

# COMPREENSÃO DE TEXTOS NARRATIVOS E ARGUMENTATIVOS DIALÓGICOS POR LEITORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: RESULTADOS DA PESQUISA

*Antonia Valdelice de Sousa (UFC)*<sup>1</sup>  
[licesousa@terra.com.br](mailto:licesousa@terra.com.br)

## ***1. Introdução***

A pesquisa que ora apresentamos fundamenta-se em modelos que tratam de esclarecer o aprendizado da escrita de textos argumentativos e analisar como funcionam os textos narrativos, o processo de negociação, as marcas de argumentação, os graus de argumentatividade, as macrorregras de sumarização, as metarregras de coerência, as estratégias cognitivas, a metacognição, a retórica e uma visão geral da pesquisa acerca de leitura e escrita. Entre as versões mais difundidas, estão os modelos de Allende (1990), Barthes (1970), Bois-sinot (1992), Cunningham (1990), Chambliss (1985), Charolles (1997), Dolz (1992), Golder e Coirier (1994), Kintsch e van Dijk (1983, 1985), Labov e Waletzky (1967), Nelson e Narens (1994), Perelman (1977), Schneuwly (1988).

Nesta perspectiva, este trabalho procurou avaliar a compreensão de textos narrativos e argumentativos dialógicos por leitores do ensino fundamental, a partir da análise da macro e superestrutura desses tipos textuais, obtidos mediante a tarefa de reescritura.

Sob este enfoque, propusemo-nos verificar experimentalmente, as hipóteses da pesquisa que serviram como diretrizes para a construção dos instrumentos do experimento, direcionaram os passos práticos da pesquisa e a demarcação dos limites da discussão que se segue.

---

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

São objetivos específicos: a) verificar a compreensão leitora dos sujeitos avaliada com base na reconstrução da macroestrutura de textos narrativos e argumentativos dialógicos; b) observar as estratégias utilizadas pelos sujeitos, a partir da reescrita da macro e superestrutura dos textos; c) identificar as estratégias relacionadas aos esquemas de reconhecimento da macroestrutura e da organização global de textos narrativos e argumentativos dialógicos.

Dessa forma, considerando-se que a análise de reescrituras produzidas pelos sujeitos para cada um dos textos argumentativos (narrativos e argumentativos dialógicos), utilizadas como instrumentos para avaliar a compreensão, deve ser uma atividade escolar utilizada por professores, como forma de avaliar a compreensão de materiais de leitura, por seus alunos, em quase todos os níveis de escolaridade, e considerando que a capacidade de identificar a organização global e reconstruir a organização da estrutura de um texto está relacionada à habilidade de reescrevê-lo, colocamos os seguintes problemas: a) o conhecimento mínimo do esquema canônico dos textos (TNA/TAD) proporcionará melhor compreensão das formas de estruturação dessas tipologias?; b) o esquema textual permite o uso de estratégias para a (re) construção da macroestrutura?; c) há diferença entre o desempenho leitor do aluno e o tipo de texto (narrativo ou argumentativo). Portanto, os problemas citados estão relacionados às questões de estudos e serviram como diretrizes na construção das hipóteses.

Nesse sentido, com esses problemas em vista, procuramos verificar a validade das hipóteses relacionadas abaixo. Assim, temos como hipótese básica, verificar se os leitores proficientes, ao realizarem uma tarefa de reescritura, apresentam melhor desempenho quanto à recuperação da macroestrutura textual e quanto ao reconhecimento da organização global do texto narrativo do que do texto argumentativo dialógico, tendo em vista a maior explicitude da organização interna deste primeiro tipo de texto. Como hipóteses secundárias, acreditamos que: 1) o conhecimento mínimo do esquema canônico dos textos (TNA/TAD) será o fator determinante para uma melhor compreensão das formas de estruturação dessas tipologias; 2) existe um esquema textual para cada tipologia que deve ser atingido para que leitores independentes possam empregar as estratégias de

leitura e (re) construir a macroestrutura; 3) a diferença entre o desempenho leitor do aluno e o tipo de texto (narrativo ou argumentativo dialógico) deverá ser demonstrada claramente, a partir de estratégias cognitivas utilizadas no processamento.

## **2. Metodologia da pesquisa**

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa experimental com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola particular, que atende a alunos de classe média de Fortaleza.

Para obter os dados, realizamos a pesquisa em duas etapas distintas, antes das quais, selecionamos os textos e verificamos se os instrumentos eram adequados para testar a validade das hipóteses.

Na primeira etapa, selecionamos os sujeitos da pesquisa, mediante a aplicação da técnica do *Cloze*, separando leitores proficientes de leitores não proficientes.

Os resultados finais da aplicação do teste *Cloze*, permitiram a constituição de um grupo de sujeitos (S 01 a S 20) testados em um único momento. Desse modo, os vinte (20) sujeitos obtiveram entre 60% e 70% de quantidade média de acertos. Por fim, estes resultados constatarem que os sujeitos obtiveram o maior escore, com mesma faixa etária e a menor variação possível entre a faixa inicial e a final, permitindo, diante disto, a seleção de sujeitos para a execução da tarefa de reescritura.

Importa destacar, para a nossa avaliação, que o resultado final da aplicação do teste *Cloze* indicou a habilidade dos sujeitos com nível independente.

Na segunda etapa, buscamos verificar se os leitores proficientes, ao realizarem uma tarefa de reescritura, apresentam melhor desempenho quanto à recuperação da macroestrutura textual e quanto ao reconhecimento da organização global do texto narrativo do que

do texto argumentativo dialógico, tendo em vista a maior explicitude da organização interna deste primeiro tipo de texto (TNA<sup>2</sup>/TAD<sup>3</sup>).

Nesta etapa, os sujeitos realizaram uma tarefa experimental para avaliar a compreensão de textos narrativos e argumentativos dialógicos nas produções lidas, a saber: a) leitura e reescritura de um texto narrativo; b) leitura e reescritura de um texto argumentativo dialógico.

Para a composição da parte do *corpus* referente à reescritura, todos os alunos foram solicitados a ler os textos e reescrevê-los, formando um total de quarenta (40) reescrituras de textos narrativos (TNA) e quarenta (40) de textos argumentativos dialógicos (TAD). Para efeito de análise de resultados, entretanto, foram considerados apenas os vinte (20) leitores, ou seja, dez (10) de cada texto, selecionados com base na aplicação do *Cloze*.

### **3. Análise do processo de compreensão de textos narrativos e argumentativos**

Os resultados mostram que, ao reescrever os textos, as macrorregras não foram apreendidas de forma homogênea por todos os sujeitos. Diante disso, acreditamos que a percepção destas macrorregras está condicionada à intenção comunicativa do autor, ao propósito da leitura, ao tipo de situação em que se processa a leitura e aos esquemas (estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para formar a sua teoria de mundo) do sujeito leitor. Tais condicionamentos e esquemas têm forte influência sobre a compreensão e, portanto, sobre a reescritura. Outrossim, de posse desses conhecimentos e das macrorregras, o sujeito leitor poderá compreender melhor as informações dos textos.

De modo geral, os resultados relacionados à identificação dessas estratégias, apontam uma tendência maior de uso satisfatório dos textos TNAs em relação aos TADs. Neste caso, acreditamos que quanto maior for a compreensão, maior será a adequação da reescritura, pois o sujeito não pode reescrever aquilo que não co-

---

<sup>2</sup> Abreviaremos (TNA) para texto narrativo.

<sup>3</sup> Abreviaremos (TAD) para texto argumentativo dialógico.

nhece. Tal compreensão deve ser atribuída à habilidade de apreender a macro e superestrutura textual. Por sua vez, o baixo desempenho dos textos TADs ocorre, ainda, devido à ausência de um trabalho centrado nesta tipologia (TAD). Enfim, as ocorrências sinalizam que as estratégias podem ser desenvolvidas e até modificadas pela intervenção pedagógica, indicando, portanto, que essas estratégias não funcionam como norma para ordenar uma ação ou sequências de proposições, mas possibilitam avançar seu curso em função de critérios de eficácia textual, de intensificação e compreensão do que foi lido, de detecção das possíveis falhas de compreensão responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto.

Por outro lado, toda essa discussão pode nos conduzir à conclusão de que essas metarregras não dão conta, sozinhas, de todas as condições necessárias para um texto ser avaliado como bem formado. No entanto, para a construção do sentido de um texto, muitos elementos se entrelaçam e muitos caminhos são tomados para que o leitor consiga atingir o propósito de leitura e desenvolver habilidades inferenciais e argumentativas. Assim, tais habilidades estão associadas à capacidade de compreensão, pois só se fala daquilo que se compreende. Nesse sentido, tomando como exemplo a tarefa de reescritura proposta neste trabalho, os resultados demonstraram que os sujeitos leitores reescreveram apenas aquilo que eles compreenderam.

Cumprе salientar, ainda, que com relação à superestrutura do texto (TAD), a consideração de aspectos superestruturais foi feita com o propósito de verificar a validade de uma das hipóteses apresentadas neste trabalho. No caso do texto (TAD), o esquema superestrutural proposto por Boissinot (1992) corresponde aos seguintes componentes mínimos: a) tese proposta (corresponde ao ponto de vista privilegiado no texto); b) tese refutada (indica um ponto de vista contrário ao da tese proposta); c) justificativa (corresponde aos argumentos, fatos, exemplos que fundamentam a tese proposta); d) conclusão (consiste na reafirmação da tese proposta mediante um argumento de caráter genérico). Por outro lado, a ordem seguida na realização textual desse esquema, pode ser descrita ainda, por evidência, justificativa e tese.

Dito isto, não devemos rejeitar as reescrituras com percentual macro ou superestrutural insatisfatório, mas principalmente, entender até que ponto eles refletiram acerca do texto. Assim sendo, os resultados demonstram que os esquemas cognitivos que permitem as inferências necessárias para depreender a macro e superestrutura dos textos, em termos de cálculos cognitivos, não foram os mesmos acionados pelas tipologias em questão (TNAs/TADs), indicando por que as leituras e reescrituras são extremamente variáveis.

Com base nas ocorrências obtidas, veremos a comparação do percentual (%) e número de sujeitos com relação aos componentes superestruturais verificados nas reescrituras (TNAs/TADs).

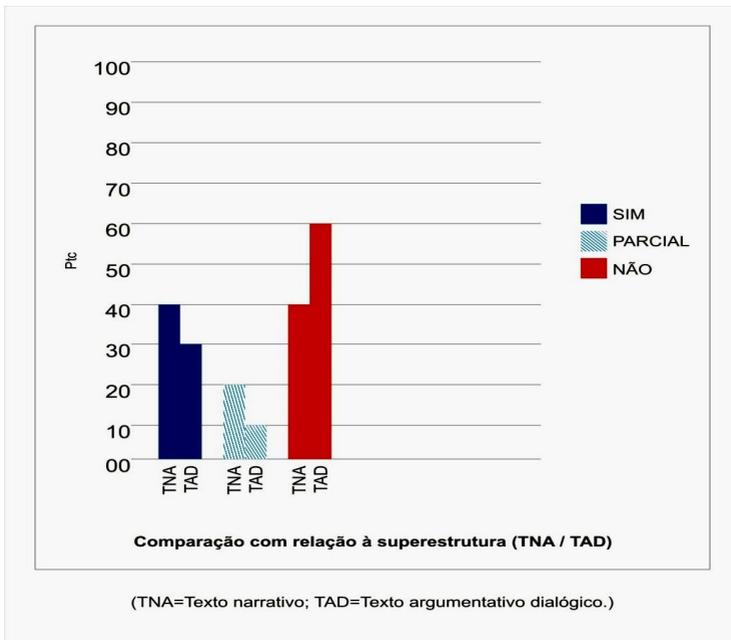
SUJEITOS		PERCENTUAL(%)		COMPONENTES
TNAs	TADs	TNAs	TADs	Ocorrências
4	3	40	30	Sim
2	1	20	10	Parcial
4	6	40	60	Não

Os resultados da tabela sugerem que esses dois grupos de sujeitos apresentam um desempenho diferenciado na recuperação dos componentes superestruturais de cada texto. Destarte, esses resultados confirmam a primeira hipótese secundária de que o conhecimento mínimo do esquema canônico dos textos (TNA/TAD) será o fator determinante para uma melhor compreensão das formas de estruturação dessas tipologias. Porém, do ponto de vista quantitativo, essa diferença não apresenta tanta discrepância, principalmente, no que se refere à identificação total (sim) e parcial (P), pois verificamos nas reescrituras dos textos TNAs, que 40% dos sujeitos recuperaram plenamente (significa que o sujeito considerado produziu em sua reescritura uma macroproposição correspondente ao conteúdo do componente em questão) os componentes superestruturais em relação a 30% dos textos TADs. Este desempenho, por parte dos sujeitos, comprova ainda que 20% dos sujeitos (TNAs) e 10% (TADs) recuperaram parcialmente (demonstra que o sujeito produziu uma macroproposição correspondente ao conteúdo do componente em questão, porém, com algum desvio ou lacuna de conteúdo) esses componentes superestruturais. No entanto, os que não conseguiram recuperar (significa que o sujeito produziu uma macroproposição expressando um conteúdo distinto daquele do componente em questão ou

ignorou completamente tal componente, não fazendo, diante disto, referência a ele) os componentes, oscilaram entre 40% para o TNA e 60% para o TAD.

De modo geral, os resultados acima destacados sugerem um melhor desempenho em relação à superestrutura para os textos TNAs do que para os textos TADs. Portanto, os dois textos (TNAs/TADs) comparados na tabela, podem também, ser observados a partir do gráfico, a seguir.

#### Comparação com relação à superestrutura



Como vemos neste gráfico, do ponto de vista quantitativo, entretanto, não verificamos diferença tão significativa com relação aos dois grupos de leitores na comparação da recuperação dos componentes superestruturais para o resultado total com o código (Sim) e o parcial (P), mas, apenas uma diferença (40% TNA e 60% TAD) para a ausência (N), ou seja, a falta de recuperação desses componentes.

No entanto, no que diz respeito à organização global, a atenção deve ser centrada em todos os componentes que foram minimamente identificados.

Na verdade, poderíamos mesmo afirmar que a maior ou menor presença de cada um desses componentes superestruturais depende da maneira como o sujeito leitor recruta e opera com vários recursos linguísticos de que dispõe, bem como da relevância do esquema de tipo de texto para a produção ou a compreensão. Assim, conforme van Dijk e Kintsch (1983), a construção de um texto é resultante da capacidade de usar os recursos disponíveis para construir um macroplano, cuja execução depende da construção do texto base (representação semântica do input discursivo na memória episódica), por meio de subestratégias responsáveis pelo estabelecimento da coerência semântica, global e local. Além disso, para se entender os componentes superestruturais de um texto é necessário que o leitor demonstre conhecer esse tipo de texto.

Diante disso, os dados mostram que o baixo desempenho (principalmente para a conclusão) com relação aos textos TADs pode ser atribuído a não familiaridade dos alunos com esses tipos textuais na escola. De fato, os sujeitos recuperaram mais facilmente os componentes superestruturais do TNA. Nesse sentido, concordamos com Dolz (1992) quando diz que esse tipo de texto (TNA) passou a ser mais trabalhado com os estudantes em sala de aula e, por isso, passou a ser mais familiar. Por fim, como salientamos anteriormente (SOUSA, 2003), o ensino de tipos e gêneros textuais deve ser feito a partir do primeiro ano, possibilitando, portanto, que o sujeito leitor apreenda, efetivamente, a lidar com a argumentação oral e escrita.

#### ***4. Considerações finais***

A nossa proposta neste trabalho foi avaliar a compreensão leitora de textos narrativos e argumentativos dialógicos por leitores do ensino fundamental, a partir da análise da macro e superestrutura desses tipos textuais, obtidos mediante a tarefa de reescritura e de testes de leitura do tipo Cloze. Investigamos até que ponto as reescrituras por leitores do ensino fundamental para os dois tipos de textos

refletiam a compreensão adequada da macroestrutura textual e do reconhecimento da organização global dessas tipologias. Assim, os textos selecionados estão organizados segundo diferentes formas de estruturação, sendo um narrativo e outro argumentativo dialógico. O primeiro apresenta maior explicitude da organização interna, tendo sido por isso, considerado mais familiar e, portanto, mais favorável ao processamento do que o texto argumentativo dialógico, mais complexo do ponto de vista de sua estrutura global, organizado segundo um esquema de confronto de teses: tese proposta e tese refutada mediante um processo de argumentação.

Desse modo, estabelecemos como hipótese básica de nossa pesquisa que leitores proficientes, ao realizarem uma tarefa de reescritura, apresentam melhor desempenho quanto à recuperação da macroestrutura textual e quanto ao reconhecimento da organização global do texto narrativo do que do texto argumentativo dialógico, tendo em vista a maior explicitude da organização interna deste primeiro tipo de texto. De modo complementar, formulamos três hipóteses secundárias em função do mesmo nível de leitura dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, esperávamos que o conhecimento mínimo do esquema canônico dos textos (TNA/TAD) seria o fator determinante para uma melhor compreensão das formas de estruturação dessas tipologias; existe um esquema textual para cada tipologia que deveria ser atingido para que leitores independentes pudessem empregar as estratégias de leitura e (re) construir a macroestrutura; a diferença entre o desempenho leitor do aluno e o tipo de texto (narrativo ou argumentativo dialógico) deveria ser demonstrada claramente, a partir de estratégias cognitivas utilizadas no processamento.

Na avaliação das reescrituras foram considerados diversos fatores que acreditávamos serem evidenciadores de compreensão global dos textos reescritos: a organização global, a progressão da informação, o uso de estratégias de reescrituras e de regras de sumariação e a percepção da coerência macro e superestrutural das reescrituras.

De forma geral, as análises procedidas dos resultados das avaliações confirmaram a hipótese básica, ou seja, leitores proficientes, ao realizarem uma tarefa de reescritura, apresentam melhor desem-

penho quanto à recuperação da macroestrutura textual e quanto ao reconhecimento da organização global do texto narrativo do que do texto argumentativo dialógico, tendo em vista a maior explicitude da organização interna deste primeiro tipo de texto.

O desempenho dos sujeitos da amostra variou de acordo com o tipo de texto, mas também, a partir de estratégias cognitivas utilizadas no processamento.

Os resultados confirmam que foi possível recuperar plenamente 40% e parcialmente 20% da macroestrutura textual e do reconhecimento de organização global dos textos TNAs comparado aos textos TADs, que obtiveram respectivamente, 30% e 10% na apreensão desses mesmos conteúdos.

Com relação às hipóteses secundárias, todas foram testadas e confirmadas.

A primeira dessas hipóteses era de que o conhecimento mínimo do esquema canônico dos textos (TNA/TAD) seria o fator determinante para uma melhor compreensão das formas de estruturação dessas tipologias. Assim, os resultados indicam que dos textos TNAs foi possível apreender plenamente 40% de todos os componentes do esquema canônico, 20% parcial e 40% que apresentaram dificuldade ou que ignoraram qualquer referência com relação aos componentes do texto base, que comparado aos textos TADs, obtiveram 30% total, 10% parcial e 60% que apresentaram dificuldades ou produziram componentes discrepantes para o texto base. A segunda hipótese secundária, por consequência, era a de que existe um esquema textual para cada tipologia que deveria ser atingido para que leitores independentes pudessem empregar as estratégias de leitura e (re) construir a macroestrutura. De fato, as análises realizadas indicaram que durante a leitura, os sujeitos tentaram aplicar as estratégias que eles consideravam adequadas a fim de alcançar os objetivos estabelecidos na execução da tarefa. Com isso, desse grupo de sujeitos, 20% dos textos TNAs e 10% dos textos TADs utilizaram em suas escrituras procedimentos estratégicos cognitivamente menos sofisticados, ou seja, menos habilidade na manipulação dos diferentes recursos (substituições lexicais, pronominalizações, explicitações de inferências etc) que garantem a retomada ou recuperação de elemen-

tos dos textos, valendo-se ainda, da estratégia geral de reorganização das informações do texto base, sugerindo assim, uma leitura mais global dos textos e um esforço na tentativa de (re) construir a macroestrutura, reescrevendo-a, portanto, apenas parcialmente, em relação aos textos base. Por fim, os demais sujeitos, isto é, 40% dos textos TNAs e 60% dos textos TADs, apresentaram problemas de coerência macroestrutural. Em geral, todas (40% e 60%) essas reescrituras revelaram problemas de desenvolvimento sequencial e incoerência na progressão das informações, além de enunciados contraditórios com relação ao conteúdo base, principalmente, para a finalização de suas reescrituras. Finalmente, a terceira hipótese secundária era a de que a diferença entre o desempenho leitor do aluno e o tipo de texto (narrativo ou argumentativo dialógico) deveria ser demonstrada claramente, a partir de estratégias cognitivas utilizadas no processamento. Assim, os resultados, de modo geral, comprovam um melhor desempenho dos sujeitos dos textos TNAs com relação às estratégias cognitivas utilizadas no processamento cognitivo do que os sujeitos dos textos TADs, ao utilizarem estratégias de reescrituras mais sofisticadas, como por exemplo, a explicitação de inferências, a integração e a reconstrução de informações dos textos originais, o atendimento às condições de coerência global (repetição, progressão, não contradição e relação), a reconstrução dos componentes superestruturais essenciais de cada texto base.

Dessa forma, o desempenho dos sujeitos da amostra variou, a partir da execução da atividade de reescritura proposta, isto quer dizer que quando comparamos o desempenho dos sujeitos leitores nos dois tipos de textos (TNAs/TADS), para a habilidade inferencial e o processamento de estratégias macro e superestruturais, constatamos diferenças pouco significativas ponto de vista quantitativo, principalmente, no que se refere à identificação total e parcial, pois verificamos nas reescrituras dos textos TNAs que 40% dos sujeitos recuperaram plenamente (significa que o sujeito considerado produziu em sua reescritura uma macroproposição correspondente ao conteúdo do componente em questão) os componentes superestruturais em relação a 30% dos textos TADs. Assim, este desempenho, por parte dos sujeitos, comprova, ainda, que 20% dos sujeitos (TNAs) e 10% (TADs) recuperaram parcialmente (demonstra que o sujeito produziu

uma macroproposição correspondente ao conteúdo do componente em questão, porém com algum desvio ou lacuna de conteúdo) esses componentes superestruturais. De fato, os que não conseguiram recuperar os componentes superestruturais (significa que o sujeito produziu uma macroproposição expressando um conteúdo distinto daquele do componente, em questão ou ignorou completamente tal componente, não fazendo, destarte, referência a ele) oscilaram entre 40% para o TNA e 60% para o TAD.

Diante disso, verificamos que existe uma tendência em favor de melhor desempenho para os textos TNAs no que se refere à identificação total e parcial desses componentes superestruturais, entretanto, essa diferença parece pouco significativa quantitativamente (40% e 20% para o TNA/ 30% e 10% para o TAD), o que nos leva a ponderar que não basta sugerir que o texto narrativo seria propício ao processamento e, portanto, de fácil compreensão, dada a maior familiaridade de sua estrutura ou que o texto argumentativo, por sua vez, seria o tipo de texto mais complexo do ponto de vista de sua estrutura global ou ainda, comparado aos textos narrativo e expositivo, o texto argumentativo, por sua vez, seria o tipo de texto mais complexo do ponto de vista de sua estrutura global.

Cumprе salientar ainda, que não basta verificar se o sujeito leitor preservou mais ou menos itens com relação à macroestrutura textual e à organização global do texto original, mas principalmente, entender o que ele compreendeu do texto. Nesse sentido, não queremos fazer distinções para ver quem é melhor ou menos hábil, pois a compreensão do processo de leitura não termina na produção de reescrituras, mas na compreensão e não basta só o sujeito compreender o texto do autor, ele tem que fazer uma leitura crítica, refletir acerca do texto. Eis aí que entra a proposta de nossa pesquisa, pois ao trabalharmos com as tipologias em questão (TNAs/TADs), poderemos contribuir no sentido de levar o aluno a pensar, a refletir sobre o texto, a compreender o que está nas entrelinhas.

Nesta perspectiva, com base nas teorias elencadas e nos dados obtidos na pesquisa, podemos afirmar que com a solicitação de transformar o texto base em sua forma de reescritura, verifica-se não só a compreensão do conteúdo, mas também, o domínio da habilidade de

expressão escrita. Portanto, a reescritura, como forma de aprendizagem e de avaliação, poderia ter sua utilização estendida para todos os níveis de ensino (do ensino fundamental ao superior) permitindo o desenvolvimento simultâneo e integrado das duas habilidades envolvidas na atividade escolar: leitura e escrita.

As macrorregras de sumarização propostas neste trabalho, embora apresentem limitações, deixam uma contribuição ao ensino que é o quadro teórico apresentando os critérios para avaliação de reescrituras produzidas pelos sujeitos em tarefas oriundas de sala de aula. Neste caso, a partir delas, pode-se subsidiar o sujeito leitor na identificação das informações básicas do texto. Além disso, como o conjunto de conhecimento varia de leitor para leitor, durante o processo de leitura, com compreensão, ocorre um processo de sumarização, através do qual o sujeito leitor, mentalmente, constrói os elementos essenciais do texto. Ainda assim, esses processos (leitura/sumarização) podem apresentar resultados (compreensão/interpretação) extremamente variáveis.

As evidências sugeridas pelos dados e pelos exemplos comentados, embora frutos de uma pesquisa experimental de rigor científico, não podem ser entendidas como conclusivas. Com isso, temos consciência da necessidade de mais investigação sobre o assunto, pois falta ainda muito trabalho, tanto teórico como experimental, para encontrarmos novos parâmetros que permitam dar conta de diferenças de compreensão entre os textos reescritos pelos sujeitos leitores de nossa pesquisa.

Destarte, diante dos resultados sumarizados, julgamos ter apresentado alguns elementos que podem contribuir para uma melhor compreensão dos textos abordados (TNAs/ TADs). Portanto, esperamos que as ideias expostas neste trabalho possam servir de ponto de partida para outras pesquisas sobre o assunto e de motivação para que professores envolvidos com o ensino fundamental e médio alimentem uma reflexão, sempre oportuna, sobre o ensino/aprendizagem da língua, sobretudo, no que diz respeito à tarefa (reescritura) de pesquisa proposta. Nesse sentido, no tocante às pesquisas posteriores nesta linha de trabalho, fica aberta uma pesquisa que estude como essa tarefa pode ser reconfigurada em outras turmas e por que não

reaplicá-la em escolas públicas, para comparar os dados e saber se os sujeitos leitores (alunos) apresentariam ou não o mesmo desempenho. Por fim, não nos parece, contudo, insensato apostar na possibilidade de outra pesquisa sugerindo o cumprimento de tarefa de reescritura para avaliar a compreensão leitora dos sujeitos com relação às tipologias em questão (TNAs/TADs) ou de outros tipos e gêneros textuais, tais como uma tarefa de escrita argumentativa, uma tarefa de reconhecimento de inferências, uma tarefa de textualidade, uma tarefa de julgamento argumentativo, em particular, para julgamentos, graus de argumentatividade e desenvolvimento de suas capacidades argumentativas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BARTHES, Roland. L'ancienne rhétorique. *Communication*. Nº 16, p. 172-229, 1970.

BOISSINOT, Alan. *Les textes argumentatifs*. Toulouse: Bertrand-Lacoste, 1992.

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

\_\_\_\_\_. Introdução aos problemas de coerência dos textos. In: \_\_\_\_\_. *O texto: leitura e escrita*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997, p. 39-90,

CHAMBLISS, M. J. Text cues and strategies successful readers use to construct the gist of lengthy written arguments. *Reading Research Quarterly*, Newark, Delaware, IRA, 30 (4), 778-807, 1995.

CUNNINGHAM, J. W.; GALL, M. D. The effects of expository and narrative prose on students achievement and attitudes toward textbooks. *Journal of Experimental Education*, 58 (3), 165-75, 1990.

DOLZ, Joaquim. Learning argumentative capacities. *A study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative dis-*

*course in 11-12 year old children.* Department of Psychology and Educational Sciences. University of Geneva, p. 1-27, 1992.

\_\_\_\_\_. Cómo enseñar a escribir relatos históricos? Elaboración de dos secuencias didácticas y evaluación de su impacto en alumnos de la escuela primaria, *Aula de innovación educativa*, n. 2, 23-28, 1992.

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

KINTSCH, Walter; van, DIJK. *Strategies of discourse comprehension.* San Diego, California: Academic Press, 1983.

\_\_\_\_\_. Cognitive psychology and discourse: recalling and summarizing stories. In: SINGER, H.; RUDELL, R. (Eds.). *Theoretical models and processes of reading.* Newark, Delaware, IRA, 794-812, 1985.

LABOV, William; Waletzky, J. Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In: HELM, J. (ed.) *Essays on the visual arts.* Washington: Univ. of Washington Academic Press, 1967.

\_\_\_\_\_. Metacognition. Knowing about knowing. *Why Investigate Metacognition?* Edited by Janet Metcalfe and Arthur p. Shimamura. A. Bradford Book. The MIT Press. Cambridge, Massachusetts. London, England, p. 01-35, 1994.

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

SCHNEUWLY, Bernard. *Le langage écrit chez l'enfant.* Neuchâtel. Delachaux et Niestlé, 1988.

SOUSA, Antonia Valdelice de. *Compreensão de textos argumentativos por leitores do ensino fundamental.* Dissertação de Mestrado: UFC, 2003.