

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

JÉSURA LOPES CHAVES

**UMA CONEXÃO ENTRE LEITURA, ESCRITURA
E CONSCIÊNCIA TEXTUAL**

Porto Alegre
2011

JÉSURA LOPES CHAVES

**UMA CONEXÃO ENTRE LEITURA, ESCRITURA
E CONSCIÊNCIA TEXTUAL**

Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Letras na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora na área de concentração em Linguística.

Orientadora: Professora Dr. Vera Wannmacher Pereira

Porto Alegre
2011

F376b Chaves, Jésura Lopes

Uma conexão entre leitura, escritura e consciência textual.
/ Jésura Lopes Chaves. – Porto Alegre, 2012. 157 f.

Tese (Doutorado) – PUCRS, Faculdade de Letras,
Programa de Pós-Graduação em Letras. Área de
concentração: Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Wannmacher Pereira.

1. Linguística. 2. Leitura. 3. Escritura. 4. Consciência
Textual. 5. Argumentação. I. Chaves, Jésura Lopes. II.
Pereira, Vera Wannmacher. III. Título.

CDD 418.4

**Bibliotecária Responsável:
Elisete Sales de Souza, CRB 10/1441**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dedico este trabalho à minha mãe, Enedina, que mesmo sem avançar nos estudos é meu maior exemplo de sabedoria, e à minha filha, Gabriela, meu amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta trajetória me remete paralelamente ao passado e ao futuro; às lembranças e às perspectivas. Neste momento de reflexão, não posso deixar de recordar os períodos de dificuldade, de superação e também as conquistas vivenciadas. Se cada experiência representa um aprendizado, aprendi que nossos sonhos se realizam com perseverança, com dedicação e com amor. Aprendi que nossas conquistas são uma construção coletiva, que não pode prescindir da família, dos amigos e das instituições. Nesse sentido, entre aqueles que contribuíram para a concretização deste trabalho, destaco:

- meus pais e irmãos, pelo empenho com que propiciaram o alicerce de minha formação pessoal e profissional, apoiando-me incondicionalmente;

- minha filha Gabriela, fonte maior de motivação e de inspiração;

- meu companheiro Fábio, que participou ativamente deste processo, com dedicação e prestatividade;

- meus colegas e amigos que me auxiliaram de diferentes formas, aqui representados por Cláudia Farias, Adriana Danielski e Adriana Dallacosta;

- minha orientadora Vera, que me acompanha desde o Mestrado, guiando-me sempre de forma segura e eficiente, sabendo respeitar minhas particularidades;

- professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Letras da PUCRS, pelo aperfeiçoamento proporcionado e pelo auxílio prestado;

- professor Lori Viali, responsável pelo tratamento estatístico da pesquisa;

- instituição Colégio Militar de Porto Alegre, que apoiou e facilitou o desenvolvimento deste estudo;

- CAPES, que oportunizou a realização do Doutorado.

RESUMO

Esta tese consiste em um estudo científico que investiga a relação entre compreensão leitora, consciência textual e escritura argumentativa, pautando-se especialmente em postulados psicolinguísticos. Busca-se, assim, contribuir para o aprimoramento de práticas pedagógicas concernentes à leitura e à produção textual, considerando o importante papel que a consciência exerce nesse processo. Os objetivos da pesquisa residem, primeiramente, em verificar a correlação entre as variáveis em pauta; a seguir, em propor estratégias pedagógicas que possam potencializar a compreensão leitora e a escritura de textos argumentativos por intermédio da consciência textual. Nesse intuito, avalia-se o desempenho de setenta e quatro alunos do primeiro, do segundo e do terceiro ano do ensino médio por meio de testes específicos. Procede-se, então, à análise de correlação entre duas variáveis separadamente, em cada ano escolar, pelo cálculo do coeficiente de correlação linear de Pearson (r). Os resultados da pesquisa confirmam a correlação entre as variáveis avaliadas, que se estabelecem sob diferentes índices. A partir da análise dos dados obtidos, que oferecem importantes indícios sobre o comportamento dos sujeitos, postula-se sobre a necessidade de se estimular mais precocemente o raciocínio argumentativo nas escolas, com base em atividades de reflexão e de automonitoramento.

PALAVRAS-CHAVE: leitura, escritura, consciência textual, argumentação.

ABSTRACT

This dissertation consists of a scientific study that investigates the relationship among reading comprehension, textual awareness and argumentative writing, basing especially in Psycholinguistic assumptions. Its aim is to contribute to the improvement of educational practices related to reading and to production of texts, taking into account the important role that consciousness plays in this process. The research objectives lie, first, in verifying the correlation among the variables in focus; then, in proposing pedagogical strategies that can enhance the reading comprehension and the writing of argumentative texts through textual awareness. In order to accomplish these goals, the performance of seventy-four students from the first, second and third years of high school is evaluated by means of specific tests. After that, the correlation between two variables is analyzed separately for each school year by calculating the Pearson linear correlation coefficient (r). The survey results confirm the correlation between the analyzed variables, which are established under different rates. From the data analysis, which provides important clues about the subjects' behavior, the need of stimulating early argumentative reasoning in schools is postulated, based on activities of reflection and on self-monitoring.

KEY WORDS: reading, writing, textual awareness, argumentation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Representação dos planos complementares de organização da textualidade (ADAM, 1992, p.2).....	42
Quadro 2: Representação da sequência argumentativa prototípica (ADAM, 1992, p.118).....	48
Quadro 3: Representação da sequência argumentativa prototípica (ADAM, 2008, p.233).....	50
Quadro 4: Representação da descrição de diferentes níveis de consciência textual (esquema elaborado pela autora)	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Reta ajustada a partir da regressão linear de dois instrumentos: TCL e TCT - 1º ano.....	97
Gráfico 2 – Reta ajustada a partir da regressão linear de dois instrumentos: TCL e TEA - 1º ano	97
Gráfico 3 – Reta ajustada a partir da regressão linear de dois instrumentos – TCT e TEA - 1º ano	98
Gráfico 4 – Reta ajustada a partir da regressão linear de dois instrumentos – TCL e TCT - 2º ano	99
Gráfico 5 – Reta ajustada a partir da regressão linear de dois instrumentos: TCL e TEA - 2º ano	99
Gráfico 6 – Reta ajustada a partir da regressão linear dos dois instrumentos: TCT e TEA - 2º ano	100
Gráfico 7 – Reta ajustada a partir da regressão linear de dois instrumentos: TCL e TCT - 3º ano.....	101
Gráfico 8 – Reta ajustada a partir da regressão linear de dois instrumentos: TCL e TEA - 3º ano	101
Gráfico 9 – Reta ajustada a partir da regressão linear de dois instrumentos: TCT e TEA - 3º ano	102
Gráfico 10 – Média dos sujeitos no primeiro, no segundo e no terceiro ano do ensino médio	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Representação do desempenho dos sujeitos nos três instrumentos (primeiro ano do ensino médio)	96
Tabela 2 – Representação do desempenho dos sujeitos nos três instrumentos (segundo ano do ensino médio)	98
Tabela 3 – Representação do desempenho dos sujeitos nos três instrumentos (terceiro ano do ensino médio)	100

LISTA DE ABREVIATURAS

TCL – Teste de Compreensão Leitora

TCT – Teste de Consciência Textual

TEA – Teste de Escrita Argumentativa

RELAÇÃO DOS ANEXOS

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido	p. 131
ANEXO B – Texto - Lidando com a agressão dos jovens, de Moacyr Scliar.....	p. 132
ANEXO C – Teste de Compreensão Leitora (TCL) – aplicação-piloto e definitiva....	p. 133
ANEXO D – Teste de Consciência Textual (TCT) – (primeira versão) aplicação-piloto	p. 135
ANEXO E – Teste de Consciência Textual (TCT) – (com gabarito) aplicação definitiva...	p. 138
ANEXO F – Teste de Escrita Argumentativa (TEA) - (primeira versão) aplicação piloto.....	p. 142
ANEXO G – Teste de Escrita Argumentativa (TEA) – aplicação definitiva.....	p. 144
ANEXO H– Categorias de análise da produção escrita argumentativa.....	p. 145
ANEXO I – Planilha dos resultados da aplicação-piloto dos instrumentos – Teste de Compreensão Leitora – TCL	p. 146
ANEXO J – Planilha dos resultados da aplicação-piloto dos instrumentos – Teste de Consciência Textual – TCT	p. 147
ANEXO K – Planilha dos resultados da aplicação-piloto dos instrumentos – Teste de Escrita Argumentativa – TEA	p. 148
ANEXO L – Planilha dos resultados da aplicação definitiva dos instrumentos – Teste de Compreensão Leitora – TCL – 1º ano	p. 149
ANEXO M – Planilha dos resultados da aplicação definitiva dos instrumentos – Teste de Consciência Textual – TCT – 1º ano	p. 150
ANEXO N – Planilha dos resultados da aplicação definitiva dos instrumentos – Teste de Escrita Argumentativa – TEA – 1º ano	p. 151
ANEXO O – Planilha dos resultados da aplicação definitiva dos instrumentos – Teste de Compreensão Leitora – TCL – 2º ano	p. 152
ANEXO P – Planilha dos resultados da aplicação definitiva dos instrumentos – Teste de Consciência Textual – TCT – 2º ano	p. 153
ANEXO Q – Planilha dos resultados da aplicação definitiva dos instrumentos – Teste de Escrita Argumentativa – TEA – 2º ano	p. 154

ANEXO R – Planilha dos resultados da aplicação definitiva dos instrumentos – Teste de Compreensão Leitora – TCL – 3º ano.....p. 155

ANEXO S – Planilha dos resultados da aplicação definitiva dos instrumentos – Teste de Consciência Textual – TCT – 3º anop. 156

ANEXO T – Planilha dos resultados da aplicação definitiva dos instrumentos – Teste de Escrita Argumentativa – TEA – 3º ano.....p. 157

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 16
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	p. 19
1.1 LEITURA E ESCRITURA.....	p. 19
1.1.1 Compreensão leitora	p. 19
1.1.2 Leitura e escritura numa perspectiva cognitiva	p. 27
1.1.3 Pontos de convergência entre leitura e escritura.....	p. 34
1.2 ESTRUTURAÇÃO ARGUMENTATIVA	p. 38
1.2.1 Argumentação	p. 38
1.2.2 Quadro teórico de uma organização sequencial.....	p. 40
1.2.3 Sequência argumentativa prototípica.....	p. 47
1.3 CONSCIÊNCIA.....	p. 51
1.3.1 Consciência: raízes históricas e desenvolvimento	p. 51
1.3.2 Noções gerais sobre a consciência.....	p. 54
1.3.3 Entre o inconsciente e a consciência.....	p. 55
1.3.4 Cognição, metacognição e metalinguagem: definições	p. 60
1.3.5 Tipos de consciência linguística	p. 63
1.3.6 Consciência textual	p. 65
2 DEFINIÇÃO DA PESQUISA	p. 72
2.1 OBJETIVOS	p. 72
2.1.1 Objetivo geral.....	p. 72
2.1.2 Objetivos específicos	p. 72
2.2 HIPÓTESES E VARIÁVEIS	p. 72
2.2.1 Hipótese geral	p. 72
2.2.2 Hipóteses específicas	p. 73
2.2.3 Variáveis	p. 73
3 METODOLOGIA	p. 74
3.1 TIPO DE PESQUISA	p. 74
3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRAGEM.....	p. 74
3.3 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS	p. 75
3.3.1 Compreensão leitora mensurável por meio dos escores de um procedimento <i>cloze</i> (TCL)	p. 76
3.3.2 Consciência textual mensurável por meio de escores de um teste específico (TCT)	p. 81
3.3.3 Escrita mensurável por meio dos escores obtidos de uma produção textual argumentativa (TEA)	p. 87
3.4 APLICAÇÃO-PILOTO DOS INSTRUMENTOS	p. 91
3.4.1 Descrição da aplicação	p. 91
3.4.2 Correção dos testes	p. 92
3.5 APLICAÇÃO DEFINITIVA DOS INSTRUMENTOS	p. 93
3.5.1 Descrição da aplicação	p. 93
3.5.2 Correção dos testes	p. 94

4 ANÁLISE DOS DADOS E DOS RESULTADOS	p. 96
4.1 TRATAMENTO ESTATÍSTICO DOS DADOS E RESULTADOS	p. 96
4.2 ANÁLISE DESCRITIVA DO DESEMPENHO DOS SUJEITOS	p. 104
4.3 AVALIAÇÃO DAS HIPÓTESES.....	p. 112
5 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS	p. 116
CONCLUSÃO	p. 122
REFERÊNCIAS	p. 126
ANEXOS	p. 130

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa objetiva desenvolver um estudo científico que contribua para o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas engajadas na formação de leitores e de escritores proficientes. Por conduzirem o indivíduo ao exercício da verdadeira cidadania, constituem-se como dois pólos de valor inestimável. Se o domínio do código escrito é, na sociedade vigente, um fator de promoção individual e social, utilizá-lo plenamente implica comunicar-se por meio da leitura e de escritura. Nesse sentido, buscam-se alternativas que possam potencializar tais habilidades, vislumbrando na consciência uma possível ferramenta de intervenção. Configura-se, assim, um estudo que alia leitura, escritura e consciência, pautado especialmente em postulados teóricos da Psicolinguística.

Entendendo a leitura como uma prática de construção de sentidos, privilegia-se sobretudo o seu produto primário: a compreensão leitora. Nessa perspectiva, importa entender como funciona o processamento cognitivo da leitura, a relação entre o pensamento e o ato de ler, o entrosamento entre a informação dada e a nova, a função dos conhecimentos prévios, entre outros preceitos fundamentais que devem ser considerados na formação de leitores competentes. A escritura, pelo viés psicolinguístico, consiste em um processo e em uma atividade simultaneamente. Em outras palavras, pode tanto abranger os processos cognitivos que operam no cérebro de um escritor como o produto que resulta da ação direta de um agente. Sendo assim, para se compreender efetivamente o ato de escrever, é necessário considerar os aspectos psíquicos, cognitivos e sociais que condicionam o processo comunicativo instaurado entre leitor e escritor.

A relação entre leitura e escritura se estabelece pelo prisma da argumentação. Tal escolha se deve à importância que esse tipo textual representa para as mais distintas esferas de comunicação, pois, como defende Koch (2000, p.19), “a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade”. Assume-se, assim, a concepção de que toda situação comunicativa marca-se, de alguma maneira, por uma finalidade ilocutória, ou ainda, pela intenção do locutor de influenciar o interlocutor. O texto com orientação argumentativa vem sendo explorado, sobretudo, em concursos, em vestibulares, em avaliações escolares ou acadêmicas de diferentes níveis, constituindo-se como uma forma de escrita que merece atenção especial, seja pela sua relevância, seja pela complexidade de sua composição.

Considerando que o ser humano, ao desempenhar uma atividade cognitiva, utiliza estratégias de ação e de reflexão para atingir o propósito desejado, reflete-se a respeito do papel da consciência nesse processo. Embora a compreensão e a produção textual, como processos cognitivos, apresentem um caráter espontâneo, automático, sem atenção voluntária, o aperfeiçoamento dessas práticas não pode prescindir de controle e de reflexão. A capacidade de refletir sobre a natureza e as propriedades da linguagem bem como sobre os processos que levam ao domínio dessas habilidades emerge como uma alternativa eficaz para tornar leitores e escritores mais competentes em suas funções. A dificuldade de muitos sujeitos em organizar seu pensamento, seja na forma escrita ou oral, ou mesmo em compreender pensamentos alheios expressos em texto, pode ser minimizada por meio do desenvolvimento da consciência. Em contrapartida, ao mesmo tempo que a leitura e a escritura necessitam da consciência, a consciência só pode se beneficiar com essas práticas. Se ler e escrever exigem esforço e reflexão constantes, o homem, paralelamente, vai se tornando mais consciente sobre a linguagem e o mundo que o cerca. Sendo assim, esta pesquisa pauta-se também em pressupostos da consciência linguística, focalizando especialmente o aspecto textual.

Estabelecido esse recorte teórico, configura-se o presente estudo, primeiramente, como uma pesquisa de campo. Procura-se coletar dados a respeito da leitura, da escritura e da consciência textual por meio da aplicação de três instrumentos distintos para estudantes do ensino médio de uma escola pública de Porto Alegre. As respostas a esses testes convertem-se em escores, viabilizando-se, desse modo, um estudo de correlação de variáveis. Com base nos resultados obtidos, objetiva-se estabelecer estratégias para promover a leitura e a escritura de textos argumentativos por meio da consciência textual. Espera-se, assim, trazer colaborações para pesquisas acerca da leitura e da escritura sob uma perspectiva ainda muito pouco explorada, tendo em vista que estudos sobre consciência textual constituem um ramo de investigação muito recente, sobretudo pelo enfoque da estruturação argumentativa dos textos.

Para a execução do trabalho, realizou-se, num primeiro momento, uma revisão da literatura no intuito de se estabelecer os pressupostos teóricos que deram suporte ao desenvolvimento da tese. Nessa ótica, foram abordados, no primeiro capítulo, os tópicos relacionados à leitura e à escritura, à estruturação argumentativa e à consciência. No segundo, procedeu-se à definição da pesquisa, delimitando-se os objetivos do trabalho, as hipóteses e as variáveis envolvidas. O terceiro capítulo destinou-se à metodologia empregada, inserindo-se aí o tipo de pesquisa, a população e

a amostragem assim como a descrição dos instrumentos elaborados. Ainda nesse tópico, descreveu-se a aplicação-piloto e a definitiva dos instrumentos. No quarto capítulo, realizou-se a análise dos dados e dos resultados. A partir do tratamento estatístico, ambos foram analisados tanto no âmbito quantitativo quanto no qualitativo. A seguir, partiu-se para a avaliação das hipóteses. Já no quinto capítulo, foram propostas estratégias pedagógicas que promovam a leitura e a escritura argumentativa por meio da consciência textual. Finalmente, procedeu-se à conclusão da pesquisa com base nos preceitos teóricos que a fundamentaram e nos resultados alcançados.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os pressupostos teóricos adotados nesta pesquisa sustentam-se especialmente em preceitos psicolinguísticos concernentes à prática da leitura e da escrita. Para tratar da estruturação argumentativa, buscam-se contribuições de teorias discursivas; a consciência, por sua vez, é estudada numa interface que perpassa a Psicolinguística e a Psicologia. Institui-se, assim, um recorte teórico multifacetado no intuito de se contemplarem os complexos objetos que são aqui investigados.

1.1 LEITURA E ESCRITURA

1.1.1 Compreensão leitora

A leitura consiste em uma atividade 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, 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 pela prática da leitura.

Os professores veem 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 concepção tradicional 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, um preceito insatisfatório. 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 constante.

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 as personagens lidas. 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 educadores 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, aspectos 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, linguísticos 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 psicolinguísticos, 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 Psicolinguístico de Adivinhação* (1976), refuta a concepção, que exerceu grande influência em pesquisas sobre o tema, de que a leitura é um processo preciso que envolve percepção e identificação exatas de letras, palavras, padrões de ortografia e unidades linguísticas maiores. Para o teórico, trata-se de um jogo psicolinguístico 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 de 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. Embora o termo *adivinhações* não pareça apropriado para descrever o processo de leitura, assinala-se aqui as importantes contribuições do autor ao destacar o papel da preditibilidade na consolidação dessa habilidade.

Em artigo intitulado *Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional* (1991), o teórico relaciona os três elementos acima destacados ao desenvolver a concepção *transacional* de linguagem. Segundo essa perspectiva, o escritor elabora um texto por meio de transações com o próprio texto e o significado expresso; já o leitor, durante a leitura, constrói os sentidos textuais por meio de transações com o texto publicado. A leitura é, numa visão transacional, uma linguagem

escrita receptiva. Sendo assim, o significado é construído através de transações com o texto e indiretamente através do texto com o escritor. Dessa forma, as transações linguísticas 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.

É preciso destacar aqui o postulado de Moraes (1996), cujo enfoque difere do que propõe Smith e Goodman. Para Moraes, a leitura hábil põe em ação processos específicos complexos, sendo que sua aprendizagem não pode prescindir da descoberta e da utilização do princípio alfabético de correspondência entre letras e fonemas. Sendo assim, critica as correntes que minimizam o papel da decodificação na leitura. Segundo o autor, o domínio do princípio alfabético é necessário tanto para a identificação da maioria das palavras conhecidas quanto para o reconhecimento de novos vocábulos. O presente trabalho, embora reconheça as diferenças de perspectivas entre as duas vertentes teóricas, não as considera excludentes. Nesse sentido, assume-se que o aprendizado da leitura deve contemplar tanto o papel da decodificação quanto a construção de sentidos baseada na interação entre autor, texto e leitor.

Acrescendo à discussão, salienta-se a contribuição de Scliar-Cabral (2008) a esse respeito. Conforme a autora, há um consenso entre os pesquisadores quanto à existência de duas vias paralelas no processamento da palavra escrita: a fonológica e a lexical. Enquanto a primeira via converte os grafemas em fonemas, a segunda associa a forma escrita a sua significação básica de forma direta, sem passar pela forma fonológica. Determinada corrente preconiza que a via fonológica ocorre somente na fase inicial da alfabetização; entretanto, prevalece a concepção de que as duas vias são acionadas simultaneamente. Embora a decodificação de palavras conhecidas seja um processo tão rápido que muitas vezes não se percebe o uso da via fonológica, quando o usuário se defronta com uma palavra regular pela primeira vez, a via fonológica é estritamente necessária. Nesses casos, o sentido é construído a partir do cruzamento da informação textual (processo *bottom-up*) com o conhecimento prévio sobre o tópico (processo *top-down*).

Retomando o postulado de Goodman, o autor, ao tratar da tipologia textual, distingue as convenções estruturais intrínsecas à função e ao conteúdo de determinado tipo de texto¹ e as convenções sociais arbitrárias. A função e o uso de um ingresso de teatro, por exemplo, limitam seu tamanho, sua estrutura e seu conteúdo; já a colocação

¹ Ressalva-se aqui que o autor não estabelece distinção entre tipo e gênero, designando uma manifestação concreta de texto, como um artigo de opinião, por exemplo, como um tipo textual.

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 consiste no 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 aliado à forma como ele leu o texto. Nessa perspectiva, o autor enfatiza o papel da leitura como um processo de busca de sentido, que implica engajamento numa transação entre escritor, texto e leitor.

Poersch (2001), por sua vez, atenta aos processos cognitivos que constituem a compreensão no ato da leitura, como a passagem do “digital” (texto) ao “analógico” (configuração global). Dessa forma, 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 óptico 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 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 e 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.

Vinculando-se também à integração entre o dado e o novo, destaca-se 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 linguístico, 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 linguístico 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 domínio torna impossível a compreensão.

Já o conhecimento textual caracteriza-se por um conjunto de noções e de 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 estar predisposto a aceitar, a julgar ou a 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, abrangendo 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, durante a leitura, é necessário que parte do conhecimento enciclopédico relevante à leitura de um texto seja 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 dos elementos, 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 de 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, de romances e de livros, por exemplo. Eles são convencionais e 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 e os cenários que residem no cérebro humano constituem o conhecimento prévio de situações e de lugares, 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, para a compreensão leitora. Os conhecimentos linguístico, textual e enciclopédico devem ser ativados durante a leitura para se efetivar a compreensão. O leitor deve realizar a leitura como uma atividade caracterizada pelo engajamento e pelo 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 ainda 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 relaciona-se ao título de igualdade de oportunidades no mercado de trabalho que a alfabetização adquiriu. Como decorrência desse novo direcionamento, defende-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, 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.

A respeito desses dois tipos básicos de processamento de informação, Kato (2007) acrescenta que podem servir de base para descrever tipos de leitores. Enquanto o processamento descendente (*top-down*) consiste numa abordagem não-linear que explora informações de forma dedutiva, cuja direção é da macro para microestrutura e da função para a forma, o processamento ascendente (*bottom-up*) faz uso linear e indutivo das informações linguísticas, centrando-se numa abordagem composicional, ou seja, o significado global é construído por meio de análise e síntese do significado das partes. Nesse sentido, o leitor que privilegia a forma descendente tende a apreender facilmente as ideias gerais e principais do texto, a ser fluente e veloz, porém fazendo uso excessivo de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto. Utiliza, sobretudo, seu conhecimento prévio em detrimento da informação efetivamente dada pelo texto. O leitor que se utiliza especialmente do processo ascendente, por sua vez, constrói o significado com base nos dados do texto, detém-se em detalhes como ortografia e faz pouca leitura nas entrelinhas. Tende a ser vagaroso e pouco fluente, apresentando dificuldade para sintetizar as ideias do texto; em contrapartida, não tira

conclusões apressadas. Há ainda um terceiro tipo de leitor, considerado um leitor maduro, que usa, adequadamente, os dois processos de forma complementar. Para ele, a escolha desses processos é uma estratégia metacognitiva visto que exerce um controle consciente e ativo sobre seu comportamento. A formação desse tipo de leitor mostra-se, assim, uma alternativa bastante procedente para as práticas pedagógicas que contemplam a leitura.

Uma visão da leitura como uma atividade 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 Colomer e Camps (2002), 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. Entre 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 ideias 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 para planejar sua recordação posterior. A importância de se conhecer a estrutura de um texto para melhor compreendê-lo e produzi-lo é então ressaltada, aspecto cada vez mais contemplado pelas diretrizes escolares vigentes, que se amparam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

1.1.2 Leitura e escritura numa perspectiva cognitiva

A capacidade humana de representar simbolicamente a realidade e de comunicar-se por meio de um sistema de signos elaborado socialmente incidiu significativamente na evolução da sociedade. Sabe-se que, durante milhares de anos,

homens e mulheres se comunicaram oralmente através desse sistema de signos denominado língua; no entanto, no transcorrer da história, houve necessidade de ampliarem as possibilidades de comunicação, instituindo-se assim um sistema de signos gráficos. A passagem do primado da oralidade para a primazia da escrita provocou alterações no modo de se conceber o mundo. Conforme ressaltam Colomer e Camps (2002), as características desses novos códigos, como a estabilidade, a comunicação em um tempo e um espaço não-imediatos ou a necessidade de uma aprendizagem específica para dominá-los propiciou uma nova configuração à sociedade. A palavra passou a significar poder e a difusão do acesso à língua escrita se tornou indispensável nas mais variadas culturas.

Olson (1997), importante estudioso da cognição e da cultura escrita, preocupa-se em mostrar de que forma uma concepção revisada da linguagem escrita pode implicar uma nova compreensão da leitura e do pensamento. Nesse sentido, defende que a compreensão do homem sobre o mundo e sobre si mesmo consiste em subproduto do modo como interpreta e cria textos escritos. Para o autor, as teorias devem se preocupar em entender *como* o código escrito pode provocar mudanças cognitivas, ou ainda, como permite o surgimento de novos conceitos, tendo em vista que são esses novos conceitos que produzem uma nova consciência. Não obstante, por se tratarem de questões de caráter histórico, passíveis de sofrer modificações, são difíceis de testar psicologicamente.

Como o próprio Olson ressalta, seu posicionamento diverge do de Saussure, para quem a escrita procura transcrever a fala. Olson, em contrapartida, defende que a linguagem escrita proporciona um modelo para a falada na medida em que aquilo que se vê introspectivamente na língua sofre influência dos modelos escritos. A partir dessa perspectiva, o teórico estabelece oito princípios que objetivam elucidar a forma como os modelos de linguagem são utilizados para entender o mundo e a mente. Destacam-se, a seguir, alguns desses princípios.

Conforme o autor, o código escrito foi responsável por trazer à consciência certos aspectos da linguagem falada, tornando-os objetos de reflexão, de análise e de planejamento. Proporciona, assim, um conjunto de categorias para pensar sobre a linguagem; sendo assim, quem aprende a escrever e a ler passa a pensar na fala considerando as entidades usadas no sistema de representação. Ao fornecer uma série de modelos das propriedades léxicas, sintáticas e lógicas daquilo que é dito, a linguagem escrita os torna conscientes. A gramática e a lógica, quando formuladas explicitamente, podem ser empregadas intencionalmente para produzir frases e

argumentos. Com efeito, ao se perceber que uma frase segue uma forma gramatical, é possível rejeitar sentenças não compatíveis com esse modelo. Tal processo demandou, historicamente, tempo e esforço; assim como o desenvolvimento psicológico das crianças.

Outro princípio importante reside no fato de que aquilo que não é representado pela forma escrita torna-se difícil (talvez impossível) de se trazer à consciência. Sob esse prisma, qualquer modelo de linguagem adotado por um indivíduo tende a ser tomado como um modelo completo do que é dito. Quem lê e escreve tem dificuldade em reconhecer que os textos, mesmo quando muito bem redigidos, representam apenas indicação das intenções do autor em relação a seus leitores. Segundo as palavras do autor:

As escritas alfabéticas representam a forma verbal – o que foi dito, não a atitude do falante com respeito a essa forma verbal, não o que o falante pretendia. Consequentemente, tem sido difícil resolver teoricamente a força ilocucionária de um enunciado, assim como tem sido difícil lidar praticamente com ela na leitura e na escrita. (OLSON, 1997, p. 278).

O autor também defende que as capacidades expressivas e reflexivas da linguagem escrita e da falada são complementares, não similares. Segundo ele, ao menos desde o legado de Saussure (1916), a fala tem sido vista como um fenômeno primário; e o código escrito, mera transcrição. No entanto, os argumentos que sustentam essa posição são falhos visto que a história da leitura e da escritura consiste, de certa forma, em uma tentativa de compensar o que se perde ao transcrever a fala. Conforme o autor, “Aprender a ler significa, em parte, aprender a lidar com o que não é expresso.” (OLSON, 1997, p. 281). Nesse sentido, enquanto a fala é primordial para o poder expressivo, o código escrito proporciona a consciência da estrutura implícita da fala, tornando-se, assim, primordial para a consciência linguística.

Outro princípio destacado pelo teórico consiste no uso da escrita como uma tentativa de compensar o que foi perdido no ato da transcrição. Dessa forma, se os escritos representam bem as propriedades léxicas e sintáticas da fala, não representam satisfatoriamente a intenção do autor em relação a seu leitor, ou seja, como o autor espera que seu texto seja entendido. Não obstante, essa falha não deve ser vista como uma carência da linguagem escrita, mas como algo que contribui indiretamente para torná-la tão significativa. Como explica o autor:

(...) se a escrita não pode captar a posição assumida por quem fala – seu olhar, tom de voz, acento frasal e entonação – a leitura do texto exigiu um novo universo de discurso interpretativo, de comentário e argumentação a

respeito de como interpretar precisamente a expressão que foi transcrita. (OLSON, 1997, p. 282)

Finalmente, o autor defende que a teoria da mente consiste em um conjunto de conceitos mentais que corresponde à expressão da força ilocucionária (objetivo que se tem ao dizer algo) das enunciações. Com efeito, o reconhecimento da força ilocucionária como manifestação de uma intencionalidade implica que os conceitos que indicam como um texto deve ser interpretado fornecem os conceitos necessários para a representação da mente. Ou ainda, uma descrição das maneiras de dizer remete a uma descrição dos modos como o indivíduo pensa.

Com base nesses princípios, o autor define leitura como recuperação ou postulação de uma intenção, expressa em um texto, que tem uma audiência como alvo e se justifica por meio de evidências gráficas disponíveis. Já o domínio da escrita deve ser considerado como uma condição cognitiva e social posto que a leitura e o código escrito compartilhados por determinada comunidade de leitores determinam tanto uma nova maneira de ler os textos como de ver o mundo e de pensar sobre ele. O autor ressalva ainda que não é possível formular uma regra geral que associe leitura e produção escrita à cognição uma vez que não consistem em fenômenos homogêneos. Apesar disso, toda linguagem escrita tem implicações cognitivas, tendo em vista que, ao ser lida ou verbalizada, serve como um modelo para a fala.

Para Olson, todo pensamento consiste na formação, na atualização e na revisão de crenças que, por sua vez, tornam os indivíduos conscientes sobre o mundo que os cerca. Nesse sentido, a contribuição da linguagem escrita para o pensamento reside no poder de transformá-lo em objeto de contemplação. Ou ainda, no poder de transformar ideias em hipóteses; inferências e pressupostos em conhecimento. Tal fenômeno ocorre, primeiramente, pelo fato de o uso da forma escrita tornar palavras e proposições objetos de conhecimento; numa segunda instância, por tornar a força de uma enunciação, que leva em conta a intencionalidade, um objeto do discurso.

Por fim, o estudioso ressalta que o pensamento decorrente do domínio da escrita pressupõe autoconsciência da linguagem: são os escritos modernos que proporcionam um modelo para os aspectos intencionais da linguagem, tornando-os conscientes. A partir dessa perspectiva, deve-se considerar, num primeiro momento, que o pensamento trata de representações. Sendo assim, é necessário discernir categoricamente a representação e o que é representado, partindo do princípio de que qualquer objeto pode ser usado para representar outro objeto. Num segundo momento, é preciso pensar a respeito da atribuição consciente da força ilocucionária apropriada a uma expressão

ou a outra representação. Nesse sentido, deve-se ter consciência sobre as alternativas como os enunciados podem ser entendidos, diferenciando uma interpretação literal e entendimentos metafóricos. O terceiro problema a ser superado reside na existência da representação independente tanto em relação às ideias de quem fala ou escreve, quanto ao mundo representado. Sendo assim, a influência do código escrito sobre o pensamento implica compreensão do papel da força ilocucionária sobre as proposições expressas.

Destaca-se, enfim, o importante papel que a linguagem escrita e a leitura exerceram ao transformar a concepção do “pensamento sobre as coisas” em “pensamento sobre a representação dessas coisas”, ou seja, o pensamento sobre o pensamento. Nas palavras do autor, “Todo pensar envolve percepções, expectativas, inferências, generalizações, descrições e juízos. O pensamento pós-escrita é a representação consciente e a manifestação deliberada dessas atividades.” (OLSON, 1997, p. 296)

Kato (2005), por sua vez, ao tratar da natureza da linguagem escrita, ressalta que, com o surgimento da linguística moderna, o estudo da oralidade prevaleceu como modo de oposição à gramática tradicional. Com efeito, estudos recentes sobre a forma escrita levam em conta o entendimento da forma oral.

Para a autora, a fala e a escrita são parcialmente isomórficas, sendo que, na fase inicial de desenvolvimento de um indivíduo, esta tenta parcialmente representar aquela; posteriormente, a fala objetiva simular, também de forma parcial, a escrita. Conforme essa perspectiva, os letrados concebem a fala de acordo com o que sabem da escrita. Tal posição vai ao encontro do postulado de Olson (1997) a respeito de a escrita fornecer um modelo para a fala.

A estudiosa justifica a isomorfia parcial entre as modalidades oral e escrita pelo fato de se basearem no mesmo sistema gramatical e expressarem as mesmas intenções. Em contrapartida, as diferenças entre elas são determinadas pelas condições de produção, como dependência contextual, grau de planejamento e sujeição às regras convencionalizadas para a escrita. As variações internas de cada modalidade são influenciadas, sobretudo, pelo gênero ou pelo objetivo retórico.

No que concerne à natureza da leitura e da escritura (entendida como ato de escrever), a autora destaca que, nesse âmbito, os objetos passam a ser analisados como processos, não mais como produtos. Deve-se considerar, primeiramente, que todo ato de comunicação verbal, seja oral ou escrito, envolve uma relação cooperativa entre emissor e receptor. Instaura-se, assim, o contrato de cooperação concebido por Grice

(1975), que diz respeito à necessidade de os usuários da língua respeitarem as máximas de *quantidade* (ser informativo na medida certa), de *qualidade* (ser sincero), de *relação* (ser relevante) e de *modo* (ser claro). A violação proposital de um desses postulados pode acarretar uma mensagem subentendida.

Num segundo momento, é preciso considerar os atos de fala e de escritura concebidos por Searle (*In: Speech acts*, 1969). Nessa perspectiva, verbos performativos – como prometer, sugerir, acusar e jurar – expressam intenções subjacentes aos atos verbais. Tais intenções comunicativas correspondem à força ilocucionária a que Olson (1997) fizera referência. Se, por um lado, o escritor desempenha um ato verbal, o leitor procura interpretar a força ilocucionária desse ato por meio do texto. Além do significado ilocucionário presente em certos enunciados, há também o conteúdo proposicional, que consiste no complemento de um enunciado construído em torno de um verbo performativo.

Outro fator relevante a ser destacado durante a leitura e a escritura reside no papel que a memória desempenha nesses processos. Izquierdo (2002), reconhecido estudioso de aspectos concernentes à memória, conceitua-a como aquisição, conservação e evocação de informações. Aquisição corresponde ao aprendizado; evocação, à recordação ou à lembrança, fator fundamental para avaliar as memórias. Como explica o autor, elas podem ser classificadas de acordo com sua função, com seu conteúdo e com o tempo de duração. Quanto à função, destaca-se a memória de trabalho, muito breve e fugaz, que mantém, durante alguns segundos, a informação processada em um dado momento. Ela diferencia-se das demais por não produzir arquivos. Em relação ao conteúdo, há as declarativas e as procedurais. As primeiras consistem nas memórias que registram fatos, eventos e conhecimentos, subdividindo-se em episódicas (concernentes a eventos) e semânticas (referentes aos conhecimentos gerais). As segundas, também conhecidas como memórias de procedimento, dizem respeito às capacidades ou habilidades motoras ou sensoriais, como andar de bicicleta, nadar, soletrar, etc. Já em relação ao tempo de duração, há as memórias de curta duração, as de longa duração e as remotas. O primeiro tipo dura poucas horas, tempo necessário para a consolidação das memórias de longa duração. Segundo o autor, ambas envolvem processos paralelos e, até certo ponto, independentes. As remotas, por sua vez, consistem nas memórias de longa duração que permanecem durante muitos meses ou anos.

Como elucida Kato (2005), quando uma sequência de palavras ou de números forma um todo significativo, é possível reduzir a carga de significado na memória, que

poderá operar com novos itens. Nesse intuito, é preciso agrupar palavras que fazem parte de um todo em unidades menores como forma de facilitar a recordação. Não obstante, a integração dos itens exige uma abstração da forma à medida que aumenta a quantidade de informações. Durante a leitura de um enunciado ou de um texto, o que fica retido não é sua forma literal, mas sua força ilocucionária e seu conteúdo proposicional. A autora ressalva que proposição aqui deve ser entendida como unidade lógica de significado, não como sentença.

A teórica também postula sobre a forma e a substância da armazenagem na memória de longa duração, onde o conhecimento linguístico fica armazenado. Assim, ao se conceber o léxico como conjunto de palavras já adquirido pelo indivíduo, deve-se considerar que esse domínio representa também parte do seu conhecimento de mundo. Além disso, é preciso levar em conta a recorrência de episódios particulares em seu cotidiano que o leva a organizar esse conhecimento em estruturas cognitivas de “expectativas”. Trata-se de estruturas denominadas como esquemas, scripts ou frames. Como ressalta a autora, essas estruturas são representativas e gerais porque apresentam lacunas preenchidas conforme cada experiência particular. No entanto, muitos eventos são lembrados como um fato particular: sua retenção só se torna possível pela ação de um esquema prévio, mas permanecem na memória como episódios particulares.

Para alguns teóricos, esses eventos concretos são armazenados em um componente especial de memória de longa duração: a memória episódica. Nessa perspectiva, a produção e a compreensão de um texto relaciona-se aos três tipos de memória: a de curta duração, que integra letras e palavras; a operacional, que integra significados provenientes de elementos do texto; e a de longa duração, que integra o significado do texto a informações extratextuais, decorrentes do conhecimento prévio do leitor e do escritor.

A autora postula ainda que, enquanto os estudos sobre leitura buscam um processo básico para definir o ato de ler, os modelos processuais da linguagem escrita sustentam-se em uma visão componencial. Além disso, tais modelos levam em conta que o ato de escrever, que consiste numa atividade de resolução de problemas, envolve uma *meta* e um *plano*. O planejamento relaciona-se às metas, que podem também ser entendidas como objetivos, funções ou finalidades. Kato (2005) distingue, assim, três tipos de metas: ideacional (relacionado ao conteúdo proposicional), textual (referente à conexão das ideias em um todo coerente) e interpessoal (que diz respeito à relação entre emissor / receptor e problemas atitudinais). Nas metas interpessoais, o escritor deve considerar o tipo de leitor para quem escreve e o efeito que pretende produzir

nesse interlocutor. Nas ideacionais, os redatores devem tomar decisões com base no objetivo pretendido na execução de determinada tarefa. Finalmente, nas textuais, o trabalho do escritor reside em planejar e executar uma atividade buscando a coerência e a coesão.

Ressalta-se, sobretudo, que a leitura bem-sucedida consiste na compreensão, por parte do leitor, daquilo que o redator pretendeu comunicar; a escritura, por sua vez, depende de o escritor conseguir traduzir suas intenções de modo que o leitor consiga recuperá-las sem dificuldade.

1.1.3 Pontos de convergência entre leitura e escritura

O papel do código escrito na organização da sociedade influenciou definitivamente o entendimento e a valorização da leitura e da escrita ao longo do tempo. A escrita passa a ser vista como organizadora do pensamento que, em contrapartida, tem no código escrito um meio eficaz de transformar o efêmero em perene. Essa nova condição alia três elementos primordiais: escrita, texto e leitura, focos de interesse de estudos psicolinguísticos. Considerada um elemento comum entre o falante e o ouvinte, que se influenciam mutuamente, a mensagem age como intermediária da comunicação. O ouvinte tanto sofre influência da mensagem recebida como influencia a sua elaboração. Para Slama-Cazacu (1978), o transmissor de uma mensagem move-se pela intenção de produzir um determinado efeito sobre o receptor, sendo necessário, para tanto, fazer-se compreender. Tal intenção pode ser motivada por interesses diversos, tanto individuais como sociais. Conforme elucida Poersch (2000), no ato de comunicação, a expressão de determinado conteúdo construído na mente do emissor é elaborada segundo um determinado código e transmitida por meio de semiológicos (sonoros, visuais ou táteis) para, a seguir, ser reconstruída na mente do interlocutor. Nessa perspectiva, o sentido não está na mensagem, ele é construído na mente do locutor e reconstruído na mente do interlocutor.

Linguagem e pensamento assim se associam, constituindo um dos principais elos entre o falante e o ouvinte, e, em decorrência, entre o escritor e o leitor. Vigotski (1998), ao tratar da relação entre linguagem e pensamento, ressalta que o pensamento e os processos linguísticos não estão necessariamente ligados. Segundo o autor, em determinados momentos, o pensamento e a fala se unem para produzir o pensamento verbal; este, por sua vez, não abrange todas as formas de pensamento. Em outras palavras, há uma vasta área do pensamento que não se relaciona diretamente com a

fala. Paralelamente, nem todas as formas de atividade verbal se derivam do pensamento, como se percebe, por exemplo, numa recitação de um poema decorado ou na repetição de uma frase mecanicamente. Nessa perspectiva, a fusão entre pensamento e fala consiste num fenômeno que se restringe a uma área circunscrita. Tal concepção respalda o paradigma conexionista, que procura explicar os processos mentais com base em configurações das redes neuronais. Segundo essa hipótese, os pensamentos, os conceitos não se encontram armazenados no cérebro. Há, no cérebro humano, células programadas para aprender, tão concretas quanto o próprio pensamento. Como ressalta Poersch (2001), o cérebro é a sede do saber, do conhecimento; a mente, que não tem existência própria, representa o seu funcionamento. Tanto a leitura quanto a escritura revestem-se da relação pensamento/linguagem, embora sigam orientações opostas. Na atividade de leitura, parte-se do texto (expressão) em direção ao pensamento (conteúdo); na escritura, do pensamento ao texto. Caracterizam-se, assim, processos cognitivos semelhantes, porém inversos.

Para se compreenderem as relações entre leitura e escritura, é importante considerar, num primeiro momento, como opera o processamento cognitivo nas duas atividades. Na leitura, a primeira etapa consiste na captação do sentido pelo leitor, fase que pressupõe a passagem da forma digital (texto) à analógica (configuração global do pensamento). Na segunda etapa, compara-se o conhecimento que foi captado com o que já havia sido armazenado. Determinado dado (*input*) se conecta a outro anteriormente armazenado, que é ativado, propiciando a recordação. Se essa ativação não for possível, estabelece-se uma nova conexão entre o dado de entrada e o armazenado que vai incidir na aprendizagem. O conhecimento prévio facilita a conexão entre o dado (vinculado ao *recordar*) e o novo (relacionado ao *aprender*). A função do código é fundamental uma vez que fornece elementos (gramaticais e lexicais) para viabilizar a elaboração do significado, que precede a construção do sentido, última etapa da atividade de leitura. No final da leitura, como explica Poersch (2001), o leitor tem o conteúdo presente como se fosse uma fotografia de todas as conexões estabelecidas, sendo que, na recordação, aparece, em primeiro lugar, o conteúdo mais fortemente gravado. Nessa etapa, o pensamento se armazena na memória duradoura, definida por Smith (1989) como “fonte permanente de compreensão do mundo”. Segundo o autor, o conhecimento necessário para se compreender a linguagem escrita reside na memória a longo prazo. Ler é, segundo essa concepção, uma atividade de recordar e de aprender que se constitui na passagem do discreto (digital) ao todo (analógico).

A escritura, pelo viés cognitivo, caracteriza-se como uma operação inversa à leitura. A ideia consiste no ponto de partida da escritura, sendo o texto o produto final. Para escrever, é preciso decompor segmentos discretos, como o código, transformando o analógico em digital. Assim, o ato de escrever, última etapa da escritura, representa traduzir o pensamento em linguagem. Flower e Hayes (1981) descrevem três fases recursivas que constituem a escritura. A primeira consiste no planejamento, através do qual os escritores estabelecem os objetivos que norteiam a atividade; na segunda etapa, denominada tradução, os escritores transcrevem ideias para a forma escrita; na última, ocorre a revisão, quando o planejamento e as traduções são testadas. Dessa forma, o escritor termina a sua tarefa e o leitor começa a sua, delineando-se caminhos inversos que se cruzam por meio de processos semelhantes.

Além do pensamento, da linguagem, do código, destaca-se a relação bilateral existente entre leitor e escritor como outro elemento comum à leitura e à escritura. Se o escritor expressa seu conteúdo através de uma atividade de produção, o leitor busca reconstituir esse sentido por meio de uma atividade de recepção. Essa relação é bipolar e reversível já que cada parceiro desempenha os dois papéis. O escritor, buscando interagir com o leitor, objetiva atender às necessidades de seu parceiro, prevendo suas expectativas, orientando a leitura que pressupõe adequada. Em contrapartida, o leitor engaja-se na tarefa de construir o significado do texto. Nesse intuito, ele pode colocar-se na perspectiva do escritor, recuperar o percurso discursivo por meio das pistas deixadas no texto, valer-se do conhecimento da situação comunicativa em que ambos se encontram. Leitor e escritor então se revestem da expectativa que um tem do outro para executarem suas tarefas. Se o texto é o elemento mediador das intenções dos parceiros de comunicação, a comunicação só se estabelece pela utilização de um código conhecido por eles.

Nesse sentido, a escrita (código) passa a ser um aspecto em comum tanto para a leitura quanto para a escritura (atividade de escrever). Sobre a distinção entre escrita e escritura, Smith (1983) especifica que a primeira serve para a leitura de histórias, publicação de livros, declamação de poemas, divulgação de apontamentos, esboço de projetos, consulta a guias de turismo, entre outras atividades; já a segunda envolve ideias, ação, reflexão e experiência. Ressalta-se a importância dessa diferenciação conceitual para o desenvolvimento desta pesquisa visto que se privilegia aqui o ato de ler (leitura) e o de escrever (escritura). Retomando a relação entre leitor e escritor, a bilateralidade se constitui também por meio do princípio cooperativo estabelecido entre eles, segundo o qual a comunicação é garantida mediante concordância entre falante e

ouvinte. Pautando-se principalmente na máxima de antecedência proposta por Grice, o êxito da comunicação depende de o falante se certificar de que o ouvinte conhece a informação dada. Nessa perspectiva, a relação entre leitura e escritura é condicionada pela forma como a informação nova é integrada à velha durante a atividade da leitura, noção que se vincula a *recordar e aprender*.

Poersch et al (1996) chamam atenção ainda ao importante papel desempenhado pela estrutura textual nas atividades de ler e de escrever. Na compreensão de um texto, a estrutura estabelece o suporte para construção de sentidos; na escritura, serve de veículo imprescindível para se expressar um esquema mental. De forma paralela, o leitor utiliza a estrutura de um texto para inferir a estrutura conceitual do escritor, que, por sua vez, procura construir um texto que sustente as inferências de um leitor acerca da estrutura subjacente.

Percebem-se, assim, vários elementos importantes para a realização da leitura e da escritura, como o texto, a estrutura textual, o código, o pensamento; porém, o que possibilita a conexão entre as duas atividades são as *sinapses*. O local onde há reações químicas que ativam a memória é comum aos dois processos. As sinapses ocorrem no espaço entre um axônio e um dentrito, que viabilizam a condução da informação entre os neurônios. O transporte da informação se dá, pois, por impulsos elétricos, sendo que esse processamento comum à leitura e à escritura implica influência mútua. As sinapses são responsáveis pela ligação de informações e de conhecimentos presentes em ambos os processos; a conexão entre um conhecimento já internalizado e outros adquiridos ocorre por meio delas.

Leitura e escritura integram as práticas sociais de diversas formas, seja nas atividades cotidianas, como consulta a receitas culinárias, bulas de remédios, lista de compras, encartes de supermercados, outdoor, seja nas atividades escolares ou nos variados meios de comunicação virtual, seja na busca de informações em jornais, revistas, livros, ou ainda por meio de reescrituras, traduções, resumos, entre outros. A comunicação por meio de um código escrito requer habilidades tanto escritoras (o ponto de partida) quanto leitoras (o ponto de chegada). Leitura e escritura se concretizam intermediadas por elementos que as tornam indissociáveis, como o próprio código, o texto, o funcionamento do cérebro, do pensamento, as práticas sociais. Se, por um lado, o escritor pretende que o leitor compreenda seu texto, o leitor, por sua vez, predispõe-se a fazê-lo, empenhando-se ambos numa tarefa que envolve cooperação, habilidades cognitivas, conhecimento das práticas sociais envolvidas. Pode-se caracterizá-los como processos mentais de construção de significado, embora

utilizem procedimentos inversos: o escritor parte das ideias para construir o texto; o leitor, a partir do texto escrito, constrói o significado.

Pesquisas em torno da leitura e da escritura, independentemente do prisma em que forem analisadas, são imprescindíveis, visto constituírem-se como práticas que conduzem o indivíduo a exercer a verdadeira cidadania. Sendo assim, utilizar plenamente o código escrito por meio dessas práticas torna-se fundamental para a consolidação de uma sociedade letrada. Nesse sentido, a Psicolinguística, como uma ciência multidisciplinar, parece elucidar a natureza dos dois processos ao considerar os aspectos psíquicos, cognitivos e sociais que permeiam o processo comunicativo.

1.2 ESTRUTURAÇÃO ARGUMENTATIVA

1.2.1 Argumentação

“O ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental”. Essa afirmação de Koch (2000, p.19) remete a argumentação ao centro dos estudos linguísticos, uma vez que se contrapõe à noção recorrente de que a função comunicativa é a mais importante da linguagem. Conforme a autora, numa interação social que ocorre por meio de um discurso, o homem tenta influenciar o comportamento do outro ou levá-lo a compartilhar determinadas opiniões. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que a argumentação está inscrita no uso da linguagem, constituindo uma atividade estruturante de todo e qualquer discurso. Analogamente, a retórica é considerada pela autora como “quase sinônimo” da argumentação uma vez que ambas permeiam todos os discursos. O discurso, por sua vez, torna-se objeto central de diversas tendências da linguística moderna, percorrendo os domínios da semântica, da pragmática, da retórica.

Para tratar da argumentação, importa remeter, num primeiro momento, à origem de seus estudos, que leva obrigatoriamente ao panorama do mundo grego que se ocupou da retórica. O termo, em sentido amplo, designava a teoria ou a ciência da arte de usar a linguagem com vistas a persuadir ou a influenciar; em sentido restrito, remonta ao emprego ornamental ou eloquente da linguagem. Como elucidava Fidalgo (2003), o termo grego *reoriké* vincula-se aos termos *retor* (orador) e *retoreia* (discurso público, eloquência), relacionando-se tanto à arte retórica quanto à disciplina que versa sobre essa arte. O sentido genuíno do termo retórica, no entanto, só é alcançado quando se percebe como a civilização grega se distinguiu de todas as outras por se centrar na palavra

pública. Sendo assim, o que caracteriza a retórica dos gregos é o seu pertencimento à esfera política da vida de um cidadão e não à sua vida privada.

Para Aristóteles (384-322 a.C), que sistematizou a arte da retórica no tratado *Tekne rhetorike*, a retórica não consiste meramente em uma arte da persuasão, mas na faculdade de descobrir especulativamente os recursos que podem servir para persuadir. Conforme Silva (2007), Aristóteles foi o primeiro filósofo a desenvolver uma teoria da argumentação com vistas a encontrar um “meio caminho” entre Platão e os sofistas. Baseada em critérios dialéticos, essa retórica torna-se a técnica de argumentação do verossímil uma vez que as teses colocam-se como discutível no seio dos debates públicos.

Outra imprescindível referência, para tratar da retórica, é o pesquisador belga Perelman, pelo pioneirismo na reabilitação do assunto nos dias atuais. Ao focalizar a “lógica dos julgamentos de valor” em seus estudos, instaura a *nova retórica*. O tratamento da argumentação vinculado à velha tradição da retórica e da dialética gregas caracteriza uma ruptura com a concepção da razão e do racionalismo, oriunda de Descartes, que marcou a filosofia ocidental dos três últimos séculos. Nessa perspectiva, resgata aos domínios da argumentação o verossímil, o plausível, o improvável que escapa às certezas do cálculo. Como defende o autor (2005), a teoria da argumentação não pode se desenvolver se toda prova é concebida como redução à evidência. Sob esse prisma, o objeto de sua teoria é o estudo de técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento. O autor aproxima-se da retórica antiga ao enfatizar que a argumentação se desenvolve sempre em função de um auditório, entretanto, enquanto o objeto da retórica clássica era, sobretudo, a arte de falar em público de modo persuasivo, o tratado de Perelman, preocupado especialmente em compreender a estrutura argumentativa, centra sua análise em textos impressos, cuja relevância na sociedade moderna é indiscutível.

Os estudos sobre argumentação seguem diferentes vertentes, sendo foco de interesse de linguistas, de filósofos da linguagem, de teóricos da comunicação. Várias teorias procuram a melhor forma para tratar esse objeto. Nesta pesquisa, optou-se pela abordagem teórica proposta por Jean-Michel Adam, que, ao ver no nível da sequência uma unidade de análise, elaborou um modelo cuja aplicação mostra-se bastante pertinente.

É preciso considerar ainda que toda argumentação, seja pela forma oral ou escrita, manifesta-se sob determinado gênero textual. Bakhtin (1992), ao postular sobre gêneros por um prisma sócio-histórico, instaura-os em situações sociais

claramente identificadas, nas quais quem se pronuncia sabe exatamente a quem se dirige e em que circunstância. Esta tese, ao tomar a argumentação como um elemento estruturante de todo discurso, relaciona-a necessariamente a práticas sociais permeadas por variados gêneros. Como defende Coutinho (2003), o gênero prefigura o texto, servindo como modelo textual. Essa posição vai ao encontro do postulado de Adam, cuja perspectiva de cunho cognitivista confere às estruturas textuais o estatuto de representações cognitivas abstratas que precederiam os textos efetivamente produzidos e desempenhariam em relação a estes o papel de modelo.

A seguir, detalha-se seu constructo teórico.

1.2.2 Quadro teórico de uma organização sequencial

O teórico francês Jean-Michel Adam, ciente de que a complexidade tipológica dos gêneros está diretamente ligada às formações discursivas (fenômenos extralinguísticos), remete à reflexão de Bakhtin (*In: Esthétique et théorie du roman*, 1978) de que “a sintaxe das grandes massas verbais ainda espera ser fundada”. Constatando a dificuldade que a Linguística 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 Linguística 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 *sequência*, visto que o texto é uma unidade composta de *N* sequências. Refuta a noção de tipologia textual porque abrange somente estruturas sequenciais homogêneas, sem dar conta de que um texto pode comportar também várias sequências intercaladas. As noções de *inserção de sequências* e de *dominante sequencial* defendidas pelo teórico corroboram a ideia de heterogeneidade constitutiva dos textos. A primeira prevê, por exemplo, a alternância de sequências narrativas e argumentativas num mesmo texto; a segunda, a predominância de um tipo sequencial sobre o outro.

Conforme elucidava Coutinho (2003), a noção de sequência, mesmo na acepção linguística, envolve a ideia 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 da década de 70, quando a Linguística do Texto se estabelece, a noção de sequência como sucessão organizada em unidades emerge como uma nova alternativa

de descrição linguística uma vez que se almejava passar da descrição da frase, considerada até aquele momento o último nível de análise, à descrição de sequência de frases.

A definição de sequência como unidade textual é primeiramente desenvolvida por van Dijk (1978). Segundo o autor, o reconhecimento de uma sequência, 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 sequência, indissociável da de macroestrutura, corresponde a uma estrutura hierárquica que organiza a informação. Como assevera Coutinho (2003), é possível falar de sequência como unidade (responsável pela organização da informação relativamente a um nível mais baixo) e como texto (somente sequências que possuem uma macroestrutura).

Esse posicionamento relaciona-se ao postulado de Adam sobre *tipologia sequencial*, pois o autor define sequência 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 sequencialidade global. Com efeito, o texto aparece como resultado da passagem da sequência à configuração, ou seja, da passagem da sequência linear de unidades linguísticas 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 sequencial, por sua vez, permite visualizar as categorias textuais puras, como descrição, narração, argumentação, explicação. O teórico distingue sequência e configuração evidenciando que qualquer texto assume uma orientação configuracional, sendo sua constituição assegurada pela passagem da sequencial 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			SEQUÊNCIA DE PROPOSIÇÕES	
[A]			[B]	
Fim ilocutório (coerência)	Referências enunciativas	Coesão semântica (mundos)	Conexidade [B1]	Sequencialidade [B2]
[A1]	[A2]	[A3]		

Quadro 1: Representação dos planos complementares de organização da textualidade (ADAM, 1992, p.2)

A dimensão pragmática 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. Já a dimensão sequencial pressupõe a conexão [B1], entendida como organização geral das proposições baseada na gramática da frase e na gramática do texto, e a organização sequencial [B2], que remete aos modelos prototípicos de sequência.

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 determinante de sua função pragmática global. Nessa perspectiva, o texto tem por função agir sobre as representações, as crenças e os comportamentos de um destinatário, seja ele individual ou coletivo. Conforme Adam e Petitjean (1989, 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 linguística dos enunciados, mas o produto de uma atividade interpretativa, que só se torna possível pela finalidade ilocutória do texto ou da sequência.

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 linguística 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 linguista 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 (*In: Lector in Fabula*, 1979), 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 sequencial das proposições, Adam distingue os planos micro e macroestrutural. O primeiro remete à estruturação morfossintática da unidade proposição-frase descrita tradicionalmente pela linguística. 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 sequência 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 sequencialidade, 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 sequenciais 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 sequencial permite abordar a heterogeneidade composicional em termos hierárquicos bastante gerais. A sequência, 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).

Assevera ainda o linguista serem todos os tipos de sequência, de alguma maneira, originais, embora apresentem um conjunto de características que os distingue uns dos outros. Para se proceder a uma abordagem unificada de sequência 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 ≠ [Sequências (s) [macroproposição (ões) [proposição (ões)]]]]⁶

O esquema representa a definição de sequência 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 noção de sequência 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 sequências textuais: (1) a relação entre unidade “texto” e unidade “sequência” quando um mesmo texto comporta mais de uma sequência de mesmo tipo ou mesmo sequências de tipos diferentes; (2) a definição precisa das unidades constitutivas da sequência, uma vez que, num protótipo narrativo ou descritivo, por exemplo, “uma sequência pode ser designada como mais ou menos narrativa, descritiva, etc.” (1992, p.32).

Acreditando existirem esquemas prototípicos de sequência que permitem a distinção entre uma e outra, Adam (1987) designa os principais tipos de sequencialidade plausíveis de serem analisados: narrativo, injuntivo-instrucional, descritivo, argumentativo e explicativo-expositivo. Em 1992, entretanto, o autor se detém somente sobre as estruturas sequenciais de base narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Segundo o teórico, os outros tipos anteriormente considerados podem ser abandonados por representar descrições de ações ou atos de linguagem, revelando planos ilocutórios (A1) e enunciativos (A2), não propriamente um plano sequencial (B2).

Para compreender como são construídas tais sequências, o autor distingue, num primeiro momento, as *superestruturas*, que o autor denomina como estruturas sequenciais linguística e cognitivamente profundas, e os *planos de texto*, estruturas sequenciais 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

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

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; 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 sequência, pauta-se na definição de texto como uma “estrutura hierárquica complexa que compreende n sequências – elípticas ou completas – de mesmo tipo ou de tipos diferentes” (1992, p.34). Subjaz à noção de sequência, 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 sequenciais de base. O reconhecimento desses modelos é viabilizado pelo esquema ou pela 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 sequencial narrativo. É preciso considerar as relações constantes entre dimensão local (microestrutural) e global (sequencial) dos fatos da língua. Uma proposição só pode ser considerada de um tipo ou de outro se contemplar tanto as características gramaticais quanto a sua inserção no contexto.

Adam destaca ainda 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 certa maneira, no cerne da atividade da linguagem. É necessário,

porém, não confundir a função descritiva, inerente ao exercício da palavra, com a forma sequencial descritiva de um texto. Da mesma maneira, o fato de todo enunciado ser norteado por uma orientação ou uma finalidade argumentativa não deve ser considerado como a representação de uma sequência argumentativa.

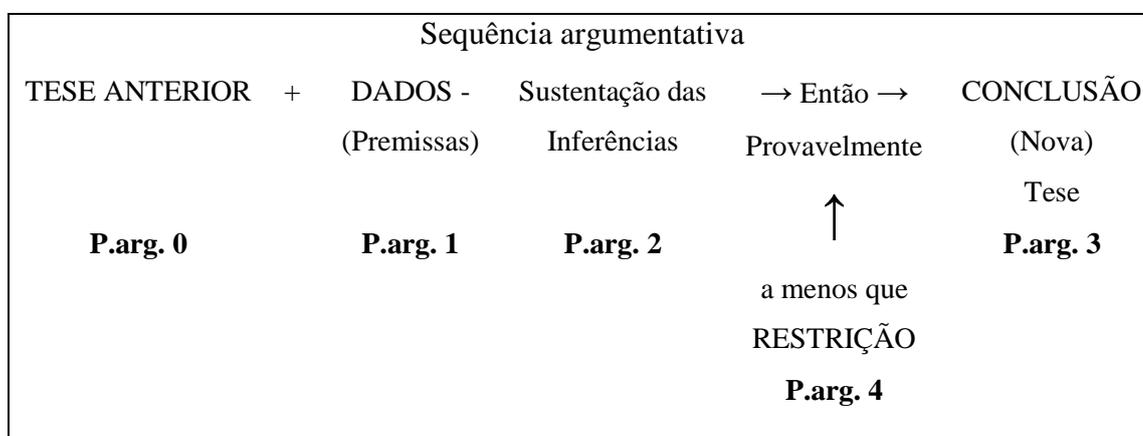
1.2.3 Sequência argumentativa prototípica

A partir da base dos seis planos que elucidam os distintos níveis de textualização, Adam considera possível descrever de forma unificada diferentes tipos de texto. Propõe, então, modelos prototípicos sequenciais que objetivam dar conta da heterogeneidade constitutiva textual. Em 1992, descreve os modelos de sequência narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. O presente trabalho, pautado numa perspectiva que considera fundamental a organização argumentativa de um artigo de opinião, cujo propósito é persuadir o leitor a aderir às suas crenças, detém-se sobre a sequência 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. Passa-se, assim, à descrição do modelo proposto por Adam (1992). O teórico deixa claro, num primeiro momento, que sua proposta é ainda incipiente, não atingindo o nível de teorização das sequências 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, cujos locutores possuem representações prototípicas relativas a um ou a vários esquemas de argumentação, situa-a no plano de organização sequencial de textualidade.

Nessa ótica, pressupõe que certas sequências de proposições podem ser marcadas como sequências 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 ideia 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 um segmento de texto aparecer 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 sequência inteira. Assinala serem as sequências de proposições reinterpretáveis em termos de relação. Nessa perspectiva, as noções de conclusão e de dados (ou ainda premissas) reenviam uma à 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 sequência 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 2: Representação da sequência 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 sequência; 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 sequência argumentativa pode ser progressiva ou regressiva. No primeiro caso, o enunciado linguístico 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. Conforme o autor, as proposições que constituem as premissas só o são em função da conclusão; tal elemento, em contrapartida, só existe diante das proposições que constituem as premissas. Ressalva ainda 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 (1995). 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 sequência 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 Lousana] e (4') [Omar nasceu em Evian], podem compor uma sequência 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, apoia-se em outra ideia 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, a 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 sequenciais de um texto.

Em resumo, pode-se afirmar que o esquema de base argumentativa 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 frequência de maneira explícita; o suporte é normalmente implícito e os demais componentes se situam entre os dois pólos de implicitação e explicitação.

Com o decorrer do tempo, o modelo de análise de sequência argumentativa estabelecido por Adam foi sofrendo modificações. No esquema de 1992 descrito anteriormente (quadro 2), a regra de inferência exerce função fundamental uma vez que é o elemento responsável pela passagem do dado à conclusão. Já em seu modelo mais recente (2008), o autor destaca o princípio dialógico presente na contra-argumentação, considerada uma característica essencial ao discurso argumentativo.

Veja o modelo:

Tese		Dados			Conclusão (C)
Anterior	+	Fatos (F)	-----	Por isso, provavelmente	→ (nova) tese
P. arg. 0		P. arg. 1			P. arg. 3
			↑	↑	
			Apoio	A menos que	
			P. arg. 2	Restrição (R)	
			(Princípios	P. arg. 4	
			Base)		

Quadro 3: Representação da sequência argumentativa prototípica (ADAM, 2008, p. 233)

Como elucidada o autor (2008), a passagem de um simples período argumentativo (proposições ligadas por conectores argumentativos) a uma sequência argumentativa pressupõe dois movimentos: *demonstração-justificação* de uma tese ou *refutação* de uma tese ou de argumentos de uma tese adversa. Com efeito, verificam-se dois níveis subjacentes à organização argumentativa: a) *justificativo*: em que o interlocutor quase não é considerado, sendo a estratégia argumentativa dominada pela exposição de conhecimentos; b) *dialógico* ou *contra-argumentativo*: em que a argumentação é negociada com um contra-argumentador real ou potencial, e a estratégia argumentativa tem o intuito de transformar conhecimentos. Nos dois casos, parte-se de premissas que conduzem a uma dada conclusão, intermediadas por uma microcadeia de argumentos.

Segundo essa perspectiva teórica, percebe-se, subjacente ao movimento argumentativo, a ideia 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 ideia que o locutor tem a respeito 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.

1.3 CONSCIÊNCIA

1.3.1 Consciência: raízes históricas e desenvolvimento

Para compreender como o tratamento da consciência humana se desenvolveu ao longo dos anos, é preciso resgatar suas origens. Nesse sentido, Luria (1979) destaca que, durante muito tempo, prevaleceu, nos estudos concernentes à Psicologia, a divisão de todos os seus fenômenos em duas categorias. De um lado, havia os fenômenos físicos, considerados acessíveis à explicação causal; de outro, os psíquicos, inacessíveis à análise científica objetiva (vertente consolidada pela filosofia dualística de Descartes). Sob esse viés, o mundo psicológico do homem e sua consciência foram tratados, durante séculos, como fenômenos especiais, isolados de todos os outros processos naturais.

Em meados do século XIX, porém, a Psicologia sofreu profundas transformações. No intuito de se tornar uma disciplina científica, era necessário abandonar qualquer tipo de dualismo e abordar os mais complexos fenômenos mentais

por meio de uma análise causal. Como elucidada Luria (1990, p. 19), “esse reexame implicou o abandono do subjetivismo na Psicologia e o tratamento da consciência como um produto da história social”. Nessa perspectiva, as ideias de Vigotsky foram fundamentais para a posterior evolução da Psicologia como ciência. Como postulou Vigotsky (2000), buscar as causas das funções psíquicas superiores do homem implica ir além dos limites do organismo, sendo necessário procurar suas fontes na história social da humanidade. Estabelece-se, assim, uma nova diretriz ao tratamento dos fenômenos psicológicos, mudando radicalmente as tradições da psicologia dualista.

Para explicar a natureza da atividade consciente do homem, Luria (1979) aponta as diferenças em relação ao comportamento individualmente variável dos animais. Nesse sentido, destaca três traços fundamentais da natureza humana. Em primeiro lugar, a atividade consciente do homem não se liga necessariamente a questões biológicas. Sua atividade pode ser regida por necessidades complexas, como as cognitivas, que o estimulam a adquirir novos conhecimentos, ou as comunicativas, entre outras. Numa segunda instância, a consciência humana não é obrigatoriamente determinada por impressões evidentes provenientes do meio ou por vestígios da experiência individual imediata. Dessa forma, o homem consegue refletir as condições do meio de modo bem mais profundo do que o animal, sendo o comportamento humano, baseado no reconhecimento da necessidade, livre. O último aspecto destacado consiste no fato de o comportamento animal ter apenas duas fontes (programas hereditários do comportamento e resultados da experiência individual) enquanto o humano apresenta ainda um terceiro aspecto. Trata-se do fato de a grande maioria de seus conhecimentos e de suas habilidades se formar por meio da assimilação e da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmitida por meio do processo de aprendizagem. Conforme esse enfoque, as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas na peculiaridade da alma (como preconizava a vertente dualista de Descartes e a filosofia idealista) nem no íntimo do organismo humano (enfoque do positivismo evolucionista de Darwin), mas nas condições sociais de vida historicamente formadas.

Sob o viés da ciência histórica, Luria (1979) destaca dois fatores que estabeleceram uma transição da história natural dos animais à história social do homem. São eles: o trabalho social (que inclui o emprego dos instrumentos do trabalho) e o surgimento da linguagem. Na história antiga da humanidade, o homem tanto empregava os instrumentos de trabalho como os preparava; tal atividade distinguia radicalmente o homem primitivo do comportamento animal. Nesse

processo, era necessário o conhecimento da operação a ser executada e o conhecimento do futuro emprego do instrumento. Surge, assim, a primeira forma de atividade consciente, o que imprimiu uma mudança radical de toda estrutura do comportamento. Quanto à linguagem, o teórico afirma que também teria se originado nas formas de comunicação construídas pelos homens no processo de trabalho. A atividade prática instituiu no homem a necessidade de transmitir aos outros certa informação que não podia ficar restrita a vivências subjetivas; ao contrário, deveria designar os objetos que constituíam o trabalho coletivo. Dessa forma, emergiram os primeiros sons que designavam objetos. Esses sons, entretanto, não tinham existência autônoma; estavam entrelaçados na atividade prática, só sendo possível interpretar seu significado por meio do conhecimento da situação em que eles surgiram.

O surgimento da linguagem determinou ao menos três mudanças essenciais à atividade consciente do homem. A primeira diz respeito ao fato de o homem, através da linguagem, tornar-se capaz de discriminar objetos, dirigir sua atenção a eles e conservá-los na memória. A segunda consiste no processo de abstração e de generalização das coisas e dos objetos por parte do homem. Tal capacidade só foi desenvolvida pela linguagem, que se tornou não apenas meio de comunicação, mas o mais importante veículo de pensamento. A terceira mudança remete à linguagem como veículo fundamental de transmissão de informação, constituída na história social da humanidade. Nesse sentido, a linguagem imprime no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico, tornando-se a mais importante forma de desenvolvimento da consciência. Como elucidava Luria (1979), a linguagem penetra todos os campos da atividade consciente do homem, reorganizando os processos de percepção do mundo exterior e criando novos paradigmas para essa percepção.

Ao tratar do desenvolvimento sócio-histórico da consciência, Luria (1990) argumenta que as formas como a atividade mental do homem se relacionam com a realidade dependem de práticas sociais complexas. Nesse sentido, numa criança em desenvolvimento, as primeiras relações sociais e as primeiras exposições a um sistema linguístico determinam as formas de sua atividade mental. Ao aprender, por exemplo, atividades complexas ou ao adquirir sistemas linguísticos complexos, as crianças desenvolvem novas motivações e criam novas formas de atividade consciente. Ou ainda, sob influência da linguagem do adulto, elas distinguem e estabelecem objetivos para seu comportamento, repensam as relações entre objetos, reavaliam o comportamento dos outros e o seu, entre outros processos complexos viabilizados pela

inserção da linguagem na sua vida mental. Sob essa prisma, os processos mentais não podem se desenvolver sem formas apropriadas de vida social.

Na perspectiva do autor, é preciso conceber a consciência humana tendo em vista as mudanças sofridas pela atividade mental do homem durante seu desenvolvimento histórico-social. Estabelece-se, dessa forma, uma alternativa de abordagem a processos mentais antes considerados inacessíveis ao tratamento científico. Nas palavras do autor:

A consciência humana deixa, portanto, de ser uma 'qualidade intrínseca do espírito humano', sem história e inacessível à análise causal. Começamos a entendê-la como a forma mais elevada de reflexão da realidade criada pelo desenvolvimento sócio-histórico: um sistema de agentes que existe objetivamente produz a consciência humana, e a análise histórica a torna acessível. (LURIA, 1990, p.25)

1.3.2 Noções gerais sobre a consciência

Conforme propõe Smith (1983), deve-se aprender a escrever de acordo com aquilo que se lê visto que todo indivíduo que se torna um escritor competente toma como base suas referências lidas. Nesse sentido, é preciso ler como um escritor, engajando-se naquilo que o autor está escrevendo, antecipando o que irá escrever. O uso da preditibilidade, assim, torna-se importante tanto para a escritura como para a leitura. O autor se torna um colaborador inconsciente, já o leitor que pretende se tornar um escritor vai tomando consciência da linguagem, do formato do texto, do estilo, das estratégias utilizadas no ato de escrever. Se, como enfatiza Smith, a escritura envolve ideias, ação, reflexão e experiência, pressupõe-se que a consciência exerça um papel imprescindível nesse processo. No intuito de compreender melhor como se estabelece essa relação, procura-se agora analisar como a consciência se manifesta nos indivíduos.

A consciência insere-se, primeiramente, no campo de estudos da Psicologia; mais recentemente tem sido focalizada também em pesquisas linguísticas. Verifica-se, sobretudo, uma variedade de definições para o termo. Matlin (2004), pelo prisma da Psicologia Cognitiva, adota um conceito amplo: consciência significa saber que as pessoas têm imagens e sentimentos sobre o mundo exterior e suas percepções. Sendo assim, seu conteúdo pode incluir percepções do indivíduo sobre o mundo ao seu redor, sobre suas imagens visuais, comentários silenciosos com ele mesmo, lembranças de fatos de sua vida, crenças sobre o mundo, planos para atividades posteriores e atitudes perante outras pessoas. Sternberg (2008), por sua vez, distingue atenção e consciência, que estão intimamente ligadas, mas apresentam processos diferentes. Atenção consiste

no meio pelo qual se processa ativamente uma quantidade limitada de informação a partir da enorme quantidade disponível através dos sentidos, das memórias armazenadas e de outros processos cognitivos. Em contrapartida, consciência inclui o sentimento de percepção consciente e o conteúdo da consciência, parte do qual pode estar sob o foco da atenção. Sob esse ótica, trata-se de dois conjuntos sobrepostos.

Importa destacar ainda quatro questões inter-relacionadas à consciência que têm despertado a atenção de psicólogos cognitivistas. Como explica Matlin (2004), a primeira diz respeito à consciência dos processos mentais superiores, ou seja, à capacidade do ser humano de remeter os pensamentos à consciência. Segundo estudos recentes, é possível ao homem estar plenamente consciente dos *produtos* de seus processos de pensamento, mas, em geral, ele não consegue mostrar-se consciente dos *processos* que criaram esses produtos. Se for indagado, por exemplo, sobre o nome de solteira de sua mãe, a tendência é de a resposta logo emergir na sua consciência; todavia se a pergunta remeter a como ele chegou à resposta dada, provavelmente não saberá explicar o processo de pensamento transcorrido. A segunda questão reside na supressão do pensamento: muitas vezes há dificuldade em eliminar algumas informações da consciência. Quando se imprime esforço para controlar mentalmente um pensamento, a tendência é de que seu conteúdo retorne insistentemente à consciência. A terceira denomina-se *questão cega*, que representa visão sem percepção. Em alguns casos, as pessoas podem executar uma tarefa cognitiva com bastante exatidão, sem qualquer tomada de consciência de que seu desempenho seja exato. Trata-se de uma condição em que uma pessoa vítima de um dano no córtex cerebral, por exemplo, alega não ser capaz de ver um objeto. O quarto e último ponto refere-se ao inconsciente cognitivo, que tem sido tradicionalmente mais explorado por estudos que seguem a linha de Sigmund Freud. Para Matlin, trata-se de informações processadas fora da percepção consciente, cujo tratamento científico é bastante dificultado pela falta de evidências de seu funcionamento. Deve-se enfatizar, sobretudo, que o consciente e o inconsciente não estão divididos em duas categorias inteiramente separadas; são dois processos que se conectam num *continuum*.

1.3.3 Entre o inconsciente e a consciência

Considerando a concepção amplamente aceita de que a consciência consiste em um processo contínuo, devem-se considerar seus variados graus, que remetem necessariamente à distinção entre inconsciente e subconsciente. A esse respeito, Jolivet

(2006) elucida que o termo inconsciente pode ser entendido tanto em sentido estrito quanto lato. No sentido estrito, deve ser concebido como uma realidade psicológica que escapa ao sujeito; trata-se, pois, do inconsciente absoluto. No sentido lato, por sua vez, consiste em uma consciência diminuída, fraca, mas não corresponde a zero; instaura-se aí o subconsciente.

Para o autor, o inconsciente psicológico reside em *atos internos e subjetivos* que escapam ao sujeito em que são produzidos. Nesse sentido, existem fatos subconscientes, cujo domínio é muito extenso, mas não fatos inconscientes. Tomam-se, por exemplo, atos habituais, como a leitura automática de palavras e de letras, sem que o sujeito se dê conta dos sinais ali presentes; ou ainda a produção de ruídos múltiplos ao seu redor. Nesses casos, há uma consciência fraca, mas não equivalente a zero. Tal fenômeno se explica porque existem, em torno da consciência humana, várias percepções secretas que diminuem sem chegar ao zero psicológico. A atenção pode conduzi-las ao centro da consciência, o que não seria possível caso se tratasse de um estado inconsciente.

Deve ficar claro, sobretudo, que o autor nega a existência de fatos psicológicos inconscientes, mas não a realidade de um estado inconsciente psicológico. Conforme esse enfoque, existe, abaixo da consciência, um campo extenso que contempla, por exemplo, disposições, tendências, inclinações, lembranças. Por definição, consistem em estados e em virtualidades inconscientes visto que são apenas possibilidades de atos e não atos propriamente ditos. Dessa forma, as lembranças, no inconsciente, só existem sob a forma de virtualidades. O papel do inconsciente psicológico é, portanto, imenso, pois se trata do espaço de onde provêm as atividades conscientes.

Segundo Ballone (2005), a consciência humana, funcionalmente, pode ser entendida como a zona cognoscível da vida psíquica, em oposição à zona mais obscura contemplada pelo inconsciente. Nesse sentido, é necessário discernir dois aspectos da consciência: o subjetivo e o objetivo. Enquanto a consciência subjetiva diz respeito ao conhecimento da vida interior, ou seja, dos diversos estados psicológicos de um indivíduo, a consciência objetiva consiste no conjunto de estados psíquicos, ou seja, propriedade de serem os fenômenos conscientes conhecidos pelo sujeito. Essa distinção parece crucial para se estabelecer claramente o campo de atuação em uma pesquisa sobre consciência.

O autor afirma ainda que cada conteúdo psíquico, ou cada processo psíquico, corresponde a certo grau ou nível de consciência, que pode se modificar com o tempo. É possível, assim, reconhecer modificações quantitativas da consciência. Em

contrapartida, deve-se considerar também a qualidade das vivências conscientes (não atreladas ao grau ou ao nível de consciência, mas à sua qualidade), que consiste na aptidão do indivíduo para apreender todos os fenômenos existenciais, interiores e exteriores, e integrá-los a uma unidade vital ciente das circunstâncias do presente, do passado e do futuro.

Relacionando-se a esses diferentes níveis de conscientização, deve-se destacar também a distinção estabelecida entre epiprocessos e metaprocessos. Conforme Gombert (1992), é preciso diferenciar habilidades observadas em comportamento espontâneo das que representam conhecimento sistemático, podendo ser aplicadas intencionalmente. Essa diferença qualitativa de atividade cognitiva pode delimitar dois grupos de comportamento: enquanto os processos epilinguísticos referem-se a um comportamento que se aproxima do metalinguístico, mas de natureza inconsciente, os metaprocessos consistem em conhecimentos explícitos que podem ser verbalmente relatados. Não se pode confundir, porém, o comportamento epilinguístico descrito por Gombert e o conceito de competência linguística postulado por Chomsky. Este se refere a um conhecimento inconsciente do falante sobre o conjunto de regras que determinam a gramaticalidade das frases, também denominado conhecimento tácito; aquele remete a um tipo de comportamento metalinguístico, mas não conscientemente monitorado pelo sujeito.

Baars (1988), por sua vez, contrasta os processos conscientes e os processadores inconscientes por meio da Teoria do Espaço Global. Como ressalta o autor, o ser humano executa melhor suas atividades quando o faz inconscientemente. Fazer uma análise da sentença de uma frase conscientemente, por exemplo, além de ser um fardo, tende a ser ineficiente. Em contrapartida, é possível analisar inconscientemente centenas de frases todos os dias com precisão. Esse padrão vale para variadas habilidades, como caminhar, conhecer as relações sociais, adquirir linguagem, ler, entre outras. Sendo assim, o teórico questiona a vantagem de se estar consciente de tudo.

Ao destacar a capacidade dos *processos* conscientes, o autor salienta que são computacionalmente ineficientes: propensos a um alto número de erros, a uma baixa velocidade e à interferência de outros processos mentais conscientes. Os *processadores* (assim chamados por terem uma função modular) inconscientes, em contrapartida, são altamente eficientes em suas tarefas especializadas. A principal vantagem dessa especialização (realização de tarefas inconscientemente) consiste em saber exatamente o que fazer em uma situação particular e rotineira. A principal desvantagem é a perda

de flexibilidade ao lidar com novas situações.

Outra diferença entre as duas experiências diz respeito ao fato de os processos conscientes abrangerem uma grande variedade de conteúdo, enquanto o intervalo de qualquer processador inconsciente mostra-se limitado. Nesse sentido, é possível estar consciente de uma variedade interminável de conteúdo, como aspectos sensoriais, imagens geradas internamente, sonhos, sentimentos emocionais, prazeres, dores, etc. Evidencia-se, assim, que o conteúdo consciente pode estar envolvido em qualquer aspecto do funcionamento neural. Os processos conscientes têm ainda uma grande capacidade relacional (habilidade para relacionar dois eventos conscientes entre si) e sensibilidade ao contexto (modelados por fatores inconscientes); os processadores inconscientes, por sua vez, são relativamente isolados e autônomos.

Destaca-se ainda o fato de experiências conscientes apresentarem consistência interna. Tal noção se relaciona à atenção seletiva, que envolve sempre um fluxo densamente coerente de eventos. Nesse sentido, não é possível, por exemplo, pensar em duas ideias alternativas ao mesmo tempo, mas se pode pensar em duas ideias contraditórias uma após a outra. Em contraste, processadores inconscientes trabalhando ao mesmo tempo podem ser mutuamente incompatíveis. Como evidência, o autor cita o fato de o significado inconsciente de uma palavra ambígua ser representado no sistema nervoso ao mesmo tempo que o significado consciente.

Além disso, os processos conscientes são seriais, ou seja, ocorrem um após o outro de forma sucessiva. Já os processadores inconscientes podem operar em paralelo (mas não necessariamente o fazem), possibilitando a realização de diferentes tarefas ao mesmo tempo. O autor explica que quando esses processadores interagem uns com os outros, não agem exatamente de forma paralela. Nesse caso, a consciência exerce o papel de facilitador desse tipo de processamento interativo.

Finalmente, o autor chama atenção para a capacidade limitada dos processos conscientes, opondo-se aos processadores inconscientes, que, quando operam juntos, mostram grande capacidade. A limitação da consciência deve-se especialmente à atenção seletiva (sendo possível manter-se consciente apenas sobre dois fluxos de informação, havendo exclusão dos outros) e às limitações da memória de curto prazo (apenas uma quantidade muito pequena de informações novas ou desorganizadas pode ser retida). Já a capacidade dos processadores inconscientes pode ser explicada ao se considerar o tamanho do sistema nervoso central. No córtex cerebral, há 55 bilhões de neurônios, sendo a interconexão entre eles extremamente densa. Dessa forma, a maior parte das atividades desse sistema ocorre de forma inconsciente. Além disso, a

capacidade de processamento de informações das habilidades automáticas aprendidas durante toda a vida é igualmente grande, ocorrendo também inconscientemente.

Diante desse quadro, pode-se questionar a vantagem das experiências conscientes sobre as inconscientes. Para Baars, os seres humanos ganham algo em troca de sua capacidade consciente aparentemente limitada. Por meio da Teoria do Espaço Global, o autor defende a ideia de que a experiência consciente está associada a um sistema de espaço de trabalho global. Nessa perspectiva, o processamento da informação ocorre de forma distribuída, sem a presença de um executivo central. Enquanto os processadores inconscientes especializados interagem uns com os outros, os eventos conscientes atuam no espaço de trabalho global, influenciando a distribuição interna da informação. Essa é, portanto, a principal vantagem do estado consciente.

Seguindo a perspectiva teórica postulada por Baars, Dehaene (2009) viu ser possível focalizar a consciência a partir de experiências. Nesse intuito, torna-se necessário simplificar o objeto estudado. Deve-se considerar, num primeiro momento, que, mesmo que o cérebro humano receba muitos estímulos, o homem só se torna consciente de uma parcela muito pequena deles. Nesse sentido, há uma distinção básica entre todos os estímulos que entram no sistema nervoso e aqueles que realmente são captados pela percepção consciente. Essa é a distinção que o estudioso e seus colaboradores tentam captar em seus experimentos.

Dehaene afirma que, para definir as condições experimentais, é preciso confiar em julgamentos subjetivos do espectador. Para o autor, relatos subjetivos definem a ciência da consciência. Este é, portanto, o grande objeto a ser estudado: quando os sujeitos são capazes de relatar algo sobre sua experiência consciente e quando não são. Levando-se em conta as mudanças no estímulo que levam o sujeito a alterar a percepção não-consciente para a consciente, definir se o sujeito está consciente ou não se torna um ponto delicado nas investigações.

Como assinala o autor, o estudo experimental da consciência se desenvolveu rapidamente a partir da utilização de contrastes entre estados não-conscientes e estados conscientes do cérebro. Para entender o funcionamento da consciência, são utilizadas técnicas como ressonância magnética funcional (fMRI) e eletro ou magnetoencefalografia. Enquanto a fMRI permite a visualização do padrão estático de ativação em uma escala de um ou dois segundos, o segundo mecanismo possibilita que se visualize como a ativação de um sítio para o outro avança milímetro por milímetro. Por meio dessas experiências, foi possível verificar que, mesmo quando uma palavra ou uma imagem é apresentada em condição subliminar, o córtex é capaz de processá-la

(embora sem qualquer forma de consciência). Descobriu-se ainda que várias áreas distantes do cérebro são ativadas, relacionando-se umas com as outras de forma coordenada.

De acordo com os experimentos, antes do estado consciente, o tratamento é essencialmente modular, com várias ativações simultâneas ocorrendo de forma independente e em paralelo. Em contrapartida, quando é possível ver o acesso consciente, verifica-se uma sincronização de muitas áreas que começam a operar juntas. A partir desses dados, o autor propõe uma teoria do “espaço de trabalho global neural”, que defende ser a informação compartilhada entre diferentes áreas do cérebro, ponto de vista que vai ao encontro das ideias defendidas por Baars.

Tendo em vista a rede de ligações de longa distância no cérebro, essas conexões distantes são responsáveis pela propagação de mensagens de uma área a outra, sendo que essa densidade de troca impõe uma convergência para um único objeto mental (o lugar onde a sincronização – sinal de concordância entre diversas áreas cerebrais – ocorre). Ser consciente, assim, significa atingir um nível de processamento no cérebro em que as informações são passíveis de compartilhamento, o que possibilita ao indivíduo pensar a respeito de tudo que o cerca, bem como exercer planejamentos e monitoramentos constantes.

1.3.4 Cognição, metacognição e metalinguagem: definições

Neste estudo, interessa particularmente entender a capacidade do indivíduo em trazer o pensamento à consciência. Como visto, parece mais fácil tomar consciência do produto desse pensamento do que de seu processo. Com efeito, torna-se relevante distinguir dois processos básicos que envolvem a consciência: o cognitivo e o metacognitivo. Como destaca Poersch (1998), a cognição é um processo mental que permite a apreensão, o processamento e a recuperação de conhecimento, de informação. Nesse sentido, os processos cognitivos dizem respeito aos aspectos automáticos e inconscientes ou aos aspectos pré-conscientes utilizados pelos indivíduos quando desempenham alguma tarefa. Como não são conscientes, não podem ser controlados ou monitorados. Os processos metacognitivos, por sua vez, são aspectos conscientes. O ser humano, ao mesmo tempo que desempenha uma atividade cognitiva, utiliza estratégias de ação e de reflexão para atingir o propósito desejado. Ele estaria monitorando seu comportamento, utilizando, assim, estratégias metacognitivas. Ou ainda, como elucida Kato (2007), se estratégias cognitivas em leitura designam os

princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, as metacognitivas remetem aos princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas.

Outra distinção necessária a se fazer diz respeito à relação entre metacognição e metalinguagem. Conforme Gombert (1992), não há um consenso a respeito de os estudos metalinguísticos se inserirem ou não no campo da metacognição. Deve-se considerar, no entanto, que objetos da metalinguagem são mais perceptíveis e, provavelmente, manipulados com maior frequência pelos sujeitos, sendo importantes para o desenvolvimento do pensamento e da metacognição. Segundo Poersch (1998), metacognição tem como objeto de interesse a cognição: busca-se saber como se conhece, refletir sobre os processos envolvidos nas atividades cognitivas. Saber como se adquire o conhecimento de mundo, como se formam os conceitos, como se abstrai e se generaliza, como se transferem conhecimentos ou como se solucionam problemas são atividades específicas da metacognição. No que tange à metalinguagem, trata-se de usar a linguagem para compreendê-la. A descrição dos diversos níveis linguísticos, das variedades dialetais, dos desvios e das interferências linguísticas, da linguagem infantil, dos estilos e das tipologias de discurso, dos tipos de argumentação ilustra atividades de metalinguagem. Para o autor, os objetos da cognição e da linguagem não coincidem: nem tudo que é cognição precisa da linguagem; nem tudo que pertence à linguagem remete à cognição. Ressalva-se aqui uma discordância referente a esta última colocação visto que, diante dos avanços dos estudos de ordem cognitiva, não parece plausível hoje se conceber a linguagem sem cognição. Não obstante, importa estabelecer os limites entre os dois recortes: enquanto a metacognição focaliza o processo, a metalinguagem detém-se sobre o produto de variadas atividades, sendo a consciência um elemento imprescindível que estabelece um elo entre elas.

Embora se reconheçam as diferenças entre ambos os enfoques, adota-se, nesta pesquisa, a posição de que tanto habilidades metalinguísticas como metacognitivas dependem do desenvolvimento cognitivo. Todavia, tomando como pressuposto a primeira questão levantada por Matlin (2004) – consciência dos processos mentais superiores – é preciso considerar que o acesso à metalinguagem é mais fácil do que à metacognição. No que concerne à metalinguagem, deve-se especificar que tal noção é definida de forma diferente sob o prisma da Linguística e da Psicolinguística. Como elucidada Gombert (1992), na *perspectiva linguística*, a metalinguagem é entendida como uso da linguagem para referir a ela mesma, acepção que tem por base o postulado de Jakobson (*In: Essais de linguistique générale*, 1963) sobre as funções principais e

secundárias da linguagem. Nesse sentido, a metalinguagem é considerada uma função secundária, cujo foco de interesse é a autorreferenciação da língua, sendo a linguagem usada para descrever a própria linguagem. Na *perspectiva psicolinguística*, deve-se entender metalinguagem como uma atividade realizada por um indivíduo que trata a linguagem como um objeto cujas propriedades podem ser examinadas a partir de um monitoramento intencional e deliberado. Essa atividade requer do indivíduo um distanciamento em relação aos usos da linguagem e ao seu conteúdo para aproximar-se de suas propriedades. Em outras palavras, é necessário afastar-se do significado veiculado pela linguagem para aproximar-se da forma como ela se apresenta para transmitir um significado.

Importa ainda distinguir as concepções de metalinguagem e de consciência linguística. Conforme explicam Tunmer et al. (1984), embora a consciência linguística esteja relacionada à aceção do termo metalinguagem, há uma diferença pontual. Enquanto esta se refere à linguagem usada para descrever ela mesma e inclui vocábulos como fonema, palavra, frase, etc. (os autores aqui estariam assumindo a concepção linguística), aquela remete à sensibilização para a instância desses termos, mas não ao seu conhecimento propriamente. Nesse sentido, uma criança consciente metalinguisticamente pode executar bem uma tarefa que envolva manipulação de fonemas sem saber o significado da palavra em si.

De acordo com o viés psicolinguístico, há várias possibilidades de se abordar a consciência linguística. Citam-se, a título de exemplo, a consciência fonológica, cuja unidade tomada para análise é o fonema; a consciência morfológica, que focaliza sua atenção sobre o morfema; a consciência sintática, que tem como unidade de análise a frase; a consciência lexical, cujo foco de interesse é a palavra. Mais recentemente, novas pesquisas têm voltado sua atenção à consciência pragmática (relação entre o sistema linguístico e o contexto no qual a linguagem se insere) e à consciência textual, que trata o monitoramento intencional do sujeito sobre o texto. Ressalva-se que, muitas vezes, são utilizadas expressões como consciência metalinguística, metapragmática, metalexical ou metatextual na literatura, evitadas aqui por se considerar que toda atividade *meta* já pressupõe a presença de consciência, conforme elucidada Poersch (1998). Na mesma perspectiva, Gombert (1992, p.9) afirma que “toda consciência é necessariamente *meta* do ponto de vista do observador”.

1.3.5 Tipos de consciência linguística

Com o objetivo de compreender a consciência linguística quanto às suas ramificações, procura-se aqui especificá-las à luz dos estudos de Tunmer, Pratt e Herriman (1984). Os autores subdividem-na em consciência fonológica, lexical (ou da palavra), sintática e pragmática. Gombert (1992), por sua vez, acrescenta a essa classificação a consciência textual.

No que tange à consciência fonológica, trata-se de uma sensibilização que diz respeito à unidade mais elementar do idioma: a unidade fonológica. Nesse sentido, interessa saber em que medida jovens crianças podem segmentar a palavra falada em seus componentes fonológicos e sintetizá-los no intuito de produzir palavras. Conforme os autores, uma série de estudos recentes tem mostrado o papel significativo da consciência fonológica como um facilitador para que as crianças aprendam a ler. Para ler corretamente uma linguagem alfabética, elas, primeiramente, precisam saber falar e discriminar as unidades ortográficas do alfabeto. Mais tarde, podem seguir pelo menos duas estratégias para aprender a ler, as quais exigem uma ou mais habilidades adicionais. A primeira estratégia requer que se aprendam as formas auditivas e visuais correspondentes no nível das palavras. Consiste em um procedimento holístico que propiciaria às crianças aprenderem um vocabulário a partir de formas visuais reconhecíveis, tornando-se possível progredir para a leitura de textos que utilizam essas palavras. Já a segunda estratégia, analítica, envolve a relação entre componentes ortográficos da palavra escrita e a estrutura do segmento da palavra falada. Conhecendo a unidade fonêmica da palavra falada, é possível, quando confrontada com a palavra escrita, mapeá-la. Sendo assim, a criança que não adquire a habilidade de fazer análises fonêmicas pode apresentar dificuldades na leitura. Em contrapartida, aquela que recebe algum treinamento quanto à conscientização fonêmica é impulsionada, de forma significativa, à realização da leitura.

Quanto ao desenvolvimento da consciência lexical, devem-se considerar, primeiramente, as dificuldades existentes em torno da definição do termo *palavra*, o que sugere que essa sensibilização pode não ser facilmente adquirida. Se a habilidade para defini-lo envolve um nível extremamente alto de consciência linguística, é preciso estar ciente de que a criança não necessariamente partilha o mesmo entendimento que o adulto a respeito desse termo. Segundo Tunmer, Pratt e Herriman (1984), há três componentes envolvidos na consciência lexical que não emergem simultaneamente. São eles: a) consciência da palavra como uma unidade da linguagem; b) consciência da

palavra como um rótulo fonológico arbitrário; c) compreensão do termo palavra pela metalinguística. É preciso, em cada componente, diferenciar graus de consciência da palavra. Toma-se, como exemplo, o fato de a categorização dos objetos preceder a habilidade para nomeá-los.

Importante ainda assinalar, como esclarecem os autores, que crianças com quatro anos de idade tendem a não ver palavras com existência autônoma, mas como os objetos ou as ações que elas representam. Já por volta dos cinco ou seis anos de idade, as crianças, na maioria dos países, recebem instrução formal de leitura, sendo expostas a um vocabulário técnico. Como consequência, sua compreensão quanto ao termo palavra melhora constantemente. No entanto, entre cinco e sete anos, elas tendem a aceitar como palavras somente nomes, verbos e adjetivos, rejeitando termos com funções auxiliares, como artigos e verbos auxiliares. Em torno dos oito anos, começam a apresentar definições que influenciam fortemente a educação formal visto que muitas respostas fornecidas por elas mostram-se notavelmente uniformes.

Não obstante, é preciso considerar que estudos relacionados à habilidade das crianças para definir o termo palavra tem recebido sérias críticas. Ainda que as mais jovens demonstrem pleno entendimento do conceito de palavra, não conseguem definir um termo abstrato da mesma forma. As mais velhas, por sua vez, ao formular respostas sobre o termo, são influenciadas a desenvolver sua capacidade de fornecer definições. Nesse sentido, estudos que requerem que crianças compreendam o termo palavra a fim de executar alguma tarefa experimental tendem a subestimar a sua compreensão a respeito de outros aspectos lexicais.

Já a consciência sintática centra-se na habilidade das crianças para refletir sobre a estrutura gramatical interna das sentenças, medida, geralmente, por tarefas que envolvam julgamentos de aceitabilidade, sinônimos e ambiguidades, bem como discriminação entre sentenças bem formuladas ou não. Segundo os autores, pesquisas sugerem que essa habilidade emerge a partir dos cinco anos de idade. No entanto, há alterações surpreendentes no desenvolvimento de crianças entre quatro e oito anos, o que apoia a hipótese de que competência linguística na média infância desenvolve-se de forma distinta.

Deve-se considerar, sobretudo, a dificuldade que elas apresentam para emitir julgamentos estáveis sobre a linguagem. Sendo assim, a sua capacidade para fornecer tais juízos torna-se uma questão crucial para os estudos sobre consciência sintática. Jovens crianças tendem a aceitar sentenças cujo sentido elas compreendem e a rejeitar as não compreendidas. Nessa perspectiva, o fator semântico predomina uma vez que

encontram dificuldades para emitir julgamentos sobre aceitabilidade sintática. É necessário, então, usar técnicas e procedimentos apropriados para avaliar a habilidade dos sujeitos para refletir sobre propriedades sintáticas e semânticas nas sentenças produzidas e compreendidas por eles.

A consciência pragmática, por sua vez, refere-se tanto às relações obtidas dentro do sistema linguístico quanto às obtidas entre esse sistema e o contexto em que a linguagem se insere. Diferentemente da consciência fonológica e da sintática, abrange aspectos que vão além dos componentes do sistema linguístico. As pesquisas nessa área têm se concentrado especialmente em três campos de estudo: a) sensibilização das crianças para perceber mensagens não adequadas em virtude da ambiguidade; b) habilidade para detectar inconsistências nas informações que lhes forem apresentadas; c) habilidade para modificar seu discurso a fim de atender às demandas específicas da situação.

Resultados de pesquisas revelam que a idade pode determinar diferenças de performances entre as crianças visto que as mais velhas monitoram seus conhecimentos mais facilmente que as mais novas. Apesar da aparente obviedade dessa constatação, deve ser levada em conta no momento em que os desempenhos forem avaliados. Crianças mais novas frequentemente não notam sinais em uma situação comunicativa, o que não deve ser compreendido como falha de avaliação quanto às insuficiências ou às inadequações da linguagem.

No que concerne à consciência textual, Gombert (1992) postula a respeito da existência de operações metatextuais envolvidas no controle deliberado, na compreensão e na produção, bem como na ordenação de frases em unidades linguísticas maiores. Trata-se, sobretudo, de uma instância de funcionamento metalinguístico pouco explorada em abordagens teóricas visto que focaliza a reflexão de um indivíduo sobre a estrutura e a organização de textos e de variados gêneros. Consciência textual, portanto, deve ser entendida como uma atividade realizada por um indivíduo que tem como objeto de análise o texto, cujas propriedades podem ser examinadas a partir de um monitoramento intencional.

1.3.6 Consciência textual

Por representar a consciência linguística que interessa particularmente a esta pesquisa, procura-se agora detalhar o desenvolvimento dessa habilidade. Deve-se destacar, num primeiro momento, que em estudos que focalizam a perspectiva

metatextual, a atenção é voltada ao texto e não aos seus usos, divergindo do enfoque predominante em pesquisas sobre a escrita e a compreensão de textos. A esse respeito, Spinillo e Simões (2003) elucidam que, pelo enfoque metalinguístico, a linguagem deixa de ser transparente para ser opaca, ou seja, passa a ser objeto de atenção, de reflexão e de análise. Sendo assim, o indivíduo, deliberadamente, focaliza sua atenção na linguagem sem fazer uso dela para produzir ou construir significados. Em outras palavras, consciência textual pressupõe uma atividade realizada por um indivíduo que focaliza o texto como objeto de análise.

Para abordar esse tipo de consciência linguística, Gombert (1992) destaca, num primeiro momento, a monitoração da coerência e da coesão nos textos. Nesse intuito, remete às definições de Karmiloff-Smith (1985) e de Fayol (1985b) para distinguir esses dois aspectos. Coerência diz respeito à vinculação de ideias no nível de representação cedida pelo texto (ou, em contraste, à representação pré-linguística na produção); coesão, por sua vez, refere-se aos marcadores linguísticos que revelam as inter-relações ocorridas na superfície do texto. Pela perspectiva metatextual, o autor focaliza a coerência e as possíveis contradições verificadas no que é dito em um texto ou entre as declarações provenientes do conhecimento prévio sobre o assunto. Como forma de monitorar a coesão, o enfoque recai sobre o processamento dos marcadores superficiais que se destinam a assegurar a unidade do texto. Enquanto o termo coerência é utilizado quando as variáveis manipuladas são semânticas por natureza, coesão refere-se às variáveis morfossintáticas, o que vai ao encontro da ideia do autor de que uma análise de dimensão textual contempla todos os tipos de consciência linguística.

Habilidade metatextual pode ser abordada, ainda, levando-se em conta aspectos macrolinguísticos. Nesse sentido, Gombert detém-se sobre o monitoramento da estrutura textual, que pode ser visto tanto pelo prisma da organização geral do texto quanto pelo processamento de diferentes tipos de texto. O autor ressalva que, como os termos macroestrutura ou superestrutura são mais utilizados no tratamento de narrativas, evita-os no intuito de não restringir o escopo de seus argumentos a esse âmbito. Sendo assim, utiliza os termos estrutura ou organização textual para focar os marcadores de superfície responsáveis pela estruturação do texto. Nessa perspectiva, elenca pesquisas que procuram, por exemplo, avaliar a habilidade de crianças para distinguir um texto de um não texto ou para detectar sentenças não associadas ao tema indicado no título, ou ainda para distinguir as ideias principais das secundárias numa estruturação hierárquica. Quanto ao monitoramento de diferentes tipos de texto, diz

respeito à comparação dos mecanismos de processamento operacional utilizados pelos sujeitos quando confrontados com diversos tipos textuais. Spinillo e Simões (2003) assinalam que pesquisas que se detêm sobre a estrutura textual, ou seja, sobre a forma como o texto se configura linguisticamente ou ainda sobre as partes constituintes de determinada tipologia, têm sido menos exploradas, constituindo-se como um profícuo campo de investigação.

Procura-se aqui detalhar os aspectos macrolinguísticos descritos por Gombert, enfoque que determinará a condução do presente estudo. Como assinala o autor, tanto no que se refere à compreensão quanto à produção, a consciência da organização geral do texto é uma competência necessária para uma comunicação eficaz. Nesse sentido, a compreensão de um texto composto por várias sentenças é mais difícil que a de frases isoladas. Crianças de cinco anos já começam a mostrar sinais de habilidades para distinguir entre textos e não-textos (sequências de sentenças sem conectores semânticos ou marcadores de coesão), mas somente por volta dos nove anos essa diferenciação é claramente estabelecida.

Como exemplos de atividades que ilustram essa habilidade, destacam-se tarefas em que crianças entre oito e doze anos tiveram que identificar sentenças que não correspondiam a outros textos expositivos de que tinham conhecimento. Algumas frases não estavam relacionadas ao tema do texto; outras violavam o formato canônico tema-comentário. Com efeito, uma parte considerável das crianças foi bem-sucedida na detecção das sentenças consideradas destoantes da organização geral do texto. Sendo assim, o autor destaca dois fatores que influenciaram a performance dos sujeitos: os conectores semânticos e os desvios de frase foram mais bem identificados quando apareceram mais tarde no texto, o que ratifica a ideia de que a construção da macroestrutura ocorre progressivamente.

Existem ainda numerosos trabalhos que abordam como o processamento do texto pode ser influenciado pela presença de um título que indica o tema. Pode-se inferir, de acordo com esses estudos, que o quadro conceitual fornecido pelo conhecimento do tema possibilita situar cada item das novas informações em relação ao assunto tratado. Esse quadro propicia também aos sujeitos complementar o significado do texto, adicionando detalhes que não são explicitamente mencionados – como inferências – mais automaticamente. O título pode, dessa forma, exercer influência sobre a efetiva compreensão textual.

Gombert destaca também outros estudos em que crianças de 8-9 e de 11-12 anos foram solicitadas a ler histórias com frases ora aceitáveis ora desvinculadas do

tema, dependendo do título dado. Enquanto as crianças do primeiro grupo levaram mais tempo para ler as sentenças incoerentes, somente as do segundo grupo conseguiram explicitar a incongruência verificada. Assinala-se, assim, o intervalo existente entre a marcação funcional de um obstáculo à compreensão e sua identificação consciente. Conforme elucida o autor, é possível que a criança entre 8 e 9 anos observe o problema, mas não o aponte por ser menos inclinada a atribuir o problema ao texto em si ou por atribuir um significado diferente ao texto do que o entendido pelo experimentador.

O título consiste em uma maneira específica de se indicar o tema do texto, mas não é a única. Em geral, estudos de leitura indicam que, quando o tema do texto é revelado no início, a ideia principal é mais facilmente identificada. Nesse caso, a tarefa do leitor é simplificada: a macroestrutura, desde a frase inicial do texto às sentenças que seguem, pode ser avaliada de acordo com a sua relação com o tema. Um efeito similar é obtido quando a leitura do texto é precedida por questões que permitem que o tema seja processado de forma seletiva, por meio da omissão de algumas informações secundárias. Como os estudos sugerem, um caminho para se proceder à investigação consiste em identificar se cada declaração refere-se ao tema do texto ou não; o outro é construir uma hierarquia concernente à importância das sentenças em relação ao tema tratado. Deve-se considerar, no entanto, que muitas pesquisas têm demonstrado as dificuldades das crianças na identificação das ideias principais. Os autores, em geral, defendem que a habilidade para classificar as sentenças de um texto de acordo com seu grau de relevância emerge muito mais tarde do que a capacidade de detectar o tema.

No que tange ao processamento de diferentes tipos de texto, Gombert destaca que, em contraste à multiplicidade de tipologias estudadas por variados pesquisadores (como argumentação, comparação, definição, descrição, instrução do problema, ensaio, relatório, entre outras), a maioria dos estudos comparativos confronta texto narrativo e expositivo. A argumentação, por sua vez, tem sido objeto de um vasto campo de trabalho, mas tende a ser estudada a partir da perspectiva da lógica em vez da linguística. Quando o foco é (psico)linguístico, privilegia-se a comparação entre os conectivos da linguagem e da lógica, sendo a dimensão textual ainda negligenciada.

Nessa perspectiva, o autor sugere que a distinção entre os diversos tipos de texto seja feita com base nos mecanismos de processamento utilizados pelos sujeitos, verificando-se se eles estão conscientes ou não acerca das diferenças entre os textos. Pesquisas mostram, por exemplo, que crianças de 9 a 10 anos são mais capazes de lembrar informações importantes em uma descrição do que em uma narração, enquanto

o volume global de informação memorizada é maior em uma narrativa do que em texto descritivo. Outra hipótese levantada é de que enquanto narrativas suscitam uma abordagem prospectiva, uma vez que o assunto antecipa como o texto vai continuar, textos expositivos são abordados de forma retrospectiva, tendo em vista que cada informação nova relaciona-se a informações fornecidas anteriormente no texto. Segundo essa ótica, parece mais fácil detectar violações de conhecimento prévio em textos narrativos do que nos expositivos.

De forma similar, na produção escrita, pode-se pontuar que a complexidade sintática varia de acordo com o tipo de texto; já as unidades textuais tendem a ser mais curtas na descrição ou na narração do que na argumentação. O modo de conexão também varia: os marcadores usados em um tipo e em outro são diferentes, ou os mesmos marcadores são utilizados com diferentes distribuições. As características específicas de cada tipo de texto parecem também exercer grande influência. Como assinala o autor, quando adultos são solicitados a se lembrar de um texto cujo tipo é bem marcado (como artigos científicos, jurídicos ou histórias para crianças), mas regravado sem as características estilísticas de cada tipologia, eles tendem a reintroduzir essas peculiaridades em suas produções.

A habilidade para classificar textos conscientemente é influenciada por essas diferenças de processamento. Porém, tendo em vista tratar-se de uma abordagem pouco investigada, não é possível afirmar categoricamente se essas classificações são determinadas por critério estilístico. Conforme assinala o autor, crianças de sete anos têm uma ideia relativamente precisa do que é uma história; são capazes de distinguir tempo presente, passado e procedimentos apresentados no futuro. Não obstante, tais distinções não são realizadas conforme critérios de organização textual; nessa idade, são utilizados, sobretudo, critérios de conteúdo. Somente em torno dos 14 e 15 anos a organização textual parece ser considerada mais conscientemente. Mesmo em adultos, a classificação limita-se à distinção entre narrativo e os demais tipos textuais. Sendo assim, a habilidade para diferenciar diferentes tipos de texto parece ser desenvolvida mais tardiamente.

Conforme destaca Gombert, somente narrativas parecem constituir um tipo específico de texto para os sujeitos; talvez por esse motivo, constituem a base de muitos estudos linguísticos e psicolinguísticos. Como investigações metalinguísticas que envolvam outras tipologias ainda são incipientes, devem-se considerar os procedimentos utilizados no gerenciamento do tipo narrativo. Nessa perspectiva, entender o papel do esquema durante o processamento torna-se fundamental. A maioria

dos estudiosos concordam com a existência nos sujeitos de uma representação pré-linguística de uma organização geral comum a toda narrativa. Tal organização, geralmente, compreende uma configuração (como “Era uma vez”) e vários episódios, cada um contendo um início, uma seção de desenvolvimento e um fim. Trata-se, pois, de um esquema central que pode ser identificado por crianças em torno de seis anos. No entanto, análise do tempo de leitura realizada por crianças de oito anos revela diferenças que dependem dos componentes considerados, o que tem sido interpretado como um indicativo da relevância psicológica na diferenciação desses constituintes. Em geral, o tempo de leitura requerido é menor quando o conteúdo é apresentado em forma de uma narrativa do que quando esse mesmo conteúdo é apresentado como uma lista de sentença.

Paralelamente, o esquema influencia também a produção de histórias. O autor cita, por exemplo, o trabalho de McKeough e Case (*In: Developmental stages in narrative composition, 1985*), que interpretam o aumento de complexidade da narrativa entre 4 e 12 anos de idade em termos de evolução da capacidade de processamento de memória de trabalho, em vez de um aumento do conhecimento da organização de histórias. Emerge aqui um questionamento crucial que deve ser considerado em pesquisas que seguem abordagens metalinguísticas: durante o processamento da leitura ou da escrita, aumenta a capacidade de memória de trabalho ou o conhecimento da organização das histórias? A esse respeito, Gombert destaca as contribuições de Fayol:

Enquanto o esquema narrativo parece ser usado entre 6 e 7 anos de idade, o estabelecimento consciente de uma hierarquia de seus componentes raramente ocorre antes dos 9 e 10 anos, e a melhor resolução de certos problemas – melhor memorização de texto, por exemplo – é revelado ainda mais tarde. (1985b, p. 95)

Gombert chama atenção ainda a outra questão importante: a natureza metalinguística dos julgamentos subjetivos que induzem os componentes do esquema narrativo a serem classificados de uma forma isomórfica. Enquanto Fayol argumenta que o esquema remonta a uma representação cognitiva pré-linguística, em vez de linguística, Gombert salienta que ele remete apenas ao conteúdo, e todo trabalho cognitivo deliberado sobre esse conteúdo, se pretende ser metacognitivo por natureza, não é. Em outras palavras, está sujeito à natureza simbólica do texto e, por conseguinte, não é metalinguístico por natureza.

Como exemplos de trabalhos de monitoramento da organização geral do texto concernentes ao campo metalinguístico, Gombert situa a diferenciação entre texto e

não texto, o reconhecimento do parágrafo, o resumo voluntário de um texto, a observação da transição de um discurso para outro. Podem ainda ser objetos de estudo a identificação do tema do texto ou de uma hierarquia de informação em relação a esse tema, a diferenciação entre vários tipos de texto ou do processamento ocorrido em diferentes tipologias. Embora as narrativas tenham sido privilegiadas nesses enfoques, em outros tipos textuais pode-se avaliar, como sugere Fayol, se além de diferentes na organização retórica, também variam de acordo com seu conteúdo temático.

Em última análise, atividades metatextuais, como assinala Gombert (1992), são uma forma de controlar o processamento do texto não somente em relação a seus aspectos formais, mas também com referência às representações de informações não estritamente linguísticas que permeiam o texto. É muito difícil, porém, separar o que é metalinguístico por natureza do que, apesar de ser de ordem metacognitiva, não é. Com efeito, é importante diferenciar o comportamento que é manifestado na atividade dos sujeitos, mas que eles desconhecem, do comportamento que indica uma tomada de consciência.

2 DEFINIÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa propõe-se a investigar a relação entre leitura, escrita e consciência textual. Nesse sentido, busca-se, num primeiro momento, investigar a relação existente entre esses três aspectos, para, posteriormente, propor estratégias que possam aprimorar a compreensão leitora e a escrita de textos argumentativos por meio da consciência textual. Os objetivos e as hipóteses que norteiam o trabalho bem como as variáveis envolvidas são especificadas a seguir.

2.1 OBJETIVOS

2.1.1 Objetivo Geral

Contribuir para os estudos da Psicolinguística que têm como base a relação entre leitura, escrita e consciência textual, tendo em vista o aprimoramento dessas práticas.

2.1.2 Objetivos Específicos

Verificar a existência de correlação entre compreensão leitora e consciência textual.

Verificar a existência de correlação entre compreensão leitora e escrita de texto argumentativo.

Verificar a existência de correlação entre escrita de texto argumentativo e consciência textual.

Propor estratégias para aprimorar a leitura e a escrita de textos argumentativos a partir da consciência textual.

2.2 HIPÓTESES E VARIÁVEIS

2.2.1 Hipótese Geral

À medida que se desenvolve a consciência textual, aprimoram-se a leitura e a escrita de textos argumentativos.

2.2.2 Hipóteses Específicas

Há correlação entre compreensão leitora e consciência textual.

Há correlação entre compreensão leitora e escritura de texto argumentativo.

Há correlação entre escritura de texto argumentativo e consciência textual.

Consciência textual pode aprimorar a compreensão leitora e a escritura de textos argumentativos.

2.2.3 Variáveis

Compreensão leitora mensurável por meio de escores obtidos de um procedimento *cloze* (TCL).

Consciência textual mensurável por meio de escores obtidos de um teste específico (TCT).

Escritura mensurável por meio de escores obtidos de uma produção textual argumentativa. (TEA).

3 METODOLOGIA

3.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa desenvolvida caracteriza-se, num primeiro momento, como um estudo de campo uma vez que, a partir de um levantamento de dados, busca-se verificar a correlação entre as variáveis envolvidas na investigação. A seguir, com base nos resultados obtidos, são propostas estratégias que possam potencializar a compreensão leitora e a escritura de textos argumentativos a partir da consciência textual. Por se tratar de uma investigação que envolve seres humanos, o presente trabalho foi submetido à apreciação do Comitê de Ética da PUCRS (CEP). O protocolo de pesquisa, cujo registro no CEP é 11/05425, recebeu aprovação. O anexo A apresenta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido fornecido aos responsáveis pelos alunos.

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRAGEM

A população da pesquisa foi constituída de estudantes de uma escola pública de Porto Alegre que atende a um público de nível socioeconômico médio. A amostragem constituiu-se de setenta e quatro sujeitos, de ambos os sexos, entre 14 e 18 anos. No intuito de se estabelecer um panorama do desempenho dos alunos do ensino médio quanto às habilidades investigadas, foram aplicados três instrumentos – um para cada variável - em três turmas que se enquadrem nesse nível de ensino: primeiro, segundo e terceiro ano. Ressalva-se aqui que a escola escolhida para a realização da pesquisa apresenta características peculiares. Trata-se do Colégio Militar do Porto Alegre, que se insere no sistema de Colégios Militares do Brasil. Tal escolha se justifica pelo fato de a pesquisadora integrar o corpo docente dessa escola, o que torna sua acessibilidade mais fácil. Entre as diretrizes desse sistema de ensino, destaca-se o caráter assistencial que visa a amparar filhos de militares transferidos no território nacional. Os colégios também se destacam por privilegiar a disciplina, promover os valores morais bem como oferecer uma formação integral aos discentes. Tradicionalmente, obtêm êxito muito significativo no que tange à aprovação de alunos em concursos e em vestibulares diversos.

3.3 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS

A coleta de dados, que constituiu a primeira fase da pesquisa, concretizou-se por meio de três instrumentos organizados a partir do texto *Lidando com a agressão dos jovens*, de autoria de Moacyr Scliar, publicado no jornal Zero Hora (Anexo B). Trata-se de um artigo de opinião, gênero escolhido por contemplar, de forma muito clara, as características da tipologia argumentativa visto que o locutor se propõe a persuadir seu interlocutor quanto à pertinência de suas crenças, ideologias e opiniões. O artigo aborda um tema bastante atual, o bullying, estruturando-se com base na refutação de uma tese e na consequente defesa de uma nova tese, sustentada na relação entre premissas, inferências e conclusões. Publicado em um jornal de grande circulação na região sul, destinado a um público de classe média e alta, configura-se um típico texto que visa a formar a opinião de uma população leitora. Além disso, deve-se destacar que o renomado escritor Moacyr Scliar, recentemente falecido, foi colaborador de importantes meios de comunicação da mídia impressa, como a Folha de São Paulo e a própria Zero Hora, abrangendo um vasto público leitor. Publicou mais de setenta livros, entre crônicas, contos, ensaios, romances e literatura infanto-juvenil, tornando-se membro da Academia Brasileira de Letras em 2003. Alia-se, dessa forma, um gênero textual de grande inserção nos meios de comunicação, um autor bastante conhecido e um jornal de grande abrangência estadual, constituindo-se num objeto pertinente para embasar a avaliação do desempenho dos sujeitos em compreensão leitora, em escritura e em consciência textual.

Antes da aplicação definitiva, realizou-se uma testagem-piloto no intuito de averiguar a eficácia desses instrumentos. O levantamento dos dados transcorreu por meio da contagem de escores, determinados pelo número de respostas corretas dos sujeitos, ou, em se tratando da produção textual, por meio da avaliação do corretor convertida em escores. Logo após, procedeu-se ao tratamento estatístico dos dados.

Procura-se, a seguir, descrever a elaboração dos instrumentos, o constructo teórico subjacente a cada um deles, bem como a forma como cada variável é avaliada.

3.3.1 Compreensão leitora mensurável por meio dos escores de um procedimento *cloze* (TCL)

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 (1953), trata-se de uma nova ferramenta psicológica que tem por objetivo medir a efetividade da comunicação. 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, 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, p.2).

Como destaca Söhngen (2002), o procedimento *cloze* possui seus fundamentos psicológicos e linguísticos 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 linguística 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 linguístico definem a situação.

Pautado então nessas duas teorias, o procedimento *cloze* consolida-se como um instrumento de cunho psicológico e linguístico 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 *amostragem 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 sequências. “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 por meio da 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 sequências que se adaptam bem aos hábitos de recepção de um leitor, ele as entende com pouco esforço. Em contrapartida, quando os símbolos aparecem em sequências 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 leitura. 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 frequência em materiais diferentes, sendo esse um fator de leitura 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 ideias 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 ideias de Lee J. Cronbach (*In: Essencial of psychological testing, 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. A formatação do teste ainda garante a consistência interna do instrumento, dispensando análise estatística para aferir tal característica.

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 leiturabilidade dos textos. O conhecimento prévio do leitor, seja linguístico, 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 linguístico, questões que podem ser medidas com bastante eficácia pelo procedimento *cloze*.

Com base nesse postulado, elaborou-se o Teste de Compreensão Leitora (TCL) (Anexo C). Considerando o número de palavras do texto *Lidando com a agressão dos jovens*, de Moacyr Scliar, optou-se por um lacunamento aleatório a cada sete palavras. As duas primeiras e as duas últimas frases permaneceram intactas para propiciar ao leitor a familiarização com o assunto tratado. Obteve-se um total de 50 lacunas, sendo que cada preenchimento equivale a um escore. O teste, assim, constituiu-se de 50

escores. Cada passagem mutilada foi reproduzida com um espaço em branco padronizado no intuito de não influenciar a resposta referente à compreensão.

Para avaliar o instrumento, optou-se pelo *método de qualquer resposta contextualmente aceitável*, tendo em vista que o texto apresenta algumas palavras técnicas e outras de cunho subjetivo que certamente representam uma dificuldade maior aos sujeitos.

3.3.2 Consciência textual mensurável por meio de escores de um teste específico (TCT)

Como sugerem Spinillo e Simões (2003), pesquisas em torno da consciência textual devem considerar três facetas distintas inerentes ao desenvolvimento dessa habilidade: a natureza do julgamento, os critérios adotados e a explicitação verbal. O primeiro item diz respeito à utilização de metodologias que requerem que os sujeitos investigados façam julgamentos sobre textos diversos. Nesse sentido, é preciso estar ciente de que determinados julgamentos são mais complexos que outros, sendo a idade dos sujeitos uma variável determinante para verificar sua capacidade de fazer avaliações sobre os textos. O segundo item refere-se aos critérios utilizados pelos indivíduos investigados ao refletirem sobre textos. As crianças, por exemplo, tendem a considerar inicialmente a função social do texto, o conteúdo tratado e a extensão; só posteriormente levam em conta a estrutura em seus julgamentos. Sabe-se, porém, que a complexidade da estrutura depende do gênero textual. O terceiro item, por sua vez, consiste na explicitação verbal, por parte dos sujeitos, das bases de seu julgamento, recurso muito utilizado em pesquisas desse tipo.

Gombert (1992) argumenta que a capacidade do indivíduo em explicar como realizou determinada tarefa é um indicador de consciência linguística, pois tão importante quanto o conhecimento sobre textos e sua estrutura é a habilidade em explicar as bases desse conhecimento. Não obstante, o fracasso na explicação não implica, necessariamente, ausência de conhecimento, sendo necessário compreender o que expressam as explicações verbais das crianças. Como explicam Spinillo e Simões (2003), é possível que a criança domine um dado conceito, mas não seja capaz de explicitar seu conhecimento verbalmente. Em contrapartida, é plausível supor que a explicitação verbal represente uma habilidade mais elaborada.

Tendo em vista a complexidade em se avaliar a explicitude verbal em pesquisas sobre consciência textual, destacam-se aqui as técnicas de investigação relativas à

estrutura do texto propostas por Karmiloff-Smith (1995). Na investigação *off-line*, focaliza-se a linguagem como objeto de reflexão e de análise, não como objeto de comunicação. Nesse caso, a criança depara-se não com um texto produzido ou compreendido por ela, mas com um texto a ser analisado em que não se privilegia o contexto de uso. Como assinalam Spinillo e Simões (2003), consiste na técnica mais adequada para averiguar a habilidade metatextual uma vez que tal conceito vai ao encontro das definições postuladas por Gombert. Na investigação *on-line*, por sua vez, o texto é considerado numa situação que implique um contexto de uso. De forma geral, os usos *on-line* não demandam uma reflexão sobre a linguagem, contrapondo-se aos usos *off-line*.

No presente trabalho, optou-se por focalizar a consciência sobre a estrutura de textos argumentativos. Tal escolha se deve à carência de investigações em torno desse tópico, cuja complexidade tem sido atestada por diferentes pesquisadores. Como já mencionado, a capacidade de reconhecer a estrutura de um texto emerge mais tardiamente nos sujeitos. A construção da argumentação, especificamente, implica o desenvolvimento de um raciocínio mais elaborado tanto por parte dos escritores quanto dos leitores. Diante desse quadro, parece pertinente que tais habilidades sejam averiguadas em estudantes do ensino médio, que têm entre 14 e 18 anos.

Para avaliar a consciência da estrutura argumentativa, tomou-se como base, especialmente, o constructo teórico de Gombert e de Adam. Este por oferecer um modelo de sequência prototípica argumentativa que toma a sequência como unidade composicional, depreendendo-se, assim, uma estrutura hierárquica que organiza a informação; aquele por introduzir, nos estudos de consciência linguística, a preocupação com o aspecto textual. Diante desse quadro, procurou-se, num primeiro momento, analisar o artigo de Moacyr Scliar com base no modelo preconizado por Adam (1992, 2008). Para analisar a organização do protótipo sequencial proposto pelo autor, distinguem-se, a seguir, as unidades constitutivas dessa sequência, que se estrutura em torno da refutação de uma tese anterior e da defesa de uma nova, sustentada por meio da relação entre dados, inferências e conclusões.

TESE ANTERIOR: Durante muito tempo, o bullying foi considerado uma ocorrência normal na infância e na adolescência.

Dado 1: O termo *bullying* significa, na língua portuguesa, agredir, molestar ou hostilizar.

Passagem garantida pela restrição *No entanto*

Conclusão: A denominação estrangeira *bullying* é bastante utilizada para remeter às práticas agressivas.

Dado 2: Pesquisas repetidamente mostram os efeitos negativos dessa desagradável e perigosa prática.

Passagem garantida pelo apoio *Então*

Conclusão: *Bullying* é algo danoso à sociedade.

Dado 3: Um levantamento feito entre alunos em escolas do Arizona (EUA) mostrou que 60% deles tinham participado, como agressores, de algum tipo de bullying, e que 90% tinham sido vítimas dessa conduta.

Passagem garantida pelo apoio *Então*

Conclusão: Bullying é uma prática muito recorrente no meio escolar.

Dado 4: O problema tem crescido em função da internet.

Passagem garantida pelo apoio *Então*

Conclusão: A internet ajuda a propagar o bullying.

Dado 5: Imagens cerebrais de jovens que hostilizavam outros mostravam uma ativação dos centros do prazer, particularmente a amígdala cerebral.

Passagem garantida pelo apoio *Então*

Conclusão: Jovens sentem prazer na prática do bullying.

Dado 6: As áreas cerebrais envolvidas no raciocínio crítico e no julgamento moral, como o córtex pré-frontal, mostravam-se muito pouco ativas no bullying.

Passagem garantida pelo apoio *Então*

Conclusão: Jovens que praticam o bullying têm o raciocínio crítico e o julgamento moral prejudicados.

Dado 7: A sociedade precisa buscar soluções para o problema do *bullying*.

Passagem garantida pela restrição *No entanto*

Conclusão: Não basta reprimir ou castigar os agressores; eles precisam ser ajudados.

Dado 8: Jovens agredidos não devem se deixar intimidar.

Passagem garantida pelo apoio *Então*

Conclusão: É necessário relatar as agressões sofridas aos adultos, assim como formar grupos de amigos.

Dado 9: A agressão é uma prática tão antiga quanto à humanidade.

Passagem garantida pela restrição *No entanto*

Conclusão: A agressão não deve ser tolerada.

NOVA TESE / CONCLUSÃO: Não dá mais para considerar o bullying uma coisa normal.

A partir dessa análise, elaborou-se um teste no intuito de averiguar a consciência dos sujeitos em relação à organização argumentativa. Nesse sentido, foram consideradas tanto a capacidade dos sujeitos investigados em detectar a estrutura argumentativa quanto a de explicitar verbalmente esse conhecimento. Considerando

ainda os diferentes níveis de consciência, adotaram-se os critérios descritos logo a seguir, no quadro 3, que distinguem o estado subconsciente, o comportamento epilinguístico e o metalinguístico. Posteriormente, o teste passou pelo processo de validação, submetendo-se à análise de dois especialistas no assunto investigado. Com base em seus apontamentos, procedeu-se aos ajustes necessários para tornar o instrumento apto a ser aplicado.

Salienta-se ainda que a técnica de investigação *off-line*, proposta por Karmiloff-Smith (1995), foi privilegiada uma vez que os sujeitos analisam um texto em que não se focaliza o uso em si (produção ou compreensão), mas a reflexão em torno dele. O número de escores aproxima-se ao do procedimento *cloze*, pois presume-se que uma grande diferença quantitativa de itens avaliados pode afetar o resultado no que diz respeito à correlação entre eles.

Foi necessário ainda estabelecer um quadro teórico para se proceder à análise da consciência textual. Nesse sentido, destacam-se conceitos fundamentais já abordados no intuito de se delinear mais claramente o objeto em análise.

No que concerne à consciência, a concepção de que existem, entre o inconsciente absoluto e a consciência plena, diferentes graus ou níveis de consciência parece fundamental. Contempla-se, neste trabalho, o conceito de inconsciente em seu sentido lato, conforme defende Jolivet (2006), relacionado ao subconsciente, visto que assumir a existência de uma consciência fraca, mas não equivalente a zero, parece mais pertinente para se tratar de sujeitos cujas capacidades cognitivas operam normalmente.

A distinção entre consciência subjetiva e objetiva também deve ser considerada. Numa pesquisa empírica que objetiva verificar a relação entre leitura, escritura e consciência, interessa especificamente o aspecto objetivo, que se detém sobre o conhecimento de determinados fenômenos cognitivos por parte dos sujeitos investigados.

Outro conceito importante a se considerar reside no fato de que a cada conteúdo psíquico corresponde um grau ou um nível de consciência, passíveis de modificação, como defende Ballone (2005). Esses diferentes níveis são suscetíveis tanto a modificações quantitativas quanto a graduações qualitativas. Sob esse prisma, pode-se pressupor, por exemplo, que um aluno apresente distintos graus de consciência textual ao longo de sua vivência escolar, tanto no que refere à quantidade de conhecimento quanto à qualidade.

A distinção entre epiprocessos e metaprocessos, estabelecida por Gombert (1992), parece elucidar as diferenças qualitativas verificadas nas atividades cognitivas.

Procura-se, neste momento, desenvolver tal concepção tendo em vista sua importância à organização do presente quadro teórico. Para o autor, atividades epilinguísticas se parecem com comportamentos metalinguísticos, mas não são conscientemente controladas pelo sujeito. Consistem, pois, em manifestações explícitas de um domínio funcional de regras de organização ou de uso da língua. Já os metaprocessos referem-se a conhecimentos explícitos que podem ser verbalmente relatados. Incluem-se, nesse campo, atividades metalinguísticas que contemplam tanto as atividades de reflexão sobre a linguagem e sua utilização quanto a capacidade dos sujeitos em planejar e controlar seus processamentos linguísticos no que tange à compreensão e à produção.

Miller (2003), por sua vez, diferencia os planos linguístico, epilinguístico e metalinguístico. Segundo a autora, a atividade linguística contempla o próprio ato de ler e de escrever. A epilinguística remete ao exercício de reflexão sobre o texto lido ou escrito no intuito de explorá-lo em suas diferentes possibilidades de realização. A metalinguística supõe a capacidade de falar sobre a linguagem, de descrevê-la e de analisá-la como objeto de estudo. Nesse sentido, as atividades epilinguísticas são vistas como mediadoras entre os demais planos. Embora Miller conceitue metalinguagem sob o prisma da linguística tradicional, enquanto o presente trabalho assume essa concepção pela perspectiva da psicolinguística (diferenciação já estabelecida no item 1.3.3), a autora traz importantes contribuições, adotadas nesta pesquisa, para se estabelecer o que compete a cada plano.

Conforme Miller (2003), a atividade epilinguística caracteriza-se pelo domínio funcional de regras subjacentes ao uso da língua. Por meio desse tipo de atividade, o aluno reflete a respeito do uso de recursos linguísticos sob a perspectiva funcional. Sendo assim, em situação de produção, ele amplia gradativamente seu domínio linguístico e desenvolve a consciência referente a aspectos inerentes a essa prática. A autora denomina tal fenômeno como consciência implícita de uso, base necessária para se desenvolver uma consciência explícita de análise. Verifica-se aqui pontos de convergência entre o ponto de vista de Miller e de Gombert no que concerne aos epiprocessos, conceito fundamental para se compreender diferenças qualitativas passíveis de se verificar em atividades cognitivas como leitura e escrita.

Feito esse recorte, procurou-se estabelecer uma forma de avaliar as diferenças qualitativas subjacentes aos graus de consciência textual. Nesse sentido, é preciso considerar, num primeiro momento, o posicionamento de Dehaene (2009) de que relatos subjetivos definem a ciência da consciência. Segundo o autor, o grande objeto a ser estudado reside em saber quando os sujeitos são capazes de relatar algo sobre sua

experiência consciente e quando não são. O teórico focaliza suas experiências em pacientes que tiveram, de alguma forma, sua consciência afetada. Respeitadas as devidas diferenças entre os dois universos investigados – pacientes com áreas cerebrais afetadas e alunos saudáveis – acredita-se que a capacidade de os sujeitos explicitarem seus conhecimentos deve pautar também a presente pesquisa. Tal diretriz respalda-se ainda na concepção de Gombert (1992) de que a capacidade do indivíduo em explicar como realizou determinada tarefa é um indicador de consciência linguística.

Com efeito, é preciso conceber categorias de análise que diferenciem os graus de consciência com base em relatos dos sujeitos. Num nível mais elementar, institui-se o estado subconsciente – representando uma consciência fraca, mas não equivalente a zero. Conforme Jolivet (2006), inclui-se, nesse estado, a leitura automática do indivíduo, sem que ele se dê conta dos sinais presentes no texto. Num nível intermediário, é possível perceber um comportamento epilinguístico dos sujeitos, caracterizado pela reflexão acerca dos recursos linguísticos numa perspectiva funcional. Para atingir uma consciência plena, nível mais avançado, é necessário verificar um comportamento metalinguístico conscientemente marcado, ou seja, o sujeito deve mostrar-se capaz de monitorar e de controlar processos cognitivos como compreensão e produção.

Vale especificar aqui as três fases distintas do desenvolvimento da criança destacadas por Spinillo e Simões (2003), ao tratar de pesquisas sobre consciência textual. A primeira diz respeito à sua capacidade em fazer julgamentos corretos, tanto no que se refere à diferenciação textual, quanto em relação à completude ou à incompletude de determinado texto. Nesse momento, as crianças fazem julgamentos apropriados, mesmo não conseguindo justificá-los nem explicitar os critérios utilizados. Na fase posterior, elas se mostram capazes de fazer julgamentos corretos e também de explicitar os critérios adotados. No entanto, consideram preferencialmente aspectos como conteúdo, função e extensão do texto em detrimento da estrutura textual. Finalmente, a criança tende a não só fazer julgamentos apropriados como a explicitar os critérios empregados atentando para a estrutura do texto. As autoras associam a primeira fase, que indica o início da emergência da consciência textual, ao conhecimento epilinguístico; a fase mais elaborada, por sua vez, caracteriza a consciência textual propriamente.

Percebe-se, assim, que o conhecimento concernente à estrutura textual requer um nível de consciência maior. Embora a maioria das pesquisas sobre o assunto tenha como foco as crianças, acredita-se que as diferenças percebidas em seu

desenvolvimento apliquem-se também a uma fase posterior, sobretudo se o nível de conhecimento exigido for mais sofisticado. Sendo assim, tais observações também são consideradas nesta pesquisa, cujo público-alvo tem entre 14 e 18 anos.

ESTADO SUBCONSCIENTE – nível elementar (caracterizado pela falta de conhecimento ou pelo conhecimento fraco sobre a questão inquirida)

- sujeito deixa a questão em branco, sem resposta;
- sujeito erra a resposta objetiva.
- sujeito responde à questão subjetiva de forma confusa, sem consistência.

COMPORTAMENTO EPILINGUÍSTICO – nível intermediário (caracterizado pelo conhecimento funcional dos componentes textuais)

- sujeito acerta a questão objetiva, mas dá respostas inconsistentes sobre como chegou a essa resposta;
- sujeito acerta a questão objetiva, oferece indícios de como processou a questão, mas com formulações vagas e imprecisas;

COMPORTAMENTO METALINGUÍSTICO – nível mais avançado (caracterizado pela capacidade de explicitação de seus conhecimentos sobre a organização textual bem como de autorreflexão sobre os procedimentos utilizados)

- sujeito elabora respostas subjetivas, demonstrando ser capaz de manipular o objeto investigado e de fazer reflexões sobre ele.
- sujeito se mostra capaz de fazer julgamentos sobre o texto e sobre seus procedimentos de análise de forma clara e articulada.

Quadro 4: Descrição dos diferentes níveis de consciência textual (esquema elaborado pela autora)

3.3.3 Escrita mensurável por meio dos escores obtidos de uma produção textual argumentativa (TEA)

O terceiro instrumento consiste numa produção de texto argumentativo. Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa foram solicitados a se posicionar, por meio de uma produção escrita, a respeito da temática abordada no texto de Moacyr Scliar: o bullying. A proposta de produção textual é especificada no anexo G. Deve-se considerar que o instrumento em questão difere dos demais sobretudo por não apresentar um formato pré-moldado; trata-se de uma produção subjetiva por parte dos sujeitos investigados. Tendo em vista essa diferença crucial no que diz respeito à

configuração do teste, foram estipulados critérios de correção (anexo H), com base no modelo de sequência argumentativa prototípica postulada por Adam (2008), cujos graus atribuídos são passíveis de reversão em escores. Mais uma vez, procurou-se aproximar o número de escores total ao dos demais testes.

Na escritura desse texto, é preciso considerar tanto as características do gênero quanto da tipologia em questão. Conforme diferenciação estabelecida por Marcuschi (2003), enquanto a noção *tipo textual* designa sequências teoricamente definidas pela natureza linguística de sua composição, abrangendo categorias como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção, os *gêneros* são realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas. O conceito de *gênero discursivo* foi ressignificado no âmbito linguístico por Bakhtin (1992), que o retira do domínio da arte retórica e da literatura para introduzi-lo no cerne das relações sociais. Conforme o teórico russo, trata-se de tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados em diferentes esferas de utilização da língua. Enquanto a identificação de sequências linguísticas típicas norteia a noção de tipo textual, aspectos como ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade definem determinado gênero. É possível detectar uma grande heterogeneidade tipológica nos gêneros já que um texto, em geral, é tipologicamente variado. Quando se nomeia um texto como narrativo, descritivo ou argumentativo, designa-se o predomínio de um tipo de sequência de base, não de um gênero.

Importa ainda destacar a distinção entre texto e gênero estabelecida por Coutinho (2003), ao postular sobre competência textual. A autora define textos como produções linguísticas empíricas que realizam uma função social e se inserem numa prática social; já gêneros correspondem a formas comunicativas relativamente instáveis (ou estabilizadas num determinado período histórico, para uma sociedade ou um grupo social) de que qualquer texto participa necessariamente. O texto, como produção linguística atestada, integra 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, por meio 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.

Nessa perspectiva, compete aos sujeitos produzirem um texto cujo gênero consiste num artigo de opinião marcado pela tipologia predominantemente argumentativa. Tal gênero insere-se no âmbito jornalístico; na produção em questão, foi adaptado ao meio escolar. Rodrigues (2001), ao investigar as peculiaridades desse

gênero, assinala que a situação social é fundamental para a formação histórica, a constituição e o funcionamento dos gêneros do discurso, sendo necessário considerar suas dimensões para apreender as especificidades do artigo de opinião. Instituído tradicionalmente na comunicação jornalística, apresenta traços afins com outros gêneros dessa esfera: sua interação autor/leitor não ocorre em tempo e em espaço simultâneos; não se concretiza numa interlocução face a face; é medida ideologicamente pelo âmbito do jornalismo.

A autora, ao analisar manuais de redação de artigos de variados jornais, destaca suas particularidades. Consiste, sobretudo, em um gênero jornalístico opinativo, sempre assinado, escrito por colaboradores internos do jornal ou não. Em sua construção, permite-se o uso da primeira pessoa como forma de expressão, desde que se evite o uso do “eu”, considerado um artifício *narcisista* de expressar uma opinião. Também é permitido o emprego de adjetivos, mas se recomenda que sejam utilizados com parcimônia e sem referência a caracterizações muito fortes, que possam surpreender o leitor ou impor uma opinião categórica sobre algo ou alguém. Segundo os manuais analisados, trata-se de um gênero cujo propósito é construir a defesa de um ponto de vista particular acerca de um tema da atualidade, que não precisa coincidir com a posição do jornal. A assinatura, por sua vez, assume um importante papel uma vez que identifica a autoria, revestida de responsabilidade ideológico-discursiva e jurídica.

Tais especificidades do gênero em questão devem ser levadas em conta sem desconsiderar as diferenças entre um texto efetivamente produzido em meio jornalístico e um escrito em ambiente escolar, cujas condições de produção submetem-se às restrições inerentes a uma tarefa executada nesse universo. Considerando ainda que os sujeitos foram solicitados a redigir um texto cuja tipologia predominantemente é a argumentativa, cabe ressaltar as observações de Correa, Spinillo e Leitão (2001) a respeito dos processos e dos obstáculos enfrentados por escritores aprendizes na construção desse tipo textual. Nesse sentido, as autoras destacam quatro pressupostos subjacentes ao desenvolvimento de pesquisas direcionadas a esse enfoque.

O primeiro reside na crença de que o estudo da atividade escrita possibilita *insights* sobre a psicologia do pensamento, perspectiva que insere essas investigações no âmbito do funcionamento cognitivo dos indivíduos. O segundo princípio consiste no reconhecimento de que a argumentação é fundamental à vida social, constituindo-se numa das formas básicas assumidas pelo pensamento em uma variedade de situações que envolvem reflexões. Já o terceiro pressuposto diz respeito à complexidade que

permeia uma produção argumentativa. Sob essa ótica, a aquisição de habilidade e de conhecimentos para a execução desse tipo de escrita implica aprendizagem específica. Não obstante, como ressaltam as autoras, a ênfase ao desenvolvimento dessa capacidade é atribuída tardiamente na esfera escolar. Em contrapartida, o quarto fator constitui-se na crença de que, desde as fases iniciais de escolarização, é possível intervir pedagogicamente de modo a propiciar a formação de eficientes produtores de textos argumentativos.

As teóricas concebem a argumentação como uma atividade discursiva e social que visa à resolução de uma divergência de opinião referente a pontos de vista conflitantes, tomando por base o exame de argumentos e de contra-argumentos. Nessa perspectiva, é preciso focalizar os mecanismos dialógicos que operam na linguagem, tanto numa interação verbal face a face quanto em situação monológica (como ocorre durante a produção escrita). Qualquer que seja a situação comunicativa, “o diálogo é ainda o modelo que define a estrutura e o funcionamento da argumentação” (CORREA et al., 2001, p. 120). Esse caráter dialógico se concretiza pela presença de um oponente imaginário a quem a argumentação se dirige à medida que o argumentador confronta contra-argumentos e pontos de vista alternativos aos quais se antecipa e os quais refuta. Verifica-se, assim, que a concepção defendida pelas autoras converge ao modelo de sequência argumentativa prototípica postulado por Adam (2008).

Destacam-se ainda operações linguísticas e de raciocínio mobilizadas por produtores de textos argumentativos. Num primeiro momento, é preciso estabelecer um ponto de vista concernente ao tema em discussão. Nesse sentido, o redator deve preparar-se para defendê-lo por meio de apresentação de razões que tornem sua posição aceitável para quem a argumentação é dirigida. Trata-se de conceitos, valores, informações que constituem o acervo de crenças socialmente compartilhadas, capazes de conferir credibilidade ao ponto de vista defendido. É necessário considerar, no entanto, que para qualquer posição defendida, existe sempre a possibilidade de contestação. Sob esse prisma, o argumentador deve mostrar-se capaz de ponderar as restrições e os contra-argumentos, reexaminando seu próprio ponto de vista, operação de natureza metacognitiva.

Sem dúvida, a produção de textos dessa natureza demanda operações cognitivas bastante complexas. Ao mesmo tempo que o redator precisa mobilizar seus conhecimentos prévios – linguísticos, textuais e enciclopédicos – para construir sua argumentação, necessita também antecipar os conhecimentos de seu oponente imaginário de modo a negociar com ele. Considerando ainda as restrições impostas por

uma situação comunicativa monológica, o trabalho do escritor mostra-se bastante oneroso. Para avaliar as habilidades dos sujeitos em manejar os processos cognitivos subjacentes a essa atividade, estabeleceram-se categorias de análise da produção escrita argumentativa (anexo H), sustentadas no postulado de Adam (2008), que privilegiam o caráter dialógico da argumentação.

3.4 APLICAÇÃO–PILOTO DOS INSTRUMENTOS

3.4.1 Descrição da aplicação

Os três instrumentos foram aplicados, em momentos distintos, para oito alunos, entre 16 e 18 anos, de ambos os sexos, que finalizavam o terceiro ano do ensino médio no Colégio Militar de Porto Alegre, no ano de 2010. Como consistia em um grupo reduzido de sujeitos, selecionados como voluntários, as atividades foram realizadas no contraturno das aulas regulares, sob a orientação da presente pesquisadora.

Primeiramente, os sujeitos foram solicitados a redigir um artigo de opinião para posicionar-se sobre a temática *bullying* (anexo F). Não houve discussão prévia acerca do assunto visto que o objetivo era avaliar a produção escrita com base no conhecimento que eles tinham sobre o tema bem como sobre a tipologia argumentativa pautada por um gênero específico. Sendo assim, os educandos receberam a proposta de produção textual e a desenvolveram num período aproximado de 90 minutos.

Num segundo momento, o mesmo grupo de sujeitos realizou o Teste de Compreensão Leitora (anexo C). Nesse sentido, por se tratar de um teste de lacunas específico, pouco familiar a eles, procurou-se ler e elucidar as instruções para dirimir possíveis dúvidas. Os sujeitos também dispuseram de 90 minutos para execução da tarefa, mas a maioria a finalizou em torno de 45 minutos.

Finalmente, os sujeitos responderam ao Teste de Consciência Textual (anexo D). Assim como no teste anterior, houve a preocupação em esclarecer possíveis dúvidas sobre as instruções, como forma de garantir a compreensão das questões inquiridas. O mesmo tempo foi destinado à execução da tarefa, mas a maioria dos sujeitos a concluiu em torno de 60 minutos.

Os dados obtidos por meio desse levantamento são especificados nas planilhas dos anexos I, J e K.

3.4.2 Correção dos testes

O Teste de Compreensão Leitora foi submetido a dois tipos de correção, quanto à contagem dos escores. Primeiramente, foi empregado o método da palavra exata, por ser o procedimento mais prático e mais recorrente. No entanto, ao se observar que a presença de algumas palavras técnicas ou subjetivas tornava onerosa a recuperação de palavras, adotou-se o critério que considerava correta qualquer palavra gramatical e contextualmente apropriada. Erros de ortografia não foram considerados.

O Teste de Consciência Textual, por sua vez, foi avaliado conforme discriminação feita no próprio instrumento (anexo D). Cabe ressaltar que esses critérios não foram apresentados no teste disponibilizado aos sujeitos. Para estabelecer os diferentes níveis de consciência em cada resposta dos sujeitos, tomou-se como base o quadro de análise especificado no item 3.3.2.

Para avaliar o Teste de Escrita Argumentativa, foram instituídas categorias de análise (anexo H) baseadas no postulado de Adam sobre sequência argumentativa prototípica. Ressalta-se aqui que a contra-argumentação, aspecto que ganhou especial destaque no último modelo do autor (2008), consistiu no fator diferencial das produções textuais.

A aplicação-piloto teve como principal propósito averiguar a eficácia dos instrumentos para avaliar os conhecimentos em pauta; sendo assim, focalizou-se tanto a clareza dos enunciados quanto a melhor forma de avaliação das respostas. O Teste de Compreensão Leitora não sofreu modificações devido a sua formatação previamente definida. Já o Teste de Consciência Textual apontou para a necessidade de pequenos ajustes para tornar determinados enunciados mais claros aos sujeitos, sem dar margem a respostas que se desvirtuassem do objetivo da questão. Considerando ainda as observações feitas pelas especialistas que validaram o teste, imprimiram-se alterações que resultaram em sua formatação definitiva (anexo E). Quanto ao Teste de Escrita Argumentativa, a proposta de produção textual foi modificada tendo em vista a intenção de se atualizar a temática bullying, relacionando-a a um fato novo ocorrido no corrente ano. Ponderou-se ainda que a proposta do teste-piloto continha muitas informações que poderiam induzir o sujeito à paráfrase de ideias. Sendo assim, o teste definitivo (anexo G) apresenta a temática de forma mais objetiva.

3.5 APLICAÇÃO DEFINITIVA DOS INSTRUMENTOS

3.5.1 Descrição da aplicação

A aplicação definitiva transcorreu na mesma escola já caracterizada, entre os meses de junho e agosto de 2011. Os instrumentos foram aplicados em três momentos distintos em uma turma do primeiro ano (com 25 sujeitos); uma turma do segundo (com 28 sujeitos) e uma do terceiro ano do ensino médio (com 21 sujeitos). Foram excluídos os alunos que não realizaram todos os testes, aplicados pela presente pesquisadora.

Primeiramente, os sujeitos foram orientados a redigir um artigo de opinião para posicionar-se sobre o *bullying*. Tendo em vista que, em abril do corrente ano, ocorreu o episódio que ficou conhecido como *O massacre de Realengo*, reacendendo a discussão em torno do assunto, adaptou-se a proposta de produção textual (anexo G) no intuito de contemplá-lo. Na ocasião, um jovem de 23 anos invadiu uma escola municipal de Realengo, na Zona Oeste do Rio de Janeiro; a seguir, atirou contra crianças e adolescentes dentro de uma sala de aula, ocasionando doze mortes e vários ferimentos. Ex-estudante do estabelecimento de ensino, o jovem deixou vídeos em que afirmava ter sofrido *bullying*. Iniciou-se, assim, uma série de discussões em torno das possíveis causas do massacre. O Teste de Escrita foi realizado em sala de aula, num período de 90 minutos.

Num outro momento, os sujeitos fizeram o Teste de Compreensão Leitora (anexo C), que não sofreu alteração em relação ao utilizado na aplicação-piloto. O procedimento também foi similar ao da aplicação anterior: as instruções foram lidas a fim de se esclarecer possíveis dúvidas. O tempo disponível para o teste consistiu em 90 minutos, mas a maioria dos alunos o concluiu em 45.

Finalmente, aplicou-se o Teste de Consciência Textual (anexo E), que continha também o texto original de Moacyr Scliar. Assim como na aplicação-piloto, o aplicador esclareceu eventuais dúvidas quanto aos enunciados, especialmente em relação às questões II e III, que poderiam oferecer um grau de dificuldade maior aos sujeitos. O tempo para a sua execução também foi 90 minutos, mas a maior parte dos educandos o respondeu em torno de 60.

Os dados obtidos são especificados nas planilhas contidas nos anexos L, M, N, O, P, Q, R, S e T.

3.5.2 Correção dos testes

Para avaliar o Teste de Compreensão Leitora, o critério estipulado foi o *método de qualquer resposta contextualmente aceitável*. Como já mencionado, o texto em análise apresentava alguns termos técnicos de difícil recuperação ou mesmo palavras de cunho subjetivo, sendo necessário estabelecer essa flexibilização. No entanto, para garantir que tal procedimento não desse margem a uma avaliação menos criteriosa, considerou-se como correta a recuperação de palavras exatas ou sinônimas que pertencessem à mesma classe gramatical do termo original. Dessa forma, na lacuna 27, por exemplo, cuja palavra a ser resgatada era *inventor*, foram aceitos também os termos *precursor* e *criador*. De modo similar, na lacuna 28, as palavras *regiões* e *zonas* foram consideradas sinônimas de *áreas*. Relacionou-se, assim, uma lista de palavras para cada lacuna que se enquadrasse no critério estabelecido.

O Teste de Consciência Textual, por sua vez, sofreu pequenas alterações em relação a sua primeira versão, mas os critérios de correção se mantiveram uma vez que se baseavam no quadro de análise especificado no item 3.3.2. Como o instrumento apresentava questionamentos que requeriam tanto respostas objetivas quanto subjetivas, foram adotados procedimentos diferentes para avaliá-las. No item A da questão II, por exemplo, os dados deveriam ser relacionados objetivamente às respectivas conclusões; sendo assim, as respostas eram categoricamente consideradas certas ou erradas. No item B da mesma questão, os sujeitos deveriam explicitar a forma como as conclusões se apresentavam (explícita ou implicitamente). As respostas referentes a esse item, no entanto, eram condicionadas às anteriores; então, se os alunos não relacionassem adequadamente os dados às conclusões, não adiantava especificar, mesmo que acertadamente, se a conclusão estava explícita ou subentendida. Já o item B da questão III e as questões IV, V e VI exigiam respostas essencialmente subjetivas. Sendo assim, era preciso avaliá-las de forma que se tornasse possível discriminar os níveis de conhecimento acerca da estrutura textual bem como o grau de consciência sobre o procedimento adotado. Tratava-se, pois, de uma análise bastante criteriosa que exigia uma correção mais atenta.

Por fim, no intuito de avaliar o Teste de Escrita Argumentativa, considerou-se primeiramente a correção realizada no piloto, que demonstrou a necessidade de se imprimir pequenos ajustes no quadro de análise instituído, concebendo-se assim as categorias especificadas no anexo H. Tendo em vista que o objetivo era averiguar a capacidade dos sujeitos em redigir um artigo de opinião, pautado na estruturação

argumentativa, tomou-se como base o modelo de sequência argumentativa proposto por Adam (2008), que privilegia o uso da contra-argumentação. Sendo assim, era necessário discernir as produções que utilizavam esse artifício e as que o ignoraram, verificando a eficácia desse emprego. Procurou-se ainda analisar a forma como os elementos da sequência argumentativa se apresentavam na composição textual; para tanto, estipularam-se os níveis não-satisfatório, intermediário(s) e satisfatório. Como se tratava de uma avaliação de caráter subjetivo, procedeu-se à sua realização em dois momentos distintos. Logo após, as duas análises foram confrontadas a fim de se averiguar possíveis discrepâncias e de se estabelecer a avaliação mais pertinente.

Todos os testes foram avaliados pela presente pesquisadora como forma de garantir o mesmo padrão de análise e, paralelamente, possibilitar que se estabelecesse um panorama geral do comportamento dos sujeitos. Ao mesmo tempo que as análises se baseavam em conhecimento técnico de diferentes campos teóricos, apresentavam caráter subjetivo, especialmente no que tange ao Teste de Consciência Textual e ao de Escrita Argumentativa, sendo necessário que o avaliador procurasse monitorar os possíveis equívocos de interpretação, inerentes a qualquer processo dessa natureza, por meio da manutenção de um mesmo parâmetro de correção. Ressalta-se ainda que as avaliações foram revisadas várias vezes no intuito de minimizar o impacto de possíveis desvios dos critérios empregados.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DOS RESULTADOS

4.1 TRATAMENTO ESTATÍSTICO DOS DADOS E RESULTADOS

A correlação entre as variáveis avaliadas nos instrumentos foi medida a partir do coeficiente de correlação linear de Pearson (r), método apropriado para descrever a correlação linear dos dados de duas variáveis quantitativas. Como explica Barbetta (2003), para qualquer conjunto de dados, o valor do coeficiente em questão mostra-se no intervalo de -1 a 1. É positivo quando os dados apresentam correlação linear positiva; negativo quando apresentam correlação negativa. Quanto mais próximo de 1 o valor de r estiver, mais forte é a correlação nos dados observados.

Como a presente pesquisa opera com três variáveis medidas em três instrumentos distintos, procedeu-se à análise de correlação entre duas variáveis separadamente em cada ano escolar. Sendo assim, **no primeiro ano**, a correlação entre o Teste de Compreensão Leitora (TCL) e o de Consciência Textual (TCT) incidiu em $r = 0,39$. A correlação entre o Teste de Compreensão Leitora (TCL) e o de Escrita Argumentativa (TEA) foi um pouco maior: $r = 0,41$. A correlação mais alta se deu entre o Teste de Consciência Textual (TCT) e o de Escrita (TEA): $r = 0,56$.

Abaixo, segue um resumo dos resultados obtidos pelos sujeitos nos três instrumentos.

Tabela 1 – Representação do desempenho dos sujeitos nos três instrumentos (primeiro ano do ensino médio)

Primeiro ano			
	TCL	TCT	TEA
Média	32,1	24,1	23,4
Mediana	31,0	23,0	24,0
Desvio	3,1	7,3	8,4
Mínimo	25	11	8
Máximo	39	39	40

A tabela acima ilustra como a média aritmética, que consiste, conforme Barbetta (2003), na soma dos valores dividida pelo número de valores observados, foi mais alta no TCL. A mediana, que representa o número que fica exatamente no meio do intervalo ordenado de todos os valores, aproximou-se bastante da média nos três instrumentos. Já o desvio padrão, que avalia a dispersão do conjunto de valores em análise, em torno da média, apontou para comportamentos diferentes. Enquanto no

TCL a dispersão foi mais baixa, o que representa um desempenho mais homogêneo entre os sujeitos, a alta dispersão verificada tanto no TCT quanto no TEA indica uma grande heterogeneidade entre os alunos. O número mínimo e o máximo de escores obtidos confirma essa diferença. No TCL, o mínimo residiu em 25 enquanto o máximo foi 39 (num total de 50 escores), obtendo-se uma variação menor. No TCT, o mínimo de 11 contrapondo-se a um máximo de 39 (num total de 46) demonstra uma maior variação entre os desempenhos. Já no TEA, a variabilidade foi maior ainda: mínimo de 8 e máximo de 40 num total de 44 escores.

A seguir, o desempenho dos sujeitos é representado por meio da aplicação do modelo de regressão linear simples. Como explica Barbetta (2003), trata-se de um modelo que relaciona uma variável y , denominada variável resposta ou dependente, a uma variável x , chamada de explicativa ou independente. Nesse sentido, busca-se encontrar, num par de eixos cartesianos, a reta que passe o mais próximo possível dos pontos observados, designada como reta de regressão.

TCL x TCT – 1º ano

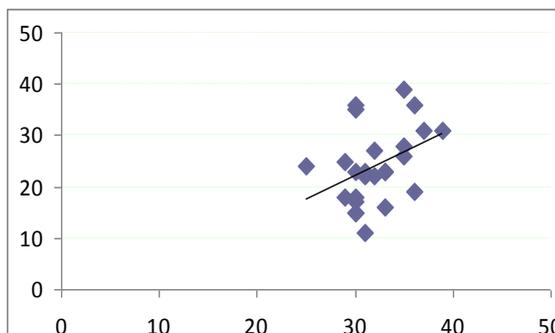


Gráfico 1 – Reta ajustada a partir da regressão linear de dois instrumentos: TCL e TCT - 1º ano (coeficiente de correlação: $r = 0,39$)

TCL x TEA – 1º ano

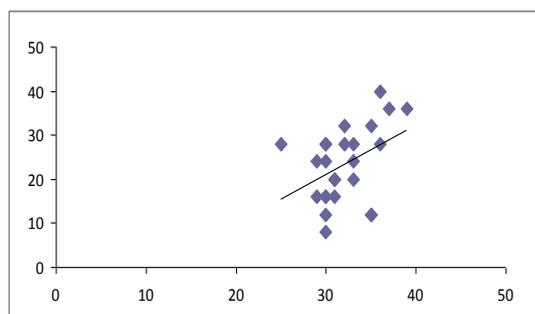


Gráfico 2 - Reta ajustada a partir da regressão linear de dois instrumentos: TCL e TEA - 1º ano (coeficiente de correlação: $r = 0,41$)

TCT x TEA – 1º ano

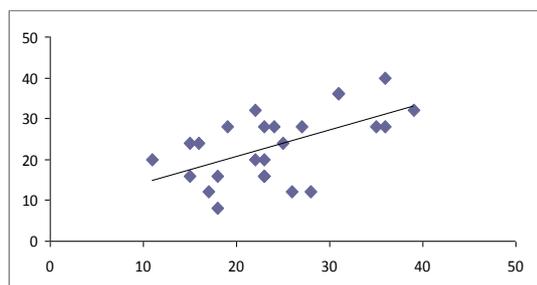


Gráfico 3 – Retas ajustadas a partir da regressão linear de dois instrumentos – TCT e TEA - 1º ano (coeficiente de correlação: $r = 0,56$)

Na análise dos gráficos, percebe-se como as inclinações da reta de regressão do gráfico 1 e do 2 se assemelham, assim como a distribuição dos pontos que marcam o desempenho de cada sujeito nos dois testes. A grande quantidade de pontos que se distancia da reta justifica uma correlação menor entre as variáveis confrontadas: compreensão leitora e consciência textual no primeiro gráfico; compreensão leitora e escrita argumentativa no segundo. Um comportamento similar explica uma correlação bastante próxima: $r = 0,39$ entre o TCL e o TCT; $r = 0,41$ entre o TCL e o TEA. Já o gráfico 3 difere dos demais quanto à disposição dos dados: os pontos são distribuídos de forma mais harmônica ao longo da reta, sendo que um número menor deles se distancia da linha. Tal comportamento assinala uma correlação maior entre o TCT e o TEA: $r = 0,56$.

No segundo ano, a maior correlação ocorreu entre TCL e o de TCT ($r = 0,51$). A correlação entre o TCL e o TEA também se aproximou desse número ($r = 0,48$), ainda que um pouco mais baixa. Em contrapartida, a correlação entre TCT e TEA, maior no primeiro ano, foi menor neste ano ($r = 0,41$).

Detalha-se, abaixo, o desempenho dos alunos nos testes.

Tabela 2 – Representação do desempenho dos sujeitos nos três instrumentos (segundo ano do ensino médio)

Segundo ano			
	TCL	TCT	TEA
Média	34,0	26,0	27,6
Mediana	35,5	24,5	30,0
Desvio	5,2	8,4	6,2
Mínimo	18	10	12
Máximo	41	41	36

Comparando-se a média dos sujeitos do segundo ano com a obtida pelos do primeiro, percebe-se que houve progresso em todas as capacidades avaliadas por meio dos instrumentos. Especialmente no que tange à escrita argumentativa, a média subiu significativamente: 23,4 para 27,6. A diferença entre a mediana desses dois anos escolares, concernente à produção escrita, confirma essa ascensão: 24,0 para 30,0. A análise do desvio padrão, por sua vez, mostra que houve maior dispersão no TCL do que no ano anterior. Já o teste que mostrou uma maior variabilidade de respostas foi o de Consciência Textual. É possível perceber, nos três instrumentos, uma grande diferença entre o número mínimo de respostas e o máximo, o que caracteriza um comportamento heterogêneo dos sujeitos nas três habilidades investigadas.

Os gráficos que seguem ilustram mais detalhadamente o desempenho dos sujeitos.

TCL x TCT - 2º ano

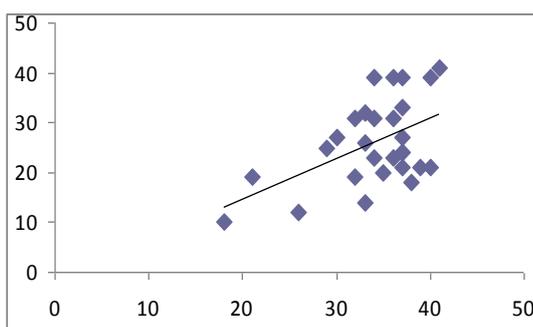


Gráfico 4 – Retra ajustada a partir da regressão linear de dois instrumentos – TCL e TCT - 2º ano (coeficiente de correlação: $r = 0,51$)

TCL x TEA - 2º ano

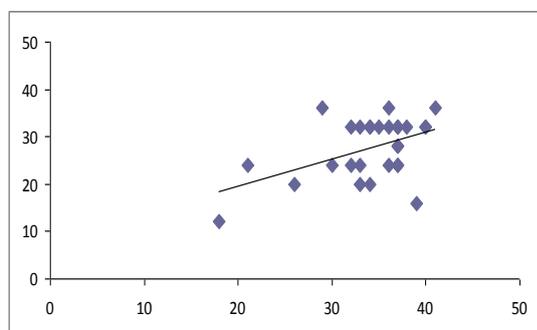


Gráfico 5 - Retra ajustada a partir da regressão linear de dois instrumentos: TCL e TEA - 2º ano (coeficiente de correlação: $r = 0,48$)

TCT X TEA – 2º ano

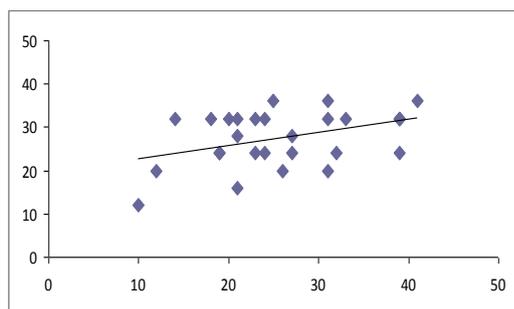


Gráfico 6 – Retra ajustada a partir da regressão linear dos dois instrumentos: TCT e TEA - 2º ano (coeficiente de correlação: $r = 0,41$)

A análise comparativa entre os gráficos 4, 5 e 6 assinala que há um declínio na inclinação das retas, o que justifica a correlação decrescente que se estabelece entre os as variáveis em pauta. Enquanto a correlação entre o TCL e o TCT é de $r = 0,51$, entre o TCL e o TEA reside em $r = 0,48$, e entre o TCT e o TEA cai para $r = 0,41$. Além disso, percebe-se uma grande variabilidade na disposição dos pontos nos três gráficos, ratificando a ideia de que o comportamento dos sujeitos mostrou-se bastante heterogêneo.

Em relação aos resultados do **terceiro ano**, a correlação entre o TCL e o TCT residiu em $r = 0,43$. A correlação entre o TCL e o TEA, por sua vez, foi maior: $r = 0,57$. Por fim, a correlação entre o TCT e o TEA foi de $r = 0,45$.

A seguir, descreve-se o comportamento dos alunos.

Tabela 3 – Representação do desempenho dos sujeitos nos três instrumentos (terceiro ano do ensino médio)

Terceiro ano			
	TCL	TCT	TEA
Média	33,8	29,0	26,7
Mediana	33,0	27,0	24,0
Desvio	4,1	6,9	6,7
Mínimo	26	14	16
Máximo	41	40	40

Destaca-se, primeiramente, que houve um pequeno declínio nas médias dos sujeitos, em comparação ao ano anterior, no que tange aos TCL e TEA. Essa queda reflete-se também na mediana obtida nos dois instrumentos: no TCL, caiu de 35,5 para 33,0; no TEA, de 30,0 para 24,0. Quanto ao desvio padrão, nota-se uma variabilidade menor nas respostas dos sujeitos no TCL; nos outros dois instrumentos, a dispersão foi

maior, assim como ocorreu nos anos anteriores. Percebe-se uma acentuada diferença quanto ao número mínimo de respostas corretas dos sujeitos do segundo ano em relação ao do terceiro, sobretudo no TCL. No que concerne ao número máximo, porém, essa diferença se dá apenas no TEA.

Abaixo, procede-se à análise do desempenho dos sujeitos conforme aplicação do modelo de regressão linear simples.

TCL x TCT -3º ano

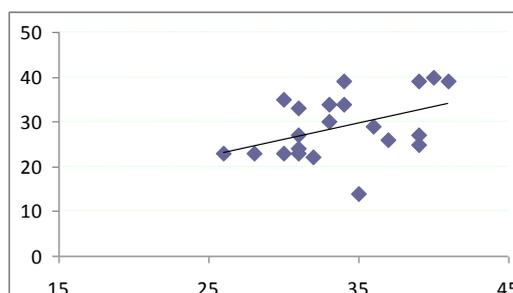


Gráfico 7 – Retra ajustada a partir da regressão linear de dois instrumentos: TCL e TCT - 3º ano (coeficiente de correlação: $r = 0,43$)

TCL x TEA -3º ano

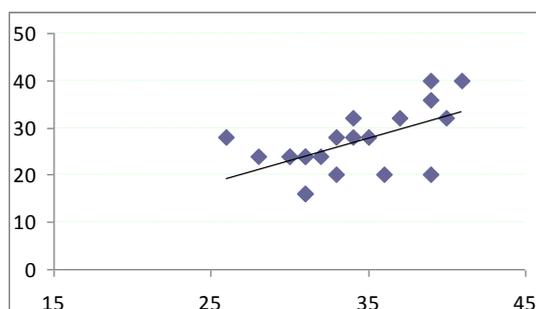


Gráfico 8 – Retra ajustada a partir da regressão linear de dois instrumentos: TCL e TEA - 3º ano (coeficiente de correlação: $r = 0,57$)

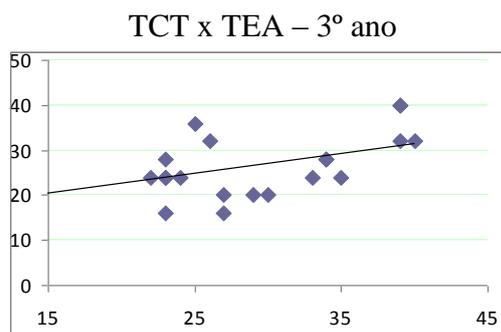


Gráfico 9 – Reto ajustada a partir da regressão linear de dois instrumentos: TCT e TEA - 3º ano (coeficiente de correlação: $r = 0,45$)

No gráfico 7, percebe-se uma pequena inclinação da reta de regressão, com a presença de vários pontos que se distanciam dessa linha. Configura-se, assim, uma correlação relativamente fraca entre o TCL e o TCT ($r = 0,43$). Já no gráfico 8, a reta mostra-se um pouco mais inclinada, com uma concentração maior de pontos em volta da linha. A correlação entre o TCL e o TEA, então, estabelece-se de forma mais acentuada: $r = 0,57$. Finalmente, no gráfico 9, há uma pequena incidência de pontos que se aproximam da reta, o que ratifica uma correlação mais baixa entre os TCT e TEA: $r = 0,45$.

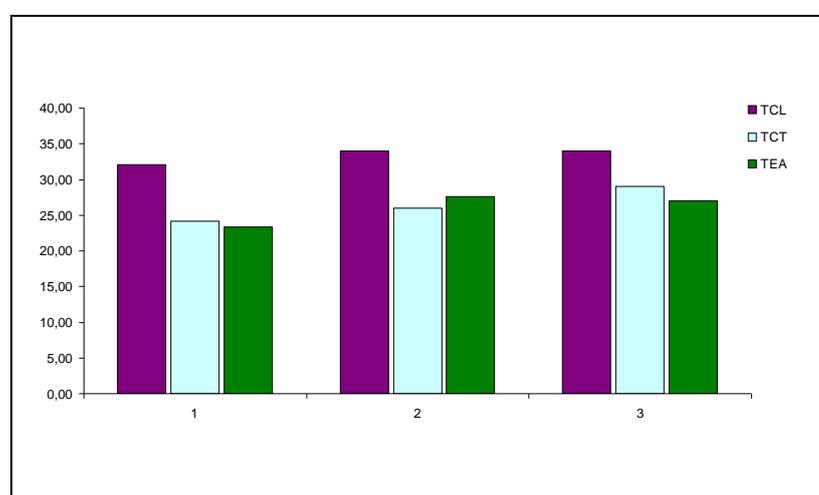


Gráfico 10: Média dos sujeitos no primeiro, no segundo e no terceiro ano do ensino médio

O gráfico acima ilustra a média obtida pelos sujeitos nos três testes, em cada escolar, possibilitando que se estabeleça uma comparação entre seus desempenhos de forma mais clara.

Em linhas gerais, comparando-se a correlação estabelecida entre compreensão leitora e escritura argumentativa, percebe-se que há uma progressão de um ano para

outro ($r = 0,41$ no primeiro; $r = 0,48$ no segundo e $r = 0,57$ no terceiro ano). Tal dado permite inferir que a influência mútua entre compreensão leitora e escritura se consolida com o passar do tempo, levando-se em conta variáveis intervenientes (que se colocam entre a independente e a dependente, podendo esclarecer a relação entre elas) como idade, amadurecimento, conhecimento acumulado, práticas escolares.

Em contrapartida, a correlação entre consciência textual e escritura argumentativa decresceu do primeiro para o segundo ano ($r = 0,56$ para $r = 0,41$), tendo um pequeno aumento no terceiro ($r = 0,45$). Tais dados podem indicar que algo importante no comportamento dos sujeitos se alterou de um ano para outro. Presume-se, por exemplo, que eles consolidaram mais uma capacidade em detrimento de outra em sua trajetória escolar. A análise das médias obtidas nas duas modalidades investigadas mostra que houve um progresso regular quanto à consciência textual. Na produção textual, por sua vez, a evolução mais significativa se deu na passagem do primeiro para o segundo ano; um pequeno decréscimo do segundo para o terceiro ano demonstra uma oscilação no desenvolvimento dessa capacidade.

Verifica-se um comportamento inverso ao se analisar a correlação entre compreensão leitora e consciência textual. Houve um acréscimo muito expressivo do primeiro para o segundo ano ($r = 0,39$ para $r = 0,51$), voltando a cair na passagem para o terceiro ($r = 0,43$). Novamente, a mudança mais significativa parece ocorrer no segundo ano. Como já mencionado, a média de um ano para outro, referente à consciência textual, aumenta progressivamente. Confirma-se, assim, o pressuposto de que a consciência se intensifica à medida que variáveis como idade, amadurecimento e conhecimento adquirido se modificam. Quanto à compreensão leitora, nota-se uma pequena variação (32,1; 34,0 e 33,8 respectivamente), o que permite inferir que a melhora nessa capacidade demande mais tempo para ocorrer, podendo sofrer oscilações.

Embora as correlações estabelecidas não se mostrem muito expressivas, percebe-se que as variáveis investigadas exercem influência uma sobre a outra. Como observa o estatístico que realizou as análises, Dr. Lori Viali, professor da PUCRS, numa pesquisa que contempla vários aspectos subjetivos, próprios das Ciências Sociais, raramente são atingidos os altos índices de correlação verificados com frequência, por exemplo, no campo das Ciências Exatas. Nesse sentido, caracterizações provenientes das áreas exatas, como correlação forte ou fraca, devem ser tomadas com cautela quando aplicadas em pesquisas no âmbito social e humano. Além disso, é preciso considerar que o conhecimento não se constrói de forma linear;

sendo assim, vários fatores podem interferir no desempenho de um grupo de sujeitos com características variadas, como nível de concentração, esforço empregado, comprometimento na execução de tarefas ocorridas em momentos diferentes.

4.2 ANÁLISE DESCRITIVA DO DESEMPENHO DOS SUJEITOS

Na análise do desempenho dos sujeitos no **Teste de Compreensão Leitora** (anexo C), verificou-se que palavras funcionais, como artigos, preposições, conjunções, foram retomadas mais facilmente. Na lacuna 1, por exemplo, todos os alunos do primeiro ano recuperaram corretamente o artigo indefinido *um*. Um estudante do segundo ano e cinco do terceiro, no entanto, utilizaram o adjetivo *determinado* para preencher a lacuna. Presume-se, nesse caso, que os sujeitos, no decorrer de suas trajetórias escolares, por ampliarem suas experiências cognitivas de diferentes formas, dispõem de uma variedade maior de opções linguísticas para compor um texto, tanto no que concerne à compreensão quanto à produção. Analogamente, a lacuna 39, cuja palavra exata a ser resgatada consistia no pronome demonstrativo *nisso*, foi preferencialmente preenchida pelo pronome *toda* ou pelo advérbio *também*. Embora não mantenham o sentido original do texto, podem representar uma tentativa dos sujeitos de evitarem termos vagos e repetitivos, tendo em vista que, no parágrafo em que a lacuna está inserida, a palavra *isto* já havia sido retomada. Pressupõe-se, assim, que os alunos por vezes tenham um cuidado maior com o emprego da linguagem do que escritores profissionais, cuja necessidade de escrever regularmente muitas vezes implica uma atenção maior ao desenvolvimento do conteúdo.

Palavras com significados mais específicos, por sua vez, como substantivos, adjetivos, advérbios, apresentaram um grau de dificuldade maior quanto a sua recuperação. Toma-se, como exemplo, a lacuna 28, que deveria ser preenchida pelo substantivo *áreas*, numa combinação com o adjetivo *cerebrais*. Apenas um sujeito do primeiro ano recuperou-a adequadamente; já no segundo e no terceiro ano, foram seis. Nessa operação cognitiva, o conhecimento de mundo era mais determinante do que o linguístico propriamente, o que demanda uma maior familiaridade dos sujeitos com o assunto em pauta. Na lacuna 4, a recuperação da palavra *disseminação* mostrou-se ainda mais difícil: apenas um sujeito do primeiro ano, dois do segundo e quatro do terceiro acertaram a questão. Mesmo que o critério de correção utilizado tenha sido o da palavra contextualmente aceitável, mais flexível na avaliação, parece que a falta de um vocabulário mais diversificado prevaleceu nesse caso.

Ressalta-se aqui que a diferença mais significativa em relação ao desempenho dos alunos se deu na passagem do primeiro para o segundo ano. A partir desse resultado, postula-se sobre a possibilidade de a capacidade de construir sentidos de textos, ao mesmo tempo que tende a se desenvolver à medida que se ampliam as experiências cognitivas dos sujeitos, também se estabilizar ou mesmo sofrer oscilações em determinado período.

No que concerne ao **Teste de Consciência Textual** (anexo E), destacam-se, num primeiro momento, algumas dificuldades dos sujeitos em relação às questões inquiridas. Na questão I, que solicitava a identificação de frases que continham a tese negada e a defendida pelo autor, verificou-se que, no primeiro ano, num universo de 25 sujeitos, 10 responderam adequadamente ao primeiro item e 12 ao segundo, sendo que apenas 5 deles responderam satisfatoriamente aos dois itens concomitantemente. Verifica-se, assim, que menos da metade dos sujeitos demonstrou habilidade em reconhecer o que foi solicitado. No segundo ano, num universo de 28 sujeitos, 14 forneceram respostas corretas ao primeiro item e 10, ao segundo. Já o número de sujeitos que identificou tanto a tese negada quanto a defendida aumentou para 8. No terceiro ano, que contava com 21 sujeitos, 14 acertaram o primeiro item e 11, o segundo, sendo que 8 responderam satisfatoriamente a ambos os itens.

Percebe-se uma sensível melhora, de um ano para outro, na capacidade de identificar as ideias principais do texto, norteadoras da argumentação desenvolvida. Ressalva-se, no entanto, que a identificação da tese defendida mostrou-se uma tarefa difícil para sujeitos dos três anos investigados. Pode-se atribuir tal dificuldade ao fato de concorrerem, ao lado do posicionamento do autor, várias outras ideias também importantes para a construção do raciocínio argumentativo. Alguns alunos, a título de exemplo, selecionaram frases como *“As pesquisas repetidamente mostram os efeitos negativos dessa desagradável e perigosa prática, não só no agredido como também no agressor”* ou *“A agressão é tão antiga como a humanidade”*, que servem para sustentar o ponto de vista defendido, não para o representar. Em contrapartida, a tese negada era seguida, no parágrafo posterior, por pistas linguísticas como *“Não mais”*, o que certamente oferecia indícios da ideia refutada a um leitor mais atento.

Ainda em relação à primeira questão, no item C, salienta-se que muitos alunos demonstraram confundir “marcas textuais” e “estratégias argumentativas”. Esperava-se, por exemplo, que os sujeitos reconhecessem as pistas oferecidas para identificação do posicionamento do autor, como *“Não mais”*, que inicia o segundo parágrafo, já

mencionado anteriormente, ou “*Tudo isso leva a uma conclusão*”, no início do quinto parágrafo, que direciona o leitor a identificar o ponto de vista do autor. Ou ainda, que mencionassem o papel dos adjetivos para marcar o seu posicionamento, como em “os efeitos *negativos* dessa *desagradável* e *perigosa* prática”. Poucos sujeitos atentaram para essas pistas, a maioria do terceiro ano. Em geral, os alunos se basearam em recursos argumentativos usados para sustentar a tese do autor, como referências a pesquisas e a dados estatísticos: “*Um levantamento feito entre alunos em escolas em escolas do Arizona (EUA) mostrou que 60% deles tinham participado, como agressores, de algum tipo de bullying, e que 90% tinham sido vítimas dessa conduta (...)*”. Houve também estudantes que identificaram de forma correta a marca textual, mas não souberam explicar satisfatoriamente o modo como auxiliaram na argumentação, o que pode ser caracterizado como comportamento epilinguístico.

Quanto à segunda questão do teste, cujo intuito consiste em investigar a capacidade dos sujeitos em relacionar adequadamente dados a conclusões, responsáveis pelo encadeamento argumentativo, verificou-se que tais relações foram estabelecidas com relativa facilidade. Não obstante, destacam-se os itens A1 e A7, cuja incidência de erro foi maior. No primeiro caso, os alunos do primeiro ano obtiveram apenas 9 acertos contra 16 erros. No segundo ano, houve uma sensível melhora no desempenho: 13 acertos contra 15 erros. Já no terceiro, obteve-se 10 acertos e 11 erros, configurando-se uma progressão no desempenho dos sujeitos de um ano para outro. No item em questão, os estudantes deveriam relacionar a premissa “*A sociedade precisa buscar soluções para o problema do bullying*” à conclusão “*Não basta reprimir ou castigar os agressores; eles precisam ser ajudados*”. Acredita-se que a dificuldade demonstrada se deva à necessidade de aplicar aqui a noção de *restrição* postulada por Adam (1992), que garante a passagem de um dado a uma conclusão por meio de uma refutação ou de uma exceção, encadeamento não percebido pelos sujeitos. Além disso, nota-se que a conclusão é constituída por enunciados independentes mas interligados, que caracterizam uma construção sintática mais complexa.

O segundo item que também ofereceu dificuldades consiste no A7. Nesse caso, no primeiro ano, houve 12 acertos e 13 erros. No segundo ano, computaram-se 17 acertos e 11 erros, melhora bastante significativa. Já no terceiro ano, 13 sujeitos responderam corretamente ao item e 8 erraram as respostas. Era necessário relacionar a premissa “*Pesquisas repetidamente mostram os efeitos negativos da prática do bullying*” à conclusão “*Bullying é algo danoso à sociedade*”. A maioria dos alunos que errou a resposta do item relacionou a premissa *A sociedade precisa buscar soluções*

para o problema do bullying à conclusão em questão. Ou ainda, relacionou a premissa em questão à conclusão “*Não basta reprimir ou castigar os agressores; eles precisam ser ajudados*”. Tomadas isoladamente, tais associações são coerentes; no entanto, a análise deveria ser feita contextualmente, considerando-se a organização geral das ideias do texto.

No que tange ao item B da mesma questão, cujo objetivo é averiguar a habilidade dos sujeitos em distinguir informações explícitas e implícitas, tarefa que implica a aplicação de um raciocínio inferencial, os sujeitos em geral demonstraram dificuldade acentuada para responder-lhe. Pode-se presumir, nesse caso, que tal atividade demande uma operação cognitiva mais complexa uma vez que os sujeitos precisariam realizar uma leitura bastante atenta para diferenciar as informações fornecidas pelo texto das que eram inferidas. Numa leitura automática, por exemplo, os leitores não se dão conta de que os sentidos são construídos por esses processos complementares.

A questão III, por sua vez, objetiva investigar a capacidade dos sujeitos em identificar a orientação do encadeamento argumentativo, a partir do pressuposto de Adam (1992) de que a relação entre premissas e conclusões pode ser garantida ou refutada. A maior incidência de erros ocorreu no item A1. No primeiro ano, 8 alunos acertaram a resposta e 17 erraram. No segundo, houve apenas 5 acertos, contra 23 erros. Já no terceiro ano, foram 7 acertos e 14 erros. Acredita-se que os sujeitos tiveram dificuldades em perceber a relação de oposição estabelecida entre o dado “*O termo bullying significa, na língua portuguesa, agredir, molestar ou hostilizar*” e a conclusão “*A denominação estrangeira bullying é bastante utilizada para remeter às práticas agressivas*”.

Já o item B da mesma questão pretende averiguar a consciência dos sujeitos acerca do procedimento empregado para estabelecer as relações textuais. Nesse sentido, era necessário que fizessem uma autorreflexão. Alguns alunos reconheceram a utilização do “chute” para responder à questão, o que caracteriza falta de conhecimento sobre o assunto (considerando-se os diferentes níveis de consciência, pode se verificar, nesse caso, o estado subconsciente). Muitas vezes, as respostas foram objetivas ou imprecisas, como por exemplo “*por meio da dedução eu consegui resolver as questões*”, sendo perceptível aí o comportamento epilinguístico dos sujeitos. Esse nível intermediário de consciência fica mais claro ainda na resposta “*Não foi preciso o uso do chute. Apenas fiz a relação de forma racional; soando bem, algo que chamam de ‘feeling’, você sabe mas não sabe explicar a regra*”. Aqui, o aluno mostra consciência

sobre o procedimento adotado: um conhecimento funcional sobre os mecanismos textuais, sem saber explicitar como eles se relacionam. Já na resposta *“Não recorri ao ‘chute’, de modo que a relação entre os dois segmentos foi facilmente identificada. Um procedimento importante para fazê-lo é observar a semântica: ideias que se relacionam no âmbito causa-consequência admitem conectivo ‘então’. Ideias antagônicas se relacionam por ‘no entanto’.”*, observa-se claramente um nível mais avançado de consciência, estabelecendo-se então um comportamento metalinguístico. Nesse caso, o sujeito não só mostra domínio sobre o assunto como esclarece as bases desse conhecimento.

As questões IV, V e VI buscam verificar a capacidade dos sujeitos de emitir julgamentos sobre a organização argumentativa assim como de explicitar esse conhecimento, sendo que a última focaliza particularmente o papel da contra-argumentação na composição desse tipo textual. Nesse sentido, verifica-se uma nítida progressão, de um ano para outro, no que concerne ao reconhecimento da importância desse recurso para a argumentação. No primeiro ano, prevaleceram respostas inconsistentes ou que demonstravam desconhecimento sobre o caráter dialógico desse artifício. Toma-se, como exemplo, a resposta *“(...) mostra que o autor domina o assunto, além de enriquecer o texto e deixá-lo visualmente bonito. A ideia de contra-argumentação é legal, pois brinca com a mensagem que o autor quer passar”*.

No segundo ano, houve respostas variadas, como *“Não acho importante, porque em texto argumentativo, o que ‘vale’ é a posição do autor segundo o tema discutido. Eu acho que dizer a contra-argumentação é só um modo de introduzir a opinião ‘certa’”*, em que o sujeito nega a relevância do artifício, mas se perde na explicação. Ou ainda respostas em que o aluno parece intuir a sua importância, mas não sabe exatamente por quê: *“Certamente o uso da contra-argumentação é importante na construção de uma dissertação, pois enriquece o texto, tornando mais completo e facilitando o entendimento do mesmo.”* Houve também respostas bastante consistentes, como: *“ Desde que bem elaborado e consistente, o uso de exemplos de ideias contrárias às do autor podem se tornar um complemento muito benéfico para o artigo. Se a ideia é consolidar e fortalecer o ponto de vista de Scliar, nada melhor do que derrubar contra-argumentos comuns com relação ao assunto em pauta e assim mostrar que eles são fracos. Isso faz os argumentos de Scliar parecerem mais lógicos”*.

Já no terceiro ano, verificaram-se respostas vagas, como *“podemos ver os dois lados e formamos a nossa própria opinião”*, mas, de forma geral, os alunos mostraram-

se mais cientes acerca da importância do papel exercido pelos contra-argumentos. Os exemplos que seguem ilustram essa percepção: *“O recurso da contra-argumentação é importante na construção de uma dissertação, pois aborda pólos antitéticos e auxilia na reflexão crítica do leitor. Além disso, explicita de forma clara que o bullying foi considerado, por muito tempo, uma prática normal, e deve ocorrer uma mobilização e mudança de comportamento e no tratamento dos agressores. Portanto, auxilia na argumentação e defesa de uma conclusão”*. No exemplo seguinte, o aluno, de forma bastante crítica, estabelece ponderações ao uso do recurso, especificando em que situações ele é válido: *“Esse recurso só é bom caso o contra-argumento apresentado seja completamente destruído durante o texto com argumentos favoráveis. Caso contrário, qual o sentido de apresentar um ponto de vista que enfraquece o argumento que está sendo defendido?* Parece que, ao usar a contra-argumentação para discutir sobre ela mesma, emerge o comportamento metalinguístico tanto pela acepção linguística (utilização do recurso para tratar dele mesmo) quanto pela psicolinguística (análise do objeto por meio da descrição, da reflexão e do manuseio).

As análises confirmam uma evolução no desempenho dos sujeitos na passagem de um ano escolar para o outro. Assim como variáveis como idade, ano escolar, maturidade certamente influenciam esse crescimento, acredita-se que o fator predominante seja a ampliação e a diversificação de experiências cognitivas, processo ao qual estão imanentemente expostos em sua progressão escolar.

Procede-se agora à discussão sobre o desempenho dos sujeitos no **Teste de Escrita Argumentativa** (anexo G). Como já mencionado, a avaliação da capacidade dos sujeitos quanto à produção de textos argumentativos pautou-se no modelo de sequência argumentativa concebido por Adam (1992, 2008). A partir de seu postulado, estabeleceu-se um quadro de análise (anexo H) que busca averiguar como os alunos mobilizam informações para defender seu ponto de vista; para cada item investigado, procurou-se discernir o desempenho por meio da classificação de níveis não satisfatório, intermediário(s) e satisfatório. A capacidade de operar mecanismos da contra-argumentação consistiu no grande diferencial das análises.

Nesse sentido, assinala-se aqui a percepção de que, de um ano para outro, aumenta a intenção do estudante em instaurar um caráter dialógico em suas produções textuais. No primeiro ano, 6 alunos ignoraram totalmente a necessidade de negar uma tese anterior, enquanto 12 a deixaram subentendida e 7 se propuseram a refutá-la, num universo de 25 sujeitos. Já no segundo, 1 aluno prescindiu do recurso da refutação, 20

demonstraram intenção de utilizá-lo, mas não claramente, e 7 o empregaram, num total de 28 sujeitos. No terceiro, ninguém ignorou totalmente a tese anterior, 15 alunos a negaram sutilmente e 6 procuraram refutá-la, num universo de 21 sujeitos. Não se nota, pois, uma diferença significativa nos números do segundo e do terceiro ano, mas é preciso destacar que, de forma geral, os discentes do último ano escolar que se propuseram a negociar com um contra-argumentador o fizeram de forma mais consistente.

No intuito de analisar mais claramente a utilização da contra-argumentação numa produção textual, transcreve-se, a seguir, a escritura de uma aluna que empregou esse recurso de forma bastante eficiente.

Reflexos da Sociedade

Nas últimas décadas têm sido recorrentes casos de massacres cometidos por jovens em escolas. Quando fatos dessa natureza acontecem, procura-se um porquê para atitude de tamanha violência. Ainda que os agressores geralmente usem como justificativa o bullying sofrido quando estudantes, as motivações desses assassinatos são um tema bastante polêmico.

Quando uma agressão é sofrida repetidas vezes e incessantemente, chega-se a um ponto em que a vítima cansa-se de ser vulnerável. De fato, um jovem que é perturbado durante anos por seus colegas pode deixar que num certo momento todo o ressentimento contido aflore repentinamente, demonstrando um caráter violento como resposta ao somatório de provocações sofridas por tanto tempo. No entanto, quando há um longo planejamento de vingança, com a elaboração de cada passo a ser realizado, trata-se de psicopatia, de alguém que tem o desejo de matar e só está à espera de uma justificativa aparente.

As inúmeras tragédias no âmbito escolar ocorridas nos Estados Unidos, na Europa e agora no Brasil não tiveram o bullying como principal motivação. Tratam-se, na verdade, do reflexo de uma sociedade em colapso. Competitividade e individualismo exacerbados, maior valorização das posses do que do caráter, ditaduras do capitalismo e da beleza, tudo isso tem gerado uma forte pressão psicológica principalmente nos jovens, que além de sentirem a necessidade de encaixarem-se em tantos padrões, ainda têm de lidar com a responsabilidade de “salvar o mundo”, ou seja, de consertar toda a devastação feita pelas gerações anteriores e de atingir o sucesso de maneira sustentável pelas gerações seguintes.

Os fenômenos de brutalidade que tem sido observados ultimamente podem ser explicados pela reação da mente humana à pressão de ser sempre o melhor, de obter sucesso e reconhecimento a qualquer custo. Um ato repentino de fúria pode até ser motivado pelo bullying, mas uma vingança cuidadosamente elaborada, não.

(aluna do terceiro ano do ensino médio do Colégio Militar de Porto Alegre)

Na construção desse texto, percebe-se, já na introdução, a intenção da autora em negar uma tese recorrente na sociedade: *“Ainda que os agressores geralmente usem como justificativa o bullying sofrido quando estudantes, (...)”*. A presença do conectivo *ainda que* é fundamental para marcar seu posicionamento visto que revela o estabelecimento de uma concessão, mecanismo bastante propício para instituir uma negociação com o interlocutor.

No parágrafo seguinte, novamente um operador linguístico oferece indícios de que a autora pretende acionar as crenças de um interlocutor imaginário, no caso, a voz do senso comum, no intuito de confrontar posicionamentos. Ao empregar *De fato*, a aluna demonstra concordar com a ideia recorrente de que *“um jovem que é perturbado durante anos por seus colegas pode deixar que num certo momento todo o ressentimento contido aflore repentinamente, demonstrando um caráter violento como resposta ao somatório de provocações sofridas por tanto tempo”*. A seguir, a inserção do conectivo *No entanto* direciona para a refutação da ideia de que o bullying sofrido na escola seja a principal causa dos massacres: *“quando há um longo planejamento de vingança com a elaboração de cada passo a ser realizado, trata-se de psicopatia (...)”*.

O terceiro parágrafo inicia com a presença da tese que a autora pretende negar: *“As inúmeras tragédias no âmbito escolar ocorridas nos Estados Unidos, na Europa e agora no Brasil não tiveram o bullying como principal motivação”*. Em seguida, a nova tese é enunciada: *“Tratam-se, na verdade, do reflexo de uma sociedade em colapso”*, confrontando-se novamente ideias divergentes do posicionamento da aluna e convergentes a ele. No transcorrer do parágrafo, há a enumeração de informações que sustentam seu ponto de vista, por meio da relação entre dados e conclusões que configuram o encadeamento argumentativo.

Finalmente, na conclusão, a nova tese é ratificada: *“Os fenômenos de brutalidade que tem sido observados ultimamente podem ser explicados pela reação da mente humana à pressão de ser sempre o melhor, de obter sucesso e reconhecimento a qualquer custo”*. Logo após, estabelece-se um novo confronto de ideias: *“Um ato*

repentino de fúria pode até ser motivado pelo bullying, mas uma vingança cuidadosamente elaborada, não”. Destaca-se aqui o papel exercido por *até*, outro importante operador argumentativo. Por meio dele, a autora indica que *pode até* concordar com a antiga tese, mas com restrições, sendo necessário discernir as situações em que há premeditação de um crime daquelas em que não há.

Verifica-se, do início ao fim do texto, um confronto constante entre ideias, crenças, posicionamentos. Certamente, mobilizar paralelamente conhecimentos próprios e de terceiros, de forma organizada e coerente, não se constitui tarefa fácil. Trata-se de uma operação cognitiva que requer variadas habilidades, como domínio linguístico e textual, organização do pensamento, ativação de conhecimentos prévios, capacidade de negociação, entre outras. Talvez por isso tão poucos alunos tenham utilizado o recurso da contra-argumentação consistentemente.

É preciso destacar ainda que, tendo em vista o conjunto geral de produções textuais, a diferença mais significativa quanto ao desempenho dos sujeitos se evidenciou entre o primeiro e o segundo ano. Assim como ocorreu no Teste de Compreensão Leitora, a média geral dos sujeitos do segundo ano foi maior que a do terceiro. Tais dados parecem indicar que o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos pode ser mais acelerado na passagem do primeiro para o segundo ano; posteriormente, há certa estagnação ou mesmo oscilação. Ressalta-se aqui que tal observação consiste em simples especulação interpretativa, apontando para a necessidade de mais pesquisas que investiguem como ocorre o desenvolvimento cognitivo de alunos nessa fase escolar.

4.3 AVALIAÇÃO DAS HIPÓTESES

No intuito de avaliar as hipóteses norteadoras desta tese, é preciso ressaltar que a pesquisa transcorre em dois momentos distintos. Primeiramente, procede-se à análise de correlação de variáveis com base em um levantamento de dados. A partir dos resultados obtidos, propõem-se estratégias pedagógicas que visem ao aprimoramento das capacidades investigadas. Sendo assim, procura-se aqui avaliar as três primeiras hipóteses, que foram testadas empiricamente e submetidas a um tratamento estatístico. A quarta hipótese é analisada num capítulo à parte.

A primeira hipótese, referente à correlação entre compreensão leitora e consciência textual no que tange à estruturação argumentativa, foi avaliada conforme a comparação dos coeficientes de correlação entre os escores obtidos no TCL e os

obtidos no TCT, aplicados em três turmas de anos escolares distintos. Os dados finais apurados revelam que, no primeiro ano do ensino médio, a correlação estabelecida entre as variáveis dos dois instrumentos incidiu em $r = 0,39$. No segundo ano, a correlação subiu para $r = 0,51$; no terceiro, entretanto, caiu para $r = 0,43$. Considerando que quanto mais distante o índice estiver de zero, mais forte é a correlação entre as variáveis, os resultados confirmam que há uma relação entre elas, ainda que em níveis diferenciados de acordo com o período escolar.

A segunda hipótese, que diz respeito à correlação entre compreensão leitora e escritura de texto argumentativo, foi avaliada conforme os mesmos procedimentos já descritos, após a aplicação de testes específicos para cada variável. No primeiro ano, o índice de correlação estabelecido foi de $r = 0,41$. No segundo, o índice subiu para $r = 0,48$. Já no terceiro, o valor obtido residiu em $r = 0,57$. Verifica-se, assim, que a correlação entre as variáveis em pauta se torna mais forte à medida que avançam os anos escolares.

Por fim, analisa-se a terceira hipótese, concernente à correlação entre escritura de texto argumentativo e consciência textual, também testada por meio da aplicação de instrumentos específicos cujos dados foram submetidos ao cálculo do coeficiente de correlação linear de Pearson. No primeiro ano, o índice obtido foi de $r = 0,56$. No segundo, esse valor baixou para $r = 0,41$. Já no terceiro, obteve-se $r = 0,45$. Novamente, a hipótese é corroborada com índices diferentes conforme o ano escolar. Tais dados confirmam que as operações cognitivas realizadas pelos sujeitos são passíveis de alteração no transcorrer de suas trajetórias escolares.

Os resultados obtidos apontam diferentes índices de correlação entre as variáveis avaliadas (de $r = 0,39$ a $r = 0,56$). Com base no postulado de que a correlação se estabelece de forma mais acentuada à medida que o índice se distancia de zero, percebe-se que as hipóteses foram corroboradas com índices médios. Dessa forma, é preciso analisar os possíveis fatores que influíram no resultado.

Primeiramente, devem-se considerar as complexas operações cognitivas que permeiam os objetos em pauta. A leitura do texto *Lidando com a agressão dos jovens*, de Moacyr Scliar, requer do leitor fundamentalmente habilidade de construir hipóteses, de fazer previsões por meio da ativação de diferentes conhecimentos. Assim, a compreensão depende da antecipação do que ainda não foi tratado e, paralelamente, da seleção de pistas inseridas no texto pelo autor. No texto em questão, a presença de palavras de baixa frequência de uso entre adolescentes certamente dificulta a

preditibilidade por parte dos leitores, exigindo-lhes um esforço cognitivo maior para que a compreensão se concretize.

No manejo de habilidades metatextuais, por sua vez, os sujeitos deveriam não só mostrar seu conhecimento sobre a estrutura de texto argumentativo como também a sua capacidade de explicitação e de reflexão. Para tanto, era necessário que tivessem familiaridade com a composição de artigos de opinião, sabendo reconhecer a forma como o encadeamento argumentativo se organiza nesse gênero textual. Já a escritura de textos argumentativos demanda difíceis habilidades, sobretudo no que tange ao uso de contra-argumentos. Para defender um ponto de vista e refutar outros posicionamentos, os alunos deveriam articular, de forma coesa e coerente, seus conhecimentos acerca do tema solicitado e antecipar possíveis argumentos de seu interlocutor imaginário. Sem dúvida, as três variáveis investigadas constituem-se como processos cognitivos bastante complexos, passíveis de influência de diferentes fatores, como grau de maturidade, capacidade de raciocínio, de abstração, de atenção e de concentração, além de interesse e motivação.

Todos esses aspectos de caráter subjetivo perpassam a leitura, a escritura e a consciência textual. Tais habilidades dependem de uma combinação de fatores internos aos sujeitos, explicitados acima, e externos, visto que não se pode negligenciar o papel da família e da escola no aprimoramento de tais capacidades, determinando o modo como os sujeitos as desenvolvem em sua trajetória escolar. Como já mencionado, conhecimentos próprios das áreas humanas são mais suscetíveis a alterações de diferentes ordens, em virtude das particularidades inerentes a sua natureza mais flexível.

Devem-se considerar ainda as peculiaridades do Colégio Militar de Porto Alegre, onde os testes foram aplicados. Tal instituição comporta alunos concursados e não concursados. O primeiro grupo passa por um processo seletivo bastante rigoroso, o que lhe exige uma preparação intensa referente a conhecimentos de Língua Portuguesa e de Matemática. Já o segundo grupo constitui-se de alunos que, amparados pelo sistema que garante vagas a filhos de militares transferidos no território nacional, vivenciam experiências escolares bastante diversificadas. Configura-se, assim, um corpo discente bastante heterogêneo; em decorrência, verificam-se variados desempenhos nos testes realizados, o que implica uma variabilidade maior também na forma como as habilidades se relacionam.

Tendo em vista os diferentes fatores que influenciaram a correlação entre as variáveis avaliadas, ratifica-se a corroboração das hipóteses norteadoras da presente

pesquisa ainda que sob índices não muito expressivos. Considerando o complexo universo subjacente ao desenvolvimento da leitura, da escritura e da consciência textual, faz-se necessário que novas pesquisas focalizem a relação entre tais objetos, que representam um profícuo campo de investigação.

5 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

A partir dos pressupostos teóricos da pesquisa e dos resultados obtidos em sua aplicação, objetiva-se, neste capítulo, propor estratégias pedagógicas que possam aprimorar o desenvolvimento da leitura e da escritura de textos argumentativos por meio da consciência textual. Analisa-se, assim, a quarta e última hipótese desta investigação. Nesse intuito, retomam-se, primeiramente, determinados preceitos teóricos aqui abordados como forma de delinear mais claramente os objetos em pauta. A seguir, procura-se relacioná-los aos resultados de modo a estabelecer alternativas de ação pedagógica condizentes com a pesquisa desenvolvida.

No que concerne à leitura, destaca-se sobretudo o seu produto primário, que consiste na compreensão leitora. Conforme defende Smith (1999), deve ser vista como base de sentido de um texto, pautando-se especialmente na previsão, na habilidade de construir hipóteses. Na mesma perspectiva, Kleiman (1989) postula a respeito da importância do conhecimento prévio nesse processo visto que o leitor compreende um texto pela ativação de diferentes tipos de conhecimento. Verifica-se, subjacente a esses preceitos, a importância que a preditibilidade assume. Numa outra instância, Kato (2007) analisa o comportamento de leitores por meio do processamento descendente (*top-down*) e do ascendente (*bottom-up*). Assinala, nesse sentido, que um leitor maduro utiliza os dois tipos de processamento de forma complementar.

Em relação à produção escrita, cabe destacar o posicionamento de Olson (1997) de que é preciso entender *como* o uso do código escrito pode provocar mudanças cognitivas. Nessa mesma perspectiva, deve-se investigar *como* o indivíduo traz o pensamento à consciência por meio da escritura. Com efeito, a produção escrita, ao trazer certos aspectos da linguagem falada à consciência, torna-os objeto de reflexão e de análise. No entanto, não contempla satisfatoriamente a intenção do autor em relação a seu leitor, o que exige deste a implementação de novos artifícios interpretativos. Sendo assim, ao tentar dar conta da intencionalidade subjacente aos discursos, é possível entender como o indivíduo pensa. Sob esse prisma, como assinala o autor, a prática escrita tem o poder de transformar o pensamento em objeto de contemplação.

Parece residir aí uma importante ferramenta de intervenção pedagógica uma vez que o indivíduo se modifica cognitivamente por meio da escritura e do pensamento, sendo a consciência um elemento intermediador desse processo. Torna-se plausível, assim, estabelecer estratégias que fomentem o desenvolvimento da leitura e da escritura

por meio da tomada de consciência. Nesse sentido, devem ser consideradas noções como percepções, inferências, raciocínio, crenças, conhecimento acumulado, intencionalidade de um autor ao produzir um texto no intuito de conduzir o indivíduo a manusear tais elementos conscientemente. Ao se aplicar um modelo pedagógico que leve em conta tais pressupostos, é possível formar um escritor capaz de exercer autocontrole sobre seus processos mentais e, assim, torná-lo mais eficiente em sua tarefa. Analogamente, é preciso formar leitores que utilizem tanto o processamento descendente, baseando-se fundamentalmente na predictibilidade, quanto o ascendente, construindo os sentidos textuais a partir dos dados ali apresentados. Ao alternar as duas formas de leitura de acordo com as peculiaridades de um texto ou com os objetivos que se quer atingir, o leitor monitora conscientemente a sua prática leitora. A consciência, assim, afirma-se como um importante mecanismo de intervenção tanto na formação de escritores como na de leitores.

A grande questão, porém, reside em instituir uma linha de ação pedagógica que indique *como* promover a leitura e a escritura por meio da consciência. Nesse intuito, propõe-se aqui que o aprimoramento de tais habilidades leve em conta os diferentes níveis de consciência perceptíveis em um indivíduo. No presente trabalho, estabeleceram-se três tipos de comportamento para distinguir a consciência textual: o estado subconsciente, o comportamento epilinguístico e o metalinguístico. Tendo em vista que o nível mais elevado de consciência pressupõe não só o conhecimento sobre determinado assunto como também a capacidade de descrevê-lo, de refletir sobre ele e de monitorá-lo, presume-se que um leitor e um escritor proficientes desenvolvam sobretudo um comportamento metalinguístico. No entanto, é preciso estar atento às fases que precedem essa última etapa visto que formam um processo contínuo. Paralelamente, o indivíduo deve desenvolver um comportamento metacognitivo, detendo-se não só sobre o produto da leitura e da escritura mas também sobre os processos cognitivos subjacentes a essas atividades. Sendo assim, é necessário propiciar aos estudantes, já no início de suas trajetórias escolares, práticas leitoras e escritoras pautadas em autorreflexão. Eles precisam tanto aprimorar suas capacidades por meio de práticas diversificadas como também ser incentivados a analisá-las criticamente, com um monitoramento constante, como forma de buscar aperfeiçoá-las.

É preciso salientar ainda as contribuições de Baars (1988) ao confrontar as vantagens e as desvantagens entre o estado consciente e o não consciente. Para o autor, o ser humano executa melhor suas atividades quando o faz inconscientemente, tendo em vista a automatização de ações habituais. Em contrapartida, o estado consciente

propicia a ele maior flexibilização diante de situações novas. Com efeito, ao se propor aqui que os diferentes níveis de consciência sejam contemplados nas práticas de leitura e de escritura, destaca-se a necessidade de fazê-lo considerando os benefícios e as restrições tanto do estado consciente quanto do não consciente. Deve-se atentar para os diferentes comportamentos manifestados pelos alunos em suas experiências com leitura e escritura, levando-os a discernir as situações em que é mais vantajoso estar consciente daquelas em que o mais adequado é não estar. Estabelecem-se, assim, condições para a formação de leitores e de escritores que exerçam domínio sobre seus processos cognitivos. O aluno, ao usar diferentes recursos para desenvolver suas práticas leitoras e escritoras, naturalmente as automatiza. Paralelamente, nos momentos em que as dificuldades se impuserem na execução de uma tarefa, tende a superá-las por meio da reflexão e do automonitoramento, ações a que deve ser constantemente incentivado ao longo de sua trajetória escolar.

Correa, Spinillo e Leitão (2001), ao tratarem da produção de textos argumentativos especificamente, com base em pesquisas recentes, destacam que crianças lidam desde cedo, em diálogo oral, com situações em que é necessário justificar pontos de vista e confrontar perspectivas divergentes. Não obstante, o manejo dessas habilidades na modalidade escrita requer um longo processo de desenvolvimento. Com efeito, é preciso levar em conta as demandas que tornam a utilização de recursos da contra-argumentação uma tarefa tão difícil numa produção escrita. Primeiramente, devem-se considerar as diferenças entre linguagem oral e escrita uma vez que a aprendizagem da modalidade escrita implica uma readaptação dos recursos usados na produção oral. Uma distinção fundamental reside no fato de a escritura prescindir de um interlocutor no contexto em que é produzida. Em decorrência, o escritor maneja conhecimentos e construções linguísticas completas e explícitas num grau incomum ao diálogo oral. Além disso, o redator exerce controle sobre todo o processo de produção escrita, contrapondo-se ao controle compartilhado que permeia a oralidade. A recuperação de conhecimentos na memória, por sua vez, torna-se mais fácil numa conversação, mediante variadas pistas que facilitam a recordação. Já a produção escrita exige uma capacidade maior do escritor em buscar conteúdos na memória, sendo necessário discernir o conteúdo que possui e o que procura resgatar num dado momento.

Tendo em vista essas dificuldades impostas por uma produção escrita de caráter argumentativo, sobretudo no que tange à utilização de recursos da contra-argumentação, torna-se premente que o desenvolvimento dessa habilidade seja

incentivada já nas fases iniciais da escolarização. Como mostram os resultados desta pesquisa, que teve como foco estudantes do ensino médio, na passagem do primeiro para o segundo ano, os sujeitos parecem mais suscetíveis a alterações cognitivas; no terceiro, de forma geral, os conhecimentos mostram-se mais estabilizados. Sob esse prisma, é plausível pressupor que quanto mais cedo os alunos forem incentivados a ler e a produzir textos de caráter argumentativo, mais propensos serão a desenvolver e a consolidar tais capacidades. As médias obtidas pelos sujeitos, nos três anos escolares investigados, demonstram uma ascensão regular quanto à consciência textual, que emerge, então, como uma alternativa eficaz para potencializar práticas leitoras e escritoras.

O procedimento *cloze* aplicado ratificou o quanto o conhecimento prévio é determinante para que a compreensão leitora se efetive. Dessa forma, é necessário desenvolver atividades de leitura que privilegiem o conhecimento linguístico, o textual e o enciclopédico. Quanto mais cedo os indivíduos forem estimulados a usar a preditibilidade, a discernir uma informação dada de uma nova e a monitorar o que precisam recordar e aprender para construir sentidos textuais, maior a probabilidade de se tornarem leitores maduros, que utilizam os processamentos ascendente e descendente de forma complementar. Paralelamente, irão aprender a monitorar o próprio raciocínio, permeado por inferências e por conhecimentos acumulados, o que é imprescindível para a formação de leitores conscientes acerca de suas práticas.

Em se tratando da leitura de textos argumentativos propriamente, quanto mais cedo os alunos se familiarizarem com as características inerentes a esse tipo textual, por meio de atividades condizentes a cada período escolar, maior a possibilidade de desenvolverem suas capacidades leitoras, transformando o que é potencialmente complexo em algo simples e natural. Nesse intuito, faz-se necessário implementar, concomitantemente às práticas de leitura, atividades que os conduzam ao monitoramento constante, desenvolvendo um senso crítico tanto em relação ao texto lido quanto a sua ação como construtores de sentidos textuais. Com efeito, consolida-se no indivíduo um comportamento metalinguístico e metacognitivo que só pode beneficiá-lo em sua formação como leitor.

A aplicação do Teste de Escrita Argumentativa, por sua vez, confirmou como a mobilização de recursos da contra-argumentação é difícil e onerosa aos discentes. Assim, a construção de textos argumentativos, com especial atenção ao caráter dialógico, deve ser incentivada mais precocemente no meio escolar. Como os contra-argumentos, cuja utilização muitas vezes é negligenciada na fase final de formação

escolar, são permeados por complexas articulações, é preciso propiciar aos alunos condições para que se familiarizem com tal artifício. Se o confronto de ideias emerge de variadas formas na oralidade, ainda durante a infância, é possível transpor os mecanismos da contra-argumentação para a produção escrita, respeitadas as diferenças entre as duas modalidades. Nesse sentido, novamente a consciência textual atua como um elemento intermediário. Num primeiro momento, o estudante deve ser exposto a diversificadas atividades de produção argumentativa que estimulem a exploração do caráter dialógico. Posteriormente, é necessário levá-lo a tomar consciência dos mecanismos utilizados por meio de exercícios de reflexão e de automonitoramento. De forma gradativa, o indivíduo tende não só a consolidar suas habilidades como redator como a exercer pleno domínio sobre elas.

Se a proposta consiste em trabalhar os artifícios da argumentação mais precocemente, os componentes lúdicos podem se fazer presentes no ambiente escolar. Sabe-se que o exercício da argumentação permeia o cotidiano das pessoas de variadas formas já no período infantil. Dessa forma, é necessário transpor essas situações a práticas escolares que estimulem o desenvolvimento do raciocínio argumentativo conforme a idade, a maturidade e o período escolar em que os alunos se encontram. É possível, por exemplo, explorar leitura e produção de pequenos textos a partir de gravuras, histórias em quadrinhos, desenhos animados que se pautem em confronto de ideias e tomada de posições. Se as crianças se posicionam naturalmente sobre variados assuntos na oralidade, devem ser incentivadas a fazê-lo também na forma escrita. Assim, tornam-se mais propensas a desenvolver um raciocínio que confronte as próprias crenças e a de terceiros, num exercício constante de refutação de teses e defesa de novos pontos de vista.

É importante considerar também a influência mútua que a leitura e a escritura exercem. O pressuposto de que quanto mais se desenvolve a capacidade leitora, maior a possibilidade de se aprimorar também a escritora, ou vice-versa, ampara-se em diferentes teorias e pesquisas aplicadas. No presente estudo, a correlação entre compreensão e escritura argumentativa aumentou significativamente na passagem de um ano escolar para o subsequente. Com efeito, percebe-se como a relação entre ambas as habilidades tende a se consolidar com o decorrer do tempo. Faz-se necessário, portanto, explorá-las concomitantemente, por intermédio da consciência textual, de modo a formar leitores e escritores de textos dissertativos eficientes em suas tarefas.

No intuito de aprimorar práticas leitoras e escritoras de cunho argumentativo, é

preciso estimular os alunos a desenvolvê-las com base em diferentes gêneros textuais. Ao inseri-los em um universo em que os textos cumprem uma função social, torna-se viável contemplar a intencionalidade subjacente à composição discursiva. O leitor, ao construir os sentidos textuais, precisa dar conta da força elocucionária presente nas produções escritas, nem sempre de forma explícita. Analogamente, o escritor, na elaboração de textos argumentativos, deve ter em mente um interlocutor cujos conhecimentos, crenças e ideologias são constantemente confrontados. A cooperação entre leitor e escritor, assim, deve pautar-se em atividades que façam sentido a eles, constituídas por intencionalidades que precisam ser negociadas por meio de práticas instauradas no meio social. Nesse sentido, o trabalho a partir de gêneros textuais propicia que se contemple mais claramente o caráter dialógico inerente à organização argumentativa.

Na realização desta pesquisa, verificou-se que a consciência textual tende a progredir com o avanço escolar, ao passo que a compreensão leitora e a escritura sofrem oscilações. Já as correlações mais fortemente estabelecidas ocorreram entre leitura e escritura argumentativa. Nessa perspectiva, postula-se que o estímulo paralelo às três habilidades, ao longo da trajetória escolar, seja uma alternativa para consolidá-las e, por conseguinte, aumentar a influência de uma sobre a outra. Assim como a consciência textual age como vetor para estimular a leitura e a escritura, o aprimoramento dessas duas capacidades pode também formar sujeitos mais conscientes a respeito dos artifícios utilizados, bem como da linguagem, do pensamento e do mundo representado pelo código escrito.

O indivíduo, assim, modifica-se cognitivamente à medida que aumenta a sua consciência sobre as práticas leitoras e escritoras. Para torná-las objetos de reflexão e de contemplação, deve-se instituir um comportamento metalinguístico e metacognitivo capaz de fomentar paralelamente a compreensão leitora, a escritura argumentativa e a própria consciência textual. Quanto mais cedo se estimular o uso desses mecanismos na esfera escolar, mais plausível será a formação de leitores e de escritores conscientes, aptos a lidar com diferentes operações cognitivas nas mais diversas áreas de atuação.

CONCLUSÃO

Procede-se agora a uma breve retomada da pesquisa realizada, no intuito de salientar os aspectos mais significativos dos resultados obtidos sob o prisma do referencial teórico que a fundamentou. Para estabelecer uma conexão entre leitura, escritura e consciência textual, numa perspectiva que privilegiou o aspecto cognitivo, buscou-se embasamento em diferentes vertentes teóricas. Nesse sentido, destacam-se as importantes contribuições de autores como Smith, Kato, Olson, Adam, Gombert e Baars.

No que tange à leitura, ressalta-se o preceito de que a compreensão leitora, seu produto primário, efetiva-se a partir da construção de sentidos. Para Smith (1999), a base da compreensão é a previsão, ou seja, a eliminação antecipada de alternativas improváveis durante a leitura. Na mesma ótica, Goodman (1976) postula que a elaboração de hipóteses pelo leitor de acordo com as pistas oferecidas pelo texto constitui a base da construção de sentidos. Clark e Haviland (1977), por sua vez, defendem que a compreensão é condicionada pelo êxito da integração de uma informação nova a uma velha, ambas relacionadas aos processos de recordar e aprender. Na mesma linha de pensamento, Kleiman (1989) assinala que a compreensão ocorre por meio da ativação do conhecimento prévio acumulado. Verifica-se, então, que a predictibilidade permeia os conceitos desses diferentes autores, constituindo-se como um elemento primordial para o desenvolvimento da capacidade leitora. Finalmente, citam-se os preceitos de Kato (2007) que, com base nos dois tipos básicos de processamento de informação, o descendente e o ascendente, procura descrever o comportamento de leitores, ressaltando que o ideal é utilizá-los de forma complementar.

Importa ainda destacar as implicações cognitivas da leitura e da escritura. Conforme Olson (1997), a representação do mundo pela forma escrita alterou a própria estrutura do conhecimento. Nesse sentido, o autor defende que a escrita (que abrange tanto a leitura quanto a escritura) transformou o pensamento em objeto de contemplação. Primeiramente, ao tornar palavras e proposições objetos do conhecimento; posteriormente, ao transformar a intencionalidade em objeto do discurso. Kato (2005), por sua vez, ao tratar da natureza da leitura e da escritura, passa a analisá-las como processos, não como produtos. Sendo assim, a autora ressalta a relação cooperativa que se estabelece entre um leitor e um escritor, a força

ilocucionária presente nos discursos e o papel da memória durante a realização dessas atividades. Já Poersch (2001) destaca que ambos os processos se revestem da relação pensamento/linguagem, seguindo orientações opostas. Durante a leitura, parte-se do texto em direção ao pensamento; na escritura, do pensamento ao texto. Consistem, pois, em processos cognitivos semelhantes, porém inversos.

Neste trabalho, leitura e escritura são abordadas pelo prisma da argumentação. Para tratar esse tipo específico de estruturação textual, adotou-se o quadro teórico preconizado por Adam (1992, 2008). No intuito de contemplar a heterogeneidade composicional dos textos, o autor desenvolve uma teoria baseada na organização sequencial da textualidade. Dessa forma, estabelece um modelo de sequência argumentativa prototípica que se organiza em torno da refutação de uma antiga tese e da defesa de uma nova, sustentada pela relação entre premissas, inferências e conclusões. Em seu último modelo (2008), confere especial atenção ao caráter dialógico inerente ao discurso argumentativo.

Finalmente, trata-se a consciência como um vetor para promover a leitura e a escritura. A relevância de tal aspecto para os processos cognitivos é respaldada por Luria (1979). Como elucidada pelo autor, as primeiras formas de atividade consciente do homem – uso de instrumentos de trabalho e desenvolvimento da linguagem – propiciaram uma mudança radical em toda a estrutura do comportamento. É inegável, assim, que uma prática consciente pode modificar cognitivamente um indivíduo. Com efeito, ao ler e ao escrever conscientemente, verificam-se mudanças que implicam não só melhorias nas práticas em si como alterações na forma de se conceber o mundo.

A concepção de que a consciência se estabelece de forma contínua, em variados graus, é fundamental para esta tese. Nesse sentido, destacam-se os três níveis que fundamentaram a realização da presente pesquisa. Num primeiro momento, a ideia, defendida no campo de estudos psicológicos, de que um indivíduo que apresenta uma consciência fraca, diminuída (mas não equivalente a zero) manifesta um estado subconsciente. A seguir, baseando-se em postulados de Gombert (1992), a distinção entre epiprocessos e metaprocessos. Estes remetem a um conhecimento explícito que pode ser verbalmente relatado; aqueles, a um domínio funcional de regras de organização ou de uso da língua. Sendo assim, o estado subconsciente, o comportamento epilinguístico e o metalinguístico foram empregados na avaliação da consciência textual. Ressaltam-se ainda os preceitos de Baars (1988), que, por meio da Teoria do Espaço Global, procurou delimitar os contrastes entre os processos conscientes e os processadores inconscientes; e de Dehaene (2009) que, a partir de

estudos empíricos, chama atenção para a importância de relatos subjetivos para se tratar a consciência. Ambos os autores defendem que a informação é compartilhada em diferentes áreas do cérebro; sendo assim, o estado consciente implica um nível de processamento no cérebro em que as informações são passíveis de compartilhamento.

Gombert foi responsável ainda por instituir, no campo de investigação da consciência linguística, o aspecto textual. Elemento primordial para o desenvolvimento desta pesquisa, a consciência textual remete à capacidade de um indivíduo, ao ter um texto como objeto de análise, examiná-lo a partir de um monitoramento intencional. Neste estudo, focalizou-se a estrutura textual argumentativa, aspecto ainda pouco explorado nessa vertente teórica. Dessa forma, uma das principais dificuldades para o desenvolvimento desta pesquisa foi o número reduzido de trabalhos precedentes que servissem de modelo para a elaboração do instrumento de consciência textual.

Concluída a revisão teórica, buscou-se investigar as hipóteses norteadoras do trabalho, por meio da análise do desempenho de alunos do ensino médio do Colégio Militar de Porto Alegre. Primeiramente, os sujeitos realizaram um Teste de Compreensão Leitora (TCL), um de Consciência Textual (TCT) e um de Escrita Argumentativa (TEA), elaborados a partir de um artigo de opinião que versava sobre o bullying. Após o levantamento dos dados, avaliou-se a correlação entre duas variáveis separadamente, em cada ano escolar, pelo cálculo do coeficiente de correlação linear de Pearson (r). Os resultados apontaram diferentes índices de correlação entre as variáveis avaliadas, oferecendo importantes indícios sobre o comportamento dos sujeitos nos três anos escolares. Sob essa ótica, destaca-se a percepção de que o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos mostra-se mais acelerado na passagem do primeiro para o segundo ano. Na passagem para o terceiro, por sua vez, parece haver um avanço em determinados aspectos (a consciência textual aumenta regularmente com a progressão escolar) e certa estabilização em outros, como se verifica por meio das médias obtidas na compreensão leitora e na escrita argumentativa.

Com base nos dados levantados e nas análises efetuadas, foram propostas estratégias pedagógicas para aprimorar a leitura e a escrita de textos argumentativos a partir da consciência textual. Nessa perspectiva, ressalta-se a necessidade de se desenvolver mais precocemente nos alunos o raciocínio argumentativo, sobretudo em seu caráter dialógico. Para tanto, deve-se atentar aos diferentes tipos de comportamento que pautam as atividades discentes para que prevaleça o aspecto metalinguístico e o metacognitivo. Paralelamente, é preciso considerar os benefícios e

as limitações dos estados consciente e não consciente como forma de levar o aluno a automatizar ou a desautomatizar suas práticas de acordo com a necessidade. Com efeito, torna-se possível formar leitores e escritores proficientes a partir de um monitoramento constante de suas ações.

Os objetos em pauta foram abordados em uma perspectiva científica ainda incipiente, considerando especialmente os recentes postulados acerca da consciência textual. As investigações nesse campo têm privilegiado a tipologia narrativa, que constitui a base de muitos estudos linguísticos e psicolinguísticos. Esta pesquisa, ao focalizar a organização argumentativa, propôs um modo de avaliar essa habilidade metatextual por meio da elaboração de um instrumento e do estabelecimento de níveis de consciência textual passíveis de mensuração. Para relacioná-la à leitura e à escritura argumentativa, articularam-se preceitos psicolinguísticos, psicológicos e discursivos, num recorte teórico multidisciplinar.

Diante desse quadro, acredita-se que a presente tese apresenta contribuições para os estudos científicos na área e para o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas engajadas na formação de leitores e de redatores conscientes. Nesse sentido, espera-se que as escolas propiciem aos alunos a oportunidade de se inserirem num universo de leitura e de escritura guiados por práticas de reflexão. Torna-se possível, assim, promover mudanças cognitivas nos indivíduos por meio do desenvolvimento paralelo da capacidade leitora, da consciência textual e da escritura argumentativa. Trata-se, sem dúvida, de um campo promissor para novas investigações, tendo em vista a relevância dos temas articulados tanto para a esfera acadêmica quanto para a escolar.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. *Eléments de linguistique textuelle*. Liège: Mardaga, 1990.

_____. *Hacia una definición de la secuencia argumentativa*. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, p.9-22, v.25, 1995.

_____. *Les textes: types e prototypes* Paris: Mathan, 1992.

_____. Types de séquences textuelles élémentaires. *Pratiques*, n.56, déc. 1987.

_____. *A Linguística Textual: introdução à análise dos discursos*. Revisão técnica Luis Passeggi, João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2008.

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

BAARS, Bernard J. *A cognitive theory of consciousness*. New York: Cambridge University Press, 1988.

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. 277-236.

BALLONE, Geraldo J. *Alterações da consciência*, 2005. Disponível em www.psiqweb.med.br Acessado em: 15/05/2011.

BARBETTA, Pedro Alberto. *Estatística aplicada às Ciências Sociais*. 5ª ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2003.

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

CLARK, Herbert H.; 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; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Traduzido por Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORREA, Jane; SPINILLO, Alina e LEITÃO, Selma. *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. 1ª ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2001.

COUTINHO, Maria Antônia. *Texto(s) e competência textual*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

DEHAENE, Stanislas. *Signatures of consciousness*, 2009. Disponível em: www.edge.org/.../dehaene09/dehaene09_index.html Acessado em: 15/04/2011.

DIJK, Teun A. van. *La ciencia del texto: um enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós, 1978.

_____. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, 1989.

DUCROT, Oswald. *Les mots du discours*. Paris: Ed. de Minuit, 1980a.

FAYOL, Michel. *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1985b.

FIDALGO, A. *Definição da retórica e cultura grega*. Universidade da Beira Interior, 2003. Disponível em: bocc.ubi.pt/pag/retorica-cultura-grega.pdf Acessado em: 18/05/2011.

FLOWER, Linda; HAYES, John R. A cognitive process theory of writing. In: RUDDLELL, R.B.; RUDDLELL, M.R.; SINGER, H. (Eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, 1981. p.928-950.

GRICE, H.P. *Logic and conversation* In Cole, P. & Morgan, J. (eds.) *Syntax and Semantics*, Vol. 3. New York: Academic Press. pp. 41-58, 1975.

GOMBERT, Jean Émile. *Metalinguistic development*. Harvester: Wheatsheaf, 1992.

GOODMAN, Kenneth. Reading, a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H.; RUDDLELL, R. *Theoretical models and processes of reading* (eds.). Traduzido por Giselle Olívia Mantovani Dal Corno. Newark (De): International Reading Association, p.497-508, 1976.

_____. Unidade na leitura - um modelo psicolinguístico transaccional. In: *Letras de Hoje*, n.86, p.9-43. Porto Alegre: EDIPUCRS, dez. 1991.

IZQUIERDO, Iván. *Memória*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

JOLIVET, Régis. *O sujeito psicológico*, 2006. Disponível em www.consciencia.org/cursodefilosofiajovilet19 Acessado em: 24/05/2011.

KARMILOFF-SMITH, Annette. Language and cognitive processes from a development perspective. In: *Language and Cognitive Processes*, 1, p. 61-85, 1985.

_____. *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 1995.

KATO, Mary Aizava. *O aprendizado da leitura*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

KLEIMAN, Ângela. *Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore. *Argumentação e linguagem*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LURIA, Alexander Romanovich. *Curso de Psicologia Geral: Introdução Evolucionista à Psicologia*. Vol. I Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1979.

_____. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. Tradução Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ed. Ícone, 1990.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e textualidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (org.). In: *Gêneros textuais & ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MATLIN, Margaret W. *Psicologia Cognitiva*. Tradução Stella Machado. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2004.

MILLER, Stela. *O trabalho epilinguístico na produção textual escrita*. 2003. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/stelamiller.rtf Acessado em: 10/04/2011.

MORAIS, José. *A arte de ler*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

OLSON, David. O mundo no papel: *as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Tradução Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Traduzido por Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

POERSCH, J.M.; SMITH, M.; KESSLER, M.; GEHRKE, N. Leitura e escritura: faces distintas, embora intimamente associadas, do processo comunicativo. *Atas do I Congresso Internacional de Abralín*. Salvador: UFBA, 1996. p.363-9.

POERSCH, José Marcelino. A leitura como fonte de saber linguístico: processos cognitivos. In: *Letras de Hoje*, v.36, n.3, set. 2001, p.401-07.

_____. Como pode a psicolinguística tornar-se arte? In: *Letras de Hoje*, v.35, n.4, dez. 2000, p.9-22.

_____. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem metacognição. In: *Letras de Hoje*, v.33, n.4, p.7-12, dez. 1998.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. *A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo*. Tese de doutorado. LAEL. PUC-SP. São Paulo, fevereiro de 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 20ª ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Processamento bottom-up na leitura*. 2008. Disponível em: www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo02.pdf Acessado em: 07/04/2011.

SCLIAR, Moacyr. *Lidando com a agressão dos jovens*. Porto Alegre: Zero Hora, 13 dez. 2008.

SPINILLO, Alina Galvão; SIMÕES, Patrícia Uchoa. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. In: *Psicol. Reflex. Crit.* Vol. 16 nº 3, Porto Alegre, 2003.

SILVA, F. *Retórica aristotélica*. Nota positiva, 2007. Disponível em: www.notapositiva.com/trab_estudantes/.../retoricaaristotelica.htm. Acessado em: 18/03/2010.

SLAMA-CAZACU, Tatiana. *Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas*. São Paulo: Pioneira, 1978.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Traduzido por Daise Batista. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Leitura significativa*. Traduzido por Beatriz Affonso Neves. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

_____. *Reading like a writer*. Language Arts, Urbana, National Council of Teacher of English. v.60, n.5, p.558-67, may 1983. Traduzido por Giselle Olívia Mantovani Dal Corno, Curso de Psicolinguística ministrado por José Marcelino Poersch, na UCS, em 1990.

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

STERNBERG, Robert J. *Psicologia Cognitiva*. Traduzido por Roberto Cataldo Costa. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

TUNMER, William; PRATT, Christopher; HERRIMAN, Michael. (Orgs.). *Metalinguistic awareness in children: theory, research and implications*. Nova York: Springer-Verlag, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. 2ª ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – PUCRS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A presente pesquisa consiste num estudo científico cujo intuito é contribuir para o aprimoramento de práticas pedagógicas no tocante à leitura e à escrita, considerando o importante papel que a consciência pode exercer nesse processo. Sendo assim, o **objetivo deste trabalho**, num primeiro momento, é analisar o desempenho de alunos do ensino médio em testes específicos de leitura, escrita e consciência textual. Uma vez detectados os pontos fortes e os fracos referentes a essas habilidades, torna-se viável o desenvolvimento de estratégias que possam aperfeiçoá-las.

Os testes serão aplicados em três momentos distintos, em sala de aula. Logo após, o desempenho dos sujeitos será avaliado de forma quantitativa (submetendo-se a tratamento estatístico) e qualitativa.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

_____	_____	_____
Assinatura do aluno	Nome	Data

_____	_____	_____
Assinatura do pesquisador	Nome	Data

_____	_____	_____
Assinatura do responsável	Nome	Data

ANEXO B

Texto

Lidando com a agressão dos jovens

Moacyr Scliar

Como traduzir “bullying”? O termo em português seria agredir, molestar, hostilizar, mas a verdade é que o anglicismo já está mais ou menos incorporado ao nosso vocabulário porque é um fenômeno universal e inquietante. Bullying ocorre quando uma pessoa ou um grupo tentam repentinamente agredir alguém que é mais fraco. Pode ser agressão física, pode ser verbal, pode ser deboche ou disseminação de boatos; o fato é que se trata de algo frequente especialmente entre jovens. Por causa disso, durante muito tempo o bullying foi considerado uma ocorrência normal na infância e na adolescência.

Não mais. As pesquisas repetidamente mostram os efeitos negativos dessa desagradável e perigosa prática, não só no agredido como também no agressor. Trata-se de algo muito mais frequente do que se pode imaginar. Um levantamento feito entre alunos em escolas do Arizona (EUA) mostrou que 60% deles tinham participado, como agressores, de algum tipo de bullying, e que 90% tinham sido vítimas dessa conduta, mostrando que o agressor pode facilmente se transformar em agredido e vice-versa – em alguns casos, até por vingança. E o problema tem crescido em função da internet.

Um aspecto particularmente preocupante do problema apareceu em outro estudo. Imagens cerebrais de jovens que hostilizavam outros mostravam uma ativação dos centros do prazer, particularmente a amígdala cerebral, o que sem dúvida agradaria muito ao famoso Marquês de Sade, o inventor do sadismo. Por outro lado, as áreas cerebrais envolvidas no raciocínio crítico e no julgamento moral – o córtex pré-frontal, principalmente – mostravam-se muito pouco ativas no bullying.

Mas não é só uma coisa biológica. Existem fatores psicológicos – a necessidade de se impor – e fatores culturais, familiares: muitos desses agressores vêm de famílias disfuncionais, onde a gritaria e a agressão são a regra.

Tudo isto leva a uma conclusão: não dá mais para considerar o bullying uma coisa normal. É preciso enfrentar o problema, envolvendo nisso a família, a escola, a comunidade. Detalhe importante: não se trata apenas de reprimir ou castigar os agressores. Estes precisam ser ajudados também, não raro com terapia.

Para os jovens que são agredidos existem recomendações: ignorar as ameaças, se possível, mas se elas persistirem, não se deixar intimidar: é preciso fazer os agressores tomarem consciência de sua conduta. Contar para os adultos é muito importante, como o é formar grupos de amigos: sozinho, o agredido é mais vulnerável.

A agressão é antiga como a humanidade. Isto não quer dizer que deva ser tolerada. Afinal, o ser humano pode ou não melhorar?

Zero Hora, 13/12/2008.

ANEXO C

Teste de Compreensão Leitora - TCL Aplicação-piloto e definitiva

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, substantivos, adjetivos, pronomes, numerais, verbos, advérbios, preposições e conjunções.

Lidando com a agressão dos jovens

Como traduzir “bullying”? O termo em português seria agredir, molestar, hostilizar, mas a verdade é que o anglicismo já está mais ou menos incorporado ao nosso vocabulário porque é um fenômeno universal e inquietante. Bullying ocorre quando uma pessoa ou _____1_____ grupo tentam repentinamente agredir alguém que _____2_____ mais fraco. Pode ser agressão física, _____3_____ ser verbal, pode ser deboche ou _____4_____ de boatos; o fato é que _____5_____ trata de algo frequente especialmente entre _____6_____. Por causa disso, durante muito tempo _____7_____ bullying foi considerado uma ocorrência normal _____8_____ infância e na adolescência.

Não mais. _____9_____ pesquisas repetidamente mostram os efeitos negativos _____10_____ desagradável e perigosa prática, não só _____11_____ agredido como também no agressor. Trata-se _____12_____ algo muito mais frequente do que _____13_____ pode imaginar. Um levantamento feito entre _____14_____ em escolas do Arizona (EUA) mostrou _____15_____ 60% deles tinham participado, como agressores, _____16_____ algum tipo de bullying, e que 90% _____17_____ sido vítimas dessa conduta, mostrando que _____18_____ agressor pode facilmente se transformar em _____19_____ e vice-versa – em alguns casos, até _____20_____ vingança. E o problema tem crescido _____21_____ função da internet.

Um aspecto particularmente _____22_____ do problema apareceu em outro estudo. _____23_____ cerebrais de jovens que hostilizavam outros _____24_____ uma ativação dos centros do prazer, _____25_____ a amígdala cerebral, o que sem _____26_____ agradaria muito ao famoso Marquês de Sade, o _____27_____ do sadismo. Por outro lado, as _____28_____ cerebrais envolvidas no raciocínio crítico e _____29_____ julgamento moral – o córtex pré-frontal, principalmente – _____30_____ muito pouco ativas no bullying.

Mas _____31_____ é só uma coisa biológica. Existem _____32_____ psicológicos – a necessidade de se impor – _____33_____ fatores culturais, familiares: muitos desses agressores _____34_____ de famílias disfuncionais, onde a gritaria _____35_____ a agressão são a regra.

Tudo _____36_____ leva a uma conclusão: não dá _____37_____ para considerar o bullying uma coisa _____38_____. É preciso enfrentar o problema, envolvendo _____39_____ a família, a escola, a comunidade. _____40_____ importante: não se trata apenas de _____41_____ ou castigar os agressores. Estes precisam _____42_____ ajudados também, não raro com terapia.

_____43_____ os jovens que são agredidos existem _____44_____ : ignorar as ameaças, se possível, mas _____45_____ elas persistirem, não se deixar intimidar: _____46_____ preciso fazer os agressores tomarem consciência _____47_____ sua conduta. Contar para os adultos _____48_____ muito importante, como o é formar _____49_____ de amigos: sozinho, o agredido é _____50_____ vulnerável.

A agressão é antiga como humanidade. Isto não quer dizer que deva ser tolerada. Afinal, o ser humano pode ou não melhorar?

Moacyr Scliar, Zero Hora, 13/12/2008.

ANEXO D

Teste de Consciência Textual (TCT) - (primeira versão)

Aplicação-piloto

Total: 45 escores

Objetivo da questão: Verificar a capacidade dos sujeitos em identificar as ideias principais do texto, em torno das quais se organizam os argumentos, bem como a sua habilidade em justificar a resposta dada.

I) É possível perceber, na construção do texto *Lidando com a agressão dos jovens*, de Moacyr Scliar, uma predominância argumentativa. Partindo do princípio de que um texto argumentativo tem como objetivo principal a defesa de uma tese e a consequente refutação de outras, transcreva do texto:

a) a frase que contém a tese negada pelo autor: (2 escores)

b) a frase que contém a tese defendida pelo autor: (2 escores)

Para refletir: Há marcas textuais no texto que o conduziram à identificação dessas frases? Em caso de resposta positiva, transcreva-as. (3 escores:
habilidade de detectar marcas textuais: 1 escore;
transcrição adequada: 2 escores)

Objetivo da questão: Verificar a capacidade dos sujeitos em relacionar adequadamente premissas (ou dados) e conclusões responsáveis pelo encadeamento argumentativo. Verificar ainda a habilidade em distinguir informações explícitas ou implícitas.

Obs.: para responder adequadamente a essa questão, será necessário aplicar um raciocínio inferencial.

II) A tese defendida pelo autor sustenta-se com base na relação entre **dados** (afirmações ou informações a respeito do assunto desenvolvido) e **conclusões** (resultados a que se chega na construção do raciocínio argumentativo). Nessa perspectiva, associe os dados fornecidos na primeira coluna às conclusões da segunda coluna que melhor correspondam a eles. (10 escores)

DADOS

- (1) O termo *bullying* significa, na língua portuguesa, agredir, molestar ou hostilizar.
- (2) Pesquisas repetidamente mostram os efeitos negativos da prática do bullying.
- (3) Um levantamento feito entre alunos em escolas do Arizona (EUA) mostrou que 60% deles tinham participado, como agressores, de algum tipo de bullying, e que 90% tinham sido vítimas dessa conduta.
- (4) O problema do *bullying* tem crescido em função da internet.

- (5) Imagens cerebrais de jovens que hostilizam outros mostram uma ativação dos centros do prazer, particularmente da amígdala cerebral.
- (6) As áreas cerebrais envolvidas no raciocínio crítico e no julgamento moral, como o córtex pré-frontal, mostram-se muito pouco ativas no bullying.
- (7) Fatores biológicos são determinantes para a manifestação do *bullying*.
- (8) A sociedade precisa buscar soluções para ao problema do *bullying*.
- (9) Jovens agredidos não devem se deixar intimidar.
- (10) A agressão é uma prática tão antiga quanto a humanidade.

CONCLUSÕES

- () Não basta reprimir ou castigar os agressores; eles precisam ser ajudados. _____
- () Jovens sentem prazer na prática do bullying. _____
- () É necessário relatar as agressões sofridas aos adultos, assim como formar grupos de amigos. _____
- () A internet ajuda a propagar o bullying. _____
- () A denominação estrangeira *bullying* é bastante utilizada para remeter às práticas agressivas. _____
- () Aspectos psicológicos, culturais e familiares também exercem influência sobre os agressores. _____
- () A agressão não deve ser tolerada. _____
- () Bullying é algo danoso à sociedade. _____
- () Bullying é uma prática muito recorrente no meio escolar. _____
- () Jovens que praticam o bullying têm o raciocínio crítico e o julgamento moral prejudicados. _____

Para refletir: Todos os dados estão explícitos no texto; as conclusões, por sua vez, ora estão explícitas, ora, subentendidas. Com base nessa afirmação, especifique, ao lado de cada item correspondente a uma conclusão, a forma como elas se apresentaram no texto. **(10 escores)**

Objetivo do exercício: Verificar a capacidade dos sujeitos em identificar a orientação do encadeamento argumentativo (com base na ideia de Adam (1992) de que a relação entre premissas e conclusões pode ser garantida ou refutada).

Obs.: o raciocínio inferencial também será necessário aqui.

III. A passagem do **dado** à sua respectiva **conclusão** pode ser intermediada por um **nexo**, como **ENTÃO** e **NO ENTANTO**, para indicar mais claramente a relação estabelecida entre as ideias do texto.

Tomando como base esses dois conectivos, retome os dados e as conclusões vinculados no exercício anterior e indique (sublinhando) o nexo mais adequado para relacioná-los. **(10 escores)**

Dado 1	então / no entanto	Conclusão 1
Dado 2	então / no entanto	Conclusão 2
Dado 3	então / no entanto	Conclusão 3
Dado 4	então / no entanto	Conclusão 4
Dado 5	então / no entanto	Conclusão 5
Dado 6	então / no entanto	Conclusão 6
Dado 7	então / no entanto	Conclusão 7
Dado 8	então / no entanto	Conclusão 8

Dado 9 **então / no entanto** Conclusão 9

Dado 10 **então / no entanto** Conclusão 10

Autoavaliação: Você verificou facilmente a relação estabelecida entre os dois segmentos do texto? Em algum momento, recorreu ao “chute” para responder a esse exercício? Descreva o procedimento utilizado diante dessa atividade.

(3 escores: descrição não satisfatória: 0 escore;
descrição regular: 1 escore;
descrição satisfatória: 2 escores;
descrição bastante satisfatória: 3 escores.)

Objetivo dos exercícios: Verificar a capacidade dos sujeitos de fazer julgamentos sobre a organização argumentativa bem como de explicitar esse conhecimento.

IV) Na sua opinião, o artigo apresenta claramente os elementos que constituem um texto argumentativo? Em caso de resposta positiva, explicita-os. Em caso de resposta negativa, justifique. **(3 escores:**

Identificação dos elementos de um texto dissertativo: 1 escore;

Explicitação adequada: 2 escores)

V) O artigo atinge o objetivo a que uma se propõe um texto dissertativo? Justifique sua resposta. **(2 escores:**

Resposta vaga e genérica: 1 escore

Resposta mais elaborada: 1 escore)

ANEXO E

Teste de Consciência Textual (TCT) - (com gabarito)

Aplicação definitiva

Total: 46 escores

Objetivo da questão: Verificar a capacidade dos sujeitos em identificar as ideias principais do texto, em torno das quais se organizam os argumentos, bem como a sua habilidade em justificar a resposta dada.

I) É possível perceber, na construção do texto *Lidando com a agressão dos jovens*, de Moacyr Scliar, uma predominância argumentativa. Partindo do princípio de que um texto argumentativo tem como objetivo principal a defesa de uma tese e a consequente refutação de outras, transcreva do texto:

a) a frase que contém a tese negada pelo autor: **(2 escores)**

Durante muito tempo, o bullying foi considerado uma ocorrência normal na infância e na adolescência.

b) a frase que contém a tese defendida pelo autor: **(2 escores)**

Não dá mais para considerar o bullying uma coisa normal.

c) Há marcas textuais que oferecem pistas para a identificação do posicionamento do autor. Transcreva ao menos uma dessas marcas e explique de que modo auxiliaram na argumentação.

(3 escores: *transcrição não satisfatória: 0 escore*

transcrição adequada: 1 escore

explicação satisfatória: 2 escores)

Obs.: Espera-se que os sujeitos identifiquem marcas como “Não mais”, que indicam a intenção do autor em negar a tese anterior; ou “Tudo isso leva a uma conclusão”, que direcionam à tese defendida.

Objetivo da questão: Verificar a capacidade dos sujeitos em relacionar adequadamente premissas (ou dados) e conclusões responsáveis pelo encadeamento argumentativo. Verificar ainda a habilidade em distinguir informações explícitas ou implícitas.

Obs.: para responder adequadamente a essa questão, será necessário aplicar um raciocínio inferencial.

II) A tese defendida pelo autor sustenta-se com base na relação entre **dados** (afirmações ou informações a respeito do assunto desenvolvido) e **conclusões** (resultados a que se chega na construção do raciocínio argumentativo). Nessa perspectiva, associe os dados fornecidos na primeira coluna às conclusões da segunda coluna que melhor correspondam a eles. **(9 escores)**

a) **DADOS**

(1) O termo *bullying* significa, na língua portuguesa, agredir, molestar ou hostilizar.

(2) Pesquisas repetidamente mostram os efeitos negativos da prática do bullying.

(3) Um levantamento feito entre alunos em escolas do Arizona (EUA) mostrou que 60% deles tinham participado, como agressores, de algum tipo de bullying, e que 90% tinham sido vítimas dessa conduta.

- (4) O problema do *bullying* tem crescido em função da internet.
- (5) Imagens cerebrais de jovens que hostilizam outros mostram uma ativação dos centros do prazer, particularmente da amígdala cerebral.
- (6) As áreas cerebrais envolvidas no raciocínio crítico e no julgamento moral, como o córtex pré-frontal, mostram-se muito pouco ativas durante o bullying.
- (7) A sociedade precisa buscar soluções para ao problema do *bullying*.
- (8) Jovens agredidos não devem se deixar intimidar.
- (9) A agressão é uma prática tão antiga quanto a humanidade.

CONCLUSÕES

- (7) Não basta reprimir ou castigar os agressores; eles precisam ser ajudados. (explícita ou implícita?)
- (5) Jovens sentem prazer na prática do bullying. (explícita ou implícita?)
- (8) É necessário relatar as agressões sofridas aos adultos, assim como formar grupos de amigos. (explícita ou implícita?)
- (4) A internet ajuda a propagar o bullying. (explícita ou implícita?)
- (1) A denominação estrangeira *bullying* é bastante utilizada para remeter às práticas agressivas. (explícita ou implícita?)
- (9) A agressão não deve ser tolerada. (explícita ou implícita?)
- (2) Bullying é algo danoso à sociedade. (explícita ou implícita?)
- (3) Bullying é uma prática muito recorrente no meio escolar. (explícita ou implícita?)
- (6) Jovens que praticam o bullying têm o raciocínio crítico e o julgamento moral prejudicados. (explícita ou implícita?)

b) Todos os dados estão explícitos no texto; as conclusões, por sua vez, ora estão explícitas, ora subentendidas. Com base nessa afirmação, sublinhe, ao lado de cada item correspondente a uma conclusão, a forma como elas se apresentaram no texto. (9 **escores**)

Obs.: Espera-se que os sujeitos diferenciem a informação explícita da que precisa ser inferida.

Objetivo do exercício: Verificar a capacidade dos sujeitos em identificar a orientação do encadeamento argumentativo (com base na ideia de Adam (1992) de que a relação entre premissas e conclusões pode ser garantida ou refutada). O raciocínio inferencial também será necessário aqui.

A seguir, busca-se averiguar a capacidade dos sujeitos em fazer autoavaliação em relação aos procedimentos empregados.

III. A passagem do **dado** à sua respectiva **conclusão** pode ser intermediada por um **nexo**, como **ENTÃO** e **NO ENTANTO**, para indicar mais claramente a relação estabelecida entre as ideias do texto.

a) Tomando como base esses dois conectivos, retome os dados e as conclusões vinculados no exercício anterior e indique (sublinhando) o **nexo** mais adequado para relacioná-los. (9 **escores**)

Dado 1	então / <u>no entanto</u>	Conclusão 1
Dado 2	<u>então</u> / no entanto	Conclusão 2
Dado 3	<u>então</u> / no entanto	Conclusão 3
Dado 4	<u>então</u> / no entanto	Conclusão 4
Dado 5	<u>então</u> / no entanto	Conclusão 5

Dado 6	então / no entanto	Conclusão 6
Dado 7	então / no entanto	Conclusão 7
Dado 8	então / no entanto	Conclusão 8
Dado 9	então / no entanto	Conclusão 9

b) Você verificou facilmente a relação estabelecida entre os dois segmentos do texto? Em algum momento, recorreu ao “chute” para responder a esse exercício? Descreva o procedimento utilizado diante dessa atividade.

(3 *escores*: *descrição não satisfatória: 0 escore*
descrição vaga e genérica: 1 escore
descrição satisfatória: 2 escores
descrição bastante satisfatória: 3 escores)

Obs. Espera-se que os sujeitos descrevam detalhadamente o procedimento utilizado, demonstrando consciência a respeito dos métodos que empregam para chegar à resposta pretendida.

Objetivo dos exercícios: Verificar a capacidade dos sujeitos de fazer julgamentos sobre a organização argumentativa bem como de explicitar esse conhecimento.

IV) Qual a finalidade de um texto dissertativo? Em outras palavras, com que propósito se redige esse tipo de texto? O artigo em questão atinge esse objetivo? Justifique sua resposta.

(3 *escores*:
Resposta não satisfatória; 0 escore)
Resposta vaga e genérica: 1 escore
Resposta satisfatória: 2 escores
Resposta bastante satisfatória: 3 escores)

Obs. Espera-se que os sujeitos percebam que o texto dissertativo objetiva convencer o leitor de que seu ponto de vista é válido, valendo-se de encadeamentos argumentativos que sustentem a tese defendida ao mesmo tempo que refutem outras. O texto em questão atinge esse objetivo uma vez que defende a ideia de que o bullying não pode ser considerado uma prática normal.

V) Na sua opinião, o artigo apresenta claramente as características de um texto argumentativo? Em caso de resposta positiva, explicita-as. Em caso de resposta negativa, justifique. (3 *escores*:

Não identificação das características: 0 escore
Identificação das características de um texto dissertativo: 1 escore
Explicitação ou justificativa vaga ou genérica: 1 escore
ou
Explicitação adequada ou justificativa coerente: 2 escores)

Obs.: Espera-se que os sujeitos percebam que o texto em questão apresenta as características de uma dissertação: refuta uma tese – *antigamente era considerado uma ocorrência normal*; defende claramente outra tese – *não dá mais para considerar o bullying uma coisa normal*, utilizando dados científicos para sustentar sua opinião.

VI) Verifica-se, ao longo do texto, a presença da contra-argumentação, ou seja, referência a ideias que se contrapõem ao ponto de vista do autor. Você considera o uso desse recurso importante na construção de uma dissertação? Justifique sua resposta.

(3 *escores*:
Resposta não satisfatória: 0 escore

Resposta vaga e genérica: 1 score

Resposta satisfatória: 2 scores

Resposta bastante satisfatória: 3 scores)

Obs.: Espera-se que os sujeitos reconheçam a importância da contra-argumentação como recurso que efetivamente confere à dissertação um caráter persuasivo, uma vez que busca fortalecer a tese defendida por meio do enfraquecimento de outras.

ANEXO F

Teste de Escrita Argumentativa (TEA) Aplicação-piloto

Leia os textos que seguem para melhor compreender a proposta de produção textual.

Texto 1

Escolas não admitem a ocorrência do Bullying entre seus alunos

Um estudo recente realizado pela ONG internacional Plan (www.plan.org.br) aponta que, por dia, cerca de 1 milhão de crianças em todo o mundo sofrem algum tipo de violência nas escolas.

Segundo a mesma pesquisa, divulgada em abril de 2010, quase um terço (28%) dos 5.168 estudantes brasileiros entre a 5ª e 8ª séries do primeiro grau sofreram maus tratos em 2009. O levantamento destaca que a escola é o local preferencial das agressões, onde acontecem cerca de 50% dos casos relatados.

Os maus tratos recorrentes, provocados por um ou mais estudantes em relação a outros, que incluem humilhação, constrangimento, ofensas, perseguição e difamação intencionais e repetidas, podendo ou não envolver ainda agressões físicas, atingiu tamanha proporção nos últimos anos que ganhou uma terminologia específica: *bullying*.

“Se trata de uma verdadeira bomba-relógio que pode resultar na destruição da auto-estima, além de levar à dor, angústia, exclusão, humilhação e discriminação, caso não seja devidamente tratada logo que detectados os seus primeiros indícios”, comenta o pedagogo William Sanches, autor dos livros *Mais Respeito! - Delicado equilíbrio nas relações pedagógicas* e *Pedagogia do Compromisso*.

De acordo com o educador, o *bullying* está muito presente no dia a dia dos jovens em idade escolar, mas a grande maioria das escolas ainda não incorporou esse tema na sala de aula. “Há uma tendência de as escolas não admitirem a ocorrência do *bullying* entre seus alunos. De fato, esse tipo de agressão tem características mais relacionadas a ações verbais e geralmente ocorre longe de áreas onde a presença ou supervisão de pessoas adultas é evidente, mas ainda assim é impossível ignorar seus efeitos”, explica Sanches.

“O desconforto da escola em relação ao assunto é fácil de ser entendido. Trazer a problemática do medo e da agressividade para a aula não parece combinar com o papel construtivo e pacificador do universo escolar. Contudo, essa cultura precisa mudar: o papel dos professores como mediadores deste debate entre jovens, escola, comunidade e família dever ser preponderante”, complementa. (...)

[www.plenamulher.com.br/noticias.asp?ID_ATUAIS=1781\(15/09/2010\)](http://www.plenamulher.com.br/noticias.asp?ID_ATUAIS=1781(15/09/2010))

Texto 2

Educação aprova medidas contra bullying em escolas e em clubes de recreação

O termo bullying se refere a atos de violência física ou psíquica praticados com o objetivo de constranger ou humilhar a vítima.

A Comissão de Educação e Cultura aprovou, nesta quarta-feira, a obrigatoriedade de as escolas e os clubes de recreação adotarem medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao bullying.

Termo sem tradução exata no português, o bullying é a prática de atos de violência física ou psíquica de modo intencional e repetitivo, exercida por indivíduo ou grupos de indivíduos, contra uma ou mais pessoas. O objetivo é constranger, intimidar, agredir, causar dor, angústia ou humilhação à vítima.

A proposta altera o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei 8.069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei 9.934/96), e define as seguintes formas de bullying:

- a exclusão de aluno do grupo social;
- a injúria, calúnia ou difamação;
- a perseguição;
- a discriminação; e
- o uso de sites, redes sociais ou comunicadores instantâneos (Messenger) para incitar a violência, adulterar fotos, fatos e dados pessoais - o chamado cyberbullying.

www2.camara.gov.br/.../150260-PROJETO-PREVE-POLITICA-CONTRA-BULLYING-EM-ESCOLAS-INFANTIS.html (07/07/2010)

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A prática do bullying tem se tornado, cada vez mais, pauta de discussão da sociedade. Muito recorrente no meio escolar, atinge especialmente crianças e adolescentes. Para você, há motivos reais para que diferentes esferas sociais preocupem-se com esse fenômeno? Que fatores desencadeiam sua manifestação? Quais as prováveis sequelas para jovens vítimas do bullying? De que forma devemos lidar com esse problema? A partir desses questionamentos, redija um artigo de opinião (de caráter argumentativo), para posicionar-se sobre o tema a seguir.

A MANIFESTAÇÃO DO BULLYING NA SOCIEDADE.

Seu texto deve ter entre 30 e 50 linhas.

ANEXO G

Teste de Escrita Argumentativa (TEA) Aplicação definitiva

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

O massacre que vitimou vários estudantes em uma escola de Realengo, no Rio de Janeiro, em abril deste ano, provocou uma enorme comoção nacional. Na tentativa de explicar o ocorrido, vários fatores são abordados, como insegurança, desarmamento, psicopatias, bullying, entre outros.

Martha Madeiros se posicionou sobre a questão da seguinte forma: “Não são poucos os portadores de sofrimentos psíquicos, e eles precisam não só de atenção e de cuidado, mas também de tratamento para amenizar sua dor interna e assim não colocar a sociedade em risco. Só os que sofrem é que fazem os outros sofrerem.” (Zero Hora, 13 de abril de 2011).

Partindo do princípio de que o **bullying** é muito recorrente no ambiente escolar, **avalie a possível influência dessa prática sobre essa e sobre outras tragédias humanas.**

Nessa perspectiva, redija um artigo de opinião (de caráter argumentativo), para posicionar-se sobre o tema destacado acima. Seu texto deve ter entre 30 e 50 linhas.

ANEXO H

Categorias de análise da produção escrita argumentativa

Total: 44 escores

<p>I) Há a presença de uma nova tese?</p> <p><i>a) Nível não satisfatório:</i> redator não especifica a tese que quer defender. (<u>zero escore</u>)</p> <p><i>b) Nível intermediário:</i> redator deixa a nova tese subentendida ao longo do texto. (<u>4 escores</u>)</p> <p><i>c) Nível satisfatório:</i> redator explicita claramente uma nova tese. (<u>8 escores</u>)</p>
<p>II) Há a refutação de uma tese antiga?</p> <p><i>a) Nível não satisfatório:</i> redator ignora totalmente tese anterior. (<u>zero escore</u>)</p> <p><i>b) Nível intermediário:</i> redator deixa subentendida a existência de uma tese anterior. (<u>4 escores</u>)</p> <p><i>c) Nível satisfatório:</i> redator se propõe claramente a refutar tese anterior. (<u>8 escores</u>)</p>
<p>III) Dados conduzem a uma conclusão?</p> <p><i>a) Nível não satisfatório:</i> redator introduz dados desarticulados ou incoerentes. (<u>zero escore</u>)</p> <p><i>b) Nível intermediário 1:</i> redator introduz dados genéricos ou superficiais. (<u>4 escores</u>)</p> <p><i>c) Nível intermediário 2:</i> redator introduz dados que conduzem a uma conclusão, mas não o faz de forma totalmente clara e consistente. (<u>8 escores</u>)</p> <p><i>d) Nível satisfatório:</i> redator introduz dados que conduzem, de forma clara e consistente, a uma conclusão. (12 pontos)</p>
<p>IV) Nova tese é justificada?</p> <p><i>a) Nível não satisfatório:</i> redator explora conhecimentos desarticulados ou incoerentes para justificar nova tese. (<u>zero escore</u>)</p> <p><i>b) Nível intermediário:</i> redator explora conhecimentos genéricos ou pouco consistentes para justificar nova tese. (<u>4 escores</u>)</p> <p><i>c) Nível satisfatório:</i> redator explora conhecimentos coerentes e consistentes para justificar nova tese. (<u>8 escores</u>)</p>
<p>V) Argumentação é negociada com um contra-argumentador?</p> <p><i>a) Nível não satisfatório:</i> redator não se propõe a negociar com um contra-argumentador. (<u>zero escore</u>)</p> <p><i>b) Nível intermediário:</i> redator demonstra intenção de negociar com um contra-argumentador, mas não o faz de forma consistente. (<u>4 escores</u>)</p> <p><i>c) Nível satisfatório:</i> redator se propõe claramente a negociar com um contra-argumentador, explorando dados que visam à transformação dos conhecimentos. (<u>8 escores</u>)</p>

