

A LEITURA COMENTADA E A ELABORAÇÃO DE ORGANIZADORES GRÁFICOS NO ENSINO E NA PRODUÇÃO DE TEXTOS EXPOSITIVOS DE CAUSAÇÃO*

MARIA LUCI DE MESQUITA PRESTES
Faculdade Porto-Alegrense
Centro de Pesquisas Lingüísticas – PUCRS

RESUMO

A leitura e a escritura são reflexo uma da outra. No ambiente escolar os alunos estão em permanente contato com ambas. Em especial esse contato se dá com textos expositivos. Com o objetivo de poder contribuir para um ensino-aprendizagem da leitura e da escritura mais consciente, pesquisou-se a existência de uma correlação positiva entre a conscientização da estrutura e a melhor produção de um texto expositivo de causação, alcançadas através da leitura comentada (com instruções quanto à estrutura do texto) e da confecção de organizadores gráficos. Um grupo de alunos do 1º ano do 2º grau (G1) foi exposto à leitura comentada de textos expositivos de causação e orientado na confecção de organizadores gráficos sobre esses textos. Outro grupo (G2) teve acesso apenas à leitura dos textos, restringindo sua análise ao conteúdo dos mesmos. Solicitados a produzirem textos desta mesma tipologia e a responderem a um questionário com questões pertinentes às estratégias por eles utilizadas nessas produções, G1 obteve um melhor desempenho que G2, comprovando que a metodologia proposta proporciona uma conscientização maior da estrutura do texto expositivo de causação e uma melhor produção de textos dessa tipologia, e que existe uma correlação positiva entre essa conscientização e a melhor produção desses textos.

ABSTRACT

The present paper is a tentative contribution towards raising the awareness of students as to the writing and reading processes. A group of students (G1) had to read a text as well as listen to comments about it. They also received guidance on how to design graphic organizers. Another group (G2) only read and analysed texts. When asked to produce the same kind of text as well as to answer a questionnaire, the G1 performed better than G2, part that supports the hypothesis that the methodology proposed enhances both awareness of causation text structure and production. Results show positive correlation between deeper awareness of structure versus better text production.

* Versão abreviada deste artigo foi apresentada no IX Encontro da ANPOLL (Caxambu, 1994).

1 – INTRODUÇÃO

A convivência da autora deste artigo no meio escolar mostra que nele os alunos são constantemente expostos à leitura de textos provenientes, na sua maioria, de livros didáticos, chamados livros-texto. Mesmo que eles não tenham acesso aos livros propriamente ditos, os textos que os professores lhes apresentam são, em geral, reproduções desses livros-texto.

Feita essa constatação, julgou-se que seria proveitoso analisar a relação entre a recepção e a produção desses textos na escola. Como essa é uma temática bastante ampla, optou-se por especificá-la, fixando-se no seguinte tema: uma análise da relação leitura/escritura na recepção e na produção de textos expositivos de causação.

A título de breve esclarecimento sobre a tipologia escolhida, pois sua conceituação será mais detalhada na revisão da literatura, considera-se texto expositivo aquele que tem o propósito de explicar, descrever ou informar.

Essa tipologia, por sua vez, apresenta subdivisões. Entre essas subdivisões, fixar-se-á nos textos expositivos de causação, que são aqueles estruturados através de uma seqüência de eventos que são relatados num encadeamento de elos causais.

Nessa análise, pretende-se mostrar, através de uma pesquisa experimental, que a leitura comentada (como denominou-se a leitura com instruções sobre a estrutura do texto lido) e a confecção de organizadores gráficos proporcionam uma conscientização maior da estrutura do texto expositivo de causação e uma melhor produção textual, havendo uma correlação entre essa conscientização e a melhor produção do texto.

2 – O PROBLEMA

Entre as atribuições da escola, ressalta-se a de fazer com que o aluno seja competente na leitura e na escritura. E a competência nesses dois itens é fundamental para que o educando tenha um bom desempenho escolar e para que no futuro possa alcançar pleno êxito nos diversos setores da vida em sociedade.

Apesar desse papel relevante, o ensino da língua materna tem apresentado falhas no meio escolar. Na tentativa de suprir essas falhas, uma contribuição importante pode ser dada através de uma maior integração entre a leitura e a escritura no ensino. E uma das maneiras de promover essa integração e proporcionar ao educando instruções quanto à recepção e à produção de textos, para que ele possa, de maneira consciente, melhorar seu desempenho em leitura e escritura.

3 – REVISÃO DA LITERATURA

Serão apresentados a seguir os tópicos que serviram de suporte na fundamentação teórica da pesquisa. Esses tópicos procuram mostrar como se estabelece a relação leitura/escritura, que fatores facilitam o aprendizado da produção de textos, bem como trazer esclarecimentos sobre o texto expositivo.

3.1 – A leitura e a escritura

A leitura e a escritura são um processo de construção do significado (Tierney e Pearson 1983, p. 568). Nesse processo, tanto o leitor como o escritor procuram adaptar suas percepções sobre seu parceiro na negociação da composição do significado. Para Tierney e Pearson (1983, p. 579), "a leitura é como a imagem espelhada da escritura".

Por serem reflexo uma da outra, a leitura e a escritura não podem ser analisadas separadamente. Conforme Squire (1983, p. 582), a leitura e a escritura são duas faces do mesmo processo cognitivo. Elas são processos do pensamento que estão essencialmente inter-relacionados.

Esse aspecto interativo é observado também em Clark e Haviland (1977), para quem leitor e escritor estabelecem uma espécie de contrato entre si.

3.2 – Fatores que facilitam o aprendizado na produção textual

Entre os fatores que proporcionam um melhor aprendizado da produção textual, destacam-se a leitura como influenciadora da escritura e a conscientização alcançada através da instrução.

3.2.1 – A leitura como influenciadora da escritura

Estudos de Shanahan (1984), Eckoff (1983), Goodman e Goodman (1983) e Smith (1983) mostram que a relação leitura/escritura varia com o desenvolvimento da leitura: aprende-se a escrever a partir do que se lê.

Esse desempenho na leitura e na escritura está intimamente ligado à sensibilidade do leitor e do escritor para a estrutura do texto (Bracewell, Frederiksen e Frederiksen, 1982; Spivey e King, 1989; Slater e Graves, 1989; Hiebert, Englert e Brennan, 1983).

A sensibilidade à estrutura do texto facilita a recordação do material lido e a organização de textos escritos (Richgels e colaboradores, 1987; Taylor, 1980; Britton e colaboradores, 1982; Carrel, 1990).

3.2.2 – A conscientização através da instrução

Algumas pesquisas mostram que a instrução em leitura envolvendo a estrutura do texto facilita a compreensão desse texto e a aprendizagem da produção de textos de mesma tipologia (Squire, 1983; Armbruster, Anderson e Ostertag, 1987; Slater e Graves, 1989).

Para Calkins (1989, p. 190), "quando os estudantes estão profundamente absorvidos nos temas de suas matérias, a instrução formal pode levá-los a novos níveis de compreensão e as intervenções feitas pelo professor podem fazer com que experimentem, testem e aprendam."

Richgels, McGee e Slaton (1989), considerando também a importância da instrução, propõem um método em que se usam amostras de passagens bem estruturadas de textos expositivos de livros-texto para auxiliar os alunos a se tornarem mais conscientes de como as idéias são organizadas e relacionadas no que eles lêem ou escrevem, bem como para auxiliá-los a lerem o conteúdo de seu material mais efetivamente e escreverem um material informativo mais claramente.

Aqui é importante abrir parênteses para salientar que a proposta desses autores serviu de embasamento para a metodologia utilizada nesta pesquisa.

Como se pode ver, Richgels, McGee e Slaton (1989) consideram a instrução em leitura um fator de grande importância na conscientização das estruturas dos textos por parte dos alunos.

Essa idéia é reforçada em Vygotsky (1989, p. 86-7). Para esse autor, há uma relação estreita entre o desenvolvimento mental e o aprendizado da leitura e da escrita. Graças a esse aprendizado, o indivíduo "realmente torna-se consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente."

Considerando de maneira mais genérica, de acordo com Luria (1991, p. 196), "a consciência é a habilidade em avaliar as informações sensoriais, em responder a elas com pensamentos e ações críticas e em reter traços de memória de forma que traços ou ações passadas possam ser usadas no futuro."

A consciência, conforme Pain (1991, v. 1, p. 51), "como reflexo das formações melhor organizadas pelo pensamento, não serve apenas para ativar a espiral da realimentação entre operação e produto, mas principalmente para confrontar o pensamento próprio com o alheio."

Para Freire (1980, p. 26), "a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica."

Explicitando "o poder conscientizador do processo de leitura", Silva (1986, p. 19) conceitua a consciência como "um atributo estritamente hu-

mano, que possibilita ao homem descobrir e alargar as suas representações do mundo."

Vendo de modo mais específico, conforme Benveniste (apud Gombert, 1992, p. 2), a habilidade metalingüística refere "a possibilidade de fazermos nós mesmos levantamentos acerca da linguagem, de abstrairmos nós mesmos sobre ela, de contemplá-la, enquanto fazemos uso dela em nosso raciocínio e em nossas observações."

Salientam Yavas e Haase (1988, p. 31) que "a consciência metalingüística é geralmente definida como a capacidade do indivíduo de tratar a linguagem como um objeto de análise e reflexão."

Reforça Flôres (1992, p. 51) que a consciência metalingüística "pressupõe, sobretudo, tomar a língua como um 'objeto' de atenção, mais do que apenas usá-la como instrumento de comunicação."

Donmal (1991, p. 108) utiliza o termo "consciência da linguagem", definindo-a como sendo "uma sensibilidade para a percepção consciente da natureza da linguagem e suas regras na vida humana."

Para esse autor (Donmal, 1991, p. 116), o objetivo do trabalho com a conscientização por parte dos professores é desenvolver, aumentar e enriquecer, com relação à linguagem, a percepção, a apreciação, o discernimento, o entendimento, a sensibilidade, a consciência e o desempenho de seus alunos.

Conforme Gombert (1992, p. 152), "o desenvolvimento metalingüístico parece ser de fundamental importância na aquisição da escritura", pois "a manipulação da linguagem necessita de uma reflexão consciente."

Com relação à leitura, Gombert (1992, p. 165) diz que a maioria das habilidades associadas a ela são de natureza metalingüística.

De acordo com Yavas e Haase (1988, p. 34), "é bastante provável que, quanto mais competente o indivíduo se torna em leitura maiores também passam a ser suas habilidades metalingüísticas."

Para Donaldson (apud Gombert, 1992, p. 177), a consciência metalingüística é um efeito do aprendizado escolar, em especial do aprendizado da leitura.

Poersch (1992, p. 145) também valoriza o papel da escola na aprendizagem e na formação de consciência metalingüísticas: "É através da escola que a criança adquire consciência do sistema lingüístico; consciência essa que terá papel importante no desenvolvimento de seu pensamento."

Esse posicionamento é ratificado em Vygotsky (1989, p. 79): "O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio dos objetos se desenvolvem, sendo mais tarde transferi-

dos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos."

Num momento em que, talvez por má interpretação de determinadas teorias, como o construtivismo, o processo ensino-aprendizagem parece estar todo centrado apenas no aluno, esta pesquisa espera estar colaborando para reforçar o importante papel da escola, do professor e da instrução, em especial no ensino de língua materna, na formação da consciência metalingüística, através do desenvolvimento de atividades envolvendo a recepção e a produção de textos expositivos de causalção.

O professor de língua portuguesa deve levar em conta que "Não precisamos ter medo de ensinar, mas precisamos pensar cuidadosamente sobre os tipos de *input* dados pelos professores que serão úteis para os alunos." (Calkins, 1989, p. 191).

Não que se queira relegar o aluno a segundo plano, mas é preciso levar em consideração que:

"A aprendizagem pode ser definida, de modo muito geral, como o processo de transmissão do conhecimento. Não há, propriamente falando, auto-aprendizagem, pois as estruturas mentais não atuam no vazio (...).

Pode haver, em contrapartida, autodidatismo, pelo qual o sujeito se transforma em seu próprio mestre ou dá a si mesmo as condições de experimentação que lhe permitirão tirar conclusões. Mas encontraremos sempre, na base de tais atitudes, um processo de identificação com outro capaz de servir de modelo permanente de possíveis intercâmbios cognoscitivos e ao qual o sujeito retorna para legitimar as aprendizagens que por essa via possa ter concluído." (Pain, 1991, p. 80, v.2)

3.3 – O texto expositivo

Como a nomenclatura de tipologia textual utilizada nas atividades de recepção e produção de textos realizadas nesta pesquisa ainda não é de uso corrente em nosso meio, são apresentadas a seguir a conceituação de texto expositivo e sua classificação, dando-se ênfase ao texto expositivo de causalção.

3.3.1 – Sua conceituação

De acordo com Slater e Graves (1989, p. 141-4), um bom texto expositivo é aquele que possui as seguintes características:

- a) *É informativo* – A função primária do texto expositivo é apresentar ao leitor informações sobre teorias, predições, pessoas, fatos, datas, especificações, generalizações, limitações e conclusões. Porém, ele deve ser mais que informativo: deve ser compreensível e estimulante.

- b) *É explanatório* – Um bom texto expositivo incorpora explanações e elaborações significativas sobre os elementos citados anteriormente no nível informacional.
- c) *É diretivo* – O autor, através desse meio, fornece sugestões explícitas (introduções, títulos, subtítulos e sumários) para auxiliar os leitores na identificação das idéias principais e informações de suporte. Adicionalmente, ao longo do texto, o autor pode fornecer declarações sobre informação significativa e importante, colaborando com o leitor na identificação de conceitos, definições e explicações cruciais
- d) *Possui narrativa* – Um bom texto expositivo possui atributos narrativos que se incorporam à exposição. Breves anedotas, fábulas, contos ou histórias podem ser incluídos na exposição para ilustrar seus pontos e para fazer a informação mais compreensível, interessante e estimulante.

3.3.2 – Sua classificação

Calfee e Curley (apud Slater e Graves, 1989, p. 148-9) propõem cinco categorias para os textos expositivos: descrição, ilustração, seqüência, argumento e persuasão, e funcional. Essas categorias, por sua vez, se subclassificam, conforme se pode observar no esquema elaborado por esses autores que aqui é reproduzido.

DESCRIÇÃO

Definição – A definição é elaborada a partir do significado de um termo. Ela pode identificar traços, usos ou relações com outros objetos, eventos ou idéias conhecidos.

Divisão e classificação – A divisão distingue as partes ou membros de um objeto ou classe. A classificação relaciona grupos de objetos, eventos ou idéias de acordo com o princípio da similaridade.

Comparação e contraste – A comparação generaliza similaridades iminentes entre duas ou mais entidades, enquanto o contraste enfatiza as diferenças.

ILUSTRAÇÃO

Analogia – A analogia ilustrativa é uma comparação entre dois diferentes objetos ou atividades com o propósito de explanação.

Exemplo – É a ilustração através de uma exemplo de instâncias típicas ou salientes.

SEQÜÊNCIA

Processo – O processo é uma série de instâncias conectadas (desenvolvimento de procedimento único) que resultam em alguma coisa – uma decisão, um produto, um esforço de algum grupo.

Causa e efeito – É uma seqüência de eventos que são relacionados num encadeamento causal.

ARGUMENTO E PERSUASÃO

Raciocínio dedutivo – É um argumento de generalidades para particularidades, onde a conclusão necessariamente segue das premissas.

Raciocínio indutivo – É um argumento de particularidades para generalidades. Determinado resultado pode ser caracterizado como mais ou menos provável, dependendo da força da evidência em relação à conclusão.

Persuasão – É uma linha de argumento colocada completamente, apresentando as idéias de maneira mais convincente. A correção do argumento não é necessariamente um critério.

FUNCIONAL

Introdução – É uma declaração inicial em que o autor indica um ponto de vista e às vezes também a maneira como o assunto será desenvolvido.

Transição – Estabelece um plano para integrar a informação prévia com a informação seguinte. Enfatiza a relação entre idéias ou explana variações no tema.

Conclusão – Geralmente inclui revisão de material temático. Amarra juntamente algumas linhas de pensamento deixadas incompletas.

3.3.2.1 – O texto expositivo de causação

Os textos que aparecem no esquema anterior com a denominação de textos de causa e efeito são chamados por Richgels, McGee e Slaton (1989) de textos de causação, nomenclatura adotada na presente dissertação.

Conforme esses autores, "a estrutura do texto de causação inclui conectores causais entre seus elementos, além da disposição ou seqüência" (Richgels, McGee e Slaton, 1989, p. 168).

São esses autores que chamam a atenção para dois elementos importantes a serem considerados na leitura e na produção de textos expositivos: as palavras-chave e os organizadores gráficos.

3.3.2.1.1 – As palavras-chave

Na estrutura de um texto expositivo de causação, conforme Richgels, McGee e Slaton (1989, p. 172) as palavras-chave são aquelas que expressam as circunstâncias de causa, dando informações sobre a afinidade das idéias nesse texto e satisfazendo assim a qualidade diretiva desse mesmo texto.

Garcia (1982, p. 55) faz um levantamento do que ele denomina "vocabulário da área semântica de causa".

Infante (1991, p. 121) retoma esse levantamento, acrescentando outras palavras (substantivos, adjetivos, verbos, advérbios, preposições, conjunções), locuções e expressões que indicam causa e conseqüência.

Estudos de Spyridaks e Standal (1987) comprovam que palavras, frases ou asseverações, chamadas por eles de sinais, facilitam o aumento da compreensão.

3.3.2.1.2 – Os organizadores gráficos

Além da observação de palavras-chave, Richgels, McGee e Slaton (1989) propõem a confecção de organizadores gráficos nas atividades que envolvem a estruturação de textos expositivos de causação, a fim de ensinar o conteúdo de uma passagem e mostrar como esse conteúdo foi estruturado ou organizado.

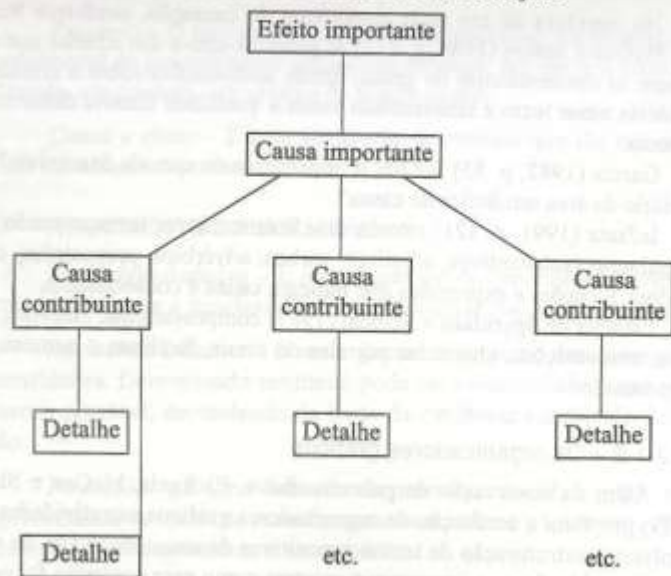
Conforme Condemarin e Chadwick (1987, p. 230) "o organizador gráfico apresenta um diagrama esquemático dos conceitos mais importantes e dos termos adicionais empregados pelo autor. O manejo desta estrutura serve de apoio ao estudante para compreender o conteúdo do estudo, recordá-lo ou elaborar relatórios escritos."

Salientam as autoras que não existe um padrão único para elaborar um organizador gráfico, cuja escrita pode adotar diferentes modalidades. Sua estrutura dependerá do professor, das experiências progressas dos alunos e da ordem e organização que o autor tenha dado ao texto.

Estudos de Derry (1984), de Slater, Graves e Piché (1985), e de Alvermann (1981), mostram os efeitos positivos dos organizadores estruturais na compreensão e na memória em prosa.

Conforme Ausubel (1960, p. 271), o aprendizado e a retenção de um material verbal não-familiar, mas significativo, pode ser facilitado pela introdução de organizadores auxiliares.

Foi utilizado na presente pesquisa o modelo de organizador gráfico para texto expositivo de causação proposto por Richgels, McGee e Slaton (1989, p. 182), o qual é reproduzido a seguir:



A observação das palavras-chave e a confecção de organizadores gráficos vão auxiliar na competência de leitura. Segundo Neis (1987, p. 55), ser competente em leitura, entre outras qualidades, implica ser capaz de "apreender as macroestruturas, as grandes relações de um *continuum* textual, através de sinais demarcadores, articulações, palavras-chave, distribuição em parágrafos".

4 – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Com o objetivo de pesquisar a existência de uma correlação positiva entre a conscientização da estrutura e a melhor produção de um texto expositivo de causação, alcançadas através da leitura comentada de textos dessa mesma tipologia e da confecção de organizadores gráficos, levantaram-se três hipóteses:

4.1 – A leitura comentada de textos expositivos de causação e a orientação na confecção de organizadores gráficos proporcionam uma conscientização maior da estrutura de textos dessa mesma tipologia.

4.2 – Essas mesmas atividades levam a uma melhor produção de textos expositivos de causação.

4.3 – Existe uma correlação positiva entre a maior conscientização da estrutura de textos expositivos de causação e a melhor produção de textos dessa mesma tipologia.

5 – PROCEDIMENTOS

5.1 – Amostra

Como amostra, trabalhou-se com 35 alunos do 1º ano do 2º grau da Escola Estadual de 1º e 2º Graus Professor Gentil Viegas Cardoso, localizada na Grande Porto Alegre, no município de Alvorada – RS. Desses alunos, 20 pertenciam à turma 1101 (grupo experimental – G1) e 15, à turma 1102 (grupo de controle G2).

5.2 – Coleta primária de dados

5.2.1 – Descrição dos instrumentos

5.2.1.1 – Metodologia de abordagem do texto

O grupo experimental (G1) foi exposto à leitura comentada (com instruções sobre a estrutura do texto lido) de textos expositivos de causação e orientado na confecção de organizadores gráficos.

O grupo de controle (G2) teve acesso à leitura dos mesmos textos fornecidos a G1, porém com uma outra abordagem, limitando-se sua análise ao nível de compreensão do conteúdo temático.

5.2.1.2 – Textos para leitura

Os dez textos fornecidos aos alunos foram retirados de livros de História do Brasil destinados ao 2º grau, do *Jornal Mundo Jovem* e das Revistas *Decisão* e *Vida e Saúde*. O critério para a seleção dos textos foi a estruturação por causação com palavras-chave explícitas.

5.2.1.3 – Produção textual

Esse instrumento constitui-se de uma folha pautada contendo a seguinte solicitação de produção de um texto expositivo de causação:

Um fato preocupante que vem acontecendo nas últimas décadas é o grande aumento do consumo de drogas entre os jovens. Elabore um texto dizendo por que esse consumo tem aumentado tanto.

5.2.1.4 – Questionário sobre a produção textual

Esse questionário é constituído de perguntas relativas às estratégias utilizadas pelos alunos para produzirem seus textos; perguntas cujas respostas fornecem dados que permitem verificar a conscientização da estrutura do texto expositivo de causação:

- 1 – Antes de começar a escrever o texto, você certamente fez algum esquema, mentalmente ou por escrito. Por quê?
- 2 – Que passos você seguiu na elaboração desse esquema?
- 3 – Que recursos você utilizou para sair do esquema e partir para a construção do texto?
- 4 – Você acha que o tipo de solicitação feita determinou o tipo de texto que você produziu? Comente.
- 5 – Como você procurou estruturar suas idéias no texto?
- 6 – O que levou você a optar por tal forma de estruturação?
- 7 – Para poder expressar suas idéias, além das palavras ligadas ao assunto proposto, você utilizou palavras que se faziam necessárias devido ao tipo de texto solicitado? Quais?
- 8 – Qual a importância dessas palavras na construção do tipo de texto que você produziu?
- 9 – Como você classificaria o tipo de texto que produziu?

5.2.2 – Aplicação dos instrumentos

As atividades de análise e produção textual foram realizadas em 14 encontros de dois períodos de cinquenta minutos cada um, no período de 27/05/1993 a 07/07/1993, aproveitando períodos destinados às disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, cuja professora é a autora deste artigo.

Nos dois primeiros encontros foram aplicados, a ambos os grupos, respectivamente, o instrumento de produção textual e o questionário sobre a produção textual.

Nos dez encontros que se seguiram, trabalhou-se em cada um deles um texto expositivo de causação diferente.

Em cada encontro, num primeiro momento os alunos de G1 faziam uma leitura silenciosa, e depois a professora fazia uma leitura em voz alta.

Feita a leitura, ela propunha uma análise oral sobre o conteúdo do texto, levantando algumas questões.

Num segundo momento a professora fornecia orientações sobre a estrutura dos textos, a utilização de palavras-chave em cada um deles, sua denominação: texto expositivo de causação, e a confecção de organizadores gráficos sobre eles.

O trabalho com G2 se restringia às atividades feitas nos primeiros momentos, fazendo-se uma análise mais aprofundada de cada item levantado.

Nos dois últimos encontros, aplicaram-se a ambos os grupos os mesmos instrumentos aplicados nos dois primeiros encontros.

5.3 – Levantamento dos dados

5.3.1 – Instrumentos

5.3.1.1 – Ficha de análise das produções textuais

Tendo em vista que, quando foi feito o trabalho de leitura comentada com G1, foi salientado aos alunos que uma boa maneira de estruturar um texto expositivo de causação é citar na introdução, em parágrafo específico, as causas; explicitá-las, em parágrafos específicos, no desenvolvimento e concluir, também em parágrafo específico, retomando o assunto e fazendo uma avaliação do que foi abordado, foi elaborada a ficha de análise para as produções textuais que é apresentada logo a seguir, tendo como ponto de partida esses critérios. Atribuiu-se uma pontuação de cinco a zero para cada um desses itens, conforme o texto fosse obedecendo ou não aos critérios estabelecidos, numa gradação.

Como também se salientou o uso de palavras-chave para dar idéia de causação, igualmente se atribuiu uma pontuação de cinco a zero para sua utilização ou não.

FICHA DE ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Nome: Turma:

ESTRUTURA

INTRODUÇÃO

Conteúdo

Cita as causas do aumento do consumo de drogas	() 5	() 5
Cita apenas o tema proposto	() 4	() 4
Fala sobre o consumo de drogas, mas não cita o aumento desse consumo e ou suas causas	() 1	() 1
Foge do tema proposto	() 0	() 0

Forma

Aparece em parágrafo(s) específico(s)	() 5	() 5
Aparece juntamente com o primeiro parágrafo do desenvolvimento	() 3	() 3
O texto não apresenta divisão em parágrafos, mas se consegue distinguir a introdução	() 2	() 2
O texto apresenta divisão em parágrafos, mas não se consegue distinguir a introdução	() 0	() 0
O texto não apresenta divisão em parágrafos e não se consegue distinguir a introdução	() 0	() 0

DESENVOLVIMENTO

Conteúdo

Cada uma das causas é explicitada	() 5 () 5
Apenas algumas causas são explicitadas	() 3 () 3
O desenvolvimento traz causa(s) nova(s) que não aparece(m) na introdução, explicitando-a(s)	() 2 () 2
O desenvolvimento traz causa(s) nova(s) que não aparece(m) na introdução, não a(s) explicitando	() 1 () 1
Nenhuma causa é explicitada	() 0 () 0
O texto não apresenta causas	() 0 () 0

Forma

Cada causa é explicitada em um parágrafo específico	() 5 () 5
Há mais de uma causa explicitada em um só parágrafo	() 4 () 4
Todas as causas aparecem explicitadas em um parágrafo único	() 3 () 3
O texto não apresenta divisão em parágrafos, mas as causas são todas explicitadas	() 3 () 3
Há divisão em parágrafos, mas apenas alguma(s) causa(s) é(são) explicitada(s)	() 2 () 2
O texto não apresenta divisão em parágrafo mas alguma causa é explicitada	() 1 () 1
Há divisão em parágrafos, mas as causas não são explicitadas	() 0 () 0
O texto não apresenta divisão em parágrafos e as causas não são explicitadas	() 0 () 0

CONCLUSÃO

Conteúdo

Faz uma retomada do que foi exposto no texto e faz uma avaliação do assunto discutido	() 5 () 5
Apenas faz uma retomada do que foi exposto no texto	() 3 () 3
Faz uma alerta quanto ao consumo de drogas através de uma frase de efeito	() 3 () 3
Não há conclusão	() 0 () 0

Forma

Aparece em parágrafo(s) específico(s)	() 5 () 5
Aparece junto ao último parágrafo do desenvolvimento	() 3 () 3
O texto não apresenta divisão em parágrafos, mas se distingue a conclusão	() 3 () 3
Há divisão em parágrafos, mas não há parágrafo conclusivo	() 0 () 0
O texto não apresenta divisão em parágrafos e não se distingue a conclusão	() 0 () 0

PALAVRAS-CHAVE

Aparecem	() 5 () 5
	Nº... Nº...
	Frq... Frq...
Não aparecem, mas há idéia de causação no texto	() 3 () 3
Não aparecem e não há idéia de causação no texto	() 0 () 0

Obs: Nº = quantas palavras-chave diferentes aparecem

Frq = número total de vezes em que foram utilizadas palavras-chave

Os números que aparecem ao lado dos parênteses correspondem à pontuação atribuída a cada item.

5.3.1.2 - Ficha de análise dos questionários

Para analisar os questionários, foi elaborada a ficha que é apresentada logo a seguir, atribuindo-se uma pontuação de dois a zero para quando o aluno desse a resposta desejada, se aproximasse ou se afastasse dela (v. 5.2.1.4).

FICHA DE ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

NOME:

TURMA:

Questão Nº	Deu a resposta desejada (2 pontos)		Aproximou-se da resposta desejada (1 ponto)		Distanciou-se da resposta desejada (zero)	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						

5.3.2 - Tabulação dos dados

Os dados obtidos através das fichas de análise das produções textuais e dos questionários resultaram nas quatro tabelas que seguem:

TABELA I
Escore obtidos pelos alunos de G1 na consciência metalingüística

Aluno	Escore Obtidos		
	Pré-teste	Pós-teste	Diferença
1	12	18	6
2	8	12	4
3	8	12	4
4	10	16	6
5	11	16	5
6	8	11	3
7	0	7	7
8	6	10	4
9	8	13	5
10	8	15	7
11	13	14	1
12	9	14	5
13	10	15	5
14	10	18	8
15	9	12	3
16	6	12	6
17	11	13	4
18	6	11	5
19	10	14	4
20	6	17	11
Total	169	270	101
Média	8,45	13,5	5,05

TABELA II
Escore obtidos pelos alunos de G2 na consciência metalingüística

Aluno	Escore Obtidos		
	Pré-teste	Pós-teste	Diferença
1	9	12	3
2	8	10	2
3	5	10	5
4	7	8	1
5	7	9	2
6	6	8	2
7	12	13	1
8	6	7	1
9	9	10	1
10	7	8	1
11	12	11	-1
12	7	7	0
13	10	12	2
14	12	12	0
15	12	10	-2
Total	129	147	18
Média	8,6	9,8	1,2

TABELA III

Escores obtidos pelos alunos de G1 nas produções textuais

Aluno	Escores Obtidos		
	Pré-teste	Pós-teste	Diferença
1	28	35	7
2	27	31	4
3	24	33	9
4	29	33	4
5	32	33	1
6	27	18	-9
7	16	23	7
8	31	33	2
9	21	31	10
10	20	35	15
11	26	33	7
12	26	29	3
13	29	35	6
14	29	31	2
15	16	35	19
16	24	29	5
17	26	33	7
18	31	18	-13
19	28	33	5
20	29	26	-3
Total	519	607	88
Média	25,95	30,35	4,4

TABELA IV

Escores obtidos pelos alunos de G2 nas produções textuais

Aluno	Escores Obtidos		
	Pré-teste	Pós-teste	Diferença
1	26	25	1
2	12	21	9
3	27	25	-2
4	31	31	0
5	21	23	2
6	33	27	-6
7	28	31	-3
8	27	24	-3
9	28	24	-4
10	30	29	-1
11	30	31	1
12	28	27	-1
13	32	32	0
14	33	25	-8
15	31	27	-4
Total	417	402	-15
Média	27,8	26,8	-1

5.4 – Análise das hipóteses

5.4.1 – A consciência metalingüística

A análise da tabela I mostra que houve uma sensível melhora na consciência metalingüística na maioria dos alunos de G1, comparando-se os escores do pós e do pré-teste obtidos na resposta do questionário.

Aplicado o Teste-T para Amostras Emparelhadas, pode-se verificar que a diferença encontrada é estatisticamente bastante significativa em nível de 0,05 (5%). O valor-t é 10,21.

Na tabela II encontram-se os escores obtidos na resposta ao questionário sobre a consciência metalingüística de G2. Na maioria dos casos houve uma diferença positiva, mas em nível bem inferior ao resultado de G1.

Aplicado o Teste-T para Amostras Emparelhadas, verifica-se que a diferença encontrada em G2 na consciência metalingüística é estatisticamente significativa em nível de 0,05 (5%) com valor-t igual a 2,81, mas esse número é bastante inferior ao encontrado em G1 (10,21).

A partir das tabelas I e II, foram elaboradas as tabelas V e VI, nas quais encontramos, respectivamente, o total de escores e a média desses escores obtidos por G1 e G2 na consciência metalingüística. Pode-se verificar que há diferença positiva para G1.

TABELA V

Total de escores obtidos por G1 e G2 na consciência metalingüística

Grupo	Escore Obtidos		
	Pré-teste	Pós-teste	Diferença
G1	169	270	101
G2	129	147	18
G1 - G2	40	123	83

TABELA VI

Médias de escores obtidos por G1 e G2 na consciência metalingüística

Grupo	Escore Obtidos		
	Pré-teste	Pós-teste	Diferença
G1	8,45	13,5	5,05
G2	8,6	9,8	1,2
G1 - G2	-0,15	3,7	3,85

Através da Análise da Variância, verifica-se que essa diferença encontrada é estatisticamente significativa em nível de 0,05 (5%): a razão-f é 31,9197.

Com esses dados, vê-se então confirmada a primeira hipótese: a leitura comentada de textos expositivos de causação e a orientação na confecção de organizadores gráficos proporcionam uma conscientização maior da estrutura de textos dessa mesma tipologia.

5.4.2 - A produção textual

Observando a Tabela III, pode-se verificar que a maioria dos alunos de G1 obteve melhora na produção textual, comparando-se o pós com o pré-teste.

Aplicando o Teste-T para Amostras Emparelhadas, constata-se que a diferença positiva encontrada é estatisticamente significativa em nível de 0,05 (5%), obtendo-se um valor-t de 2,81.

A tabela IV mostra que em G2 ocorreu um fenômeno inverso: houve um decréscimo na produção textual.

Ao ser aplicado o Teste-T para Amostras Emparelhadas, obtém-se um valor-t de -0,96, que não é estatisticamente significativo.

As tabelas VII e VIII, elaboradas a partir das tabelas III e IV, mostram, respectivamente, as diferenças positivas obtidas por G1 com relação a G2 no total de escores e nas médias desses escores nas produções textuais.

TABELA VII

Total de escores obtidos por G1 e G2 nas produções textuais

Grupo	Escore Obtidos		
	Pré-teste	Pós-teste	Diferença
G1	519	607	88
G2	417	402	-15
G1 - G2	102	205	103

TABELA VIII

Médias de escores obtidos por G1 e G2 nas produções textuais

Grupo	Escore Obtidos		
	Pré-teste	Pós-teste	Diferença
G1	25,95	30,35	4,4
G2	27,8	26,8	-1
G1 - G2	-1,85	3,55	5,4

Aplicando a Análise da Variância, constata-se que essas diferenças são estatisticamente significativas em nível de 0,05 (5%), obtendo-se uma razão-f de 6,8803.

Esses dados aqui levantados confirmam a segunda hipótese: a leitura comentada de textos expositivos de causação e a orientação na confecção de organizadores gráficos levam a uma melhor produção de textos dessa mesma tipologia.

5.4.3 – A correlação entre a consciência metalingüística e a produção textual

Comparando a produção textual e a consciência metalingüística de G1 no pós-teste, obtém-se um coeficiente de correlação (Alfa de Cronbach) de 0,4585, considerado estatisticamente significativo em nível de 0,05 (5%).

Fazendo a mesma comparação em G2, obtém-se um coeficiente de correlação (Alfa de Cronbach) de 0,2019, que não é estatisticamente significativo.

Somando os escores dos dois grupos e comparando a consciência metalingüística e a produção textual no pós-teste, obtém-se um coeficiente de correlação de Pearson de 0,5164, que é estatisticamente significativo em nível de 0,05 (5%).

Esses índices corroboram a terceira hipótese: existe uma correlação positiva entre a maior consciência da estrutura de textos expositivos de causação e a melhor produção de textos dessa mesma tipologia.

5.5 – Análise dos resultados

Os dados desta pesquisa mostram que tanto para G1 como para G2 houve uma melhora na consciência metalingüística, embora com uma diferença positiva de quase quatro vezes mais para G1 (v. 5.4.1). Essa grande diferença é resultante das atividades de leitura comentada e de elaboração de organizadores gráficos feitas com G1.

Quanto a G2 também ter obtido uma melhora, acredita-se que ela seja decorrente do fato de os alunos terem lido os mesmos dez textos expositivos de causação que G1 e se familiarizado um pouco com sua estrutura.

Esse mesmo grupo, contudo, não obteve uma melhora na produção textual (v. 5.4.2), embora tenha sido comprovada a existência de uma correlação positiva entre o aumento da consciência metalingüística a melhor produção de um texto expositivo de causação (v. 5.4.3).

Observando a média de escores obtidos por G2 na produção textual do pré-teste (tabela VIII), percebe-se que esse grupo obteve um melhor resultado que G1. Seria de se esperar que no pós-teste G2 tivesse um resultado pelo menos igual ou um pouco melhor que o do pré-teste. Contudo, observou-se uma diferença negativa nessa média.

Acredita-se que, embora os alunos de G2 tenham se conscientizado um pouco mais sobre a estrutura do texto expositivo de causação, suas produções textuais no pós-teste tenham decrescido em qualidade porque, como não tiveram as atividades de instrução quanto à estrutura de textos dessa tipologia, eles não encontraram motivo para escrever novamente o mesmo texto solicitado no pré-teste.

6 – CONCLUSÃO

Obteve-se um resultado satisfatório após o experimento. Conforme se esperava, o grupo experimental (G1), que teve acesso à leitura comentada e à orientação para a elaboração de organizadores gráficos, obteve um melhor resultado dentro do próprio grupo e com relação ao grupo de controle (G2), tanto na produção textual quanto na conscientização da estrutura do texto.

Acredita-se assim ter conseguido realizar o intento de fazer uma pesquisa que pudesse contribuir para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Num momento em que esse processo parece estar todo centrado apenas no aluno, espera-se poder, também, estar contribuindo para um resgate do papel do professor como orientador, da instrução como metodologia e, por conseguinte, da escola como elemento formador.

O resultado apresentado neste artigo é apenas um recorte nas amplas possibilidades de pesquisa na área da relação leitura/escrita. Sugere-se, para pesquisas futuras, outras possibilidades, como a aplicação do mesmo experimento aqui relatado em textos expositivos de outras subclassificações e em textos de outras tipologias. Acredita-se ser interessante também verificar como se processa sua aplicação em diferentes faixas etárias e níveis de instrução.

Como a princípio se pensava em fazer a pesquisa com alunos da 8ª série do 1º grau, mas não foi possível, tendo em vista que, consultadas mais de quarenta obras, não foram encontrados em número suficiente textos expositivos de causação que se enquadrassem no modelo desejado, pois a maioria dos livros traziam apenas esquemas ou textos que muito se aproximavam a eles, seria também proveitoso fazer um estudo sobre a influência do contato com textos desse tipo na produção escrita dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVERMANN, Donna E. The compensatory effect of graphic organizers on descriptive text. *Journal of Educational Research*. v. 75, n. 1, p. 44-8, sept./oct. 1981.
- ARMBRUSTER, Bonnie B., ANDERSON, Thomas, OSTERTAG, Joyce. Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*. v. 22, n. 3, p. 331-46, 1987.
- AUSUBEL, David P. The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*. v. 51, n. 5, p. 267-72, 1960.
- BRACEWELL, Robert J., FREDERIKSEN, Carl H., FREDERIKSEN, Janet Donin. Cognitive processes in composing and comprehending discourse. *Educational Psychologist*. v. 17, n. 3, p. 146-64, 1982.
- BRITTON, Bruce K., GLYNN, Shawn, MEYER, Bonnie J. F. et al. Effects of text structure on use of cognitive capacity during reading. *Journal of Educational Psychology*. v. 74, n. 1, p. 51-61, 1982.
- CALKINS, Lucy Mc Cormick. *A arte de ensinar: o desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- CARREL, Patricia L. Awareness of text structure: effects on recall. *Language Learning*. v. 42, n. 1, p. 1-20, 1990.
- CLARK, Herbert H., HAVILAND, Susan E. Comprehension and the given-new contract. In: Roy O. Freedle (ed.). *Discourse production and comprehension*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, v. 1, p. 1-40, 1977.
- CONDEMARÍN, Mabel, CHADWICK, Mariana. *A escrita criativa e formal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- DERRY, Sharon Y. Effects of an organizer on memory for prose. *Journal of Educational Psychology*. v. 76, n. 1, p. 98-107, 1984.
- DONMALL, Gilian. Old problems and new solutions: LA work in GCSE foreign language classrooms. In: JAMES, Carl; GARRET, Peter (org.) *Language awareness in the classroom*. New York: Longman, 1991.
- ECKHOFF, Barbara. How reading affects children's writing. *Language Arts*. v. 60, n. 5, may 1983.
- FLÓRES, Onici Claro. Sensibilidade lingüística e aprendizagem inicial da leitura e da escrita. In: POERSCH, José Marcelino (org.) *Alfabetização, uma construção cognitivo-social*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1992. p. 47-63.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 10. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1982.
- GOMBERT, Jean Émile. *Metalinguistic development*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
- GOODMAN, Kenneth, GOODMAN, Yetta. Reading and writing relationships: pragmatics functions. *Language Arts*. v. 60, n. 5, may 1983.
- HIEBERT, Elfrieda, ENGLERT, Carol Sue, BRENNAN, Sharon. Awareness of text structure in recognition and production of expository discourse. *Journal of Reading Behavior*. v. 15, n. 4, p. 63-79, 1983.
- INFANTE, Ulisses. *Do texto ao texto*. São Paulo: Scipione, 1991.
- LURIA, Alexander Romanovich. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/USP, 1991. p. 191-224.
- NEIS, Ignácio Antônio. A competência de leitura. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: PUCRS, 15(2):43-57, jun 1987.
- PAIN, Sara. *A junção da ignorância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, v. 1 e 2.
- POERSCH, José Marcelino. A maturidade lingüística e a aquisição do código escrito. In: POERSCH, José Marcelino (org.) *Alfabetização, uma construção cognitivo-social*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1992.
- RICHGELS, Donald J., MCGEE, Lea M., LOMAX, Richard, G. et al. Awareness of four text structures: effects on recall of expository text. *Reading Research Quarterly*. v. 22, n. 2, p. 177-89, 1987.
- _____, SLATON, Edith A. Teaching expository text structure in reading and writing. In: MUTH, Denise (ed.). *Children's comprehension of text*. Newark, Delaware, International Reading Association, 1989, p. 167-85.
- SHANAHAN, Timothy. Nature of the reading - writing relation: an exploratory multivariate analysis. *Journal of Educational Psychology*. v. 76, n. 3, p. 466-77, 1984.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 1986.
- SLATER, Wayne H., GRAVES, Michael. Research on expository text: implications for teachers. In: MUTH, Denise (ed.). *Children's comprehension of text*. Newark, Delaware, International Reading Association, 1989. p. 141-65.
- _____, PICHE, Gene L. Effects of structural organizers on ninthgrade students' comprehension and recall of four patterns of expository text. *Reading Research Quarterly*. v. 20, n. 2, p. 189-202, 1985.
- SMITH, Frank. Reading like a writer. *Language Arts*. v. 60, n. 5, p. 558-67, may 1983.
- SPIVEY, Nancy Nelson, KING, James s. Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*. v. 24, n. 1, p. 7-26, 1989.
- SPYRIDAKIS, Jan H., STANDAL, Timothy. Signals in expository prose: effects on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*. v. 22, n. 3, p. 285-98, 1987.
- SQUIRE, James, R. Composing and comprehending: two sides of the same basic process. *Language Arts*. v. 60, n. 5, p. 581-9, may 1983.
- TAYLOR, Barbara M. Children's memory for expository text after reading. *Reading Research Quarterly*. v. 24, n. 3, p. 399-411, 1980.
- TIERNEY, Robert J., PEARSON, P. David. Toward a composing model of reading. *Language Arts*. v. 60, n. 5, p. 568-80, may 1983.
- VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- YAVAS, Feryal, HAASE, Vitor Geraldi. Consciência fonêmica em crianças na fase de alfabetização. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: PUCRS, v. 23, n. 4, p. 31-55, dez 1988.