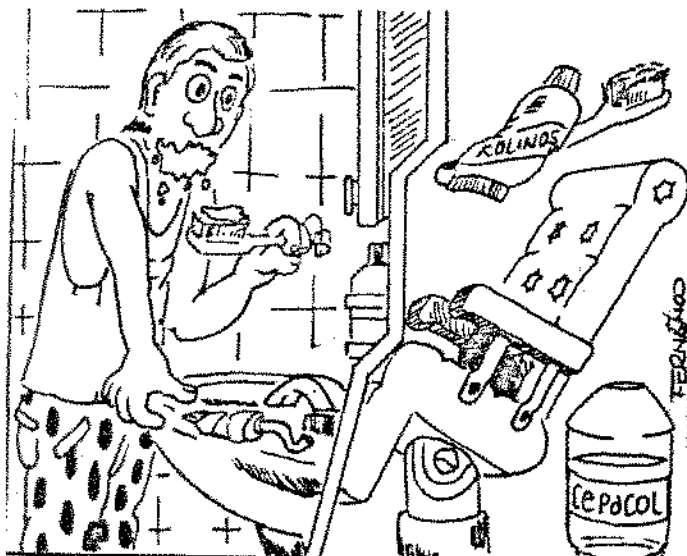
*Já está de venda ma-
quina de lavar pratos*



INFORMAÇÕES E INFORMAÇÕES

São tantos os acontecimentos que ocorrem a cada momento, que é necessário estar sempre bem informado. Há, sem dúvida, muitos meios para as pessoas ficarem a par dos acontecimentos

*De radios e televi-
são*



PREVINA AS CÁRIES

é incrível como as pessoas sofrem de dor de dente, sendo que evitar este problema é tão fácil

Quando acordar de manhã escove os dentes depois do almoço e na

hora de dormir.

TECNICA
CULAR:

$+29-71=?$
 $x-2y=0$
131:1023745
2345 x 73111

$\sqrt{\frac{(151+2-11)^2}{71+4 \times 10}}$

PORTUGUEZ

DEVER DE CASA
• CAP 5, 6, 7, 8
• REDAÇÃO COM
MINIMO 30 PARAGRAFOS
• LER LIVRO DE
MONTEIRO LL

• 100%

BOM PROFESSOR?

As crianças nem sempre estão de acordo sobre o que é um bom professor. Algumas acham que um professor é bom porque é exigente

Alguns professores não são exigentes

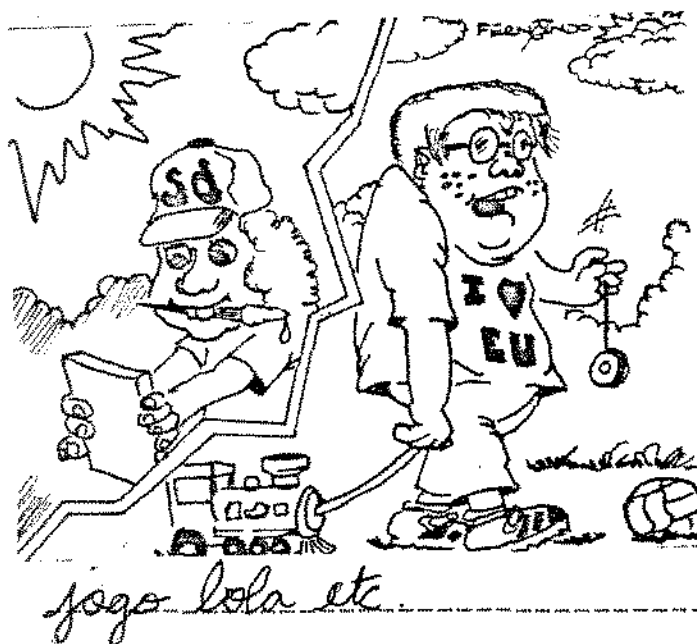




ALUNOS E DEVERES

Há alunos que não pensam nas consequências de suas atitudes. Eles não entregam os trabalhos, não estudam todos os dias, não lêem os livros

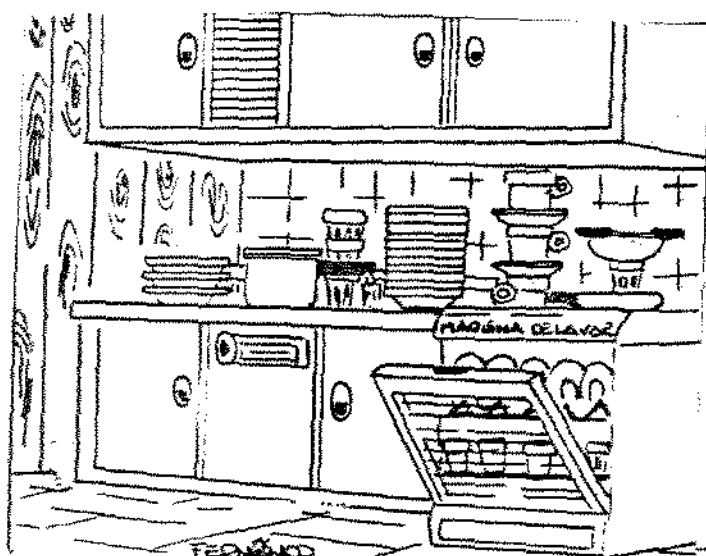
Para o aluno estudar bastante ele tem que ler o livro e estudar para a prova



QUE ALEGRIA SER CRIANÇA

Dizem que a melhor fase da vida é quando se é criança. Nesta fase, a infância, há tantas coisas boas para se fazer durante o dia

Primeiro tenho que fazer as atividades que a professora passa para mim. Depois eu jogo bola etc.



ISTO É TECNOLOGIA

Quando se dá um jantar, a pior coisa é lavar os pratos depois. Mas agora você não precisa mais se preocupar com este problema

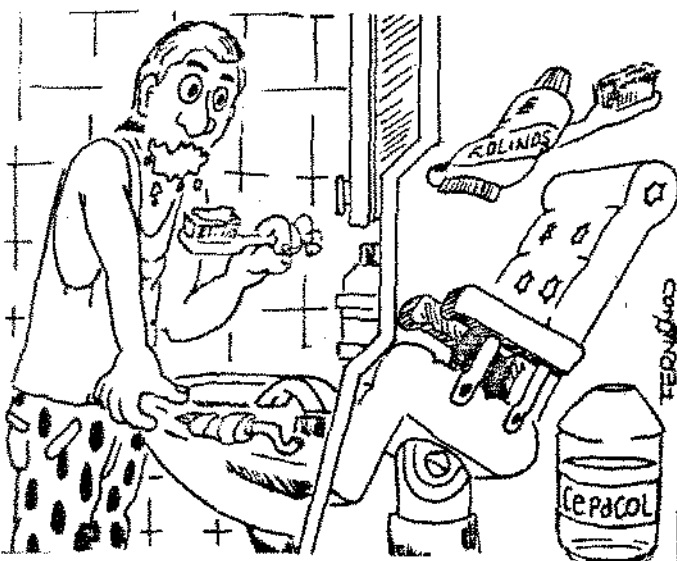
porque agora tem a lavadora para lavar os pratos e os garfos.



INFORMAÇÕES E INFORMAÇÕES

São tantos os acontecimentos que ocorrem a cada momento, que é necessário estar sempre bem informado. Há, sem dúvida, muitos meios para as pessoas ficarem a par dos acontecimentos.

acidentes de carro
abrapelamento



PREVINA AS CÁRIES

É incrível como as pessoas sofrem de dor de dente, sendo que evitar este problema é tão fácil

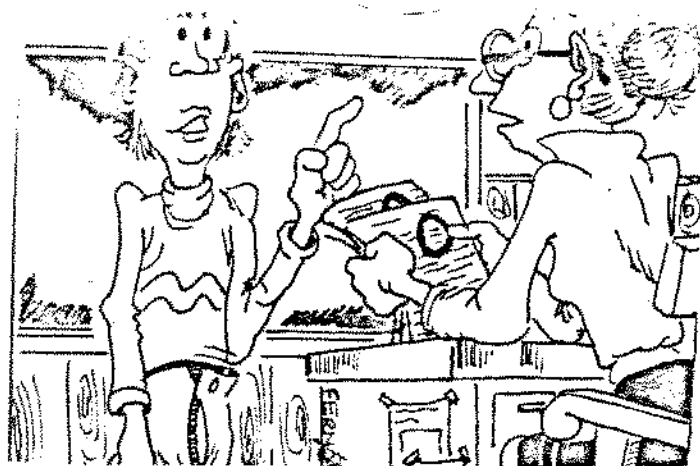
*exerceranda bem
os dentes.*



BOM PROFESSOR?

As crianças nem sempre estão de acordo sobre o que é um bom professor. Algumas acham que um professor é bom porque é exigente

*que as crianças
façam a tarefa da
escola.*

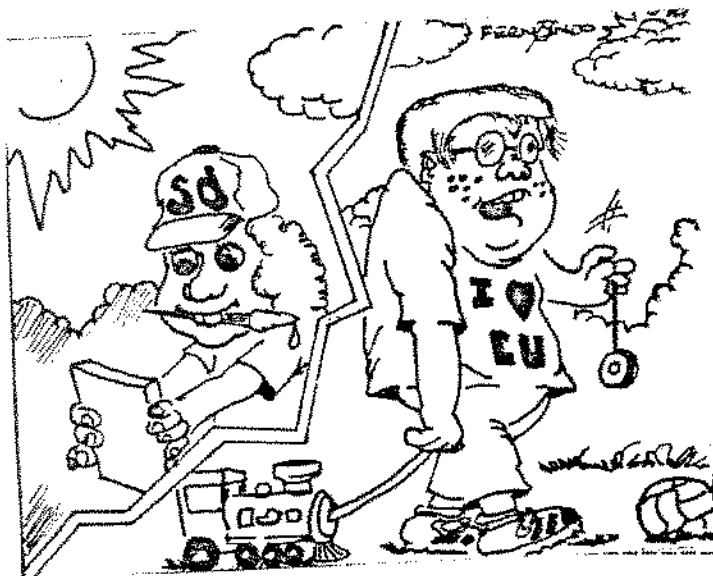


ALUNOS E DEVERES

Há alunos que não pensam nas consequências de suas atitudes. Eles não entregam os trabalhos, não estudam todos os dias, não lêem os livros

não trazem o trabalho da escola
não fazem a lição
trazem o trabalho

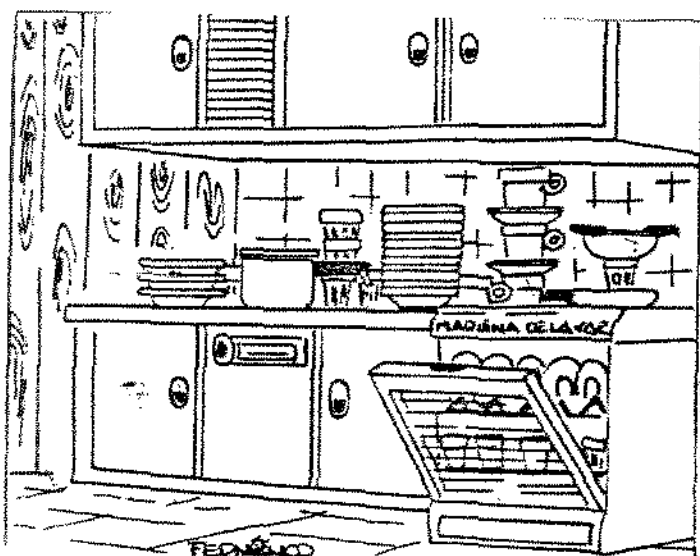
para



QUE ALEGRIA SER CRIANÇA

Dizem que a melhor fase da vida é quando se é criança. Nesta fase, a infância, há tantas coisas boas para se fazer durante o dia

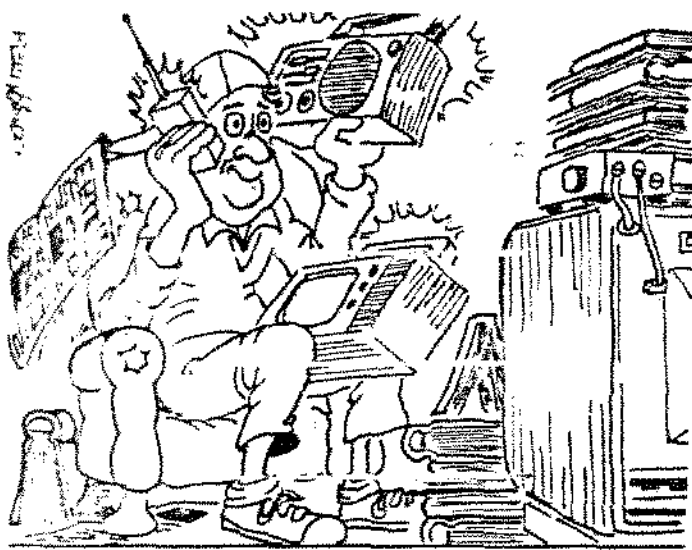
brincar de carinha,
chutar bola, ler livros
brincar de iô-iô.



ISTO É TECNOLOGIA

Quando se dá um jantar, a pior coisa é lavar os pratos depois. Mas agora você não precisa mais se preocupar com este problema

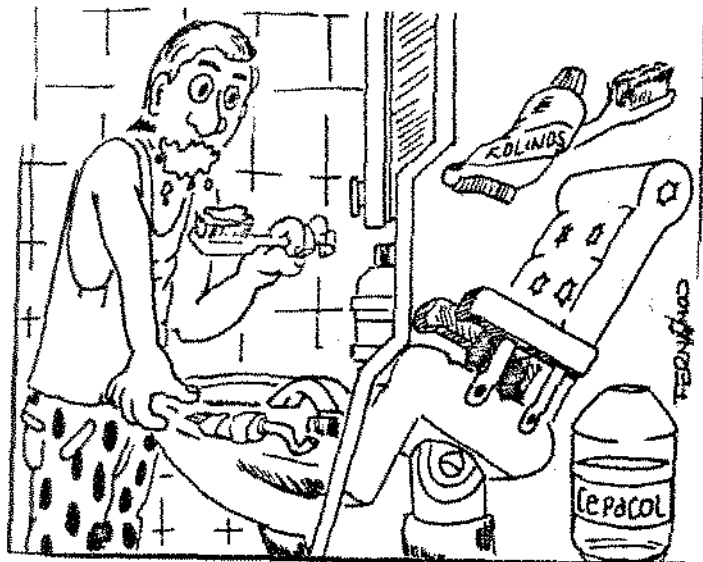
Porque agora tem a máquina de lavar louça



INFORMAÇÕES E INFORMAÇÕES

São tantos os acontecimentos que ocorrem a cada momento, que é necessário estar sempre bem informado. Há, sem dúvida, muitos meios para as pessoas ficarem a par dos acontecimentos

Com rádio, com televisão, aparelho de som, rádio elétrico etc



PREVINA AS CRIES

É incrível como as pessoas sofrem de dor de dente, sendo que evitar este problema é tão fácil

*Uzando pasta, escova
agua ou ate mesmo
indo no dentista*

EXERCÍCIO
MATEMÁTICA:
 $+29-71=?$
 $x-2y=0$
 $131 \div 1023745$
 2345×73111
 $5 \sqrt{\frac{151+2-11}{71 \div 4 \times 10}} z$

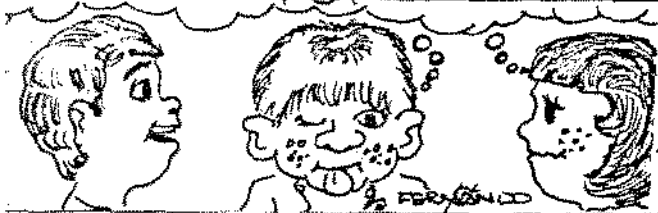


PORTUGUESE
DEVER DE CASA:
• CAR 5,6,7,8
• REDAÇÃO COM
MÍNIMO 30 PALAVRAS
• LER LIVRO DE
MONTEIRO LOBATO

BOM PROFESSOR?

As crianças nem sempre estão de acordo sobre o que é um bom professor. Algumas acham que um professor é bom porque é exigente

*Crianças inteligentes
acordam cedo e estu-
dam e outras acordam
tarde e só ficam brin-
cando*

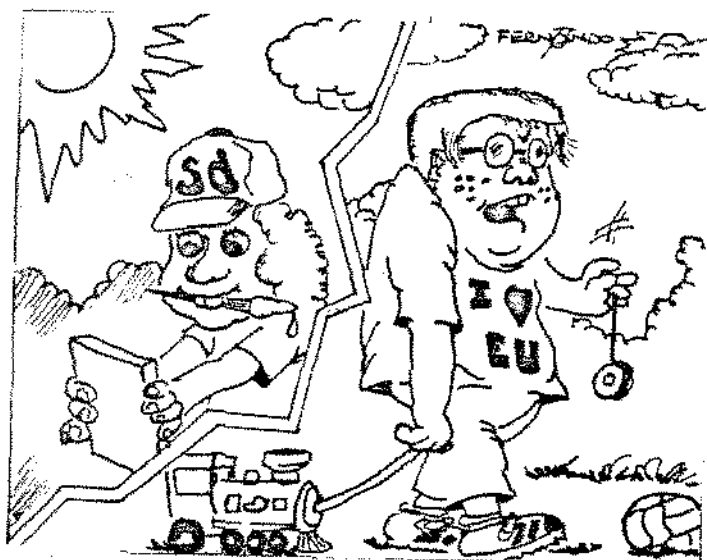




ALUNOS E DEVERES

Há alunos que não pensam nas consequências de suas atitudes. Eles não entregam os trabalhos, não estudam todos os dias, não lêem os livros

Boque e não entende nada sobre a escola só ficam brincando com seus amigos

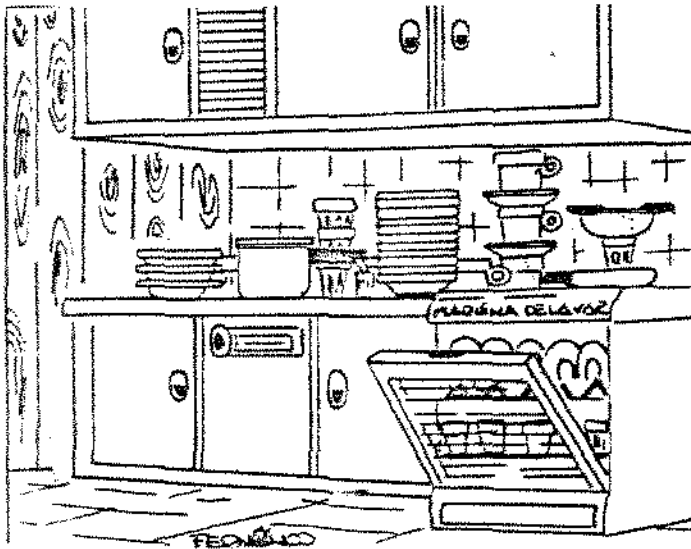


QUE ALEGRIA SER CRIANÇA

Dizem que a melhor fase da vida é quando se é criança. Nesta fase, a infância, há tantas coisas boas para se fazer durante o dia

Pintar, brincar com as outras crianças e também se criar para brincar

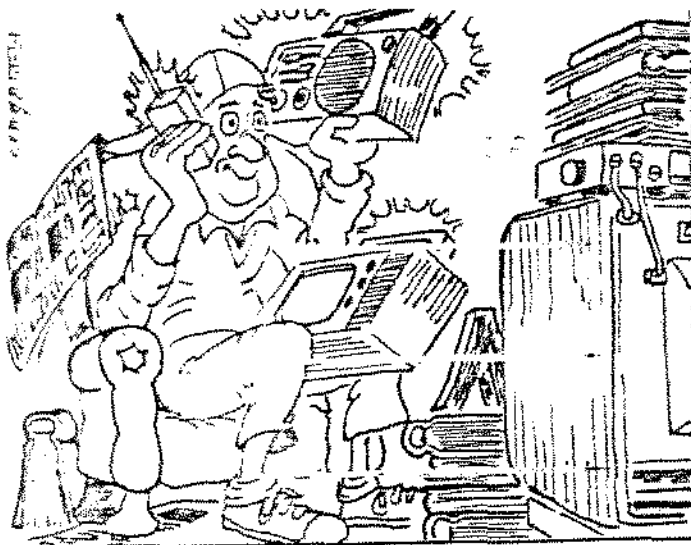
de boneca



ISTO É TECNOLOGIA

Quando se dá um jantar, a pior coisa é lavar os pratos depois. Mas agora você não precisa mais se preocupar com este problema

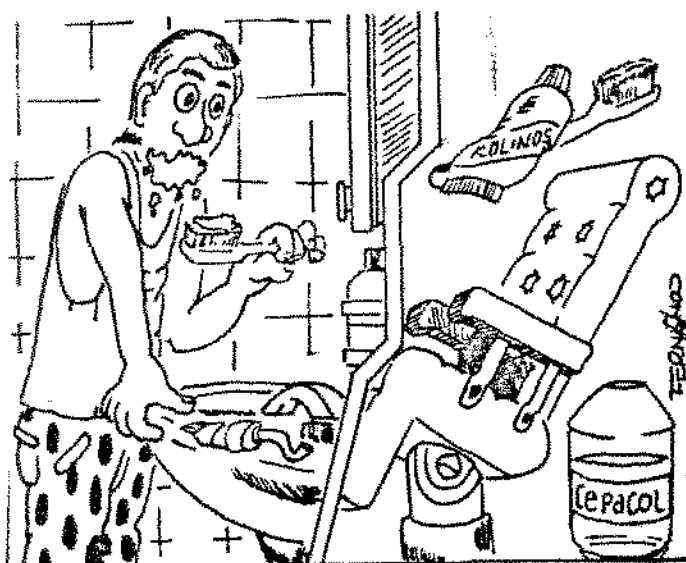
Porque nos podemos
contratar uma empre-
gada ou então nós pode-
mos comprar máquina de lavar etc.



INFORMAÇÕES E INFORMAÇÕES

São tantos os acontecimentos que ocorrem a cada momento, que é necessário estar sempre bem informado. Há, sem dúvida, muitos meios para as pessoas ficarem a par dos acontecimentos

há um meio sim.
mandar avistar
as coisas por exemplo:
televisão telefone rádio
etc.



PREVINA AS CÁRIES

É incrível como as pessoas sofrem de dor de dente, sendo que evitar este problema é tão fácil

Escovar os dentes
todas as dias e ao
dentista te a pasta
chamada: fluor cepacol

etc.

PORTUGUE
DEVER DE CAS
• CAP 5,6,7,8
• REDAÇÃO CO
MINIMO 30 PA
• LER LIVRO DE
MONTEIRO LO

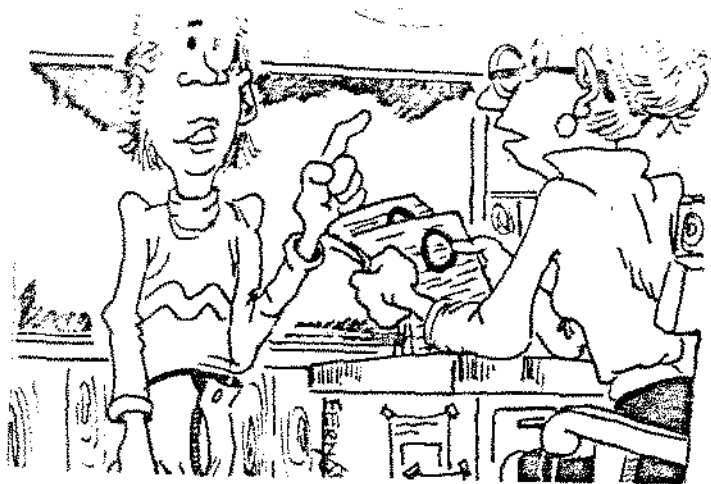


BOM PROFESSOR?

As crianças nem sempre estão de acordo sobre o que é um bom professor. Algumas acham que um professor é bom porque é exigente

Os chates são:
aqueles que não
passam nada no
quadro e que são
exigentes. E os bonzinhos

são: que passam bastante coisas no quadro e não são exigente

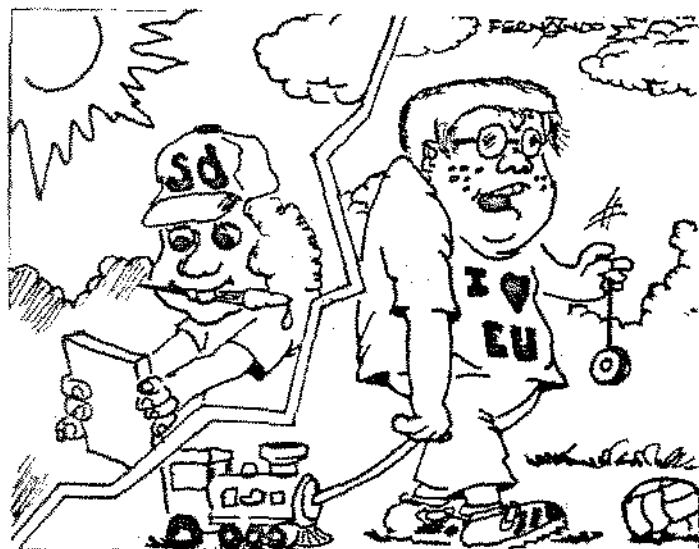


ALUNOS E DEVERES

Há alunos que não pensam nas consequências de suas atitudes. Eles não entregam os trabalhos, não estudam todos os dias, não lêem os livros

Eles vão repetir de ano e essas pessoas que estudam todos os dias passam

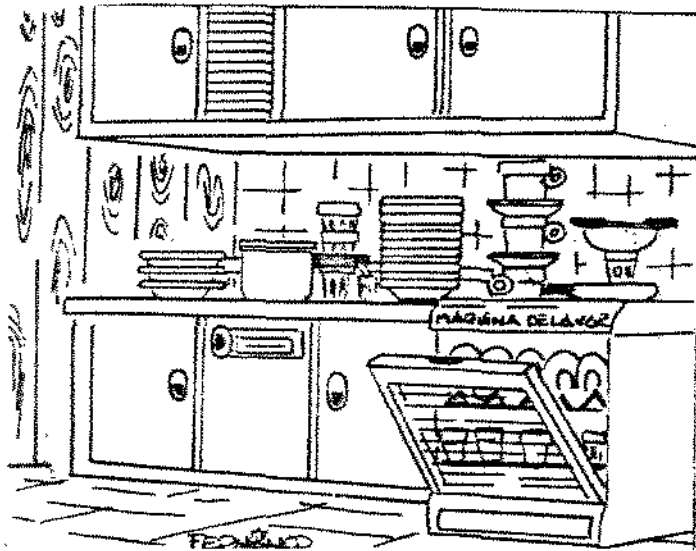
de ano



QUE ALEGRIA SER CRIANÇA

Dizem que a melhor fase da vida é quando se é criança. Nesta fase, a infância, há tantas coisas boas para se fazer durante o dia

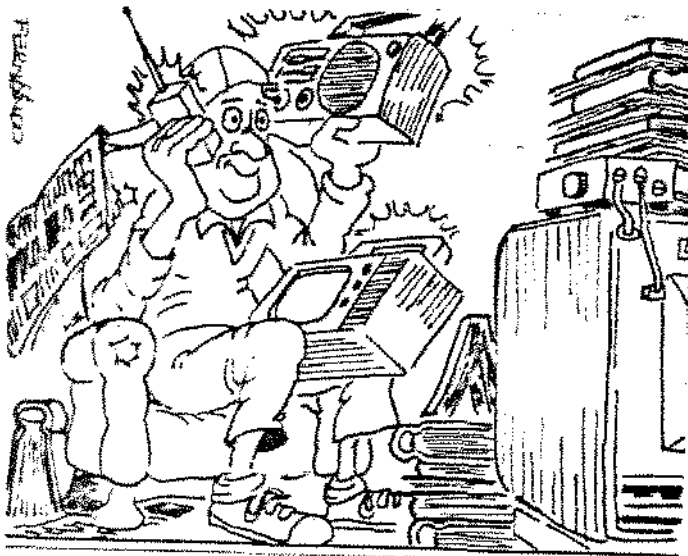
Porque a criança brinca não faz serviço de casa não vai pra escola etc.



ISTO É TECNOLOGIA

Quando se dá um jantar, a pior coisa é lavar os pratos depois. Mas agora você não precisa mais se preocupar com este problema

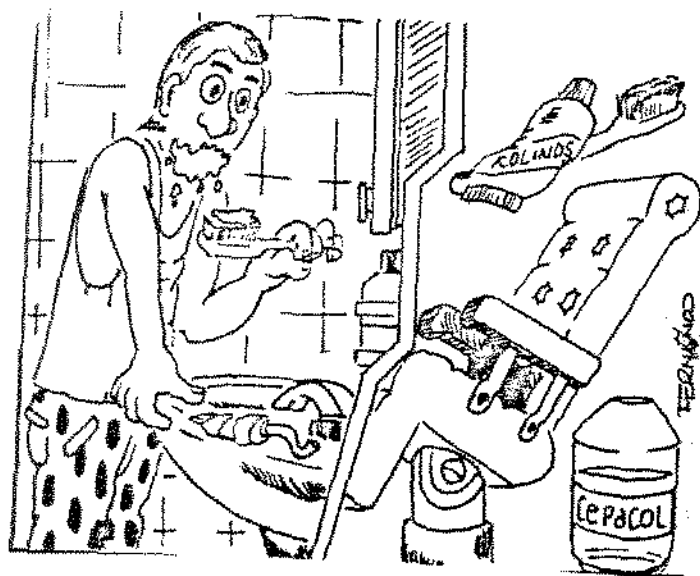
Eu arrumei uma máquina de lavar louça para você. Obrigado meu filho. eu estava precisando de uma lava-louça.



INFORMAÇÕES E INFORMAÇÕES

São tantos os acontecimentos que ocorrem a cada momento, que é necessário estar sempre bem informado. Há, sem dúvida, muitos meios para as pessoas ficarem a par dos acontecimentos

há sim pelo rádio, televisão, telefone, jornal etc.



PREVINA AS CÁRIES

é incrível como as pessoas sofrem de dor de dente, sendo que evitar este problema é tão fácil.

é só a gente escovar o dente todos os dias para não estragá-los.



BOM PROFESSOR?

As crianças nem sempre estão de acordo sobre o que é um bom professor. Algumas acham que um professor é bom porque é exigente.

outras acham porque é brincalhão, outras acham porque é legal e eu acho o meu professor bom.



ALUNOS E DEVERES

HÁ alunos que não pensam nas consequências de suas atitudes. Eles não entregam os trabalhos, não estudam todos os dias, não lêem os livros

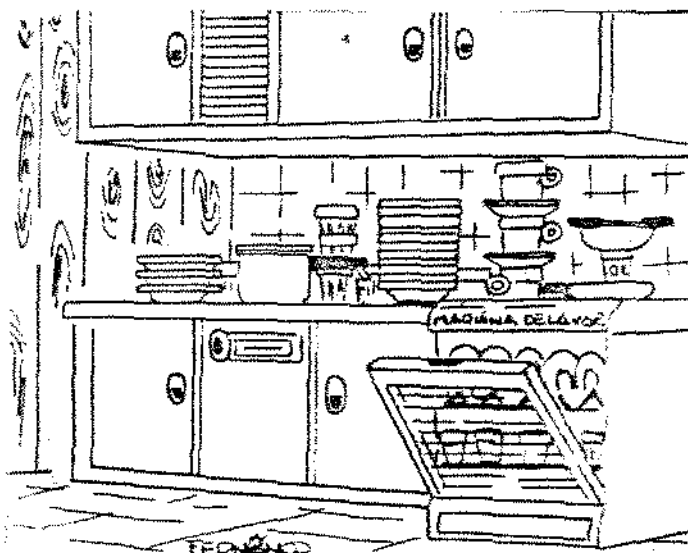
e faz bagunça e muita coisa desobedecer a professora ou o professor. Temos que fazer tudo que a professora manda.



QUE ALEGRIA SER CRIANÇA

Dizem que a melhor fase da vida é quando se é criança. Nesta fase, a infância, há tantas coisas boas para se fazer durante o dia

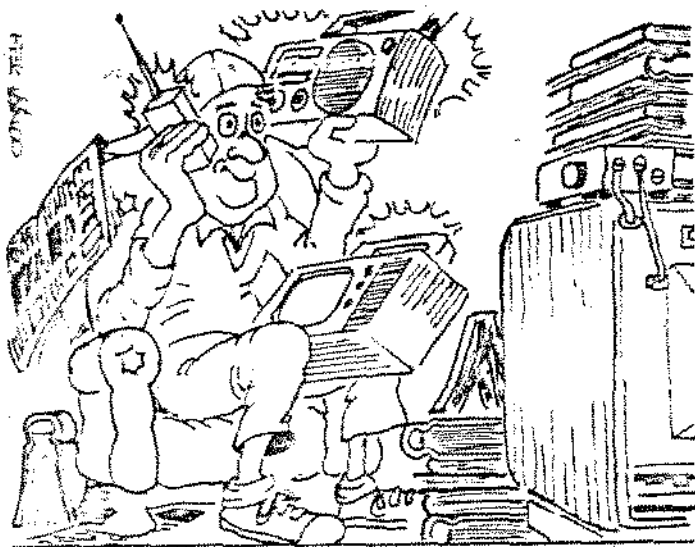
como brincar, ajudar um pouco, não atrapalhar as pessoas, estudar e aproveitar o dia.



ISTO É TECNOLOGIA

Quando se dá um jantar, a pior coisa é lavar os pratos depois. Mas agora você não precisa mais se preocupar com este problema

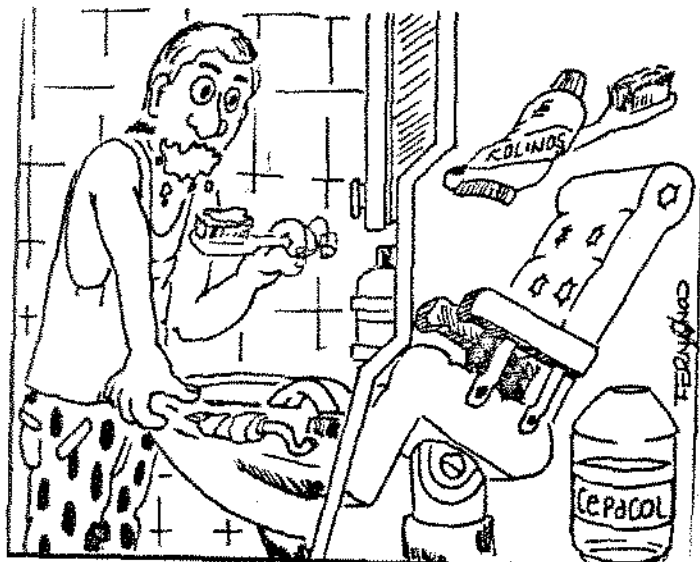
porque existem máquinas de lavar louça e agora este ventos tudo moderno tudo agora é mais fácil de fazer antigamente era com facas e agora não é mais igual antigamente.



INFORMAÇÕES E INFORMAÇÕES

São tantos os acontecimentos que ocorrem a cada momento, que é necessário estar sempre bem informado. Há, sem dúvida, muitos meios para as pessoas ficarem a par dos acontecimentos

porque você¹ pode estar andando na calçada e ver um carro e bater nessa pessoa porque a maioria dos motoristas andam bêbados.



PREVINA AS CÁRIES

é incrível como as pessoas sofrem de dor de dente, sendo que evitar este problema é tão fácil

tem que sempre que
acorda tem que escovar
os dentes e depois do
almoço, de pois do café,
de pois do jantar e também na hora
de dormir.

PORTUGUE
QUAR:
 $+29-71=?$
 $x-2y=0$
 $131:1023745$
 2345×73111
 $\sqrt{\frac{(151+2-11)^2}{71+4 \times 10}}$



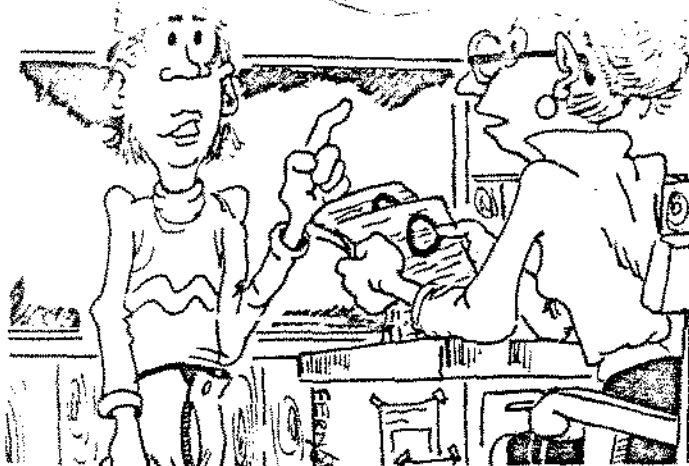
PORTUGUE
DEVER DE CAS:
• CAP 5,6,7,8
• REDAÇÃO CO
MINIMO 30 PA
• LER LIVRO DE
MONTEIRO LO

BOM PROFESSOR?

As crianças nem sempre estão de acordo sobre o que é um bom professor. Algumas acham que um professor é bom porque é exigente

por exemplo eu não
sei o que acho da
minha professora
por que ela é
boa e boa e é ruim.



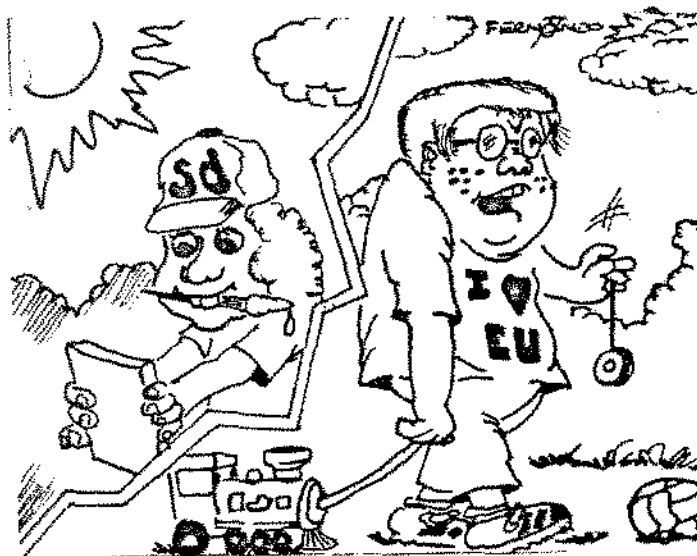


ALUNOS E DEVERES

Há alunos que não pensam nas consequências de suas atitudes. Eles não entregam os trabalhos, não estudam todos os dias, não lêem os livros

não fazem os exercícios
não dão as respostas
para os pais
não fazem as tarefas

e enfim etc tudo o que ele faz com a escola é ruim para ele mesmo.

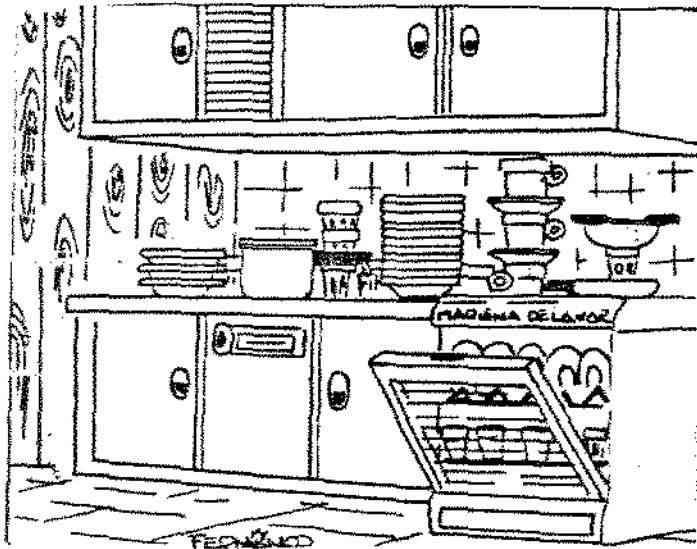


QUE ALEGRIA SER CRIANÇA

Dizem que a melhor fase da vida é quando se é criança. Nesta fase, a infância, há tantas coisas boas para se fazer durante o dia

pode sempre brincar
de pega pega
andar de bicicleta
depois que cresce
não pode fazer

nada disso que disse algum dia

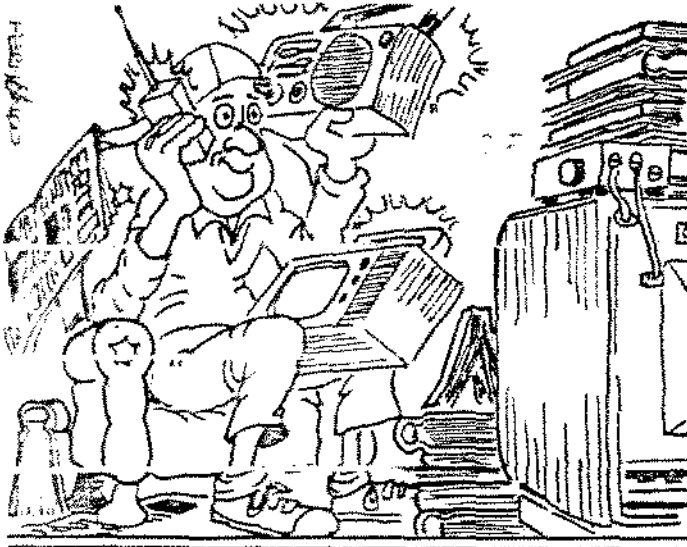


ISTO É TECNOLOGIA

Quando se dá um jantar, a pior coisa é lavar os pratos depois. Mas agora você não precisa mais se preocupar com este problema

Porque chegou a máquina de lavar
Lava toda louça
suja

Deixando a louça limpinha e brilhando
Compre já e esqueça o problema com a louça

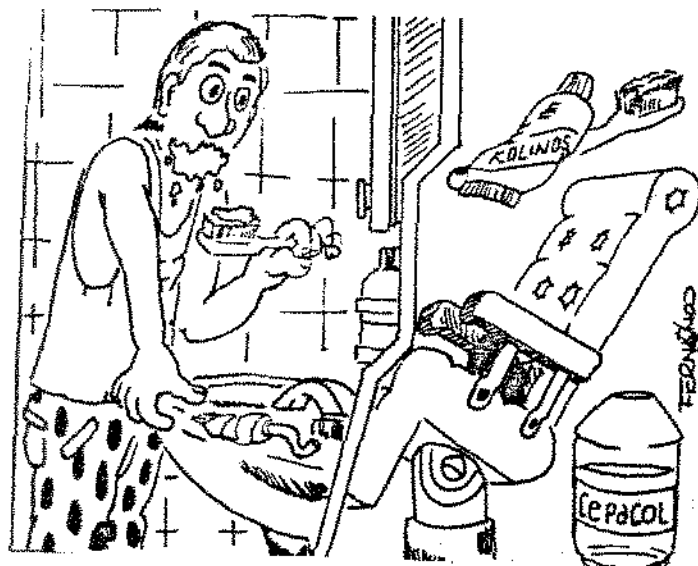


INFORMAÇÕES E INFORMAÇÕES

São tantos os acontecimentos que ocorrem a cada momento, que é necessário estar sempre bem informado. Há, sem dúvida, muitos meios para as pessoas ficarem a par dos acontecimentos

Como o rádio, a televisão, o jornal etc.

Se você está por fora das informações, não perca tempo com pre um rádio e fique por dentro das informações



PREVINA AS CARIES

É incrível como as pessoas sofrem de dor de dente, sendo que evitar este problema é tão fácil.

Porque ficar sofrendo com dor de dentes caries.

É só você ir ao dentista e ele ajudará você.

Ele deixará seus dentes branquinhos e bonitos.

PORTUGUEZ
CLAR:
 $+29-71=?$
 $x-2y=0$
 $131:1023745$
 2345×73111
 $\sqrt{\frac{(151+2-11)^2}{71+4 \times 10}}$

PORTUGUEZ
DEVER DE CASA:
• CAP 5, 6, 7, 8
• REDAÇÃO COM
MÍNIMO 30 PALAVRAS
• LER LIVRO DE
MONTEIRO LO

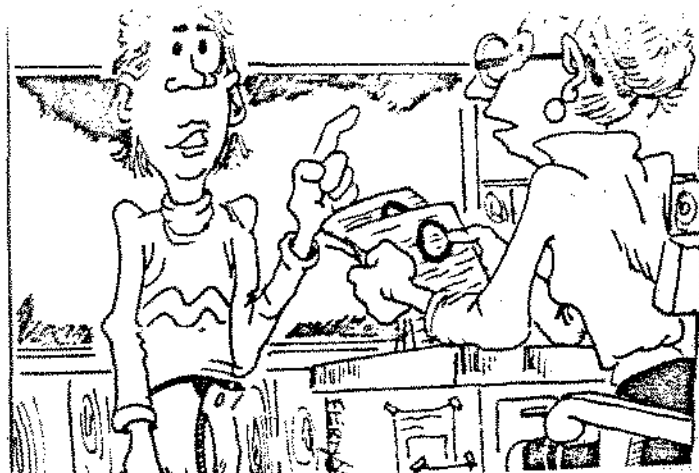
BOM PROFESSOR?

As crianças nem sempre estão de acordo sobre o que é um bom professor. Algumas acham que um professor é bom porque é exigente.

E outras acham que um professor é bom porque se passa coisas fáceis, outras acham que é bom porque deixa fazer

muitos desenhos. Mas o professor só é bom quando sabe incinar os alunos.





ALUNOS E DEVERES

Há alunos que não pensam nas consequências de suas atitudes. Eles não entregam os trabalhos, não estudam todos os dias, não lêem os livros

E na hora da prova
não sabe nada, e ti-
ram notas baixas
porque não estudou

e não fez nada. Se você se tira notas

baixas para acabar com este problema fique estu-
dando não perca tempo.

QUE ALEGRIA SER CRIANÇA

Dizem que a melhor fase da vida é quando se é criança. Nesta fase, a infância, há tantas coisas boas para se fazer durante o dia

Brincar, desenhar.
Quem não brinca
enquanto é criança
está perdendo tempo.

Por que quando crescer não vai poder mais
brincar.



TAREFA 2.

Você tem a seguir textos que apresentam alguma informação inadequada, incoerente. O autor foi escrevendo sobre um assunto e, de repente, deu uma informação que não fazia sentido com a anterior. Você deve grifar esta informação errada.

O Poder da Propaganda

As propagandas feitas pelos donos de indústrias de tecidos e de calçados têm como objetivo levar as pessoas a comprar sempre mais.

Para isto, os donos das indústrias mandam fazer propagandas na televisão, no rádio, em jornais, em revistas, além de cartazes nas ruas.

Assim, as pessoas acabam não comprando porque, através da propaganda, elas passam a acreditar que o uso de roupas da moda deixa as pessoas bonitas, é prazeroso estar na moda, estando na moda as pessoas se sentem mais atraentes.

Amazônia - Aves e Plantas em extinção

Os cientistas temem que a destruição da Amazônia provoque uma extinção em massa - morte total - de animais e de plantas.

Acredita-se que 12% das espécies de pássaros e 15% das espécies de plantas estarão extintos no ano 2000. Por isso, os cientistas já iniciaram várias pesquisas com aves e plantas típicas dessa região.

Uma das conclusões a que chegaram os cientistas, através de suas pesquisas com as aves e as plantas, é que 30% dos jacarés já morreram por causa da destruição da Amazônia.

O Poder da Propaganda

As propagandas feitas pelos donos de indústrias de tecidos e de calçados têm como objetivo levar as pessoas a comprar sempre mais.

Para isto, os donos das indústrias mandam fazer propagandas na televisão, no rádio, em jornais, em revistas, além de cartazes nas ruas.

Assim, as pessoas acabam não comprando porque, através da propaganda, elas passam a acreditar que o uso de roupas da moda deixa as pessoas bonitas, é prazeroso estar na moda, estando na moda as pessoas se sentem mais atraentes.

Amazônia - Aves e Plantas em extinção

Os cientistas temem que a destruição da Amazônia provoque uma extinção em massa - morte total - de animais e de plantas.

Acredita-se que 12% das espécies de pássaros e 15% das espécies de plantas estarão extintos no ano 2000. Por isso, os cientistas já iniciaram várias pesquisas com aves e plantas típicas dessa região.

Uma das conclusões a que chegaram os cientistas, através de suas pesquisas com as aves e as plantas, é que 30% dos jacarés já morreram por causa da destruição da Amazônia.

O Poder da Propaganda

As propagandas feitas pelos donos de indústrias de tecidos e de calçados têm como objetivo levar as pessoas a comprar sempre mais.

Para isto, os donos das indústrias mandam fazer propagandas na televisão, no rádio, em jornais, em revistas, além de cartazes nas ruas.

Assim, ~~as pessoas acabam não comprando~~ porque, através da propaganda, elas passam a acreditar que o uso de roupas da moda deixa as pessoas bonitas, é prazeroso estar na moda, estando na moda as pessoas se sentem mais atraentes.

Amazônia - Aves e Plantas em extinção

Os cientistas temem que a destruição da Amazônia provoque uma extinção em massa - morte total - de animais e de plantas.

Acredita-se que 12% das espécies de pássaros e 15% das espécies de plantas estarão extintas no ano 2000. Por isso, os cientistas já iniciaram várias pesquisas com aves e plantas típicas dessa região.

Uma das conclusões a que chegaram os cientistas, através de suas pesquisas com as aves e as plantas, é que 30% dos ~~jacarés~~ ~~já morreram por causa da destruição da Amazônia.~~

O Poder da Propaganda

As propagandas feitas pelos donos de indústrias de tecidos e de calçados têm como objetivo levar as pessoas a comprar sempre mais.

Para isto, os donos das indústrias mandam fazer propagandas na televisão, no rádio, em jornais, em revistas, além de cartazes nas ruas.

Assim, as pessoas acabam não comprando porque, através da propaganda, elas passam a acreditar que o uso de roupas da moda deixa as pessoas bonitas, é prazeroso estar na moda, estando na moda as pessoas se sentem mais atraentes.

Amazônia - Aves e Plantas em extinção

Os cientistas temem que a destruição da Amazônia provoque uma extinção em massa - morte total - de animais e de plantas.

Acredita-se que 12% das espécies de pássaros e 15% das espécies de plantas estarão extintos no ano 2000. Por isso, os cientistas já iniciaram várias pesquisas com aves e plantas típicas dessa região.

Uma das conclusões a que chegaram os cientistas, através de suas pesquisas com as aves e as plantas, é que 30% dos jacarés já morreram por causa da destruição da Amazônia.

O Poder da Propaganda

As propagandas feitas pelos donos de indústrias de tecidos e de calçados têm como objetivo levar as pessoas a comprar sempre mais.

Para isto, os donos das indústrias mandam fazer propagandas na televisão, no rádio, em jornais, em revistas, além de cartazes nas ruas.

Assim, as pessoas acabam não comprando porque, através da propaganda, elas passam a acreditar que o uso de roupas da moda deixa as pessoas bonitas, é prazeroso estar na moda, estando na moda as pessoas se sentem mais atraentes.

Amazônia - Aves e Plantas em extinção

Os cientistas temem que a destruição da Amazônia provoque uma extinção em massa - morte total - de animais e de plantas.

Acredita-se que 12% das espécies de pássaros e 15% das espécies de plantas estarão extintos no ano 2000. Por isso, os cientistas já iniciaram várias pesquisas com aves e plantas típicas dessa região.

Uma das conclusões a que chegaram os cientistas, através de suas pesquisas com as aves e as plantas, é que 30% dos jacarés já morreram por causa da destruição da Amazônia.

O Poder da Propaganda

As propagandas feitas pelos donos de indústrias de tecidos e de calçados têm como objetivo levar as pessoas a comprar sempre mais.

Para isto, os donos das indústrias mandam fazer propagandas na televisão, no rádio, em jornais, em revistas, além de cartazes nas ruas.

Assim, as pessoas acabam não comprando porque, através da propaganda, elas passam a acreditar que o uso de roupas da moda deixa as pessoas bonitas, é prazeroso estar na moda, estando na moda as pessoas se sentem mais atraentes.

Amazônia - Aves e Plantas em extinção

Os cientistas temem que a destruição da Amazônia provoque uma extinção em massa - morte total - de animais e de plantas.

Acredita-se que 12% das espécies de pássaros e 15% das espécies de plantas estarão extintos no ano 2000. Por isso, os cientistas já iniciaram várias pesquisas com aves e plantas típicas dessa região.

Uma das conclusões a que chegaram os cientistas, através de suas pesquisas com as aves e as plantas, é que 30% dos jacarés já morreram por causa da destruição da Amazônia.

O Poder da Propaganda

As propagandas feitas pelos donos de indústrias de tecidos e de calçados têm como objetivo levar as pessoas a comprar sempre mais.

Para isto, os donos das indústrias mandam fazer propagandas na televisão, no rádio, em jornais, em revistas, além de cartazes nas ruas.

Assim, as pessoas acabam não comprando porque, através da propaganda, elas passam a acreditar que o uso de roupas da moda deixa as pessoas bonitas, é prazeroso estar na moda, estando na moda as pessoas se sentem mais atraentes.

Amazônia - Aves e Plantas em extinção

Os cientistas temem que a destruição da Amazônia provoque uma extinção em massa - morte total - de animais e de plantas.

Acredita-se que 12% das espécies de pássaros e 15% das espécies de plantas estarão extintos no ano 2000. Por isso, os cientistas já iniciaram várias pesquisas com aves e plantas típicas dessa região.

Uma das conclusões a que chegaram os cientistas, através de suas pesquisas com as aves e as plantas, é que 30% dos jacarés já morreram por causa da destruição da Amazônia.

O Poder da Propaganda

As propagandas feitas pelos donos de indústrias de tecidos e de calçados têm como objetivo levar as pessoas a comprar sempre mais.

Para isto, os donos das indústrias mandam fazer propagandas na televisão, no rádio, em jornais, em revistas, além de cartazes nas ruas.

Assim, as pessoas acabam não comprando porque, através da propaganda, elas passam a acreditar que o uso de roupas da moda deixa as pessoas bonitas, é prazeroso estar na moda, estando na moda as pessoas se sentem mais atraentes.

Amazônia - Aves e Plantas em extinção

Os cientistas temem que a destruição da Amazônia provoque uma extinção em massa - morte total - de animais e de plantas.

Acredita-se que 12% das espécies de pássaros e 15% das espécies de plantas estarão extintos no ano 2000. Por isso, os cientistas já iniciaram várias pesquisas com aves e plantas típicas dessa região.

Uma das conclusões a que chegaram os cientistas, através de suas pesquisas com as aves e as plantas, é que 30% dos jacarés já morreram por causa da destruição da Amazônia.

O Poder da Propaganda

As propagandas feitas pelos donos de indústrias de tecidos e de calçados têm como objetivo levar as pessoas a comprar sempre mais.

Para isto, os donos das indústrias mandam fazer propagandas na televisão, no rádio, em jornais, em revistas, além de cartazes nas ruas.

Assim, as pessoas acabam não comprando porque, através da propaganda, elas passam a acreditar que o uso de roupas da moda deixa as pessoas bonitas, é prazeroso estar na moda, estando na moda as pessoas se sentem mais atraentes.

Amazônia - Aves e Plantas em extinção

Os cientistas temem que a destruição da Amazônia provoque uma extinção em massa - morte total - de animais e de plantas.

Acredita-se que 12% das espécies de pássaros e 15% das espécies de plantas estarão extintos no ano 2000. Por isso, os cientistas já iniciaram várias pesquisas com aves e plantas típicas dessa região.

Uma das conclusões a que chegaram os cientistas, através de suas pesquisas com as aves e as plantas, é que 30% dos jacarés já morreram por causa da destruição da Amazônia.

O Poder da Propaganda

As propagandas feitas pelos donos de indústrias de tecidos e de calçados têm como objetivo levar as pessoas a comprar sempre mais.

Para isto, os donos das indústrias mandam fazer propagandas na televisão, no rádio, em jornais, em revistas, além de cartazes nas ruas.

Assim, as pessoas acabam não comprando porque, através da propaganda, elas passam a acreditar que o uso de roupas da moda deixa as pessoas bonitas, é prazeroso estar na moda, estando na moda as pessoas se sentem mais atraentes.

Amazônia - Aves e Plantas em extinção

Os cientistas temem que a destruição da Amazônia provoque uma extinção em massa - morte total - de animais e de plantas.

Acredita-se que 12% das espécies de pássaros e 15% das espécies de plantas estarão extintos no ano 2000. Por isso, os cientistas já iniciaram várias pesquisas com aves e plantas típicas dessa região.

Uma das conclusões a que chegaram os cientistas, através de suas pesquisas com as aves e as plantas, é que 30% dos jacarés já morreram por causa da destruição da Amazônia.

ENTREVISTAS REFERENTES À SEGUNDA TAREFA

LEGENDA: P - Pesquisador A - Aluno

ALUNO M :

Texto 1.

P _ Por quê você achou esta informação errada?

A _ Porque as propagandas feitas pelas indústrias, não é feita pelas indústrias.

P _ Não? É feita por quem?

A _ Pelo jornalista.

P _ Por quê você grifou esta outra aqui?

A _ (Ele leu o terceiro parágrafo) "Assim, as...atraentes."

P _ Por quê está errado?

A _ Porque é mentira. Este pedaço aqui: elas passam a acreditar que o uso de roupas deixa as pessoas bonitas.

Texto 2.

P _ O que está sendo dito neste texto?

A _ Tá falando que os cientistas estão pesquisando na mata Amazônica.

P _ Por quê?

A _ Eles estão com medo da destruição.

P _ Eles estão pesquisando que tipo de coisas?

A _ Plantas e aves.

P _ E já deu algum resultado, já chegaram a alguma conclusão?

A _ Já. 30% vão para lá. 30% de animais.

P _ Hum... Quais animais?

A _ Pássaros e plantas.

P _ Você acha que este texto tem alguma informação errada?

A _ Eu acho que não.

ALUNO D

Texto 1.

P _ Sobre o que é este texto?

A _ Sobre as propagandas.

P _ o que está sendo dito sobre propagandas?

A _ Ih, agora? Que as propagandas são feitas na tevê, nas rádios, revistas, pondo cartazes nas ruas.

P _ Por quê fazem propagandas?

A _ Pras pessoas comprarem mais.

P _ Por quê você grifou este parágrafo?

A _ Porque eu concordo. As pessoas acabam acreditando que com as roupas na moda elas se sentem mais atraentes.

Texto 2.

P _ O que você achou deste texto?

A _ Eu achei que eles não acabaram com todas as plantas, os animais, os pássaros. Estão acabando com os jacarés de lá, com todas as plantas, estas coisas. Acho que eles não deveriam fazer isto, né?

P _ E o que você grifou como errado?

A _ Ah! Eles escreveram massa e é nossa.

ALUNO V:

Texto 1.

P _ O que voce achou deste texto?

A _ Achei que eles estão fazendo negócio de propaganda, né?

P _ E o que está sendo dito sobre propaganda?

A _ Feita por indústrias de tecidos ... (Ele lê o parágrafo)

P _ Então pra que serve a propaganda?

A _ Pra poder comprar mais, né?

P _ Por quê você grifou esta informação?

A _ (Ele lê) "Assim, as pessoas acabam não comprando..."
Eu acho que as pessoas continuam comprando, né?

Texto 2.

P _ O que você achou deste texto?

A _ Este texto achei legal.

P _ Tem alguma informação inadequada?

A _ Tem. É que aqui só fala de aves e plantas e aqui tá escrito sobre jacaré, e só fala de aves e plantas.

ALUNO P:

Texto 1.

P _ O que você achou deste texto?

A _ Nada.

P _ Não tem nada errado neste texto?

A _ Não.

P _ Então, vamos conversar sobre este texto. O que está falando sobre propaganda?

A _ Propaganda de tecidos e de calçados.

P _ Pra que serve a propaganda?

A _ Pras pessoas comprarem mais.

P _ E no último parágrafo, você encontrou algum problema?

A _ (Ela lê) Não. Acho que tá certo.

Texto 2

- P_ Por quê você grifou o primeiro parágrafo?
 A_ Porque os cientistas queriam acabar com a Amazônia.
 P_ E o que está sendo dito no terceiro parágrafo?
 A_ De animais e plantas.
 P_ E tem alguma informação errada?
 A_ Não.

ALUNO DN

Texto 1.

- P_ Por quê você grifou esta informação?
 A_ Ah, porque aqui tá falando que passa na tevê, nos jornais, nas revistas, em cartaz nas ruas, e aqui já tá: "não acabam comprando", e aqui tá pra deixar as pessoas bonitas, é prazeroso estar na moda. Então, isto aqui não deu certo.

Texto 2.

- P_ O que você achou que não está adequado neste texto?
 A_ Esse negócio de animais, plantas e aves. Essas coisas aqui.
 P_ Por quê não está adequado?
 A_ Porque não vão acabar no ano 2000, eu não acho.
 P_ Por quê?
 A_ O ano 2000 tá muito perto.

ALUNO T

Texto 1.

- P_ Por quê você achou este pedaço errado?
 A_ Porque as pessoas gostam de ficar na moda.

Texto 2.

- P_ O que você achou deste texto?
 A_ Eu achei que os cientistas estão fazendo pesquisas com as plantas, com as aves. Por causa dessas mortes que estão acontecendo.
 P_ E os cientistas chegaram à alguma conclusão?
 A_ Chegaram. Que várias aves estão morrendo e muitas plantas estão acabando. E fizeram pesquisas com jacarés que já morreram.

Aluno 0

Texto 2

P_ O que você está entendendo deste texto?

A_ Que os cientistas já tá... Ah! Não deu pra mim entender direito. Tá meio difícil.

P_ Por quê você grifou esta informação?

A_ (Ele lê) que estarão extintos no ano 2000.

P_ Você acha que isto não está certo?

A_ Acho.

P_ Por quê você acha? Que quer dizer : estarão extintos no ano 2000?

A_ Isso aí é que eu não entendi.

TAREFA 3.

A instrução foi dada oralmente:

"Vou apresentar um trecho de um texto para que você o leia e o continue de acordo com suas expectativas. No final, você vai ter construído um texto.

Todos sabemos que é importante praticar alguma atividade física.

Todos sabemos que é importante praticar alguma atividade física. Há diversas atividades saudáveis.

Todos sabemos que é importante praticar alguma atividade física. Há diversas atividades saudáveis. Nadar, jogar futebol, dançar são algumas delas. Todas estas atividades trazem benefícios às pessoas.

Todos sabemos que é importante praticar alguma atividade física. Há diversas atividades saudáveis. Nadar, jogar futebol, dançar são algumas delas. Todas estas atividades trazem benefícios às pessoas. A natação favorece o sistema respiratório; o futebol ajuda no desenvolvimento dos músculos; a dança possibilita maior flexibilidade.

Sabemos também que muitas pessoas não têm condições de praticar algum esporte.

Todos sabemos que é importante praticar alguma atividade física. Há diversas atividades saudáveis. Nadar, jogar futebol, dançar são algumas delas. Todas estas atividades trazem benefícios às pessoas. A natação favorece o sistema respiratório; o futebol ajuda no desenvolvimento dos músculos; a dança possibilita maior flexibilidade.

Sabemos também que muitas pessoas não têm condições de praticar algum esporte. Isso por falta de dinheiro ou de tempo. Mas elas podem resolver este problema.

Todos sabemos que é importante praticar alguma atividade física. Há diversas atividades saudáveis. Nadar, jogar futebol, dançar são algumas delas. Todas estas atividades trazem benefícios às pessoas. A natação favorece o sistema respiratório; o futebol ajuda no desenvolvimento dos músculos, a dança possibilita maior flexibilidade.

Sabemos também que muitas pessoas não têm condições de praticar algum esporte. Isso por falta de dinheiro ou de tempo. Mas elas podem resolver este problema. Se elas fizerem exercícios em casa, andarem a pé, prestarem atenção em sua respiração, já estarão praticando atividades físicas muito benéficas.

TAREFA 3 - RESPOSTAS DOS ALUNOS

Aluno V

P.V.1.: É importante participar de alguma atividade física.

P.V.2.: Jogar bola, jogar volei, fazer física é importante.

P.V.3.: É mais difícil, porque eu já falei, né? Futebol.

Agora... Todas estas atividades trazem coisas boas.

P.V.4.: Porque algumas pessoas não aguentam. Tem algumas que aguenta, mais que outras.

P.V.5.: Isto por falta de dinheiro... Tem que trabalhar para pagar e poder entrar..

Título: Futebol, clube e atividades.

Aluno D:

P.D.1.: Não sei direito o que ele vai falar. Vai falar das atividades físicas que são importantes.

P.D.2.: É bom levantar cedo, fazer cooper, jogar futebol.

P.D.3.: Traz saúde, ajuda no... Ah, não sei o que ele poderia falar aqui.

P.D.4.: Ele falou que a nataçã... (lê o texto) Essas pessoas deficientes, né? Algumas não podem mexer a perna, algumas não podem mexer a mão.

P.D.5.: Aqui ele não falou nada do que eu falei... Na sua própria casa, sem pagar nada. Só correr em ... assim... em volta de alguma praça, jogar bola com os colegas.

Título: As atividades físicas

Aluno O:

P.O.1.: Sobre fazer física, não é isso? Pra praticar esporte. Pra fazer natacão, jogar bola, basquete, vôlei.

P.O.2.: Eu não sei direito.

P.O.3.: É pras pessoas continuarem fazendo esporte.

P.O.4.: Porque já são de idade, são mais velhas.

P.O.5.: Só começando a fazer de pouco em pouco, né? Começando devagar.

Título: Esporte.

Aluno M:

P.M.1.: As professoras dando física, ajudando mais os alunos a participarem mais das atividades físicas, dá mais física aos alunos. Porque agora, na terceira série, quase todos os professores não dão física e porque é bom dar física, é bom porque a gente... a gente anima, brinca, chuta bola, pula corda, faz ginástica. Por isso é que é bom física.

P.M.2.: Aqui tá continuando o que eu falei. O que também tava escrito lá. Aqui tá falando que é bom dar diversas atividades físicas para as crianças porque assim a criança faz ginástica, aprende mais, desenvolve também.

P.M.3.: Aqui tá falando que jogar bola, dançar faz benefícios às pessoas. Eu acho que faz benefícios às pessoas. Ia escrever que é bom jogar bola, nadar e também desen-

volve a criança e pra saúde da pessoa.

P.M.4.: Tá dizendo que tem vários esportes que faz bem ao nosso corpo. Também tá falando aqui que tem pessoas que não podem praticar esporte porque não tem condições de pagar.

P.M.5.: Tá dizendo que tem... disse quase a mesma coisa que disse no outro... diz também ... é perguntou se tem condições de as pessoas que não tem condições de pagar ou não tem tempo... é... se pode mudar. Participando sem pagar, dando um esporte para a pessoa participar. Principalmente nas escolas. Nas escolas eles já dão. Agora, nas cidades, nos bairros, eles não dão. Tem bairros que eles até dão até futebol, de vez em quando tem uma festinha de dança... tem várias coisas nos bairros e nas cidades.

P.M.6.: Tô de acordo com ele.

Título: O esporte.

BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, J.M. & COLLINS, A. "A Schema - Theoretic View of Reading." In FREEDLE, R. (org.) New Directions in Discourse Processing. Vol. II Series : Advances in Discourse Processes. Norwood: Ablex, 1979.
- ARMBRUSTER, B.B. et al. "Does Text Structure / Summarization Facilitate Learning From Expository Text ?" Reading Research Quartely, vol. XXII/3, 1987.
- BAKER, L. & STEIN, N. "The Development of Prose Comprehension Skills." Technical Report, 102, Center for the Study of Reading. Champaign, IL: University of Illinois, 1978.
- BARNITZ, J.G. "Toward Understanding the Effects of Cross-Cultural Schemata and Discourse Structure on Second Language Reading Comprehension." Journal of Reading Behavior, vol. XVIII/ 2.
- BARTLETT, F.C. Remembering: a Study in Experimental and Social Psychology. Cambridge : Cambridge University Press., 1932.

BEAN, W.T. et al. "The Effect of Metacognitive Instruction in Outlining and Graphic Organizer Construction on Students Comprehension in a Tenh-Grade World History Class" Journal of Reading Behavior, vol.XV111/2, 1986.

BEAUGRANDE, R. & DRESSLER,W. "Intertextuality" In Introduction to Text Linguistics. London: Longman, 1981.

BELLENGER, L. Os Métodos de Leitura. Rio de janeiro: Zahar Editores, 1978.

BERKOWITZ, S.J. "Effects of Instruction in Text Organization on Sixth-grade Students' Memory for Expository Reading". Reading Research Quartely, vol.XX1/2, 1986.

BRAGA, D.B. A Explicitação de Predicados Retóricos e Saliência de Informação na Retenção do Texto Didático. Dissertação de Mestrado, IEL - UNICAMP, 1982.

BROCKRIEDE, W & EHNINGER, D. "Toulmin on argument:an interpretation and application" In Contemporary Theories of Rhetoric: Selected Readings. N. Y. : Harper & Row, 1981.

BROWN, A.L. "Metacognitive Development and Reading." In R. J. Spiro & P. C. Bruce (orgs.) Theoretical Issues in Reading comprehension. Lawrence Erlbaum, 1980.

CARRELL, P.L. "Three Components of Background Knowledge In Reading Comprehension." Language Learning, vol.33, 1983.

----- "The Effects of Rhetorical Organization on ESL Readers" TESOL QUARTELY, vol. 18/03, 1984a.

----- "Schema Theory and ESL Reading: Classroom Implications and Applications. The Modern Language Journal, vol. 68/iv, 1984b.

----- "Evidence of a Formal Schema in Second Language Comprehension." Language Learning, vol.34/2, 1984c.

CARRELL, P.L. & EISTERHOLD, J.C. "Schema Theory and ESL Reading Pedagogy." Tesol Quartely, vol.17/4, 1983.

CARRELL, P. L. et al. " Metacognitive Strategy Training for ESL Reading." TESOL QUARTELY, vol.23, 1989.

CAVALCANTI, M. C. Interação Leitor-Texto: Aspectos de Interpretação Pragmática. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

CLARK, H. H. & CLARK, E. V. (orgs.) Psychology and Language: an Introduction to Psycholinguistics. New York , Harcourt Brace Jovanovich, 1977.

CONNOR, U. "Recall of Text: Differences Between First and Second Language Readers." Tesol Quarterly, vol.18, 1984.

----- "Research Frontiers in Writing Analysis." TESOL QUARTELY, VOL.21, 1987.

CONNOR, U. & Mc CAGG, P. "Cross-cultural Differences and Perceived Quality in Written Paraphrases of English Expository Prose." Applied Linguistics, vol.4, 1983.

DANES[✓], F. "Functional Sentence Perspective and Organization of the Text." In Papers on Functional Sentence Perspective. Academia of Czeschoslovak, Prague, 1974.

DARCH, C.B. et al. "The Role of Graphic Organizers and Social Structure in Content Area Instruction." Journal of Reading Behavior , vol.XV111/4, 1986.

DAVEY, B. "Think-aloud: Modeling the Cognitive Processes of Reading Comprehension." Journal of Reading. Oct., 1983.

DIJK, T. A. Van. "Macro-structures" In Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics Discourse. London: Longman, 1977.

----- "Semantic Discourse Analysis." In van Dijk, T. A. (Ed.) Handbook of Discourse Analysis, vol 2 - Dimensions of Discourse. London Academic Press, 1985.

----- "Introductions: Levels and Dimensions of Discourse Analysis ." In van Dijk, T. A. (Ed.) Handbook of Discourse Analysis, vol 2. London Academic Press, 1985.

----- "News Schemata" In Cooper, C.A. & Greenbaum, S. Studying Writing : Linguistic Approaches. SAGE PUBLICATIONS, 1986.

----- "Issues in Functional Discourse Analysis." Paper for Liber Amicorum for Simon C. Dik. 1990.

DIJK, T.A. Van & WALTER KINTSCH. Strategies of Discourse Comprehension. New York, N.Y.: Academic Press, 1983.

FINLEY, C.D. & Martha Seaton. "Using Text Patterns and Questions Predictions to Study for Texts." Journal of Reading, nov., 1987.

FLAVELL, J.H. "Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive - Developmental Inquiry." American Psychologist, vol. 34/10, 1979.

FREEBODY, P. & ANDERSON, R.C. "Effects of Vocabulary Difficulty, text Cohesion and Schema Availability on Reading Comprehension." Reading Research Quarterly, vol. XV111/3, 1983.

FREEDLE, R.D. (ORG.) Discourse Production and Comprehension. Norwood: Ablex, vol.01, 1977.

FREEDLE, R.D. & HALE, G. "Acquisition on New Comprehension Schemata for Expository Prose by Transfer of a Narrative Schema." In R.D. FREEDLE (org.) New Directions in Discourse Processing. Vol.11. Series: Advances in Discourse Processing. Norwood: Ablex, 1979.

GEVA, E & RYAN , E. B. "Use of Conjunctions in Expository Texts by Skilled and Less Skilled Readers." Journal of Reading Behavior, vol.XV11/4, 1985.

GOODMAN, R.S. "Behind the Eyes: What Happens in Reading." In SINGER, H. & RUDELL, R. B. (orgs.) Theoretical Models and Processes of Reading. Delaware, International Reading Association, 1976.

GOELMAN, H. "Selective Attention in Language Comprehension: Children's Processing of Expository and Narrative Discourse." Discourse Processes, 05, 1982.

HALLIDAY, M.A. & HASAN, R. Cohesion in English. London: Longman, 1976.

HOROWITZ, R. "Text Patterns." Journal of Reading, March, 1985.

KATO, M. A. O Aprendizado da Leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

----- No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística. São Paulo: Editora Ática, 1986.

KENT, C.E. "A Linguist Compares Narrative and Expository Prose." Journal of Reading, Dec., 1984.

KINTSCH, W. The Representation of Meaning in Memory. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1974.

----- Memory and Cognition. New York: Wiley, 1977.

KINTSCH, W. & GREENE, E. "The Role of Culture-Specific Schemata in the Comprehension and Recall of Stories." Discourse Processes, vol.01, 1978.

KLEIMAN, A.B. "Modelos Teóricos: Fundamentos para o Exame da Relação Teoria e Prática na Área de Leitura." Trabalhos em Linguística Aplicada. Vol.3, 1984a.

----- "Sobre o Sujeito e seu Papel numa Proposta de Leitura." Série Estudos, 1984b.

----- Leitura: Ensino e Pesquisa. Campinas: Pontes, 1989a.

----- Texto e Leitor - Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas: Pontes, 1989b.

KOCH, I.G.V. Argumentação e Linguagem. São Paulo: Cortez Editora, 1984.

----- "Como se constrói a Coerência". Anais dos Seminários do Grupo de Estudos Linguísticos de São Paulo. Taubaté, 1988a.

----- "Principais Mecanismos de Coesão Textual em Português." Cadernos de Estudos Linguísticos, vol. 15. Campinas, 1988b.

KOCH, I.G.V. & FAVERO, L. "Contribuição a uma Tipologia Textual." Letras e Letras, vol. 03/01. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 1987.

----- Linguística Textual: Uma Introdução. São Paulo: Cortez, 1988.

KOCH, I. G. V. & TRAVAGLIA L.C. Texto e Coerência. São Paulo: Cortez, 1989.

LONGACRE, R. E. Discourse, Paragraph and Sentence Structure in Selected Philippines Languages. Summer Institut of Linguistics, Santa Ana, Califórnia, 1970.

----- An Anatomy of Speech Notions. Lisse, The Netherlands: Peter de Ridder Press, 1976.

LOPES, D.K. Teoria e Aplicação: Uma visão Crítica de um Modelo de Reconhecimento de Sentença. Dissertação de Mestrado. IEL - UNICAMP, 1981.

MANDLER, J.M. & JOHNSON, N.S. "Remembrance of Things Parsed :
Story Structure and Recall." Cognitive Psychology,
vol.9, 1977.

MANDLER, J.M. "A Code in the Node: the Use of a Story Sche-
ma in Retrieval." Discourse Processes, 01, 14-35,
1978.

MARCUSCHI, L.A. "Linguística Textual: o que é e como se faz"
Série Debates, vol.1. Recife: Universidade Federal de
Pernambuco, 1983.

MEYER, B.J.F. The Organization of Prose and its Effects on
Memory. Amsterdam: North-Holland Publishing Co., 1975.

----- "The Structure of Prose: Effects on Learning and
Memory and Implications for Educational Practice." In
R. C. Anderson, R. Spiro & W. E. Montague (orgs)
Schooling and the Acquisition of Knowledge. Hillsda-
le, N. J: Lawrence Erlbaum Associates, 1977.

MEYER, B.J.F et al. "Use of top-level Structure in Text: Key
for Reading Comprehension of ninth-grade students".
Reading Research Quarterly, 16/1, 1980.

MOITA LOPES, L.P. "Um Modelo Interativo de Leitura: Sua Relevância Pedagógica." Anais dos Seminários do Grupo de Estudos Lingüísticos de São Paulo, 1987.

NEIS, I.A. "Por uma Gramática Textual." Letras de Hoje, 44. PUC/RS., 1981.

NEWSOME 111 & GEORGE, L. "The Effects of Reader Perspective and Cognitive Style on Remembering Important Information from Texts." Journal of Reading Behavior, vol. XV111/02, 1986.

OHLHAUSEN, M.M. & ROLLER, C. "The Operation of Text Structure and Content Schemata in isolation and in Interaction." Reading Research Quartely, vol. XX111/01, 1988.

ORLANDI, E.P. "Funcionamento e Discurso." In Sobre a Estruturação do Discurso. Campinas, IEL - UNICAMP, 1981.

----- A Linguagem e seu Funcionamento: As Formas do Discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PAES DE BARROS, A.R.M. "Estrategicamente Falando de Estratégias..." Trabalhos em Lingüística Aplicada, vol. 5-6, 1985.

PRATT, M.L. Toward a Speech Act Theory of Literary Discourse.
Bloomington, London: Indiana University Press, 1977.

RATTO, I. Marcação Formal da Linha Temática do Discurso ex-
positivo em Inglês. Dissertação de Mestrado. PUC Cam-
pinas, 1984.

RIEKE, R.D. & SILLARS, M.D. Argumentation and the Decision
Making Process. Illinois: Scott, Foresman and Company,
1984.

RUMELHART, D.E. & ORTONY. "The Representation of Knowledge
in Memory." In R.C. ANDERSON, R.J. SPIRO & W.E. MONTA-
GUE. Schooling and the Acquisition of Knowledge.
Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum, 1977.

RUMELHART, D.E. "Schemata: the Building Blocks of Cognition"
In Spiro et al. (orgs) Theoretical Issues in Reading
Comprehension. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum,
1980.

SCHALLERT, D.L. "The Significance of Knowledge: a Synthesis
of Research Related to Schema Theory." In OTTO, W. &
WHITE, S.C. (orgs) Research Expository Material. Aca-
demic Press. New York, 1982.

- SCHANK & ABELSON. Scripts, Plans, Goals and Understanding: an Inquiry into Human Knowledge structures. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1977.
- SCHNOTZ, W. "On the Influence of Text Organization on Learning Outcomes." In RICKHEIT, G. & MICHAEL BOCK (orgs) Psycholinguistic Studies in Language Processing. New York: de Gruyter, 1983.
- SLATER, W.H. "Teaching Expository Text Structure with Structural Organizers." Journal of Reading. May, 1985.
- SOARES, M. Linguagem e Escola. Uma Perspectiva Social. São Paulo: Ática, 1989.
- SPIRO, R.J., BRUCE, B. & BREWER, W.P. (orgs) Theoretical Issues in Reading Comprehension. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1980.
- SPIRO, J.R. & TAYLOR, B.M. "On Investigating Children's Transition from Narrative to Expository Discourse: The Multidimensional Nature of Psychological Text Classification." Technical Report, 195, Center for the Study of Reading. Champaign, IL: University of Illinois, 1980.

STEIN, N.L. & GLENN, G. "An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children." In FREEDLE (org) New Directions in Discourse Processing. Vol II. Series: Advances in Discourse Processes. Norwood: Ablex, 1979.

SUPERINTERESSANTE, Revista. Nº 7, 1988.

TANNEN, D. "What's in a Frame? Surface Evidence for Underlying Expectations." In FREEDLE (org.) New Directions In Discourse Processing. Vol. 11. Series: Advances in Discourse Processes. Norwood: Ablex, 1979.

THORNDYKE, P. W. "Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse." Cognitive Psychology, vol. 09, 1977.

WAGONER, S. A. "Comprehension Monitoring : What it is and What we know about it." Reading Research Quarterly, vol. XV111/03, 1983.