

COMPREENSÃO E RESUMO DE TEXTOS: ALGUNS ASPECTOS TEÓRICOS E EXPERIMENTAIS

Washington Silva de Farias *

Resumo

Neste trabalho apresentaremos um esboço do Modelo Estratégico de Compreensão de Kintsch & van Dijk (1983, 1985), modelo este que, além de fornecer uma explicação ampla do processo de compreensão do discurso em geral e do texto escrito em particular, constitui talvez o único construto teórico que integra em suas formulações o resumo de textos como parte essencial do processo de compreensão. Nesse sentido, este artigo tenta dar uma visão global do modelo de compreensão referido, situando nele, o processo de resumo de textos. Além disso, no intuito de reforçar ou ampliar a discussão do modelo a ser descrito, optamos ainda pela apresentação de alguns resultados de pesquisas a ele relacionados.

Palavras-chave: compreensão de texto; resumo.

Abstract

In this work we will present a sketch of the Strategic Comprehension Model of Kintsch & van Dijk (1983, 1985), a model that, besides to provide a large explanation of the discourse comprehension process in general and of the written text in particular, represents maybe the unique theoretical construct which includes in its assumptions the summarization of texts as an essential part of the comprehension process. In this way, this work provides an overview of the reading comprehension model mentioned and situates in it the texts summarization process. Besides, in order to reinforce or enlarge the discussion, we chose to present some research data related to the model to be described.

Key words: text comprehension; summary.

1 O MODELO DE COMPREENSÃO DE KINTSCH & VAN DIJK

1.1 Pressupostos teóricos básicos

O modelo de compreensão de Kintsch e van Dijk (1983; 1985) parte do pressuposto fundamental de que, na tentativa de compreender um discurso ou texto¹, o leitor opera estrategicamente, isto é, de forma *finalística*, *flexível* e *interativa*, com informações de diversos níveis, quer lingüístico (morfofonológicas, sintáticas, semânticas, etc.), quer cognitivo (conhecimento episódico, conhecimento semântico geral, conhecimento sobre textos, etc.), quer contextual (situacional, interacional, pragmático, etc.). Em outros termos, o leitor lança mão de qualquer informação disponível relevante, de qualquer ordem e em qualquer momento durante a leitura para dar significado ao texto (ou fragmento deste), formulando assim hipóteses provisórias sobre sua estrutura e significado. Tais hipóteses podem ser confirmadas, descartadas ou retomadas durante a leitura, até que se obtenha uma *representação semântica mental* efetiva e possível do texto ou fragmento em consideração. A essa representação mental, obtida a partir do *input* lingüístico (palavras, sentenças simples e complexas), Kintsch & van Dijk denominam **texto-base**, isto é, um conjunto proposições ou seqüência de proposições que encerram o significado do texto. Uma proposição, grosso modo, é o correspondente semântico de uma sentença simples ou complexa (período composto).

O processo de construção do texto-base ocorre paralelamente à ativação, na memória, de um **modelo de situação**, que constitui “*uma representação cognitiva de eventos, ações, pessoas e em geral a situação de que trata um*

* Professor da UFPB/Campus V. Mestre em Lingüística pela UFC.

¹ O termo “discurso” refere-se não só ao que comumente se reconhece na escrita e na oralidade como narração, exposição, argumentação, etc. como também a eventos comunicativos orais outros, como a conversação.

texto” (grifo e tradução nossos) (Kintsch & van Dijk, 1983:11-2). Esse modelo de situação orienta o leitor na busca das informações relevantes para o estabelecimento da coerência (compreensão) do texto, podendo incluir ainda informações prévias sobre outros textos similares, bem como conhecimentos mais gerais sobre a situação em foco. Assim, à medida que se vai construindo, o chamado texto-base é continuamente comparado com o modelo de situação. Desse modo, a compreensão de um texto implica não só a construção de uma representação textual, mas também do contexto social ao qual remete.

O processo acima descrito, segundo Kintsch e van Dijk, é relevante, por duas razões. Por um lado, porque limita a quantidade de informações implicadas na compreensão do texto, ou seja, na leitura de um texto, o leitor não precisa lidar com todas as informações disponíveis em sua memória, mas apenas a porção dessas informações pertinentes ao texto que se está lendo e que estão incluídas no modelo de situação momentaneamente ativado. Neste caso, quanto mais ricos forem os modelos de situação de que disponha o leitor, mais rápido se dará a compreensão. Por outro lado, permite atribuir ao texto tanto o seu **significado conceitual**, isto é, o significado das proposições expressas no texto, como também o seu **significado referencial**, isto é, o significado em referência a um modelo de situação específico. As implicações deste fato são demonstradas por van Dijk (1988:158) através da discussão dos seguintes enunciados:

- a) *Na semana passada, assisti a uma conferência em Roma.*
- b) *Esta foi uma boa ocasião para praticar meu italiano.*
- b₁) *Esta foi uma boa ocasião para praticar meu russo.*
- b₂) *Ela esqueceu-se de aguardar as plantas.*

Van Dijk explica que o que estabelece a coerência entre as sentenças *a* e *b* acima é o conhecimento prévio do leitor sobre a situação em foco, ou seja, o modelo de situação ativado, que, entre outras coisas, inclui informações que nos “lembram” que Roma fica na Itália e que, portanto, em Roma se fala italiano. Já a interpretação de *b*₁ no contexto de *a* seria de aceitação mais difícil, dada a dificuldade de estabelecimento imediato de um modelo de situação adequado que permita relacionar o fato de estar em Roma e, por conta disto, praticar uma língua como o russo, falada em outro país. No caso de *b*₂, no contexto de *a*, a interpretação é ainda mais difícil, visto que não há com estabelecer qualquer relação entre as duas sentenças. Desse modo, van Dijk conclui que um texto não se pode dizer compreendido meramente pela interpretação de suas sentenças ou proposições, mas pela sua interpretação a um modelo de situação satisfatório.

1.2 Estrutura semântica do discurso ou texto

Do ponto de vista propriamente lingüístico, o modelo em consideração se propõe descrever a *estrutura se-*

mântica do discurso ou a *reconstrução formal da informação ou conteúdo do discurso* com base em três níveis de representação: **microestrutura**, **macroestrutura** e **superestrutura** (Kintsch & van Dijk, 1983,1985).

O *nível microestrutural* ou *microestrutura* corresponde às representações semânticas (proposições) estabelecidas para sentenças ou seqüências de sentenças, sendo assim responsável pela organização seqüencial e pela coerência local do discurso.

O *nível macroestrutural* ou *macroestrutura* refere-se ao significado ou conteúdo global do discurso, implicado nas relações explícitas e implícitas entre suas proposições, determinando assim a organização temática e a coerência global do discurso.

O *nível superestrutural* ou *superestrutura* determina as formas específicas de certos tipos de discurso (narração, exposição, argumentação, etc.). Trata-se de uma sintaxe global que define categorias gerais esquemáticas das várias formas de discurso.

No nível microestrutural operam **estratégias de coerência local**: estratégias visando ao estabelecimento de conexões significativas entre as sentenças sucessivas do discurso ou texto. Através dessas estratégias, o leitor busca as possíveis ligações entre os fatos denotados pelas suas proposições. Trata-se aqui de estratégias para a interpretação do significado de sentenças e das relações e funções entre sentenças do texto, possibilitando assim sua interpretação.

No nível macroestrutural operam **estratégias de coerência global ou macroestratégias**: estratégias visando à inferência de macroproposições (unidades semânticas de ordem mais geral) a partir da seqüência de proposições expressas localmente pelo texto. Nesse nível, cabe ao leitor reconstruir o significado de porções maiores do texto em seu conjunto, como o parágrafo, por exemplo, retendo apenas a informações mais importante.

As **macroestratégias** operam sobre informações do próprio texto, isto é, mediante a interpretação de palavras, sentenças e seqüências de sentenças, através de inferências semânticas, pistas sintáticas ou de informações sobre a estrutura particular do discurso. Quanto mais ostensiva for a sinalização textual, mais fácil e rápida será a compreensão, uma vez que tal sinalização limita as possíveis interpretações do texto, apontado ao leitor as informações mais relevantes. Títulos, subtítulos, sentenças, mudança de parágrafo, introdução de novos agentes, de ações, de fatos, resumos introdutórios ou finais são alguns dos elementos que sinalizam macroestruturas em muitos textos. As macroestratégias podem operar ainda mediante recurso a informações do conhecimento de mundo do leitor, que fornece possíveis tópicos (temas) para o texto, e do seu conhecimento acerca dos tipos de discurso, que impõe restrições tópicas conforme o tipo de texto.

No nível superestrutural operam **estratégias esquemáticas**: estratégias de organização das macroproposições

em categorias mais globais (categorias superestruturais), que correspondem às funções que determinadas porções do texto exercem no seu conjunto. Do ponto de vista estratégico, as categorias superestruturais podem ser apreendidas mediante recurso a informações textuais e contextuais, podendo ainda estar sinalizadas na própria superfície textual. Assim, se a macroestrutura de um texto narrativo contém uma ou mais macroproposições iniciais que descrevem *tempo, lugar, participantes* e uma *situação*, tal ou tais macroproposições podem ser designadas como a categoria esquemática *cenário*, exercendo assim as funções de situar, no tempo e no espaço, os fatos a serem narrados e de introduzir seus personagens centrais; neste caso, a categoria em questão é inferida a partir da macroestrutura semântica. Essa mesma categoria poderia também estar sinalizada no texto pela fórmula prototípica “*Era uma vez...*”², que funciona como pista relevante para o estabelecimento da referida categoria. Quanto mais estereotipada for a superestrutura de um texto, mais fácil e rápido se dará a reconstrução de seu significado global. Há textos, entretanto, que não apresentam uma superestrutura definida ou convencional, dificultando o processo de interpretação.

A ordem de apresentação das estratégias mencionadas não é linear. Na verdade, o leitor poderá utilizar quaisquer dessas estratégias em qualquer momento da leitura, estabelecendo, sempre e logo que possível, macroproposições e atribuindo a essas a sua função superestrutural.

1.3 Macroestrutura e resumo

A ênfase do modelo de compreensão de Kintsch & van Dijk, apenas esboçado acima, em última instância, recai sobre os processos e estratégias de formação do texto-base e, em especial, da macroestrutura textual. Além disso, fornece uma base teórica para a compreensão de uma atividade bastante corriqueira no cotidiano de professores e alunos de quase todos os níveis escolares: o resumo de textos.

Para Kintsch & van Dijk (1983,1985), o resumo é a expressão de uma possível macroestrutura de um texto-base, ou seja, a expressão de seu conteúdo global, de seus pontos essenciais.

Para chegar a essa macroestrutura, segundo os mesmos autores, leitores experientes lançam mão de certas regras — **macrorregras** — aplicadas, automática e inconscientemente, sobre o significado das sentenças ou seqüências de sentenças (**microproposições**) expressas no texto, suprimindo-as ou combinando-as sob certas condições, gerando assim **macroproposições**, isto é, unidades semânticas globais. Tais macrorregras, assim, constituem regras de redução e (re)organização da informação textual que possibilitam

ao leitor lidar de forma seletiva e global com a grande quantidade de informações semânticas de um texto-base (*texto em todos os seus detalhes*), centrando-se sobre suas unidades semânticas globais ou macroestrutura (*pontos mais importantes do texto-base*) (Kintsch & van Dijk, 1985, *passim*).

As macrorregras identificadas por Kintsch & van Dijk (1983,1985) são bastante conhecidas:

1. Apagamento: apagamento de todo material lingüístico que indica propriedades acidentais do referente do discurso, se estas não constituírem condição de interpretação para uma outra proposição subsequente. Ex.: <A menina brincava com a bola. A bola era azul> ⇒ <A menina brincava com a bola>. (exemplos menos simplórios)

2. Seleção: apagamento de proposições que representam condições, componentes ou conseqüência normais de um fato expresso em outra proposição, mantendo, assim, somente esta. Ex.: <Eu fui ao Rio de Janeiro. Então, eu fui ao aeroporto, comprei uma passagem, peguei o avião...> ⇒ <Eu fui ao Rio de Janeiro>.

3. Generalização: substituição de uma seqüência de itens ou proposições por um único item ou proposição imediatamente superior a eles, capaz, portanto, de abrangê-los todos em um único superconceito. Ex.: <A menina brincava com a bola, com a boneca, com os bichinhos de pelúcia...> ⇒ <A menina brincava com brinquedos>.

4. Construção: substituição de uma seqüência de proposições que denotam condições normais, componentes ou conseqüências por uma única proposição. Ex.: <Eu fui ao aeroporto, comprei uma passagem, ...> ⇒ Eu viajei (de avião).

As definições dessas regras nem sempre são fáceis de entender: as regras de apagamento e seleção implicam cada uma delas tanto operações de apagamento quanto de seleção; as regras de generalização e construção, por sua vez, implicam igualmente uma operação de substituição. As regras 1 e 2, de fato, são seletivas e implicam apagamento. Entretanto, diferem pela natureza do material sobre o qual incidem: na regra 1, a informação apagada é puramente acidental, isto é, não representa uma propriedade essencial de um dado referente (uma bola pode ser azul, verde, pequena, grande, bonita, feia, etc.); na regra 2, o material apagado representa condições “normais” de um fato, isto é, propriedades *constitutivas* desse fato (*ir ao aeroporto, comprar uma passagem* são propriedades constitutivas do evento mais global *viagem*). As regras 3 e 4, por sua vez, incidem sobre material sobre essencial, implicando ambas um processo de construção em que, no caso da regra 3, o material lingüístico é substituído por um superconceito (*bola, boneca, bichinhos de pelúcia* podem ser generalizados, cada um deles, pelo superconceito *brinquedo*); já na regra 4, o ma-

² Exemplos de Kintsch & van Dijk (1983:240).

material considerado é combinado, inferindo-se dele uma macroproposição (*ir ao aeroporto, comprar uma passagem* são condições que levam à inferência sobre uma *viagem*). O material sobre o qual incide a regra 4 é o mesmo da regra 2, porém, nesta, esse material é simplesmente apagado, mantendo-se a proposição mais geral; naquela, a proposição mais geral deve ser inferida.

Brown e Day (apud Brown, 1985) identificaram um conjunto de seis tipos de *regras de condensação para a escrita de resumos*, muito similares às macrorregras de Kintsch & van Dijk, a saber: a) **apagamento** de material trivial; b) **apagamento** de material importante, porém redundante; c) **superordenação** de uma lista de itens por um termo superordenado; d) **superordenação** de uma lista de ações por um termo superordenado; e) **seleção** de sentença-tópico do parágrafo; e f) **invenção** de sentença tópico se não houver sentença-tópico. Essas regras foram deduzidas da análise de protocolos verbais produzidos por leitores maduros durante uma tarefa de resumo. A comparação dessas regras com as de Kintsch & van Dijk permite as seguintes aproximações: as duas primeiras regras das autoras americanas correspondem à regra de apagamento; as regras de superordenação assemelham-se à de generalização; a de seleção à seleção; as duas últimas, às de seleção e construção, respectivamente.

Em se tratando de texto mais longos, as macrorregras podem ser aplicadas em diversos níveis, gerando macroestruturas cada vez mais globais. Nessa perspectiva, cada um dos níveis hierárquicos macroestruturais, gerados pela aplicação de macrorregras a um texto, representa um possível resumo desse texto. Quanto mais vezes forem aplicadas tais regras em cada nível sucessivo, resumos mais globais e densos serão obtidos.

Cumprir advertir, entretanto, que a utilização de macrorregras como estratégia de ensino da leitura, compreensão e resumo de textos é um recurso pouco produtivo se compreendido isoladamente dos numerosos outros processos estratégicos envolvidos nessas tarefas. Afinal, é manipulação estratégica de uma rede complexa de informações (repetimos: lingüísticas, cognitivas e contextuais) que permite não só atribuir o(s) significado(s) do texto como também determinar neste as informações mais relevantes a serem guardadas na memória.

Além disso, Kintsch & van Dijk (1983:53) advertem que a formação da macroestrutura (ou o resumo) de um texto depende dos propósitos e conhecimentos de cada leitor, de modo que cada leitor pode produzir uma macroestrutura distinta para um mesmo texto. Ainda assim, acreditam aqueles autores que essas diferentes macroestruturas terão muito em comum, uma vez que derivam de um mesmo texto-base. (Dadas essas constatações, Kintsch & van Dijk (1983:53) ponderam que: “*O propósito de uma teoria das macroestruturas pode ser apenas predizer algumas macroes-*

truturas prototípicas para alguns propósitos de leitura comuns ou explicar post hoc o que aconteceu em casos particulares”).

Um outro aspecto relevante apontado pelos mesmos autores é que, uma vez identificadas as macroproposições de um texto, elas devem ser coerentemente ligadas pelas mesmas relações lógicas ou retóricas (comparação, contraste, causa, conseqüência, etc.) das proposições sentenciais das quais foram derivadas, garantindo assim a coerência global da macroestrutura. Isto implica dizer que o resumo ou macroestrutura de um texto não constitui uma mera lista de proposições ou sentenças desconexas, mas contrariamente deve apresentar todas as propriedades do texto-base, tais como coesão, coerência, informações implícitas, etc.

Consideremos, a título de ilustração, o texto a seguir e vejamos como a aplicação sucessiva das (macro)regras levantadas podem gerar macroestruturas cada vez mais densas.

Termo denota ingenuidade

Situada a oeste de Atenas, a Beócia fazia parte da região central da antiga Grécia. Sua principal cidade era Tebas, que chegou a exercer uma breve hegemonia sobre as demais cidades.

A Beócia era uma área essencialmente agrícola, com comércio e artesanato de pequena expressão. Por essa razão seus habitantes eram considerados ignorantes pelos gregos dos centros mais desenvolvidos.

Esse preconceito, que deu origem ao significado atual da palavra “beócio” (bronco, boçal, simplório, ingênuo), era reforçado pelo fato de que o dialeto local não adquiriu importância literária, porque seus principais intelectuais escreviam em dórico. Apesar do estigma, foram beócios Hesíodo, Píndaro e Plutarco.

(Folha de São Paulo, 25/10/1996:)

O texto em análise foi produzido com a intenção de esclarecer ao leitor o significado do termo “beócio”, utilizado certa vez pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em uma de suas ofensivas verbais dirigidas aos que o pressionavam para alterar o rumo da política econômica do país. O padrao do Real declarou que só o faria se fosse “beócio”. Assim, o título do texto refere-se a este termo, recuperável do contexto imediato da reportagem em que aparece. Os títulos dos textos são, normalmente, indicativos da macroestrutura semântica de um texto reduzida ao máximo. Isto se aplica ao texto em análise, ou seja, o título “Termo denota ingenuidade” resume, no seu nível mais alto, a macroestrutura daquele texto. Entretanto, como chegamos a essa informação essencial?

Considerando que a mudança de parágrafos em um texto sinaliza macroproposições, inicialmente podemos resumir o texto em apreço reduzindo cada parágrafo a suas informações essenciais, aplicando ao material lingüístico acessório, acidental a regra de *apagamento*, obtendo as seguintes macroproposições:

1. A Beócia fazia parte da região central da antiga Grécia.
2. A Beócia era uma área essencialmente agrícola.
3. Por essa razão seus habitantes eram considerados ignorantes pelos gregos dos centros mais desenvolvidos.
4. Esse preconceito, (que) deu origem ao significado atual da palavra “beócio” (bronco, boçal, simplório, ingênuo).

Nesse primeiro nível macroestrutural, foram apagadas, do primeiro parágrafo, as informações acidentais sobre o referente do discurso, “a Beócia”, relacionadas a sua localização geográfica (“Situada a oeste da cidade de Atenas...”) e história geo-política (“Sua principal cidade...sobre os centros mais desenvolvidos.”); do segundo parágrafo, foram eliminadas as informações sobre “outros” aspectos da vida econômica do lugar (“...comércio e artesanato de pequena expressão”), dispensáveis à compreensão de que se tratava de uma economia essencialmente agrícola, informação esta condição de interpretação para a outra macroproposição selecionada do mesmo parágrafo “Por essa razão seus habitantes eram considerados ignorantes...”, por sua vez, condição de interpretação da macroproposição selecionada do terceiro parágrafo (“Esse preconceito, (que) deu origem ao significado atual da palavra ‘beócio’”), do qual foram eliminadas as informações secundárias acerca desse fato.

Observe-se que todas as informações apagadas, nos três parágrafos, são secundárias às proposições principais e, portanto, dispensáveis ao propósito global do texto – explicar o significado do termo “beócio” – podendo assim ser recuperadas pelo conhecimento de mundo do leitor sobre a Beócia.

O conjunto de macroproposições até aqui destacado não constitui ainda um texto, uma vez que carece de alguns ajustes no que se refere à coesão. Entre as macroproposições 1 e 2, o referente do discurso aparece repetido, podendo-se neste caso reaplicar a regra de apagamento, eliminando um dos termos. Também aí poderá o leitor resumidor restabelecer o vínculo semântico-sintático entre as duas macroproposições utilizando-se da regra de construção para transformar as duas orações simples num período composto por coordenação, mediante introdução entre elas de um conectivo aditivo (“e”):

A Beócia fazia parte da região central da antiga Grécia e era uma área essencialmente agrícola.

A segunda macroproposição, igualmente, precisa de ajustes para reconstituir-se-lhe a estrutura sintática. Há que se transformar os fragmentos de orações distintas presentes (“Esse preconceito...”, sujeito de uma oração formalmente independente, e “...que deu origem ao significado...”, oração subordinada explicativa) numa oração simples, sintática e semanticamente autônoma:

Esse preconceito deu origem ao significado atual da palavra “beócio” (bronco, boçal, simplório, ingênuo).

Nas duas outras macroproposições não há, por hora, necessidade de ajustes, configurando-se assim o seguinte resumo:

A Beócia fazia parte da região central da antiga Grécia e era uma área essencialmente agrícola. Por essa razão seus habitantes eram considerados ignorantes pelos gregos dos centros mais desenvolvidos. Esse preconceito deu origem ao significado atual da palavra “beócio” (bronco, boçal, simplório, ingênuo).

Poderíamos continuar ainda aplicando macrorregras a esse primeiro nível macroestrutural, apagando de cada uma das macroproposições remanescentes outros dados acessórios: na primeira, a indicação específica da região da Grécia da qual a Beócia fazia parte (“região central”) e da época em que existiu (“antiga”); na segunda, o agente da passiva “pelos gregos” e o adjunto adnominal locativo “dos centros mais desenvolvidos”; na terceira, três dos quatro adjetivos sinônimos (“bronco, boçal, simplório, ingênuo”), mantendo-se apenas um deles. Disto resultaria um segundo nível macroestrutural:

A Beócia fazia parte da Grécia e era uma área essencialmente agrícola. Por essa razão seus habitantes eram considerados ignorantes. Esse preconceito deu origem ao significado atual da palavra “beócio” (ingênuo).

Considerando que na segunda macroproposição desse resumo, a expressão “essa razão” retoma apenas parte da informação macroproposicional anterior, podemos eliminar o material incluído nesta macroproposição que não é condição de interpretação para a subsequente: “(A Beócia) fazia parte da Grécia antiga...”, obtendo-se uma nova macroestrutura:

A Beócia era uma área essencialmente agrícola. Por essa razão seus habitantes eram considerados ignorantes. Esse preconceito deu origem ao significado atual da palavra “beócio” (ingênuo).

As duas primeiras macroproposições desse último resumo podem ser ainda mais reduzidas, mediante aplicação da macrorregra da construção, resultando na macroestrutura:

O preconceito contra os beócios deu origem ao significado atual da palavra “beócio” (ingênuo).

Eliminando-se ainda, num primeiro momento, a informação sobre os preconceito contra os beócios e, num segundo, a informação sobre a origem do significado da palavra ‘beócio’, poderíamos reconstruir a informação restante em dois níveis macroestruturais sucessivos:

A origem do significado atual do palavra “beócio” (ingênuo).

O significado atual da palavra “beócio” (ingênuo).

Se, levando às últimas conseqüências essa análise, eliminássemos o adjetivo “atual”, elemento lingüístico de caráter acessório, teríamos:

O significado da palavra “beócio” (ingênuo).

Transformando a macroestrutura resultante numa frase verbal:

A palavra “beócio” significa ingênuo.

Considerando que “palavra” é hiperônimo” de “beócio”, podemos ainda aplicar a regra de generalização e eliminar o segundo vocábulo:

A palavra significa ingênuo.

Como o texto-base de que estamos tratando refere-se a apenas um dos significados da palavra “beócio”, cumpre ainda especificar o valor semântico do verbo “significar”. Podemos assim, com maior precisão, substituir “significar” por “denotar” e o adjetivo que lhe complementa o sentido por um substantivo correspondente, resultando daí:

A palavra denota ingenuidade.

Eliminando-se por fim o artigo, elemento especificador do substantivo que se lhe segue e substituindo o vocábulo palavra por um hiperônimo correspondente, obtemos o título do texto, que representa o nível macroestrutural mais alto a que podemos chegar:

Termo denota ingenuidade.

2 ALGUMAS EVIDÊNCIAS EXPERIMENTAIS

2.1 A formação da macroestrutura (resumo) do texto

Para Kintsch & van Dijk (1985), a formação da macroestrutura é um processo automático que tem lugar *durante* a leitura do texto. A fim de comprovar essa hipótese, aqueles autores compararam os resultados da leitura de duas versões de um texto, uma sintaticamente mais complexa do que a outra, tendo evidenciado não haver diferenças significativas no tempo gasto pelos sujeitos da pesquisa para a responder a algumas questões sobre as duas versões, a despeito da maior complexidade sintática de uma delas. Entretanto, o tempo gasto na leitura da versão sintaticamente mais complexa foi significativamente maior do que o tempo de leitura da outra versão. Num segundo experi-

mento, também compararam os mesmos autores duas versões de um mesmo texto: uma em ordem natural, tendo sua macroestrutura intacta, outra com parágrafos desordenados. As duas versões foram lidas e resumidas por sujeitos, evidenciando a comparação dos tempos de leitura e de resumo gastos resultados análogos aos do primeiro experimento, ou seja, tempos de leitura significativamente distintos e tempos de resumo indiferenciados.

Através de um outro experimento, Schnotz *et al.* (*apud* Kintsch & van Dijk, 1983:53), observaram, entretanto, que sujeitos que leram um texto complexo (ensaio) e foram solicitados a resumi-lo logo após a leitura não demonstraram ser muito hábeis em identificar o que era mais importante no texto, sendo mais bem sucedidos numa segunda tentativa. Esses resultados, segundo Kintsch & van Dijk, sugerem que, em se tratando de textos complexos, durante as primeiras leituras, o leitor ocupa-se da formação do texto-base e somente nas leituras subsequentes é que se ocuparia da formação da macroestrutura. Entretanto, no caso dos experimentos acima mencionados, que compararam tempos de leitura e de resumo, é provável que o maior tempo despendido na leitura dos textos mais complexos tenha justamente decorrido do maior esforço dos sujeitos na tentativa de reconstituir inicialmente o texto-base de cada texto.

2.2 Efeitos da instrução sobre a tarefa de resumo

A despeito da sugestão de que a formação da macroestrutura e, em última instância, a construção do resumo de um texto, seja um processo espontâneo, Rinehart *et al.* (1986) demonstraram que a instrução direta e explícita sobre como resumir favorece a sua formação. Esses autores instruíram alunos a resumir textos segundo três procedimentos sucessivos: a) resumo de cada parágrafo do texto, b) resumo dos resumos de parágrafos em um único parágrafo e c) aplicação de regras de redução da informação sobre esse último resumo. A eficácia desses procedimentos instrucionais foi testada mediante comparação dos resumos de um mesmo texto produzidos por dois grupos de sujeitos: um que praticara os procedimentos mencionados; outro, que não tivera nenhum tratamento específico sobre como resumir textos. O objetivo do estudo era verificar se a instrução explícita e direta sobre como resumir teria efeitos sobre a identificação das informações importantes em um texto e se ajudariam a lembrança dessas informações (?). De fato, os resultados do experimento indicaram diferenças significativas em favor do grupo que recebera o tratamento no que se refere à identificação de idéias principais do texto utilizado, porém poucas diferenças foram observadas com relação a lembrança de informações, sugerindo assim que o processo de resumo é beneficiado pela instrução explícita.

2.3 Aplicação de regras de redução da informação

2.3.1 Progressão desenvolvimental no uso de regras de redução

Brown e Day (Brown, 1985) testaram suas *regras de condensação para a escrita de resumos* (**apagamento** de material trivial; **apagamento** de material redundante; c) **substituição** de itens; d) **superordenação** de ações; e) **seleção** de sentença-tópico; e f) **invenção** de sentença tópico) através de vários experimentos com alunos americanos de faixas escolares diversas, da escola primária à universidade. Num desses experimentos, realizado com alunos do 5º., 7º. e 10º. ano (nível fundamental) e *college students* (de nível médio), textos foram especialmente construídos para a testagem de cada tipo de regra. O objetivo do experimento era avaliar a progressão desenvolvimental no uso de regras de condensação. Os resultados, segundo as mesmas autoras, evidenciaram, entre outros fatos, que:

a) as regras de apagamento foram utilizadas eficientemente por todos os sujeitos, demonstrando que mesmo os mais estudantes mais novos compreendem a idéia fundamental implicada na tarefa de resumir, ou seja, a redução da informação;

b) o uso de regras de seleção de tópico foi progressivo, com resultados mais destacados entre os estudantes do *college*;

c) a regra de invenção revelou-se a mais difícil: foi muitíssimo pouco usada por estudantes do 5º. ano, em apenas um terço das ocasiões necessárias por estudantes do 10º. ano e em apenas metade das ocasiões por *college students*.

Os resultados encontrados levaram as autoras a concluir que as regras de condensação da informação apresentam diferentes graus de dificuldade (fato não mencionado por Kintsch & van Dijk), possivelmente por exigirem *diferentes graus de manipulação cognitiva* (Brown, 1985:515). As autoras sugerem ainda que a regra de invenção é difícil porque desvia-se mais radicalmente da estratégia de cópia-apagamento³, exigindo acréscimo de informação e seleção e manipulação de informações já fornecidas. Para as autoras, ainda, seriam essas estratégias, comuns apenas a resumidores muito hábeis (universitários, por exemplo), que caracterizariam um bom resumidor de texto.

Brown & Day constataram ainda que mesmo estudantes do *college* apresentaram dificuldades na aplicação das regras de condensação, particularmente com relação à regra de invenção. Dada essa constatação, as autoras compararam ainda o desempenho de estudantes do 4º. ano do

college e de graduandos do 4º. ano de inglês (*experts*) com relação ao uso de regras mais complexas (seleção, superordenação e invenção). Os resultados dessa avaliação indicaram que os graduandos obtiveram desempenho melhor do que os *college* nas regras de superordenação e de invenção, tendo sido bastante significativo o contraste dos dois grupos no uso da segunda regra. No caso da aplicação da regra de seleção, os graduandos não se destacaram. Brown & Day sugerem que isto pode ter ocorrido por conta de uma regra não-prevista de combinação de parágrafos freqüentemente utilizada pelos estudantes universitários.

Os resultados de Brown & Day sugerem assim uma hierarquia de dificuldade no domínio das regras de condensação, conforme a progressão da faixa escolar, nos seguintes termos;

a) as regras de apagamento são plenamente acessíveis a partir do 5º. ano;

b) a regra de seleção de tópico torna-se mais acessível a partir do *college*;

c) as regras de superordenação são mais acessíveis aos estudantes do *college* e universitários, com melhor desempenho entre estes últimos;

d) a regra de invenção é mais acessível aos universitários.

2.3.2 Uso de regras de condensação e condições da tarefa de resumo

A pesquisa de Kleiman & Terzi (1989) contesta, em parte, a relação estabelecida por Brown & Day entre domínio de regras e grau de maturidade dos indivíduos. As autoras brasileiras afirmam que as condições em que as tarefas de leitura e resumo foram realizadas nos experimentos das americanas (resumo com consulta ao texto-base) poderiam ter sido responsáveis pelo mau desempenho dos sujeitos mais jovens na utilização de regras de condensação mais complexas (seleção, superordenação e invenção). Tendo em vista essa suposição, Kleiman e Terzi analisaram resumos de um texto produzido por 40 alunos de 8ª. série, sob duas condições: resumo com a presença do texto-base e resumo sem o texto-base. Após análise dos resumos produzidos pelos dois grupos, as autoras brasileiras concluíram que as falhas de compreensão detectadas foram determinadas pela relação que o leitor estabelece com o objeto da tarefa (o texto), que estando presente restringe o resumo à seleção seqüencial de informações (regras de cópia-apagamento), com pouca atenção sobre a estrutura global do texto, numa operação mecânica, diferentemente do que ocorre com o resumo produzido com a ausência do texto-base, revelador de maior autonomia e mais bem sucedido na tarefa de integração de informações (uso de regras de superordenação e invenção).

³ Estratégia utilizada comumente por alunos mais novos, consistindo em operações de apagamento ou inclusão de elementos da superfície textual.

2.3.3 Uso de regras de redução da informação e processamento da escrita

A pesquisa de Sousa e Silva (1988) acrescenta ainda que o tipo de regras de redução semântica utilizado e a eficiência no domínio dessas regras são determinados não só pela escolaridade do aluno, conforme sugerem Brown & Day, e pelo grau de dependência em relação ao texto-base, conforme defendem Kleiman & Terzi, mas, principalmente, pela capacidade do leitor/resumidor de tomar decisões adequadas em relação a certas etapas características do processamento da escrita (solução de problemas de planejamento, tradução e revisão). Para comprovar essa hipótese, a autora em questão analisou um resumo produzido por um aluno universitário do Curso de Letras. A tarefa foi realizada em dois momentos. No primeiro, o aluno produziu o resumo do texto, sendo-lhe facultada a consulta a este. No segundo, o aluno deveria revisar o resumo, porém sem recorrer ao texto-base, observando sua adequação à audiência, a clareza de sua estrutura global e a eficiência de suas marcas formais para a leitura. A autora buscou analisar tanto o produto da leitura (mediante análise de resumo escrito pelo sujeito) quanto o seu processo (mediante análise de protocolo verbal). O desempenho do sujeito do experimento foi analisado em três fases do processamento da escrita: planejamento, tradução e revisão (conforme modelo de Hayes & Flower, apud Sousa e Silva). Na produção do resumo, o domínio dessas etapas de processamento da escrita se manifestariam, segundo a autora, entre outros aspectos: a) na fase de planejamento, pela seleção de idéias relevantes do texto-base e sua organização em uma superestrutura; b) na fase de tradução, pelo uso de mecanismos formais de coesão, pela manutenção do tópico discursivo, pelo uso de estruturas sintáticas complexas, etc.; c) na fase de revisão, pela reconsideração atenta do texto-resumo quanto aos objetivos da revisão já mencionados (adequação à audiência, clareza da superestrutura e marcas formais adequadas). Os resultados observados por Sousa & Silva, entretanto, mostraram que: a) na fase de planejamento, o sujeito de seu experimento apenas reproduziu no seu resumo a ordem original do texto-base, por vezes apagando a informação básica ou mantendo-a redundantemente ou ainda criando trechos incoerentes, demonstrando não ter reconhecido adequadamente a superestrutura do texto-base nem estabelecido uma superestrutura para seu próprio texto; b) na fase de tradução, o sujeito utilizou ou estruturas sintáticas muito semelhantes às do texto original ou estruturas outras deficientes; c) na fase de revisão, o sujeito limitou-se à ajustes superficiais (pontuação, concordância, por exemplo). Já na análise do protocolo verbal, Sousa e Silva observou que, embora o aluno tenha manifestado alguma preocupação com os mecanismos de coesão, marcas formais importantes do texto original foram suprimidas ou mantidas de forma inadequada no resumo.

O mau desempenho do sujeito da pesquisa nas duas tarefas propostas foi assim interpretado por Sousa e Silva como evidência de que o insucesso na construção da macroestrutura do texto está diretamente relacionado à falta de domínio sobre as etapas da produção escrita.

CONCLUSÃO

As informações apresentadas neste artigo representam apenas uma introdução ao modelo de compreensão de Kintsch & van Dijk e às formulações desse modelo acerca da natureza e dos processos envolvidos na tarefa de resumo de textos, servindo como sugestão de um ponto de partida para o aprofundamento dessas questões. As considerações de natureza experimental deste artigo, por sua vez, tentaram destacar, entre outros aspectos, alguns dos fatores, presentes ou não nos estudos de Kintsch e van Dijk, que interferem na tarefa de resumo (a maturidade do leitor, as condições da tarefa de resumo, a habilidade no processamento da escrita) e que devem ser consideradas com mais atenção no meio escolar, onde a leitura e produção de textos (resumos ou não) ainda tem sido propostas de forma um tanto aleatória.

REFERÊNCIAS

- BROWN, A. L. (1985) Metacognition: the development of selective attention strategies for learning from texts. In: SINGER, H. & RUDELL, R. (eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware, IRA, 501-26.
- KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. A. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, California, Academic Press.
- _____. (1985) Cognitive psychology and discourse: recalling and summarizing stories. In: SINGER, H. & RUDELL, R. (eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware, IRA, 794-812.
- KLEIMAN, A. & TERZI, S. (1989) Fatores determinantes na elaboração dos resumos: maturação ou condições da tarefa? In: *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP, Pontes, 75-89. (Linguagem/ensino).
- RINEHART, Steven D. et. Al. (1986) Some effects of summarization on reading and studying. *Reading Research Quarterly*. XXI (4), 177-96.
- SOUSA e SILVA, M. C. P. de. (1988) A tarefa de resumir num contexto mais amplo de produção escrita. *Campinas/SP, Trabalhos em Linguística Aplicada*. 12, 199-210.
- VAN DIJK, Teun A. (1978) *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós.
- _____. (1988) Modelos na memória – o papel das representações da situação no processamento do discurso. In: *Discurso, cognição e leitura*. São Paulo, Contexto, 1988, p. 158-181.