

Uma proposta de estratégia de resumo com base na Teoria dos Blocos Semânticos

Sandra Maria Leal Alves

Faculdade de Letras – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

leal0209@bol.com.br

Resumo. *O objetivo deste artigo é apresentar uma proposta de elaboração de resumo com base na Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), versão atual da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), elaborada na década de 1980, por Oswald Ducrot em parceria com Jean-Claude Anscombre e revisada na década de 1990, desta feita com a colaboração de Marion Carel. Por não se tratar de resultado de estudo experimental, o que se pretende é apenas apresentar uma hipótese de trabalho envolvendo leitura/compreensão/redução de informação baseada nos princípios da TBS que poderá ser testada oportunamente, em situação real de ensino.*

Abstract. *The objective of this article is to present a proposal of summary elaboration based in the Theory of the Semantic Blocks (TBS), current version of the Theory of the Argument in the Language (TAL), elaborated in the decade of 1980, by Oswald Ducrot in partnership with Jean-Claude Anscombre and revised in the decade of 1990, with Marion Carel's collaboration. It is not a result of experimental study, the intention is just to present a work hypothesis involving reading/comprehension/reduction of information based on TBS's maxims that it will be able to be tested, in real situation of teaching.*

Palavras-chave: leitura; compreensão; bloco semântico; quadrado argumentativo; resumo.

1. Introdução

Os dados da natureza percebidos através dos sentidos (visão, audição, etc) comportam aspectos muito ínfimos da verdadeira realidade das coisas, tendo em vista que toda a interpretação individual dos fatos de qualquer natureza é permeada pela subjetividade de quem os interpreta. Os aspectos filosóficos da verdade sobre os elementos do Universo conduzem, às vezes, a que se infira conceitos nem sempre muito claros sobre a realidade observada, e a linguagem, em qualquer que seja sua forma de manifestação, não foge desse amplo leque de possibilidades de interpretação. Isto é, chegar à hipótese mais aproximada do sentido que um discurso pretenda veicular não é tarefa simples se o que se deseja é interpretar o que é efetivamente dito através dos recursos lingüísticos, sem fazer interferir nessa interpretação, com o objetivo de agregar informações ao texto, elementos extralingüísticos como o conhecimento prévio e a memória. Mais difícil ainda será essa empreitada se o sentido construído a partir de uma dada situação de comunicação estiver a mercê da intersubjetividade constituída pela relação do eu/locutor com o tu/interlocutor.

Aprender a ler, por exemplo, é algo relativamente simples diante da complexidade do processo de compreender o que é lido. A competência para atingir um nível de compreensão satisfatório após a leitura de textos é a grande “batalha” travada em sala de aula entre os professores e seus alunos; esse problema, entretanto, pode começar a ser minimizado durante os primeiros anos do Ensino Fundamental. Com base nesse objetivo, qual seja o de atenuar as dificuldades enfrentadas na escola com relação ao que se refere à leitura/compreensão, este trabalho pretende valer-se da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), criada por Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombe, em meados da década de 80, para sugerir uma estratégia de leitura - visando à produção de resumo - que torne a apreensão do sentido de textos argumentativos mais dinâmica, global e eficiente.

Mesmo sabendo que a empreitada de tentar fazer a transposição didática de uma teoria, buscando meios eficientes de aplicá-la em sala de aula, seja uma atitude um tanto pretensiosa, acredito ser mais produtivo, nesse contexto, errar por audácia que por omissão. Para apresentar uma idéia que se pretenda inovadora, faz-se necessário partir de outro ponto de vista já existente; por isso, como contraponto para iniciar a discussão sobre estratégias de compreensão leitora com vistas à produção de sínteses, serão apresentados os critérios para a elaboração de resumo de Teun A. van Dijk (de base semântica) e Michel Charolles (de base sintática) sobre os princípios que orientam a produção dessa tipologia textual. Neste artigo, portanto, após breve compilação desses princípios, buscar-se-á expor possíveis lacunas encontradas nas propostas desses autores e, com os recursos metodológicos oferecidos pela Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), que consiste na terceira fase da TAL, sugerir possíveis soluções para alguns problemas recorrentes na elaboração de resumos.

Para começar a discutir o problema, façamos uma breve exposição sobre a forma que se constitui no paradigma da interpretação textual; a seguir, temos uma sucinta descrição da TAL e a sua relação com o estruturalismo; uma explanação sobre os princípios da TBS; e sobre a forma como a polifonia se apresenta na TBS. Para concluir, serão apresentados resumidamente os princípios para elaboração de resumo de dois teóricos que estudam o tema; a análise de um texto argumentativo e uma sugestão de resumo desse texto com base nos princípios da TBS.

2. O modelo tradicional de interpretação

A atividade de leitura, com vistas à compreensão textual, que as escolas, em geral, desenvolvem com seus alunos deixa a desejar em razão da metodologia usada. Normalmente essas análises são feitas com base em roteiros (questionários) cujas perguntas o aluno sequer precisa fazer a leitura completa do texto para respondê-las. De tão óbvias e superficiais, muitas das questões elaboradas para a atividade podem ser respondidas com base no conhecimento prévio do aluno sobre o assunto, nas inferências que podem ser feitas a partir do título do texto e nas imagens que costumam ilustrar as narrativas dos livros didáticos.

Atividades com tais características, além de pecarem pela total falta de criatividade, em nada contribuem para o aprimoramento do aprendiz no que se refere à capacidade de apreender a diversidade de sentidos veiculados por um mesmo discurso.

O que usualmente é solicitado como atividade de “compreensão leitora” resume-se à identificação de elementos constituintes dos discursos (personagens, lugares e

título, nome do autor – e até da editora!), aspectos estruturais (narrativa, poesia, diálogo), e/ou à simples cópia de partes do texto. E a análise do que é efetivamente dito através da língua, onde entra nesse processo?

Esse problema, como tantos outros relativos ao ensino, pode ser considerado histórico, apesar de algumas atitudes tão antigas quanto bem intencionadas. Costa (1933, p.128), inicia sua *analyse interpretativa* dizendo:

A analyse interpretativa completa o estudo analytico da língua, indo alem do periodo e do paragrapho, abrange todo o texto, cujo sentido procura esmerilhar. Mais do que as outras analyses, isto é, a analyse lexica e a analyse logica, ella penetra o pensamento do autor e torna a leitura inteiramente comprehensivel.¹

A citação da passagem acima já reflete a preocupação dos educadores daquela época com a questão do sentido, preocupação essa que ainda persiste nos dias atuais sem solução. O impasse parece, então, residir na esfera metodológica; talvez os professores saibam *o que* deva ser feito, mas não *como* fazê-lo. Para ilustrar tal asserção, vale comparar a forma como a interpretação de textos é sugerida em dois momentos da história do ensino. Vejamos o quadro 1, abaixo.

Costa, 1933	Correa e Luft, 2000
<ul style="list-style-type: none">- Gênero de composição?- Época a que ela se refere?- Lugar dos acontecimentos narrados?- O ambiente natural e social?- Os personagens da história?- Relações existentes entre eles?- Os episódios principais?	<ul style="list-style-type: none">- Onde vivem os personagens?- Identifique no texto como é a casa onde vivem os personagens.- Como você definiria os personagens?- O que achou do comportamento deles?- Na sua opinião, toda casa velha é, necessariamente, um paraíso de ratos?

Quadro 1. Comparativo entre questionários para interpretação de textos

A comparação entre os dois questionários – o primeiro sugerido pelo autor para todo e qualquer texto; o segundo acompanha uma narrativa presente no livro didático citado – são representativos do que foi dito acima sobre a ineficácia da metodologia utilizada para a análise textual; as perguntas buscam respostas pontuais, específicas, que nada têm a ver com a compreensão do sentido do texto.

As mudanças ocorridas no espaço físico das escolas e os avanços tecnológicos em termos gráficos, embora sejam importantes e necessários, não são suficientes para a melhoria do ensino. É necessário que haja uma mudança drástica na forma de interpretar os fatos e eventos do mundo (e os discursos) que as pessoas envolvidas no ensino - professores e autores de livros didáticos - utilizam. Para tanto, é fundamental que essas pessoas recorram a teorias atualizadas e eficazes para dar conta de suas responsabilidades. Neste trabalho, como já anunciado anteriormente, será utilizada como suporte teórico da proposta de compreensão leitora/elaboração de síntese desenvolvida, a terceira fase da Teoria da Argumentação na Língua (TAL) - chamada Teoria dos Blocos Semânticos (TBS) - para orientar a análise textual proposta. A TBS foi desenvolvida em meados da década de 90 do século passado por Marion Carel, em

¹ Ortografia conforme original.

parceria com Oswald Ducrot, e consiste numa etapa mais avançada dos estudos que ambos vêm desenvolvendo desde a década de oitenta sobre o discurso argumentativo.

3. A Teoria da Argumentação na Língua (TAL)

A Teoria da Argumentação na Língua (TAL) é uma teoria estruturalista que une as regras da análise lingüística ao uso da linguagem. A primeira forma da TAL é chamada de *Standard* e se aproxima da lógica em função da formação de seus autores nessa área, conhecimentos esses de que os mesmos lançam mão para dar início aos estudos sobre argumentação na língua. Em 1988, após revisar e reformular a forma *Standard* da teoria, surge o que Ducrot chama de forma recente (ou segunda fase) integrando a Teoria Polifônica da Enunciação e a Teoria dos *Topói*, que afasta a TAL dos princípios da lógica e a aproxima da Pragmática em razão de basear-se em elementos extralingüísticos para a construção do sentido. Esse percurso evolutivo da teoria continua e, tendo em vista que a pragmática sugere uma estreita relação da língua com o mundo exterior a ela, Ducrot acaba por abandoná-la também – e conseqüentemente a noção de *topoi* - porque acredita que o sentido não se encontra nem nas condições de verdade da lógica, nem no mundo exterior à linguagem, mas no interior da própria língua. O objetivo de Ducrot, portanto, é analisar como se constrói o sentido com base essencialmente nos elementos lingüísticos e na noção de relação entre palavras, frases e discursos.

Atualmente, em parceria com a lingüista Marion Carel, Ducrot vem desenvolvendo o que ele chama de terceira forma da TAL – A Teoria dos Blocos Semânticos (TBS). Embora o próprio autor não a considere uma teoria acabada, já é possível aplicá-la com bons resultados em análises de discursos, como a que será apresentada neste trabalho com base nos pressupostos dessa terceira fase da teoria.

Faz-se necessário agora tentar esclarecer o que significa para Ducrot dizer que a argumentação está na língua. Conforme o autor, a descrição semântica de todas as entidades lingüísticas comporta restrições sobre a forma de argumentação que lhes pode ser atribuída a partir dos enunciados em que se realizam; ou seja, no contexto lingüístico em que ocorrem. Surgem, então, as noções de *significação* e *sentido*. O primeiro termo, conforme Ducrot, é da esfera da frase e está ligado ao conteúdo semântico do léxico. É uma característica inerente ao sistema da língua e destina-se simplesmente a indicar o ‘trabalho’ que deve ser feito para se compreender o enunciado; o segundo, e mais importante para o autor, é da esfera da fala e está ligado ao uso com base na relação entre os enunciados componentes do discurso em uma situação real de comunicação. A diferença entre a *significação* da frase e o *sentido* do enunciado é de quantidade (o enunciado diz mais que a frase) e de natureza (a frase é de natureza teórica; o enunciado é real/empírico). Para Andersen (2006, p. 55), “a proposta da TAL é de que os efeitos de sentido são configurados pela seleção lexical, que delimita as possibilidades argumentativas de um enunciado. (...) Dessa forma, a orientação argumentativa está inscrita na própria língua”.

A assertiva de que a língua já contém argumentação, por isso não pode ser vista como unidade isolada de sentido (em termos lexicais), mas pelas relações de contigüidade entre seus elementos em termos sintagmáticos e pelas relações entre os enunciados do texto sob o ponto de vista paradigmático é que mobiliza Ducrot para a busca de novas estratégias de interpretação. O conteúdo semântico das palavras (aquele

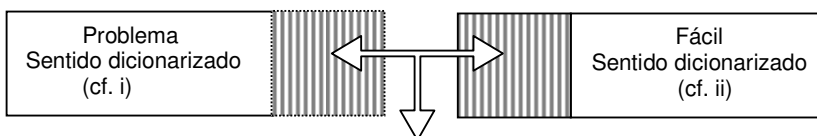
descrito em dicionários) necessita ser completado/ampliado na relação de uma palavra com outra. Tentemos tornar esses conceitos mais claros através de um exemplo.

Tomemos as palavras “problema” e “fácil”. Conforme o Dicionário Aurélio (1986), temos as seguintes definições:

- i) Problema. 1. Questão matemática proposta para que se lhe dê a solução. 2. Questão não solvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento: problemas filosóficos, o problema da auditoria das Cartas Chinesas. 3. Proposta duvidosa, que pode ter numerosas soluções. 4. *Qualquer questão que dá margem a hesitação ou perplexidade, por difícil de explicar ou de resolver.* (grifos meus)
- ii) Fácil. 1. Que se faz ou se consegue sem custo ou esforço. 2. *Que se apreende ou compreende sem custo.* (grifos meus)

Analisadas isoladamente, essas palavras têm sentidos opostos (difícil/fácil), mas ao fazermos uma análise das mesmas vistas de forma conjunta (problema fácil), observa-se que a contigüidade ocasiona uma alteração na força argumentativa do primeiro termo.

- iii) Problema fácil: Esta locução, a rigor, deveria não ser passível de uma definição conjunta, tendo em vista a descrição dicionarizada contrária que recebem os dois termos que a constituem. Mas Ducrot, por ter uma visão estruturalista da língua, propõe uma solução que pode ser esquematizada de modo concreto com da seguinte forma:



Espaços destinados à intersecção da significação das palavras *problema* e *fácil* observando a relação de contigüidade.

Esquema 1 – Interdependência semântica entre duas palavras

Com base na TAL, integra-se a noção de dificuldade contida na palavra *problema* com a noção de facilidade contida na palavra *fácil*, e por certo não temos mais a mesma definição canônica de *problema*. A simples ligação sintagmática de ambas diminui a força argumentativa de *problema* e resulta numa nova unidade de sentido gerada pela ligação do adjetivo com o substantivo. Isto é, a força argumentativa da palavra *problema* torna-se gradual dependendo, por exemplo, do adjetivo que a acompanha:

- iv) Problema fácil (diminui a força argumentativa de problema)
- v) Problema difícil (aumenta a força argumentativa de problema)

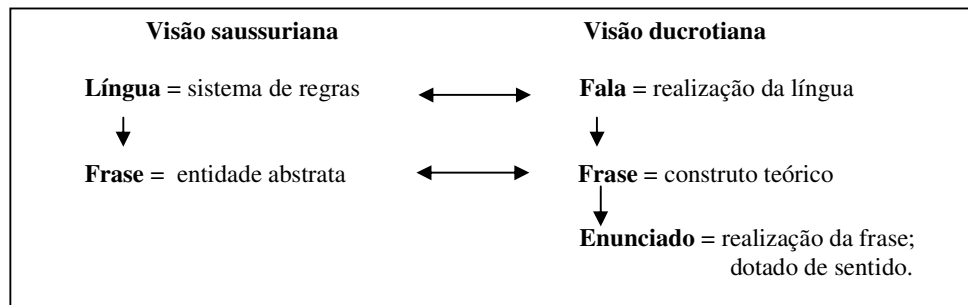
Parece haver, nesse processo, um resgate da noção de signo vazio, de Benveniste, na qual o espaço vazio de cada signo é preenchido com os elementos sinalizadores de pessoa (eu/tu) e de tempo e espaço (agora/aqui) que caracterizam toda situação de comunicação. Conforme Ducrot, o *eu* se marca no discurso através da argumentação ao refletir na enunciação a indissociável relação que existe entre o *eu/aqui/agora* presente em toda situação de comunicação.

4. A Teoria da Argumentação na Língua (TAL) e o Estruturalismo

A despeito de todas as teorias lingüísticas existentes hoje à disposição de quem quiser pesquisar sobre o tema – atribuição de sentido à comunicação em diferentes situações interativas – é oportuno fazer uma breve comparação entre as teorias Estruturalista, de Ferdinand Saussure e a Teoria da Argumentação na Língua (TAL), de Oswald Ducrot, que faz a recuperação e a integração desses preceitos, ampliando-os. Ducrot interessa-se pela língua e também pela relação entre esta e a fala e, por estudar a língua em situação de uso, a TAL é considerada uma teoria *enunciativa*.

Para o estruturalismo saussuriano, o objeto que se destina à análise lingüística é a língua (*langue*), uma virtualidade que deve ser estudada fora da situação de uso representada pela fala (*parole*). Conforme Saussure (1995, p.28), “seria ilusório reunir, sob o mesmo ponto de vista, a língua e a fala”, pois o objeto plausível de estudo é o produto social depositado no cérebro de cada um; ou seja, a língua com base nas suas relações sintagmáticas (seqüências combinatórias) e paradigmáticas (escolhas lexicais). Ducrot, através da TAL, mostra que a língua e a fala estão intimamente ligadas e que podem – e devem – ser observadas dentro dessa relação.

Em síntese, enquanto Saussure se ocupa da língua como uma virtualidade, Ducrot focaliza sua observação no *produto* da linguagem. Ou seja, parece não haver visões contraditórias, mas complementares; são diferentes formas de olhar para o objeto da análise. Essas noções relativas ao objeto de estudo de Saussure e Ducrot podem ser melhor visualizadas através do esquema 2, abaixo.



Esquema 2 – Comparação entre conceitos de Saussure e Ducrot.

Sob alguns aspectos, percebe-se que a TAL tem bases saussurianas no que diz respeito às relações estruturais, embora estas não sejam vistas da mesma forma. Enquanto para Saussure o que é relevante em termos de sistematização é a *língua* – aspecto social, passivo, da linguagem –, para Ducrot importa o aspecto semântico, o sentido, que é veiculado pela fala através do *enunciado* - dado empírico, instituído pelas comunidades de fala. Para Ducrot, só o discurso – na forma de um conjunto de enunciados – é doador de sentido. A *frase* e o *enunciado*, que constituem o material lingüístico do qual o Locutor (L) se apossa para produzir linguagem, podem ser assim caracterizados: a primeira é uma entidade teórica, por isso não vemos nem ouvimos frases; o segundo é uma realidade empírica; é o que vemos e ouvimos.

5. A Teoria dos Blocos Semânticos (TBS)

A Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), que começou a ser desenvolvida por Carel e Ducrot a partir de 1995, é considerada como a terceira fase dos estudos sobre o sentido,

que começaram na década de 80, então com Ducrot em parceria com Jean-Claude Anscombre. A contribuição que a TBS vem trazer para a TAL é a noção de que a argumentação se realiza através do encadeamento de dois segmentos de discurso denominados *encadeamentos argumentativos* – elemento concreto, observável da língua - que podem ser representados por: A CONECTOR B. Essa relação argumentativa entre dois segmentos pode ser assim exemplificada:

1. Os alimentos são orgânicos, portanto são saudáveis.

Segmento 1 (S1) CON Segmento 2 (S2)

Para a TBS, o conjunto representado por S1 CON S2 constrói um único sentido; nem S1 nem S2 têm sentido isoladamente. É a interdependência entre os dois segmentos que permite a construção do sentido e excluindo, a partir dessa fase da teoria, a noção de *topos* – presente na segunda fase da TAL – que possibilitava a construção do sentido com base em elementos externos à linguagem - como o conhecimento prévio do falante -, através de uma ‘passagem’ do sentido do argumento (S1) para a conclusão (S2).

Outro diferencial da TBS, em relação às fases anteriores da TAL, é a inclusão do conector transgressivo *no entanto (pourtant/PT)*, pois, até este ponto de seus estudos sobre argumentação, Ducrot havia analisado apenas os encadeamentos normativos em *portanto (donc/DC)*; Carel insere, então, os encadeamentos transgressivos em suas análises. O que distingue esses dois aspectos (normativo e transgressivo) é o tipo de conector (*portanto* e *no entanto*) e a presença ou não da negação.

Com relação ao Bloco Semântico (BS), é fundamental destacar seu caráter abstrato; ele consiste no sentido que se pode construir a partir da inter-relação dos encadeamentos argumentativos. Esse sentido, no entanto, é único e deve ser oriundo, rigorosamente, da significação dos encadeamentos que originaram o BS; só é autorizado buscar fora do texto (no contexto) aquelas informações que venham contribuir diretamente com o contexto lingüístico.

É importante ressaltar que, dentro do mesmo BS, o que se opõe são os aspectos, não o sentido. Nos exemplos do BS 1, abaixo:

2. a) Os alimentos são orgânicos, *portanto* são saudáveis.

b) Os alimentos são orgânicos, *no entanto* não são saudáveis.

as expressões *orgânico* e *saudável* têm o mesmo sentido em 2 (a-normativo e b-transgressivo), o que autoriza a dizer que estes dois encadeamentos configuram-se como aspectos *conversos* do mesmo BS.

Nos exemplos do BS2, abaixo:

3. a) Os alimentos são orgânicos, *portanto* não são saudáveis.

b) Os alimentos são orgânicos, *no entanto* são saudáveis.

as expressões *orgânico* e *saudável* têm o mesmo sentido em 3 (a-normativo e b-transgressivo), o que também autoriza a dizer que estes dois encadeamentos configuram-se, também, como aspectos *conversos* do mesmo BS.

Mas o sentido das palavras *orgânico* e *saudável* não é o mesmo nos exemplos 2 (a e b) e 3 (a e b). Conforme Carel (2005), a significação dessas palavras não depende da interpretação que damos a elas, mas das continuações em *portanto* e *no entanto* que

podem ser construídas a partir do primeiro segmento (*Os alimentos são orgânicos*). Em 2 (*a e b*), a qualidade *saudável* vem do fato de ser orgânico; em 3 (*a e b*) é a qualidade de *não-saudável* que vem do fato de ser orgânico.

5.1. O quadrado argumentativo

Após a breve análise das palavras *orgânico* e *saudável* (em 4), faz-se necessário retomar o conceito básico da TBS que diz que a partir de A CON B se pode construir oito conjuntos de encadeamentos chamados aspectos, organizados em dois conjuntos de encadeamentos discursivos. Vejamos os quatro primeiros aspectos do BS1 e suas respectivas representações teóricas:

A DC B	—————→	orgânico DC saudável
A PT neg-B	—————→	orgânico PT neg - saudável
Neg-A PT B	—————→	neg – orgânico PT saudável
Neg-A DC neg-B		neg – orgânico DC neg – saudável

Conforme Carel, estes quatro primeiros aspectos são constitutivos do mesmo BS, cujo princípio argumentativo é: *saudável pelo fato de ser orgânico*.

Vejamos agora os outros quatro aspectos argumentativos do BS2 e suas respectivas representações teóricas:

A DC neg-B	—————→	orgânico DC neg - saudável
A PT B	—————→	orgânico PT saudável
Neg-A DC B	—————→	neg - orgânico DC saudável
Neg-A PT neg-B		neg - orgânico PT neg - saudável

Este segundo BS é completamente diferente do primeiro, pois seu princípio argumentativo remete a um sentido contrário, uma vez que a inter-relação entre A e B é diferente da que ocorre em BS1. Aqui, o princípio argumentativo é: *saudável pelo fato de ser não-orgânico*.

Os aspectos presentes dentro de um mesmo BS, e que determinam a interdependência entre A CON B, apresentam três diferentes relações chamadas: 1) *reciprocidade*, 2) *transposição* e 3) *conversão*. Esses aspectos se evocam um ao outro e geram as argumentações em *portanto* (normativa) e em *no entanto* (transgressiva). Vejamos uma representação esquemática do *quadrado argumentativo* de BS1 (Carel, 2005):

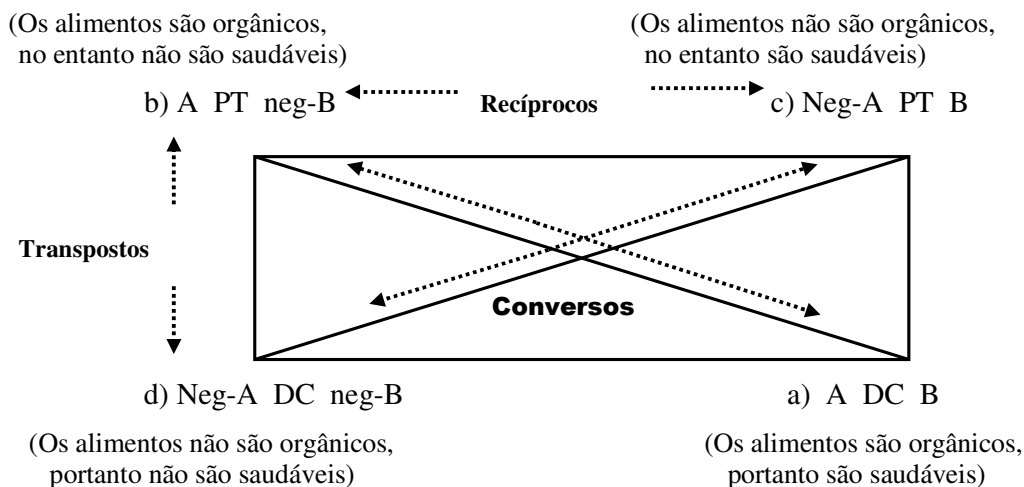


Figura 1 - Quadrado argumentativo correspondente aos aspectos do BS1.

Com base na figura 1 e nos exemplos que ela apresenta, tentemos tornar mais clara a noção de aspecto entre os quatro encadeamentos argumentativos do BS1, cujo princípio argumentativo é *saudável pelo fato de ser orgânico*. Assim, podemos dizer que:

1. São *recíprocos* os encadeamentos *a* e *d* em que se mantém o conector (normativo) e insere a negação nos dois segmentos de *d*; e *b* e *c* em que se inverte o conector (normativo → transgressivo) e insere a negação no segundo segmento de *b* e no primeiro segmento de *c*.
2. São *conversos* os encadeamentos *a* e *b* em que se inverte o conector (normativo → transgressivo) e insere a negação no segundo segmento de *b*; e *c* e *d* em que também se inverte o conector (transgressivo → normativo) e a negação é inserida no primeiro segmento de *c* e em ambos os segmentos de *d*.
3. São *transpostos* os encadeamentos *b* e *d* em que se inverte o conector (transgressivo → normativo) e a negação, presente no segundo segmento de *b*, mantém-se em *d* e é também inserida no primeiro segmento de *d*; e *a* e *c*, em que ocorre a mesma inversão de conector, a negação é inserida no primeiro segmento de *c*.

Agora, vejamos a representação esquemática do *quadrado argumentativo* dos aspectos de BS2 (Carel, 2005):

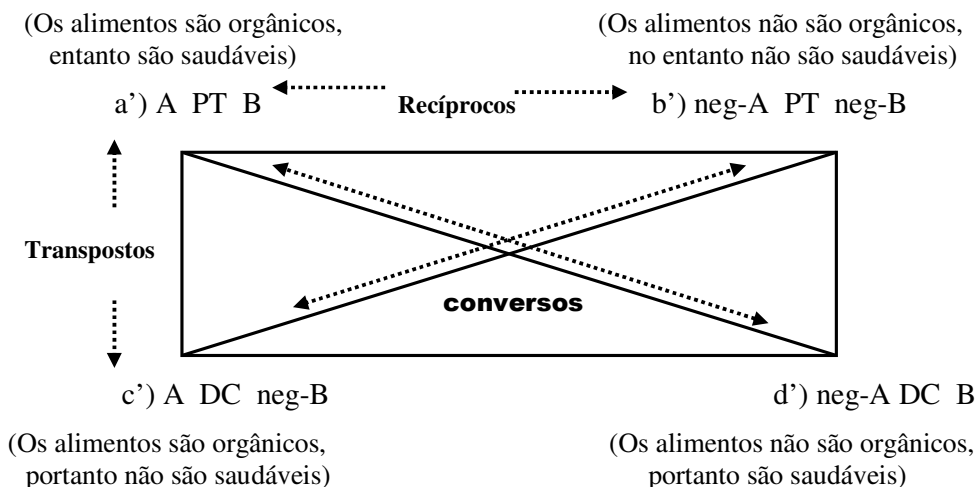


Figura 2. Quadrado argumentativo correspondente ao BS2.

Com base na figura 2 e nos exemplos que ela apresenta, tentemos tornar mais clara a noção de aspecto entre os quatro encadeamentos argumentativos do BS2, cujo princípio argumentativo é *são orgânicos, portanto não são saudáveis*. Assim, podemos dizer que:

1. São *recíprocos* os encadeamentos *a'* e *b'* em que se mantém o conector e insere a negação nos dois segmentos de *b'*; e *c'* e *d'* em que se mantém o conector e insere a negação no segundo segmento de *c'* e no primeiro segmento de *d'*.
2. São *conversos* os encadeamentos *a'* e *d'* em que se inverte o conector (transgressivo → normativo) e insere a negação no primeiro segmento de *d'*; e *b'* e *c'* em que também há a inversão do conector (transgressivo → normativo) e a negação, que ocorre nos dois segmentos de *b'*, mantém-se apenas no segundo segmento de *c'*.
3. São *transpostos* os encadeamentos *a'* e *c'* em que se inverte o conector (transgressivo → normativo) e insere a negação no segundo segmento de *c'*; e *b'* e *d'* em que também há a mesma inversão do conector, mas a negação, que em *c'* ocorre nos dois segmentos, em *d'* ocorre apenas no primeiro segmento.

Após esta breve apresentação dos princípios que constituem o *quadrado argumentativo* dentro da TBS, passemos ao capítulo seguinte que tem por meta explicar os princípios norteadores para a elaboração de resumos sugeridos por Van Dijk e Charolles.

6. O resumo

O tema resumo é recorrente e muitos autores o têm discutido; a maioria deles, entretanto, tem uma orientação teórica comum e ancoram seus argumentos nas visões de resumo de Teun Adrianus van Dijk (com características semânticas) e Michel Charolles (com características sintáticas). Neste trabalho também serão adotadas as noções de

estratégia de resumo desses dois autores, porém não como norteadoras, mas como contraponto para a análise que será feita, utilizando os recursos metodológicos oferecidos pela TBS, para apresentar uma estratégia de redução da informação.

6.1. O resumo conforme van Dijk

Conforme van Dijk (1988), para a redução da informação semântica complexa (nível textual) o resumidor deve executar regras de redução, que incluem operações de *apagamento* – na qual se elidem do discurso aquelas informações que se constituem em atributos, nunca as que representem identificação ou conceito de algo; *generalização* – operação que se realiza sobre as informações essenciais do texto, através dos processos de superordenação; e *integração* – ocasião em que ocorre a vinculação das informações “sobreviventes” dos dois passos anteriores em um texto com características de fidelidade ao texto-fonte, porém de tamanho menor e redigido com vocabulário próprio do resumidor. O autor salienta, entretanto, que essas operações não devem ser vistas como uma forma de suprimir informações, mas sim de integrá-las numa macroproposição².

Parece que se pode entender, então, que as macroestruturas, formadas pelas relações macrossemânticas que organizam os tópicos discursivos, têm um papel fundamental na atividade de resumo. É através da identificação desses *blocos semânticos* (percebe-se aqui uma estreita relação com a TBS) que o leitor orienta-se para chegar ao que é essencial num texto; desse modo, caso o leitor não domine as estratégias de reconhecimento das linhas isotópicas do discurso, não será capaz de produzir um resumo eficiente. Mas os critérios para elaboração de resumo propostos por van Dijk oferecem instruções claras de como delimitar essas macroestruturas? Parece que não, pelo menos para os leitores iniciantes. As instruções de van Dijk são excessivamente técnicas, o que restringe a aplicação das mesmas a leitores experientes. O propósito, portanto, é tentar diminuir as dificuldades enfrentadas por alunos de todos os níveis de escolaridade, inclusive os iniciantes.

6.2. O resumo conforme Charolles

Para Charolles (1991), as estratégias de resumo que envolvem o aspecto sintático são as mais funcionais para a prática pedagógica. Segundo ele, os *conetivos*, os *marcadores de estrutura* e os *marcadores de alcance* são elementos essenciais às operações de contração da informação, enquanto que os sinais de *tematização* e *anaforização* são indícios importantes para a reformulação. Ou seja, há “certo número de expressões lingüísticas que são *indícios* que podem guiar o indivíduo na construção de uma representação da organização do texto que lhe é dado, na hierarquização das informações que este contém” (Charolles, 1991, p.12).

Embora guarde estreitas semelhanças com as técnicas de resumo com base no nível semântico – propostas por van Dijk - no que se refere à fidelidade de conteúdo e de registro enunciativo, originalidade vocabular e extensão reduzida, o resumo baseado na sintaxe – proposto por Charolles - integra, de forma mais direta, as atividades de leitura e escritura; ou seja, não se apóia somente nas informações que restaram na

² Conforme van Dijk, macroproposição (ou macroestrutura) pode ser definida como as relações macrossemânticas que tem a função de organizar os tópicos de discurso.

memória do leitor, mas em elementos lingüísticos presentes no texto para determinar as informações que constarão no resumo.

Além de leitura e compreensão do texto, a análise proposta por Charolles é realizada através dos seguintes passos: *contração* - que compreende a ação de hierarquizar as idéias através da análise dos elementos de ligação antes mencionados; e *reformulação* (ou compactação parafrásica) que envolve os mecanismos de *nominalização* e *adjetivação* e exigem do resumidor uma busca consciente em seu “léxico mental, para encontrar as formas de expressão as mais fiéis semanticamente e as mais compactas” (Charolles, 1991, p.21).

Para Charolles (1991), os processos de *condensação* e *reformulação* são simultâneos e estão a serviço da economia e da clareza na comunicação; ou seja, durante a leitura, o leitor vai processando a informação que recebe de modo a conseguir reter na memória o que é essencial e, ao fazê-lo, automaticamente já atribui coerência a essa nova estrutura resumida. As instruções dadas por Charolles, a meu ver, apresentam dificuldades bastante semelhantes àquelas observadas em van Dijk – são excessivamente técnicas e por isso exigem um conhecimento amplo sobre a estrutura da língua, algo que falta aos leitores iniciantes – e não raro também aos experientes.

7. A contribuição da TBS para a elaboração de resumo

Essa sucinta apresentação das teorias de van Dijk e Charolles sobre as técnicas a serem seguidas para a elaboração de resumos é suficiente para mostrar quão complexo é esse assunto. Parece que dizer *o que fazer* não é o bastante para resolver os problemas que se observam nas sínteses produzidas por alunos de todos os níveis de escolaridade. A inserção no resumo de informações que não constam do texto-fonte, oriundas do conhecimento de mundo do resumidor, e as conclusões errôneas, tiradas de inferências e pressuposições mal construídas, são algumas das causas de insucesso na produção de sínteses. A questão que permanece insolúvel, então, é *como fazer*.

A TBS, momento atual da Teoria da Argumentação na Língua – TAL, é uma teoria estruturalista; isto é, considera relevante para a análise lingüística – e também para a elaboração de sínteses - os aspectos sintáticos e semânticos da língua, mas vai além disso. Embora não haja nas versões da TAL (descritas em 2), nenhuma referência à sua aplicação para a elaboração de resumos, parece haver, entretanto, no modo de interpretar e sintetizar discursos proposto pela TBS algo de intuitivo que se assemelha à forma que o falante de uma dada língua recorre para expressar informações sintetizadas. Essa forma peculiar de construir paráfrases sintéticas de seqüências discursivas que a TBS oferece talvez seja bem mais simples de sistematizar pelo aprendiz do que todas as complexas regras de estrutura da língua propostas por van Dijk e Charolles para a redução da informação.

A transformação de macroestruturas textuais proposta por van Dijk em *blocos semânticos* e a utilização de apenas *dois conectores* (portanto/no entanto) em lugar do amplo leque de conectivos, propostos por Charolles, como pistas para a seleção de conteúdo representam uma forma bem mais simplificada – embora não menos rigorosa e exata – de dar conta da complexa atividade de resumir.

O resumo, com base nos princípios propostos pela TBS, exige a interferência do conhecimento prévio do leitor – tanto de mundo quanto lingüístico - no processo de elaboração de síntese de um modo diferente daquele que comumente encontra-se nos

textos resumitivos da maioria dos estudantes, nos quais é freqüente a inserção de informações que até podem estar relacionadas com o tema do texto-fonte, mas que neste não constam efetivamente; constituem-se numa ‘mistura’ que o aluno faz, na maior parte das vezes de modo inconsciente, para dar conta da tarefa. Ou seja, como normalmente os estudantes não entendem a essência do conteúdo das leituras que realizam, quando defrontados com a tarefa de resumir um texto acabam ‘enxertando’ no resumo o que eles sabem sobre o assunto e não o que está expresso – ou pode ser inferido – com base no texto-fonte. Ocorre nesse momento a violação do princípio básico do resumo que é a fidelidade.

Pela hipótese metodológica baseada na TBS, os conhecimentos prévios devem ser usados somente como um recurso técnico para compor novos segmentos discursivos com pertinência semântica e vocabular. O resumidor deve lançar mão de sua bagagem intelectual e cultural apenas para construir paráfrases, o mais sintéticas e fiéis possível, das seqüências argumentativas – ou blocos semânticos – identificadas no texto-fonte.

Colocada dessa forma, a idéia de resumir com base nos princípios da TBS pode parecer algo simplista, mas não é; longo é o caminho teórico a ser percorrido pelo professor de língua para que ele atinja a necessária competência para fazer a transposição didática das teorias para as práticas de sala de aula. Isto é, para aprender a fazer um resumo com base nos princípios da TBS, por exemplo, o aluno não precisa dominar a teoria, mas o professor, sim.

A seguir, na parte deste texto que trata da hipótese metodológica aqui apresentada, espera-se que fique mais clara a proposta de elaboração de resumo através da análise de um texto argumentativo de opinião, veiculado em um jornal local.

8. Metodologia

A metodologia a ser aplicada neste trabalho consiste:

- 1) divisão do texto em seqüências argumentativas (SA) que se constituem num segmento com sentido completo (neste trabalho, apresentadas numeradas e separadas por colchetes);
- 2) paráfrase dessas SA;
- 3) síntese dessas paráfrases;
- 4) distribuição numa grade dessas sínteses conforme orientação do *quadro argumentativo* (4.2) proposto pela TBS;
- 5) organização das passagens elaboradas acima num novo texto com as características – estruturais e discursivas – do resumo.

8.1. Análise de texto

A seguir será apresentada a análise de uma crônica – *Os três porquinhos*, de João Ellera Gomes (Zero Hora, 15/10/07) - com o objetivo de elaborar um resumo com os elementos resultantes dessa análise. É importante ressaltar que a escolha do texto não foi vinculada a nenhum critério específico, seja este relacionado ao tema ou à estrutura; foi uma decisão aleatória baseada exclusivamente na pertinência do assunto e também, porque não dizer, pela bela analogia feita pelo autor – que é médico – entre política e literatura.

OS TRÊS PORQUINHOS

João Ellera Gomes

1[Numa época em que a grande maioria da população vivia no campo e a comunicação extremamente precária era calcada na tradição oral, proliferam as fábulas como ferramentas do condicionamento social infantil.] 2[Em um determinado momento da história americana, a indústria do entretenimento deu-se conta de que a suavização dessas histórias poderia auferir grandes lucros numa sociedade traumatizada por duas guerras mundiais e marcada por forte influência luterana.] 3[Assim sendo, fica explicada a surpresa de um conhecido que encontrou numa livraria européia a versão original de *Os Três Porquinhos*, na qual os dois primeiros, que construíram casas frágeis, são devorados pelo lobo.] 4[Esse é o objetivo original da fábula, ensinar responsabilidade através do medo das conseqüências.]

5[A versão amenizada de outros e desse conto, em que os dois porquinhos petulantes e preguiçosos acabam se refugiando na casa do porquinho trabalhador, foi catastrófica para alguns países, pois estimula a incoseqüência que hoje marca a geração no poder.] 6[Isso porque não temos os mecanismos restritivos e punitivos que regram as sociedades anglo-saxônicas. Sem a construção de um sólido controle interno, os indivíduos acabam necessitando de um controle externo eficiente.] 7[Sem controle interno e externo, temos o que vemos, e o que vemos hoje é um trabalhar e dois ou mais se aproveitarem.] 8[Poucos pagam impostos, mas muitos têm direito a bolsa-família e cesta básica. Poucos contribuem para o serviço de saúde pública, mas todos têm direito de usá-la.] 9[Pagamos IPVA todos os anos e Cide cada vez que abastecemos o carro, impostos criados para a preservação das estradas, que por serem desviados, obrigam os governos estadual e federal a privatizarem as estradas públicas. Esses impostos deveriam ser excludentes, não permitindo essa tri-tributação vergonhosa.]

10[A CPMF é o filhote bastardo da idéia original de um imposto único insonegável em todas as transações financeiras e comerciais, que se transformou em mais um imposto permanente.] 11[Na falta de caixa, o governo aumenta os impostos, ou seja, corre para dentro da casa do porquinho trabalhador.] 12[Só que está levando tantos outros juntos, que a falta de espaço está começando a sufocar o porquinho trabalhador.] 13[Se o desvirtuamento das fábulas pode afetar o inconsciente de uma geração, o que esperar das próximas, condicionada por essa onda de escândalos impunidos expostos diariamente na televisão, instrumento qualitativamente e quantitativamente muito mais poderoso e presente do que a ultrapassada tradição oral.] 14[Com tantos enriquecendo às custas do dinheiro público e com o descrédito de palavras como honra e decência, sinto inveja dos países onde o lobo ainda devora os dois porquinhos irresponsáveis, a cigarra morre de frio por não se preparar para o inverno e o lobo mau, que engoliu a vovozinha, acaba morto pelo caçador.]

SD	SEGMENTO 1	CON	SEGMENTO 2
1	- viver em ambiente rural - ouvir fábulas com conteúdos moralizantes	DONC DONC	- predominar a comunicação oral - tornar-se responsável e socialmente aceito
2	-evolução dos meios de comunicação - histórias com moral atenuada	DONC DONC	- amenização do aspecto moralizante - maior aceitação e maiores lucros
3	- encontrar fábulas originais na atualidade	DONC	- surpreender-se

4	- ser fábula	DONC	- transmitir ensinamentos
5	- versão amenizada das fábulas - neg receber ensinamentos	DONC DONC	- neg ensinamentos - neg ter comportamento socialmente aceito, responsabilidade
6	- neg controle interno do comportamento com o auxílio das fábulas	DONC	- necessitar de controle externo
7	- neg controle interno e externo	DONC	- cometer abusos
8	- poucos contribuem pagando impostos	PT	- muitos se beneficiam indevidamente
9	- muitos impostos são cobrados	PT	- a maior parte é mal utilizada
10	- criam-se impostos provisórios	PT	- os mesmos tornam-se permanentes
11	- governo neg ter recursos suficientes para gerir o Estado	DONC	- criar mais impostos
12	- excesso de impostos e de usurpadores	DONC	- contribuintes sobrecarregados
13	- fábulas com conteúdos suavizados - meios de comunicação mais eficientes	DONC DONC	- leitores com formação moral duvidosa - maior e mais rápida circulação de informações distorcidas
14	- constatar a existência de corrupção na política	DONC	- sentir inveja dos países que preservam a moral das fábulas

Quadro 2. Paráfrases sintéticas das seqüências argumentativas

No quadro acima, percebe-se que o trabalho de ler, compreender, inferir, eliminar redundâncias e reorganizar idéias de forma sintética, ações indispensáveis à elaboração de resumos, já está pronto; o passo seguinte será a reconstrução textual.

8.2. Elaboração de resumo com base na TBS

Esses encadeamentos argumentativos propostos pela TBS se configuram na síntese daquilo que Van Djik e Charolles chamam de macroestrutura textual e processos de condensação/reformulação, respectivamente. A compreensão textual com base na TBS assemelha-se às inferências que o leitor vai fazendo durante a leitura; ou seja, podem não se configurarem como elementos constitutivos do texto-fonte, mas como um reflexo do uso do conhecimento de mundo e da língua que o leitor/resumidor tem sobre o assunto e que lhe possibilita utilizar estratégias como diversificação lexical e interpretação de metáforas.

Abaixo, um exemplo de resumo que pode ser elaborado a partir dos *encadeamentos argumentativos* construídos no Quadro 2.

OS TRÊS PORQUINHOS

João Ellera Gomes

O predomínio da vida no meio rural do passado ocasionava uma circulação mais lenta e de forma oral das informações. Com a modernidade, as fábulas, que eram transmitidas oralmente com o objetivo de educar as crianças através de uma moral rígida, foram reescritas em versões amenizadas para terem maior aceitação e, em conseqüência, gerarem mais lucros aos editores. Esse processo resultou na proliferação de noções distorcidas sobre a idéia do que é certo ou errado para as gerações atuais, que ficaram sem nenhum tipo de controle sobre o modo de se portar socialmente. Como resultado, temos a formação de uma sociedade para a qual a honestidade não tem valor; isso gera um sentimento de inveja dos países que preservam os princípios morais anteriormente transmitidos pelas fábulas.

Comparando quantitativa e qualitativamente o texto-fonte e o seu resumo, constata-se que a tarefa foi realizada com sucesso. O resumo é significativamente menor (126 palavras) que o texto-fonte (445 palavras) e o conteúdo apresenta um grau de fidelidade satisfatório para que o leitor que tenha acesso apenas ao resumo consiga depreender o assunto tratado no texto-fonte.

9. Conclusão

Para as considerações finais, retoma-se a frase que encerra o primeiro parágrafo de (6.1): “A questão que permanece insolúvel, então, é *como fazer*” um resumo e, mesmo sabendo que as descobertas – como as idéias novas que temos – não se constituem em verdades definitivas, espera-se com este estudo ter avançado alguns passos rumo à solução do problema que envolve o ensino de elaboração de sínteses, habilidade que se torna cada vez mais indispensável diante da enorme quantidade de informações disponíveis e com as quais temos que lidar.

A idéia de que a paráfrase sintética de cada seqüência argumentativa de um texto (ou sub-tópico) constitui-se num *encadeamento argumentativo* que substitui longos trechos desse texto pode parecer algo bastante óbvio para quem domina as técnicas de leitura, mas a construção dessas paráfrases encerra uma complexidade que, muitas vezes, está além da capacidade dos próprios professores.

Nesse sentido, parece que a TBS em muito pode ajudar, pois a construção de *encadeamentos argumentativos* – de acordo com o *quadro argumentativo* – permite que cada leitor compreenda e parafraseie as seqüências argumentativas do texto de acordo com seus conhecimentos (da cultura, da língua) e de suas vivências, sem permitir, no entanto, que ele se afaste do tema abordado pelo texto, pois sua tarefa será dizer o que compreendeu de cada passagem de modo reduzido e com vocabulário próprio. Desse modo, as principais características do resumo – fidelidade, extensão reduzida em relação ao texto-fonte e autoria - têm maiores chances de serem asseguradas.

No exemplo de atividade apresentado neste trabalho, foi possível mostrar como a compreensão de textos, conduzida através da construção de paráfrases sintéticas/encadeamentos argumentativos (quadro 2), encaminha o leitor para a elaboração de um resumo de modo bastante confiável. Através desse processo, falhas comuns encontradas em resumos de alunos, como desvios do tema, cópias literais e abandono de trechos significativos do texto-fonte, podem ser evitadas uma vez que o leitor, ao segmentar o texto para parafraseá-lo, tem que fazê-lo linearmente e em toda a sua extensão.

Fica, portanto, a sugestão para que seja feito um estudo de caráter experimental – exercitando a teoria na prática – com grupos de alunos de diferentes níveis de escolaridade, para que se analise a eficácia da idéia aqui apresentada e se possa, com certeza, aperfeiçoá-la.

10. Referências e Citações

ANDERSEN, Elenice L. Por um tratamento polifônico-discursivo da segunda pessoa. In: BARBISAN, Leci B. (Org.) *Cadernos de Pesquisas em Linguística*. Vol 2, nº 1. Porto Alegre: nov/2006.

ANSCOMBRE, J-C., DUCROT, O. *La argumentación em la língua*. Madrid: Editorial Gredos, 1994.

BENVENISTE, Émile. Problemas de lingüística geral II. São Paulo: Pontes, 1989.
CAREL, M. DUCROT, O. *La semântica argumentativa*. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2005.

CHAROLLES, Michel. Marquage linguistique et résumé de textes. In : CHAROLLES, M., PETITJEAN, A. *Le résumé de texte*. Paris : Klincksieck, 1991.

COSTA, Firmino. *Como ensinar linguagem no curso primário*. São Paulo: Comp. Melhoramentos, 1933.

FERREIRA, Aurélio B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

KOOGAN, Abrahão e HOUAISS, Antonio. *Enciclopédia e dicionário ilustrado*. Rio de Janeiro: Edições Delta, 1992.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

VAN DIJK, Teun Adrianus, *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra, 1988. Cap. V.

