



AFLUENTE: REVISTA DE
LETRAS E LINGUÍSTICA

ISSN 2525-3441

Lara Luiza de Oliveira Santos

Universidade Federal do Piauí

orcid.org/0000-0003-1133-7760

luizalaraa@hotmail.com

Maria Angélica Freire de Carvalho

Universidade Federal do Piauí

orcid.org/0000-0003-1160-9359

mangelicfreire@gmail.com

A compreensão leitora na produção do gênero resumo

RESUMO: Este estudo analisa como a capacidade de resumir dos alunos universitários é garantida pelo sucesso na compreensão leitora. Parte-se dos questionamentos: a) Será que a capacidade de resumir garante e/ou revela sucesso na compreensão? b) O aluno universitário, em particular os que cursam a graduação em Letras, ao sumarizar textos lança mão de estratégias cognitivas de profundidade como reorganização de conteúdo e incorporação de informação nova? Metodologicamente, tem-se uma pesquisa exploratória, descritiva e de campo de abordagem qualitativa. A fundamentação apoia-se, sobretudo, aos estudos de Kintsch e Van Dijk (1978), Van Dijk e Kintsch (1983), Machado (2002) e Van Dijk (2013). Para coletar os dados, dividiu-se os alunos em dois grupos denominados de Grupo A (que permaneceu com o texto-base para consulta) e Grupo B (que não permaneceu com o texto-base para consulta). As análises orientam algumas conclusões: i) o Grupo A produziu o resumo seguindo a sequência do texto-base e com pouca criação de novas sentenças. ii) o Grupo B elaborou textos mais coesos elaborando novas sentenças. Conclui-se que a ausência da consulta ao texto-base exige que o aluno trabalhe mais com a memória, e maior emprego de estratégias inferenciais para a construção de sentido global do texto. Em contrapartida, a consulta ao texto-base, que seria um aliado, pode ser limitadora, pois os alunos não avançaram na criação de sentenças. Defende-se, pois, que o conhecimento e o uso das macroregras na elaboração de resumos escritos, constitui-se como estratégia que contribui para identificar as ideias principais acarretando, portanto, na compreensão.

Palavras-chave: Gênero resumo; Sumarização; Compreensão leitora.



INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos algumas reflexões advindas da dissertação de mestrado na qual analisamos 18 resumos produzidos por alunos do segundo período do Curso de Letras - Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus Ministro Petrônio Portella. Mas, tendo em vista os limites para um artigo científico, selecionamos seis resumos para compor o corpus de análise.

No meio acadêmico, pressupomos que os universitários possuem uma proficiência leitora, ou seja, julgamos tratar-se de leitores hábeis em potencial, capazes de atuar de modo colaborativo e crítico nos diversos eventos comunicativos. Mas, indicadores de qualidade no ensino superior revelam que a aprendizagem leitora dos alunos universitários não é de todo satisfatória; principalmente no estabelecimento de inferências e contextualização no processo de compreensão, processos essenciais para a realização de uma leitura proficiente.

É necessário um investimento nas estratégias de ensino de leitura para os gêneros próprios da esfera acadêmica que são apresentados aos alunos. Elas devem envolver diferentes níveis de compreensão, desde o domínio dos aspectos de textualidade a múltiplas relações com o extralinguístico. Nesse sentido, são necessárias estratégias para que os alunos tenham um bom desempenho nas atividades de leitura de textos acadêmicos.

Com o pressuposto de que as práticas diárias com a linguagem se realizam por meio de textos, o passo inicial para o desenvolvimento da competência leitora é o domínio das diferentes formas de construir enunciados e suas particularidades composicionais e estilísticas, marcando um estreitamento entre as práticas de leitura e de escrita. Nesse processo relacional entre leitura e escrita, dentre as muitas atividades que podem ser desenvolvidas, a atividade de resumo se destaca como reveladora de compreensão porque, a princípio, visa oferecer um "espelhamento", atravessado por pontos de vista, em relação a um objeto de leitura.

A atividade de resumir é uma prática linguística presente na vida cotidiana, pois a todo instante estamos recriando o real à luz das nossas ações e intenções, sumarizando conteúdos



e compactando ideias. O resumo, pois, possibilita o desempenho de diversas funções comunicativas no âmbito social, profissional e educacional. No contexto acadêmico, por exemplo, o resumo escrito constitui-se como uma retextualização – que é a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base. Para os professores é uma forma de verificar as leituras e o grau de compreensão que o aluno tem de determinado texto; já para os alunos, o resumo constitui-se como uma estratégia de estudo que auxilia no seu desenvolvimento.

Podemos dizer, portanto, que o resumo auxilia no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, tendo em vista que ele consiste na apresentação das ideias tidas como mais importantes de um texto. De acordo com Van Dijk (2013) essa atividade resulta no processo de compreensão, tendo em vista que o resumo seria a expressão mais fidedigna da macroestrutura textual. Desse modo, acreditamos que, se a ação de sumarizar é aplicada eficientemente, no caso da relação do aluno/leitor com um texto, há maior indício de sucesso para sistematizar como a compreensão se processou.

Nesse sentido, justificamos a pesquisa pela importância em orientar, tanto os docentes quanto os discentes, sobre a importância de estudar o gênero resumo e conhecer as estratégias de sumarização utilizadas no seu processo de produção. A observação em diversos contextos de ensino mostra que muitas vezes o resumo produzido se apresenta como cópia de partes do texto de maneira aleatória em uma sequência desconexa e poucas vezes apresenta-se como uma retextualização bem articulada, ou seja, não é um texto coeso e coerente.

Acreditando que a tarefa de resumo colabora para o desenvolvimento do desempenho leitor, na medida em que ao resumir o sujeito expressa uma compreensão global do que leu, defendemos que sejam desenvolvidas estratégias de ensino para esse gênero para que, em casos de dificuldades, os alunos aprendam a produzir e entendam a funcionalidade do resumo nas diversas práticas de linguagem.

De acordo com Brown e Day (1983) é no curso universitário que os alunos apresentam autonomia durante a atividade de



resumir. Partindo desse pressuposto, surgiu o seguinte problema de pesquisa: Será que essa autonomia na capacidade de resumir resulta de um sucesso na compreensão leitora? Seguindo essa indagação, temos duas questões que nortearam o estudo: (1) A capacidade de resumir é garantia de sucesso na compreensão leitora? e (2) O aluno universitário, em particular os que cursam a graduação em Letras, ao sumarizar textos lança mão de estratégias cognitivas de profundidade como reorganização de conteúdo e incorporação de informação nova? Para responder as indagações, confirmando ou refutando as questões apresentadas, a presente pesquisa teve por objetivo geral analisar como a capacidade de resumir pode indicar sucesso na compreensão leitora a partir da análise de resumos indicativos escritos que foram produzidos por alunos do segundo período do curso de Letras- Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa da UFPI.

Como objetivos específicos, temos: i. listar quais estratégias de redução semântica (macrorregras) são empregadas na produção de resumos indicativos escritos por graduandos em Letras; ii. verificar como ocorre o processamento estratégico das macrorregras de sumarização na elaboração do resumo; iii. comparar as estratégias de sumarização empregadas por alunos que permaneceram com o texto-base em relação aos que não permaneceram com texto-base para resumo; e iv. analisar qual a estratégia sumarizadora mais empregada, avaliando a relação desse emprego com a habilidade de compreensão.

Importante ressaltar que os resumos que compõe o corpus desta pesquisa são considerados como indicativos por conterem as principais informações do texto-base, mas também por apresentarem algum caráter de natureza crítica decorrente do acréscimo de novas informações para complementar as ideias do texto-base. Sabemos que, frequentemente é feita uma discussão entre o resumo e a resenha por esta apresentar um viés crítico. No entanto, mesmo sabendo sobre essa natureza de distinção, o foco do estudo não é trazer essa discussão.

O resumo indicativo, de acordo com Silva (2012), opera como uma atividade de avaliação de leitura por meio da qual o aluno se comprometerá a apresentar as ideias centrais do texto-



base, ajustados aos objetivos de leitura traçados pelo professor. Justificamos, pois, a investigação do resumo escrito por ele ser um parâmetro de compreensão que apresenta dificuldades em sua produção e evidencia a representação global de um texto. Sendo assim, ao analisarmos como os alunos sumarizam as informações de um texto, é possível ter um parâmetro de compreensão, pois o resumo expressa o que é lembrado pelo sujeito durante a produção. Nesse sentido, a partir da análise dos resumos podemos ter acessos aos elementos da macroestrutura do texto e, desse modo, ter indícios da compreensão.

O GÊNERO RESUMO

A partir de Bakhtin (1990), os estudos linguísticos voltaram-se para a abordagem da língua como um fenômeno social em que, segundo o autor, para estudar o discurso, é necessário observar a realidade externa que o cerca. Nas palavras de Bakhtin:

[...] a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. (BAKHTIN, 1990, p. 88)

Nessa perspectiva, percebemos que todos os enunciados estão relacionados e que, quando se produz um enunciado, há vozes que são ouvidas e respondidas. Para Bakhtin (1992) há uma compreensão responsiva que é tal como uma preparação para a resposta do interlocutor, que será uma concordância, uma contrariedade ou uma adesão às ideias. Nesse sentido, consideramos o gênero resumo como uma resposta ativa ao texto base, a outros textos, a outros gêneros e a outros discursos.

No processo de produção de sentidos, seja escrevendo ou lendo, saber atuar com a língua nas diferentes situações comunicativas é uma condição indispensável para avaliar a proficiência leitora. Assim, o domínio composicional dos enunciados e sua realização é a base para uma comunicação eficiente, pois, por meio dessas ações, é possível que os

sujeitos, produtores de significação, (re) formulem e façam previsões de conteúdo. De acordo com Van Dijk (2013), quanto



mais anteciparmos e empregarmos as estruturas formais que um autor utiliza, mais podemos compreender e recordar do que lemos, tendo em vista que as estruturas também formam a base de nossa compreensão e recordação.

Sendo relativamente estáveis, os gêneros surgem para suprir e organizar as nossas práticas linguístico-sociais. Nesse sentido, consideramos importante ressaltar que o século XXI está marcado pelas novas tecnologias digitais que possibilitam que as informações circulem em alta velocidade e com volume informacional que flui com base na redução de conteúdo, em ressalva do que é essencial para uma compreensão do conteúdo veiculado. Desse modo, é importante uma potencialização das habilidades dos sujeitos em sumarizar as informações para separar o que é essencial do que é dispensável. Nesse caso, salientamos a importância em estudar o gênero resumo enquanto estratégia de sumarização que pode auxiliar as atividades que esse novo contexto apresenta. A orientação do novo documento norteador da educação básica no Brasil- a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é,

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

Ou seja, o documento objetiva promover o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos para que, além da aquisição do saber, eles mobilizem conhecimentos para atuar nas diversas esferas da sociedade. Ressaltamos que a inserção de novos gêneros propostos pela base não implica na exclusão dos gêneros tradicionais que envolvem a cultura impressa e escrita. A nova proposta busca uma complementação entre gêneros e que o professor faça uma seleção do que faz sentido trabalhar na realidade de seu grupo.

Sabemos que o estudo do gênero resumo tem ganhado destaque, pois ele possibilita a otimização do tempo e o aumento na circulação de informações que são veiculadas, ao passo que possibilita uma amostra da compreensão. Machado et al. (2005) definem o resumo como uma "apresentação concisa dos conteúdos de outro

texto (artigo, livro, etc.), que mantém uma organização que reproduz a organização do texto original, com o objetivo de informar o leitor sobre esses conteúdos e cujo enunciador é outro que não o autor do texto original." (MACHADO, 2002 apud MACHADO et al. 2005, p. 91).



Essa apresentação dos conteúdos ocorre, de acordo com Van Dijk (2013), através das informações que os leitores recuperam por meio das inferências e do que está armazenado na memória. Durante a leitura, os sujeitos constroem uma representação mental do texto que representa a macroestrutura do texto e que contém suas informações principais. Após a identificação das macroproposições, Kintsch e Van Dijk (1978) afirmam que elas precisam ser ligadas coerentemente, tal como o texto-base que as derivaram, para que haja coerência global da macroestrutura, pois o resumo não é um amontoado de proposições soltas, mas sim um texto que deve ser coeso e coerente.

A macroestrutura apresenta as informações gerais sobre o texto, ou seja, caracteriza o discurso como um todo. Já a microestrutura apresenta informações específicas do texto, ou seja, refere-se à estrutura das proposições individuais e das suas relações. Ambas se relacionam por meio de macrorregras (*macrorules*) (KINTSCH; VAN DIJK, 1978) que são um conjunto de regras específicas de redução semântica. Elas são recursivas, ou seja, podem ser aplicadas várias vezes e são utilizadas de modo inconsciente pelos sujeitos, mas, em atividades como a elaboração de resumo que demandam um maior esforço cognitivo, essas macrorregras podem ser aplicadas a partir de escolhas conscientes do leitor.

Kintsch e Van Dijk (1978) postularam as seguintes regras: apagamento (*deletion*) em que se excluem da macroestrutura textual (mas não da memória) as proposições consideradas irrelevantes, redundantes e que não úteis para a interpretação de uma tarefa de leitura.; generalização (*generalization*), na qual se unem proposições textuais por meio de generalização. Para Brown e Day (1983) essa regra corresponde à supraordenação.; e construção (*construction*) em que se constroem proposições com base em proposições existentes no texto.



Para Brown e Day (1983) essa regra corresponde à regra de invenção.

O resumo de um texto implica, portanto, na seleção de informações essenciais bem como na reformulação dessas ideias. Esse processo está ligado ao processo de compreensão, pois um sujeito com dificuldade em separar o que é essencial do que é dispensável terá dificuldade em elaborar um bom resumo. Desse modo, é importante que o aluno tenha um bom desempenho durante a leitura para resumir, ou seja, ele deve relacionar as informações do texto com os seus conhecimentos prévios sobre o assunto, pois essa relação do dado com o novo favorece que o leitor tenha um bom desempenho no momento de utilizar a estratégia de generalização. Além disso, é importante uma relação entre as informações que estão armazenadas na memória de trabalho de curto e de longo prazo dos sujeitos.

É comum observamos resumos em que há cópia de trechos que não estão ligados coerentemente, ou seja, o aluno identifica e seleciona conteúdo, mas não os reordena estabelecendo relações de sentido. Portanto, o fato de destacar trechos de um texto não revela o domínio de sua estrutura profunda, ou seja, das relações semânticas que lhes são intrínsecas. Para Machado et al. (2008), as dificuldades existentes na elaboração do resumo decorrem do fato de que não há um ensino sistemático do gênero que seja orientado por um material didático adequado.

Brown e Day (1983) analisaram como alunos da quinta série do ensino fundamental (atual sexto ano), a partir da leitura de dois textos, empregavam as macrorregas de sumarização em um resumo produzido em um número máximo de 60 palavras. As autoras concluíram que os alunos utilizaram bem a regra de apagamento, ou seja, os alunos conseguiram separar as sentenças-tópico das ideias secundárias. Entretanto, os alunos menos experientes apagaram informações necessárias e copiavam, quase literalmente, outras informações. As autoras concluíram, portanto, que os alunos apresentaram dificuldades para utilizar as regras de generalização e construção/integração que são essenciais para formar uma unidade global coerente.



Para Brown e Day (1983), os sujeitos observados apresentariam mais facilidade em utilizar a regra de apagamento (de detalhes e de informação redundante), pois essa é uma estratégia que consiste na leitura sequencial do texto, em que os alunos agem apagando e copiando informações. Elas levantaram a hipótese de que, a partir do ensino médio e mais maduros, os alunos teriam condições de aplicar as regras de supraordenação (Generalização, para Kintsch e Van Dijk, 1978) que é considerada a mais complexa, pois, além de apagar elementos, o sujeito deve substituí-los por outras construções que os integre.

Kleiman e Terzi (1985), acreditando que essas regras se referem também a um processo mais amplo de compreensão, formularam a hipótese de que a incapacidade de o sujeito dominar tais regras não é consequência da imaturidade, mas sim determinada pelo tipo de tarefa aplicada. Ou seja, na tarefa proposta aplicada por Brown e Day (1983), apenas a consulta ao texto-base pode ter levado à dependência da ordem sequencial do texto.

Com o intuito de confirmar ou refutar tal hipótese, Kleiman e Terzi (1985) realizaram uma pesquisa sobre o processo de sumarização em resumos escolares para reexaminarem os posicionamentos de Brown e Day (1983) sobre a capacidade de resumir em estudantes, para quem tal capacidade estaria diretamente relacionada ao nível de escolaridade do aluno e, portanto, haveria uma hierarquia em relação à apreensão das regras de redução semântica.

Parte-se das regras mais simples para as mais complexas: apagamento, supraordenação, seleção e invenção, respectivamente. Kleiman e Terzi (1985) utilizaram um mesmo texto em uma turma relativamente homogênea da oitava série do ensino fundamental (atual nono ano). As autoras dividiram a turma igualmente entre grupo controle, que poderia consultar o texto-base, e grupo experimental, que produziria o resumo sem a consulta ao texto-base.

O intuito era verificar por meio do grau de coerência e coesão a presença das regras de maior hierarquia (invenção, construção e combinação) que evidenciam a capacidade de integrar as informações do texto.

As autoras concluíram que não é a maturidade que



necessariamente determinará o tipo de regra de redução da informação semântica, mas sim as condições em que a tarefa é produzida.

Além disso, também concluíram que mesmo os leitores proficientes tendem a utilizar as regras de cópia e apagamento e seguir a mesma sequência do texto-base se estiverem com ele no momento da produção do resumo. Outra observação feita por Kleiman e Terzi (1985) diz respeito à relação que o sujeito mantém com o texto. Os alunos do grupo controle, que permaneceram com o texto-base em mãos, manipularam o texto bem ancorados à base textual correspondendo à sequencialidade, e os alunos do grupo experimental mantiveram uma relação mais dialógica com o texto.

Sendo assim, seria essa relação a que determina as diferentes estratégias, e não o fator maturacional, como propõem Brown e Day (1983), já que as crianças de 8ª série (atual nono ano) demonstram domínio das regras de seleção e invenção de sentença tópico, indo além delas na medida que elas constroem um tópico discursivo através da combinação de parágrafos. Portanto, a dependência ao texto-base é em maior grau do tipo de leitor do que do tipo de tarefa. O leitor proficiente, por exemplo, é capaz de produzir um texto coeso e coerente, com ou sem a presença do texto-base.

201

LEITURA E COMPREENSÃO

É consenso entre os pesquisadores que "o maior problema na pesquisa da leitura é a dificuldade de acesso aos processos mentais internos que caracterizam a compreensão do texto" (LEFFA, 1996, p. 66). Apesar dos avanços nos estudos, é importante um maior investimento em estudos tal como os propostos pela neurociência, que apontam caminhos para um melhor entendimento sobre os processos de compreensão.

Nesse sentido, os estudiosos buscam métodos e/ou parâmetros que mensurem a compreensão leitora a partir das manifestações externas dos sujeitos, como, por exemplo, a produção de um resumo escrito que, de acordo com Davies (1995), corresponde a uma investigação do tipo controlada, pois acontece dentro



de uma sala de aula. Esse método é formal e objetivo pois, por meio de testes de leitura, busca-se analisar o comportamento dos sujeitos a partir de uma tarefa de leitura, com escrita posterior. No caso da dissertação que originou este artigo, selecionamos o modelo de compreensão *construction-integration* ("construção-integração") (KINTSCH, 1998; KINTSCH; VAN DIJK, 1978; VAN DIJK; KINTSCH, 1983), pois ele fornece evidências teóricas e empíricas sobre o processamento de leitura de determinado texto.

É necessário ressaltar que um mesmo texto pode gerar diferentes representações para diversos leitores denotando, portanto, diferentes níveis de compreensão. Tal fato ocorre devido a quatro fatores, a saber: conhecimento prévio, levantamento de hipóteses, processo inferencial e objetivos de leitura. O conhecimento prévio corresponde aos conhecimentos que o leitor já tem sobre determinado assunto e que são ativados para se relacionar com as informações presentes no texto. Esse conhecimento engloba o conhecimento linguístico, o textual e o de mundo que também é conhecido como enciclopédico (KLEIMAN, 2004). O conhecimento linguístico busca "[...] compreender a organização do material linguístico na superfície textual; o uso de elementos coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados" (KOCH; ELIAS, 2006, p. 40). O conhecimento textual, por sua vez, refere-se aos tipos de textos e às formas de discurso, e o conhecimento de mundo é o adquirido por meio de vivências e experiências em diversas situações comunicativas.

Esses conhecimentos, quando são acionados, permitem ao leitor atribuir sentido ao texto por meio de hipóteses sobre o texto que podem ser confirmadas, refutadas ou reformuladas ao longo do processo de leitura. Segundo Leffa (1996), é necessário que cada sujeito tenha uma representação do mundo em sua mente para entendê-lo. A autora afirma que o conhecimento não surge do nada, mas é assimilado ou modificado a partir do que cada sujeito carrega dentro si.

Já para Van Dijk e Kintsch (1983), o conhecimento prévio possibilita ao leitor utilizar estratégias contextuais para inferir tópicos e tipos de discurso. O levantamento de hipóteses funciona como um



dispositivo *top down* para compreender as sentenças. Ou seja, as informações presentes no texto não estão totalmente explícitas na materialidade textual cabendo ao leitor preencher tais lacunas por meio de ligações entre as proposições da microestrutura e da macroestrutura para construir uma representação semântica coerente.

Esse processo ocorre por meio da geração de inferências que, conforme Koch e Travaglia (1995, p. 70), é “[...] aquilo que se usa para estabelecer uma relação, não explícita no texto, entre dois elementos desse texto”. Esse processo pode ocorrer de forma automática e inconsciente ou pode demandar alguns recursos cognitivos, além de poder ser realizado com base na recuperação de informações da memória. Nas situações em que os textos não fazem parte do domínio do leitor, os conhecimentos prévios são ativados de maneira mais consciente necessitando, portanto, de um esforço cognitivo maior.

203

Outro fator relevante no processo de leitura e compreensão de textos são os objetivos de leitura. Para Solé (1998) eles são inúmeros, pois os leitores podem ler para obter uma informação, para seguir instruções, para comunicar, etc. Tais objetivos são importantes tanto na vida do leitor quanto no contexto escolar. Quanto a isso, Kleiman (2004) aponta que, conhecendo o propósito da leitura, melhor será o desempenho na leitura e na escrita, pois a formulação de hipóteses será melhor direcionada. No caso desta pesquisa, partimos da ideia de que estudantes de graduação ao realizarem uma tarefa de resumo, a depender do propósito, lançam mão de estratégias cognitivas complexas como: integrar, comparar, reforçar e conhecer os conceitos presentes no texto. Trata-se de objetivos denominados de “relevância contextual”, conforme Van Dijk (1979).

O leitor busca evidenciar o que é mais relevante no conteúdo do texto e, dessa maneira, o modo de selecionar o conteúdo para elaborar o resumo pode revelar ou não, compreensão. A dificuldade na compreensão é identificada à medida que o leitor não reconhece as sentenças-tópico, reformula o texto e altera o seu sentido e não integra de modo coerente as informações. Portanto, podemos dizer que modos de refração do conteúdo de um texto permitem identificar

maior ou menor grau de compreensão, revelados no processo de sumarização. Nesse caso, o processo de compreensão é visto como a capacidade de o sujeito empregar e construir representações mentais.



PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: UM OLHAR INDICIÁRIO PARA O TEXTO

A metodologia de coleta, organização e análise dos dados, parte de uma abordagem qualitativa que foi realizada por meio de uma pesquisa de campo na Universidade Federal do Piauí (UFPI) por meio da qual, dentre os passos para sua execução, solicitamos aos alunos a produção escrita de um resumo, com base em um texto com conteúdo de sua área de estudo: linguística. A produção dependia dos conhecimentos que os alunos tinham do assunto.

Nesse sentido, temos uma pesquisa qualitativa, pois não há como mensurar numericamente os fenômenos. Desse modo, a análise dos dados foi de modo indutivo em que o interesse do pesquisador recaiu sobre o processo em detrimento do produto (PRODANOV e FREITAS, 2013).

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, ela se caracteriza como exploratória e descritiva (GIL, 2008), pois buscamos hipóteses para avaliar como os alunos produziram seu resumo, por exemplo, como a presença ou ausência do texto-base influencia a produção.

Para a coleta de dados, trabalhamos com 18 alunos, do segundo período do curso de Letras- Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa da UFPI, campus Ministro Petrônio Portella. Dividimos os alunos, aleatoriamente, em dois grupos numericamente iguais, ou seja, ficando nove em cada grupo. Em seguida, denominamos de Grupo A os alunos que poderiam consultar o texto-base, e Grupo B os alunos que não poderiam consultar o texto-base para realizarem a tarefa de resumo.

Supomos, antes de analisar os dados, que os resumos produzidos pelo Grupo A se limitariam a uma seleção das informações sequenciadas e pontuais em cada trecho do texto, diferentemente do Grupo B em que acreditávamos que os alunos estabeleceriam uma condução tópica e, a partir disso, integrariam as informações



de diversos parágrafos, demonstrando uma maior autonomia em relação ao texto-base.

Ressaltamos que, por ser um artigo científico, selecionamos, com base na utilização de no mínimo três habilidades/estratégias utilizadas, seis resumos para serem analisados aqui. Nesse

sentido, os resumos de ambos os grupos apresentam, ainda que em níveis distintos (como será visto nas análises), as habilidades de: (i) seleção e reordenação; (ii) estabelecimento de relações semânticas e inferência de conteúdos; (iii) associação de conteúdos extratextuais e (iv) acréscimo de conteúdos coerentemente.

Durante a produção do resumo, o aluno pode apenas copiar trechos do texto-base e integrá-los de modo desconexo e sem uma coerência adequada, confirmando a ideia de que a capacidade de resumir não garante necessariamente que houve compreensão. Desse modo, o nosso olhar sobre as produções recaiu sob o modo como cada aluno estabeleceu relações que explicitam (ou que possam explicitar) uma compreensão do texto-base, considerando a estrutura global do texto.

Não podemos afirmar "a compreensão do texto", pois ela é inesgotável e, desse modo, não é um padrão em exatidão, pois um sujeito pode resumir um mesmo texto de várias maneiras distintas a depender de fatores, tais como objetivos de leitura, modo de realização da tarefa e outros.

205

O texto base

O texto abaixo foi escrito por José Luiz Fiorin Marcelo Gleiser, professor, escritor, linguista e pesquisador brasileiro. O texto-base integra o capítulo "A linguagem humana: do mito à ciência" do livro *"Linguística? que é isso?"* organizado por José Luiz Fiorin. Segue o texto:

A Linguística é uma ciência porque ela, ao contrário da gramática, não se pretende normativa (não tem por finalidade prescrever como se deve dizer), mas se quer descritiva e explicativa (tem por objetivo dizer o que a língua é e por que é assim). Assim como um químico não diz que uma reação é certa ou errada, um biólogo não declara que determinada espécie não deveria existir ou que ela é feia. (FIORIN, 2013, p. 37)

Segundo o texto, a Linguística, ao contrário da Gramática, é uma ciência porque ela não se pretende



normativa. Para Fiorin (2013), ela é descritiva e explicativa, ou seja, objetiva dizer o que é a língua e por que é assim. Para exemplificar a informação o autor faz uma comparação com outros áreas do conhecimento: a química e a biologia. Por meio desse mapeamento do texto-base, duas seções ficaram visíveis, a saber: uma primeira em que o autor aponta que ambas as áreas são distintas porque uma se pretende normativa e a outra é descritiva e explicativa; e uma segunda, mais expositiva no qual o autor faz uma comparação com outras áreas do conhecimento.

Justificamos a escolha do texto por considerarmos pertinente que os alunos reflitam sobre o papel da Linguística e da Gramática normativa. Em sala de aula, o texto foi lido em voz alta pela pesquisadora enquanto os alunos acompanhavam com o seu texto em mãos. Após a leitura, apenas os alunos do Grupo A permaneceram com o texto-base em mãos para a elaboração do resumo. Desse modo, formamos, aleatoriamente, dois grupos (Grupo A e Grupo B) com nove sujeitos em cada um. A fim de uma melhor organização dos dados, utilizamos a nomenclatura "RAn" para os resumos do grupo A, em que o "n" corresponde à numeração do resumo; e "RBn" para os resumos do grupo B.

A fundamentação teórica que orienta a análise constitui-se, principalmente, pelas contribuições de Kintsch e Van Dijk (1978), e Van Dijk (2013) acerca do processo de compreensão, produção e sumarização de textos. Utilizamos o modelo "*construction-integration*" ("construção-integração") (KINTSCH, 1998; KINTSCH; VAN DIJK, 1978) que contempla o modo como o conhecimento é utilizado na compreensão e quais processos mentais fazem parte do processamento da leitura.

Esse modelo propõe macrorregras de sumarização, como a seleção, apagamento, generalização e construção, que corroboram para formar a coerência global do texto. Além de apresentar informações sobre a formação do texto-base, o modelo de compreensão dos autores também engloba aspectos sobre a produção de resumos. Este é decorrente de uma expressão do conteúdo global de um texto-base em que, por meio da

utilização de macrorregras, pode-se chegar aos pontos mais relevantes do texto.



No intuito de atingir os objetivos da pesquisa, a análise dos dados obedeceu às seguintes etapas: separação dos resumos do Grupo A e Grupo B; análise e descrição das estratégias encontradas na produção de cada grupo, para serem analisadas de acordo com a macrorregra de sumarização adotada no processo de retextualização do texto-base; e descrição e comparação dos resultados obtidos para observar como a presença e a ausência do texto-base influencia na produção dos resumos.

ANÁLISE DOS DADOS: UM OLHAR SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE SUMARIZAÇÃO UTILIZADAS NOS RESUMOS PRODUZIDOS

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados na qual utilizamos como categoria de análise as macrorregas de sumarização postuladas por Van Dijk e Kintsch (1983). Elas foram propostas com base no modelo de compreensão dos autores que foi sob o pressuposto de que para chegar até a macroestrutura textual, ou seja, no domínio que garante a coerência do texto, é necessário fazer uso de determinadas regras, pois estas asseguram a criação de um novo gênero textual: o resumo.

Desse modo, verificamos como o uso das estratégias de seleção tópica, apagamento e acréscimo por substituições que integrem a semântica do texto podem sugerir uma compreensão leitora. Consideraram-se neste trabalho os pares seleção/apagamento como próprios da ação sumarizadora, pois ao passo que se apaga uma informação, seleciona-se outra. O que importa é avaliar se a seleção tópica é coerente. Observamos as estratégias de integração/construção que correspondem à regra de substituição/generalização ou supraordenação (BROWN e DAY, 1983) sendo a estratégia de maior complexidade para a realização da tarefa de resumir.

Além disso, consideramos necessário analisar, também, alguns movimentos discursivos, tais como: identificação das ideias principais, reformulações, autonomia linguística e substituições. Sem propor categorias de compreensão, por se tratar de uma reflexão de maior complexidade, por meio das análises é possível observar uma correspondência de nível de compreensão



em relação ao texto-base, relacionando sumarização e compreensão. A partir da interpretação dos resumos e do modo como os sujeitos empregam as macrorregas, é possível ter uma indicação de níveis de compreensão leitora.

Para uma melhor visualização entre o resumo do aluno e o texto-base, criamos a seguinte legenda: destaque em itálico dos apagamentos; em negrito de seleção tópica; sublinhado em substituição de sentenças tópico explícitas e não explícitas, integração de ideias e invenção (entendida como acréscimo que marca autoria do resumidor). O texto-base e o resumo analisado seguem nos quadros abaixo em que, na lateral esquerda temos o texto consultado e, na lateral direita, o resumo produzido pelo aluno. Ressaltamos que buscamos manter a originalidade dos resumos, ou seja, eles foram transcritos de acordo com o original elaborado pelo aluno, inclusive conservando a grafia de algumas palavras, ainda que essas estejam em desacordo com a norma padrão. Desse modo, apresentamos primeiro os resumos produzidos pelo Grupo A, que permaneceu com o texto-base em mãos.

208

Quadro 1: Resumo RA1 do Grupo A

TEXTO-BASE	RA1
"A Linguística é uma ciência porque ela, ao contrário da gramática, não se pretende normativa (não tem por finalidade prescrever como se deve dizer), mas se quer descritiva e explicativa (tem por objetivo dizer o que a língua é e por que é assim). <i>Assim como um químico não diz que uma reação é certa ou errada, um biólogo não declara que determinada espécie não deveria existir ou que ela é feia.</i> "	Este texto tem por objetivo apresentar porque a Linguística ao contrário da gramática se constitui como ciência , <u>quais são suas pretensões como ciência e como ela age para atingir essas pretensões.</u> A Linguística é considerada ciência sobretudo <i>porque não exerce juízo sobre seu objeto de estudo. Ela é explicativa, portanto, apenas descreve o funcionamento da língua por meio da observação.</i> A gramática normativa por outro lado busca prescrever o que dentro da língua deve ser estudado e estabelecido como regra, estabelecendo valor sobre os componentes da língua. Na sua busca por descrever e compreender seu objeto de estudo; a Língua, a Linguística se constitui assumidamente como Ciência.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

No nível macroestrutural, foi apagada, inicialmente, a afirmação de que a Linguística não se pretende normativa, característica que a diferencia da Gramática, mas que é facilmente recuperada nas informações posteriores. Ao final do texto, o autor, também, apagou uma informação que é dispensável à compreensão e que, de acordo com Machado (2002) são conteúdos facilmente inferíveis. Desse modo, elas



podem ser recuperadas pelo conhecimento de mundo do leitor sobre as duas áreas do conhecimento.

O sujeito selecionou as sequências-tópico do texto que são as informações sobre a Linguística ser uma ciência porque ela não é prescritiva, mas sim descritiva e explicativa. A partir disso, há explicações das afirmações do texto-base que se caracterizam como acréscimos, pois houve uma relação, também, com os implícitos e com os conhecimentos prévios do aluno.

O RA1 selecionou e copiou as sentenças-tópicos do texto-base e acrescentou algumas ideias seguindo a mesma ordem de informações do texto consultado. Quanto a suas escolhas vocabulares, elas são bem próximas das escolhas do autor do texto-base, demonstrando um movimento de seleção e cópia de informações. Desse modo, podemos dizer que o aluno compreendeu em parte o texto lido, pois ele reconhece as sentenças-tópico, entretanto não percebemos um movimento maior de integração entre as informações presentes no texto e os seus conhecimentos prévios. Ou seja, o aluno fez o uso das estratégias consideradas mais simples, como a seleção e cópia, mas deixou de lado a estratégia mais complexa, a integração.

209

Quadro 2: Resumo RA4 do Grupo A

TEXTO-BASE	RA4
"A Linguística é uma ciência porque ela, ao contrário da gramática, não se pretende normativa (não tem por finalidade prescrever como se deve dizer), mas se quer descritiva e explicativa (tem por objetivo dizer o que a língua é e por que é assim). Assim como um químico não diz que uma reação é certa ou errada, um biólogo não declara que determinada espécie não deveria existir ou que ela é feia."	A partir deste trecho é possível entender que, na visão do autor José Luís, a linguística não impõe regras na língua , e sim a descreve e explica de forma imparcial.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Podemos ver que o resumo se apresenta como uma cópia literal, ou seja, como uma paráfrase reprodutiva da ideia contida no texto-base em relação à Linguística não apresentar caráter normativo, mas sim descritivo e explicativo, pois o aluno apenas seleciona a sentença-tópico, não substitui reformulando o conteúdo. No nível macroestrutural, há o apagamento de sentenças-tópicos importantes para uma melhor compreensão do texto. O aluno exclui o fato de a Linguística ser uma ciência diferente da Gramática que é normativa. Identificamos,



ainda, o apagamento da informação sobre a comparação feita dos linguistas em relação a químicos e biólogos. Neste caso, para o RA4 a informação relevante é apenas o conceito da Linguística, pois ele não menciona os aspectos da Gramática listados no texto-base.

No resumo analisado, há a seleção de uma ideia importante, mas há o apagamento de outras informações também importantes e de detalhes que colaboram para sua compreensão na macroestrutura. Nesse sentido, não há como afirmar que o texto não foi compreendido integralmente pelo aluno, pois ele identifica uma informação importante. No entanto, também não podemos afirmar que o texto foi compreendido totalmente, pois há o apagamento de outras ideias também importantes.

Quadro 3: Resumo RA9 do Grupo A

TEXTO-BASE	RA9
"A Linguística é uma ciência porque ela, ao contrário da gramática, não se pretende normativa (não tem por finalidade prescrever como se deve dizer), mas se quer descritiva e explicativa (tem por objetivo dizer o que a língua é e por que é assim). Assim como um químico não diz que uma reação é certa ou errada, um biólogo não declara que determinada espécie não deveria existir ou que ela é feia."	A linguística pode ser considerada uma ciência porque ela não prescreve, não dita normas a serem seguidas, diferentemente da gramática normativa. A linguística observa e explica o porquê dos fenômenos linguísticos, observa e explica o uso, a gramática dita o correto e o incorreto, independentemente do contexto.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

O aluno parte da seleção das sentenças-tópico afirmando que a Linguística pode ser considerada uma ciência, pois ela não é normativa tal como a Gramática. Adiante, o aluno apaga a informação de que a Linguística é descritiva e explicativa, mas aponta que o seu objetivo é observar e explicar os fenômenos linguísticos. Além disso, ele apaga a comparação feita dessa ciência com a Biologia e a Química.

Partindo da seleção das ideias nucleares, o aluno reformula, por meio da generalização, as ideias, ou seja, as apresenta a partir de uma escolha vocabular diferente da utilizada pelo autor do texto-base, substituindo e integrando. Nesse sentido, não há uma cópia literal, pois há, ainda, o acréscimo de informações, como "a gramática dita o correto e o incorreto, independentemente do contexto", que é um acréscimo derivado de conteúdo implícito. Esse acréscimo revela que o aluno possui conhecimento sobre

ambas as áreas e que, a partir do que está expresso no texto, ele conseguiu relacionar com os seus conhecimentos



armazenados em sua memória estabelecendo inferências. Dessa maneira, considera-se que houve compreensão global, tendo em vista que o aluno integrou o que estava expresso no texto-base com seus conhecimentos e fez isso de modo coerente.

Conforme dito anteriormente, os resumos produzidos pelos alunos do Grupo B foram escritos sem a consulta ao texto-base. Após leitura em voz alta feita pela pesquisadora e acompanhada pelos alunos de ambos os grupos, apenas o Grupo A permaneceu com o texto em mãos. Em pesquisa realizada por Kleiman e Terzi (1985), os alunos que produziram o resumo sem a presença do texto-base trataram o texto como um objeto significativo e não apenas formal.

Dito isso, seguem as análises do Grupo B:

Quadro 4: Resumo RB5 do Grupo B

TEXTO-BASE	RB5
"A Linguística é uma ciência porque ela, ao contrário da gramática, não se pretende <i>normativa</i> (não tem por finalidade prescrever como se deve dizer), mas se quer <i>descritiva</i> e <i>explicativa</i> (tem por objetivo dizer o que a língua é e por que é assim). Assim como um químico não diz que uma reação é certa ou errada, um biólogo não declara que determinada espécie não deveria existir ou que ela é feia."	A linguística é uma ciência porque se estuda a língua e estuda como ela é, não de forma prescritiva como a gramática que ensina como se deve escrever . A linguística vai explicar as várias formas da língua, assim como o biólogo explica sobre as diversas espécies existentes na natureza, ou um químico explica como as reações químicas acontecem .

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

O aluno apresenta seu texto mostrando por que a Linguística difere da Gramática e qual a sua função. Além disso, ele utiliza a comparação com as outras áreas do saber para melhor explicitar as características da Linguística. A partir da seleção das sentenças-tópico do texto-base, ele as reformula e explica a partir de suas escolhas vocabulares o conteúdo apresentado, ampliando a informação de que a Gramática ensina como se deve escrever.

Seu resumo segue a mesma disposição das ideias do texto-base e é composto pelas macrorregras de seleção e apagamento. Esta estratégia de apagamento ocorreu em relação aos termos normativo, que se refere à Gramática, e descritivo, que se refere à Linguística. Entretanto, esses apagamentos não acarretam prejuízos à compreensão, pois podem ser recuperados em seu resumo. Tendo em vista que o aluno não utilizou regras mais complexas, como integração e construção, podemos dizer que não houve uma compreensão total do texto.



Quadro 5: Resumo RB7 do Grupo B

TEXTO-BASE	RA7
"A Linguística é uma ciência porque ela, ao contrário da gramática, não se pretende normativa (não tem por finalidade prescrever como se deve dizer), mas se quer descritiva e explicativa (tem por objetivo dizer o que a língua é e por que é assim) . Assim como um químico não diz que uma reação é certa ou errada, um biólogo não declara que determinada espécie não deveria existir ou que ela é feia."	A linguística, como ciência que estuda a língua e seu uso, tem um caráter da língua não como um conjunto de sistema, mas sim como um objeto maleável, mutável e que não se basta por si mesma. A linguística é muito mais que o conjunto de regras proposta pela gramática, uma vez que, deve-se considerar o contexto, o emissor, o receptor e a mensagem. A linguística também, busca entender o funcionamento da língua , quanto ao social e o individual (língua e fala), com a finalidade de explicar a ela própria.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

O resumo do aluno não segue a mesma disposição das ideias do texto-base. Ele parte da estratégia de generalização e acréscimo apresentando informações sobre o que é a língua, objeto de estudo da Linguística e, em seguida, aponta a diferença entre essa ciência e a Gramática por meio de argumentos que não estão no texto-base. Para ele, a Linguística deve "considerar o contexto, o emissor, o receptor e a mensagem". Esse acréscimo demonstra pouco domínio do conteúdo por parte do aluno, tendo em vista que é necessária uma reflexão maior em relação ao emprego dos termos emissor, receptor e mensagem, tendo em vista as diferentes abordagens da Linguística.

Além disso, o RB7 apaga a informação de que a Gramática apresenta caráter normativo e a Linguística caráter descritivo e explicativo. Entretanto, nesse caso, esses apagamentos não comprometem a compreensão do texto, pois, a partir das informações acrescentadas pelo aluno ("A linguística é muito mais que o conjunto de regras proposta pela gramática), é possível inferir do que sua reformulação trata.

Além desse apagamento, há o que diz respeito à comparação entre os Linguistas, Químicos e Biólogos. O RB7, a partir das informações do texto-base, as integrou, por meio da generalização e acréscimo, com os conhecimentos que ele tem armazenado em sua memória. Desse modo, foi possível a sumarização do texto



apresentando as informações que ele julga relevantes. Desse modo, podemos dizer que o aluno teve uma compreensão parcial do texto.

Quadro 8: Resumo RB8 do Grupo B

TEXTO-BASE	RB8
"A Linguística é uma ciência porque ela, ao contrário da gramática, não se pretende normativa (não tem por finalidade prescrever como se deve dizer), mas se quer descritiva e explicativa (tem por objetivo dizer o que a língua é e por que é assim). Assim como um químico não diz que uma reação é certa ou errada, um biólogo não declara que determinada espécie não deveria existir ou que ela é feia."	Diferentemente da gramática que prescreve e dita regras acerca da língua, ou seja, rotula o que é certo e errado, a Linguística busca a descrição da língua, observa como essa funciona e expõe essas relações para a sociedade. A Linguística foi oficializada como ciência com a publicação do Curso de Linguística Geral de Ferdinand de Saussure, em 1916 (livro publicado de acordo com as anotações de dois alunos de Saussure), pois a partir daí houve uma delimitação do objeto de estudo da nova ciência: a língua. Ademais, a dicotomia <i>langue/parole</i> auxiliou o entendimento da ciência, pois se o estudante entender que a língua é social e a fala individual, ou seja, possui particularidades de cada falante, poderá compreender que para uma descrição "generalizada" é necessário estudar-se a língua. A Linguística não delimita "fronteiras" para algo está certo ou errado, assim como um cientista não prescreve reações errôneas ou assertivas, esses estudiosos apenas descrevem o que foi observado.

213

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

O RB8 apresenta seu resumo sem seguir a mesma ordenação do texto-base. Partindo da seleção das sentenças-tópicos do texto e reformulação, ele explica, por meio da generalização e acréscimos, os conceitos apresentados no texto-base sobre o caráter prescritivo, descritivo e explicativo, demonstrando conhecimento sobre o assunto. Em seguida, o aluno retoma o surgimento da Linguística e a importância em se compreender a dicotomia *langue/parole* para auxílio nos estudos linguísticos. Nesse caso, como se trata de um acréscimo coerente, porém não inferível do texto-base, não é a produção de um resumo, mas sim uma produção independente em que ele associa ideias de um texto lido.

Logo após, partindo do texto-base, o aluno afirma que a Linguística não delimita fronteiras para algo certo ou errado, ou seja, não é normativa. Além disso, retoma a comparação feita com outras áreas em que a preocupação é apenas descrever os fatos. O RB8 reformulou as ideias veiculadas no texto-base e acrescentou novas informações evidenciando, portanto, o processo de

construção e integração. Nesse sentido, podemos afirmar que houve uma compreensão global do texto-base.



CONCLUSÃO

As análises dos resumos dos dois grupos selecionados para a análise permitem algumas considerações. Quanto ao processamento estratégico realizado pelos alunos do Grupo A, observamos que as macrorregras mais utilizadas foram a de apagamento e seleção, próprias do resumo, seguidas das macrorregras de generalização e construção/integração, que demonstram maior domínio para a atividade de sumarizar por serem estratégias mais complexas. Desse modo, em resposta às hipóteses norteadoras do estudo, concluímos que o fato de o aluno ser graduando em Letras não garante que ele tenha domínio de todas as estratégias que envolvem a elaboração de um resumo. Além disso, evidenciamos que elaborar um resumo que se restrinja à materialidade do texto não significa, necessariamente, a sua compreensão.

Nesse sentido, como a atividade de resumir atrela-se à compreensão, é possível afirmar que há comprometimento em relação a níveis de compreensão dos alunos, conforme observado. Vimos, por exemplo, que quanto à regra de apagamento, alguns alunos apagaram conteúdos tão importantes quanto outros para a compreensão. Em relação aos pressupostos de Kleiman e Terzi (1985) sobre a dependência dos alunos que consultam o texto-base, verificamos que a maioria dos resumos seguem a mesma ordem sequencial do texto-base.

Entretanto, os alunos também empregam estratégias consideradas complexas, como a construção e generalização. O impasse observado foi em relação ao modo de utilização dessas macrorregras, pois, em alguns resumos, elas foram usadas de modo incoerente. Por esses motivos, confirmamos que o nível de escolaridade dos alunos não é definidor para a capacidade de resumir, mas sim o nível de compreensão de cada aluno é o que mais importa, pois, mesmo alunos universitários, que presumivelmente possuem níveis de conhecimento mais desenvolvidos, com maior capacidade de estabelecer inferências, apresentam



dificuldades em compreender textos, e isso compromete a elaboração de resumos.

Quanto ao processamento estratégico realizado pelos alunos do Grupo B, verificamos que eles utilizaram mais as macrorregras de apagamento e seleção, próprias do resumo, seguidas das macrorregras de generalização e construção/integração, que demonstram maior domínio para a atividade, pois são consideradas estratégias mais complexas. Tal como o Grupo A, confirmamos que o aluno ser graduando em Letras não garante que ele tenha domínio de todas as estratégias que envolvem a elaboração de um resumo.

Em relação aos pressupostos de Kleiman e Terzi (1985) sobre a dependência dos alunos que consultam o texto-base, verificamos que, mesmo os alunos que estiveram sem o texto em mãos, apresentaram resumos próximos ao texto-base. A hipótese para essa proximidade é em razão da fácil apreensão das ideias do texto-base, tendo em vista sua extensão e o fato de o conteúdo do texto ser de conhecimento deles. No processo de resumir a maioria dos alunos utilizou as regras consideradas complexas, como a construção e generalização. Em relação ao Grupo B, confirmamos a hipótese de que elas são apreendidas a partir do ensino universitário; mas, enfatizamos, que esse conhecimento está mais voltado ao produtor em particular e a sua competência do que ao nível de escolarização avançado, ou seja, envolve fatores cognitivos como os conhecimentos prévios que os alunos possuem.

Comparando as estratégias adotadas pelos grupos, concluímos que o modo como elas foram utilizadas teve relação com a presença ou não do texto. Quando ele esteve presente, ou seja, no Grupo A, os alunos restringiram-se à seleção sequencial das ideias utilizando, portanto, mais as regras de seleção e apagamento. Por outro lado, quando o texto não esteve presente, os alunos do grupo B demonstraram maior autonomia para construir e integrar as informações.

Desse modo, consideramos importante que os professores, tanto da educação básica quanto de nível universitário, facilitem o entendimento de que estratégias comumente realizadas para resumir, requerem uma reflexão para melhor domínio. A

sumarização é uma capacidade de todo ser humano, o que ocorre é que alguns fazem de modo mais coerente e outros não apresentam total domínio, principalmente de estratégias mais complexas, como a de generalização e construção.



Importante destacar que a atividade de resumir é importante não somente no meio acadêmico para a produção escrita, mas também para a vida social dos sujeitos que estão cada vez mais em contato com a tecnologia. O dinamismo das práticas comunicativas sugere um sujeito capaz de interagir com diversas informações ao mesmo tempo. No âmbito escolar, as tecnologias englobam uma construção de saberes que requer um sujeito ativo para desempenhar e satisfazer suas necessidades. Para isso, o professor deve adaptar-se, oportunizar e reconhecer essa prática pedagógica.

Nesse sentido, pode-se afirmar que dominar o processamento estratégico do texto é fundamental para sucesso nas atividades de produção e compreensão, pois conhecer e empregar, de modo reflexivo, as regras de redução semântica permitem a elaboração de resumos como reflexo de compreensão leitora. Sabe-se que a atividade de resumo, quando realizada de modo produtivo/criativo, colabora para a verificação da compreensão leitora. Portanto, ela deve ser orientada adequadamente de modo que o aluno perceba que, para sua elaboração, é necessário mais do que reconhecer as sequências-tópico relevantes. É importante saber fazer uma conexão entre essas sequências de modo coerente, identificando a rede de implícitos no texto.

Desse modo, o resumo não pode ser uma atividade mecânica, correspondendo a uma tarefa escolar, tendo em vista que saber sumarizar é uma habilidade importante para o processo comunicativo nas diferentes modalidades de usos de linguagem.

REREFÊNCIAS

BAKHTIN, M. O discurso no romance In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Hucitec, 1990. p. 71-210.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 279-326.



BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf>. Acesso em: 20 de fev. de 2020.

BROWN, A.; DAY, J. Macrorules for summarizing texts: the development of expertise, *Technical Report 270*, Urbana, IL: Center for the Study of Reading, 1983.

DAVIES, F. *Introducing Reading*. London: Penguin books, 1995.

FIORIN, J. (Org.) *Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2013, 206 p.

GIL, A. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KINTSCH, W. The use of knowledge in discourse processing: a construction-integration model. *Psychological Review*, v. 95, n. 2, p. 163-182, 1998. Disponível em: <<http://old.nbu.bg/cogs/personal/kokinov/COG507/The%20Role%20of%20Knowledge%20in%20Discourse%20Comprehension.pdf>> Acesso em: 07 fev. 2020.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. Toward a model of text comprehension and production. *Psychology Review*, v. 85, n. 5, p. 363-394, 1978. Disponível em: <http://www.someya-net.com/01-Tsuyaku/Reading/vanDijk_Kintsch_Model.pdf> Acesso em: 23 dez 2018.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. São Paulo: Pontes, 2004.

KLEIMAN, A.; TERZI, S. Fatores na elaboração de resumos: maturação ou condições da tarefa? *Revista D.E.L.T.A.*, vol.1, nº. s 1 e 2, 1985.

KOCH, I.; ELIAS, V. *Ler e Compreender os Sentidos do Texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I.; TRAVAGLIA L. *Texto e coerência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MACHADO, A. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, A.; et al. (Org.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 138-150.

MACHADO, A.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. O resumo escolar: uma proposta de ensino do gênero. *Signum*, Londrina, n. 8/1, p. 89-101, jun. 2005.

MACHADO, A.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resumo*. 6ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEFFA, V. *Aspectos da Leitura*. Porto Alegre: Sagra, 1996.

PRODANOV, C; FREITAS, E. *Metodologia do trabalho científico* [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, E. (Org.). *Professora, como é que se faz?* Campina Grande: Bagagem, 2012.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Trad. Cláudia Schilling, 6ª. ed., Porto Alegre: ArtMed, 1998

VAN DIJK, T. *Relevance assignment in discourse comprehension*. Discourse Processes 2, p. 113-126, 1979.

VAN DIJK, T.; KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983. Disponível em:



<<http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20%26%20Walte%20r%20Kintsch%20-%20Strategies%20of%20Discourse%20Comprehension.pdf>> Acesso em: 23 dez. 2018.

VAN DIJK, T. *Cognição, discurso e interação*. 7ªed. São Paulo: Contexto. 2013.

Recebido em 21 de julho de 2020.

Aprovado em 21 outubro de 2020.

READING UNDERSTANDING IN GENDER PRODUCTION SUMMARY

218

ABSTRACT: This study looks at how university students' ability to summarize is guaranteed by success in reading comprehension. It starts from the questions: a) Does the ability to summarize guarantee and / or reveal success in understanding? b) Does the university student, in particular those who study the undergraduate course in Literature, use abstract cognitive strategies such as content reorganization and incorporation of new information when summarizing texts? Methodologically, there is an exploratory, descriptive and field research with a qualitative approach. The rationale is supported, above all, by the studies of Kintsch and Van Dijk (1978), Van Dijk and Kintsch (1983), Machado (2002) and Van Dijk (2013). To collect the data, students were divided into two groups called Group A (which remained with the basic text for consultation) and Group B (which did not remain with the basic text for consultation). The analyzes guide some conclusions: i) Group A produced the summary following the sequence of the base text and with little creation of new sentences. ii) Group B drafted more cohesive texts drafting new sentences. It is concluded that the absence of reference to the base text



requires that the student work more with the memory, and greater use of inferential strategies for the construction of the global meaning of the text. In contrast, the consultation of the base text, which would be an ally, can be limiting, since students have not advanced in the creation of sentences. It is argued, therefore, that the knowledge and use of macro-rules in the preparation of written abstracts, constitutes a strategy that contributes to identifying the main ideas, thus resulting in understanding.

Keywords: Gender abstract; Summarization; Reading comprehension.