

**COMPREENSÃO LEITORA E CONHECIMENTO  
DE ESTRUTURA PREDOMINANTEMENTE  
ARGUMENTATIVA DO GÊNERO CRÔNICA**

Jésura Lopes Chaves

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr. Vera Wannmacher Pereira

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**COMPREENSÃO LEITORA E CONHECIMENTO DE ESTRUTURA  
PREDOMINANTEMENTE ARGUMENTATIVA DO GÊNERO CRÔNICA**

**JÉSURA LOPES CHAVES**

**Prof<sup>a</sup>. Dr. Vera Wannmacher Pereira**  
**Orientadora**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Letras,  
na área de concentração de Linguística Aplicada

Data da defesa: ...../...../.....

Instituição depositária:  
Biblioteca Central Irmão José Otão  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.  
Porto Alegre, novembro de 2006



À Gabriela,  
que motiva a busca de novos horizontes,  
mas resente as agruras dos desafios  
que se colocam.

## AGRADECIMENTOS

Concretizar um trabalho como o Mestrado contabilizando muitas pessoas a agradecer é realmente um privilégio. Entre tantas pessoas que participaram deste processo, destaco:

- meus pais e irmãos, pelo esforço desmedido com que propiciaram o alicerce de minha formação pessoal e profissional;

- minha filha Gabriela, pela sábia compreensão de meus momentos de ausência;

- Fábio, pelo amor, pelo companheirismo e pela dedicação;

- tia Alexandrina, pelos cuidados dispensados à minha filha, suprimindo tantas vezes minha falta de tempo;

- colegas do Colégio Militar de Porto Alegre, pelo apoio e pela colaboração prestados ao longo da jornada;

- professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, pelo inestimável crescimento proporcionado;

- Prof<sup>a</sup>. Dr. Vera Wannmacher, pela incansável disponibilidade com que orientou este trabalho, tornando sua consecução bem mais fácil.

## RESUMO

A presente dissertação examina a relação entre compreensão leitora e conhecimento de estrutura predominantemente argumentativa de uma crônica. Para proceder à investigação, analisa-se o desempenho de alunos da terceira série do Ensino Médio através de um teste de compreensão leitora (TCL) e um teste de conhecimento de estrutura predominantemente argumentativa (TEA), com base na teoria postulada por Adam (1992). A partir dos dados levantados, calcula-se o coeficiente de correlação de Pearson (  $r$  ) das duas variáveis. O resultado obtido indica uma correlação de 0, 578, confirmando a hipótese norteadora do trabalho de que uma variável está relacionada à outra. Considerando as peculiaridades dos objetos em pauta - leitura, crônica e argumentação - que, imbricados, apontam para outros fatores concorrendo também para a correlação, o tema revela-se bastante complexo. Nesse sentido, torna-se premente a realização de novos trabalhos científicos que focalizem a integração entre esses elementos, tendo em vista a sua relevância para paradigmas escolares que objetivam a formação de leitores proficientes.

Palavra-chave: compreensão leitora - estrutura argumentativa - crônica

## ABSTRACT

The present work deals with the relation between the high school graduate students' reading skills and their predominant argumentative knowledge of essay' structures. In order to carry out this investigation it has been necessary to analyse the performance of the students who are in their third year at high school through a reading comprehension test and a predominant argumentative structure knowledge test, based on the theory postulated by Adam (1992). The Pearson Coefficient of Correlation of these variables is calculated from the results given. The result of this coefficient has indicated the correlation of  $-0,578$  - and has confirmed the hypothesis that one variable is related to the other. The theme is very complex considering the features of the objects observed - reading, short story and argumentation - and the fact that they lead to other factors that also contribute to the correlation. Therefore, new scientific projects which focus the integration of these elements have been necessary because of their importance to the academic paradigms that form proficient readers.

Key words: reading comprehension – argumentative structure – essay

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Representação dos planos complementares de organização da textualidade (Adam,1992).....	38
QUADRO 2 - Representação dos níveis de textualização (Adam,1990).....	44
QUADRO 3 - Representação da seqüência argumentativa prototípica (Adam, 1992).....	47
QUADRO 4 - Representação da seqüência argumentativa no texto Vende Frango-se (esquema elaborado pela autora).....	60



## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Reta ajustada a partir da regressão linear dos dois instrumentos (1ª aplicação-piloto).....	72
GRÁFICO 2 - Reta ajustada a partir da regressão linear dos dois instrumentos (2ª aplicação-piloto).....	77
GRÁFICO 3 - Reta ajustada a partir da regressão linear dos dois instrumentos (3ª aplicação-piloto).....	82
GRÁFICO 4 - Reta ajustada a partir da regressão linear dos dois instrumentos (aplicação definitiva).....	88

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Coeficiente de consistência interna de Cronbach – TCL1 (1ª aplicação-piloto).....	69
TABELA 2 - Coeficiente de Cronbach em caso de exclusão de item – TCL1 (1ª aplicação-piloto).....	69
TABELA 3 - Coeficiente de consistência interna de Cronbach – TEA1 (1ª aplicação-piloto).....	70
TABELA 4 - Coeficiente de Cronbach em caso de exclusão de item – TEA1 (1ª aplicação-piloto).....	71
TABELA 5 - Representação da média percentual de acertos dos sujeitos nos dois instrumentos (1ª aplicação-piloto).....	72
TABELA 6 - Coeficiente de consistência interna de Cronbach – TCL1 (2ª aplicação-piloto).....	75
TABELA 7 - Coeficiente de Cronbach em caso de exclusão de item – TCL1 (2ª aplicação-piloto).....	75
TABELA 8 - Coeficiente de consistência interna de Cronbach – TEA2 (2ª aplicação-piloto).....	76
TABELA 9 - Coeficiente de Cronbach em caso de exclusão de item – TEA2 (2ª aplicação-piloto).....	77
TABELA 10 - Representação da média percentual de acertos dos sujeitos nos dois instrumentos (2ª aplicação-piloto).....	78
TABELA 11 - Coeficiente de consistência interna de Cronbach – TCL1 (3ª aplicação-piloto).....	80
TABELA 12 - Coeficiente de Cronbach em caso de exclusão de item – TCL1 (3ª aplicação-piloto).....	80

TABELA 13 - Coeficiente de consistência interna de Cronbach – TEA3 (3ª aplicação-piloto).....	81
TABELA 14 - Coeficiente de Cronbach em caso de exclusão de item – TEA3 (3ª aplicação-piloto).....	82
TABELA 15 - Representação da média percentual de acertos dos sujeitos nos dois instrumentos (3ª aplicação-piloto).....	83
TABELA 16 - Coeficiente de consistência interna de Cronbach – TCL1 (aplicação definitiva).....	85
TABELA 17 - Coeficiente de Cronbach em caso de exclusão de item – TCL1 (aplicação definitiva).....	86
TABELA 18 - Coeficiente de consistência interna de Cronbach – TEA3 (aplicação definitiva).....	87
TABELA 19 - Coeficiente de Cronbach em caso de exclusão de item – TEA3 (aplicação definitiva).....	87
TABELA 20 - Representação da média percentual de acertos dos sujeitos nos dois instrumentos (aplicação definitiva).....	88

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

TCL1 - Teste de compreensão leitora – *cloze* (versão definitiva)

TEA1 - Teste de conhecimento de estrutura argumentativa (1ª aplicação-piloto)

TEA2 - Teste de conhecimento de estrutura argumentativa (2ª aplicação-piloto)

TEA3 - Teste de conhecimento de estrutura argumentativa (3ª aplicação-piloto e aplicação definitiva)

## RELAÇÃO DOS ANEXOS

ANEXO A – Texto <i>Vende frango-se, de</i> Martha Medeiros.....	105
ANEXO B – TCL1 – Teste de compreensão leitora.....	106
ANEXO C – TEA1 – Teste de conhecimento de estrutura argumentativa 1 (1ª aplicação-piloto).....	107
ANEXO D- TEA2 - Teste de conhecimento de estrutura argumentativa 2 (2ª aplicação-piloto).....	108
ANEXO E - TEA3 –Teste de conhecimento de estrutura argumentativa 3 (3ª aplicação-piloto e aplicação definitiva).....	109
ANEXO F – TEA3 – Teste de conhecimento de estrutura argumentativa (definitivo e com gabarito).....	110
ANEXO G - Planilha dos resultados da 1ª aplicação-piloto dos instrumentos.....	111
ANEXO H - Planilha dos resultados da 2ª aplicação-piloto dos instrumentos.....	113
ANEXO I - Planilha dos resultados da 3ª aplicação-piloto dos instrumentos.....	115
ANEXO J - Planilha dos resultados da aplicação definitiva dos instrumentos.....	120

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>18</b>
1.1 COMPREENSÃO LEITORA.....	18
1.2 GÊNEROS DO DISCURSO.....	26
1.3 CRÔNICA.....	32
1.4 ESTRUTURAÇÃO ARGUMENTATIVA.....	36
1.4.1 QUADRO TEÓRICO DE UMA ORGANIZAÇÃO SEQUENCIAL DA TEXTUALIDADE.....	37
1.4.2 SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA PROTOTÍPICA.....	45
1.5 PROPOSTA PARA ANÁLISE DE COMPREENSÃO LEITORA.....	49
1.6 PROPOSTA PARA ANÁLISE DO CONHECIMENTO DE ESTRUTURA ARGUMENTATIVA.....	53
<b>2. OBJETIVOS DA PESQUISA.....</b>	<b>62</b>
2.1 OBJETIVO GERAL.....	62
2.2 OBJETIVO ESPECÍFICO.....	62
<b>3. HIPÓTESES E VARIÁVEIS.....</b>	<b>63</b>
3.1 HIPÓTESE GERAL.....	63
3.2 HIPÓTESE ESPECÍFICA.....	63
3.3 VARIÁVEIS.....	63
<b>4. METODOLOGIA.....</b>	<b>64</b>
4.1 TIPO DE PESQUISA.....	64
4.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	64
4.3 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS.....	64
4.4 APLICAÇÃO-PILOTO DOS INSTRUMENTOS.....	66
4.4.1 PRIMEIRA APLICAÇÃO-PILOTO DOS INSTRUMENTOS.....	66
4.4.1.1 DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO.....	66
4.4.1.2 CORREÇÃO DOS TESTES.....	67
4.4.1.3 TRATAMENTO ESTATÍSTICO E RESULTADOS.....	69
4.4.2 SEGUNDA APLICAÇÃO-PILOTO DOS INSTRUMENTOS.....	73
4.4.2.1 DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO.....	73

4.4.2.2 CORREÇÃO DOS TESTES.....	73
4.4.2.3 TRATAMENTO ESTATÍSTICO E RESULTADOS.....	74
4.4.3 TERCEIRA APLICAÇÃO-PILOTO DOS INSTRUMENTOS.....	78
4.4.3.1 DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO.....	78
4.4.3.2 CORREÇÃO DOS TESTES.....	79
4.4.3.3 TRATAMENTO ESTATÍSTICO E RESULTADOS.....	79
4.5 APLICAÇÃO DEFINITIVA DOS INSTRUMENTOS.....	84
4.5.1 DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO.....	84
4.5.2 CORREÇÃO DOS TESTES.....	85
4.5.3 TRATAMENTO ESTATÍSTICO E RESULTADOS.....	85
<b>5. AVALIAÇÃO DAS HIPÓTESES.....</b>	<b>91</b>
<b>6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>92</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>101</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>104</b>
<b>CURRICULUM VITAE.....</b>	<b>124</b>

## INTRODUÇÃO

A quantidade de pesquisas sobre leitura cresceu significativamente nas últimas décadas. Considerada um fator primordial no processo educativo, uma boa capacidade leitora contribui para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem em quase todas as áreas. Além desse caráter interdisciplinar, o papel da leitura na formação integral do cidadão é incontestável.

Não obstante, o desempenho obtido por estudantes brasileiros em distintas avaliações de leitura é um indicativo da ineficácia das práticas docentes vigentes em formar leitores competentes. Segundo o relatório “Habilidades de Leitura para o Mundo de Amanhã” publicado pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) e pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)<sup>1</sup>, baseado em dados de 2002 do PISA (Programa Internacional para Avaliação do Estudante), o Brasil registrou um desempenho significativamente baixo em relação a outros países no estudo, com metade dos seus estudantes no nível 1 ou abaixo. Também os últimos resultados divulgados pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)<sup>2</sup> não são nada animadores. A nota média dos estudantes que fizeram o exame em 2004 caiu em relação ao ano anterior tanto na prova objetiva quanto na redação. A prova objetiva visa avaliar desde conhecimento de português até capacidade de interpretar informações para resolver problemas do dia-a-dia ou defender pontos de vista. A média nacional mais baixa foi registrada na competência 4, que procura verificar se o candidato é capaz de selecionar e interpretar dados, habilidade diretamente relacionada à leitura. Em 2005, a média do exame, comparada ao ano precedente, registrou queda de 13,53% nas questões objetivas, sendo que 60,2% dos participantes se inseriram na faixa considerada insuficiente ou regular<sup>3</sup>. Em contrapartida, os estudantes se desempenharam melhor na redação nesse ano do que em 2004, apresentando um aumento de 14%, o que pode indicar uma maior preocupação com a produção escrita, especialmente de texto dissertativo. Os resultados do ENEM, órgão criado pelo MEC em 1988 para avaliar

---

<sup>1</sup> Dados do site [www.unesco.org.br/noticias2003/estudos\\_desigualdades/mostra\\_documento](http://www.unesco.org.br/noticias2003/estudos_desigualdades/mostra_documento) (acesso em 14.10.2005)

<sup>2</sup> Dados do site Educacional / Notícias (29/11/2004 – Cai a nota média dos Estudantes no Enem) [www.educacional.com.br/noticias](http://www.educacional.com.br/noticias) (acesso em 16/10/2005)

<sup>3</sup> Dados do site Educacional / Notícias (16/01/2006 – Média objetiva do Enem caiu no ano passado) [www.educacional.com.br/noticias](http://www.educacional.com.br/noticias) (acesso em 02/11/2006)



tanto o aluno quanto a qualidade de ensino das escolas, refletem a habilidade leitora de estudantes, característica exigida em todas as disciplinas.

Diante desse quadro, é imprescindível investigar alternativas para desenvolver a habilidade de compreensão leitora nos estudantes brasileiros. Entender como funciona o processamento cognitivo da leitura, a relação entre o pensamento e o ato de ler, o entrosamento entre o conhecimento dado e o novo, a construção do sentido pelo leitor são preceitos fundamentais que devem ser considerados na formação de leitores competentes. Apoiada em estudos de Smith, Goodman, Poersch, Clark & Haviland, Kleiman, Colomer e Camps, importantes teóricos da Psicolinguística, a presente dissertação objetiva avaliar as implicações do conhecimento de estruturação dominante de um gênero específico sobre a compreensão leitora, visando, dessa forma, oferecer subsídios aos professores na tarefa de conduzir o aluno ao êxito na leitura, tornando-o um cidadão efetivamente consciente e livre.

Entendendo leitura como uma atividade com a qual se busca construir sentidos, faz-se necessário analisar como os sujeitos compreendem o código escrito, ponto de partida da leitura. Optou-se, então, por focalizar a composição do gênero crônica, pressupondo-se que há uma relação intrínseca entre a exposição do leitor a textos específicos e a compreensão desses mesmos textos. A crônica, por ser um gênero de grande circulação em jornais, abordar assuntos relacionados ao mundo atual, além de ter uma inserção ascendente no meio escolar, parece ideal para a investigação pretendida. Além disso, ainda que pautada sob uma perspectiva que preconiza a heterogeneidade na constituição de um texto, a presente pesquisa detém-se sobre a organização predominantemente argumentativa de uma crônica. Tal delimitação, necessária para a realização do trabalho, justifica-se pela importância desse tipo textual nas mais variadas esferas de comunicação, visto que toda situação comunicativa marca-se, de alguma maneira, por uma finalidade ilocutória, ou ainda, pela intenção do locutor de influenciar o interlocutor; ponto de vista compartilhado por teóricos como Adam e Ducrot. O texto com orientação argumentativa vem sendo explorado, sobretudo, em concursos, vestibulares, avaliações escolares de diferentes níveis, constituindo-se como uma forma de escrita que merece uma atenção especial, seja pela sua relevância, seja pela complexidade de sua composição. As contribuições de Bakhtin e de Adam aos estudos sobre gênero, tipo e seqüência textual embasam teoricamente a pesquisa. Parece plausível ainda averiguar a habilidade de leitura de crônicas de alunos concluintes do Ensino Médio de uma escola pública, visto ser um período escolar em que os educandos já desenvolveram certa familiaridade com a leitura de diferentes gêneros, inclusive a crônica. Tendo em vista que os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) preconizam trabalhos escolares com textos

baseados em gêneros, sejam eles orais ou escritos, espera-se que alunos do Ensino Médio da esfera pública, a mais representativa da educação brasileira ao se considerar o número de integrantes, leiam diferentes textos e reconheçam suas características.

Devem ser destacados ainda dois importantes trabalhos que precederam esta pesquisa, oferecendo assim subsídios para a investigação pretendida. Jussara Pedrosa Lisbôa, através da dissertação *Conhecimento da superestrutura argumentativa e compreensão leitora de universitários* (2003), verificou a correlação entre compreensão leitora de sujeitos universitários e seu conhecimento de superestrutura argumentativa. Maria Eduarda Giering, por sua vez, por meio da tese *Heterogeneidade e organização discursiva* (1998), deteve-se na heterogeneidade constitutiva das crônicas e nos modos dominantes de organização do discurso.

Para a execução do trabalho, realiza-se primeiramente uma revisão da literatura, no intuito de descrever o recorte teórico que fundamenta a hipótese levantada e a análise dos dados. Nesse sentido, são abordados, no primeiro capítulo, tópicos relacionados à leitura e à compreensão leitora, constituição dos gêneros discursivos, especificamente da crônica, estruturação argumentativa dos textos sob o prisma da seqüencialidade, além de proposta para uma análise de compreensão leitora e proposta para análise do conhecimento de estrutura argumentativa.

No segundo capítulo, são definidos os objetivos do trabalho; no terceiro, as hipóteses e variáveis são delimitadas. Destina-se o quarto capítulo para a descrição da metodologia, inserindo-se aí o tipo de pesquisa, a população e a amostra, a descrição e a aplicação dos instrumentos. No quinto e sexto capítulos, respectivamente, avaliam-se as hipóteses e discutem-se os resultados com base na análise realizada. Finalmente, procede-se à conclusão da pesquisa com base no postulado teórico e nos resultados alcançados.

## **1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O recorte teórico adotado nesta pesquisa sustenta-se especialmente em preceitos psicolinguísticos que contribuíram para uma mudança da concepção tradicional de leitura. Os estudos lingüísticos sobre gêneros, crônica e estruturação argumentativa são também imprescindíveis para fundamentar a realização do trabalho, no intuito de colaborar para a renovação do processo de ensino-aprendizagem da língua materna.

### **1.1 Compreensão leitora**

Leitura é uma atividade de recepção que requer fundamentalmente compreensão. Compreender um texto é construir sentidos, habilidade que pressupõe a ativação de diversos processos mentais. Conforme Smith (1999), importante estudioso psicolinguista cujo postulado teórico embasará a presente pesquisa, a maioria dos estudos sobre leitura prioriza o que deve ser feito para melhorar o ensino em detrimento da compreensão do processo de aquisição da leitura. O autor enfatiza a necessidade de se considerar os mecanismos da memória e da atenção, a ansiedade, a natureza e os usos da linguagem, a compreensão da fala, as relações interpessoais, as diferenças socioculturais, a aprendizagem em geral para se compreender a leitura. Se não houver compreensão desse processo, o ensino estará baseado fundamentalmente em "superstição". Com base nessas considerações, ressalta que a responsabilidade do professor não é ensinar crianças a ler, mas tornar a aprendizagem da leitura possível, uma vez que o desenvolvimento dessa habilidade só é viabilizado através da prática da leitura.

Os professores vêem a compreensão como resultado da aprendizagem e não como base do sentido de um texto. Para o autor, a base da compreensão é a "previsão", entendida como "eliminação antecipada de alternativas improváveis", é o que possibilita ao leitor encontrar sentido naquilo que já sabe sobre o mundo. Trata-se de um exercício preciso e natural do cérebro humano. Aprende-se a ler através da leitura; por meio dessa atividade, aprimora-se a habilidade de prever e de construir hipóteses; aprimora-se a própria habilidade de aprender. O leitor deve ficar atento às pistas que o código escrito oferece e assim construir o sentido do texto. O autor ressalta que a compreensão é uma fonte de hipóteses que deve

resultar na aprendizagem. Previsão e compreensão são essenciais para concretizar a aprendizagem.

Smith refuta a idéia largamente difundida de que os leitores precisam reconhecer as letras para identificar palavras, e as palavras para compreender o significado. Para o autor, é preciso compreender significados para identificar palavras. Argumenta que o reconhecimento de palavras individuais não é necessariamente direcionado para a compreensão; ela deve preceder a identificação de palavras individuais que, tomadas isoladamente, são essencialmente sem sentido. Relacionar leitura à decodificação de palavras escritas em som é, pois, uma concepção insatisfatória. Smith vê a leitura como uma atividade que pressupõe fazer perguntas ao texto escrito e a compreensão ocorre justamente quando são encontradas respostas para essas perguntas. O autor ressalta ainda que a habilidade de fazer perguntas relevantes e de saber onde encontrar as respostas depende, entre outros fatores, da finalidade específica da leitura. Essa competência não pode ser ensinada explicitamente, mas desenvolvida com a prática da leitura.

Devem ser consideradas também as várias vantagens proporcionadas pela leitura. A extensão e a profundidade da compreensão aumentam, tanto em relação à linguagem falada quanto à escrita; os leitores aprendem a pensar melhor sobre diversos assuntos; o vocabulário desses leitores se desenvolve significativamente; a habilidade para escrever, assim como a ortografia, é aperfeiçoada. Para que essas implicações se concretizem, é necessário que a linguagem escrita faça sentido ao leitor; é preciso que o leitor se insira em determinado "clube" com o qual se identifique e assim estabeleça vínculos com os autores e os personagens lidos. Filiando-se ao clube dos leitores, os indivíduos têm a oportunidade de tornarem-se leitores e também escritores. O papel desempenhado pelo professor na formação de bons leitores é, portanto, fundamental. Como salienta o autor, se as crianças precisam encontrar sentido na leitura, os professores devem possibilitar que a aprendizagem da leitura faça sentido.

Smith (1989), ao tecer reflexões sobre leitura e aprendizagem, ressalta peculiaridades da leitura que devem ser consideradas. Definida como uma atividade que possibilita a construção do sentido a partir da linguagem escrita, em vez de simplesmente se restringir à decodificação da palavra impressa em sons, a leitura apresenta quatro características fundamentais: é objetiva, seletiva, antecipatória e baseia-se na compreensão, temas sobre os quais o leitor deve exercer controle. A natureza objetiva da linguagem se vincula às intenções do leitor, à finalidade dessa atividade; o caráter seletivo se deve à necessidade de se filtrar o que realmente é relevante aos objetivos do leitor; suas expectativas, definidas pelos objetivos,

garantem o aspecto antecipatório; a compreensão, para o teórico, é a base, não a consequência da leitura. Destaca a necessidade de se levar em conta os fatores perceptivos, cognitivos, lingüísticos e sociais, relacionados não só à leitura, mas ao pensamento e à aprendizagem em geral, para se depreender o funcionamento da leitura.

Goodman, outra importante referência dos estudos psicolingüísticos, alerta quanto à aplicação de conceitos equivocados de leitura como solução de problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem. Em um artigo intitulado *Leitura: um Jogo Psicolingüístico de Adivinhação* (1976), refuta a concepção de que "a leitura é um processo preciso que envolve percepção e identificação seqüenciais exatas e detalhadas de letras, palavras, padrões de ortografia e unidades lingüísticas maiores", que ainda exerce grande influência em pesquisas sobre leitura. Para o teórico, a leitura é um jogo psicolingüístico de adivinhação que envolve interação entre pensamento e linguagem. "A leitura eficiente não resulta da percepção precisa e da identificação exata de todos os elementos, mas da habilidade em selecionar o menor número de pistas produtivas necessárias à elaboração de adivinhações que estarão certas desde o início", explicita o autor (1976: p. 3). As pistas fornecidas pelo escritor são imprescindíveis para que o leitor construa o sentido do texto; dessa forma o princípio cooperativo entre leitor e escritor se estabelece.

É necessário que o leitor desenvolva as habilidades de antecipar o que ainda não foi tratado e de selecionar adequadamente as pistas que permeiam o texto para que a compreensão então se efetive. Nesse jogo de adivinhações, Goodman chama a atenção para componentes importantes como a experiência do leitor e o seu desenvolvimento de linguagem e pensamento. Uma leitura eficaz depende de previsões iniciais acuradas, experiências ampliadas e desenvolvimento conceitual aprimorado. O autor vê a compreensão em leitura como um resultado da integração entre as características de três elementos essenciais: escritor, texto e leitor.

Em artigo intitulado *Unidade na leitura – um modelo psicolingüístico transacional* (1991), o teórico relaciona esses três elementos ao desenvolver a concepção *transacional* de linguagem. Segundo essa noção, a leitura é considerada um processo transacional e não interativo, como postulam muitos estudos sobre o assunto. Assim como o escritor constrói um texto por meio de transações com o próprio texto e o significado expresso, o leitor, durante a leitura, constrói um texto através das transações com o texto publicado. A leitura é, numa visão transacional, uma linguagem escrita receptiva. Sob essa ótica, o significado é construído através de transações com o texto e indiretamente através do texto com o escritor. Dessa forma, as transações lingüísticas referentes à leitura devem levar em conta três perspectivas

diferentes: 1) o processo pelo qual o escritor produz o texto; 2) as características do texto; 3) o processo pelo qual o leitor constrói o significado.

Goodman ressalta serem a leitura e a escrita processos lingüísticos unitários. Considerando-se as limitações do cérebro, a representação da realidade, os esquemas do falante ou do escritor, a sintaxe e o léxico da língua bem como o contexto em que a situação comunicativa está inserida, há uma só maneira de criar o texto e de construir um sentido a partir de um texto. Não obstante, tal unicidade é flexível, o que respalda a noção de “diversidade dentro da unidade na leitura e na escrita”, desenvolvida a partir de uma visão transacional. A compreensão, por sua vez, depende de como o autor constrói e reconstrói o significado, que não está no texto propriamente, mas no autor e no leitor.

No que tange à tipologia textual, Goodman distingue as convenções estruturais intrínsecas à função e ao conteúdo de determinado tipo de texto<sup>4</sup> e as convenções sociais arbitrárias. A função e o uso de um ingresso de teatro, por exemplo, limitam seu tamanho, estrutura e conteúdo; já a colocação de margens no alto, nos lados e ao pé da página é considerada uma convenção geral arbitrária. Além disso, as macroestruturas textuais diferem de um tipo para outro, como romances e ensaios, por exemplo. Isso exige do leitor conhecimento de cada um, a fim de utilizar inferências e predições apropriadamente e assim efetivar a compreensão. Nesse sentido, as características de um texto são fundamentais no processo de leitura, uma vez que a construção do significado pelo leitor depende de como ele percebe as especificidades de cada tipologia. A leitura envolve, então, uma transação entre o texto e o leitor.

O autor diferencia também “compreender”, a que ele se refere como um processo, e “compreensão”, considerada um produto. Compreender é, segundo o teórico, um processo construtivo, no qual os leitores “fazem” o sentido do texto; acontece durante a leitura e continua tempo depois, enquanto o leitor reconstrói o que foi compreendido. Compreensão, por sua vez, é o produto final da leitura, passível de ser mensurado. A relação entre produto e processo, todavia, não é tão simples, visto que aquilo que se depreende após uma leitura pode ser resultado do que o leitor já sabia sobre o assunto somado à forma como ele leu o texto. Nessa perspectiva, o autor enfatiza o papel da leitura como um processo de busca de sentido, um processo que implica engajamento numa transação entre escritor, texto e leitor.

Poersch (1979), por sua vez, também preocupado com o ensino de leitura, que deve, segundo ele, focalizar as causas de seu insucesso, destaca quatro aspectos importantes que

---

<sup>4</sup> Ressalva-se aqui que o autor não estabelece distinção entre tipo e gênero, designando uma manifestação concreta de texto, como a crônica, por exemplo, como um tipo textual.

interferem na compreensão, considerada o produto final. São eles a percepção (atividade fisiológica que consiste em decodificar uma mensagem escrita), a decodificação (atividade psíquica de nível lexical que relaciona o significante ao significado de uma palavra), a reestruturação da mensagem (nível semântico-sintático correspondente à construção de sentido considerando-se as funções gramaticais das palavras) e a interpretação global (compreensão do sentido global da mensagem). Salienta serem necessários todos esses elementos para garantir a compreensão, que pode ser prejudicada ou impedida pela falta de um deles. Em 1991, desenvolve uma taxionomia que inclui o nível metaplícito na construção de sentido de um texto, ao lado do explícito e do implícito, classificação que se organiza conforme critério de profundidade de compreensão, distinto do critério de abrangência textual que inclui fatores como compreensão lexical, frasal e textual. Segundo essa proposta, o leitor deve considerar não só o conhecimento lingüístico, como também os dados externos ao texto, que se referem aos parceiros de comunicação e às condições de produção e de recepção textual. Distinguindo os três níveis que compõem essa taxionomia, entende por *conteúdo explícito* aquilo que o autor diz claramente, expresso efetivamente no texto. Já o *conteúdo implícito* corresponde ao sentido que deve ser lido embora não escrito; pode ser recuperado por vias lingüísticas, pressupocionais ou inferenciais, a partir de dados expressos. Já o sentido metaplícito só pode ser construído mediante a situação de comunicação, sendo restrito ao leitor que tem conhecimento do contexto; é o sentido que corresponde à maneira como o texto deve efetivamente ser lido, ao modo como o significado deve ser interpretado. Em 2001, atenta aos processos cognitivos que constituem a compreensão no ato da leitura, como a passagem do “digital” (texto) ao “analógico” (configuração global). Nessa perspectiva, o processo de compreensão insere-se necessariamente na relação entre pensamento e linguagem, uma vez que a leitura reside na passagem do texto ao pensamento. Como elucidada pelo autor, o texto fornece dados que são captados pelos olhos; o nervo ótico, por sua vez, conduz essa percepção ao cérebro, onde inicia o processamento desses dados com os previamente armazenados. Conforme o paradigma conexionista, conhecimento significa conexão sináptica; nesse sentido, determinado dado (*input*) pode se conectar a outro anteriormente armazenado, que é ativado, propiciando a recordação. Se, por um lado, essa ativação não for possível, o dado de entrada se integra a algum dado já armazenado, estabelecendo uma nova conexão que incidirá na aprendizagem. Ler é, segundo essa concepção, uma atividade de recordar e aprender que se constitui na passagem do discreto (digital) ao todo (analógico), sendo que a construção do sentido se processa de forma serial, ou seja, realiza-se à medida que o texto é lido.

Clark & Haviland (1977) postularam sobre as implicações do contrato dado-novo, como parte do princípio cooperativo de Grice, sobre a compreensão, noção que se vincula também ao *recordar* e *aprender*. Por meio desse contrato, o leitor deve ser capaz de computar, através da memória, o antecedente exclusivo que era pretendido para a informação dada sem ter ainda a nova informação incorporada àquele antecedente. Tal contrato pauta-se numa concordância entre falante e ouvinte, centrando-se principalmente na *máxima de antecedência*, segundo a qual o falante deve se certificar de que o ouvinte realmente conhece a informação dada. A violação dessa máxima poderá determinar uma quebra na comunicação. A concretização do contrato ocorre, primeiramente, pelo isolamento da informação dada e velha na sentença pelo ouvinte; a seguir, há a procura de um antecedente direto na memória; finalmente, integra-se a nova informação na estrutura da memória ao arraigá-la ao antecedente encontrado na etapa anterior. O êxito da integração da informação nova à velha, ambas relacionadas ao recordar (dado) e ao aprender (novo), certamente condiciona a compreensão.

Outro aspecto que incide sobre a compreensão leitora, vinculado também à integração entre o dado e o novo, é a relação existente entre leitura e conhecimento prévio, noção postulada por Kleiman (1989). Para a autora, a compreensão de um texto se caracteriza pelo uso do conhecimento prévio, pois o leitor utiliza na leitura o conhecimento adquirido ao longo da vida. O leitor constrói o sentido do texto pela interação de diversos níveis de conhecimento, como o lingüístico, o textual e o enciclopédico. Sob essa ótica, considera a leitura um processo interativo. Salienta não haver compreensão sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor. Faz-se necessário elucidar então os três tipos de conhecimento apontados pela autora como determinantes para a compreensão de um texto.

O conhecimento lingüístico remete ao domínio da língua, implícito, não verbalizado, que possibilita aos usuários do português, por exemplo, comunicarem-se como nativos. Desempenha um papel central no processamento do texto, uma vez que, para que as palavras sejam percebidas, é necessário que a mente esteja ativa, ocupada em construir significados. A falta desse componente do conhecimento prévio torna impossível a compreensão.

Já o conhecimento textual caracteriza-se por um conjunto de noções e conceitos sobre o texto. O leitor precisa conhecer a estrutura do texto para que a compreensão se realize. O caráter de interação entre autor e leitor também é relevante para que o leitor diferencie os tipos de discurso, pois o autor utiliza marcas formais para materializar sua intenção, na construção textual, e o leitor deve se predispor a aceitar, julgar ou rejeitar o que foi exposto. Como ratifica a autora, quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão.



Há ainda o conhecimento de mundo, ou enciclopédico, que pode ser adquirido formal ou informalmente e abrange desde domínio específico de uma área a conhecimento de fatos simples ou banais do cotidiano. A falta de familiaridade com determinado assunto implica incompreensão. Kleiman ressalta que, para haver compreensão, durante a leitura, é necessário que parte do conhecimento enciclopédico relevante à leitura de um texto esteja ativada, ou seja, num nível ciente, passível de ser recuperada na memória. A noção de esquema é aqui significativa, uma vez que remete ao conhecimento parcial que se estrutura na memória sobre assuntos, situações, eventos próprios da cultura do sujeito. O esquema determina, em grande parte, as expectativas do indivíduo sobre a ordem natural das coisas, além de propiciar economia na comunicação, pois deixa implícito aquilo que é típico de uma situação. Permite também o conhecimento partilhado entre escritor e leitor, necessário para que a comunicação se estabeleça.

Julga-se necessário, então, explicitar a concepção de *esquema* postulada por Smith (1989) ao tratar da estrutura do conhecimento. Esquemas são, segundo o autor, representações extensivas de padrões ou regularidades mais gerais que fazem parte da experiência de cada ser humano. As pessoas são dotadas de estruturas cognitivas que incluem esquemas específicos, o que as possibilita construir sentido a partir de novas experiências. Dentro dessa perspectiva, os leitores necessitam de um grande número de esquemas organizados, relacionados ao modo pelo qual os livros e outros tipos de textos escritos estão organizados. Ressalta, entre os vários esquemas possíveis, os de gêneros específicos, já que jornais se distinguem de livros, romances e livros, por exemplo. Esses esquemas, que são convencionais, devem ser conhecidos do leitor a fim de fazerem sentido, sendo essenciais para a leitura compreensiva de qualquer espécie de texto, noção associada à função da previsão na atividade da leitura. Em outras palavras, os esquemas, scripts e cenários que residem no cérebro humano constituem o conhecimento prévio de lugares e de situações, de discurso escrito, de gêneros em geral, possibilitando a compreensão do que é lido.

Evidencia-se, portanto, a importância do conhecimento prévio, em diversas esferas, na compreensão leitora. Os conhecimentos lingüístico, textual e enciclopédico devem ser ativados durante a leitura para se alcançar a compreensão. O leitor deve realizar a leitura como uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, não como uma recepção passiva. Conforme Kleiman, leitura implica atividade de procura de conhecimentos relevantes à compreensão de um texto.

Cita-se finalmente o constructo teórico de Colomer e Camps (2002), que, tendo em vista a prática pedagógica da leitura, focalizam uma visão compreensiva do ensino de leitura

na escola. Chamam a atenção, num primeiro momento, ao papel da língua escrita na organização da sociedade e ao modo como influenciou o entendimento e a valorização da leitura e da escrita ao longo do tempo. No século XX, especificamente, a redefinição dos objetivos do sistema educativo nas sociedades modernas está relacionada ao título de igualdade de oportunidades no mercado de trabalho que a alfabetização adquiriu. Como decorrência desse novo direcionamento, apregoa-se uma concepção de língua escrita que estimule a formação de leitores críticos e criativos.

Ao tratarem da descrição atual da leitura, situam-na numa diretriz teórica que objetiva explicar como os seres humanos interpretam a realidade ou processam a informação recebida. Distinguem então o *processamento ascendente*, modelo vinculado a uma concepção mais tradicional de leitura, entendida como uma recepção passiva, do *descendente*. O primeiro é um mecanismo que parte da análise do texto à compreensão do leitor; o segundo atua em sentido contrário, ou seja, da mente do leitor ao texto. Conforme as autoras, o que o leitor vê no texto e o que ele mesmo traz são dois subprocessos simultâneos e em estreita interdependência, visão que constitui os *modelos interativos de leitura*. Sob essa nova ótica, o leitor é visto como um sujeito ativo, o que pressupõe uma visão dialética entre texto e leitor: de um lado, o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar um texto; por outro, esse novo significado permite-lhe criar, modificar ou incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais.

Essa visão da leitura como uma atividade global, não estratificada, incidiu no rumo que as pesquisas sobre o assunto tomaram; assim, principalmente a partir da década de 80, focalizou-se especialmente o processo de compreensão de texto. Se, como salientam as autoras, a compreensão é a finalidade natural de qualquer ato habitual de leitura, o planejamento educativo deve considerar as condições que influem no grau de compreensão. Apontam, nesse sentido, a intenção do leitor e os conhecimentos prévios como dois elementos que condicionam a compreensão leitora. O propósito da leitura determinará tanto a forma como o leitor abordará a mensagem escrita como o nível de compreensão tolerada ou exigida em uma dada leitura. Já a capacidade de ativar uma gama de esquemas de conhecimento, sejam eles sobre o escrito ou sobre o mundo, surtirá efeito também sobre a compreensão leitora. Dentre os vários conhecimentos que o leitor pode utilizar para entender um texto, destacam-se os textuais, que interessam particularmente a esta pesquisa. Segundo as autoras, o conhecimento das estruturas textuais tipificadas, como narrativas, argumentativas, descritivas, permite prefigurar o desenvolvimento do texto de uma forma mais previsível, além de facilitar a compreensão de idéias fundamentais organizadas no esquema do texto. A falta desse

domínio é caracterizada como uma das causas da dificuldade da compreensão, uma vez que impede o leitor de usar esquemas para ordenar e relacionar a informação recebida, bem como planejar sua recordação posterior. A importância de se conhecer a estrutura de um texto para melhor compreendê-lo é então ressaltada, aspecto ainda pouco presente nas diretrizes escolares vigentes.

## 1.2 Gêneros do discurso

Para compreender a problemática dos gêneros, é necessário resgatar, num primeiro momento, a sua origem. Coutinho (2003) destaca duas vertentes de orientação diferente, ambas oriundas da Antigüidade e devedoras de Aristóteles, que determinaram a designação. A primeira vincula-se à Retórica, conhecida como “gêneros retóricos ou oratórios”, correspondentes às situações em que se fazia necessário, obviamente, o recurso à arte retórica. Eram fundamentalmente identificadas em virtude do papel que cabia ao ouvinte. A segunda remete à longa tradição dos gêneros literários, marcada principalmente por Platão e pela Poética de Aristóteles, que sempre estiveram no centro das reflexões e críticas literárias.

Ao contrário dos gêneros literários, os gêneros retóricos deixaram-se silenciar. Como assinala K. Varga (1981, p. 218-219 apud Coutinho, 2003, p.90), a ausência de articulação entre uns e outros gêneros deve-se ao fato de os gêneros retóricos, contrapondo-se aos literários, associarem-se a situações sociais claramente identificadas, nas quais quem se pronuncia sabe exatamente a quem se dirige e em que circunstância. Esse aspecto torna-se relevante na medida em que se relaciona à dimensão hoje denominada *discursiva* ou *pragmática*. Confere-se assim atualidade aos gêneros retóricos que se sobrepuseram aos três gêneros literários (dramático, narrativo e lírico) identificados por Aristóteles. Tais gêneros, acentua a autora, perderam operacionalidade à proporção que se diversificavam as situações suscetíveis de se exercer a arte retórica. Diante desse contexto, a noção *gêneros do discurso*, de ordem predominantemente lingüística, foi concebida tendo em vista a articulação entre a produção verbal e a situação em que ela se insere, impondo-se aos gêneros literários e, ao mesmo tempo, englobando-os. Parece evidente, portanto, que a origem e a evolução dos gêneros relacionam-se fundamentalmente à diferenciação, sincrônica e diacrônica, das práticas sociais.

Para tratar dessa questão especificamente, é imprescindível considerar o postulado de Mikhail Bakhtin, teórico russo que, em sua obra *Estética da Criação Verbal* (1992), preocupou-se em estudar a problemática dos gêneros do discurso. Como assinala Rodrigues (2004), Bakhtin ressignifica a noção de gêneros do discurso, retirando-a do domínio da arte e de uma abordagem formal, para introduzi-la no cerne das relações sociais. Segundo o autor, denominam-se gêneros do discurso os tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados em diferentes esferas da utilização da língua. Os enunciados produzidos em cada uma dessas esferas refletem a especificidade da atividade, apresentando, por isso, aspectos idênticos no que concerne ao conteúdo temático, ao estilo e, sobretudo, à construção composicional. Ressalta a natureza heterogênea desses gêneros, justificada pela variedade virtual da atividade humana, uma vez que cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros discursivos que se diferenciam e se ampliam à medida que a própria esfera se desenvolve e se torna mais complexa.

Diferentemente dos gêneros literários, priorizados na Antigüidade e na época contemporânea pela sua especificidade artístico-literária, os gêneros discursivos, enquanto tipos particulares de enunciados que se diferenciam de outros tipos de enunciados com os quais têm em comum a natureza verbal, são muito mais amplos. Essa diversidade, manifestada de forma oral ou escrita, comporta relatos familiares, cartas, ordens militares padronizadas, documentos oficiais, exposições científicas, modos literários distintos, gêneros retóricos, cotidianos, enfim, uma heterogeneidade de tipos que dificulta a definição do caráter genérico do enunciado. Daí a distinção estabelecida por Bakhtin entre gênero de discurso primário (simples) e gênero de discurso secundário (complexo). Os secundários abrangem circunstâncias comunicativas mais complexas e relativamente mais evoluídas, normalmente escritas, como manifestações artísticas, científicas e sociopolíticas. Já os primários se constituem em situações comunicativas verbais espontâneas, podendo ser transmutados e absorvidos pelos gêneros mais complexos. Segundo o teórico, a inter-relação entre gêneros primários e secundários, assim como o processo histórico de formação dos gêneros secundários, elucida a natureza do enunciado, ou ainda, a correlação entre língua, ideologias e visões de mundo.

Bakhtin chama a atenção a outro fator fundamental: as formas estáveis do gênero do enunciado. A intenção do locutor, ao enunciar algo, realiza-se acima de tudo na escolha de um gênero do discurso, determinada em função da especificidade de cada esfera da comunicação verbal. Conforme o autor, é impossível se comunicar verbalmente sem a utilização dos gêneros do discurso, uma vez que todos os enunciados dispõem de uma forma padrão e

relativamente estável de estruturação de um todo. Essa relativa estabilidade revela-se nos planos temático, composicional e estilístico. O teórico privilegia especialmente o plano estilístico, que determina os outros dois ou é por eles determinado. Segundo o autor, “o estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciado, isto é, aos gêneros do discurso” (1992, p. 283). Esse vínculo *orgânico* entre estilo e gênero mostra-se mais claramente quando se focaliza o estilo lingüístico ou funcional, caracterizado como “estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana” (1992, p. 283). Conforme assevera o autor, determinado gênero, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico, é proveniente de uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e condições específicas de cada uma das esferas de comunicação verbal. Deve-se considerar, portanto, que os estilos da língua pertencem por natureza ao gênero, sendo as mudanças históricas dos estilos da língua indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso.

Assim, como ilustra Rodrigues (2004), Bakhtin concebe gênero sob um prisma sócio-histórico, enfatizando sua relativa estabilidade. O gênero, como uma forma concreta e histórica, faz-se necessariamente presente em todas as manifestações discursivas, visto que o discurso materializa-se na forma de enunciados. Estabelece-se, dessa forma, uma relação intrínseca entre gêneros e enunciados, vinculados a situações concretas de comunicação social. Nesse sentido, é preciso compreender como o autor define enunciados. Para Bakhtin (1985b), o enunciado é a unidade concreta e real de comunicação discursiva, uma vez que o discurso só pode existir na forma de enunciados concretos e singulares, pertencentes aos sujeitos discursivos de uma ou outra esfera da comunicação humana. Cada enunciado constitui-se como um novo acontecimento, um evento único e irrepetível de uma interação discursiva. Nessa perspectiva, deve ficar claro que o enunciado representa apenas um elo na cadeia complexa e contínua de uma situação interativa, mantendo relações dialógicas com outros enunciados. Já nasce como resposta a outros enunciados e mantém no seu horizonte os enunciados que o seguem, orientando-se para a reação-resposta ativa do(s) outro(s) participante(s) da interação. O enunciado então se constitui segundo uma dimensão verbal, que pressupõe uma organização textual, e uma social, vinculada à sua finalidade discursiva. Conforme assevera Rodrigues (2004), a situação de interação não é um elemento externo (contextual); ela integra o enunciado, sendo imprescindível para sua compreensão.

Outro aspecto importante a se considerar é o destinatário a que os gêneros se dirigem, indispensável em qualquer interação verbal. Segundo Bakhtin, cada um dos gêneros do discurso, em cada uma das áreas de comunicação verbal, tem sua concepção padrão do

destinatário que o determina como gênero. O enunciado elabora-se em função da eventual reação-resposta desse destinatário, objetivo preciso de sua elaboração. O locutor espera de seu interlocutor uma resposta, uma “compreensão responsiva ativa”. Na composição do enunciado, portanto, o locutor deve considerar o grau de informação que o interlocutor tem da situação, seus conhecimentos especializados na área em questão, suas opiniões, simpatias e antipatias, entre outros fatores que condicionarão a compreensão e determinarão a escolha do gênero. O destinatário é, conforme ressalta o autor, constitutivo dos enunciados e dos gêneros do discurso, diferentemente das unidades significantes da língua, como a palavra e a oração. Tais unidades não pertencem a ninguém assim como não se dirigem a ninguém; ou ainda, carecem de qualquer relação com o enunciado do outro, com a palavra do outro. Em contrapartida, as diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso, afinal o locutor seleciona todos os recursos lingüísticos de que necessita conforme maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta.

Importa ainda destacar a diferenciação entre enunciado e oração estabelecida por Bahktin (1985b). Enquanto o enunciado, como uma unidade do discurso, é concreto, a oração, como uma unidade convencional da língua, é um elemento abstrato. O enunciado relaciona-se a uma realidade extraverbal; a oração apenas se relaciona, no contexto verbal, a outras orações. Estendendo essas noções, o autor distingue ainda enunciado e texto. Para o teórico, o estudo do enunciado ou do seu gênero se efetiva quando considerados na sua integridade concreta e viva, ou seja, quando se levam em conta seus aspectos sociais e constitutivos. Ao se abstraírem esses aspectos, elabora-se o estudo do texto, da sua organização composicional, numa visão lingüístico-textual imanente. Como assinala Rodrigues (2004), a noção de enunciado postulada por Bakhtin difere da de outras teorias, como a da Lingüística do Texto, que concebe texto como um conjunto coerente de enunciados, e como a da Teoria da Enunciação, que entende enunciado como a manifestação concreta da frase. Para o teórico russo, seu sentido não é o de proposição, frase enunciada, constituída em trechos textuais enunciados, mas de uma unidade mais complexa que ultrapassa os limites do próprio texto, considerado apenas do ponto de vista da língua e da organização textual, apartado das relações sociais.

Sublinha-se aqui a pouca atenção dispensada pela Lingüística aos gêneros do discurso como formas de enunciado relativamente estáveis e normativos. Isso se deve, principalmente, à extrema heterogeneidade da estrutura composicional desses enunciados e à variabilidade de seu volume, o que os torna, aparentemente, inoperantes como unidades de discurso. Os

estudos lingüísticos devem, no entanto, ocupar-se dessa questão, já que a forma de cada enunciado, ou seja, de um gênero preciso do discurso, dita o processo discursivo que envolve os interlocutores num ato de comunicação. Como reitera Bakhtin, a tomada da palavra, tanto oralmente como por escrito, é indissociável da formatação de determinado gênero.

Marcuschi (2003), por sua vez, tem desenvolvido estudos relacionando gêneros textuais e ensino. Assinala-se aqui que o estudioso brasileiro, embora seguidor de Bakhtin, não utiliza com rigor a terminologia preconizada pelo autor russo, para quem o discurso só pode ser entendido num contexto enunciativo de comunicação. Verifica-se que Marcuschi emprega os termos *textuais* e *discursivos* de forma relativamente livre, embora estabeleça uma distinção entre eles. Reconhecendo que não há um consenso a esse respeito, o autor designa texto como uma entidade concreta, realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual; discurso, por sua vez, representa aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, discurso se realiza nos textos.

No que concerne aos gêneros propriamente, o autor os concebe como entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Chama atenção para o seu poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, caracterizando-os como eventos textuais maleáveis, dinâmicos e plásticos. Salienta também a explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade quanto na escrita, que se pode verificar nos dias atuais, consequência da cultura eletrônica vigente. Esse fenômeno é compreendido como um indício de que os gêneros surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem, caracterizando-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais. Ressalva que esses novos gêneros não são inovações absolutas, pois se ancoram em outros gêneros já existentes, idéia que encontra suporte na assimilação de um gênero por outro defendida por Bakhtin. O e-mail, por exemplo, gera mensagens eletrônicas que têm nas cartas e nos bilhetes seus antecessores, embora se constituam com identidades próprias. Deve-se reconhecer o caráter híbrido que marca os gêneros emergentes provenientes de diversas mídias, pois, de certa forma, desafiam as relações entre oralidade e escrita e inviabilizam a velha visão dicotômica presente em muitos manuais de ensino de língua.

Distinguir *tipo* e *gênero* é também fundamental. Enquanto a noção *tipo textual* designa seqüências teoricamente definidas pela natureza lingüística de sua composição, abrangendo categorias como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção, os *gêneros* são realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas. Os tipos

são limitados, não são textos empíricos; os gêneros são textos empiricamente realizados que cumprem funções em situações comunicativas. Assim, a identificação de seqüências lingüísticas típicas norteia a noção de tipo textual, já aspectos como ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade definem determinado gênero textual. É possível detectar uma grande heterogeneidade tipológica nos gêneros, já que um texto é em geral tipologicamente variado. Quando se nomeia um texto como narrativo, descritivo ou argumentativo, está se designando o predomínio de um tipo de seqüência de base, não de um gênero. Sobre esse aspecto, Rodrigues (2004) esclarece que o termo *tipo*, usado na conceituação dos gêneros, instaura-se numa concepção sócio-ideológica da linguagem; sendo assim, não se refere a uma visão textual e formal, mas ao caráter sócio-histórico do processo de constituição e de funcionamento dos enunciados e dos gêneros. A expressão *domínio discursivo* também precisa ser elucidada, pois muitas vezes é empregada de forma difusa. Conforme Marcuschi (2003), não se trata de um gênero em particular, mas de uma instância de produção discursiva que propicia o surgimento de discursos bastante específicos. A atividade jornalística, por exemplo, não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, como a notícia, a reportagem, a entrevista, o editorial, a resenha, a crônica, a caricatura, a carta, entre outros.

No que tange ao ensino, Marcuschi chama a atenção para a dificuldade que os alunos apresentam em compreender a organização das seqüências tipológicas de base, já que não podem ser simplesmente justapostas. Nesse sentido, um maior conhecimento de gêneros textuais é importante tanto para a produção quanto para a compreensão. Os gêneros, como modelos comunicativos ou artefatos lingüísticos concretos, criam uma expectativa no interlocutor e o preparam para uma determinada reação. Ao operar prospectivamente, abrem caminho para a compreensão. O aluno deve, por exemplo, reconhecer o *conteúdo*, a *composição*, o *estilo*, o *nível lingüístico* e os *propósitos* de um gênero como a crônica para construir um sentido significativo do texto.

Importa ainda destacar a distinção entre texto e gênero proposta por Coutinho (2003), ao postular sobre competência textual. A autora define textos como produções lingüísticas empíricas que realizam uma função social e se inserem numa prática social; já os gêneros de textos correspondem a formas comunicativas relativamente instáveis (ou estabilizadas num determinado período histórico, para uma sociedade ou grupo social) de que qualquer texto participa necessariamente. O texto, como produção lingüística atestada, participa necessariamente de um gênero, seja em relação ao sistema de gêneros vigente, na sua precária estabilidade histórica e social, seja na perspectiva do indivíduo que os apreendeu, através do



contato com textos diversificados. Em contrapartida, o gênero, como modelo textual, prefigura o texto, ou seja, é responsável pela organização de múltiplos fatores que asseguram a sua estrutura estabilizada.

Partindo do pressuposto de que determinações sócio-institucionais condicionam a escolha do gênero, é possível conjecturar que cada gênero contenha, mais ou menos ostensivamente, marcas lingüísticas que revelam ao leitor a função discursiva desempenhada por esse gênero. Conforme a autora, os gêneros do texto dão forma, literalmente, ao controle social e institucional da produção lingüística, apresentando as formas socialmente reconhecidas como adequadas para cada situação. Leva-se em conta, nessa perspectiva, a função de quem fala ou escreve, para quem o faz, em que circunstância, o que pode ou deve dizer nessas situações, como deve fazê-lo. Ao mesmo tempo, o gênero como modelo pré-estabelecido supõe determinado tipo de organização que envolve conteúdos temáticos e intenções pragmáticas de cada novo texto produzido. Do movimento entre a reprodução e a inovação de um gênero emerge o texto, palpável em sua materialidade lingüística.

Embora os teóricos apresentem divergências na conceituação desses termos, a categoria gênero revela-se fundamental, uma vez que permite ultrapassar a dicotomia entre discurso e texto, funcionando como um espaço de convergência entre questões pragmáticas, temáticas e estruturais. Nesse sentido, o domínio de gêneros se reveste de incontestável importância, já que a competência textual, aqui interessando particularmente a habilidade em compreensão leitora, depende da articulação entre práticas sociais e produções lingüísticas, que se instanciam em gêneros diversificados.

### **1.3 Crônica**

A partir do pressuposto de que a comunicação verbal só se concretiza através de um gênero discursivo, concepção defendida por Bakhtin e por Marcuschi, este estudo detém-se sobre o gênero crônica. Seus aspectos sócio-discursivos são privilegiados, uma vez que subjaz a esse posicionamento uma visão de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Sob essa perspectiva, a crônica emerge como um gênero cada vez mais presente na contemporaneidade, refletindo as estruturas sociais típicas da cultura vigente e agindo sobre diferentes leitores. Para melhor compreender sua configuração atual, busca-se resgatar sua

origem, delimitando as características, os propósitos e as alterações que esse gênero sofreu no decorrer do tempo.

Moisés (1978), ao definir o termo *crônica*, salienta a mudança de conotação que a designação assume no transcorrer dos séculos. Na era cristã, remetia a uma lista ou a uma relação de acontecimentos, organizados conforme seqüência linear no tempo; limitava-se a registrar os eventos, sem comprometimento com a investigação das causas ou com uma interpretação. Em contrapartida, na era moderna, a expressão não apresenta limites muito precisos. Sua natureza híbrida é verificada em diversas formas de manifestação.

Coutinho (1971), por sua vez, resgata a etimologia grega da palavra (*khronos* - tempo) para precisar seu significado: relato de acontecimentos em ordem cronológica. Salienta que o sentido primitivo do termo, associado a um relato histórico, prevalece até hoje em vários idiomas europeus modernos, exceto o português. A concepção que vigora atualmente, vinculada à especificidade do gênero jornalístico, deve-se a um processo transcorrido no século XIX, não se sabe se em Portugal ou no Brasil. Os jornais da época publicavam uma seção com comentários sobre assuntos marcantes da semana. Crônica passou assim a significar um gênero literário de prosa, em que o assunto importa menos que as peculiaridades de estilo, a argúcia na apreciação ou na análise de fatos corriqueiros. Esse distanciamento da crônica produzida no Brasil em relação a outros países talvez justifique a crença disseminada de que se trata de um gênero genuinamente brasileiro. Conforme o teórico, é um dos gêneros que mais se abasileirou no estilo, na língua, nos assuntos, na técnica.

O autor ressalta também, citando Álvaro Moreira, a importante contribuição da crônica brasileira à diferenciação da língua entre Portugal e Brasil, uma vez que, essencialmente ligada à vida cotidiana, apela com freqüência à língua falada, coloquial, permanentemente em contato com a realidade da vida diária. A crônica reflete o espírito da época em que é divulgada, portanto deve empregar de preferência a linguagem da atualidade.

Sá (1985) destaca outra importante característica do gênero: a transitoriedade. Surgido primeiramente num jornal, preserva a efemeridade de um veículo que se desatualiza a cada dia; a crônica torna-se ultrapassada à medida que o evento que a motivou se distancia no tempo. Esse evento pode ser um pequeno acontecimento cotidiano, que poderia passar despercebido ou ser relegado à marginalidade por suposta insignificância. Além disso, a fluidez dos acontecimentos exige do cronista um ritmo ágil para acompanhá-la, propiciando a elaboração de uma crônica com estruturação livre, freqüentemente marcada por sintaxes soltas.

A pressa, salienta o autor, desenvolve no cronista uma sensibilidade especial, que o predispõe a captar com maior perspicácia os sinais da vida cotidiana. No entanto, a seleção dos assuntos abordados restringe-se aos interesses do veículo em que a crônica é publicada e logicamente ao perfil do público-leitor. Nessa perspectiva, uma crônica jornalística deve registrar a “poesia da vida” sem desvincular-se de fatos com “conteúdo jornalístico”. Conforme o autor, os jornais conferem ao cronista a missão de colocar a vida no espaço exíguo de uma narrativa curta, podendo ser ocultada por grandes manchetes ou confundida com o contexto da página em que é veiculada. Surge então a necessidade de transferir a crônica da efêmera página jornalística à perenidade de um livro, quando se revelar duradoura. Conseqüentemente, atenua-se o caráter circunstancial do gênero e a possível associação a outras matérias jornalísticas, o que imprime maior independência ao texto.

Como decorrência desse novo direcionamento da crônica, o perfil do leitor também se modifica. Enquanto o público do jornal é mais apressado e envolvido com as matérias focalizadas no periódico, o público do livro é mais seletivo, reflexivo. Ao ser transposta de um jornal para um livro, a crônica deixa de ser um texto de consumo rápido e passa a ser lida com maior cuidado. O leitor pode ser o mesmo, mas a sua atitude diante do texto certamente difere. O autor ressalta outras implicações provenientes dessas alterações. As possibilidades de leitura crítica se tornam mais amplas; o texto, liberto de certas restrições, atua com maior liberdade sobre o leitor; o diálogo entre cronista e leitor se intensifica.

Outra discussão bastante recorrente diz respeito a se designar a crônica um gênero maior ou menor. Cândido (1992), ao considerá-la menor, assinala um aspecto positivo, pois assim ela se aproxima mais da vida e dos leitores. Conforme o autor, “por meio dos assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo dia, principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao modo de ser mais natural” (p. 13). Destaca também o fato de o gênero ajudar a estabelecer ou restabelecer a dimensão dos fatos e das pessoas, sem recorrer a cenários sublimes ou a excesso de adjetivação, utilizando muitas vezes o humor para alcançar seu objetivo. Isso se deve, conforme o autor, ao seu caráter efêmero, à sua condição originária do jornal e da era da máquina, que requer rapidez constante. Por se inserir num veículo transitório, a perspectiva de um cronista não é, obviamente, a de se manter na posteridade, por isso mesmo atinge o leitor mais diretamente.

No Brasil, no transcorrer do percurso da crônica, o gênero *folhetim* a precedeu, quando se caracterizava como um artigo de rodapé sobre as questões do dia, sejam políticas, sociais, artísticas ou literárias. Aos poucos, foi moldando-se como um texto que se escreve à toa, sem

muitas pretensões, com extensão reduzida. A intenção de informar e comentar, assinala o autor, foi substituída sobretudo pela de divertir. A linguagem se tornou mais leve, mais descompromissada, afastando-se definitivamente da lógica argumentativa ou da crítica política. Sá (1985), a respeito da transmutação do folhetim à crônica atual, salienta que as alterações de linguagem e de estrutura são uma conseqüência da mudança de enfoque. No lugar de um simples registro formal, instaura-se um comentário de acontecimentos que tanto podem ser do conhecimento público como se restringir ao imaginário do cronista, examinado pela subjetividade da interpretação ou, conforme o autor, pelo ângulo da recriação do real. A crônica alcança assim seu amadurecimento, constituída por características que prevalecem até hoje.

Destaca ainda Cândido que a crônica moderna se definiu e consolidou no Brasil no decênio de 1930, considerada, como já mencionado antes, um gênero bem brasileiro. Seu caráter de simplicidade, leveza e acessibilidade certamente comunicam mais sobre a vida cotidiana do homem do que tratados técnicos sobre o assunto. Em outras palavras, os traços constitutivos da crônica são um veículo privilegiado para mostrar de modo persuasivo as nuances da vida, ao mesmo tempo que diverte, atrai e inspira o leitor. O cronista, por sua vez, utiliza diversos meios para conseguir esse efeito. Ora as crônicas se manifestam como diálogos, ora se aproximam mais dos contos, das poesias, ou ainda de anedotas ou reportagens, de artigos jornalísticos, enfim, uma variedade de tipos que seduz o leitor e o leva a refletir sobre a vida.

Essa transformação que se sucedeu na crônica foi providencial, principalmente ao se considerar o número de leitores potenciais da época em questão. Conforme Cândido, estima-se que o índice de alfabetização geral do país oscilava entre 1,56% em 1872 e 7,49% em 1920. Diante de um universo de alfabetizados tão restrito, a crônica, cada vez mais simples e despojada, tendo como meio de difusão o jornal, atinge um número maior de leitores que qualquer outro gênero. Embora atualmente o índice de alfabetizados no Brasil tenha aumentado drasticamente, comparado àquela época, o número de leitores potenciais ainda está muito distante do ideal. Nessa perspectiva, a crônica também na época vigente realiza um papel fundamental, aproximando-se dos leitores e ajudando a desenvolver o hábito da leitura.

O autor remete também à etimologia da palavra – *chronus* / crônica – para acentuar que, mesmo com as mudanças incorporadas ao longo do tempo, acrescendo-se aí um lugar à subjetividade do autor, a crônica guarda de sua origem etimológica uma constante relação com o tempo vivido. No que concerne à época atual, a crônica atua como portadora do “espírito do tempo”, tanto por suas características formais como por seu conteúdo, pela

relação que nela se instaura entre ficção e história, pelos aspectos aparentemente casuais do cotidiano, também pela complexa trama de tensões e relações sociais que entremeiam sua composição. Importante ainda é a cumplicidade lúdica que se estabelece entre o autor e o leitor, sempre ancorada na contemporaneidade. Designa-se crônica, então, um texto leve, fluente e sintético, que instaura um elo entre passado e presente.

Sá também sublinha a importância do *instante*, ou dos pequenos momentos que constituem a condição humana, na composição do gênero em questão. Para o autor, é fundamental que o cronista se defina no tempo e no espaço, compondo uma cronologia esclarecedora da relação do homem com os seres e com os objetos. É função do cronista projetar o leitor, através dos momentos refletidos no texto, a diferentes direções, sempre em busca da elaboração da identidade desse leitor. Ao ajudar esse leitor a compor a sua própria história, considerando sua herança cultural, o autor representa a coletividade com a qual o leitor se identifica e através da qual busca vencer suas limitações, uma vez que somente com o auxílio de alguém que se predispõe a “narrar o mundo” é possível compreender esse mundo.

Enfim, oscilando entre o discurso jornalístico e o literário, a crônica pode ser esportiva, social, policial, política, econômica. Pode ser permeada pelo humor, pela sisudez, pela concisão, mas não tem compromisso algum com a objetividade ou a informatividade. Pode ser predominantemente argumentativa ou narrativa, entretanto é necessariamente centrada na subjetividade do autor. Sob esse prisma, a essência híbrida do gênero em questão revela um texto de composição complexa, constituído heterogeneamente. Desvelar o sentido de um texto com essas características parece, pois, uma árdua e necessária tarefa.

#### **1.4 Estruturação argumentativa**

Para compreender a estrutura predominantemente argumentativa de uma crônica, adotou-se o modelo teórico proposto por Jean-Michel Adam. O autor postula uma teoria sustentada na concepção de organização seqüencial da textualidade que estabelece a base de uma tipologia de esquemas seqüenciais prototípicos. Sendo assim, procura-se elucidar seu construto teórico para posterior aplicação.

### 1.4.1 Quadro teórico de uma organização seqüencial da textualidade

O teórico francês Jean-Michel Adam, ciente de que a complexidade tipológica dos gêneros está diretamente ligada às formações discursivas (fenômenos extralingüísticos), remete à reflexão de Bakhtin (1978) de que “a sintaxe das grandes massas verbais ainda espera ser fundada”. Constatando a dificuldade que a Lingüística Textual encontra para extrapolar o nível da oração sem ultrapassar os próprios limites da teoria, Adam (1987) propõe que se busque a definição de uma unidade de análise. Para o autor, a Lingüística Textual deve abandonar a concepção de “tipologia de textos”, que dificulta a delimitação da heterogeneidade, e focalizar a “sintaxe das grandes massas verbais” no nível da *seqüência*, visto que o texto é uma unidade composta de *N* seqüências. Refuta a noção de tipologia textual porque abrange somente estruturas seqüenciais homogêneas, sem dar conta de que um texto pode comportar também várias seqüências intercaladas. As noções de *inserção de seqüências* e de *dominante seqüencial* defendidas pelo teórico corroboram a idéia de heterogeneidade constitutiva dos textos. A primeira prevê, por exemplo, a alternância de seqüências narrativas e argumentativas num mesmo texto; a segunda, a predominância de um tipo seqüencial sobre o outro.

Conforme elucida Coutinho (2003), a noção de seqüência, mesmo na acepção lingüística, envolve a idéia de sucessão no tempo, proveniente da lição de Saussure sobre o caráter linear do significante evidenciado pela representação escrita. Nesse sentido, subjaz à percepção de linearidade a existência de uma organização interna de cada nível de análise e uma estruturação hierarquizada que englobaria esses níveis. No início dos anos 70, quando a Lingüística do Texto se estabelece, a noção de seqüência como sucessão organizada em unidades emerge como uma nova alternativa de descrição lingüística, uma vez que se almejava passar da descrição da frase, considerada até aquele momento o último nível de análise, à descrição de seqüência de frases.

A definição de seqüência como unidade textual é primeiramente desenvolvida por van Dijk em *Texto e contexto e a ciência do texto* (1978). Segundo o autor, o reconhecimento de uma seqüência, constituída de proposições, condiciona-se à existência de uma macroestrutura, isto é, uma representação semântica abstrata do seu significado global. Dessa forma, a noção de seqüência, indissociável da de macroestrutura, corresponde a uma estrutura hierárquica que organiza a informação. Como assevera Coutinho (2003), é possível falar de seqüência como

unidade (responsável pela organização da informação relativamente a um nível mais baixo) e como texto (somente seqüências que possuem uma macroestrutura).

Esse posicionamento relaciona-se ao postulado de Adam sobre *tipologia seqüencial*, pois o autor define seqüência ao mesmo tempo como *unidade constituída*, visto que é componente de um texto, e como *unidade constituinte*, já que é composta de proposições. Ressalta então a necessidade de se instaurar uma reflexão tipológica centrada na seqüencialidade global. Com efeito, o texto aparece como resultado da passagem da seqüência à configuração, ou seja, da passagem da seqüência linear de unidades lingüísticas a um todo coeso e coerente.

Sublinha-se aqui a importância dessa hipótese na teoria de Adam que, especialmente a partir da obra *Éléments de linguistique textuelle* (1990), postula sobre as duas dimensões responsáveis pelo efeito de texto. A dimensão semântico-pragmática (configuracional) engloba os componentes argumentativo, enunciativo e semântico-referencial; a dimensão seqüencial, por sua vez, permite visualizar as categorias textuais puras, como descrição, narração, argumentação, explicação, etc. O teórico distingue seqüência e configuração evidenciando que qualquer texto assume uma orientação configuracional, sendo sua constituição assegurada pela passagem da seqüencial à semântico-pragmática.

Em 1992, o teórico detalha os planos complementares que constituem as duas dimensões, perspectiva que permite considerar o texto como “configuração regida por diversos módulos ou subsistemas em constante interação”.

TEXTO				
Configuração pragmática ou configuracional [A]			Seqüência de proposições [B]	
Fim illocutório (coerência) [A1]	Referências enunciativas [A2]	Coesão Semântica (mundos) [A3]	Conexidade [B1]	Seqüencialidade [B2]

**Quadro 1 – Representação dos planos complementares de organização da textualidade (Adam, 1992, p. 2)**

A dimensão pragmática ou configuracional procura dar conta do texto como unidade significativa, dividindo-se em três planos: [A1] o fim ilocutório, [A2] as referências enunciativas e [A3] a organização semântico-referencial. A dimensão seqüencial pressupõe a conexidade [B1], entendida como organização geral das proposições baseada na gramática da frase e na gramática do texto, e a organização seqüencial [B2], que remete aos modelos prototípicos de seqüência.

Procura-se agora elucidar cada um desses planos a fim de melhor compreender a proposta do autor.

### Plano A1

O autor situa, nesse primeiro módulo, a orientação argumentativa geral do texto, que se relaciona à posição de que todo texto tem necessariamente um fim ilocutório (explícito ou não), considerado o elemento organizador dos atos de fala inseridos no discurso e determinador de sua função pragmática global. Sob essa perspectiva, o texto tem por função agir sobre as representações, as crenças e os comportamentos de um destinatário, seja ele individual ou coletivo. Conforme o autor (1992. p. 22), compreender um texto consiste em “apreender a intenção que nele se expressa sob a forma de um macroato de linguagem explícito ou a derivar de um conjunto de texto”. Do ponto de vista local, a orientação argumentativa pode ser indicada por microatos da linguagem como prometer, questionar, ordenar, acertar, pedir; igualmente por conectores argumentativos (pois, porque, mas, então, por exemplo) ou ainda por um léxico axiologicamente marcado. O movimento interpretativo, por sua vez, permite considerar coerente um texto lido. Assevera ainda o teórico que a coerência não é uma propriedade lingüística dos enunciados, mas o produto de uma atividade interpretativa, que só se torna possível pela finalidade ilocutória do texto ou da seqüência.

### Plano A2

O teórico enfatiza, nesse plano, a importância da ancoragem enunciativa para garantir a coerência e a coesão de um texto. Baseando-se na teoria enunciativa de Benveniste, destaca o princípio de que os planos se alternam constantemente num texto, o que torna a homogeneidade enunciativa muito rara. Não obstante, os textos, de forma geral, são marcados por uma ancoragem enunciativa contextual (noção vinculada ao “discurso” de Benveniste) e outra cotextual (a “história” de Benveniste). Vale ressaltar que Benveniste define discurso, na sua mais ampla extensão, como “todo enunciado que suponha um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a intenção de influenciar, de algum modo, o outro” (1996, p. 267). Já a enunciação



histórica, hoje reservada à língua escrita, caracteriza a narrativa dos acontecimentos passados, excluindo toda forma lingüística autobiográfica.

### Plano A3

Para delimitar a dimensão semântico-referencial, Adam remete à noção de *macroestrutura semântica* de van Dijk, entendendo que o sentido global de um texto está associado a seu tema. Nesse nível, o teórico coloca em questão o caráter ficcional (ou não) do texto, que ele considera essencial. O valor de verdade dos enunciados é aqui privilegiado, uma vez que o lingüista distingue os discursos que se submetem à legislação vericondicional do verdadeiro/ falso dos que permitem “suspender as condições de verdade que regem nosso universo de referência” (Adam, 1992, p. 25). A noção de macroestrutura semântica é precisada a partir das macrorregras descritas por van Dijk (1989), que objetivam reduzir a informação semântica por generalização, supressão, integração e construção. Ressalva Adam, entretanto, que a aplicação de tais regras não ocorre de forma regular, pois a seleção das informações importantes depende dos conhecimentos enciclopédicos e da situação discursiva.

Outra noção importante situada nesse plano é a de *isotopia*. Valendo-se do conceito desenvolvido por Umberto Eco (1979, p. 83), segundo o qual isotopia consiste em “constância de um percurso de sentido que um texto exhibe quando é submetido a regras de coerência”, Adam assevera que a dimensão semântico-referencial, num nível intermediário entre o local e o global, é analisável em termos de isotopia e de coesão de mundo representado. Ou ainda, conforme delimita o autor, a coesão semântica é um fato de co-textualidade que a noção de isotopia permite teorizar.

### Plano B1

Ao tratar da conexidade na dimensão seqüencial das proposições, Adam distingue os planos micro e macroestrutural. O primeiro remete à estruturação morfossintática da unidade proposição-frase descrita tradicionalmente pela lingüística. O teórico ressalva, porém, que essa estruturação só é elucidada à luz de uma semântica de mundos, ou seja, pela configuração pragmática (plano A3). No que concerne ao plano macroestrutural da conexidade, devem-se considerar as cadeias de proposições. Inserem-se, nessa etapa, os recursos que asseguram a recorrência: a pronominalização, a definitivização, a nominalização, a substituição lexical, a reformulação, as recuperações pressuposicionais e as retomadas de inferência. Devem ser contempladas ainda a seqüência rítmica dos enunciados e os fenômenos de “parententização” (ou *parenthésage*), marcados argumentativamente ou não, que consistem

no reagrupamento de proposições ligadas e organizadas hierarquicamente por conectores. Como sublinha o teórico francês, os organizadores textuais e conectores podem revelar um plano de texto.

### Plano B2

O plano de seqüencialidade, considerado pelo autor como fundamental na sua teoria, procura dar conta do empacotamento hierárquico das unidades constitutivas de um texto, viabilizando, dessa forma, a abordagem da heterogeneidade textual. A hipótese de que “esquemas seqüenciais prototípicos sejam progressivamente elaborados por sujeitos, ao longo de seu desenvolvimento cognitivo” (Adam, 1992, p. 28) embasa esse plano. Ou ainda, conforme o autor:

“Definir texto como uma estrutura seqüencial permite abordar a heterogeneidade composicional em termos hierárquicos bastante gerais. A seqüência, unidade constituinte do texto, é constituída de “pacotes” de proposições (as macroproposições), elas mesmas constituídas de n-proposições. Essa definição está de acordo com um princípio estrutural de base: ‘ao mesmo tempo que elas se encadeiam, as unidades elementares se encaixam em unidades mais vastas’.”

(Ricoeur, 1986, p.150, apud Adam, 1992, p. 29)<sup>5</sup>

Assevera ainda o lingüista serem todos os tipos de seqüência, de alguma maneira, originais, embora apresentem um conjunto de características que os diferem uns dos outros. Dessa forma, um número restrito de reagrupamento de proposições elementares permitiria, segundo ele, teorizar, “de modo unificado sobre os tipos relativamente estáveis de enunciados ou os gêneros primários do discurso” (1992, p. 28) postulados por Bakhtin. Destaca o teórico que, para se proceder a uma abordagem unificada de seqüência textual, deve-se considerar que cada unidade é constituinte de uma ordem hierárquica superior e constituída de unidades de ordem inferior. Delimita-se, assim, a estrutura elementar válida para todos os textos proposta pelo autor (1990, p. 85):

[≠ T ≠ [Seqüências (s) [macroproposição (ões) [proposição (ões)]]]]<sup>6</sup>

O esquema representa a definição de seqüência postulada pelo autor: “conjunto de proposições, as macroproposições, as quais são constituídas de *n* (micro)proposições” (1990, p. 85). Em 1992, o autor expande esse conceito ao designar a unidade textual revestida pela

<sup>5</sup> Tradução livre realizada por Célia Câmara de Araújo.

<sup>6</sup> ≠ deve ser lido como a delimitação de um texto por marcas de início e de fim.

noção de seqüência como “uma rede relacional hierárquica, grandeza composta em partes religadas entre elas e religadas ao todo que elas constituem” (p. 28).

O autor ressalva, no entanto, dois problemas que emergem da reflexão sobre seqüências textuais: (1) a relação entre unidade “texto” e unidade “seqüência” quando um mesmo texto comporta mais de uma seqüência de mesmo tipo ou mesmo seqüências de tipos diferentes; (2) a definição precisa das unidades constitutivas da seqüência, uma vez que, num protótipo narrativo ou descritivo, por exemplo, “uma seqüência pode ser designada como mais ou menos narrativa, descritiva, etc.” (1992, p. 32).

Acreditando existirem esquemas prototípicos de seqüência que permitem a distinção entre uma e outra, Adam (1987) designa os principais tipos de seqüencialidade plausíveis de ser analisados: narrativa, injuntiva-instrucional, descritiva, argumentativa e explicativa-expositiva. Em 1992, entretanto, o autor se detém somente sobre as estruturas seqüenciais de base narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Segundo o teórico, os outros tipos anteriormente considerados podem ser abandonados por se reduzirem a simples descrições de ações ou a atos de linguagem, revelando planos ilocutórios (A1) e enunciativos (A2), não propriamente um plano seqüencial (B2).

Para compreender como são construídas tais seqüências, o autor distingue, num primeiro momento, as *superestruturas*, que o autor denomina como estruturas seqüenciais lingüística e cognitivamente profundas, e os *planos de texto*, estruturas seqüenciais instrucionais de superfície. O plano de texto pode enfatizar a superestrutura, suprir sua ausência ou ainda induzir a um modo de leitura, complementar ou contraditório, em relação à superestrutura. Em sua publicação com A. Petitjean (1989), Adam especifica o que consistiria a maior diferença entre as duas noções. Enquanto o reconhecimento de uma superestrutura se deve ao seu caráter adquirido no quadro de uma práxis e memorizado (estrutura profunda), o plano de texto pode ser identificado devido ao seu caráter dado, submetido à variação (estrutura superficial). A noção de superestrutura é então relacionada a uma regularidade convencional, ou melhor, a “um pequeno número de macroproposições de base ligadas às operações elementares” (Adam e Petitjean, 1989, p.82). Já os planos de texto agiriam como operadores de empacotamento, tornando legível e visível um conjunto não linear de segmentação do texto escrito. Admitindo haver confusão entre as duas noções, Adam estabelece ressalvas ao termo *superestrutura*, reconhecendo que “essa noção tem por finalidade recobrir noções muito vagas” (1992, p. 32). Sendo assim, o termo largamente difundido por Van Dijk e utilizado sistematicamente nos primeiros trabalhos de Adam é abandonado.

A proposta do autor, para construir uma teoria unificada de tipos de seqüência, pauta-se na definição de texto como uma “estrutura hierárquica complexa que compreende  $n$  seqüências – elípticas ou completas – de mesmo tipo ou de tipos diferentes” (1992, p. 34). Subjaz à noção de seqüência, por sua vez, um princípio hierárquico de reagrupamento de proposições (superordenadas ou subordinadas umas às outras, dependendo da sua relevância) em macroproposições que se organizam em cinco protótipos seqüenciais de base. O reconhecimento desses modelos é viabilizado pelo esquema ou imagem mental do protótipo abstrato construído a partir de propriedades típicas da categoria.

O teórico ressalva que características gramaticais podem oferecer indícios sobre a classificação das proposições como narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas ou dialogais; mas não asseguram, de forma absoluta, a definição tipológica. Uma proposição construída no passado simples, por exemplo, não implica necessariamente a existência de um tipo seqüencial narrativo. É preciso considerar as relações constantes entre dimensão local (microestrutural) e global (seqüencial) dos fatos da língua. Uma proposição só pode ser considerada de um tipo ou de outro se se levar em conta tanto as características gramaticais quanto a sua inserção no contexto.

Baseando-se em Martin (1985), Adam destaca que enunciar ou ler uma proposição é construir uma representação discursiva, sendo possível descrever o sentido de um texto como uma imagem mental que o receptor constrói da realidade oferecida pelo texto. Nesse sentido, na medida em que todo texto constrói uma representação, é possível dizer que a descrição está, de uma certa maneira, no cerne da atividade da linguagem. É necessário, porém, não confundir a função descritiva, inerente ao exercício da palavra, com a forma seqüencial descritiva de um texto. Da mesma maneira, o fato de todo enunciado possuir uma orientação ou uma finalidade argumentativa não deve ser considerado como a representação de uma seqüência argumentativa.

No intuito de dar conta da descrição unificada de diferentes tipos de texto, o autor postula sobre diferentes níveis de textualização, elucidados no esquema a seguir.

<b>NÍVEL A (PRÉ-LINGÜÍSTICO, PLANO COGNITIVO)</b> <b>SUPERESTRUTURAS ESQUEMÁTICAS</b> Disposição dos acontecimentos, de estados, de conceitos	
<b>NÍVEL B:</b> <b>ESTRUTURAS</b> <b>SEQÜENCIAIS</b>	<b>B1:</b> Organização lingüística hierárquica comum a todas as formas de textualização (“nise em texte”): (Prop (macroprop (Seq (texto)))) <b>B2:</b> Organizações lingüísticas específicas (os tipos de seqüências)
<b>NÍVEL C</b> <b>TEXTUALIZAÇÃO</b>	
<b>C1:</b> Assunção (“Prise em charge”) (espaços semânticos)	<b>C2:</b> Segmentação (do plano de texto à pontuação) <b>C3:</b> Períodos e “parenthésages” <b>C4:</b> ligações em cadeia

**Quadro 2 – Representação dos níveis de textualização (Adam, 1990, p. 96)**

No nível A, ou pré-lingüístico, a textualização pode ser conhecida por meio de categorias revestidas de traços universais-cognitivos e histórico-culturais. Já o nível das estruturas seqüenciais, divididas em B1 e B2, permite vislumbrar a decomposição pré-lingüística do referente e a linearização. O aspecto B1 é geral e contempla a idéia de proposições como unidades constituintes de macroproposições que, por sua vez, são constituintes de seqüências constituintes de textos. O nível B2 representa as diferenciações tipológicas, ao passo que considera o “efeito de decomposição pré-lingüística do referente sobre as principais grandes formas de textualização (narração, descrição, argumentação, explicação, etc.)” (1990, p. 97). Nesse nível, determinada superestrutura expressa no plano pré-lingüístico se evidencia sob forma de macroproposições, o que, conforme o autor, confirma o empacotamento das proposições elementares:

*Pn O (Entrada-prefácio) + Pn1 (Situação inicial) + Pn2 (Complicação) + Pn3 (Re-ação ou Avaliação intradieética) + Pn4 (Resolução) + Pn5 (Situação final) + Pn∩ (Avaliação final ou Moral e/ou Coda)*

(Adam, 1990, p. 98-9).

No nível C são expostos os diversos planos de organização textual. Em C1, situam-se a referência (construção de uma representação) e a ancoragem enunciativa; em C2, evidencia-se a segmentação visível e legível do texto (plano de texto). Em C3, são analisadas as formas de empacotamento de proposições complementares através da análise dos períodos e das “parentatizações”. Finalmente residem no nível C4 as cadeias de ligação (anáforas e co-referências), responsáveis tanto pela continuidade textual (retomadas e repetições) quanto pela progressão semântica.

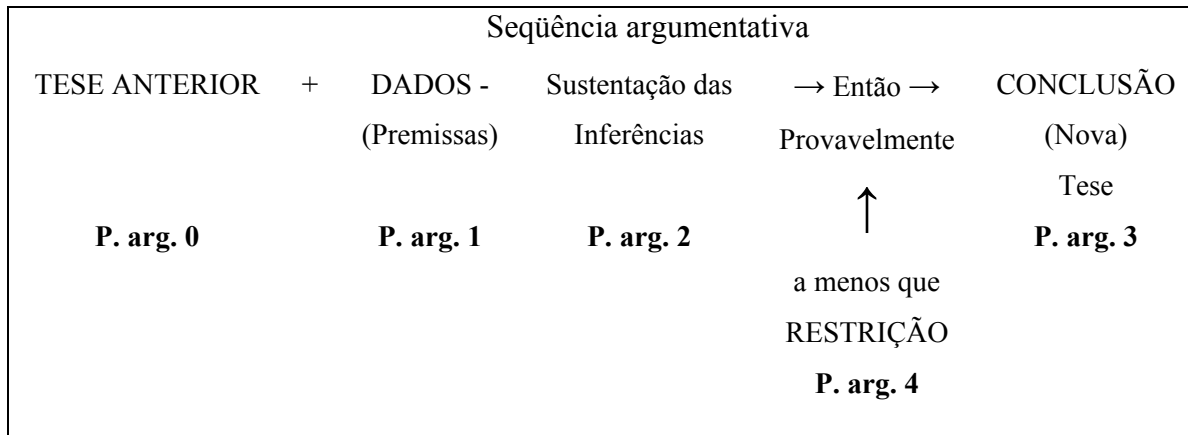
#### **1.4.2 Seqüência argumentativa prototípica**

A partir da base dos seis planos que elucidam os distintos níveis de textualização, o autor considera possível descrever de forma unificada diferentes tipos de texto. Propõe então modelos prototípicos seqüenciais que objetivam dar conta da heterogeneidade constitutiva textual. Em 1992, descreve os modelos de seqüência narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. O presente trabalho, pautado numa perspectiva que considera fundamental a organização argumentativa de uma crônica, uma vez que o cronista objetiva persuadir o leitor a aderir às suas crenças, detém-se sobre a seqüência prototípica argumentativa postulada por Adam. Como assevera o autor, o propósito de um texto, explícito ou não, é “agir sobre as representações, as crenças e/ou comportamentos de um destinatário (individual ou coletivo)” (Adam, 1992, p.22), concretizando-se assim como um ato ilocutório. Giering (1998), ao estudar a organização discursiva das crônicas sob o viés da heterogeneidade, comprovou que unidades narrativas, dialogais, descritivas ou de comentário, quando acionadas, atuam no sentido de orientar o fazer persuasivo do enunciador, tendo em contrapartida o fazer interpretativo do enunciatário. A organização global argumentativa pode ser concomitante à narrativa; entretanto, efetivamente o enunciador organiza uma história para defender um ponto de vista. Conforme a autora (1989, p. 311), “os discursos figurativos que caracterizam as crônicas são fruto do fazer persuasivo do enunciador introduzido pelo sujeito da enunciação que, valendo-se das coerções e das liberdades relacionadas ao subgênero crônica, procura tornar seu discurso eficaz enquanto ato de comunicação”. Considerando então a preponderância argumentativa na constituição de uma crônica, passa-se à descrição da seqüência prototípica argumentativa postulada por Adam (1992). O teórico deixa claro, num primeiro momento, que sua proposta é ainda incipiente, não atingindo o

nível de teorização das seqüências narrativa e descritiva. Sublinha também que, nesse modelo, não leva em consideração a dimensão da configuração pragmática da textualidade (plano A anteriormente explicitado). Ao conceber a argumentação como uma forma de composição elementar e a existência, nos locutores, de representações prototípicas relativas a um ou a vários esquemas de argumentação, situa-se no plano de organização seqüencial de textualidade.

Sob essa ótica, pressupõe que certas seqüências de proposições podem ser marcadas como seqüências reinterpretáveis em termos da relação “*Argumentos(s) → Conclusão, Dado(s) → Conclusão*” apresentada por Toulmin (1858, p.97, apud Adam, 1992, p.104) ou ainda “*Razão → Conclusão*” (Apothéloz et al. 1989, apud Adam, 1992, p.104). A partir da idéia de “relação de sustentação”, postula um esquema de sustentação argumentativa de proposições, princípio que está na base de toda asserção argumentativa. Baseado em Apothéloz e Miéville (1989), defende que a relação de sustentação faz com que um segmento de texto apareça como um argumento em favor da enunciação de outro segmento do mesmo texto, definindo *segmento* como uma unidade textual que pode abranger desde uma proposição ou um enunciado até uma seqüência inteira. Assinala serem as seqüências de proposições reinterpretáveis em termos de relação. Nessa perspectiva, as noções de conclusão e de dados (ou ainda premissas) reenviam uma a outra, sendo que um enunciado isolado não é, em princípio, conclusão ou argumento-dado. A relação entre esses elementos (dados e conclusões) pode ser implícita ou explicitamente estabelecida (garantia ou suporte) ou ainda contrariada (refutação ou exceção). Importante aqui é a função da *regra de inferência* (noção não contemplada no modelo de superestrutura prototípico proposto em 1987), responsável pela passagem do dado à conclusão.

Para delimitar o esquema de seqüência argumentativa prototípica, o teórico evoca Ducrot (1980) a respeito da existência de um duplo movimento argumentativo: demonstrar ou refutar uma tese. Nos dois casos, assegura Adam, o movimento é o mesmo, pois se parte de premissas que só podem ser admitidas pela aceitação de uma ou outra conclusão. Destaca assim o princípio subjacente ao movimento argumentativo de que a defesa de uma tese pressupõe a refutação de outras teses ou conclusões.



**Quadro 3 – Representação da seqüência argumentativa prototípica (Adam, 1992, p. 118)**

Ressalta o autor que a ordem linear não é imutável; a nova tese, por exemplo, pode ser formulada no início e retomada ou não por uma conclusão que a reproduz no fim da seqüência; a tese anterior, por sua vez, pode estar subentendida. As três macroproposições (P. arg. 1, 2 e 3) são apoiadas na tese anterior no caso particular de uma negação / refutação.

Segundo Adam (1992), a ordem de uma seqüência argumentativa pode ser progressiva ou regressiva. No primeiro caso, o enunciado lingüístico se dá paralelamente ao movimento do raciocínio, visando à conclusão (P então Q); no segundo, busca-se justificar uma afirmação textual precedente, sendo a explicação priorizada (P porque Q). Percebe-se, nesse sentido, que a dependência entre as macroproposições (premissas e conclusões) é estrutural. Assevera ainda o autor que as proposições que constituem as premissas só o são em função da conclusão; tal elemento, em contrapartida, só existe frente às proposições que constituem as premissas. Remetendo a Apothéloz et al., ressalva que uma conclusão supõe necessariamente uma operação inferencial, mas uma inferência não conduz necessariamente a uma conclusão.

Toma-se o enunciado (1) [Dulcinéia tem a pele suave, no entanto eu não gosto dela] como um exemplo de esquema argumentativo postulado por Adam. A proposição *p* [Dulcinéia tem a pele suave] atua como dado que levaria à conclusão *q* [Eu gosto de Dulcinéia] não explicitada. Para passar do dado à conclusão, é necessário aplicar a regra de inferência, um princípio geral que evita a introdução de novos dados e contribui, de alguma maneira, para estabelecer um elo entre o dado e a conclusão. Nesse caso, a proposição (2) [Os homens gostam de mulheres que têm a pele suave] agiria como inferência e justificaria a transposição do dado à conclusão. Todavia o dado *p* não leva automaticamente à conclusão *q*. Para chegar à conclusão [No entanto, não gosto de Dulcinéia], é necessário introduzir uma restrição (refutação ou exceção) que viabilize a transição do dado à conclusão. O conector “no entanto” auxilia o processamento das duas proposições. Verifica-se então um esquema do



processo de apoio / refutação dos enunciados característicos de uma seqüência argumentativa, baseado no modelo de Toulmin (revisado por De Prater 1965 e Platin 1990, parcialmente modificado por Adam).

Devem-se considerar ainda proposições como (3) [Harlem é suíço] e (3') [Omar é francês]. Tomadas isoladamente, são sem dúvida descritivas; contudo, se apoiadas em outras proposições como (4) [Harlem nasceu em Lausana] e (4') [Omar nasceu em Evian], podem compor uma seqüência argumentativa. Para que os dados representados pelas proposições (4) e (4') levem, respectivamente, às conclusões [(portanto) é suíço] e [(portanto) é francês], é preciso introduzir uma proposição implícita que garanta a inferência e a pertinência do raciocínio argumentativo, como (5) [Os nascidos em Lousana são geralmente cidadãos suíços] e (5') [Os nascidos em Evian são geralmente cidadãos franceses]. Essa proposição, por sua vez, apóia-se em outra idéia implícita, representada por (6) [levando-se em conta as disposições legais do código de nacionalidade em vigor no país em questão]. Vislumbra-se assim uma restrição que pode ser ilustrada por (7) [A menos que os pais de Harlem sejam estrangeiros e que ele não tenha optado pela nacionalidade suíça aos 18 anos, ou que não tenha estudado ou residido durante tempo suficiente na Suíça para obter a nacionalidade ou que tenha decidido naturalizar-se alemão].

Diante desse quadro, para relacionar os dados e as conclusões adequadamente, é necessário levar em conta as prerrogativas do código de nacionalidade vigente atualmente na França, onde o “direito de solo” prevalece sobre o “direito de sangue”, diferentemente do código suíço. A dupla nacionalidade é possível em (3'), mas não em (3). Dessa forma, para formular uma asserção como (3), é preciso admitir (4) em razão de (5) e de (6), por sua vez condicionado por (7). Com efeito, orientação argumentativa de um enunciado só se sustenta à luz de um espaço semântico determinado, desvelando-se assim a complexidade com que as proposições se organizam para compor os tipos seqüenciais de um texto.

Em resumo, pode-se afirmar que o esquema de base argumentativo estabelece uma relação entre uma série de dados e uma conclusão. Essa relação pode ser apoiada implícita ou explicitamente (garantia ou suporte) ou ser contrariada (refutação ou exceção). O dado é o elemento que aparece com maior freqüência de maneira explícita; o suporte é normalmente implícito e os demais componentes se situam entre os dois pólos de implicitação e explicitação.

Segundo essa perspectiva teórica, percebe-se, subjacente ao movimento argumentativo, a idéia de Aristóteles de que, para convencer um interlocutor, é necessário colocá-lo numa situação que impossibilite a refutação das proposições apresentadas. Nesse

sentido, como sublinha Adam, as premissas e os dados escolhidos revelam a idéia que o locutor faz das representações (conhecimentos, crenças, ideologias) de seu interlocutor, sendo indispensável compreender a organização do movimento argumentativo para haver efetivamente influência de um sobre o outro.

### **1.5 Proposta para análise de compreensão leitora**

Para investigar a habilidade em leitura dos sujeitos da pesquisa, optou-se pela utilização do procedimento *cloze*, método consagrado nos estudos psicolinguistas para avaliar a compreensão leitora.

A técnica designada *procedimento cloze* foi apresentada pela primeira vez em 1953 por Wilson Taylor, no intuito de medir a leiturabilidade de textos escritos em língua inglesa. Para o teórico, trata-se de uma nova ferramenta psicológica que tem por objetivo medir a efetividade da comunicação (1953). Posteriormente, devido ao sucesso obtido pelo método, sua área de atuação expandiu-se. *Cloze*, palavra originária do vocábulo *closure* (encerramento, fechamento, conclusão) constitui a unidade funcional de medida. O termo remete à psicologia gestáltica, por sua vez relacionada à tendência humana de completar um modelo familiar, mas não fechado. Vislumbra-se, assim, um círculo incompleto que tem seus espaços vazios mentalmente completados. O autor exemplifica com o enunciado “Galinhas cacarejam e \_\_\_\_\_ grasnam”. Espera-se que o leitor infira o que a frase mutilada significa quanto ao sentido total e, conseqüentemente, complete o espaço vazio a fim de obter o significado global. Diante desse quadro, o teórico define procedimento *cloze* como “um método de interceptar a mensagem do emissor (escritor ou falante), por meio da mutilação dos modelos de linguagem pela omissão de suas partes, sendo essa situação administrada pelos receptores (leitores ou ouvintes) que, através de suas tentativas para formar o todo novamente, conseguem, como produto, um considerável número de unidades *cloze*” (1953).

Como destaca Söhngen (2002), o procedimento *cloze* possui seus fundamentos psicológicos e lingüísticos nas teorias da Gestalt e da Informação. Sustenta-se na Teoria da Gestalt no que tange à tendência do leitor em completar um padrão conhecido parcialmente incompleto. Ao deparar-se com uma estrutura lingüística incompleta, o leitor procura complementá-la com o elemento sintático e semântico mais adequado. A Teoria da Informação, por sua vez, sublinha a redundância existente no sistema da língua, partindo do

princípio de que quanto mais redundante for um elemento, mais previsível ele será. Sob esse prisma, ratifica-se a predictibilidade como um aspecto fundamental nas atividades de leitura, uma vez que o leitor é conduzido a antecipar significados, formulando hipóteses que podem ser confirmadas ou não enquanto lêem. Conforme essa teoria, quanto maior a frequência de uma palavra num texto, menor o seu grau de informação; em contrapartida, quanto menos previsível um elemento, maior a sua carga de informação. Nesse sentido, Söhngen acentua que a capacidade de compreensão não é afetada por um alto grau de previsibilidade porque o contexto, o conhecimento de mundo e também o lingüístico definem a situação.

Pautado então nessas duas teorias, o procedimento *cloze* consolida-se como um instrumento de cunho psicológico e lingüístico passível de aplicação em diferentes campos. Pode ser utilizado para medir a leiturabilidade ou a dificuldade de textos, avaliar a compreensão em leitura e a proficiência de língua, estudar regras textuais e averiguar a eficácia do ensino. Embora alguns estudiosos questionem a validade do procedimento, a sua eficácia tem sido testada e reiteradamente comprovada, mediante avanços significativos na metodologia empregada. No que concerne à compreensão leitora, destaca-se a superioridade do instrumento em relação a outros métodos, devido à sua capacidade de discriminar diferentes níveis de leiturabilidade.

As principais contribuições advindas desse procedimento, conforme Taylor (1953), respaldam-se nos conceitos de *contexto total da linguagem* e dos *mecanismos disposicionais* de Osgood (apud Taylor, 1953), além da *mostragem estatística aleatória*.

A noção de contexto total da linguagem se estabelece no princípio de que o comportamento da linguagem depende do contexto total. Esse contexto abrange tudo que pode motivar, guiar, assistir ou esconder determinado comportamento da linguagem. Inserem-se aí fatores verbais como habilidades gramaticais e uma grande quantidade de símbolos, e fatores não-verbais como medos, desejos, experiências passadas e inteligência. Com efeito, o contexto total da linguagem age como processo avaliador da compreensão leitora.

Já os mecanismos disposicionais de linguagem baseiam-se nas implicações da Teoria da Aprendizagem da Comunicação postulada por Osgood. Nesse sentido, as redundâncias e as probabilidades transicionais da linguagem para o desenvolvimento de mecanismos disposicionais desempenham um papel significativo tanto na transmissão quanto na recepção de mensagens. A redundância caracteriza-se pelas repetições de significado ou pelas ligações internas entre as palavras que tornam possíveis determinadas substituições sem alterar o sentido pretendido. “Homem vindo”, por exemplo, pode substituir “Um homem está vindo por esse caminho agora” sem prejuízo de sentido. Probabilidades transicionais relacionam-se

ao fato de algumas palavras aparecerem mais que outras em certos modelos ou seqüências. “Por favor, passe-me o sal”, por exemplo, é mais provável que “Por favor, passe-me o cloreto de sódio”.

Dessa forma, o indivíduo, ao exercitar o pensamento em uma linguagem, desenvolve um grande número de padrões complexos de habilidades verbais que se relacionam a inúmeros tipos de significado. Essas habilidades tendem a automatizarem-se, levando o indivíduo a utilizá-las em situações pertinentes. Constituem-se assim os *Hábitos Disposicionais de Linguagem*, que refletem, por sua vez, as redundâncias e as probabilidades transicionais dos padrões da linguagem vinculadas a essas habilidades verbais.

Devem-se considerar ainda as experiências pessoais e as circunstâncias que distinguem os indivíduos, bem como o conjunto de hábitos desenvolvido por eles. Da mesma forma, os conjuntos de redundância e de probabilidade transicional podem diferir. Nessa perspectiva, os hábitos de expressão controlam a tarefa de traduzir o significado individual em séries organizadas de símbolos de linguagem para transmissão da mensagem. Sendo assim, o hábito de ler e de ouvir pode levar o leitor ou o ouvinte a antecipar as palavras quase automaticamente durante o recebimento da mensagem. Se o interlocutor percebe que o começo da oração é familiar, tende a completá-la do seu modo ainda que a oração escrita seja finalizada de forma diferente. Quando as palavras aparecem em seqüências que se adaptam bem aos hábitos de recepção de um leitor, ele as entende com pouco esforço. Em contrapartida, quando os símbolos aparecem em seqüências menos familiares, a compreensão se torna mais lenta e menos precisa.

No que concerne ao último conceito, a omissão de palavras feita de maneira aleatória, Taylor (1953) assinala que ele é particularmente indicado para averiguar contrastes de leitabilidade. Pode-se ponderar aqui que algumas palavras são mais fáceis de serem recolocadas que outras, portanto o sistema aleatório não pareceria justo. O teórico justifica que se um número suficiente de palavras segue um caminho diferente de maneira aleatória, os espaços em branco representam proporcionalmente todos os tipos de palavra. A segunda questão que se coloca diz respeito ao sistema de apagamento de palavras pela importância de seus significados ou pelo grau de familiaridade parecer mais justo e confiável. O teórico rechaça esse posicionamento ao assinalar que palavras específicas ou tipos de palavras podem não ocorrer com a mesma freqüência em materiais diferentes, sendo esse um fator de leitabilidade que somente pode ser medido por um método que opera de forma independente. Ou ainda, diante da possibilidade de uma passagem apresentar mais palavras consideradas importantes do que outras (substantivos e verbos, por exemplo, confrontados a

artigos e conjunções), o autor defende que o efeito dessa diferença deve ser incluído e não excluído dos resultados. Sendo assim, parece plausível deixar as ocorrências das possíveis palavras importantes serem proporcionalmente representadas nos apagamentos.

O pleno êxito do procedimento, por sua vez, é condicionado pelos atos preparatórios. Fatores como seleção do texto e procedimento de apagamento, por exemplo, requerem atenção especial, sendo aconselhável evitar textos com tópicos embaraçosos ou emocionalmente carregados, textos que necessitem de conhecimento técnico, apresentem argumentos ou declarações que suscitem discussões ou ainda textos curtos que impossibilitem o lacunamento de 50 palavras.

Como grande parte dos estudos referentes ao procedimento foi realizada na década de 70, popularizou-se o método que utilizava textos com um mínimo de 250 a 300 palavras, sendo eliminada cada quinta palavra e permanecendo intactos o primeiro e o último parágrafos. Taylor recomenda a reprodução de cada passagem mutilada com uma extensão padronizada a fim de não influenciar o leitor quanto ao comprimento da palavra eliminada. O procedimento de apagamento deve atender a um sistema de contagem que não considere funções ou significado de palavras específicas; nesse sentido, a extensão do texto selecionado pode interferir na contagem das palavras mutiladas. Deve-se, portanto, contar o número de palavras no texto e dividi-lo por 50 para chegar a uma frequência de apagamento. Um texto de 350 palavras, por exemplo, produzirá apagamento a cada sétima palavra.

Taylor ressalva que o procedimento *cloze* opera com séries contextualizadas e inter-relacionadas de espaços em branco, não com elementos isolados. Além disso, o método não trata diretamente de significados específicos. Ele, ao contrário, serve como intermediário entre os modelos de linguagem utilizados pelo escritor para expressar suas idéias e as prováveis inferências dos leitores sobre o que o escritor pretendia dizer. Com efeito, o método leva em consideração a correspondência do uso de linguagem, viabilizando a comparação entre leituralidades de materiais que versam sobre tópicos totalmente diferentes.

Em relação ao tratamento estatístico do procedimento, os dados do teste *cloze* são tratados como escores verdadeiros. Taylor baseia-se nas idéias de Lee J. Cronbach (1970) para efetivar a análise estatística. O autor assinala que a natureza dos resultados do *cloze* satisfazem as suposições para escores, mas não para os testes de frequência uma vez que as unidades sucessivas do método não podem ser consideradas independentes.

Apesar de os resultados do procedimento aparentemente representarem frequências (número de vezes em que as palavras foram corretamente respondidas), a palavra corretamente implica um “contínuo qualitativo subjacente de relativa riqueza”, partindo de

uma palavra completamente inapropriada, passando por uma palavra pobre, média ou considerada um bom sinônimo, até chegar à palavra exata. Dessa forma, a contagem apenas das palavras precisas não interfere na existência de um contínuo.

No que tange à contagem dos escores do cloze, destacam-se dois modos:

1) *método da palavra exata*: segundo esse procedimento, somente as respostas que correspondam exatamente às palavras apagadas são consideradas corretas. É o método mais comum e prático para obter os escores cloze.

2) *método de qualquer resposta contextualmente aceitável*: nesse procedimento, todas as respostas gramatical e contextualmente apropriadas são aceitas e consideradas corretas. Erros ortográficos não são levados em conta.

Taylor sublinha as vantagens práticas do procedimento: é simples, direto, não implica julgamentos difíceis na forma de empregá-lo e não requer auxílio de especialistas. Além disso, resultados de muitas pesquisas envolvendo o procedimento indicam que os escores do *cloze* correlacionam-se altamente com os escores dos testes elaborados para medir a compreensão leitora e a inteligência geral.

Os estudos sobre o procedimento reiteram a importância da predição para a compreensão leitora, uma vez que o método baseia-se na redundância existente na língua para medir a legibilidade dos textos. O conhecimento prévio do leitor, seja lingüístico, textual ou de mundo, torna-se imprescindível para que a mensagem do texto seja compreendida, mesmo com termos mutilados. Nesse sentido, quanto mais redundante for um texto, maior será a probabilidade de compreensão. A capacidade de o leitor construir sentidos passa então por sua habilidade em fazer predições, aliada ao domínio do código lingüístico, questões que podem ser medidas com bastante eficácia pelo procedimento *cloze*.

## **1.6 Proposta para análise do conhecimento de estrutura argumentativa**

No intuito de investigar o conhecimento de estrutura predominantemente argumentativa de uma crônica e sua possível relação com a compreensão leitora, optou-se pela utilização do modelo de seqüência argumentativa proposto por Adam (1992). Ao definir seqüência como uma unidade composicional, tornando possível depreender uma estrutura hierárquica que organiza a informação, o teórico desenvolve uma teoria passível de aplicação, embora com algumas limitações.

Conforme Coutinho (2003), o contributo do autor reside no fato de admitir a existência de um pequeno número de seqüências de base, culturalmente fixadas e adquiridas pelos indivíduos. Tal postulado vai ao encontro de investigações de ordem cognitiva, segundo as quais os processos de compreensão e de produção textual seriam bastante facilitados pela integração de representações esquemáticas prototípicas na memória do indivíduo.

Leva-se em conta ainda o fato de o autor conceber as dimensões configuracional e seqüencial como responsáveis pela textualização (ou “efeito de texto”), no entanto desenvolver privilegiadamente a segunda ao propor os modelos prototípicos seqüenciais. Reconhecendo a interdependência entre as duas dimensões, a presente análise ocupa-se da identificação das unidades lingüísticas que compõem a seqüência argumentativa prototípica descrita pelo autor sem desconsiderar a situação de interlocução, indispensável para a construção do sentido textual.

Adam identifica as propriedades que definem cada protótipo seqüencial, aqui interessando especificamente o argumentativo. Dando continuidade aos trabalhos de Toulmin, o teórico assevera que a seqüência argumentativa se caracteriza basicamente pela relação entre argumento e conclusão, sendo necessário um mecanismo – normalmente uma inferência - que viabilize a passagem de premissas ou dados à conclusão. Esse mecanismo inferencial pode ser modalizado através de uma restrição, explícita ou não, numa eventual contra-argumentação.

Com base nesse constructo teórico, procura-se avaliar como o leitor apreende a organização de uma seqüência argumentativa, pautada na articulação entre tese anterior, dados, inferências (ou restrições), conclusões e nova tese. Procede-se, dessa forma, à análise de uma crônica de orientação predominantemente argumentativa, apresentando, num primeiro momento, as etapas da análise realizada e posteriormente a explicação delas.

- a) Seleção do “corpus”.
- b) Análise da seqüência argumentativa do texto, com a finalidade de reconhecer as partes que a constituem: tese anterior, premissas (dados), inferências ou restrições, conclusão e nova tese.
- c) Análise das unidades constituintes e constituídas da seqüência argumentativa.
- d) Identificação do tipo seqüencial de base

a) Seleção do “corpus”

Para a montagem dos instrumentos que integram a pesquisa, foi selecionada uma crônica publicada no jornal Zero Hora. A crônica denominada *Vende frango-se*, de autoria de Martha Medeiros (anexo 1), foi escolhida por apresentar claramente as principais características que definem o gênero em questão: desenvolve-se a partir de um fato cotidiano norteador de reflexões, marca-se pela subjetividade da cronista, estrutura-se de forma relativamente livre. Além disso, as publicações da autora, que atingem um vasto número de leitores, reconhecidamente atraem leitores adolescentes, público-alvo da presente pesquisa.

Estabelecidos esses requisitos, elucidam-se a seguir os dados do texto.

ZH Volume: 42 Edição: 14.686 Quarta-feira: 09/11/2006

Página: 3

Seção: Informe Especial

Título: Vende frango-se

Autoria: Martha Medeiros

b) Análise da seqüência argumentativa do texto

O texto *Vende frango-se* configura-se como uma crônica. Uma “pérola” escrita numa placa em frente a um mercadinho é o fato cotidiano que propicia o desenvolvimento da crônica, assim como poderia inspirar um samba, segundo palavras da autora. Martha Medeiros instaura a sua subjetividade, reincidentemente marcada pelo *eu*, para constituir um gênero híbrido, uma vez que oscila entre o discurso jornalístico e o literário.

Para depreender a organização do protótipo seqüencial proposto por Adam, busca-se, num primeiro momento, distinguir as unidades constitutivas dessa seqüência. Nesse sentido, é possível delimitar no texto seis passagens com encadeamento argumentativo, intercaladas com outras narrativas e descritivas. Conforme o enfoque do presente trabalho, somente as argumentativas serão contempladas. Segue abaixo a explicitação dessas passagens.

Passagem 1

DADO 1: Construção frasal como “vende frango-se” é uma pérola.

INFERÊNCIA 1: Construções agramaticais como “vende frango-se” são ridicularizadas.

CONCLUSÃO 1: Construções agramaticais como “vende frango-se” fazem parte da vida.



A idéia de que uma construção frasal como “vende frango-se” constitui uma “pérola” (dado 1) sustenta-se na proposição recorrente na sociedade de que construções agramaticais são estigmatizadas ou ridicularizadas (inferência 1). No entanto, a autora nega essa proposição ao defender que construções como essa fazem parte da vida (conclusão 1), ou seja, devem ser aceitas pela sociedade. Dessa forma, o primeiro encadeamento argumentativo do texto pauta-se na idéia de *restrição* preconizada por Adam, já que é possível perceber a negação de uma *tese*. Pode-se ilustrar esse movimento pelo esquema:

D1 no entanto C1 <sup>7</sup>

### Passagem 2

DADO 2: O nosso idioma é estranho a tanta gente.

INFERÊNCIA 2: Muitas pessoas não têm acesso à norma padrão do idioma.

CONCLUSÃO 2: A utilização do nosso idioma deve ser vista de forma mais adocicada.

Partindo da constatação de que “o nosso idioma é estranho a tanta gente” (dado 2), é possível inferir que muitas pessoas não têm acesso a esse idioma, ou melhor, à variação considerada padrão (inferência 2). Diante desse quadro, parece plausível que a utilização desse idioma seja vista de forma mais adocicada (conclusão 2). Percebe-se aqui um encadeamento argumentativo de ordem progressiva, conforme elucida Adam (1992), pois o enunciado lingüístico ocorre paralelamente ao movimento do raciocínio com a finalidade de chegar a uma conclusão. O esquema a seguir ilustra esse movimento:

Se D2 então C2

### Passagem 3

DADO 3: Poucos estudam, poucos lêem.

INFERÊNCIA 3: O estudo e a leitura não são acessíveis a todos.

CONCLUSÃO 3: As pessoas realizam outras atividades como trabalhar, negociar, vender frangos.

Assim como ocorre na passagem 1, percebe-se aqui um movimento argumentativo concessivo, através do qual se contraria uma conclusão esperada. Se poucas pessoas estudam e lêem (dado 3), é possível inferir que o estudo e a leitura não são acessíveis a todos (inferência 3). Diante desse quadro, espera-se que elas encontrem dificuldades na vida; esse fato, não entanto, não as impede de viver normalmente, como a autora defende no enunciado

---

<sup>7</sup> As formas D e C designam, respectivamente, dados e conclusões.

“ao menos trabalham, negociam, vendem frangos (...)” (conclusão 3). Nesse caso, a argumentação parece se sustentar novamente sob a forma de *restrição* postulada por Adam. Esquematiza-se esse encadeamento da seguinte forma:

D3 no entanto C3

#### Passagem 4

DADO 4: A autora comete gafes, tropeços involuntários.

INFERÊNCIA 4: Muitas pessoas, inclusive os escritores, enganam-se.

CONCLUSÃO 4: A gafe ou o engano são comuns e devem ser perdoados.

O encadeamento argumentativo, nesse caso, é semelhante ao da passagem 2, pois se verifica uma ordem argumentativa progressiva. Se também a autora comete gafes ou tropeços involuntários (dado 4), infere-se que muitas pessoas, inclusive escritores, enganam-se (inferência 4); é possível depreender, então, que a gafe ou o engano são comuns e devem ser perdoados (conclusão 4). O esquema abaixo ilustra esse movimento argumentativo:

Se D4 então C4

#### Passagem 5

DADO 5: É constrangedor não acertar.

INFERÊNCIA 5: Quem comete erros é mal visto socialmente.

CONCLUSÃO 5: As pessoas devem ser absolvidas de seus erros.

A partir da idéia de que “é constrangedor não acertar” (dado 5), pode-se inferir que “quem comete erros é mal visto socialmente” (inferência 5), concepção bastante recorrente na sociedade. No entanto, o que justifica a passagem do dado à conclusão “as pessoas devem ser absolvidas de seus erros” é novamente a idéia de restrição defendida por Adam, já que a relação entre esses elementos é contrariada. Exemplifica-se esse raciocínio da seguinte forma:

D5 no entanto C5

#### Passagem 6

DADO 6: Achar graça é uma coisa boa.

INFERÊNCIA 6: Achar graça faz bem às pessoas.

CONCLUSÃO 6: a) As pessoas ainda não estão tão secas, rudes e patulheiras.

b) As pessoas ainda têm grandeza para promover o erro alheio a uma inesperada recriação da gramática.

Configura-se aqui um encadeamento argumentativo de ordem regressiva, conforme Adam descreveu. Nesse caso, a explicação é priorizada, pois as proposições se organizam de forma a justificar uma afirmação textual precedente. Se achar graça é uma coisa boa (dado 6), infere-se que faz bem às pessoas (inferência 6), o que é respaldado pelas explicações de que “as pessoas não estão tão secas, rudes e patrulheiras” e “ainda têm grandeza para promover o erro alheio a uma inesperada recriação da gramática” (conclusão 6a e 6b). O esquema abaixo ilustra esse movimento:

#### D6 porque C6

Na análise realizada, os encadeamentos argumentativos que transcorrem em torno de refutação de um dado ou premissa se evidenciam. Isso pode ser um indicativo do propósito da cronista de negar uma tese já existente na sociedade, pois, para propor uma “nova tese”, ela precisa negar outras precedentes. A “tese anterior”, nesse sentido, não é explicitada, mas pode ser depreendida. A nova tese é apresentada no início e reiterada no final do texto.

Destacam-se assim as idéias que constituem a tese anterior e a nova tese na crônica de Martha Medeiros.

Tese anterior (implícita): Construções frasais agramaticais são estigmatizadas.

Nova tese:

No início do texto:

Construções frasais agramaticais fazem parte da vida e são uma demonstração da capacidade inventiva do ser humano.

No final do texto:

Vale o que está escrito, do jeito que está escrito, uma vez que todos entendem.

A imperfeição deve ser considerada.

Percebe-se a predominância do movimento argumentativo na passagem da dimensão seqüencial à configuração global do texto, ainda que as unidades seqüenciais não sigam uma ordem linear ou por vezes se justaponham. A seqüência, como unidade constituída, compõe o texto; ao mesmo tempo, é composta de proposições, unidades constituintes, organizadas em torno de uma tese anterior (implícita) e uma nova tese. As macroproposições (dados, sustentação das inferências, conclusões) articulam-se concomitantemente de forma a negar a tese anterior, idéia recorrente na sociedade com a qual a autora não compactua, e a sustentar a nova tese proposta pela cronista.

Considera-se ainda, conforme sublinha Adam, a relação entre a dimensão seqüencial e a configuracional para se desvelar o sentido textual. Nessa perspectiva, o fim ilocutório que norteia qualquer texto, posicionamento defendido pelo teórico, é evidente na composição da crônica, uma vez que a autora objetiva persuadir o leitor a aderir às suas crenças. Ou ainda, a ancoragem enunciativa, outro importante elemento da dimensão configuracional, baseada na relação entre um locutor e um interlocutor, garante coesão e coerência em uma situação de comunicação concreta. Um escritor escreve para um leitor, cujo perfil, idade, nível socioeconômico, nacionalidade, grau de escolaridade e muitos outros fatores serão considerados na composição do texto. Nesse plano, como preconizou Benveniste ao distinguir discurso e história, destaca-se a ancoragem enunciativa contextual, já que a autora desenvolve um texto que se insere no nível discursivo, marcado reincidentemente pelas marcas de primeira pessoa. Interessa ainda o terceiro plano explicitado por Adam, baseado na coesão semântica. Sob esse prisma, o valor de verdade dos enunciados do texto deve ser considerado. A crônica em questão, inserindo-se num gênero considerado híbrido, oscilante entre o discurso jornalístico e o literário, marca-se pela constante alternância entre o real e o ficcional, ou ainda, entre as idéias recorrentes na sociedade e a subjetividade instaurada pela autora. Assim, conforme assinala Giering (1998), a veridicção revela-se como uma função enunciativa primordial do discurso. O propósito persuasivo da cronista organiza-se de acordo com a imagem que ela constrói de si mesma e do leitor, e ainda conforme o fim ilocutório pretendido. Cabe ao leitor, por sua vez, a tarefa de reconstruir o discurso materializado no texto, tendo em vista as estruturas elementares que o organizam, a relação entre as informações novas e as conhecidas, a intenção de sentido que originou a crônica. Configura-se, dessa forma, um gênero de composição bastante complexa, analisado à luz da teoria de Adam.

c) Análise da seqüência argumentativa como unidade constituída e constituinte.

Conforme propõe Adam (1987b), a seqüência, como componente de um texto, é uma unidade constituída e, ao mesmo tempo, por ser composta de proposições, é uma unidade constituinte. Nesse sentido, vislumbram-se, no esquema abaixo, as macroproposições que compõem a seqüência, representadas pelas premissas, inferências e conclusões, as quais convergem para a negação de uma tese anterior (implícita) e para a defesa de uma nova tese.

Tese	Construções frasais agramaticais são estigmatizadas.
------	--

anterior	
Dado 1	Construção frasal como “vende frango-se” é uma pérola.
Inferência	Construções agramaticais como “vende frango-se” são ridicularizadas.
Conclusão	(No entanto) construções agramaticais como “vende frango-se” fazem parte da vida.
Dado 2	O nosso idioma é estranho a tanta gente.
Inferência	Muitas pessoas não têm acesso à norma padrão do idioma.
Conclusão	(Portanto) a utilização do nosso idioma deve ser vista de forma mais adocicada.
Dado 3	Poucos estudam, poucos lêem.
Inferência	O estudo e a leitura não são acessíveis a todos.
Conclusão	(No entanto) as pessoas realizam outras atividades como trabalhar, negociar, vender frangos.
Dado 4	A autora comete gafes, tropeços involuntários.
Inferência	Muitas pessoas, inclusive escritores, enganam-se.
Conclusão	(Portanto) a gafe ou o engano são comuns e devem ser perdoados.
Dado 5	É constrangedor errar.
Inferência	Quem comete erros é mal visto socialmente.
Conclusão	(No entanto) as pessoas devem ser absolvidas de seus erros.
Dado 6	Achar graça é uma coisa boa.
Inferência	Achar graça faz bem às pessoas.
Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) as pessoas ainda não estão tão secas, rudes e patrulheiras;</li> <li>b) as pessoas ainda têm grandeza para promover o erro alheio a uma inesperada recriação da gramática.</li> </ul>
Nova tese	Construções agramaticais fazem parte da vida e são uma demonstração da capacidade inventiva do ser humano.

**Quadro 4 – Representação da seqüência argumentativa no texto Vende Frango-se**

d) Identificação do tipo seqüencial de base

Como o texto organiza-se predominantemente através de uma tese anterior, premissas, inferências ou restrições, conclusões e nova tese, configura-se como tipo seqüencial argumentativo. Tal caracterização não nega a constituição heterogênea do texto, apenas não contempla outros tipos seqüenciais que se intercalam na composição da crônica pela necessidade de delimitar o objeto de estudo na presente pesquisa.

## **2 OBJETIVOS DA PESQUISA**

A presente pesquisa insere-se numa perspectiva teórica que defende a compreensão do processo de aquisição de leitura para viabilizar sua aprendizagem. Pautando-se na concepção de que a previsão condiciona a compreensão, parte-se do pressuposto de que um leitor necessita conhecer a estrutura de determinado gênero para depreender seu sentido. Sob esse prisma, busca-se investigar a relação entre compreensão leitora e conhecimento de estrutura predominantemente argumentativa do gênero crônica, no intuito de contribuir para o desenvolvimento de estudos científicos sobre leitura.

### **2.1 Objetivo geral**

Contribuir para os estudos da Psicolinguística referentes à compreensão leitora, tendo em vista o aprimoramento de práticas escolares.

### **2.2 Objetivo específico**

Verificar a correlação entre compreensão leitora e conhecimento de estrutura predominantemente argumentativa do gênero crônica.

### **3 HIPÓTESES E VARIÁVEIS**

#### **3.1 Hipótese geral**

O conhecimento da estrutura predominante do gênero crônica está relacionado à sua compreensão leitora.

#### **3.2 Hipótese específica**

Há correlação entre o conhecimento da estrutura predominantemente argumentativa do gênero crônica e a compreensão leitora.

#### **3.3 Variáveis**

Compreensão leitora mensurável através dos escores obtidos de um teste *cloze* (TCL).

Conhecimento de estrutura predominantemente argumentativa mensurável através de teste específico (TEA).



## 4 METODOLOGIA

### 4.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa desenvolvida caracteriza-se como um estudo de campo, uma vez que se detém no desempenho em leitura obtido por um grupo de sujeitos (alunos concluintes do Ensino Médio). Trata-se ainda de um estudo de correlação de variáveis: conhecimento de estrutura predominantemente argumentativa do gênero crônica e compreensão leitora.

### 4.2 População e amostra

A população-alvo constitui-se de estudantes de uma escola estadual de Porto Alegre que atende a um público de nível socioeconômico médio. A amostra é composta por 70 alunos da terceira série do Ensino Médio, cujo perfil pode ser considerado homogêneo: os sujeitos, de ambos os sexos, têm entre 16 e 18 anos, não são repetentes e representam uma classe média urbana. Considerando as outras três escolas onde são aplicados os testes-piloto, ressalta-se que, embora pertencentes a esferas diferentes (as duas primeiras são particulares e a terceira, pública federal), apresentam também características em comum. Todas essas instituições atendem a um público considerado classe média de Porto Alegre, objetivando preparar os educandos para vestibulares e concursos diversos.

### 4.3 Descrição dos instrumentos

A coleta de dados para a pesquisa realizou-se por meio de dois instrumentos organizados a partir da crônica *Vende frango-se*, de Martha Medeiros (anexo A).

- Teste de Compreensão Leitora medido através do procedimento *cloze* – TCL (anexo B). O instrumento 1 foi confeccionado conforme método de procedimento *cloze* proposto por Taylor (1953), com vistas a avaliar o desempenho dos sujeitos em compreensão leitora de uma crônica. Tal procedimento, segundo o autor, consiste no apagamento de um número igual

de palavras de cada passagem por meio de um sistema de contagem essencialmente aleatório, sem levar em conta as funções ou os significados específicos dos vocábulos. Considerando o número de palavras do texto, optou-se pelo apagamento a cada quinta palavra, totalizando 50 lacunas que corresponderiam a um escore, sendo o teste constituído também de 50 escores. Cada passagem mutilada foi reproduzida com um espaço em branco padronizado no intuito de não influenciar a resposta referente à compreensão. Por tratar-se de um texto marcado pela subjetividade da autora, característica essencial de uma crônica, evitou-se o apagamento de palavras ou expressões de difícil recolocação. O primeiro parágrafo e parte do último foram preservados integralmente.

- Teste de Conhecimento de Estrutura Argumentativa (TEA). O instrumento 2 foi elaborado conforme modelo de seqüência argumentativa proposto por ADAM (1992). Vale ressaltar que o teste foi reformulado várias vezes, no intuito de construir um instrumento condizente com o referencial teórico apresentado.

Num primeiro momento, buscou-se analisar o texto com vistas à identificação das partes constituintes da seqüência argumentativa, como a tese anterior, as premissas, as inferências, as conclusões e a nova tese, ou ainda, conforme descreve o autor, possíveis restrições, a fim de melhor compreender a organização predominantemente argumentativa da crônica em questão. A análise feita foi avaliada por especialistas da área, cujas observações e contribuições foram plenamente acatadas pela pesquisadora.

Posteriormente, elaborou-se o primeiro instrumento de conhecimento de estrutura argumentativa, TEA1 (anexo C), que objetivava verificar a habilidade dos sujeitos investigados em relacionar premissas e conclusões, por intermédio de inferências, além do reconhecer a tese anterior (subentendida) e a nova tese proposta pela cronista. Nas alternativas que continham as conclusões, optou-se por oferecer indícios ao aluno sobre os possíveis desfechos do raciocínio argumentativo, através das palavras “portanto” ou “no entanto” (colocadas entre parênteses), conforme a intenção da autora em confirmar ou negar determinada premissa. A noção de restrição, manifestada através da negação de um dado, foi avaliada de forma indireta, pois se pressupõe que o aluno que compreende um encadeamento seqüencial organizado em torno de uma contra-argumentação assimila, mesmo inconscientemente, a idéia preconizada por Adam. Assim, o teste foi constituído com três questões: a primeira consistia em relacionar a primeira coluna com as duas subseqüentes; a segunda e a terceira eram de múltipla escolha, totalizando quatorze itens para serem preenchidos, cada um correspondendo a um escore. Antes da aplicação do primeiro teste-piloto, o instrumento foi testado por duas estudantes do mesmo nível escolar dos sujeitos-alvo

da pesquisa, embora provenientes de diferentes escolas. Submeteu-se ainda o instrumento à testagem de quatro professores de Língua Portuguesa com vasta experiência em sala de aula. Verificou-se, através dessas experiências, que o instrumento ainda apresentava problemas, sendo, pois, reformulado.

Na elaboração do instrumento, houve a preocupação em tornar o grau de dificuldade do teste compatível com o nível de escolaridade dos sujeitos investigados. Os termos técnicos foram adaptados para se adequarem ao nível de compreensão que se espera de alunos do Ensino Médio.

Após esses cuidados iniciais, foi aplicado o primeiro teste-piloto. Com base nos itens que apresentaram maior incidência de erros, viu-se a necessidade de submeter o instrumento a novas reformulações. Buscaram-se, num primeiro momento, os motivos que levaram a esses erros, como adequação do vocabulário para o estudante, formulação dos enunciados, alternativas que poderiam levar a mais de uma resposta. Procedeu-se então às alterações, mas a estrutura inicial foi mantida.

Com essas adaptações, elaborou-se o TEA2 (anexo D), utilizado no segundo teste-piloto. Os resultados desse teste apresentaram novas questões que suscitaram ainda alterações. Algumas alternativas, diferentes das apontadas no teste anterior, podiam levar a mais de uma resposta. De acordo com as dificuldades demonstradas pelos sujeitos investigados, foram feitas as alterações definitivas no teste, mantendo-se a mesma estrutura. O teste foi submetido à execução de dois estudantes, que obviamente não participariam da pesquisa, e também à validação de dois professores de Língua Portuguesa. Passando por todos esses refinamentos, o TEA3 (anexo E) ganhou sua configuração definitiva, apto a ser aplicado novamente.

#### **4.4 Aplicação-piloto dos instrumentos**

##### **4.4.1 Primeira aplicação-piloto dos instrumentos**

###### **4.4.1.1 Descrição da aplicação**

Os instrumentos foram aplicados numa escola particular de Porto Alegre, aqui designada como *Escola 1*, sendo a amostra composta por 31 alunos de uma turma de segundo

ano do Ensino Médio. Os alunos primeiramente responderam ao teste de compreensão leitora (TCL1), num período de 45 minutos, sendo devidamente orientados pela professora de Língua Portuguesa da turma. Posteriormente, receberam o teste de conhecimento de estrutura argumentativa (TEA1), dispondo também de quarenta e cinco minutos para realizá-lo.

Alguns cuidados foram tomados para minimizar eventuais dificuldades dos alunos diante do teste *cloze*, pouco familiar a eles. Foram instruídos, por exemplo, a ler integralmente o teste antes de responder-lhe e a preencher todos os espaços com uma única palavra. Em geral, seguiram a recomendação, mas consideraram o teste difícil. O segundo teste, por ser constituído com questões de relacionar colunas e de múltipla escolha, mostrou-se mais familiar a eles, mas também apresentou dificuldades para resolução.

#### 4.4.1.2 Correção dos testes

O teste *cloze* (TCL1) foi submetido a dois tipos de correção, quanto à contagem de escores corretos. Num primeiro momento, utilizou-se o método da palavra exata, por ser o procedimento mais prático e mais recorrente. No entanto, observando-se o quanto se tornava custoso recuperar palavras em textos permeados de subjetividade, característica essencial de uma crônica, foi adotado o critério que considerava correta qualquer palavra gramatical e contextualmente apropriada. Erros de ortografia não foram levados em conta.

O teste de conhecimento de estrutura argumentativa (TEA1), por sua vez, foi corrigido de forma objetiva, observando-se o gabarito das questões. Os alunos podiam, por exemplo, relacionar adequadamente um dado à sua respectiva inferência, mas não acertar a conclusão daquele encadeamento argumentativo; ou ainda podiam relacionar dado e conclusão corretamente, sem identificar a inferência mais pertinente. Assim, cada habilidade foi avaliada distintamente. Durante a correção, tornou-se clara a grande incidência de erros em determinadas alternativas, como os itens 8, 10, 13 e 14. Em geral, os alunos associaram os dados às respectivas inferências com relativa facilidade, demonstrando maior dificuldade para chegar às conclusões adequadas, especialmente nos itens 8 e 10. Sendo assim, foram investigadas as possíveis causas desses erros. A falta de marcas lingüísticas que relacionassem as idéias de forma mais rápida foi apontada como um provável motivo. A partir do dado “Poucos estudam, poucos lêem”, por exemplo, os alunos inferiam que “O estudo e a leitura não são acessíveis a todos” (item 1), mas não relacionavam imediatamente essas proposições

à conclusão desejada de que “(no entanto) as pessoas trabalham, negociam, vendem frangos, compram e comem” (item 8). Quanto à incidência de erros no item 10, uma justificativa provável é a falta de familiaridade dos alunos com termos como “agramaticais” e “estigmatizados” que ligavam a inferência “construções agramaticais são estigmatizadas” (item 4) à conclusão “(no entanto) construções agramaticais como ‘vende frango-se’ fazem parte da vida” (item 10). Além disso, o termo “erro” foi utilizado nas alternativas correspondentes aos itens 3, 6, 7 e 9, provavelmente favorecendo a confusão dos alunos para relacionar as proposições adequadas. Assim, a partir do dado “É constrangedor errar”, esperava-se que o aluno inferisse que “Quem comete erros é mal visto socialmente” (item 6) e concluísse que “(no entanto) as pessoas devem ser absolvidas por seus erros” (item 9); uma leitura desatenta, no entanto, poderia levá-lo a considerar a inferência “Muitas pessoas, inclusive escritores, cometem erros” (item 3) e a conclusão “(portanto) o erro é comum e deve ser perdoado” (item 7) também como pertinentes.

Destaca-se ainda a dificuldade dos alunos em responder corretamente às questões de múltipla escolha, que pretendiam averiguar o reconhecimento da tese anterior (item 13) e nova tese proposta pela cronista (item 14). No que tange ao item 13, que apresentou incidência de erros ainda maior, deduz-se que a formulação do enunciado não favoreceu a compreensão do aluno. A presença do termo “reformular”, por exemplo, não expressa com a devida clareza a intenção da autora de se posicionar contrariamente a uma tese recorrente na sociedade. Além disso, a falta de recursos que destacassem a ordem do enunciado, como a utilização de letras em negrito ou em caixa alta, pode ser também um fator que colaborou para a confusão do aluno. Como implicações, muitos sujeitos marcaram como corretas as alternativas “Errar é humano” ou “A dificuldade de comunicar-se de acordo com a norma culta é comum entre as classes menos favorecidas”. Em contrapartida, a proposição que continha a alternativa correta foi elaborada na voz passiva, construção frasal mais complexa, e apresentava palavras e expressões que provavelmente não eram familiares ao aluno, como “estigmatizadas” ou ainda “qualificadas pejorativamente”. Quanto ao item 14, pressupõe-se que a preferência dos sujeitos pela marcação da alternativa “O perdão deve ser exercitado sempre” como correta deva-se ao fato de a cronista fazer referência ao erro e ao perdão reincidentemente no decorrer do texto, levando o aluno a confundir idéia principal e secundária. Essas constatações devem ser consideradas para melhor compreender o resultado desse primeiro teste-piloto.

#### 4.4.1.3 Tratamento estatístico e resultados

Para os cálculos e análise dos dados, foi utilizado o software SPSS 13.0 for Windows. Num primeiro momento, procedeu-se à análise da consistência interna dos dois instrumentos com a utilização do coeficiente alfa de Cronbach. A seguir, a correlação entre os testes foi medida através do coeficiente de correlação linear de Pearson.

No primeiro instrumento, TCL1, foi obtido coeficiente de Cronbach de 0,85, conforme observado na tabela obtida a partir do software SPSS.

**Tabela 1 – Coeficiente de consistência interna de Cronbach – TCL1 – 1ª aplicação-piloto**  
Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,853	,854	50

Para verificar quais dos itens contribuíam mais positiva ou negativamente para a consistência interna do teste, calculou-se o coeficiente de Cronbach para o caso de cada item ser excluído. Constatou-se assim que o item 26 é o que contribui mais negativamente, sendo o item 15 o que contribui mais positivamente. Mesmo que algum item influencie (negativa ou positivamente) a consistência interna, essa influência é pouco relevante já que o coeficiente fica no intervalo  $[0,846; 0,851]$  caso algum item seja excluído.

**Tabela 2 – Coeficiente de Cronbach em caso de exclusão de item – TCL1 – 1ª aplicação-piloto**  
Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Item01	25,77	47,847	,491	,846
Item02	25,45	51,389	,005	,855
Item03	25,87	50,916	,045	,856
Item04	25,77	48,381	,411	,848
Item05	25,45	50,923	,114	,853
Item06	25,52	48,125	,624	,844
Item07	26,29	51,613	-,048	,855
Item08	26,32	51,026	,173	,852
Item09	26,19	49,295	,394	,849
Item10	25,65	49,303	,307	,850
Item11	26,03	50,432	,125	,854
Item12	26,26	50,398	,238	,851
Item13	25,61	49,445	,297	,850

Item14	25,58	47,918	,579	,844
Item15	25,61	51,778	-,074	,858
Item16	25,48	50,058	,276	,851
Item17	26,16	51,073	,047	,855
Item18	25,48	49,058	,488	,847
Item19	25,61	50,845	,073	,855
Item20	25,45	49,856	,367	,849
Item21	26,29	50,680	,214	,852
Item22	25,74	48,398	,415	,848
Item23	25,42	49,852	,451	,849
Item24	25,55	49,389	,346	,849
Item25	25,68	47,759	,536	,845
Item26	25,61	47,178	,675	,842
Item27	25,39	50,512	,376	,851
Item28	25,97	47,832	,500	,846
Item29	25,84	49,206	,286	,851
Item30	25,84	47,940	,470	,846
Item31	25,84	49,873	,191	,853
Item32	25,81	49,495	,246	,852
Item33	26,26	50,265	,269	,851
Item34	26,23	50,581	,166	,852
Item35	26,03	48,099	,482	,846
Item36	25,48	51,058	,068	,854
Item37	26,06	50,529	,116	,854
Item38	26,06	49,329	,303	,850
Item39	25,48	49,191	,459	,848
Item40	25,74	49,198	,297	,850
Item41	26,19	49,095	,433	,848
Item42	26,16	50,540	,140	,853
Item43	26,19	50,828	,100	,854
Item44	26,19	49,828	,291	,850
Item45	25,87	48,316	,415	,848
Item46	25,52	50,058	,247	,851
Item47	25,77	48,314	,421	,847
Item48	25,48	48,391	,632	,845
Item49	25,94	49,462	,254	,851
Item50	26,16	49,740	,283	,851

Quanto ao segundo instrumento, TEA1, foi obtido coeficiente de Cronbach de 0,63, conforme observado na tabela obtida a partir do software SPSS.

**Tabela 3 – Coeficiente de consistência interna de Cronbach – TEA1 – 1ª aplicação-piloto**  
Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,626	,627	14

Para verificar quais dos itens contribuíam mais positiva ou negativamente para a consistência interna do teste, calculou-se o coeficiente de Cronbach para o caso em que cada item fosse excluído. Obteve-se assim que o item 13 é o que contribui mais negativamente. Também esse é o único que apresenta correlação negativa (-0,276) quando comparado ao restante do teste. Além dele, também os itens 8, 14 e 10, respectivamente, contribuem de forma negativa, mas em menor proporção. O item 4, por sua vez, contribuiu mais positivamente para a consistência interna.

Caso algum item seja excluído, o coeficiente fica no intervalo [0,562; 0,676]. Neste instrumento o intervalo de variação é maior que no instrumento anterior. Um dos fatores pode ser atribuído à quantidade de itens: quanto menos itens num instrumento, mais o item influencia (proporcionalmente) o teste.

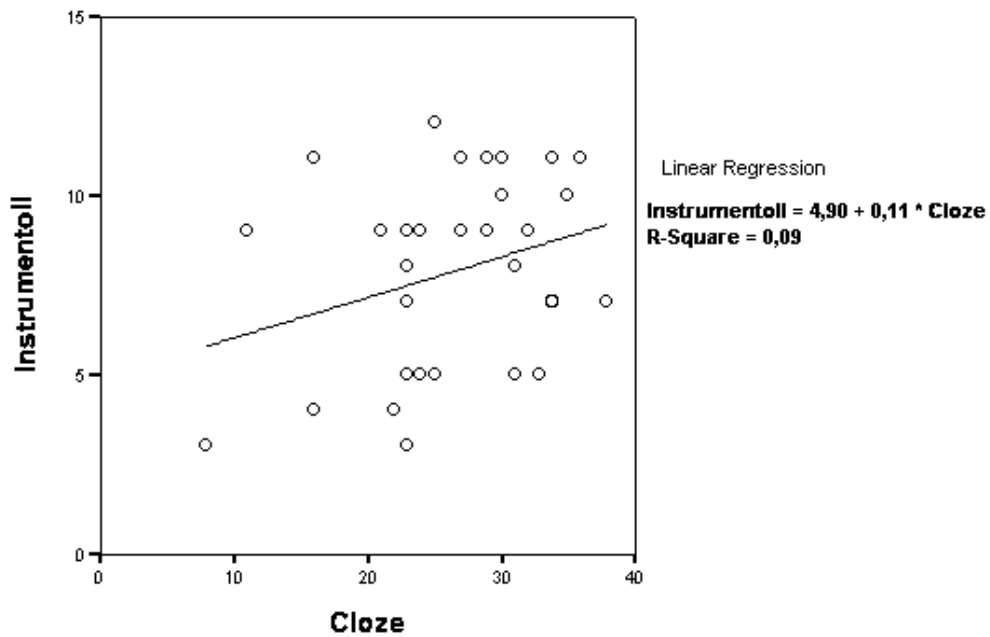
**Tabela 4 – Coeficiente de Cronbach em caso de exclusão de item – TEA1 – 1ª aplicação-piloto**  
Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Item01	7,03	6,366	,359	,596
Item02	7,35	6,103	,327	,596
Item03	7,06	6,129	,449	,581
Item04	7,35	5,703	,503	,562
Item05	7,00	6,533	,306	,604
Item06	7,10	5,890	,539	,564
Item07	7,48	6,058	,361	,590
Item08	7,45	6,923	,003	,653
Item09	7,48	6,191	,303	,601
Item10	7,39	6,645	,107	,636
Item11	7,35	5,903	,414	,579
Item12	7,23	6,247	,287	,603
Item13	7,71	7,613	-,276	,676
Item14	7,32	6,892	,013	,651

No que tange à análise da correlação linear entre os dois instrumentos, o coeficiente de correlação linear de Pearson obtido foi 0,302. (este coeficiente assume valores de -1 a 1, quanto “mais longe” de zero melhor a relação entre os instrumentos).

O coeficiente de determinação  $r^2$ , foi de 0,09 = 9%. Isto significa que 9% das variações do Instrumento II estão relacionadas às variações do teste *cloze* (81% das variações do instrumento II não estão relacionadas às variações do teste *Cloze* e se devem a outros fatores)





**Gráfico 1 – Reta ajustada a partir da regressão linear dos dois instrumentos – 1ª aplicação-piloto**

Quanto à média de acertos dos sujeitos nos dois instrumentos, obteve-se o resultado ilustrado na tabela abaixo.

**Tabela 5 – Representação da média percentual de acertos dos sujeitos nos dois instrumentos – 1ª aplicação-piloto**

Média de acertos dos sujeitos	TCL	TEA
	52,7 %	56,2 %

Com base nesses dados, constata-se que a consistência interna do instrumento I, respaldado por um procedimento já consagrado, insere-se num nível muito bom. Já a consistência interna do instrumento II é considerada apenas regular, o que pode ser justificado pelas observações feitas em sua correção. Chama atenção a baixa correlação entre os testes, convergindo para isso tanto os problemas verificados no segundo instrumento quanto a diferença no número de itens existente entre os dois instrumentos, uma vez que um erro num teste de poucos escores incide sobre o resultado de maneira mais significativa do que um erro num teste de vários escores. O pequeno número de sujeitos envolvidos na pesquisa também pode ter influenciado o resultado. Confrontando ainda as médias dos sujeitos nos dois testes, verifica-se que houve um desempenho melhor no TEA, provavelmente por apresentar

uma configuração mais familiar aos estudantes. Tendo em vista essas considerações, procedeu-se a novas alterações no instrumento II; opta-se, no entanto, pela manutenção do número de escores para não alterar drasticamente a estrutura do teste, levando-se em conta o número restrito de idéias que compõe a seqüência argumentativa.

#### **4.4.2 Segunda aplicação-piloto dos instrumentos**

##### **4.4.2.1 Descrição da aplicação**

A segunda aplicação-piloto dos instrumentos foi realizada numa outra escola particular de Porto Alegre, denominada neste trabalho como *Escola 2*. A amostra constituiu-se de 34 alunos do segundo ano do Ensino Médio. Os testes foram aplicados em dias diferentes da semana, conforme horário das aulas de Língua Portuguesa da turma envolvida na pesquisa. A aplicadora, professora da turma, não passou instrução a respeito da execução dos testes a fim de não influenciar os resultados. Sendo assim, a interpretação dos enunciados foi uma incumbência exclusiva dos alunos. A realização do primeiro teste (TCL1) transcorreu de forma tranqüila, dispondo os alunos de tempo suficiente para responder-lhe (aproximadamente 45 minutos). Já o segundo teste (TEA2), por motivos alheios à vontade da aplicadora, foi realizado num ambiente não muito propício para a testagem. O período precedente ao da aula de português foi ocupado com uma atividade pedagógica que tomou mais tempo do que previsto, interferindo na execução da tarefa. Além disso, alguns alunos receberam chamado da secretaria da escola durante a realização do teste, não obtendo a concentração necessária para responder às questões. Essas informações são importantes para a compreensão dos resultados alcançados, uma vez que os alunos, em geral, parecem ter realizado o teste *cloze* com mais facilidade do que o teste de conhecimento de estrutura argumentativa.

##### **4.4.2.2 Correção dos testes**

Ambos os testes foram corrigidos segundo os mesmos critérios da primeira aplicação-piloto. No teste de compreensão leitora, foi considerada correta qualquer resposta gramatical e contextualmente adequada, ignorando-se os erros ortográficos; no teste de conhecimento de estrutura argumentativa, as respostas de cada item deveriam corresponder ao gabarito, por se tratar de um teste mais objetivo.

Uma questão não observada na aplicação anterior emergiu durante a correção do TEA2. Se os sujeitos da primeira aplicação, em geral, chegaram às inferências com relativa facilidade, os sujeitos envolvidos na segunda erraram, com uma frequência bastante significativa, os itens 2 e 4. Retomando as alternativas envolvidas na questão, observa-se que o dado 1 (“Construção frasal como ‘vende frango-se’ é uma pérola”) poderia realmente levar a duas inferências distintas, como “Construções agramaticais são ridicularizadas” (item 4) ou “Expressões do tipo ‘vende frango-se’ ocasionam riso” (item 2), o que certamente confundiu os alunos. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de submeter o instrumento a novas reformulações.

Chama atenção ainda a enorme discrepância entre as respostas de determinados sujeitos ao se relacionar ambos os testes. O sujeito número 6, por exemplo, obteve 47 escores no teste *cloze*, o que corresponde a 94,0 por cento de acertos, mas acertou apenas 5 dos 14 itens do teste de conhecimento de estrutura argumentativa, o equivalente a 35,7 por cento. Já o sujeito 14 quase gabaritou o segundo teste, pois obteve 12 acertos (85,7 por cento), no entanto acertou apenas 14 itens no teste de compreensão leitora (28,0 por cento). Numa amostra composta por um pequeno número de sujeitos, certamente influencia bastante o resultado. Ao averiguar os prováveis motivos dessa disparidade, descobriu-se que o sujeito 6, considerado um excelente aluno, teve pouco tempo para realizar o segundo teste, já que se retirou da sala por alguns instantes para atender ao chamado da secretaria. O sujeito 14, por sua vez, possivelmente fez uso da “cola” para responder ao TEA2, pois, segundo a professora da turma, demonstra dificuldade de aprendizagem e já utilizou esse artifício em outras circunstâncias. Torna-se claro, assim, que a aplicação do segundo teste não transcorreu em condições ideais.

#### 4.4.2.3 Tratamento estatístico e resultados

Os testes foram submetidos ao mesmo tratamento estatístico da aplicação anterior; uma vez que foi utilizado o coeficiente alfa de Cronbach para analisar a consistência interna dos instrumentos e o coeficiente de correlação de Pearson para relacioná-los.

No que concerne ao TCL1, foi obtido o coeficiente de Cronbach de 0,859, conforme observado na tabela obtida a partir do software SPSS.

**Tabela 6 – Coeficiente de consistência interna de Cronbach – TCL1 – 2ª aplicação-piloto**  
Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,859	,860	50

Para verificar quais dos itens contribuam mais positiva ou negativamente para a consistência interna do teste, calculou-se o coeficiente de Cronbach para o caso de exclusão de cada item. Obteve-se, assim, que os itens 30 e 46 contribuem mais negativamente para a consistência interna, sendo o item 47 o que contribui mais positivamente. Mesmo que algum item influencie (negativa ou positivamente) a consistência, essa influência é pouco relevante já que o coeficiente fica no intervalo  $[0,849; 0,865]$  caso algum item seja excluído.

**Tabela 7 – Coeficiente de Cronbach em caso de exclusão de item – TCL1 – 2ª aplicação-piloto**  
Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Item01	29,1174	49,868	,292	,856
Item02	28,8232	51,850	,051	,860
Item03	29,1174	50,959	,134	,860
Item04	29,0879	48,813	,457	,853
Item05	28,9997	51,276	,104	,860
Item06	28,8232	49,729	,574	,853
Item07	29,5879	49,950	,406	,854
Item08	29,6762	50,593	,440	,855
Item09	29,4409	49,712	,340	,855
Item10	28,8526	50,860	,252	,857
Item11	29,1468	48,860	,434	,853
Item12	29,5585	49,712	,418	,854
Item13	29,2938	49,248	,373	,855
Item14	28,9703	49,791	,357	,855
Item15	28,9115	50,692	,236	,857
Item16	28,9409	49,455	,437	,854
Item17	29,3821	49,095	,414	,854
Item18	28,7644	51,462	,265	,857
Item19	28,8232	51,365	,168	,858

Item20	28,8526	51,102	,200	,858
Item21	29,6468	50,360	,416	,855
Item22	29,2350	49,401	,348	,855
Item23	28,7938	52,171	-,025	,860
Item24	28,7938	51,445	,187	,858
Item25	28,7938	51,566	,152	,858
Item26	28,9409	49,818	,372	,855
Item27	28,7353	52,140	,140	,859
Item28	29,2350	49,219	,374	,855
Item29	29,0291	48,700	,500	,852
Item30	29,1174	47,807	,600	,849
Item31	29,2938	48,217	,525	,851
Item32	28,9409	49,696	,394	,854
Item33	29,5585	49,166	,521	,852
Item34	29,6762	50,774	,385	,856
Item35	29,4997	49,897	,339	,855
Item36	28,9115	49,965	,371	,855
Item37	29,4409	52,500	-,085	,864
Item38	29,3821	50,307	,233	,858
Item39	28,8232	50,698	,332	,856
Item40	29,0879	49,177	,401	,854
Item41	29,3526	51,208	,098	,861
Item42	29,5291	49,169	,487	,853
Item43	29,4703	51,958	-,002	,862
Item44	29,4115	50,071	,275	,857
Item45	29,0585	48,666	,491	,852
Item46	28,9703	47,912	,679	,849
Item47	28,9115	53,238	-,220	,865
Item48	28,7644	51,583	,216	,858
Item49	29,2644	50,144	,243	,858
Item50	29,1762	49,790	,295	,856

Quanto ao segundo instrumento, TEA2, foi obtido o coeficiente de Cronbach de 0,71, conforme ilustra a tabela obtida a partir do software SPSS.

**Tabela 8 – Coeficiente de consistência interna de Cronbach – TEA2 – 2ª aplicação-piloto**  
Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,710	,699	14

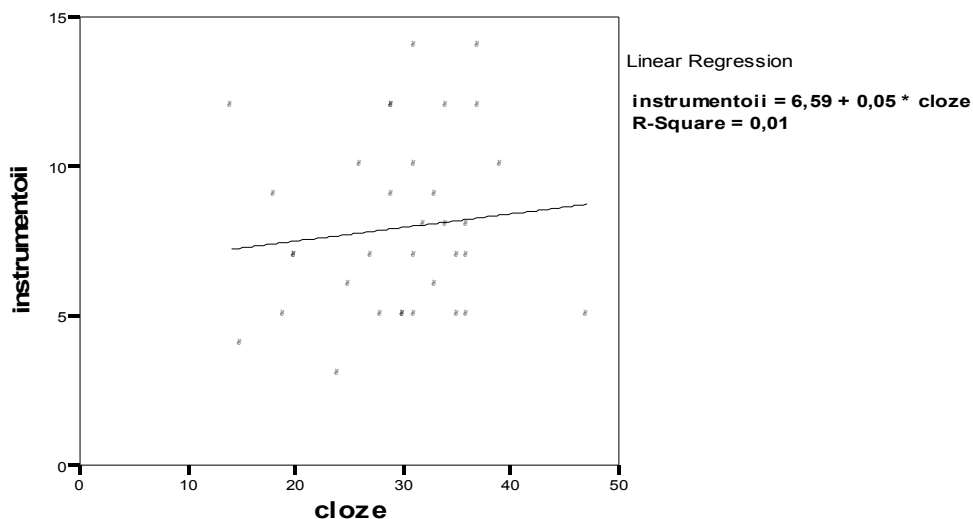
Para verificar quais dos itens contribuía mais positiva ou negativamente para a consistência interna do teste, calculou-se o coeficiente de Cronbach levando-se em conta uma possível exclusão de cada item. Obteve-se, assim, que o item 01 é o que contribui mais negativamente, o único que apresenta correlação negativa (-0,008) quando comparado ao

restante do teste. Caso algum item seja excluído, o coeficiente fica no intervalo  $[0,653; 0,727]$ .

**Tabela 9 – Coeficiente de Cronbach em caso de exclusão de item – TEA2 – 2ª aplicação-piloto**  
Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Item01	7,12	8,774	-,008	,727
Item02	7,62	8,001	,253	,703
Item03	7,29	7,668	,373	,687
Item04	7,71	7,547	,496	,674
Item05	7,09	8,568	,099	,716
Item06	7,24	7,822	,336	,692
Item07	7,56	7,042	,619	,653
Item08	7,29	7,365	,496	,671
Item09	7,44	7,406	,450	,677
Item10	7,21	8,108	,234	,704
Item11	7,50	8,076	,201	,710
Item12	7,53	8,257	,139	,718
Item13	7,44	7,284	,498	,670
Item14	7,21	7,987	,284	,699

No que tange à análise da correlação linear entre os dois instrumentos, o coeficiente de correlação linear de Pearson obtido foi 0,110. (este coeficiente assume valores de -1 a 1, quanto “mais longe” de zero melhor a relação entre os instrumentos). O coeficiente de determinação  $r^2$ , foi de  $0,01 = 1\%$ . Isto significa que 1% das variações do Instrumento II estão relacionadas às variações do teste *cloze* (99% das variações do instrumento II não estão relacionadas às variações do teste *cloze*, e se devem a outros fatores).



**Gráfico 2 – Retra ajustada a partir da regressão linear dos dois instrumentos – 2ª aplicação-piloto**

Em relação à média de acertos dos sujeitos nos dois instrumentos, obteve-se o resultado ilustrado na tabela abaixo.

**Tabela 10 – Representação da média percentual de acertos dos sujeitos nos dois instrumentos – 2ª aplicação-piloto**

Média de acertos dos sujeitos	TCL	TEA
	<b>59,5 %</b>	<b>56,7 %</b>

Diante desses resultados, observa-se que a consistência interna do instrumento *cloze*, o TCL1, manteve-se no mesmo nível da obtida no teste anterior, sendo considerada muito boa. O índice de consistência interna do TEA2, por sua vez, aumentou em relação ao TEA1, inserindo-se num nível bom; conseqüência, certamente, das alterações realizadas no instrumento. Em contrapartida, a correlação entre os instrumentos baixou ainda mais, dando indícios de que a hipótese que norteia a presente pesquisa não seria corroborada. Devem-se considerar, no entanto, as condições inadequadas da aplicação do segundo instrumento, que certamente influenciaram o resultado. Conforme mostram as médias obtidas pelos sujeitos nos dois testes, os alunos se desempenharam melhor no teste *cloze*, diferentemente do ocorrido na primeira aplicação-piloto, efeito provável das condições impróprias em que realizaram o segundo teste. Diante desse quadro, faz-se necessário aplicar novamente os instrumentos, tomando os cuidados necessários para controlar fatores que eventualmente interfiram na sua realização. O teste de conhecimento de estrutura argumentativa, como verificado durante sua correção, necessita ainda submeter-se a novas alterações, atingindo finalmente a configuração definitiva.

#### 4.4.3 Terceira aplicação-piloto dos instrumentos

##### 4.4.3.1 Descrição da aplicação

A terceira aplicação-piloto dos instrumentos transcorreu numa escola que se insere na esfera pública federal, referida nesta pesquisa como *Escola 3*. A amostra é composta por 109 alunos do segundo ano do Ensino Médio. O teste de compreensão leitora (TCLI) foi realizado

no dia 29 de setembro de 2006, em horários das aulas de Língua Portuguesa das cinco turmas envolvidas. A aplicação ficou a cargo das duas professoras das turmas, que foram previamente orientadas sobre a natureza do teste. Os alunos dispuseram de 45 minutos para executá-lo, recebendo as devidas instruções. Muitos deles manifestaram dificuldade para preencher determinadas lacunas, além de considerarem o tempo insuficiente. O teste de conhecimento de estrutura argumentativa (TEA3), por sua vez, foi aplicado no dia 03 de outubro de 2006. Tendo em vista as experiências vivenciadas nos testes anteriores, optou-se por realizar a aplicação em um único momento, em quatro das turmas envolvidas, para evitar troca de informação entre os alunos. Houve preocupação ainda com a disposição das classes, que foram devidamente afastadas. A quinta turma, ocupada com uma atividade que não podia ser revogada, realizou o teste no período posterior. Sendo assim, o procedimento envolveu quatro aplicadores diferentes: a pesquisadora da presente pesquisa e mais três professores da seção de Língua Portuguesa e Literatura da escola. Todos foram instruídos para uniformizar as informações referentes à execução do teste, tomando o devido cuidado para elucidar a ordem dos enunciados. Os alunos também dispuseram de 45 minutos para responder às questões. Ao término da aplicação, muitos alunos manifestaram, informalmente, a predileção pelo segundo teste, considerado mais fácil.

#### **4.4.3.2 Correção dos testes**

Os instrumentos foram corrigidos conforme os mesmos critérios das aplicações anteriores: no teste *cloze*, foi considerada correta qualquer resposta gramatical e contextualmente adequada; no teste de conhecimento de estrutura argumentativa, atribuíram-se escores somente às respostas correspondentes ao gabarito.

Durante a correção, os comentários informais dos alunos a respeito do nível de dificuldade dos testes se ratificaram, uma vez que houve um número bastante elevado de provas com cem por cento de acerto no segundo instrumento.

#### **4.4.3.3 Tratamento estatístico e resultados**



Para os cálculos e análise dos dados, foi utilizado o software SPSS 13.0 for Windows. Conforme procedimento adotado nas análises anteriores, a consistência interna dos instrumentos foi avaliada através da utilização do coeficiente alfa de Cronbach, enquanto a correlação entre os instrumentos foi medida por meio do coeficiente de correlação linear de Pearson.

Na análise da consistência interna do teste de compreensão leitora, obteve-se o coeficiente de Cronbach de 0,796, conforme observado na tabela obtida a partir do software SPSS.

**Tabela 11 – Coeficiente de consistência interna de Cronbach – TCL1 – 3ª aplicação-piloto**  
Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,796	,796	50

Para verificar quais dos itens contribuía mais positiva ou negativamente para a consistência interna do teste, calculou-se o coeficiente de Cronbach para o caso de cada item ser excluído. Observa-se, assim, que o item 15 é o que contribui mais negativamente para essa consistência, já o que contribui de forma mais positiva é o item 07. Mesmo que algum item influencie (negativa ou positivamente) a consistência interna, esse efeito é pouco relevante, já que o coeficiente ficaria no intervalo  $[0,782; 0,803]$  se algum item fosse excluído.

**Tabela 12 – Coeficiente de Cronbach em caso de exclusão de item – TCL1 – 3ª aplicação-piloto**  
Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Item01	28,43	36,507	,236	,793
Item02	27,84	37,985	,027	,797
Item03	28,25	35,318	,428	,785
Item04	28,28	36,946	,150	,796
Item05	28,03	36,212	,333	,789
Item06	27,83	37,534	,234	,793
Item07	28,45	34,917	,528	,782
Item08	28,79	38,112	,176	,796
Item09	28,51	36,215	,314	,790
Item10	27,94	36,793	,268	,792
Item11	28,34	37,152	,117	,797
Item12	28,56	37,101	,162	,795
Item13	28,35	35,359	,422	,786
Item14	27,97	36,398	,333	,790
Item15	28,07	38,365	-,082	,803

Item16	27,93	36,939	,250	,792
Item17	28,31	36,346	,250	,792
Item18	27,94	37,505	,110	,796
Item19	27,83	37,553	,226	,794
Item20	27,85	37,312	,246	,793
Item21	28,54	35,899	,390	,787
Item22	28,27	35,790	,345	,789
Item23	27,82	37,929	,077	,796
Item24	27,80	37,848	,217	,795
Item25	28,07	36,439	,268	,791
Item26	28,29	36,284	,261	,792
Item27	27,82	38,040	,022	,796
Item28	28,17	35,423	,421	,786
Item29	28,25	35,799	,344	,789
Item30	28,17	35,917	,336	,789
Item31	28,46	35,325	,457	,785
Item32	28,06	36,431	,273	,791
Item33	28,66	37,486	,125	,795
Item34	28,69	37,013	,274	,792
Item35	28,42	36,357	,260	,792
Item36	27,94	36,368	,367	,789
Item37	28,44	36,804	,186	,794
Item38	28,36	37,158	,117	,797
Item39	27,81	37,509	,354	,793
Item40	28,15	37,256	,106	,797
Item41	28,40	36,928	,159	,795
Item42	28,66	37,301	,170	,794
Item43	28,62	36,719	,278	,791
Item44	28,59	36,745	,247	,792
Item45	28,16	36,689	,203	,794
Item46	27,98	36,389	,328	,790
Item47	28,01	36,732	,239	,792
Item48	27,87	38,021	,005	,797
Item49	28,29	35,987	,311	,790
Item50	28,39	36,647	,205	,794

Quanto ao segundo instrumento, TEA3, foi obtido coeficiente de Cronbach de 0,723, como se observa na tabela obtida a partir do software SPSS.

**Tabela 13 – Coeficiente de consistência interna de Cronbach – TEA3 – 3ª aplicação-piloto**  
Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,723	,738	14

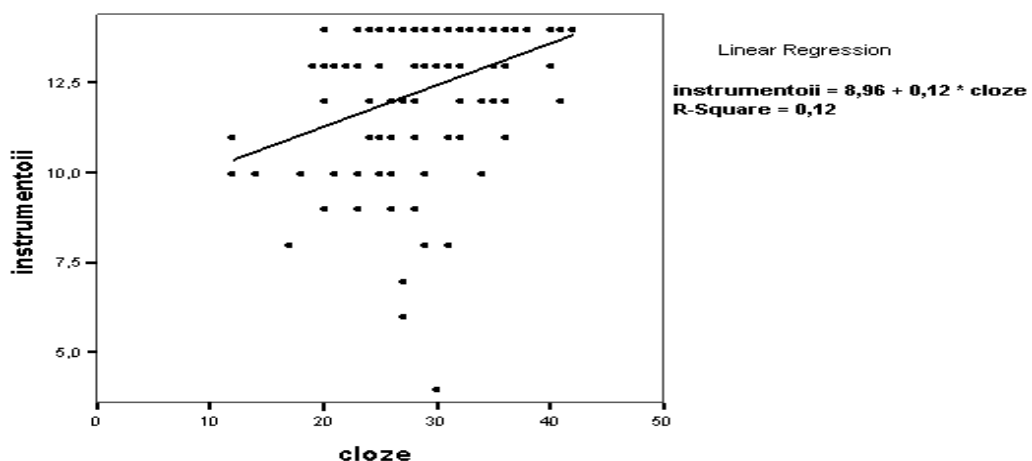
Para verificar quais dos itens contribuíam mais positiva ou negativamente para a consistência interna do teste, calculou-se o coeficiente de Cronbach para o caso de exclusão

de cada item. Segundo esse procedimento, o item 14 é o que contribui mais negativamente para a consistência interna, enquanto o item 09 contribui mais positivamente. Caso algum item seja excluído, o coeficiente fica no intervalo  $[0,681; 0,734]$ .

**Tabela 14 – Coeficiente de Cronbach em caso de exclusão de item – TEA3 – 3ª aplicação-piloto**  
Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Item01	11,37	3,901	,410	,702
Item02	11,31	4,291	,153	,723
Item03	11,31	4,217	,288	,717
Item04	11,39	3,739	,509	,689
Item05	11,39	3,924	,336	,708
Item06	11,38	3,848	,433	,698
Item07	11,40	3,910	,310	,711
Item08	11,45	3,824	,307	,712
Item09	11,46	3,510	,533	,681
Item10	11,42	3,746	,411	,699
Item11	11,39	3,850	,404	,701
Item12	11,55	3,509	,421	,697
Item13	11,54	3,880	,191	,733
Item14	11,47	4,029	,144	,734

No que concerne à análise da correlação linear entre os dois instrumentos, o coeficiente de correlação linear de Pearson obtido foi 0,341. (este coeficiente assume valores de -1 a 1, quanto “mais longe” de zero melhor a relação entre os instrumentos). O coeficiente de determinação  $r^2$ , foi de  $0,12 = 12\%$ . Isto significa que 12% das variações do Instrumento II estão relacionadas às variações do teste *cloze* (88% das variações do instrumento II não estão relacionadas às variações do teste *cloze* e se devem a outros fatores).



**Gráfico 3 – Retra ajustada a partir da regressão linear dos dois instrumentos – 3ª aplicação-piloto**

Quanto à média de acertos dos sujeitos nos dois instrumentos, obteve-se o resultado ilustrado na tabela a seguir.

**Tabela 15 – Representação da média percentual de acertos dos sujeitos nos dois instrumentos – 3ª aplicação-piloto**

Média de acertos dos sujeitos	TCL	TEA
	<b>57,6 %</b>	<b>87,8 %</b>

Comparando esses resultados aos dos testes anteriores, percebe-se uma pequena queda na consistência interna do teste de compreensão leitora, embora se mantenha ainda num nível bastante satisfatório. A consistência interna do teste de conhecimento de estrutura argumentativa (TEA3), por sua vez, aumentou em relação aos precedentes. Ambos os testes, então, parecem consolidados nesse quesito. Em contrapartida, a correlação entre os instrumentos, mesmo que tenha aumentado, ainda está distante de um nível considerado satisfatório. Diante desse quadro, emergem algumas questões que possivelmente influenciaram o resultado.

Nas três escolas onde foram aplicados os instrumentos, os sujeitos mostraram posturas diferenciadas em relação aos dois testes. Enquanto nas duas primeiras escolas a média de acertos dos sujeitos nos dois instrumentos apresentou-se bastante próxima, a média de acertos dos alunos da terceira escola foi bem mais alta no TEA do que no TCL. Deve-se levar em conta, obviamente, o constante refinamento pelo qual passou o teste de conhecimento de estrutura argumentativa ao longo do processo, tornando-se mais difícil aos primeiros responder adequadamente a questões com problemas. Considerando ainda a média de acertos dos sujeitos da Escola 3 no TEA (87,8%), acredita-se que esse instrumento não discriminou o conhecimento desse público, que certamente apresentava características peculiares, incidindo em um resultado muito distante do obtido na aplicação precedente. O fator ensino pode ser um diferencial. A terceira aplicação transcorreu em uma escola que tradicionalmente obtém bons resultados em concursos e vestibulares diversos, sendo assim, é provável que os alunos estivessem mais familiarizados com a estrutura de texto argumentativo, muito explorado nessas situações. O teste *cloze*, no entanto, apresenta uma configuração diferente dos testes aplicados no Ensino Médio, o que pode ter gerado estranhamento. Ressalva-se aqui que os alunos das outras escolas também não atingiram índices altos de acerto no teste de compreensão leitora.

Sobre esse prisma, algumas ponderações a respeito do texto utilizado na composição dos instrumentos devem ser colocadas. A escolha da crônica *Vende frango-se* se deu, entre outros fatores, por apresentar claramente as características do gênero em questão, além de ser de autoria de uma cronista que, ao tratar de assuntos do cotidiano utilizando uma linguagem despojada e contemporânea, atinge um número vasto de leitores adolescentes. No entanto, é preciso levar em conta certas particularidades do texto ao se mensurar a compreensão leitora através de um teste como o procedimento *cloze*. A predileção da autora por expressões subjetivas, a utilização de adjetivações, o emprego da pontuação sem observar regras gramaticais marcam um estilo que dificulta a preditibilidade durante a leitura, recurso primordial no procedimento proposto por Taylor. Se a habilidade de compreender um texto relaciona-se intrinsecamente à capacidade de fazer predições, compreender um texto pautado pela subjetividade parece uma tarefa mais árdua. Nesse sentido, a dificuldade que os sujeitos da pesquisa apresentaram para responder ao TCL1 pode ser justificada pelas peculiaridades do texto de Martha Medeiros. Conseqüentemente, é possível que os instrumentos apresentassem níveis de dificuldades diferentes para os alunos, inviabilizando a corroboração da hipótese testada.

Face a essas observações, torna-se necessário reaplicar os instrumentos, numa quarta escola, a fim de ratificar (ou não) as questões levantadas.

## **4. 5 Aplicação definitiva dos instrumentos**

### **4.5.1 Descrição da aplicação**

A aplicação definitiva transcorreu em uma escola estadual de Porto Alegre, aqui designada como *Escola 4*. Destaca-se o fato de essa escola integrar a esfera educacional que melhor revela o perfil do discente brasileiro, uma vez que a maioria estuda em colégios estaduais. A amostra é composta por 70 alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Os sujeitos, segundo a professora de Língua Portuguesa das três turmas envolvidas, apresentavam um perfil homogêneo; tinham entre 16 e 18 anos, não eram repetentes e se inseriam na classe média da cidade. Ambos os testes foram aplicados concomitantemente no dia 24 de outubro de 2006, no segundo e no terceiro períodos das turmas. Assim, três professores fiscalizaram-

nos, ficando a instrução a cargo da pesquisadora. Os alunos dispuseram de 50 minutos para realizar cada teste, ocupando mais tempo para responder ao primeiro. No final dos períodos, os instrumentos foram recolhidos, finalizando-se a aplicação com tranquilidade.

#### 4.5.2 Correção do teste

Os mesmos critérios de correção das aplicações anteriores foram mantidos. Chama atenção o fato de os alunos, informalmente, também considerarem mais fácil o segundo instrumento, no entanto o número de testes gabaritados reduziu significativamente em relação à última escola. Durante a correção, houve suspeita de cola na realização do TEA em uma turma especificamente, pelo fato de alguns sujeitos, na comparação entre os dois testes, apresentarem um rendimento muito discrepante. Tal procedimento seria facilitado pela disposição das classes, bastante próximas numa sala pequena. Esses alunos foram excluídos da pesquisa, o que justifica o número reduzido de sujeitos.

#### 4.5.3 Tratamento estatístico e resultados

Para os cálculos e análise dos dados foi utilizado o software SPSS 13.0 for Windows. A consistência interna dos instrumentos foi avaliada segundo o coeficiente alfa de Cronbach; a correlação entre eles, por sua vez, foi medido conforme coeficiente de correlação linear de Pearson, repetindo-se os mesmos procedimentos das aplicações anteriores.

No que tange ao TCL1 (teste de compreensão leitora), foi obtido coeficiente de Cronbach de 0,726, conforme observamos na tabela obtida a partir do software SPSS.

**Tabela 16 – Coeficiente de consistência interna de Cronbach – TCL1 – aplicação definitiva**  
Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,726	,715	50

Para verificar quais dos itens contribuíam mais positiva ou negativamente para a consistência interna do teste, calculou-se o coeficiente de Cronbach para a hipótese de cada

item ser excluído. Obteve-se assim que o item 43 é o que contribui mais negativamente, enquanto o que opera de forma mais positiva é o item 28. Mesmo que algum item influencie (negativa ou positivamente) a consistência interna do teste, essa influência é pouco relevante já que o coeficiente fica no intervalo  $[0,707; 0,735]$  caso algum item seja excluído.

**Tabela 17 – Coeficiente de Cronbach em caso de exclusão de item – TCL1 – aplicação definitiva**  
Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Item01	30,87141	26,490	,381	,712
Item02	30,25713	28,020	,199	,723
Item03	30,64284	28,117	,038	,731
Item04	30,55713	27,149	,236	,720
Item05	30,39999	27,258	,273	,718
Item06	30,31427	28,450	,004	,729
Item07	31,05713	27,330	,302	,718
Item08	31,12856	27,679	,301	,719
Item09	30,98570	27,145	,291	,717
Item10	30,27141	28,374	,046	,727
Item11	30,57141	28,161	,033	,731
Item12	30,97141	28,289	,022	,730
Item13	30,64284	26,088	,436	,708
Item14	30,31427	28,190	,081	,726
Item15	30,32856	27,818	,179	,723
Item16	30,29999	27,981	,155	,724
Item17	30,92856	27,574	,169	,723
Item18	30,29999	27,662	,256	,720
Item19	30,35713	27,769	,172	,723
Item20	30,25713	28,339	,070	,726
Item21	31,11427	27,726	,257	,720
Item22	30,67141	27,035	,245	,719
Item23	30,24284	28,331	,090	,725
Item24	30,25713	28,426	,035	,727
Item25	30,27141	28,085	,151	,724
Item26	30,49999	27,587	,158	,724
Item27	30,21427	28,490	,050	,726
Item28	30,67141	25,963	,459	,707
Item29	30,41427	27,434	,222	,721
Item30	30,47141	26,977	,299	,717
Item31	30,61427	26,675	,321	,715
Item32	30,48570	26,775	,337	,715
Item33	30,95713	27,578	,177	,723
Item34	30,85713	26,501	,374	,712
Item35	30,81427	26,675	,326	,715
Item36	30,35713	27,305	,295	,718

Item37	30,79999	27,380	,183	,723
Item38	30,78570	27,243	,208	,721
Item39	30,24284	28,099	,197	,723
Item40	30,59999	27,954	,071	,729
Item41	30,52856	28,630	-,056	,735
Item42	30,95713	27,578	,177	,723
Item43	30,79999	28,568	-,046	,735
Item44	30,45713	27,933	,095	,727
Item45	30,57141	26,161	,436	,709
Item46	30,35713	27,102	,349	,716
Item47	30,62856	28,237	,016	,732
Item48	30,20000	28,568	-,086	,726
Item49	30,79999	27,235	,212	,721
Item50	30,69999	27,372	,179	,723

Quanto ao TEA3 (teste de conhecimento de estrutura argumentativa), foi obtido coeficiente de Cronbach de 0,703, conforme observado na tabela obtida a partir do software SPSS.

**Tabela 18 – Coeficiente de consistência interna de Cronbach – TEA3 – aplicação definitiva**  
Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,703	,736	14

Para verificar quais dos itens contribuíam mais positiva ou negativamente para a consistência interna do teste, calculou-se o coeficiente de Cronbach para a hipótese de cada item ser excluído. Obteve-se assim que o item 14 é o que contribui mais negativamente, enquanto o 9 influencia de forma mais positiva. Caso algum item seja excluído, o coeficiente fica no intervalo [0,662; 0,741].

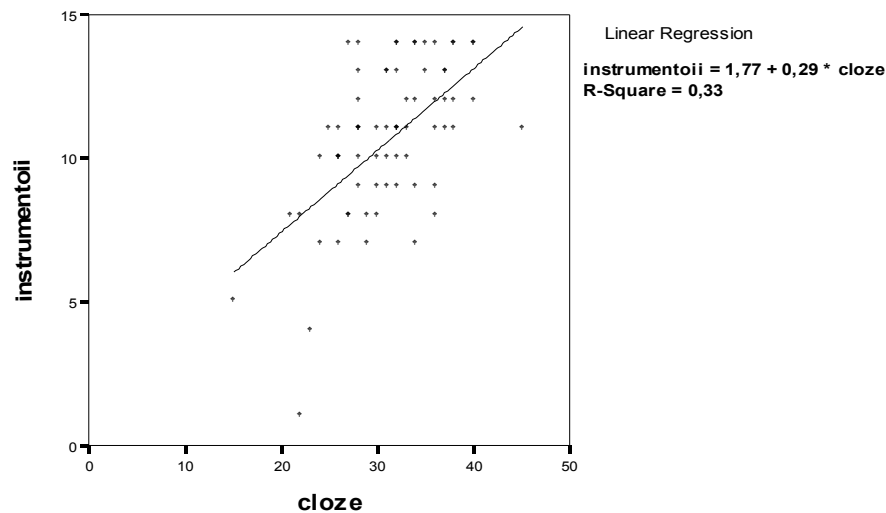
**Tabela 19 – Coeficiente de Cronbach em caso de exclusão de item – TEA3 – aplicação definitiva**  
Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Item01	9,89	5,987	,679
Item02	9,70	6,416	,683
Item03	9,73	6,375	,684
Item04	9,77	6,208	,680
Item05	9,89	6,161	,690
Item06	9,76	6,331	,686
Item07	9,99	5,753	,671
Item08	9,94	5,968	,683



Item09	9,99	5,637	,662
Item10	9,93	5,777	,668
Item11	9,97	5,912	,681
Item12	10,04	5,868	,682
Item13	10,01	6,478	,718
Item14	9,94	6,982	,741

No que concerne à análise de correlação entre os dois instrumentos, o coeficiente de correlação linear de Pearson obtido foi 0,578 (este coeficiente assume valores de -1 a 1, quanto “mais longe” de zero melhor a relação entre os instrumentos). O coeficiente de determinação  $r^2$  foi de 0,33 = 33%. Isto significa que 33% das variações do instrumento II estão relacionadas às variações do teste *cloze* (67% das variações do instrumento II não estão relacionadas às variações do teste *cloze*, e se devem a outros fatores).



**Gráfico 4 – Reto ajustada a partir da regressão linear dos dois instrumentos – aplicação definitiva**

Quanto à média de acertos dos sujeitos nos dois instrumentos, obteve-se o resultado ilustrado na tabela a seguir.

**Tabela 20 – Representação da média percentual de acertos dos sujeitos nos dois instrumentos – aplicação definitiva**

Média de acertos dos sujeitos	TCL	TEA
	<b>62,4 %</b>	<b>76,1 %</b>

Ao comparar os resultados desta aplicação aos obtidos na anterior, percebe-se uma pequena queda na consistência interna dos dois instrumentos; mesmo assim ainda é considerada satisfatória. Ambos os instrumentos apresentam um índice de consistência interna bastante aproximado um do outro, o que pode indicar um nível de dificuldade também próximo.

A correlação entre os instrumentos, por sua vez, apresentou significativo acréscimo, inserindo-se num nível médio. Considerando que foram aplicados nas duas últimas escolas sem sofrer ajustes, é possível deduzir que os diferenciais entre os estabelecimentos de ensino representem um fator determinante para o resultado. Relembra-se, por exemplo, que na Escola 3 houve um número muito expressivo de gabaritos no teste de conhecimento de estrutura argumentativa, sendo que os sujeitos cursavam o segundo ano do Ensino Médio. Em contrapartida, os alunos do terceiro ano da Escola 4 não obtiveram o mesmo índice de acertos. Conforme mencionado anteriormente, todas as escolas envolvidas na pesquisa visam à preparação dos alunos a vestibulares e concursos diversos, mas o êxito nessa busca difere de acordo com a organização e a infra-estrutura de cada instituição. Nesse sentido, pode-se inferir que a Escola 3 dedique maior atenção ao estudo de textos argumentativos, bastante solicitados em diferentes situações avaliativas, do que a Escola 4.

Confrontando-se ainda a média de acertos dos sujeitos nas quatro escolas, verifica-se que eles se desempenharam melhor no teste de conhecimento de estrutura argumentativa do que no teste de compreensão leitora, exceção feita à segunda escola, onde a aplicação do TEA não ocorreu em condições adequadas. Ratifica-se, dessa forma, a dificuldade que o teste *cloze* apresentou aos estudantes, não acostumados a um teste com lacunas para avaliar o nível de compreensão de um texto.

A diferença entre o número de escores dos dois testes incidiu também em uma correlação média, posto que um erro ou um acerto num teste de poucos escores influencia bem mais o resultado do que um erro ou acerto num teste de vários escores. Todavia, dada a natureza distinta dos dois testes, optou-se pela manutenção da estrutura inicial.

Tendo em vista a correlação obtida, as peculiaridades que permeiam a pesquisa devem ser cuidadosamente analisadas no capítulo destinado à discussão dos resultados.

Importa ainda descrever qualitativamente o desempenho dos sujeitos na aplicação definitiva. No teste de compreensão leitora, verificou-se uma incidência maior de acertos nas lacunas que ofereciam poucas possibilidades de resposta. No item 2, por exemplo, entre os termos *prefiro* e *ingenuidade*, somente determinantes como artigos ou pronomes não alterariam a sintaxe da frase. Já no item 6, a repetição de termos na estruturação dos períodos

oferecia indícios sobre a palavra a ser preenchida (*Vende* carne-se, vende carro-se, vende barco-se). No item 10, por sua vez, o termo *gente* solicitava um modalizador como *muita*. No item 36, entre o pronome *eu* e o verbo *ofereço*, a possibilidade de resposta se restringia mais ainda, uma vez que somente um pronome pessoal oblíquo correspondente à primeira pessoa seria aceitável.

Em contrapartida, houve dificuldade no preenchimento de lacunas que ofereciam mais opções de respostas. No item 8, entre *apenas* e *um olhar*, somente uma forma verbal seria aceitável, mas poucos sujeitos recuperaram o verbo *cedo* empregado pela autora; muitos não entenderam a construção sintática e utilizaram preposições. Já no item 17, o termo *sujeito* foi muitas vezes preterido pela palavra *lugar*, evidenciando a pouca familiaridade dos alunos com nomenclaturas técnicas como *sujeito indeterminado*, ainda que façam parte do universo escolar. Os sujeitos demonstraram ainda dificuldade para responder adequadamente ao item 33, correspondente ao adjetivo *involuntários*. Vários utilizaram adjetivos como *gramaticais*, *lingüísticos*, *contínuos*, *corriqueiros*, *engraçados* para caracterizar o substantivo *tropeços*, ou ainda empregaram outras palavras não pertencentes à classe dos adjetivos.

No que tange ao teste de conhecimento de estrutura argumentativa, destaca-se o fato de os estudantes relacionarem os dados às inferências com relativa facilidade, mas apresentarem uma incidência de erros bastante significativa nos itens concernentes às conclusões (itens 7, 8, 9, 10, 11 e 12). O item 13, que solicitava o reconhecimento da tese recorrente na sociedade negada pela autora, também implicou dificuldades aos alunos.

## 5 AVALIAÇÃO DAS HIPÓTESES

A hipótese de que “há correlação entre compreensão leitora e conhecimento de estrutura predominantemente argumentativa do gênero crônica” é avaliada conforme a comparação dos coeficientes de correlação entre os escores obtidos no teste de compreensão leitora (TCL1) e os escores obtidos no teste de conhecimento de estrutura argumentativa (TEA3).

O coeficiente de correlação linear de Pearson é calculado com base nos dados apresentados nos anexos G, H, I e J. Os percentuais de acertos obtidos pelos sujeitos nos referidos testes são representados também nas tabelas em anexo.

Os dados finais apurados revelam um índice de correlação entre as variáveis dos dois instrumentos de  $r = 0,578$ . Considerando que quanto mais distante o índice estiver de zero, mais forte será a correlação entre as variáveis, esse resultado confirma a hipótese levantada, representando uma relação média. O resultado alcançado respalda-se especialmente pela cientificidade com que se procurou realizar todas as etapas do processo investigatório.

## 6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A presente pesquisa objetivou investigar a relação existente entre compreensão leitora e conhecimento de estrutura predominantemente argumentativa do gênero crônica. A concepção recorrente nos estudos psicolinguísticos de que o conhecimento de estruturas textuais tipificadas, como narrativas, argumentativas, descritivas, auxilia a preditibilidade de textos, facilitando a compreensão de suas idéias fundamentais, embasou o desenvolvimento do trabalho. O resultado alcançado, segundo o qual há uma correlação de 0,578 entre as variáveis em pauta, ratifica essa concepção, mas aponta também para outros fatores atuando sobre os elementos investigados. Nesse sentido, devem ser levadas em conta as especificidades envolvidas nos objetos de estudo, como a relação entre o recorte teórico que embasou a pesquisa e a sua aplicabilidade, a natureza do gênero crônica, o ensino-aprendizagem da leitura de textos estruturados de forma predominantemente argumentativa.

Consideram-se, num primeiro momento, os preceitos primordiais relacionados à compreensão leitora. Como preconiza Smith (1999), a compreensão deve ser vista como base de sentido de um texto, não como resultado da aprendizagem, pautando-se especialmente na previsão, habilidade de construir hipóteses. Goodman (1976), ao definir leitura como um jogo psicolinguístico de adivinhação, chama atenção às pistas inseridas no texto, tão necessárias para a construção do sentido. Assim, a compreensão depende tanto da antecipação do que ainda não foi tratado quanto da seleção de pistas. Nessa perspectiva, presume-se que a construção de sentido de uma crônica como *Vende frango-se*, de Martha Medeiros, depende fundamentalmente da capacidade de os leitores levantarem hipóteses do que será tratado com base nas pistas oferecidas pelo texto. Todavia a forma subjetiva com que o tema é tratado, a linguagem elaborada reincidentemente com marcas pessoais da cronista, a literariedade com que o ponto de vista é construído sobre um assunto aparentemente banal do cotidiano são fatores que tornam a previsibilidade e o reconhecimento de pistas pelo leitor uma tarefa árdua. Tais aspectos podem justificar a dificuldade que grande parte dos sujeitos envolvidos na pesquisa demonstrou para realizar o teste *cloze*. O princípio cooperativo entre leitor e escritor, dessa forma, não ocorre facilmente, exigindo-se do leitor um maior esforço para compreender o texto. Ou ainda, conforme propõem Clark & Haviland (1977), a forma como o leitor relaciona a informação dada (que ativa a recordação) à nova (que possibilita o aprendizado), num gênero com características peculiares como a crônica, é sem dúvida um exercício muito custoso.

Destaca-se ainda o posicionamento de Goodman (1991) sobre o domínio do que ele denomina tipologias textuais. Segundo o teórico, a diferenciação entre as macroestruturas dos textos exige do leitor conhecimento de cada uma, a fim de utilizar inferências e previsões no processo de compreensão. No que tange à crônica em análise, pode-se conjecturar, segundo o que os resultados demonstram, que o leitor reconhece uma estrutura textual predominante, no caso a argumentativa, mas desconsidera, até por não ter sido exigido quanto a isso, as proposições que agem a serviço da argumentação, como a narrativa e a descritiva, por exemplo. Nesse caso, a construção do significado se dá apenas parcialmente, uma vez que a compreensão de um texto requer conhecimento de sua composição global, idéia respaldada na concepção de que a compreensão é o produto final da leitura. Assim, a delimitação feita durante o processo investigatório, que privilegiou a estrutura argumentativa, parece não dar conta da composição mais abrangente da crônica, aspecto que será mais detalhado na análise do conhecimento da seqüência argumentativa à luz da teoria de Adam.

Kleiman (1989), por sua vez, ao postular sobre os vários níveis de conhecimento necessários para que o leitor construa o sentido do texto, como o lingüístico, o textual e o enciclopédico, destaca a necessidade de o leitor ser exposto a textos variados para efetivar a compreensão. Dessa forma, presume-se que a compreensão de uma crônica implique exposição prévia a esse gênero específico. Questiona-se aqui a maneira como, nas escolas, os estudantes têm sido inseridos no universo desse gênero. Por oscilar entre o espaço literário e o jornalístico, o tratamento dispensado à crônica certamente é condicionado pela finalidade da aprendizagem. Sob o viés da literatura, tende a ser focalizada em sua nuance artístico-literária, tendo em vista sua composição mais livre, sua linguagem subjetiva, seu descompromisso com a informação propriamente; fatores que se manifestam diferentemente conforme a sensibilidade do cronista ou as peculiaridades do estilo. Ressalva-se que o estudo científico do gênero tem sido tradicionalmente relegado à literatura, todavia, talvez por ser considerado um “gênero literário menor”, sua abordagem nas escolas ocorre mais frequentemente nas aulas de Língua Portuguesa. Nesses casos, a crônica jornalística é mais explorada, sendo o tratamento mais recorrente restrito à análise da estrutura e do conteúdo. Análises estanques não viabilizam a compreensão global do texto; por constituir-se como um gênero híbrido, complexo, torna-se premente a busca de alternativas que levem o leitor a construir o sentido de uma crônica em suas múltiplas facetas.

Busca-se agora tecer algumas reflexões a respeito do quadro teórico preconizado por Adam que embasou o estudo sobre estruturação textual. No intuito de dar conta da heterogeneidade composicional dos textos, mérito indiscutível do autor, desenvolveu uma

teoria baseada na organização seqüencial da textualidade. A aplicabilidade do modelo proposto, no entanto, apresenta limitações. Para possibilitar a interpretação das diferentes seqüências que compõem um texto heterogêneo, o teórico instaura as noções de inserção de seqüência e de dominante seqüencial, contudo não estabelece critérios precisos para a identificação da dominante e, por conseguinte, da(s) dominada(s). Na crônica em análise, a caracterização da seqüência dominante justifica-se pelo fim ilocutório do texto, identificado empiricamente já que a teoria mostra-se defasada nesse quesito. As seqüências dominantes não foram contempladas pela sua função aparentemente secundária. Os resultados da pesquisa, porém, apontam para um possível equívoco nessa restrição, visto que, ao oferecerem sustentação ao seqüencial dominante, exercem um importante papel que surtirá efeito na compreensão final do texto. Destaca-se, por exemplo, a primeira frase do texto, “Alguém encontrou esta pérola escrita numa placa em frente a um mercadinho de um morro do Rio: ‘Vende frango-se’”. Uma passagem tradicionalmente narrativa, pela presença de um agente, de uma ação e de um espaço determinado, serve como mote para o desenvolvimento de uma crônica predominantemente argumentativa. Já no período “Esquecer o nome de um conhecido, não reconhecer uma voz ao telefone, chamar Gustavos de Olavos, confundir os verbos e embaralhar-se toda para falar: sou a rainha das gafes, dos tropeços involuntários”, verifica-se uma enumeração de elementos, típica de uma passagem descritiva, articular-se para servir ao propósito argumentativo da cronista. Vislumbram-se, assim, as tipologias seqüenciais se intercalando ou se sobrepondo umas às outras na composição de um texto heterogêneo, cuja organização incide na apreensão de seu sentido.

Deve-se considerar também a defasagem entre teoria e prática concernente à relação entre as duas dimensões responsáveis, segundo o autor, pelo efeito de texto. Teoricamente enfatiza a importância da dimensão pragmática ou configuracional para dar conta da unidade significativa do texto; na prática, porém, desenvolve prioritariamente a dimensão seqüencial. Adam assegura que a passagem da seqüencial à configuracional constitui o texto, mas não elucida precisamente como ocorre essa passagem. Seus modelos prototípicos seqüenciais viabilizam a aplicação da teoria, porém parecem insuficientes para o estudo de uma organização textual heterogênea. Remete-se assim à reflexão de Bakhtin que motivou o desenvolvimento da teoria de Adam. Muitos lingüistas, entre eles Adam, buscaram fundar “a sintaxe das grandes massas verbais” a que se referiu o teórico; porém o objeto constante dessa busca, o texto, mostra-se extremamente escorregadio.

A natureza complexa do texto mostra-se ainda mais veemente quando materializada no gênero crônica. Como já assinalado anteriormente, trata-se de um gênero essencialmente

híbrido. Por não ocupar um espaço definido no discurso literário ou no jornalístico, não se clarifica também seu espaço nas diretrizes escolares, dificultando a realização de um estudo sistemático. Como objeto da literatura, privilegia-se seu caráter literário, ficcional. Restringe-se, por sua vez, às aulas de Língua Portuguesa a análise do conteúdo e da organização textual, não sendo o propósito argumentativo de um texto interesse de estudo literário. Ressalva-se ainda a complexidade representada por tipologias heterogêneas imbricadas umas às outras na composição de um texto, o que certamente restringe tal abordagem em qualquer âmbito de estudo em que se insira a crônica.

Não obstante, a crônica emerge como gênero cada vez mais contemplado por diferentes leitores, incluindo leitores adolescentes, sujeitos-alvo da presente pesquisa. No que tange à crônica *Vende frango-se*, de Martha Medeiros, as especificidades do gênero destacadas ao longo do trabalho ratificam-se plenamente. Considera-se, num primeiro momento, sua publicação num veículo jornalístico. A cronista, inserida em uma instituição como o jornal Zero Hora, para o qual escreve semanalmente, deve levar em conta as características que envolvem esse tipo de manifestação textual. Destacam-se, por exemplo, o nível sociocultural do leitor, a pressuposição de suas crenças, os valores e os conhecimentos compartilhados, a atualidade e a relevância do assunto desenvolvido, a periodicidade do jornal, a limitação do espaço físico destinado ao texto, entre outros aspectos que agem sobre a sua produção escrita. Em contrapartida, o gênero confere-lhe maior autonomia que outros ligados também ao meio jornalístico, como artigos, notícias, editoriais, por exemplo, o que abre espaço para manifestação de seu caráter literário. Ressalta-se ainda a forma particular com que a argumentação e a literariedade se justapõem na organização do texto, dissimulando, de certa forma, o principal objetivo da autora. Em outras palavras, parece plausível ponderar em que medida a utilização de metáforas vela o processo argumentativo, tornando dúbia, por conseguinte, a intenção preponderante da autora: marcar-se argumentativamente a respeito do assunto abordado ou simplesmente refletir literariamente sobre o fato cotidiano desencadeador do texto. A crônica configura-se assim marcada por particularidades imanentes ao gênero que incidem sobre a apreensão de seu sentido. A predominância argumentativa em sua composição não encobre a constituição heterogênea; a publicação no meio jornalístico não dissimula a literariedade que permeia o texto; a efemeridade própria do gênero cede espaço à perenidade, tendo em vista a abordagem de um assunto atemporal. O conjunto desses fatores constitui um gênero complexo, cuja construção do sentido e do conhecimento de sua estrutura predominante revela-se condicionada à peculiaridade de sua natureza.



Outro fator fortemente influenciável na correlação obtida é a forma como ocorre o ensino-aprendizado dos dois objetos centrais da presente pesquisa. Levando em conta as quatro aplicações (três pilotos e uma definitiva) dos instrumentos que mensuraram a hipótese norteadora do trabalho, quatro escolas estiveram envolvidas no processo, sendo necessário considerar a realidade do ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras no que tange especialmente à leitura. Tendo em vista os resultados divulgados por pesquisas proporcionadas pelo PISA e pelo ENEM, o desempenho em leitura dos estudantes brasileiros está longe de um nível satisfatório. Nesse sentido, a dificuldade apresentada por muitos sujeitos desta investigação para responder ao teste de compreensão leitora pode ser justificada pelo tratamento dispensado à leitura em diferentes estabelecimentos de ensino. Embora os PCNs preconizem a realização de trabalhos que valorizem a leitura, presume-se que essa prática não ocorra de forma sistemática e continuada em muitas escolas. As instituições escolares tradicionalmente privilegiam o estudo do conteúdo em atividades de leitura, através de perguntas interpretativas diretas, questões de múltipla escolha ou ainda por meio de alternativas verdadeiras e falsas. Com efeito, o nível de exigência que o teste *cloze* apresenta aos estudantes evidencia o seu despreparo para compreender um texto sob o prisma cognitivo. Assinala-se, dessa forma, a necessidade de se instaurar nas práticas pedagógicas um ensino centrado no processamento cognitivo da leitura, na relação entre o pensamento e o ato de ler, no entrosamento entre o conhecimento dado e o novo, na construção de sentido pelo leitor, como uma alternativa para efetivamente formar um leitor proficiente.

Em contrapartida, a tipologia textual marcadamente argumentativa é cada vez mais explorada em concursos e vestibulares diversos. Sendo assim, proliferam-se estudos de textos predominantemente argumentativos, seja através da produção escrita, seja através da interpretação textual, especialmente em escolas que visam à aprovação de alunos em instituições de nível superior. Os resultados do ENEM/2005 comprovam a atenção que esse aspecto tem recebido no universo escolar, já que houve uma melhora muito significativa no desempenho dos estudantes na prova de redação. Da mesma forma, boa parte dos sujeitos-alvo desta pesquisa demonstrou mais desenvoltura para responder ao TEA do que ao TCL, conforme revelam as médias percentuais de acertos dos sujeitos, confrontadas nos dois instrumentos. Sendo assim, verificam-se aspectos convergentes entre os resultados desta pesquisa e os do ENEM, mesmo considerando certas distinções, como o fato desse exame solicitar a produção escrita de um texto dissertativo e a compreensão leitora ser averiguada indiretamente através de questões de múltipla escolha, implicando conhecimento de diferentes disciplinas. Diante desse quadro, é possível inferir que a estruturação argumentativa dos

gêneros passa a ocupar um espaço privilegiado nas diretrizes escolares (ainda que sob um prisma tradicional de formatação de texto, com destaque à estrutura da introdução, do desenvolvimento e da conclusão), diferentemente do tratamento dispensado à compreensão leitora.

Levando em conta todas as variáveis envolvidas na realização da pesquisa, a corroboração média da hipótese testada justifica-se à luz das especificidades dos objetos investigados. A conciliação de elementos como leitura, crônica e argumentação revela-se bastante complexa, ratificando, como sugeriu Adam, que o grande desafio dos estudos lingüísticos é extrapolar o nível de análise centrada na oração sem ultrapassar os limites da teoria.

## CONCLUSÃO

Procede-se agora a uma breve retomada do processo realizado, no intuito de destacar os aspectos mais significativos dos resultados obtidos sob o prisma do referencial teórico que fundamentou o trabalho.

Pautada numa perspectiva que vê na interação entre autor, texto e leitor uma forma de construção de sentido, a presente pesquisa almejou investigar a relação existente entre compreensão leitora e conhecimento da estruturação predominantemente argumentativa de uma crônica. Nesse sentido, o contributo teórico de autores como Smith, Goodman, Bakhtin e Adam foi fundamental.

Como assinala Smith (2003), os leitores desenvolvem um grande número de esquemas espacialmente organizados que se relacionam ao modo pelo qual os livros e outras formas de manifestação escritas estão estruturados. Tais esquemas devem ser conhecidos a fim de fazer sentido. Dessa forma, a elaboração de hipóteses pelo leitor de acordo com as pistas oferecidas pelo texto, conforme preconiza Goodman (1976), constitui a base de construção de sentido de um texto. Sob esse prisma, a compreensão do sentido de uma crônica condiciona-se ao conhecimento da especificidade desse gênero do discurso.

Bakhtin (1992), ao introduzir os gêneros discursivos no cerne das relações sociais, enfatiza seu caráter sócio-histórico. Trata-se, segundo a concepção do teórico, de “tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados em diferentes esferas de utilização da língua”. Ressalta-se, dessa forma, a configuração peculiar do gênero crônica, cuja relativa estabilidade manifesta-se de diferentes formas, à luz de sua constituição histórica e de sua função social. O caráter híbrido da crônica se ratifica, exigindo do leitor uma leitura acurada para compreender a complexidade que permeia tanto a formação do gênero quanto a sua organização estrutural.

Tal afirmação respalda-se ainda no posicionamento de Adam (1992) de que a criatividade e a heterogeneidade de um texto aparecem antes das regularidades visto que o nível textual da combinação das seqüências é geralmente complexo. O autor, assim, no intuito de desvelar a complexa constituição dos textos, elabora um construto teórico passível de aplicação em trabalhos científicos, ainda que apresente também limitações.

O desenvolvimento deste estudo baseou-se, portanto, num recorte teórico que articulou preceitos psicolinguísticos e discursivos. Concluída a revisão teórica, buscou-se investigar a hipótese norteadora do trabalho, através da análise do desempenho de alunos

concluintes do Ensino Médio de uma escola estadual. Os sujeitos foram submetidos a um teste de compreensão leitora (TCL) e a um teste de conhecimento de estrutura predominantemente argumentativa de uma crônica (TEA). A partir dos dados levantados, o coeficiente de correlação de Pearson (  $r$  ) foi calculado. Obteve-se então uma correlação de 0,578, resultado que validou a hipótese de que a compreensão leitora de uma crônica está relacionada ao conhecimento de sua estrutura predominantemente argumentativa. Verificam-se, no entanto, outros fatores atuando sobre a correlação, como a natureza peculiar do gênero investigado; a complexidade de sua organização estrutural e, por conseguinte, a dificuldade que as teorias lingüísticas encontram para oferecer um modelo de análise compatível com essa constituição; a forma como a leitura e a estruturação argumentativa de textos tem sido abordada nas instituições escolares.

Diante desse quadro, a conciliação entre os elementos que motivaram a realização da pesquisa, são eles a leitura, a crônica e a argumentação, mostrou-se bastante complexa, em virtude das especificidades que envolvem esses objetos. Chamam atenção os resultados do processo investigatório, de certa maneira, irem ao encontro dos últimos dados do ENEM citados na introdução. Em 2005, a média dos estudantes baixou nas provas objetivas, avaliações que dependem de suas habilidades de compreender textos; em contrapartida, a média nas redações, avaliadas sob a forma de texto argumentativo, subiu consideravelmente. Neste estudo, por sua vez, a correlação média das duas variáveis testadas justifica-se pelo fato de os sujeitos-alvo se desempenharem melhor no teste de conhecimento de estrutura argumentativa (TEA) do que no teste de compreensão leitora (TCL), conforme mostram as médias percentuais de acertos dos alunos nos dois instrumentos. Apontam-se assim para novos rumos no ensino-aprendizagem da leitura e da argumentação nas diretrizes escolares e, conseqüentemente, na forma de apreensão desses aspectos pelos educandos.

Acredita-se que a presente dissertação apresenta contribuições para o desenvolvimento de estudos científicos na área e para o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas engajadas na formação de leitores proficientes. Espera-se, assim, que os discentes constituam-se cidadãos autônomos e críticos a partir da construção de sentido dos textos que lêem. Nessa perspectiva, a leitura de gêneros como uma crônica marcadamente argumentativa torna-se imprescindível para inseri-los definitivamente na cultura contemporânea, que exige cada vez mais uma tomada de posição sobre a diversidade de assuntos que emergem na sociedade.

Face às características deste estudo, que propicia conclusões parciais no decorrer do processo, torna-se premente a realização de novas pesquisas que atestem a veracidade das

reflexões levantadas. Verifica-se, dessa forma, um campo promissor para novos trabalhos que focalizem a integração entre leitura e estruturação do gênero crônica, tendo em vista a complexidade e a relevância do tema.

## REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. Types de séquences textuelles élémentaires. *Pratiques* n. 56, déc. 1987.

\_\_\_\_\_. *Eléments de linguistique textuelle*. Liège: Mardaga, 1990.

\_\_\_\_\_. *Les textes: types e prototypes* Paris: Nathan, 1992.

\_\_\_\_\_. *Hacia una definición de la secuencia argumentativa*. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1995, 25, 9-22.

ADAM, Jean-Michel; PETITJEAN, André. *Le texte descriptif*. Paris: Nathan, 1989.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. In: A estética da criação verbal. Traduzido por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 277-326.

\_\_\_\_\_. *El problema de los géneros discursivos* [1985]. In: Estética da criação verbal. Traduzido por Tatiana Bubnova. 2ª ed. México: Siglo Veintiuno, 1985, p. 248-293.

BENVENISTE, Emile. *Problemas de lingüística geral*. Campinas: Pontes, 1996, v.1.

CÂNDIDO, Antônio (et al.). *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

CLARK, Herbert H. and HAVILAND, Susan E. *Comprehension and the given-new contract*. In: FREEDLE, Roy O. (ed.), *Discourse production and comprehension*. Norwood, Ablex Publishing corporation, 1977, p. 1-40.

COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Sul Americana, 1971, v. 6, cap. 50, parte III, p. 105 a 123.

- COUTINHO, Maria Antônia. *Texto(s) e competência textual*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- CRONBACH, Lee J. *Fundamentos da testagem psicológica*. 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- DIJK, Teun A. van. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, 1989.
- GIERING, Maria Eduarda. *Heterogeneidade e organização discursiva*. Tese de doutorado orientada por Leci Borges Barbisan, programa de Pós-Graduação em Letras, PUCRS, Porto Alegre, 1998.
- GOODMAN, Kenneth. *Reading, a psycholinguistic guessing game*. In: Singer, H. & Ruddell, R., *Theoretical models and processes of reading* (eds.). Newark (De): International Reading Association, 1976. p. 497-508. Tradução de Giselle Olívia Mantovani Dal Corno.
- \_\_\_\_\_. Unidade na leitura - um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje*, nº 86, p. 9 - 43. Porto Alegre: EDIPUCRS, dez. 1991.
- KLEIMAN, Ângela. *Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- LISBÔA, Jussara Pedroso. *Conhecimento da superestrutura argumentativa e compreensão leitora de universitários*. Dissertação de mestrado orientada por Vera Wannmacher Pereira, Programa de Pós-Graduação em Letras, PUCRS Porto Alegre, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A (org). *Gêneros textuais & ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- MEDEIROS, Martha. *Vende frango-se*. *Zero Hora*, Porto Alegre, 9 nov. 2005.
- MOISÉS, Massaud. *Dicionários de termos literários*. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 1978.
- PASQUALI, Luiz. *Psicometria: teoria dos teste na Psicologia e na Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- POERSCH, José Marcelino. Aspectos lingüísticos envolvidos no ensino de leitura. *Educação*. Porto Alegre, v. 3, p. 43-45, 1979.

\_\_\_\_\_. Por um nível metaplícito na construção do sentido textual. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 26, nº 4, dez. 1991.

\_\_\_\_\_. A leitura como fonte de saber lingüístico: processos cognitivos. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 36, nº 3, p. 401 – 07, set. 2001.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. *Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas*. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v.4, nº 2, p. 415-440, jan/jun. 2004.

SÁ, Jorge de. *A crônica*. (Série Princípios) São Paulo: Ática, 1985.

SMITH, Frank. *Reading like a writer*. *Language Arts, Urbana, National Council of Teachers of English*. 60 (5): 558-67, may, 1983.

\_\_\_\_\_. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Trad. Daise Batista. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. *Leitura significativa*. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

SÖHNGEN, Clarice. O procedimento cloze. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 37, nº 2, p.65-74, jun. 2002.

STEVENSON, William J. *Estatística aplicada à administração*. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.

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



**ANEXOS**

## ANEXO A

### Texto

#### Vende frango-se

Alguém encontrou esta pérola escrita numa placa em frente a um mercadinho de um morro do Rio: "Vende frango-se". É poesia? Piada? Apenas mais um erro de português? É a vida e ela é inventiva. Eu, que estou sempre correndo atrás de algum assunto para comentar, pensei: isto dá samba, dá letra, dá crônica. Vende frango-se, compra casa-se, conserta sapato-se.

Prefiro isso aos "q tc cmg?" espalhados pelo mundo virtual, prefiro a ingenuidade de um comerciante se comunicando do jeito que sabe, é o "beija eu" dele, o "quer vim aqui casa?" de tantos.

Vende carne-se, vende carro-se, vende barco-se. Não incentivo a ignorância, apenas cedo um olhar mais adocicado ao que é estranho a tanta gente, o nosso idioma. Tão poucos estudam, tão poucos lêem, queremos o quê? Ao menos trabalham, negociam, vendem frangos, ao menos alguns compram e comem e os dias seguem, não importa a localização do sujeito indeterminado. Vive-se.

Talvez eu tenha ficado agradecida por este senhor ou senhora que anunciou-se de forma errônea, porém inocente, já que é do meu feitio também trocar algumas coisas de lugar, e nem por isso mereço chicotadas, ao contrário: o comerciante do morro me incentivou a me perdoar. Esquecer o nome de um conhecido, não reconhecer uma voz ao telefone, chamar Gustavos de Olavos, confundir os verbos e embaralhar-se toda para falar: sou a rainha das gafes, dos tropeços involuntários. Tento transformar em folclore, já que falta de educação não é. Conserta destrambelhada-se. Eu me ofereço pro serviço. Quem sabe? Sabemos todos como é constrangedor não acertar, mas lá do alto do seu boteco, ele nos absolve. Ele, o autor do absurdo, mas um absurdo muito delicado.

Vende frango-se, e eu acho graça, e achar graça é uma coisa boa, sinal de que ainda não estamos tão secos, rudes e patrulheiros, ainda temos grandeza para promover o erro alheio a uma inesperada recriação da gramática, fica eleito o dono da placa o Guimarães Rosa do morro, vale o que está escrito, e do jeito que está escrito, uma vez que entender, todos entenderam. Fica aqui minha homenagem à imperfeição.

Martha Medeiros - Zero Hora, 09 de novembro de 2005

## ANEXO B

TCL1 -Teste de compreensão leitora<sup>7</sup>

No texto abaixo, foram retiradas algumas palavras e no lugar delas há um espaço em branco. Leia com atenção as instruções a seguir para resolver as atividades.

- 1) Ler todo o texto antes de preencher as lacunas.
- 2) Preencher todos os espaços (nenhum pode ficar em branco).
- 3) Deixar para o final as palavras que considerar mais difíceis de recuperar.
- 4) Escrever com letra legível.

Obs.: o tamanho das lacunas é padronizado, mas elas podem ser preenchidas por palavras de diferente extensão, como artigos, preposições, conjunções, pronomes, adjetivos, substantivos, advérbios.

Vende frango-se

Alguém encontrou esta pérola escrita numa placa em frente a um mercadinho de um morro do Rio: “Vende frango-se”. É poesia? Piada? Apenas mais um erro de português? É a vida e ela é inventiva. Eu, que estou sempre correndo atrás de algum assunto para comentar, pensei: isto dá samba, dá letra, dá crônica. Vende frango-se, compra casa-se, conserta sapato-se.

Prefiro isso aos “q tc cmg?” 1 pelo mundo virtual, prefiro 2 ingenuidade de um comerciante 3 comunicando do jeito que 4, é o “beija eu” dele, 5 “quer vim aqui casa?” de tantos.

6 carne-se, vende carro-se, vende barco-se. 7 incentivo a ignorância, apenas 8 um olhar mais adocicado 9 que é estranho a 10 gente, o nosso idioma. 11 poucos estudam, tão poucos 12, queremos o quê? Ao 13 trabalham, negociam, vendem frangos, 14 menos alguns compram e 15 e os dias seguem, 16 importa a localização do 17 indeterminado. Vive-se.

Talvez eu 18 ficado agradecida por este 19 ou senhora que anunciou-se 20 forma errônea, porém inocente, 21 que é do meu 22 também trocar algumas coisas 23 lugar, e nem por 24 mereço chicotadas, ao contrário: 25 comerciante do morro me 26 a me perdoar. Esquecer 27 nome de um conhecido, 28 reconhecer uma voz ao 29, chamar Gustavos de Olavos, 30 os verbos e embaralhar-se 31 para falar: sou a 32 das gafes, dos tropeços 33. Tento transformar em folclore, 34 que falta de educação 35 é. Conserta destrambelhada-se. Eu 36 ofereço pro serviço. Quem 37? Sabemos todos como é 38 não acertar, mas lá 39 alto do seu boteco, 40 nos absolve. Ele, o 41 do absurdo, mas um 42 muito delicado.

Vende frango-se, 43 eu acho graça, e 44 graça é uma coisa 45, sinal de que ainda 46 estamos tão secos, rudes 47 patrulheiros, ainda temos grandeza 48 promover o erro alheio 49 uma inesperada recriação da 50, fica eleito o dono da placa o Guimarães Rosa do morro, vale o que está escrito, e do jeito que está escrito, uma vez que entender, todos entenderam. Fica aqui minha homenagem à imperfeição.

Martha Medeiros – *Zero Hora*, 09 de novembro de 2005.

<sup>7</sup> Os números em negrito representam os itens que constituem o teste.

## ANEXO C

### TEA1 - Teste de conhecimento de estrutura argumentativa 1

#### (primeira aplicação-piloto)

#### Instrumento de avaliação

I) É possível perceber, na construção do texto *Vende frango-se*, uma predominância argumentativa. Partindo do pressuposto de que o movimento argumentativo se dá através de DADO (afirmação ou informação a respeito do assunto desenvolvido), INFERÊNCIA (dedução construída a partir da premissa, confirmada ou negada pela conclusão) e CONCLUSÃO (resultado a que se chega na construção do raciocínio argumentativo), **associe as afirmações da primeira coluna às idéias que melhor lhes correspondam.**

#### DADOS

- (1) Construção frasal como “vende frango-se” é uma “pérola”.
- (2) O nosso idioma é estranho a tanta gente.
- (3) Poucos estudam, poucos lêem.
- (4) A autora troca algumas coisas de lugar.
- (5) É constrangedor errar.
- (6) Achar graça é uma coisa boa.

#### INFERÊNCIAS

- ( ) O estudo e a leitura não são acessíveis a todos.
- ( ) Expressões do tipo “vende frango-se” ocasionam riso.
- ( ) Muitas pessoas, inclusive escritores, cometem erros.
- ( ) Construções agramaticais são estigmatizadas.
- ( ) Muitas pessoas não têm acesso à norma padrão do idioma.
- ( ) Quem comete erros é mal visto socialmente.

#### CONCLUSÕES

- ( ) (Portanto) o erro é comum e deve ser perdoado.
- ( ) (No entanto) as pessoas trabalham, negociam, vendem frangos, compram e comem..
- ( ) (No entanto) as pessoas devem ser absolvidas por seus erros.
- ( ) (No entanto) construções agramaticais como “vende frango-se” fazem parte da vida.
- ( ) (Portanto) a) as pessoas ainda não estão tão secas, rudes e patrulheiras; b) as pessoas ainda têm grandeza para promover o erro alheio a uma inesperada recriação da gramática.
- ( ) (Portanto) o nosso idioma deve ser visto de forma mais adocicada.

II) A frase que melhor resume a tese / idéia recorrente na sociedade que a autora procura reformular ao longo do texto é:

- ( ) Errar é humano.
- ( ) Construções frasais agramaticais são estigmatizadas.
- ( ) A falta de estudo é uma consequência de problemas econômicos e sociais.
- ( ) Investimento em educação deve ser prioridade.
- ( ) A dificuldade de comunicar-se de acordo com a norma culta é comum entre as classes sociais menos favorecidas.

III) A frase que melhor resume o ponto de vista que a autora defende ao longo do texto é:

- ( ) As pessoas devem rir da ignorância.
- ( ) Incentivo ao estudo e à leitura são fundamentais para garantir uma comunicação de acordo com a norma culta.
- ( ) O perdão deve ser exercitado sempre.
- ( ) Construções frasais agramaticais fazem parte da vida e são uma demonstração da capacidade inventiva do ser humano.
- ( ) As pessoas devem menosprezar os erros alheios.

**ANEXO D**  
**TEA2 - Teste de conhecimento de estrutura argumentativa 2**  
**(segunda aplicação-piloto)**

Instrumento de avaliação

**I)** É possível perceber, na construção do texto *Vende frango-se*, uma predominância argumentativa. Partindo do pressuposto de que o movimento argumentativo se dá através de DADO (afirmação ou informação a respeito do assunto desenvolvido), INFERÊNCIA (dedução construída a partir de uma premissa, confirmada ou negada pela conclusão) e CONCLUSÃO (resultado a que se chega na construção do raciocínio argumentativo), **associe as afirmações da primeira coluna às idéias que melhor lhes correspondam.**

**DADOS**

- (1) Construção frasal como “vende frango-se” é uma “pérola”.
- (2) O nosso idioma é estranho a tanta gente.
- (3) Poucos estudam, poucos lêem.
- (4) A autora troca algumas coisas de lugar.
- (5) É constrangedor errar.
- (6) Achar graça é uma coisa boa.

**INFERÊNCIAS**

- ( ) O estudo e a leitura não são acessíveis a todos.
- ( ) Expressões do tipo “vende frango-se” ocasionam riso.
- ( ) Muitas pessoas, inclusive escritores, cometem erros.
- ( ) Construções agramaticais são ridicularizadas.
- ( ) Muitas pessoas não têm acesso à norma padrão do idioma.
- ( ) Quem comete erros é mal visto socialmente.

**CONCLUSÕES**

- ( ) (Portanto) o erro é comum e deve ser perdoado.
- ( ) (No entanto) as pessoas realizam outras atividades como trabalhar, negociar, vender frangos.
- ( ) (No entanto) as pessoas devem ser absolvidas por seus erros.
- ( ) (No entanto) construções agramaticais como “vende frango-se” fazem parte da vida.
- ( ) (Portanto) a) as pessoas ainda não estão tão secas, rudes e patrulheiras; b) as pessoas ainda têm grandeza para promover o erro alheio a uma inesperada recriação da gramática.
- ( ) (Portanto) o nosso idioma deve ser visto de forma mais adocicada.

**II)** A frase que melhor resume a **tese / idéia recorrente na sociedade que a autora NEGA ao longo do texto** é:

- ( ) O estudo é um direito de todos.
- ( ) Construções frasais agramaticais devem ser ridicularizadas.
- ( ) A falta de estudo é uma consequência de problemas econômicos e sociais.
- ( ) Investimento em educação deve ser prioridade.
- ( ) A dificuldade de comunicar-se de acordo com a norma culta é comum entre as classes sociais menos favorecidas.

**III)** A frase que melhor resume o **ponto de vista que a autora defende ao longo do texto** é:

- ( ) As pessoas devem rir da ignorância.
- ( ) O estudo e a leitura garantem uma comunicação de acordo com a norma culta.
- ( ) Erros inspiram a composição de crônicas, músicas e poesias.
- ( ) Construções agramaticais fazem parte da vida e são uma demonstração da capacidade inventiva do ser humano.
- ( ) As pessoas devem menosprezar os erros alheios.

## ANEXO E

## TEA3 - Teste de conhecimento de estrutura argumentativa 3

## (terceira aplicação-piloto e aplicação definitiva)

Instrumento de avaliação

I) É possível perceber, na construção do texto *Vende frango-se*, uma predominância argumentativa. Partindo do pressuposto de que o movimento argumentativo se dá através de DADO (afirmação ou informação a respeito do assunto desenvolvido), INFERÊNCIA (dedução construída a partir de uma premissa, confirmada ou negada pela conclusão) e CONCLUSÃO (resultado a que se chega na construção do raciocínio argumentativo), **associe as afirmações da primeira coluna às idéias que melhor lhes correspondam.**

DADOS

- (1) Construção frasal como “vende frango-se” é uma “pérola”.
- (2) O nosso idioma é estranho a tanta gente.
- (3) Poucos estudam, poucos lêem.
- (4) A autora comete gafes, tropeços involuntários.
- (5) É constrangedor errar.
- (6) Achar graça é uma coisa boa.

INFERÊNCIAS

- ( ) O estudo e a leitura não são acessíveis a todos.
- ( ) Achar graça faz bem às pessoas.
- ( ) Muitas pessoas, inclusive escritores, enganam-se.
- ( ) Construções agramaticais como “vende frango-se” são ridicularizadas.
- ( ) Muitas pessoas não têm acesso à norma padrão do idioma.
- ( ) Quem comete erros é mal visto socialmente.

CONCLUSÕES

- ( ) (Portanto) a gafe ou o engano são comuns e devem ser perdoados.
- ( ) (No entanto) as pessoas realizam outras atividades como trabalhar, negociar, vender frangos.
- ( ) (No entanto) as pessoas devem ser absolvidas por seus erros.
- ( ) (No entanto) construções agramaticais como “vende frango-se” fazem parte da vida.
- ( ) (Portanto) a) as pessoas ainda não estão tão secas, rudes e patrulheiras; b) as pessoas ainda têm grandeza para promover o erro alheio a uma inesperada recriação da gramática.
- ( ) (Portanto) a utilização do nosso idioma deve ser vista de forma mais adocicada.

II) A frase que melhor resume a **tese / idéia recorrente na sociedade que a autora NEGA ao longo do texto** é:

- ( ) O estudo é um direito de todos.
- ( ) Construções frasais agramaticais devem ser ridicularizadas.
- ( ) A falta de estudo é uma consequência de problemas econômicos e sociais.
- ( ) Investimento em educação deve ser prioridade.
- ( ) A dificuldade de comunicar-se de acordo com a norma culta é comum entre as classes sociais menos favorecidas.

III) A frase que melhor resume o **ponto de vista que a autora DEFENDE ao longo do texto** é:

- ( ) As pessoas devem rir da ignorância.
- ( ) O estudo e a leitura garantem uma comunicação de acordo com a norma culta.
- ( ) Erros inspiram a composição de crônicas, músicas e poesias.
- ( ) Construções agramaticais fazem parte da vida e são uma demonstração da capacidade inventiva do ser humano.
- ( ) As pessoas devem menosprezar os erros alheios.

## ANEXO F

### TEA3 - Teste de conhecimento de estrutura argumentativa (definitivo e com gabarito)

#### Instrumento de avaliação

**I) É possível perceber, na construção do texto *Vende frango-se*, uma predominância argumentativa. Partindo do pressuposto de que o movimento argumentativo se dá através de DADO (afirmação ou informação a respeito do assunto desenvolvido), INFERÊNCIA (dedução construída a partir de uma premissa, confirmada ou negada pela conclusão) e CONCLUSÃO (resultado a que se chega na construção do raciocínio argumentativo), **associe as afirmações da primeira coluna às idéias que melhor lhes correspondam.****

#### DADOS

- (1) Construção frasal como “vende frango-se” é uma “pérola”.
- (2) O nosso idioma é estranho a tanta gente.
- (3) Poucos estudam, poucos lêem.
- (4) A autora comete gafes, tropeços involuntários.
- (5) É constrangedor errar.
- (6) Achar graça é uma coisa boa.

#### INFERÊNCIAS

- (3) O estudo e a leitura não são acessíveis a todos. **(item 1)**
- (6) Achar graça faz bem às pessoas. **(item 2)**
- (4) Muitas pessoas, inclusive escritores, enganam-se. **(item 3)**
- (1) Construções agramaticais como “vende frango-se” são ridicularizadas. **(item 4)**
- (2) Muitas pessoas não têm acesso à norma padrão do idioma. **(item 5)**
- (5) Quem comete erros é mal visto socialmente. **(item 6)**

#### CONCLUSÕES

- (4) (Portanto) a gafe ou o engano são comuns e devem ser perdoados. **(item 7)**
- (3) (No entanto) as pessoas realizam outras atividades como trabalhar, negociar, vender frangos. **(item 8)**
- (5) (No entanto) as pessoas devem ser absolvidas por seus erros. **(item 9)**
- (1) (No entanto) construções agramaticais como “vende frango-se” fazem parte da vida. **(item 10)**
- (6) (Portanto) a) as pessoas ainda não estão tão secas, rudes e patulheiras; b) as pessoas ainda têm grandeza para promover o erro alheio a uma inesperada recriação da gramática. **(item 11)**
- (2) (Portanto) a utilização do nosso idioma deve ser vista de forma mais adocicada. **(item 12)**

**II) A frase que melhor resume a tese / idéia recorrente na sociedade que a autora NEGA ao longo do texto é: **(item 13)****

- ( ) O estudo é um direito de todos.
- (x) Construções frasais agramaticais devem ser ridicularizadas.
- ( ) A falta de estudo é uma conseqüência de problemas econômicos e sociais.
- ( ) Investimento em educação deve ser prioridade.
- ( ) A dificuldade de comunicar-se de acordo com a norma culta é comum entre as classes sociais menos favorecidas.

**III) A frase que melhor resume o ponto de vista que a autora DEFENDE ao longo do texto é: **(item 14)****

- ( ) As pessoas devem rir da ignorância.
- ( ) O estudo e a leitura garantem uma comunicação de acordo com a norma culta.
- ( ) Erros inspiram a composição de crônicas, músicas e poesias.
- (x) Construções agramaticais fazem parte da vida e são uma demonstração da capacidade inventiva do ser humano.
- ( ) As pessoas devem menosprezar os erros alheios.

ANEXO G





## ANEXO G

### Planilha dos resultados da 1ª aplicação-piloto dos instrumentos Teste de conhecimento de estrutura argumentativa (TEA)

#### Escola - 1

Alunos	Itens														TOTAL DE ACERTOS
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	11
2	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	11
3	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	7
4	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	5
5	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	7
6	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	7
7	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	3
8	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	10
9	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	3
10	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	7
11	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	9
12	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	8
13	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	10
14	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
15	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	5
16	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	4
17	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	5
18	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	5
19	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	5
20	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	4
21	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	9
22	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	9
23	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	9
24	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	8
25	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	11
26	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	11
27	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	11
28	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	11
29	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	9
30	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	9
31	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	9

Observação: o número 1 representa cada acerto dos sujeitos, ao passo que o número 0 representa os erros.

ANEXO H



## ANEXO H

### Planilha dos resultados da 2ª aplicação-piloto dos instrumentos Teste de conhecimento de estrutura argumentativa (TEA)

#### Escola - 2

Alunos	Itens														TOTAL DE ACERTOS
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	3
2	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	7
3	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	5
4	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	7
5	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	5
6	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	5
7	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	10
8	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	6
9	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	10
10	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	4
11	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	7
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	12
13	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	5
14	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	12
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
16	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	8
17	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	5
18	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
19	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	9
20	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	7
21	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	7
22	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9
23	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	5
24	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	6
25	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	10
26	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	9
27	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	5
28	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	7
29	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	5
30	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	8
31	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	12
33	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	8
34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14

Observação: o número 1 representa cada acerto dos sujeitos, ao passo que o número 0 representa os erros.

ANEXO I

ANEXO I

Planilha dos resultados da 3ª aplicação-piloto dos instrumentos  
 Teste de compreensão leitora (TCL) - Escola - 3

Alunos	Itens																																																		Total de acertos Cloze	% acertos TCL	Total de acertos Inst. II	% acertos TEA		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50						
1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	40	80,0	13	92,9		
2	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	31	62,0	8	57,1		
3	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	25	50,0	11	78,6		
4	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	26	52,0	9	64,3			
5	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	34	68,0	14	100,0		
6	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	31	62,0	14	100,0		
7	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	33	66,0	14	100,0	
8	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	31	62,0	13	92,9		
9	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	31	62,0	14	100,0		
10	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	24	48,0	14	100,0		
11	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	25	50,0	14	100,0		
12	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	31	62,0	8	57,1		
13	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	33	66,0	14	100,0		
14	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	36	72,0	11	78,6		
15	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	36	72,0	13	92,9		
16	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	12	24,0	10	71,4		
17	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	24	48,0	14	100,0	
18	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	25	50,0	10	71,4	
19	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	27	54,0	14	100,0
20	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	28	56,0	14	100,0			
21	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	41	82,0	14	100,0		
22	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	35	70,0	14	100,0	
23	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	23	46,0	10	71,4	
24	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	29	58,0	14	100,0	
25	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	31	62,0	14	100,0		
26	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	26	52,0	10	71,4	
27	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	25	50,0	13	92,9	
28	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	41	82,0	14	100,0	
29	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	21	42,0	10	71,4	
30	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	27	54,0	7	50,0	
31	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	29	58,0	14	100,0		
32	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	40	80,0	14	100,0		
33	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	27	54,0	14	100,0		
34	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	27	54,0	6	42,9	
35	0																																																							

Alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	Total de acertos Cloze	% acertos TCL	Total de acertos Inst. II	% acertos TEA				
41	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	34	68,0	14	100,0				
42	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	28	56,0	14	100,0			
43	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	24	48,0	12	85,7			
44	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	26	52,0	12	85,7			
45	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	19	38,0	13	92,9	
46	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	24	48,0	12	85,7		
47	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	32	64,0	14	100,0		
48	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	28	56,0	12	85,7			
49	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	18	36,0	10	71,4		
50	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	32	64,0	13	92,9		
51	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	22	44,0	13	92,9		
52	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	25	50,0	13	92,9	
53	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	27	54,0	14	100,0	
54	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	27	54,0	12	85,7		
55	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	28	56,0	13	92,9
56	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	27	54,0	12	85,7	
57	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	29	58,0	14	100,0	
58	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	20	40,0	9	64,3	
59	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	23	46,0	14	100,0		
60	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	23	46,0	10	71,4		
61	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	36	72,0	12	85,7		
62	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	31	62,0	14	100,0		
63	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	12	24,0	11	78,6
64	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	20	40,0	14	100,0
65	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	25	50,0	11	78,6	
66	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	23	46,0	13	92,9
67	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	27	54,0	14	100,0	
68	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	26	52,0	11	78,6
69	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	14	28,0	10	71,4
70	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	17	34,0	8	57,1
71	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	28	56,0	9	64,3		
72	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	21	42,0	13	92,9	
73	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	23	46,0	10	71,4
74	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1																																																



Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	Total de acertos Cloze	% acertos TCL	Total de acertos Inst. II	% acertos TEA		
88	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	32	64,0	14	100,0	
89	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	31	62,0	14	100,0	
90	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	28	56,0	13	92,9			
91	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	34	68,0	12	85,7			
92	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	32	64,0	14	100,0			
93	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	26	52,0	14	100,0			
94	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	31	62,0	11	78,6		
95	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	34	68,0	14	100,0			
96	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	38	76,0	14	100,0			
97	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	23	46,0	9	64,3	
98	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	19	38,0	13	92,9	
99	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	35	70,0	14	100,0		
100	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	35	70,0	12	85,7		
101	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	27	54,0	14	100,0		
102	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	24	48,0	11	78,6
103	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	42	84,0	14	100,0		
104	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	33	66,0	14	100,0	
105	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	32	64,0	12	85,7		
106	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	32	64,0	12	85,7			
107	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	31	62,0	14	100,0			
108	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	40	80,0	14	100,0			
109	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	37	74,0	14	100,0		
																																																		<b>Média</b>	<b>57,6</b>		<b>87,8</b>			

Observação: o número 1 representa cada acerto dos sujeitos, ao passo que o número 0 representa os erros.



Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	TOTAL DE ACERTOS
56	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	12
57	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
58	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	9
59	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
60	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	10
61	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	12
62	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
63	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	11
64	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
65	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	11
66	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	13
67	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
68	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	11
69	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	10
70	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	8
71	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	9
72	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	13
73	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	10
74	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	11
75	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	13
76	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	11
77	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
78	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
79	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
80	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
81	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	10
82	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	12
83	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
84	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	8
85	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	13
86	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
87	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	4
88	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
89	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
90	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	13
91	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	12
92	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
93	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
94	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	11
95	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
96	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
97	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	9
98	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	13
99	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
100	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	12
101	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
102	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	11
103	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
104	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
105	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	12
106	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	12
107	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
108	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
109	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14

Observação: o número 1 representa cada acerto dos sujeitos, ao passo que o número 0 representa os erros.

ANEXO J

**ANEXO J**

**Planilha dos resultados da aplicação definitiva dos instrumentos  
Teste de compreensão leitora (TCL) - Escola - 4**

Alunos	Itens																																																		Total de acertos Cloze	% acertos TCL	Total de acertos Inst. II	% acertos TEA	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50					
1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	27	54,0	14	100,0
2	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	28	56,0	10	71,4
3	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	32	64,0	14	100,0	
4	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	26	52,0	10	71,4		
5	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	28	56,0	11	78,6			
6	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	28	56,0	14	100,0	
7	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	28	56,0	9	64,3	
8	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	37	74,0	11	78,6	
9	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	37	74,0	13	92,9	
10	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	25	50,0	11	78,6
11	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	24	48,0	10	71,4	
12	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	40	80,0	12	85,7		
13	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	30	60,0	11	78,6	
14	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	32	64,0	13	92,9		
15	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	34	68,0	9	64,3	
16	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	26	52,0	11	78,6
17	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	30	60,0	9	64,3
18	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	33	66,0	11	78,6		
19	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	31	62,0	10	71,4		
20	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	29	58,0	7	50,0
21	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	38	76,0	14	100,0	
22	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	31	62,0	13	92,9		
23	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	21	42,0	8	57,1	
24	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	30	60,0	8	57,1	
25	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	32	64,0	11	78,6	
26	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	40	80,0	14	100,0	
27	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	36	72,0	9	64,3
28	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	34	68,0	14	100,0	
29	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	32	64,0	14	100,0		
30	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	38	76,0	14	100,0		
31	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	32	64,0	11	78,6	
32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	45	90,0	11	78,6	
33	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	33	66,0	12	85,7
34	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	34	68,0	7	50,0
35	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1																																								

Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	Total de acertos Cloze	% acertos TCL	Total de acertos Inst. II	% acertos TEA		
41	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	33	66,0	10	71,4		
42	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	28	56,0	11	78,6		
43	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	15	30,0	5	35,7				
44	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	37	74,0	13	92,9				
45	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	24	48,0	7	50,0				
46	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	31	62,0	11	78,6			
47	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	36	72,0	12	85,7		
48	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	26	52,0	10	71,4				
49	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	28	56,0	11	78,6		
50	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	29	58,0	8	57,1
51	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	31	62,0	9	64,3		
52	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	28	56,0	13	92,9				
53	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	32	64,0	11	78,6			
54	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	22	44,0	1	7,1	
55	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	27	54,0	8	57,1			
56	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	32	64,0	10	71,4			
57	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	32	64,0	9	64,3		
58	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	36	72,0	8	57,1		
59	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	35	70,0	14	100,0			
60	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	38	76,0	12	85,7		
61	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	26	52,0	10	71,4		
62	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	38	76,0	11	78,6			
63	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	22	44,0	8	57,1		
64	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	23	46,0	4	28,6	
65	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	27	54,0	8	57,1			
66	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	40	80,0	14	100,0			
67	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	26	52,0	7	50,0				
68	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	34	68,0	12	85,7			
69	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	36	72,0	14	100,0			
70	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	35	70,0	13	92,9		
<b>Média</b>																																																		<b>62,4</b>		<b>76,1</b>				

Observação: o número 1 representa cada acerto dos sujeitos, ao passo que o número 0 representa os erros.

**ANEXO J**

**Planilha dos resultados da aplicação definitiva dos instrumentos  
Teste de conhecimento de estrutura argumentativa (TEA)**

**Escola - 4**

Alunos	Itens														TOTAL DE ACERTOS
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	10
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
4	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	10
5	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	11
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
7	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	9
8	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	11
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	13
10	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	11
11	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	10
12	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	12
13	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	11
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	13
15	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	9
16	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
17	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	9
18	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	11
19	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	10
20	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	7
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	13
23	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	8
24	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	8
25	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	11
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
27	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	9
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
31	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	11
32	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	11
33	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	12
34	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	7
35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	13
36	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
37	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	11
38	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	12
39	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	12
40	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	10
41	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	10
42	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	11
43	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	5
44	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	13
45	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	7
46	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	11
47	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	12
48	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	10
49	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	11
50	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	8
51	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	9
52	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	13
53	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	11
54	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
55	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	8

Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	TOTAL DE ACERTOS
56	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	10
57	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	9
58	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	8
59	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
60	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
61	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	10
62	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	11
63	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	8
64	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	4
65	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	8
66	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
67	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	7
68	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	12
69	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
70	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	13

Observação: o número 1 representa cada acerto dos sujeitos, ao passo que o número 0 representa os erros.



## CURRICULUM VITAE

Jésura Lopes Chaves possui graduação em Letras Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (1996) e especialização em Pós-Graduação em Língua Portuguesa e Literatura pelas Faculdades Franciscanas (1998). Atualmente é professora titular do Colégio Militar de Porto Alegre. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

### Dados pessoais

**Nome:** Jésura Lopes Chaves

**Nome em citações bibliográficas:** CHAVES, Jésura Lopes

**Sexo:** Feminino

**Endereço profissional:** Colégio Militar de Porto Alegre. - Rua José Bonifácio – Farroupilha - Porto Alegre, RS – Brasil - Telefone: (51) 32262644 / 32264566

### Formação Acadêmica/Titulação

**1997 – 1998** Especialização em Língua Portuguesa e Literatura. Faculdades Franciscanas, FAFRA, Brasil. *Título:* Argumentatividade: Problemas Decorrentes da Introdução do Texto. Ano de finalização: 1998. *Orientador:* Nina Barros.

**1992 – 1996** Graduação em Letras Licenciatura Plena. Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Brasil.

### Atuação Profissional

**Colégio Militar de Porto Alegre, CMPA, Brasil.**

**Vínculo institucional 2002 – Atual:** Professor titular, Carga horária: 40

**Outras informações:** Professora efetiva de Língua Portuguesa e Literatura

**Atividades 7/2002 – Atual** Ensino, Nível: Ensino Médio.

Disciplinas ministradas: Língua Portuguesa e Literatura

**Vínculo institucional Fundação de Apoio à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, FAURGS, Brasil.**

**2003 – 2003:** Corretor, Carga horária: 10. Membro do processo de avaliação das redações da prova de Língua Portuguesa dos Exames Supletivos.

**10/2003 - 11/2003** Corretora das provas de redação do Exame Supletivo.

**2004 – 2004:** Corretor, Carga horária: 10

**2003 – 2003:** Corretor, Carga horária: 10

**Outras informações:** Corretora da prova de redação do concurso vestibular.

### Atividades

**01/2006 - 01/2006** Corretora da prova de redação do concurso vestibular.

**01/2005 - 01/2005** Corretora da prova de redação do concurso vestibular.

**01/2004 - 01/2004** Corretora da prova de redação do concurso vestibular.

**01/2003 - 01/2003** Corretora da prova de redação do concurso vestibular.

**Vínculo institucional Colégio Militar de Santa Maria, CMSM, Brasil.**

**1998 – 2002** Professora titular, Carga horária: 40. Contratada como oficial temporária, exercia as atividades como professora de Língua Portuguesa.

**Atividades**

**7/1998 - 6/2002** Ensino, Nível: Ensino Médio. Disciplinas ministradas Língua Portuguesa e Literatura.

**Curso Pré-Vestibular Alta Tensão, PRÉ-VESTIBULAR, Brasil.**

**Vínculo institucional**

**1997 – 1998** Professora titular, Carga horária: 20. Professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação.

**02/1997 - 06/1998** Disciplinas ministradas Língua Portuguesa, Literatura e Redação.

**Curso Pré-Vestibular Arca de Noé, PRÉ-VESTIBULAR, Brasil.**

**Vínculo institucional**

**1997 – 1998** Professora titular, Carga horária: 20.

**08/1997 - 01/1998** Disciplinas: Língua Portuguesa e Redação.

**Diretório Central dos Estudantes UFSM, DCE-UFSM, Brasil.**

**Vínculo institucional**

**1996 – 1997** Estagiária, Carga horária: 20.

**08/1996 - 01/1997** Estágio realizado: Língua Portuguesa e Redação.

**Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Brasil.**

**Vínculo institucional**

**1995 – 1996** Bolsista, Carga horária: 20

**Vínculo institucional**

**1994 - 1995** Monitora, Carga horária: 20

**Atividades**

**08/1995 - 07/1996** Monitoria de Língua Portuguesa.

**08/1995 - 07/1996** Projetos de pesquisa [A construção da ortografia no 1º grau](#)

**1995 – 1996** *Descrição:* Pesquisa em escolas. *Situação:* Concluído; *Natureza:* Pesquisa. *Alunos envolvidos:* *Graduação* (1) / *Especialização* (0) / *Mestrado acadêmico* (0) / *Mestrado profissionalizante* (0) / *Doutorado* (0). *Integrante:* Jésura Lopes Chaves – Coordenadora: Maria Alzira Nobre - *Finaciador(es):* Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Bolsa. *Número de produções C, T & A:* 3.

**Áreas de atuação:** *Grande área:* Lingüística, Letras e Artes / *Área:* Letras / *Subárea:* Língua Portuguesa / *Especialidade:* Lingüística.

**Idiomas**

**Compreende:** Português (Bem), Espanhol (Bem).

**Fala:** Português (Bem), Espanhol (Pouco).

**Lê:** Português (Bem), Espanhol (Bem).

**Escreve:** Português (Bem), Espanhol (Pouco).

## **Produção bibliográfica**

### **Resumos publicados em anais de congressos**

- 1 CHAVES, Jésura Lopes. Diferentes usos da língua. In: Novas Propostas para o Desenvolvimento da Linguagem no Ensino em 1º e 2º graus, 1998, Santa Maria. Diferentes usos da língua, 1998.
- 2 CHAVES, Jésura Lopes. A Construção da Ortografia no Primeiro Grau. In: IX Salão de Iniciação Científica - UFRGS, 1997, Porto Alegre, 1997.
- 3 CHAVES, Jésura Lopes. A Evolução do Conhecimento de Regras Ortográficas no Primeiro Grau. In: III Jornada Integrada Pesquisa Extensão Ensino, 1996, Santa Maria, 1996.
- 4 CHAVES, Jésura Lopes. A Construção da Ortografia no Primeiro Grau. In: VIII Salão de Iniciação Científica - UFRGS, 1996, Porto Alegre, 1996.
- 5 CHAVES, Jésura Lopes. Percepção de Regras Ortográficas por Crianças. In: Encontro Regional dos Estudantes de Letras, 1996, Florianópolis. Percepção de Regras Ortográficas por Crianças, 1996.
- 6 CHAVES, Jésura Lopes. Características da Fala Popular de Caçapava do Sul. In: II Jornada Integrada de Pesquisa Extensão e Ensino, 1995, Santa Maria, 1995.
7. CHAVES, Jésura Lopes. Características da Fala Popular de Caçapava do Sul. In: XVIII Semana de Letras e IV Seminário Internacional de Língua e Literatura, 1995, Santa Maria. Característica da Fala Popular de Caçapava do Sul, 1995.

### **Demais trabalhos**

CHAVES, Jésura Lopes. Argumentatividade: Problemas Decorrentes da Introdução do Texto. 1998 (Monografia).

### **Participação em eventos**

1. Disciplina de Análise de Discurso. Análise de discurso: textos atuais. 2004. (Participações em eventos/Seminário).
2. Disciplina Fundamentos e Procedimentos em Análise de Discurso. Fundamentos e Procedimentos em Análise de Discurso. 2004. (Participações em eventos/Seminário).
3. Curso de Extensão - Conversando 2004. Curso de Extensão - Conversando 2004. 2004. (Participações em eventos).
4. I Seminário de Estudos em Análise de Discurso. I Seminário de Estudos em Análise de Discurso. 2003. (Participações em eventos/Seminário).
5. Disciplina Análise de Discurso. Análise de Discurso: Textos Fundadores. 2003. (Participações em eventos/Seminário).
6. Semana Acadêmica do Curso de Letras - "Texto e Literatura: Propostas e Tendências" 2ª edição. Semana Acadêmica do Curso de Letras. 2000. (Participações em eventos/Seminário).
7. XX Semana de Letras e VI Seminário Internacional de Língua e Literatura. XX Semana de Letras e VI Seminário Internacional de Língua e Literatura. 2000. (Participações em eventos/Seminário).
8. Cezimbra Jacques: resgate de uma memória. Cezimbra Jacques: resgate de uma memória. 2000. (Participações em eventos).
9. 12º COLE - III Encontro sobre Literatura e Psicanálise. 12º Congresso de Leitura do Brasil - III Encontro sobre Literatura e Psicanálise. 1999. (Participações em eventos/Congresso).
10. Semana Acadêmica do Curso de Letras - "Texto, Literatura e Design: Propostas e Tendências. Semana Acadêmica do Curso de Letras. 1999. (Participações em eventos/Seminário).

11. V Encontro Estadual sobre Redação no Vestibular. Encontro Estadual sobre Redação no Vestibular. 1999. (Participações em eventos/Encontro).
12. Programa de Ações Pedagógicas e Formação do Aluno-Cidadão do PEIES. Programas de Ações Pedagógicas e Formação do Aluno-Cidadão do PEIES. 1999. (Participações em eventos).
13. Novas Propostas para o Desenvolvimento da Linguagem no Ensino de 1º e 2º Graus. Novas Propostas para o Desenvolvimento da Linguagem no Ensino de 1º e 2º Graus. 1998. (Participações em eventos/Seminário).
14. GT - Práticas de Ensino de Português. Grupo de Trabalho (GT) - Práticas de Ensino de Português. 1997. (Participações em eventos).
15. XIX Semana de Letras e V Semana Internacional de Língua e Literatura. Formas de Sedução - XIX Semana de Letras e V Semana Internacional de Língua e Literatura. 1996. (Participações em eventos/Seminário).
16. GT - Práticas de Ensino de Português. Grupo de Trabalho (GT) Práticas de Ensino de Português. 1996. (Participações em eventos).

#### **Monografia de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização**

Jésura Lopes Chaves. Argumentatividade: Problemas Decorrentes da Introdução do Texto. 1998. 30 f. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Pós-Graduação em Língua Portuguesa e Literatura) - Faculdades Franciscanas. Orientador: Nina Barros.