

CONVERGÊNCIA E DIVERGÊNCIA EM LEITURA:  
REFLEXÕES SOBRE UMA ANÁLISE DE RESUMOS

Anna Rachel Machado Paes de Barros

Roxane Helena R. Rojo

PUC - SP

*"Às vezes, durante uma primeira leitura, em vez de adotar o projeto e a postura do autor, deixamos que soem em nós palavras às quais correspondem nossas próprias obsessões, nossas fantasias. Assim procedia eu aos 20 anos; atualmente, tento ser mais objetiva..." (Simone de Beauvoir, Balço Final)*

## 1. INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

A capacidade de produzir resumos adequados tem sido constantemente tomada pelos pesquisadores, sobretudo pelos que assumem o modelo de compreensão proposto por Van Dijk e Kintsch, como sendo diretamente relacionada à capacidade de compreensão do texto, uma vez que, para esta, seria essencial a habilidade de apreender a macro-estrutura textual, i.e., a de selecionar o que é relevante no/para o texto, através do uso adequado de regras de redução da informação semântica, controlado por um esquema superestrutural definido.<sup>2</sup>

Admitindo-se que "só se pode resumir aquilo que se compreende" (Spencer-Charolles, 80), podemos então inferir que, quanto maior a compreensão, maior será a adequação do resumo. O problema surge justamente aí: o que caracteriza a adequação de um resumo de texto dissertativo-argumentativo? Que categorias superestruturais devem estar necessariamente presentes? Ainda mais: visto que a compreensão não pode ser vista como um processo unitário e invariável, determinada pelo texto e imune às diferenças individuais dos leitores, pode-se pensar em estabelecer parâmetros para uma "adequação"? Em outras palavras: pode-se supor que se encontre alguma convergência nas divergências possíveis em leitura, que seja explicável pela utilização de determinadas regras de uso comum?

São fundamentalmente essas as questões que nos levaram a desenvolver este trabalho, cujos resultados - esperamos - poderão nos fornecer fundamentos para

análise, avaliação e classificação de resumos de leitores com diferentes graus de proficiência em leitura.

Alguns dos trabalhos já desenvolvidos na análise de resumos nos sugeriram alguns pontos a serem observados. MEYER e RICE(s/d), por exemplo, analisando resumos de memória e protocolos de leitura, verificaram que o conhecimento prévio sobre a organização do texto e as estratégias para usar este conhecimento interagem com as pistas do texto, levando o leitor a construir uma representação cognitiva similar à pretendida pelo autor. Os seus testes revelaram ainda que os "bons" leitores recuperam o tipo de estrutura textual original, quer esta esteja explícita ou implicitamente marcada, enquanto os leitores menos proficientes encontram dificuldades, no segundo caso, apresentando então resumos com organização diferente da do texto original.

BROWN e DAY (83), por sua vez, através de uma série de testes com colegas, universitários e especialistas, observaram diferenças significativas na aplicação das regras de redução propostas por Van Dijk, sugerindo então um padrão de desenvolvimento, segundo o qual, as regras de apagamento surgiriam primeiro, seguidas, consecutivamente, pelas de generalização, seleção e construção. No mesmo trabalho, mostraram ainda que, quanto menos maduros ou proficientes os sujeitos, mais estes aplicam o que chamam de "estratégia de cópia-apagamento", que consiste, simplesmente, na tarefa de decidir se deve haver apagamento ou inclusão de elementos que efetivamente ocorrem na estrutura superficial do texto, em sua forma original.

Entretanto, KLEIMAN (84) observa que a utilização de tal estratégia estaria relacionada ao tipo de tarefa proposta aos sujeitos (resumo com o texto em mãos) e não ao fator maturacional, pois "no caso do objeto estar presente, o leitor limita-se a uma seleção seqüencial, discreta, das sentenças, sem que se demonstre sensibilidade à estruturação do texto e ao significado global do mesmo." Portanto, é de se esperar que leitores maduros ou proficientes também utilizarão essa estratégia em larga escala, quando se mantiver o texto em suas mãos. Em trabalho anterior, a mesma autora estabeleceu três categorias, que podem ser-nos úteis para a análise de resumos e para sua caracterização como adequado:

reconstrução: categoria que agrupa elementos de diversos graus de fidelidade ao original, desde a paráfrase até a reconstrução parcial;

distorção: reprodução descontextualizada do material original;

exclusão: ausência de elementos mais informativos.

É de se esperar que tanto distorções como exclusões apareçam em menor número no resumo de leitores proficientes.

Finalmente, e especificamente dentro do quadro teórico proposto por Van Dijk e Kintsh, Sprenger-Charolles(80) procura demonstrar que as regras de redução da informação semântica aí definidas podem realmente ser aplicadas tanto ao discurso narrativo quanto ao argumentativo, podendo se constituir num importante apoio

para a prática pedagógica. Para este último tipo de discurso, a autora assume uma su preestrutura constituída pelas seguintes categorias superestruturais: tese "ante rior", premissas, argumentos das premissas, tese ou conclusão (do autor) e argumentos da tese. A aplicação cíclica das regras forneceria macro-estruturas de vários níveis: no primeiro, todas as categorias se manteriam, no segundo, seriam suprimidos os argumen tos das premissas, ou se manteriam apenas os argumentos mais fortes, no terceiro, seriam suprimidas as premissas, e, no quarto, os argumentos da tese. A autora sugere, entre tanto, que dificilmente haverá uma redução invariável, uma vez que a determinação do que seja "argumento mais forte" está diretamente relacionado ao conhecimento de mundo e, sobretudo, aos valores e crenças dos diferentes leitores. Além disso, no que se re fere ao discurso argumentativo, o trabalho de Sprenger-Charolles assume uma posição teórica, aplicando a própria autora as regras propostas, tal como dadas, e de forma ideal, não se observando o que leitores reais realmente realizam ao resumir um deter minado texto.

Nesse sentido, nosso trabalho toma um sentido inverso: a partir da aná lise de resumos de leitores tidos como proficientes, buscamos levantar algum nível de caracterização do que vem a ser um resumo adequado de um determinado texto disser tativo-argumentativo e levantar algumas hipóteses a respeito de seu processo de cons trução.

## 2. METODOLOGIA

Para a obtenção dos dados, apresentamos um texto dissertativo-argumen tativo de registro jornalístico - "Os Errados Argumentos dos 'Luddites' contra os Ro bôs" (em anexo) - a cinco leitores considerados maduros ou proficientes, para que eles o resumissem, tendo-o em mãos.

Na mesma linha de seleção de BROWN e DAY (83), foram "a priori" reputa dos como leitores maduros ou proficientes, profissionais de várias áreas (História, Filosofia, Economia, Fonoaudiologia e Jornalismo), com formação intelectual a nível de Pós-Graduação.

A fim de detectarmos a estrutura lógica e argumentativa subjacente ao texto, efetuamos uma análise<sup>3</sup> do mesmo, segundo o modelo desenvolvido por TOULMIN(58)<sup>4</sup>, que consideramos adequado para a análise da argumentação. Segundo este autor, qual quer argumento é constituído por três partes básicas:

dados (D): ponto de partida do argumento, constituído por afirmações de fatos, cita ções de autoridade ou afirmações previamente estabelecidas por argumen tos anteriores;

premissa (P): afirmação que justifica o uso dos dados como base para a conclusão e que autoriza o "salto mental" envolvido na passagem dos dados para a conclusão;

conclusão (C): a afirmação, em geral de natureza controvertida, para a qual se busca a adesão de outros e que pode ainda servir como dado ou premissa de um outro argumento.

Além desses elementos mínimos, podem ainda ser encontrados mais três, que são:

modalizador (M): cuja função é expressar o grau de força com que é tomada uma conclusão;

refutação (R): cuja função é a de estabelecer as condições sob as quais a conclusão não será válida, antecipando uma possível objeção a ela;

suporte (S): cuja função é a de fornecer mais provas para a aceitação dos dados e/ou da premissa e que pode ser constituída por uma afirmação simples ou por um argumento inteiro.

Assim, visto que o modelo permite que um argumento tenha outro argumento como suporte de uma de suas partes e que a conclusão pode passar a dado ou premissa de um outro argumento, um texto argumentativo freqüentemente será constituído por argumentos de vários níveis, isto é, haverá um argumento de nível 1, correspondente a uma macro-estrutura mais global e genérica, que sintetiza todo o raciocínio desenvolvido pelo autor, e argumentos de nível 2, 3, 4, ... n, "encaixados" uns aos outros.

Dessa forma, no texto sob análise, encontramos o seguinte argumento de nível 1, ou argumento básico:

dados: Os "luddites" do passado combatiam máquinas com o argumento de que as máquinas eliminariam empregos.

Os "luddites" atuais combatem robôs e computadores com os argumentos de que robôs e computadores estão eliminando empregos, vão criar uma crise econômica e podem criar problemas a curto prazo.

premissa: (Desde que) O desenvolvimento tecnológico aumenta a produtividade, gerando aumento de emprego e da renda real hoje, como sempre.

conclusão: (Portanto) Os argumentos "luddites" não têm mais validade hoje do que antes e apenas criam temor e angústia desnecessários entre os trabalhadores.

O trabalho do autor, no decorrer do texto, será então o de conseguir a adesão dos leitores à premissa do argumento de nível 1, utilizando-se de uma série de

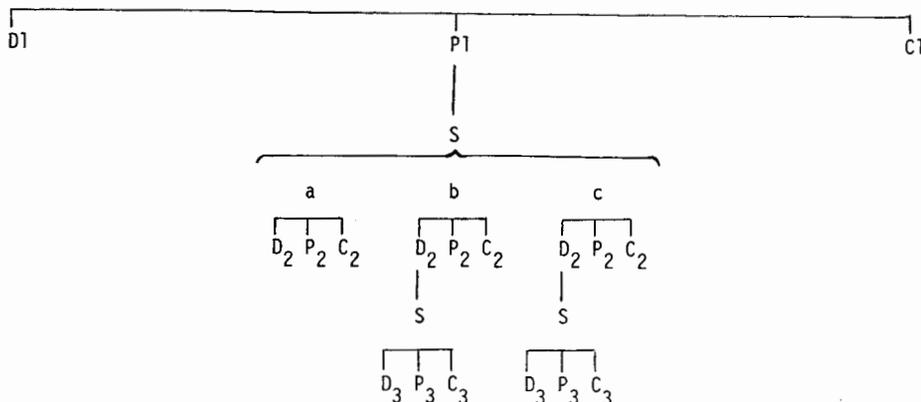
argumentos de nível 2, que subdividimos em três tipos, de acordo com seu conteúdo se mântico e função argumentativa:

- a) argumentos com os quais o autor defende a mecanização, tentando provar parte da premissa, i.ê., que, no passado, o desenvolvimento tecnológico sempre aumentou a produtividade e gerou empregos.
- b) argumentos com os quais o autor busca comprovar a outra parte da premissa, segundo a qual o desenvolvimento tecnológico de hoje, com a microeletrônica, também não apresentará problemas.
- c) argumentos com os quais o autor busca reforçar sua premissa em relação ao desenvolvimento tecnológico de hoje, mas não a comprovando diretamente, mas sim criticando a forma exagerada com a qual os "luddites" raciocinam para chegar a suas conclusões.

Ocorrem ainda no texto dois tipos de argumentos de nível 3:

- a) os que funcionam como suporte dos dados de um argumento de nível 2, do tipo b, isto é, como suporte da afirmação de Whitley e Wilson de que não haveria problemas a curto prazo a considerar com a introdução da microeletrônica;
- b) os que funcionam como suporte de um argumento de nível 2, do tipo c, isto é, da afirmação de Whitley e Wilson de que fatores interligados contribuem para se exagrar a possibilidade de perda de empregos.

Assim, considerando as premissas que freqüentemente se encontram implícitas, o esquema geral do texto seria aproximadamente o seguinte:



Dessa forma, com a desse modelo, obtivemos uma forma de classificar as escolhas feitas pelos diferentes leitores, o que relataremos a seguir.

### 3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

De acordo com a análise feita, as seqüências escolhidas pelos diferentes leitores, e que aparecem em seus resumos sob diferentes formas de paráfrase, foram classificadas como  $D_1$  = Dado do argumento de nível 1,  $P_1$  = premissa do argumento de nível 1 e assim sucessivamente, tal como mostramos a seguir:

1. Os "luddites", grupo de trabalhadores ingleses, preocupados com que a introdução de máquinas estivesse eliminando empregos, passaram a destruí-las. ( $D_1$ )
2. Os "luddites" atuais combatem a introdução de computadores e robôs na indústria, ( $D_1$ )
3. afirmando que estes estão eliminando empregos, ( $D_1$ )
4. e vão criar uma crise econômica. ( $D_1$ )
5. (e que) a produtividade não é em si coisa boa, ( $D_1$ )
6. (e que) pode haver problemas a curto prazo a considerar. ( $D_1$ )
7. A história e a teoria mostram que o desenvolvimento tecnológico aumenta o emprego e a renda real hoje, como sempre fez. ( $P_1$ )
8. Adam Smith mostrou que a mecanização não gerou desemprego numa fábrica de cavilhas, pois a produtividade abaixou o custo, criando-se novas aplicações para elas. ( $D_2$ )
9. A tecnologia e a automação alteram os preços, as rendas relativas, e não só a quantidade de mão-de-obra. ( $D_2$ )
10. A produtividade crescente na Bell System gerou grande número de empregos. ( $D_2$ )
11. Segundo W. e W., não haverá problemas a curto prazo a considerar. ( $D_2$ )
12. Estudos de firmas que adotam tal tecnologia indicam que a perda de empregos alcança 10% de seu potencial. ( $D_3$ )
13. A implantação da nova tecnologia não será tão rápida quanto se pensa. ( $C_3$ )
14. Ela requer investimentos anteriores. ( $D_3$ )
15. A nova tecnologia não é tão revolucionária quanto se pensa. ( $C_3$ )

16. W. e W. identificam fatores que levam a estimar em excesso a perda de empregos .  
(D<sub>2</sub>)
17. As pessoas tendem a generalizar a partir de casos especiais. (D<sub>3</sub>)
18. As pessoas tendem a ser otimistas quanto à velocidade em que a nova tecnologia se  
rá adotada. (D<sub>3</sub>)
19. W. e W. descobriram que existe uma tendência a exagerar a afirmação de que a mi  
croeletrônica representa uma tecnologia completamente revolucionária. (D<sub>3</sub>)
20. Os argumentos dos "luddites" não têm mais validade hoje do que antes. (C<sub>1</sub>)
21. Apenas criam temor e angústia desnecessários entre os trabalhadores. (C<sub>1</sub>)

Teoricamente, e lembrando-nos de trabalhos como o de Sprenger-Charol-  
les, poderíamos supor que as regras de redução aplicam-se ciclicamente, apagando-se  
ou integrando-se primeiro os argumentos de nível 3, depois os de nível 2 e finalmente  
os de nível 1. É de se supor ainda que os diferentes resumos refletissem um desses ní  
veis. Entretanto, a análise dos mesmos não nos revelou um processo homogêneo e mecâni  
co como esse, conforme podemos constatar pelo exame da tabela que se segue.

Rotulando nossos sujeitos com as letras A, B, C, D, E, e conservando  
a numeração das seqüências dadas acima, assim como sua respectiva classificação, obti  
vemos a seguinte tabela de escolhas:

	A	B	C	D	E		A	B	C	D	E
1	-	D1	D1	D1	D1	12	-	D3	-	D3	D3
2	D1	D1	D1	D1	D1	13	C3	C3	C3	-	C3
3	D1	D1	D1	D1	D1	14	D3	D3	D3	-	D3
4	D1	-	-	-	D1	15	C3	C3	C3	C3	C3
5	D1	-	-	-	D1	16	D2	-	-	-	-
6	D1	-	-	-	-	17	-	-	D3	-	D3
7	P1	-	P1	-	P1	18	-	-	D3	-	-
8	D2	D2	D2	D2	D2	19	-	-	D3	-	-
9	D2	D2	-	-	D2	20	C1	C1	-	C1	C1
10	-	-	D2	-	-	21	C1	C1	-	C1	C1
11	-	-	D2	-	D2						

Como se vê, não se concretiza a hipótese de apagamento sucessivo, uma

vez que em todos os resumos temos elementos de diferentes níveis. Aparentemente, as idiossincrasias e a anarquia dominam o processo. Entretanto, parece-nos que ainda é possível detectar a unidade sob a aparente diversidade.

Em primeiro lugar, pudemos observar que todos os resumos apresentam a possibilidade de recuperação do argumento de nível 1 do texto, mesmo que se omita a conclusão ou a premissa. Os leitores parecem utilizar um conhecimento comum sobre o tipo de discurso em questão, preservando de alguma forma, elementos relativos aos dados e às conclusões, que, pelo menos num nível de estrutura mais superficial, parecem ser categorias indispensáveis a um discurso tipicamente argumentativo.

A substituição de conclusões por dados pode também ser vista como uma estratégia genérica que ocorre em todos os níveis da argumentação, consistindo em substituir uma determinada conclusão pelo dado correspondente mais relevante, ou por um conjunto de dados, desde que ela seja facilmente inferível a partir deles. É evidente que a consideração de que uma conclusão é facilmente inferível a partir de um determinado dado está ligada ao conjunto de conhecimentos do leitor, incluindo-se aí o lógico-lingüístico. Frequentemente, os conjuntos de conhecimento dos diferentes leitores convergem entre si e cooperam com o que é explicitado pelo autor e revelado por marcas do texto.

Exemplo claro do que afirmamos se encontra na seleção unânime da sequência 8, que é um dado de nível 2, que repetimos para facilidade do leitor: "Adam Smith mostrou que a mecanização não gerou desemprego numa fábrica de cavilhas, pois a produtividade abaixou o custo, criando novas aplicações para elas." Nos resumos, esse dado ora aparece substituindo a conclusão de nível 2: "A mecanização não gerou desemprego", ora aparece de forma generalizada: "Adam Smith mostra que a mecanização não gera desemprego", enquanto no texto original sua relevância encontra-se previamente marcada por frase anterior: "Pode-se voltar a Adam Smith em busca de evidências." Tanto esta substituição como a generalização evidenciam conhecimento e uso de regras específicas deste discurso, o econômico, fazendo com que o leitor tome como válida a premissa por ele recuperada, e subjacente a este argumento, que é do tipo: "Adam Smith é fonte relevante no discurso econômico."<sup>5</sup>

Essa validação, que não significa aqui concordância com o referido autor, parece ser ainda mais forte junto aos leitores especializados na área de Administração e Filosofia Política, certamente mais familiarizados com esse tipo de discurso, que chegam a tomar o dado 8 como verdadeira premissa de nível 1, suprimindo a original: "O desenvolvimento tecnológico aumentou o emprego e a renda real."

Outro aspecto comum a todos os resumos é que eles recuperam os dados do argumento de nível 1, que neste texto, correspondem ao que Sprenger-Charolles denomina de "tese anterior", onde se explicita a tese contrária à do autor. Também mais ou menos comum é a estratégia de se apagar elementos argumentativos dessa tese, marcados como secundários (sequência 5). Entretanto, esse tipo de exclusão pode se dar em vários níveis e também parece estar relacionado ao conjunto de conhecimentos do leitor e ao seu sistema de valores e crenças, assim como pelo reconhecimento da função pragmática do discurso. Assim, pode-se verificar que, quanto maior o nível de adesão

ou simpatia por uma determinada tese, mais ela aparecerá explicitada, mesmo que seja contrária à do autor. Por exemplo, o único leitor que explicitou todos os argumentos dos "luddites" é justamente o que tem sua formação na área de História e que nos manifestou acentuado grau de simpatia pela atuação "luddite" no século passado<sup>6</sup>. É ainda no resumo desse mesmo leitor que encontramos a exclusão da caracterização dos "luddites" do passado, ou por ser ela, para ele, uma informação já dada, ou por negar-se o leitor a reproduzir essa caracterização tal como é dada pelo autor.

Ao contrário, a referência aos "luddites" atuais é sempre mantida por todos os leitores, qualquer que seja sua posição em relação a eles ou às teses expostas, o que nos parece ser uma preocupação do leitor em preservar a função pragmática do discurso, que, na verdade, não está voltada para o passado, mas para o presente. A ação do discurso se volta contra os "luddites" atuais e não contra seus antecessores, e essa direção do discurso é preservada pelo conjunto de leitores.

Outra estratégia comum, que não está nas previsões Sprenger-Charolles, é a de preservar elementos argumentativos de nível 3, quando os mesmos são indispensáveis à negação de uma possível refutação antecipada pelo autor. Por exemplo, a seleção unânime do dado de nível 3, nº 15: "A nova tecnologia não é tão revolucionária quanto se pensa", que é indispensável à negação de uma possível refutação do argumento de nível 1, tal que: "Os argumentos "luddites" não têm mais validade hoje do que antes, a não ser que a nova tecnologia seja mais revolucionária do que as anteriores."

No geral, todos os leitores abandonam informações particulares como números e datas, aparecendo estes, entretanto, embora não de forma acentuada, mas em maior número, no resumo do leitor da área de Administração, que, certamente, reconhece a importância dos números no discurso econômico.

Em relação à polifonia, os resumos efetuam distinção nítida entre o discurso "luddite" e o discurso do autor, enquanto o de Whitley e Wilson ora é referido como tal ora é atribuído ao próprio autor, o que não ocasiona incoerência discursiva. Somos levados, portanto, a concluir que, em relação à polifonia, a redução de informação pode se efetuar, eliminando-se a marca de discurso referido, quando este vai na mesma orientação argumentativa do autor, enquanto não seria possível, quando diversa. Entretanto, mesmo quando essa orientação vai na mesma direção da do autor, mas o leitor atribui ao discurso referido um alto grau de força argumentativa, ele é preservado como tal, como é o caso do discurso de Adam Smith, que parece ser reconhecido como autoridade relevante neste tipo de discurso e, portanto, mantido sem redução pelo conjunto dos leitores, ao contrário do discurso de Whitley e Wilson, autores praticamente desconhecidos.

Em relação a uma estrutura formal mais superficial do texto, notamos que os leitores tendem a reproduzi-la, conservando a mesma ordem e construindo seu próprio texto numa estrutura contrastiva, marcada explicitamente através de conectores sintáticos do tipo de mas, ou através de unidades semânticas do tipo resposta do autor. Entretanto, restaria ainda investigar o quanto essa recuperação da estrutura textual está relacionada ao tipo de tarefa proposta.

A inexistência nos resumos de dados, além dos expressos no texto, e o baixo número de inferências, assim como o predomínio da estratégia de cópia-apagamento, são outras características que nos levam a concordar com Kleiman (84) em sua afirmação de que o tipo de tarefa, e não o fator maturacional, como o querem Brown & Day (83), é que pode explicar determinados aspectos da elaboração de resumos, uma vez que os leitores aqui considerados são leitores maduros, no mesmo sentido dado por Brown & Day.

Concluindo a secção de análise dos dados obtidos e refletindo sobre sua convergência e divergência, motivada esta última pela interferência do conhecimento, dos valores e crenças de cada sujeito, assim como pelo tipo de interação que se estabelece entre leitor e texto, parece-nos que o conceito de regras de redução que tentam prever tudo o que será resumido ou lembrado, de forma necessária, por um conjunto de leitores é totalmente insuficiente para um modelo adequado de compreensão de discurso. Além desse conceito, seria necessário introduzirmos o conceito de estratégia.<sup>7</sup> Enquanto as regras dariam conta de "princípios gerais que definiriam as possíveis direções que os leitores podem seguir durante a compreensão e que mostrariam como as diferenças individuais pressupõem uma informação suficientemente comum para tornar a comunicação adequada", "as estratégias dariam conta do uso efetivo das regras, o que dependeria do contexto, das características dos leitores e dos objetivos da comunicação, que são variáveis."<sup>8</sup>

## CONCLUSÕES FINAIS

Diante dos graus de diversidade observados, em que notamos que as leituras dos sujeitos examinados se revelam bastante variadas, sugerindo que todo o conjunto cognitivo do leitor interage com as pistas do texto, poderemos ainda ter a pretensão de julgar o grau de adequação ou inadequação de uma leitura ou resumo?

Para nós, sim. Especialmente na leitura de textos dissertativo-argumentativos. Para isso, basta verificar que, por mais divergentes que sejam os resumos analisados, eles guardam entre si e, ao mesmo tempo, com o texto, uma base comum, um conjunto comum de significados, logicamente relacionados e pragmaticamente determinados, que evidenciam a interlocução entre leitor e autor.

Parece ser neste mesmo sentido que vão os questionamentos de BRAGA & BUSNARDO (1983) a nossos trabalhos anteriores.<sup>10</sup> Em seu artigo, as autoras levantam questionamentos sobre "...como favorecer a existência de um posicionamento crítico, que depende de uma análise individual, apenas enfatizando o que é socialmente compartilhado?...", concluindo que "...não cremos que (a interação entre leitor e texto) seja tão determinada pelo conhecimento socialmente compartilhado...".

O posicionamento de KLEIMAN (1984) nesta discussão proposta por BRAGA & BUSNARDO (1983) deixa já, por si só, bastante claro que o mal-entendido a respeito de nossa proposta de 1982 deriva essencialmente de uma má interpretação das noções de interação e indeterminação em leitura (KLEIMAN, 1984: 58-63). KLEIMAN, entretanto,

atribui este conjunto de mal-entendidos primordialmente à falta de explicitação de práticas pedagógicas e metodológicas em nossa proposta de 1982.

Por outro lado, parece-nos que o mal-entendido aqui reside na falta de explicitação, sim, mas de pressupostos e noções teóricas, pré-teóricas e meta-teóricas tais como as de interação e esquema textual.

À crítica feita por BRAGA & BUSNARDO (1983) subjazem, a nosso ver, fundamentalmente discordâncias a respeito de: (a) por um lado, a visão de aquisição, de envolvimento e uso de discurso, assim como de conhecimento de mundo, dependentes, tal qual os interpretamos, da visão de interação social: e (b) por outro lado, da discussão a respeito da existência - pelo menos para alguns tipos de discurso - de estruturas (esquemas) textuais, que se cristalizaram convencionalmente ao longo da história e que possam ser objeto de uma Gramática Textual, versus uma posição que advoga que "...cada texto é seu próprio modelo..." (BARTHES (1971 (1982:130-131))), de base derideana.

Não nos estenderemos aqui a respeito da segunda questão, bastando-nos, de momento, lembrar que nossa posição fica estabelecida se se levar em conta que estamos trabalhando dentro de quadros teóricos tais como o de análise do funcionamento de memória que o modelo inicial multi-armazém de ATKINSON & SHIFFRIN (1968) propõe, postulando estruturas de memória diferenciadas e processos (estratégias) de controle e que é compatível, na discussão a respeito das formas de representação na memória a longo prazo, com as teorias de esquemas e frames, assim como trabalhamos também com as teorias propostas por VAN DIJK e VAN DIJK & KINTSCH a respeito das estruturas globais (esquemas) textuais (superestruturas) para a análise de processamento do discurso escrito na produção e compreensão.

Quanto à primeira questão, que nos parece aqui mais relevante, o essencial do mal-entendido reside, em nossa opinião, nas noções de indivíduo e social que BRAGA & BUSNARDO (1983) estão utilizando em sua crítica e, logo, no conjunto de sua noção de interação social.

Para nós, o sujeito constrói socialmente - a partir, entretanto, de interações muito variadas - seu conjunto cognitivo (aqui abrangendo conhecimento de mundo; conhecimento de discurso(s); conhecimento de estratégias para o processamento deste(s) discurso(s); conhecimento do(s) contexto(s); valores; atitudes; crenças; metas; etc.), o que leva a que haja, necessariamente, diferenças entre os vários conjuntos cognitivos de diversos leitores, assim como entre o conjunto cognitivo do autor, expresso no texto, e de seu leitor virtual.

Entretanto, o que é "socialmente compartilhado", ou melhor, o que permite a comunicação na leitura, como em geral, o que é discursivamente "negociado" são exatamente parcelas daqueles conjuntos cognitivos autor/leitor, socialmente construídos.

Desta forma, a interpretação comum a vários leitores decorreria de uma interrelação - com pontos comuns nucleares - destes conjuntos cognitivos autor/leitor

tor(es), permitida e propiciada pelo texto enquanto discurso. Dito de outra forma, de correria da intersecção dos mundos autor/leitor. E a interpretação aberta, "individual", decorreria dos elementos do conjunto cognitivo do leitor não necessariamente compartilhados com os do autor no texto (implícito ou explícito).

Não se trata, portanto, a nosso ver, de um "social" saussuriano, dur kheimiano, onde a adequação está determinada pelo arbitrado na norma ou no uso social, mas de um social que é condição necessária de sujeitos que interagem comunicativamente.

Portanto, uma leitura "adequada", assim produzida, é uma leitura "negociada": nem sô e todo o significado pretendido pelo autor será recuperado, nem qualquer significado imposto pelo leitor, mas a intersecção entre o conjunto cognitivo do leitor e o conjunto conceitual e estrutural nuclear proposto pelo autor no texto.

Assim, concordamos plenamente com KLEIMAN (1984) quando advoga que as pressuposições teóricas e pré-teóricas se traduzem em práticas pedagógicas e metodologias que as indiciam. I.é., vislumbra-se, aqui, um papel para o professor de leitura: o de "fornecedor de condições para que se estabeleça a interlocução" (KLEIMAN, 1984), o de "potencializador de repertório, de vivências textuais" (PAES DE BARROS & ROJO, 1983 b), de estruturas (esquemas) textuais, de estratégias do aluno, necessárias à leitura de um determinado tipo de texto, com um objetivo específico, num determinado contexto.

Acreditamos que criar condições para que o aluno "recupere" o significado do texto, o raciocínio básico desenvolvido pelo autor, as premissas implícitas, não é privilegiar uma leitura única, mas fornecer procedimentos essenciais para uma abordagem ativa do texto, com base na qual níveis mais elaborados de leitura poderão ser construídos, concomitantemente aos quais o leitor estabelece sua atividade crítica, também socialmente constituída. O primeiro passo para acatar ou rejeitar a fala do outro é reconhecê-la e não negá-la.

Acreditamos, ainda, que poderemos ter êxito nestas tarefas, na medida em que tomemos como válidas afirmações como as de WITTRÖCK (1981), mas invertendo sua ordem e, portanto, sua orientação argumentativa: "...a compreensão de leitura não é um processo unitário, onde sô um significado é correto. Mas não é também um fenômeno idiossincrático, anárquico" e também na medida em que encaremos o processo de leitura como o de apropriação do significado. No dizer de KINTSCH (1975), "... o significado é algo na mente do autor no momento em que este gera o texto. Para aquele que o compreende, o texto é uma pista que o leva a regenerar, mais ou menos satisfatoriamente, o significado que alguém quis comunicar pelo texto. Ao fazer isto, o leitor reconstrói, tanto quanto possa ou deseje, a base do texto original que é o significado da mensagem. Os textos têm significado, na medida em que eles são derivados de uma mensagem significativa em uma mente e produzem uma comunicação significativa em outra mente."

NOTAS:

1. Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida na PUC-SP ( Departamento de Linguística), cujas linhas gerais iniciais encontram-se em GARCIA et al. (1982) e em PAES DE BARROS (1982). Mais atualizados estão os relatórios de pesquisa de circulação interna de PAES DE BARROS & ROJO (1983a).
2. Cf., sobre estes conceitos, VAN DIJK (1978), KINTSCH & VAN DIJK (1975) e, numa versão mais atualizada e aprofundada, KINTSCH & VAN DIJK (1978) e VAN DIJK & KINTSCH (1983).
3. A análise desenvolvida procura recuperar a estrutura lógico-argumentativa mais global, abandonando os níveis mais baixos.
4. Cf., para maiores detalhes, BROCKRIEDGE & EHNINGER (1971), RIEKE & SILLARS (1975) e TOULMIN (1958).
5. Muitas das conclusões que tiramos nesta análise dos dados, tais como esta, têm caráter especulativo e merecerão uma futura comprovação, através da análise de protocolos de leitura.
6. Em pesquisa posterior a este trabalho, obtivemos confirmação sobre a influência que a adesão a uma determinada tese exerce na seleção da informação: um leitor ligado à área de computação abandonou totalmente qualquer referência à tese dos luddites, afirmando-nos, posteriormente, sua posição contrária a ela.
7. Após termos chegado a estas conclusões é que pudemos verificar que é para esta mesma direção que se encaminham as posições mais recentes de VAN DIJK & KINTSCH (1983), o que, se nos tira o mérito de estarmos prioritariamente lançando idéias originais, sem dúvida alguma empresta-nos mais segurança quanto à validade de nossas conclusões.
8. Cf. VAN DIJK & KINTSCH (1983: 72, 193).
9. Por conjunto cognitivo entendemos "...não são o conjunto de conhecimentos sobre o mundo (linguísticos e não-linguísticos) mas também o conjunto de crenças, interesses, valores, vivências, o objetivo específico, etc..." (VAN DIJK, 1978 ).
10. BRAGA & BUSNARDO (1983) fazem uma discussão comparativa de nosso trabalho, com base em GARCIA et al. (1982), em relação ao trabalho de ARAÚJO et al. (1982), onde a principal questão enfocada pelas autoras é a de metodologias de ensino de leitura centradas, respectivamente, no texto e no sujeito. A discussão de KLEIMAN (1984) visa relativizar esta dicotomia, discutindo, especialmente, GARCIA et al. (1982).

BIBLIOGRAFIA:

- ARAÚJO, A.S., Blumenschein, E.C., Milton, H.C., Fernandes F9, J.A., CAIRO, L.R.V.  
MARQUESI, S.C. (1982) "Leitura e Produção de Textos: processos distintos?". Anais do 19 RELE, SP: PUC-SP, pp. 407-413.
- ATKINSON, C. & Shiffrin, R.M. (1968) "Memoria Humana: una propuesta sobre el sistema y sus procesos de control" in M.V. Sebastián (ed) (1983) Lecturas de Psicología de la Memoria. Madrid: Alianza Editorial, pp. 23-56.
- BARTHES, R. (1982) "Conversa com R. Barthes" in R. Barthes (1982?) O Grão da Voz: entrevista 1962-1980. Lisboa: Edições 70, 124-146.
- BRAGA, D.B. & Busnardo, J. (1983) "Sobre a necessidade de se considerar o implícito nas propostas de ensino de leitura". Anais do 49 COLE, Campinas, a sair.
- BLOCKKRIEDGE, W.E. & Ehninger, D. (1971) Contemporary Theories of Rethoric: Selected Readings. NY: Harper & Row.
- BROWN, A.L. & DAY, J.D. (1983) "Macro-rules for Summarizing Texts: the Development of Expertise". Technical Report, 270.111: Center for the Study of Reading.
- van DIJK, T.A. (1977) Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse. London: Longman.
- , (1978) The Structures and Functions of Discourse: Interdisciplinary Introduction into Text Linguistics and Discourse Studies. Amsterdam: The Puerto Rico Lectures, inédito.
- van DIJK, T.A. & Kintsch, W. (1983) Strategies of Discourse Comprehension. New York: Academic Press.
- GARCIA, A.L.M., Paes de Barros, A.R.M., Ferroni, R.P. & Rojo, R.H.R. (1982) "Leitura e redação: proposta de metodologia integrada de ensino a partir do diagnóstico de dificuldades". Anais do 19 RELE. SP: PUC-SP, pp.285-291.
- KINTSCH, W. (1975) "Memory for Prose" in C. Coter (ed) The Structure of Human Memory. S.Francisco: W.H.Freeman & Co.
- KINTSCH, W. & Van Dijk, T.A. (1975) "Comment on se rappelle et on résume des histoires" Langage, 40, 98-116.
- , (1978) "Toward a Model of Text Comprehension and Production". Psychological Review, 85,(5), 363-394.

- KLEIMAN, A.B. (1983) "Leitura e legibilidade: reflexões sobre o texto didático". Cader- nos PUC 17.
- , (1984) "Sobre o sujeito e seu papel numa proposta de ensino de leitura". Série Estudos, 10: 58-68.
- KLEIMAN, A.B. & TERZI, S.B. (1984) "Fatores determinantes na elaboração de Resumos: Ma- turidade ou Condições de Tarefa?". Resumos do 2º Colóquio de Lei- tura. SP: PUC-SP, a sair.
- PAES DE BARROS, A.R.M. (1982) "O Papel da Superestrutura na Compreensão de Textos Dis- sertativo-Argumentativos". Anais do 1º RELE, SP: PUC-SP.
- PAES DE BARROS, A.R.M. & Rojo, R.H.R. (1983a) "Metodologia de Ensino Integrado de Leitu- ra/Produção de Textos Dissertativo-Argumentativos a nível de 3º Grau", 1º e 2º Relatórios de Pesquisa. SP: PUC-SP, mimeo, inédito.
- , (1983b) "Pode-se Ensinar a Compreender Textos?". Anais do 4º COLE. Cam- pinas, a sair.
- RIEKE, R.D. & Sillars, M.O. (1975) Argumentation and Decision Making Processes. Ill.: Scott Foresman & Co.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1980) "Le Résumé de Texte". Pratiques, 13.
- TOULMIN, S.E. (1958) The Uses of Argument. NY: Cambridge University Press.
- WITTRICK, M.C. (1981) "Reading Comprehension" in F.J. Pirozzollo & M.C. Wittrock (eds), Neuropsychological and Cognitive Processes in Reading. NY: Academic Press.

## OS ERRADOS ARGUMENTOS DOS "LUDDITES" CONTRA OS ROBÔS

por Bruce Bartlett, "The Wall Street Journal", publicado na Gazeta Mercantil, agosto de 83.

No começo do século passado, um grupo de trabalhadores ingleses, preocupados com que a introdução de máquinas estivesse eliminando empregos na indústria têxtil, passou a destruir essas máquinas na esperança de manter os empregos. Eles emitiram proclamações em nome do mítico rei Ludd da floresta Sherwood e ficaram conhecidos como "luddites". Hoje ainda existem, embora não estejam quebrando equipamentos do setor têxtil. Em vez disso, divulgam advertências assustadoras sobre como os computadores e os robôs estão eliminando empregos e sobre como vão criar uma crise econômica, a não ser que o governo adote grandes programas para absorver novos desempregados.

Na verdade, não existe nenhuma dúvida na teoria ou na história que possa sugerir que o desenvolvimento tecnológico não aumente o emprego e a renda real hoje, como sempre fez. Os que sugerem o contrário estão repetindo simplesmente a declaração dos "luddites".

Pode-se voltar a Adam Smith em busca de evidências. No primeiro capítulo de "A riqueza das nações", Smith conta sua famosa história sobre uma fábrica de cavilhas em que um único trabalhador sem máquinas "poderia, talvez, com seu máximo esforço, produzir uma cavilha em um dia". Mas, com a introdução de máquinas, um único trabalhador poderia produzir até 4.800 cavilhas por dia. Dado o número de fabricantes de cavilhas na Inglaterra na época e a demanda de cavilhas, essas máquinas deveriam criar cerca de 99% de desemprego na indústria de cavilhas. Obviamente, isso não ocorreu, porque o vasto aumento de produtividade na fabricação de cavilhas resultante da mecanização baixou tanto o custo de fabricação de cavilhas que novas aplicações foram descobertas para elas.

Outro aspecto do novo argumento dos "luddites" é que a produtividade crescente nem é, no todo, uma boa coisa. Um crítico perguntou: "O que aconteceria se todos os bens físicos fossem produzidos por robôs? Um único trabalhador que liga a chave aumentaria astronomicamente a produtividade. Quanto deveria ele receber? Outra vez, a falha está na análise estática - supondo que as situações não mudem, que a tecnologia e a automação não alteram os preços e as rendas relativas, que a economia continuará essencialmente a produzir os mesmos produtos nas mesmas quantidades, somente com uso de menos mão-de-obra.

Pode-se perguntar o que a economia norte-americana seria sem produtividade crescente. Em 1910, a Bell System tinha 121 mil empregados. Cerca de 7 milhões de chamadas telefônicas foram feitas naquele ano, ou 57 por empregado. Em 1981, a Bell

System tinha 874 mil funcionários, que atenderam a mais de 219 bilhões de chamadas. Se não houvesse nenhum aumento de produtividade desde 1910, teria havido necessidade de quatro bilhões de funcionários para atender a tantos telefonemas. O resultado, obviamente, foi que os telefones se tornaram amplamente disponíveis e as chamadas podem ser feitas a um custo muito modesto em comparação com 1910. Isto deu origem, em todos os setores, a grande número de empregos, que simplesmente não poderiam existir sem serviços telefônicos de baixo custo e eficientes.

Embora possa ser óbvio que a longo prazo o aumento de produtividade e a inovação tecnológica criam mais empregos do que destroem, poderia ainda haver problemas de ajustamento a curto prazo a considerar? Segundo dois pesquisadores britânicos, J.D. Whitley e R.A. Wilson, que estudaram os efeitos da mudança tecnológica sobre o emprego na indústria da microeletrônica britânica, provavelmente não haveria. Eles identificam fatores interligados que contribuem para estimar em excesso a perda de empregos decorrentes de novas tecnologias.

Primeiro, as pessoas tendem a generalizar demais a partir de estudos de casos especiais. Pode parecer óbvio que em uma firma em que dez secretárias fazem o mesmo trabalho de uma, com um processador de palavras nove ficariam sem empregos. Mas os estudos de firmas que adotam tal tecnologia indicam que a perda de emprego alcança, na verdade, cerca de 10% do efeito potencial. Nesse caso, portanto, somente uma vaga de secretária deverá ser perdida na firma.

Segundo, as pessoas tendem a ser otimistas demais sobre a velocidade em que a nova tecnologia será adotada. Elas sugerem que sua adoção é de alguma forma isenta de custo. Está evidente, contudo, que criar e implementar tecnologia requer investimentos anteriores, tanto no capital físico quanto no humano.

Terceiro, Whitley e Wilson descobriram que existe uma tendência de exagerar a afirmação de que a microeletrônica representa uma tecnologia completamente revolucionária. "Mesmo se a microeletrônica representar a principal fonte de mudança tecnológica a ocorrer provavelmente durante os anos 80 e 90", afirmam, "será necessário produzir uma aceleração marcante na melhoria de produtividade para que desloque a mão-de-obra com mais velocidade do que a registrada por gerações anteriores de mudança tecnológica. O consenso geral parece ser de que a nova tecnologia deve ser mais considerada como um desenvolvimento de tecnologias anteriores do que uma modificação revolucionária."

O argumento dos "luddites" não tem mais validade hoje do que tinha em 1811. Os que se apoiam nos aparentes efeitos adversos da mudança tecnológica sobre o emprego estão criando apenas temor e angústia desnecessários entre trabalhadores.