

ESCRITA DE RESUMOS E ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

ANA MARGARIDA DA VEIGA-SIMÃO

LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON

REJANE FLOR MACHADO

RESUMO

Com este estudo, que se situa na articulação de áreas das ciências humanas, quer-se verificar se autores de resumos evidenciam em seus textos conhecer as características desse gênero discursivo e se mostram competência autorregulada ao fazê-lo. Primeiramente, foram analisados 24 resumos, realizados por candidatos ao mestrado de uma instituição de ensino federal. Para isso, construiu-se um instrumento de análise e de ponderações quantitativas, procurando melhor expressar os resultados. Dos 24 resumos analisados, cinco foram considerados compatíveis com uma produção escrita, por expressarem semanticamente propriedades de leitura e de organização discursiva; 13 não apresentaram as propriedades esperadas; outros seis apresentaram problemas graves, como cópia do trabalho original. As análises foram alicerçadas pelo construto da autorregulação da aprendizagem e por teorias linguísticas discursivas.

LEITURA • ESCRITA • AUTORREGULAÇÃO • RESUMOS

WRITING SUMMARIES AND STRATEGIES OF SELF-REGULATION OF LEARNING

ABSTRACT

This study, in the Human Sciences area, aims to verify if authors of abstracts attempt, in their texts, to understand the features of this discursive genre, and if they show self-regulated ability to do so. First, twenty-four abstracts written by master degree students of a federal university were analyzed. An instrument of analysis and quantitative considerations was better. From twenty-four abstracts analyzed, five were considered compatible with a written production, as they expressed semantic properties of reading and discursive organization; thirteen abstracts did not present the expected features; and, the other six had serious problems, such as plagiarizing the original work. The analysis was based on the construct of self-regulation of learning and discursive linguistic theories.

READING • WRITING • SELF-REGULATION • SUMMARIES

ESCRITURA DE RESÚMENES Y ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

RESUMEN

Con este estudio, que se sitúa en la articulación de áreas de las ciencias humanas, se pretende verificar si autores de resúmenes ponen de manifiesto en sus textos si conocen o no las características de tal género discursivo y si muestran competencia autorregulada al hacerlo. En primer lugar se analizaron 24 resúmenes, realizados por candidatos a la maestría de una institución educativa federal. Para ello se construyó un instrumento de análisis y de ponderaciones cuantitativas, a fin de tratar de expresar mejor los resultados. Entre los 24 resúmenes analizados, cinco fueron considerados compatibles con una producción escrita, porque expresaban semánticamente propiedades de lectura y de organización discursiva; 13 no presentaron las propiedades esperadas; otros seis manifestaron problemas graves, como copia del trabajo original. Los análisis contaron con el soporte del constructo de autorregulación del aprendizaje y de teorías lingüísticas discursivas.

LECTURA • ESCRITURA • AUTORREGULACIÓN • RESÚMENES

HÁ, COMO SE SABE, TENTATIVAS DE DAR CONTA DA CARACTERIZAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO de textos/discursos¹ desde há muito tempo. Incluem-se nessas ações trabalhos relacionados à literatura, à dramaturgia, à história e à filosofia política. Estudos de gêneros textuais também estiveram presentes nessas áreas, alguns profundos o bastante para perdurarem até nossa época. Se, por um lado, as categorizações desses discursos, ao longo do tempo, foram objetos de reformulações, porque o fenômeno passou a ser visto sob novas abordagens, por outro lado, as mudanças categoriais são fruto da própria instabilidade e efemeridade dos discursos, enquanto categorias e/ou tipologias. Os discursos vão se modificando – aglutinam-se, expandem-se, interconectam-se, mesclam-se – ou desaparecendo, dando lugar a outros gêneros que melhor expressem as situações comunicativas e sociais como um todo. No Brasil, o interesse pelos estudos dos gêneros textuais/discursivos multiplicou-se após a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN – (BRASIL, 1997), que, em uma abordagem bakhtiniana, tomou o gênero como uma noção central no estudo da linguagem, ampliando o campo de definição desse fenômeno.

Os gêneros textuais se materializam em uma diversidade quase infinita de textos. Qualquer atividade de leitura e de escrita, tenha ela finalidade formadora ou informativa, requer de seus leitores ou escritores, ao se mobilizarem em prol do apreender ou do fazer em termos de sentido, o reconhecimento do texto como pertencente a um gênero e tendo uma funcionalidade social. É pertinente nesse sentido a seguinte

¹ Fala-se em texto e em discurso neste trabalho indistintamente, embora se tenha certeza de estar no campo do discurso, lugar em que se deve eliminar a dicotomia entre *langue* e *parole*. Vê-se o texto como o tecido linguístico do discurso (SEGRE, 1989); um é parte do outro.

afirmação de Brandão (2001, p. 18): “uma abordagem que privilegie a interação não pode estudar o texto de forma indiferenciada, em que, qualquer que seja o texto, vale o mesmo modo de aproximação”. Para ratificar essa posição, conforme a autora, devem-se reconhecer “tipos diferentes de textos, com diferentes formas de textualização, visando a diferentes situações de interlocução” (BRANDÃO, 2001, p. 18). Esse reconhecimento é que permite o uso de um instrumental adequado de acordo com os propósitos comunicativos. Assim, a percepção da heterogeneidade dos discursos encaminha uma necessidade: a de identificá-los. Para isso, estabelecem-se formas de análise desses discursos e critérios para sua classificação, quer-se colocá-los em categorias, tendo sempre o intuito de melhor compreendê-los.

Frequentemente, a categorização de textos é vista como uma atividade cognitiva espontânea do sujeito. É o que diz Adam (1992, 2008), também comentado por Brandão (2001, p. 22):

A categorização e as categorias são elementos fundamentais na maior parte do tempo inconscientes, de nossa organização da experiência. Sem a existência de categorias textuais nossa apreensão dos enunciados produzidos seria provavelmente prejudicada: seríamos submersos pela diversidade absoluta, por uma impressão caótica que as regularidades sintáticas certamente não compensariam.

Entende-se que há propriedade no que diz Adam (1992), ao mesmo tempo em que se pondera que a categorização, por ser uma generalização, uma abstração, faz apelo a estratégias para sua concretização. Essas estratégias, pressupõe-se, antecipam o uso de processos autorregulatórios. Com essas considerações, tem-se o propósito de inter-relacionar as especificidades dos discursos e a autorregulação da aprendizagem.

Por outro lado, é preciso pensar também por que houve preocupação com o resumo em detrimento de outros gêneros discursivos. Apontam-se dois motivos que, considerados como relevantes, levaram as autoras a dar preferência ao resumo. Em primeiro lugar, porque o estudo que se faz não se encerra nesta etapa. Faz-se aqui um levantamento de dados que se pressupõe poder ajudar a construir um programa de intervenção para estimular os alunos/acadêmicos das instituições em que se trabalha, e quiçá outras, a melhorarem seu desempenho na escrita e na leitura, por meio do desenvolvimento de estratégias e de processos autorregulatórios adequados às tarefas do domínio da linguagem. Resumir contém em seu bojo ideias de macroestrutura, condensação, hierarquização, fidelidade, reescritura, criação, etc., o que o torna bastante complexo. São ponderações que se fazem tendo em vista uma análise frontal desse gênero discursivo. Se ainda esse gênero for observado

transversalmente, pode-se ver que há numerosas e complexas atividades que exigem daqueles que querem melhor conhecer esse gênero discursivo/textual um esforço de observação e de pesquisa bibliográfica que possa alimentar a reflexão. É difícil pensar em outro texto que contenha em si tantas propriedades e que exija competências plurais para sua realização, razão para a escolha que se fez aqui.

Um segundo ponto que se indica como justificativa para a escolha do resumo como gênero de estudo é o fato de os alunos terem obrigação de dominar as informações e os conhecimentos que fazem parte de suas atribuições acadêmicas. O resumo nesse caso vem em seu socorro para garantir uma boa retenção desse conhecimento. Nessa mesma esteira está o resumo como instrumento de avaliação. Quando se quer saber se os alunos possuem conhecimentos prévios de temas que se veem como fundamentais para outras aquisições, é o resumo que parece retratar com mais evidência a existência e a profundidade desse conhecimento.

AUTORREGULAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Sobre os estudos da autorregulação da aprendizagem, vale destacar que, nos últimos 30 anos, esse construto tem sido investigado e passado a ser foco de pesquisas relacionadas ao ensino, à aprendizagem e à prática educativa (MONTALVO; TORRES, 2004). A expressão “autorregulação da aprendizagem” ganhou espaço na década de 1980. O conceito que lhe subjaz dá ênfase à necessidade de autonomia e de comprometimento dos alunos na condução de seu projeto de aprender. Pode-se definir a autorregulação da aprendizagem como um processo ativo em que os sujeitos estabelecem objetivos que nortearão sua aprendizagem por meio de monitoramento, controle e regulação da cognição, da motivação e do comportamento com o intuito de alcançar esses objetivos (ZIMMERMAN, 2013). É preciso capacitar os alunos com estratégias de autorregulação da aprendizagem, procedimentos importantes, mas não suficientes. É necessário também que esses comportamentos estratégicos sejam aplicados pelos alunos em suas práticas, para que a qualidade das aprendizagens deles decorrentes seja incrementada (ROSÁRIO et al., 2008; MACHADO; FRISON, 2012).

Vive-se atualmente em uma sociedade cada vez mais aberta e complexa, que mostra necessidades crescentes em termos de ensino, a fim de que seja “dirigida para promover aptidões e competências e não só conhecimentos fechados ou técnicas programadas” (VEIGA-SIMÃO, 2004, p. 45). Nesse sentido, a alternativa de trabalhar com o construto da autorregulação da aprendizagem se justifica porque ela envolve a preocupação com a aprendizagem real, com a apropriação dos conhecimentos necessários para a vida pessoal e profissional. A premissa que

acompanha esse construto é que o conhecimento constrói-se na medida em que o sujeito é provocado a desenvolver competências que possam regular e controlar a cognição, a metacognição, a motivação e o comportamento, com o intuito de alcançar objetivos em uma atuação autônoma (ROSÁRIO et al., 2008). Isso significa que não basta apenas promover espaços de reflexão e apreensão de conhecimento se as aprendizagens não forem sistematizadas pelo próprio sujeito.

De acordo com essa abordagem, Zimmerman (2009, 2013) apresenta três fases cíclicas fundamentais na apropriação e no controle do processo de aprendizagem por parte do estudante. Na primeira fase, antevisão e planejamento estratégico definem o quadro de ação para determinada tarefa. O estudante estabelece metas e avalia sua competência para realizá-las. Nessa fase, são importantes a modelagem social e a autoeficácia. Na segunda fase, a de execução, o controle volitivo e a automonitorização desempenham um papel crucial no processo, acompanhados pelo *feedback* do professor. Na terceira fase, a de autorreflexão, o estudante avalia o processo, os objetivos traçados e os resultados alcançados para a tarefa, fazendo ajustes ou alterações no processo e nas futuras tarefas. Assume-se um movimento cíclico entre as diversas fases, num processo interfases.

ESCRITA

A escrita não tem sido uma área de muito investimento tanto nos estudos e pesquisas de investigadores da área da psicologia da educação (MALPIQUE; VEIGA-SIMÃO, 2012) quanto da linguagem. Tornar os alunos escritores mais autorregulados implica promover situações que lhes permitam compreender que a escrita é um instrumento de comunicação que exige aprendizagem pessoal e social. Devem perceber que, para fazer um bom resumo, por exemplo, precisam contemplar as ideias principais, sem fazer uso de ideias acessórias, o que exige do escritor domínio da leitura e da escrita. Não esquecendo que as preocupações relacionadas à escrita de resumos decorrem também das características do contexto no qual ele está inserido.

A escrita é, sem dúvida, reconhecida por seu valor como forma de interação em muitos espaços da sociedade, mas principalmente em contextos educativos. A escrita exige de quem escreve conhecimentos que vão desde níveis microestruturais (correção ortográfica, morfológica, semântica, sintaxe) até níveis macroestruturais (tipologias de texto, coerência e coesão, pontuação e paragrafação), destaques também feitos por Malpique e Veiga-Simão (2012).

Na década de 1980, principalmente, e em parte da década de 1990, Hayes e Flower (1986) desenvolveram um modelo de escrita, contando com um adjutório que é o protocolo da escrita. Os dados coletados e analisados desse modelo inovador permitiram aos autores fazer

uma série de afirmações e pressuposições sobre a escrita, que ainda se sustentam e que podem ajudar a ver melhor seu processo de funcionamento, como os problemas que essa modalidade de linguagem traz para os que a utilizam e os modos de agir e interagir dos sujeitos com a linguagem escrita. Esses estudos podem ajudar a solucionar ou minimizar os problemas colocados pela escrita nas instituições de ensino. A partir de suas pesquisas, Hayes e Flower (1986) passam a ver o processo de escrita como uma ação com objetivos definidos e com complexidade do tipo problema-solução. O processo, conforme o modelo, constitui-se de um *plano de escrita* – o que fazer e como fazer; da *transformação* desse plano em texto – escrever tendo presente a convenção; e da *revisão* – tentar melhorar o texto. Segundo os autores, o processo é recursivo, mas não é linear. Eles procuraram, nesse estudo, salientar as diferenças que observavam entre novos escritores e escritores mais experientes. Os novos, entre os quais se encontram as crianças e os alunos do ensino mais elementar, estão na contraparte dos escritores experientes. Ao longo do desenvolvimento do modelo, os autores foram observando que os dois segmentos recém-apontados – autores novos e autores experientes – utilizam-se de um mesmo modelo. As diferenças em termos de proficiência residem no modo de utilizá-lo, com vantagens para os mais experientes. Estes, de acordo com Hayes e Flower (1986), usam um modelo que designam *transformador do conhecimento*, o que pressupõe, no momento da escrita, planejamento objetivo e recursivo e seleção de ideias principais que guiem o planejamento e a integração da informação.

Bereiter e Scardamalia (1987) levam a classificação de Hayes e Flowers a outras considerações. Um escritor mais maduro, que equivaleria ao *autor experiente* de Hayes e Flower (1986), usa o modelo, conforme pressupõem Bereiter e Scardamalia (1987), de forma diferente dos escritores menos experientes. Enquanto estes últimos usam um modelo em que a ativação na memória é imediatamente seguida do dizer, sem elaboração, os escritores maduros elaboram seu dizer segundo o modelo que os autores intitulam de *transformação do conhecimento*. Assim, para Bereiter e Scardamalia (1987), em conformidade com esse novo modo de classificar que sustentam, as tarefas de escrita são direcionadas para a solução de problemas e o estabelecimento de objetivos. Os resultados vêm em uma escrita repetidamente repensada, reelaborada, revisada e reescrita, que se aproxima mais e mais da proficiência.

Como se está vendo, o processo de escrita compreende “etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões” (ANTUNES, 2009, p. 54). Frente a isso, caberá ao professor criar oportunidades, junto aos alunos, para que a prática do planejamento, do rascunho e da revisão passem a ser uma sequência natural na produção de textos.

Além disso, cabe destacar que o sucesso na escrita requer tanto o conhecimento estratégico (GRAHAM; HARRIS, 1997, 2009), como também a aprendizagem e a internalização de processos que permitam autorregular estratégias que potencializem esse processo de escrita (ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997). Os autores citados propõem que os bons escritores gerem um processo de composição escrita mobilizando e empregando um conjunto de estratégias de autorregulação da aprendizagem (motivacionais, comportamentais, cognitivas e metacognitivas) cuja eficácia e utilidade vão sendo avaliadas/monitoradas pelo escritor (GRAHAM; HARRIS, 1997, 2009; ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997).

LEITURA

Tratando especificamente da leitura, mas não esquecendo que os dois processos, leitura e escrita, encontram-se imbricados, o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo é estimulado quando o estudante aprende a selecionar as informações, a sistematizá-las, utilizando-as produtivamente na construção de sentido. Aprender a ler não é apenas organizar retórica e dialeticamente as palavras, mas ser capaz de organizar, dirigir e controlar os processos mentais, mobilizando-os para a construção do sentido do texto.

São importantes as considerações de Veiga-Simão (2002) sobre a leitura. Em um de seus trabalhos, a autora afirma que a “leitura é uma atividade valiosa do ponto de vista social ou individual” (2002, p. 103) por promover a aprendizagem e o desenvolvimento da cultura. Percebem-se essas considerações como um truísmo, ponderando que, além disso, é preciso pensar no tipo de leitura feita pelo leitor. Os alunos, muitas vezes, ao focalizarem intencionalmente apenas a forma, suplantam o significado da leitura. Reitera-se, desse modo, que a construção do sentido exige controle cognitivo sobre o ato de ler: o leitor precisa de maior controle consciente para o sucesso da compreensão.

Ainda sobre a questão da leitura e mais estreitamente sobre as estratégias autorregulatórias em relação à leitura, isto é, as estratégias utilizadas pelo aluno para auxiliar na compreensão leitora, é necessário precisar mais alguns pontos. Falou-se muito sobre estratégias que poderiam e deveriam ser reguladas pelo aluno no ato de leitura. Mas quais seriam mesmo essas estratégias? Essa é uma questão difícil de responder. São plurais. Há muitas formas de regular a leitura. E essas formas dependem do que se está lendo, do tipo e do gênero do texto lido, dos propósitos da leitura, etc. Pode-se também ponderar que há estratégias que se atêm aos aspectos mais externos do material lido e outras que buscam aspectos internos ao texto.

As estratégias de aprendizagem autorregulada compreendem ações voltadas para a aquisição de informações ou habilidades que envolvem agência, objetivo (metas) e auto percepção de instrumentalidade

por um aprendiz (ZIMMERMAN; PONS, 1986). Montalvo e Torres (2004) assinalam que os alunos precisam saber aplicar estratégias *cognitivas* (repetição, elaboração, organização) para que possam organizar, elaborar e recuperar a informação. Precisam também planejar, controlar e dirigir seus processos mentais para atingirem metas pessoais (*metacognição*).

Acredita-se que o resumo expresse várias competências, tanto em relação à leitura quanto em relação à escrita. É essa crença que faz com que se procure conhecer melhor o resumo, em termos linguísticos e pragmáticos. Os manuais de ensino, de forma geral, desempenham uma função de ajuda à memória no que tange às regras oficiais para a prática do resumo, mas, frequentemente, são antes guardiões da norma do que instrumentos de aprendizagem. Esses manuais propõem pontos de partida, apoiados em conselhos gerais, que têm por objetivo “inculcar um saber-fazer imediato que consiste mais em aprender a ler o texto de origem do que a escrever o resumo”, conforme Jomand-Baudry (1991, p. 110, tradução nossa). A autora ratifica um ponto de vista recorrente na pesquisa que aqui se apresenta: afirma que se tem dois trabalhos igualmente importantes e desafiantes ao fazer o resumo: a realização da leitura e a elaboração escrita. Para Jomand-Baudry (1991), a fase de compreensão é indispensável. Pensa-se poder dizer que é vital. Nas análises realizadas pela pesquisadora, são justamente os critérios que dizem respeito mais especificamente à leitura e à compreensão leitora que determinam a pertinência ou não de um resumo. Mas, conforme o entendimento da própria autora, isso não é suficiente. Ela comenta que, ao interrogar os jovens sobre as dificuldades que tiveram ao fazer o resumo, eles indicam frequentemente que se trata de “encontrar equivalentes”, de “encontrar sinônimos, ou ainda, dizem que tiveram dificuldade em libertar-se do texto-origem, para poder dar uma forma pessoal ao seu texto” (JOMAND-BAUDRY, 1991, p. 110). Jomand-Baudry (1991) destaca que um bom número dos autores dos resumos que analisou compreendeu mal a regra de reformulação.

O QUE SE ENTENDE POR RESUMO

Entende-se o resumo como um tipo de texto, isto é, uma sequência ordenada de orações, com propósito nítido de interação. O resumo aparece em diferentes situações de comunicação, tendo como finalidade apresentar objetos de comunicação e de informação de maneira selecionada e condensada. Para a produção de um resumo, é necessário pôr em andamento processos mentais específicos, como a redução da informação ao que se possa chamar de essencial, ou seja, aquilo que não pode ser apagado sob pena de se desfazer um contrato comunicacional. É imprescindível também a leitura insistente e atenta do original para que o dizer resumitivo não se afaste do dizer original. Para chegar a esses intentos de forma plena,

o resumidor precisa efetuar os seguintes procedimentos, que aqui se apresentam embasados no trabalho de Schnedecker (1991, p. 57): 1) supressão de proposições não pertinentes ou que se revelam de menor importância na redução do discurso; 2) integração de uma proposição em outra proposição, havendo relações de condição, composição ou consequência entre elas; 3) construção de proposições mais gerais com base em outras proposições subordinadas; 4) generalização que se mostra frequentemente efetiva ao substituir termos por superordenados. Como se vê, o desenvolvimento de uma atividade resumitiva, sumarizante, não é aleatório; ao contrário, é regido por “uma certa lógica” (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004, p. 25).

O conceito de resumo está imbricado com o de macroestrutura textual/discursiva. Para comentar esse conceito importante para as análises que aparecem neste estudo, invocam-se os conhecimentos de Van Dijk (1980). Em consonância com o autor, considera-se a existência no texto de uma estrutura global de informação complexa, que se conforma semanticamente em um nível mais alto do que as outras informações. A macroestrutura engloba e organiza a microestrutura do discurso, a interação e o processo cognitivo que a elabora e gerencia. Somos, como falantes proficientes, capazes de sumarizar um texto, porque sabemos intuitivamente o que é mais importante ou mais temático em uma narrativa ou em um texto temático. A ideia de *intuitivo* passa pelas percepções semânticas que, mesmo sem um trabalho formal específico, aprendemos a procurar e a reconhecer no texto. Para Van Dijk (1980, p. 23), “necessita-se de um modo de efetivamente lidar com a informação organizada, um modo de reduzi-la ao seu essencial”. A macroestrutura representa esse modo essencial de reduzir uma informação: em uma informação complexa, ela é uma forma reduzida. Segundo o autor, a armazenagem das informações complexas torna-se eficiente desse modo (*concebendo-se a existência de uma macroestrutura*).² Assim, os indivíduos são capazes de manter fragmentos da informação complexa de um modo estrategicamente adequado para realizar uma grande variedade de tarefas: retomar, reconhecer, elaborar um problema de pergunta e resposta, sumarizar, parafrasear e assim por diante (VAN DIJK, 1980).

O resumo é a expressão concreta da macroestrutura textual/discursiva, por isso elenca-se esse gênero textual como um importante dado de ações cognitivas, discursivas e sociais apresentadas pelo usuário da língua.

Uma tentativa de análise dos textos que se denominam por resumo deve-se apoiar nos índices enunciativos, lexicais e organizacionais que os compõem. Também é necessário que se dê conta do valor de seu “circuito argumentativo”, conforme Jomand-Baudry (1991, p. 110). Para essa autora, que se dedica ao estudo do resumo solicitado no *baccalauréat*,³ esse gênero está inserido em uma determinada situação

2
Observação nossa.

3
Baccalauréat: designa-se assim o exame de qualificação acadêmica, realizado na França, a que são submetidos alunos franceses e estrangeiros com o objetivo de serem aceitos em outro nível de estudo após o liceu.

enunciativa que o restringe, o molda e o torna adequado àquela situação, ao circuito argumentativo.

Há diferentes níveis de resumo de um texto, tendo presentes seus diversos componentes (linguístico, cognitivo, contextual, situacional, intencional). E ainda que, na escola e na academia, seja frequente o direcionamento do ensino para o trabalho de resumir, os esquemas que procuram dar conta da sumarização, abstração, construção, que compõem a tarefa resumitiva, apresentam extrema diversidade de objetivos e de técnicas de realização. Trabalhar com o resumo, elaborando-o, exige de seu autor uma atenção redobrada no que se refere à informação: é preciso manter uma invariância informativa e abreviar a expressão (VEIGA-SIMÃO, 2002). Realmente manter as questões tratadas nuclearmente no texto e, ao mesmo tempo, saber se apartar do que lhe é adjacente, quando essa continuidade já é um acessório, não é uma tarefa fácil. Só o texto mesmo pode nos dar respostas do que lhe é nuclear e do que lhe é adjacente.

Próximo ao que já se realizou anteriormente, ao se pensar na ação de resumir, pensa-se também em operações cognitivas que resultam na macroestrutura do texto e, no caso do gênero em estudo, no próprio resumo. Mais externamente, observam-se as ações realizadas pelo resumidor que permitem chegar a bom termo a intenção de resumir. Seguem-se, para isso, os estudos de Van Dijk (1980), que se considera como precursor no estudo de macroestruturas, e os estudos de Vigner (1991), de quem se toma a classificação aqui explorada. Há pelo menos três operações importantes na ação de resumir: 1) *operação de globalização* – que pressupõe a colocação em relação de um quadro de conhecimento dado, o que permite a eliminação das informações de ordem mais baixa, aquelas que não causam entrave para a compreensão do processo ou universo apresentado. Vigner (1991) subdivide essa operação de nível elevado e nuclear em *eliminação, substituição e integração*; 2) *operação de generalização*, que tem como função manter o que é comum entre os elementos de uma classe constituinte do discurso e desprezar o que não é significativo para a análise prevista; 3) *operação de conceitualização*, que se refere à redução de atributos e valores de objetos do discurso, com o intuito de precisá-los de forma linguisticamente econômica.

Ainda sobre as questões cognitivas que envolvem o resumo, percebe-se que, ao resumir um texto-origem, aquele que é foco de interesse e do qual se quer manter as informações nucleares de forma precisa e organizada, é necessário ver as condições do material pretensamente armazenado, segundo um modelo mental pressuposto. Vigner (1991) discute duas propriedades da informação que se levam em conta ao resumir: *exatidão* e *precisão*. Pode-se, então, considerar que resumir um texto implica respeitar o que o autor considera como *condições de verdade*, que já estariam no texto-origem, sem que se possa contestar seu

valor. Por outro lado, em termos de precisão, admite-se que o resumo, por apagar certos predicados e certas determinações (VIGNER, 1991, p. 35), tende a ter menos rigor. Esse procedimento pode ser assimilado à ideia de generalização (antes comentada), que coincidiria com a retirada de certas particularizações.

RESUMO E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A escola prioriza a argumentação e/ou dissertação no ensino médio, preocupando-se no ensino fundamental precipuamente em promover situações que possam provocar o desenvolvimento de competências e habilidades na escrita de textos narrativos, de preferência os que, tematicamente, estejam relacionados com as vivências dos aprendizes. A partir dessa tarefa narrativa, como se observa, a escola considera pertinente iniciar o trabalho com os textos que se designam como argumentativos. Estes, conforme as especificidades presentes nas classificações a que se tem acesso, estejam-se normalmente em temas abstratos, registrando o que pertence ao mundo das ideias. Reconhecer e identificar em um texto argumentativo os focos temáticos abstratos ali discutidos não se constituem em um trabalho de fácil execução. Detectar o que é nuclear e o que é adjacente é outra dificuldade.

Pode-se dizer que, para resumir um texto – tarefa que instaura um redator, depois de o trabalho de leitor ter sido feito com eficácia –, devem ser seguidos princípios rígidos, muitas vezes pouco reconhecidos e pouco estudados. Como afirma Vigner (1991), a tarefa de resumir um texto se assenta principalmente no princípio de economia e de fidelidade. Os elementos considerados secundários no texto devem ser desprezados. O núcleo temático, que corresponderia ao que permanece na mente do leitor, começa então a ser reelaborado. Conforme Vigner (1991), se do ponto de vista linguístico a atividade de resumir reveste-se da forma de uma paráfrase redutora, ela não pode, entretanto, ser dissociada da referência a um modelo mental que precisa dar conta de operações de eliminação, de substituição e de integração dos elementos colocados em primeiro plano no momento da construção do resumo.

Há, entre os professores, um consenso tácito sobre o papel do resumo, que, bem antes de ser científico, é fruto de vivências, de experiências. Avalia-se, embora muitas vezes de forma intuitiva, como os alunos leem os textos e como os produzem. Percebe-se nesse processo que a leitura e a escrita devem ser vistas como duas práticas estreitamente articuladas entre si, respeitando suas especificidades, e que merecem o empenho dos professores em termos de ensino, justamente porque sua aprendizagem é fruto de um trabalho que precisa ser constante, gradativo e consciente. Muito fazem para a aprendizagem da leitura e da escritura os trabalhos que se embasam em uma prática claramente didática e com uma metodologia de ensino e de aprendizagem bem definida.

Como instrumento de avaliação da leitura e da escrita, o resumo, por se tratar de uma realização em situação de comunicação, que se efetua pela capacidade virtual do leitor e produtor de texto de hierarquização conceitual e do uso competente de mecanismos linguísticos, é um texto propício para se avaliar a compreensão leitora e a competência de escrita dos estudantes. Mais especificamente, pode-se dizer que o resumo, precipuamente aquele de que se faz uso na educação, tem como função a demonstração das capacidades intelectuais consideradas nucleares e essenciais. Especifica-se como ter aptidão em relação à compreensão de um todo, com capacidade de realizar a abstração do conteúdo e do valor enunciativo e competência para realizar o que Le Roux (1989, p. 9) denomina de *paráfrase resumitiva*: “um texto mais breve, informacionalmente fiel e formalmente diferente do texto-origem”.

É preciso destacar que, no contexto da psicologia da educação e dos estudos da linguagem, o ensino da escrita de resumos precisa ser direcionado para ajudar os estudantes a desenvolverem uma autorregulação metacognitiva do processo da escrita. É dessa forma que eles poderão produtivamente perceber a temática tratada no texto em análise, seja ele um resumo ou não, e sua condução ao longo do texto. Além disso, precisam perceber o ponto de vista do autor, as partes do texto que devem ser destacadas e retidas, justamente confrontando-as com a temática já detectada e observada em seu desenvolvimento. Por outro lado, colocando o resumo em pauta, os estudantes devem saber descartar o que não interferirá na coerência do texto. Não se fala aqui em sentido, porque se sabe que a falta de informações certamente vai interferir no sentido do texto resumido; o que não pode acontecer no processo resumitivo é dar um novo sentido à parte nuclear do texto. É nesse ponto que entra o conceito de fidelidade. Por último, mas não menos importante, é a transformação do aluno-leitor no aluno escritor que vai criar um novo texto. É o aluno-escritor que submeterá o texto a condições rigorosas de originalidade e fidelidade, tendo presente sua capacidade de generalização e de sumarização.

Sustenta-se a hipótese de que há inter-relação entre o emprego de regras conscientes tanto para ler um texto quanto para escrever um resumo e o desenvolvimento de estratégias autorreguladas específicas para o uso profícuo da linguagem. Segundo Graham e Harris (1997, 2009), a autorregulação da aprendizagem detém uma posição proeminente dentre os modelos do processo de escrita. Sabe-se que esse “autorregramento” acontece quando alguém usa um processo por si mesmo ou estrategicamente com o fim de regular seu comportamento e o ambiente. Isso significa que não somente o processo pode ser autorregulado, mas também o ambiente linguístico e contextual.

Alguns autores como Geraldi (1997, 2001), Kleiman (1995, 2000, 2001, 2005, 2006), Rojo (2002), Citelli (1994) e Colello (2007) explicitam

que a escrita de boa qualidade não é um dom que o sujeito traz da herança genética, mas é resultado de um processo que exige dedicação, prática e estudo, o que implica a reflexão crítica daquilo que pode, de uma forma regulada e reguladora, fazê-lo melhorar. Nesse sentido, o treino de estratégias metacognitivas pode ser uma solução para ajudar os estudantes a melhorarem e implementarem o uso de estratégias autorregulatórias na escrita de seus textos (PINTRICH, 2002). Sobre os resumos, pode-se dizer que o ato de escrevê-los precisa superar/ultrapassar os atos da mera cópia, dando vazão à expressão dos pensamentos dos estudantes (COLELLO, 2007). O estudante deve entender que, para escrever um resumo, precisa fazê-lo interagindo com a tarefa de escrita/reescrita, envolvendo-se em sua produção textual, modificando-a para que o resumo fique mais claro e preciso. Escrever é um processo dinâmico, contínuo e que supõe considerar, de modo especial, alguns aspectos como os seguintes: as intenções, os objetivos educativos estabelecidos, as características linguísticas, a função social de cada texto (finalidade, destinatário, conteúdo), os meios utilizados durante o processo, tendo em vista a programação das aprendizagens e as estratégias utilizadas para ajustar o ensino às necessidades de aprendizagem. Isso faz com que se pense em como interferir de modo positivo, com uma proposta didático-pedagógica, ao ensinar a resumir, possibilitando aos estudantes, leitores e escritores a escolha de estratégias que lhes permitam investir em sua proficiência.

Para que o estudante esteja preparado para agir dessa forma frente a um texto, precisa romper com as atividades relacionadas ao aprender no sentido clássico, que investe na memorização de conteúdos, com uma metodologia que utiliza procedimentos que intencionam apenas a retenção de aspectos conteudistas. Esses procedimentos, no entender das autoras, devem ser descartados dos trabalhos que visem a ensinar a ler e a escrever. Em oposição, devem-se privilegiar os trabalhos que dão ao aluno a oportunidade de realizar estudos e atividades que o ajudem a desenvolver competências. É preciso deixá-lo ciente de que pode autorregular sua aprendizagem e, ao fazê-lo, controlar sua cognição, sua motivação e seu comportamento com o intuito de alcançar os objetivos pretendidos.

CONTEXTO DA PESQUISA

Compõem o *corpus* de pesquisa 24 resumos escritos por estudantes que realizaram prova de mestrado em uma universidade federal do Rio Grande do Sul. Destaca-se que, para a investigação que se propôs fazer, não foi necessário dispor dos critérios de análise utilizados pela comissão organizadora, uma vez que não houve intenção de mensurar o desempenho desses estudantes com fins classificatórios. De forma diversa, pretendeu-se, como já foi escrito anteriormente, verificar se os

candidatos ao mestrado revelam conhecer as características do gênero resumo e inferir que competências ou dificuldades demonstram em sua elaboração. Além disso, procurou-se verificar nos resumos a existência de indícios do uso de estratégias que podem levar à autorregulação da aprendizagem ou se há falha nesse aspecto de uso de estratégias. Exploraram-se também as características do resumo e sua utilização a fim de pensá-lo como um meio profícuo para promover a autorregulação da aprendizagem, além de verificar os meios e os recursos despendidos que provocaram o uso produtor da linguagem.

De forma geral, ratifica-se a ideia de que os objetivos destas pesquisadoras com a análise e a pontuação dos resumos que compõem o *corpus* de estudo afastam-se da ideia de classificar os estudantes. Por isso mesmo, ao trabalhar com os resumos, procurou-se apartá-los nesse momento do fato de terem sido criados para atender a uma situação classificatória. Tratou-se aqui do resumo em si, buscando nele mesmo, quando necessário, a situação discursiva⁴ da qual ele é fruto. As designações “resumo” e “autor” do resumo, bastante usadas na sequência deste trabalho, parecem ser pertinentes para seguir com o propósito de dar essa conotação não avaliativo-classificatória ao estudo que aqui se discute.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para o estudo dos 24 resumos, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Para isso, foi necessário impregnar-se do texto-origem, o qual se intitula *Prova para professores é mais uma jabuticaba*, escrito por João Batista Araújo e Oliveira e publicado no jornal *O Estado de São Paulo*. Com base na leitura cuidadosa, fez-se um resumo, considerando a macroestrutura desse texto, em conformidade com o que se discutiu nos pressupostos teóricos sobre o resumo. O que se colocou no resumo foram as ideias que minimamente deveriam ter sido contempladas pelos candidatos que fizeram a prova do mestrado. Para facilitar o entendimento do trabalho realizado, indica-se no apêndice o desmembramento das ideias principais que compõem o resumo e os valores atribuídos a cada ideia apresentada.

Antes de seguir com a explicação e o detalhamento da investigação feita, é importante destacar a preocupação das autoras em construir um instrumento de análise que permitisse verificar o que os resumos continham. Para isso, procurou-se elencar cuidadosamente as características desse gênero. Algumas delas estão mais atreladas à leitura, como a *temática tratada, as ideias principais do texto, o tema e o ponto de vista do autor*. Outras estão mais ligadas à composição do resumo, como a *progressão temática coerente, a combinação e o encaixe de orações em prol da macroestrutura do resumo*; também é tarefa do escritor e não do leitor a *transmissão e a elaboração constantes, sem deixar de ser fiel ao texto-origem*

4

A exemplo de Ducrot (1997, 2005), que vê a pragmática inserida em “filigranas” na semântica, considera-se que a interlocução, um aspecto considerado pragmático por muitos pesquisadores da área da linguagem, também se insere em elementos linguísticos com o objetivo de significar.

(fidelidade). Há que se considerar ainda a parte de correção, em consonância com a norma culta da língua. Presume-se poder fazer considerações interessantes, ver várias peculiaridades com base nos dados coletados nos 24 trabalhos analisados. Passa-se então à tarefa de análise desses dados.

É conveniente ressaltar que, com o instrumento que ora está em pauta, tem-se a intenção de ultrapassar o objetivo de mapear como os alunos configuram seus textos de modo a significar, construir sentido. Pretende-se, além de avaliar os aspectos ressaltados, validar esse instrumento para ser utilizado em outras situações em que haja um contexto resumitivo. Isso é possível, como se crê, uma vez que ele foi configurado com base nas características que se presentificam no resumo e fazem com que esse texto seja reconhecido como tal (Quadro 1).

QUADRO 1
MODELO DO INSTRUMENTO PARA ANÁLISE DOS RESUMOS

RESUMOS	BLOCO A				BLOCO B				
	FUGA DAS TEMÁTICAS (-0.2 POR INCIDÊNCIA)	IDEIAS PRINCIPAIS (0.4X 5 = MÁX. 2.0)	IDEIAS ACESSÓRIAS (-0.1 PARA CADA PRESENÇA)	TEMA E PDV DO AUTOR (+1.0)	FIDELIDADE (MÁX. 1.0)	PROGRESSÃO (TEMA E REMA; COMBINAÇÃO E ENCAIXE) (MÁX. 1.0)	TRANSFORMAÇÃO E ELABORAÇÃO CONSTANTES (MÁX. 1.0)	CORREÇÃO LINGÜÍST., FLEXÃO, NEXOS, PONT., ACENT. (MÁX. 4.0)	SOMA DOS PONTOS
1									
2									
X									

Fonte: Elaboração das autoras.

ANÁLISE DOS DADOS

Apresentam-se no Quadro 1 os itens que serviram como critérios na realização das análises, formando dois blocos, A e B. O bloco A sustenta a visão da leitura realizada pelo autor do resumo do texto-origem. O bloco B procura dar conta da escrita realizada por esse autor. Trabalhou-se com essa ideia da divisão para que se pudesse melhor observar os contrastes, as aproximações e as disparidades existentes a partir dos dados registrados. No primeiro bloco (A), colocam-se como pontos relevantes, que devem ser observados nos textos, os que estão centrados no reconhecimento do tema e no ponto de vista do autor. Deixou-se no instrumento em um item só, expondo sua imbricação. Além desses itens, têm-se as ideias principais e a fidelidade. São propriedades que se veem como nucleares para que se possam averiguar questões interacionais de leitura: o leitor precisa colocar-se no lugar do autor, estabelecendo um tipo de empatia, para poder, através de recursos linguísticos, pressupor a construção de sentido.

Ainda pensando no primeiro bloco (A), acrescentam-se as seguintes questões, que são pertinentes para ponderar as propriedades do resumo inerentes à leitura: 1) o resumo é minimamente fiel ao texto-origem, isto é, o leitor conseguiu se ater ao que diz o autor sem interferir nessa leitura com seus próprios pontos de vista? 2) pode-se afirmar que, anteriormente ao ato de escrita, houve por parte do resumidor uma leitura que ultrapassa o limite da decodificação e que, por isso mesmo, poderia ser considerada compreensiva? São aspectos que, como já foi observado anteriormente, estão mais ligados à leitura do que à escrita, sem esquecer que essa divisão entre o que se considera pertencente ao ato de leitura e o que se considera pertencente ao ato de escrita não passou por critérios de precisão; é apenas uma forma adjutória para que se possa melhor ver o fenômeno.

QUADRO 2
ANÁLISE DOS RESUMOS QUE TIVERAM PONTUAÇÃO IGUAL OU SUPERIOR A 7 PONTOS

RESUMO	FUGA DAS TEMÁTICAS (-0.2 POR INCIDÊNCIA)	IDEIAS PRINCIPAIS (+ 2.0) 0.4 x 5	IDEIAS ACESÓRIAS (-1.0 PARA CADA PRESENÇA)	TEMA E PDV DO AUTOR (+1.0)	FIDELIDADE (+1)	PROGRESSÃO (TEMA E REMA; COMBINAÇÃO E ENCAIXE) (+1.0)	TRANSFORMAÇÃO E ELABORAÇÃO CONSTANTES (+1.0)	CORREÇÃO LINGÜÍSTICA (FLEXÃO, NEXOS, ORT., PONT., ACENT.) (+4.0)	SOMA DOS PONTOS
1	0	2.0	-0.1	1.0	1.0	1.0	1.0	4.0	9.9
2	0	2.0	-0.2	1.0	1.0	0.5	1.0	2.3	7.6
3	0	1.8	-0.1	1.0	0.8	1.0	1.0	3.8	9.3
6	0	1.2	-0.2	1.0	1.0	0.8	1.0	3.1	7.9
23	-0.2	1.8	0	1.0	0.8	0.5	1.0	3.5	8.4

Fonte: Elaboração das autoras.

Percebe-se inicialmente que, dos 24 resumos avaliados, cinco atingiram mais de sete pontos e os demais, 19, ficaram aquém dessa pontuação. Os cinco que ultrapassaram sete pontos representam 20% do total de resumos analisados. A pontuação alta é resultado dos aspectos positivos apresentados pelos textos: tema e ponto de vista apropriados, além da fidelidade e do apontamento das ideias principais.

Levando-se em consideração que, para o estudo em pauta, os pontos há pouco considerados – referentes à fidelidade, à indicação das ideias principais, juntamente com a percepção de tema e ponto de vista do autor – distinguem leitores de não leitores (os decodificadores), verifica-se que há no *corpus* cinco autores (20%) que somaram mais de 7 pontos e esses também tiveram pontuação eminente nesses aspectos, o que indica correlação positiva entre os dados.

Os cinco resumos apresentaram, outrossim, uma correlação positiva em termos de presença das ideias principais e ausência de ideias acessórias. Quatro textos atingiram mais de 90% da pontuação atribuída

a esses quesitos. A perda de 0,2 ponto, nos resumos 3 e 23, indica que houve falta de completude da ideia posta, mas ela ali aparece.

Um dos resumos (6), em desacordo com os outros, deixou de apontar ideias principais e, em vez disso, apontou as acessórias. Considera-se esse ato como resultado de um problema com a leitura. O leitor do resumo 6, antes de ser autor, não conseguiu, no ato de leitura, perceber todas as ideias essenciais que compõem o texto, embora não tenha fugido do tema. A falta de percepção do acessório em relação ao que é essencial, no texto, também esteve presente em outros textos de alta pontuação. É o que se vê nos resumos 1, 2 e 3, cujos autores, sem deixar de mencionar nenhuma das ideias principais, também tiveram dificuldade de eliminar as ideias acessórias.

Há outras questões que precisam ser analisadas nos textos e que estão bastante atreladas a questões de escrita. São propriedades ligadas mais à escrita do que à leitura e que devem ser consideradas como um segundo bloco (B) a ser analisado.

Voltando à análise, além das particularidades já apontadas em relação a esses cinco textos, verifica-se que quatro expressam propriedades linguísticas e estão de acordo com as regras estruturais e convencionais. Em relação ao texto 2, que se aponta como exceção à consideração feita, apesar de ter uma pontuação alta por suas propriedades em termos de sentido, ele carrega em seu bojo impropriedades linguísticas, aquelas que se designam por traços estruturais (sistemizados pelos gramáticos) e as provocadas pelas regras convencionais (as que são ditadas pelos usos da variedade culta da língua). Na passagem transcrita a seguir, aparecem os problemas apontados: “Não há um modelo pronto para formar professores, pois sabe-se quais os conhecimentos são relevantes. A qualidade do professor deve prevalecer para a qualidade do ensino”. Nesse único trecho há tanto problemas que foram considerados estruturais como os que atribuímos à convenção. Primeiramente, há nexos inadequados, a conjunção *pois*. Embora não haja este dizer explícito no texto-origem, a frase expressaria bem o sentido do texto se possuísse um *nexo*⁵ que indicasse contrariedade, oposição. Segunda questão: a pontuação também infringe regras – vírgula após *pois* –, questão que obedece mais a traços convencionais do que estruturais, prevista no instrumento. Ainda, na frase seguinte desse mesmo trecho, o resumidor utiliza o termo *qualidade*, em um sentido de qualificação do professor, referindo-se a desconhecimentos e falta de habilidades que limitam um bom desempenho do professor. Em um segundo momento, o mesmo termo é utilizado para referir-se à qualidade do ensino. A colocação feita pelo resumidor, em relação aos dois conceitos, não obedece a critérios semânticos, ficando a frase prejudicada nesse sentido. Essa construção merece reparos. A ideia de finalidade estaria assegurada em uma frase como: “a qualificação do professor deve prevalecer para que haja qualidade no ensino”.

5

Melhor especificando, *nexo* é uma palavra, morfema ou partícula gramatical cuja função sintática é unir palavras, sintagmas ou orações com outras, tanto em plano de igualdade quanto em função subordinante.

QUADRO 3
DADOS DOS RESUMOS QUE TIVERAM PONTUAÇÃO ATÉ 5 PONTOS

RESUMO	FUGA DAS TEMÁTICAS (-0.2 POR INCIDÊNCIA)	IDEIAS PRINCIPAIS (0.4 x 5 = MÁX. 2.0)	IDEIAS ACESSÓRIAS (-1.0 PARA CADA PRESENÇA)	TEMA E PDV DO AUTOR (MÁX. 1.0)	FIDELIDADE (MÁX. 1.0)	PROGRESSÃO (TEMA E REMA; COMBINAÇÃO E ENCAIXE (MÁX. 1.0)	TRANSFORMAÇÃO E ELABORAÇÃO CONSTANTES (MÁX. 1.0)	CORREÇÃO LINGÜÍSTICA (FLEXÃO, NEXOS, ORT., PONT., ACENT. MÁX. 4.0)	SOMA DOS PONTOS
4	0	0.4	-0.6	1.0	0.5	0.5	0.5	1.5	3.8
5	0	0	0	0.5	0	0.5	0	2.0	3.0
8	0	0	0	0.5	0.5	0.5	0.5	3.0	5.0
9	0	0.4	-0.1	0.5	0.3	0.5	0.5	1.3	3.4
10	0	0.4	0	0.5	0.3	0.2	0.4	1.3	3.1
11	0	0	-0.2	0	0	0	0.3	0.8	0.9
12	0	0	0	0	0	0.5	0.3	1.5	2.3
13	0	0.4	-0.2	0.5	0.3	0.3	0.3	1.5	3.1
14	-0.2	0	0	0.2	0.1	0.5	0.5	3.5	4.6
17	-0.8	0	-0.1	0.2	0	0.3	0.5	2.0	2.1
18	-0.8	0.4	-0.1	0	0.3	0.5	0.5	1.5	2.3
19	-0.2	1.2	0	0.5	0.7	0.5	0.5	1.5	4.7
22	-0.2	1.2	0	0.5	0.5	0.5	0.5	2.5	5.5

Fonte: Elaboração das autoras.

Reportando-se agora ao Quadro 3, observa-se que a maioria dos textos com baixa pontuação, com exceção de apenas um (4), não conseguiu dar conta do que se considera uma questão nuclear: a apreensão do tema e do ponto de vista do autor.⁶ Tema e ponto de vista do autor funcionam como uma condição *sine qua non* para a apreensão do sentido do texto. Referindo-se ao tema como *núcleo informativo fundamental ou elemento em torno do qual se estrutura a mensagem*, Guimarães (1999, p. 17) salienta que a identificação do tema “permitirá ao receptor considerar ‘entendido’ o texto; daí poderá partir para a elaboração de *resumos* do texto ou para exercícios de recriação sob diversas formas (paráfrases, comentários, resenhas, resenhas, resenhas etc.)”.

O tema marca-se pela iteração ao longo do texto, por meio de unidades de sentido que, em um jogo múltiplo, conferem a esse texto coerência, ao mesmo tempo que elas se definem. Referindo-se a esse ponto de vista, Citelli (1994, p. 17) enuncia: “É possível afirmar [...] que um dos aspectos asseguradores da unidade do texto, e vale para todos os trabalhos dissertativos/argumentativos, é a existência do ponto de vista, das concepções nucleares do que está sendo demonstrado”. Para o autor, a “formação do ponto de vista passa por um processo relativamente complexo, mas que precisa ser encarado por quem deseja ler ou escrever textos argumentativos” (CITELLI, 1994, p. 19).

Definida a importância dos termos *tema* e *ponto de vista*, volta-se à análise do resumo 4. Seu autor, pelo que se observa, não conseguiu ir além da percepção de 40% das ideias principais. Em oposição, trouxe

⁶ Itens que foram mantidos deliberadamente juntos neste quadro, porque formam um núcleo semântico de sustentação do texto.

para o resumo ideias acessórias, contabilizando perda de pontos. Isso mostra que ele não consegue ver a hierarquia do texto, isto é, não percebe a macroestrutura do texto. Parece que não há clareza para esse leitor entre o que deveria ser considerado ideia principal e o que é secundário: não há domínio das regras de leitura, apesar de haver a percepção geral do texto.

É interessante que se acredite comumente, como expressa Guimarães (1999), que os sujeitos que conseguem perceber o tema e o ponto de vista do autor compreendem o texto. Pensa-se ser esse o passo mais importante para a compreensão leitora, mas, como se pode ver nesse caso (resumo 4), esse ato não garante a realização de uma leitura proficiente. Ainda assim, afirma-se que a não detecção desses itens compromete a leitura.

Dos 13 textos com baixa pontuação, 61% apontaram, de alguma forma, a temática do texto, mas não conseguiram entender ou expressar o ponto de vista do autor. Exemplificam-se essas considerações com o texto 19. O autor enuncia, em seu resumo, o ponto de vista expresso no texto lido:

De acordo com o autor esta prova denominada de Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente não está fundamentada a fim de solucionar os graves problemas de formação do professor, tampouco baseia-se na racionalidade necessária para avaliar os docentes, visto que a prova não difere os professores em seus níveis de atuação.

Diferente do que se vê nesse texto, no artigo que deu origem ao resumo, o autor critica a prova, dizendo que esta não tem compromisso com os graves problemas da formação do professor, mas não fala em “solucionar os graves problemas da formação do professor” por meio da prova. Além disso, o autor do artigo aborda a falta de racionalidade da proposta, mas não só porque essa proposta não distingue professores dos diferentes níveis de atuação.

Ainda discutindo o que se observa no Quadro 3, especificamente tratando-se do tema e do ponto de vista, dois desses trabalhos (14 e 17) apresentaram parcamente a ideia de *prova*. No resumo 17, o autor fala em “avaliar a ‘competência’ dos professores com base no famigerado Enem”. Essa é a única alusão à ideia de avaliação e, por decorrência, à de prova. No resumo 14, o autor, desde o início de seu trabalho, não parece estar interessado em resumi-lo, mas em criticá-lo. Ele começa dizendo que “Oliveira, por meio de seu texto efusivo e com tom de desabafo, elenca as várias razões que o levam a opinar de forma contrária ao método de avaliação proposto pelo Governo Federal”. Daí em diante, dá vazão a seu pensamento em relação ao tema e aos subtemas abordados

pelo autor. Na perspectiva adotada aqui, não fez, portanto, um resumo; somente se preocupou com seu ponto de vista.

Analisando os aspectos de escritura dos resumos do Quadro 3, percebem-se problemas de encaixamento, isto é, má elaboração dessa nova escrita; problemas na correção linguística, a saber, apresentam falta de domínio dos aspectos linguístico-normativos, e problemas de estruturação da língua. No conjunto dos estudantes que demonstram baixa competência na elaboração do resumo, chama atenção o desempenho de dois resumidores (8 e 14) que se destacam pela competência em termos de escrita, tais como correção linguística (flexão, inserção de nexos, ortografia correta, pontuação e acentuação). Essa *performance* ratifica que a parte estrutural e normativa não interfere na leitura, interfere na escrita, isso mostra que o autor do texto tem falhas como leitor, por não apreender o sentido do texto, embora seja proficiente em termos de escrita. Diante de casos como estes, pode-se dizer que há dissociação entre as regras que regulam o desempenho na leitura e na escrita. Essas regras diferem entre si.

Ligar essa investigação às questões referentes à autorregulação da aprendizagem resulta em algumas hipóteses. Com base no quadro descrito, pondera-se que os resumidores com desempenho baixo na soma geral dos pontos não mobilizam estratégias autorreguladas nos quesitos observados na análise do resumo, principalmente quando se consideram o baixo índice de destaque às ideias principais e a alta incidência da inserção de ideias acessórias. Alguns deles parecem apresentar estratégias autorregulatórias para questões formais: apresentam, por exemplo, uma escrita pertinente, porém semanticamente o texto se distancia do assunto tratado, então falham as atitudes conscientes em busca das especificidades semânticas do texto.

Os 13 resumos analisados no Quadro 2 permitem pressupor que os autores têm falhas na competência leitora e no domínio das regras de elaboração de um bom resumo. Nesse sentido, acredita-se que esteja implícita nos dados a não apropriação das estratégias autorregulatórias, pois os resumidores não conseguem mobilizar estratégias para verificar se estruturam bem suas ideias. Além disso, não organizam bem o que escrevem, principalmente porque lhes faltam estratégias de planejamento, de revisão e de edição textual. Como se mostrou por meio dos exemplos elencados nos quadros, os autores dos resumos apresentam, por vezes, competência para realizar algumas tarefas na elaboração de um resumo, mas revelam muita falta de atenção e/ou conhecimento quando registram impropriedades ou deixam de registrar o que é essencial no discurso em que se embasam, como no caso do escritor que elencou apenas duas ideias principais, quando o texto analisado apresentava dez. Pode-se dizer, por outro lado, com base no estudo realizado, que os estudantes que apresentaram alta eficácia em seus resumos revelam

também que seus autores são proficientes na leitura, fato que merece estudo em relação às estratégias de autorregulação da aprendizagem. Infere-se a partir dos dados que os estudantes capazes de reconhecer o valor funcional das estratégias autorregulatórias podem ultrapassar as dificuldades de escrita, mobilizando-as em prol de suas tarefas para atingir a compreensão leitora.

CONCLUSÃO

A capacidade para construir conhecimentos e usar informações pode ser melhorada por meio de diferentes estratégias. Essa é uma tarefa do ensino. Também é uma tarefa do ensino levar os alunos a assumirem a responsabilidade por seu aprender, mas para isso é necessário que eles queiram aprender efetivamente para que possam se auto-organizar. É preciso que o professor conheça as estratégias que o aluno utiliza para ler e escrever, assim pode adaptar melhor sua proposta de trabalho (SALLES; PARENTE, 2007).

Com o intuito de direcionar a elaboração de propostas que permitam estimular os aprendizes a autorregularem a leitura e a escrita em prol da apreensão do sentido do texto, pode-se perguntar como se faz a intervenção de modo que os alunos se deem conta de que podem, por si próprios, organizar estratégias que lhes possibilitem perceber as especificidades do texto, destacando o que é principal e o que é acessório. Devem perceber que, para fazer um bom resumo, precisam colocar as ideias principais contempladas no texto do autor, sem fazer uso de ideias acessórias, sem fugir das ideias principais existentes, o que exige do escritor domínio da leitura e da escrita. Não esquecendo que as preocupações relacionadas à escrita de resumos decorrem também das características do contexto no qual se está inserido.

Ao longo desta investigação, fez-se referência a 24 textos analisados. Trabalhou-se com 18 textos: cinco foram considerados compatíveis com uma produção escrita que se espera de alunos que se candidatam ao mestrado, por expressarem semanticamente propriedades de leitura e de organização discursiva, tais como as elencadas no instrumento construído para as análises; outros 13 textos resumitivos não se conformaram às propriedades esperadas, tendo presentes o texto-origem e a organização do dizer no texto resumitivo. Procurou-se especificar onde houve falha do autor na construção de seu resumo. Apresentaram-se hipóteses sobre o que poderia ter ocorrido em termos de mobilização de estratégias autorregulatórias, que, por um lado, propiciaram um bom desempenho do estudante em seu intento de escrever um resumo e, por outro, provocaram o fracasso de outros tantos ao fazerem essa atividade. Mas o que se pode dizer em relação aos demais alunos, os que tiveram seus resumos (6) rejeitados? Para esses, não houve caminho a percorrer,

seus textos não apresentavam propriedades e, por outro lado, apresentavam trechos copiados do trabalho original, tangenciamento do tema, além de outros problemas graves. E quanto a esses alunos: eles não mobilizam estratégias ou as mobilizam de forma equivocada? São questões que se pretende responder em um próximo estudo, no qual se realizará uma intervenção priorizando competência de ensino, com a finalidade de auxiliar os alunos a potencializarem a eficácia na leitura e na escrita.

Mais especificamente, fez-se uma avaliação de resumo nesta pesquisa, que se constituiu de um *corpus* de 24 textos desse gênero. Com uma intenção formativa, quis-se especular como o estudante desempenhou tanto a tarefa de leitor quanto a de escritor, sendo a intenção do presente trabalho explorar as possíveis monitorizações que os alunos fazem em prol da autorregulação de sua aprendizagem. Entende-se que há uma autorregulação espontânea para toda e qualquer atitude que se toma. Tornar essa regulamentação consciente e positiva para o que se faz, no caso em termos de leitura e escrita, é o que se deseja.

Em decorrência da pesquisa, acredita-se que essas dificuldades de escrita remetem à importância de trabalhar e incluir em trabalhos como este o investimento na intervenção do ensino explícito de estratégias de autorregulação da aprendizagem para a escrita de resumos.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. *La linguistique textuelle: introduction à analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Colin, 2008.

_____. *Les textes: types et prototypes – récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan, 1992.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino da língua sem pedras no caminho*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene. *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987.

BRANDÃO, Helena N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: CHIAPPINI, Ligia (Org.). *Gêneros do discurso na escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Aprender e ensinar com textos, v. 5).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CITELLI, Adilson. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.

COLELLO, Silvia M. G. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

DUCROT, Oswald. A pragmática e o estudo semântico da língua. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 9-21, mar. 2005.

_____. La pragmatique et l'étude sémantique de la langue. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 9-21, mar. 1997.

GERALDI, João Wanderlei. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderlei (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001.

_____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GRAHAM, Steve; HARRIS, Karen R. The role of self-regulation in the writing process. In: SCHUNK, Dale H.; ZIMMERMAN, Barry J. *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. New York, London: Routledge, 2009.

_____. Self-regulation and writing: where do we go from here? *Contemporary Educational Psychology*, n. 22, p. 102-114, 1997.

GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. São Paulo: Ática, 1999.

HAYES, John; FLOWER, Linda. Writing research and the writer. *American Psychologist*, n. 41, p. 1106-1113, 1986.

JOMAND-BAUDRY, Régine. Le résumé de texte au baccalauréat. *Pratiques*, n. 72, p. 105-124, déc. 1991.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel L. G.; BOCH, Françoise (Org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 75-86.

_____. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inés (Org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LE ROUX, Dominique. Automatisation de l'activité résumante: essai de typologie. In: CHAROLLES, Michel; PETITJEAN, André. *Le résumé de texte: aspects linguistiques, sémiotiques, psycholinguistiques et automatiques*. Paris-Fr: Klincksieck, 1989. p. 253-277.

MACHADO, Anna R.; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília S. *Resumo*. São Paulo: Parábola, 2004.

MACHADO, Rejane F.; FRISON, Lourdes Maria B. Autorregulação da aprendizagem: uma aposta na compreensão da leitura. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 42, p. 168-198, 2012.

MALPIQUE, Anabela; VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida V. da V. Cinderela e o sapato de cristal: ensinando estratégias de autorregulação para a composição escrita. In: VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida V. da V.; FRISON, Lourdes Maria B.; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Org.). *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 155-178.

MONTALVO, Fermín T.; TORRES, Maria G. El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, v. 2, n. 1, p. 1-34, 2004.

OLIVEIRA, João B. A. Prova para professores é mais uma jabuticaba. *O Estado de S. Paulo*, 31 out. 2011. Disponível em <<http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,prova-para-professores-e-mais-uma-jabuticaba-imp-,792703>>. Acesso em: 9 jun. 2014.

PINTRICH, Paul R. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice*, v. 41, n. 4, p. 219-225, 2002.

ROJO, Roxane H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: "ler é melhor do que estudar". In: FREITAS, Maria Teresa A.; COSTA, Sérgio R. (Org.). *Leitura e escrita na formação de professores*. São Paulo: Musa/UFJF, 2002. p. 31-52.

ROSÁRIO, Pedro et al. Auto-regular o aprender em sala de aula. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Org.). *Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 115-132.

SALLES, Jerusa F.; PARENTE, Maria A. M. P. Relação entre desempenho infantil em linguagem escrita e percepção do professor. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 690-709, set./dez. 2007.

SCHNEDECKER, Catherine. Résumér: gammes d'activités. *Pratiques*, n. 72, p. 55-90, déc. 1991.

SEGRE, Cesare. Gêneros. In: *Enciclopédia Einaudi: literatura - texto* v. 17. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1989. p. 70-93.

VAN DIJK, Teun A. *Macrostructures: an interdisciplinary study of global structures in disclosure, interaction, and cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1980.

VEIGA-SIMÃO, Ana Margarida V. da V. *Aprendizagem estratégica: uma aposta na autorregulação*. Lisboa: Ministério da Educação, 2002.

_____. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem. Implicações em contexto escolar. In: SILVA, Adélia L. da et al. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto, 2004. p. 77-87.

VIGNER, Gérard. Réduction de l'information et généralisation: aspectos cognitifs et linguistiques de l'activité de résumer. *Pratiques*, n. 72, p. 33-54, déc. 1991.

ZIMMERMAN, Barry. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013.

_____. Dimensions of academic self-regulation: a conceptual framework for education. In: SCHUNK, Dale H.; ZIMMERMAN, Barry J. *Self-regulation of learning and performance*. New Jersey: Routledge, 2009.

ZIMMERMAN, Barry; PONS, Manuel. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, v. 23, n. 4, p. 614-628, 1986.

ZIMMERMAN, Barry; RISEMBERG, Rafael. Becoming a self-regulated writer: a social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, n. 22, p. 73-101, 1997.

ANA MARGARIDA DA VEIGA-SIMÃO

Docente da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa – Cipul –, Lisboa, Portugal; coordenadora do Programa Interuniversitário de Doutoramento em Psicologia; integrante do Centro de Investigação em Psicologia da Universidade de Lisboa – Cipul –, Lisboa, Portugal
amsimao@fp.ul.pt, amsimao@psicologia.ulisboa.pt

LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON

Professora adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel –, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil
lfrison@terra.com.br

REJANE FLOR MACHADO

Docente do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel –, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil; líder do grupo de pesquisa Estudos em Linguística Funcional; bolsista Pós-Doutorado no Exterior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – PDE/CNPq
rejane.flor@ufpel.edu.br

APÊNDICE

O resumo que se extraiu do texto-origem é o seguinte:

Uma prova nacional para professores, assim como o MEC realizou há pouco tempo, não é uma solução para analisar a competência dos professores, uma vez que se embasa em teorias que não se comprometem com os problemas que afetam a sua formação. A prova é um documento frágil que reproduz propostas como as do Enem e do Enade e não acrescenta nada que possa mudar os rumos da educação. Em vez de abordar os conhecimentos necessários para os professores atuarem em diferentes níveis, a prova do MEC atém-se a competências genéricas, quando deveria ater-se às específicas. E, embora não se tenha como precisar o que torna um professor competente, sabe-se que é necessário ir ao que é essencial. Professor qualificado precisa ser o elemento central para se chegar à qualidade no ensino. Para isso, o MEC precisa abrir espaço para a discussão, privilegiando a qualificação com base em evidências, livrando-se das corporações e das teorias da moda.

Com o desmembramento, tem-se a seguinte sequência de frases que representam as ideias principais: Entre parênteses, aparece a pontuação máxima que se atribuiu a cada parte que deveria constar do resumo.

1. Uma prova nacional para professores, assim como o MEC realizou há pouco tempo, não é uma solução para analisar sua competência, uma vez que se embasa em teorias que não se comprometem com os problemas que afetam a formação do professor. A proposta apresentada pelo MEC é frágil, reproduzindo outras propostas, como as do Enem e do Enade, e não acrescenta nada que possa mudar os rumos da educação. (0.2)
2. Em vez de abordar os conhecimentos necessários para os professores atuarem em diferentes níveis, a prova do MEC atém-se a competências genéricas, quando deveria ater-se às específicas. (0.2)
3. E, embora não se tenha como precisar o que torna um professor competente, sabe-se que é necessário ir ao que é essencial. (0.2)
4. Professor qualificado precisa ser o elemento central para se chegar à qualidade no ensino. (0.2)
5. Para se alcançar qualidade na educação brasileira, o MEC precisa abrir espaço para a discussão aberta, privilegiando a qualificação com base em evidências, livrando-se das corporações e das teorias da moda. (0.2)

Total de pontos a serem descontados por haver ideias acessórias no resumo elaborado: -0.1 para cada ideia acessória. Total de 1.0.

1. Uma prova poderia selecionar pessoas mais preparadas para o magistério e servir de informação de pontos importantes para a formação de recursos humanos. (-0.1)
2. Não houve racionalidade na proposta apresentada pelo MEC. Por exemplo, inexistente diferenciação entre conteúdos de creches, pré-escolas e séries iniciais e os conteúdos das disciplinas mais importantes estão dispostos em apenas 3 ou 4 linhas de um trabalho de 15 páginas. (-0.1)
3. O debate nas audiências públicas não se pautou em evidências. (-0.1)
4. O MEC submeteu-se às corporações. (-0.1)
5. A menção a outros países não foi representativa, devido à capacidade seletiva de ouvidos que conduzem as questões. (-0,1)
6. A modelagem do exame, com base no Enem, aumentou o pessimismo em relação à prova, devido à fragilidade do referido exame. (-0.1)
7. Existem contrastes (indicador de discrepância), como a matriz de referência não mencionar que o professor da pré-escola precisa conhecer cantigas infantis, embora tenha que atuar nas situações do cotidiano escolar, tendo presente a legislação. (-0.1)
8. Num concurso público, qualquer pessoa sabe o que tem que estudar, no concurso do MEC para professor há referência, na maioria das vezes, a competências genéricas. (-0.1)
9. Temas que seriam desejáveis que os professores soubessem não estão previstos na prova do MEC. (-0.1)
10. Não existe receita para formar professores, mas há evidências de que professores bem-sucedidos estão em relação positiva com os que mais sabem os conteúdos. (-0.1)