

EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO OU COPIAÇÃO NOS MANUAIS DE ENSINO DE LÍNGUA?*

Luiz Antônio Marcuschi**

O problema

Quase todos os manuais de ensino de Língua Portuguesa apresentam uma seção de exercícios chamada *Compreensão*, *Interpretação*, *Entendimento de texto*, ou algo semelhante. Essa parte da aula deveria exercitar a compreensão, aprofundar o entendimento e conduzir a uma reflexão crítica sobre o texto. A iniciativa é elogiável e extremamente necessária, pois a compreensão deve ser treinada, já que não é uma habilidade inata, transmitida geneticamente pela espécie humana. Além disso, a compreensão de texto é um dos aspectos básicos no domínio do uso da língua.

Neste ensaio, vamos analisar as atividades desenvolvidas nesse tipo de tarefa escolar e verificar se elas de fato são *exercícios de compreensão*. A conclusão será bastante melancólica ao descobrirmos que, em sua maioria, esses exercícios não passam de uma descomprometida atividade de *copiação* e, neste caso, se

* Este ensaio deve ser visto como uma tentativa de estimular o(a) professo(a) a ir além dos manuais que ele/ela recebe em sala de aula. Por isso, se além ao estritamente essencial. Quanto à bibliografia, friso que ela não aparece no final e sim nestas notas de rodapé. Este procedimento pareceu-me mais útil. Portanto, as notas deveriam ser lidas para maior proveito.

** Professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

prestam, na melhor das hipóteses, como exercícios de caligrafia, mas não estimulam a reflexão crítica.

A exposição divide-se em três partes: 1^a) apresentação dos tipos de exercício de compreensão de texto presentes nos manuais escolares; 2^a) desenvolvimento de alguns aspectos teóricos para fundamentar uma noção de compreensão e 3^a) reexame dos exercícios de compreensão dos manuais, oferecendo sugestões alternativas.

Alguns exemplos extraídos de manuais escolares

A maioria absoluta dos exercícios de compreensão dos manuais escolares resume-se a perguntas e respostas. Raramente são sugeridas atividades de reflexão. Em geral são perguntas padronizadas e repetitivas, de exercício para exercício, feitas na mesma seqüência do texto. Quase sempre se restringem às conhecidas indagações objetivas: *O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para quê?* ou então contém ordens do tipo: *copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva, assinale...* partes do texto. Às vezes, são questões meramente formais. Raramente apresentam algum desafio ou estimulam a *reflexão crítica* sobre o texto.

Apesar desta observação negativa inicial, é bom lembrar que esses exercícios não são inúteis. Eles podem ser feitos, e talvez sejam necessários, mas eles não são *exercícios de compreensão*, pois eles se preocupam apenas com aspectos formais ou então reduzem todo o trabalho de compreensão à identificação de informações objetivas e superficiais. Esta é uma forma muito restrita e pobre de ver o

funcionamento da língua e não é assim que as coisas acontecem no dia-a-dia.

Uma análise de sete manuais de 1ª a 7ª série atualmente em uso nas diversas escolas, particulares e públicas, com um total 1.463 perguntas, mostrou que cerca de 60% das perguntas eram de *cópia* ou *citação* de alguma parte do texto. Aproximadamente 30% eram perguntas de caráter pessoal nada tendo a ver com o texto; apenas 5% das perguntas exigiam que se relacionassem duas ou mais informações textuais para responder. Poucas perguntas se preocupavam com alguma reflexão crítica¹.

Perguntas muito comuns nos exercícios de compreensão são aquelas que indagam sobre aspectos formais do texto, sem necessidade de análise. Entre elas encontramos:

- Quem é o autor do texto?
- Qual o título do texto?
- Quantos versos tem o poema?
- Em quantos parágrafos apareceu a fala das personagens?
- Quantos parágrafos tem o texto?
- Numere os parágrafos do texto.

¹ Agradeço este levantamento aos meus alunos de graduação em Letras na disciplina Lingüística 3, do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, 2º semestre de 1994. O levantamento mostrou que em quatro manuais não havia uma única pergunta de caráter inferencial. Os manuais analisados pelos alunos não foram os mesmos que utilizei neste trabalho.

Estas perguntas poderiam ser feitas em outro contexto, pois elas conduzem a conhecimentos formais interessantes. Exigem que se saiba, por exemplo, o que é *parágrafo*, *verso*, *título*, *autor*, etc. Contudo, não se trata de questões de compreensão. O máximo que elas conseguem é evidenciar a má noção do que seja *compreender* um texto. No final deste ensaio veremos a importância de trabalhar com o título do texto, mas esta é uma atividade de *reflexão sobre o título* e não uma simples ação de *copiar* o título ou o nome do autor.

Em muitos casos, sob o pretexto de *interpretação*, encontramos pedidos de simples transcrição de falas, por exemplo (Lippi, 1991a, p.110)²:

Exemplo 1:

3. Complete:

a) As frases de Sandro foram:

b) Pedro escreveu:

c) As frases do seu Nicolau foram:

Já que a questão mais freqüente é a que manda *copiar*, *transcrever*, *citar* alguma parte do texto, vejamos mais perguntas desta técnica de tratamento formal do texto (Azevedo, 1992, p.8 e 16).

² Para entender melhor as citações, observe-se que os exemplos estão numerados em seqüência. E cada pergunta tem o número original do exercício em que aparece no livro-texto.

Exemplo 2:

2. Copie do texto a frase que indica que Tiago estava:

a) aflito:

b) apaixonado:

4. Esta história é uma narração. Como ela começa? Ou então estes casos bem típicos (Marisco, 1994, p.31):

Exemplo 3:

3. Copie, do segundo parágrafo, o trecho que diz como estava vestida a personagem.

4. A menina gostava de camarão? Copie do texto o trecho que justifica sua resposta.

E mais estes para aumentar a coleção³:

Exemplo 4:

8. No 4º parágrafo, há duas perguntas das galinhas, mostrando que elas nada faziam sem perguntar ao galo. Cite-as.

9. Cite o trecho do texto que mostra o desespero das galinhas quando o Rei as obrigava a tomarem decisões.

³ Todas as questões desse exemplo foram extraídas de Tesoto, 1988 e Discini, 1986, p.25, 35, 66, 121, 132, 156, 198.

4. "Bem moleca mesmo". Cite três ações, no primeiro parágrafo, que justificam o qualificativo de moleca para Bel.

5. Transcreva o trecho do primeiro parágrafo que descreve um pouco Marcela.

6. Transcreva o parágrafo que mostra a reação da lavadeira, quando o motorista reclamou.

12. Cite o trecho do texto que prova a alternativa assinalada na questão anterior.

9. Cite o único período do texto que faz referência ao pai de Luciana.

Não é raro encontrar um exercício inteiro sem orientação ou núcleo temático. As perguntas vão para todo lado. Observemos esta técnica de perguntas num exercício de interpretação, após um texto curto (Lippi, 1991a, p.24-25):

Exemplo 5:

1. Quem é o autor dessa história?

2. Na história, que sobremesa a mãe tinha feito para o almoço?

3. O que Zizi fez quando todos se distraíram?

4. Complete: Estávamos à mesa quandonotou a Quem teria esta neste doce? Zizi, que estava, não

5. Quem era Eva?

6. Coloque M na fala da mãe e Z na fala de Zizi:

[] — *Os dentes de Eva ficaram pequenos, minha filha.*

[] — *Por quê?*

[] — *Porque a dentadinha que aqui está é de dentes muito pequeninos.*

[] — *Ela pediu minha boquinha emprestada.*

Aqui temos questões de forma, de cópia e de identificação de personagens. A pergunta 6 merece entrar em qualquer antologia. Sua resposta sequer exige a leitura do texto, pois uma vez percebido que a primeira é M (basta ver que a personagem diz "minha filha") e as outras falas são seqüenciadas, só resta alternar: M, Z, M, Z.⁴

Uma técnica oposta a esta, na elaboração de questões de interpretação, é a que faz o aluno percorrer a história na mesma ordem da narração, apenas copiando as falas ou as informações. Veja este caso típico (Lippi, 1991b, p.76-78):

Exemplo 6:

1. *O que aconteceu quando Lílian estava se pintando?*
2. *O que Lílian disse para sua mãe, quando ela chegou?*

* Este é um caso interessante em que se poderia fazer um trabalho inferencial com base apenas em conhecimentos pessoais sem necessidade de ir ao texto. A pergunta poderia ser: *Nesta conversa entre mãe e filha, quem falou primeiro, a mãe ou a filha? Você saberia dizer por quê?*

3. *O que a mãe fez?*

4. *O que a mãe, aborrecida, falou para Marisa?*

5. *O que começou a incomodar Lílian?*

6. *O que Lílian resolveu contar para a mãe?*

7. *Ligue:*

Lílian — Não preciso falar nada sobre o que aconteceu.

Mamãe — Mamãe, me desculpe, eu menti para você.

8. *O que a mãe de Lílian acha que devemos sempre fazer?*

9. *Por que a mãe pediu desculpas a Marisa?*

10. *Qual foi a principal lição que você tirou dessa história?*

11. *No lugar de Lílian, o que você teria feito se quebrasse algo de seus pais?*

A questão 7 é auto-evidente e não necessita sequer de uma consulta ao texto. As questões 10 e 11 são uma tentativa de refletir sobre o texto, mas aceitam qualquer resposta. Para se tornarem relevantes, poderiam indagar a razão da posição pessoal como justificativa para a resposta.

Muitas vezes, encontramos propostas de trabalho que não se enquadram propriamente na seção "Interpretação de texto", mas poderiam levar a discutir relações semânticas ou formas de percepção das informações na organização sintática. Contudo, quando colocadas no sistema de escolhas alternativas, perdem seu efeito e se tornam uma simples identificação de palavras. Este é o caso da pergunta 7 no Exemplo 6. Ou então este caso de um texto interessante de Clarice Lispector, que inicia assim (Fiore, 1979, p.66,68):

Uma tarde eu estava andando pelas ruas para comprar presentes de Natal. As ruas estavam muito cheias de pessoas... No meio daquela gente toda havia um agrupamento. Fui olhar. Era um homem, vendendo vários micos, todos vestidos de gente e muito engraçados.

Na seção "Interpretando o texto", as duas primeiras propostas de trabalho são:

Exemplo 7:

1. O fato narrado no texto acontece:

() num dia de Natal; ()
numa tarde; () num
domingo.

2. A autora foi à rua para:

() comprar um mico;
() comprar presentes de Natal;
() ver o vendedor de micos.

Mesmo identificando informações objetivas, as duas perguntas são boas para testar a capacidade de relacionar os elementos do enunciado. Problemáticas são perguntas apenas objetivas como estas do mesmo exercício, na seção de interpretação:

3. Que comprou a autora para sua família?

4. Como é que o texto descreve a pequena Lisete? Transcreva.

Não é conveniente identificar a autora com a personagem. Pode ser até uma narrativa autobiográfica, mas isto deveria ser discutido e não passado como óbvio. Das no e perguntas do exercício, apenas a última tem a ver com questões propriamente de interpretação e sugere uma compreensão global do texto:

9. Dê um novo título ao texto.

Desde que discutida a resposta com a turma, esta é uma pergunta típica de compreensão textual. Pois não se dá um título a um texto sem mais nem menos. O exercício do Exemplo 7 poderia ser um bom trabalho de compreensão. Deveria trazer uma forma de operar em sala de aula.

Em geral, os próprios textos não são desafiadores, pois a miséria na seleção é geral. Em manuais das 1^a e 2^a séries há conglomerados de frases que nem sequer formam textos e apenas brincam desajeitadamente com sons. Contudo, encontramos certos textos que poderiam suscitar reflexões críticas, já que portam um discurso que mexe com costumes, crenças, formas de vida, relações de trabalho, etc. Uma reflexão cuidadosa levaria a atitudes que culminariam no exercício de cidadania. A título de exemplo, observemos mais de perto este texto (Marisco, 1994, p. 109-110):

Pedro Urdemales

Pedro Urdemales cuidava de uns porcos do patrão, que estavam pastando perto de um lamaçal, quando passaram por ali uns viajantes e gritaram:

— *Quer vender os porcos, Pedro?*

Pedro respondeu:

— *Quero sim, mas sem os rabos.*

Assim sendo, depois de acertarem o negócio, cortaram o rabo de todos os porcos. Pedro recebeu o dinheiro e os viajantes seguiram viagem.

Então Pedro Urdemales enterrou os rabos na lama, deixando de fora só a pontinha. Em seguida foi correndo até o patrão e lhe disse:

— *Patrão, patrão, os porcos afundaram na lama!*

O patrão, assustado, correu até o pântano e, ao ver todos os rabinhos enterrados, mandou que Pedro fosse buscar um laço. Pedro foi e voltou bem depressa. Os dois amarraram um dos rabos numa das extremidades do laço e começaram a puxar. Já sabendo o que ia acontecer, Pedro não fez força, deixando isso por conta do patrão. Este sim, puxou com todo o seu fôlego. O rabo saiu e ele se esborrachou na lama, de pernas para o ar, e não quis mais continuar.

Pedro Urdemales ainda deve estar gastando o dinheiro que ganhou e zombando da cara do patrão, que jamais se deu conta do acontecido.

(Contos populares para crianças da América Latina. Editora Ática.)

Já o nome do empregado, Urdemales, seria um bom início para discussão, isto sem contar as possíveis implicações da esperteza nas relações de trabalho. Mas o teste que se segue ao texto só contém perguntas essencialistas que tratam o texto como se fosse um repositório de informações evidentes. O exercício é um retrato da mentalidade do patrão de Urdemales (o iludido caçador de

rabinhos) diante de seu desafiante (o ilusionista aproveitador Urdemales). Vejamos os desafios:

Exemplo 8:

Responda:

a) O que fazia Pedro Urdemales?

b) O que gritaram os viajantes?

c) O que respondeu Pedro?

d) O que fez Pedro com os rabos cortados?

e) O que fez o patrão com o laço que pediu?

f) O que aconteceu com o patrão ao puxar o laço que pediu?

Após o exercício, vem uma seção sob o título "Comentando", em que uma das propostas é: "Você acha que um empregado deve enganar seu patrão para conseguir ganhar mais dinheiro? Por quê?". Se esta indagação poderia ser um bom início para outros debates sobre o discurso daquele texto, isto fica mascarado no verbo *você acha* e na solicitação de uma justificativa para o possível sim ou não que o aluno dará. Mais uma vez, malbarata-se a possibilidade de aprofundar uma boa idéia. A escola parece ter um verdadeiro horror das questões ideológicas; julga-as intocáveis ou as ignora.

Muito comuns são os exercícios de opiniões pessoais aleatórias, subjetivas e até imotivadas, que ignoram o texto. Vejamos este caso em que, das cinco perguntas, três nada tinham a ver com o texto, embora fosse um teste de *interpretação* (Lippi, 1991a, p.73).

Exemplo 9:

3. *Escreva aqui as coisas boas que a natureza nos oferece.*
4. *Se você fosse Presidente da República, o que faria para proteger a natureza?*
5. *Quem pode preservar a natureza?*

Isto fica mais claro neste outro caso em que, das 10 perguntas de interpretação de um texto, cinco nada têm a ver com a compreensão (Lippi, 1991b, p.116), valendo qualquer resposta:

Exemplo 10:

6. *E você, que tipo de música prefere?*
7. *Quais são as três músicas que você mais gosta de ouvir?*
8. *Você gosta de tocar algum instrumento?*
9. *Você conhece algum músico brasileiro? Qual?*
10. *O que você acha que é necessário para se tornar um bom músico?*

Todas essas perguntas são de fato interessantes se colocadas em outro contexto, mas não se referem a uma atividade de compreensão, nem são feitas a propósito de alguma sugestão vinda do texto inserido no manual. Poderiam motivar uma discussão entre os alunos e levá-los a defender suas opiniões. Mas não é este o sentido do trabalho proposto, porque o aluno escreve sua opinião individualmente e tudo fica como está.

Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996

As questões formais, como já lembramos acima, são também muito comuns. Vejamos este caso prototípico (Marisco, 1994, p.6):

Exemplo 11:

1. *Escreva o que se pede:*
 - a) *o título do texto:*.....
 - b) *o personagem principal:*.....
 - c) *o nome do autor:*.....

Há exercícios inteiros preocupados com questões formais. Em um deles, após um poema, encontramos as seguintes questões (Azevedo, 1992,p.173-174):

Exemplo 12:

1. *Responda:*
 - a) *Onde aconteceu a história?*
 - b) *Quem é a personagem da história? Qual o seu nome?*
 2. *Escreva:*
 - a) *quantas estrofes há no poema?*
 - b) *quantos versos há na: 1ª estrofe..... 2ª estrofe*
5ª estrofe 7ª estrofe.....
- Rimas são sons semelhantes no final dos versos. Exemplo: vibração — animação*

70

3. Releia o poema e complete rimando:

No circo. É um só Todo pachola, anda e.....

No circo, é um sóBate ferro na

é ouro, é ouro, é.....equilibra-se numa

é ferro, é ferro, é cai, grita, chora.....

4. O que significam as palavras **tombaço** e **espinhaço**?

5. Qual é a forma correta de escrever "É ladrão de muié"?

O exercício está aqui transcrito na íntegra (com exceção da pergunta 3 que contém mais versos), e não é difícil ver que nada aqui é desafiador sob o ponto de vista da reflexão exigida sobre o texto em si. O texto é visto como um simples objeto produzido com sinais gráficos. A própria *variação lingüística* é sumariamente tratada como forma *errada* de produzir fala.

Não é necessário prosseguir, nem precisamos consultar muitos outros manuais para confirmar estas observações. Certamente, há muitos deles que já trazem propostas de trabalho mais desafiadoras e interessantes, que se dedicam à exploração de processos cognitivos e à formação do espírito crítico. Não tivemos oportunidade de vê-los. O certo é que os exemplares aqui manuseados estão ainda no mercado e são muito usados. Servem como amostra do universo de que procedem e podem ser tomados como representativos. Sumariamente, a conclusão é esta: mais da metade das perguntas dos exercícios de compreensão de nossos manuais escolares pode ser dividida em quatro categorias:

1. Perguntas respondíveis sem a leitura do texto

2. Perguntas não-respondíveis, mesmo lendo o texto

3. Perguntas para as quais qualquer resposta serve

4. Perguntas que só exigem exercício de caligrafia

Um pouco de teoria

Não é este o lugar de desenvolver uma teoria completa da compreensão textual. Isto demandaria mais espaço e tempo do que aqui é possível. Contudo, com uma pequena explanação e com alguns princípios gerais podemos determinar os elementos essenciais dessa teoria. Não são muitos os princípios básicos para fundamentar um bom trabalho no estudo da compreensão. E o resultado final será uma melhor percepção de como se produz e capta o sentido na leitura de textos. Além disso, mostrará por que os exemplos dos exercícios referidos acima representam um desvio considerável na maneira de tratar as capacidades cognitivas dos alunos.

O primeiro aspecto importante numa teoria da compreensão de texto é a *noção de língua* que se adota. Os manuais escolares analisados concebem a língua simplesmente como um código ou um sistema de sinais autônomo, totalmente transparente, sem história, e fora da realidade social dos falantes. Mas a língua é muito mais do que um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais. A rigor, a língua não é sequer uma estrutura; ela é *estruturada* simultaneamente em vários planos, seja o fonológico, sintático, semântico e cognitivo no processo de enunciação. A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no uso e é sensível

ao uso. A língua não é um sistema monolítico e transparente, mas é variável, heterogênea e sempre situada em contextos de uso. Não pode ser vista e tratada simplesmente como um código.

Portanto, a língua é uma *atividade constitutiva*⁵ com a qual podemos construir sentidos; é uma *forma cognitiva* com a qual podemos expressar nossos sentimentos, idéias, ações e representar o mundo; é uma *forma de ação* pela qual podemos interagir com nossos semelhantes. Em consequência, a língua se manifesta nos processos discursivos, no nível da enunciação, concretizando-se nos usos textuais mais diversos. É importante não confundir a língua com o discurso.

Nesta perspectiva, a língua é mais do que um simples instrumento de comunicação; mais do que um código ou uma estrutura. Enquanto atividade, ela é indeterminada sob o ponto de vista semântico e sintático. Por isso, as significações e os sentidos textuais e discursivos não podem estar aprisionados no interior dos textos pelas estruturas lingüísticas. A língua é opaca, não é totalmente transparente, podendo ser ambígua, polissêmica, de modo que os textos podem ter mais de um sentido e o equívoco nas atividades discursivas é um fato comum.

A língua permite a polissemia (a pluralidade de significações) e pode levar ao mal-entendido (pois as pessoas podem entender o que não foi pretendido pelo falante ou o autor do texto). Certamente, muitas destas questões se devem a escolhas sintáticas (nós

⁵ Várias das idéias aqui defendidas a respeito da noção de língua podem ser melhor observadas nos trabalhos de (Franchi, 1977) e (Possenti, 1988).

conhecemos as ambigüidades sintáticas como "o burro do vizinho", "o quadro de Di Cavalcanti"); ambigüidades semânticas (muitas piadas baseiam-se neste aspecto) e assim por diante.

Com esta concepção de língua, podemos facilmente notar que nem tudo o que dizemos está inscrito objetivamente no texto que produzimos (oralmente ou por escrito). Nem é possível dizer tudo, já que para isso teríamos de produzir uma grande quantidade de linguagem e os textos não terminariam nunca. Assim, é claro que o autor de um texto sempre vai ter de deixar muita coisa por conta do leitor ou ouvinte. Isto quer dizer que os textos são sempre *contextualizados*, sejam eles escritos ou falados. O grande problema é o quê e quanto se deve supor como *compartilhado* pelos ouvintes ou leitores quando se fala ou escreve. Qual é o limite até onde devemos ser explícitos para dar a entender o que queremos transmitir?

Na realidade, um texto bem-sucedido é aquele que consegue dizer o suficiente para ser bem-entendido, supondo apenas aquilo que é possível esperar como sabido pelo ouvinte ou leitor. É interessante notar que se o autor ou falante de um texto diz uma parte e supõe outra parte como de responsabilidade do leitor ou ouvinte, então a atividade de produção de sentidos (ou de compreensão de texto) é sempre uma *atividade de co-autoria*. Isto quer dizer que os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor. Nesta maneira de ver os fatos e os usos da língua, percebemos que não é justificável ficar buscando *todos* os sentidos do texto como se eles estivessem inscritos de modo objetivo dentro do texto.

Em segundo lugar, ao lado da noção de língua, é necessário ter uma *noção de texto*⁶. A escola trata o texto como um produto acabado e que funciona como uma *cesta natalina*, onde a gente bota a mão e tira coisas. O texto não é um produto nem um simples artefato pronto; ele é um *processo*. Assim, não sendo um produto acabado, objetivo, como uma espécie de depósito de informações, mas sendo um *processo*, o texto se acha em permanente elaboração e reelaboração ao longo de sua história e ao longo das diversas recepções pelos diversos leitores. Em suma, um texto é uma proposta de sentido e ele se acha aberto a várias alternativas de compreensão. Mas todo cuidado aqui é pouco, pois o texto também não é uma *caixinha de surpresas* ou algum tipo de *caixa preta*. Se assim fosse, ninguém se entenderia e viveríamos em eterna confusão.

É possível haver leituras diferenciadas e ainda corretas. A proposta dos exercícios escolares falha porque concebe o texto como uma soma de informações objetivas facilmente identificáveis. Concebendo o texto como um processo e uma proposta de sentido, elimina-se aquela idéia de compreensão como identificação de informações objetivas. Portanto, com um conceito de língua tal como o aqui adotado, que se recusa a restringir a língua a um simples instrumento com a função de transmitir informação, uma noção de texto como proposta de sentido pode sugerir exercícios e tarefas muito mais instigantes aos alunos. Compreender o texto

Embora a intenção do presente estudo não seja fornecer uma bibliografia sobre as questões levantadas, parece útil dar pelo menos algumas indicações. Quanto à noção de texto e a outros aspectos observados mais adiante, ver Marcuschi, 1983, Koch, 1989; 1992). Uma obra proveitosa e que analisa muitos desses temas é a de Geraldí, 1991.

não será mais uma atividade de garimpagem de informações. Um texto oferece muito mais surpresa que um garimpo e tem muito mais coisas escondidas que um garimpo.

É muito difícil, em qualquer situação de uso da língua, obter a explicitude completa nos textos, pois, como vimos, eles sempre estão contextualizados numa determinada situação, cultura, momento histórico, campo ideológico, crença e assim por diante. Além disso, uma pessoa pode entender mais do que outra quando lê um texto, já que a compreensão dependerá também dos *conhecimentos pessoais*⁷ que os indivíduos têm. É por isso que os conhecimentos pessoais, aquela enciclopédia que cada um construiu na sua mente, vão ser tão importantes na hora de compreender um texto.

Estes conhecimentos pessoais podem ser muito diversificados: conhecimentos lingüísticos, conhecimentos de regras de comportamento, conhecimentos sociais, antropológicos, históricos, factuais, científicos e muitos outros. Também são importantes as nossas crenças, nossa ideologia, nossos valores. E como não vivemos isolados no mundo, mas em sociedade, será importante para a compreensão o contexto social, ideológico, político, religioso, etc., em que vivemos.

Agora podemos introduzir um último conceito que será importantíssimo para entender melhor ainda por que os exercícios

⁷ Quanto a este aspecto e a outros abordados aqui, pode-se consultar, com proveito, os trabalhos de (Kleiman, 1988 ; 1989). Úteis neste contexto são também os trabalhos da coletânea editada por (Zilbermann, Silva, 1988).

de compreensão dos manuais escolares são falhos. Trata-se da noção de *inferência*, isto é, aquela atividade cognitiva que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para chegarmos a outras informações novas. Tomemos um exemplo: suponhamos que Pedro e João se encontrem e mantenham o seguinte diálogo:

Pedro: — *Acabei de vender meu carro!*

João: — Mas que cara de sorte heim ?!

A observação de João mostra que ele tomou (compreendeu) o enunciado de Pedro não como sendo uma informação, mas como uma expressão de alívio. Isso só foi possível porque João conhecia muito bem o carro de Pedro — velho, completamente enferrujado e caindo aos pedaços. A inferência que o levou a considerar a venda como um lance de sorte, e não uma simples transação normal, baseou-se nos conhecimentos partilhados por ambos e não em uma informação textual explícita. Para inferir, João reuniu as informações de que ele dispunha e as informações dadas por Pedro.

Na atividade de compreensão, geralmente partimos de *informações textuais* (que o autor ou falante nos dá no seu discurso) e *informações não-textuais* (que nós, como leitores, colocamos no texto ou que fazem parte de nossos conhecimentos ou da situação em que o texto é produzido). Com isto construímos os sentidos (inferimos os conteúdos) e estabelecemos uma dada compreensão do texto. Portanto, podemos admitir que a compreensão textual se dá em boa medida como um *processo inferencial*, isto é, como uma atividade de construção de sentido em que *compreender* é mais do que extrair informações do texto: é uma atividade de produção de sentidos. Daí a afirmação feita acima de que a compreensão é uma *atividade criativa* e não

simplesmente uma reação de recepção passiva. Compreender textos não é simplesmente reagir aos textos, mas agir *sobre* os textos.

Nesta maneira de conceber o processo de compreensão, fica evidente que a compreensão não é uma atividade com regras precisas ou exatas. Contudo, *se compreender não é uma atividade de precisão*, isto também não quer dizer que a compreensão seja uma atividade imprecisa de pura adivinhação. Ela é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que uma certa margem de criatividade é permitida. A compreensão é, além de tudo, uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro. É uma via de mão-dupla.

Se tudo o que dissemos até aqui é certo e pode ser defendido com segurança, também é certo que a leitura e a compreensão de texto não são uma espécie reino da liberdade total, onde tudo é permitido. *Compreender um texto não é uma atividade de vale tudo*. Um texto permite muitas leituras, mas não inúmeras e infinitas leituras. *Não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de um determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis*. Portanto, pode haver leituras erradas, incorretas, impossíveis e não-autorizadas pelo texto. Por exemplo, não podemos entender o contrário do que está afirmado, ou seja, nossa compreensão não pode entrar em contradição com as proposições do texto.

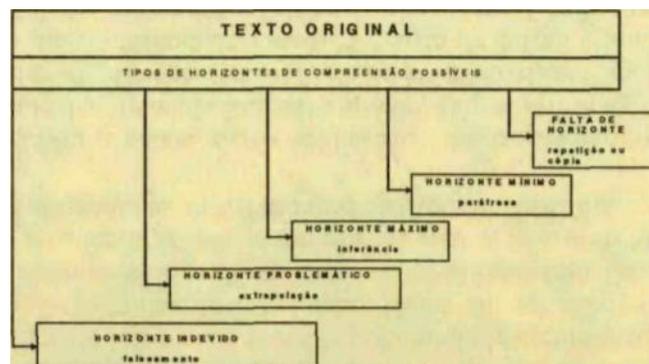
Para que isto fique claro, imagine-se o texto como uma cebola⁸. As camadas internas (as cascas centrais) seriam as *informações*

Essa imagem da "cebola" devo-a a Dascal (19-, p.327-352), que propõe uma teoria semântica a partir dessa imagem da cebola.

objetivas que formariam um núcleo de objetividade que qualquer um de nós teria de admitir sem mudar o conteúdo. Logo em seguida, vem uma segunda camada (as cascas intermediárias) que é mais passível de receber interpretações diversas, mas válidas; este é o terreno das inferências. A camada que vem em seguida (as cascas mais longe do núcleo) já é mais complexa e está sujeita a muitos equívocos, pois ela vem misturada com nossas crenças e valores pessoais ou de nosso grupo. Por fim, existe uma camada externa (as últimas cascas) que é a mais descartável, mais vulnerável e sobre ela podemos discutir muito, pois ela está no domínio das extrapolações, das imagens das idéias vagas.

Traduzindo esta imagem da cebola num diagrama para entender melhor como se dá a compreensão, poderíamos usar a figura abaixo, na qual estão desenhados *cinco horizontes* que ilustram o que se passa com a compreensão. Vejamos:

Os cinco horizontes da compreensão



O *texto original* é aquele que recebemos para leitura, por exemplo, o texto de "Pedro Urdemales", ou que ouvimos de alguém oralmente. Certamente, podemos ler esse texto de várias maneiras. Essas diferentes maneiras são *horizontes* ou perspectivas diversas. Tentemos uma breve explicação:

1. *Falta de horizonte* — nesta perspectiva, apenas *repetimos* ou *copiamos* o que está dito no texto. Permanecer neste nível de leitura é agir como se o texto só tivesse informações objetivas. Neste caso o autor é tido como soberano, e os sentidos possíveis foram por ele inscritos no interior do texto. A atividade do leitor se reduziria a uma mera atividade de repetição. Esta é a perspectiva dos exercícios escolares. Ela existe, mas não é a única e é muito óbvia.

2. *Horizonte mínimo* — neste caso teremos o que aqui se chama de *leitura parafrástica*, ou seja, uma espécie de repetição com outras palavras em que podemos deixar algo de lado, selecionar o que dizer e escolher o léxico que nos interessa. Certamente, vamos colocar alguns elementos novos, mas nossa interferência será mínima, e a leitura fica ainda numa atividade de identificação de informações objetivas que podem ser ditas com outras palavras.

3. *Horizonte máximo* — esta é a perspectiva que considera as *atividades inferenciais* no processo de compreensão, isto é, as atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto. É uma leitura do que vai nas entrelinhas; não se limita à paráfrase nem fica reduzida à repetição. São muitos os tipos de inferências e não é tão simples assim identificar até onde ainda é possível dizer se a interpretação é válida ou não. Seguramente, este horizonte representado pelas

inferências constitui o horizonte máximo da produção de sentido. No horizonte inferencial temos a possibilidade de um extenso e proveitoso treinamento do raciocínio lógico, do raciocínio prático, do raciocínio estético, crítico e outros tipos de raciocínio. Quanto a isto, é bom lembrar que as inferências lógicas aparecem menos que as pragmáticas ou as fundadas na experiência do dia-a-dia.

4. *Horizonte problemático* — embora este horizonte não seja em princípio descartável como inadequado, ele vai muito além das informações do próprio texto. Trata-se do âmbito da extrapolação. Não é uma inferência no sentido estrito do termo e sim uma extrapolação enquanto inserção de elementos. São leituras de caráter idiossincrático, bem pessoal, onde o investimento de conhecimentos pessoais é muito grande e chega a ser preocupante. Assim, por exemplo, parece possível, mas é problemático dizer que Pedro Urdemales odiava seu patrão.

5. *Horizonte indevido*—finalmente, identificamos uma zona muito nebulosa que qualificamos como indevida ou proibida. É a área da *leitura errada*. Por exemplo, suponhamos este texto:

Todas as músicas tocadas e cantadas no carnaval pernambucano de 1996 ficaram entre o frevo e o maracatu numa demonstração inequívoca da supremacia da cultura local.

Se com base neste texto alguém dissesse que entre as músicas tocadas no carnaval pernambucano estavam o *chorinho* e o *axé music*, ele estaria *contestando* o texto, mas não compreendendo ou interpretando, pois o texto não permitia aquela leitura. Contudo, se alguém tivesse lido esse texto numa seção de variedades da revista *Veja*, poderia achar que se tratava de uma *ironia*. Neste

caso, baseado em suposições várias, ele poderia *inferir* que o autor do texto quis dar a entender *de maneira irônica* que em Pernambuco não há só frevo e maracatu no carnaval.

Com esta última observação entramos num terreno delicado e limítrofe, que é o de perceber as *intenções* no texto. É difícil desenvolver uma teoria consistente e clara para esta finalidade. Existem várias delas⁹, mas nós não vamos expô-las aqui. Basta saber que todas elas defendem que é possível, com uma frase ou um texto, dar a entender o contrário daquilo que é expresso pelo suposto sentido literal. Mas aí entramos numa questão bastante complexa, ou seja: *existe ou não o sentido literal?*¹⁰ O sentido literal existe, mas de uma maneira geral as palavras não funcionam literalmente. Nós dificilmente vivemos em "estado de dicionário". Parece que os autores de livros didáticos analisados conseguem esta façanha!

Um aspecto não tratado aqui, mas que deve ser considerado, é o que diz respeito aos tipos de leitores. Nem todos os leitores têm o mesmo desempenho ou a mesma perspectiva nas leituras. Portanto, há leitores que conhecem mais e outros que conhecem menos os assuntos tratados num texto; leitores mais maduros e menos maduros; leitores que se interessam mais por um que por outro

Refiro-me aqui a teorias tais como a do *princípio de cooperação* de Grice, ou a algumas teorias de Análise do Discurso, como as de Ducrot e outras. Na verdade, todas elas têm base inferencial e situam-se no patamar do horizonte máximo detectado acima.

Excelentes observações sobre o assunto podem ser vistas nos trabalhos de Sírio Possenti na obra citada acima.

tema e assim por diante. Seguramente, ao lado dessa tipologia de leitores deveríamos ter também alguma tipologia de textos, nem que fosse para diferenciar níveis de dificuldades, pois os textos oferecem dificuldades diferentes a depender do tipo, da profundidade com que trata os temas, da complexidade lexical, da natureza dos assuntos abordados etc.

Neste estudo não interessa todo tipo de trabalho com o texto em sala de aula nem todos os problemas relativos à compreensão textual. Nosso interesse centra-se apenas na questão de como andam os exercícios escolares de compreensão. Contudo, é evidente que não se pode falar sobre um tal tema sem tocar numa série de outros. Isto apenas atesta a urgência de propostas mais claras e concretas de trabalho com o texto em sala de aula.

Retornemos ao nosso tema inicial, os exercícios escolares, e vejamos, brevemente, como se comportam em relação à teoria aqui levantada. Em seguida, nos dedicaremos a fazer algumas propostas de trabalho de compreensão com texto em sala de aula.

Análise crítica e sugestões de trabalho

A estas alturas é fácil perceber que os exercícios de compreensão dos livros didáticos falham em pelo menos três aspectos centrais: 1. supõem uma noção instrumental de linguagem e imaginam que a língua funciona apenas literalmente como transmissora de informação; 2. supõem que os textos são produtos acabados que contêm em si objetivamente inscritas todas as informações possíveis e 3. supõem que compreender, repetir e memorizar

são a mesma coisa, ou seja, compreender é identificar informações textuais objetivas.

Essas suposições são ingênuas e fundadas numa noção equivocada de língua, de texto e de compreensão. Partem de uma teoria da comunicação teoricamente ingênua e empiricamente inadequada. A noção equivocada de língua como um código autônomo com propriedades imanentes conduz à adoção de uma teoria da compreensão em que compreender equivale a decodificar. Mas como nós vimos, *compreender não é o mesmo que decodificar palavras e frases do texto*. Compreender é inferir, criar, representar e propor sentidos. A noção de compreensão como simples ato de decodificação leva a fazer as perguntas equivocadas que encontramos nos exercícios analisados no início deste estudo.

A noção de compreensão como simples decodificação só será superada quando admitimos que *a compreensão é um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual*. Compreender um texto envolve muito mais do que o simples conhecimento da língua e reprodução de informações.

Observando os exercícios de compreensão textual existentes nos manuais didáticos, tem-se a impressão de que a compreensão só pode ser treinada ou testada mediante a técnica da pergunta e resposta. No entanto, pode-se pensar numa série de outras atividades que vão além disso. Pode-se trabalhar a própria reprodução do texto integralmente após a sua leitura. Trata-se da perspectiva do estudo global do texto, o que pode ser feito em grupo ou individualmente. É interessante treinar a compreensão gerada em grupo, pois esta é uma forma de se testarem as opiniões e de

exercitar a leitura como um ato de comunicação interpessoal, uma atividade dialógica por excelência.

Fique claro, no entanto, que não descartamos a técnica da pergunta-resposta como plausível e adequada no treinamento da compreensão textual. Ela é sempre útil, porém, não é a única forma de tratar a questão e, sobretudo, não é ideal se for reduzida a um questionamento *essencialista* e repetidor, tal como vimos. De pouco interesse para a compreensão são as questões do tipo *onde, quando, quem, o quê e qual*, se estas indagações só buscam identificar fatos e dados objetivos do texto.

As sugestões aqui feitas resumem-se a algumas poucas alternativas consideradas produtivas. Mas há outras que podem ser facilmente imaginadas. Estas foram escolhidas por duas razões: primeiro, porque não são praticadas com frequência em sala de aula e podem renovar a maneira de trabalhar a compreensão e tornar mais atraente esse tipo de exercício. Segundo, porque representam situações de tratamento textual comuns na vida diária e lidam com os textos numa perspectiva integrada à realidade cotidiana.

Quanto a este último aspecto, convém ressaltar que os textos trabalhados nos manuais escolares são pouco representativos da diversidade textual encontrada no dia-a-dia. A escola poderia oferecer mais oportunidade de contato com textos mais complicados em que não aparecem personagens, tais como as bulas de remédio, as instruções de uso de aparelhos, os contratos de aluguel, as atas de condomínio, as propagandas, as notícias de jornal. Enfim, uma diversidade imensa sem um espécime seu representado nos manuais escolares.

Também seria interessante ter presente que a escola ganharia muito em sua função pedagógica se propiciasse condições de leitura e compreensão nos moldes mais próximos possíveis do que acontece no dia-a-dia das pessoas. Observe-se que em geral uma pessoa conta para a outra a notícia que ouviu no rádio, na TV, ou que leu no jornal; resume uma longa conversa que teve com um amigo ou amiga; comenta, critica textos, conversas, acrescenta idéias novas e assim por diante.

As atividades aqui sugeridas partem de uma discussão ou exploração do texto em partes para depois trabalhá-lo globalmente. Essas sugestões partem da suposição de que a compreensão de texto se acha ligada ao processo de produção. Quem compreende um texto sempre produz, mesmo que mentalmente, um outro texto paralelamente. É incrível como os manuais escolares não percebem este fato e nunca treinam a produção e compreensão integradamente. Os exercícios aqui sugeridos visam propor alternativas para este tipo de tratamento textual integral.

Identificação das proposições centrais do texto

Uma primeira tentativa de aproximação do texto poderia ser a técnica de identificação das idéias centrais do texto e as possíveis intenções do autor, na medida em que muitos aspectos podem não estar envolvidos diretamente nas informações objetivas do texto. Se tomássemos o texto "Pedro Urdemales", por exemplo, poderíamos comentar qual teria sido a intenção central do autor daquele texto e quais os indícios no texto que poderiam levar a esta suposição. Neste caso haveria várias possibilidades.

Perguntas e afirmações inferenciais

Uma alternativa excepcional de trabalhar a compreensão textual é montar um conjunto de perguntas que exigem a reunião de várias informações para serem respondidas, ou afirmações que para serem justificadas exigiriam vários passos. Não seriam perguntas objetivas, mas inferenciais; perguntas cujas respostas não se acham diretamente inscritas no texto. As inferências baseiam-se em informações textuais explícitas e implícitas, bem como em informações postas pelo leitor. Na atividade inferencial, costumamos acrescentar ou eliminar, generalizar ou reordenar, substituir ou extrapolar informações. Isto porque avaliamos, generalizamos, comparamos, associamos, reconstruímos, particularizamos informações e assim por diante. Essas são atividades constantes na vida diária e podem ser treinadas como atividades ligadas aos processos de compreensão textual.

Tratamento a partir do título

O título de um texto é sempre a primeira entrada cognitiva no texto. A partir dele fazemos uma série de suposições iniciais que depois podem ser modificadas ou confirmadas. É uma maneira de avançarmos hipóteses de conteúdos com base em nossas expectativas. Assim, não é indiferente a presença de um ou outro título no texto. Se olharmos com cuidado a imprensa diária, vamos ver que os mesmos fatos recebem manchetes diferentes de um jornal para o outro e, às vezes, elas se contradizem. Analisar títulos, sugerir títulos, justificar títulos diversos para textos é

uma forma de trabalhar os conteúdos globalmente. Veja-se, por exemplo, o título do texto que já comentamos aqui: "Pedro Urdemales". Com este título, pouco podemos fazer. Já se o título fosse: "A vingança de Urdemales", iríamos esperar alguma coisa e o texto receberia um enfoque bem diferente. Já um título como "Rabos traiçoeiros" seria pouco sugestivo e não colocaria as relações entre Urdemales e seu patrão no enfoque central. Trabalhar os títulos de textos é uma boa forma de perceber como se constrói um universo contextual e ideológico para os textos mesmo antes de lê-los.

Produção de resumos

Uma das atividades mais praticadas no dia-a-dia é a produção de resumos, mesmo que isso não seja feito na forma de resumo. Por exemplo: quando contamos a um amigo, a uma amiga a notícia lida no jornal, estamos resumindo. Quando contamos a história ou o conteúdo do livro que acabamos de ler, estamos resumindo. O resumo é uma seleção de elementos textuais a partir de um certo interesse. É possível fazer vários resumos bem diferentes do mesmo texto. É impressionante observar que, apesar de uma das atividades mais comuns na escola e na vida diária ser a produção de resumos, a escola quase nunca treina as técnicas de resumo. É bom não esquecer que para resumir um texto temos antes de compreender o texto. E os resumos variam consideravelmente de pessoa para pessoa. Isso porque cada um pode julgar de maneira diversa o que é essencial. Trabalhar a compreensão pela técnica do resumo é uma forma muito produtiva de perceber o funcionamento global dos textos.

Reprodução do conteúdo do texto num outro gênero textual

Muitas vezes temos de comunicar a alguém, por escrito, algo que ouvimos oralmente, ou então o contrário. Neste caso, estamos fazendo retextualizações de uma modalidade de uso da língua para outra, ou seja, estamos mudando o texto falado em escrito ou o contrário. Mas também ocorre que temos de transmitir na forma de uma carta o que lemos numa notícia de jornal. Ou então passar para um bilhete o que ouvimos numa reunião. Ou contar em prosa o que lemos num poema. A reprodução do conteúdo de um texto mudando da fala para a escrita ou da escrita para a fala ou mudando um gênero textual em outro é uma técnica muito boa para tratar integradamente a produção e a compreensão de texto. Aliás, quanto a isso, é bom ter presente que no dia-a-dia sempre mostramos como entendemos um texto produzindo um outro texto. A compreensão de texto é uma forma de produção de texto.

Reprodução do texto na forma de diagrama

A transformação ou representação de um texto no formato de um diagrama não é simples e em geral causa problemas, mas é importante treinar este tipo de visão do texto porque ele permite estabelecer raciocínios e relações esquemáticas e formais muito importantes. Também pode ser um bom caminho para se aprender a ler diagramas. A produção e a leitura de diagramas não são uma coisa tão óbvia assim. Precisa ser treinada. Este tipo de trabalho pode ser feito com muito proveito se se utilizar textos de

outras disciplinas, como Matemática, Ciências, História, etc. E assim também se pode facilitar o trabalho dos alunos com os textos destas áreas, pois é um engano dos autores de manuais escolares pensar que só textos narrativos, poéticos ou descritivos sejam interessantes na escola. Hoje já encontramos muitos textos em quadrinhos, mas não achamos referências a textos de outras disciplinas nos manuais escolares. Este é um trabalho urgente de relações interdisciplinares e de diálogo entre os diversos professores, pois todos lidam, de uma maneira ou de outra, com problemas de compreensão em suas aulas.

Reprodução do texto oralmente

Um texto escrito pode ser reproduzido oralmente. É um tipo de retextualização que exige um conjunto de transformações. Como se disse acima, esta é uma atividade bastante comum no dia-a-dia. Nós costumamos contar oralmente o que lemos. Isto pode ser treinado de maneira sistemática em sala de aula. A escola deve ocupar-se tanto da compreensão na escrita como na fala. Não há dúvida de que ela se ocupa mais com a escrita, no que está certa, mas não pode, em hipótese alguma, ignorar a fala. Afinal de contas, todos nós já falamos quando chegamos na escola e não vamos ali calar. Compreender expressando isso por escrito ou oralmente sempre traz problemas diferentes e vale a pena discutir essa questão, pois na fala há recursos que não aparecem na escrita, como, por exemplo, a entonação expressiva, o ritmo, a gestualidade e outros aspectos que envolvem um sistema semiótico mais amplo e não apenas a linguagem verbal.

Trabalhos de revisão da compreensão

Por fim, lembramos que há uma atividade raramente praticada com a compreensão textual. Raquel Salette Fiad (Fiad,1991) tem trabalhado com certa insistência e sucesso a *reescritura* de textos, ou seja, ela analisa e propõe sucessivas correções (geralmente autocorreções) de textos ao longo de um tempo. Parece que essas mesmas atividades de revisão poderiam ser realizadas com a compreensão textual. A leitura de um texto e a correspondente compreensão registrada por escrito poderiam ser objeto de revisão tempos depois, mediante uma nova leitura e verificação do que teria mudado na compreensão e por quê. É muito provável que numa segunda ou terceira leitura de um texto em tempos diversos teremos outra visão e outra compreensão. Tratar este aspecto em sala de aula é estar fazendo algo proveitoso, pois esta situação é comum no dia-a-dia, já que costumamos rever nossas posições ao longo da vida. Vamos mudando de posições, opiniões, idéias e isto influencia nossa forma de compreender os textos. Por isso é bom rever nossas compreensões. Todos nós já fizemos experiências interessantes com filmes vistos há muitos anos e que então nos fascinaram, mas que hoje não nos fascinam tanto, ou então o contrário. De resto, é um fato inconteste que as compreensões de textos variam historicamente de tempos em tempos em função de uma série de fatores. Hoje não lemos os livros de Machado de Assis com a mesma compreensão que se tinha na época em que foram editados. Também entendemos os textos de filósofos, políticos, sociólogos, cientistas ou jornalistas de maneira diversa do que esses textos foram entendidos na época de sua escritura.

Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996

Últimas palavras

Se os manuais escolares ainda não tomaram conhecimento das diversas possibilidades que existem de tratar a compreensão de texto, isto não deve ser motivo para desânimo. Nem significa que devemos jogar fora os manuais. Eles são úteis e podem continuar em uso, mas precisam de uma complementação. Já é suficiente ter claro que a compreensão, enquanto "leitura da realidade", "leitura do mundo", é uma atividade bastante complexa, em geral de cunho ideológico e nunca isenta de equívocos. Também não é uma pura atividade de garimpagem de informações objetivas.

Será proveitoso conscientizar-se de que ninguém é "dono" exclusivo do(s) sentido(s) dos textos. O autor não põe no texto todos os sentidos; o leitor não é dono dos sentidos e os sentidos não estão todos no texto. O sentido é algo que surge negociada e dialogicamente na relação entre o leitor, o autor e o texto sob as condições de recepção em que estamos situados, pois os textos têm seus sentidos determinados por muitas condições, sobretudo as condições em que ele é produzido e lido. O autor pode ter querido dizer uma coisa e o leitor ter compreendido outra: o equívoco é possível.

Uma coisa é certa: não podemos ter a ilusão de que um texto tem uma só leitura (compreensão) nem que a nossa leitura ou compreensão é a única ou a mais correta. O sentido se dá num processo muito complexo em que predominam as relações dialógicas, e os conteúdos textuais são apenas uma parte dos dados. O dia em que a escola se conscientizar disso estará efetivamente contribuindo de maneira substantiva para a formação de cidadãos críticos. Estará

81

dando um passo decisivo para a melhoria das condições sociais e individuais dos milhões de estudantes de hoje que amanhã serão os adultos responsáveis nas mais diversas atividades do dia-a-dia.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Dirce de. *Fesfa das palavras*: 4ª série. São Paulo: FTD, 1992.

DASCAL, Marcelo. Strategies of understanding. In: PARRET, H., BOUVERESSE, J.(Eds.). *Meaning and understanding*. Berlim; New York: W. De Gruyter, 19-.

DISCINI, Norma. *Produção de textos*: 5ª série. São Paulo: Ed. Brasil, 1986.

FIAD, Raquel S. Operações linguísticas presentes nas reescritas de textos. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, n.4,1991.

IORE, Amara. *Aprender é viver*: 5ª série : comunicação e expressão. São Paulo: Ed. Brasil, 1979.

FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. *Almanaque*, n.5, p.9-27,1977.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: M. Fontes, 1991.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1988.

KOCH, Ingedore V.A. *coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

LIPPI, Valéria Martins. *De palavra em palavra*: 2ª série. São Paulo: FTD, 1991.

_____. _____ .: 3ª série. São Paulo: FTD, 1991.

MARCUSCHI, Luiz A. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife, 1983. Pós-Graduação, UFPE.

MARISCO, M.T. et al. *Marcha criança: português*: 4ª série [do] 1.º grau. São Paulo: Scipione, 1994.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: M. Fontes, 1988.

TESOTO. Lídio. *Texto e contexto*. São Paulo: Ática, 1988.

ZILBERMANN, Regina, SILVA, Ezequiel T. da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.