

A TAREFA DE SUMARIZAÇÃO NUM CONTEXTO  
MAIS AMPLO DE PRODUÇÃO ESCRITA

Maria Cecília Pérez de Souza e Silva  
(PUC-SP)

### 1. INTRODUÇÃO

A tarefa de sumarização escrita tem sido abordada do ponto de vista do leitor-resumidor, seja como manifestação de sua compreensão textual (Kintsch & Van Dijk, 1978) e discursiva (Terzi & Kleiman, 1985), seja como estratégia de estudo, relacionada à maturidade do aluno (Brown & Day, 1983). Este trabalho pretende abordar tal tarefa sob o ponto de vista do produtor-resumidor, considerando que o resumo não é simplesmente uma réplica do discurso original, mas a produção de um novo texto adequado a uma nova situação (Kintsch & Van Dijk, 1978) e que, portanto, a atividade de resumir implica dificuldades semelhantes àquela envolvidas no contexto mais amplo de produção: a de solucionar problemas a nível de planejamento, tradução e revisão.

A hipótese que norteia este trabalho é a de que o tipo de regras de redução serântica utilizado e a eficiência no domínio dessas regras são determinados, não só pela escolaridade do aluno (Brown & Day, 1983) e pelo grau de dependência em relação ao objeto (Terzi & Kleiman), mas, principalmente, pela capacidade do redator em tomar decisões adequadas em cada um dos processos de escrita.

Como instrumental, teórico, utilizamos, com adaptações<sup>1</sup>, o modelo de Hayes & Flower (1980), que concebe a escritura como um ato de solucionar problemas em etapas as quais muitas vezes se superpõem. Baseamo-nos nas regras de sumarização ampliadas por Brown & Day, a partir do modelo de compreensão e produção de texto proposto por Kintsch & Van Dijk. Segundo os autores, a macroestrutura de um texto, isto é, seu resumo, é construído através das regras de redução serântica de apagamento, generalização e construção que operam relacionando a microestrutura à macroestrutura.

As regras de redução serântica sugeridas por Brown & Day são as seguintes: cópia - apagamento - consiste na cópia das proposições básicas e no apagamento daquelas que trazer conteúdo irrelevante ou redundante; supraordenação - caracteriza-se pela substituição de uma série de nomes de seres, propriedades e ações por outra que nomeie a classe comum a que esses seres, propriedades e ações pertencerem; seleção - consiste na seleção do tópico frasal de um parágrafo quando ele se encontra presente no texto; invenção - consiste na criação de um tópico frasal quando ele se encontra diluído no parágrafo e combinação: caracteriza-se pela síntese de informa-

ções distribuídas em vários parágrafos.

As autoras submetteram sujeitos de séries diferentes a uma tarefa de resumo de texto expositivo e concluíram que o domínio das regras de redução semântica depende da maturidade e escolaridade do aluno. Estabeleceram então a seguinte hierarquia de dificuldade quanto ao domínio dessas regras: apagamento > supraordenação > seleção > invenção > construção (onde o sinal > significa mais acessível que); a primeira sendo dominada a partir da 5a. série e as duas últimas na universidade.

Recorremos também ao trabalho de Terzi & Kleiran, que submetteram alunos de mesma escolaridade (8a. série) a uma tarefa de resumo com o texto presente e concluíram que o domínio das regras de redução semântica não é indicativo de uma diferença de maturação do aluno em relação a essas regras, como propõem Brown & Day, mas sim de uma diferença quanto ao grau de independência que a criança e o adulto mantêm com o objeto, portanto, determinada pelo tipo de tarefa a ser executada: resumo com a presença ou não do texto base.

O modelo de Hayes & Flower, cujas características serão explicitadas quando da análise dos dados, baseia-se em protocolos verbais de redatores proficientes e divide o mundo do escritor em três partes: o contexto da tarefa, a memória de longo termo e o processo de escrita propriamente dito, este último subdividido em três componentes, planejamento, tradução e revisão controlados por um monitor que supervisiona a passagem de um para outro dos componentes e, as operações dentro de um mesmo componente.

## 2. PROCEDIMENTO

Considerando que a nossa preocupação estava centrada não só no produto, o resumo do texto, mas também no processo pelo qual passa o redator durante a tarefa de resumir, optamos pelo uso informal do método do protocolo verbal utilizado em situações de solução de problemas e que, em linhas bem gerais, consiste na verbalização do processo durante o seu desenrolar.<sup>2</sup>

Escolheros como sujeito um aluno universitário do curso de Língua e Literatura Portuguesa, por ser esta a clientela com a qual trabalharos. Utilizamos como material um gravador e como tópico um trecho do livro de Magda Soares (1986:8-10), que não será transcrito aqui dada a grande divulgação da obra. A escolha do texto deveu-se ao fato de pertencer ao universo de leitura dos alunos do curso de Letras e de refletir de perto a superestrutura do discurso dissertativo argumentativo: premissa, argumentos, conclusão ou tese (Sprenger Charolles, 1980).

No referido texto, Soares parte da premissa de que o discurso oficial em favor da educação popular é antigo e sempre inspirado nos ideais democrático-liberais, e denuncia a oposição entre esse discurso e sua prática que se caracteriza pela falta de escolas e pelo fato de as escolas existentes serem antes contra o povo que para o povo. Essa é a tese principal da autora, sustentada por argumentos baseados em dados estatísticos indicativos da significativa carada da população excluída da escola e dos altos índices de evasão e repetência principalmente entre as caradas popula-

res.

O protocolo foi realizado em duas sessões com intervalo de três semanas; na primeira, a tarefa consistia em resumir com o texto presente e na segunda em rever o resumo ser o texto-base. As instruções dadas na primeira sessão pediam que o sujeito fizesse o resumo a partir de uma ou mais leituras do texto-base, podendo voltar ao original quando quisesse, grifar, fazer rascunho, tomar notas, enfim comportar-se como de hábito ao fazer esse tipo de tarefa. Estabelecemos como audiência os próprios colegas da sala de aula, os quais ainda não conheciam nem receberiam o original. Ao elaborar o resumo, o sujeito deveria ir verbalizando tudo o que viesse à sua mente, resto que julgasse irrelevante.<sup>3</sup>

As instruções dadas na segunda etapa pediam que o sujeito revisasse seu resumo observando se ele estava adequado aos objetivos e à audiência, se a estrutura global e a paragrafação estavam claras e se as marcas formais facilitavam a leitura.

### 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise e discussão dos dados está segmentada em três partes, correspondentes à divisão estabelecida por Hayes & Flower para o processo de escrita; planejamento, tradução e revisão. Em todas elas, recorreremos tanto ao resumo, reproduzido a seguir, quanto à transcrição do protocolo, do qual retomaremos as partes mais pertinentes.

#### RESUMO

Rui Barbosa, na sua época, constata que não havia escolas para o povo.

E desde então nos discursos oficiais a preocupação com falta de escola inspirado nos ideais democrático-liberais, colocar a escola como meio de alcançar a igualdade social.

Ora o discurso da democratização do ensino toma uma direção quantitativa, ora qualitativa.

Porém se o discurso oficial toma uma vertente ou outra, a escola pública não tem de ser vista como uma doação do Estado, mas sim uma conquista popular.

O povo nessa luta não é ainda o vencedor; assim continuamos vendo uma escola contra o povo que para o povo.

Não há escolas para todos. Conforme o censo de 1980, 64, % da população de 7 a 14 anos estava matriculada no primeiro grau, assim sendo 30% dos brasileiros dessa idade encontravam-se fora da escola. Atestado assim que metade da população de 7 a 14 anos está fora da escola, vemos aí que a população que deve ser a base para uma futura escola democrática está fora dessa.

E as que existem, receber os alunos porer esses ou não ficar ou não conseguem aprender. A partir desses dados (dos dados de evasão e repetência) vão (vai) se construindo a "pirâmide educacional brasileira". Pesquisas têm demonstrado que a construção da pirâmide se dá através da rejeição, pela escola, das camadas populares, essas pesquisas mostram as relações entre origem social e fracasso escolar. Assim vemos, que a escola é antes contra o povo e não para o povo. Como ter sido explicada essa contradição?

Obs.: - A pontuação e a acentuação circuladas bem como os trechos entre parênteses foram acrescentados na etapa de revisão.

### 3.1. PLANEJAMENTO

Uma das funções do planejamento é a de gerar informações relevantes a partir do contexto da tarefa e da memória de longo prazo. Em se tratando de resumo, a geração é substituída pela seleção de informações. O contexto da tarefa engloba tudo aquilo que está fora do escritor, mas que de alguma forma o influencia como o tópico, a audiência, as exigências e os fatores motivadores. Em se tratando desta pesquisa, podemos considerar como contexto da tarefa as instruções explicitadas no iter procedimental. A memória de longo prazo funciona como um banco de dados onde estão armazenados os conhecimentos do sujeito acerca de diferentes tópicos, audiências e superestruturas textuais. Em se tratando do resumo com o texto presente, acreditamos que a memória de curto prazo e a operacional atuará mais diretamente tendo em vista que a informação é mantida para processamento e uma vez processada desaparece, condicionada pelo contexto da tarefa.

Outra função do planejamento é a de estabelecer metas em relação à audiência e a de organizar as ideias selecionadas de modo a preencher a superestrutura textual. De acordo com Hayes e Flower e outros estudiosos do processo de escrita<sup>4</sup>, o redator competente vê o seu papel intimamente ligado ao do leitor e tem consciência das diferentes superestruturas que caracterizam um texto como narrativo, científico, dissertativo-argumentativo, etc, sabendo utilizá-los nas diferentes situações.

Analisando o resumo à luz desse primeiro componente, verificamos que o sujeito reproduziu a ordem original do texto-base e utilizou para a seleção das informações a regra de cópia-apagamento, à exceção do segundo e sétimo parágrafos em que o aluno tentou integrar as informações originando, no entanto, um trecho com problemas a nível de tradução, conforme será visto ao tratarmos desse componente.

Ao recorrer à regra mais baixa na hierarquia, o sujeito o fez algumas vezes de maneira inadequada, ora apagando a informação básica, ora mantendo-a redundante, ora criando trechos incoerentes. No primeiro parágrafo, quando selecionou as informações, suprimiu a ideia básica - a de que o discurso em favor da educação popular é antigo - e manteve a supérflua, referente à constatação de Rui Barbosa, citada no original a título de exemplo. No sexto parágrafo, não suprimiu a informação redun-

dante: observe-se que o trecho" ... assim sendo, cerca de 30% dos brasileiros dessa idade encontravam-se fora da escola" retorna a informação veiculada pela frase anterior de que "64,7% da população estava matriculada no primeiro grau".

Ainda nesse parágrafo, a conclusão explicitada pelo sujeito "Atestado assim que a metade da população de 7 a 14 anos está fora da escola" entra em contradição com os 30% citados na frase anterior. Essa incoerência explica-se pelo fato de a conclusão ter sido estabelecida intratextualmente, com base na informação apagada. No original, a autora faz duas afirmações, uma torando como referencial todo o Brasil e mostrando que 30% da população em idade escolar está fora da escola, outra torando como referencial alguns estados e concluindo que 50% da população não está na escola.

Analisando a transcrição do protocolo, poderos observar como foi ocorrendo o processo de planejamento. O critério norteador para a utilização da regra de cópia-apagamento aparece algumas vezes ligado a uma necessidade pessoal de clareza, conforme verbalização do sujeito ao resumir o texto parágrafo.

Eu vou colocar que 64,7% da população de 7 a 14 anos estava matriculada no primeiro grau . . . deixa eu colocar também para eu não esquecer (grifo nosso) que cerca de 30% dos brasileiros dessa idade estavam fora da escola.

Outras vezes, tal critério está vinculado ao sistema de crenças e valores do sujeito ou à sua simpatia por determinada tese da autora (Paes de Barros & Rojo, 1984), ambos explicitados quando da verbalização do processo no primeiro e no quarto parágrafos, respectivamente.

Então eu vou colocar o Rui Barbosa, porque acho interessante (grifo nosso) o homem público falar das necessidades do povo.

É interessante colocar que a escola pública não é uma doação do Estado, mas uma conquista do povo. Isso é interessante porque muitas vezes a gente não vê assim, né. A gente acha que tem de ser uma doação do Estado. Eu acho que ela (a autora) tem razão. (grifo nosso)

Concluindo este iter, poderos dizer que o sujeito suprimiu uma das etapas do planejamento: a de organização das informações. Ao reproduzir sequencialmente a ordem do original, procedimento do qual estava ciente,

Estou seguindo o livro, a ordem do livro, né?

ele demonstrou não ter identificado a superestrutura do texto-base e não ter traçado uma superestrutura para seu próprio resumo. Conseqüentemente não estabeleceu um tópi-

co discursivo, nos subtópicos que permitissem a recuperação, com clareza, da tese e argumentos da autora. A construção da superestrutura o teria auxiliado no sentido de controlar a redução da informação e de determinar se o texto estava completo ou não.

Também ao selecionar as ideias, o sujeito estabeleceu como meta ele próprio e não a audiência pretendida, acarretando um resumo com problemas de redundância, incoerência interna e incompletude semântica. Portanto, os problemas apresentados no resumo, parecer decorrer de um desconhecimento por parte do sujeito das estratégias envolvidas no planejamento da produção do texto como um todo.<sup>5</sup>

### 3.2. TRADUÇÃO

O componente tradução transforma as ideias geradas, em forma escrita adequada às metas estabelecidas. Nessa etapa, o redator precisa considerar não só aquilo que ele quer dizer, mas o modo de dizê-lo, a fim de garantir a unidade e a coerência do texto e, conseqüentemente, sua maior legibilidade. Ocorrer nesse momento as decisões a nível de estruturação do parágrafo, da frase e das sinalizações lingüísticas de coesão, utilizadas para mostrar as relações interfrases, interparágrafos e a manutenção do tópico discursivo.

De acordo com Hayes & Flower, o redator competente planeja seu discurso antes de expressá-lo. A nível de tradução, o planejamento<sup>6</sup> evidencia-se através do uso de estruturas sintáticas complexas e de mecanismos discursivos formais como o uso da coesão textual, de estruturas paralelas e de tópicos frasais explícitos.<sup>7</sup> Considerando que o não uso, ou o uso inadequado desses mecanismos formais indicar um texto não planejado com conseqüentes problemas de legibilidade (Elias, 1978), utilizaremos tais critérios para a análise de alguns pontos do resumo.

As estruturas sintáticas complexas ocorrerem coladas ao original; quando o sujeito tentou abstrair as informações para construir macroproposições semânticas, no segundo parágrafo, suas estruturas apresentar problemas a nível de organização de constituintes e da frase, mostrando pouca habilidade no trato de estruturas encaixadas.

Os tópicos frasais explícitos aparecerem no início do sexto e sétimo parágrafos também como cópia do original. Nos detalhes, perceber-se características do texto não planejado: o primeiro e segundo parágrafos, embora evidenciem um paralelismo sintático-semântico, não foram agrupados. Também o terceiro e o quarto manter uma relação de oposição que perde muito da força argumentativa uma vez que eles se apresentam como unidades independentes.

Finalmente, analisando outro aspecto que interfere na legibilidade, os marcadores formais utilizados para marcar a coesão textual, observamos que o sujeito estabeleceu a dependência interpretativa a nível intertextual e não intratextual, constituindo o texto-base e não o seu próprio como o contexto do resumo. Isso pode ser observado no sétimo parágrafo (. . . a partir desses dados) onde a pronominalização depende para sua interpretação dos dados estatísticos apresentados apenas no texto de Soares.

Mesmo quando a coesão é marcada intratextualmente, ocorrer problemas ligados à escolha do marcador. Sabe-se que forte fator condicionante de tal escolha é justamente a distância entre os constituintes a serem relacionados: raios próximos, elipse ou pronominalização; raios distantes, repetição (Elias, 1981). No entanto, no início do sétimo parágrafo, o marcador as (E as que existem receber os alunos, porer esses, ou não ficar, ou não conseguir aprender) refere-se ao antecedente escolas que está localizado no começo do parágrafo anterior (vide resumo). Ora, nuna relação anafórica em que o antecedente está muito distante, a sua repetição seria essencial para a clareza do texto.

Pelo resumo, percebe-se que as decisões a nível de planejamento prenderam-se quase exclusivamente à cópia-apagamento do texto original; mesmo nos momentos em que o resumidor se assumiu como sujeito do discurso, mostrou pouca habilidade para lidar com os mecanismos formais que definem um texto como planejado. Portanto, pode-se dizer que a transformação para a linguagem escrita foi quase sempre mecânica. A repetição exaustiva da tese, reforçando o caráter negativo da escola, evidencia a interação resumidor/autor que, aliás, perpassa todo o texto, ao lado de uma falta de recursos formais para expressá-la.

Assim, com base no produto, podemos dizer que o resumo apresenta características de um texto não planejado; no entanto, pelo protocolo percebe-se certa preocupação do sujeito com o uso dos mecanismos discursivos formais, como as partículas de transição e paragrafação.

Ah, eu vou colocar aqui (referindo-se ao início do segundo parágrafo) a expressão "desde que". Isso eu peguei também para ficar como um ponto de referência, né, com o parágrafo anterior, senão ia ficar meio solto. Mas vou colocar "desde então" no outro parágrafo, porque desde o cursinho o professor me falava para fazer parágrafos raios curtos.

Também ao redigir o final do sexto parágrafo, o sujeito percebeu intuitivamente a relação entre a forma do marcador coesivo e sua proximidade em relação ao antecedente. Relendo a última frase, verbalizou:

. . . veros aí que a população que deve ser a base para uma futura escola democrática, está fora da escola (grifo nosso) Não. . . está fora dessa, né? Ficar repetindo escola não dá.

Assim, a partir dos dados do protocolo, é preciso relativizar a afirmação anterior de que a tradução foi mecânica e repensá-la, valorizando não só o processo pelo qual passa o sujeito durante o ato de escrever, mas também considerando-a em um contexto de ensino de língua que estabelece padrões (como o da necessidade de fazer parágrafos curtos) sem levar em conta que em textos dissertativo-argumentativos

as partes funcionar segundo o seu papel na argumentação. Como decorrência ou não de padrões de ensino, os problemas apontados parecer decorrer do desconhecimento por parte do resuridor das estratégias envolvidas na etapa de tradução do texto para a linguagem escrita.

### 3.3. REVISÃO

A revisão<sup>8</sup> tem como função avaliar o produto verificando sua adequação ao objeto, à audiência, ao plano prévio, aos mecanismos formais e às convenções de escrita ligadas à norma culta<sup>9</sup>. Segundo Hayes & Flower, o redator competente dispense uma parte de seu texto após ter feito a tradução para revê-lo. Essa opinião é corroborada por Murray<sup>10</sup> que faz uma distinção entre a atitude do amador e do profissional: "after the first draft, the amateur thinks the job is finished, and the professional knows the job has just begun."

Em se tratando de nosso sujeito, a revisão ocorreu em dois momentos: uma imediatamente após a produção do texto, outra com um intervalo de três semanas. Na primeira, após ter acabado o resumo, o sujeito releu o texto e substituiu no segundo parágrafo o item lexical objetivo, na primeira versão, por reio na segunda versão. Na releitura do sétimo parágrafo, verbalizou seu processo;

A partir desses dados . . . que dados? Ah, já sei, risco desses dados e coloco dos dados de evasão e repetência.

Houve por parte do sujeito percepção da dependência interpretativa, mas não a correspondente articulação com a parte formal, o que implicou na não solução do problema: a coesão continuou a se fazer a nível intertextual.

Na segunda revisão, ocorrida ser o texto-fonte, pedimos que o sujeito fizesse todas as modificações necessárias, lembrando que a audiência também não teria o original em mãos. Após a releitura do resumo, ele fez as seguintes modificações (indicadas com um círculo no texto do resumo): acréscimo de marcas de pontuação e de acentuação e substituição, no quinto parágrafo, da forma verbal vai para vão estabelecendo a concordância com o sujeito, segundo as regras da norma culta.

Não foram levados em conta o objetivo, a superestrutura textual, nem as marcas formais explícitas indicativas da consciência do autor em relação aos leitores, principalmente a da coesão intratextual, considerando que o texto-fonte não estava presente. Sovente as marcas de superfície foram observadas, atitude típica, segundo Hirsch (1983), de escritores inexperientes: "They view revision only as the need to correct surface errors such as punctuation and spelling". Portanto, também a etapa de revisão, dadas as condições em que foi feita e o resultado final, praticamente inalterado, evidencia que o sujeito tem poucas condições de monitorar seu próprio processo, porque desconhece as estratégias nele envolvidas.

#### 4. CONCLUSÃO

Tendo analisado, embora não exaustivamente, o produto e parte do processo pelo qual passa o sujeito durante a tarefa, percebe-se que as decisões envolvidas na atividade de redução da informação semântica perpassam o processo de escrita como um todo, implicando em um conjunto mais amplo de escolhas a nível de planejamento, tradução e revisão, que vão além do tipo de tarefa (resumo com o texto presente) e da escolaridade do aluno.

Assim, os resultados da pesquisa<sup>11</sup> parecem indicar que o sujeito não domina as regras que funcionam a nível textual, as quais exigem abstração de informações para a construção de macroproposições semânticas, porque ele também não domina as etapas de produção do texto que exigem um maior grau de abstração. Portanto, podemos dizer que há uma relação direta entre o sucesso na utilização das regras de redução semântica e o grau de maturidade do redator, aqui entendida como capacidade de solucionar problemas em etapas simultâneas, envolvendo um conjunto de escolhas que orientam a leitura do texto resumo.

Como implicações pedagógicas, sugerimos que o aluno seja treinado a fazer resumos também com apoio do texto, considerando que em sua vida acadêmica a elaboração de pequenos trabalhos e monografias exige a consulta a vários textos-fonte, o que o impede de prescindir da presença deles quando do desempenho da tarefa. Sugerimos também que as regras de redução semântica sejam vistas em um contexto mais amplo, de modo que a atividade de resumir, dadas as habilidades que exige, se configure como uma metáfora integrada ao processo mais amplo de produção, trabalhando-se com os alunos as decisões envolvidas nas etapas de planejamentos, tradução e revisão.

---

#### NOTAS

1. Tais adaptações surgiram de questionamentos e/ou acréscimos feitos por Kato (1986), Souza e Silva & Cintra (1986) e, principalmente, como decorrência de nosso trabalho em sala de aula.
2. Para maiores informações sobre o método de protocolo verbal, consulte-se Ericsson & Simon (1980)
3. Fizemos uma sessão prévia com o sujeito, utilizando outro texto, a fim de que ele se familiarizasse com a situação de protocolo.
4. Hirsch (1983) apresenta e discute modelos que vêem a escrita como um processo complexo.
5. Um redator competente deve ser capaz de traçar a superestrutura textual prévia, mesmo com o texto-base presente.

6. Há planejamento não só a nível de idéias, mas também de tradução.
7. Considerando que Hayes & Flower tratar muito rapidamente desse componente, recorremos a Ochs (1979) e Hirsch (1983) para completá-lo.
8. Os autores fazer uma distinção, não pertinente neste trabalho entre edição e revisão: a primeira ocorre durante qualquer processo, interrompendo-o e a última apenas no final do texto, embora o objetivo de ambas seja o mesmo.
9. Evidentemente a adequação ou não à norma culta está sujeita a vários fatores, entre eles a modalidade do texto (escrito ou falado) à audiência, etc.
10. In Hirsch (1983).
11. Esta pesquisa faz parte de outra mais ampla em que se solicita do mesmo sujeito o recurso ser o texto presente e de um sujeito competente a mesma atividade em dois contextos diferentes, com e sem a presença do texto-base.

---

#### BIBLIOGRAFIA

- BROWN, A.L. & J.D. Day. "Macrorules for Summarizing Texts: the Development of Expertise". Technical Report. 270. III: Center for the Study of Reading, 1983.
- ELIAS, M.S. "A Estruturação textual e seus efeitos sobre a legibilidade do texto." Anais do V Encontro Nacional de Linguística, PUC-RJ, 1981.
- ERICSSON, K.A. & H.A. Simon. "Verbal Report as Data". Psychological Review. 87, nº 7, 1980: 215-251.
- HAYES, J.R. & L.S. Flower. "Identifying the Organization of Writing Processes". Greg, L.W. & E.R. Steinberg (eds.) Cognitive Processes in Writing, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1980, 329.
- HIRSCH, E.D. "Writing in a Complex Process". In Hughey, T.B., V.F. Wornuth, Hartfield & H.L. Jacobs. Teaching ESL Compositions: Principles and Techniques. Rowley, M.A.: Newbury House, 1983: 3-31.
- KATO, M.A. No mundo da escrita. São Paulo, Ática, 1986.
- KINTSCH, W. & T.A. Van Dijk. "Toward a Model of Text Comprehension and Production". Psychological Review, 85, nº 5, set. 1978: 363-394.

- OCHS, E. "Planned and Unplanned Discourse" in T. Givón (org) Syntax and Semantics: Discourse and Syntax. New York, Academic Press, Inc., 1979: 51-80.
- PAES DE BARROS, A.R.M. & R.H.R. Rojo. "Convergência e divergência em leitura: reflexos sobre uma análise de resumos". Trabalhos em Linguística Aplicada, 4, UNICAMP, 1984: 47-61.
- SOARES, M. Linguagem e escola. São Paulo, Ática, 1986: 8-10.
- SOUZA E SILVA, M.C.P. & A.M.M. Cintra. "A importância do contexto de produção na redação". Estudos Linguísticos, GEL, 1986 (no prelo).
- SPRENGER-CHAROLLES, L. "Le Résumé de Texte". Pratiques, 13, Metz 26, 1980, 59-90.
- TERZI, S.B. & A.B. Kleiran. "Fatores determinantes na elaboração de resumos: raturação ou condições da tarefa?" DELTA, 1 (1 e 2), 1985: 17-35.