

A RST na sala de aula: importante referencial teórico e fonte de estratégias para atividades de leitura

Doutoranda Danúbia Aline Silva Sampaio (UFMG)ⁱ

Resumo:

De acordo com as *Matrizes de Referência do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (SAEB)*, de Língua Portuguesa, os alunos, ao ingressarem no Ensino Médio, devem apresentar competências e habilidades necessárias para que o estudante seja capaz de compreender e escrever textos. Entre essas competências, encontramos a capacidade de: **1)** estabelecer relações entre partes de um texto; **2)** diferenciar as partes principais das secundárias em um texto; **3)** estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; **4)** estabelecer relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios, etc. Ao observarmos essas competências exigidas de nossos estudantes, encontramos na *Teoria da Estrutura Retórica (RST)* – teoria cujo principal objeto de estudo é a organização dos textos, identificando e caracterizando as relações que se estabelecem entre as partes do mesmo – uma importante referência teórica e interessante fonte de estratégias para as atividades de leitura e escrita. Nessa perspectiva, ainda em sua fase inicial, o presente trabalho apresentará algumas estratégias para atividades de leitura e compreensão a serem realizadas com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, proporcionando aos mesmos a oportunidade de refletirem sobre os “passos”, as decisões tomadas durante a construção de seu processo de leitura e interpretação. Para realização das atividades de leitura, foi selecionado um artigo de divulgação científica – “Por que o lixo é um problema de todos” -, presente na *Revista Ciência Hoje*, versão para crianças, de janeiro/fevereiro de 2013. A partir do desenvolvimento das atividades propostas, buscase mostrar como, efetivamente, os alunos, sem conhecer a nomenclatura que caracteriza a RST, apropriam-se de diversas relações retóricas durante a constituição dos complexos processos de leitura de diferentes gêneros textuais.

Palavras-chave: RST, ensino, leitura, texto científico, relações retóricas.

1. Introdução

A partir da leitura e estudo das Matrizes de Referência do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (SAEB), observa-se que, em sua estrutura, a Matriz de Língua Portuguesa se divide em duas dimensões: uma denominada **Objeto do Conhecimento**, em que são listados **seis tópicos**; e outra denominada **Competência**, com **descritores que indicam habilidades** a serem avaliadas em cada tópico. Para a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental, são apontados 15 descritores; e para a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio, são acrescentados mais 6, totalizando 21 descritores. Os descritores aparecem, dentro de cada tópico, em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas.

A partir do tópico IV, o qual trata da **coerência e da coesão no processamento do texto**, são descritas algumas habilidades e competências importantes que os estudantes devem desenvolver a partir do trabalho realizado pelos professores:

1. Estabelecer **relações entre partes de um texto**, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto;
2. Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;
3. Estabelecer **relação causa/consequência entre partes e elementos do texto**;
4. Estabelecer **relações lógico-discursivas presentes no texto**, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
5. **Identificar a tese de um texto**;
6. Estabelecer **relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la**;
7. Diferenciar as **partes principais das secundárias em um texto**.

Ao observarmos essas competências/habilidades exigidas de nossos estudantes, encontramos na *Teoria da Estrutura Retórica* (RST) – teoria cujo principal objeto de estudo é a organização dos textos, identificando e caracterizando as relações que se estabelecem entre as partes do mesmo – uma importante **referência teórica** e interessante **fonte de estratégias** para as atividades de leitura e escrita desenvolvidas por **professores do ensino fundamental e médio**.

Nessa perspectiva, ainda em sua fase inicial, o presente trabalho apresentará algumas **estratégias para atividades de leitura** a serem realizadas com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, proporcionando aos mesmos a oportunidade de refletirem sobre os “passos”, as decisões tomadas durante a construção de seu processo de leitura e compreensão. Para a realização das atividades propostas, foi selecionado um artigo de divulgação científica, presente na *Revista Ciência Hoje*, versão para crianças: **“Por que o lixo é um problema de todos?”** (Janeiro/Fevereiro de 2013).

A partir do desenvolvimento da atividade de leitura e análise do texto científico acima citado, busca-se mostrar como, efetivamente, os alunos, sem conhecer a nomenclatura que caracteriza a RST, apropriam-se de diversas relações retóricas durante a constituição dos complexos processos de leitura de diferentes gêneros textuais.

O texto selecionado está reproduzido a seguir:

Por que o lixo é um problema de todos?



Simples: porque todo ser humano produz lixo. Alguns estudos indicam que, na média mundial, cada pessoa produz cerca de 300 quilos de lixo por ano. É muito, não é mesmo? E onde é que tudo isso vai parar? No meio ambiente! Por isso, a diminuição do que se joga fora é um problema de todos e um compromisso que devemos assumir já!

Somente o Brasil produz cerca de 250 mil toneladas de lixo por dia. Boa parte desse material não recebe tratamento adequado. Você já deve ter visto algumas pessoas jogarem objetos, como papel e plástico, entre outros tipos de lixo nas ruas públicas, em rios e nos terrenos baldios. Isso traz uma série de efeitos prejudiciais a todos nós.

O lixo sem tratamento forma ambiente favorável para a proliferação de animais que podem transmitir doenças, como moscas, mosquitos, ratos e baratas. Além disso, o acúmulo de objetos e matéria orgânica (como restos de comida, de animais e vegetais) jogados fora impede o escoamento da água, resultando no alagamento das ruas, em inundações de casas, entre outros transtornos. Queimar o lixo também não é nada bom, pois a fumaça colabora com o aumento da poluição atmosférica. O acúmulo

nos lixões nem se fala: contamina o solo, a água que corre debaixo dele e, conseqüentemente, os rios também.

QUANTO TEMPO LEVA PARA DESAPARECER DA NATUREZA!

- PAPEL: DE 3 A 6 MESES
- PANO: DE 6 MESES A 1 ANO
- CHICLETE: 5 ANOS
- MADEIRA PINTADA: 13 ANOS
- NÁILON: MAIS DE 30 ANOS
- PLÁSTICO: MAIS DE 100 ANOS
- METAL: MAIS DE 100 ANOS
- VIDRO: 1 MILHÃO DE ANOS
- BORRACHA: TEMPO INDETERMINADO

A responsabilidade sobre o lixo produzido pelos habitantes de uma cidade é dos governantes e todo cidadão tem o direito de cobrar do seu prefeito um destino adequado para o lixo. Mas é claro que cada um pode dar a sua contribuição pessoal para minimizar esse problema. Você se lembra dos três "erres" – reduzir, reutilizar e reciclar? Então! Pense duas vezes antes de comprar algo para que você tenha menos coisas para jogar fora. Dê outras finalidades a objetos que você normalmente descartaria. Por fim, procure separar o lixo orgânico de papéis, vidros,

metais e plásticos porque estes materiais podem ser reciclados.

Lembre-se de que a natureza leva muito tempo para decompor o que nós produzimos, portanto, não custa dar uma mãozinha.

Jean Carlos Miranda,
Departamento de Ecologia,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

2. Metodologia de trabalho: o plano de aula

As atividades de leitura propostas para o presente trabalho foram aplicadas em duas turmas do Ensino Fundamental - 6º ano e 9º ano -, da Escola Municipal *Maria Cristina*, da Prefeitura Municipal de Betim, região metropolitana de Belo Horizonte. A seguir serão apresentados todos os procedimentos e ações realizados, durante duas aulas de cinquenta minutos cada, nas duas turmas acima referidas.

2.1 Atividades prévias

Antes das atividades serem aplicadas em sala de aula, foi realizado o seguinte:

1. Seleção de um artigo de divulgação científica da revista *Ciência Hoje*: “Por que o lixo é um problema de todos?” (Janeiro/Fevereiro de 2013).
2. Análise da Estrutura Retórica da macroestrutura do texto selecionado. Para a análise da estrutura retórica, o texto científico foi dividido em nove porções, as quais estão identificadas abaixo:

Porção 1: título do texto; **porção 2:** primeiro parágrafo; **porção 3:** segundo parágrafo; **porção 4:** terceiro parágrafo; **porção 5:** quarto parágrafo; **porção 6:** quinto parágrafo; **porção 7:** boxe “Quanto tempo leva para desaparecer da natureza”; **porção 8:** nome do autor e **porção 9:** nome do departamento e da universidade (como será explicitado posteriormente, as porções 8 e 9 serão unidas em uma única porção durante o desenvolvimento da atividade junto aos alunos).

A presente análise considerou que as **porções 8 e 9** estabelecem uma **relação de atribuição** com todas as porção anteriores (**1 a 7**). Já entre as **porções 8 e 9**, há uma **relação de capacitação/habilitação**.

A **porção 1** estabelece uma **relação de resumo/preparação** com as **porções de 2 a 7**.

As **porções 6 a 7** estabelecem, segundo a análise aqui feita, uma **relação de conclusão** com as **porções de 2 a 5**. Já a **porção 7** estabelece uma **relação de evidência** com a **porção 6**.

Retomando o bloco de porções de 2 a 5, as **porções de 3 a 5** estabelecem uma **relação de elaboração** com a **porção 2**.

A partir do bloco de porções de 3 a 5, a **porção de texto 5** estabelece uma **relação de solução** com as **porções 3 e 4**, enquanto que **entre essas duas porções** emerge uma **relação de evidência/resultado**.

2.2 Atividades em sala de aula:

Após a organização das atividades prévias, em sala de aula desenvolveram-se as seguintes ações:

1. Apresentação, aos alunos, de figuras que mostram quebra-cabeças, organizados e não organizados, enfatizando que a “imagem” ou a “mensagem” do quebra-cabeça apenas se realiza quando cada peça está devidamente “conectada” a outra peça e que cada peça solta ou fora do lugar não constrói nenhum “sentido”;

2. Discussão acerca da importância da construção da *unidade de sentido* em cada um dos textos, mostrando que apenas um conjunto de frases (“peças”) não conectadas não constitui um texto - um “quebra-cabeça completo” (foi mostrado um exemplo de um conjunto de frases que, por não

estabelecerem relações entre si, não constituem nenhum sentido e, portanto, não constituem um texto);

3. Ênfase no fato de que cada parte do texto está conectada a outras partes, de que cada parte se relaciona uma com a outra, fazendo com que as informações e as ideias sejam apresentadas de forma progressiva e coerente;

4. Breve apresentação acerca da revista Ciência Hoje e acerca do gênero textual “artigo de divulgação científica”;

5. Entrega aos alunos do artigo “Por que o lixo é um problema de todos”, em formato de “texto fatiado”. O artigo foi dividido em oito porções de texto - as porções 8 e 9, já apontadas na análise da estrutura retórica descrita anteriormente, foram unidas, tornando-se apenas uma porção -, as quais foram colocadas fora de ordem. Os alunos foram orientados a organizarem as oito porções – as quais foram denominadas “peças”, associando-se, assim, o texto a um quebra-cabeça -, de forma que o texto, como um todo, fizesse sentido. Logo após a organização das porções de texto, os estudantes deveriam apontar a ordem escolhida em um pequeno pedaço de folha, que posteriormente foi recolhida;

6. Apresentação aos alunos do texto original e leitura em voz alta do mesmo;

7. Breve discussão acerca do texto lido;

8. Entrega e apresentação do questionário a ser respondido pelos alunos (ênfaticamente se que, para responder ao questionário, os alunos deveriam estar atentos com a forma como porções de texto se relacionavam entre si):

A. Que parágrafo apresenta a **ideia central** (principal) do texto? **Justifique.**

B. Em alguns parágrafos do texto, encontramos diversos **problemas** causados pelo acúmulo de lixo no meio ambiente. Que parágrafo apresenta uma **solução** para o problema do lixo produzido por todos nós? **Justifique.**

C. Reflita sobre o **título** e sua relação com todas as informações presentes no artigo. Para vocês, **qual a função do título para o texto como um todo?**

D. Sobre o que fala o **segundo parágrafo**? E sobre o que fala o **terceiro**? Há uma “conexão” entre as informações do segundo e do terceiro parágrafo? **Descreva**, em poucas linhas, com suas palavras, **a “ligação”, a relação que existe entre as informações do segundo parágrafo com as informações do terceiro parágrafo.**

E. Sobre o que fala o **último parágrafo** do texto? E sobre o que fala o **boxe “quanto tempo leva para desaparecer da natureza”**? Há alguma relação, alguma “conexão” entre as informações do último parágrafo e esse pequeno quadro? **Justifique.**

F. O autor desse texto é **Jean Carlos Miranda**. Logo abaixo de seu nome, encontramos o nome do **departamento de pesquisa** e da **universidade** a qual ele pertence. No caso do texto lido, essas informações sobre o autor são importantes? **Por quê?**

G. Você acredita que é possível modificarmos a ordem dos parágrafos (e conseqüentemente das informações) que são apresentados no artigo lido, de forma que o texto ainda faça sentido para nós? **Justifique.**

9. Recolhimento dos textos e das respostas ao questionário;

10. Agradecimentos à turma e ao professor da mesma.

3. Apresentação dos resultados

Os resultados encontrados a partir da presente pesquisa serão apresentados a partir de cada uma das turmas de estudantes selecionadas. A aplicação da atividade de leitura se deu a partir de dois momentos: o primeiro referente à organização do “texto fatiado”, conforme já explicitado anteriormente, e o segundo momento referente ao questionário apresentado aos alunos.

3.1 A turma de 6º ano

A turma estava formada por 36 alunos - 9 duplas e 6 trios, constituindo um total de 15 trabalhos. Os resultados encontrados foram os seguintes:

A) Organização do “texto fatiado” (oito porções de texto):

1. Dos 15 trabalhos, 01 apresentou a mesma ordem de porções do texto original e 14 apresentaram uma ordem diferente;
2. Os quinze trabalhos apresentaram as porções 1 e 2 conforme a ordem do texto original;
3. Apenas um trabalho não apresentou a porção 8 como última porção de texto, conforme texto original;
4. Dois trabalhos (13,3%) apresentaram a seqüência de porções 3-4-5 (**relação retórica problema-solução**), ainda que estas e as outras porções de texto estivessem fora da ordem do texto original;
5. Sete trabalhos (46,6%) - além dos dois trabalhos do item anterior - apresentaram a seqüência de porções 3-4 (**relação retórica de evidência/resultado**), ainda que estas e as outras porções de texto estivessem fora da ordem do texto original;
6. Doze trabalhos (80%) apresentaram a seqüência de porções 6-7 (**relação retórica de evidência**), ainda que estas e as outras porções de texto estivessem fora da ordem do texto original;
7. Doze trabalhos (80%), ao organizarem as diferentes “peças”, apontaram primeiro a porção de texto referente ao problema e depois a porção de texto referente à solução e três trabalhos (20%) apontaram primeiro a porção referente à solução e depois a porção referente ao problema;
8. A seqüência de porções de texto 6-7, em grande parte dos casos, apareceu entre o problema e a solução ou entre a solução e o problema.

B) Respostas ao Questionário:

→Pergunta A (parágrafo com a ideia principal, núcleo do texto):

Seis trabalhos (40%) apontaram para o 1º parágrafo, 3 (20%) apontaram para o 4º parágrafo, 2 (13,3%) para o 2º parágrafo, 2 (13,3%) para o 3º parágrafo, 1 (6,6%) para o 5º parágrafo, além de um trabalho (6,6%) ter apontado para o título como aquele que possui a ideia central.

→Pergunta B (parágrafo que apresenta a solução):

Doze trabalhos (80%) apontaram para o **4º parágrafo** e **um trabalho (6,6%)** apontou para o **1º, 3º e 5º parágrafos**.

→**Pergunta C (função do título em relação ao texto como um todo):**

Cinco trabalhos (33,3%) apontaram para a relação semântica de **preparação**: “Para termos uma ideia do que o texto vai falar, ele vai transmitir, o que ele vai propor e nós pensarmos um pouco antes de ler o texto.”

Dois trabalhos (13,3%) apontaram para a relação de **resumo**: “Para chamar a atenção do leitor e nele tem o resumo do texto, para assim ficar mais fácil de entendê-lo.”

Dois trabalhos (13,3%) apontaram para a relação de **elaboração**: “Porque o título é uma pergunta e o texto é resposta.”

Em sete trabalhos (46,6%), os alunos **não conseguiram associar o título com o texto como um todo**.

→**Pergunta G (é possível modificarmos a ordem das porções de texto e este ainda fazer sentido?)**

Oito trabalhos (53,3%) apontaram que **sim**, destacando-se, inclusive, a maior “mobilidade” das porções de texto 6 e 7, argumentando que “estas poderiam se encaixar em diferentes lugares do texto.”

Sete trabalhos (46,6%) apontaram que **não**, “porque [o texto] tem uma forma única, que nem um quebra-cabeça, que não tem como mudar.”

3.2 A turma de 9º ano

A turma estava formada por 29 alunos - 13 duplas e 1 trios, constituindo um total de 14 trabalhos. Os resultados encontrados foram o seguinte:

A) Organização do “texto fatiado” (oito porções de texto):

1. Dos 14 trabalhos, 07 apresentaram a mesma ordem de porções do texto original e 07 apresentaram uma ordem diferente;
2. Doze trabalhos apresentaram as **porções 1 e 2** conforme a ordem do texto original;
3. Dois trabalhos não apresentaram a **porção 8** como última porção de texto, conforme texto original;
4. Oito trabalhos (57,1%) apresentaram a seqüência de porções 3-4-5 (**relação retórica problema-solução**), ainda que estas e as outras porções de texto estivessem fora da ordem do texto original;
5. Três trabalhos (21,4%) - além dos oito trabalhos do item anterior - apresentaram a seqüência de porções 3-4 (**relação retórica de evidência/resultados**), ainda que estas e as outras porções de texto estivessem fora da ordem do texto original;
6. Doze trabalhos (85,7%) apresentaram a seqüência de porções 6-7 (**relação retórica de evidência**), ainda que estas e as outras porções de texto estivessem fora da ordem do texto original;

7. Doze trabalhos (85,7%), ao organizarem as diferentes “peças”, apontaram primeiro a porção de texto referente ao problema e depois a porção de texto referente à solução e dois trabalhos (14,3%) apontaram primeiro a porção referente à solução e depois a porção referente ao problema;

8. No 9º ano, a seqüência de porções de texto 6-7 aparece mais no final do texto.

B) Respostas ao Questionário:

→**Pergunta A (parágrafo com a ideia principal, núcleo do texto):**

Sete trabalhos (50%) apontaram para o **3º parágrafo**, **6 (42,9%)** apontaram para o **1º parágrafo** e **um trabalho (7,1%)** apontou para o **4º parágrafo**.

→**Pergunta B (parágrafo que apresenta a solução):**

Todos os trabalhos apontaram para o **4º parágrafo**.

→**Pergunta C (função do título em relação ao texto como um todo):**

Três trabalhos (21,4%) apontaram para a relação semântica de **preparação**: “A função do título é nos dar uma ideia do que o texto vai nos trazer, para chamar nossa atenção.”

Dez trabalhos (71,4%) apontaram para a relação de **resumo**: “O título nos resume o assunto do texto e tem também o objetivo de chamar a atenção, atrair o leitor.” “A função do título é mostrar em uma frase o assunto que será trabalhado no texto.”

Um trabalho (7,1%) apontou para a relação de **elaboração**: “A relação é que, no título, pergunta se o problema do acúmulo de lixo é um problema de todos e o texto nos responde dando dicas de como reciclá-lo corretamente para que não haja conseqüências futuras.”

→**Pergunta D (relação entre o segundo e o terceiro parágrafo):**

A partir das respostas dadas, **dez trabalhos (71,4%)** apontaram para a **relação semântica de resultado**: “A relação dos dois parágrafos é que o segundo parágrafo do texto mostra o que a humanidade faz com o lixo e o terceiro fala das conseqüências que isso traz para o meio ambiente.” “O segundo parágrafo fala sobre o descarte inadequado do lixo e o terceiro parágrafo fala sobre o que acontece com esse descarte. A relação entre esses parágrafos é de causa e conseqüência, já que, ao apresentar um problema, é necessário explicar suas origens e o que sucede.”

Dois trabalhos (14,3%) apontaram para a **relação de evidência**: “A relação que existe entre o segundo e o terceiro parágrafo é que o segundo parágrafo fala sobre os lixos jogados em ruas públicas e em rios, já o terceiro parágrafo apresenta as formas prejudiciais que esse lixo acumulado gera. Portanto, o segundo fala que o lixo é prejudicial e o terceiro fala de que forma esse lixo é prejudicial a nós, sendo que o terceiro complementa as informações apresentadas no segundo.”

Dois trabalhos (14,3%) não identificaram nenhuma das duas relações.

→**Pergunta E (relação do último parágrafo e o quadro):**

Todos os trabalhos identificaram a **relação de evidência** entre o último parágrafo e o quadro:

“O último parágrafo nos fala que leva muito tempo para a natureza decompor o que produzimos e o boxe complementa mostrando o tempo que cada tipo de lixo leva para decompor, provando o último parágrafo do texto, por isso a conexão.”

“Lembra-nos que o lixo leva muito tempo para se decompor e que nós devemos ajudar. O boxe prova o tempo de cada lixo para desaparecer. A relação entre os dois é que eles falam sobre a demora do desaparecimento do lixo.”

→**Pergunta F (relação entre o nome do autor do texto e o nome do departamento e da universidade):**

Todos os trabalhos identificaram a **relação de capacitação**:

“Essas informações são importantes já levam o leitor a deduzir se o conteúdo do texto foi criado por um especialista no assunto, ou seja, se o texto possui uma fonte verdadeira ou falsa.”

“Sim, porque nos mostra se podemos confiar no texto que ele escreveu, sabendo de informações profissionais sobre ele.”

“Os dados do autor são importantes para a criação do texto, pois, isso dá confiança ao leitor, indicando que ele é especialista no assunto.”

“Sim, porque essas informações podem mostrar a qualidade do autor.”

→**Pergunta G (é possível modificarmos a ordem das porções de texto e este ainda fazer sentido?)**

Cinco trabalhos (35,7%) apontaram que **sim**. “Podemos mudar a ordem dos parágrafos, porém não podemos alterar demais, porque se pusermos a conclusão no lugar da introdução o texto não possuirá um sentido.”

Nove trabalhos (64.3%) apontaram que **não**, “porque se modificarmos a ordem dos parágrafos as informações não vão se conectar. O texto é como um quebra-cabeça, se mudarmos as peças de lugar o quebra-cabeça não se encaixa.”

4. Considerações Finais

Do 6º ao 9º ano, os alunos ampliam, de forma significativa, sua capacidade de identificar e refletir sobre as relações semânticas que existem entre as diferentes porções de texto, assim como acontece com a capacidade de identificarem a ideia central (núcleo) e as ideias periféricas (satélites).

A atividade em que os alunos tiveram que organizar as diferentes partes do texto (“texto fatiado”), fazendo com que este se apresentasse de forma coerente, apontou para uma questão interessante: é possível que algumas relações retóricas sejam mais “fortes”, mais “expressivas” do que outras, fazendo com que determinadas porções de texto, entre as quais elas emergem, estejam ainda mais intimamente ligadas, conectadas. No caso da presente pesquisa, as **relações retóricas de evidência, resultado e problema-solução** foram, de alguma forma, bastante reconhecidas pelos alunos, os quais, ao organizarem as diferentes partes do texto, ainda que não colocassem as porções na posição correspondente do texto original, sempre mantinham as porções em que essas relações emergem juntas, conectadas.

Outro ponto interessante foi que, ao estabelecerem a conexão entre a **porção problema** e a **porção solução**, os estudantes optaram por apresentar primeiro as porções referentes ao problema e depois a solução.

A maior parte dos estudantes, ao descreverem a função do título para o texto como um todo, apontaram para as relações semânticas de **preparação e resumo**, apontando, mais uma vez, para os pressupostos teóricos da RST.

A **relação retórica de capacitação/habilitação**, ainda que não explicitamente, foi reconhecida pela maior parte das turmas. Em suas análises e reflexões, o 9º ano, em grande parte, associou essa relação semântica à ideia de confiabilidade, credibilidade em relação ao conteúdo do texto, uma vez que a informação de que o autor pertence ao departamento de ecologia oferece mais “qualidade ao texto”. Além disso, os estudantes reconheceram a partir do nome do departamento de pesquisa e da universidade uma forma de capacitação, habilitação para eles próprios, como um meio deles mesmos adquirirem mais informações sobre o assunto do lixo.

O estudo prévio das relações retóricas presentes no texto científico selecionado foi de suma importância para a análise feita através das respostas e discussões realizadas pelos estudantes. A partir dessas duas perspectivas – a análise da estrutura retórica e a percepção, dos alunos, das relações semânticas entre as partes do texto –, é interessante observar como os estudantes desenvolvem o processo de interpretação do texto se apropriando, a todo o momento, das relações retóricas apontadas pela RST. Assim, a teoria se mostra, sem dúvida, como um importante instrumento do professor para orientar e conduzir a construção das habilidades de leitura e compreensão de seus alunos.

5. Referências Bibliográficas

ANTONIO, J.D. (2003). *Estrutura retórica do texto: uma proposta para a análise da coerência. Signótica*, **15**(2):223-236.

DECAT, M B N. (1999a). *Uma abordagem funcionalista da hipotaxe adverbial em português. Revista SériEncontros (Descrição do Português: abordagens funcionalistas)*, ano XVI, n.1, Araraquara, SP: UNESP, p.299-318.

MANN, W.C.; MATTHIESSEN, C.; THOMPSON, S.A. (1992). Rhetorical Structure Theory and text analysis. In: W.C. MANN; S.A. THOMPSON (eds.), *Discourse description: diverse linguistic analyses of a fund-raising text*. Amsterdam/Philadelphia, J. Benjamins, p. 39-77.

MANN, W.C.; THOMPSON, S.A. (1983). *Relational propositions in Discourse*. ISI/RR-p. 83-115.

MANN, W.C.; THOMPSON, S.A. (1988). *Rhetorical Structure Theory: toward a functional theory of text organization. Text*, **8**(3):243-281.

MATTHIESSEN, C.; THOMPSON, S. (1988). The structure of discourse and ‘subordination’. In: J. HAIMAN; S. THOMPSON (eds.), *Clause Combining in Grammar and Discourse*. Amsterdam/Philadelphia, J. Benjamins, p. 275-329.

TABOADA, M. (2006). *Discourse Markers as Signals (or Not) of Rhetorical Relations. Journal of Pragmatics*, **38**(4):567-592.

ⁱ Danúbia Aline Silva Sampaio, Profa. Doutoranda.