



**Planos discursivos em diferentes níveis de escolaridade:
estudo de recontagem de Figura e Fundo**

Priscila Thaiss da Conceição

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PLANOS DISCURSIVOS EM DIFERENTES NÍVEIS DE
ESCOLARIDADE: ESTUDO DE RECONTAGEM DE FIGURA
E FUNDO

Priscila Thaiss da Conceição

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal do Rio de Janeiro como
quesito para a obtenção do Título de Mestre
em Linguística.

Orientadora: Prof^ª. Doutora Maria Maura
Cezario

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2010

DEFESA DE DISSERTAÇÃO

CONCEIÇÃO, Priscila Thaiss. *Planos discursivos em diferentes níveis de escolaridade: estudo de recontagem de Figura e Fundo*. Dissertação de Mestrado em Linguística apresentada à Coordenação dos Cursos de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da UFRJ, 2010, 118p.

BANCA EXAMINADORA

_____ - Orientadora.

Professora Maria Maura da Conceição Cezario (UFRJ)

Professora Elisabeth dos Santos Silveira (FGV)

Professora Christina Abreu Gomes (UFRJ)

_____ - Suplente

Professor Mario Eduardo Toscano Martelotta (UFRJ)

_____ - Suplente

Professora Deize Vieira dos Santos (UFRJ)

Defendida a dissertação

Conceito:

Em 23/02/2010

Conceição, Priscila Thaiss

Planos discursivos em diferentes níveis de escolaridade: estudo de recontagem de Figura e Fundo/ Priscila Thaiss da Conceição. - Rio de Janeiro: UFRJ, FL, 2010

xvi, 102f.: il.

Orientadora: Professora Doutora Maria Maura da Conceição Cezario

Dissertação (mestrado) – UFRJ/ Faculdade de Letras/ Programa de Pós-graduação em Linguística, 2010.

Referências bibliográficas: f. 106-108

1. Planos discursivos. 2. Linguística Funcional. I. Cezario, Maria Maura da Conceição. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Linguística. III. Planos discursivos em diferentes níveis de escolaridade: estudo de recontagem de Figura e Fundo

CONCEIÇÃO, Priscila Thaiss. *Planos discursivos em diferentes níveis de escolaridade: estudo de recontagem de Figura e Fundo*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Faculdade de Letras, UFRJ, 2010, 118p.

RESUMO

Esta pesquisa analisa a recontagem de um texto narrativo a partir da oposição Figura e Fundo e a partir do nível de escolaridade dos informantes. A literatura funcionalista americana foi utilizada como base teórica, principalmente os estudos sobre os planos discursivos (Hopper, 1979; Silveira, 1990 e 1997; Chedier, 2007) e a transitividade (Hopper e Thompson, 1980). A partir da leitura do texto literário “As Travessuras de Afonsinho” (ROCHA, 1980), verificamos como os alunos de diferentes séries apreendem as informações de Figura e as informações dos diferentes tipos de Fundo (conforme Silveira, 1997) no momento em que leem e reescrevem uma história.

Realizamos a pesquisa com alunos do 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio, totalizando 101 informantes. Esses alunos leram o texto literário e recontaram por escrito o que tinham acabado de ler. Na análise dessa recontagem, percebemos que a escolaridade exerceu influência nas quantidades de Figura, Fundo 1 e Fundo 2 resgatados.

Através de informações recolhidas por um questionário, analisamos, ainda, a relação entre o gosto pela leitura e as quantidades de planos resgatados e observamos que os alunos que dizem não gostar de ler recuperam menos quantidades de informação em todos os planos. Finalmente, realizamos uma análise qualitativa dos dados que nos permitiu perceber os diferentes modos pelos quais os alunos fizeram suas recontagens.

Os resultados confirmaram nossas hipóteses de que alunos com maior escolaridade recontam maiores quantidades de Figura, Fundo 1 e Fundo 2, confirmaram que o Fundo 2 é o menos recontado, mostraram que, mesmo sendo menos recontado em todas as séries, as séries maiores diversificam mais as informações de Fundo 2 recontadas e comprovaram que o gosto pela leitura influencia a recontagem.

CONCEIÇÃO, Priscila Thaiss. *Planos discursivos em diferentes níveis de escolaridade: estudo de recontagem de Figura e Fundo*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Faculdade de Letras, UFRJ, 2010, 118p.

ABSTRACT

This research analyzes the rewriting of a narrative text based on the discourse grounding perspective in different school grades. Functionalist American literature on grounding in discourse (Hopper, 1979; Silveira, 1990 and 1997; Chedier, 2007) and transitivity (Hopper and Thompson, 1980) was used as the theoretical framework.

From the literary text *As Travessuras de Afonsinho* (ROCHA, 1980) we observed, as they read and rewrote the story, that different-school grade-students do not perceive foreground and background information uniformly (based on Silveira, 1997).

We conducted the research with 5th, 7th, 9th graders and 2 year-high school students, totaling 101 respondents. The students read the text and rewrote it. In the analysis we realized that schooling influenced the rewriting of Foreground, background 1 and background 2 information.

We also analyzed the relationship between the interest in reading and the perception of grounding with data gathered by a questionnaire and found that students who say they do not like to read conveyed less information at all levels. Finally, we performed a qualitative analysis of the data which allowed us understand the different was through which students told the story.

The results confirmed our hypothesis that students with higher education convey larger quantities of foreground, background 1 and background 2 information. It also confirmed the hypothesis that background 2 is less perceived, although high schooling is still associated to a better retelling of it. Reading interest was also considered relevant for a better rewriting of the story.

Aos meus pais, José Carlos e Neusa, por terem feito de mim o que sou hoje.

Ao meu tio Sílvio e aos meus padrinhos Marta e Decio, pelo apoio incondicional nos momentos difíceis.

Ao meu esposo Luciano,

*“I will never find another lover sweeter than you,
Sweeter than you
And I will never find another lover more precious than you
More precious than you”*

(...)

*“And all my life
I've prayed for someone like you
And I thank God that I, that I finally found you
All my life
I've prayed for someone like you
And I hope that you feel the same way too
Yes, I pray that you do love me too”*
(All My Life, K-Ci & Jojo, 1998, Geffen Records)

Não conseguiria sem seu apoio e sem seu amor! Obrigada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, aqui, a todos que direta ou indiretamente participaram de mais essa etapa de minha vida.

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me permitido chegar até aqui e por ter me abençoado na decisão de sair de minha cidade e vir para o Rio de Janeiro para cursar a faculdade.

Agradeço à minha orientadora, Professora Maria Maura Cezario, por ter me aceitado como sua aluna, não somente agora no Mestrado, nem tão só na Iniciação Científica, mas desde caloura, no primeiro período da faculdade, quando foi minha professora de Linguística I (e II, IV e G-optativa). Se decidi trilhar os caminhos da Linguística, devo isso a ti. Muito obrigada!

Agradeço aos professores e alunos do Colégio Estadual Rui Barbosa por terem contribuído para a realização desta pesquisa.

Agradeço aos amigos que, de perto ou de longe, estiveram na torcida por mim, que rezaram, que deram ombro amigo, conselhos, que me ajudaram a prosseguir, ou que, simplesmente, me fizeram rir para que eu pudesse me distrair um pouquinho: Alessandro e José Carlos (meus irmãos), Tahira, Adila, Naila e Jalees, Alan, Aline e André, Bento, dona Creusa, Débora, Diogo, Everton, Fabiana Magalhães, Fabiana (Bimbinha), Gaia, Glaucia, Gisele, Karine, Rodrigo (tio), Marcelo, Maria Clara, Marília, Neli, Rodolpho e Suelen, Sandra, Taciana e Paulo, tia Tânia, Vagner (Vavá), Vanessa, Welington (tio Tom) e tantos outros amigos que, por ventura, tenha esquecido.

Agradeço aos amigos que fiz neste longo tempo de D&G pelas experiências e conhecimentos compartilhados e pelo carinho de sempre. Agradeço, especialmente, ao meu grande amigo Roberto pelas palavras certas nas horas certas, pelo grande conhecimento teórico e pela amizade imensurável.

Mãe e pai, obrigada por terem colocado meu desejo de fazer a faculdade acima do de vocês de me terem por perto. Obrigada por terem confiado no que eu disse que vim fazer e por terem acreditado que eu conseguiria chegar até aqui. Obrigada por terem me ensinado a não desistir dos meus sonhos e a lutar por eles. Obrigada pelo apoio e pelo amor de vocês.

Agradeço, ainda, à CAPES pelo suporte dado em forma de bolsa durante a realização desta pesquisa.

SINOPSE

Estudo da relação entre a recontagem dos planos discursivos – Figura e Fundo – de uma narrativa e diferentes séries escolares, segundo a perspectiva funcional norte americana.

SUMÁRIO

Índice de tabelas, gráficos e quadros	xv
1. INTRODUÇÃO	17
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	21
2.1. Linguística Funcionalista Norte Americana.....	21
2.2. Figura e Fundo	27
2.2.1. Figura e Fundo na Psicologia da Gestalt	27
2.2.2. Figura e Fundo na Linguística	29
2.3. Hierarquia de Fundidade	32
2.4. Transitividade.....	34
2.5. Leitura	36
2.5.1. Leitura e memória	46
3 . REVISÃO DA LITERATURA	49
4. METODOLOGIA.....	57
5. RESULTADOS	70
5.1. Análise Quantitativa da recontagem feita pelos alunos	70
5.2. Gosto pela leitura	85
5.3. Análise Qualitativa: a recontagem do Fundo 2	89
6. CONCLUSÃO.....	101
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106
Anexo I - Texto “As Travessuras de Afonsinho, lido pelos alunos	109
Anexo II – Folha para recontagem da narrativa	111
Anexo III - Questionário sobre dados pessoais (gosto pela leitura etc)	112

Anexo IV – Classificação das orações do texto “As Travessuras de Afonsinho” em Figura, Fundo 1 e Fundo 2	113
Anexo V – Estatística dos gráficos de dispersão nos planos de Figura, Fundo 1 e Fundo 2.....	118

ÍNDICE DE TABELAS, GRÁFICOS E QUADROS

Quadro 1: Características de Figura e Fundo.....	30
Quadro 2: Hierarquia de Fundidade.....	32
Quadro 3: Traços de Transitividade.....	36
Tabela 1: Quantidades de orações resgatadas.....	59
Tabela 2: Quantidades de Informantes.....	62
Tabela 3: Exemplo de pontuação dada à redação de aluno.....	64
Tabela 4: Médias de Figura, Fundo 1 e Fundo 2 resgatadas pelos alunos das séries analisadas.....	71
Tabela 5: Distribuição dos alunos de 7º e 9º anos e 2º ano EM pelas faixas de pontuação do plano Figura.....	74
Tabela 6: Distribuição dos alunos de 7º e 9º anos e 2º ano EM pelas faixas de pontuação do plano Fundo 1.....	78
Tabela 7: Distribuição dos alunos de 7º e 9º anos e 2º ano EM pelas faixas de pontuação do plano Fundo 2.....	82
Tabela 8: Relação entre gosto pela leitura e recuperação de informações do plano Figura.....	86
Tabela 9: Relação entre gosto pela leitura e recuperação de informações do plano Fundo 1.....	87
Tabela 10: Relação entre gosto pela leitura e recuperação de informações do plano Fundo 2.....	87
Gráfico 1: Comparação da quantidade média (em porcentagem) de informações de Fg, Fd1 e Fd2 recuperadas pelas séries analisadas por Conceição (2008).....	54
Gráfico 2: Comparação da quantidade média (em porcentagem) de informações de Figura recuperadas nas diferentes séries.....	72
Gráfico 3: Comparação da quantidade média (em porcentagem) de informações de Fundo 1 recuperadas nas diferentes séries.....	72
Gráfico 4: Comparação da quantidade média (em porcentagem) de informações de Fundo 2 recuperadas nas diferentes séries.....	73

Gráfico 5: Dispersão dos alunos do 7º ano pelas faixas de pontuação no plano Figura.....	75
Gráfico 6: Dispersão dos alunos do 9º ano pelas faixas de pontuação no plano Figura.....	76
Gráfico 7: Dispersão dos alunos do 2º ano do Ensino Médio pelas faixas de pontuação no plano Figura.....	77
Gráfico 8: Comparação das curvas de aproximação Gaussiana do plano Figura para as séries 7º e 9º anos EF e 2º ano EM.....	78
Gráfico 9: Dispersão dos alunos do 7º ano pelas faixas de pontuação no plano Fundo 1.....	79
Gráfico 10: Dispersão dos alunos do 9º ano pelas faixas de pontuação no plano Fundo 1.....	80
Gráfico 11: Dispersão dos alunos do 2º ano EM pelas faixas de pontuação no plano Fundo 1.....	80
Gráfico 12: Comparação das curvas de aproximação Gaussiana do plano Fundo 1 para as séries 7º e 9º anos EF e 2º ano EM.....	81
Gráfico 13: Dispersão dos alunos do 7º ano pelas faixas de pontuação no plano Fundo 2.....	82
Gráfico 14: Dispersão dos alunos do 9º ano pelas faixas de pontuação no plano Fundo 2.....	83
Gráfico 15: Dispersão dos alunos do 2º ano EM pelas faixas de pontuação no plano Fundo 2.....	83
Gráfico 16: Comparação das curvas de aproximação Gaussiana do plano Fundo 2 para as séries 7º e 9º anos EF e 2º ano EM.....	84

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho trata de uma análise de narrativas recontadas com o objetivo de verificar como informantes recuperam em seus textos informações de Figura e de Fundo (cf. Hopper, 1979). A pesquisa também objetiva verificar a relação entre o nível de escolaridade dos informantes e a recuperação de informações de Figura e Fundo.

Hopper (1979), baseado em pesquisas feitas por psicólogos e em observações de um grande número de línguas, postulou que, ao contar uma história, os usuários embalam as informações de acordo com as suas percepções acerca do fato, das necessidades do ouvinte e dos objetivos comunicativos. Nessa perspectiva de registro da realidade perceptual, os pontos principais de uma história, ou seja, as ações, são vistos no plano de Figura (*foregrounding*) e os comentários, as avaliações ou ações secundárias compõem o plano de Fundo (*backgrounding*). O plano de Figura, que é o plano mais saliente, apresenta-se como sendo mais simples morfosintaticamente. Assim, por exemplo, esse plano caracteriza-se por verbos pontuais, no aspecto perfectivo, afirmativos, referindo-se a situações objetivas, codificadas em orações absolutas ou coordenadas, além de outras características (cf. seção 2.2.2). O plano de Fundo, que é o plano periférico, pode apresentar-se com uma codificação morfosintática mais complexa, com eventos não necessariamente completos, maior presença de verbos durativos e estativos, podendo expressar causa, concessão, tempo, dúvida, hipótese, dentre outros valores.

Desta forma, postulamos, com base nesse autor e, sobretudo, em Silveira (1997), que o plano de Figura, por ser mais saliente e por possuir codificação mais simples, deve ser compreendido mais facilmente pelo leitor/ouvinte do que o plano de Fundo. Também segundo Givón (1979 e 1995) quanto mais planejado o discurso, menos orações justapostas, menos repetições, menos construções tópico-comentário há no

discurso e vice-versa. Assim, textos escritos planejados podem ser ainda mais difíceis para a compreensão do que textos orais no que tange aos planos discursivos.

Como a escola tem a função de ensinar, ao longo das séries, o funcionamento de estruturas cada vez mais complexas da língua escrita, assim como de apresentar aos alunos textos cada vez mais complexos, acreditamos que exista uma relação entre a recontagem desses planos discursivos e os diferentes níveis de escolaridade.

Com base nesses autores e conceitos, temos as seguintes hipóteses para este trabalho:

- Os informantes de todas as séries analisadas devem apresentar mais informações de Figura do que de Fundo em suas narrativas recontadas, uma vez que as informações de Figura trazem a linha principal dos acontecimentos, são mais objetivas, representam ações, são codificadas morfossintaticamente de modo mais simples do que ações de Fundo;
- Quanto maior o tempo de escolaridade, mais informações de Fundo devem ser recuperadas na narrativa recontada (reescrita);
- Informantes que gostam de ler, por terem maior exposição a diferentes tipos de textos e, conseqüentemente, maior exposição a diferentes construções linguísticas, devem recuperar mais informações de Figura e de Fundo do que aqueles informantes que não gostam de ler.

Para comprovar essas hipóteses, trabalharemos com três diferentes séries escolares – 7º ano, 9º ano do Ensino Fundamental (antigas 6ª e 8ª séries, respectivamente) e 2º ano do Ensino Médio -, comparando a quantidade de informações, de cada plano discursivo, resgatadas a partir da leitura de um texto. Nossa análise dos planos discursivos basear-se-á na Hierarquia de Fundidade proposta por Silveira (1990) e reorganizada, neste trabalho, por questão metodológica, em três categorias: Figura,

Fundo 1 e Fundo 2. Essa divisão será melhor explicitada nos capítulos Pressupostos Teóricos e Metodologia. Nossos resultados serão analisados de um ponto de vista quantitativo, com a apresentação do número de informações recontadas pelos alunos de diferentes séries; e de um ponto de vista qualitativo, com uma análise das produções dos alunos a partir da recontagem da narrativa escrita que lhes foi apresentada.

Este trabalho está organizado em mais quatro capítulos. O segundo capítulo apresenta os pressupostos teóricos que norteiam esta pesquisa, assim como faz uma revisão de alguns trabalhos que, do mesmo modo que este, pesquisam planos discursivos. No terceiro capítulo encontra-se a revisão de outros trabalhos que também abordam os planos discursivos. O quarto capítulo explicita a metodologia utilizada nesta pesquisa. O quinto capítulo apresenta os resultados encontrados quantitativa e qualitativamente. Finalmente, o capítulo seis traz as conclusões a que pudemos chegar com este estudo.

Pretendemos, assim, contribuir para os estudos da Linguística ao retomarmos o tema dos planos discursivos agora com foco na produção de narrativas a partir de outra, ou seja, com foco na recontagem de histórias de estudantes de diferentes níveis de escolaridade. Também acreditamos que podemos dar algumas pistas referentes às diferentes interpretações de um mesmo acontecimento, a partir de conceitos como memória, esquemas, grau de relevância, etc. Também acreditamos que o trabalho possa reforçar a ideia da necessidade de se trabalhar mais a leitura em sala de aula para que os alunos, sobretudo aqueles que provêm de comunidades menos voltadas para a escrita, possam se familiarizar e utilizar as estruturas que são raras ou desconhecidas de seu dialeto, mas que são típicas de escrita atual. Embora não se trate de um trabalho de Linguística aplicada, acreditamos que podemos contribuir para o ensino da língua

portuguesa, vinculando pressupostos da linguística funcionalista com pesquisas sobre leitura.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentaremos os pressupostos teóricos que nortearam esta pesquisa. Primeiramente, daremos um panorama da corrente funcionalista norte americana por ser a linha de pesquisa linguística que orienta este trabalho. A seguir focaremos alguns dos principais conceitos trabalhados nesta pesquisa: na seção 2.2, abordaremos os planos Figura e Fundo, tanto do ponto de vista da psicologia gestaltista quanto da perspectiva da linguística; na seção 2.3, apresentamos a Hierarquia de Fundidade proposta por Silveira (1990); na seção 2.4, falamos sobre Transitividade, numa visão funcionalista; e, finalmente, na seção 2.5 tratamos sobre leitura.

2.1. Linguística Funcionalista Norte Americana

Modernamente, os estudos linguísticos podem ser divididos em dois grandes pólos: o formalista e o funcionalista. O primeiro ressalta, em sua análise, a forma linguística, ou seja, a língua é analisada como um objeto autônomo, independente de seu uso. Já o segundo pólo ressalta a função que a forma linguística desempenha no ato comunicativo. Como este trabalho segue os pressupostos da linha funcionalista, daremos destaque ao que por esta linha é preconizado.

A linguística funcional entende a língua como um instrumento de comunicação. Desta forma, sua análise não pode ser separada de seu uso, ou seja, a língua não pode ser analisada como um objeto autônomo, mas, sim, como uma estrutura maleável que está suscetível a pressões oriundas das diferentes situações comunicativas em que está envolvida. Essas pressões, por sua vez, vão ajudar a determinar a estrutura gramatical da língua. O funcionalismo, portanto, trabalha com a hipótese de que a forma deve refletir, em alguma medida, a função que exerce.

Deste modo, a explicação para as estruturas gramaticais deve ser procurada no uso real a que elas se prestam na situação de comunicação.

Há mais de uma vertente funcionalista, como a das escolas de Londres, por meio de Halliday, ou a do grupo holandês, com Simon Dik ou, ainda, a vertente da costa oeste norte americana. Este trabalho segue os pressupostos desta última, que ganhou força nos Estados Unidos a partir da década de 70 e cujos principais representantes são Talmy Givón, Paul Hopper, Sandra Thompson e Wallace Chafe, entre outros.

A linguística funcional norte americana defende uma investigação baseada no uso, observando a língua do ponto de vista do contexto linguístico e da situação extralinguística. “Admite-se que a gramática de qualquer língua exhibe padrões morfossintáticos estáveis, sistematizados pelo uso, ao lado de mecanismos de codificação emergentes, cujos princípios motivadores busca-se descrever.” (Cunha e Souza, 2007:18). Deste modo, a variação linguística é compreendida como um estágio do processo de regularização gramatical das formas linguísticas. De acordo com essa concepção,

“a sintaxe é uma estrutura em constante mutação em consequência das vicissitudes do discurso. Ou seja, a sintaxe tem a forma que tem em razão das estratégias de organização da informação empregadas pelos falantes no momento da interação discursiva. Dessa maneira, para compreender o fenômeno sintático, seria preciso estudar a língua em uso, em seus contextos discursivos específicos, pois é nesse espaço que a gramática é constituída.” (Cunha, Oliveira e Martelotta, 2003: 23)

Givón (1995)¹, ao refutar os principais dogmas do estruturalismo, caracteriza alguns princípios fundamentais do funcionalismo norte americano: a iconicidade, a estreita ligação entre gramática e discurso e a pancronia.

¹ *apud* Cunha, Oliveira e Martelotta, 2003: 24

Segundos os funcionalistas, a língua reflete de algum modo a experiência, ou seja, há uma correlação entre forma e conteúdo. Desta maneira, ao produzirmos uma situação discursiva, escolhemos forma lexicais e estruturas linguísticas capazes de representar a forma como compreendemos o mundo ou as propriedades da mente humana. A essa tendência da língua, que reflete algum tipo de motivação, é dado o nome de iconicidade. Um exemplo clássico de iconicidade é o que ocorre em sequências de orações, como: “(...) *eles estavam no carro da empresa quando foram rendidos por assaltantes no Aterro do Flamengo. A polícia foi avisada e resolveu ir para a comunidade (...). Houve troca de tiros. Os dois funcionários foram libertados por policiais militares do 1º BPM (Estácio), e o carro da Souza Cruz também foi recuperado.*”. A forma como essas orações, retiradas de uma notícia do jornal O Globo online², estão organizadas nos períodos reflete a ordem cronológica em que as ações, desde o sequestro até o resgate, ocorreram. Houve, portanto, uma **motivação cognitiva** por trás da escolha do escritor (neste caso, por ser uma notícia escrita) por essa ordem sintática.

A versão branda do princípio da iconicidade, que refuta somente até certo ponto a arbitrariedade saussuriana, manifesta-se em três subprincípios: o da quantidade, o da integração e o da ordenação linear.

I – Subprincípio da quantidade – a quantidade de informação está relacionada à quantidade de forma, de tal maneira que a estrutura de uma construção gramatical equivale à estrutura do conceito que expressa: o que é mais simples e esperado expressa-se por mecanismo morfológico e gramatical menos complexo. O contrário

² “**Funcionários de empresa de cigarro foram feitos reféns em favela do Rio Comprido**”, retirado, apenas para exemplificação, de <http://oglobo.globo.com/rio/mat/2010/01/04/funcionarios-de-empresa-de-cigarro-foram-feitos-refens-em-favela-do-rio-comprido-915454316.asp>, acessado no dia 04 de janeiro de 2010.

também se verifica: o que é mais complexo cognitivamente é codificado através de estruturas mais complexas ou maiores. Como exemplo desse subprincípio, temos os seguintes trechos retirados do texto “As Travessuras de Afonsinho”, de Rocha (1980), (anexo 1), utilizado nesta pesquisa:

(1) *“Certa vez, num desses passeios, Afonsinho deu de encontro a um pequeno cãozinho de verdade preso num poste. Era um cão de raça, sem dúvida, e muito bem tratado. O cão devia pertencer a alguém muito rico, pois trazia na coleira uma inscrição em prata com o nome: “Charles”.*

Podemos perceber que nesse trecho há uma quantidade grande de palavras para descrever o cãozinho encontrado pelo menino. O encontro com esse cãozinho é algo não esperado dentro do texto, portanto a autora utiliza bastantes palavras e estruturas linguísticas para que o leitor possa visualizar qual cãozinho foi encontrado pela personagem.

(2) *“Chapisco era mais unido a Afonsinho que sua própria sombra... até futebol ele jogava!”*

No exemplo (2) acima, está sendo apresentado ao leitor o fato de o cão e o menino terem ficado muito amigos. Esse fato já é esperado dentro da narrativa, assim como as personagens, que já foram apresentadas no texto. Deste modo, não foi utilizada muita quantidade de informação para apresentar essa amizade entre eles. Da mesma forma, a quantidade de informação utilizada para se referir ao cachorro (apenas o nome do cão) foi muito menor do que a utilizada para apresentar o cãozinho (exemplo 1).

II – Subprincípio da integração – os conteúdos próximos cognitivamente estarão mais integrados na codificação linguística; e os conteúdos mais distantes perceptualmente também estarão mais separados na codificação linguística. Vejamos no trecho abaixo, também retirado do texto “As Travessuras de Afonsinho”, um exemplo desse subprincípio:

(3) *“Aquele anúncio explodiu como uma bomba na casa de Afonsinho, e fizeram-no prometer que no dia seguinte devolveria o cão ao seu antigo dono. Afonsinho teve de concordar, mas não aceitaria a recompensa porque ele não tinha querido “sequestrar” o cão e sim ser seu amigo.”*

Nesse exemplo, o objeto do verbo *fazer* está codificado com o mínimo de massa fônica (um pronome clítico) pois o referente desse pronome acabou de ser mencionado. Assim é possível saber quem é o referente do pronome devido à proximidade sintática dos elementos na frase e o fato de a atenção estar voltada para o personagem Afonsinho.

III – Subprincípio da ordenação linear – a informação mais importante tende a ocupar o primeiro lugar na cadeia sintática. Assim, a ordem dos itens no enunciado revela a ordem de importância para o falante. Esse subprincípio é responsável pela codificação de eventos cronológicos. Em geral, o falante codifica os eventos na ordem em que foram percebidos. Vejamos como esse subprincípio se manifesta no trecho abaixo, retirado do mesmo texto que os exemplos anteriores:

(4) *“Afonsinho correu para o banheiro, pegou o tubo de “tintura para cabelos” de sua mãe, alguns rolinhos e mão à obra! Tingiu o pêlo de Chapisco de um marrom bem escuro e depois enrolou todo o pêlo formando cachinhos miúdos”*

Podemos observar, no exemplo acima, que as orações coordenadas codificam eventos que ocorreram na ordem apresentada no discurso. Assim, primeiro o menino foi até o banheiro e lá pegou a tinta e os rolinhos; depois, ele tingiu o pêlo do cão e, finalmente, o menino o enrolou. Portanto, houve uma correlação entre a estrutura linguística e a ordem cronológica dos eventos narrados, caracterizando o subprincípio da ordem linear.

No que concerne a esta pesquisa, a iconicidade está diretamente relacionada aos planos discursivos uma vez que é o falante (no caso escritor) quem decide, embora nem sempre de modo consciente, o que é codificado como Figura e o que é codificado como Fundo, em uma situação comunicativa, ou seja, o que, de uma experiência vivida, ele entende (ou quer que o ouvinte/leitor entenda) como sendo o plano principal e o que deve ficar em um segundo plano.

Com relação à distinção entre *langue* e *parole*, enquanto os estruturalistas deram maior atenção à *langue*, os funcionalistas dão atenção, também, ao discurso individual, entendendo que esse é o ponto gerador do sistema linguístico. Deste modo, “não há como separar a *langue* da *parole*: o acidental ou casual que caracteriza o discurso passa a ser a gênese do sistema que, por sua vez, alimenta o discurso.” (Cunha, Oliveira e Martelotta, 2003: 27).

O terceiro dogma estruturalista mencionado por Givón (op. cit) é a distinção *sincronia* X *diacronia*. Enquanto o estruturalismo separava esses dois eixos, o funcionalismo adota uma visão *pancrônica* de mudança, com uma observação não da sincronia nem da diacronia, mas das forças comunicativas e cognitivas do indivíduo no momento comunicativo, que levam a mudança a acontecer.

Além dessas questões tratadas pelo funcionalismo norte americano, há outras como os planos discursivos e a transitividade que, por serem os aspectos mais

relacionados a este trabalho, serão melhor explicitados nos capítulos e subcapítulos a seguir.

2.2. Figura e Fundo

2.2.1. Figura e Fundo na Psicologia da Gestalt

A percepção é um processo psicofísico que ocorre quando as informações são captadas na realidade, seja na superfície ou no interior de nosso organismo. Para que isso ocorra, os pontos receptores dos nossos órgãos sensoriais precisam ser ativados, promovendo a recepção, a transformação e a transmissão das informações para o resto do sistema nervoso. A percepção se realiza através de dois processos distintos e hierárquicos: a captação do estímulo e sua interpretação.

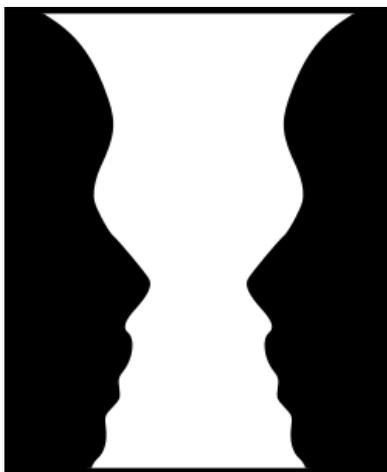
Um indivíduo é capaz de perceber brilhos, cores, tamanhos, formas e movimentos de objetos, no entanto é necessário que haja diferentes níveis de intensidade desses elementos para que a percepção de fato ocorra. Esses diferentes níveis provocarão a existência de um plano de relevo, o que acarretará em uma dupla organização do ambiente.

Koffka (1936)³ observou que esse plano de relevo, a Figura, destaca alguns elementos em relação à neutralidade de um outro plano, o Fundo, que serve de moldura para a Figura, determinando-a. Esse relevo de um plano e neutralidade do outro independe da vontade e do saber de quem está tendo essa percepção. Na verdade, ela se estabelece a partir da forma como os elementos foram organizados no *perceptum*⁴.

³ *apud* Silveira, 1990: 65-68.

⁴ *Perceptum* significa o conteúdo consciente da percepção (Anjos e Ferreira, 1986/1999, p. 1541; Weiszflog, 1962/1998, p. 1593 *apud* Engelmann, 2002).

A imagem abaixo é um exemplo de como esses planos podem estar organizados no *perceptum*. Se entendermos a parte branca como relevo e a parte escura como neutra, veremos um cálice. No entanto, se olharmos a parte escura como a Figura e a parte branca como Fundo, então veremos dois rostos, um de frente para o outro. Podemos observar, ainda, que mesmo que invertamos o que é Figura e o que é Fundo, sempre haverá uma Figura e Fundo e nunca somente um dos dois. Sempre um precisa complementar o outro para que possamos perceber as imagens e isso só ocorre pela forma como as partes claras e escuras foram dispostas nesse espaço que as compreende.



Imagens como essa em que as mesmas partes podem ser os dois planos ao mesmo tempo são exceção. O mais comum é que a Figura, objetivamente, se sobreponha ao Fundo, sem que nós possamos interferir nessa percepção.

Essa percepção que temos do mundo é a mesma que temos dos fatos que constituem uma narrativa, oral ou escrita. Na seção seguinte, veremos que as pessoas, quando contam uma história, codificam linguisticamente o que percebem também segundo os planos de Figura e Fundo, conforme nos mostram os trabalhos realizados a partir da publicação de Hopper (1979), que foca a relação entre esses planos e a codificação linguística.

2.2.2. Figura e Fundo na Linguística

Hopper (1979) percebe que há, nas narrativas, uma distinção entre a linguagem utilizada para codificar os fatos que se encontram na linha principal de eventos e a linguagem dos fatos que servem de suporte para esses eventos principais. Ao primeiro, ou seja, às partes que relatam os eventos seguindo uma estrutura base do discurso (*skeletal structure*), ele denominou de Figura (*foreground*). Ao segundo, ou seja, ao que dá suporte a essa estrutura, ele denominou de Fundo (*background*). Como exemplo dessa distinção na linguagem utilizada, o autor cita o Swahili, língua que possui um prefixo específico para os verbos denotando eventos Figura (*ka-*) e outro para verbos denotando Fundo (*ki-*).

2.2.2.1. Características da Figura e do Fundo

A partir de um estudo comparativo entre várias línguas, o autor apresenta as características que distinguem a Figura do Fundo.

A primeira diferença apontada refere-se à sequencialidade das orações. Os eventos de Figura se sucedem uns aos outros na narrativa na mesma ordem em que os fatos se sucederam no mundo real. Portanto, a Figura possui uma ordem icônica em sua organização. O mesmo não ocorre com o Fundo, caracterizado pela simultaneidade. Assim sendo, os eventos de Fundo concorrem com os de Figura, ampliando-os ou comentando-os.

Como a restrição de sequencialidade não se aplica para o Fundo, suas orações podem ser alocadas em qualquer local do eixo temporal ou mesmo podem não ser alocadas no eixo temporal.

A estrutura de foco do Fundo também é diferente da Figura. No primeiro, há uma grande probabilidade de as mudanças de tópico e a informação nova serem introduzidos pelo sujeito. No segundo, é mais frequente que esse tipo de informação seja introduzido pelo predicado (verbo ou verbo mais complemento) e que os sujeitos sejam altamente pressupostos.

O autor destaca ainda que as orações de Figura se referem a eventos dinâmicos e ativos e possuem verbos pontuais e perfectivos. As orações de Fundo possuem verbos durativos/estativos e imperfectivos. Além disso, reforça que, enquanto as orações de Figura são narradas, as de Fundo não. Estas são orações que dão suporte, que comentam ou ampliam a narrativa. Tipicamente, encontramos nessas orações um baixo grau de assertividade e forma designadas como *irrealis*: subjuntivos, optativos e formas modais (inclusive aquelas expressas por auxiliares modais) e negação.

O quadro abaixo resume as diferenças e propriedades da Figura e do Fundo.

FIGURA	FUNDO
Perfectivo	Imperfectivo
Sequência cronológica	Simultaneidade e superposição cronológica de uma situação C com o evento A e/ou B
Visão do evento como um todo, do qual a completude é um pré-requisito necessário para o evento subsequente	Visão de uma situação ou acontecimento do qual a completude não é um pré-requisito necessário para os eventos subsequentes
Identidade do sujeito com cada episódio discreto	Frequentes mudanças de sujeito
Distribuição não-marcada do foco na oração, com pressuposição do sujeito e asserção no sujeito e seus complementos imediatos	Distribuição do foco marcada, por exemplo, foco no sujeito, foco na sentença adverbial
Tópicos humanos	Variedade de tópicos, incluindo fenômenos naturais
Eventos dinâmicos, cinéticos	Situações estáticas, descritivas
<i>Realis</i>	<i>Irrealis</i>

Quadro 1: Características de Figura e Fundo.

Utilizamos essas características, nesta pesquisa, para classificar as orações do texto “As Travessuras de Afonsinho” em Figura e Fundo. O trecho abaixo, retirado do texto original, exemplifica essa classificação. As orações em itálico são cláusulas-Figura e as orações sem nenhum destaque são cláusulas-Fundo. As barras marcam as divisões entre orações.

(5): “*O menino*, / que também não queria abandoná-lo, / *pensou o seguinte*:

-Bem, quem deixa um cãozinho preso a um poste / não se incomodará / se o cãozinho for de brinquedo / assim não será roubo, / e sim uma “troca”.

Afonsinho liberou Charles de seu cativoiro / e colocou em seu lugar o cãozinho de rodas / que trazia consigo / nele pendurando a inscrição / que era de Charles.” trecho retirado do texto original

Nesse exemplo, as orações “*O menino pensou o seguinte*”, “*Afonsinho liberou Charles de seu cativoiro*” e “*e colocou em seu lugar o cãozinho de rodas*” possuem verbos perfectivos, sequência cronológica, eventos completos, apresentam eventos dinâmicos e cinéticos, sujeitos tópicos, humanos, e são orações *realis*, configurando-se, portanto, como orações Figura. Já as orações “*que também não queria abandoná-lo*”, “*-Bem, quem deixa um cãozinho preso a um poste*”, “*não se incomodará*”, “*se o cãozinho for de brinquedo*”, “*assim não será roubo*”, “*e sim (será) uma troca*”, “*que trazia consigo*”, “*nele pendurando a inscrição*” e “*que era de Charles*” são Fundo, pois possuem verbos imperfectivos (todas); não seguem ordem cronológica, podendo sobrepor-se no eixo temporal; não são completas e a maioria não apresenta uma ação; apresentam situações estáticas, descritivas e algumas são *irrealis* (as seis primeiras).

2.3. Hierarquia de Fundidade

Silveira (1990) propõe uma revisão do conceito de Fundo. Segundo a autora, as funções das cláusulas Fundo – ampliar e comentar as afirmações feitas pela Figura - são muito amplas e poderiam ser mais bem especificadas. Assim sendo, ela propõe uma Hierarquia de Fundidade.

Essa hierarquia está organizada em uma gradação que vai do nível mais relevante, ou seja, a Figura, até um Fundo com menor grau de Relevância. O Fundo, portanto, é que estaria elencado em mais de um nível, uns mais próximos da Figura e outros mais distantes. Os mais próximos da Figura são, assim como ela, mais objetivos, isto é, são mais icônicos. Segundo a autora, essa foi uma das características observadas durante essa hierarquização. A outra característica foi o relacionamento funcional que se estabelece entre alguns tipos de Fundo.

Deste modo, a autora postulou cinco níveis de Fundo:

Categoria	Grau de objetividade (do mais para o menos icônico)	Como são	Tipo de cláusula-Fundo (relação funcional entre as cláusulas)
Fundo 1	mais próximo do real, mais concreto	cláusulas-Fundo que apresentam informações concretas sobre o evento	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação do evento;• Apresentação do cenário;• Apresentação dos participantes;• Apresentação da fala dos participantes.
Fundo 2	ainda próximo do real, mas mais abstrato.	cláusulas-Fundo que, através de circunstâncias, especificam o âmbito em que os fatos se deram	<ul style="list-style-type: none">• Especificação de tempo;• Especificação de modo;• Especificação de finalidade.
Fundo 3	Próximo da estrutura do texto (mais abstrato e elaborado linguisticamente)	cláusulas-Fundo que especificam vocábulos da cláusula anterior	<ul style="list-style-type: none">• Especificação de referente;• Especificação de processo/ação

Fundo 4	Próximo da interpretação do falante ao assistir ao evento	cláusulas-Fundo que especificam relações inferidas dos fatos narrados	<ul style="list-style-type: none"> • Especificação de causa; • Especificação de consequência; • Especificação de adversidade.
Fundo 5	próximo do ato de narração	cláusulas-Fundo que apresentam interferências do falante no evento que está narrando	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de opinião; • Apresentação de resumo; • Apresentação de dúvida; • Apresentação de conclusão; • Apresentação de canal.

Quadro 2: Hierarquia de Fundidade.

Essas cinco categorias abarcam todos os dezessete tipos diferentes de cláusulas-Fundo identificados na pesquisa de Silveira (1990).

No caso desta pesquisa, reorganizamos essas cinco categorias em apenas duas: Fundo 1, que engloba as categorias 1 e 2, ou seja, as mais próximas da Figura, e Fundo 2, que engloba as categorias 3, 4 e 5, ou seja, as mais distantes da Figura. Resolvemos reorganizá-las desse modo, pois isso facilitaria a análise do que foi recontado pelos alunos em termo de Figura e Fundo com relação ao que estava no texto original. Como veremos no capítulo metodologia, pontuamos as recontagens dos alunos e essa pontuação em uma escala de cinco tipos de Fundo dificultaria esse tipo de análise. Como exemplo do que classificamos como Fundo 1 e Fundo 2, temos o mesmo trecho demonstrado acima: as cláusulas-Figura permanecem em itálico, as cláusulas-Fundo 1 estão, agora, em negrito, e as cláusulas-Fundo 2 estão sublinhadas. As barras continuam marcando as divisões entre orações.

(6): “*O menino*, / que também não queria abandoná-lo, / *pensou o seguinte*:

-Bem, quem deixa um cãozinho preso a um poste / não se incomodará / se o cãozinho for de brinquedo / assim não será roubo, / e sim uma “troca”.

Afonsinho liberou Charles de seu cativoiro / e colocou em seu lugar o cãozinho de rodas / que trazia consigo / nele pendurando a inscrição / que era de Charles.”

Em outro trecho do texto original:

(7): “À noite não conseguiu dormir. / **Ficou todo o tempo abraçado com o cachorro / prolongando a despedida...** / mas de súbito, como um clarão surgiu uma idéia na cabeça marota de Afonsinho. / *Afonsinho correu para o banheiro, / pegou o tubo de “tintura para cabelos” de sua mãe, alguns rolinhos e mão à obra! / Tingiu o pêlo de Chapisco de um marrom bem escuro / e depois enrolou todo o pêlo / formando cachinhos miúdos. / O coitado do cão perdeu todo o charme “pêlos lisos cor-de-mel”!*”

Classificamos as orações do texto original em Figura, Fundo 1 e Fundo 2 como nos exemplos acima e, mais tarde, comparamos as informações contidas nas redações dos alunos com as contidas nessas orações do texto original. No capítulo 4, referente à metodologia, essa análise será melhor detalhada.

2.4. Transitividade

Hopper e Thompson (1980) formularam uma nova visão para o fenômeno da transitividade e perceberam sua relação com os planos discursivos. Propuseram dez parâmetros semântico-sintáticos que permitiram um controle do grau de transitividade das orações (uma vez que, neste sentido, a transitividade refere-se à cláusula como um todo, e não apenas ao verbo da oração). Chamamos de Figura prototípica uma cláusula que possua grau máximo de transitividade, ou seja, aquela que possui dez traços positivos. Às orações com grau 8 ou 9 de transitividade, chamamos somente de Figura. As outras cláusulas comporiam o Fundo. Os dez parâmetros são os seguintes:

Participantes – orações no qual a ação envolve um agente e um paciente possuem transitividade mais alta do que uma oração que possua somente o agente ou o objeto.

Cinese – orações que possuam ações, por poderem ser transferidas de um participante a outro, são mais transitivas do que as que possuem estados.

Aspecto – orações com ações perfectivas, ou seja, completas, terminadas, possuem maior transitividade do que ações não-perfectivas.

Pontualidade – orações com ações que possuam seu começo e seu fim ocorrendo quase que simultaneamente são mais transitivas do que aquelas em que há um prolongamento da duração da ação.

Intencionalidade do sujeito – orações em que o sujeito age conscientemente têm suas ações transferidas mais efetivamente do que aquelas em que os fatos ocorreram acidentalmente.

Polaridade da oração – orações afirmativas possuem maior transitividade do que orações negativas.

Modalidade da oração – orações que possuam ações ocorridas no mundo real são mais transitivas do que as hipotéticas.

Agentividade do sujeito – orações que possuam um sujeito capaz de desencadear uma ação são mais transitivas do que aquelas no qual o sujeito sofre a ação ou simplesmente não é o responsável pela sua ocorrência.

Afetamento do objeto – orações em que o objeto sofre o impacto de uma ação demonstram a efetividade com que essa mesma ação foi transferida de um agente para esse objeto. Assim, um objeto afetado indica uma transitividade maior do que um objeto não afetado.

Indivuação do objeto – orações com objetos individualizados são mais transitivas do que aquelas com objetos mais gerais.

Deste modo, poderíamos resumir esses dez parâmetros no seguinte quadro:

	Transitividade alta	Transitividade baixa
1. Participantes	dois ou mais	um
2. Chinês	ação	não-ação
3. Aspecto do verbo	perfectivo	não-perfectivo
4. Punctualidade do verbo	punctual	não-punctual
5. Intencionalidade do sujeito	intencional	não-intencional
6. Polaridade da oração	afirmativa	negativa
7. Modalidade da oração	modo <i>realis</i>	modo <i>irrealis</i>
8. Agentividade do sujeito	agentivo	não-agentivo
9. Afetamento do objeto	afetado	não-afetado
10. Individuação do objeto	individuado	não-individuado

Quadro 3: Traços de Transitividade.

Utilizamos os traços de transitividade como base na definição do que devia ser classificado como Figura e do que devia ser classificado como Fundo nesta pesquisa. No capítulo da metodologia, apresentamos exemplos de como trabalhamos com esses fatores.

2.5. Leitura

O processo de ensino-aprendizagem veiculado pela escola envolve, de um modo geral, a leitura. E, da mesma maneira que o aluno avança ao longo das séries, espera-se também que se torne um leitor cada vez mais proficiente. Para que isso aconteça, o leitor precisa ter cada vez mais contato e familiaridade com a língua escrita, dentre outros conhecimentos envolvidos na leitura. Deste modo e por trabalhar com um texto escrito⁵, esta pesquisa não poderia deixar de pensar a relação entre a experiência de leitura e a apreensão de informações nos planos de Figura e Fundo e, conseqüentemente, não poderia deixar de dedicar um capítulo à leitura.

Ler é um ato muito complexo, que pressupõe vários conhecimentos (ortográficos, sintático-semânticos, pragmáticos e enciclopédicos), e envolve vários

⁵ É sabido que a leitura não ocorre somente com texto verbais, no entanto, nesta pesquisa, focaremos os aspectos relacionados à leitura desse tipo de texto por ser esse o utilizado em nossa análise.

processos mentais que vão desde a codificação da tinta no papel até a compreensão efetiva do texto. No entanto, a leitura nem sempre foi vista dessa maneira.

A concepção de leitura, até meados da década de 80, era a de mera decodificação de sinais gráficos que representam sons da língua. Deste modo, ensinar a ler era uma tarefa exclusiva da professora da classe de alfabetização, sendo os outros professores e as outras disciplinas isentos de qualquer responsabilidade sobre o sucesso ou fracasso dessa tarefa. O leitor, deste modo, ou ficava restrito àquilo que o autor havia escrito no texto ou, ao passar por algumas atividades de “interpretação” que solicitam que localize partes do texto ou dê sua opinião sobre ele, agia sem que o ponto de vista do autor fosse levado em consideração como algo importante. De um modo ou de outro, autor e leitor encontravam-se em pólos opostos, ou seja, um não contribuía com o outro para a constituição do significado.

Essa concepção de leitura foi, aos poucos, sendo substituída por uma que considera os aspectos cognitivos envolvidos no processo de ler. Kleiman (2009) destaca a importância do conhecimento prévio na leitura, ou seja, “o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” (p.13). Segundo a autora, a leitura é um processo interativo uma vez que o leitor utiliza vários níveis de conhecimento que interagem entre si e “pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão” (p.13).

O primeiro dos conhecimentos prévios que Kleiman (2009) apresenta é o conhecimento linguístico. Esse conhecimento abarca tudo aquilo que nos faz falantes nativos de português. Portanto, abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar os fonemas do português, passa pelo vocabulário e regras da língua e chega ao conhecimento sobre o seu uso. Durante o processamento do texto, ou seja, “atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias

maiores chamadas de constituintes da frase” (p.14), o conhecimento linguístico é o que desempenha papel central. Afinal, sem ele o processamento fica impedido de ocorrer.

Além do conhecimento linguístico, a autora destaca o conhecimento textual. Esse conhecimento desempenha um papel importante na compreensão de textos na medida em que permite ao leitor reconhecer a tipologia textual (de acordo com Marcuschi, 2007)⁶. Esse conhecimento é importante, pois:

“Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior sua exposição a todo tipo de texto, mas fácil será sua compreensão, pois (...) o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão.” (Kleiman, 2009: 20)

Deste modo, ao saber o que é uma narração, uma descrição ou uma dissertação, o leitor pode pressupor o que o texto lhe oferecerá antes mesmo de começar a ler o texto (com base no título e em algumas características estruturais percebidas em um primeiro passar de olhos). Isso permitirá que ele faça inferências e crie hipóteses de leitura que lhe auxiliarão durante a leitura propriamente dita.

Ambos conhecimentos supracitados referem-se, basicamente, a questões relacionadas ao texto em si, ou seja, às questões linguísticas ou estruturais. O terceiro conhecimento envolvido no processo de ler, no entanto, distingue-se desses dois. O conhecimento de mundo, ou enciclopédico, refere-se aos conhecimentos gerais que temos sobre o mundo assim como conhecimentos relativos a vivências pessoais e eventos situados espaço-temporalmente. Esses saberes, portanto, são adquiridos tanto formal como informalmente.

⁶ Marcuschi distingue tipo textual de gênero textual. Segundo o autor, tipo textual designa uma espécie de sequência teórica definida por sua composição de natureza linguística e abrange somente um grupo limitado de categorias – *narração*, *descrição*, *argumentação*, *exposição* e *injunção*. Já o gênero textual se refere aos textos materializados em nossa vida diária, apresentando características sócio-comunicativas. Os gêneros são inúmeros, mas, como exemplo, poderíamos citar: telefonema, sermão, carta pessoal, bula de remédio etc.

Quando o autor escreve seu texto, por uma questão de economia, ele não diz tudo detalhadamente, ou seja, ele pressupõe determinados pré-conhecimentos por parte do leitor. Durante a leitura, acessamos nosso conhecimento de mundo, que precisa estar ativado nesse momento, para compreender essas informações que não estão explicadas no texto. Assim na tirinha abaixo⁷, por exemplo, para que o leitor consiga relacionar a cobra, a macieira e a Magali, entendendo a fala da cobra e a quantidade de maçãs carregada pela personagem, ele precisa ter conhecimento sobre dois aspectos. O primeiro é sobre a histórica bíblica de Adão e Eva, que viviam no paraíso até que, por ouvirem o conselho da cobra, desobedeceram à ordem de Deus e comeram do fruto proibido. É preciso saber, ainda, que esse fruto é simbolizado, culturalmente, por uma maçã. O segundo conhecimento refere-se às historinhas da Turma da Mônica. Essa “turma” é formada por várias personagens crianças e cada uma delas possui uma peculiaridade que a singulariza no grupo fictício, mas que representa um grupo de crianças reais. Desta maneira, a Mônica é a menina mais gordinha e com os dentes da frente maiores que os outros; o Cebolinha é o menino que possui dislalia⁸; o Cascão é o que não gosta de tomar banho; o Chico Bento é a criança do interior e a Magali é a que come muito. Se o leitor não tiver esses conhecimentos, não vai entender por que justo uma cobra ofereceu uma maçã à Magali e por que esta pegou tantas maçãs. Não vai entender, ainda, a reclamação da cobra, com a ênfase em *uma* - marcado no balão de fala pelo negrito - que é o que dá o humor à tirinha.

⁷ Extraída de <http://www.monica.com.br/comics/tirinhas.htm>, acessado dia 20 de novembro de 2009.

⁸ A dislalia (do grego dys + lalia) é um distúrbio da fala, caracterizado pela dificuldade em articular as palavras. Basicamente consiste na má pronúncia das palavras, seja omitindo ou acrescentando fonemas, trocando um fonema por outro ou ainda distorcendo-os. No caso do Cebolinha, ocorre a troca dos fonemas /r/ por /l/.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6490

No caso do texto “As Travessuras de Afonsinho”, utilizado nesta pesquisa, podemos citar, como exemplo, o trecho:

(8) “Ao chegar em casa, todos cobriram-lhe de perguntas: “Quem lhe deu esse cão?”, “Aonde o encontrou?” e outras perguntas de adulto...”

Afonsinho então respondeu que uma fada havia transformado seu cãozinho de rodas num cãozinho de verdade. É claro que ninguém acreditou, e todos passaram a desconfiar dele...” trecho retirado do texto original

Nesse trecho, podemos observar que o autor não especificou quem foi que cobriu o menino de perguntas. Simplesmente foi dito “todos”. O leitor, dessa maneira, precisa ter conhecimento de mundo de que Afonsinho é um menino e, portanto, precisa criar a hipótese de que ele possui família e foram os membros desta que o cobriram de perguntas. Como as perguntas estão em estilo de cobrança e ainda são classificadas como “perguntas de adulto”, devem ter sido feitas pelos pais, que no nosso modelo de família, são os responsáveis por criar e educar as crianças, tomando conta de suas travessuras e ensinando-lhes o que é certo e errado. Claro que a personagem poderia não ter uma família “comum”, mas a primeira hipótese provavelmente seria essa.

Entender a resposta que Afonsinho deu às perguntas também exige conhecimento de que Afonsinho é uma criança e, para ele, o mundo das fadas e das bruxas é muito familiar. Entender isso é importante, pois, se essa resposta fosse dada

por um adulto, o sentido seria outro, afinal, uma pessoa mais velha mentindo, dificilmente o faria dessa maneira. E, novamente, como era de se esperar em um contexto de família ou de alguém que cuida de uma criança e é mais velho, “ninguém acreditou e passaram a desconfiar dele”. Portanto, para que a interpretação desse trecho fique clara, o leitor aciona em sua mente uma imagem de família e vários conhecimentos relacionados a isso. Assim, ele consegue visualizar a situação ocorrida quando o menino chegou em casa e consegue interpretar melhor o que aconteceu.

Essa imagem de família que vem à mente do leitor acontece porque os conhecimentos que vamos adquirindo ao longo de nossa vida sobre tudo o que nos rodeia são organizados em estruturas cognitivas de “expectativas”. Essas **estruturas cognitivas** – também chamadas de **esquemas**, *scripts* ou *frames*, ainda que haja pequenas diferenças entre eles (segundo Kato, 2005) – podem ser definidas:

“Um Esquema é uma *teoria prototípica* do significado, porque corresponde ao significado de um conceito codificado em termos de situações ou eventos típicos, ou normais, que instanciam esse conceito. Nesse sentido, os esquemas representam mais um conhecimento do sujeito do que uma definição. Esse conhecimento não se limita a conceitos veiculados por palavras, mas também àqueles expressos por sintagmas mais complexos, tais como *crise do petróleo*, *homem de negócios*, etc.” (Kato, 2007: 101)⁹

Os esquemas são representativos e gerais por serem constituídos tanto por informações que fazem parte do conhecimento comum das pessoas como por informações que surgem da experiência particular de cada indivíduo. Daí, muitas vezes, duas pessoas entenderem diferentemente o mesmo trecho de um texto. São essas mesmas estruturas as responsáveis por se poder falar *o garçom* ou *a conta*, com pronome definido (e não indefinido, como se é esperado para uma informação dada pela primeira vez em um texto), se a palavra *restaurante* já tiver sido mencionada

⁹ Grifos do autor.

anteriormente. *Restaurante* ativa uma rede de estruturas cognitivas, como *conta*, *garçom*, *cardápio* e *refeição*, que compõem o conceito de restaurante.

Deste modo, esse “*esquema* nos permite grande economia na comunicação, pois podemos deixar implícito aquilo que é típico de uma situação.” (Kleiman, 2009:20). Como dito anteriormente, seria muito difícil para o autor escrever explicada e detalhadamente todos os aspectos envolvidos em uma situação que ele queria contar a alguém, como se estivesse definindo cada palavra e cada ação envolvida na situação contada, pois ele passaria muito tempo dando informações ao seu interlocutor e seu objetivo inicial de contar algo se perderia. Afinal, ou ele se cansaria depois de muitas páginas, e ainda não teria concluído o fato narrado ou o leitor se cansaria e desistiria da leitura. Para que isso não ocorra, quem escreve pressupõe o que seu interlocutor sabe e dá mais ou menos informações com base nessa pressuposição. O autor sabe que aquilo que o leitor já conhece será mais facilmente inferível para ele do que aquilo que não conhece. Esse mesmo processo ocorre entre falante e ouvinte e não somente entre autor e leitor.

O conhecimento de mundo, portanto, é crucial para a compreensão de um texto, pois é isso o que vai permitir ao leitor acionar esquemas e, a partir daí, criar “inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (Kleiman, 2009:25).

Segundo Kleiman (op. cit.), alguns experimentos mostram que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura e não o que o texto dizia literalmente. No caso desta pesquisa em que trabalhamos com a produção de uma narrativa recontada a partir de um texto lido em sala, muitos alunos conseguiram escrever trechos inteiros de maneira bem próxima a do texto original. No entanto, como esperado, muitas vezes as inferências feitas pelos alunos ficaram explícitas nas suas

produções escritas. No exemplo abaixo, temos um trecho do texto original, para comparação, e um trecho de narrativa recontada feita por um aluno do 2º ano do Ensino Médio:

(9) *“Ao chegar em casa, todos cobriram-lhe de perguntas: “Quem lhe deu esse cão?”, “Aonde o encontrou?” e outras perguntas de adulto...*

Afonsinho então respondeu que uma fada havia transformado seu cãozinho de rodas num cãozinho de verdade. É claro que ninguém acreditou, e todos passaram a desconfiar dele...” **Trecho retirado do texto original**

“Então chegando em casa, todos o perguntaram como conseguiu o cachorro. Ele disse que foi uma fada que transformou. Nisso, a família desconfiou.” **Trecho de recontagem de aluno do 2º ano do Ensino Médio**

Nesse exemplo, podemos perceber que, ainda que a recontagem esteja mais resumida que o texto original, a única marca de inferência é a de que as pessoas que fizeram as perguntas são membros da família do menino. Desde modo, o “chegar em casa”, provavelmente, acionou o esquema família nesse aluno permitindo que ele concluísse que as pessoas que ficaram desconfiadas são da família da personagem. Logo, é uma inferência, sem dúvida, mas acaba sendo algo esperado nesse trecho do texto. Diferentemente, no exemplo abaixo, agora com outro trecho do original e com recontagem de um aluno do 9º ano, a inferência não é a esperada, confirmando o que foi dito anteriormente sobre a vivência das pessoas ter importância na construção de seu conhecimento de mundo e isso poder ser um fator que leve a diferentes interpretações sobre um mesmo trecho.

(10) *“Uma semana depois da “troca” surgiu um anúncio no jornal em letras graúdas: “Procura-se: cão de raça de pêlo liso, cor-de-mel que atende pelo nome de Charles. Paga-se bem a quem o encontrar.” (...)*

À noite não conseguiu dormir. Ficou todo o tempo abraçado com o cachorro prolongando a despedida... mas, de súbito, como um clarão, surgiu uma ideia na cabeça marota de Afonsinho.

Afonsinho correu para o banheiro, pegou o tubo de “tintura para cabelos” de sua mãe, alguns rolinhos e mão à obra! Tingiu o pêlo de Chapisco de um marrom bem escuro e depois enrolou todo o pêlo formando cachinhos miúdos.” **Trecho retirado do texto original**

“Depois saiu um anúncio no jornal que tinha aparecido um cãozinho de luxo de raça de pelo cor-de-mel. Afonsinho ficou desesperado quando viu o anúncio e ficou acordado a noite toda aí ele pensou uma ideia. Pegou a tinta de cabelo da mãe dele e um rolinho de obras e começou a pintar o cachorrinho de marrom escuro.” **Trecho de recontagem de aluno do 9º ano**

Novamente, podemos perceber que a recontagem está mais resumida que o original, mas o que mais nos chama atenção é o fato de esse aluno ter recontado rolinhos como “rolinho de obras”. Não podemos afirmar com certeza o que ocorreu, mas uma hipótese é a de que esse estudante, que, por coincidência ou não, é um menino, ao ler o texto não acionou o esquema de rolinhos utilizados para moldar os cabelos femininos, formando cachos. Provavelmente, como a ação anterior da personagem era “pintar” e o aluno não tinha conhecimento de mundo sobre esses rolinhos de cabelo (até porque o uso desses rolinhos é raro hoje, pois a moda há alguns anos é a chapinha), ele acionou outro esquema – o de rolinho de obras, talvez aquele utilizado para pintura de paredes. Inclusive, a expressão “mão à obra” utilizada no texto original pode ter

influenciado o acionamento desse esquema. Segundo Kato (2005), “o leitor, ao enfrentar o texto, procura a coerência e, no caso de encontrar alguma falha, tenta ajustar a representação desse texto, de forma que ele se torne coerente”. Assim, é possível que a hipótese esteja próxima do que ocorreu: o aluno, por não conhecer os rolinhos de cabelo, não entendeu o que leu, ou seja, o que leu não estava coerente para ele. Por isso, com base em seu conhecimento de mundo e, logo, fazendo uma inferência ligada à ação de pintar, ele buscou outro sentido para *rolinhos* que lhe permitisse restaurar a coerência e, conseqüentemente, compreender esse trecho.

Segundo Koch e Elias (2007), além do conhecimento linguístico, do textual e do conhecimento de mundo, ainda recorremos a outro conhecimento para o processamento textual: o conhecimento interacional. Esse conhecimento refere-se às formas de interação por meio da linguagem e engloba outros quatro conhecimentos: o *ilocucional* (que nos permite reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto), o *comunicacional* (permite a adequação à situação comunicativa quanto à quantidade de informação necessária, variante linguística e adequação do gênero textual), o *metacomunicativo* (permite ao locutor assegurar a compreensão do texto, usando vários tipos de ações linguísticas) e o *superestrutural* (permite a identificação dos diversos gêneros textuais).

Deste modo, ao se reconhecer o envolvimento desses aspectos cognitivos durante o ato de ler, a concepção de leitura passa a focar a interação autor-texto-leitor, compreendendo-se que:

“A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.” (Koch e Elias, 2007:11)

Assim, durante a leitura, o leitor é tão sujeito quanto o autor, ou seja, a mensagem não se completa somente no ato de escrever ou naquilo que está escrito, mas, sim, transpassa esses dois conceitos e chega ao leitor, que é quem vai construir, ativamente, o sentido do texto. A leitura, portanto,

“é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação do texto, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.”¹⁰

A revisão sobre o processo de leitura nos permitiu uma compreensão mais profunda sobre o que acontece no momento de interpretação de textos e na reescrita. Afinal, os alunos usaram todo seu arsenal de conhecimentos para ler o texto, compreendê-lo e recontá-lo. O uso desses conhecimentos fica, muitas vezes, explícito na recontagem dos alunos, como pode ser visto nos exemplos (5) e (6) deste capítulo e como poderá ser melhor visto na seção 5.3 deste trabalho. Portanto, revisitar a questão da leitura foi crucial nesta pesquisa para que pudéssemos compreender e analisar os textos dos alunos.

2.5.1. Leitura e memória

Durante a leitura, além de todos os aspectos cognitivos mencionados anteriormente, o leitor utiliza a capacidade mental de armazenar e recuperar o que leu. A essa capacidade mental damos o nome de memória.

¹⁰ In: Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998, pp. 69-70 *apud* Koch e Elias, 2007: 12

A memória não é uma só, ou seja, há mais de um tipo de memória. No caso da leitura, utilizamos três tipos de memória: a de **curto prazo**, a de **médio prazo** e a de **longo prazo**. Vejamos como cada uma delas se envolve com o processo de leitura.

Enquanto está lendo, o leitor, conforme vai processando o que lê, agrupando as várias unidades linguísticas, ele precisa armazenar essas unidades até que comece a processar outras, unindo-as em unidades maiores e formando o sentido. Esse “depósito” é chamado de memória de curto prazo ou memória imediata (ou, ainda, memória de trabalho). Nessa memória, podemos armazenar sequências de números ou de palavras. Essa memória, no entanto, não possui capacidade de armazenar grande quantidade de informações. Segundo Kato (2005), acredita-se que a capacidade dessa memória seja de sete itens. Se essa sequência de sete itens formar um todo significativo, o significado obtido pode diminuir a carga da memória de curto prazo, permitindo-a armazenar novos itens e tornando mais fácil que essa sequência com significado possa ser retida pela memória de longo prazo.

Os itens retidos na memória de curto prazo não são passíveis de lembrança, a não ser que os possamos remeter à memória de longo prazo. Nesta memória, cuja capacidade não é limitada, fica organizado todo o nosso conhecimento: o conhecimento da língua, nossas experiências, nossas convicções, nossos hábitos etc.

A outra memória, a intermediária ou de médio prazo, é responsável por manter a informação em um estado de alerta, ou de ciência, mais acessível. Essa memória, portanto, é operacional, ou seja, ao lermos um texto e nos inteirarmos do assunto dele, os conhecimentos prévios que temos sobre esse assunto, assim como as informações que, ao longo do texto, se tornarem *velhas* (em oposição a informações *novas*), ficarão ativas na memória de médio prazo. A diferença da memória operacional para a de curto prazo “estaria no fato de a primeira não ter limitação quantitativa. A restrição seria

qualitativa, de relevância ou coerência, uma vez que as unidades com que opera são significados, e não formas superficiais como palavras.” (Kato, 2005: 50).

A memória de longo prazo é a que armazena os conhecimentos que temos, como o conhecimento linguístico e todo o nosso conhecimento de mundo.

Ainda segundo Kato,

“A produção e a compreensão de um enunciado ou de um texto têm a ver com os três tipos de memória: a de curto termo, para integrar letras e palavras; a de médio termo, para integrar significados oriundos de elementos do texto; e a de longo termo, para integrar o significado do texto com informações extratextuais, provindas do conhecimento prévio do leitor ou do escritor.” (Kato, 2005: 52)

Portanto, ao se pensar em leitura, de uma maneira geral, é importante conhecer e pensar sobre essas memórias. No caso do ensino, por exemplo, o professor precisa saber que, se o objetivo é fazer com que o aluno aprenda algum conteúdo escolar através da leitura de um texto, esse conteúdo precisa ser significativo o suficiente para chegar a integrar a memória de longo prazo. Do contrário, o aluno o esquecerá e o objetivo não terá sido alcançado.

No caso da pesquisa para esta dissertação, pensar em questões relativas à memória foi importante uma vez que, além de lidarmos de certa forma com leitura, lidamos também com recontagem de informações. Para recontar o que leram, os alunos precisaram acessar na memória deles as informações lidas. O texto lido pelos alunos possui 727 palavras, logo, muito mais do que somente sete itens. Podemos deduzir, então, que as memórias que entraram em ação durante a recontagem realizada pelos estudantes foram as de médio e longo prazo.

3. REVISÃO DA LITERATURA

Algumas pesquisas em Figura e Fundo serviram, além das teorias citadas acima, de base para este trabalho. Dentre eles, podemos citar: Silveira (1990), Silveira (1997) e Chedier (2007).

Silveira (1990) estuda se variáveis individuais, como sexo e escolaridade, influenciam o estabelecimento da relevância discursiva. Para isso, a autora selecionou 60 informantes: 15 do sexo feminino, pré-letrados ou no início da alfabetização, 15 do sexo masculino, também pré-letrados ou no início da alfabetização, 15 do sexo feminino, no 3º grau e 15 do sexo masculino, também no 3º grau. Os informantes de Nível Superior foram escolhidos aleatoriamente, a partir de sujeitos conhecidos pela autora. Já os informantes de baixa escolaridade foram sorteados. Eles são de escolas de supletivo da Zona Norte do Rio de Janeiro. Para evitar um estranhamento entre pesquisadora e informantes, a autora participou de várias atividades do dia-a-dia dos alunos, buscando um relacionamento amistoso com eles.

A pesquisa constou de dois experimentos. O primeiro é composto por 19 fotografias coloridas que apresentam um assalto mal sucedido. Há três personagens nesse evento: uma mulher, uma menina e um assaltante. O segundo é composto por 17 slides, feitos a partir de gravuras, que foram projetadas. Esses slides apresentavam a ida de um menino ao médico e envolve três personagens principais: uma mulher, um menino e o médico. Em ambos os experimentos, os informantes tinham que, após ver as imagens, narrar oralmente o que tinham visto. Essas narrações foram gravadas pela pesquisadora.

A autora constatou, com relação à variável sexo, que o grupo feminino utilizou em maior proporção as cláusulas-Figura e que o grupo masculino utilizou em maior proporção as cláusulas-Fundo. Ela constatou ainda que mesmo as cláusulas-Fundo do

grupo feminino possuíam transitividade mais alta. Silveira relaciona esse resultado a fatores sócio-antropológicos sobre o papel da mulher na sociedade. Durante muito tempo, o espaço da mulher era apenas o de casa, impedindo-a de estabelecer contatos comunicativos variados. Assim, seu discurso seria mais “objetivo”, diferentemente do discurso masculino.

Com relação à variável letramento, o grupo pré-letrado utilizou mais as cláusulas-Figura do que o grupo com Nível Superior. Tanto as cláusulas-Figura quanto as cláusulas-Fundo do grupo pré-letrado são mais transitivas do que as do grupo letrado. A autora atribui esses resultados à influência que a escolaridade exerce na fala e na escrita dos indivíduos. Assim, os homens com menor escolaridade tendem a seguir a fala que aprenderam em casa, de suas mães, ou seja, uma fala mais “objetiva”. Os que possuem escolaridade tendem a sofrer influência dessa escolarização.

É importante destacar que, mesmo as mulheres com maior escolaridade, utilizaram um grau alto de cláusulas-Figura (grupo feminino: pré-letrados - 67%; letrados - 62%. Grupo masculino: pré-letrados - 67%; letrados - 48%. Dados referentes ao experimento 1).

Silveira (1997) estuda a relevância comparando diversos níveis de escolaridade e percebe que o grau de escolaridade do falante tem influência sobre a quantidade de Figura e de Fundo em seu discurso.

A autora realiza uma análise de textos orais e escritos de alunos da classe de alfabetização, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio. Ela percebe que, ao longo da escolarização, não somente há um aumento nas quantidades de cláusulas-Fundo produzidas pelos alunos, como também há uma variação dessas quantidades na oposição texto oral e escrito: o texto escrito propicia menor produção de cláusulas-Fundo.

Com base nesses resultados, Silveira continua seu estudo analisando o discurso didático veiculado na escola, seja através da fala do professor em aulas teóricas, textos teóricos escritos pelo professor para os alunos, enunciados de provas e exercícios e material didático das disciplinas – livro didático. Os resultados encontrados mostram que o discurso da escola, em todas as disciplinas e, principalmente, na fala do professor possui uma quantidade muito grande de cláusulas de Fundo. Essa quantidade é superior, inclusive, ao que é produzido por uma pessoa com o nível superior completo – 59,5 % contra 85,3 % na fala do professor.

Deste modo, a autora chega a três conclusões sobre o que foi observado:

- A escolarização favorece o aumento do volume de cláusulas Fundo no discurso;
- O discurso da escola não está em sintonia com o discurso do aluno no que diz respeito à densidade de cláusulas Fundo;
- Essa falta de sintonia pode ser um dos motivos do fracasso escolar.

Nossa pesquisa, diferentemente da dela, não avalia o quanto de Figura e Fundo foi produzido nas redações dos alunos, mas, sim, o quanto de informação de Figura e de informação de Fundo foi recontado, ou seja, verificamos como e quanto o informante recontou de Figura e Fundo presentes em um texto literário¹¹. Ainda assim, os trabalhos de Silveira são referências fundamentais para este trabalho.

Chedier (2007), ao pesquisar a relação entre planos discursivos e alunos com queixa de aprendizagem, constata que crianças com queixas de aprendizagem possuem maior dificuldade em compreender informações de Fundo. Ela considerou como dificuldade de compreensão o fato de o aluno omitir informações de Fundo (que existiam no texto original).

¹¹ Trabalhamos, nesta pesquisa, com o texto narrativo “As Travessuras de Afonso” (Rocha, 1980).

A autora realizou sua pesquisa com 12 alunos de escola pública: 6 meninos – metade com queixa de aprendizagem e metade sem – e 6 meninas – metade com queixa de aprendizagem e metade sem. Ela utilizou três textos para a realização dos experimentos: um para leitura em voz alta, o segundo para leitura silenciosa e o último para leitura do entrevistador e escuta por parte das crianças. Todos os textos deveriam ser recontados, oralmente, pelos informantes. Logo, essa autora, assim como nós, analisou a recontagem de narrativas. Em todos esses testes, as crianças sem queixa alguma recuperaram o dobro de informações (orações) em relação às crianças com queixa, e sempre a informação de Figura foi mais recontada, o que significa que o plano Figura traz informações mais fáceis de processar e traz conteúdos que são mais fáceis de memorizar do que as informações presente no plano Fundo. Também foram as crianças sem queixa de aprendizagem as que conseguiram recuperar as maiores quantidades de Fundo 1 e Fundo 2.

Além dos planos discursivos, foi avaliada a transitividade das orações recontadas pelos alunos. A autora criou três categorias de transitividade de acordo com os traços propostos por Hopper e Thompson (1980): transitividade média-alta (7 ou mais traços de transitividade positivos) transitividade média (4 a 6 traços positivos) e transitividade baixa (menos de 3 traços). Ela constatou que a maior parte das orações possuía transitividade média-alta, seguidas pela transitividade média e concluiu que esses resultados confirmam a correlação entre transitividade e planos discursivos, além de demonstrar a dificuldade das crianças com transtorno de aprendizagem com estruturas morfossintáticas e semânticas mais complexas da língua escrita.

Chedier conclui que talvez seja possível usar os planos de Figura e Fundo para medir o grau de compreensão de textos e que a dificuldade de alunos com problemas de aprendizagem possa estar, dentre outras razões, na dificuldade para compreensão de

determinados tipos de oração presentes em textos escritos, sobretudo em orações que trazem informação de Fundo mais complexo.

Esses três trabalhos nortearam a presente pesquisa e nos fizeram pensar sobre a relação entre graus de escolaridade e planos discursivos a partir de narrativas recontadas. Se há diferenças entre produção de Figura e Fundo em diferentes graus de escolaridade (conforme demonstrou Silveira, 1990 e, principalmente, 1997) e se há diferenças na compreensão de Figura e Fundo em recontagens de narrativas por crianças com e sem queixa de escolaridade (Chedier, 2007), poderíamos também encontrar diferenças importantes ao compararmos narrativas recontadas de alunos de diferentes graus de escolaridade, ainda que não tenhamos levado em conta a presença ou não de queixas de aprendizagem.

A partir desses trabalhos e dessa possibilidade de haver diferenças na comparação de textos recontados de alunos de séries variadas no que tange aos planos discursivos, Conceição (2008) realizou, durante sua Iniciação Científica, uma pesquisa piloto acerca da relação entre a compreensão de planos discursivos em narrativas e nível de escolaridade. As hipóteses desse trabalho eram as de que todos os alunos teriam a mesma facilidade em recuperar informações de Figura e de que, quanto maior a série escolar do informante, maiores quantidades de informações de Fundo deveriam ser recontadas. Finalmente, havia a hipótese de que o Fundo 2, por ser o mais complexo morfossintaticamente seria o plano mais dificilmente recuperado por todas as séries. Deste modo, a autora trabalhou com oito alunos do 3º ano, doze do 5º ano, quinze do 7º ano e treze do 9º ano, todos do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Petrópolis, Rio de Janeiro, obtendo, assim, o total de 48 informantes.

Os alunos foram solicitados a ler e, depois, recontar por escrito o texto narrativo “As Travessuras de Afonsinho”. A seguir, a análise seguiu-se com a contabilização das

informações de Figura, Fundo 1 e Fundo 2 recontadas pelos alunos a partir do texto original. Foi usado, para isso, um sistema de pontos: para cada oração com informação completa, 1 ponto; para cada com informação parcialmente recuperada, 0,5 ponto; para cada com informação não recuperada, 0 ponto. A pontuação foi somada obtendo-se, assim, a quantidade de informações resgatadas.

Os resultados obtidos dessa contabilização podem ser observados no gráfico abaixo:

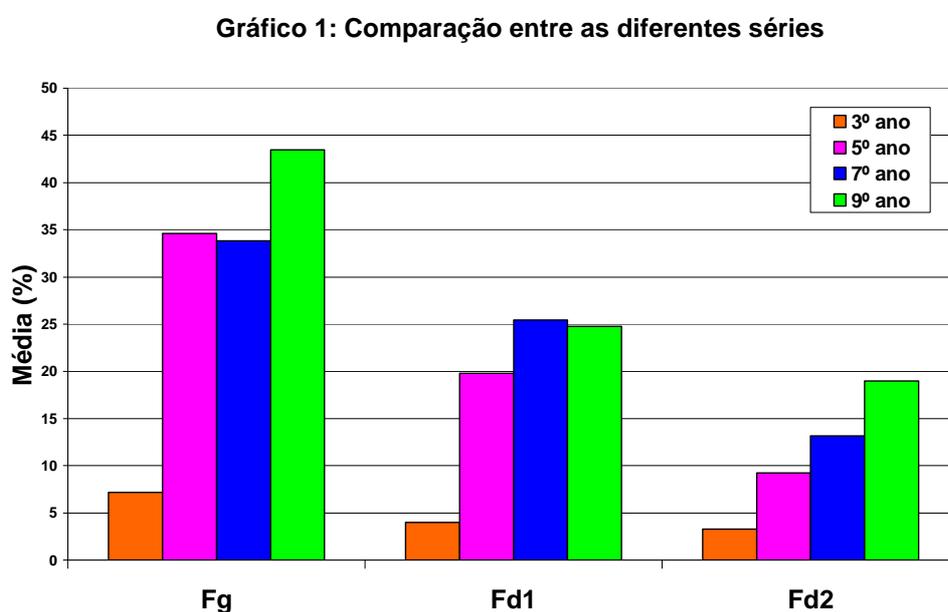


Gráfico 1: Comparação da quantidade média (em porcentagem) de informações de Fg, Fd1 e Fd2 recuperadas pelas séries analisadas por Conceição (2008).

Pelo gráfico acima, podemos observar que, nesses dados, todas as séries conseguiram recuperar maiores quantidades de Figura do que de Fundos (Fd1 e Fd2) e maiores quantidades de Fundo 1 do que de Fundo 2 (fundo mais complexo).

Em relação ao plano Figura, o 3º ano, que foi o menor nível de escolaridade analisado, conseguiu recuperar apenas 7,19%, enquanto o 9º ano, que foi o maior nível de escolaridade controlado, recuperou 43,48%. Os 5º e 7º anos, que foram as séries intermediárias recuperaram quantidades mais próximas: 34,62% e 33,85%,

respectivamente. Isso comprovou a hipótese de que todos os níveis possuem maior facilidade com o plano Figura. Mesmo o 3º ano, (que, como já dissemos, recuperou apenas 7,19%) resgatou maior quantidade de Figura do que de Fundos.

Em relação ao Fundo 1, novamente as menores quantidades resgatadas foram as do 3º ano (4%) e as maiores do 9º ano (24,78%). No entanto, nesse plano, houve um distanciamento maior entre o 5º e o 7º anos (19,79% e 25,44%, respectivamente), enquanto houve uma aproximação entre o 7º e 9º anos (25,44% e 24,78%, respectivamente). De qualquer modo, mais uma vez, os anos de maior escolaridade recuperaram maiores percentuais do que os anos de menor escolaridade, o que confirmou a outra hipótese – quanto maior nível de escolaridade, maior a quantidade de Fundo resgatado.

Em relação ao Fundo 2, a hipótese também foi confirmada. Primeiramente, porque, sendo esse o Fundo mais complexo, foi o menos recuperado. Em segundo lugar, porque, mais uma vez, o 9º ano foi a série que conseguiu resgatar a maior porcentagem desse plano (19%), seguido pelo 7º ano (13,17%), 5º ano (9,27%) e 3º ano (3,30%).

A autora ressaltou, ainda, que o fato de o 3º ano ter sido a série que recuperou menores quantidades de informações de todos os planos provavelmente está relacionado ao menor nível de escolaridade. No entanto, além da questão da escolaridade, foi possível observar que os informantes dessa série possuíam outras dificuldades com leitura e escrita além das relacionadas com os planos discursivos, uma vez que não tinham quase nenhum domínio da escrita (a grande maioria das crianças não conseguiu redigir um pequeno texto com a idéia principal do texto original). Portanto, para esta pesquisa, esse ano de escolaridade não se mostrou relevante.

A autora concluiu que o grau de escolaridade parece ser um importante fator que contribui para a recontagem dos planos discursivos e que pesquisas com maior

quantidade de informantes por série poderiam ser feitas para a verificação dos resultados obtidos com a pequena amostra analisada.

Disso, surgiu a necessidade da pesquisa realizada nesta dissertação. Aumentamos a quantidade de alunos analisados, descartamos o 3º ano, pelos problemas apresentados, e acrescentamos os alunos do 2º ano do Ensino Médio. O projeto piloto de Conceição (2008) foi o prelúdio desta pesquisa. Ambos trabalhos, portanto, são complementares e conhecer o primeiro trabalho permite a compreensão de algumas decisões, tanto metodológicas quanto analíticas, como veremos nos capítulos a seguir, tomadas no segundo.

Vale ressaltar que, tanto na pesquisa de 2008 quanto na apresentada nesta dissertação, fizemos uma análise comparativa do que os informantes produziram nas suas redações com um texto literário, que serviu como teste. Não foram analisadas as produções de Figura e Fundo dos informantes, mas que tipos de informações foram recuperados nas suas redações a partir do texto literário lido em sala. Esse modo de análise, pelo que sabemos, ainda não havia sido aplicado em português. Pesquisas anteriores tinham como foco a análise da produção de Figura e Fundo. Aqui temos como foco a compreensão de informações de Figura e Fundo.

4. METODOLOGIA

Neste capítulo, detalharemos os procedimentos adotados para a realização desta pesquisa, como: informações sobre a coleta dos dados, as quantidades de informantes, a forma adotada para a análise dos dados, dentre outros. Ao apresentarmos, neste capítulo, a forma como analisamos o *corpus*, já adiantaremos parte da análise dos dados, como é possível ver nos comentários dos exemplos presentes na tabela 3 e na apresentação de suas classificações quanto ao tipo de plano discursivo.

Como esta pesquisa estava interessada em saber mais sobre como alunos de diferentes séries recontam informações de Figura e Fundo, realizamos um experimento para que pudéssemos coletar os dados que iríamos analisar. Durante o planejamento desse experimento, a primeira decisão a ser tomada foi com relação a como seria o experimento em si. Logo, como sabíamos que seria uma recontagem, escolhemos o texto “As Travessuras de Afonsinho” (ROCHA, 1980) como base para a recontagem feita pelos alunos e como base, posterior, para que pudéssemos pontuar as informações de cada plano que eles conseguiram recontar. Portanto, antes de realizarmos o experimento com os alunos, escolhemos o texto que seria lido por eles, o dividimos em orações e as classificamos de acordo com os planos discursivos.

A partir das seis categorias que compõem a Hierarquia de Fundidade, propostas por Silveira (1990), decidimos, para este trabalho, reorganizá-las em três categorias: Figura, Fundo 1 e Fundo 2. A categoria I da Hierarquia da Fundidade, por ser a Figura foi mantida como Figura neste trabalho; as categorias II e III, por serem as mais próximas da Figura e as mais icônicas, correspondem ao Fundo 1; as categorias IV, V e VI, por serem as menos icônicas, correspondem ao Fundo 2.

Assim, consideramos como Figura o que foi descrito no capítulo anterior como sendo Figura, ou seja, as orações que possuem de oito a dez traços de transitividade e

estão alocadas no eixo dêitico-temporal. Consideramos como Fundo 1 as orações que codificam o cenário e os participantes, a fala dos personagens, que especificam o tempo, modo ou a finalidade. Como Fundo 2, consideramos as orações que especificam um referente ou processo, que expressam causa, consequência ou adversidade e que apresentam interferências do falante ou interlocuções do narrador, opiniões, dúvidas e conclusões.

Como exemplo do que classificamos como Figura, no texto original, temos a oração destacada em (1):

(1): *“Afonsinho liberou Charles de seu cativo e colocou em seu lugar o cãozinho de rodas que trazia consigo nele pendurando a inscrição que era de Charles.”*

Vemos, com base nos critérios propostos por Hopper e Thompson (1980) e já citados acima, que a oração destacada possui os seguintes traços positivos: participantes (+), cinesa (+), aspecto do verbo (+), pontualidade, (+), intencionalidade do sujeito (+), polaridade da oração (+), modalidade da oração (+), agentividade do sujeito (+), afetamento do objeto (+), individuação do objeto (+). Assim, de dez características, essa oração possui dez traços positivos sendo considerada, portanto, como Figura prototípica.

Como exemplo do que classificamos como Fundo 1, no texto original, temos:

(2): *“Todas as tardes costumava passear com seu cãozinho de rodas pelas ruas do bairro. Certa vez, num desses passeios, Afonsinho deu de encontro a um pequeno cãozinho de verdade preso num poste. **Era um cão de raça, sem dúvida, e muito bem tratado.**”*

A oração destacada tem apenas 2 traços positivos: polaridade da oração (+) e modalidade (+). É, portanto, um Fundo. Como essa oração está apresentando um dos personagens da história, é classificada como categoria II nas categorias propostas por Silveira (1990). Segundo nossa classificação é um Fundo 1.

E, finalmente, como exemplo de Fundo 2, temos:

(3): “*Afonsinho liberou Charles de seu cativo e colocou em seu lugar o cãozinho de rodas **que trazia consigo** nele pendurando a inscrição que era de Charles.*”

Embora a oração destacada tenha muitos traços positivos (participantes, cinese, agentividade, intencionalidade, polaridade, modalidade e individuação), foi considerada, na análise, como Fundo II (pertenceria à categoria IV de Silveira) porque especifica um referente e foi codificada como oração subordinada adjetiva.

O texto original foi separado em orações e cada uma dessas orações foi classificada em Figura, Fundo 1 ou Fundo 2, como exemplificado acima e como pode ser visto em anexo. Dessa classificação, obtivemos o seguinte quadro de totais:

Tabela 1: Quantidades de orações resgatadas.

Texto	Figura	Fundo 1	Fundo 2	Total de orações
“As Travessuras de Afonsinho”	26	60	40	126

Essa divisão do texto será utilizada na análise das informações recontadas pelos alunos, como veremos a seguir.

A segunda decisão a ser tomada era com relação às séries que seriam analisadas. Pensamos, então, em séries que tivessem um distanciamento mínimo de dois anos entre

uma e outra. Resolvemos, ainda, começar a contar essas séries a partir do 5º ano uma vez que já tínhamos tido a experiência de trabalhar com o 3º ano do Ensino Fundamental durante a Iniciação Científica e o teste não ter funcionado muito bem – os alunos apresentaram dificuldades outras com leitura e escrita que nos impediram de analisar a recontagem de Figura e Fundo. Deste modo, inicialmente, realizamos o teste com alunos do 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental (doravante, EF) e do 2º ano do Ensino Médio (doravante, EM).

Uma vez decididas as séries, precisávamos escolher a escola, que tinha de ser uma que abarcasse a todos os seguimentos de ensino, ou seja, 1º e 2º segmentos do EF e, ainda, as séries do EM. Como resolvemos trabalhar com uma escola pública, essa escolha ficava mais limitada¹². Por isso, e por já conhecer a escola, realizamos a pesquisa no Colégio Estadual Rui Barbosa, no município de Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro. Essa escola possui o curso de Formação de Professores (Normal) e, exatamente pela necessidade de as futuras professoras realizarem seus estágios e provas-aula, ainda é mantido o 1º segmento do EF funcionando. Deste modo, essa escola possui todas as séries que objetivávamos analisar.

Como dito, realizamos o experimento com quatro séries: 5º, 7º e 9º anos do EF e 2º ano do EM. No entanto, mais tarde, já na fase de análise dos dados, vimos que não poderíamos aproveitar os dados do 5º ano, pois, as duas turmas submetidas ao teste e que nos davam o total de 23 informantes tinham comportamentos muito diferenciados. Uma turma era excepcionalmente boa e a outra era padrão. Essa diferença estava enviesando os dados, ou seja, ao montarmos um gráfico de distribuição desses alunos,

¹² A Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, em seus artigos 10 e 11, diz que os Estados são incumbidos de “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio” (CARNEIRO, 2002: 64), enquanto os Municípios são incumbidos de “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência” (CARNEIRO, 2002: 65). Por esse motivo, são poucas as escolas públicas que ainda ofereçam todas as séries escolares.

não havia um padrão. Se retirássemos uma das turmas, o total de alunos dessa série ficava muito diferente do das outras séries analisadas. Por esse motivo, nesta pesquisa, tivemos de desconsiderar os dados referentes ao 5º ano na etapa final do trabalho, quando comparamos os resultados estatísticos.

O último aspecto que tivemos de planejar antes da realização efetiva da coleta de dados foi sobre como se daria o teste em si e a recontagem. Essa preocupação surgiu da necessidade de tornar o momento do teste o menos artificial possível para os alunos. Labov (*apud* Soares, 2005:45), ao contestar a teoria da privação verbal de Bernstein, mostra que o problema estava na metodologia de pesquisa adotada. O dialeto das crianças dos guetos é estudado com experimentos controlados em que um pesquisador desconhecido, de outra classe social, procura provocar a fala de uma criança em um contexto artificial. Essa metodologia levava as crianças a se sentirem em uma situação estranha e ameaçadora e, por isso, sua linguagem nada mais era do que algo monossilábico, fragmentado, defensivo. Assim, a pesquisa não testava a capacidade verbal da criança, mas, sim, sua capacidade de defender-se.

Pensando nisso, tomamos duas atitudes. A primeira delas foi facilitada pela escolha da escola, já que fui aluna de lá. Logo, apresentei-me como ex-aluna do colégio, expliquei o que estudei lá, falei que agora estava na faculdade e respondi as perguntas de alguns deles (os mais velhos perguntaram o que é mestrado), ou seja, tentei aproximar-me o máximo deles mostrando que, assim como eles estavam lá, eu um dia também estive. Expliquei, ainda, que estava realizando uma pesquisa e que precisava que eles participassem. A segunda atitude foi com relação à motivação da reescrita. Sendo a escrita algo que ocorre com objetivos comunicativos e interacionais, pedimos que os alunos reescrevessem o que tinham lido como se, ao sair da escola, tivessem encontrado algum parente ou amigo que não estava na sala de aula e, portanto, não teve

acesso ao que eles leram. Desde modo, tentamos tornar a situação de escrita e de recontagem o menos artificial possível.

Finalmente, depois dessa fase de planejamento, realizamos o experimento em si. Após apresentar-me e explicar o que fazia lá, cada aluno recebeu uma cópia do texto “As Travessuras de Afonsinho”. Cada aluno leu a sua cópia e depois, sem que tivessem acesso a ela, reescreveram a história como se estivessem contando-a a um amigo, irmão, primo, que não estivesse na classe. Essa coleta dos dados foi realizada no dia 14 de março de 2008 com os estudantes do 9º ano e do 2º ano do EM e no dia 28 de março do mesmo ano foi realizada com os alunos do 7º ano. Obtivemos, deste modo, as seguintes quantidades de informantes:

Tabela 2: Quantidades de Informantes

Quantidade de informantes e de redações			
7º ano	9º ano	2º ano/EM	Total
23	26	25	74

O exemplo (4) a seguir ilustra como um trecho do texto original foi recontado por um aluno do 7º ano e por outro do 9º ano:

(4): *“Certa vez, num desses passeios, Afonsinho deu de encontro a um pequeno cãozinho de verdade preso num poste. Era um cão de raça, sem dúvida, e muito bem tratado. O cão devia pertencer a alguém muito rico, pois trazia na coleira uma inscrição em prata com o nome “Charles”.*” **Trecho retirado do texto original**

“Afonsinho um menino que saia sempre com seu cãozinho de brinquedo, quando chegou um dia que encontrou um cachorrinho preso no poste.” **Trecho de recontagem de aluno do 7º ano**

“Um certo dia Afonsinho foi à cidade com seu cãozinho de rodas e andando pelas ruas viu um cãozinho preso a um poste, ele era de raça e tinha pêlo muito bonito, deveria ser de uma pessoa muito rica, pois tinha no seu pescoço uma coleira de prata com seus dados o seu nome era Charles.” **Trecho de recontagem de aluno do 9º ano**

No exemplo acima, podemos perceber as diferenças na forma de recontagem entre os dois anos utilizados na exemplificação: o aluno do 9º ano conseguiu recontar com maior quantidade de detalhes, o que não ocorre com o do 7º ano, ou seja, esses detalhes que são as informações de Fundo foram mais resgatadas pelo aluno do 9º ano do que pelo do 7º ano. Essa diferença entre o que é recontado no 7º e no 9º ano identifica-se com a nossa hipótese de que, quanto maior o nível de escolaridade, maiores as quantidades de informações de Fundo recontadas. Veremos esses resultados, com mais detalhes, no próximo capítulo.

A análise dos dados foi realizada, após a coleta, contabilizando-se quantas orações de Figura, quantas de Fundo 1 e quantas de Fundo 2 foram recuperadas na reescrita. Essa contabilização foi feita em comparação com o texto original. Logo, não classificamos a produção do aluno, apenas averiguamos se as informações por eles recontadas pertenciam, no texto original, ao plano Figura, ao Fundo 1 ou ao 2. Usamos, para essa comparação, um sistema de pontos: para cada informação completa, 1 ponto; para cada informação parcialmente recuperada, 0,5 pontos; para cada com informação não recuperada, 0 ponto. Como houve informações recontadas que estavam muito próximas ao original, mas ainda faltava algum detalhe, assim como informações com um mínimo detalhe, mas que não merecia um 0, resolvemos acrescentar as pontuações 0,75 pontos e 0,25 pontos, respectivamente. A pontuação foi somada obtendo-se, assim, a quantidade de informações resgatadas.

Vejamos na tabela 3 abaixo como uma redação de recontagem foi por nós pontuada durante a análise. Como nos últimos exemplos, há os trechos do texto original, servindo de modelo, e o mesmo trecho recontado por um informante. A diferença neste exemplo é que as orações do texto original estarão separadas, numeradas (primeira coluna da tabela) e classificadas em fg, fd1 e fd2 (Figura, Fundo 1 e Fundo 2, respectivamente), enquanto o trecho recontado estará pontuado na outra coluna da tabela.

Tabela 3: Exemplo de pontuação dada à redação de aluno

Nº da oração	Trechos do texto original	Recontagem¹³
1	Todas as tardes costumava passear com seu cãozinho de rodas pelas ruas do bairro (fd1)	O Afonsinho estava andando pela rua com o seu cãozinho de brinquedo, (0,5)
2	Certa vez, num desses passeios, Afonsinho deu de encontro a um pequeno cãozinho de verdade (fg)	quando de repente encontrou um de verdade (1)
3	preso num poste (fd2)	amarrado em uma árvore. (0,5)
11	E logo travou amizade com Charles. (fg)	Ele se identificou com o cachorrinho, (1)
5	e muito bem tratado. (fd1)	que era de muito bonitinho (0,25)
60	“Procura-se um cão de raça de pêlo liso, cor-de-mel (fd1)	de pêlos lisos de cor-de-mel. (0,25)
41	Afonsinho liberou Charles de seu cativeiro (fg)	Então resolveu levá-lo para casa (0,75)
42	e colocou em seu lugar o cãozinho de rodas (fg)	e deixou no lugar seu cãozinho de brinquedo (1)
51	Afonsinho então respondeu (fg)	Em casa ele havia dito (0,75)
52	que uma fada havia transformado seu cãozinho de rodas num cãozinho de verdade. (fd1)	que uma fada o trocou pelo seu brinquedo (1)
57	Chapisco era mais unido a Afonsinho (fd2)	Ele se apegou muito ao cachorro, (0,25 em cada oração)
58	que à sua própria sombra (fd2)	
59	Uma semana depois da “troca” surgiu um anúncio no jornal em letras graúdas: (fg)	mas um dia, pouco tempo depois, apareceu um anúncio (0,5)
63	a quem o encontrar (fd1)	para quem tivesse o cão devolvê-lo (0,5)
62	Paga-se bem (fd1)	e ganharia uma recompensa. (1,0)
66	e fizeram-no prometer (fg)	A família do menino ordenou que

¹³ O texto recontado neste exemplo, assim como o dos outros exemplos, está tal qual escrito pelo informante, salvo a ortografia que foi corrigida.

67	que no dia seguinte devolveria o cão ao seu antigo dono (fd1)	ele devolvesse, (1 em cada oração)
68	Afonsinho teve de concordar (fd2)	então ele teve que aceitar. (1)
77	pegou o tubo de “tintura para cabelos” de sua mãe, alguns rolinhos e mão à obra! (fg)	Mas ele pegou a tintura da mãe dele (0,5)
78	Tingiu o pêlo de Chapisco de um marrom bem escuro (fg)	e pintou o pêlo do cachorro, (0,5)
79	e depois enrolou todo o pêlo (fg)	e depois fez cachinhos (1)
89	Chegando à casa do dono de Charles, (fd1)	Quando chegou na casa (1)
93	- Vim devolver o seu cão, (fd1)	para devolver o cão (0,75)
103	Este não é o Charles (fd1)	ele não foi aceito pois não acreditaram que ele era o Charles (o nome dele). (1)
114	Era isto mesmo (fd2)	Aconteceu exatamente o que ele e o cão queriam, (1 em cada oração)
115	que Afonsinho queria (fd2)	
116	e Chapisco também (fd2)	
----	-----	então voltaram para <i>(casa)</i> ¹⁴
122	Diria a verdade e pronto (fd2)	Afonsinho resolveu desta vez não mentir e contou a verdade para sua família. (1)
124	Chapisco era seu (fd2)	E assim, ele ficou com o cãozinho. (1)

Nesse exemplo, podemos observar que nem todas as orações do texto original foram recontadas e nem todas as que foram recontadas, o foram na mesma ordem em que estavam no texto original. Além disso, também é possível perceber que, algumas vezes na recontagem, o aluno adiantou alguma informação ou a resumiu.

Com relação à pontuação, a informação da primeira oração do texto original foi reescrita pelo informante, mas algumas informações importantes não foram recontadas, como o fato de o passeio de Afonsinho ser algo frequente. Por isso, consideramos que somente metade da informação foi recontada e demos 0,5 pontos. A informação da segunda oração do texto original foi considerada totalmente recontada, visto que o aluno já havia dito que o Afonsinho estava em um passeio e completou dizendo que ele encontrou um cachorrinho de verdade. Já na informação da oração 3, o informante

¹⁴ O informante parou no “para”. Provavelmente, “pulou” a palavra na hora da escrita. O grifo fomos nós que completamos.

lembrou que o cachorrinho estava preso em algum lugar, mas errou o onde. Recebeu, então, 0,5 pontos. Na informação da oração 11, “logo travar amizade” e “identificar-se” no contexto da história equivalem ao mesmo sentimento que de pronto o menino e o cãozinho tiveram um pelo outro. Por isso, a pontuação dada foi 1.

A oração 5 é um caso peculiar. O aluno disse que o cachorrinho era muito bonitinho. Essa informação não está assim, com essas palavras, no texto, mas um cão bem tratado pode ser considerado bonitinho. Em casos como esse, em que o aluno disse algo que depende da nossa interpretação deprender do texto, a pontuação dada foi 0,25 pontos, pois assim não deixamos a recontagem passar sem ser considerada e, tentamos, ao menos, minimizar a nossa interferência interpretativa do texto naquilo que foi recontado.

A informação de que o cãozinho possui pêlos lisos cor-de-mel é outro desses casos. O aluno disse isso no começo de sua redação, porque ele já tinha lido o texto todo. No entanto, no texto original, essa informação só aparece bem mais a frente e em outro contexto (descrição do cão dada pelo anúncio de jornal). Deste modo, consideramos essa informação, dando 0,25 pontos.

A informação recontada “Então resolveu levá-lo para casa” não possui um único representante direto, pois “resolveu” resume uma série de reflexões do Afonsinho sobre como ficar com o cachorrinho sem que estivesse fazendo algo “errado”. Desse modo, como não poderíamos pontuar todas as orações com informações envolvidas nessa reflexão do menino, escolhemos a oração 41, “Afonsinho liberou Charles de seu cativo”, como representante de “resolveu levá-lo para casa”, por marcar a decisão do menino, ou seja, ele liberou o cachorro porque resolveu levá-lo para casa. No entanto, como essa escolha foi nossa, ainda que tenha sido pensada e baseada no contexto da história, demos 0,75 pontos e não 1.

A oração 42 foi bem recontada e recebeu 1, já 51 recebeu 0,75 pontos, pois a informação recontada ficou um pouco diferente da original (“responder” e “dizer”). A informação da oração 52 foi bem recontada e também recebeu 1.

A informação “Ele se apegou muito ao cachorro” recontada pelo informante reúne duas orações em si, a 57 e a 58. Novamente, temos uma recontagem que abarca as informações de duas orações. No entanto, mais uma vez, a recontagem não foi tal qual estava escrito, exigindo nossa intervenção interpretativa para entender a união dos dois como “se apegar”. Logo, 0,25 pontos em cada.

A informação “mas um dia, pouco tempo depois, apareceu um anúncio” recebeu 0,5 pontos pois algumas informações não foram ou não foram exatamente recontadas. O informante falou que foi um tempo depois, mas não disse que foi uma semana (outros informantes lembraram que foi uma semana) e também não deu maiores detalhes sobre o anúncio. Por isso, a pontuação que lhe foi dada.

A informação “para quem tivesse o cão devolvê-lo” recupera a oração “a quem o encontrar”, mas como uma não é exatamente igual a outra semanticamente, demos 0,5 pontos.

As informações “e ganharia uma recompensa”, “A família do menino ordenou que ele devolvesse” e “então ele teve que aceitar” receberam um ponto, pois estavam muito próximas ao original.

As informações recontadas “Mas ele pegou a tintura da mãe dele” e “e pintou o pêlo do cachorro” receberam 0,5 pontos uma vez que ambas só resgataram metade da informação com relação ao texto original. A primeira não mencionou os rolinhos de cabelo e a segunda não mencionou de que cor o cãozinho foi pintado (outros informantes lembraram).

As informações recontadas restantes o foram de maneira bem próxima à original, logo receberam 1 nas orações originais correspondentes. A exceção é a informação “para devolver o cão”. O único momento, fora o contexto, em que fica textualmente marcado que o menino foi devolver o cão é na fala dele para o mordomo: “- Vim devolver seu cão”. O informante não reconta como fala de ninguém. É ele que, narrando, conta que o menino foi devolver o cão. Por essa diferença, demos 0,75 pontos nessa oração.

Deste modo, feita a pontuação, somamos o quanto os informantes recuperaram de Figura, Fundo 1 e Fundo 2. Assim, o informante do exemplo obteve 8 pontos em informações de Figura, 6,75 pontos em informações de Fundo 1 e 7 pontos em informações de Fundo 2.

Os resultados referentes à média de pontuação de cada série e à pontuação de cada aluno de cada série serão apresentados no capítulo seguinte.

Como dissemos, essa pesquisa visa a contribuir para medir o grau de compreensão de textos a partir da análise de como o aluno recupera informações de Figura e de Fundo. A análise não se volta para a produção de orações de Figura e Fundo pelos alunos, mas sim de quais informações desses planos contidas em um texto lido no teste foram reescritas pelos alunos. Dessa forma, nossa pesquisa aproveita os pressupostos teóricos da linguística funcionalista americana para um novo tipo de olhar: o foco no nosso caso é a recuperação do conteúdo pelos alunos daquilo que foi codificado como Figura ou como Fundo num texto literário.

Ainda com respeito à metodologia, além dos dados referentes à recontagem dos planos discursivos da narrativa “As Travessuras de Afonsinho” pelos alunos das séries analisadas, recolhemos, através de um questionário, dados referentes ao gosto que esses alunos possuem pela leitura e às disciplinas em que eles possuem melhores notas. Esses

resultados também serão apresentados no capítulo a seguir. Embora saibamos que nossa forma de analisar o gosto pela leitura tenha se baseado somente na informação dada pelos estudantes no questionário e que, por isso, não tenha conseguido medir o quanto o aluno realmente lê, entendemos que é possível fazer uma relação entre essas respostas dadas pelos alunos e os resultados relativos à compreensão de histórias.

5. RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos os resultados obtidos das análises das redações que os alunos das séries analisadas produziram a partir da recontagem do texto original “As Travessuras de Afonsinho” e os resultados obtidos com base nas respostas dadas pelos alunos ao questionário sobre leitura.

Este capítulo está dividido em três partes: a primeira parte traz os resultados quantitativos em que apresentamos, através de diversas tabelas e gráficos, a comparação entre as séries e entre os planos discursivos; a segunda parte apresenta uma análise da possível relação entre o gosto pela leitura e a maior recontagem de informação de Fundo; e a terceira parte traz uma análise, mais qualitativa, das informações que são ou não resgatadas pelas diferentes séries, focalizando, neste caso, o plano de Fundo 2.

5.1. Análise Quantitativa da recontagem feita pelos alunos

Após a análise dos dados, foi possível obter os resultados apresentados nas tabelas e gráficos que se seguem.

Os primeiros resultados que obtivemos são resultantes das médias de cada série em cada um dos planos, ou seja, somamos todas as pontuações totais de cada aluno por plano e as dividimos pelos totais de alunos de cada série. Depois de obtermos as médias, tiramos a porcentagem dessas mesmas médias. Fizemos isso para facilitar a comparação uma vez que as quantidades totais de orações no texto original, e logo de pontuação máxima possível, são diferentes nos planos (26 para Figura, 60 para Fundo 1 e 40 para Fundo 2). Assim, no 7º ano, por exemplo, para obter a média de Figura somamos o que cada aluno obteve de pontuação final de Figura, dividimos pelo valor total de 23 alunos e calculamos a porcentagem. Vemos, na tabela 4, que esse resultado foi 19,1% de

Figura, ou seja, do total de informações de Figura do texto original (26 orações), os informantes do 7º ano conseguiram recuperar, em média, 19,1%.

Assim sendo, a tabela 4 abaixo reúne os valores que indicam o que cada uma das séries recuperou percentualmente nos três planos discursivos analisados. Podemos observar que a maior quantidade de Figura foi obtida pelo 2º ano do Ensino Médio (27,8 % das orações de Figura), enquanto que a maior quantidade de Fundo 1 foi obtida pelos alunos do 9º ano e 2º ano EM (12,2 %, cada, das orações de Fundo 1) e a maior quantidade de Fundo 2 foi a dos alunos do 9º ano (8,7 % das orações de Fundo 2).

Tabela 4: Quantidade de Figura, Fundo 1 e Fundo 2 resgatada pelos alunos das séries analisadas.

Totais	Figura	Fundo 1	Fundo 2
7º ano	19,1 %	9,3 %	5 %
9º ano	24,9 %	12,2 %	8,7 %
2º ano EM	27,8 %	12,2 %	7,3 %

No entanto, devemos observar com mais atenção os gráficos 2 a 4 abaixo. Esses gráficos apresentam os mesmos resultados presentes na tabela, mas, agora, os planos estão separados, ou seja, a cada plano corresponde um gráfico. Deste modo, fica visualmente mais fácil de perceber que a diferença percentual entre os três planos, na maioria dos casos, não foi significativa. Observando o gráfico 2 abaixo, que apresenta os resultados obtidos pelo alunos das séries analisadas com relação ao plano Figura, podemos averiguar que, apesar de o 2º ano do EM realmente ter conseguido o maior percentual de recuperação de Figura, esse valor não está muito distante daquele obtido pelo 9º ano. A diferença maior é entre o 7º ano e o 2º ano do EM (19,1 % e 27,8 %, respectivamente).

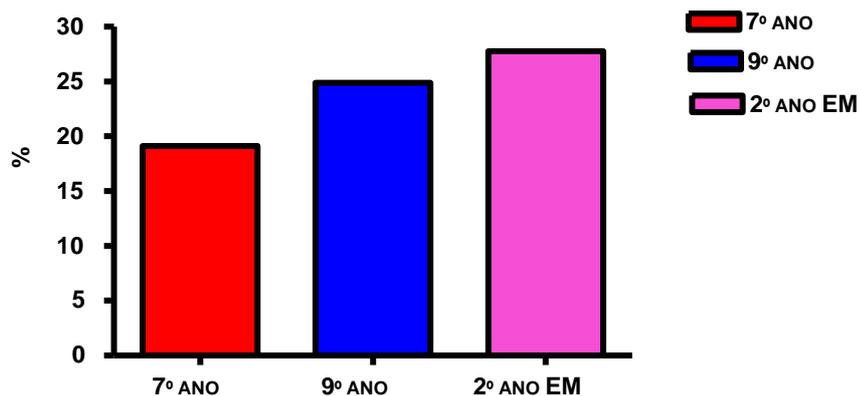


Gráfico 2: Comparação da quantidade média (em porcentagem) de informações de Figura recuperadas nas diferentes séries.

Com relação ao plano Fundo 1, podemos observar, no gráfico 3 abaixo, que os resultados obtidos pelos alunos do 9º ano e 2º ano do Ensino Médio são iguais (12,2 pontos). A diferença entre o 7º ano e as outras séries é bem pequena – somente 2,9 pontos (9,3 no 7º ano e 12,2 nas outras duas séries). Portanto, no caso do Fundo 1, praticamente não houve diferenças entre os resultados referentes à quantidade de informações recontadas nas três séries.

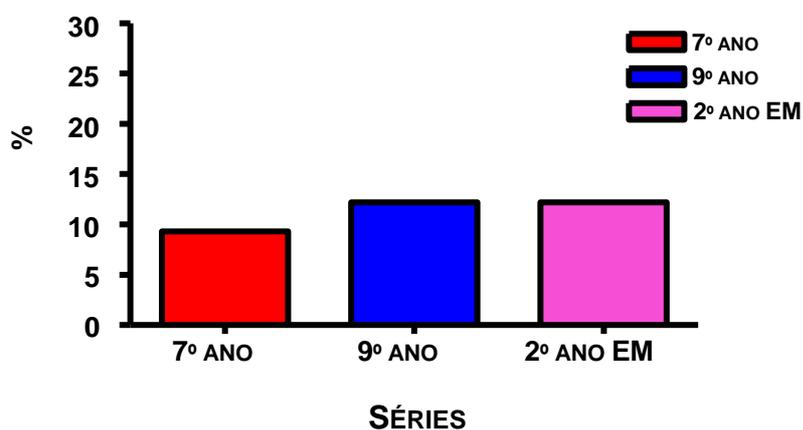


Gráfico 3: Comparação da quantidade média (em porcentagem) de informações de Fundo 1 recuperadas nas diferentes séries.

No gráfico 4 abaixo, podemos comparar os resultados referentes ao Fundo 2 e podemos perceber que, novamente, não há diferença significativa entre as séries, ou

seja, os valores obtidos nas três séries são muito próximos (5 no 7º ano, 8,7 no 9º ano e 7,3 no 2º ano EM).

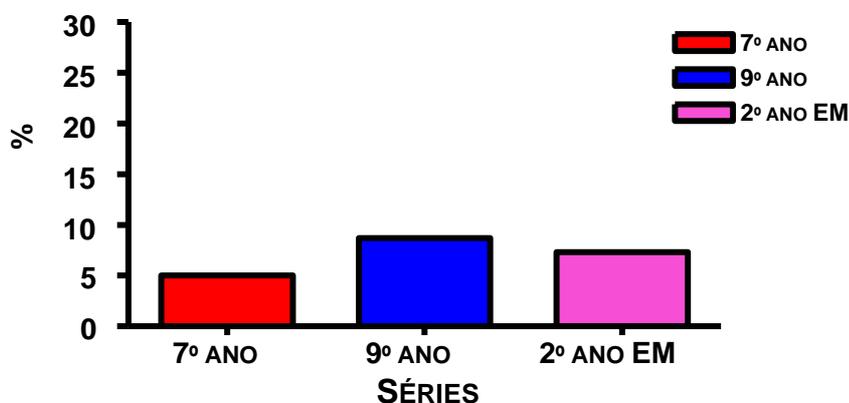


Gráfico 4: Comparação da quantidade média (em porcentagem) de informações de Fundo 2 recuperadas nas diferentes séries.

Pudemos perceber com os gráficos acima que houve uma diferença nas quantidades de informações recontadas entre um plano e outro. Assim como esperado, o plano Figura foi o plano mais recuperado, enquanto o plano Fundo 2 foi o menos recuperado. No entanto, a análise dos resultados somente pelas médias gerais obtidas por série não nos permite verificar se há diferenças nas turmas com relação a agrupamentos de pontos obtidos. Por exemplo, quantos alunos do 7º ano conseguiram fazer 10 pontos de Figura (ou seja, conseguiram recuperar 10 informações de Figura do texto original)? Quantos conseguiram mais de 10 pontos de Figura, quantos conseguiram 10 pontos de Fundo 1? Para obtermos a informação por quantidade de pontos e não por média e para termos uma ideia da quantidade de alunos por X quantidade de informação, obtivemos outros gráficos.

As tabelas a seguir apresentam as pontuações finais obtidas pelos alunos, organizadas em faixas de dois em dois pontos, ou seja, a primeira faixa vai de 0 a 2

pontos, a segunda de 2 a 4¹⁵, e assim sucessivamente, ou seja, essas tabelas apresentarão quantos alunos do 7º ano conseguiram obter pontuação entre 0 e 2 pontos no plano Figura, por exemplo. Deste modo, poderemos comparar melhor, entre as séries, qual a pontuação que a maioria dos alunos conseguiu obter para avaliarmos as hipóteses iniciais de que as séries com maior tempo de escolaridade devem resgatar mais informações de Fundo 1 e 2. Há, a seguir, uma tabela para cada plano estudado.

Tabela 5: Distribuição dos alunos de 7º e 9º anos e 2º ano EM pelas faixas de pontuação do plano Figura.

Dados do plano Figura			
Pontuação\ Séries	7º ano	9º ano	2º ano EM
0 – 2	3	0	0
2 – 4	8	4	1
4 – 6	6	8	3
6 - 8	1	7	14
8 – 10	3	3	3
10 – 12	1	2	3
12 – 14	0	2	1
14 - 16	1	0	0

Na tabela 5 acima, há a distribuição dos alunos das três séries analisadas ao longo das faixas de pontuação do plano Figura. Podemos observar que, enquanto a concentração de alunos do 7º ano se encontra nas faixas 2 – 4 (8 alunos) e 4 - 6 (6 alunos), a dos alunos do 9º ano encontra-se nas faixas 4 - 6 e 6 – 8 (8 e 7 alunos respectivamente). Já a concentração dos alunos do 2º ano do EM encontra-se na faixa 6 – 8 (14 alunos). Isso mostra que, de uma série para outra, houve uma mudança na concentração de alunos de faixas de pontuação mais baixas para faixas mais altas.

Vejamos esses dados em gráficos.

Os gráficos abaixo contêm os dados do plano Figura presentes na tabela, distribuídos por faixa de pontuação (eixo x) e número de alunos (eixo y). Nos gráficos,

¹⁵ Quando um aluno obtinha uma pontuação em limite de faixa, por exemplo, 2 pontos, esse aluno era alocado na faixa mais elevada, ou seja, esse aluno foi alocado na faixa 2 - 4 e não na 0 – 2. Essa postura foi adotada em todos os resultados apresentados nesta pesquisa.

está representada a quantidade de alunos com pontuação dentro da faixa de pontuação indicada no eixo. O conjunto de dados observado no gráfico é expresso pela dispersão dos alunos ao longo das faixas de pontuação representando uma distribuição normal, aqui demonstrada pela aproximação Gaussiana¹⁶ indicada pela linha que passa por sobre as barras (Teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov¹⁷ (KS) para Distribuição Gaussiana – anexo V).

O gráfico 5 mostra a dispersão dos alunos do 7º ano ao longo das faixas de pontuação do plano Figura.

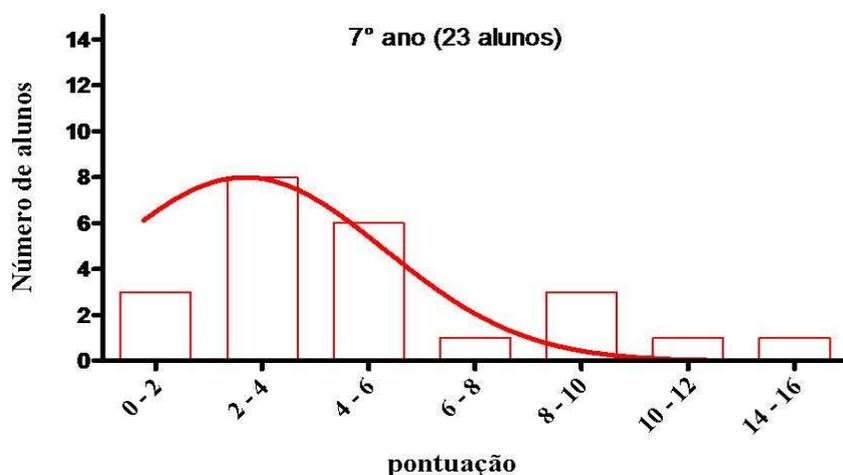


Gráfico 5: Dispersão dos alunos do 7º ano pelas faixas de pontuação no plano Figura.

Nesse gráfico, podemos observar que os alunos estão concentrados nas faixas de pontuação 2 – 4 e 4 – 6 (14 alunos de um total de 23). Nesse gráfico, através da linha de aproximação Gaussiana, podemos observar que o centro da dispersão está situado na faixa de pontuação 2 – 4.

¹⁶ “A **distribuição normal** é uma das mais importantes distribuições da estatística, conhecida também como Distribuição de Gauss ou Gaussiana. É inteiramente descrita por seus parâmetros de média e desvio padrão, ou seja, conhecendo-se estes, consegue-se determinar qualquer probabilidade em uma distribuição Normal.”

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Distribui%C3%A7%C3%A3o_normal, acessado dia 07/01/2010.

¹⁷ “O teste **Kolmogorov-Smirnov** é usado para determinar se duas distribuições de probabilidade subjacentes diferem uma da outra com base em amostras finitas.”

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Teste_Kolmogorov-Smirnov, acessado dia 07/01/2010.

O gráfico 6 apresenta os dados referentes à distribuição dos alunos do 9º ano pelas faixas de pontuação no plano Figura.

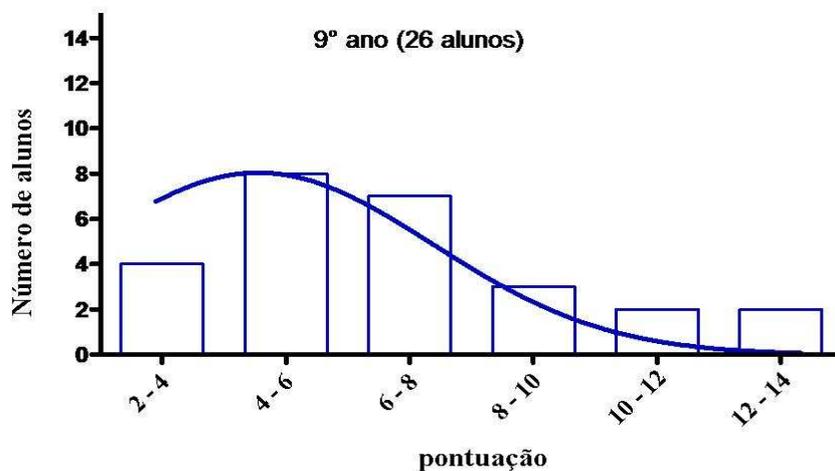


Gráfico 6: Dispersão dos alunos do 9º ano pelas faixas de pontuação no plano Figura.

Nesse gráfico, podemos observar que os alunos estão concentrados, principalmente, nas faixas 4 – 6 e 6 – 8 (15 alunos de um total de 26). No gráfico, estão discriminadas as faixas de pontuação em que há pelo menos um aluno. Deste modo, além das faixas de pontuação superiores a 14 pontos, não há a faixa 0 – 2 pontos neste gráfico.

Podemos observar, pela aproximação Gaussiana, que o centro da dispersão situa-se na faixa 4 – 6 pontos, superior à faixa observada no 7º ano (2 – 4).

O gráfico 7 apresenta os dados referentes à distribuição dos alunos do 2º ano EM pelas faixas de pontuação no plano Figura.

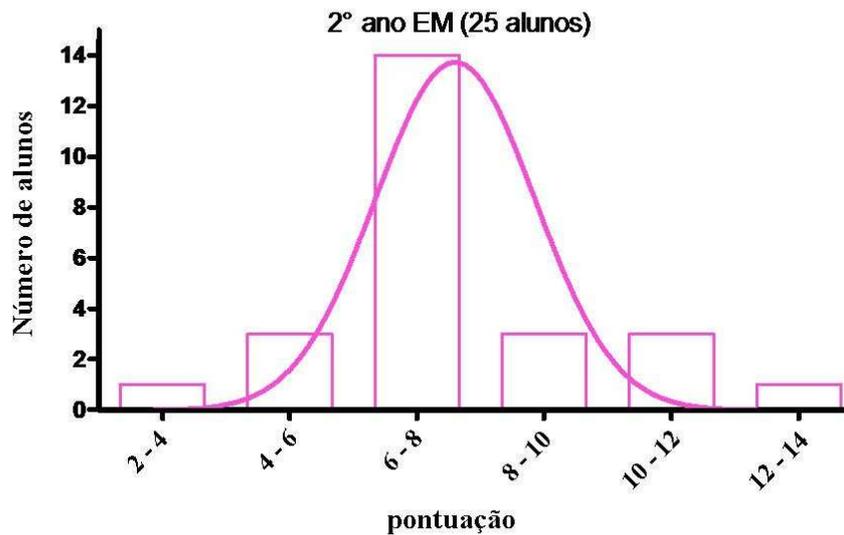


Gráfico 7: Dispersão dos alunos do 2º ano do Ensino Médio pelas faixas de pontuação no plano Figura.

Nesse gráfico, é possível observar que, os alunos estão concentrados na faixa 6 – 8 (14 alunos de um total de 25). O centro da aproximação Gaussiana ocorre nessa mesma faixa. Novamente, o centro encontra-se em uma faixa de pontuação superior à das outras séries.

O gráfico 8, a seguir, compara as aproximações Gaussianas do plano Figura ocorridas nas dispersões de alunos das três séries analisadas.

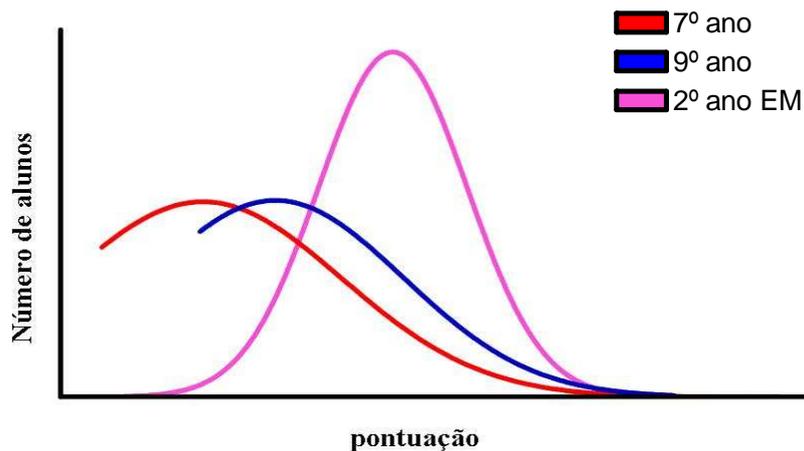


Gráfico 8: Comparação das curvas de aproximação Gaussiana do plano Figura para as séries 7º e 9º anos EF e 2º ano EM.

Nesse gráfico, observamos uma tendência ao aumento da pontuação obtida pelos alunos conforme o aumento da escolaridade. Nossa hipótese era de que os alunos de todas as séries teriam mais facilidade em recuperar as informações de Figura, o que de fato ocorreu. No entanto, além disso, observamos que a escolaridade exerceu influência na recuperação de informações desse plano discursivo, o que não era esperado inicialmente.

A tabela 6 a seguir apresenta os dados referentes à distribuição dos alunos do 7º e 9º anos do EF e do 2º ano do EM pelas faixas de pontuação do plano Fundo 1.

Tabela 6: Distribuição dos alunos de 7º e 9º anos e 2º ano EM pelas faixas de pontuação do plano Fundo 1.

Dados do plano Fundo 1			
Pontuação/ Séries	7º ano	9º ano	2º ano EM
0 - 2	4	1	1
2 - 4	4	4	3
4 - 6	5	6	5
6 - 8	3	4	4
8 - 10	5	4	6
10 - 12	1	2	1
12 - 14	0	4	3
14 - 16	1	1	0
16 - 18	0	0	1

Nessa tabela, diferentemente do ocorrido no plano Figura, em que ocorria a concentração dos alunos em duas faixas de pontuação, fica clara uma maior dispersão dos alunos pelas faixas de pontuação. Assim, no 7º ano, os alunos concentram-se nas faixas de 0 a 10, enquanto no 9º ano, a concentração está nas faixas de 2 a 14 e, no 2º ano EM, está nas faixas de 4 a 10. Isso demonstra que os alunos se comportam de maneiras diferentes com relação às informações de Fundo 1, o que não ocorre com o plano Figura, que possui uma resposta mais homogênea.

Vejamos os dados nos gráficos.

O gráfico 9 apresenta os dados referentes à distribuição dos alunos do 7º ano pelas faixas de pontuação no plano Fundo 1.

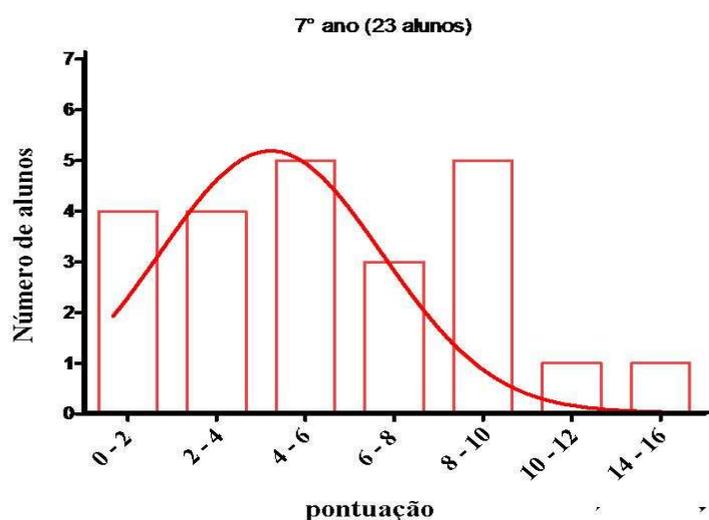


Gráfico 9: Dispersão dos alunos do 7º ano pelas faixas de pontuação no plano Fundo 1.

Nesse gráfico, por conta de uma distribuição mais heterogênea em Fundo 1 que em Figura, podemos observar uma grande dispersão dos alunos, que estão concentrados nas faixas de 0 a 10 pontos. Essa distribuição, embora seja de difícil análise, apresenta uma aproximação Gaussiana com centro situado na faixa de pontuação 4 – 6.

O gráfico 10 apresenta os dados referentes à distribuição dos alunos do 9º ano pelas faixas de pontuação no plano Fundo 1.

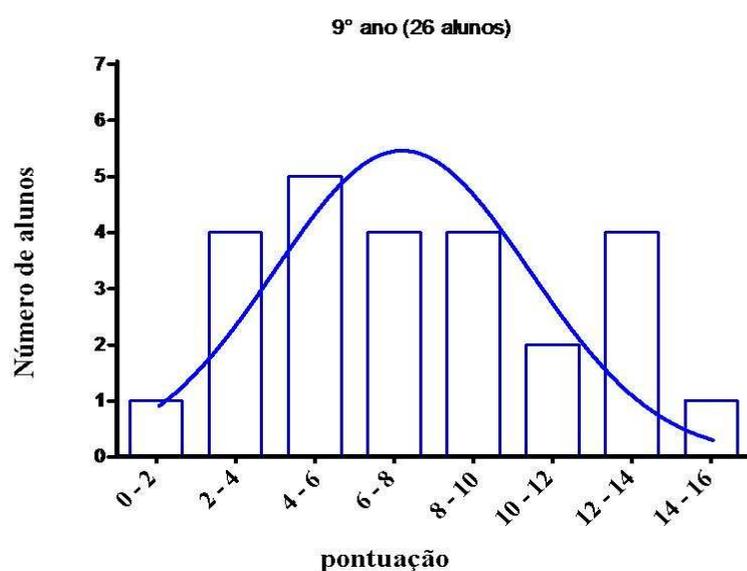


Gráfico 10: Dispersão dos alunos do 9º ano pelas faixas de pontuação no plano Fundo 1.

Nesse gráfico, como observado no 7º ano, a concentração dos alunos está bem dispersa nas faixas de 2 a 14 pontos. A aproximação Gaussiana está centralizada na faixa de 6 – 8 pontos. Desta maneira, o centro encontra-se em uma faixa de pontuação maior que a do 7º ano (4 – 6).

O gráfico 11 apresenta os dados referentes à distribuição dos alunos do 2º ano do Ensino Médio pelas faixas de pontuação no plano Fundo 1.

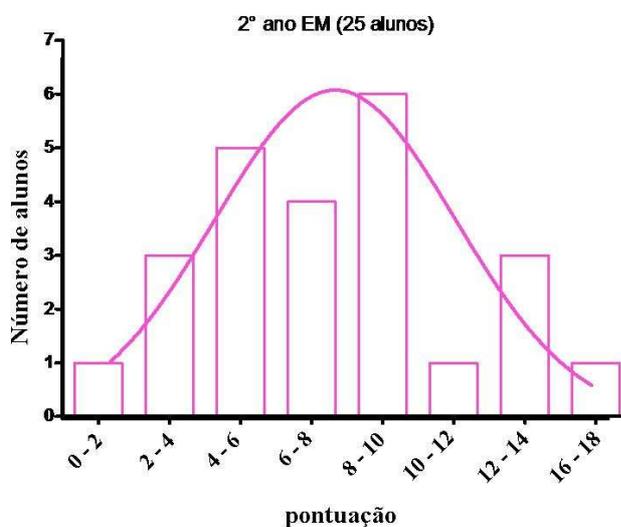


Gráfico 11: Dispersão dos alunos do 2º ano EM pelas faixas de pontuação no plano Fundo 1.

Nesse gráfico, podemos observar que, assim como no 7º e 9º anos, a concentração dos alunos está dispersa pelas faixas de 4 a 10 pontos. O centro da aproximação Gaussiana está levemente deslocado da faixa de pontuação 6-8 para a faixa 8-10, o que já indica uma diferença entre esta série e o 9º ano.

O gráfico 12 abaixo reúne as aproximações Gaussianas do 7º e 9º anos EF e do 2º ano EM, comparando-as.

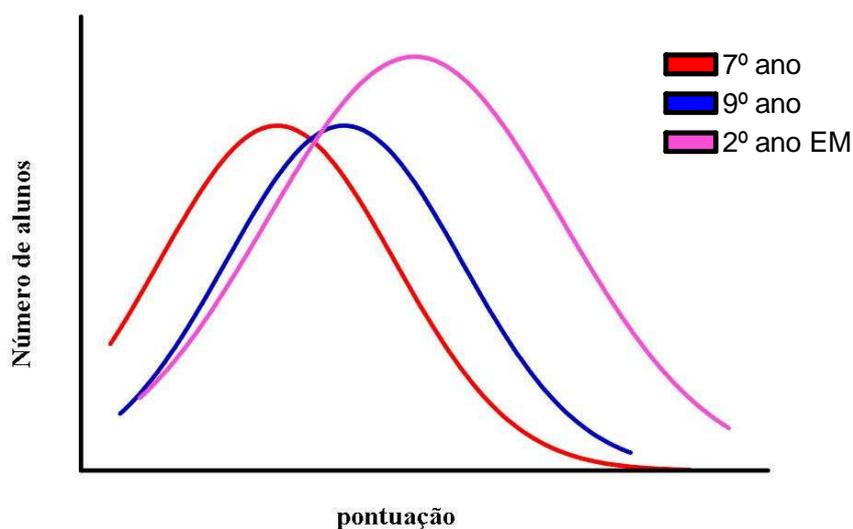


Gráfico 12: Comparação das curvas de aproximação Gaussiana do plano Fundo 1 para as séries 7º e 9º anos EF e 2º ano EM.

Neste gráfico, as curvas mostram que, enquanto os alunos 7º ano se concentraram em faixas de pontuação mais baixas, os alunos do 9º ano concentraram-se em faixas de pontuação mais altas, e o 2º ano EM, em faixas mais altas ainda. Logo, podemos perceber que, assim como ocorreu no plano Figura, houve uma tendência ao aumento da quantidade de informações de Fundo 1 resgatadas conforme aumentou a escolaridade, o que está de acordo com nossa hipótese.

A tabela 7 a seguir apresenta os dados referentes à distribuição dos alunos do 7º e 9º anos do EF e do 2º ano do EM pelas faixas de pontuação do plano Fundo 2.

Tabela 7: Distribuição dos alunos de 7º e 9º anos e 2º ano EM pelas faixas de pontuação do plano Fundo 2.

Dados do plano Fundo 2			
Pontuação/ Séries	7º ano	9º ano	2º ano EM
0 – 2	12	8	11
2 – 4	8	8	5
4 – 6	2	5	6
6 – 8	1	1	2
8 – 10	0	3	1
10 – 12	0	1	0

Nessa tabela, podemos observar que em todas as séries as concentrações de alunos estão em faixas mais baixas: 7º ano está concentrado nas faixas de pontuação de 0 a 4 e o 9º ano e 2º ano EM estão nas faixas de 0 a 6 pontos. Isso evidencia uma baixa recontagem do plano Fundo 2 pelos alunos.

Vejamos os dados nos gráficos.

O gráfico 13 apresenta os dados referentes à distribuição dos alunos do 7º ano pelas faixas de pontuação no plano Fundo 2.

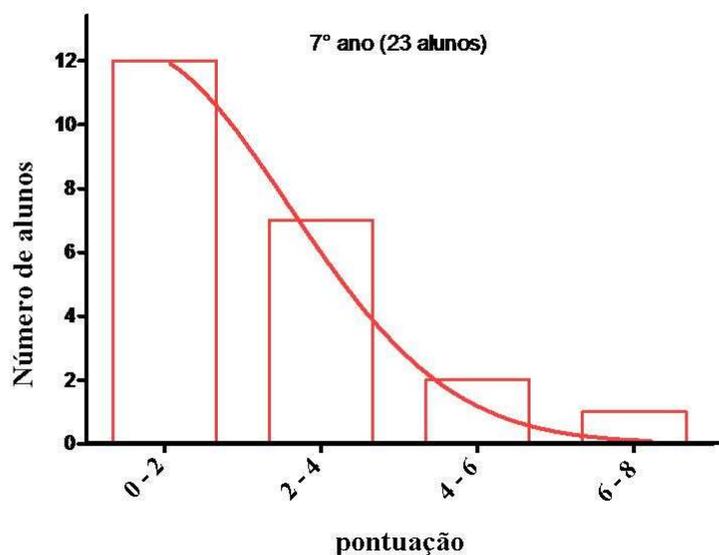


Gráfico 13: Dispersão dos alunos do 7º ano pelas faixas de pontuação no plano Fundo 2.

Nesse gráfico, podemos observar que os alunos estão concentrados nas faixas de pontuação 0 a 4. A aproximação Gaussiana está centralizada na faixa de 0-2 pontos.

O gráfico 14 apresenta os dados referentes à distribuição dos alunos do 9º ano pelas faixas de pontuação no plano Fundo 2.

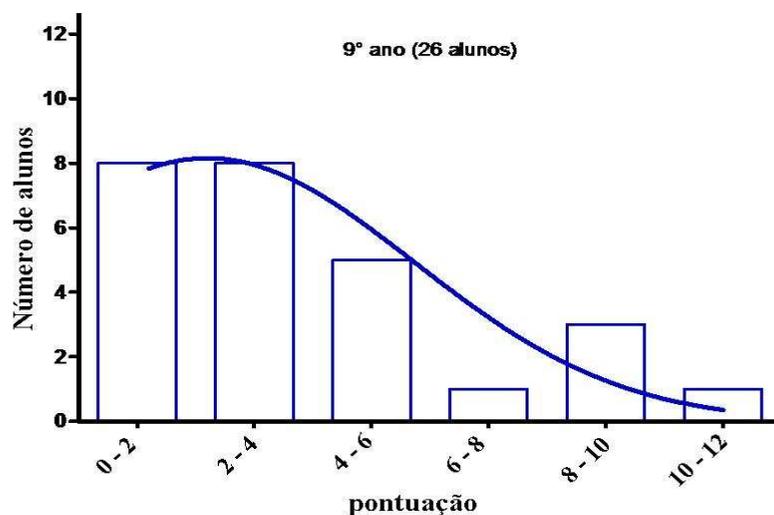


Gráfico 14: Dispersão dos alunos do 9º ano pelas faixas de pontuação no plano Fundo 2.

Nesse gráfico, podemos observar que a concentração de alunos está situada nas faixas de 0 a 6 pontos. O centro da aproximação Gaussiana está entre as faixas 0-2 e 2-4, o que já demonstra uma diferença com relação ao que vimos, no gráfico anterior, sobre o 7º ano.

O gráfico 15 abaixo apresenta os dados referentes à distribuição dos alunos do 2º ano EM pelas faixas de pontuação no plano Fundo 2.

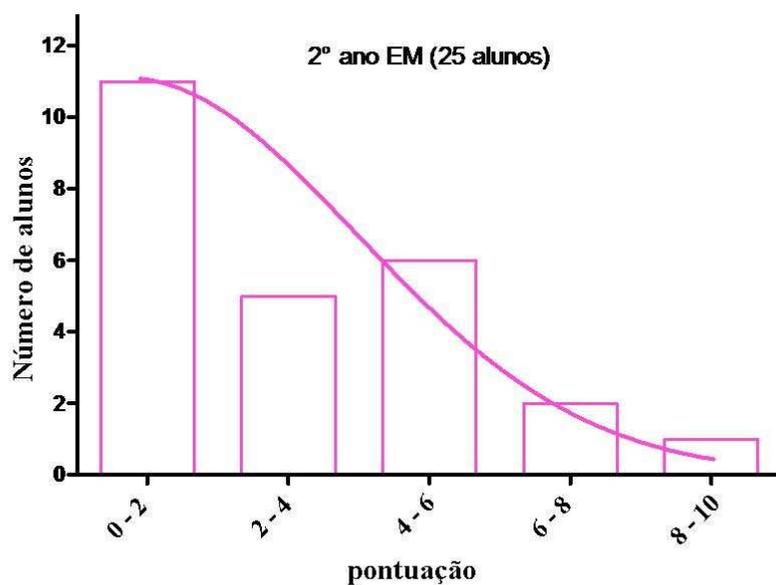


Gráfico 15: Dispersão dos alunos do 2º ano EM pelas faixas de pontuação no plano Fundo 2.

Nesse gráfico, podemos observar que a concentração dos alunos está nas faixas de 0 a 6 pontos e que o centro da aproximação Gaussiana está na faixa 0-2.

O gráfico 16 compara as aproximações Gaussianas do 7º e 9º anos EF e do 2º ano EM no plano Fundo 2.

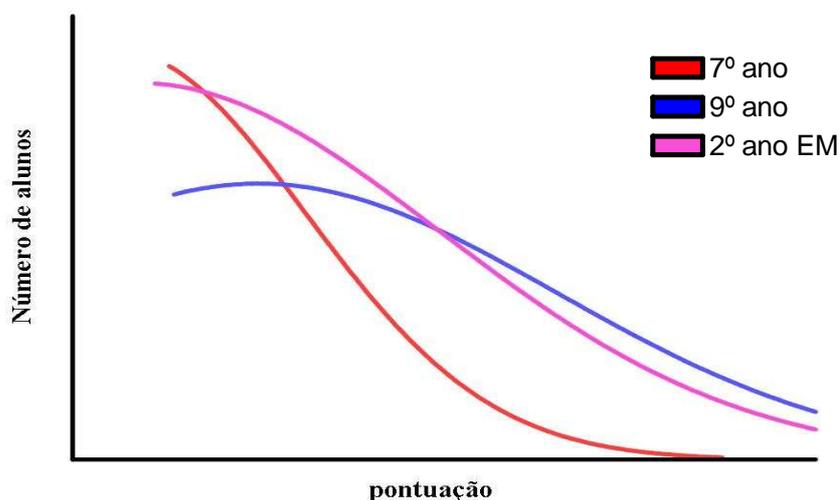


Gráfico 16: Comparação das curvas de aproximação Gaussiana do plano Fundo 2 para as séries 7º e 9º anos EF e 2º ano EM.

Nesse gráfico, podemos observar que os centros das curvas Gaussianas são os mesmos, porém a distribuição dos alunos do 9º ano e 2º ano do EM nas faixas de pontuação é diferente da encontrada no 7º ano. Os alunos do 7º ano atingiram pontuações inferiores a dos alunos de 9º ano e 2º ano do EM. Deste modo, a hipótese de que a escolaridade influenciaria a recontagem de informações de Fundo 2 foi confirmada, pois apesar de não termos observado uma diferença entre o 9º e o 2º ano EM, houve uma diferença significativa entre essas séries e o 7º ano.

Os dados mostraram que a recuperação de informações dos planos Figura, Fundo 1 e Fundo 2 foi influenciada pelo nível de escolaridade dos informantes. Conforme o grau de escolaridade tornou-se mais elevado, aumentou também a quantidade de informações resgatadas.

Os dados mostraram, ainda, que houve uma diferença nas quantidades de informações recontadas entre os planos. O plano Figura foi o mais recontado, seguido do plano Fundo 1 e, finalmente, o Fundo 2. Portanto, a hipótese de que a Figura seria o plano mais facilmente recontado pelos alunos foi confirmada, assim como a hipótese de que o Fundo 2 seria o mais difícil por ser o mais subjetivo e mais complexo morfossintaticamente ou, talvez, por ser o plano mais distante do eixo central da narrativa e, por isso, os alunos não o achariam importante em ser recontado. De qualquer modo, como prevíamos, esse foi o plano menos recontado.

5.2. Gosto pela leitura

Além dos dados referentes à recontagem dos planos discursivos da narrativa “As Travessuras de Afonsinho” pelos alunos das séries analisadas, recolhemos, como explicado na metodologia, dados referentes ao gosto que esses alunos possuem pela leitura.

Nossa hipótese inicial com relação a esses dados é a de que alunos que declararam gostar de ler devem recuperar mais informações de Fundo. Imagina-se que os alunos que gostam de ler leiam mais do que os alunos que não gostam uma vez que são motivados pelo prazer que possuem com a leitura. Assim, há a possibilidade de esses alunos lerem o que consta de suas obrigações como aluno, mas lerem, além disso, outros textos. Por lerem mais, eles teriam mais contato com diferentes tipos de textos e diferentes gêneros escritos e, assim, teriam mais intimidade com construções mais complexas como as que acontecem com determinados tipos de Fundo. Sabemos que há estruturas raras na fala, mas que ocorrem na escrita, como, por exemplo, orações concessivas e orações adjetivas com pronomes relativos diferentes de **que** e **onde**. A familiaridade com essas estruturas permitiria ao aluno uma maior facilidade na

recuperação de informações de Fundo. Não estamos afirmando aqui que os alunos que não gostam de ler não leem nada, mas que eles, provavelmente, leem menos.

As respostas dos alunos foram organizadas em três categorias: gosta de ler, gosta mais ou menos (que abarca respostas ao questionário como: “gosto um pouco”, “às vezes”, “depende”) e não gosta. Relacionamos essas respostas com as quantidades de Figura, Fundo 1 e Fundo 2 recontadas, dividindo essas quantidades em 4 faixas: de 0 a 25% de informação recuperada, de 25% a 50%, de 50% a 75% e de 75% a 100%. Deste modo, geramos as tabelas que se seguem.

Tabela 8: Relação entre gosto pela leitura e recuperação de informações do plano Figura.

Quantidades Figura	Figura						Total	
	Gosta		Mais ou menos		Não gosta			
0 – 25 %	17	25 %	2	11,1 %	7	50 %	26	26 %
25 % – 50 %	20	29,4 %	5	27,8 %	2	14,3 %	27	27 %
50 % – 75 %	16	23,5 %	6	33,3 %	4	28,6 %	26	26 %
75 % – 100 %	15	22 %	5	27,8 %	1	7,1 %	21	21 %
Total	68	100 %	18	100 %	14	100 %	100	100 %

Nessa tabela, podemos observar que os alunos que gostam de ler não se concentram prioritariamente em nenhuma das faixas de quantidades recontadas, porém observa-se uma pequena concentração (29,4 %) na faixa de 25 % a 50 %. Algo similar ocorre com os alunos que gostam de ler mais ou menos que se concentram na faixa de 50 % a 75 % (33,3 % dos alunos). Já os alunos que não gostam de ler concentram-se na faixa 0 a 25 % de informações resgatadas (50 % dos alunos).

No plano Figura, portanto, os alunos que disseram não gostar de ler tiveram um desempenho inferior aos outros alunos, com a metade dos alunos não conseguindo recuperar mais do que 25 % de informações.

A tabela 9 apresenta os dados referentes ao Fundo 1.

Tabela 9: Relação entre gosto pela leitura e recuperação de informações do plano Fundo 1.

Fundo 1								
Quantidades Fundo 1	Gosta		Mais ou menos		Não gosta		Total	
0 – 25 %	16	23,5 %	3	16,7 %	7	50 %	26	26 %
25 % – 50 %	18	26,5 %	4	22,2 %	3	21,4 %	25	25 %
50 % – 75 %	18	26,5 %	6	33,3 %	2	14,3 %	26	26 %
75 % – 100 %	16	23,5 %	5	27,8 %	2	14,3 %	23	23 %
Total	68	100 %	18	100 %	14	100 %	100	100 %

Nessa tabela, podemos observar que a distribuição dos alunos que gostam de ler, assim como ocorrido no plano Figura, não se concentra especificamente em alguma faixa. Ainda assim, há uma quantidade um pouco maior de alunos nas faixas de 25 % a 75 % de informações recontadas (26,5 % em cada, 53 % do total de alunos). Os alunos que gostam mais ou menos, repetindo o que foi observado na tabela anterior, concentram-se na faixa 50 % a 75 %, enquanto que os alunos que não gostam de ler concentram-se na faixa 0 a 25 %.

Portanto, os alunos que não gostam de ler tiveram um desempenho inferior ao dos alunos que gostam de ler, já que metade dos alunos não conseguiu recuperar mais de 25 % das informações do plano Fundo 1.

A tabela 10 mostra os dados referentes ao Fundo 2.

Tabela 10: Relação entre gosto pela leitura e recuperação de informações do plano Fundo 2.

Fundo 2								
Quantidades Fundo 2	Gosta		Mais ou menos		Não gosta		Total	
0 – 25 %	25	36,8 %	3	16,7 %	8	57,1 %	36	36 %
25 % – 50 %	18	26,5 %	4	22,2 %	1	7,1 %	23	23 %
50 % – 75 %	11	16,2 %	6	33,3 %	2	14,3 %	19	19 %
75 % – 100 %	14	20,6 %	5	27,8 %	3	21,4 %	22	22 %
Total	68	100 %	18	100 %	14	100 %	100	100 %

Nessa tabela, podemos observar que, com relação às tabelas anteriores, ocorre uma mudança na alocação dos alunos que gostam de ler pelas faixas de quantidades recontadas: a concentração de alunos está na faixa de 0 a 25 %. Os alunos que disseram gostar mais ou menos de ler estão concentrados na faixa de 50 % a 75 %, enquanto os

alunos que declararam não gostar de ler concentram-se na faixa de 0 a 25 % (57,1 % dos alunos).

Portanto, nos três planos analisados, os alunos que declararam não gostar de ler tiveram um rendimento inferior ao dos alunos que disseram gostar, mesmo que gostem mais ou menos. Em nenhum dos planos a maioria dos alunos que não gostam de ler recuperou mais de 25 % das informações. Esses resultados confirmam nossa hipótese de que o hábito de ler influencia a recontagem de informações de Figura, Fundo 1 e Fundo 2 de uma narrativa. Sabemos que essa análise foi ainda muito preliminar e superficial (não controlamos o volume de leitura desses alunos nem os textos que são lidos, avaliamos somente pela informação nos passada pelos estudantes com relação ao seu gosto pelo ato de ler), mas, ainda assim, julgamos importante colocar aqui os resultados encontrados. Trabalhos futuros, em que outros aspectos possam ser melhor investigados, fazem-se necessários para que se possa aprofundar a questão da influência da leitura no resgate de planos discursivos.

Além de analisar o gosto dos alunos pela leitura através das informações dadas por eles, tentamos avaliar se havia alguma relação entre as notas dos alunos em disciplinas que exigem muita leitura e as quantidades de informações de Figura, Fundo 1 e Fundo 2 recontadas. No entanto, as resultados não foram significativos a ponto de nos permitirem concluir se havia relação ou não. Portanto, outras pesquisas, que tenham o interesse em avaliar a possibilidade dessa relação, deverão buscar um número maior de dados que permitam a análise.

5.3. Análise Qualitativa: a recontagem do Fundo 2

Por análise qualitativa, neste trabalho, entendemos uma análise das produções dos alunos em si, ou seja, de como eles recontaram a narrativa e, não só, do quanto eles recontaram. Como o Fundo 2 foi o menos recontado, vamos focar nele: o que de Fundo 2 aparece nas recontagens e o que não é mencionado pelos alunos. Além disso, vamos apresentar outros aspectos, além da recontagem dos planos discursivos, que foram observados nas redações dos alunos.

O Fundo 2 corresponde aos fundos mais distantes do plano Figura (categorias 3, 4 e 5 da Hierarquia de Fundidade proposta por Silveira, 1990), isto é, do eixo principal da narrativa. Esse plano é caracterizado por uma codificação morfossintática mais complexa (orações que especificam um referente ou processo, que expressam causa, consequência ou adversidade e que apresentam interferências do falante ou interlocuções do narrador, opiniões, dúvidas e conclusões), além de ser mais subjetivo que o Fundo 1 já que está mais próximo da interpretação do falante ou do ato de narração do que do evento em si. Deste modo, como esperado na hipótese, esse plano foi o menos recontado pelos alunos de todas as séries. Essa informação é importante, mas não nos permite saber quais informações de Fundo 2 foram priorizadas pelos alunos nas séries. Observando os dados, podemos notar que algumas informações de Fundo 2, como, por exemplo, “*preso num poste*”, são recontadas por todas as séries¹⁸:

(1) “*Um menino chamado Afonsinho, estava passeando com seu cachorro de rodinha. Certa vez ele viu um cachorro preso no poste. Afonsinho ficou esperando para*

¹⁸ Neste capítulo, identificaremos os alunos pelo seu número como informante de sua série. O objetivo dessa identificação é que o leitor desta pesquisa possa acompanhar a diversidade de exemplos já que por ser uma análise qualitativa, serão muitos trechos de redações diferentes cada um com o intuito de exemplificar um aspecto diferente da análise. A intenção, portanto, é a de localizar o leitor de que os exemplos vêm de redações de alunos distintos.

ver se o dono do cachorro aparecia, mas logo perdeu as esperanças.” **Trecho de recontagem de aluno do 7º ano – informante 4/2**

(2) *“Um garoto chamado Afonsinho sempre saia para passear, um certo dia ele encontrou com um cachorrinho preso em um poste e brincou com ele e quis levar para casa.”* **Trecho de recontagem de aluno do 9º ano – informante 1**

(3) *“Nossa hoje vi uma história tão interessante! Vou te contar como ela era... Era de um menino que estava passeando com o seu cachorro de rodas, quando percebe um cãozinho preso a um poste, triste e solitário.”* **Trecho de recontagem de aluno do 2º ano EM – informante 3**

Essa informação, ainda que esteja no texto original como Fundo 2, pode ser considerada por muitos importante para dar prosseguimento ao que ocorreu com o menino e o cãozinho, tanto que é lembrada por alunos de todas as séries. Todavia, não dissemos que essa informação foi recontada por todos os alunos. Alguns, como o do exemplo (4) abaixo, recontaram a história sem mencionar essa informação:

(4) *“Ah! Eu li a história, de um garotinho que tinha um cachorrinho de rodas e ele sempre quis um de verdade.*

Um certo dia Afonsinho saiu na rua, e encontrou um cachorro lindo e o levou para casa. Dias depois apareceu uma notícia no jornal quem tivesse achado o tal cachorro que era para levar que ganharia uma recompensa.

Ele pegou pintou o cachorro enrolou o pelo e levou até a casa e o dono brigou com ele que não era aquele cachorro e ele ficou com o cachorro muito feliz!”

Recontagem realizada por um aluno do 2º ano EM – informante 1

Como pudemos observar no exemplo acima, a narrativa inteira foi recontada sem que fosse mencionada a informação de que o cão estava preso num poste. Aliás, na recontagem acima, que se dá de maneira bastante sucinta, só há uma informação de Fundo 2: “*ele sempre quis um de verdade*” (que equivale à oração “*Afonsinho sempre quisera um cãozinho daquele*” do texto original). Portanto, na hora da recontagem, o aluno, que se torna o novo falante (já que ele passa de ouvinte/leitor para aquele que vai contar a história), faz uma nova seleção das informações. Essa seleção pode ser parecida com a que o primeiro falante (neste caso, o narrador da história) fez ou pode ser uma nova seleção e organização das informações.

Outras informações como “*Afonsinho sempre quisera um cãozinho daquele*” ou “*Afonsinho teve de concordar*” só apareceram em redações do 9º ano e 2º ano EM.

(5) “*Um menino estava passeando na rua triste com o seu cachorro de brinquedo, porque na verdade ele queria era um cão de verdade para fazer parte do seu dia.*” **Trecho de recontagem de aluno do 9º ano – informante 18**

(6) “*Afonsinho, estava passeando pelas ruas com seu cachorrinho de estimação. Quando avistou um cachorro de verdade amarrado em uma coleira em um poste.*

Seu maior sonho era ter um cachorro de verdade. *Então não pensou duas vezes. Decidiu esperar o verdadeiro dono para tentar fazer algumas ofertas a ele.”*

Trecho de recontagem de aluno do 2º ano EM – informante 19

A informação “*mas não aceitaria a recompensa*” só apareceu em uma redação de um aluno do 2º ano EM.

(7) “Após isso sua família ouviu na TV, que tinha sequestrado um cão de pelo cor de mel. Logo mandaram Afonsinho devolver o cão que era um cão de luxo e de desfile mas Afonsinho não irá pegar a recompensa.” **Trecho de recontagem de aluno do 2º ano EM – informante 26**

Já as informações que se seguem não apareceram em nenhuma redação: “como quem toma uma taça de sorvete”, “mas não para prendê-lo daquela maneira”, “Bastou um gesto de Afonsinho”, “parecia pedir”, “que Afonsinho o levasse”, “que também não queria abandoná-lo”, “que trazia consigo”, “Este, indignado, só faltou bater em Afonsinho”, “nem queria” e “se lembrar dele”.

A ausência dessas informações não prejudicou de forma alguma a recontagem da história, como já mencionado anteriormente com relação às informações que apareceram somente em algumas redações. Como dito acima, a narrativa foi recontada, logo a informação foi novamente embalada pelo aluno que passa de receptor a quem vai contar a história. Portanto, esse novo emissor vai selecionar, das informações lidas, aquelas que acha mais importantes de serem contadas e vai reorganizá-las de acordo com a percepção que teve do que leu. Tanto esse fato ocorre que, muitas vezes, uma informação lida como um plano é recontada como outro. Vejamos o exemplo:

(8) “Ao chegar em casa, todos cobriram-lhe de perguntas: “Quem lhe deu esse cão?”, “Aonde o encontrou?” e outras perguntas de adulto...”

Afonsinho então respondeu que uma fada havia transformado seu cãozinho de rodas num cãozinho de verdade. É claro que ninguém acreditou, **e todos passaram a desconfiar dele...**

Charles ganhou um novo nome: Chapisco.

Chapisco era mais unido a Afonsinho que sua própria sombra... até futebol ele jogava!

Uma semana depois da “troca” surgiu um anúncio no jornal em letras graúdas: (...)” **Trecho do texto original**

(9) “(...) e em um desses passeios o menino encontrou um cachorro lindo amarrado no poste e o pegou para ser seu, depois de um tempo de desconfiança de sua família. Afonsinho se depara com um anúncio de busca ao “seu cãozinho que atendia pelo nome de Charles” **Trecho de recontagem de aluno do 9º ano – informante 13**

Nos trechos exemplificados em (8) e (9), podemos observar que informações destacadas estão codificadas de maneira diferente no texto original e na recontagem. No primeiro, a informação equivale a um Fundo 2, pois é um comentário do narrador (que, nesta narrativa, é onisciente). No segundo trecho, a informação já está codificada como uma marcação de tempo e não mais como um comentário. Está, portanto, equivalendo a uma informação de Fundo 1.

Além dessa possibilidade que indica que o aluno escolhe a sua maneira de organizar as informações que está recontando, há outras estratégias utilizadas pelos estudantes que também marcam essa escolha ou que deixam uma marca desse aluno na recontagem. Uma dessas estratégias é o resumo. Muitas vezes, na recontagem, as informações estão sintetizadas e mais breves. Algumas, inclusive, aparecem resumidas em somente uma palavra. Vejamos os exemplos:

(10) “*Pensou então em levá-lo consigo...*

- Não, isso seria roubo, pensou.

- *Quem sabe se o seu dono quisesse vendê-lo? Isso! Vou esperá-lo aqui. Mas logo perdeu o ânimo... – Um cãozinho desse deve custar muito caro... não adianta esperar.*

(...) O menino, que também não queria abandoná-lo, pensou o seguinte:

- *Bem, quem deixa um cãozinho preso a um poste não se incomodará se o cãozinho for de brinquedo, assim não será um roubo, e sim uma “troca”.*

Afonsinho liberou Charles de seu cativeiro e colocou em seu lugar o cãozinho de rodas que trazia consigo, nele pendurando a inscrição que era de Charles.” **Trecho do texto original**

(11) *“(...) ele tava andando pela rua e achou um cão de verdade e queria levar mas pensou e os donos e ficou confuso se iria levar ou não. Aí pensou, pensou e decidiu levar o cão de verdade e deixar o cão de madeira.”* **Trecho de recontagem de aluno do 7º ano – informante 3/2**

(12) *“Ele se identificou com o cachorrinho, que era de muito bonitinho, de pêlos lisos de cor-de-mel. Então resolveu levá-lo pra casa, e deixou no lugar seu cãozinho de brinquedo.”* **Trecho de recontagem de aluno do 9º ano – informante 2**

Nos exemplos (10) a (12) acima, podemos observar que as várias informações contidas no trecho original foram resumidas nas recontagens dos alunos por “*pensou, pensou e decidiu*” (exemplo 11) e por “*resolveu*” (exemplo 12). Nas palavras que serviram de resumo, estão englobados vários pensamentos e reflexões que Afonsinho teve antes de, finalmente, tomar a decisão de fazer a troca de cachorrinhos. Os alunos, talvez por pensarem que a decisão final do menino era mais importante do que suas divagações, ou por algum outro motivo, resolveram “encurtar” toda a reflexão da personagem.

(13) *“Era isto mesmo que Afonsinho queria, e Chapisco também. O que diria quando chegasse em casa? Que uma bruxa havia transformado? Se não acreditaram na primeira história não acreditariam na segunda. Diria a verdade e pronto! Mesmo que lhe custasse algumas palmadas...*

Chapisco era seu, não um objeto para exposição, mas um verdadeiro companheiro.” **Trecho do texto original**

(14) *“Aconteceu exatamente o que ele e o cão queriam, então voltaram para (casa). Afonsinho resolveu desta vez não mentir, e contou a verdade para sua família. E assim, ele ficou com o cãozinho.”* **Trecho de recontagem de aluno do 9º ano – informante 2**

(15) *“Afonso voltou para casa realizado, tanto ele quanto o cão.*

Afonso mostrou que Chapisco era mais que um amigo e não um cão de concurso.” **Trecho de recontagem de aluno do 2º ano EM – informante 7**

(16) *“O menino tentou entregar o cão mais não conseguiu, ele ficou tentando saber um jeito de falar com a família que não conseguiu entregar o cão mas resolveu contar a verdade porque o cão era seu amigo mesmo que iria lhe custar algumas palmadas.”* **Trecho de recontagem de aluno do 2º ano EM– informante 6**

Nos exemplos (13) a (16), podemos observar como que o mesmo trecho do texto original foi recontado por três diferentes alunos. Todas as informações de (13) são informações de Fundo 2. Esse exemplo possui treze orações, mas nenhum dos alunos recontou todas. Na verdade, cada um focou um aspecto em especial do trecho e o recontou à sua maneira. É interessante atentar, ainda, que dois dos alunos pertencem à mesma série (2º ano EM) – (15) e (16).

Ademais os resumos e as diferentes focalizações dadas para um mesmo trecho, os diferentes conhecimentos de mundo dos alunos exercem influência em sua leitura e compreensão do texto e, algumas vezes, ficam marcados na recontagem. Um exemplo que ilustra bem essa questão é o que se segue:

(17) “*Todas as tardes Afonsinho costumava passear com seu cãozinho de rodas pelas ruas do bairro.(...*)

- Bem, quem deixa um cãozinho preso a um poste não se incomodará se o cãozinho for de brinquedo, assim não será um roubo, e sim uma “troca”.

Afonsinho liberou Charles de seu cativeiro e colocou em seu lugar o cãozinho de rodas que trazia consigo, nele pendurando a inscrição que era de Charles. (...)

*Afonsinho então respondeu que uma fada havia transformado seu cãozinho de rodas num cãozinho de verdade.” **Trechos do texto original***

Nesses trechos do texto original, que são todos os que fazem menção ao cachorrinho que pertencia ao menino antes da troca, nenhum deles diz de que material era o brinquedo. Sabemos que é de rodinha e nada mais. Vejamos o que acontece nas recontagens:

(18) “*Um dia um garoto chamado Afonsinho que estava passeando pela rua do bairro com o seu cachorrinho de madeira (...)*” **Trecho de recontagem de aluno do 7º ano – informante 1/2**

(19) “*Um garoto, todos os dias ele saía para brincar com seu cachorro de (plástico)¹⁹ brinquedo.*” **Trecho de recontagem de aluno do 7º ano – informante 10/2**

¹⁹ Esse “risco” indicando erro foi dado pelo próprio aluno. Somente o reproduzimos aqui.

(20) “Afonsinho estava passeando com seu cachorro de corda quando de repente viu um cachorro de raça e muito bonito amarrado no poste (...)

Na hora de ir Charles começou a chorar e Afonsinho deixou o cachorro de corda e levou Charles.” **Trecho de recontagem de aluno do 7º ano – informante 4/3**

(21) “Eu li uma história meio engraçada, é uma história de um menino que tinha um cachorrinho de madeira e sempre sonhava em ter um cachorro de verdade”

Trecho de recontagem de aluno do 9º ano – informante 10

(22) “Existia um menino que tinha um cachorro de passeio. (...)” **Trecho de recontagem de aluno do 9º ano – informante 11**

(23) “(...) aí vem um menino e pega o cachorro no lugar dele o garoto coloca um cão de plástico com rodas.” **Trecho de recontagem de aluno do 9º ano – informante 12**

(24) “Tinha um menino chamado Afonsinho que tinha um cachorro de pau e que gostaria muito de ter um cachorro de verdade.” **Trecho de recontagem de aluno do 2º ano EM – informante 23**

Como podemos observar nos exemplos (18) a (24), surgem informações na recontagem que não constavam no texto original. Segundo Kleiman (2009), alguns experimentos mostram que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura e não o que o texto dizia literalmente. Provavelmente, então, durante a recontagem, os alunos lembraram-se do que pensaram sobre um cãozinho de rodas e escreveram isso que pensaram e não o que leram. Afinal, eles precisaram acionar seu conhecimento de mundo para inferirem o que poderia ou

como poderia ser um cão de rodas já que nem o narrador nem a autora deram informações sobre isso.

Assim, alunos que possuem armazenado em sua memória a informação de cãozinho de rodas como um brinquedo mais artesanal pensaram em cão de madeira. Aqueles que só possuem referência de brinquedos mais industrializados pensaram em cão de plástico. O aluno que falou em cão de pau, talvez, tenha pensado em um cãozinho montado pela criança mesmo, desses mais relacionados à imaginação infantil do que ao material de confecção propriamente dito (exemplo: cabo de vassoura que passa a ser um cavalinho). O aluno que pensou em cão de passeio já fez algum outro tipo de inferência não relacionada ao material com que o brinquedo foi confeccionado, mas, sim, à sua finalidade. Todas essas inferências ficaram claras nas recontagens desses alunos.

A presença das inferências dos alunos nas recontagens ocorreu em outros momentos da história além do exemplificado acima. Dois casos em que essas inferências apareceram com frequência foram com relação ao local onde o cão estava amarrado e com relação ao anúncio que surgiu no jornal. Na primeira situação, o texto original dizia que o cão estava em um poste, mas nas recontagens ele frequentemente estava em uma árvore e até em um portão. Na segunda, o anúncio saiu em um jornal, com letras graúdas. Nas recontagens, o anúncio saiu na TV, no rádio ou virou cartazes colocados em postes. Novamente, podemos perceber que o falante coloca alguma característica própria na recontagem, mesmo que não tenha conhecimento disso.

Finalmente, outra marca que os alunos deixaram registrada na recontagem foi a opinião deles sobre alguma ação da personagem ou sobre algum acontecimento. Nos casos em que a opinião foi dada no texto, ela apareceu de maneira sutil, como se fosse

uma gíria (ou forma de expressão) ou uma parte normal da história que está sendo contada.

(25) “*Como passou muito tempo e não chegou ninguém Afonsinho decidiu fazer uma troca não muito honesta. Mas como seu sonho de ter um cão era tão intenso, decidiu colocar no poste seu cachorrinho de estimação e pegar o cachorro de verdade.*” **Trecho de recontagem de aluno do 2º ano EM – informante 19**

Nesse exemplo, o aluno fez um breve comentário crítico acerca da solução que a personagem encontrou para resolver seu problema com o cão de verdade. A opinião do aluno foi muito naturalmente encaixada na recontagem a ponto de parecer vinda do texto original. O aluno, aqui, agiu como um verdadeiro narrador, permitindo-se tecer comentários dentro do texto.

(26) “*Então ele pegou o cachorro e levou para casa e os pais perguntaram de onde ele veio, e o garoto inventou uma mentira muito doida, falou que veio uma fada e transformou o cão de brinquedo nele.*” **Trecho de recontagem de aluno do 2º ano EM – informante 13**

Nesse exemplo, novamente podemos perceber a opinião do aluno, agora sobre a mentira criada por Afonsinho. Em um primeiro momento, a opinião parecer somente ser uma gíria ou forma de expressão oral de adolescente inserida na recontagem. No entanto, em nenhum outro momento de seu texto esse aluno utilizou gírias, o que nos leva a crer que foi mesmo a expressão de sua opinião.

(27) “*O menino foi e cometeu uma loucura de pintar o cão todo para seu que seu dono não o reconhecesse.*” **Trecho de recontagem de aluno do 7º ano – informante 6/3**

Novamente, nesse exemplo, podemos perceber o aluno dando sua opinião sobre a ação de Afonsinho de pintar o cão, tornando-o irreconhecível. Também parece uma gíria (“*cometeu uma loucura*”) em um primeiro momento, mas, assim como ocorreu na redação do exemplo anterior, não houve nenhuma outra possível gíria na redação do aluno.

Pode-se perceber, portanto, que paralelo à recontagem dos planos discursivos, surgem outros aspectos interessantes durante a análise da recontagem de narrativas realizadas pelos alunos. A maioria dos aspectos, inclusive, abarcando todas as séries e não sendo peculiaridade dos mais novos ou dos mais velhos academicamente.

Com relação aos planos discursivos, foco desta pesquisa, pudemos perceber que, entre as séries, não ocorreu somente um aumento do que foi resgatado de Fundo 2, mas também ocorreu uma variedade entre uma série e outra. Os alunos de 9º ano e 2º ano EM recontaram informações de Fundo 2 que não foram recuperadas por alunos do 7º ano. Como foi possível observar, por meio de vários exemplos, quando estão recontando a narrativa, os alunos passam de receptores a novos emissores e, portanto, “reembalam” as informações originais de acordo com a percepção que tiveram delas. Assim, é possível crer que houve uma escolha no que deveria ser recontado. Afinal, o Fundo 2 possui informações mais subjetivas e distantes da Figura, portanto, talvez, menos interessante para os alunos recontarem ou, simplesmente, menos importante. Assim, eles não recontaram essas informações por uma opção, que pode realmente ter sido motivada por questões de memória e complexidade morfossintática ou que pode ter sido motivada pelo grau de importância que o aluno deu àquela informação. De um jeito ou de outro, os alunos recontam menos o Fundo 2, conforme esperado por nossa hipótese inicial.

6. CONCLUSÃO

A distinção entre Figura e Fundo faz parte de nossa percepção sobre as coisas do mundo, ou seja, sobre tudo o que nos rodeia. Essa forma de perceber os objetos e as situações ao nosso redor se estende para a forma como contamos algo que vimos, ou seja, para a forma como narramos. Afinal, sempre que contamos algo, o fazemos a partir de nossas impressões sobre esse algo. Para tanto, vamos “embalar” as informações que consideramos mais relevantes de uma maneira e as informações que só complementam, de outra.

Neste trabalho, analisamos o quanto o nível de escolaridade influencia na forma como um aluno lê e reconta uma história. Se, conforme maior o tempo na escola, maior a quantidade de informações mais complexas morfosintático e semanticamente, ou seja, informações de Fundo. Para isso, comparamos três níveis de escolaridade e contamos o que eles conseguiram resgatar de informações de Figura, Fundo 1 e Fundo 2.

Podemos concluir que o nível de escolaridade exerceu influência nas quantidades de informação de Figura, Fundo 1 e Fundo 2 resgatadas pelos alunos envolvidos nessa pesquisa.

Para o plano Figura, nossa hipótese era a de que todas as séries teriam facilidade para resgatar suas informações. No entanto, o que observamos é que, já no plano Figura, a escolaridade exerceu influência nas quantidades de informações resgatadas. A distribuição dos dados obtidos nas séries analisadas mostra maiores concentrações de alunos em determinadas faixas de pontuação que em outras, ficando visível que, de uma série para outra, a concentração dos alunos estava em faixas de pontuação mais altas.

O Fundo 1, por ser mais próximo à Figura, teria um resgate mais difícil para as séries mais iniciais, mas ainda não como o esperado para o Fundo 2, que seria o Fundo

com informações organizadas de maneira mais complexa e com informações mais subjetivas. Assim como o ocorrido no plano Figura, pudemos observar que a maioria dos alunos, de uma série para a outra, encontrava-se em faixas de pontuações mais altas, o que está de acordo com nossa hipótese inicial de que quanto maior a escolaridade maiores informações de Fundo devem ser recontadas.

O Fundo 2, por possuir informações mais complexas e por apresentar informações mais distantes do evento ocorrido, mas mais próximas da estrutura do texto, da interpretação do falante ou do ato de narração, seria o mais dificilmente recuperado por todas as séries. Os gráficos mostraram que, de fato, as maiores concentrações de alunos ficaram na faixa de 0 – 4 pontos, no 7º ano, e de 0 – 6 pontos, no 9º ano e 2º ano EM. Novamente, as séries com maior tempo de escolaridade, apesar dessa dificuldade geral com o Fundo 2, conseguiram maiores concentrações de alunos em pontuações mais elevadas, confirmando novamente a hipótese de que quanto maior o nível de escolaridade, maiores as quantidades de Fundo resgatadas.

Ainda com relação ao Fundo 2, pudemos observar, em uma análise mais qualitativa, que ainda que todas as séries recuperem poucas informações de Fundo 2, há uma diferença na variedade de informações recontadas. Os alunos do 9º ano e 2º ano EM recontaram informações de Fundo 2 que os alunos do 7º ano não mencionaram. Houve, inclusive, uma informação (“*mas não aceitaria a recompensa*”) que só foi recontada por um aluno do 2º ano EM. Portanto, a série não influenciou somente a quantidade de Fundo 2 resgatada, mas também o tipo de informação que foi selecionada pelos alunos na recontagem.

Os resultados e conclusões deste trabalho, portanto, estão de acordo com aqueles obtidos por Silveira, principalmente no seu trabalho de 1997. Tanto neste quanto naquele trabalho, a escolaridade mostrou-se um fator importante na produção (Silveira)

ou na recontagem (esta pesquisa) dos planos discursivos. Do mesmo modo, esta pesquisa apresentou resultados que corroboram com o trabalho de Conceição (2008) na medida em que confirma a influência do nível de escolaridade nas quantidades de informações de Figura, Fundo 1 e Fundo 2 resgatadas. Esses trabalhos, deste modo, se complementam, permitindo, assim, uma visão mais ampla no estudo dos planos discursivos.

Analisamos, ainda, neste trabalho, a possibilidade de o hábito de leitura influenciar a recontagem de informações de Figura, Fundo 1 e Fundo 2 de uma narrativa. Essa análise foi feita com base em dados, recolhidos através de um questionário, sobre o gosto que os alunos possuem pela leitura e sobre as disciplinas em que os alunos possuem notas mais elevadas. Essas informações, portanto, nos foram passadas pelos próprios alunos.

Pudemos observar que os alunos que disseram não gostar de ler tiveram menor desempenho na recontagem das informações dos três planos discursivos analisados em comparação com os alunos que disseram gostar de ler. Logo, o gosto pela leitura, de acordo com os dados utilizados nesta pesquisa, mostrou-se ser outro fator que tem influência na quantidade de informações de Figura, Fundo 1 e Fundo 2 recontadas, embora reconheçamos que pesquisas futuras precisam ser feitas para revelar a relação entre hábito de leitura e grau de compreensão de informações de um texto.

Com relação ao desempenho dos alunos nas matérias escolares, não foi possível perceber alguma relação entre as disciplinas em que os alunos possuem maiores notas e as quantidades de informações recontadas.

Podemos dizer, portanto, que a escolaridade influencia na compreensão dos planos discursivos em uma narrativa, assim como o hábito de leitura.

Esta pesquisa analisou recontagens. Para tanto, os alunos tiveram de ler uma narrativa e isso nos levou a ter que pensar sobre os conhecimentos prévios envolvidos nessa leitura e sobre como se dá o armazenamento das informações. Vimos que os conhecimentos de mundo, linguístico, textual e interacional são cruciais para que haja uma boa leitura e compreensão do texto. Baseado no que já possuí desses conhecimentos, o leitor vai fazendo inferências ao longo de sua leitura sobre a informação que está sendo passada, sobre o objetivo do texto, sobre as intenções do autor etc. Segundo Kleiman (2009), após a leitura de um texto, o que lembramos mais tarde são as inferências que fizemos sobre ele e não o que o texto dizia literalmente. Durante nossa análise qualitativa, percebemos que os alunos traziam para a recontagem essas inferências que tinham feito na leitura já deixando um tipo de marca pessoal na história que estava recontando.

Vimos que além das inferências, apareceram na recontagem outras marcas dos alunos, como opiniões próprias sobre alguma ação dos personagens ou na forma como trataram as informações. Alguns alunos, por exemplo, não mencionaram determinadas informações, enquanto outros preferiram recontá-la de maneira resumida. Outros, ainda, resolveram contar tudo. Esse trato com a informação mostra que, conforme preconiza a linha funcionalista, o falante vai organizar as informações linguisticamente de acordo com sua percepção do fato ou sua intenção comunicativa. Nesta pesquisa, os alunos tiveram seu momento de receptores, ou seja, leram, receberam as informações, fizeram suas inferências sobre elas, tiraram suas conclusões e fizeram seu processamento. Logo a seguir, eles mudaram de papel e passaram a estar na posição de emissores. Deste modo, na recontagem, eles reorganizaram as informações à sua maneira e “reembalaram-nas” de acordo com suas percepções e seu processamento cognitivo.

Vimos, inclusive, que algumas vezes o aluno reconta uma informação de um plano, Fundo 2 por exemplo, como outro, Fundo 1 por exemplo.

Portanto, o conhecimento do papel que o falante exerce durante a comunicação e de como a língua pode estar a serviço desse objetivo comunicativo (preceitos funcionais), e o conhecimento dos processos envolvidos enquanto esse mesmo falante recebe a informação (no caso deste trabalho, processos de leitura) foram fundamentais para que a recontagem feita pelos alunos pudesse ser analisada.

Este trabalho pôde mostrar alguns dos vários fatores que estão envolvidos na recontagem de uma narrativa por alunos do Ensino Fundamental e Médio. Demonstra que, ao longo das séries, os alunos, com experiência de leitura, têm mais facilidade em compreender e memorizar informações mais subjetivas, aquelas codificadas normalmente como informações de Fundo ou, mais precisamente, de Fundo 2. Essa pesquisa também revelou que os pressupostos teóricos da linha funcionalista americana podem contribuir para medirmos a produção e a compreensão de textos. E uma das contribuições de nossa pesquisa foi o de aproveitar o conceito de plano discursivo para analisar a forma como os informantes reescrevem as informações codificadas ora como Figura ora como Fundo num texto literário.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. 8ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 64-65.

CEZARIO, M.M. e FREITAS JR., R. *Modo de Comunicação Gramaticalizado: Aquisição de L2 e Dislexia*. Rio de Janeiro. Inédito.

CHEDIER, Carolina. *Perfil de FIGURA FUNDO em crianças com e sem queixas escolares*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

CONCEIÇÃO, Priscila Thaiss. *Compreensão de Figura e Fundo em Textos Literários*. Relatório Técnico-Científico apresentado ao CNPq. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/ Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008, mimeo.

CUNHA, M. A. F., OLIVEIRA, M. R. & MARTELOTTA, M. (Orgs.) *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____, SOUZA, M. M. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ENGELMANN, A. *A psicologia da gestalt e a ciência empírica contemporânea*. In: *Psic.: Teor. e Pesq.* vol.18 no.1 Brasília Jan./Apr. 2002.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS JR, R. *Reflexos pragmático-discursivos da L1 na aquisição de inglês como L2: um estudo sobre o uso da cláusula VS*. Dissertação de Mestrado. UFRJ: Rio de Janeiro, 2006.

GIVÓN, Talmy. *On understanding grammar*. New York/San Francisco/London: Academic Press, 1979.

_____ *Functionalism and Grammar*. Amsterdam, John Benjamins, 1995.

GUY, G. R. & ZILLES, A. *Sociolinguística quantitativa – instrumental de análise*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

HOPPER, Paul J. Aspect and Foregrounding in Discourse. In: *Discourse and syntax*. Ed. By Talmy Givón. New York: Academic Press, 1979, p.213-41.

_____ & THOMPSON. *Transitivity in Grammar and discourse*. *Language*, 56 (2): 251-299, 1980.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. *O aprendizado da leitura*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 12ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (orgs.) *Gêneros Textuais & Ensino*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19 – 36.

MARTELOTTA, M. E. *Manual de Linguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

MOUSINHO, R. & STAROSKY, P. *Análise linguística de figura-fundo na compreensão de narrativas – validação da proposta de avaliação*. Fono Atual, São Paulo. Pancast, 2003. v.21: 40-46.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PEZATTI, E. G. *Uma abordagem funcionalista da ordem de palavras no português falado*. In: *ALFA: Revista de Linguística*. São Paulo, UNESP, 1993. v.38: 37-56.

PINHEIRO, João Ismael D. *et al. Estatística básica: a arte de trabalhar com dados*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

RIOS DE OLIVEIRA, M. & CEZARIO, M. M. *Funcionalismo e PCN – abordagens e interfaces*. Natal: UFRN, 2006.

ROCHA, R. *As Travessuras de Afonsinho*. São Paulo: Ática, 1980.

RODRIGUES, N. C. *Leitura nos ensino fundamental e médio: reflexões sobre algumas práticas*. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 7, n. 2, p. 215-240, mai./ago. 2007.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. 17ªed. São Paulo: Ática, 2005. p.43-48.

SILVEIRA, Elizabeth. *Relevância em Narrativas Oraís*. Tese (Doutorado em Letras). Universidade do Federal do Rio de Janeiro, 1990.

_____. *O aluno entende o que se diz na escola?* Rio de Janeiro: Dunya, 1997.

THOMPSON, S. & HOPPER, P. Transitivity and Clause Structure in Conversation. In: BYBEE, J. & HOPPER, P.(Org.) *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjaming Company, 2001.

WILSON, V., MARTELOTTA, M. & CEZARIO, M.M. *Linguística: fundamentos*. Rio de Janeiro: CCAA, 2006.

ANEXO I - Texto “As Travessuras de Afonsinho, lido pelos alunos

As Travessuras de Afonsinho

Todas as tardes Afonsinho costumava passear com seu cãozinho de rodas pelas ruas do bairro.

Certa vez, num desses passeios, Afonsinho deu de encontro a um pequeno cãozinho de verdade preso num poste. Era um cão de raça, sem dúvida, e muito bem tratado. O cão devia pertencer a alguém muito rico, pois trazia na coleira uma inscrição em prata com o nome: “Charles” .

- Coitadinho, observou o menino – quem teve a coragem de deixá-lo assim sozinho... preso? E logo travou amizade com Charles. Ambos pareciam conhecer-se há muito tempo. O cãozinho abanava e lambia os pés de seu novo amigo como quem toma uma taça de sorvete.

Afonsinho sempre quisera ter um cãozinho daquele, mas não para prendê-lo daquela maneira.

Bastou um gesto de Afonsinho para que Charles compreendesse que naquele momento perderia o amigo. E Charles chorou como nunca, parecia pedir que Afonsinho o levasse. O menino, que também não queria abandoná-lo, pensou o seguinte:

- Bem, quem deixa um cãozinho preso a um poste não se incomodará se o cãozinho for de brinquedo, assim não será um roubo, e sim uma “troca” .

Afonsinho liberou Charles de seu cativo e colocou em seu lugar o cãozinho de rodas que trazia consigo, nele pendurando a inscrição que era de Charles.

E lá foi Afonsinho para casa com um cãozinho de verdade no colo.

Ao chegar em casa, todos cobriram-lhe de perguntas: “Quem lhe deu esse cão?” , “Aonde o encontrou?” e outras perguntas de adulto...

Afonsinho então respondeu que uma fada havia transformado seu cãozinho de rodas num cãozinho de verdade. É claro que ninguém acreditou, e todos passaram a desconfiar dele...

Charles ganhou um novo nome: Chapisco.

Chapisco era mais unido a Afonsinho que sua própria sombra... até futebol ele jogava!

Uma semana depois da “troca” surgiu um anúncio no jornal em letras graúdas:

“Procura-se: cão de raça de pêlo liso, cor-de-mel, que atende pelo nome de Charles. Paga-se bem a quem o encontrar. Urgente: O cão foi inscrito numa exposição de cães de luxo.”

Aquele anúncio explodiu como uma bomba na casa de Afonsinho, e fizeram-no prometer que no dia seguinte devolveria o cão ao seu antigo dono. Afonsinho teve de concordar, mas não aceitaria a recompensa porque ele não tinha querido “sequestrar” o cão e sim ser seu amigo.

À noite não conseguiu dormir. Ficou todo o tempo abraçado com o cachorro prolongando a despedida... mas de súbito, como um clarão surgiu uma idéia na cabeça marota de Afonsinho.

Afonsinho correu para o banheiro, pegou o tubo de “tintura para cabelos” de sua mãe, alguns rolinhos e mão à obra! Tingiu o pêlo de Chapisco de um marrom bem escuro e depois enrolou todo o pêlo formando cachinhos miúdos. O coitado do cão perdeu todo charme dos “pêlos lisos cor-de-mel”!

Quando o dia ainda estava clareando Afonsinho foi para o seu quarto, bêbado de sono, acompanhado de seu fiel amigo.

Chegou a hora de ir devolver o cão. Afonsinho colocou Chapisco numa sacola e lá se foi ...

Chegando à casa do dono de Charles, bateu à porta e um criado o atendeu.

- O que deseja garoto?

- Vim devolver o seu cão, li o anúncio no jornal e sei que hoje é o dia da exposição.

E mostrou Chapisco, ou Charles, ao criado. Este, indignado, só faltou bater em Afonsinho...

- Está pensando o quê, que vai me enganar com este vira-latas para ganhar a recompensa? Pois não vai, não! Este não é o Charles. Olhe só esse pêlo horrendo! Garanto

que nem atende pelo nome de Charles, quer ver?

E o homem gritou o nome de Charles em vão, nem queria se lembrar dele.

- Fora daqui menino! Esse cão é seu, não é o nosso Charles!

Era isto mesmo que Afonsinho queria, e Chapisco também. O que diria quando chegasse em casa? Que uma bruxa havia transformado? Se não acreditaram na primeira história não acreditariam na segunda. Diria a verdade e pronto! Mesmo que lhe custasse algumas palmadas...

Chapisco era seu, não um objeto para exposição, mas um verdadeiro companheiro.

ROCHA, R. *As Travessuras de Afonsinho*. São Paulo: Ática, 1980.

ANEXO IV – Classificação das orações do texto “As Travessuras de Afonsinho” em Figura, Fundo 1 e Fundo 2

Nº	Fg	Fd 1	Fd 2
1		1Todas as tardes costumava passear com seu cãozinho de rodas pelas ruas do bairro.	
2	1Certa vez, num desses passeios, Afonsinho deu de encontro a um pequeno cãozinho de verdade		
3			1preso num poste.
4		2Era um cão de raça, sem dúvida,	
5		3e muito bem tratado.	
6		4O cão devia pertencer a alguém muito rico,	
7		5pois trazia na coleira uma inscrição em prata com o nome “Charles”.	
8		6-Coitadinho, (...) quem teve a coragem	
9		7de deixá-lo assim sozinho... preso?	
10	2observou o menino		
11	3E logo travou amizade com Charles.		
12			2Ambos pareciam conhecer-se há muito tempo.
13		8O cãozinho abanava	
14		9e lambia os pés de seu novo amigo	
15			3como quem toma uma taça de sorvete.
16			4Afonsinho sempre quisera ter um cãozinho daquele,
17			5mas não para prendê-lo daquela maneira.
18	4Pensou então		
19		10em levá-lo consigo.	
20		11-Não, isso seria roubo,	
21	5pensou		
22		12-Quem sabe	
23		13se o dono quisesse vendê-lo?	
24		14Isso! Vou esperá-lo aqui.	
25			6Mas logo perdeu o ânimo...
26		15-Um cãozinho deve custar muito caro...	
27		16não adianta esperar.	
28			7Bastou um gesto de Afonsinho

29		17para que Charles entendesse	
30		18que perderia o amigo.	
31	6E Charles chorou como nunca,		
32			8parecia pedir
33			9que Afonsinho o levasse.
34	7O menino, (...) pensou o seguinte		
35			10que também não queria abandoná-lo
36		19-Bem, quem deixa um cãozinho preso a um poste	
37		20não se incomodará	
38		21se o cãozinho for de brinquedo	
39		22assim não será roubo,	
40		23e sim uma “troca”.	
41	8Afonsinho liberou Charles de seu cativo		
42	9e colocou em seu lugar o cãozinho de rodas		
43			11que trazia consigo
44			12nele pendurando a inscrição
45			13que era de Charles.
46	10E lá foi Afonsinho para casa com um cãozinho de verdade no colo.		
47		24Ao chegar em casa,	
48	11todos cobriram-lhe de perguntas		
49		25“Quem lhe deu esse cão?”,	
50		26“Aonde o encontrou?” e outras perguntas de adulto...	
51	12Afonsinho então respondeu		
52		27que uma fada havia transformado seu cãozinho de rodas num cãozinho de verdade.	
53			14É claro que ninguém acreditou
54			15e todos passaram a desconfiar dele...
55	13Charles ganhou um novo nome: Chapisco.		
56			16Chapisco era mais unido a Afonsinho
57			17que à sua própria sombra...
58			18até futebol ele jogava!
59	14Uma semana depois da “troca” surgiu um anúncio no jornal em letras graúdas:		
60		28“Procura-se: cão de raça de pêlo liso, cor-de-mel	

61		29que atende pelo nome de Charles.	
62		30Paga-se bem	
63		31a quem o encontrar.	
64		32Urgente: o cão foi inscrito numa exposição de cães de luxo.	
65		33Aquele anúncio explodiu como uma bomba na casa de Afonsinho,	
66	15e fizeram-no prometer		
67		34que no dia seguinte devolveria o cão ao seu antigo dono.	
68			19Afonsinho teve de concordar,
69			20mas não aceitaria a recompensa
70			21porque ele não tinha querido “sequestrar” o cão
71			22e sim ser seu amigo.
72			23À noite não conseguiu dormir.
73		35Ficou todo o tempo abraçado com o cachorro	
74		36prolongando a despedida...	
75			24mas de súbito, como um clarão surgiu uma idéia na cabeça marota de Afonsinho.
76	16Afonsinho correu para o banheiro,		
77	17pegou o tubo de “tintura para cabelos” de sua mãe, alguns rolinhos e mão à obra!		
78	18Tingiu o pêlo de Chapisco de um marrom bem escuro		
79	19e depois enrolou todo o pêlo		
80		37formando cachinhos miúdos.	
81		38O coitado do cão perdeu todo o charme “pêlos lisos cor-de-mel”!	
82		39Quando o dia ainda estava clareando	
83	20Afonsinho foi para o seu quarto, bêbado de sono,		
84		40acompanhado de seu fiel amigo.	
85		41Chegou a hora	
86		42de ir devolver o cão.	
87	21Afonsinho colocou Chapisco numa sacola		
88	22e lá se foi...		

89		43Chegando à casa do dono de Charles,	
90	23bateu à porta		
91	24e um criado o atendeu.		
92		44- O que deseja garoto?	
93		45- Vim devolver o seu cão,	
94		46li o anúncio no jornal	
95		47 e sei	
96		48que hoje é o dia da exposição.	
97	25E mostrou Chapisco, ou Charles, ao criado		
98			25Este, indignado, só faltou bater em Afonsinho...
99		49- Está pensando o quê,	
100		50que vai me enganar com este vira-latas	
101		51para ganhar a recompensa?	
102		52Pois não vai, não!	
103		53Este não é o Charles.	
104		54Olhe só este pêlo horrendo!	
105		55Garanto	
106		56que nem atende pelo nome de Charles,	
107		57quer ver?	
108	26E o homem gritou o nome de Charles em vão,		
109			26nem queria
110			27se lembrar dele
111		58- Fora daqui menino!	
112		59Esse cão é seu,	
113		60não é o nosso Charles!	
114			28Era isto mesmo
115			29que Afonsinho queria,
116			30e Chapisco também.
117			31O que diria
118			32quando chegasse em casa?
119			33Que uma bruxa havia transformado?
120			34Se não acreditaram na primeira história
121			35não acreditariam na segunda.
122			36Diria a verdade e pronto!
123			37Mesmo que lhe custasse algumas palmadas...

124			38Chapisco era seu,
125			39não um objeto para exposição,
126			40mas um verdadeiro companheiro.

ANEXO V – Estatística dos gráficos de dispersão nos planos de Figura, Fundo 1 e Fundo 2

Teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov (KS) para Distribuição Gaussiana

	Número de informantes	Média	Desvio padrão	Teste de normalidade KS	P value KS
Figura					
7º ano	23	4,97	3,47	Sim	P>0,10
9º ano	26	6,47	2,71	Sim	P>0,10
2º ano EM	25	7,20	2,01	Não	
Fundo 1					
7º ano	23	5,62	3,81	Sim	P>0,10
9º ano	26	7,32	3,60	Não	
2º ano EM	25	7,36	3,66	Sim	P>0,10
Fundo 2					
7º ano	23	2,02	1,52	Não	
9º ano	26	3,481	2,68	Sim	P>0,10
2º ano EM	25	2,93	2,35	Sim	P>0,10

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)