

A etapa da compreensão na leitura de textos escritos: um estudo com o gênero resumo

Rubia Mara Bragagnollo¹

Universidade Estadual Paulista

Resumo: Este artigo teve como objetivo analisar o processo de compreensão do Resumo Acadêmico a partir dos pressupostos teóricos relacionados à leitura, concebidos por autores como Coracini (1995), Leffa (1996), Dell’Isola (1996), Menegassi (2005; 2010). A fim de analisarmos o material coletado, discorreremos acerca das concepções de leitura que perpassaram o ensino de línguas na educação brasileira, adotando e focando a concepção de leitura interacionista (LEFFA, 1996) como facilitadora no trabalho com a leitura em sala de aula. Também, fazemos uma exposição das etapas de leitura, principalmente do processo de compreensão, que é o foco, abordando sua avaliação, bem como suas propriedades. Estratégias de avaliação são apresentadas aqui, as quais foram propostas por Borafull (2003) e estão divididas em: antes, durante e após a leitura. Como o resumo é uma produção escrita que se realiza após a leitura de outro texto, este será o critério de avaliação proposto aqui. A análise de material deu-se por meio de um Resumo Acadêmico produzido em uma turma do 1º ano de Letras de uma universidade pública do Paraná. A partir dessas análises e discussões, acreditamos que o Resumo Acadêmico se constitui num recurso importante para a avaliação da compreensão leitora, sendo uma alternativa autêntica de texto para tal finalidade.

Palavras-chave: Leitura. Compreensão. Gênero resumo.

Introdução

A leitura é parte integrante de toda e qualquer atividade comunicativa do ser humano. Não há leitura apenas de palavras, frases, textos escritos, mas também de símbolos, ícones, índices, enfim, todos os signos e manifestações de linguagem presentes no cotidiano das pessoas. Apesar de parecer uma questão simples, a definição de leitura não é tão fácil. Várias teorias foram desenvolvidas, com diferentes concepções de leitura, sendo a interacionista (MENEGASSI; ANGELO, 2005; SANTOS; KADER, 2012) a concepção adotada nesse

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP (São José do Rio Preto) e bolsista CAPES. Realizou Estágio de Doutorado Sanduíche na Universidade da Geórgia, EUA, com bolsa PDSE / CAPES. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, com área de concentração em Estudos Linguísticos (Linha de pesquisa: Ensino-aprendizagem de línguas). Graduada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel. Participa do Grupo de Pesquisa “Teletandem e Transculturalidade”, sob coordenação do Prof. Dr. João Telles (UNESP / Assis). Tem experiência com o ensino de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e com Português como Língua Estrangeira. Atualmente, desenvolve pesquisa de doutoramento sobre a produção textual e os gêneros textuais no contexto do Teletandem Institucional-Integrado.

artigo. A partir dessa teoria, adotamos as etapas do processo de leitura concebidas por Menegassi (2010), sendo uma delas a da compreensão, foco deste artigo.

Dentro dessa perspectiva, pretendemos, com o presente artigo, analisar o processo de compreensão leitora de textos, tendo o resumo como gênero selecionado para tal propósito, já que a compreensão é um dos aspectos recorrentes nesse gênero em que o resumidor demonstra o nível de entendimento do texto-fonte.

O arcabouço teórico está embasado nos pressupostos críticos relacionados à leitura, concebidos por autores como Leffa (1996), Dell’Isola (1996), Menegassi (2005, 2010) e na teoria acerca do resumo (THEREZO, 2007) e estratégias de avaliação da compreensão leitora (BORAFULL, 2003). A análise, de cunho qualitativo-interpretativista, conta com uma amostra de resumo, representativa dos resumos produzidos, pertencente a um *corpus* de 52 textos, coletado no ano de 2009, em uma turma de 1º Ano de Letras (Português Única), de uma universidade pública do norte do Paraná.

Com o intuito de prepararmos o terreno teórico do presente trabalho, iniciamos com considerações acerca das concepções de leitura, traçando um percurso que passa por três visões amplamente estudadas na linguística.

Concepções de leitura

Ao longo dos anos, algumas concepções marcaram o ensino e a aprendizagem de línguas nas escolas e representam as principais formas de trabalho com a leitura, inclusive nos dias de hoje. Apesar de existir mais de uma concepção, é imprescindível que o professor tenha em mente aquela que ele vai utilizar, após escolhida, no decorrer das aulas, a fim de que as atividades sejam guiadas de acordo com a escolha feita. Mesmo que o professor escolha trabalhar com um pouco de cada concepção, ele deve estar consciente sobre quais são as teorias que norteiam as concepções abordadas e que objetivos cada uma delas tem com a leitura em sala de aula. Apresentamos, de forma breve, duas concepções de leitura com focos diferentes e uma terceira, que é considerada intermediária.

A primeira concepção, discutida por Kato (1985 *apud* Coracini, 1995), tem origem numa noção estruturalista e mecanicista da linguagem. Nela se considera que o texto é a única fonte de sentido, o qual está ligado às palavras e às frases, estando a leitura, assim, dependente da forma. O ato de ler, então, segundo Menegassi (2005), seria um processo de

decodificação de letras em sons e a relação destes com o significado. A leitura não é vista como um processo em que o leitor busca informações que lhe interessam no texto, mas sim como um processo de simples reconhecimento de palavras e ideias, o que demonstra apenas a capacidade de cópia de informações textuais, sem construção de sentido.

Essa perspectiva teórica também é conhecida como ascendente (*bottom-up*, em inglês), ou seja, a leitura vai do texto para o leitor através dos olhos, pois quem lê normalmente se posiciona acima do texto para a realização da leitura. Assim, entendemos que o leitor está subordinado ao texto, depende totalmente dele, levando à lógica de que se o texto for rico em informações, o leitor aumentará seu conhecimento; e se o texto for pobre, o leitor perderá seu tempo com aquela leitura (LEFFA, 1996).

Conforme defendem Santos e Kader (2012), podemos mencionar alguns aspectos positivos dessa concepção de leitura, como, por exemplo, quando uma criança está aprendendo a ler, já que o acesso ao código linguístico é feito, inicialmente, de forma mecânica, enfatizando o som e a grafia das letras. Além disso, os leitores de língua materna podem melhorar o desenvolvimento de habilidades gramaticais por meio de atividades de leitura e o aperfeiçoamento do vocabulário à luz da concepção ascendente.

Entretanto, salientamos algumas críticas à concepção *bottom-up*, visto que a leitura se torna um processo mecânico, no qual o leitor não exerce um papel ativo, e somente o texto é reconhecido como fonte de conhecimento, desconsiderando, assim, o contexto e os sujeitos envolvidos no processo. Além disso, de acordo com Kleiman (1996), uma das práticas escolares dessa visão observa o texto como um conjunto de estruturas gramaticais que apresenta significado e função independentemente do contexto em que se inserem, tornando-o apenas um pretexto para a proposição de várias atividades gramaticais.

As críticas assinaladas mostram-nos que essa concepção tem algumas limitações, pois ela desconsidera o papel do leitor, que é de suma importância para a leitura e que será agora enfocado na segunda concepção de leitura.

Se na concepção ascendente o foco era o texto, nesta segunda concepção, orientada pela psicologia cognitivista, o foco é o leitor. O ato de ler é considerado o ato de atribuir significado ao texto, isto é, a leitura vai depender da bagagem de experiências prévias que o leitor tem para fazer determinado sentido. Portanto, a qualidade do ato de leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor (LEFFA, 1996).

Essa postura, ao contrário da primeira, defende que o sentido é construído de modo

descendente (*top-down*, em inglês), pois vai do leitor para o texto. O modelo *top-down* assume a leitura de um texto direcionada pelos objetivos e expectativas do leitor; é como se o leitor buscasse somente as informações que ele quer no texto, as informações relevantes para a leitura. Desse modo, não é o texto que carrega as informações, e sim o leitor que, com suas experiências e conhecimentos, ao processar o texto, levanta hipóteses decorrentes das identificações que faz em cada página para que consiga obter um sentido para aquilo que ele está lendo, ou seja, ele nunca se prende ao texto. O leitor, então, precisa fazer inferências no texto, ler o que está implícito, e não apenas as marcas textuais explícitas.

Um ponto positivo deste modelo é que ele se caracteriza por ser um processo cognitivo de nível alto, pois é construído através da interpretação das ideias representadas pelo texto, onde estabelecemos os propósitos de leitura, acionamos o nosso conhecimento prévio, monitoramos as informações em relação ao texto e avaliamos as informações lidas (SANTOS; KADER, 2012).

Contudo, existem pontos negativos com relação a essa concepção também. Em sala de aula, o professor é o facilitador da aprendizagem, cabendo-lhe propiciar os momentos de leitura e o material a ser utilizado. Como, segundo essa perspectiva, é preciso valorizar a leitura do aluno, qualquer interpretação é aceita pelo professor. Isso prejudica o trabalho com textos que apresentam níveis de compreensão e interpretação mais elevados, como a ironia, visto que há a necessidade de exercitar o significado do texto, lendo e relendo, discutindo, dialogando com professor e/ou colegas, e não apenas considerando a primeira leitura que o aluno realiza.

Tanto a concepção de leitura como atribuição, como a de leitura como extração apresentam deficiências, algumas delas já levantadas neste texto. Ambas são muito comuns nas escolas, tendo seus pontos positivos e os negativos também, devendo o professor discernir sobre como trabalhar com essas escolhas no ensino-aprendizagem da leitura.

A terceira perspectiva de leitura apresentada aqui considera outro aspecto além do papel do texto e do papel do leitor: a interação entre autor, leitor e texto. Por isso, essa concepção é chamada de interacionista: “O modelo ou a aproximação interativa integra e transcende as contribuições dos modelos anteriores, embora sua corrente teórica seja próxima à do modelo descendente” (SANTOS; KADER, 2012, s/p).

De acordo com Pinto (2008),

[...] o modelo interativo de leitura, constituído por dois sub-processos da compreensão, agrega conceitos dos dois modelos previamente apresentados.

Do modelo *bottom-up*, reitera a importância de se trabalhar com a microestrutura do texto, partindo das pequenas unidades para que o entendimento do todo aconteça. Dessa forma, trabalha com a gramática da língua e com o vocabulário. Do modelo *top-down*, utiliza o conhecimento prévio do leitor para que o processo de leitura ocorra; contrasta, assim, a visão de mundo do leitor com as informações presentes na macroestrutura do texto (PINTO, 2008, p. 8).

A concepção interacionista, portanto, é intermediária e visa o encontro do autor, do leitor e do texto, sendo este o lugar de interação. O foco não está mais no texto, ou no leitor, mas sim entre esses dois elementos. Assim, temos que a materialidade linguística leva à construção da discursividade, pois a partir das informações obtidas no texto, o leitor vai construir novos sentidos. Para que não haja o risco dos sentidos construídos fugirem dos propostos pelo texto, o autor deixa marcas formais, ou seja, pistas para se tentar fazer o projeto da construção do novo texto.

Autor e leitor são responsáveis pela construção do texto, em um processo de interação interdependente. Isso nos permite afirmar que não há duas leituras iguais para duas pessoas; há sempre leituras diferentes, mesmo que seja a partir do mesmo texto. Sobre isso, Menegassi & Angelo afirmam que

[...] ao ler, o sujeito-leitor constrói um “outro texto”, produto de sua história de vida, de seu repertório de experiências, dos seus conhecimentos, sempre a partir da interação com o texto, conseqüentemente, com o autor do texto que sempre apresenta no discurso efetivado no material lingüístico (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p. 32).

Na escola, nem toda leitura é aceita, diferentemente da visão descendente. Professor e aluno devem conversar sobre o texto, pois eles produzem novos sentidos. Esse aspecto faz muita diferença quando se trata do processo de interpretação de um texto, já que nas duas abordagens anteriores havia apenas duas possibilidades: ou o texto ditava o sentido, ou o leitor buscava em sua memória o sentido que ele intencionava.

Na concepção interacionista, falta considerar as condições sócio-históricas da produção da leitura. A adição dessas condições possibilitaria denominá-la como interacionista-sóciodiscursiva, não só por este motivo, mas também porque, na perspectiva discursiva, não se lê um texto como texto, mas como discurso, levando-se em conta as condições de produção. Dell’Isola (1996, p. 73), considerando a leitura como ato de co-produção do texto, afirma que “a leitura acontece ao desencadear-se o processo criativo em que sujeito e linguagem interagem permanentemente, uma vez que o texto nunca está acabado, não é produto, antes, dispositivo de produção”. Nesse sentido, a leitura é idiossincrática,

“determinada pelas condições sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas do leitor, portanto é variável, porque o texto apresenta lacunas que convidam o leitor a preenchê-las” (ibidem). Assim, por meio do processo de interação entre o texto e o leitor, este se torna co-produtor daquele, completando-o com sua bagagem histórico-sociocultural.

Reconhecemos que a leitura, em suma, é um processo caracterizado pela interação entre linguagem e sujeito, onde há mundos diferentes que se configuram e formam um espaço de manifestação da linguagem. Quanto ao ensino-aprendizagem, a partir das concepções tratadas nesta parte do texto, entendemos que há várias formas de se trabalhar com a leitura em sala de aula; o professor precisa ter o conhecimento de todas as possibilidades viáveis para sua turma e, escolhida (as) a (s) concepção (ões), saber aproveitar o que elas propiciam de aspectos positivos e buscar o desenvolvimento de leitores competentes.

Na perspectiva interacionista, a qual utilizamos como base em nosso trabalho, a leitura é concebida como um processo que abarca etapas, as quais são descritas a seguir.

Etapas da leitura

A leitura, dentro da visão psicolinguística, se desenvolve necessariamente em etapas. Estas são utilizadas às vezes sem percepção do leitor e fazem parte de todo processamento do texto, ocorrendo simultaneamente. Neste texto, adotamos as etapas do processo de leitura concebidas por Menegassi (2010), quais sejam: a decodificação, a compreensão, a interpretação e a retenção. O interesse deste trabalho é a etapa da compreensão, a qual é recorrente no gênero resumo, porém, faz-se necessário discorrermos brevemente acerca de cada uma delas a fim de que possamos entender como o processo todo funciona, já que as etapas ocorrem em uma sequência.

A primeira etapa, denominada decodificação, é essencial para que a leitura se concretize. Ela diz respeito à identificação do código escrito e a sua ligação com o significado pretendido no texto. Ao se deparar com uma palavra, automaticamente o leitor a associa ao significado que tem internalizado, permitindo que a noção de signo linguístico, isto é, a relação do significante com o significado se estabeleça (MENEGASSI, 2010).

A segunda etapa, a da compreensão, é aquela em que o texto apresenta informações ao leitor e este consegue reconhecê-las, ou seja, é o momento em que o leitor ativa seu conhecimento prévio sobre o tema, para colaborar com a compreensão do texto. Compreender

um texto, então, é “mergulhar” nele e retirar a sua temática e as suas ideias principais, ou seja, é ter a capacidade de resumir um texto (MENEGASSI, 2010).

Na compreensão, o leitor, após retirar as principais informações de um texto, recorre a informações que estão em sua memória para que auxiliem na construção de sentido daquele texto. Assim, após o reconhecimento e o acréscimo de novas ideias, o leitor termina a leitura com alterações em seus conhecimentos prévios, agregando às suas informações as novas do texto, produzindo uma nova informação.

A etapa da compreensão abrange níveis diferentes; ela pode ser: literal (o leitor capta as informações principais de maneira explícita); inferencial (captam-se informações que nem sempre estão em nível superficial, mas que são possíveis de construção a partir das pistas textuais deixadas pelo autor); e inferencial extratextual (o leitor articula informações do texto com informações de seus conhecimentos prévios a respeito do tema tratado, dando origem a uma informação que não está explícita no texto, mas que é plenamente pertinente à compreensão textual) (MENEGASSI, 1995). No caso do resumo, gênero escolhido para nossa pesquisa, é exigido somente o nível literal, pois num resumo não há articulação de informações novas do resumidor, nem sua opinião, fruto de conhecimentos prévios.

Sendo uma etapa fundamental para o processo da leitura, a compreensão deve ser muito bem aplicada e desenvolvida com o leitor em formação, que é o caso dos sujeitos da presente pesquisa, para que ele aprenda a trabalhar com os diversos textos que a sociedade lhe apresenta.

A etapa da interpretação, a penúltima, se caracteriza pela utilização da capacidade crítica do leitor, ou seja, é o momento em que ele analisa, reflete e julga as informações que lê. De acordo com Menegassi (2010), cada leitor tem internalizado conhecimentos prévios próprios, que o leva a fazer interpretações diferentes, em função de sua posição sócio-histórica-ideológica frente ao texto lido. Desse modo, o leitor associa os conhecimentos que possui aos conteúdos que o texto fornece, amplia seu conjunto de conhecimentos e de informações, reformula conceitos e amplia seus conhecimentos prévios sobre a temática do texto.

Já a última etapa, a da retenção, para Menegassi (2010), é responsável pelo armazenamento das informações mais importantes na memória do leitor, que passarão a fazer parte do conhecimento prévio. Ele passa a fazer analogias, comparações, reconhecendo o sentido de linguagens figuradas ou subtendidas, e passa a aplicá-las em outros contextos

refletindo sobre a importância do que foi lido. A retenção pode ocorrer em dois níveis: resultante do processo de compreensão, em que o leitor não precisa fazer uso da interpretação; e resultante do processo da interpretação, em que são alterados os conhecimentos prévios do leitor (neste nível, a retenção de informações na memória do leitor é maior do que no anterior).

O gênero Resumo

Faz-se necessário abordar o gênero escolhido para este trabalho, visto que suas características estão intimamente relacionadas à etapa da compreensão leitora, estudada aqui.

O resumo, segundo Therezo (2007, p. 117), é “a condensação de um texto, inteligível em si mesma, redigida em nível padrão de linguagem com as próprias palavras do leitor resumidor”. Vale ainda ressaltar que num resumo não há opiniões de quem está resumindo, sendo, portanto, um texto fiel às ideias expressas pelo autor do texto original, ficando, assim, no nível da compreensão. Quem elabora um resumo deve ter conhecimento das seguintes etapas, ainda de acordo com Therezo (2007, p. 117-118):

1. Compreender claramente o conteúdo do texto a resumir, de modo a poder fazer escolhas: deixar de lado o acidental (detalhes, explicações, exemplos) e ficar com o essencial (ideias principais);
2. Organizar as ideias fundamentais do texto original num discurso seu, coeso e coerente;
3. Ser absolutamente fiel às ideias expressas pelo autor, não acrescentando informações subsidiárias;
4. Redigir em nível padrão de linguagem, com vocabulário próprio, sem copiar frases ou expressões (a não ser as absolutamente necessárias).

Saber resumir textos lidos é uma capacidade necessária, nas sociedades letradas, para o desempenho de várias funções e atividades profissionais. No meio acadêmico, o resumo é frequentemente solicitado pelos professores de ensino superior que propõem a produção de resumos de gêneros textuais em circulação no contexto universitário. Entretanto, para o aluno, o resumo tem uma função diferente da função que tem para o professor. De acordo com Ribeiro,

Para o aluno, o resumo tem como função cumprir uma exigência do

professor para a obtenção de nota, fonte de estudo, apreensão de conteúdos importantes. Já para o professor, o resumo é uma atividade que garante a leitura do texto pedido, além de ser um instrumento que possibilita verificar o que o aluno compreendeu do que foi lido (RIBEIRO, 2006, s/p).

Assim, o conceito de resumo para o meio acadêmico sofre algumas alterações devido aos objetivos que o gênero adquire quando em sala de aula na universidade. De qualquer maneira, o resumo não deixa de ser um texto que explicita de forma clara uma compreensão global do texto lido, apontando as suas ideias principais. Essas características deixam evidente que o resumo é um exemplo marcante do processo da compreensão na leitura.

Para confirmar a hipótese, utilizamo-nos da afirmação de Van Dijk (2004 *apud* Coracini *et al.*, 2009): o resumo seria a expressão mais fidedigna da macroestrutura textual, já que pode revelar a compreensão das ideias centrais, que ficam mantidas na memória em forma de representação mental mais abstrata (as proposições). Por macroestrutura, entendemos a elaboração de outro tema semelhante ao original e que reproduz parcialmente seu conteúdo (BORAFULL, 2003).

A compreensão e sua avaliação no resumo

A avaliação da compreensão não é uma tarefa fácil, pois se realiza de forma indireta, já que não temos como adentrar na mente do resumidor e verificar os processos que ele utilizou. Apenas tentamos estudar as estratégias de leitura utilizadas pelo leitor e o produto dessa leitura, que seria a compreensão do texto original por meio do resumo escrito.

Outro fator que corrobora para a dificuldade de avaliar é o conhecimento que o aluno tem do gênero, o que pode influenciar no processo da compreensão. Isto quer dizer que se o aluno não souber da configuração do gênero e de suas peculiaridades, poderá ter um problema não com a compreensão do texto em si, mas, sim, com o gênero. Se o professor não verificar esse problema, poderá avaliá-lo de forma errônea, desconsiderando esse fato, sendo o aluno, portanto, prejudicado.

Neste trabalho, utilizamos as estratégias de avaliação propostas por Borafull (2003), divididas em: antes, durante e após a leitura. Como o resumo é uma produção escrita que se realiza após a leitura, este será o critério de avaliação proposto aqui.

O tipo de estratégia após a leitura permite sintetizar, resumir, fazer esquemas, mapas conceituais e ampliar o conhecimento inicial. Portanto, um aspecto está relacionado ao outro –

a compreensão após a leitura é avaliada pelo resumo. É importante deixar claro que esta é uma das formas de se avaliar a compreensão, porém não a única.

Os questionamentos que devem ser feitos nesta avaliação são, ainda segundo Borafull (2003), se o aluno-leitor: identifica o tema; identifica a ideia principal; é capaz de ter uma compreensão literal; é capaz de ter uma compreensão interpretativa; é capaz de ter uma compreensão profunda; e é capaz de fazer um resumo coerente. Iremos nos deter na última pergunta, devido ao fato de que o gênero em si é o resumo de um texto.

Se, a partir do resumo produzido pelo aluno, percebermos que ele foi “capaz de ligar a ideia principal com as secundárias, elaborando um esquema coerente de relações entre cada uma dessas ideias” (BORAFULL, 2003, p. 134), saberemos que foi obtida uma compreensão do texto original como deveria acontecer.

A macroestrutura do texto original deve ser mantida no resumo, mesmo que sejam escritos resumos corretos diferentes. Para a produção desse gênero, segundo Borafull (2003), devem-se utilizar algumas macroregras, o que implica ser capaz de pôr em prática um tipo de estratégia de metacognição que permite fazer a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem. Essas regras são:

- Omissão e supressão (para eliminar a informação irrelevante do texto);
- Substituição (de conjunto de conceitos por outros supra-ordenados de categoria superior aos anteriores, nos quais se integram);
- Seleção (para selecionar a ideia principal do texto);
- Elaboração (quando se constroi a ideia principal).

Se verificarmos a presença do tema, da ideia principal e das secundárias relacionadas entre si por meio das macroregras, concluímos que o aluno-leitor conseguiu fazer um resumo coerente, atingindo a macroestrutura do texto fonte. Vejamos, a seguir, como as macroregras estão presentes (ou não) em um resumo e como essas ações caracterizam um resumo e a compreensão do texto-fonte.

Metodologia e análise de dados

A análise proposta neste artigo está amparada nos pressupostos metodológicos de natureza qualitativa, a qual é amplamente utilizada na Linguística Aplicada. As três principais finalidades da análise qualitativa são, segundo Minayo (2000): a) a busca do significado dos

fenômenos a partir dos dados concretos, b) a confirmação ou contestação de hipóteses e c) a ampliação da compreensão da realidade com uma totalidade.

Dentro dessa perspectiva, encontra-se a abordagem interpretativista de pesquisa, a qual permite ao pesquisador analisar o processo e interpretar a realidade, desenvolvendo conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados coletados. Desse modo, o panorama adotado no presente trabalho é o qualitativo-interpretativo, o qual julga a pesquisa como uma atividade subjetiva, “já que é entendida como um modo particular de organizar a experiência humana por meio do discurso, sendo, portanto, uma construção social” (MOITA LOPES, 1994, p. 333).

Trazemos uma amostra representativa do todo de nossa experiência em sala de aula com os acadêmicos do 1º ano de Letras (Português Única), na disciplina Linguística I, de uma universidade pública do Estado do Paraná, no ano de 2009. Com o intuito de visualizar, na prática, o processo de compreensão da leitura do resumo, por meio da identificação das macroregras acima expostas, analisamo-las à luz da abordagem qualitativa-interpretativista de pesquisa. Ressaltamos o fato de escolhermos apenas um resumo para a análise sobretudo por questões de espaço no presente artigo.

O texto aqui analisado faz parte de um *corpus* de 52 resumos, entre versão original, revisada e reescrita, de um total de 26 sujeitos participantes, os quais foram coletados durante observações e práticas em uma pesquisa maior, de Mestrado, realizada por nós com a turma de graduação supramencionada.

A avaliação deste resumo não se prende a conceitos formais de avaliação. Procuramos, principalmente, identificar, no resumo do aluno, se elementos em nível sintático e semântico foram mantidos, alterados ou apagados na macroestrutura, discutindo as implicações dessas escolhas para a composição do resumo, ações que evidenciam o processo de compreensão na leitura do texto-fonte e que o aluno demonstra na produção de seu resumo. Investigamos, ainda, como aparecem as ligações entre orações por meio de conectivos e que operações foram realizadas nas proposições do texto fonte na elaboração do resumo, a fim de entender como o aluno compreendeu determinadas informações.

Vejam os resumos escolhidos, com o título do livro em que o texto fonte foi retirado (para acesso ao texto fonte, ver anexo 1):

BAGNO, M. Mito nº 8: “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”. In: BAGNO, M. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. 2. Ed. Edições Loyola: São Paulo, 1999.

No livro “Preconceito Linguístico”, Bagno **começa** o mito oito retomando o início do livro, mais precisamente o mito 1, onde ele **expõe** que, ao não reconhecer a diversidade do português falado no Brasil, a escola impõe sua norma lingüística como se ela fosse comum a todos. Ele **explica** o título do mito 8, **exemplificando** que o domínio da norma padrão culta não tem relação com a ascensão social quando ele **cita** os professores que deveriam estar no topo da pirâmide social, econômica e política. **Diz** que nada vai adiantar o domínio da norma culta a uma pessoa que não tenha acesso a decente moradia, saneamento básico, tecnologias modernas, e a uma pessoa que não tenha seus direitos de cidadão reconhecidos. O autor **enfoca** que todos os brasileiros precisam reconhecer que existe sim uma variação lingüística e que o mero conhecimento da norma padrão culta não significa abolição de todos os problemas de indivíduos carentes. **Todavia** também é necessário garantir acesso à educação, bens culturais, saúde, habitação e uma vida digna de cidadão. Bagno **afirma** que o foco principal é a transformação da sociedade como um todo e não uma simples transformação individual, porque enquanto vivermos em meio a desigualdades sociais profundas, toda tentativa de promover a “ascensão social” dos marginalizados é, senão hipócrita e cínica, pelo menos de uma boa intenção paternalista e ingênua. O autor **prossegue afirmando** que “doando” a língua padrão a um indivíduo carente, obviamente, não o tornará um patrão e que não vale a pena promover a “ascensão social” para que alguém se enquadre dentro da sociedade que vivemos hoje; basta pensar nos indivíduos que detêm o poder no Brasil, além de serem falantes da norma culta, são sobretudo na maioria homens, brancos, heterossexuais, nascidos/criados na porção Sul-Sudeste do país. **Concluindo**, Bagno ainda nos **recorda** que falar da língua é falar da política e essa reflexão não deve se ausentar de nossas posturas teóricas e atitudes de cidadãos, do contrário, estaremos contribuindo para a manutenção do preconceito lingüístico e do círculo vicioso da injustiça social.

Analisando o resumo em contraste com o texto-fonte, no que tange às operações de sumarização, observamos que ocorreram mais apagamentos do que manutenções ou alterações, o que pode ser observado, inclusive, se considerarmos o número de palavras do texto original e o resumo. A chamada do autor do texto-fonte (*Bagno, ele, o autor*), característica do gênero, corrobora a ideia de que o aluno entendeu qual é o objetivo deste tipo de texto e confirma a hipótese de que as informações devem ser fieis ao texto original, sem emissão de opinião própria.

O uso de conectivos e verbos *dicendi* como *todavia, concluindo, recorda, exemplificando, cita, explica e enfoca*, por exemplo, comprova que o aluno conseguiu compreender as ações que o autor do texto-fonte intencionou e também conseguiu relacionar as informações do texto de forma que uma sequência foi construída, seguindo sempre a ideia principal do texto. Nesse sentido, dizemos que houve operações de manutenção, as quais ocorreram, normalmente, no início de uma afirmação do autor, o que pode denotar o empenho do aluno em manter o encadeamento lógico das ideias apresentadas pelo autor do texto fonte.

Apesar de a maior parte do resumo ser paráfrase, sem haver muitas modificações feitas

pelo aluno, percebemos que os apagamentos são marcas de compreensão, pois ele captou as ideias principais, e em alguns trechos há também a alteração de ordem de frases, a fim de que as informações mais importantes para o aluno fossem salientadas. Os adjetivos e advérbios (*tecnologias modernas, vida digna*), usados pelo autor foram mantidos pelo aluno, evidenciando que ele (o aluno) entende essas classes gramaticais como importantes para o texto.

Podemos também afirmar que houve a macroregra da seleção em praticamente todo o resumo, visto que, num texto em que havia tantos exemplos citados pelo autor, o aluno conseguiu selecionar as sentenças que passam as ideias fundamentais do texto. Alguns acréscimos também foram identificados, porém sem prejudicar o sentido pretendido pelo autor do texto fonte. Temos como exemplo de acréscimo no resumo do aluno o trecho “*Ele explica o título do mito 8*”, que não consta no texto-fonte, mas que representa a compreensão do aluno de que o trecho que se segue seria uma explicação do título do texto-fonte.

Observamos, ainda, marcas de possíveis interpretações do aluno em seu resumo, já que ele utiliza afirmações e negações, onde, no texto original, havia interrogações, questionamentos feitos pelo próprio autor do texto original. Um exemplo dessa ação encontra-se no trecho do resumo “*Ele explica o título do mito 8, exemplificando que o domínio da norma padrão culta não tem relação com a ascensão social quando ele cita os professores que deveriam estar no topo da pirâmide social, econômica e política*”, que se caracteriza por ser uma interpretação do questionamento do texto-fonte: *Ora, se o domínio da norma culta fosse realmente um instrumento de ascensão na sociedade, os professores de português ocupariam o topo da pirâmide social, econômica e política do país, não é mesmo?*. Isso demonstra que o aluno-leitor compreendeu que o estava sendo tratado naquele trecho era realmente um fato, colocado de outra forma pelo autor.

De modo geral, conseguimos identificar as macroregras propostas por Borafull (2003) e adotadas aqui, o que revela um nível de compreensão satisfatório do texto-fonte, reconhecido no resumo produzido pelo aluno.

Considerações finais

Este estudo não se aprofundou em todos os aspectos existentes de uma avaliação, nem se propôs a examinar minuciosamente a produção do aluno-leitor, pois esse não era o objetivo

do trabalho. Intencionamos, em princípio, mostrar que o resumo pode ser um meio de se avaliar a compreensão em leitura e, com a amostra de resumo escolhida e as observações realizadas sobre o texto, pudemos verificar que para se produzir o gênero em questão é preciso, acima de tudo, compreender o texto original como um todo, captando as ideias principais e sabendo relacioná-las com as ideias secundárias.

A análise das operações de sumarização no resumo do aluno revela que as mais utilizadas são as de supressão e seleção, pois o aluno, aparentemente, tentou fazer seu texto o mais próximo do texto fonte, sem emitir julgamentos e/ou modificar as informações contidas no original. Essas macroregras possibilitam a eliminação do que seja desnecessário e a generalização ou construção de novas proposições, ações fundamentais para a construção de um resumo.

Acreditamos que os resultados obtidos e as conclusões a que pudemos chegar confirmam a hipótese de que o resumo é uma alternativa autêntica para a avaliação da compreensão leitora. Desse modo, utilizar a confecção e análise de resumos como ferramenta didática para contribuir para o processo de compreensão leitora é viável e aconselhável.

Referências bibliográficas:

- BORAFULL, M. T. Avaliação da Compreensão da Leitura. Proposta de um Roteiro de Observação. In: TEBEROSKY, A. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CORACINI, S. R.; et. al. O resumo como parâmetro de avaliação da compreensão leitora. In: 17º Congresso de Leitura do Brasil. *Anais...* Campinas, SP: UNICAMP, 2009.
- CORACINI, M. J. R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, M. J. R. F. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (Org.) *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília, DF: UNB, 1996.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria & prática*. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- LEFFA, J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Luzatto, 1996.
- MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. *Leitura e ensino*. Maringá: EDUEM, 2005, p. 15-43.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. UNIMAR – Maringá, v. 17(I): 1995, p. 85-94.

_____. O leitor e o processo da leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.). *Leitura: compreensão e interpretação de textos em Língua Portuguesa*. Maringá, PR: EDUEM, 2010.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec; 2000.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2. São Paulo: PUC-SP, 1994, p. 329-338.

PINTO, C. M. Um estudo sobre as estratégias bottom-up em livros didáticos de português para estrangeiros. VIII Encontro do CELSUL. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2008.

RIBEIRO, A. L. Resumo acadêmico: uma tentativa de definição. In: *Revista Científica da FAMINAS*, Muriaé, MG: v. 2, n. 1, p. 67-77, 2006.

SANTOS, C. dos; KADER, C. C. C. Os modelos de leitura bottom-up, top-down e aproximação interativa. *Revista de Ciências Humanas*, v. 10, n. 15, 2012, p. 73.

THEREZO, G. P.; O Resumo. In: *Redação e leitura para universitários*. Campinas, SP: Ed. Alínea, p. 117-130, 2007.

The phase of the comprehension when reading written texts: a study on the summary as a textual genre

Abstract: This study aimed to analyze the process of reading comprehension through the writing of a summary, from the theoretical assumptions related to reading, discussed by authors such as Leffa (1996), Dell’Isola (1996), Menegassi (1995, 2010). We addressed reading conceptions that exist in the language teaching research of the Brazilian education, adopting the conception of reading as interactionism (MENEGASSI; ANGELO, 2005; SANTOS; KADER, 2012) as facilitator in working with reading in the classroom. Besides, that, we presented the reading steps, mainly the process of comprehension, focus of our paper, addressing its evaluation, and its properties (MENEGASSI, 2010). Evaluation strategies are presented in our study, which were discussed by Borafull (2003), and they are divided in: before, during, and after the act of reading. Since the summary is written after the reading of a former text, this is the criterion of evaluation proposed by us. The data analysis was performed by means of a summary written in a class of 1st year of a Language and Literature undergraduate course at a public university in Paraná, Brazil. From the analysis of qualitative-interpretative nature and the discussion, we strongly believe that the summary constitutes an important resource for the evaluation of reading comprehension, being a genuine alternative genre for this purpose.

Keywords: Reading. Comprehension. Genre summary.

Recebido em: 22 de agosto de 2014.

Aprovado em: 24 de março de 2015.

Anexo 1 – Texto-fonte

BAGNO, M. Mito nº 8: “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”. In: BAGNO, M. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

Este mito, que vem fechar nosso circuito mitológico, tem muito que ver com o primeiro, o mito da unidade linguística do Brasil. Ora, se o domínio da norma culta fosse realmente um instrumento de ascensão na sociedade, os professores de português ocupariam o topo da pirâmide social, econômica e política do país, não é mesmo?

O que estou tentando dizer é que o domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha todos os dentes, que não tenha casa decente para morar, água encanada, luz elétrica e rede de esgoto. O domínio da norma culta de nada vai servir a uma pessoa que não tenha acesso a novas tecnologias modernas, aos avanços da medicina, aos empregos bem remunerados, à participação ativa e consciente nas decisões políticas que afetam suas vidas e a de seus concidadãos. O domínio da norma culta de nada vai adiantar a uma pessoa que não tenha seus direitos de cidadão reconhecidos plenamente.

É preciso garantir, sim, a todos os brasileiros o reconhecimento (sem o tradicional julgamento de valor) da variação linguística, porque o mero domínio da norma culta não é uma fórmula mágica que, de um momento para outro, vai resolver todos os problemas de um indivíduo carente. É preciso favorecer esse reconhecimento, mas também garantir o acesso à educação em seu sentido mais amplo, aos bens culturais, à saúde e à habitação, ao transporte de boa qualidade, à vida digna de cidadão merecedor de todo respeito. Como é fácil perceber, o que está em jogo não é a simples “transformação” de um indivíduo que vai deixar de ser um “sem-língua padrão” para tornar-se um falante da variedade culta.

O que está em jogo é a transformação da sociedade como um todo, pois enquanto vivermos numa estrutura social cuja existência mesma exige desigualdades sociais profundas, toda tentativa de promover a “ascensão” social dos marginalizados é, senão hipócrita e cínica, pelo menos de uma boa intenção paternalista e ingênua. Por isso eu me pergunto: será que “doando” a língua padrão a um indivíduo das classes subalternas ele vai, automaticamente, tornar-se um patrão? (...) Valerá mesmo a pena promover a “ascensão social” para que alguém se enquadre dentro desta sociedade em que vivemos, tal como ela se apresenta hoje? Basta pensarmos um pouco nos indivíduos que detêm o poder no Brasil: não são (quando são) apenas falantes da norma culta, mas são sobretudo, em sua grande maioria, homens, brancos, heterossexuais, nascidos/criados na porção Sul-Sudeste do país ou oriundos das oligarquias feudais do Nordeste.

Como eu já tinha avisado na abertura do livro, falar da língua é falar de política, e em nenhum momento esta reflexão política pode estar ausente de nossas posturas teóricas e de nossas atitudes práticas de cidadão, de professor e de cientista. Do contrário, estaremos apenas contribuindo para a manutenção do círculo vicioso do preconceito linguístico e do irmão gêmeo dele, o círculo vicioso da injustiça social.