

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA  
MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

TESE DE MESTRADO

**Práticas Promotoras do Estudo  
na Disciplina de História no  
3º Ciclo do Ensino Básico**

**Ângela Maria Gomes Martins Rodrigues, nº 1596**

ORIENTADOR:


**Professora Doutora Margarida Alves Martins**

*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*



15759

2004

 ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Centro de Documentação

Registo: 15759

Data: 20/04/05

Tel.: 21 801 17 50 - [biblioga@ispa.pt](mailto:biblioga@ispa.pt)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Doutora Margarida Alves Martins pelo empenho e dedicação demonstrados na orientação deste trabalho.

Agradeço ao Dr. Sérgio Niza pelas conversas esclarecedoras que tive oportunidade de ter.

Agradeço à minha amiga Ana Artur pela partilha de um percurso comum em que foram múltiplas as experiências de aprendizagem.

Agradeço à minha amiga Inês Filipe pelas sugestões dadas, pelo apoio moral prestado e pela sua disponibilidade para ajudar em termos familiares.

Agradeço à minha amiga Paula Gaspar por ter sido uma excelente ouvinte em diferentes momentos deste trabalho.

Agradeço ao Conselho Executivo da Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz pela amabilidade demonstrada, aos alunos dos 8<sup>os</sup> anos de escolaridade do ano lectivo de 2001/02 pela adesão às tarefas propostas.

Agradeço à colega Joana Sadio pela confiança e prontidão reveladas, pelo brio profissional e colaboração prestada neste trabalho.

Agradeço a todos os professores que gentilmente exerceram a função de juizes.

Agradeço à minha família pelo apoio incondicional e pelo incentivo dado nos momentos de desânimo, especialmente à minha mãe, Maria, ao meu marido, Carlos, e aos meus filhos, Catarina e Duarte.

## RESUMO

A eficácia de um Projecto de Desenvolvimento Curricular Individualizado para o estudo na disciplina de História foi avaliada, num grupo de alunos do oitavo ano de escolaridade, a partir do trabalho com textos. Este projecto consistiu no desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas (extrair as ideias principais, resumir, esquematizar, planejar, avaliar), ao longo de dez aulas de história.

O presente estudo envolveu 34 jovens, entre os treze e os quinze anos de idade, de duas turmas do oitavo ano de escolaridade. Dezoito alunos constituíram o grupo experimental, beneficiando por isso do Projecto de Desenvolvimento Curricular Individualizado e dezasseis fizeram parte do grupo de controlo no qual não houve quaisquer tipos de intervenção.

Na definição da amostra tivemos em consideração os seguintes critérios: as habilitações literárias dos pais e os níveis atribuídos na disciplina de História no primeiro período do ano lectivo de 2001/02.

Para efectuarmos uma avaliação da situação experimental, aplicámos um pré-teste, antes da intervenção, e um pós-teste após o seu terminus. Em ambos pedimos aos alunos a concretização das seguintes tarefas: realização de um resumo e de um esquema do mesmo texto expositivo; representação gráfica (mapa) dos assuntos expostos num texto; e leitura de um gráfico de linhas.

Fizemos uma avaliação da utilização de estratégias adequadas para a concretização das tarefas acima descritas. Verificámos que os alunos do grupo experimental obtiveram resultados significativamente superiores aos do grupo de controlo nas seguintes estratégias:

- i. Produção de esquemas - utilização de palavras-chave em vez de frases, estabelecimento de relações lógicas entre as palavras-chave, atribuição de um título e apresentação que permita uma visualização clara e rápida do conteúdo exposto no texto;
- ii. Produção de resumos - inclusão das ideias principais, coerência das ideias do texto e eliminação das ideias secundárias;
- iii. Construção de mapas - localização de zonas e países, atribuição de um título e elaboração da legenda.

Na avaliação quantitativa realizada pelos juizes as nossas hipóteses foram confirmadas, uma vez que o grupo experimental obteve melhores resultados que o grupo de controlo na produção de resumos e de esquemas, na construção de mapas e na leitura de gráficos de linhas.

## ABSTRACT

The efficacy of an Individualized Curricular Development Project for the study of History as a discipline was evaluated, in a group of students of the eighth form based on the work with texts. This project consisted on the development of cognitive and metacognitive strategies (drawing the main ideas, summarising, schematising, planning, evaluating), during ten history classes.

The present study involved 34 youths, between thirteen and fifteen years old, belonging to two groups of the eighth form. Eighteen students constituted the experimental group, thus benefitting from the Individualized Curricular Development Project and sixteen were part of the control group which didn't have any kind of intervention.

In the definition of the sample we considered the following criteria: the literary qualifications of the parents and the levels given in the discipline of History in the first term of the school year (2001/02).

To perform an evaluation of the experimental situation, we gave a pre-test, before the intervention, and a post-test after its terminus. In both we asked the students to fulfil the following tasks: achievement of a summary and an outline of the same expository text; graphic representation (map) of the subjects presented in a text; and the reading of a line graphic.

We evaluated the use of adequate strategies for the achievement of the tasks already referred. We concluded that the students of the experimental group achieved meaningful results, compared to those of the control group, in the following strategies:

- i. Drawing schemes – use of key-words instead of sentences, setting of logical relations between the key-words, giving a title and presenting in away that allows a quick and clear viewing of the content in the text;
- ii. Writing of summaries -gathering the main ideas, coherence of the ideas of the text and elimination of the secondary ideas;
- iii. Constructing maps - location of zones and countries, giving a title and writing the legend.

In the quantitative evaluation carried out by the judges, our hypotheses were confirmed, since the experimental group achieved better results that the control group in the output of summaries and plans, in the construction of maps and in the line graphics reading.

## ÍNDICE

RESUMO .....	ii
ABSTRACT .....	iv
INTRODUÇÃO .....	1
I. ABORDAGEM TEÓRICA .....	4
Modelos de Compreensão da Leitura .....	4
Conhecimentos Envolvidos nos Processos de Compreensão .....	6
Problemas de Compreensão do Texto .....	8
Modos de Melhorar a Compreensão .....	13
Os Textos Informativos .....	18
Estratégias de Essencialização da Informação .....	22
O Sublinhado .....	22
Extracção das Ideias Principais .....	23
O Resumo .....	23
Representação Gráfica da Informação .....	27
Estruturas hierárquicas .....	28

Estruturas sequenciais .....	30
Estruturas radiais .....	33
Estruturas de pré-formato .....	35
Os Modelos de Estudo: Breve Perspectiva Histórica .....	39
Enfoque Intuitivo .....	39
Enfoque Behaviorista .....	40
Enfoque Cognitivo .....	43
Enfoque Sócio-construtivista .....	46
Adequação dos apoios prestados na zona de desenvolvimento próximo	47
Trabalhos de investigação de inspiração sócio-construtivista .....	50
Programas de Intervenção para o Desenvolvimento de Competências de Estudo .....	52
II – ABORDAGEM EXPERIMENTAL .....	59
Problemática, Objectivos e Hipóteses .....	59
Objectivos de Investigação .....	59
Hipóteses de Investigação .....	60
Método .....	61
Tipo de Investigação .....	61
Amostra .....	62

Instrumentos e Procedimentos .....	65
Instrumentos de avaliação e procedimentos.....	66
Os textos: esquemas e resumos .....	66
O mapa .....	68
O gráfico .....	70
Instrumentos de intervenção e procedimentos .....	71
Ficheiro de resolução .....	72
Ficheiro de consulta .....	72
Plano individual de trabalho .....	73
Lista de verificação do programa.....	73
Projecto de desenvolvimento curricular individualizado .....	74
Procedimentos para Análise dos Resultados .....	78
Resultados .....	81
Análise Quantitativa dos Resultados .....	81
Análise Qualitativa do Projecto de Desenvolvimento Curricular Individualizado .....	98
Discussão dos resultados .....	112
CONCLUSÃO .....	123

REFERÊNCIAS .....	128
ANEXOS .....	137
ANEXO A: Guia de trabalho .....	137
ANEXO B: Mapa de conceitos .....	139
ANEXO C: Níveis atribuídos a História (1º período) .....	141
ANEXO D: Habilitações literárias dos Encarregados de Educação .....	143
ANEXO E: Pré e Pós-teste .....	145
ANEXO F: Plano de Trabalho (2º e 3º períodos) .....	158
ANEXO G: Ficheiro de resolução .....	161
ANEXO H: Ficheiro de consulta .....	169
ANEXO I: Plano Individual de Trabalho .....	183
ANEXO J: Lista de Verificação do Programa .....	186
ANEXO L: Textos do pré-teste e do pós-teste decompostos .....	191
ANEXO M: Critérios de correcção do esquema, resumo, mapa e gráfico .....	194
ANEXO N: Cotações das questões do pré-teste e do pós-teste .....	197
ANEXO O: Critérios de avaliação do esquema, resumo, mapa e gráfico de acordo com uma escala de quatro níveis .....	199
ANEXO P: Avaliação dos juizes (produção de esquemas, resumos, mapas e leitura de gráficos – pré e pós-teste) .....	205
ANEXO Q: Balanço do Plano Individual de Trabalho: documentos trabalhados, produções, apoio e cooperação .....	210

ANEXO R: Balanço do Plano Individual de Trabalho: auto-avaliação do aluno/ orientações da professora .....	212
ANEXO S: Avaliação das estratégias adequadas para a realização de um Esquema (pré e pós-teste) .....	217
ANEXO T: Avaliação das estratégias adequadas para a realização de um Resumo (pré e pós-teste) .....	221

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Esquema gráfico de chavetas .....	29
FIGURA 2: Esquema gráfico de setas .....	29
FIGURA 3: Esquemas simbólicos numéricos e de letras .....	30
FIGURA 4: Cadeia de acontecimentos .....	31
FIGURA 5: Diagrama de fluxo .....	32
FIGURA 6: Esquema gráfico de um texto do tipo descritivo .....	33
FIGURA 7: Esquema gráfico de um texto de tipo enumerativo .....	34
FIGURA 8: Esquema gráfico de um texto de tipo comparativo .....	35
FIGURA 9: Mapa de conceitos .....	37
FIGURA 10: Esquema de um aluno do grupo de controlo .....	85
FIGURA 11: Esquema de um aluno do grupo experimental .....	86
FIGURA 12: Resumo de um aluno do grupo de controlo em situação de pós-teste .....	89
FIGURA 13: Resumo de um aluno do grupo experimental em situação de pós-teste .....	90
FIGURA 14: Mapa produzido por um aluno do grupo de controlo .....	94
FIGURA 15: Mapa produzido por um aluno do grupo experimental .....	95
FIGURA 16: Plano Individual de Trabalho (frente) .....	99

FIGURA 17: Plano Individual de trabalho (verso) .....	100
FIGURA 18: Texto original .....	103
FIGURA 19: Resumo .....	104
FIGURA 20: Esquema do texto aplicado em situação de pré-teste .....	105
FIGURA 21: Esquema de um texto fornecido ao longo do P.D.C.I. ....	106
FIGURA 22: Esquema do texto aplicado em situação de pós-teste .....	107

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Níveis atribuídos a História no 1º período do ano lectivo de 2001/02 .....	64
QUADRO 2: Habilitações literárias dos encarregados de educação .....	65
QUADRO 3: Médias, desvios-padrão e valores do teste <i>t</i> nos pré e pós-testes dos grupos experimental e de controlo relativos à avaliação feita pelos juizes à tarefa de <i>produção de esquemas</i> .....	81
QUADRO 4: Médias, desvios-padrão e valores do teste <i>t</i> ou <i>z</i> nos pré e pós-testes dos grupos experimental e de controlo referentes à avaliação feita por nós às estratégias utilizadas na tarefa de <i>produção de esquemas</i> .....	83
QUADRO 5: Médias, desvios-padrão e valores do teste <i>t</i> nos pré e pós-testes dos grupos experimental e de controlo relativos à avaliação feita pelos juizes à tarefa de <i>produção de resumos</i> .....	87
QUADRO 6: Médias, desvios-padrão e valores do teste <i>t</i> ou <i>z</i> nos pré e pós-testes dos grupos experimental e de controlo referentes à avaliação feita por nós às estratégias utilizadas na tarefa de <i>produção de resumos</i> .....	88
QUADRO 7: Médias, desvios-padrão e valores do teste <i>t</i> nos pré e pós-testes dos grupos experimental e de controlo relativos à avaliação feita pelos juizes à tarefa de <i>produção de mapas</i> .....	91
QUADRO 8: Médias, desvios-padrão e valores do teste <i>t</i> ou <i>z</i> nos pré e pós-testes dos grupos experimental e de controlo relativos à avaliação feita pelos juizes às estratégias utilizadas na tarefa de <i>produção de mapas</i> .....	92
QUADRO 9: Médias, desvios-padrão e valores do teste <i>t</i> ou <i>z</i> nos pré e pós-testes dos grupos experimental e de controlo relativos à	

avaliação feita pelos juizes à tarefa de <i>Interpretação de Gráficos</i> .....	96
---	----

## INTRODUÇÃO

Uma das características da escola actual é a massificação. Com a frequência de alunos de todos os grupos sociais (e não preferencialmente os filhos dos grupos sociais cultural e economicamente favorecidos) a escola parece não estar a dar resposta às necessidades do seu público e às actuais exigências da sociedade. Esta exige do indivíduo o domínio de competências como o saber planear, o sintetizar, o avaliar e controlar processos e produtos. Nesse contexto é frequente afirmar-se que os alunos actualmente não sabem estudar ou então revelam inadequados métodos de trabalho.

Nas escolas os professores conseguem diagnosticar as dificuldades que os alunos revelam mas, as respostas encontradas para a sua resolução, quando surgem, são, regra geral, desenvolvidas fora do contexto de sala de aula ou na área não disciplinar de Estudo Acompanhado.

Muito embora a literatura sobre programas de estudo aponte, como espaço privilegiado para uma evolução significativa dos alunos, o contexto de sala de aula, com a orientação do professor titular da disciplina, a maior parte deles decorrem fora da sala de aula, tendo como público alunos que voluntariamente aderem às actividades propostas, orientados por um outro profissional que não os seus professores.

Tudo indica que os alunos com insucesso escolar, ou seja, aqueles que revelam inadequados métodos de trabalho intelectual ou ausência dos mesmos, não têm consciência daquilo que sabem ou não sabem e do que têm dúvidas, desistindo facilmente ao primeiro obstáculo. Para estes alunos parece ser

fundamental que a mediação do adulto se desenvolva numa perspectiva interactiva, partindo de um diálogo no qual o aluno explicita as suas dificuldades e o professor, ao tomar consciência delas, possa accionar os mecanismos que o ajudem a ultrapassá-las.

A mediação do adulto parece ser desnecessária para aqueles alunos com sucesso, que têm consciência do que sabem e não sabem e de como trabalhar para resolver as suas dificuldades, podendo fazê-lo autonomamente. Nas aulas destinadas ao estudo, o professor poderá por isso estar disponível para trabalhar com os alunos que revelam dificuldades de aprendizagem.

O apoio interactivo do professor poderá ser uma forma de diferenciação pedagógica, combatendo o insucesso escolar, indo ao encontro dos diferentes interesses e necessidades dos alunos, desenvolvendo neles competências, atitudes de autonomia e a tomada de consciência das suas capacidades.

Para o desenvolvimento de um trabalho diferenciado na sala de aula, parece ser imperioso, especialmente para os alunos com dificuldades de aprendizagem ou que não gostam da escola, a negociação de compromissos escritos. Neles o aluno poderá escolher as actividades a realizar, os materiais a utilizar, as ajudas necessárias e solicitadas, as produções a apresentar e a periodicidade da avaliação do trabalho.

A compreensão de textos e sua representação gráfica parece ser uma das dificuldades que actualmente os alunos revelam ao nível dos hábitos de trabalho intelectual. As dificuldades na compreensão de textos poderão, por sua vez, originar dificuldades de aquisição do conhecimento histórico. Nesse âmbito é

frequente os alunos afirmarem não entender o discurso dos manuais escolares e de outras obras consultadas nas aulas de História. O que parece estar directamente relacionado com a ausência ou ineficácia das estratégias de estudo utilizadas especialmente pelos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico. A comprovar esta situação temos um trabalho realizado por Vasconcelos e Almeida (1998), no qual foram inquiridos alunos desde o 7º até ao 12º anos sobre os seus métodos de estudo, chegando à conclusão que: (1) os alunos do 3º ciclo do Ensino Básico estudam passando a limpo os seus apontamentos, recorrendo ao manual escolar e pedindo a colaboração de alguém enquanto que (2) os alunos do Ensino Secundário recorrem muito frequentemente à realização de resumos e de esquemas, adaptando o seu método de estudo à natureza da disciplina.

O presente trabalho incide sobre a temática dos programas de estudo, nomeadamente sobre **práticas promotoras do estudo na disciplina de História, do 3º ciclo do Ensino Básico, como a produção de esquemas e de resumos de textos expositivos, a produção de mapas e a leitura de gráficos de linhas.**

Pretendemos avaliar, após a implementação de um projecto de desenvolvimento curricular individualizado, a evolução de um grupo de alunos do 8º ano de escolaridade, na produção de resumos, de esquemas e de mapas e na leitura de gráficos.

## I – ABORDAGEM TEÓRICA

### Modelos de Compreensão da Leitura

A compreensão de textos tem sido objecto de múltiplos estudos. Resultam daí diversos entendimentos:

- “ (...) Compreender um texto significa construir o seu significado (...) ou construir uma representação mental coerente” (Deschênes, 1994, pp. 106).
- “(...) compreensão é um processo interactivo entre o leitor e o texto.” (Cooper, 1998, pp. 22).
- “Compreender um texto em geral (...), escreveu Kintsch (1980), significa assimilar os elementos que o constituem numa estrutura de conhecimento prévio, mas que, por esse facto se irá modificar.” (cit. por Fayol, 1985, pp. 126).
- “Compreender um texto ou um discurso significa construir progressivamente um “modelo mental” (Johnson-Laird, 1983) ou um “modelo de situação” (Kintsch, 1979) daquilo que é descrito ou relatado (Just & Carpenter, 1987)” (cit. por Fayol, 1992, pp. 73).
- “Compreender implica (...) ter em consideração as sugestões do próprio texto para ordenar, diferenciar e interrelacionar as ideias. (...)

Compreender um texto consiste ir mais além e transcendê-lo, integrando as suas ideias nas do leitor.” (Miguel, 1993, pp. 33).

- “(...) compreender um texto significa descodificar as palavras e paralelamente pôr em funcionamento um conjunto de tratamentos cognitivos de alto nível para restabelecer as informações implícitas e construir uma representação coerente, recorrendo aos conhecimentos prévios do leitor (...)” (Golder & Gaonac’h, 1998, pp. 83).

As noções anteriormente expostas, enquadram-se no modelo de compreensão que passa a ser difundido a partir dos anos 80 do século XX, no qual o leitor tem cada vez mais um papel activo. Deixa de ter sentido considerar a compreensão como o descodificar puro e simples dos significados do texto. O leitor constrói o significado do texto em interacção com o próprio texto, desenvolvendo um conjunto de estratégias de acordo com os objectivos da leitura, com os obstáculos da situação e com as suas próprias capacidades (Gombert & Fayol, 1995; López, 1991; Mateos, 1991b).

O modelo tradicional considerava a compreensão “como um conjunto de sub-habilidades a ensinar sucessivamente de forma hierarquizada (descodificar, encontrar a sequência das acções, identificar a ideia principal” (Giasson, 1993, pp. 17), sem ter em linha de conta o tipo de texto tratado. Por outro lado, não sabia relacionar a informação retirada do texto com as experiências anteriores do leitor (Cooper, 1998), concebendo a intervenção do leitor de forma extremamente passiva.

Na escola tradicional considerava-se que a compreensão se limitava a uma relação biunívoca leitor-texto: o leitor tentava encontrar o sentido do texto para de seguida transpô-lo para a sua mente. Quando não tinha sucesso nessa actividade de leitura o problema situava-se no indivíduo e nunca no texto. Actualmente, segundo um modelo de compreensão tripolar – leitor, texto e contexto - , considera-se que o sentido do texto não se encontra no próprio texto mas é construído pelo leitor (Giasson, 1993). Daí que, quando três indivíduos lêem um texto, vão necessariamente surgir três representações diferentes do mesmo texto (Golder & Gaonac'h, 1998). O que se deve ao facto de cada leitor possuir um conjunto de conhecimentos prévios, objectivos, estratégias e contextos diferentes do leitor vizinho.

Torna-se então necessário perceber quais os conhecimentos que o indivíduo dispõe quando pretende ler e compreender um texto, seja ele de carácter narrativo ou expositivo.

### Conhecimentos Envolvidos nos Processos de Compreensão

De acordo com Fayol (1985), são fundamentais três condições para que realmente se processe a compreensão dos textos: a existência de uma estrutura de acolhimento (conhecimentos prévios) sem a qual a aquisição de novos conhecimentos não se pode efectuar; a alteração dos conhecimentos prévios do leitor devido à compreensão do texto; e, no caso das narrativas ou outro tipo de textos estereotipados, a existência de uma estrutura de controle ou “esquemas” (descendentes ou ascendentes consoante o leitor).

De acordo com vários estudos, para se compreender os mecanismos que o leitor desencadeia quando constrói o significado de um texto é essencial recorrermos às noções de processos cognitivos e de estruturas de conhecimentos (Deschênes, 1994).

Os processos cognitivos são “operações que intervêm sobre as estruturas cognitivas para as modificar, de tal maneira que o leitor chega a construir uma representação mental coerente do texto lido.” (Deschênes, op. cit, pp. 107). Segundo Kintsch e Kintsch e Mayer (cit. por Deschênes, op. cit.), este tipo de processos são múltiplos e bastante importantes para se definir o tipo de compreensão e dar orientações quanto à metodologia a adoptar na sua avaliação.

Mas para que os processos cognitivos funcionem são necessários diferentes tipos de conhecimento. De acordo com vários estudos realizados, como é o caso do de Tardif (cit. por Deschênes, op. cit.), existem os conhecimentos declarativos e os procedimentais. Os primeiros referem-se aos factos, fenómenos e relações; os segundos relacionam-se com o “saber como”, ou seja, o comportamento do leitor que lhe permite saber como fazer uma determinada coisa. Quando se avalia a actividade de leitura de um indivíduo vai-se avaliar simultaneamente os conhecimentos declarativos – o domínio do conteúdo do texto – e os procedimentais – a actividade de leitura em si mesma.

Alexander e suas colaboradoras (cit. por Deschênes, op. cit.), propõem um esquema mais complexo dos diferentes tipos de conhecimentos que intervêm nos processos de compreensão. Distinguem entre conhecimentos conceptuais e metacognitivos. Para fazerem parte de uns ou de outros, os conhecimentos têm que passar de uma fase inconsciente (a que chamam “tácita”) para outra onde se

tornam explícitos. Esta passagem sucede de acordo com as necessidades e os processos de tratamento da informação, constituindo os conhecimentos explícitos apenas uma pequena parte dos implícitos. Os conhecimentos metacognitivos (conhecimentos das tarefas, estratégias e pessoais) e conceptuais (conhecimentos lexicais onde estão englobados os de conteúdo e os linguísticos) são envolvidos por outro tipo de conhecimentos a que Alexander designou de sócio-culturais. Estes últimos são compostos pelo conjunto de crenças partilhadas pelos grupos de que faz parte o indivíduo e que vão condicionar o modo como a informação é recebida pelo sujeito. Este esquema de Alexander assenta sobre o modelo contemporâneo de compreensão anteriormente descrito.

### Problemas de Compreensão do Texto

Os leitores, especialmente as crianças e jovens adolescentes entre os 9 e os 14 anos, revelam dificuldades de compreensão na leitura que anteriormente não tinham na comunicação oral, quando ouviam uma história no jardim de infância e conseguiam de seguida reproduzi-la (Fayol, 1996; Mateos, 1991a). De acordo com Miguel (1993) as dificuldades na compreensão de textos são de três tipos: pouca fluidez na leitura, insuficiente vocabulário e má memória.

Quanto ao primeiro factor – pouca fluidez na leitura -, refere que quanto menor fôr o grau de fluidez da leitura de uma criança ou jovem pior será o seu grau de compreensão do texto lido. Contudo, um estudo desenvolvido por Hinchley e Levy mostra que ler com fluidez não é sinónimo de total compreensão do texto (Miguel, op. cit.).

A falta ou pobreza de vocabulário poderá boicotar a compreensão do texto, pois, se os termos apresentados no texto forem, na sua maioria, desconhecidos do leitor ele não o compreenderá. Surge então uma relação dialéctica entre o vocabulário e a compreensão: sem vocabulário o leitor não compreende, mas sem a leitura de textos o sujeito não tem a possibilidade de enriquecer o seu vocabulário. Mas, Miguel (op. cit.) refere que alunos com o mesmo nível de vocabulário por vezes têm diferentes níveis de compreensão do texto. O que significa que o domínio de vocabulário per si não é condição suficiente para que se compreenda um texto.

Quanto ao terceiro e último factor – má ou ausência de memória -, Miguel (op. cit.) fala de duas hipóteses sobre o assunto: uma menos técnica, na qual se defende que o leitor enquanto lê compreende, o problema é que não consegue memorizar o que acabou de ler; a outra hipótese, mais técnica, relaciona-se com a memória a curto prazo ou memória do trabalho, aquela que nos permite fixar a morada ou número de telefone de um amigo por escassos segundos. A capacidade de retenção da memória a curto prazo é extremamente escassa em todos os seres humanos, pois, apenas permite reter poucas coisas durante muito pouco tempo. Um indivíduo que tenha problemas de compreensão, vai gastar grande parte desse tempo, por exemplo, a reconhecer as palavras do texto, ficando com pouco ou nenhum tempo para a compreensão do mesmo. Consoante o seu grau de compreensão do texto assim poderá revelar as seguintes dificuldades: se não consegue definir qual a ideia de cada frase lida, as frases constituirão uma colecção de palavras sem qualquer sentido; pode decifrar uma das frases do texto mas não consegue relacioná-la com as restantes, aí o texto parecer-lhe-á um conjunto de frases “soltas”; consegue relacionar as ideias contidas no texto, mas, não consegue identificar a ideia principal, aí o texto será para o leitor um conjunto

disperso de ideias; por último, pode conseguir entender o texto mas não o consegue integrar nos conhecimentos prévios de que dispõe. O modo como utilizamos a memória constituirá de facto um problema na compreensão de textos e não a memória em si.

Gombert e Fayol (1995) indicam, de acordo com pesquisas anteriormente efectuadas, as seguintes dificuldades de compreensão: domínio insuficiente do tema tratado no texto; insuficiente domínio das marcas linguísticas e má regulação da actividade.

Pearson, Hansen e Gordon (cit. por Gombert & Fayol, op. cit.) demonstraram que o leitor retira mais informação do texto quando possui algum domínio prévio do tema tratado no mesmo. O que foi verificado não apenas junto de crianças ou jovens mas também junto de adultos numa experiência com estudantes universitários efectuada por Birkmire (cit. por Gombert & Fayol, op. cit.).

Quanto ao domínio das marcas linguísticas, detectou-se que um dos obstáculos à compreensão são as dificuldades lexicais (Ehrlich, Bramaud du Boucheron & Florin, cit. por Gombert & Fayol, op. cit.) e o outro é a pontuação. Neste último caso, Fayol (1992) verificou que crianças de 10 e 11 anos não fazem diferenciações na leitura de diferentes tipos de pontuação, o que lhes vai dificultar a compreensão do texto.

Os dois tipos de obstáculos à compreensão de textos anteriormente descritos vão, de certo modo, ao encontro do segundo tipo referido por Miguel (1993): insuficiência de vocabulário.

Quanto à regulação da actividade da leitura, o leitor poderá controlá-la (1) lendo mais ou menos devagar; (2) dando mais ou menos atenção às diferentes partes do texto consoante o objectivo da leitura; (3) relendo o texto ou partes, as vezes que considerar necessárias; (4) relacionando as informações do texto entre si ou com os conhecimentos que previamente tem do tema do texto. Mas o controlo e a regulação da actividade de leitura pressupõe que o leitor avalie regularmente a sua qualidade de compreensão e, quando se sentir insatisfeito, desencadeie todos os mecanismos necessários para a poder melhorar. Esta regulação metacognitiva da leitura é abordada por Billingsley e Wildman (cit. por Gombert & Fayol, 1995). O problema está no facto de nem as crianças nem tão-pouco os adultos efectuarem sistematicamente esse tipo de regulação. Surgem várias dificuldades: desconhecimento geral do leitor, da actividade de leitura em si e das estratégias, bem como a ausência dos meios de regulação necessários. De tal forma que as contradições internas do texto não são perceptíveis ao leitor. Mas, mesmo quando as dificuldades de compreensão são detectadas, o leitor não acciona com regularidade procedimentos de remediação (Gombert & Fayol, op. cit.).

Os problemas de compreensão partem também do modo como se apresentam os textos. Miguel (1993) propõe que, no que se refere aos problemas detectados, os textos escolares – essencialmente os de carácter informativo - sejam agrupados em quatro dimensões:

1. Os textos pressupõem que o leitor tenha um conhecimento inicial do tema tratado que é, regra geral, excessivo e por vezes irrealista. Por isso apresentam conceitos novos e muita informação que, embora

conhecida, vai dificultar a compreensão (Beck, Mckeown, Sinatra & Loxterman, cit. por Miguel, op. cit.).

2. Os textos exigem do aluno uma contribuição excessiva para garantir a coerência (Britton & Gülgöz, cit. por Miguel, op. cit.), ou seja, exigem que se faça numerosas inferências para, aos olhos do leitor, tornar legível o texto.
3. Os textos não têm metas claras de conteúdos nem um plano para as alcançar. No caso da disciplina de história os textos limitam-se a apresentar os elementos que fazem parte da cadeia causal, mas as metas de conteúdo desse tipo de texto serão antes “saber como esses elementos se relacionam uns com os outros” (Beck, Mckeown & Gromoll cit. por Miguel, op. cit., pp. 223). Assim torna-se difícil para os alunos construir um conhecimento significativo da história já que não têm acesso “às razões que ligam uma causa a um acontecimento e um acontecimento a uma consequência.” (Miguel, op. cit., pp. 234).
4. Os textos não são claros quanto à sua estrutura. Para se analisar a estrutura de um texto, aplicou-se um programa de instrução a um texto de história (Grécia Antiga). Chegou-se então à conclusão que os diversos temas do texto não se relacionavam e que não havia interligação entre as ideias expostas, tornando por isso difícil a compreensão desse texto (Miguel, op. cit.).

Mas pode-se intervir na actividade de compreensão para assim se conseguir melhorias no desempenho do leitor. De facto já existem estudos, como é o caso

do de Mayer (cit. por Gombert & Fayol., 1995), que demonstram ser possível provocar uma melhoria na compreensão de textos .

### Modos de Melhorar a Compreensão

A compreensão da leitura pode ser melhorada sob dois prismas: modificando o texto ou então intervindo sobre o leitor (Fayol, 1992; Gombert & Fayol, op. cit.). No que se refere a esta última situação pode-se ajudar o leitor dotando-o de um conjunto de procedimentos – atenção selectiva, planificação, acto de rereer ... - para tornar a sua compreensão mais eficaz. Por outro lado, deve-se ensinar os leitores a desenvolver a autoregulação da actividade de leitura. Neste âmbito os leitores devem ser orientados para consciente e explicitamente saberem identificar, pôr em funcionamento e avaliar a eficácia dos procedimentos utilizados por forma a que, caso não tenham sido eficazes (total ou parcialmente), possam activar processos de remediação (Fayol, op. cit.).

Estudos empíricos, nos quais se deram orientações a crianças de 9 - 11 anos para rereerem as partes de um texto que, numa primeira leitura, não foram entendidas – o que se sabe porque elas responderam erradamente a questões referentes a essas partes do texto -, demonstraram que é possível ensinar determinadas habilidades de compreensão. Isto porque essas crianças, após a participação num programa de treino orientado para a compreensão, melhoraram consideravelmente o seu desempenho, até mesmo as que eram consideradas menos competentes ao nível da compreensão (Gombert & Fayol, op. cit.).

Concluindo, os leitores que relêem várias vezes os textos conseguem muito melhor efectuar a recolha e a integração da informação na sua base conceptual anterior (Mateos, 1991a). Mas, a aprendizagem das actividades de compreensão é morosa e, especialmente a partir do 2º Ciclo do Ensino Básico, o seu ensino é omitido. O que seria correcto e eficaz é que o ensino das actividades de compreensão de textos fosse desencadeado no seio das diferentes disciplinas e ao longo de toda a escolaridade (Colomer & Camps, 2000; Gombert & Fayol, op. cit.; López, 1991).

Mas não podemos apenas actuar junto do leitor, as dificuldades de compreensão também resultam de obstáculos existentes no próprio texto. Com frequência os textos têm bastantes termos técnicos e conceitos abstractos e, por outro lado, apresentam uma estrutura pouco clara. O que vai tornar a leitura uma tarefa excessivamente árdua e difícil, particularmente para os leitores menos competentes ao nível da compreensão (León, 1991a).

Já nos anos 60 surgem vários estudos onde se tenta perceber as consequências, na aprendizagem de enunciados escritos, da utilização de um conjunto de instruções, nomeadamente dos organizadores prévios. Estes constituem uma técnica que vai permitir ao leitor ter uma visão geral das novas ideias contidas no texto. Mas, nos anos 70, são postos em causa por não terem princípios gerais explícitos e por falta de clarividência na sua construção (León, 1991a).

Decorrente da perspectiva behaviorista e no âmbito do ensino programado, surge outro tipo de ajudas: objectivos e perguntas. Procura-se manipular essas variáveis no texto situando o indivíduo em condições mais favoráveis de modo a obter condutas facilitadoras da sua aprendizagem. Surge também a polémica à

volta deste método na medida em que, os leitores recordam muito melhor os conteúdos realçados nos objectivos, mas, mal se lembram dos restantes conceitos (León, 1991a).

Outro grupo de investigadores, originário da psicolinguística e da psicologia cognitiva, interessou-se pela manipulação de ajudas (simplificação da sintaxe e do léxico, utilização de conectores, organização dos conteúdos e sinalizações) e pelas consequências benéficas que produzem na memória e na compreensão do leitor (León, op. cit.). Nesta perspectiva passamos a descrever algumas ajudas que podem ser desenvolvidas para facilitar a compreensão do texto por parte do leitor.

Poder-se-á orientar o olhar do leitor para determinadas informações e assim facilitar a selecção e o tratamento aprofundado das informações mais pertinentes (Fayol, 1992). Para ajudar o leitor a desenvolver essa tarefa de selecção há os indicadores de tratamento de texto: os recursos tipográficos e a ordem de apresentação. Quanto ao primeiro indicador, estamos a referir-nos aos sublinhados, negritos ou itálicos e o segundo relaciona-se com a posição das informações mais importantes no texto, as quais devem constar ou no início ou no final dos parágrafos.

Estas duas técnicas irão permitir ao leitor, especialmente se não tem conhecimentos prévios sobre o tema tratado no texto, conseguir identificar as ideias essenciais nele existentes. Essas marcas textuais foram utilizadas com sucesso, no âmbito de um estudo com crianças de 9-10 anos, cujo objectivo era o de as crianças descobrirem os enunciados temáticos colocados, regra geral, no início dos parágrafos para assim ficarem com uma visão global do que iria ser tratado (Fayol, op. cit.). De facto as crianças desconhecem a função peculiar dos

inícios dos parágrafos: antecipar o que vai ser tratado ao longo dos mesmos (Fayol & Mouchon, 1994).

Será também possível intervir no âmbito da interpretação das informações. O leitor para compreender um texto deve fazer um tratamento sequencial do mesmo (primeiro as palavras, depois as frases e de seguida os parágrafos), construir uma visão de conjunto do texto e integrar as informações, retiradas do texto, num domínio conceptual que possui previamente à sua leitura (Gombert & Fayol, 1995).

O problema surge quando o leitor não tem esses conhecimentos prévios e por isso os factos descritos no texto são-lhe completamente desconhecidos. Nesta situação é preciso intervir e pode-se fazê-lo de várias formas:

1. Redigir o texto de modo a que o leitor consiga retirar dele o que é mais importante. Nesse sentido deve-se diminuir ou até mesmo suprir as inferências e estabelecer uma clara continuidade entre as frases (Fayol, 1992).
2. Apresentar previamente ao leitor um plano do texto realçando as articulações entre os títulos, subtítulos e ideias principais (Mayer cit. por Fayol, 1996). Estes planos vão desempenhar o mesmo papel que os esquemas nas narrativas, uma vez funcionarem como organizadores prévios (Fayol, 1985). Estudos efectuados por Arnaiz e Grandmontagne (2000) demonstraram que os textos com dois ou mais organizadores prévios são melhor compreendidos que os que tinham menor número ou total ausência dos mesmos.

3. Apresentar previa e indirectamente o texto através, por exemplo, de um debate no qual são postos à discussão os principais conceitos do texto e as respectivas relações, bem como através de um organigrama (Fayol, 1996).
4. Construir sucessivos resumos do texto, cada vez mais detalhados, e pô-los à disposição do leitor (Reder cit. por Fayol, 1996). Este é o método mais eficaz porque abarca as funções de todos os anteriormente descritos: de integração, de plano e de selecção das ideias principais.
5. Fazer uma apresentação prévia do conteúdo numa frase que contém a informação - chave a ser desenvolvida imediatamente a seguir. Exemplo de uma dessas frases poderá ser “ as ideias centrais deste artigo são...”. (Fayol, 1989; Meyer cit. por León, 1991a, pp. 9).
6. Fazer um sumário no final do texto em jeito de conclusão (León, 1991a).
7. Redigir ao longo do texto palavras que evidenciam a perspectiva do autor, por exemplo, “Cabe realçar...” (León, 1991a, pp.9).

Este tipo de ajudas são de uma importância fulcral particularmente no caso dos textos de carácter informativo que são os que predominam no meio escolar, nomeadamente nas áreas da História, Geografia e Ciências Naturais. Estes são mais difíceis de compreender do que os narrativos porque não se regem por um

padrão fixo, como acontece com os textos narrativos, e, por outro lado, apresentam conteúdos desconhecidos, conceitos novos, frases longas e especialmente grandes quantidades de nova informação (Carretero, 2002; Giasson, 1993).

### Os Textos Informativos

A compreensão leitora é expressamente trabalhada nas aulas de Língua materna e Literatura onde o texto dominante é do tipo narrativo. Espera-se depois erroneamente que o aluno, por iniciativa própria, consiga, a partir da leitura dos textos dos livros escolares, fazer a transferência desse saber instrumental para outras disciplinas como a História, a Geografia e as Ciências. Nestas áreas os textos apresentados são de carácter informativo, tendo por isso uma estrutura completamente distinta dos textos narrativos, o que vai provocar o desenvolvimento de processos cognitivos distintos e exigir o cumprimento de tarefas bem diferentes (Colomer & Camps, 2000; Gámez & Pérez, 1991).

De acordo com Anderson e Armbruster (cit. por Gámez & Pérez, op. cit.) este tipo de textos devem ser analisados segundo quatro características: estrutura, coerência, unidade e adequação à audiência.

A estrutura tem a ver com a organização das ideias no texto e as relações entre essas ideias. Ainda segundo aqueles autores, quando se faz uma análise à estrutura de um texto deve-se ter em consideração as unidades e as marcas textuais. As unidades textuais referem-se aos blocos constituintes de um texto,

com os quais o seu autor pretende passar uma determinada mensagem. Nesse sentido o autor pode querer:

1. Apresentar uma sequência de acontecimentos específicos de um processo;
2. Enumerar as características de um objecto;
3. Descrever um fenómeno;
4. Explicar as causas e as consequências de um acontecimento;
5. Comparar as diferenças e as semelhanças de determinados fenómenos;
6. Apresentar um determinado problema e diferentes soluções para o mesmo.

O propósito informativo do autor do texto vai condicionar a sua estrutura havendo por isso diversas estruturas textuais: sequência temporal, enumeração, descrição, causa-efeito, comparação e problema/solução.

Além das unidades textuais, os textos de carácter informativo são caracterizados pelas suas marcas textuais. Estas constituem estruturas específicas de determinadas áreas de conteúdo. Por exemplo, relativamente ao conceito de “guerra”, o leitor face a um texto que fala de uma guerra, espera que o mesmo lhe indique as causas, a data e o lugar em que decorreu, os dois grupos em confronto, os principais acontecimentos, principais personagens, desfecho e consequências.

Gámez e Pérez (op. cit.) referem haver diversas investigações que confirmam a importância das estruturas do texto na compreensão. Ou seja, (1) os leitores que utilizam a estrutura textual conseguem recordar maior número de ideias importantes do que aqueles que não a utilizam; (2) os alunos conseguem captar uma grande diversidade de estruturas textuais, sendo as mais facilmente compreendidas as de sequência temporal, enumeração e comparação; (3) o

relembrar dos textos faz-se mais facilmente se a sua estrutura textual for explícita, daí que os textos comparativos e de causa-efeito sejam os mais afectados; (4) há estruturas textuais que favorecem uma representação mental mais organizada do que outras, é o caso das estruturas de comparação e de causa-efeito onde a relação entre as ideias é bastante estreita.

Um texto para ser bem compreendido pelos leitores deverá resultar de um conjunto estruturalmente organizado de unidades e marcas textuais, em que as primeiras correspondem ao objectivo comunicativo do autor e as segundas aos conceitos específicos de uma determinada disciplina.

Outra qualidade dos textos é a coerência, a qual se refere à conexão das ideias expressas no texto.

A unidade do texto relaciona-se com o facto do mesmo ter um único objectivo informativo, não apresentando dados irrelevantes, levando a que toda a informação apresentada seja considerada significativa.

Por último, o nível de adequação do texto ao público a que se destina, tendo em conta os conhecimentos prévios do leitor e as características sintácticas do texto.

Nos manuais escolares de História os textos raramente apresentam a informação que liga as causas aos eventos e estes aos efeitos que provocam nas sociedades. E o aluno precisa necessariamente de entender o tipo de relação existente entre esses elementos para verdadeiramente dominar o conhecimento histórico (Beck & Dole, 1992). Por outro lado, em estudos efectuados sobre vários

manuais de leitura constatou-se que as instruções dadas aos alunos para encontrarem as ideias principais dos textos apresentados são muito vagas, não apresentando quaisquer explicações sobre como seleccionar a informação importante (Colomer & Camps, 2000). Tudo isto provoca necessariamente no leitor algumas dificuldades em conseguir retirar do texto a informação mais relevante (Alonso & Mateos, 1985; Cooper, 1998; Giasson, 1993; León, 1991a, 1991b).

## Estratégias de Essencialização da Informação

Existem várias estratégias de leitura que permitem ao indivíduo retirar de um texto a informação essencial do mesmo, entre elas temos o sublinhado e a extracção das ideias principais.

### O Sublinhado

Das investigações efectuadas sobre a importância do sublinhado pode-se afirmar que (1) a eficácia do sublinhado está modelada pela quantidade de informação que se pretende assimilar. O sublinhado será mais eficaz em textos mais extensos e com mais tempo para processar a informação; (2) o sublinhado feito pelo próprio aluno constitui uma estratégia de estudo que facilita a retenção e a compreensão de textos; (3) a eficácia do sublinhado não reside no simples realce da informação mas antes nos processos construtivos a que dá lugar; (4) cada sujeito tem a sua forma específica de processar a informação; (5) o sublinhado deve ter um significado muito grande para quem o realiza, em função dos objectivos traçados inicialmente; e (6) o sublinhado pode constituir um critério de avaliação da capacidade do indivíduo em retirar as ideias essenciais de um texto (Hernández & García, 1991).

### Extracção das Ideias Principais

Podemos afirmar que (1) a habilidade para detectar a informação essencial de um texto é uma capacidade fundamental; (2) a maioria dos alunos revelam ter dificuldades em extrair a informação essencial de um texto; (3) a localização das ideias principais constitui um procedimento eficaz no estudo, mas, é necessário dar em situação escolar instruções para o efeito; e (4) a extracção das ideias principais depende da estrutura do texto e das capacidades específicas do leitor (Hernández & García,1991).

O sublinhado poderá ser um primeiro procedimento para encontrar as ideias principais de um texto, para de seguida definir as relações de tipo vertical e horizontal dessas ideias e finalmente ter um conhecimento global do texto. Deste modo se implementa um processo de estruturação esquemática – organizadores gráficos - ou discursiva - resumo - do texto trabalhado.

O resumo e os pós-organizadores gráficos constituem modos de estruturar a informação porque esta se encontra simplificada, interrelacionada e por escrito.

### O Resumo

O resumo consiste numa informação simplificada de um texto ou na expressão das suas ideias principais de forma concisa. Mas será acima de tudo “ a contracção de um texto, mantendo a ordem de sequência das suas ideias e o sistema de enunciação, reformulando o discurso e salvaguardando uma rigorosa objectividade.” (Soares, 2001, pp. 11).

O saber resumir textos de vária natureza constitui o meio mais eficaz de desenvolvimento intelectual porque leva a distinguir o essencial do acessório; desenvolve capacidades de compreensão da leitura e capacidades de expressão concisa das informações existentes nos textos lidos; e promove os hábitos de leitura (Cobrado, 2002).

O saber resumir é uma técnica bastante útil quer em situações de estudo quer em situações futuras de trabalho. Em situação de estudo porque este aplica-se quase sempre a objectos verbais (textos lidos ou ouvidos) e por isso é essencial para o estudante saber captar a informação relevante, registá-la por forma a compreendê-la, assimilá-la e aplicá-la. Em situação de trabalho porque é sempre necessário saber simplificar a informação presente numa dada fonte (Martins & Niza, 1998; Soares, 2001).

Num estudo de Brown e Day (cit. por Fayol, 1989; Giasson, 1993) em que se fez uma comparação do desempenho de indivíduos, entre os 10 e os 18 anos, mais e menos competentes na tarefa de resumir textos informativos, chegou-se à conclusão de que as regras para a realização de um bom resumo são as seguintes:

- I. Eliminação / Selecção, ou seja, o leitor tem que saber hierarquizar as ideias apresentadas num texto, procedendo à eliminação de todas as ideias secundárias e redundantes e à selecção das ideias essenciais.
- II. Superordenação / Condensação corresponde à utilização de termos ou expressões que descrevem categorias de objectos, de personagens ou de acções e que vão substituir listas.

- III. Selecção / Criação de um enunciado temático, escolher a frase que contém a ideia principal quando o texto a apresenta explicitamente ou produzir um enunciado escrito que contenha a ideia principal quando a mesma se encontra implícita no texto.

Os mesmos autores analisaram como é que alunos do quinto, sétimo e décimos anos utilizavam as regras de construção de um resumo e chegaram à conclusão que a primeira regra – eliminação – é utilizada com sucesso por todos os alunos; a segunda regra – condensação – é progressivamente aplicada, sendo que os alunos do quinto ano raramente a utilizam, os do sétimo e décimo anos já a utilizam e os alunos do ensino universitário dominam-na completamente; e, por último, a terceira regra – selecção e criação –, a selecção da frase do texto que contém a ideia principal é muito mais utilizada pelos alunos mais velhos enquanto que a criação de uma frase contendo a ideia principal é a menos utilizada, por ser a mais difícil de pôr em prática: os alunos do quinto ano raramente recorrem a ela e os alunos universitários apenas a usam em metade das situações consideradas apropriadas. Daí que estas estratégias devam ser explícita e sistematicamente trabalhadas em contexto escolar para que a tarefa de resumo seja dominada cada vez mais cedo.

Para além daquelas três regras, para se fazer um resumo com qualidade é também fundamental que o mesmo seja (i) fiel às ideias apresentadas pelo autor do texto; (ii) coerente, respeitando a organização temática e semântica do texto original; (iii) coeso ao nível do discurso produzido e da gramaticalidade das frases; (iv) claro, as ideias devem ser apresentadas sem qualquer ambiguidade (v) breve, ou seja, com muito menos palavras que o texto original (Cobrado, 2002;

Cosme & Trindade, 2001; Estanqueiro, 2000; Zenhas, Silva, Januário, Malafaya & Portugal, 2001).

Na tarefa de resumir os indivíduos menos competentes adoptam uma abordagem superficial do texto e por isso (1) lêem sequencialmente as várias partes do texto; (2) escolhem as partes do texto a incluir no resumo; e (3) copiam integralmente as partes do texto a incluir no resumo. Ou seja, a “copy-delete strategy” é utilizada por muitos leitores, entre os onze e os catorze anos, para a realização dos seus resumos e com algum sucesso. Daí não sentirem necessidade de desenvolverem estratégias mais eficazes de resumo (Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1983). Fazer um resumo ultrapassa o âmbito da compreensão leitora uma vez que o indivíduo além de compreender o que lê tem necessariamente que possuir capacidades para saber avaliar as informações dadas no texto e tomar decisões para a hierarquização das mesmas (Beck & Dole, 1992; Giasson, 1993; Orrantia, Rosales & Sánchez, 1998; Winograd, 1985).

A tarefa de resumir evidencia, portanto, as diferenças entre os leitores mais competentes e os menos competentes uma vez que estes últimos apresentam mais dificuldades, por exemplo, ao nível da condensação das ideias do texto e da criação de um enunciado temático. Por outro lado, esta tarefa está intimamente relacionada com a capacidade do leitor em seleccionar as ideias essenciais do texto. Ultrapassa a mera reprodução das mensagens do autor do texto, pois, implica tomadas de decisão, por parte do leitor, sobre a importância das ideias apresentadas no texto. A inclusão de resumos junto ao texto ou, o que ainda é mais eficaz, a elaboração de resumos por parte do leitor vai melhorar a sua compreensão e retenção dos textos lidos, particularmente nos leitores menos competentes (Hernández & García, 1991).

## Representação Gráfica da Informação

Outro modo de estruturar a informação são os organizadores gráficos. O que os diferencia de um resumo é a eliminação dos elementos linguísticos que conferem um sentido discursivo à informação e a sua substituição por traços ou disposições no espaço. O que vai fornecer uma visão mais clara do essencial e criar contornos figurativos que vão favorecer a sua representação mental (Hernández & García, op. cit.).

Existem enormes vantagens na representação gráfica de textos. A primeira é o facto da estrutura do conteúdo de um texto ser abstracta enquanto que a de um esquema surge de forma clara, podendo ser globalmente apreendida; a segunda é que a representação gráfica de um texto facilita a sua memorização, já que um esquema é mais facilmente retido do que um texto; por último, num esquema temos sempre presente a estrutura geral, mesmo quando se está a explorar apenas uma pequena parte (Cosme & Trindade, 2001; Romainville & Gentile, 1995; Zenhas, Silva, Januário, Malafaya, & Portugal, 2001 ).

De acordo com Postigo e Pozo (2000), a investigação sobre a utilização e compreensão gráfica é muito mais recente e limitada do que a investigação desenvolvida no âmbito da compreensão de textos, o que se pode em parte justificar pela diversidade de formatos gráficos. Os diferentes tipos de informação gráfica distinguem-se segundo o tipo de informação representada e o formato adoptado para a sua representação. A informação gráfica é agrupada por aqueles autores em quatro grupos:

1. Diagramas que representam espacialmente relações conceptuais.

2. Gráficos que representam espacialmente relações numéricas ou quantitativas.
3. Mapas e
4. Ilustrações que constituem representações espaciais de objectos que mantêm entre si uma relação espacial.

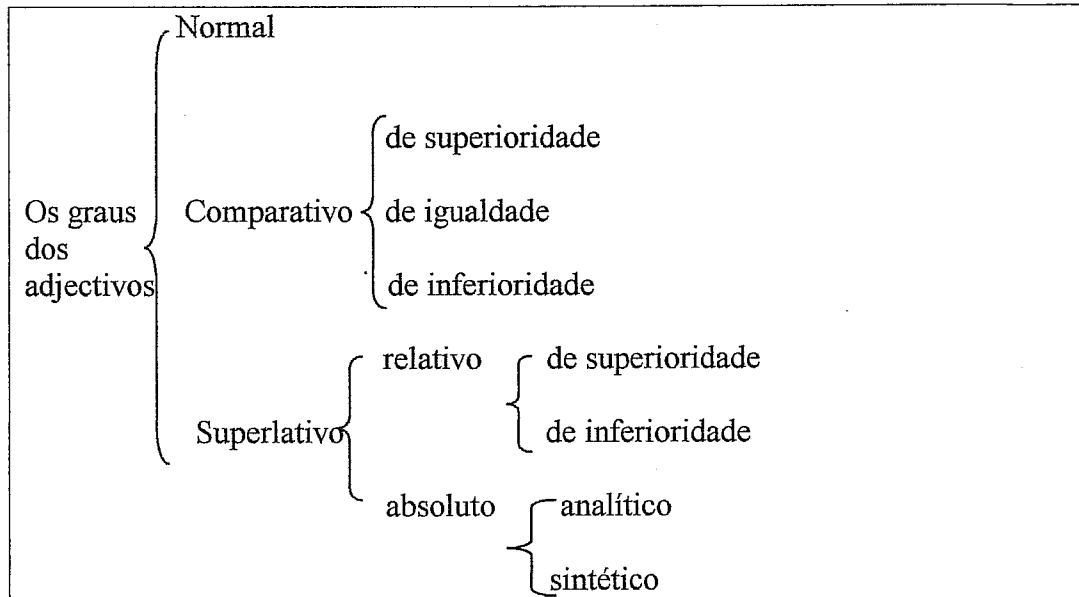
No que concerne à representação espacial de relações entre conceitos, surgem diferenças na sua apresentação baseadas no modo como é estruturada a informação. Segundo Hernández e García (1991) as diversas técnicas gráficas de estruturação da informação podem ser agrupadas em quatro categorias: estruturas de representação hierárquica, estruturas de representação sequencial, estruturas de representação radial e estruturas de pré-formato.

#### Estruturas hierárquicas.

Existem dois exemplos de estruturação da informação de forma hierárquica: os quadros sinópticos e as pirâmides.

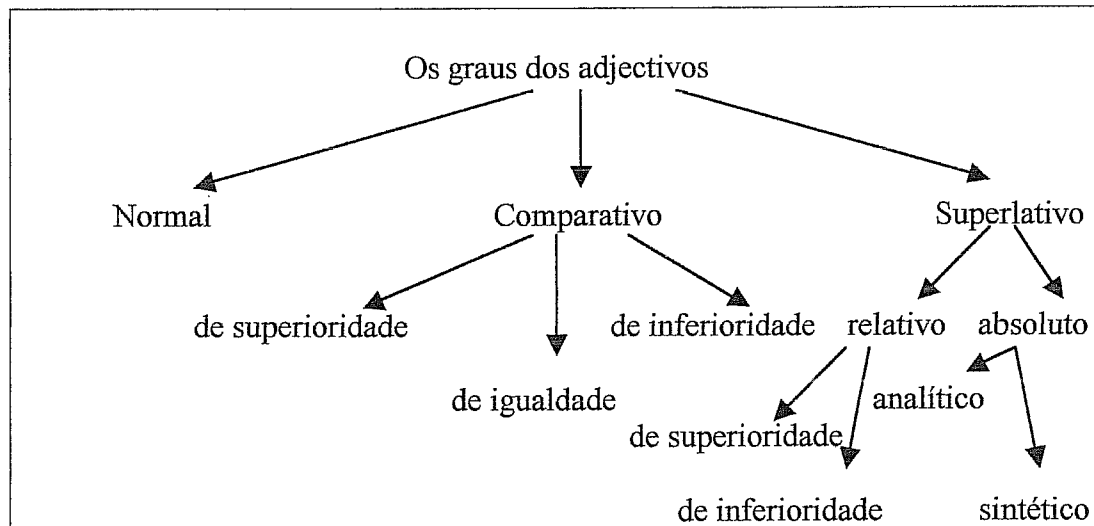
Os quadros sinópticos constituem a modalidade mais utilizada de representação simplificada e gráfica de um texto, em que as ideias são apresentadas do geral para o específico, de cima para baixo ou da esquerda para a direita. Os quadros sinópticos são representados por rótulos verbais (regista-se primeiro um rótulo verbal do qual derivam outros rótulos verbais e assim sucessivamente) ligados entre si de forma gráfica, por setas ou chavetas (figuras 1 e 2), ou simbólica através de números ou letras (figura 3) (Álvarez, Fernández, Rodríguez & Bisquerra, 1988; Hernández e García, *op. cit.*).

Figura 1 - Esquema gráfico de chavetas



Fonte: adaptado de Hernández e García, 1991

Figura 2 – Esquema gráfico de setas



Fonte: adaptado de Hernández e García, 1991

Figura 3 – Esquemas simbólicos numéricos e de letras

Os graus dos adjectivos	Os graus dos adjectivos
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Normal</li> <li>2. Comparativo               <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1 de superioridade</li> <li>2.2 de igualdade</li> <li>2.3 de inferioridade</li> </ol> </li> <li>3. Superlativo               <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1 Relativo                   <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1.1 de superioridade</li> <li>3.1.2 de inferioridade</li> </ol> </li> <li>3.2 Absoluto                   <ol style="list-style-type: none"> <li>3.2.1 analítico</li> <li>3.2.2 sintético</li> </ol> </li> </ol> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>A) Normal</li> <li>B) Comparativo               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) de superioridade</li> <li>b) de igualdade</li> <li>c) de inferioridade</li> </ol> </li> <li>C) Superlativo               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Relativo                   <ol style="list-style-type: none"> <li>a) de superioridade</li> <li>b) de inferioridade</li> </ol> </li> <li>b. Absoluto                   <ol style="list-style-type: none"> <li>a) analítico</li> <li>b) sintético</li> </ol> </li> </ol> </li> </ol>

Com as pirâmides a informação é organizada de baixo para cima, partindo dos detalhes, passando pelas ideias de nível médio até chegar às ideias principais. Trata-se de uma técnica importante quando se pretende realçar os distintos níveis de ideias de um texto. Esta representação gráfica apresenta vários compartimentos onde se regista a informada seleccionada.

#### Estruturas sequenciais.

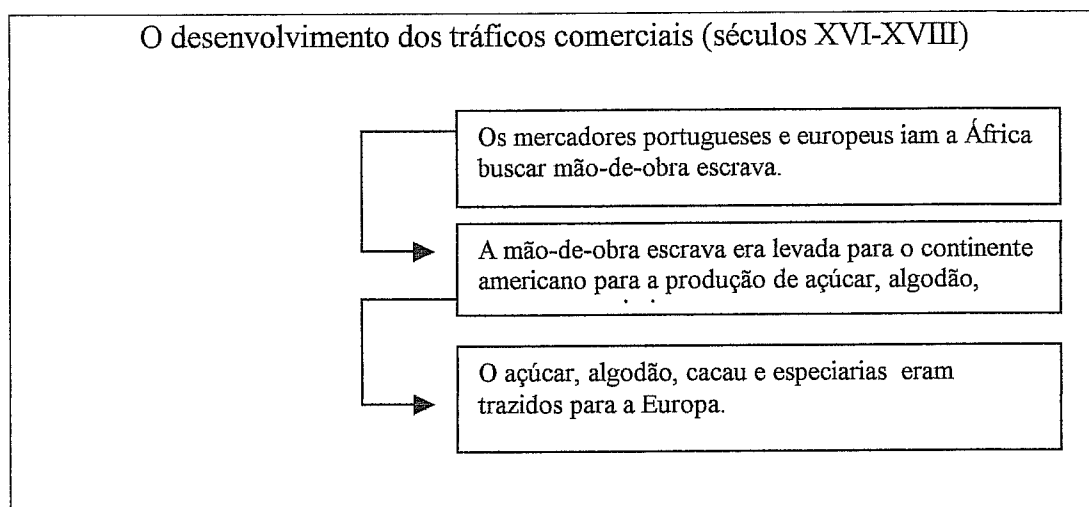
As estruturas sequenciais são formas de representação gráfica da informação apresentada num texto nas quais a partir de um conceito se mostra a sua relação com outro, descrevendo uma sequência de acontecimentos ou os objectivos, acções e resultados de determinada figura histórica, como é o caso de Napoleão Bonaparte. Existem duas modalidades de estruturas sequenciais: encadeamento ou cadeia de acontecimentos e diagrama de fluxo (Fernandes, 2000; Hernández e García, 1991). O primeiro pode ser representado de forma horizontal, partindo de

um conceito ligado a outro por uma seta e assim sucessivamente. Temos o exemplo, da absorção dos alimentos:

Mastigação → Digestão → Assimilação

Pode também ser representado esquematicamente como nos exemplifica a figura 4.

Figura 4: Cadeia de acontecimentos



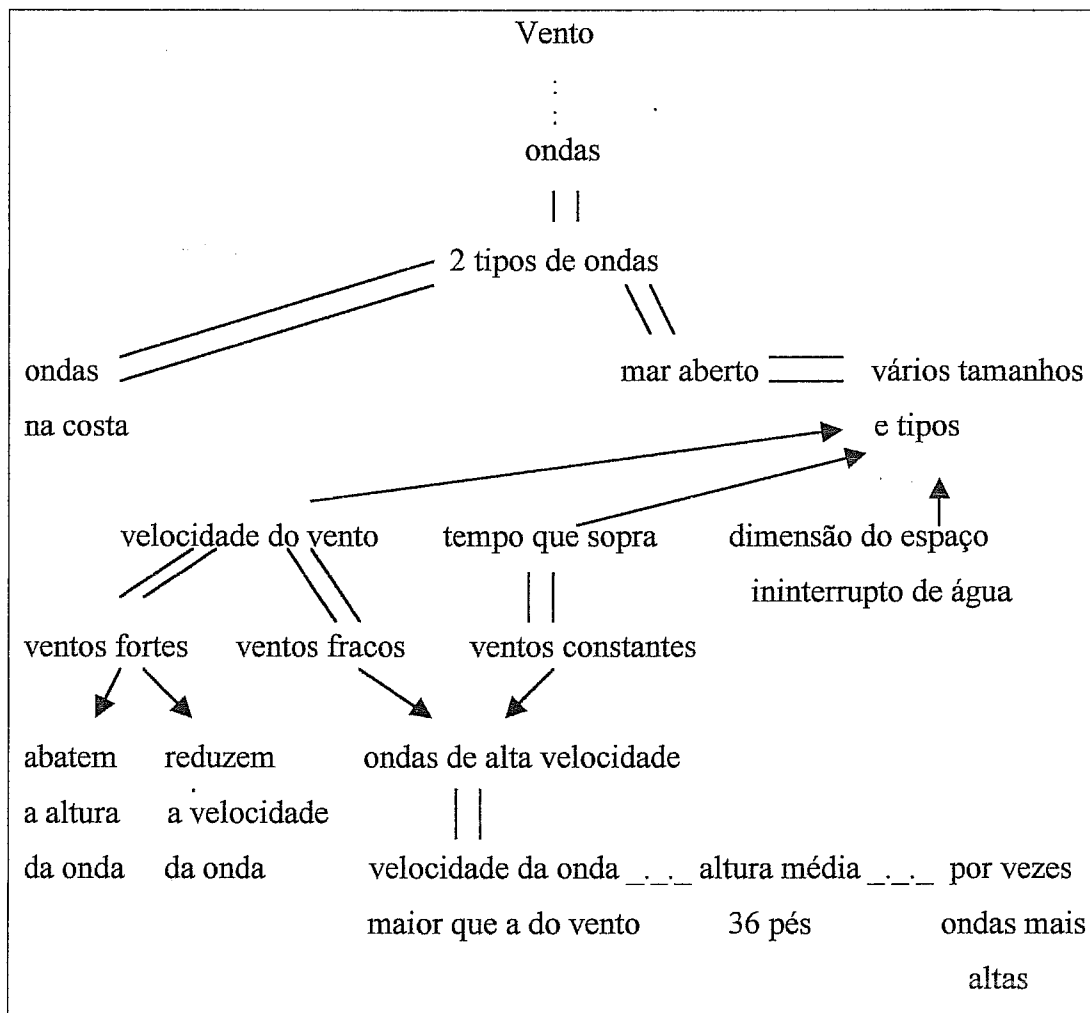
Fonte: Fernandes (2000)

O diagrama de fluxo é idêntico ao encadeamento, com o acréscimo de poder representar duas ou mais alternativas determinadas condicionalmente, em que uma pode dar lugar a um novo rótulo verbal enquanto a outra recorre a rótulos anteriormente estabelecidos.

As principais características do diagrama de fluxo (figura 5) são as relações causa-efeito, as relações condicionais, as saídas unívocas ou ramificadas e a direcção proactiva e retroactiva, sendo estas duas últimas as que o distinguem do

encadeamento (Álvarez, Fernández, Rodríguez & Bisquerra, 1988; Geva, 1985; Hernández e García, 1991).

Figura 5 – Diagrama de fluxo



Fonte: Álvarez, Fernández, Rodríguez & Bisquerra, 1988

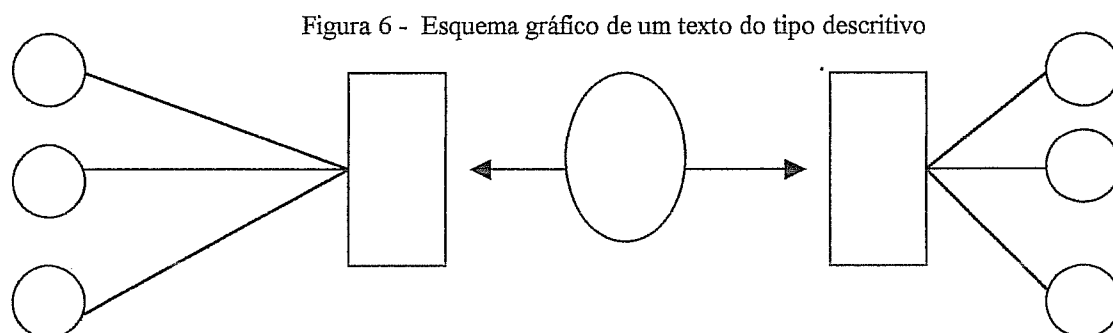
- ..... tema
- elaboração
- causa-efeito
- detalhe

### Estruturas radiais.

As estruturas radiais, designadas de gráficos por Giasson (1993) e de diagramas por Postigo e Pozo (2000), partem de uma ideia principal da qual derivam outras ideias expressas no texto podendo haver novas ramificações. Estas estruturas são representações gráficas que reflectem a estrutura dos textos informativos, representando descrições, enumerações, relações de causa-efeito e de comparação (Giasson, 1993; Hernández & García, 1991).

Giasson (1993) apresenta os trabalhos efectuados nesta área descrevendo os diferentes tipos de esquemas gráficos para as diferentes estruturas dos textos informativos. Assim:

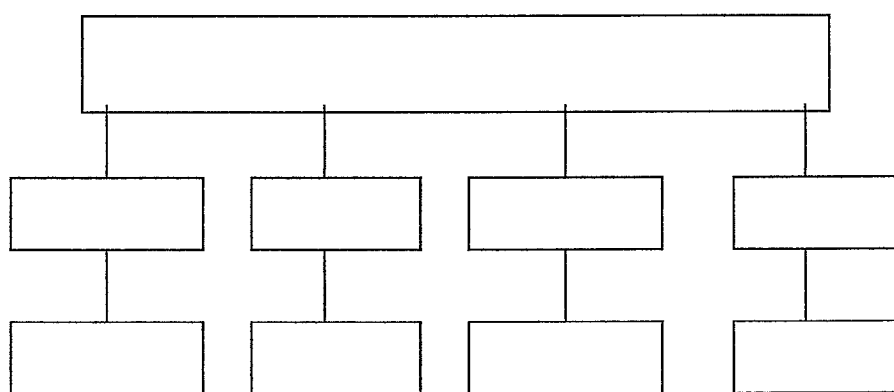
1. Os textos de tipo descritivo poderão ser representados por esquemas gráficos onde no topo ou no centro está localizada a ideia principal, a partir da qual se registam as ideias mais importantes (ligadas à primeira por setas) que, por sua vez, podem conduzir às ideias secundárias (figura 6).



Fonte: adaptado de Giasson (1993)

2. Relativamente aos textos enumerativos, existem dois tipos de representação gráfica: aquela em que visualmente se apresenta a lista dos elementos de um texto (figura 7). e uma outra onde, além disso, se evidencia a estrutura temporal do texto.

Figura 7 – Esquema gráfico de um texto de tipo enumerativo



Fonte: Giasson (1993).

3. Para os textos do tipo comparação a sua representação gráfica realça as semelhanças e as diferenças entre dois conceitos ou entre vários conceitos consoante o texto em questão. Neste último caso, o gráfico assume a forma de uma matriz (figura 8).

Figura 8 - Esquema gráfico de um texto do tipo comparativo

	Paleolítico	Neolítico
Modo de vida	Nómadas (vivendo em grutas para se protegerem do frio) e recolectores (caça, pesca e recolha de frutos e raízes)	Sedentários (vivendo em aldeias) e produtores (dedicavam-se à agricultura e à criação de animais).
Instrumentos utilizados	Instrumentos simples de pedra lascada (armas).  Vestuário: peles de animais.	Instrumentos de pedra polida. Objectos de barro (pratos e vasilhas de utilidade diversa). Cestaria. Vestuário: utilização de fibras vegetais (tecelagem).

Fonte: adaptado de Gámez & Pérez (1991).

- Os gráficos dos textos de tipo causa-efeito apresentam as causas e os efeitos que provocam, bem como a relação existente entre eles.
- Nos textos do tipo problema-solução, a lógica é idêntica à dos textos causa-efeito, representando graficamente dois ou até três conceitos: o problema, a solução e o resultado.

### Estruturas de pré-formato.

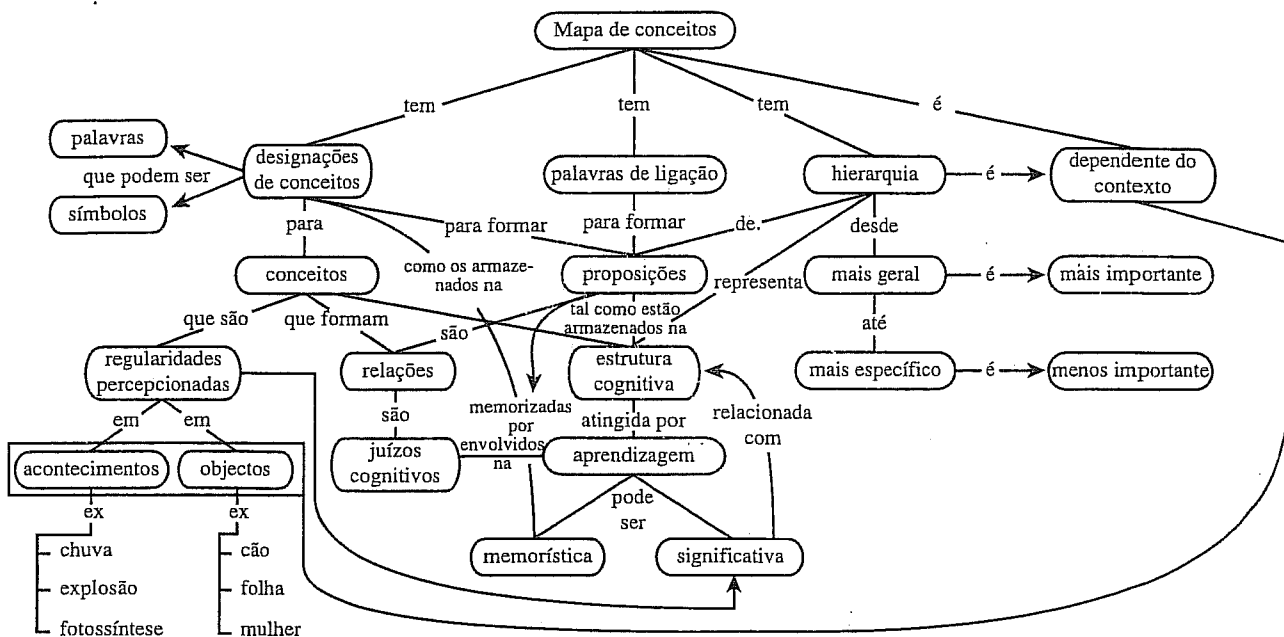
Tratam-se de estruturas gráficas previamente estabelecidas nas quais se inserem as informações do texto lido. É o caso dos diagramas em forma de vê, também conhecido como o vê de Gowin, que se utilizam quando há questões a colocar ou metas a atingir: a questão ou questões são registadas no interior do vê;

à sua esquerda registam-se as teorias, princípios ou conceitos (parte conceptual) que podem responder às questões; à sua direita registam-se os juízos, os resultados alcançados, os registos e os factos (parte metodológica) que vão permitir dar uma resposta; e na parte inferior do vê regista-se a resposta (Hernández & García, 1991; Moreira & Buchweitz, 1993; Novak & Gowin, 1996; Valadares & Graça, 1998).

Para além dos organizadores gráficos descritos, temos o mapa de conceitos no qual a informação é apresentada segundo uma lógica de causa-efeito, de acordo com uma hierarquia, é o caso dos graus dos adjectivos ou dos sistemas, por exemplo, o sistema respiratório (Fernandes, 2000). Um mapa conceptual representa a relação entre conceitos ligados entre si por um ou dois termos (figura 9). Neste tipo de representação gráfica os conceitos mais gerais devem localizar-se no topo do mapa ou rede, sendo os conceitos mais específicos sucessivamente registados abaixo deles. Deste modo favorece-se uma aprendizagem significativa do texto esquematizado (Moreira & Buchweitz, 1993; Novak & Gowin, 1996).

Em todo o processo de selecção da informação apresentada num texto vários são os factores em jogo: o tipo de texto, a sua estrutura, os conhecimentos prévios do leitor, o domínio ou não de estratégias de compreensão leitora bem como de estratégias para condensar um texto no seu essencial. Estas últimas – quando ausentes - poderão levar a conclusões erradas: a existência de dificuldades de compreensão.

Figura 9 – Mapa de conceitos



Fonte: Novak & Gowin, 1996

Mas, de acordo com alguns estudos, constatou-se que a tarefa de resumir exige, para além da compreensão, o domínio de outros mecanismos: selecção ou omissão, generalização e integração. Estes necessitam de ser trabalhados explicitamente com os indivíduos que, muito embora compreendam os textos, não dominam estas macroregras e por isso têm dificuldades ou até não conseguem resumir-los (Beck & Dole, 1992; Giasson, 1993; Orrantia, Rosales & Sánchez, 1998; Winograd, 1985).

A Escola tem revelado todas estas preocupações e tem tentado implementar por vezes meras técnicas de estudo outras vezes programas com vista a resolver os problemas que vão surgindo. Ao longo do século XX, foi-se tornando realidade a conjugação das práticas docentes com as descobertas que se foram fazendo na ciência, especialmente na área da psicologia.

## Os Modelos de Estudo: Breve Perspectiva Histórica

### Enfoque Intuitivo

Segundo Hernández e García (1991), as primeiras experiências que promoveram o desenvolvimento de habilidades para uma maior eficácia do estudo inspiraram-se na prática dos professores. As estratégias utilizadas baseavam-se no senso comum e na experiência pessoal e pedagógica dos docentes e consistiam em fazer sublinhados, quadros sinópticos e regras mnemónicas.

O carácter prático dessas prescrições teve como consequência levar os alunos a estudar com um objectivo muito simples e concreto: o de alcançar um bom resultado num exame ou numa ficha de avaliação (Álvarez, Fernández, Rodríguez & Bisquerra, 1988; Selmes, 1988). E desse modo dava-se prioridade às metas de rendimento e não tanto às metas de aprendizagem. Segundo alguns estudos, como é o caso do de Faria e Fontaine (cit. por Vasconcelos & Almeida, 1998), as metas de rendimento apenas estimulam os alunos a atingir uma avaliação positiva numa determinada tarefa enquanto que as metas de aprendizagem possibilitam a aquisição de novas (competências) habilidades e conhecimentos.

Todo esse trabalho, baseado na experiência e na intuição dos professores, carecia de bases teóricas e consistia, na maioria das vezes, no cumprimento de prescrições isoladas. No entanto, essas experiências foram mais tarde fonte de inspiração de vários trabalhos como é o caso do conhecido programa S. Q. 3 R.

de Robinson ou o D. R. T. A., o R. E. A. P. ou o M. U. R. D. E. R.. São programas que têm como objectivo a “aprendizagem de técnicas e de estratégias eficazes de trabalho intelectual.” (Hernández & García, op. cit., pp. 26) e que consubstanciam em si um conjunto de prescrições que tem tido muitos adeptos nas nossas escolas.

### Enfoque Behaviorista

Nos finais do século XIX, a psicologia apoiou-se no método experimental, específico das ciências físicas e naturais, tornando-se numa disciplina científica autónoma e separada da filosofia. Na primeira década do século XX, com a institucionalização da escolaridade generalizada e obrigatória nos países ocidentais mais desenvolvidos, surge a necessidade de implementar mudanças qualitativas no ensino. Governos, professores e centros de formação inspiram-se na psicologia para criar uma teoria educativa com base científica, nascendo a psicologia da educação que, segundo Pyle, “proporciona um guia nos métodos para ajudar os estudantes a aprenderem.” (cit. por Salvador et al., 2000, pp 27).

Assim, à semelhança do que sucedia nas ciências experimentais, desenvolveram-se estudos dos processos de aprendizagem, em situação de laboratório, seguidos de uma transposição dos seus resultados para a prática escolar. Nesse campo foi Edward Thorndike quem deu importantes contributos com as suas leis da aprendizagem que estiveram na origem da psicologia behaviorista, quer das primeiras formulações de Watson como nas posteriores concebidas por Hull e Skinner (Bigge, 1977; Salvador et al., op. cit.).

Os behavioristas foram por conseguinte pioneiros na abordagem científica da temática do estudo (Hernández & García, op. cit.; Salvador et al., op. cit.). A sua grande preocupação centrou-se num planeamento didáctico eficaz para atingir os objectivos de aprendizagem inicialmente propostos (Álvarez et al., op. cit.). Por outro lado, incidiram sobre as habilidades do estudo centradas nos hábitos externos ao indivíduo, onde a motivação, enquanto antecedente do estudo, e o aut reforço positivo e o autocontrolo, após o estudo, tinham um papel decisivo (Hernández & García, op. cit.).

Para os behavioristas o estudo era entendido como uma sequência de condutas, que pretendia alcançar determinados objectivos e que tinha um plano de trabalho previamente elaborado. As condutas consistiam na eleição do tema a trabalhar, na organização do material necessário, na leitura do texto e na aquisição de conhecimentos.

Termos como “controlo do ambiente”, “reforço”, “prática faseada”, entre outros, são conceitos que os psicólogos behavioristas realçaram quando fizeram intervenções no sentido de melhorar o estudo. Nessa ordem de ideias o paradigma behaviorista apresenta um conjunto de pressupostos relativamente ao estudo. Daí terem apresentado como fundamentais para atingir esse objectivo um conjunto de factores:

- condições do estudo, ou seja, deve haver um lugar fixo, um ambiente confortável e adequado, deve-se evitar interferências de ordem vária (rádio, televisão...), deve-se ter à disposição todos os materiais necessários e estarem devidamente organizados, tempo de estudo, horários, etc.
- técnicas de aprendizagem dominadas, por exemplo, a capacidade leitora, o uso de dicionários, o acesso a textos de consulta, a utilização de ficheiros.

- motivação antes de estudar.
- organização da tarefa de estudo: divisão da tarefa nas suas componentes específicas, desenvolvendo a aprendizagem “ passo a passo” (como anteriormente já foi descrito).
- avaliação do comportamento que se está a ter.
- ter em consideração a curva da aprendizagem: fase de pré - aquecimento, fase de ascensão, fase de meseta, fase de declínio, fase de inibição reactiva e o perigo da inibição reactiva condicionada.
- existência de intervalos de descanso e de uma prática distribuída decorrentes dos fenómenos de inibição reactiva e de aprendizagem latente.
- utilização de reforços ou auto - reforços e do autocontrolo, como procedimentos que facilitam e consolidam os hábitos de estudo (Hernández & García, op. cit.).

O grande contributo do behaviorismo para a psicologia do estudo resume-se a três aspectos:

- ter conhecimento dos antecedentes da actividade do estudo;
- saber como o aluno pode utilizar esse contexto através do seu autocontrolo;
- conseguir que a actividade do estudo se repita com garantias de êxito (Hernández & García, op. cit.).

O interesse deste paradigma centra-se então numa palavra-chave: motivação. Motivação produzida quer a priori (relativo aos antecedentes do estudo, por exemplo, o ambiente) quer a posterior (os reforços positivos que possibilitam a repetição da conduta com êxito).

A grande desvantagem foi o facto de ter ignorado as estratégias derivadas dos mecanismos internos relativos à aquisição, representação e recuperação da informação (Álvarez et al., op. cit.; Hernández & García, op. cit.).

### Enfoque Cognitivo

Entre os anos vinte e sessenta do século XX a aprendizagem referia-se apenas à mudança de condutas do indivíduo exteriormente observáveis (behaviorismo). A partir de então ela é entendida como uma mudança de condutas mas acima de tudo uma mudança de conhecimentos do indivíduo, sendo um processo em que o indivíduo assume um papel activo (Álvarez et al., 1988.; Sierra & Carretero, 1996).

A psicologia cognitiva, cuja influência na aprendizagem teve início nos anos 70, nasce a partir da comparação da mente humana com a estrutura de um computador, em que o ser humano constitui um ser com capacidade de recolher informação do meio, de processar essa informação e de tomar decisões: teoria do processamento da informação (Sierra & Carretero, op. cit.). O cognitivismo dedica-se quase exclusivamente ao estudo da memória que consiste na “habilidade para adquirir a informação, conservá-la e reconhecê-la” (Wingfield e Birnes, cit. por Hernández & García, 1991, pp. 32), mas também se dedica aos procedimentos de codificação e recuperação da informação, entre outros processos internos que vão constituir o apoio teórico dos comportamentos de estudo.

Os psicólogos cognitivos consideram que a memorização de conteúdos constitui de facto o processo por excelência do estudo. Não basta a um indivíduo

– enquanto aluno – compreender o que leu, pois, necessita também de reter e de relembrar quando necessário essa informação. A memória é o processo-base a partir do qual se desenvolvem e se podem estudar todos os outros processos cognitivos (Hernández & García, op. cit.).

O modelo cognitivo tenta compreender como é que o aluno utiliza os seus processos cognitivos para transformar em funcionais todos os estímulos que recebe no processo de instrução. É deste modo realçado a natureza individual de todo o processo de aprendizagem bem como a enorme importância da actividade de transformação da informação desenvolvida pelo indivíduo (Álvarez et al, op. cit.). Nesta perspectiva, para que o professor facilite o processo de aprendizagem do aluno, terá que criar um ambiente propício ao desenvolvimento de técnicas de estudo que, por sua vez, tornem mais eficazes e efectivas as estratégias de aprendizagem (Hernández & García, op. cit.). Estratégias que constituem “condutas que influenciam a codificação, retenção e recuperação da informação” (Weinsten e Mayer, cit. por Vasconcelos & Almeida, 1998, pp. 108).

A teoria de Piaget, muito embora não se enquadre no enfoque do processamento humano da informação, pode qualificar-se como uma teoria cognitivista de cariz construtivista (Hamers & Overtoom, 1998; Piaget, 1972; Salvador, et al., 2000). De acordo com Delval (1997), o construtivismo define-se, em termos epistemológicos, como a construção que o sujeito faz do seu próprio conhecimento, não o recebendo passivamente dos outros. Nessa construção estão envolvidos dois aspectos distintos e complementares: a construção que o sujeito faz do conhecimento e os instrumentos do meio, facilitadores ou não dessa construção. O conhecimento constitui assim o resultado da acção do sujeito sobre a realidade, sendo determinado pelas propriedades do sujeito e pelas propriedades

da realidade que o circunda. E nessa ordem de ideias Piaget defende que o sujeito constrói espontaneamente os seus conhecimentos através da interacção com a realidade que o rodeia. O conhecimento é construído de forma activa. O processo de aprendizagem constitui um acto espontâneo mas também solitário: o aluno aprende sozinho e de forma natural, mediante as acções que desenvolve em interacção com os objectos (Salvador et al., 2000). Para Piaget o mundo social tem um papel importante no processo de desenvolvimento do indivíduo, mas, não constitui o aspecto central da sua teoria que incide essencialmente na interacção do indivíduo com o meio físico (Tudge & Rogoff, 1995).

O grande contributo da psicologia cognitiva para o desenvolvimento de métodos de estudo foi a correspondência entre as características cognitivas do sujeito e as estruturas do texto, correspondência que explica a compreensão do texto. A compreensão textual vai por sua vez constituir o processo mais significativo da Psicologia do Estudo (Hernández & García, 1991).

A psicologia cognitiva desenvolveu e colocou no terreno métodos de estudo mais eficazes, na medida em que, para além dos factores externos já anteriormente presentes nos programas de inspiração behaviorista, acrescentou factores internos da aprendizagem, ou seja, os processos cognitivos relativos à aquisição, transformação e retenção da informação.

A grande lacuna foi não ter considerado crucial o contexto social em que se desenrola todo o processo de aprendizagem, não sendo por isso indispensável para a aprendizagem do indivíduo, e posteriormente para o seu desenvolvimento, a mediação feita pelos outros (pais, professores ou colegas). De acordo com Emler e Glachan (cit. por Gilly, 1995) os processos interindividuais que envolvem a

construção de saberes nem sempre foram considerados como fundamentais. O seu paradigma baseou-se num modelo binário (relação sujeito-objecto), centrando-se nos processos estritamente intraindividuais, em que o contexto social constitui um elemento exterior ao processo de construção do conhecimento.

### Enfoque Sócio-construtivista

Numa perspectiva sócio-construtivista a psicologia dedicou-se a investigar a importância das interações sociais e do contexto cultural na construção do conhecimento. A base teórica dos métodos de estudo segundo este paradigma centra-se essencialmente na relação entre os processos interpessoais e os intrapessoais para a construção do conhecimento.

Se as perspectivas cognitivistas entendiam o conhecimento como estruturas que foram adquiridas e organizadas na memória, os sócio-construtivistas concebem a aprendizagem como um conjunto de processos de interação, de negociação e de colaboração, passando por formas de conhecimento socialmente apropriadas e transformadas através desses processos (Palincsar, 1998).

O sócio-construtivismo assenta em duas dimensões: a construtivista e a social. A dimensão construtivista postula que os conhecimentos são construídos pelo indivíduo através das experiências que ele vive no seu ambiente. Desse modo a referência exclusiva aos programas escolares é insuficiente o que vai pôr em causa a tradicional abordagem do ensino por objectivos – descendente das teorias behavioristas - que define os conteúdos a dominar. Por sua vez, a aprendizagem em contexto escolar constitui um processo individual que só se concretiza por intermédio de interações com os outros: colegas e professores. Por isso é

essencial criarem-se espaços de diálogo nas salas de aula para que os alunos possam construir pessoalmente os seus conhecimentos através das interacções com os outros (Jonnaert & Borght, 2002).

Os contributos teóricos da perspectiva sócio-construtivista localizam-se essencialmente nos trabalhos desenvolvidos, nos anos 20 e 30 do século XX, por Vigotsky e seus colaboradores e só divulgados na Europa Ocidental e EUA nos anos 60 e 70 (Palincsar, op. cit.; Salvador et al. 2000).

Nesta perspectiva a aprendizagem escolar consiste num processo de participação activa do aluno na construção, alteração, enriquecimento e diversificação dos seus esquemas de conhecimento. Esse processo desencadeia-se na Zona de Desenvolvimento Próximo, conceito criado por Vigotsky (1998) que constitui um espaço onde “graças à interacção e à ajuda de outros, uma pessoa pode trabalhar e resolver um problema ou realizar uma tarefa, de uma maneira e a um nível que não seria capaz de atingir se trabalhasse individualmente” (Newman, Griffin & Cole, cit. por Onrubia, 2001, pp 123). O ensino é aqui entendido como uma ajuda a todo o processo de aprendizagem. Ajuda na medida em que o ensino nesta perspectiva não poderá substituir a actividade mental construtiva do aluno (Onrubia, op. cit.).

#### Adequação dos apoios prestados na zona de desenvolvimento próximo.

A ajuda dada pelo professor só tem sentido quando é eficaz e tal verifica-se quando proporciona ao aluno uma aprendizagem significativa. Uma ajuda eficaz é a que estabelece a ligação aos esquemas de conhecimento que o aluno possui dos conteúdos em causa; que parte do significado que o aluno atribui a esses conteúdos; e que apresenta desafios ao aluno ao ponto deste pôr em causa os

significados que anteriormente atribuía aos conteúdos, levando-o a fazer uma reestruturação do seu próprio conhecimento. Por isso uma ajuda eficaz acaba sempre por orientar-se para saberes que o aluno ainda não domina, fazendo com que esteja numa constante situação de esforço de compreensão e de esforço de actuação (Onrubia, 2001).

Se os apoios, reforços ou meios de ajuda podem ser de vários tipos, desde intelectuais a emocionais, para que o aluno não desmotive perante o esforço a que é sujeito, podem também assumir vários aspectos:

- intervenção directa do professor junto de um grupo de alunos ou de apenas um;
- organização global da aprendizagem (horários, espaços, turma);
- organização específica da aprendizagem (selecção e ordenação de conteúdos, escolha de actividades, de materiais de apoio, instruções a dar e recursos vários).

Tudo é importante e constitui por si um apoio à aprendizagem dos alunos: desde a escolha do espaço (sala de aula, laboratório, exterior), ao desenvolvimento de actividades para a turma, para pequenos grupos, pares ou individualmente, aos materiais de consulta postos à disposição dos alunos e aos conteúdos a trabalhar (Onrubia, op. cit.).

Nessa ordem de ideias Bruner considerou que o desenvolvimento humano só pode ser entendido como um processo de colaboração entre o adulto e a criança, em que o adulto assume o papel de mediador da cultura. O adulto é aquele que apoia a criança quando, perante a realização de uma tarefa, esta se depara com elementos da mesma que correspondem às suas competências (entendidas como

instrumentos) e outros que as excedem. O papel do adulto será o de assegurar os elementos que ultrapassam as competências da criança para que ela se possa concentrar nos que domina. Este mecanismo ficou conhecido por andaime ou *scaffolding* (Benejam, 2002; Bruner, 2002; Daniels, 2003; Gilly, 1995; Mercer, 1998).

Quando os apoios, processos de tutela ou andaime são de facto eficazes a meta a atingir é dupla: o desenvolvimento da capacidade de compreensão e da capacidade de autonomia do aluno (Onrubia, 2001). Tal como defendia Vigotsky (1991), o que inicialmente só se pode realizar no plano social e interpessoal, num segundo momento, poder-se-á concretizar autonomamente no plano individual e intrapessoal, já que “Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas actividades colectivas, nas actividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas actividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.” (Vigotsky, 2001, pp.114).

Vigotsky considerou que o desenvolvimento dependia e era consequência da aprendizagem resultante de uma interacção social (Schneuwly, 1987; Vigotsky, 1991), “procedendo sempre do exterior (plano social) para o interior (plano psicológico)” (Peixoto e Monteiro, 1999, pp 10).

A nova relação entre desenvolvimento, aprendizagem e educação apresentada por Vigotsky justifica-se pelo facto da relação entre o indivíduo e a realidade ser sempre socialmente mediada; de todas as funções psíquicas superiores - como a vontade, a atenção, a memória, o pensamento verbal – resultarem directamente

das relações sociais; e da interiorização se concretizar através da diferenciação de funções anteriormente indiferenciadas (Schneuwly, 1987).

#### Trabalhos de investigação de inspiração sócio-construtivista.

Um dos métodos de estudo, ou como nos diz Álvarez et al. (1988), um dos “processo(s) para atingir a aprendizagem” (pp 77), inspirado na teoria de aprendizagem socialmente mediada de Vigotsky e incidindo na zona de desenvolvimento próximo, é o método do andaime ou “ensino recíproco” utilizado nos trabalhos de Palincsar e Brown (Carriedo, 1996; Palincsar, 1998; Palincsar & Brown, 1989; Soriano, Vidal-Abarca & Miranda, 1996). De acordo com este método são os outros – pais, professores e colegas – que vão fornecer ao sujeito os instrumentos essenciais para a sua aprendizagem. A essência deste método assenta no facto do sujeito mais competente (adulto ou colega) contribuir para a aprendizagem do sujeito menos competente.

Com o ensino recíproco pretende-se melhorar de forma cooperada a compreensão de textos a partir de quatro estratégias (por serem estas as utilizadas pelos leitores mais competentes): perguntar, resumir, predizer e clarificar. Neste âmbito vai-se criar uma zona de desenvolvimento próximo verbalizando de forma explícita os processos cognitivos do seguinte modo :

- todos os elementos de um grupo (professor e alunos) assumem, por turnos, a função de líder na discussão desenvolvida em torno de um texto;
- enquanto um aluno assume a liderança, os restantes apoiam o debate apresentando informações complementares ou solicitando esclarecimentos sobre eventuais dúvidas;
- o adulto orienta o grupo consoante as suas necessidades e a sua participação no debate;

- as discussões desenvolvem-se em torno dos conteúdos dos textos mas também se centram à volta das estratégias utilizadas pelos alunos (Brown, 1997; Mateos, 1991a; Palincsar & Brown, 1989; Salvador et al., 2000; Zabal & Berrocal, 1995).

Os trabalhos de Brown e Palincsar foram eficazes em grupos reduzidos de alunos com dificuldades de compreensão na leitura e tinham como base teórica ideias vigotskianas, conceitos desenvolvidos, por teóricos posteriores a Vigotsky, no âmbito da interacção adulto/criança em situação de sala de aula e, por último, os contributos do discurso educacional ou da sociolinguística, uma vez a linguagem constituir o instrumento por excelência de mediação entre professor e alunos, permitindo a comunicação no seio do grupo (Salvador et al., 2000).

Outra via de investigação identificada com a teoria sociocultural foi a de Brown e Campione (Brown, 1997; Daniels, 2003; Palincsar, 1998) com o projecto *Guided Discovery in a Community of Learners*, o qual se centrou na aprendizagem colaborativa (Aires, 2003) em que (1) os alunos são envolvidos na sua própria aprendizagem e incentivados a serem parcialmente responsáveis pelo seu próprio desenho curricular; (2) trabalhando em várias áreas temáticas, os alunos organizam-se em diferentes grupos de pesquisa para se tornarem especialistas em subtópicos do tema; (3) os alunos organizam seminários nos quais partilham o que aprenderam para que todos os membros da turma possam dominar todos os temas; (4) a comunidade de aprendizes da sala de aula (*Community of Learners classrooms*) tem como principais características a responsabilidade individual (de dominar muito bem uma área temática) e a partilha comunitária (o dever de comunicar aos outros membros do grupo o que aprendeu); (5) o discurso da sala de aula é caracterizado por uma discussão

construtiva, questionando e criticando; (6) concebe-se a sala de aula como um espaço onde existem múltiplas zonas de desenvolvimento próximo, nas quais se inclui professor e alunos, diferentes níveis de competência bem como os textos e instrumentos que apoiam a aprendizagem; (7) há a expectativa da aprendizagem decorrer de contributos individuais de apropriação de ideias.

Os resultados deste projecto demonstraram que (i) os alunos destas comunidades de aprendizagem retêm muito melhor a área de domínio específico do que os indivíduos dos grupos de controlo; que (ii) são capazes de pensar de forma crítica sobre o conhecimento; e que (iii) registam progressos significativos no âmbito das competências de literacia, como a leitura compreensiva e a argumentação oral (Palincsar, 1998).

O papel do professor não é aqui concebido como um mero transmissor de conhecimentos mas acima de tudo como um organizador social das aprendizagens, que recorre a procedimentos adequados às necessidades e aos interesses demonstrados pelos alunos.

#### Programas de Intervenção para o Desenvolvimento de Competências de Estudo

Partindo do pressuposto que o estudo, como afirma Hernández e García (1991), consiste numa actividade intencional do aluno para atingir uma determinada meta e que competências constituem capacidades que se transferem da escola para a vida activa, acrescidas de conhecimento (Hamers & Overtoom 1998), os programas de intervenção nessa área só podem ter como metas as de aprendizagem, ou seja, devem dotar os jovens de capacidades como o saber sintetizar e o saber processar e interpretar, por exemplo, a diversidade de

informação gráfica que inundou actualmente o nosso quotidiano (Postigo & Pozo, 2000).

Os programas inventariados a nível europeu por Hamers e Overtoom (1998) apresentam uma inspiração teórica diversa: Vygotskiana, Piagetiana e de processamento de informação. Por outro lado, os temas tratados são múltiplos: treino de capacidades gerais de raciocínio, pensamento crítico, resolução de problemas, memória, leitura para a compreensão, composição, aritmética, disciplinas do ensino secundário (como é o caso das ciências). Face a esta diversidade temática surgem na literatura algumas categorizações dos programas. Uma delas é a de Nikerson e seus colaboradores (cit. por Hamers & Overtoom 1998), que agrupam os programas em cinco tipos:

- i. *Abordagem das operações cognitivas*, destina-se aos alunos que apresentam um fraco domínio de operações básicas, como a classificação e a seriação. Exemplo desses programas são os de Klauer ou de Hamers e De Koning.
- ii. *Abordagem heurística*, são ensinados todos os tipos de operações de resolução de problemas, como a análise de problemas, planeamento, representação e verificação.
- iii. *Abordagem do pensamento formal*, o ponto de partida é a teoria neo-Piagetiana, tendo como objectivo fazer as transições entre os diferentes estádios (temos o exemplo do programa de Adey).
- iv. *A capacidade de pensar enquanto manipulação da língua* e outros símbolos, nas várias áreas disciplinares, estimula-se a utilização das capacidades de pensar (é o caso dos Programas de Objectivos Específicos).

- v. *Pensar sobre o pensar*, incentivam-se os alunos a pensarem sobre o pensar e a tomarem consciência dos seus próprios processos cognitivos.

Por seu turno, Simpson e colegas (cit. por Rosário, 2002), tendo em consideração a transferência de estratégias de aprendizagem, apresentam outra categorização:

- a. *Cursos de aprender a aprender*, vocacionados para a promoção de processos. Orientam-se os alunos para a identificação e utilização de estratégias apropriadas às diferentes condições de aprendizagem. É promovida a transferência das aprendizagens para outros contextos e os participantes neste tipo de cursos apresentam uma melhoria do seu rendimento escolar.
- b. *Cursos de aprender a aprender referenciados a uma determinada área de conteúdo*, treinam estratégias de aprendizagem numa determinada disciplina ou área de conhecimento. Estes programas promovem o sucesso escolar nessa disciplina mas não foi encontrada evidência de que essas competências tenham sido transferidas para outros domínios de estudo.
- c. *Cursos de exercício das competências de leitura e escrita*, constituídos por módulos orientados para o processo, nos quais são simultaneamente treinadas competências de leitura e de escrita. O objectivo destes cursos é desenvolver a competência da escrita e conseqüentemente o sucesso escolar.

- d. *Intervenções pontuais, cursos de Verão ou programas-pontes entre ciclos*, são orientados para alunos com dificuldades de aprendizagem ou para a preparação de alunos numa nova etapa da sua vida escolar. Devido à sua curta duração e ao escasso treino explícito parece não haver transferência das competências aprendidas nestes cursos.
- e. *Cursos dos serviços de assistência na área das competências de estudo oferecidos por gabinetes especializados*, constituem intervenções pontuais solicitadas pelos alunos quando sentem necessidade de serem ajudados.

Existem sobreposições dentro de cada categorização e podem-se encontrar similitudes entre as duas classificações apresentadas. Por exemplo, na classificação de Simpson e colegas, na abordagem pensar sobre o pensar, aplica-se também a heurística (Hamers & Overtoom, 1998). Por outro lado, o desenvolvimento de capacidades ao nível da língua materna, através da leitura e da escrita, encontra-se presente nas duas classificações nas abordagens referenciadas em (iv) e (c); e o incremento de capacidades sobre o pensar encontram-se presentes nos cursos referidos em (i), (ii), (v) e em (a) e (b). Relativamente aos programas apresentados nas categorias (d) e (e) distinguem-se dos restantes pela sua curta duração e conseqüentemente por uma lógica diferente: lacunar em vez de desenvolvimental (Rosário, 2002). Este formato de cursos foram também referidos por Álvarez (1988) com as seguintes designações: (1) *curso introdutório*, desenvolvido no início de um novo ciclo educativo; (2) *curso introdutório reforçado* ao longo do ciclo; (3) *curso intensivo*, no final do primeiro trimestre; e (4) *curso de acção tutorial*, integrado num programa geral de orientação educativa.

No que concerne ao desenho das intervenções os programas dividem-se em dois grandes grupos, apelidados na literatura de vários modos: (1) programas de objectivos gerais ou abordagem geral (Hamers & Overtoom, op. cit.) ou justaposição (Rosário, op. cit.) e de (2) programas de objectivos específicos, abordagem específica (Hamers & Overtoom, op. cit.) ou infusão curricular (Weinstein & Meyer cit. por Rosário, op. cit.).

Os programas apelidados de justaposição constituem todos aqueles que, regra geral, são implementados explicita e separadamente do currículo escolar normal mas que podem ser concretizados em espaços de âmbito curricular – como a área de estudo acompanhado – ou não, como é o caso dos clubes ou de cursos em horários pós-escolar. Os programas apelidados de infusão curricular são implementados como parte integrante das diversas disciplinas, contemplando o desenvolvimento de capacidades do pensar na dinâmica específica de cada disciplina, em conteúdos relevantes da leitura, escrita e aritmética (Hamers e Overtoom, op. cit.; Rosário, op. cit.).

Segundo Salema (1997) e Hamers e Overtoom (op. cit.) há vantagens para ambos os tipos de programas. Quanto aos de justaposição, designados por Salema de programas fora das actividades curriculares normais (é o caso da Promoção cognitiva de Almeida & Morais), descrevem melhor os diversos componentes cognitivos; há uma maior percepção por parte dos alunos do que são competências do pensar, as quais são facilmente avaliadas. Relativamente aos de infusão curricular, chamados por Salema (op. cit.) de programas dentro das actividades curriculares, são mais facilmente implementados porque, como nos diz Hamers e Overtoom (op. cit.), não exigem cursos especiais e, por outro lado, fortalece-se a

ideia de que o desenvolvimento das competências do pensar deve ser feito pelo e dentro do currículo.

O debate à volta destas duas abordagens mantém-se. Os defensores das intervenções de justaposição curricular afirmam que “Os alunos fracos podem ficar sobrecarregados ao terem de aprender em simultâneo os conteúdos da disciplina e as capacidades de pensar” (Hamers & Overtoom, op. cit., pp. 16). Ou seja, defendem a separação entre o ensino das capacidades de pensar e o dos conteúdos disciplinares na medida em que para eles “... pensar no conteúdo não é o mesmo que pensar sobre o conteúdo.” (Colle, 1993, pp. 339). Para autores como Siegel e Govier (cit. por Colle, op. Cit.), a abordagem da infusão curricular não desenvolve capacidades nos alunos para estabelecerem ligações entre as diferentes áreas do conhecimento. Ou seja, tornam mais difícil a transferência de competências (Rosário, 2002). Por outro lado, consideram que a possibilidade dos professores constituírem os únicos responsáveis pelo ensino das capacidades de pensar e dos conteúdos da sua disciplina vai provocar dificuldades pedagógicas e um forte conflito entre o ensinar a pensar e o tópico da matéria a tratar. Se os docentes têm algumas dificuldades em leccionar todos os conteúdos programáticos estipulados, terão ainda mais se forem acrescentados outros (Cole, op. cit.; Rosário, 2002).

Os que postulam intervenções de infusão curricular dizem que “O ensino de capacidades de pensar deve fazer parte das disciplinas porque um grande número dessas capacidades são específicas dos conteúdos e não são facilmente transferidas para outros conteúdos” (Hamers & Overtoom, 1998, pp. 16). Para estes investigadores, como é o caso de McPeck (cit. por Cole, op. cit.), é essencial haver uma estreita ligação entre as capacidades do pensar e os conteúdos

das várias áreas disciplinares. Esta posição tem sido apoiada pelos professores já que os mesmos afirmam que ensinam as capacidades do pensar quando ensinam os conteúdos da sua disciplina. Tal deve-se à necessidade imperiosa dos alunos dominarem um conjunto de competências específicas associadas aos conteúdos de cada disciplina. Só assim é que se pode falar de sucesso educativo (Cole, op. cit.; Hamers & Overtoom, op. cit.).

Baron e Sternberg (cit. por Cole, op. cit.), Pinto (1998), Vye, Delclos, Burns e Bransford (1988) defendem um modelo misto em que as competências do pensar são ensinadas em cursos separados do currículo bem como integradas nas várias disciplinas curriculares. Neste âmbito Cole (op. cit.) faz uma analogia entre o ensinar a pensar e o ensinar a escrever: todos os alunos precisam de aprender a escrever para uma variedade de audiências e de acordo com uma multiplicidade de objectivos. Mas, a promoção da escrita não pode apenas efectuar-se num espaço curricular específico (por regra na disciplina de Língua portuguesa), tem necessariamente que constituir um objectivo a atingir por todas as disciplinas do currículo. Dever-se-á encarar o ensino das capacidades do pensar do mesmo modo.

A urgência centra-se então na criação de múltiplos espaços na escola – disciplinares, não disciplinares e extra-curriculares – onde, de forma sistemática, intencional e explícita, se desenvolva um conjunto variado de actividades de modo a colmatar as dificuldades reveladas pelos alunos nas suas capacidades de pensar.

## II - ABORDAGEM EXPERIMENTAL

### Problemática, Objectivos e Hipóteses

Na sociedade da informação em que nós vivemos, a escola deixou de constituir a principal fonte de conhecimento, uma vez existir uma enorme diversidade de canais informativos. Neste contexto, a função da escola será a de desenvolver em futuros cidadãos capacidades de selecção, organização e interpretação da informação (Pozo, 2000). Este trabalho centra-se na temática dos hábitos de estudo, nomeadamente no resumir e esquematizar, integrados nas actividades curriculares, da disciplina de História, do 3º ciclo do Ensino Básico.

#### Objectivos de Investigação

Para este trabalho foram definidos como objectivos de investigação:

- ✓ Construir um projecto de desenvolvimento curricular individualizado para o estudo da história em contexto de sala de aula.
  
- ✓ Desenvolver a compreensão dos textos utilizados na disciplina de História e a capacidade de utilização pelos alunos de mapas e gráficos no contexto do estudo planificado na sala de aula.

### Hipóteses de Investigação

Tendo em consideração os objectivos definidos para este estudo, propomos como hipótese geral a seguinte:

- ✓ Se se construir um projecto de desenvolvimento curricular individualizado, na sala de aula, elevar-se-á nos alunos do grupo experimental o nível de compreensão dos textos e de outras formas de representação gráfica – mapas e gráficos – para o estudo da disciplina de História.

Surgem então como hipóteses específicas:

Hipótese 1 – Os alunos do grupo experimental obtêm melhores resultados que os do grupo de controlo na produção de esquemas dos textos trabalhados em História;

Hipótese 2 - Os alunos do grupo experimental obtêm melhores resultados que os do grupo de controlo na produção de resumos dos textos trabalhados em História;

Hipótese 3 - Os alunos do grupo experimental obtêm melhores resultados que os do grupo de controlo na produção de mapas;

Hipótese 4 - Os alunos do grupo experimental obtêm melhores resultados que os do grupo de controlo na leitura de gráficos de linhas.

## Método

### Tipo de Investigação

Trata-se de um tipo de estudo quase experimental que pretende comparar o desempenho referente à compreensão dos textos utilizados na disciplina de História.

O método adoptado foi o método do andaime (Bruner, 2002), de acordo com o qual a aprendizagem é socialmente mediada. No presente estudo, a aprendizagem de cada indivíduo envolvido resultou de uma interacção social, quer com o adulto (professor) quer com outros jovens, colegas de turma (Benejam, 2002; Gilly, 1995; Onrubia, 2001; Peixoto e Monteiro, 1999; Schneuwly, 1987).

O grupo experimental beneficia da construção de um projecto de desenvolvimento curricular individualizado para o estudo da História (P. D. C. I.).

Para avaliarmos a situação de treino aplicamos um pré-teste, antes do desenrolar do projecto, e um pós-teste após o seus terminus.

Neste trabalho temos como variável independente o projecto de desenvolvimento curricular, planificado e individual, do estudo da História na sala de aula.

A variável dependente é constituída pelas respostas a dois testes de verificação do nível de compreensão dos textos e de outras formas de representação gráfica, como mapas e gráficos (pré-teste e pós-teste).

As variáveis a controlar são o contexto sócio- cultural (definido a partir dos anos de escolaridade dos pais) e o nível de desempenho escolar dos alunos (estabelecido a partir dos níveis obtidos pelos alunos, no primeiro período de avaliação, na disciplina de História).

### Amostra

Este estudo decorreu na Escola Secundária de Estremoz, tendo envolvido 34 alunos de duas turmas do oitavo ano de escolaridade e uma professora de História (titular da disciplina de ambas as turmas). Desses 34 alunos, 18 eram do sexo feminino e 16 do sexo masculino e as suas idades variavam entre os 13 e os 15 anos. Este trabalho desenvolveu-se no seio das aulas da disciplina de História que, no oitavo ano de escolaridade, eram compostas por dois tempos lectivos semanais de 50 minutos cada.

A professora que colaborou connosco leccionava nas duas turmas a disciplina de História e, desde o início do ano lectivo, tinha adoptado nas suas aulas a seguinte metodologia de trabalho:

- no início de cada unidade temática fazia uma breve apresentação dos conteúdos a trabalhar e a dominar por parte dos alunos (regra geral essa apresentação não excedia os 15 minutos);

- de seguida distribuía guiões de trabalho (anexo A) nos quais os alunos encontravam um conjunto de questões a que deveriam responder, bem como as páginas e os parágrafos do manual de História adoptado nessa escola onde poderiam encontrar as respostas;
- no final desses guiões eram também dadas orientações para que os alunos construíssem mapas conceptuais dos conteúdos até então trabalhados;
- estes guiões eram resolvidos, individualmente pelos alunos, nas aulas;
- o papel da professora era essencialmente o de esclarecer as dúvidas, o de orientar os alunos na leitura do seu manual e o de verificar se as suas respostas e mapas conceptuais estavam correctos e completos;
- no final de cada unidade, se a professora sentisse necessidade, fazia outra intervenção onde apresentava um exemplo de mapa conceptual (anexo B) com base no qual explicava rapidamente as relações de causa e efeito dos conteúdos trabalhados.

Os sujeitos da amostra encontravam-se distribuídos por dois grupos, pertencendo cada grupo a uma das duas turmas envolvidas neste trabalho :

- ✓ 18 sujeitos constituíram o grupo experimental onde implementámos o projecto de desenvolvimento curricular individual do estudo da História;

- ✓ 16 sujeitos constituíram o grupo de controlo no qual não houve qualquer tipo de intervenção.

Constituímos a amostra tendo em consideração que as variáveis a controlar (como já foi anteriormente mencionado) seriam:

- ✓ As habilitações literárias dos pais (a partir dos anos de escolaridade frequentados);
- ✓ Os níveis atribuídos na disciplina de História, no 1º período de avaliação do ano lectivo de 2001/2002.

Quadro 1 - Níveis atribuídos a História no 1º período do ano lectivo de 2001/02

Grupos	N	Média	Desvio – - padrão	t	Sig. (2- tailed)
Experimental	18	2.67	.59	-.414	.682
Controlo	16	2.75	.58		

Os níveis da disciplina de História, no 1º período de avaliação do ano lectivo de 2001/2002, foram atribuídos no âmbito de uma escala de um a cinco (anexo C), estando os sujeitos da nossa amostra distribuídos entre os níveis dois e quatro. Como podemos observar no quadro 1, muito embora a média do grupo de controlo seja ligeiramente superior à do grupo experimental, os dois grupos são equivalentes uma vez não se verificarem diferenças significativas entre ambos.

Quadro 2 - Habilitações literárias dos encarregados de educação

Grupos	Média	Desvio- - padrão	t	Sig. (2- tailed)
Experimental	5.39	2.28	-.483	.632
Controlo	5.75	2.05		

Relativamente às habilitações literárias dos Encarregados de Educação, calculámos a média dos anos de escolaridade frequentados, com sucesso, pelo pai e pela mãe de cada sujeito da nossa amostra e a essa média aplicámos o teste T (anexo D). Muito embora a média do grupo de controlo seja ligeiramente superior à do grupo experimental, os Encarregados de Educação dos dois grupos têm, em média, como habilitações literárias, o quinto ano de escolaridade (actual 2º Ciclo do Ensino Básico, incompleto), não se registando entre eles diferenças significativas.

Concluindo, os dois grupos que constituem a nossa amostra são equivalentes. E como aquelas duas variáveis estão controladas, aumentam as probabilidades de existirem inicialmente igualdade de desempenhos na compreensão dos textos utilizados na disciplina de História.

#### Instrumentos e Procedimentos

No ano lectivo de 2001/2002, no início do mês de Janeiro foi aplicado o pré-teste a todos os alunos do grupo experimental e do grupo de controlo. Ainda no mês de Janeiro, começaram, no grupo experimental, as aulas destinadas à

construção do P. D. C. I. para o estudo na disciplina de História, as quais decorreram até inícios do mês de Maio. Durante o mês de Maio foi aplicado, aos dois grupos, o pós-teste.

#### Instrumentos de avaliação e procedimentos

O pré-teste e o pós-teste (anexo E) foram aplicados nas aulas de História, tendo sido utilizadas duas aulas (de 50 minutos cada) para a realização de cada um dos testes. Ambos constaram de várias tarefas:

1. leitura de um texto de conteúdo histórico, produção de um resumo e de um esquema do mesmo;
2. representação gráfica, a partir da leitura de um pequeno texto, de assuntos de História de Portugal: localização - num mapa-mundo - de países e cidades, elaboração de uma legenda e atribuição de um título;
3. leitura dos dados fornecidos por um gráfico e apresentação de conclusões.

#### Os textos: esquemas e resumos.

Os textos apresentados aos alunos eram expositivos e ambos tinham 193 palavras (anexo E). Segundo a classificação dos textos expositivos apresentada por Meyer (cit. por Giasson, 1993), constituem textos tipo causa e efeito, ou seja, são textos que “fazem sobressair a causa, assim como o efeito que ela provoca, pondo em relevo a relação que existe entre estes dois elementos” (Giasson, 1993, p. 170).

Aos alunos foi-lhes pedido que, após a leitura do texto, fizessem, em primeiro lugar, um esquema e depois um resumo do mesmo.

Para avaliarmos a capacidade de esquematizar, pedimos aos alunos que, após a leitura do texto, fizessem um esquema do mesmo, dando-lhe a seguinte instrução: “Faz um esquema do texto”. Para isso os alunos tinham acesso ao texto e era-lhes fornecida uma folha para o efeito.

Em situação de sala de aula os esquemas ou representações gráficas de textos, podem ser utilizados antes, durante e após a leitura: (1) antes da leitura, o esquema é feito pelo professor e constituirá uma orientação dos alunos para a leitura do texto; (2) durante a leitura, o esquema é iniciado pelo professor e os alunos terão que o completar e (3), após a leitura, o esquema deve ser integralmente construído pelos alunos (Giasson, 1993).

Segundo Moore e Readence (cit. por Giasson, 1993) e Gali (cit. por Colomer & Camps, 2000) os esquemas construídos na totalidade pelos alunos tornam muito mais eficaz a sua compreensão dos textos lidos, uma vez que ao concretizarem essa tarefa têm que identificar as ideias principais, as ideias secundárias, bem como as relações entre elas, ou seja, têm que conseguir identificar a hierarquização das ideias num texto (Fayol, 1989). Para além disso, os alunos têm que escolher as palavras que possam transmitir as ideias a reter e o esquema gráfico adequado onde seja possível mostrar a relação existente entre as palavras-chave (Cosme & Trindade, 2001).

Para avaliarmos a capacidade de resumir, pedimos aos alunos para fazer um resumo do texto, dando-lhe a seguinte instrução: “Faz um resumo do texto”. Para isso os alunos tinham acesso ao texto e era-lhes fornecida uma folha .

O resumo constitui uma actividade de reformulação de qualquer tipo de texto que tem por finalidade escrever de novo o texto, de forma reduzida, mantendo o essencial da informação contida no texto original (Martins & Niza, 1998; Spielmann cit. por Cobrado, 2002; Torres, 1990). Poderá também constituir “a reescrita de um texto com um objectivo triplo: a conservação da equivalência informativa, a concretização de uma economia de meios de significação e a adaptação a uma nova situação de comunicação” (Laurent, 1985, p. 73, cit. por Giasson, 1993). Nesse sentido o resumo deverá (a) ser fiel ao texto original contendo as informações essenciais dadas pelo mesmo; (b) ser mais breve, apresentando a mesma informação expressa no texto original em menos palavras e eliminando informações redundantes e secundárias; e, por último, (c) estar adaptado ao público a que se destina (Giasson, op. cit.).

O saber resumir é indispensável por constituir inicialmente uma tarefa escolar mas também por posteriormente ultrapassar esse âmbito, estendendo-se à maior parte das actividades de registo compreensivo (Río, 1985).

Em trabalhos de Kintsch e Van Dijk e Van Dijk (cit. por Orrantia, Rosales, & Sánchez, 1998 e por Vidal-Abarca, 1990) definiram-se três operações que vão permitir ao leitor encontrar o significado global do texto: (a) a omissão ou selecção, na qual se eliminam as partes do texto que não são necessárias para entender o resto do texto; (b) a generalização, em que uma sequência de proposições se substituem por uma macro-proposição e (c) a integração, na qual uma sequência de proposições é substituída por outra.

#### O mapa.

A partir dos dados apresentados num pequeno texto, deram-se instruções aos

alunos para, num mapa mundo que lhes foi fornecido: (1) localizarem os locais referidos no texto; (2) fazerem a legenda do mapa; e (3) darem um título ao mapa.

Com esta tarefa pretendeu-se avaliar a capacidade de transformar informação verbal em informação gráfica num mapa. Mapa entendido como “um material que representa, de forma simbólica e concisa, informação explícita de objectos, formas e localizações e informação implícita das relações espaciais e das distâncias entre objectos” (Municio & Angón, 2000, pp. 278).

Em Ciências Sociais dedica-se bastante tempo ao conhecimento do espaço onde se desenrolam as acções humanas e, nesse âmbito, o mapa constitui o instrumento-base. Este apresenta grande quantidade e diversidade de informação (desde nomes, a localizações e a formas) o que vai exigir do aluno o domínio de estratégias de interpretação específicas (por exemplo, deve conseguir ter uma representação tridimensional do espaço a partir de um plano bidimensional). Existem diferentes níveis de profundidade na leitura de um mapa:

- Identificação dos diferentes elementos do mapa (como seja o nome das localidades e a sua localização), onde predomina uma aprendizagem da informação explícita contida no mapa;
- Descodificação das relações espaciais implícitas representadas no mapa (por exemplo, símbolos de legenda). Trata-se de um nível mais complexo que o primeiro pois exige a descodificação de um código para outro e, no caso da legenda, de um código gráfico para um numérico;

- Estabelecimento de relações conceptuais a partir da análise global da estrutura do mapa. Ou seja, para além da informação explícita e implícita presente no mapa, tem que se recorrer a outro tipo de conhecimentos – geográficos, históricos, sociais, etc - onde se podem responder a questões como: Quais os destinos da emigração europeia do século XIX ? Há pois neste nível uma aprendizagem de carácter conceptual (Municio & Angón, 2000).

### O gráfico.

A partir da observação de um gráfico de linhas, deram-se instruções aos alunos para analisarem a evolução de uma variável: população inglesa no pré-teste e comércio externo português no pós-teste. O objectivo desta tarefa foi o de avaliar a capacidade de interpretação da informação gráfica.

Como afirmam Barquero, Schnotz e Reuter (2000) e Postigo e Pozo (2000) o nosso quotidiano está inundado de uma enorme variedade e quantidade de informação gráfica – fotografias, gráficos, esquemas, mapas, sinais – com objectivos diversos (orientar, proibir, indicar, informar, etc) que exige do indivíduo uma leitura rápida e diversa. Mas, no contexto educativo, nas explicações do professor ou nas questões apresentadas nos exames e fichas de avaliação, predomina a informação verbal, não se dando a devida atenção ao material gráfico. Deste modo os alunos não dominam os procedimentos envolvidos na interpretação da informação gráfica, o que vai dificultar a compreensão desse tipo de material. Segundo Merchan e García, (cit. por Municio & Angón, 2000) para extrair informações de documentos gráficos deve-se seguir as seguintes orientações:

- Descrever em linguagem escrita todos os aspectos contidos numa representação gráfica (dados, variáveis, objectos);
- Analisar as relações existentes entre os elementos de uma representação gráfica (por exemplo, de proximidade ou distância, de causa-efeito);
- Interpretar o representado no gráfico, partindo da descrição e da análise anteriormente efectuadas e recorrendo a informações complementares.

#### Instrumentos de intervenção e procedimentos

Os alunos do grupo experimental beneficiaram de um projecto de desenvolvimento curricular individualizado (P.D.C.I.) para o estudo da História, na sala de aula, pois, segundo estudos anteriormente realizados (Caetano, M. 2001; Carita, Silva, Monteiro & Diniz, 1998; Sebastião, 2000; Silva & Sá, 1997), o desenvolvimento de competências de estudo de forma integrada e intencional nas aulas das diversas disciplinas que compõem o currículo do Ensino Básico, poderá tornar mais eficaz e significativa a sua aprendizagem. O contexto educativo no qual se implementou o P.D.C.I. constou do seguinte:

- ✓ 10 aulas de História, de 50 minutos cada, distribuídas entre os meses de Janeiro e Maio, semanal ou quinzenalmente (anexo F);
- ✓ As actividades desenvolvidas nessas aulas foram diversas: leitura de textos a partir dos quais os alunos fizeram resumos e esquemas; resolução de fichas de trabalho onde os alunos responderam a

questões, a partir das quais fizeram resumos ou esquemas; elaboração de mapas históricos a partir da leitura de textos; descrição da evolução de uma variável a partir da leitura (directa ou inferencial) de gráficos.

A professora de História foi a responsável pelo desenvolvimento do P.D.C.I., tendo existido um trabalho de parceria, entre nós e ela, no planeamento e avaliação de cada uma das sessões.

#### Ficheiro de resolução.

Procedemos à construção de um ficheiro, a que chamámos ficheiro de resolução (anexo G), constituído por textos, mapas e gráficos, a partir dos quais os alunos poderiam concretizar o seu projecto de desenvolvimento curricular individualizado. Este ficheiro estava catalogado tendo em conta o tipo de documento trabalhado: as fichas T 1, 2, 3 ... debruçavam-se sobre o trabalho de texto; as fichas M 1, 2, 3 ... referiam-se à interpretação e elaboração de mapas e as fichas G1, 2, 3 ... incidiam sobre a interpretação de gráficos. Por outro lado, no topo da ficha, também havia uma referência aos conteúdos programáticos nela trabalhados de acordo com a lista de verificação do programa distribuída aos alunos: por exemplo, ponto 6.2 – subpontos 6 e 17. Essa construção foi sendo efectuada ao longo das sessões de acordo com as dificuldades e as necessidades encontradas pelos alunos ou pela professora.

#### Ficheiro de consulta.

A partir do que encontrámos no mercado sobre hábitos de estudo, construímos um conjunto de guiões, designados de ficheiro de consulta (anexo H), postos à disposição dos alunos, nos quais se descrevia, por exemplo, os passos a seguir na feitura de um resumo e de um esquema; bem como se apresentavam

modelos de um resumo e de um esquema. Também se pôs à disposição dos alunos uma lista dos verbos utilizados nas fichas de avaliação de história bem como o seu significado e alguns exemplos. O objectivo principal foi o de orientar os alunos na concretização das actividades incluídas no seu projecto de desenvolvimento curricular individualizado.

Os alunos e a professora planificavam em conjunto e, sempre que possível, com a antecedência de uma semana o que o grupo poderia trabalhar nas aulas seguintes (duas no máximo). Nesses momentos, a professora definia com a turma quem iria apoiar individualmente (por regra apoiava dois alunos de cada vez) e as actividades que esses alunos iriam desenvolver.

#### Plano individual de trabalho.

O planeamento das actividades a desenvolver nessas aulas era registado, por cada aluno individualmente, num instrumento que chamámos de Plano Individual de Trabalho (anexo I). Nesse plano, no final de cada mês - Janeiro, Fevereiro, Março, Abril e Maio -, os alunos registavam o que realmente tinham conseguido fazer do planeado, com quem o fizeram e a sua avaliação do trabalho desenvolvido: dificuldades sentidas e progressos verificados (Przesmycki, 1991). Entendem-se aqui as dificuldades encontradas como meios para aprender, sempre que possível, em cooperação com outros (Perrenoud, 1999b). Por outro lado, a professora fazia uma avaliação e, quando considerava necessário, dava orientações para o trabalho a desenvolver no mês seguinte.

#### Lista de verificação do programa.

Todo o trabalho desenvolvido tinha por base o programa de História do oitavo ano de escolaridade. E se de facto queríamos que os alunos aprendessem,

tornava-se imperioso que soubessem previamente o que realmente tinham que aprender (Maset, 2001). Por isso construímos, em parceria com a professora titular da disciplina, uma lista de verificação do programa (anexo J) que foi distribuída a cada um dos alunos.

Nela constavam os conteúdos e os conceitos por unidade didáctica, as páginas do manual onde se localizavam e três colunas onde os alunos iriam registar os conteúdos e conceitos já trabalhados, dentro desses assinalavam os que já dominavam e aqueles onde ainda tinham dúvidas. Ou seja, esta lista de verificação era essencial para os alunos tomarem consciência do que já sabiam e do que ainda tinham que saber (Guix, 2001).

A partir deste instrumento os alunos planeavam todo o trabalho da disciplina, incluindo o das aulas destinadas ao desenvolvimento do presente estudo. Ou seja, todas as actividades do P.D.C.I. assentavam em “conteúdos disciplinares reais.” (Carvalho, Moreira, Sanches & Santos, 1987, pp 93).

#### Projecto de desenvolvimento curricular individualizado (P. D. C. I.).

Entendendo que qualquer projecto surge sempre da necessidade de um indivíduo orientar a sua actividade para um fim, que o significado etimológico da palavra curriculum é “trajecto a ser percorrido.” (Bruner, 1999, pp. 55) e que “todo o projecto pessoal nasce da interacção com os outros” (Postic, 1995, pp. 80), podemos afirmar que foi crucial o papel do professor, como veremos no ponto *Orientação e acompanhamento*, nos ajustes que cada aluno efectuou nas actividades do seu P.D.C.I.

O P. D. C. I. desenrolou-se ao longo 10 aulas da disciplina de História e estava estruturado em quatro áreas, a saber:

#### ✓ Plano

Pretendeu-se com esta área possibilitar uma participação activa e responsável dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem desde o momento do planeamento das actividades. Como nos diz Maset (2001), para uma aprendizagem significativa e funcional, é fundamental que um indivíduo “saiba antecipar-se à acção e planificá-la de tal modo que ao concretizá-la alcance as metas pretendidas.” (pp. 124). Por outro lado, esse planeamento das actividades deve ser flexível, na medida em que, tendo em conta as dificuldades sentidas e os progressos revelados pelos alunos (Perrenoud, 1999a), deve alterar os percursos inicialmente traçados.

Para planear o seu trabalho cada aluno tinha dois instrumentos fundamentais: a lista de verificação do programa e o plano individual de trabalho. Na lista de verificação, o aluno registava os conteúdos que, até ao momento, tinham sido trabalhados e aqueles em que eventualmente tinha dúvidas. No plano individual de trabalho, cada aluno registava os conteúdos que precisava – de acordo com o registado na lista de verificação – ou queria trabalhar, pois, podia dedicar-se a conteúdos ainda não trabalhados no colectivo; bem como o tipo de documentos a trabalhar (textos, mapas ou gráficos) e as produções daí resultantes (esquemas, resumos, mapas, resolução de fichas).

#### ✓ Execução

Após o planeamento das actividades, realizado quase sempre na semana anterior, os alunos individualmente, a pares ou grupos de quatro desenvolviam as

actividades em contexto de sala de aula, sempre com o compromisso de apresentar no final de cada aula alguma produção. As produções podiam ser esquemas ou resumos de textos, mapas e leitura de gráficos.

Os alunos foram, com as suas produções escritas, atingindo o domínio ou a consolidação dos conteúdos programáticos e, nesse contexto, foram também trabalhando algumas das competências específicas da disciplina (por exemplo, esquematizar ou resumir). Podemos afirmar que as práticas de escrita dos alunos eram aqui entendidas, não tanto como um meio do adulto verificar (no sentido de controlar) os seus conhecimentos (por exemplo, através de um questionário escrito), mas antes como uma actividade do próprio processo de construção dos seus conhecimentos (Brossard, 2001). Como poderemos ver no ponto *Auto-regulação e avaliação*, essa construção teve por base um exercício constante e uma prática reflexiva (Perrenoud, 2001).

Esta foi a única área objecto de uma avaliação quantitativa com a aplicação do pré e do pós-teste.

#### ✓ Auto-regulação e avaliação

Após a concretização das actividades ou face ao seu incumprimento (nem sempre o que era planeado conseguia ser concretizado devido ao excesso de actividades planeadas ou às dificuldades sentidas na tentativa de concretização), cada aluno efectuava no seu plano individual de trabalho uma avaliação do seu próprio trabalho, enunciando as dificuldades sentidas, os progressos verificados e até mesmo descrevendo o que foi feito para ultrapassar as dificuldades. O que provocou uma mudança no contrato do aluno: em vez de uma atitude passiva de escutar, entender e restituir o que adquiriu através de testes, o aluno implica-se

nas suas aprendizagens e, através de práticas de metacognição, torna-se num ser reflexivo (Doly, 1999; Perrenoud, 1999a).

Por sua vez, após a leitura dos planos individuais dos alunos, a professora de História podia fazer uma avaliação geral do trabalho desenvolvido pela turma bem como das evoluções e dificuldades registadas. Essa avaliação era fundamental para adequarmos os materiais produzidos no âmbito do ficheiro de resolução indo assim ao encontro das necessidades e dificuldades dos alunos (Jorba & Casellas cit por Maset, 2001). A avaliação assumia aqui um carácter essencialmente formador e formativo (Nunziatti, 1990), em que os alunos eram confrontados com os obstáculos do seu próprio projecto de formação, designados de objectivos-obstáculos, constituindo per si ocasiões fundamentais para a construção de novos saberes e para o alargamento de competências (Perrenoud, 2001).

#### ✓ Orientação / acompanhamento

Além da avaliação acima descrita, a professora apoiava, em cada aula, um ou dois alunos que revelassem grandes dificuldades de aprendizagem enquanto os restantes desenvolviam autonomamente as actividades planeadas. A estes a professora, quando considerava necessário, dava orientações por escrito no seu plano individual de trabalho. Ou seja, havia um esforço para individualizar as aprendizagens, para personalizar a actuação da professora consoante o aluno e as dificuldades reveladas (Maset, 2001).

Com o P.D.C.I. pretendíamos também trabalhar, de forma intencional, integrada e sustentada no programa de História do oitavo ano de escolaridade, algumas das competências gerais e específicas da disciplina de História do

Currículo Nacional do Ensino Básico (anexo das competências). Entendemos por competência o “saber em acção ou em uso” (Abrantes, 2001, pp. 9). Esta noção de competência integra muito mais que conhecimentos e capacidades pois, como nos diz Boterf (1994, cit. por Perrenoud, 2001), encontra-se a ela associada um saber-mobilizar. Quer isto dizer que um indivíduo só é competente quando consegue mobilizar os saberes adquiridos numa situação concreta.

### Procedimentos para Análise dos Resultados

Para definirmos as ideias principais dos textos (do pré-teste e do pós-teste), seguimos o critério dos juizes, considerado por Fayol (1989) como o mais fiável. Pedimos a colaboração de quinze professores de História para emitirem um juízo de valor – muito importante, mais ou menos importante ou nada importante - relativamente à importância de cada frase para a compreensão global do texto (anexo L).

O pré-teste e o pós-teste foram avaliados por nós e por um conjunto de juizes. Para o que pedimos a colaboração de vinte e quatro professores de História, distribuídos por diversas regiões do país: Douro Litoral, Beira Baixa, Estremadura, Alentejo e Algarve. Assim a cada juiz foram distribuídos:

- ✓ oito provas do pré-teste e oito provas do pós-teste, ambas dos mesmos alunos. No caso do grupo experimental, como era constituído por 18 sujeitos, formaram-se dois grupos de nove provas. Cada prova foi corrigida por seis juizes;
- ✓ os critérios de correcção considerados fundamentais para a realização de um resumo e de um esquema, para a construção e leitura de mapas,

- nomeadamente no que se refere a legendas, títulos e localização de cidades e países, e para uma leitura de gráficos (anexo M);
- ✓ as cotações (0 a 100%) para cada uma das questões das provas para que houvesse alguma uniformização (anexo N);
  - ✓ a classificação de cada uma das frases – efectuada anteriormente por um conjunto de juizes - para a compreensão global do texto (anexo L).

A cada juiz foi pedido que corrigisse as provas e as classificasse de 0 a 100%. A classificação final resultou da média das classificações atribuídas por cada juiz, a qual, para cada uma das questões, foi convertida, para efeitos de tratamento estatístico, numa escala de 0 a 20 valores.

Relativamente ao esquema e ao resumo, foi feita por nós uma avaliação das provas segundo os critérios adiante apresentados e de acordo com uma escala de avaliação constituída por quatro níveis: Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente (anexo O). Nesses critérios tivemos em consideração a classificação das frases atribuída pelos juizes.

Os critérios de avaliação tiveram por base as estratégias consideradas essenciais na elaboração de um resumo (Cobrado, 2000; Fayol, 1989; Giasson, 1993; Sebastião, 2000; Soares, 2001) e de um esquema (Álvarez, et al., 1988; Hernández & García, 1991; Romainville & Gentile, 1995; Zenhas et al., 2001) bem como na produção de mapas e na interpretação de gráficos (Barquero, Schnotz & Reuter, 2000; Municio & Angón, 2000; Postigo & Pozo, 2000). Assim:

Esquema: a)- atribuir um título ao esquema;

b) – seleccionar as ideias principais do texto

c)- apresentar as ideias do texto por palavras-chave e nunca por frases;

d)- conter as ideias secundárias de cada ideia principal;

e)- estabelecer relações lógicas entre as palavras-chave;

f)- Apresentar uma forma gráfica que permita uma visualização rápida e clara do conteúdo exposto no texto.

Resumo: a)- elaborar o resumo no menor número possível de palavras;

b)- seleccionar as ideias principais do texto;

c)- respeitar a sequência das ideias do texto;

d)- manter a coerência das ideias do texto;

e)- eliminar repetições e informações secundárias.

Para o tratamento estatístico dos dados aplicámos o teste T para amostras independentes – quer nos dados da avaliação feita pelos juizes (anexo P) quer nos da avaliação efectuada por nós (anexos S e T) - ou, quando não se verificou homogeneidade das variâncias, o equivalente teste não paramétrico: U Man Withney (Maroco, 2001; Pereira, 1999).

## Resultados

### Análise Quantitativa dos Resultados

A área do P. D. C. I. avaliada quantitativamente foi a da execução. A avaliação fez-se a partir de um pré e pós-teste aplicado aos dois grupos da nossa amostra.

Houve sujeitos do grupo de controlo e do grupo experimental que não realizaram algumas tarefas no pré ou no pós-teste o que levou a que nem sempre o número de participantes nas diversas tarefas fosse o mesmo.

Os dados apresentados no quadro 3 resultaram da avaliação realizada pelos juizes, tendo as provas sido cotadas de um a vinte valores.

Começaremos por apresentar no quadro 3 os resultados que nos permitem testar a **hipótese 1**: os alunos do grupo experimental obtêm melhores resultados que os do grupo de controlo na produção de esquemas de textos trabalhados em História.

Quadro 3 - Médias, desvios-padrão e valores do teste *t* nos pré e pós-testes dos grupos experimental e de controlo relativos à avaliação feita pelos juizes à tarefa de *produção de esquemas*

	Grupo Experimental		Grupo de Controlo		<i>t</i>	Sig. (2-tailed)
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão		
Pré-teste	6.29	3.22	7.75	3.47	-1.25	0.221
Pós-teste	9.89	3.14	7.53	2.33	2.40	0.022

Conforme consta no quadro 3, no pré-teste, muito embora o grupo de controlo apresente uma média ligeiramente superior à do grupo experimental, os grupos são estatisticamente equivalentes. Já no pós-teste existem diferenças significativas entre os grupos: o grupo experimental apresenta uma média bastante superior à registada pelo grupo de controlo. Podemos afirmar que se confirma a nossa hipótese 1.

Os dados apresentados no quadro 4 resultaram da avaliação que nós efectuámos às estratégias utilizadas, pelos sujeitos da nossa amostra, na produção de esquemas (anexo S). Essas estratégias são: utilização de palavras-chave em vez de frases; estabelecimento de relações lógicas entre as ideias principais e as ideias secundárias; atribuição de um título; e visualização clara e rápida dos assuntos. A avaliação dessas estratégias apresenta-se no quadro 4 numa escala de um a quatro: 1 – insuficiente; 2 – suficiente; 3 – bom; e 4 – muito bom.

De acordo com os dados do quadro 4, no pré-teste, os dois grupos da nossa amostra – experimental e de controlo – são estatisticamente equivalentes nas seis estratégias, situando-se ambos os grupos, em termos de média, no “insuficiente”, excepto na inclusão das ideias principais onde o grupo experimental se localiza no suficiente.

No pós-teste, não se registaram diferenças significativas entre os dois grupos nas estratégias 5 e 6: apresentação das ideias secundárias de cada ideia principal e inclusão das ideias principais. Mas, o grupo experimental regista médias

superiores às registadas pelo grupo de controlo nas quatro primeiras estratégias enunciadas, havendo diferenças significativas entre os dois grupos.

Quadro 4 – Médias, desvios-padrão e valores do teste *t* ou *z* nos pré e pós-testes dos grupos experimental e de controlo referentes à avaliação feita por nós às estratégias utilizadas na tarefa de *produção de esquemas*

	Estratégias	Grupo experimental		Grupo de controlo		t	z	Sig. (2-tailed)
		Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão			
Pré-teste	1	1.24	0.75	1.13	0.34	0.54		0.596
	2	1.88	1.22	1.25	0.45	1.96		0.06
	3	1.29	0.47	1.13	0.34	1.18		0.248
	4	1.59	0.87	1.31	0.48		-0.67	0.502
	5	1.06	0.24	1	0		-0.97	0.332
	6	2.06	1.09	1.75	0.93	0.87		0.389
Pós-teste	1	<b>2.61</b>	<b>1.69</b>	<b>1.13</b>	<b>0.35</b>		<b>-3.53</b>	<b>0.000</b>
	2	<b>3.33</b>	<b>0.97</b>	<b>1.47</b>	<b>0.64</b>	<b>6.38</b>		<b>0.000</b>
	3	<b>3.44</b>	<b>0.98</b>	<b>1.4</b>	<b>0.91</b>	<b>6.15</b>		<b>0.000</b>
	4	<b>3.11</b>	<b>1.08</b>	<b>1.4</b>	<b>0.63</b>		<b>-4.04</b>	<b>0.000</b>
	5	<b>1.17</b>	<b>0.51</b>	<b>1.07</b>	<b>0.26</b>	<b>0.68</b>		<b>0.500</b>
	6	<b>2.89</b>	<b>1.08</b>	<b>2.33</b>	<b>1.05</b>	<b>1.49</b>		<b>0.146</b>

Legenda:

Estratégia 1 – Utilização de palavras-chave em vez de frases

Estratégia 2 - Estabelecer relações lógicas entre as palavras-chave

Estratégia 3 – Atribuição de um título ao esquema

Estratégia 4 – Permitir uma visualização clara e rápida do conteúdo exposto no texto

Estratégia 5 – Apresentar as ideias secundárias de cada ideia principal

Estratégia 6 – Inclusão das ideias principais

Concluindo, na avaliação por nós realizada, em quatro das seis estratégias adequadas para se fazer um esquema de um texto, o grupo experimental apresenta, no pós-teste, resultados significativamente superiores aos do grupo de controlo.

De seguida apresentamos dois esquemas do mesmo texto (ver anexo E), efectuados por um aluno do grupo de controlo e por um do grupo experimental, em situação de pós-teste. Segundo a avaliação feita pelos juizes, estes esquemas encontram-se entre os melhores de cada um dos grupos.

Como podemos verificar na figura 11, o esquema do aluno do grupo experimental permite uma rápida visualização dos assuntos expostos no texto original, utiliza mais palavras ou expressões do que frases, tem um título adequado aos assuntos tratados e estabelece relações lógicas entre as ideias principais e as secundárias.

O esquema do aluno do grupo de controlo – figura 10 - não permite uma visualização rápida dos assuntos tratados, apresenta essencialmente frases ligadas entre si por setas e não estabelece relações lógicas entre as ideias principais e as secundárias.

Figura 10 – Esquema de um aluno do grupo de controlo

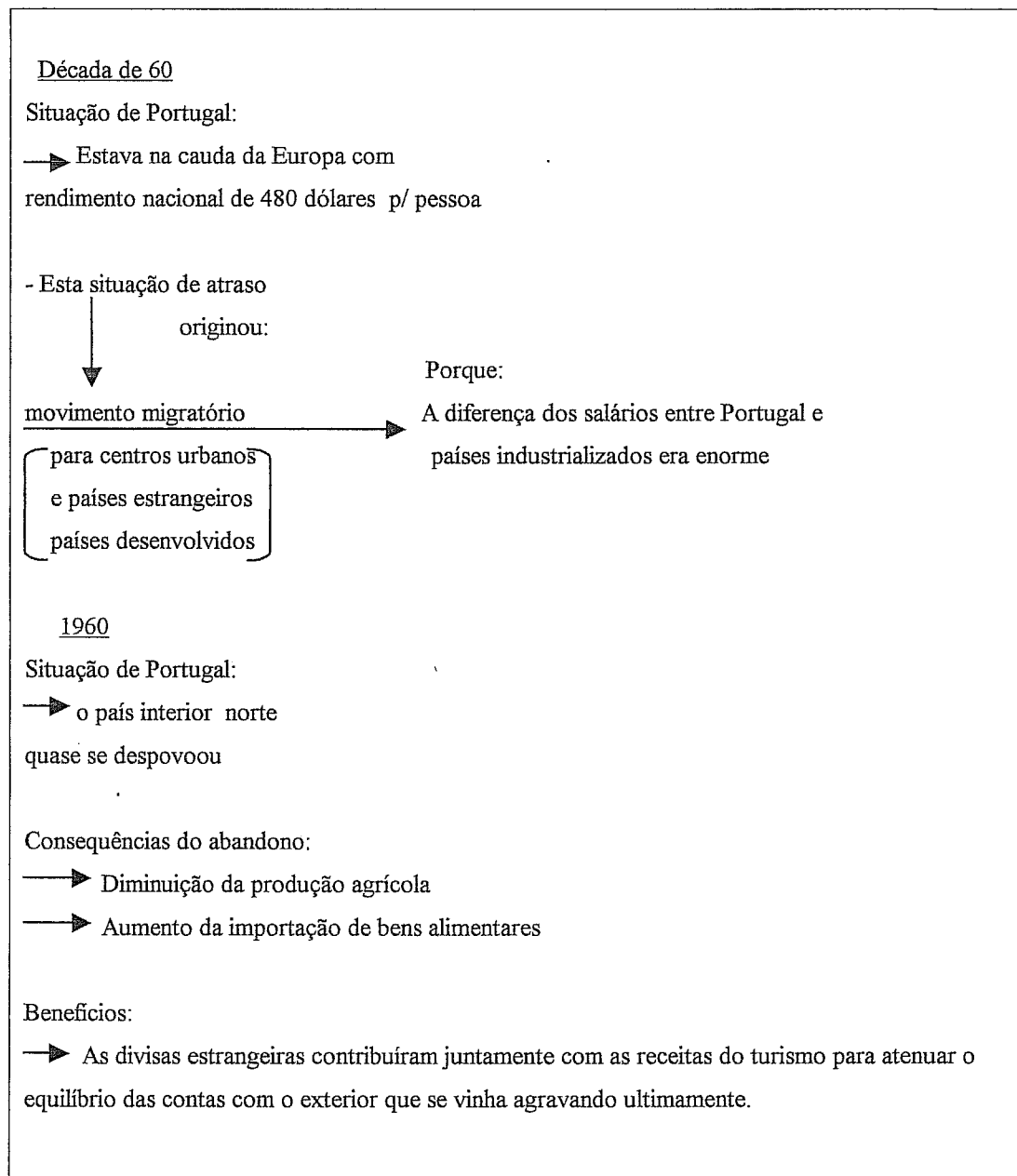
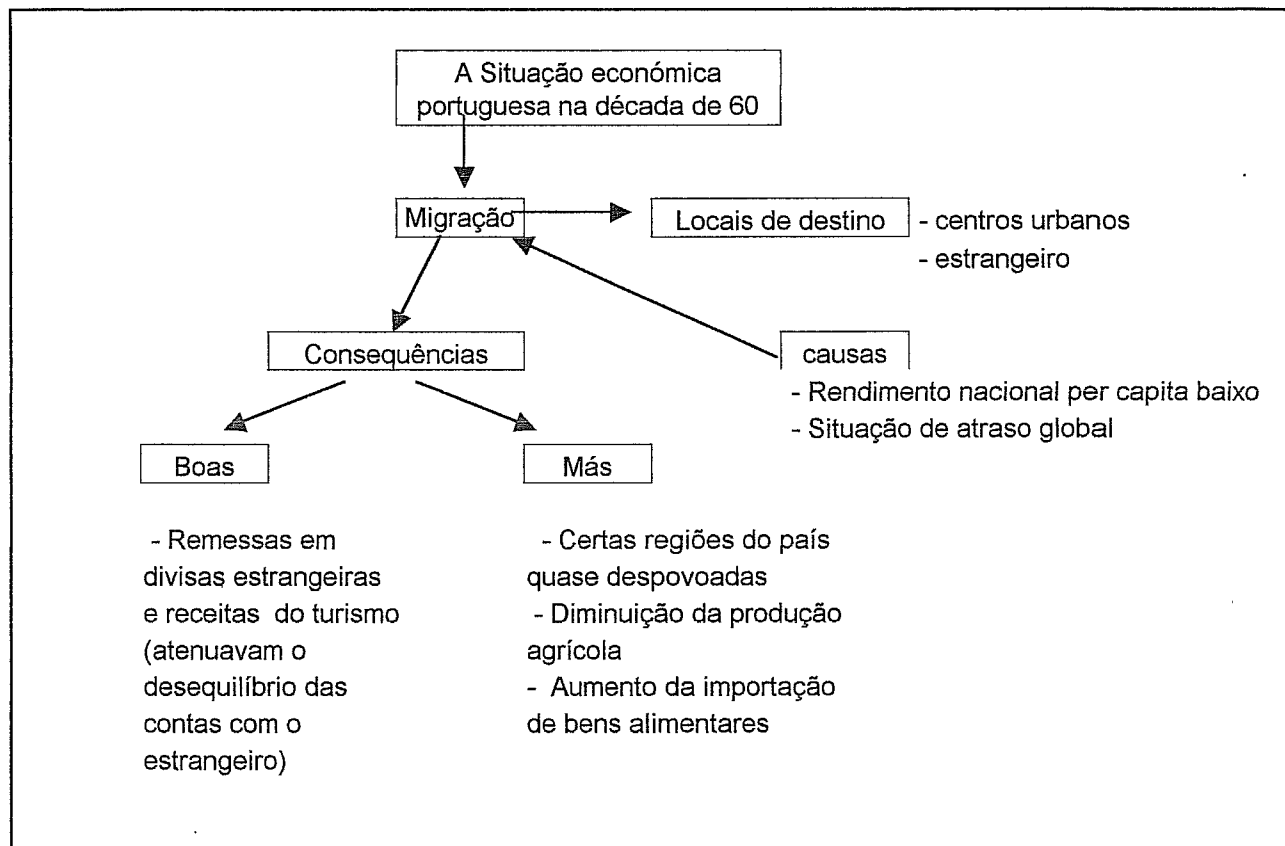


Figura 11 - Esquema de um aluno do grupo experimental



Os resultados apresentados no quadro 5 permitem-nos testar a **hipótese 2** - os alunos do grupo experimental obtêm melhores resultados que os do grupo de controlo na produção de resumos de textos trabalhados em História.

Apresentamos no quadro 5 os resultados obtidos pelo grupo experimental e grupo de controlo na produção de resumos tal como foram avaliados pelos juizes numa escala de um a vinte valores.

Quadro 5 - Médias, desvios-padrão e valores do teste *t* nos pré e pós-testes dos grupos experimental e de controlo relativos à avaliação feita pelos juizes à tarefa de *produção de resumos*

	Grupo Experimental		Grupo de Controlo		z	t	Sig (2-tailed)
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão			
Pré-teste	9.6	4.52	10.06	2.54	-.10		.921
Pós-teste	11.94	2.53	9.56	2.61		2.70	.011

De acordo com o quadro 5, no pré-teste, embora a média do grupo de controlo seja ligeiramente superior à do grupo experimental, os grupos são equivalentes. Já no pós-teste a situação inverte-se: o grupo experimental apresenta uma média superior à do grupo de controlo, sendo as diferenças entre ambos significativas. Confirma-se a nossa hipótese 2.

Na avaliação que nós fizemos dos resumos considerámos, entre outras, como estratégias adequadas para a produção de resumos: a inclusão das ideias principais, a coerência das ideias e a eliminação das ideias secundárias. No quadro 6 apresentamos os resultados (anexo T) que os dois grupos da nossa amostra obtiveram nessa avaliação numa escala de um a quatro: 1 – insuficiente; 2 – suficiente; 3 – bom; e 4 – muito bom.

Quadro 6 - Médias, desvios-padrão e valores do teste *t* ou *z* nos pré e pós-testes dos grupos experimental e de controlo referentes à avaliação feita por nós às estratégias utilizadas na tarefa de *produção de resumos*

	Estratégias	Grupo experimental		Grupo de controlo		t	z	Sig. (2-tailed)
		Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão			
Pré-teste	1	2.53	0.92	2.25	0.86	0.89		0.381
	2	3	1.31	2.63	1.15	0.85		0.403
	3	1.13	0.35	1.31	0.87	-0.74		0.465
	4	2.4	0.74	2.63	1.02	-0.70		0.491
	5	3.8	0.77	3.81	0.75	-0.05		0.964
Pós-teste	1	<b>3.06</b>	<b>0.8</b>	<b>2.38</b>	<b>1.15</b>	<b>2.02</b>		<b>0.052</b>
	2	<b>3.56</b>	<b>0.86</b>	<b>2.44</b>	<b>1.31</b>		<b>-2.66</b>	<b>0.008</b>
	3	<b>2.89</b>	<b>0.76</b>	<b>2</b>	<b>0.89</b>	<b>3.14</b>		<b>0.004</b>
	4	<b>2.28</b>	<b>0.57</b>	<b>2.19</b>	<b>0.91</b>	<b>0.35</b>		<b>0.729</b>
	5	<b>3.67</b>	<b>0.77</b>	<b>3.75</b>	<b>0.68</b>	<b>-0.33</b>		<b>0.741</b>

Legenda:

Estratégia 1 – Inclusão das ideias principais

Estratégia 2 - Coerência das ideias

Estratégia 3 – Eliminação das ideias secundárias

Estratégia 4 – Dimensão do resumo

Estratégia 5 – Respeito pela sequência das ideias

De acordo com o quadro 6, no pré-teste, os grupos são estatisticamente equivalentes nas cinco estratégias enunciadas, verificando-se que o seu pior desempenho ocorreu na eliminação das ideias secundárias, tendo ambos os grupos registado uma média equivalente a um insuficiente. No pós-teste, há a registar algumas diferenças na utilização de estratégias adequadas à produção de resumos:

- a. No que concerne à dimensão do resumo e ao respeito pela sequência das ideias apresentadas no texto original, os dois grupos obtiveram resultados, em termos estatísticos, equivalentes, apresentando médias referentes a um

suficiente e a um bom, respectivamente. Não se registaram nestas duas estratégias diferenças significativas.

- b. Relativamente à inclusão das ideias principais, o grupo experimental obteve no pós-teste resultados superiores aos do grupo de controlo que mantém sensivelmente a mesma média do pré para o pós-teste. As diferenças entre os grupos estão no limiar do nível de significância por nós adoptado (0.05).
- c. No que se refere à coerência das ideias e à eliminação das ideias secundárias as diferenças entre os grupos são significativas.

Podemos concluir que, de acordo com os dados do quadro 6, o grupo experimental obteve resultados superiores aos do grupo de controlo em três das cinco estratégias consideradas adequadas para a elaboração de um resumo. Para ilustrar esta situação vamos apresentar dois resumos, um do grupo de controlo e outro do experimental, em situação de pós-teste. De acordo com a avaliação dos juizes, estes resumos situam-se entre os melhores de ambos os grupos.

Figura 12 – Resumo de um aluno do grupo de controlo em situação de pós-teste

Na década de 60, Portugal tinha um rendimento muito mais baixo (408 dólares per capita) que na Suécia que era de 2740 dólares (na mesma altura). Foi então o motivo que levou à migração para todo o lado do mundo. Foi nos anos 60 que Lisboa e Porto se tornaram verdadeiras cidades-satélite.

Com o desnível de Portugal com os outros países industrializados (em relação ao rendimento nacional) muitos portugueses resolveram partir. Ficando as consequências dessa mesma partida.

A emigração trouxe alguns benefícios ao país. As remessas em divisas estrangeiras contribuíram, juntamente com as receitas de turismo, para atenuar o desequilíbrio das contas com o exterior.

Podemos afirmar que o resumo apresentado na figura 12 contém frases que alteram o sentido das ideias expostas no texto original, apresenta metade das ideias consideradas muito importantes pelos juizes e não elimina a ideia considerada nada importante.

Figura 13 - Resumo de um aluno do grupo experimental em situação de pós-teste

Na década de 60 Portugal continuava na cauda da Europa. Esta situação de atraso afectava as populações rurais e deu origem a um movimento migratório.

As periferias de Lisboa e Porto aumentaram rapidamente e desordenadamente, dando origem a cidades-satélite.

A maior parte da população rural emigrava para os países desenvolvidos. A partir de 1960 algumas regiões do país ficaram quase despovoadas.

As consequências do abandono dos campos foram a diminuição da produção agrícola e o aumento da importação. Mas as emigrações também trouxeram alguns benefícios ao país.

Quanto ao resumo apresentado na figura 13, é de realçar o facto de assinalar a maior parte das ideias consideradas muito importantes, não conter a ideia considerada nada importante e tão-pouco apresentar frases que alterem o sentido ou a sequência das ideias do texto original.

Para a concretização da tarefa “ produção de mapas” demos orientações aos alunos para, a partir de um texto, utilizarem a informação nele contida no sentido de, num mapa, localizarem cidades, países e zonas do mundo, atribuírem um título e fazerem a respectiva legenda.

Nos quadros 7 e 8 apresentamos os resultados que nos vão permitir testar a **hipótese 3** - os alunos do grupo experimental obtêm melhores resultados que os

do grupo de controlo na transformação de informação verbal em informação gráfica, registada num mapa, ou seja, na produção de mapas.

No quadro 7 apresentamos os resultados obtidos nos grupos experimental e de controlo na avaliação efectuada pelos juizes, numa escala de um a vinte valores, à tarefa de produção mapas. Os resultados apresentados tiveram como base uma média obtida a partir da avaliação feita pelos juizes às quatro estratégias apresentadas no quadro 8.

Quadro 7 - Médias, desvios-padrão e valores do teste *t* nos pré e pós-testes dos grupos experimental e de controlo relativos à avaliação feita pelos juizes à tarefa de *produção de mapas*

	Grupo Experimental		Grupo de Controlo		<i>t</i>	Sig. (2-tailed)
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão		
Pré-teste	6.72	2.90	6.32	3.57	.33	.741
Pós-teste	12.49	3.36	6.60	4.18	4.49	.000

Como podemos observar no quadro 7, no pré-teste, a média obtida por ambos os grupos é equivalente. O mesmo não podemos afirmar relativamente aos resultados obtidos no pós-teste, em que o grupo experimental apresenta uma média bastante superior à verificada pelo grupo de controlo. Registam-se diferenças significativas e a nossa hipótese 3 confirma-se.

No quadro 8 apresentamos os resultados obtidos nos grupos experimental e de controlo na avaliação feita pelos juizes, numa escala de um a vinte valores, às estratégias consideradas adequadas na construção de mapas.

Quadro 8 – Médias, desvios-padrão e valores do teste *t* ou *z* nos pré e pós-testes dos grupos experimental e de controlo relativos à avaliação feita pelos juizes às estratégias utilizadas na tarefa de *produção de mapas*

Tarefas	Grupo Experimental		Grupo de Controlo		t	z	Sig. (2-tailed)
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão			
Pré-teste	1	8.35	3.14	7.75	3.11	.55	.584
	2	2.24	3.29	2.69	4.14	-.35	.730
	3	8.81	6.31	7.19	6.43	.72	.476
	4	8.00	4.87	7.75	6.66	.12	.902
Pós-teste	1	<b>10.33</b>	<b>3.25</b>	<b>5.07</b>	<b>3.26</b>	<b>4.63</b>	<b>.000</b>
	2	<b>10.94</b>	<b>4.45</b>	<b>7.87</b>	<b>5.62</b>	<b>1.76</b>	<b>.089</b>
	3	<b>12.83</b>	<b>5.33</b>	<b>5.8</b>	<b>5.21</b>	<b>3.81</b>	<b>.001</b>
	4	<b>15.83</b>	<b>4.72</b>	<b>7.67</b>	<b>6.59</b>		<b>-3.48</b> <b>.000</b>

Legenda:

Tarefa 1 – Localização de zonas e países

Tarefa 2 - Localização de cidades

Tarefa 3 - Atribuição de um título

Tarefa 4 – Elaboração de uma legenda

Conforme consta no quadro 8, no pré-teste, os grupos são equivalentes nas quatro tarefas pedidas e, no pós-teste, registam-se diferenças significativas entre os dois grupos em todas as tarefas, excepto na “localização de cidades”. Nesta última tarefa, o grupo experimental não conseguiu alcançar resultados significativamente superiores aos do grupo de controlo em situação de pós-teste.

Face ao exposto podemos afirmar que o grupo experimental obteve resultados significativamente superiores aos do grupo de controlo em três das quatro estratégias avaliadas para a construção de um mapa.

Para ilustrar essa situação, vamos apresentar dois mapas, um do grupo de controlo e outro do grupo experimental, em situação de pós-teste. Na avaliação efectuada pelos juizes, os mapas apresentados nas figuras 14 e 15 foram os que registaram classificações mais elevadas nos dois grupos.

Na figura 14 temos um exemplo de um mapa produzido pelo grupo de controlo, em situação de pós-teste (anexo E), onde podemos observar que na legenda é utilizado um símbolo para cada território a localizar, em vez de um para o colectivo dos territórios da mesma categoria. Este facto confere à legenda pouca clareza. Quer isto dizer que as zonas do mundo para onde emigraram os ingleses deviam ser representadas apenas por um símbolo. Por outro lado, o título não referencia o tempo – séculos XIX / XX - e o espaço – Europa - a que se refere o assunto exposto (emigração); e, na localização dos territórios, apresenta também algumas incorrecções.

Na figura 15 apresentamos um mapa produzido por um aluno do grupo experimental cujo título contém todos os dados relativos ao assunto e respectivo cenário espaço-temporal: “Emigração europeia nos finais do século XIX e inícios do século XX ”; a legenda é composta por dois símbolos: ponto negro (cidades portuárias de emigração europeia) e quadrado preto (zonas do mundo para onde emigraram os ingleses), sendo por isso clara e de fácil leitura; quanto à localização dos vários territórios, podemos concluir que a maior parte estão bem localizados.

Figura 14 – Mapa produzido por um aluno do grupo de controlo

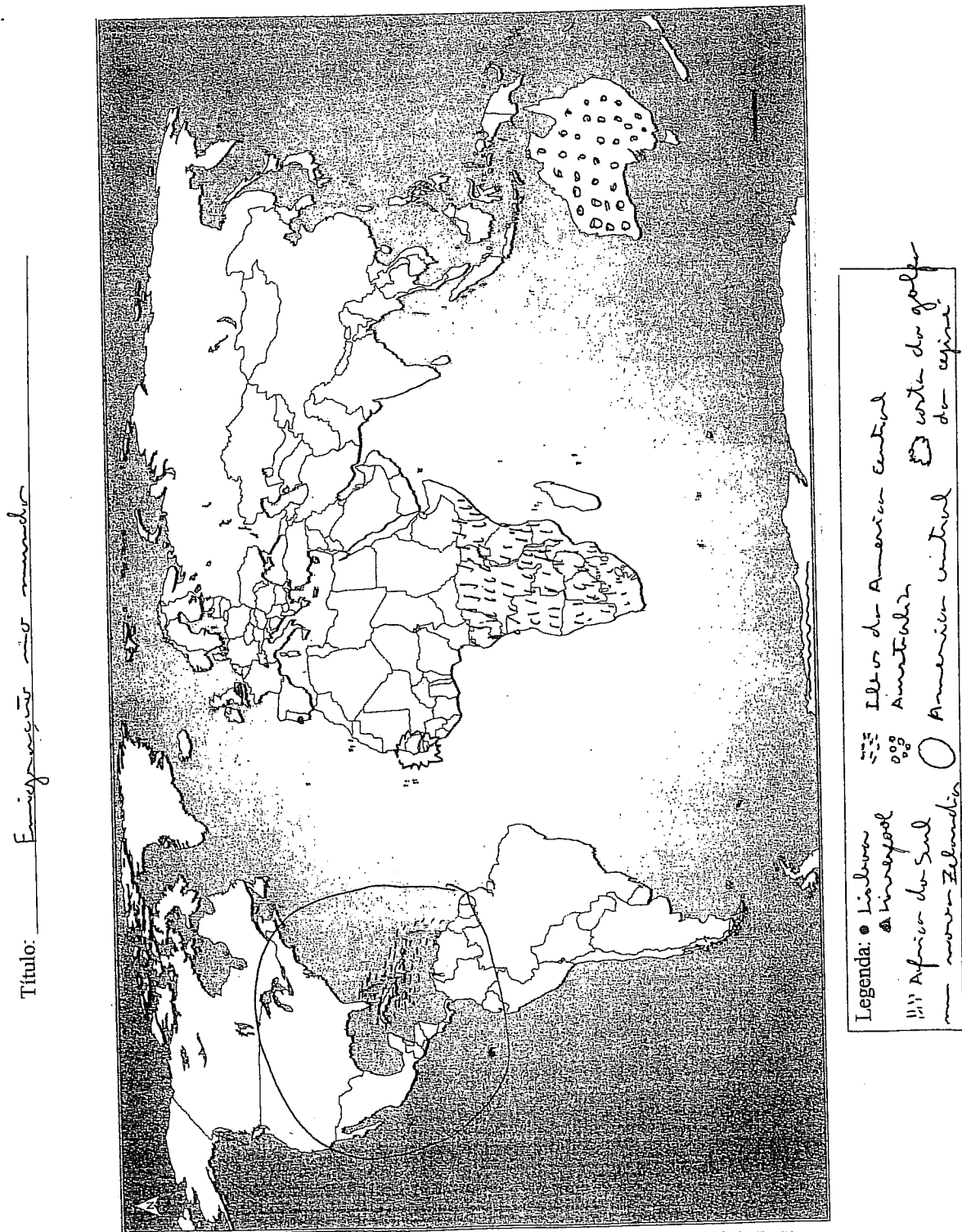
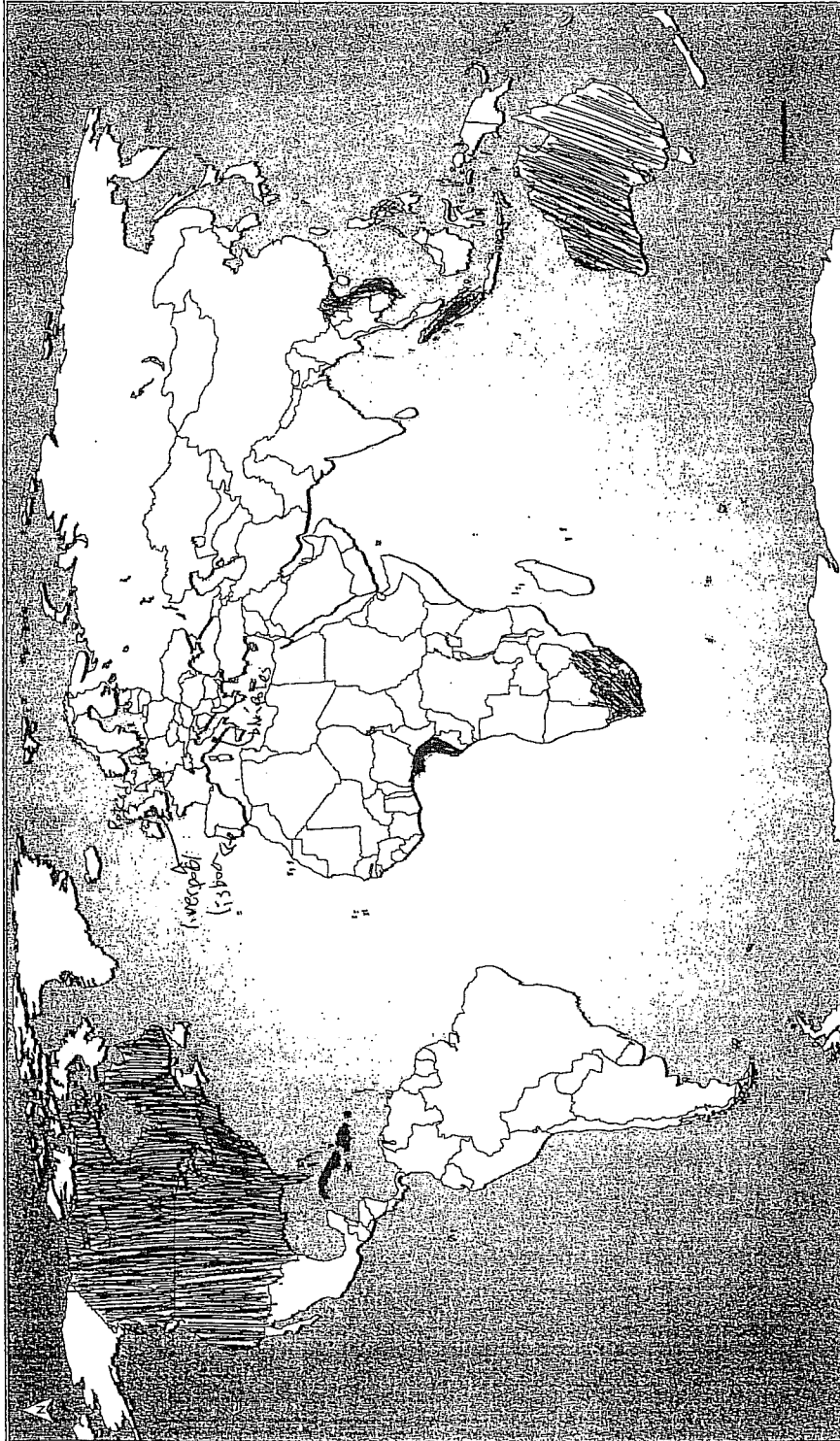




Figura 15 – Mapa produzido por um aluno do grupo experimental

Título: A emigração europeia nos finais do séc. XIX e inícios do séc. XX



Legenda:

-  - Zonas do mundo para onde emigram os ingleses
-  - Locais portuários de emigração europeia

Na figura 15 apresentamos um mapa produzido por um aluno do grupo experimental cujo título contém todos os dados relativos ao assunto e respectivo cenário espaço-temporal: “Emigração europeia nos finais do século XIX e inícios do século XX”; a legenda é composta por dois símbolos: ponto negro (cidades portuárias de emigração europeia) e quadrado preto (zonas do mundo para onde emigraram os ingleses), sendo por isso clara e de fácil leitura; quanto à localização dos vários territórios, podemos concluir que a maior parte estão bem localizados.

No quadro 9 apresentamos os resultados da avaliação, do grupo experimental e de controlo, feita pelos juizes, à tarefa “leitura de um gráfico de linhas”. Esta avaliação teve por base uma escala de um a vinte valores.

No quadro 9 apresentamos os dados que nos vão permitir testar a **hipótese 4**: os alunos do grupo experimental obtêm melhores resultados que os do grupo de controlo na interpretação de gráficos.

Quadro 9 - Médias, desvios-padrão e valores do teste *t* ou *z* nos pré e pós-testes dos grupos experimental e de controlo relativos à avaliação feita pelos juizes à tarefa de *Interpretação de Gráficos*

	Grupo experimental		Grupo de Controlo		<i>t</i>	<i>z</i>	Sig. (2-tailed)
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão			
Pré-teste	7.67	4.65	9.13	5.55	-.83		.411
Pós-teste	11.00	5.99	4.00	3.67		-3.34	.001

De acordo com o quadro 9, no pré-teste, muito embora o grupo experimental tenha obtido uma média inferior à do grupo de controlo, os grupos são equivalentes e apresentam médias inferiores a dez valores. No pós-teste, o grupo experimental atinge uma média acima dos dez valores e bastante superior à do grupo de controlo, que por sua vez regista uma média inferior à registada no pré-teste. E existem diferenças significativas entre os grupos, o que vai confirmar a nossa hipótese 4.

Para ilustrar o exposto no parágrafo anterior, em situação de pós-teste, perante a questão: “ Com base no gráfico, descreve a situação do comércio externo português a partir de 1918”, os alunos do grupo de controlo que responderam satisfatoriamente afirmaram o seguinte:

- “ Começaram a subir as importações desequilibrando Portugal.”
- “Portugal importava muito mais do que exportava.”
- “ A partir de 1918 começou a existir mais importações do que exportações, isto devido ao dinheiro.”
- “ É que Portugal pagava mais pelas importações e quando fazia exportações recebia pouco dinheiro.”

Os alunos do grupo experimental responderam, na sua maioria, do seguinte modo:

- ✓ “ A situação do comércio externo português começou a piorar porque começou a haver mais importações do que exportações, isto quer dizer que começaram a comprar mais que a vender.”

- ✓ “ A partir de 1918 Portugal sofreu uma evolução negativa no comércio externo porque havia muito mais importações do que exportações.”
- ✓ “ A partir de 1918 Portugal começou a importar mais do que a exportar e assim o comércio para Portugal não estava a ir muito bem, pois gastava mais do que ganhava.”

O grupo de controlo fez uma leitura directa dos dados apresentados no gráfico não conseguindo a partir daí chegar a uma conclusão quanto ao estado do comércio externo português, o mesmo já não acontecendo com o grupo experimental que conseguiu com sucesso fazer essa extrapolação.

#### Análise Qualitativa do Projecto de Desenvolvimento Curricular Individualizado

O plano individual de trabalho foi o instrumento fulcral para o planeamento e avaliação de todas as áreas (planeamento, execução, regulação/avaliação, orientação/ acompanhamento) preconizadas pelo projecto de desenvolvimento curricular individualizado (P.D.C.I.).

Apresentamos seguidamente um exemplo de um plano individual de trabalho, devidamente preenchido pelo aluno, contendo, na frente, os registos do planeamento e execução, quer do tipo de documento quer do tipo e número de produções, bem como com quem trabalhou e a quem pediu apoio (figura 16). Neste caso específico, o aluno, nos meses de Abril e Maio, decidiu trabalhar, a partir de alguns conteúdos dos pontos 6 e 7 do programa – por exemplo, o ponto 6.3, subpontos 1, 2, 3, 4 e 5 (conforme constam na lista de verificação, anexo J) -, essencialmente textos. Para isso propôs-se resolver três fichas que faziam parte do

ficheiro de resolução (anexo G): T 34, T 38 e a T 42, conseguindo terminar apenas as duas últimas. Daí resultaram quatro produções: dois resumos e dois esquemas. Mas, por outro lado, resolveu outra ficha - M 6 - na qual trabalhou a representação gráfica da informação, neste caso, mapas.

Figura 16 – Plano Individual de Trabalho (frente)

**PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO**

NOME: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX Nº 11 TURMA 101

MÊS DE AbriL / 1965

CONTEÚDOS	TIPO DE DOCUMENTO	Pretendo trabalhar	Consegui trabalhar	PRODUÇÕES	Pretendo fazer (nº)	Consegui fazer (nº)
T34 T33 6-2-3,21 6-3,4,2,3,4,5 7-2 7-2-3	TEXTOS	X X X	X	ESQUEMAS	T38 T42 T34	T38 T42
	MAPAS	X	X	RESUMOS	T38 T42	T38 T42
	GRÁFICOS			RESOLUÇÃO DE FICHAS	M6 T34 X	X X T6

PEDI APOIO ao (à) professora e ao colega PARA conseguir fazer um esquema

TRABALHEI EM COOPERAÇÃO COM XXXXXXXXXX

Figura 17 – Plano Individual de Trabalho (verso)

ORIENTAÇÕES DADAS PELA PROFESSORA PARA O TRABALHO NA SALA DE AULA
<p>816602 - Então o esquema de fiche T34 não foi feito porque?</p> <p>1614102 - T38 - Vês como não é tão difícil como parece!? O teu esquema está muito bom!</p>
APOIOS INTERACTIVOS DA PROFESSORA
<p>2314102 - Muito bom! A legenda podia ser mais simplificada. Não precisavas de utilizar números, cores e tracejados ao mesmo tempo</p>
AUTO-AVALIAÇÃO DO TRABALHO DESENVOLVIDO
<p>1614102 - Au princípio tive umas dificuldades mas a professora explicou-me e agora já não tenho dúvida</p> <p>23104102 - tive mais dificuldade no título.</p>

No verso do plano, surgem os comentários escritos da professora, quer do trabalho desenvolvido autonomamente pelo aluno – cujo registo se efectua no espaço “orientações dadas pela professora para o trabalho na sala de aula” - quer

do trabalho realizado sob o seu apoio directo e individualizado – cujo registo se faz no espaço “apoios interactivos da professora”. Ainda no verso do plano individual de trabalho há um espaço para o aluno fazer por escrito uma auto-avaliação do seu trabalho (figura 17).

Fizemos uma análise dos planos individuais de trabalho mensais dos alunos do grupo experimental, relativos aos meses em que se desenvolveu o P.D.C.I. - Janeiro, Fevereiro, Março, Abril e Maio - (anexos Q e R), chegando às conclusões que passamos a apresentar.

Na área do **planeamento** verificámos que os alunos tiveram alguma dificuldade em tomar antecipadamente decisões sobre os documentos a trabalhar – textos, mapas ou gráficos - e as produções a concretizar – resumos, esquemas, mapas ou simples resolução de fichas. Na primeira aula do mês dedicada ao estudo, tornou-se por isso prática corrente os alunos registarem o tipo de documentos e o tipo e número de produções que pretendiam fazer nesse mês, ou seja, planearem para essa aula e para a aula seguinte uma vez haver, em média, duas aulas mensais dedicadas ao estudo ( anexo F). Nos meses de Abril e Maio os alunos começaram a manifestar uma maior autonomia no planeamento das actividades, pois grande parte dos alunos já conseguia definir e registar no seu plano individual de trabalho o que pretendia trabalhar e o que pretendia produzir nas aulas destinadas ao estudo. Daí a professora não ter que recordar-lhes que deveriam fazer um plano do seu trabalho em função das suas dificuldades e interesses.

Embora no início tivéssemos previsto que o planeamento das actividades dever-se-ia realizar na semana anterior à sua concretização tal foi difícil de pôr em

prática, pelo menos, nos dois primeiros meses em que decorreu o P.D.C.I.. Eram necessárias mais aulas para que os alunos tomassem consciência que podiam participar activamente no seu processo de aprendizagem, começando pelo planeamento das actividades. No entanto constatámos que houve uma evolução do grupo uma vez que nos últimos dois meses já conseguiam – na primeira aula de estudo de cada mês – tomar decisões de acordo com as suas necessidades e interesses (o que inicialmente não acontecia).

Na área da **execução**, chegámos às seguintes conclusões (anexo Q):

- ✓ *Documentos trabalhados* – muito embora os mapas tenham sido trabalhados pela maioria dos alunos em todos os meses - excepto em Fevereiro em que não foram trabalhados por ninguém -, os textos foram , em todos os meses, trabalhados por todos os alunos do grupo experimental.
  
- ✓ *Produções apresentadas* – em Janeiro e Fevereiro produziram-se essencialmente resumos; no meses de Março, Abril e Maio as produções já foram bastante diversificadas (resumos, esquemas, mapas e gráficos). Quanto à quantidade de produções, verificámos que ao longo dos meses de Janeiro, Fevereiro e Março nenhum aluno conseguiu fazer mais que dois resumos, enquanto que nos meses de Abril e Maio houve cerca de 13 alunos que já conseguiram fazer 3 a 4 resumos cada um e 12 alunos que conseguiram fazer 2 a 3 esquemas cada.

Assim, ao longo das dez aulas de 50 minutos em que se desenrolou o P. D. C. I., os alunos do grupo experimental trabalharam essencialmente textos e produziram resumos e esquemas, particularmente nos meses de Abril e Maio (que tiveram o mesmo número de aulas que os outros meses) em que cada aluno conseguiu produzir, em média, três resumos e três esquemas.

Figura 18 - Texto original

Os iluministas pretendiam uma sociedade diferente. Criticavam, por isso, o absolutismo, a sociedade de ordens e o atraso cultural. O absolutismo porque concentra todo o poder numa pessoa; para os iluministas os regimes políticos deviam separar os poderes para se manter a liberdade. Contra a sociedade de ordens defendiam a abolição de privilégios ao clero e à nobreza. Entendiam que deveria existir igualdade. Pretendiam também a liberdade religiosa; a tolerância para aqueles que professavam uma fé diferente.

Defendiam estas ideias vários pensadores, nomeadamente Montesquieu, Voltaire e Rousseau.

Montesquieu defendia uma separação dos poderes em legislativo, executivo e judicial para salvaguardar a liberdade.

Voltaire defendia os direitos do Homem como o direito à igualdade, à liberdade de pensamento e de expressão e à propriedade. Aconselhou várias reformas, como a restrição de privilégios ao clero e à nobreza. Criticou a Igreja Católica por esta não revelar espírito de tolerância e perseguiu os que não aceitavam os seus princípios.

Rousseau entendia que o Homem nascia bom, a sociedade é que o corrompia. O Homem é por natureza livre e feliz embora se tenha de submeter à vontade geral. A esta situação chama Rousseau *contrato social*, pelo qual o governo constituído pelos mais sábios interpreta a vontade da comunidade.

É, pois, uma forma de governo baseada na soberania popular e no voto universal. Aquela garante a igualdade e a liberdade dos indivíduos.

*Criticos*  
*Regras de Critica do Absolutismo*  
*Ideias que defendiam Iluministas*  
*Regras de Critica da Sociedade*  
*Ideias defendidas*  
*Pensadores*  
*1º Pensador e*  
*2º Pensador e*  
*3º Pensador*

Na figura 18 podemos observar as estratégias implementadas por um aluno, no mês de Abril, junto de um texto original para de seguida fazer um resumo. Essas estratégias consistiram, após a leitura do texto, no sublinhar e nas notas feitas à margem onde aparecem as ideias do texto consideradas pelo aluno como essenciais.

Figura 19 – Resumo

Os iluministas criticavam o absolutismo, a sociedade de ordens e o atraso cultural. O absolutismo porque concentrava todo o poder numa pessoa. A sociedade de ordens porque defendiam a abolição de privilégios do clero e da nobreza.

Os iluministas defendiam que os regimes políticos deviam separar os poderes para se manter a liberdade, pretendiam também a liberdade religiosa.

Montesquieu – defendia uma separação dos poderes em legislativo, executivo e judicial para salvaguardar a liberdade.

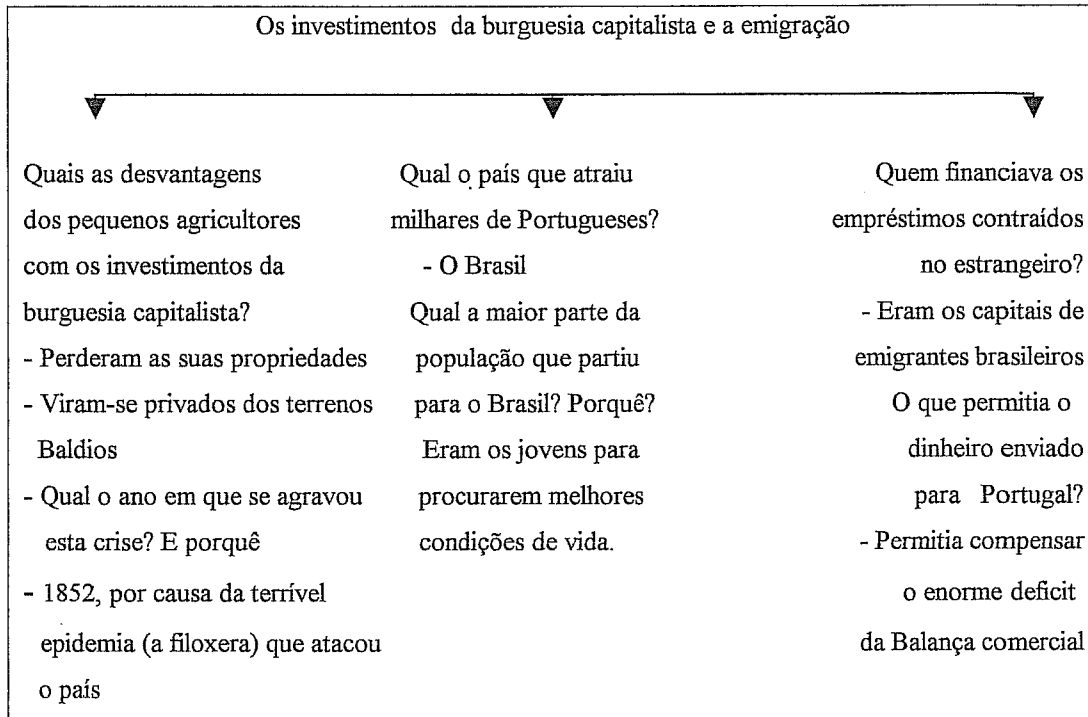
Voltaire – defendia os direitos do Homem como o direito à liberdade de pensamento e de expressão e à propriedade.

Rousseau – entendia que o Homem nascia bem, a sociedade é que o corrompia.

Na figura 19 temos o resumo resultante de todo o trabalho que o aluno desenvolveu junto do texto original e que se encontra expresso na figura 18.

Apresentamos de seguida três esquemas, todos elaborados pelo mesmo aluno, antes, durante e após o desenvolvimento do P.D.C.I.:

Figura 20 – Esquema do texto aplicado em situação de pré-teste

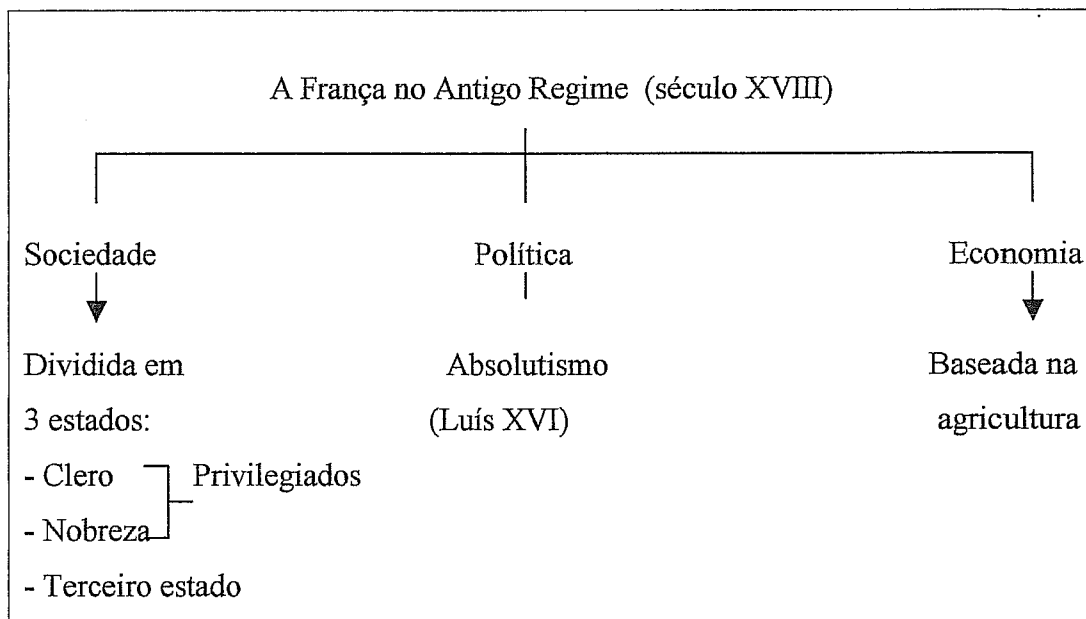


Se compararmos o esquema da figura 20 com o texto (anexo E) que pretende representar esquematicamente, podemos afirmar que o aluno não consegue ser fiel ao texto na medida em que altera o sentido das ideias expostas no texto, apresentando um reduzido número de ideias consideradas muito importantes pelos juizes; utiliza essencialmente frases; e o título não reflecte o tema tratado no texto.

Ao observarmos a figura 21 podemos verificar que já representa fielmente o texto original (anexo G, ficha T 41), na medida em que atribui um título adequado ao tema, época e local descritos no texto, utiliza essencialmente

palavras-chave, apresenta as ideias principais, relacionando-as de forma lógica com as secundárias e, por último, utiliza traços e setas que permitem uma rápida e clara visualização das ideias expostas.

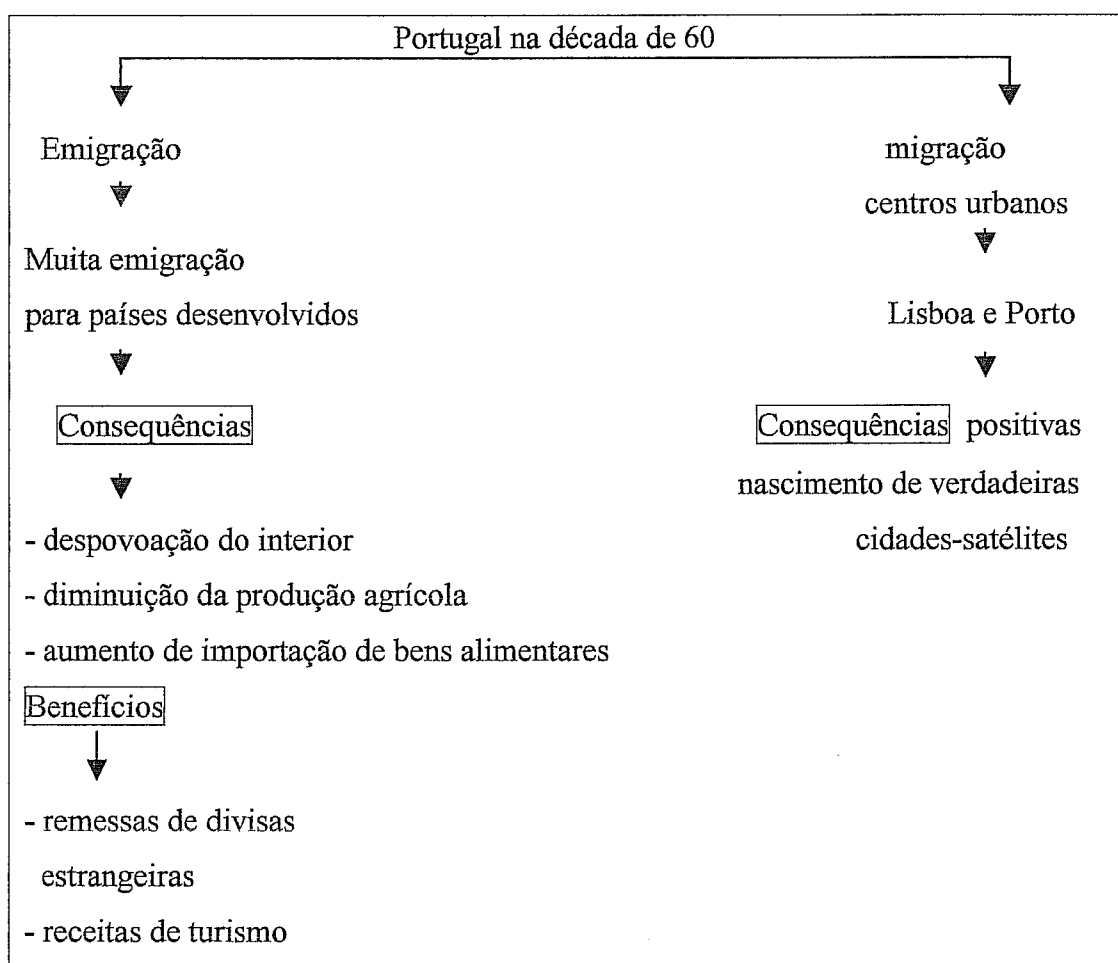
Figura 21 – Esquema de um texto fornecido ao longo do P.D.C.I.



Na figura 22 podemos observar um esquema que também representa fielmente o texto aplicado em situação de pós-teste (anexo E): tem um título adequado ao tema tratado, são utilizadas essencialmente expressões e nunca frases, apresenta traços e setas que ligam as várias ideias expostas permitindo uma visualização clara dos assuntos expostos, apresenta a maior parte das ideias principais do texto original. No entanto, ainda haveria algo a melhorar: a relação entre as ideias secundárias de cada ideia principal. Por exemplo, o aumento da importação de bens alimentares constitui uma ideia que, embora sendo uma consequência da emigração, não pode ser apresentada ao mesmo nível da

diminuição da produção agrícola e do despovoamento do interior. Estas duas últimas são consequências directas da emigração que, num segundo momento, vão provocar o aumento da importação de bens alimentares.

Figura 22 – Esquema de um texto em situação de pós-teste



Quanto à área **autoregulação / avaliação**, verificámos que inicialmente houve alguma resistência dos alunos em fazer por escrito um balanço do trabalho no seu

plano individual, o que ao longo dos meses foi desaparecendo (anexo R). Temos como comentários escritos dos alunos relativos ao (à):

➤ Resumo:

- “Não tive dificuldades em elaborar o resumo.”
- “Tive dificuldades em fazer o resumo.”
- “A única dificuldade que senti foi fazer o resumo.”
- “Senti dificuldades em começar uma frase porque pensava que não podia começar como no texto.”
- “Senti alguma dificuldade a escrever por palavras minhas algumas coisas do texto. Segui as folhas do livro que explicava como se fazia um resumo.”
- “Tive dificuldades a fazer o resumo, a tirar as ideias principais.”

➤ Esquema:

- “Não fiz o esquema porque não tive tempo.”
- “Não senti dificuldades em fazer resumos mas sim esquemas.”
- “Não consegui fazer muito bem o esquema porque não percebi muito bem o texto.”

➤ Mapa:

- “Não tive dificuldades em numerar o mapa.”
- “Senti dificuldades a ver os países.”
- “Não senti dificuldades, só em localizar alguns países.”
- “Não tive muitas dificuldades no mapa; só tive dificuldade em encontrar um título ao mapa porque tinha muitas informações.”

- “ No mapa não tive dificuldades porque gosto de geografia mas foi bom praticar mais um pouco e trabalhei em conjunto com o Zé.”
- “Não tive dificuldades, utilizei o Atlas do livro de História e foi fácil.”

Como podemos observar, o tipo de registos são muito gerais, no entanto, há alunos que já conseguem identificar como dificuldades a utilização de estratégias adequadas às diversas produções, por exemplo: resumos – extracção das ideias principais; utilização de vocabulário próprio; mapas - localização de territórios e atribuição de um título. Referem também como dificuldades a falta de compreensão dos textos (o que impossibilita a concretização, por exemplo, de esquemas).

No que se refere à área de **orientação/ acompanhamento**, e mais concretamente no apoio directo a alunos, podemos afirmar que, no mês de Janeiro, a professora apoiou maior número de alunos (sete) do que nos restantes meses, nos quais apoiou mensalmente cerca de dois. No que se refere ao tipo de produções, o apoio da professora foi, no mês de Janeiro, bastante mais diversificado do que nos outros meses onde se centrou num único tipo de produção (anexo Q).

No apoio directo e interactivo a alunos, à semelhança das dificuldades reveladas pelos alunos que trabalhavam autonomamente, a professora da disciplina de História constatou que, na realização de esquemas, as dificuldades centraram-se na apresentação das ideias principais do texto em palavras-chave e no estabelecimento de relações lógicas entre as ideias principais e as secundárias. Na feitura de resumos o problema principal foi a extensão do resumo e a selecção das ideias principais. Na produção de mapas, as dificuldades dos alunos foram

diversas: localização de países, utilização dos códigos adequados a uma legenda e até mesmo a atribuição de um título adequado ao assunto e ao cenário espaço-temporal representados no mapa.

Ainda na área da orientação / acompanhamento, mas centrando-nos mais nas orientações dadas pela professora da disciplina aos alunos que autonomamente desenvolviam o seu trabalho, verificamos que, depois de analisar as produções dos alunos, ela registava a sua opinião nos planos individuais de trabalho (anexo R). Assim surgem comentários como:

➤ Esquema

1. “Deves melhorar os teus esquemas, por exemplo, deves tentar não apresentar frases e, em vez delas, expressões ou palavras.”
2. “Atenção! O esquema não tinha que ser igual ao apresentado na frente da ficha. Podias apresentar outro formato.”
3. “Muito bem! Já sabes fazer esquemas dos textos trabalhados. Que tal fazer resumos?”
4. “Tenta não apresentar frases nos esquemas.”
5. “O esquema está formalmente bem apresentado mas faltam alguns assuntos mencionados no texto original que são importantes. Por exemplo, não podes, no tema do mercantilismo, apenas registar “importações e exportações”. Tens que referir o que se vai passar: aumentam? diminuem?”

➤ Resumo

1. “O resumo devia apresentar todas as medidas, enunciadas no texto, tomadas por Marquês de Pombal para reforçar o aparelho do Estado e não apenas algumas. Só assim será um resumo fiel ao texto original.”
2. “ No teu resumo seria importante referir os motivos que levaram Filipe II de Espanha tornar-se também rei de Portugal.”
3. “O teu resumo foca os aspectos mais importantes do texto. Parabéns!”

➤ Mapa

1. “ Deves localizar com mais exactidão o que te é pedido no mapa.”
2. “... apresentas algumas incorrecções na localização dos territórios.”
3. “ Na ficha M4 falta assinalar no mapa os produtos que circulavam entre os três continentes mencionados.”

As orientações da professora foram no sentido dos alunos desenvolverem estratégias adequadas à produção de esquemas, resumos e mapas e de apresentarem outro tipo de produções que não as que já conseguiam concretizar sem dificuldades de maior.

Os comentários escritos da professora surgiram nos planos individuais de trabalho dos alunos a partir de Março. Esta situação deveu-se ao facto da professora, nos meses de Janeiro e Fevereiro, ter tido necessidade de dar maior liberdade de acção aos alunos nas suas escolhas de trabalho para, a partir daí, poder fazer uma análise das produções apresentadas e dar as orientações que considerasse oportunas.

## Discussão dos resultados

A operacionalização da nossa hipótese geral fez-se através da formulação de quatro hipóteses específicas. No que se refere à **Hipótese 1**: *os alunos do grupo experimental obtêm melhores resultados que os do grupo de controlo na produção de esquemas dos textos trabalhados em História*, verificámos que os alunos do grupo experimental, sujeitos à implementação do P. D. C. I., conseguiram de facto alcançar, em situação de pós-teste, resultados significativamente superiores aos registados pelos alunos do grupo de controlo, confirmando-se assim a nossa hipótese 1.

Para se elaborar um bom esquema torna-se essencial atribuir-lhe um título, identificar as ideias principais, definir as ideias secundárias de cada ideia principal, utilizar palavras ou conceitos em vez de frases e escolher uma forma gráfica que possibilite uma visualização clara e rápida de todas as palavras-chave e mostre a relação entre elas (Álvarez, Fernández, Rodríguez & Bisquerra, 1988; Hernández & García, 1991; Romainville & Gentile, 1995; Zenhas et al., 2001).

Relativamente à utilização de estratégias adequadas à produção de esquemas, podemos afirmar que o grupo experimental alcançou, em situação de pós-teste, resultados significativamente superiores aos registados pelo grupo de controlo em estratégias como a (1) utilização de palavras-chave em vez de frases, (2) atribuição de um título ao esquema, (3) permitir uma visualização clara e rápida do conteúdo exposto no texto e (4) estabelecer relações lógicas entre as palavras-chave.

Esta situação parece encontrar justificação no facto da professora de História, ao longo do P.D.C.I., nas orientações dadas aos alunos que trabalhavam autonomamente ou no acompanhamento mais directo e individualizado de alunos com dificuldades (ver o ponto “Análise qualitativa do Projecto de Desenvolvimento Curricular Individualizado”), ter tido maior preocupação com a utilização correcta destas quatro estratégias.

A atitude da professora deveu-se em parte às dificuldades reveladas pelos alunos nestas estratégias aquando da aplicação do pré-teste e, em grande medida, às suas limitações em ultrapassá-las nas primeiras aulas de estudo:

- i. Inicialmente era habitual os alunos tentarem representar esquematicamente os textos apresentando apenas frases ou simultaneamente frases e expressões, em vez de única e exclusivamente palavras-chave.
- ii. À semelhança do verificado num estudo de Barquero, Schnotz e Reuter (2000), por vezes os alunos esqueciam-se e não atribuíam título ou davam um título inadequado ou incompleto ao esquema.
- iii. Sem a utilização de expressões e, em vez disso, o predomínio de frases, era difícil permitir uma visualização clara e uma leitura rápida dos assuntos expostos no texto, função fundamental de um esquema (Romainville & Gentile, 1995).

Para obviar essas dificuldades na produção de esquemas, os alunos tinham à sua disposição instrumentos como o ficheiro de consulta e beneficiavam do apoio interactivo da professora bem como da ajuda dos colegas. Por outro lado, sentiam-se predispostos para a elaboração de esquemas devido ao modo de trabalhar da professora de História que, desde o início do ano lectivo, pedia aos

alunos para produzirem sínteses no final de cada unidade didáctica. Quando falamos de sínteses estamos a referir-nos à apresentação dos assuntos mais importantes de uma unidade didáctica através de curtas frases interrogativas seguidas de curtas frases afirmativas ligadas entre si por setas. Devido a este contexto verificámos que os alunos, nas primeiras aulas, gostavam e pensavam saber representar esquematicamente os textos que liam, não tendo consciência das suas limitações nesta tarefa. Como nos diz Doly (1999), estes alunos não conseguem definir o que sabem e o que não sabem porque ainda “não adquiriram conhecimentos nem metaconhecimentos nem estratégias para aprender.” (pp.25).

A produção de esquemas constituiu por isso, de acordo com os critérios previamente definidos e dados a conhecer aos alunos (ficheiro de consulta), uma tarefa inicialmente difícil de concretizar, particularmente no que se refere à utilização de expressões ou palavras-chave. Parece-nos que estas dificuldades foram sendo ultrapassadas devido, no âmbito dos apoios prestados na zona de desenvolvimento próximo (Onrubia, 2001; Vigotsky, 2001), à mediação feita pela professora no trabalho dos alunos. Esta actuação levava-os a tomar consciência dos erros cometidos mediante uma análise individual das produções apresentadas. O que vai ao encontro do que afirmou Bruner (1999): “o jovem humano tem de regular a aprendizagem (...) em função dos requisitos exteriores.” (pp. 143), ou seja, em função do meio cultural em que se encontra inserido e, neste caso concreto, em função da regulação do professor.

Já num estudo efectuado por Barquero, Schnotz e Reuter (2000) se chegou à conclusão que os alunos apresentam maiores dificuldades na produção de representações visuais do que na sua compreensão. O que, segundo esses investigadores, se deve ao facto de haver uma maior atenção do currículo e das

práticas escolares na segunda em detrimento da primeira. Por isso defendem práticas de instrução sistemáticas para uma alfabetização visual dos nossos alunos.

No que se refere às outras estratégias consideradas essenciais para a produção de esquemas: (1) incluir as ideias principais do texto e (2) conter as ideias secundárias de cada ideia principal, verificámos que, no caso da primeira, não se registaram diferenças significativas entre os dois grupos quer na situação de pré-teste quer na situação de pós-teste. Por outro lado, o grupo experimental registou a avaliação de “suficiente” em ambas as situações (pré e pós-teste), enquanto o de controlo evoluiu de insuficiente para suficiente.

De acordo com Fayol (1989) a hierarquização das ideias, ou seja, a capacidade de seleccionar as informações de um texto em função da sua importância pode levar a uma grande variedade de resumos do mesmo texto. Isto porque indivíduos de 12, 13 anos conseguem agrupar, sob orientações do adulto, a informação em três categorias: muito importante, menos importante e outras. Só após os 18 anos se consegue de facto seleccionar autonomamente as ideias segundo o seu grau de importância. No caso da produção de esquemas e relativamente à inclusão das ideias principais, parece-nos que as instruções incidiram fundamentalmente nas quatro estratégias atrás enunciadas e por isso não assistimos a diferenças significativas do grupo experimental face ao de controlo nesta tarefa. Por outro lado, esta situação pode-se também justificar pela opção, tomada pela professora titular da disciplina, em solicitar aos alunos dos dois grupos, no final de cada unidade didáctica, a produção de sínteses.

Quanto à segunda estratégia - conter as ideias secundárias de cada ideia principal- , não se registaram diferenças significativas no pré e pós-teste, tendo ambos os grupos mantido a avaliação de insuficiente. Neste caso, a implementação do P.D.C.I. não provocou melhorias no grupo experimental. O que pode ser explicada pelo tempo e atenção despendidas com as quatro primeiras estratégias, que nos pareceram ser de uma complexidade menor e por isso mais fáceis de concretizar.

Concluindo, das seis estratégias consideradas essenciais para a produção de esquemas, quatro foram utilizadas de forma adequada pelo grupo experimental, o qual registou, no pós-teste, diferenças significativas face ao grupo de controlo. As melhorias registadas no grupo experimental foram o resultado da implementação do P. D. C. I. e não apenas fruto do processo de maturação e o grupo de controlo manteve sensivelmente os desempenhos registados anteriormente em situação de pré-teste.

Relativamente à **Hipótese 2**: *os alunos do grupo experimental obtêm melhores resultados que os do grupo de controlo na produção de resumos dos textos trabalhados em História*, podemos afirmar que os primeiros registaram, em situação de pós-teste, diferenças significativas em relação aos segundos, confirmando a nossa hipótese 2.

Se compararmos os resultados obtidos, no pré-teste, por ambos os grupos, na produção de resumos (ver quadro 5) com os obtidos na produção de esquemas (ver quadro 3), podemos concluir que nos primeiros obtiveram valores mais elevados e quase próximos dos dez valores, enquanto nos segundos situaram-se nos seis e sete valores. Pensamos que esta vantagem se deve às sínteses pedidas

pela professora aos alunos das duas turmas, no final de cada unidade didáctica, desde o início do ano lectivo. Com estas sínteses os alunos foram desenvolvendo capacidades, nomeadamente de selecção das ideias principais e de eliminação de repetições e informações secundárias. Deste modo, os alunos foram trabalhando, de forma explícita e continuada, capacidades que ultrapassam o âmbito da compreensão leitora e que, de acordo com vários autores (Beck & Dole, 1992; Giasson, 1993; Orrantia, Rosales & Sánchez, 1998; Winograd, 1985), são de igual modo fundamentais para a elaboração de resumos .

Quanto às estratégias consideradas adequadas para a produção de resumos, verificámos que em duas delas não se registaram diferenças significativas entre os dois grupos em situação de pós-teste, a saber: (1) elaborar o resumo no menor número possível de palavras e (2) respeitar a sequência das ideias do texto, não tendo estas confirmado a nossa hipótese 2. Relativamente à dimensão do resumo, ambos os grupos registaram, no pré e no pós-teste, como média a avaliação de suficiente. Na segunda estratégia enunciada e nas duas situações de avaliação, ambos os grupos registaram uma média equivalente a Bom. Nestas duas estratégias, em estudos anteriormente efectuados, foram alcançados resultados idênticos (Kintsch, 1990; Sebastião, 2000).

No que concerne ao respeito pela sequência das ideias do texto, de acordo com Kintsch (1990), aqueles resultados parecem estar relacionados com o facto de normalmente os jovens leitores, ao realizarem resumos, seguirem a ordem sequencial da informação contida no texto original, o que poderá justificar a ausência de diferenças significativas entre os dois grupos.

Quanto à dimensão do resumo e de acordo com Fayol (1989), efectuaram-se estudos que demonstraram que indivíduos entre os 6 e os 10 anos ao serem instruídos para fazerem um resumo de um texto conseguiram fazê-lo maior que o texto original. Verificou-se também que só a partir dos 9 anos as crianças admitem a hipótese de relatar os mesmos factos de uma forma mais breve e curta. Por outro lado, Kintsch (1990), também concluiu que os alunos mais jovens não reduzem a informação contida no texto original por forma a apresentar um resumo com o menor número possível de palavras. Estas conclusões poderão explicar a inexistência de diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo.

Em contrapartida, nas restantes estratégias (1) seleccionar as ideias principais do texto, (2) manter a coerência das ideias do texto e (3) eliminar repetições e informações secundárias, o grupo experimental registou diferenças significativas, no pós-teste, face ao grupo de controlo.

Esta situação pode ser justificada, por um lado, como já focámos anteriormente, pelo facto da professora da disciplina de História ter como prática corrente a produção de sínteses o que fez desenvolver nos alunos capacidades no âmbito das estratégias 1 e 3) e, por outro lado, porque houve uma maior incidência das suas orientações nestas estratégias. O que vai ao encontro de Fayol (1989) que nos apresenta estudos nos quais jovens adolescentes de 12, 13 anos já conseguem hierarquizar as ideias, segundo a sua importância, desde que recebam instruções do adulto. Podemos ainda afirmar que houve uma intencionalidade educativa por parte do adulto em desenvolver, sistematica e continuamente, um conjunto de competências específicas da sua área disciplinar, o que provavelmente levou aos resultados anteriormente apresentados (Colomer & Camps, 2000).

Relativamente à selecção das ideias essenciais e à eliminação de todas as ideias secundárias e redundantes, estudos anteriormente realizados comprovam que, sendo este – a eliminação e selecção – um dos três grupos (os outros dois são: superordenação/ condensação e selecção/criação de um enunciado temático) de regras para a elaboração de um bom resumo, constitui o único que é utilizado com sucesso por alunos do 5º, 7º e 10º anos de escolaridade (Brown e Day, 1983, cit. por Fayol, 1989; Giasson, 1993).

Winograd (1985), Van Dijk (cit. por Colomer e Camps, 2000), entre outros investigadores, analisaram as estratégias utilizadas pelos leitores mais competentes e pelos menos competentes relativamente à identificação das ideias essenciais. Chegaram à conclusão que os resumos feitos por ambos não se distinguem pela selecção das ideias principais. Mas antes pelo facto dos leitores menos competentes incluírem as ideias principais numa lista indiferenciada, rodeando-as de ideias secundárias, enquanto os leitores mais competentes conseguem estabelecer uma rede articulada entre a ideia principal e as ideias de nível intermédio.

A tarefa de resumir vai realçar as diferenças existentes entre os leitores mais competentes e os menos competentes, pois, estes últimos apresentam dificuldades ao nível da condensação e da criação de um enunciado temático (Hernández & García, 1991), parecendo evidenciar a necessidade de um trabalho, em contexto escolar, desenvolvido de forma sistemática e explícita.

Quanto à **Hipótese 3**: *os alunos do grupo experimental obtêm melhores resultados que os do grupo de controlo na transformação de informação verbal*

*em informação gráfica, registada num mapa, ou seja, na produção de mapas,* houve, em termos gerais, diferenças significativas entre os grupos em situação de pós-teste, confirmando assim a nossa hipótese 3.

O grupo experimental obteve, em situação de pós-teste, resultados significativamente superiores aos alcançados pelo grupo de controlo em três das quatro tarefas pedidas para a produção de mapas: (1) localização de zonas e países, (2) atribuição de um título ao mapa e (3) elaboração da legenda do mapa.

Nas tarefas 2 e 3 os alunos do grupo experimental evoluíram de uma média de 8 valores no pré-teste para uma média de 12 e 15 valores, respectivamente, no pós-teste. Como revelaram ter maiores dificuldades em (a) definir o título dos mapas de acordo com o assunto tratado, o espaço e o tempo em que o mesmo se desenrolava; e em (b) utilizar sinais convencionais na localização dos territórios no próprio mapa e na elaboração da respectiva legenda, a professora da disciplina despendeu mais tempo a orientar os alunos nestas tarefas. Estas dificuldades foram de igual modo detectadas num trabalho de Barquero, Schnotz e Reuter (2000) sobre as habilidades de compreensão e produção de representações visuais, em que, no âmbito da produção de gráficos, os alunos nem sempre apresentam um título e utilizam erradamente convenções de representação (por exemplo, no caso dos gráficos, marcação de distâncias desiguais entre as unidades escalares de uma variável, no caso dos mapas, utilização de diferentes símbolos para identificação de elementos da mesma natureza). Ainda segundo estes autores, as dificuldades de produção gráfica reveladas pelos alunos devem-se actualmente a uma ausência nessa área de intencionalidade educativa e, conseqüentemente, de práticas de instrução sistemáticas.

Para a localização de territórios a professora deu indicações aos alunos do grupo experimental para, ao longo das sessões do P.D. C. I., consultarem atlas sempre que tivessem dúvidas. Em situação de pré e pós-teste, os alunos não tiveram acesso a quaisquer tipos de atlas. Apesar disso, os alunos do grupo experimental obtiveram, na localização de cidades, em situação de pós-teste, resultados muito superiores aos registados anteriormente e acima dos 10 valores.

No que se refere à **Hipótese 4**: *os alunos do grupo experimental obtêm melhores resultados que os do grupo de controlo na leitura de gráficos de linhas*, os resultados foram significativamente superiores aos do grupo de controlo em situação de pós-teste, o que confirmou esta hipótese. No estudo de Barquero et al. (2000) chegou-se também à conclusão que se registaram melhorias significativas na compreensão da informação representada graficamente, especialmente nos alunos mais velhos.

Muito embora o grupo de controlo tenha registado, em situação de pré-teste, uma média superior (9 valores) à registada pelo grupo experimental (7 valores), em situação de pós-teste, a situação não só se inverteu como o grupo de controlo obteve uma média inferior à que tinha registado anteriormente (4 valores). O que talvez se deva ao facto de, no pós-teste, contrariamente ao verificado no pré-teste, a tarefa tenha exigido uma leitura inferencial dos dados apresentados no gráfico. Explicitando melhor: o gráfico apresentado no pré-teste continha expressamente três variáveis – natalidade, mortalidade e população - e a tarefa consistia em analisar uma dessas variáveis – a população - situando-se, de acordo com vários autores (Municio & Angón, 2000; Postigo & Pozo, 2000), no nível mais elementar de processamento da informação gráfica e o mais utilizado pelos alunos: a informação explícita. O gráfico do pós-teste era composto por duas

variáveis – importações e exportações - e a tarefa consistia em analisar a situação do comércio externo português, o que exigiu dos alunos um cruzamento das duas variáveis expressas no gráfico, uma vez não haver explicitamente dados sobre o assunto. Para além da informação explícita, os alunos tiveram que recorrer à informação implícita e conceptual que constituem, de acordo com o defendido por Postigo e Pozo (op. cit), níveis de leitura gráfica muito mais complexos.

## CONCLUSÃO

Na última década, a criação de espaços nas nossas escolas que visam o desenvolvimento, sistemático e explícito, de actividades, no âmbito da compreensão textual, para assim evitar ou minorar dificuldades ou até mesmo provocar um aprofundamento e consolidação desse tipo de competências, parece constituir uma preocupação constante e premente. Contudo, essas experiências têm sido maioritariamente implementadas fora dos tempos lectivos das disciplinas.

Com este trabalho pretendíamos promover hábitos de estudo, planificado e individualizado, na disciplina de História e, nesse contexto, desenvolver o treino de várias estratégias através da produção de resumos e de esquemas, da construção de mapas e da leitura de gráficos.

A intervenção, através da implementação do P. D. C. I., decorreu nas aulas de História de uma turma do oitavo ano de escolaridade e teve a duração de dez sessões de 50 minutos cada (além das duas aulas antes e das duas após a intervenção, para aplicação do pré e pós-teste).

A situação experimental incidiu sobre várias tarefas: realização de um esquema e de um resumo de textos de carácter expositivo, construção de um mapa (com as seguintes sub-tarefas: localização de cidades e países, atribuição de um título e elaboração de uma legenda) e leitura dos dados apresentados num gráfico de linhas.

A avaliação quantitativa dessas tarefas mostrou-nos que o grupo experimental obteve melhores resultados que o grupo de controlo na produção de resumos, de esquemas, na construção de mapas e na leitura de gráficos de linhas. Todas as nossas hipóteses foram confirmadas.

Relativamente às estratégias utilizadas pelos alunos para o desenvolvimento daquelas tarefas, verificámos que na produção de esquemas, a intervenção provocou progressos significativos na utilização de palavras-chave em vez de frases, no estabelecimento de relações lógicas entre as palavras-chave, na atribuição de um título ao esquema e numa apresentação que permita uma visualização clara e rápida do conteúdo exposto no texto. Quanto à produção de resumos, esses progressos fizeram-se sentir em estratégias como a inclusão das ideias principais, a coerência das ideias e a eliminação das ideias secundárias. Na construção de mapas, o grupo experimental obteve resultados significativamente superiores aos do grupo de controlo na localização de zonas e países, na atribuição de um título e na elaboração da legenda.

Em contrapartida não se registaram diferenças significativas entre os dois grupos de alunos – experimental e de controlo – nas seguintes estratégias:

- ✓ Produção de esquemas - inclusão das ideias principais do texto e das ideias secundárias de cada ideia principal;
- ✓ Produção de resumos – dimensão do resumo e sequência das ideias do texto;
- ✓ Construção de mapas – localização de cidades.

Parece-nos que estes resultados se devem em parte ao reduzido número de sessões (10) da intervenção e à sua duração (Janeiro a Maio). Provavelmente

teríamos melhores resultados se este tipo de intervenção tivesse, pelo menos, a duração de um ano lectivo ou até mesmo a de um ciclo de estudos (7º, 8º e 9º anos de escolaridade), em que as sessões pudessem decorrer sistemática e regularmente (quinzenalmente). Parece-nos que esta constitui a primeira limitação metodológica do nosso estudo.

Ainda decorrente em parte da limitação anterior, não nos foi possível ter um espaço nas 10 sessões do nosso estudo onde, de forma sistemática, explícita e intencional, os alunos partilhassem com o grupo-turma os modos de, por exemplo, fazer esquemas e resumos e as dificuldades sentidas na concretização dessas tarefas. O que acontecia em pequenos grupos uma vez que os alunos trabalhavam essencialmente a pares ou em grupos de três ou quatro elementos, trocando impressões sobre como fazer cada uma das tarefas que definiram concretizar. Esse trabalho interactivo entre colegas não foi por nós avaliado.

Outra limitação de carácter metodológico foi o facto dos alunos do grupo de controlo não terem beneficiado de quaisquer tipos de actividade enquanto os alunos do grupo experimental beneficiavam do P. D. C. I..

A ausência de uma avaliação da possível transferência das competências adquiridas para outros contextos disciplinares constituiu outra limitação. Não fizemos uma avaliação da utilização de todas as estratégias desenvolvidas pelos alunos que beneficiaram do P. D. C. I. nas aulas de outras disciplinas, como por exemplo, as de Geografia ou de Ciências Naturais.

Consideramos que o desenvolvimento de competências como as implementadas no P.D.C.I. leva necessariamente a uma mudança na prática

docente. Esta mudança implica profundas alterações no processo de ensino-aprendizagem, a saber:

- gestão partilhada entre professor e alunos dos conteúdos programáticos e do tempo escolar, em duas aulas por mês, os alunos fazem escolhas individuais sobre os pontos do programa a estudar. O que significa que o professor tem que prescindir, para as suas intervenções, desses tempos lectivos.
- planeamento partilhado, entre o adulto e os alunos, das actividades e produções a realizar, em que os alunos aprendem a planear o que pretendem fazer e produzir. O professor deixa de decidir pelo grupo para passar a dar orientações por escrito aos que revelam dificuldades em planear o seu trabalho nas aulas de estudo.
- auto e heteroregulação das aprendizagens, em que os alunos tomam consciência do que sabem e do que não sabem ou dominam mal, orientando a sua actuação para áreas temáticas ou competências que mais precisam trabalhar. O papel do professor é o de mediador social, auxiliando os alunos a perceber a natureza das suas aprendizagens.

Os alunos passam a ter uma participação mais activa, responsável e crítica nas suas próprias aprendizagens bem como nas dos seus colegas. O ofício do aluno muda: em vez de fazer apenas o que gosta e o que lhe dá menos trabalho, envolve-se em actividades que não domina totalmente e nas quais revela dificuldades.

Por seu turno, o ofício do professor também se altera: partilha os seus poderes de planeamento, gestão e avaliação com os discentes e aceita assistir criticamente

ao crescimento dos seus alunos enquanto cidadãos, entendendo que só se pode construir conhecimento através do exercício e dando sentido às aprendizagens para que elas se tornem úteis na vida activa dos seus alunos.

Como consequência, surge uma outra implicação pedagógica: os alunos desenvolvem um conjunto de competências num contexto natural – a sala de aula – e disciplinar – aulas específicas das disciplinas. Esta aprendizagem contextualizada, em que o conhecimento se constrói situada, consciente e explicitamente, torna possível a emancipação dos alunos enquanto indivíduos.

Para tornar mais rica a investigação à volta desta temática pensamos que, em vez da utilização exclusiva de textos existentes nos diversos manuais escolares, será pertinente o recurso a textos de natureza diversa (manuais escolares, obras juvenis, enciclopédias, dicionários, artigos na *internet*).

Consideramos também enriquecedor a criação de momentos específicos para a partilha em grande grupo de todo o processo, por exemplo, da produção de resumos ou de esquemas, explicitando oralmente cada aluno como fez e que dificuldades sentiu. O que, na nossa opinião, poderá provocar evoluções mais significativas na turma.

Parece-nos que em estudos posteriores poder-se-á desenvolver competências como o saber analisar e produzir mapas, resumos e esquemas não só no âmbito de tarefas de estudo mas também, e acima de tudo, no âmbito de projectos de trabalho desenvolvidos no tempo das aulas das mais diversas disciplinas. Em projectos de trabalho parece-nos ser possível promover maiores avanços nas aprendizagens dos alunos envolvidos.

## REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (Org.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Aires, L. (2003). Vygotski e a construção social do conhecimento. *Psicologia, Educação e Cultura*, VII (1), 45-68.
- Alonso, J., & Mateos, M. M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, (31-32), 5-19.
- Álvarez, M., Fernández, R., Rodríguez, S., & Bisquerra, R. (1988). Métodos de estudio. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S. A..
- Arnaiz, J. L. M., & Grandmontagne, A. G. (2000). Organizadores de los textos y comprensión lectora. *Revista de Ciencias de la Educación*, 182, 189-200.
- Barquero, B., Schnotz, W., & Reuter, S. (2000). Adolescents' and adults' skills to visually communicate knowledge with graphics. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 71-87.
- Beck, I., Dole, J. A. (1992). Reading and Thinking with History and Science Text In C. Colins & J. N. Mangieri (Eds), *Teaching Thinking: An Agenda for the 21 st century* (pp. 3-21). New Jersey, EUA: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale.
- Benejam, P. (2002). Os Contributos da teoria socio-cultural e construtivista no ensino das Ciências Sociais. In P. Benejam & J. Pagès (Eds.). *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (3ª ed., pp. 53-106). Barcelona: Editorial Horsori.
- Bigge, M. L. (1977). [*Teorias da Aprendizagem para Professores*]. (José Augusto da Silva Pontes Neto & Marcos António Rolfini, Trads.). S. Paulo: E.P.U.. (Original publicado em inglês em 1971).
- Brossard, M. (2001). Construction des connaissances et pratiques d'écrit. *Perspectives*, XXXI (2), 227-240.
- Brown, A. B. (1997). Transforming schools into communities of thinking and

learning about serious matters. *American Psychologist*, 52 (4), 399-413.

Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A., & Campione, J. C. (1983). Learning, Remembering, and understanding. In P. H. Mussen (Series Ed.) & J. H. Favell & E. M. Markman (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: vol. 3* (4th ed., pp.77- 166). New York: Wiley.

Bruner, J. (1999).[Para uma teoria da educação]. (Manuela Vaz, Trad.). Lisboa: Relógio D'Água editores. (Original publicado em espanhol em 1966).

Bruner, J. (2002). *Acción, pensamiento y lenguaje*. (José Luis Linaza, Trad.). (6ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.

Caetano, M. (2001). *Efeitos de um programa de treino de produção de resumos na capacidade de resumir textos narrativos e expositivos em alunos do 6º ano do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Carita, A., Silva, A. C., Monteiro, A. F., & Diniz, T. P. (1998). *Como ensinar a estudar*. Lisboa: editorial Presença.

Carretero, M. (2002).[*Construtivismo e Educação*]. (Jussara Haubert Rodrigues, Trad.). (2ª ed.). Porto Alegre (Brasil): Artmed Editora. (Original publicado em espanhol em 1993).

Carriedo, N. (1996). Consideraciones metodológicas sobre los programas de instrucción en comprensión de las ideas principales y sobre su eficacia. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 87-107.

Carvalho, R., Moreira, L., Sanches, J., & Santos, M. T. (1987). Desenvolvimento de Competências de estudo nos jovens. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 89-93.

Cobrado, J. (2002). *Resumo de Texto*. Porto: Edições Asa.

Colle, M. (1993). Teaching Thinking: principles, problems and programmes. *Educational Psychology*, 13 (3,4), 333-344.

Colomer, T., & Camps, A. (2000). *Enseñar a leer, enseñar a comprender* (2ª ed.). Madrid: Celeste Ediciones, MEC.

Cooper, J. D. (1998). [*Cómo mejorar la comprensión lectora*] (2ª ed.). (Jaime Collyer, Trad.). Madrid: Visor Dis., S. A..(Original publicado em inglês 1986).

Cosme, A., & Trindade, R. (2001). *Área de estudo acompanhado: o essencial para ensinar e aprender*. Porto: Asa editores.

Daniels, H. (2003). [*Vygotsky y la pedagogía*]. (Genis Sánchez Barberán, Trad.). Barcelona: Ediciones Paidós..(Original publicado em Inglês em 2001).

Delval, J. (1997). Tesis sobre el construtivismo. In M. J. Rodrigo & J. Arnay (Eds.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 15-33). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A..

Deschênes, A.-J. (1994). Les connaissances initiales du lecteur et l'évaluation de la compréhension. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (Eds.), *Évaluer Le Savoir-Lire* (pp. 103-140). Paris: Éditions Logiques.

Doly, A.-M. (1999). Metacognição e mediação na escola. In Michel Grangeat (Ed.). [*A Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos*].(Teresa Maria Estrela, Trad.). (pp. 17-59). Porto: Porto editora. (Original publicado em francês em 1997).

Estanqueiro, A. (2000). *Aprender a Estudar, um guia para o sucesso na escola*. (9ª ed.). Lisboa: Texto editora.

Fayol, M. (1985). *Le Récit et sa construction*. Paris: Delachaux & Niestlé, Éditeurs.

Fayol, M. (1989). Le resumé: un bilan des recherches de psychologie cognitive. In M. Charoles & A. Petijan (Eds.), *Le resumé de texte*. Paris: Université Metz.

Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit: de l'automisme au contrôle. In M. Fayol, J. E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles & D. Zagar (Eds.), *Psychologie cognitive de la lecture*. (73-105). Paris: Presses Universitaires de France.

Fayol, M. (1996). A propos de la compréhension ... la lecture et ses apprentissages. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, Observatoire National

de la Lecture.

Fayol, M., & Mouchon, S. (1994). *De quelques marques associés à la gestion de certaines opérations cognitives durant la lecture*. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (Eds.), *Évaluer Le savoir-Lire*. (pp. 103-140). Paris: Éditions Logiques.

Fernandes, P. (2000). *Manual de estudo*. Porto: Porto editora.

Gámez, E. V.-A., & Pérez, R. G. (1991). *Comprender para aprender, un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Colección educación especial y dificultades de aprendizaje: vol. 19. Madrid: GETAFE.

Geva (1985). Mejora de la comprensión lectora mediante diagramas de flujo. *Infancia y Aprendizaje*, (31-32), 45-66.

Giasson, J. (1993). [*A Compreensão da Leitura*]. (Maria José Frias, Trad.). Porto: Edições Asa. (Original publicado em francês em 1990).

Gilly, M. (1995). *Approches socio-constructives du développement cognitif*. In D. Gaonac'h & C. Golder (Eds.), *Profession Enseignant, Manuel de Psychologie pour l'Enseignement* (pp. 130-167). Paris: Hachette Éducation.

Golder, C., & Gaonac'h, D. (1998). *Lire et comprendre, Psychologie de la lecture*. Paris: Hachette Livre.

Gombert, J.-E., & Fayol, M. (1995). *La lecture-compréhension: fonctionnement et apprentissage*. In D. Gaonac'h & C. Golder (Eds.), *Profession Enseignant, Manuel de Psychologie pour l'Enseignement* (pp. 358-381). Paris: Hachette Éducation.

Guix, D., & Serra, P. (2001). *El plan de trabajo personalizado*. In Francesc López Rodríguez (Ed.), *Estrategias organizativas de aula: propuestas para atender la diversidad*. Barcelona: Editorial Graó.

Hamers, J. H. M., & Overtoom, M. Th. (1998). *Programas europeos de ensinar a pensar: tendências e avaliação*. *Inovação*, 11, 9-25.

Hernández, P. H., & García, L. A. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio, Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Ediciones

Pirâmide, S. A..

Jonnaert, P., & Borght, C. V. (2002). [*Criar Condições para aprender: o socioconstrutivismo na formação de professores*]. (Fátima Murad, Trad.). (pp. 17-36). Porto Alegre: Artmed Editora. (Original publicado em francês em 1999).

Kintsch, E. (1990). Macroprocesses and microprocesses in the development of summarization skill. *Cognition and Instruction*, 7 (3), 161-195.

León, J.A. (1991a). La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 5-24.

León, J.A. (1991b). La comprensión y recuerdo de textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto y lector. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 51-76.

López, N. C. (1991). Enseñar a Comprender. Madrid: *Boletín del Instituto de Ciencias de la Educación*, 18, 69-72.

Maroco, J. P. (2001). *Análise Estatística*. (Texto de apoio para os mestrados de Psicologia da Saúde e Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Maset, P. P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Malaga: Ediciones Aljibe.

Mateos, M. M. (1991a). Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: fundamentación teórica e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 25-50.

Mateos, M. M. (1991b). Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 61-76.

Mercer, N. (1998). As perspectivas socioculturais e o estudo do discurso em sala de aula. In César Coll & Derek Edwards (Eds.), [*Ensino, Aprendizagem e discurso em sala de aula*]. (Beatriz Affonso Neves, Trad.). (pp.13-28). Porto Alegre: Artmed Editora. (Original publicado em espanhol em 1996).

- Miguel, E. S. (1993). *Los textos expositivos, estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Moreira, M. A., & Buchweitz, B. (1993). *Novas estratégias de ensino e aprendizagem*. Lisboa: Plátano editora.
- Municio, J. I. P., & Angón, Y. P. (2000). Las estrategias de aprendizaje en el área de las Ciencias Sociales. In C. M. Font (Ed.), *Estrategias de aprendizaje*. (pp. 269-293). Madrid: Visor Dis., S.A..
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1996). [*Aprender a aprender*]. (Carla Valadares, Trad.). Lisboa: Plátano editora. (Original publicado em inglês em 1984).
- Nunziatti, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pedagogiques*, 280, 47-64.
- Onrubia, J. (2001). Ensinar: criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala (Eds.). [*O construtivismo na sala de aula - novas perspectivas para a acção pedagógica*]. (José Carlos Eufrásio, Trad.). (pp. 120-149). Porto: Asa editores. (Original publicado em espanhol em 1997).
- Orrantia, J., Rosales, J., & Sánchez, E. (1998). La enseñanza de estrategias para identificar y reducir la información importante de un texto. Consecuencias para la construcción del modelo de la situación. *Infancia y Aprendizaje*, (83), 29-59.
- Palincsar, A. S. (1998). Social Constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Reviews Psychology*, 49, 345-375.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. B. (1989). Classroom dialogues to promote self-regulated comprehension. In J. Brophy (Ed.), *Advances in Research on Teaching* (Vol. 1, pp. 35-71). London: JAI Press Inc..
- Peixoto, F., & Monteiro, V. (1999). Interações sociais, desenvolvimento e aprendizagem: o papel do estatuto do par e da mediação semiótica. *Análise Psicológica*, 1(27), 9-17.

Pereira, A. (1999). *Guia prático de utilização do SPSS*. (2ª ed., rev.). Lisboa: edições sílabos.

Perrenoud, P. (1999a). [*Construir as competências desde a escola*]. (Bruno Charles Magne, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora. (Original publicado em francês em 1997).

Perrenoud, P. (1999b). [*Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*]. (Patrícia Chittoni Ramos, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora. (Original publicado em francês em 1998).

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Asa editores.

Piaget (1972). *Psicología y pedagogía*. (3ª ed.). Barcelona: Ariel. (Original publicado em francês em 1969).

Pinto, A. da C. (1998). Aprender a aprender o quê? Conteúdos e estratégias. *Psicologia, Educação e Cultura, II (1)*, 37-53.

Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. (Mª Isabel Lopes, Trad.). Porto: Porto editora. (Original publicado em francês).

Postigo, Y., & Pozo, J. I. (2000). Cuando una gráfica vale más que 1000 datos: la interpretación de gráficas por alumnos adolescentes. *Infancia y Aprendizaje, 90*, 89-100.

Pozo, J. I. (2000). La crisis de la educación científica: volver a lo básico o volver al constructivismo? In Arthur Parcerisa Aran (Ed.), *El constructivismo en la práctica*. Barcelona: Editorial Graó.

Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie Différenciée*. Paris: Hachette Education.

Río, P. (1985). Investigación y práctica educativa en el desarrollo de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje, 31-32*, 21-43.

Romainville, M. & Gentile, C. (1995). Métodos para aprender. (Paulo Pais, Trad.). Porto: Porto editora. (Original publicado em 1990).

Rosário, P. S. L. (2002). *(Des)venturas do testas, Estórias sobre o estudar, Histórias para estudar*. Porto: Porto editora.

Salema, H. M. (1997). *Ensinar e aprender a pensar*. Porto: Texto editora.

Salvador, C. C., Alemany, I. G., Martí, E., Majós, T. M., Mestres, M. M., Goñi, J. O., Gallart, I. S., & Giménez, E. V. (2000). [*Psicologia do Ensino*]. (Cristina Maria de Oliveira, Trad.). Porto Alegre: Artmed editora. (Original publicado em catalão em 1997).

Sebastião, J. (2000). *Avaliação de um programa de métodos de estudo através do resumo de textos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Selmes, I. (1988). [*La mejora de las habilidades para el estudio*]. (Catalina Ginard, trad.). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.. (Original publicado em inglês em 1987).

Shneuwly, B. (1987). Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky. *European Journal of Psychology of Education*, 1 (4), 5-16.

Sierra, B., & Carretero, M. (1996). Aprendizagem, Memória e processamento da Informação: a psicologia Cognitiva da Instrução. In C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Eds.), [*Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação*]. (Angélica Mello Alves, Trad.). (vol. 2). (pp. 122-137). Porto Alegre: Artemed Editora. (Original publicado em espanhol em 1993).

Silva, A. L., & Sá, I. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. (2ª ed.). Porto: Porto editora.

Soares, M. A. (2001). *Como fazer um resumo*. Lisboa: Editorial Presença.

Soriano, M., Vidal-Abarca, E., & Miranda, A. (1996). Comparación de dos procedimientos de instrucción en comprensión y aprendizaje de textos: instrucción directa y enseñanza recíproca. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 57-65.

Torres, A. (1990). *O Método no estudo*. (3ª ed.). Lisboa: Publicações Escher.

Tudge, J., & Rogoff, B. (1995). Influencias entre iguais en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vygotskyana. In P. F. Berrocal & M. A. M. Zabal (Eds.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 99-133). Madrid: siglo veintiuno de españa editores, S. A..

Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano edições técnicas.

Vasconcelos, C., & Almeida, L. S. (1998). Métodos de estudo e desempenho escolar: procedimentos de estudo em alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. *Psicologia, Educação e Cultura, II (1)*, 103-115.

Vidal-Abarca, E. (1990). Um programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 53-71.

Vye, N. J., Delclos, V.R., Burns, M. S., & Bransford, J. D. (1988). Teaching thinking and problem solving: illustrations and issues. In R. J. Sternberg & E. E. Smith (Eds.), *The Psychology of Human Thought* (pp. 337-365). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Vygotsky, L. S. (1991). [*A Formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*]. (4ª ed.). (J. C. Neto, L.S.M. Barreto, & S. C. Afeche, Trad.). In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Soubberman (Eds.). S. Paulo: Liv. Martins Fontes. (Original publicado em inglês).

Vigotski, L. S. (1998). [*Pensamento e Linguagem*]. (2ª ed.). (Jefferson Luiz Camargo, Trad.). S. Paulo: Liv. Martins Fontes. (Original publicado em inglês em 1987).

Vigotskii, L. S. (2001). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp 103-117). (7ª ed.). S. Paulo: Ícone editora.

Winograd, P. N. (1985). Dificultades de estrategia en el resumen de textos. *Infancia y Aprendizaje*, (31-32), 67-87.

Zabal, M.A. M., & Berrocal, P. F. (1995). El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos. La perspectiva vygotskiana. In P. F. Berrocal & M. A. M. Zabal (Eds.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 73-84). Madrid: siglo veintiuno de españa editores, S. A.

Zenhas, A., Silva, C., Januário, C., Malafaya, C., & Portugal, I. (2001). *Ensinar a estudar, Aprender a estudar*. (2ª ed.). Porto: Porto editora.

# ANEXO A

## Sumário

A Escultura e a pintura do Renascimento.

A Arte da renascença em Portugal.

-Actividades-	Página	Parágrafo
1. Refere a novidade da estátua de Donatello: “ David “	78	2º
2. Observa os documentos 1, 2 e 3. Descreve o que há de comum nas esculturas do Renascimento.	78 79	3ºe Doc. 1 Doc. 2 e 3
3. Identifica as principais esculturas de Miguel Ângelo.	78	3º
4. Identifica as principais característica da pintura Renascentista, explicando cada uma delas.	78	4º a 7º
5. Identifica os novos temas tratados na pintura Renascentista.	80	1º
6. Explica a razão pela qual a representação do nu volta a surgir no renascimento.	80	1º
7. Identifica os grandes pintores do Renascimento.	80	2º
8. Até meados do Séc. XVI, Portugal manteve-se ligado ao gótico-manuelino. Descreve as suas características.	82	2º
9. Identifica os monumentos portugueses gótico-manuelinos mais significativos.	82	2º
10. Identifica os monumentos Renascentistas mais significativos em Portugal.	82	4º
11. Refere a obra portuguesa mais significativa da pintura Renascentista.	82	5º
12. Conclui o mapa conceptual sobre o Renascimento: - 7ª parte – A Arte: . A Arquitectura ( Características e exemplos de obras em portugal e no estrangeiro); . A Escultura “ “ “ “ “ . A Pintura “ “ “ “ “		
13.		

# ANEXO B

# ARTE RENASCENTISTA

ARQUITECTURA	ESCULTURA	PINTURA
<p><b>Características:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Classicismo</b>( utilização de elementos arquitectónicos gregos e romanos)</li> <li>. Ordes dórica, jónica e coríntia;</li> <li>. Arco de volta perfeita;</li> <li>. Frontão;</li> <li>. Abóboda de berço;</li> <li>. Cúpula;</li> <li>- <b>Horizontalidade.</b></li> <li>- <b>Elementos decorativos</b> inspirados na natureza( conchas, flores, grinaldas); medalhões em baixo relevo; estátuas de personagens da mitologia antiga.</li> </ul> <p><b>Principais arquitectos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Brunelleschi</li> <li>- Miguel Ângelo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representava sobretudo a figura Humana com grande Harmonia e Realismo.</li> <li>- <b>Principais escultores:</b></li> <li>. Ghiberti</li> <li>. Lucca e Andrea della Robbia</li> <li>. <b>Donatello</b></li> <li>. <b>Miguel Ângelo</b></li> </ul>	<p><b>Características:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nova técnica da pintura a óleo ( cores vivas, naturais, brilhantes e duradouras)</li> <li>- Utilização da perspectiva( para além da largua e comprimento é introduzida a dimensão da profundidade)</li> <li>- Equilíbrio da composição –</li> <li>- Composição em pirâmide</li> <li>- <b>Naturalismo</b> ( os pintores procuravam representar as pessoas, as coisas e os animais tal como realmente são)</li> </ul> <p><b>Temas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Religiosos.</li> <li>- Mitologia greco-romana</li> <li>- Temas do quotidiano</li> <li>- Retrato</li> </ul> <p><b>Principais Pintores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Botticelli</li> <li>- Leonardo da Vinci</li> <li>- Miguel Ângelo</li> <li>- Rafael</li> <li>- Ticiano, Tintoretto e Veronese</li> <li>- Van Eyck</li> </ul>

# ANEXO C

NÍVEIS ATRIBUÍDOS A HISTÓRIA (1º período)

Group Statistics

	GRUPO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
NOTAS	1	18	2.67	.59	.14
	0	16	2.75	.58	.14

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
NOTAS									
Equal variances assumed	.254	.618	-.414	32	.682	-8.33E-02	.20	-.49	.33
Equal variances not assumed			-.414	31.726	.681	-8.33E-02	.20	-.49	.33

# ANEXO D

HABILITAÇÕES DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Group Statistics

GRUPO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PAISXHAB 1	18	5.39	2.28	.54
0	16	5.75	2.05	.51

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
PAISXHAB	Equal variances assumed	.242	.626	-.483	32	.632	-.36	.75	-1.88	1.16
	Equal variances not assumed			-.486	31.992	.630	-.36	.74	-1.87	1.15

# ANEXO E

## QUESTIONÁRIO DE HISTÓRIA (pré-teste)

NOME: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ TURMA \_\_\_\_\_

1º - Lê o texto que se segue:

Para a maioria da população rural, o liberalismo trouxe mais desvantagens do que benefícios. Com os investimentos da burguesia capitalista na compra de terras, muitos pequenos agricultores perderam as suas propriedades ou viram-se privados dos terrenos baldios, que serviam de pastagens comuns. Esta difícil situação dos pequenos produtores agravou-se, após 1852, com uma terrível epidemia (a filoxera) que atacou as vinhas por todo o País. Em consequência deste quadro de ruína, numerosos lavradores e camponeses, de todas as regiões, mas sobretudo do Norte, seguiram o rumo da emigração.

Durante várias décadas, o Brasil atraiu milhares de portugueses. A maior parte deles eram jovens que partiam sozinhos em busca de melhores condições de vida, sonhando regressar mais tarde, com uma boa fortuna, à terra natal. Muitas aldeias assistiram ao regresso dos ricos “brasileiros”, que passavam a contar-se entre os “notáveis” da terra.

A emigração teve aliás consequências decisivas na economia portuguesa. Grande parte dos empréstimos contraídos no estrangeiro eram financiados por capitais de emigrantes brasileiros. Também as remessas de dinheiro que estes enviavam para Portugal atingiam montantes de tal modo elevados que permitiram durante muitos anos compensar o enorme deficit da balança comercial.

DINIZ, Mª Emília; TAVARES, Adérito; CALDEIRA, Arlindo M. (1992). *História 8* (pág. 280) Lisboa: Editorial O

Livro

1º1 – Faz um esquema do texto ( na folha em branco ).

1º2 – Faz um resumo do texto ( na folha em branco ).

NOME: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ TURMA \_\_\_\_\_

1º1 - Esquema



NOME: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_ TURMA \_\_\_\_

Nos inícios do século XX os europeus emigraram na sua maioria para os Estados Unidos da América, Brasil, Argentina, Marrocos e Argélia, África do Sul, Austrália e Nova Zelândia. Os portos de imigração (1) europeia eram, entre outros, Rio de Janeiro, Buenos Aires, Cidade do Cabo e Nova Iorque.

Texto adaptado de manuais escolares de História do 8º ano de escolaridade

(1) – Ou seja, dar entrada num país estrangeiro para aí viver.

2º - Com base nos dados fornecidos pelo texto acima exposto, concretiza no mapa as seguintes tarefas:

2º1 - Pinta as zonas do mundo para onde emigraram os europeus;

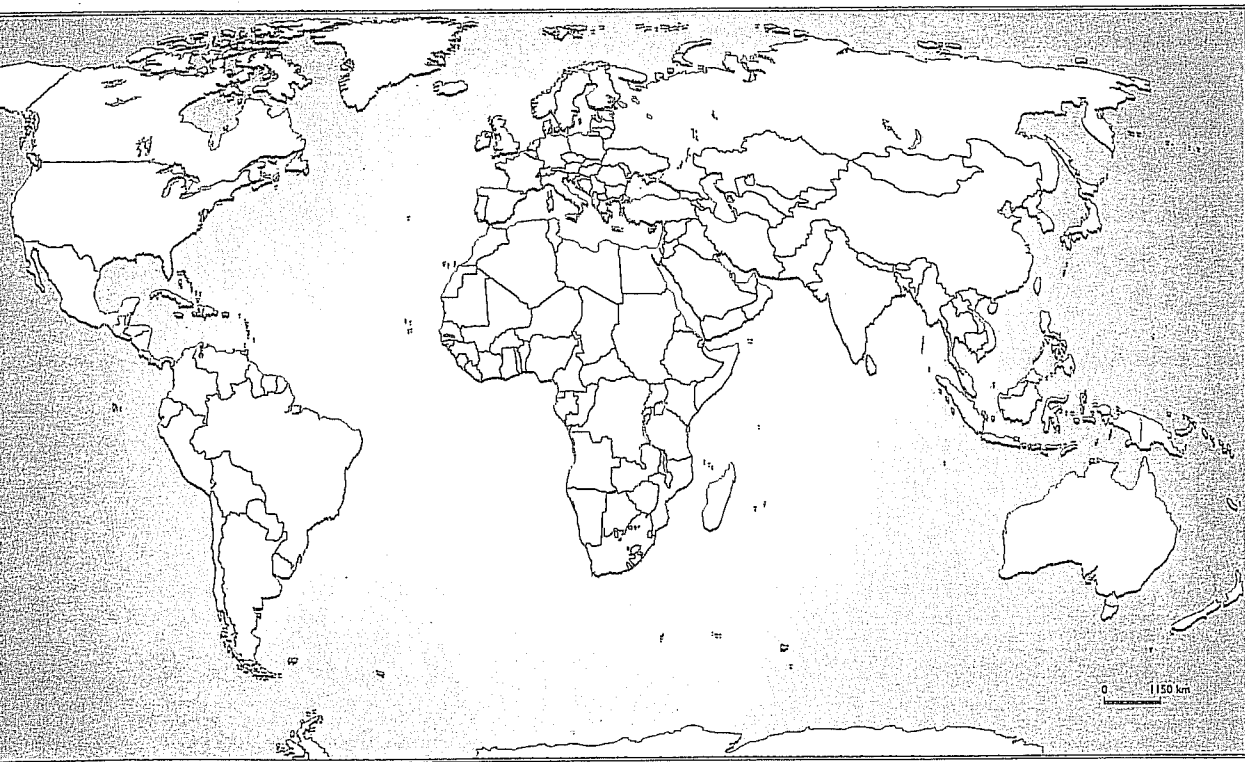
2º2 - Assinala os portos de imigração europeia;

2º3 – Dá um título ao mapa;

2º4 - Faz a respectiva legenda.

NOME: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ TURMA \_\_\_\_\_

Título: \_\_\_\_\_

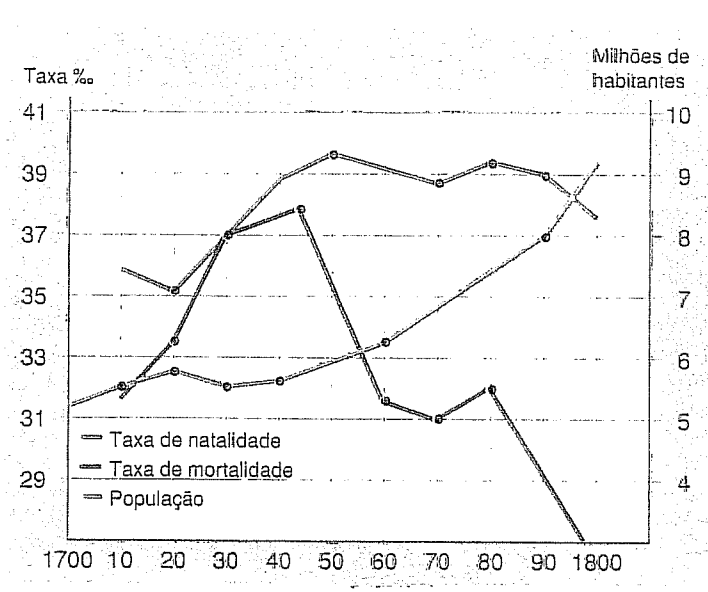


Legenda:

NOME: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ TURMA \_\_\_\_\_

Observa o gráfico:

A revolução demográfica em Inglaterra (século XVIII)



3º – Descreve o que se passou com a população inglesa a partir de 1750.

---



---



---



---

**QUESTIONÁRIO DE HISTÓRIA (pós-teste)**

NOME: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_ TURMA \_\_\_\_

1º - Lê o texto que se segue:

Na década de 60, Portugal continuava na cauda da Europa ocidental, com um rendimento nacional per capita de 408 dólares ( na mesma época, o da Suécia era de 2 740 dólares ). Esta situação de atraso, que afectava particularmente as populações rurais, deu origem a um excepcional movimento migratório, quer para os principais centros urbanos portugueses, quer para o estrangeiro. Foi nos anos 60 que as periferias de Lisboa e do Porto cresceram rapida e desordenadamente, dando origem ao nascimento de verdadeiras cidades-satélites.

Mas o grande sorvedouro da população rural portuguesa seria a emigração para os países desenvolvidos. O desnível dos salários entre Portugal e os países industrializados da Europa era enorme, exercendo uma grande atracção sobre os portugueses de menores recursos. A partir de 1960, certas regiões do país, em especial no interior norte, quase se despovoaram.

Uma das consequências deste abandono dos campos foi a diminuição da produção agrícola e o aumento da importação de bens alimentares. A emigração trouxe, no entanto, alguns beneficios ao País. As remessas em divisas estrangeiras contribuíram, juntamente com as receitas do turismo, para atenuar o desequilíbrio das contas com o exterior, que se vinha agravando ultimamente.

DINIZ, Mª Emília; TAVARES, Adérito; CALDEIRA, Arlindo M. ( 1992). *História 9* ( pág. 228) Lisboa: Editorial O Livro

1º1 – Faz um esquema do texto (na folha em branco).

1º2 – Faz um resumo do texto (na folha pautada).

NOME: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_ TURMA \_\_\_\_

1º1 – Esquema



NOME: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_ TURMA \_\_\_\_

Nos finais do século XIX, inícios do século XX, a emigração (1) europeia fazia-se a partir de cidades portuárias como Lisboa, Nápoles, Liverpool e Roterdão. Os ingleses emigraram para o Canadá, E.U.A, Ilhas da América Central, costa do Golfo da Guiné, África do Sul, Austrália, Nova Zelândia e Hong Kong.

(1) Ou seja, deixar o seu país para ir viver noutro.

Texto adaptado de manuais escolares de História do 8º ano de escolaridade

2º - Com base nos dados fornecidos pelo texto acima exposto, concretiza no mapa as seguintes tarefas:

- 2º1 – Assinala as cidades portuárias de emigração europeia;
- 2º2 – Pinta as zonas do mundo para onde emigraram os ingleses;
- 2º3 - Dá um título ao mapa;
- 2º4 - Faz a respectiva legenda.

NOME: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ TURMA \_\_\_\_\_

Título: \_\_\_\_\_

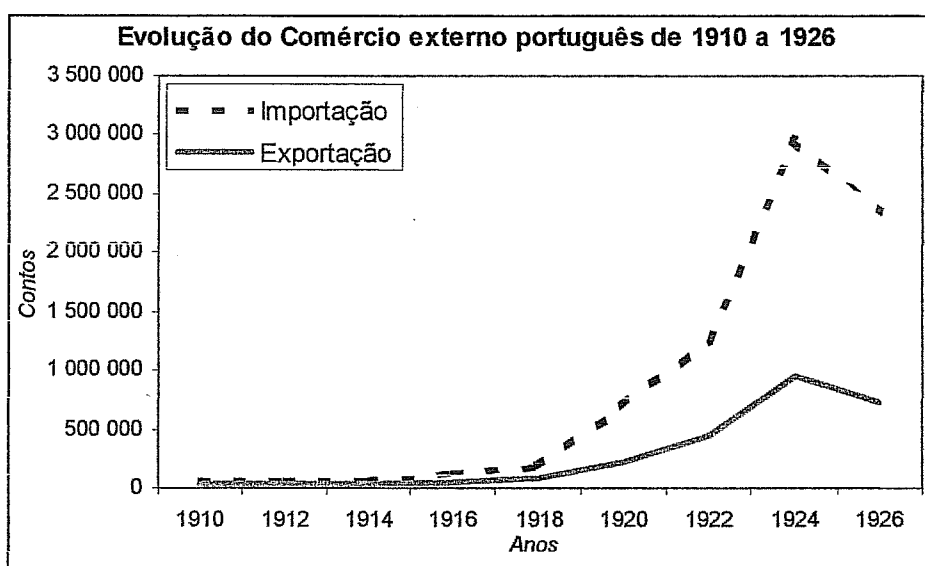


Legenda:

--

NOME: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_ TURMA \_\_\_\_\_

Observa o gráfico:



3º – Com base no gráfico, descreve a situação do comércio externo português a partir de 1918.

---

---

---

---

---

# ANEXO F

<b>PLANO DE TRABALHO – 8º A - 2º, 3º Períodos</b>
---

## JANEIRO

- Dia 3 – Arte Renascentista
- Dia 8 - Arte Renascentista
- Dia 10 – Pré-teste
- Dia 15 - Pré-teste
- Dia 17 – Reforma Católica
- Dia 22 – **Estudo Autônomo** (desenvolvido a partir de conteúdos da Reforma Católica)
- Dia 24 – Teste
- Dia 29 – Visita de estudo
- Dia 31 – **Estudo autônomo**: elaboração de um resumo colectivo

## FEVEREIRO

- Dia 5 – Crise do Império português do Oriente
- Dia 7 - Crise do Império português do Oriente
- Dias 12 e 14 - *Pausa do Carnaval*
- Dia 19 – **Estudo autônomo** (desenvolvido a partir de conteúdos da Crise do Império português do Oriente)
- Dia 21 - Crise do Império português do Oriente
- Dia 26 - **Estudo autônomo** (desenvolvido a partir de conteúdos da Crise do Império português do Oriente)
- Dia 28 – Teste

## MARÇO

- Dia 5 - **Estudo autônomo** (desenvolvido a partir de conteúdos do Absolutismo e Mercantilismo)
- Dia 7 - Absolutismo e Mercantilismo
- Dia 12 - **Estudo autônomo** (desenvolvido a partir de conteúdos do Absolutismo e Mercantilismo)
- Dia 14 - Absolutismo e Mercantilismo
- Dia 19 - Absolutismo e Mercantilismo
- Dia 21 – Auto e hetero - avaliação do trabalho desenvolvido pelos alunos

## ABRIL

Dia 9 - **Estudo autónomo** (desenvolvido a partir de conteúdos do Absolutismo e Mercantilismo)

Dia 11 – Teste

Dia 16 - **Estudo autónomo** (desenvolvido a partir de conteúdos do Iluminismo e Revoluções Liberais)

*Dia 18 – Professora ocupada com visita de estudo*

Dia 23 - **Estudo autónomo** (desenvolvido a partir de conteúdos das Revoluções Liberais)

*Dia 25 – Feriado*

Dia 30 – Iluminismo / Revoluções Liberais

## MAIO

Dia 2 - **Estudo autónomo** (desenvolvido a partir de conteúdos das Revoluções Liberais)

Dia 7 – Pós-teste

*Dia 9 – Feriado municipal*

Dia 14 – Pós-teste

Dia 16 – Revoluções Liberais

Dia 21 - Revoluções Liberais

Dia 23 – Elaboração do mapa conceptual das Revoluções Liberais

Dia 28 – Teste com consulta

*Dia 30 – Feriado*

## JUNHO

Dia 4 – Auto e hetero – avaliação dos alunos

- lançamento geral do trabalho desenvolvido na disciplina

*Dia 6 – Alunos ocupados com actividades da gestão flexível do currículo.*

# ANEXO G

<b>MAPA</b>	<b>Lista de verificação 7.2</b>	<b>FICHA M 6</b>
-------------	-------------------------------------	------------------

NOME: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_

1.º - Lê atentamente o texto:

Nos finais do século XVIII e ao longo do século XIX, verificaram-se em vários países da Europa revoluções liberais. Foi o caso da França (1789), Espanha (1812) e Portugal (1820). Por outro lado, a Europa também assistiu à conquista da independência por parte de alguns países: Grécia (1821) e Bélgica (1830). E ainda houve estados autónomos que se reuniram e formaram um único estado. É o caso da Itália (1796-99) e Alemanha (1830).

Título:



Legenda:

- 1.º - Assinala no mapa os países onde aconteceram revoluções liberais, os países que se tornaram independentes e os estados resultantes da união de vários estados autónomos.
- 2.º - Faz a legenda do mapa e dá um título ao mapa.

<b>TEXTO</b>	<b>Lista de verificação – 6.1 – 3</b>	<b>FICHA T 20</b>
--------------	---------------------------------------	-------------------

NOME: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_

Lê o texto que se segue:

#### PROMESSAS DE FILIPE II NAS CORTES DE TOMAR

Dom Filipe II, por graça de Deus Rei de Portugal e dos Algarves (...) Aos que esta minha carta virem faço saber, que nas Cortes que fiz celebrar na Vila de Tomar (...) para que mandei chamar os três estados destes meus Reinos (...) me aprouve conceder-lhes as ditas mercês (...):

- 1 - (Guardarei) todos os (...) usos e costumes, privilégios e liberdades concedidos a estes Reinos pelos reis deles (...)
- 2 - Que havendo de se pôr nestes Vice-rei ou pessoa (...) que os hajam de governar, sejam portugueses. (...)
- 3 - Que todos os cargos superiores e inferiores, assim da justiça como da fazenda e do governo dos lugares, sejam para portugueses e não para estrangeiros.
- 4 - Que os tratos da Índia e da Guiné e de outras (colónias) pertencentes a estes reinos (...) não se tirem deles, nem haja mudança, do que ao presente se usa.
- 5 - Que o ouro e prata que se lavrar em moeda nestes reinos, se lavrarão com os cunhos de armas de Portugal sem outra mesura.

Lei de Filipe II de Espanha (adaptado)

1º - Refere a promessa que:

1º1 – Garante o respeito pelas tradições dos Portugueses.

1º2 - Assegura que todos os cargos serão entregues a Portugueses.

1º3 – Assegura que a Espanha não interfere no comércio colonial português.

<b>TEXTO</b>	<b>Lista de verificação: 6.1 – 8</b>	<b>FICHA T 23</b>
--------------	--	-------------------

NOME: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_

Lê o texto que se segue:

### A RESTAURAÇÃO

Com Filipe IV (III de Portugal) (1605-1655) foram esquecidas as garantias que tinham sido feitas nas Cortes de Tomar por Filipe II. Tentando manter uma política centralizadora, Filipe IV desrespeitou as leis e tradições portuguesas; lançou pesados impostos sobre o povo, como por exemplo o real-d'água \* e o cabeção das sisas \*\*, e não defendeu os territórios portugueses atacados pelas outras nações europeias.

Os inimigos de Espanha passaram a ser também inimigos de Portugal e puseram em risco os vários interesses portugueses, nomeadamente no Brasil. Aqui os Holandeses conquistaram grande parte do Norte prejudicando os Portugueses no comércio do açúcar.

Todos os grupos sociais se encontravam descontentes com o Governo espanhol. A burguesia sentia-se prejudicada nos seus interesses comerciais, o povo sofria de miséria geral devido ao aumento dos impostos, a nobreza, mobilizada para guerras de interesse espanhol, não recebia rendas e perdia cargos. Vários motins populares se sucederam. Ficou célebre a revolta, em Évora, do Manuelinho – um motim popular contra o agravamento dos impostos.

Assim, em 1640, mais concretamente a 1 de Dezembro, um grupo de nobres expulsou os representantes do rei de Espanha em Lisboa e fez aclamar o rei de Portugal D. João IV (1604-1656), duque de Bragança, neto de Catarina de Bragança. Este movimento de independência chamado Restauração não foi tarefa fácil. As ajudas estrangeiras tardaram e foram fruto de grandes diplomacias e trocas de interesses. Recebemos promessas de apoio da França, da Inglaterra chegou-nos algum apoio concreto a quem cedemos Tânger e Bombaim e demos facilidades de comércio, em troca de alguns contingentes militares e armas. A reforçar esta aliança foi celebrado o casamento de Catarina de Bragança, filha de D. João IV, com Carlos de Inglaterra. A paz com Espanha só seria assinada vinte e oito anos depois.

\* Real-d'água – imposto sobre a carne, peixe e vinho.

\*\* Cabeção das sisas – imposto sobre mercadorias, com excepção de ouro e prata, cavalos, armas e pão cozido.

In ALVES, Eliseu e outros (1999). História 8, Porto: Porto Editora, p. 134

1º1 – Explica como é que os sucessores de Filipe I de Portugal encararam as promessas feitas por ele aquando da sua subida ao trono.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

1º2 – Diz qual era a opinião da sociedade portuguesa, sobre a União Ibérica, nos inícios do século XVII.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

1º3 – Descreve os factores que levaram ao êxito da Revolução de 1640.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



<b>TEXTO</b>	<b>Lista de verificação: 7.2 – 3</b>	<b>FICHA T 41</b>
--------------	--	-------------------

NOME: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_

Lê o **texto** que se segue:

Em meados do século XVIII, enquanto os ideais iluministas dos filósofos franceses eram postos em prática nos Estados Unidos da América, a França era um Estado característico do Antigo Regime.

Sob o ponto de vista político, vigorava o absolutismo. O rei Luís XVI concentrava nas suas mãos todo o poder.

A economia baseava-se sobretudo na agricultura, embora em certas cidades também se desenvolvessem actividades mercantis e financeiras.

Sob o ponto de vista social, predominava a sociedade de ordens – clero, nobreza e terceiro estado. O clero e a nobreza eram os grupos privilegiados – detentores da maior parte das terras ( correspondiam apenas a cerca de dois por cento da população mas possuíam 98 % das terras ), estavam isentos de impostos, tinham leis e tribunais próprios.

O Terceiro Estado, que era a maior parte da população, vivia miseravelmente, estando sujeito a pesadas taxas e a inúmeros trabalhos e encargos. A este grupo pertencia a burguesia, ligada às actividades mercantis e financeiras, mas à qual eram vedados os cargos políticos.

(CRISANTO, Natércia, RODRIGUES, A. Simões; MENDES, J. Amado (1996). História 8 (pág. 208) Porto: Porto editora )

1º1 – Faz um esquema do texto ( na folha em branco ).

1º2 – Faz um resumo do texto ( na folha pautada ).

<b>TEXTO</b>	<b>Lista de verificação: 7.2 – 3</b>	<b>FICHA T 42</b>
--------------	--	-------------------

NOME: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_

Lê o texto que se segue:

A partir de 1770, a França passou a viver uma grave crise económica e financeira que gerou um grande descontentamento, particularmente nas camadas populares.

Os maus anos climatéricos contribuíram para que se gerasse uma crise agrícola. As más colheitas provocaram fome que, por sua vez, fizeram aumentar a mortalidade. A falta de poder de compra fez também baixar o preço de certos produtos.

Na indústria também se fez sentir a crise. Os produtos ingleses entravam em França a preços mais baixos e eram de melhor qualidade.

Muitas das manufacturas tiveram que encerrar porque os produtos não eram vendidos. Com o seu encerramento, aumentou o número de despedimentos e baixaram os salários.

A Guerra dos Sete Anos (1756-1763), a participação na guerra da Independência dos Estados Unidos (1763-1887), o luxo da corte e as pensões concedidas aos cortesãos tinham provocado grandes défices nos orçamentos do Estado francês.

Tudo isto veio agravar ainda mais a situação dos camponeses e assalariados urbanos, que eram obrigados a sustentar as finanças públicas através dos impostos.

(Crisanto, N., Rodrigues, A. S., & Mendes, J. A. (1996). História 8. (pág. 208) .Porto: Porto editora)

1º1 – Faz um esquema do texto (na folha em branco).

1º2 – Faz um resumo do texto (na folha pautada).

# ANEXO H

### SIGNIFICADO DOS VERBOS UTILIZADOS NOS TESTES

VERBO	SIGNIFICADO	EXEMPLOS
<b>APONTA</b>	Indica / Refere	* <i>Aponta</i> as diferenças entre católicos e protestantes.
<b>ASSINALA</b>	Marca com um sinal ( cruz, círculo, sublinhado ...)	* <i>Assinala</i> as respostas verdadeiras. * <i>Assinala</i> no mapa a cidade de Ceuta
<b>ANALISA</b> (faz parte da pergunta) * <b>ANALISA</b> (não faz parte da pergunta)	Descreve os pormenores  Presta atenção a ... Examina atentamente ...	* <i>Analisa</i> o Antigo Regime nos aspectos sociais e económicos.  * <i>Analisa</i> a figura e / ou gráfico ( serve de introdução à pergunta que vem a seguir ).
<b>Avalia</b>	Determina o valor Aprecia/Julga	* <i>Avalia</i> a descoberta do caminho marítimo para a Índia ( Rota do Cabo ).
<b>CARACTERIZA</b>	Diz como é... Faz o retrato de ... Indica as suas características	* <i>Caracteriza</i> a sociedade portuguesa medieval. * <i>Caracteriza</i> a arte renascentista.
<b>COMPARA</b>	Mostra o que é igual e / ou diferente entre duas coisas, situações, personagens, épocas ...	* <i>Compara</i> Teocentrismo com Geocentrismo.
<b>COMPLETA</b> * <b>PREENCHE</b>	Escreve o que falta Desenha o que falta	* <i>Completa</i> o esquema ... * <i>Completa</i> a frase... * <i>Completa</i> o mapa...
<b>CRITICA</b> * <b>COMENTA</b>	Aprecia/ Ajuíza / Dá uma opinião ( positiva e / ou negativa ) com fundamento	* <i>Critica / Comenta</i> a seguinte afirmação... * <i>Critica</i> a posição de Portugal na 2ª Guerra Mundial.
<b>CLASSIFICA</b>	Distribui por classes / Avalia Determina o grupo a que pertence	* <i>Classifica</i> as frases em verdadeiras ( V ) e falsas ( F ).
<b>DEFINE</b>	Explica claramente o que é Dá o seu significado exacto	* <i>Define</i> Humanismo. * <i>Define</i> Navegação astronómica.

<b>DESCREVE</b>	Diz como é / Conta com exactidão o que vês ou o que se passou	* <i>Descreve</i> a formação do Condado portugalense. * <i>Descreve</i> a conquista de Ceuta.
<b>DENOMINA</b> * <b>DESIGNA</b>	Dá o nome / Dá a designação / Diz como se chama	* <i>Denomina</i> a religião expressa no texto. * <i>Designa</i> o papel das exportações no modelo mercantilista.
<b>DISTINGUE</b>	Indica as diferenças entre duas coisas	* <i>Distingue</i> a política de Afonso de Albuquerque da de D. Francisco de Almeida quanto ao domínio português no Oriente.
<b>DEMONSTRA</b>	Apresenta provas Faz ver / Dá exemplos	* <i>Demonstra</i> o fracasso da conquista de Ceuta.
<b>DELIMITA</b>	Indica os limites Diz onde começa e onde acaba	* <i>Delimita</i> no mapa as zonas de domínio português. * <i>Delimita</i> no tempo o período medieval.
<b>ELABORA</b> * <b>CONSTRÓI</b>	Faz / Produz / Compõe	* <i>Constrói</i> um texto com as palavras que se seguem: descobertas, Ceuta, 1415, cereal, ouro, rotas, comércio, pirataria. * <i>Elabora</i> um mapa com a rota de Vasco da Gama à Índia ( ida e volta).
<b>EXEMPLIFICA</b>	Dá exemplos / Mostra como é	* <i>Dá exemplos</i> de produtos trazidos do Oriente.
<b>ENUNCIA</b> * <b>EXPÕE</b>	Diz / Escreve / Apresenta	* <i>Enuncia</i> duas das disposições das Cortes de Tomar que consideres mais importantes para garantir a autonomia de Portugal. * <i>Expõe</i> a tua opinião sobre a Inquisição.
<b>ENUMERA</b>	Diz quais são	* <i>Enumera</i> as causas da crise da Igreja Católica.

<b>FAZ CORRESPONDER</b>	Liga os elementos ( pode ser através de setas, números ou letras )	* <i>Faz corresponder</i> as frases da coluna A com as da coluna B.
<b>INDICA IDENTIFICA REFERE MENCIONA NOMEIA</b>	Diz como é ... Diz o nome de ... Aponta	* <i>Indica</i> três países onde surgiram igrejas protestantes. * <i>Refere</i> as medidas tomadas pelos portugueses para controlar o comércio do Oriente. * <i>Identifica</i> a actividade a que se dedicavam os índios do Brasil. * <i>Menciona/ Nomeia</i> as actividades dos Jesuítas para propagarem a fé católica
<b>INTERPRETA</b>  *  <b>EXPLICA</b>	Explica porque aconteceu assim  Esclarece a causa de ...	* <i>Interpreta</i> o sentido das duas últimas frases do texto. * <i>Explica</i> o sentido da frase: " ...a Holanda tornou-se o grande armazém de todas as mercadorias orientais...". * <i>Explica</i> as razões da confiança que as pessoas tinham no Banco de Amsterdão.
<b>JUSTIFICA FUNDAMENTA ARGUMENTA PROVA</b>	Diz porquê Explica apresentando razões	* <i>Justifica</i> a localização das fortalezas construídas no período da Restauração. * Qual a tua opinião sobre a escravatura? <i>Fundamenta</i> devidamente a tua opinião.
<b>LOCALIZA</b>	Diz onde se deu ( espaço ) Diz quando se deu ( tempo ) Diz aonde se encontra	* <i>Localiza</i> no mapa as áreas dos impérios português e espanhol.
<b>ORDENA</b>	Põe por ordem / Numera	* <i>Ordena</i> cronologicamente os principais inventos técnicos da segunda metade do século XIX.

<b>RELACIONA</b>	Estabelece / Indica ligações entre ideias, acontecimentos, coisas, etc	* <i>Relaciona</i> o crescimento demográfico de Londres com o papel económico exercido pela cidade no século XVIII.
<b>RESUME SINETIZA</b>	Diz por poucas palavras Diz o essencial / Sê conciso	* <i>Resume</i> o modelo mercantilista. * <i>Sinetiza</i> as ideias do texto.
<b>RECONTA</b>	Voltar a contar por palavras tuas	* <i>Reconta</i> a história que leste.
<b>REDIGE</b>	Escreve / Compõe / Faz	* <i>Redige</i> um pequeno texto ( com cerca de 10 a 15 linhas ) sobre a importância da máquina a vapor.
<b>SUBLINHA</b>	Coloca um traço por baixo de ...	* <i>Sublinha</i> as frases verdadeiras.
<b>SELECCIONA</b>	Escolhe / Opta	* <i>Selecciona</i> a opção / frase/ expressão correcta.
<b>SUBSTITUI</b>	Pôr em lugar de ... Trocar por ...	* <i>Substitui</i> a frase ( ou título ) por uma expressão equivalente. * <i>Substitui</i> os números da legenda pelos termos correctos.
<b>TRANSCREVE RETIRA COPIA EXTRAI</b>	Tira do texto ( é necessário colocar entre aspas se as palavras ou expressões forem do texto )	* <i>Transcreve</i> do texto frases que mostrem que Goa era a capital económica e a capital política do Império Português do Oriente. * <i>Retira / Extrai</i> do texto a ideia principal. * <i>Copia</i> do texto duas expressões que demonstrem que, no Renascimento, se admirava a Antiguidade Greco-romana.
<b>DEDUZ</b>	Tirar a consequência: da causa para o efeito; do geral para o particular	* <i>Deduz</i> os efeitos dos descobrimentos na alimentação dos europeus da época.

COMO FAZER SUBLINHADOS
------------------------

1º - Ao sublinhar um texto pretende-se realçar, destacar as ideias essenciais desse texto. Por isso deve-se sublinhar:

- ✘ As ideias fundamentais;
- ✘ As palavras-chave;
- ✘ Os nomes próprios, datas, locais, personagens históricos; ou seja, os conceitos que respondam às questões: O quê? Como? Quando? Quem? Onde? Porquê?;
- ✘ Apenas numa segunda leitura;
- ✘ Cerca de 20 % do texto ;
- ✘ De maneira a que, ao ler apenas os sublinhados, se consiga perceber o sentido do texto.

2º - Deve-se utilizar o dicionário de Língua portuguesa ou um dicionário de História sempre que surjam palavras cujo significado se desconheça.

3º - Pode-se fazer diferentes tipos de sublinhados para se distinguir as ideias expostas no texto. Por exemplo:

- para realçar datas, locais ou personagens históricas;

Com um traço - para assinalar as palavras, termos ou ideias mais importantes.

3º - Pode-se também fazer notas à margem do texto, utilizando alguns códigos - por exemplo: + ideias importantes; ? dúvidas; def. definição; 1) 2) ... - enumeração de factos, de motivos ou consequências de factos, etc - e registando algumas palavras ou perguntas.

Exemplo de um texto sublinhado:

**A Conquista de Ceuta**

“ A expansão portuguesa iniciou-se com a conquista de Ceuta, no ano de 1415.

Porquê Ceuta? Que razões levaram o rei D. João I a escolher esta cidade marroquina, e não outra, para iniciar a expansão quatrocentista?

**que motivos?** As informações que o monarca possuía recomendavam a conquista de Ceuta:

- 1) \* Ceuta era um importante ponto estratégico na passagem do Mediterrâneo para o Atlântico e
- 2) uma importante base de pirataria muçulmana;
- 3) \* Ceuta era um importante entreposto comercial onde chegavam especiarias do Oriente (pelas rotas do mar Vermelho, Mediterrâneo e Norte de África), ouro e escravos (pelas rotas caravaneiras do Sudão, deserto do Sara e interior de África ); havia até notícias de Ceuta ser
- 4) uma região produtora de cereais...

5) A conquista de Ceuta é-nos apresentada como um importante feito militar que prestigiou o rei no qual os infantes D. Duarte, D. Pedro e D. Henrique foram armados cavaleiros. A Igreja, através do Papa, aprovou a acção como um “serviço de Deus” porque pensava assim levar a Fé cristã aos Infieis.

**quais as** Mas os resultados económicos da conquista de Ceuta foram ruinosos. As vantagens foram sobretudo simbólicas (derrota dos Muçulmanos) e estratégicas (controlo de um ponto geográfico importante para apoio a futuras expedições).”

**consequências?**

(Texto de manual escolar - adaptado)

## COMO FAZER UM ESQUEMA

1º - Num esquema não deve haver frases e deve ser claro e curto.

2º - As ideias – principais e secundárias – deverão ser expressas por palavras-chave.

3º - Um esquema deve ter:

- a) – título;
- b) – ideias principais;
- c) - ideias secundárias de cada ideia principal.

4º - Num esquema deve-se utilizar, como uma forma de realçar e relacionar as ideias expostas, diferentes cores e tamanhos de letra, sublinhados, maiúsculas, sinais como setas, traços, chavetas.

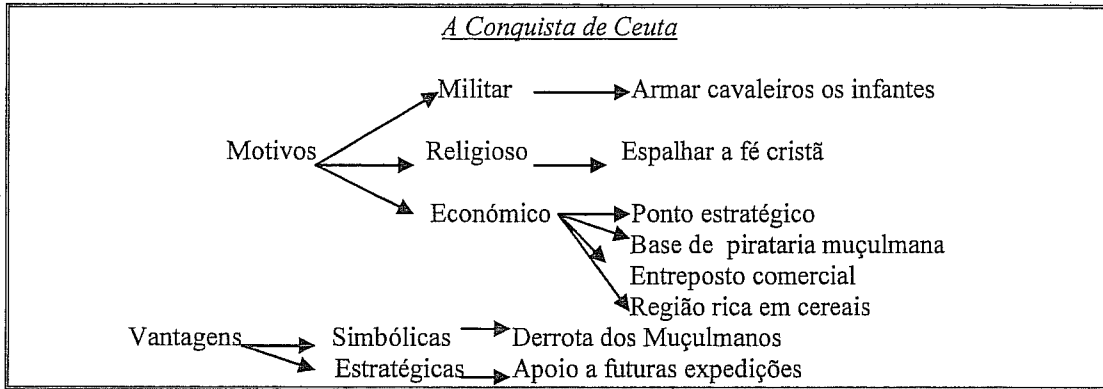
5º - Um esquema deve permitir que se leia clara e rapidamente o conteúdo de um texto.

Por exemplo para o texto:

*A Conquista de Ceuta*

“ A expansão portuguesa iniciou-se com a conquista de Ceuta, no ano de 1415.  
*Porquê Ceuta? Que razões levaram o rei D. João I a escolher esta cidade marroquina, e não outra, para iniciar a expansão quatrocentista?*  
*As informações que o monarca possuía recomendavam a conquista de Ceuta:*  
 \* Ceuta era um importante ponto estratégico na passagem do Mediterrâneo para o Atlântico e uma importante base de pirataria muçulmana;  
 \* Ceuta era um importante entreposto comercial onde chegavam especiarias do Oriente ( pelas rotas do mar Vermelho, Mediterrâneo e Norte de África ), ouro e escravos ( pelas rotas caravanéiras do Sudão, deserto do Sara e interior de África ); havia até notícias de Ceuta ser uma região produtora de cereais...  
A conquista de Ceuta é-nos apresentada como um importante feito militar que prestigiou o rei e no qual os infantes D. Duarte, D. Pedro e D. Henrique foram armados cavaleiros. A Igreja, através do Papa, aprovou a acção como um “serviço de Deus” porque pensava assim levar a Fé cristã aos Infieis.  
Mas os resultados económicos da conquista de Ceuta foram ruinosos. As vantagens foram sobretudo simbólicas ( derrota dos Muçulmanos) e estratégicas ( controlo de um ponto geográfico importante para apoio a futuras expedições ). ”  
*(in Clube de História, Pedro Almiro Neves, Cristina Maia e Dalila Baptista, Porto editora, pág. 21)*

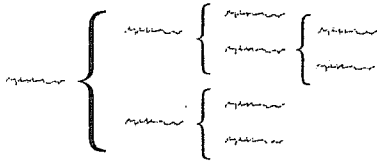
Pode-se fazer um esquema de setas:



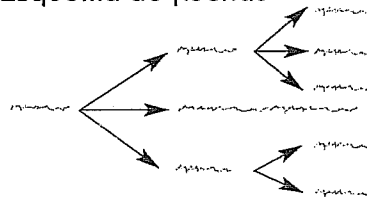
Mas há diferentes tipos de esquemas:

Exemplos de esquemas

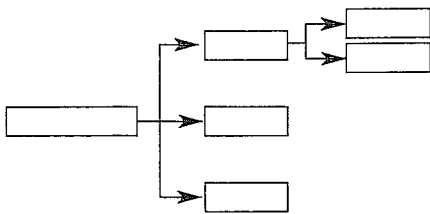
Esquema de chavetas



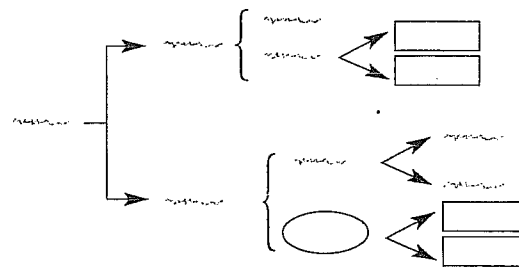
Esquema de flechas



Esquema de rectângulos



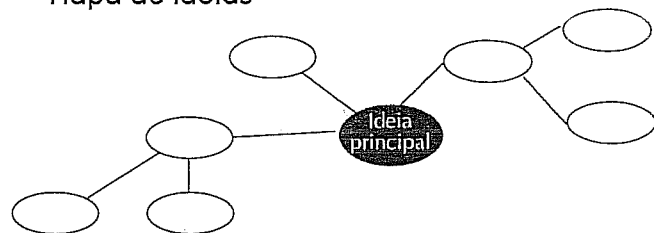
Esquema misto



Esquema de subordinação

1. *~~~~~*
  - 1.1. *~~~~~*
  - 1.2. *~~~~~*
    - 1.2.1 *~~~~~*
2. *~~~~~*

Mapa de ideias



## COMO FAZER UM RESUMO

1º - Um resumo deve:

- Ser um texto curto;
- Conter as ideias principais do texto que se quer resumir;
- Ter o menor número possível de palavras;
- Respeitar a sequência das ideias do texto;
- Manter a coerência das ideias do texto;
- Eliminar ideias repetidas ou nada importantes.

2º - Assim do texto que se segue:

*A Conquista de Ceuta*

“ A expansão portuguesa iniciou-se com a conquista de Ceuta, no ano de 1415.  
 Porquê Ceuta? Que razões levaram o rei D. João I a escolher esta cidade marroquina, e não outra, para iniciar a expansão quatrocentista?

*As informações que o monarca possuía recomendavam a conquista de Ceuta:*

- \* Ceuta era um importante ponto estratégico na passagem do Mediterrâneo para o Atlântico e uma importante base de pirataria muçulmana;
- \* Ceuta era um importante entreposto comercial onde chegavam especiarias do Oriente ( pelas rotas do mar Vermelho, Mediterrâneo e Norte de África ), ouro e escravos ( pelas rotas caravanéiras do Sudão, deserto do Sara e interior de África ); havia até notícias de Ceuta ser uma região produtora de cereais...

A conquista de Ceuta é-nos apresentada como um importante feito militar que prestigiou o rei e no qual os infantes D. Duarte, D. Pedro e D. Henrique foram armados cavaleiros. A Igreja, através do Papa, aprovou a acção como um “serviço de Deus” porque pensava assim levar a Fé cristã aos Infieis.

Mas os resultados económicos da conquista de Ceuta foram ruinosos. As vantagens foram sobretudo simbólicas ( derrota dos Muçulmanos) e estratégicas (controlo de um ponto geográfico importante para apoio a futuras expedições).”

*( in Clube de História, Pedro Almiro Neves, Cristina Maia e Dalila Baptista, Porto editora, pág. 21 )*

Poder – se – á fazer o seguinte resumo:

A expansão portuguesa começou em 1415 com a conquista de Ceuta. D. João I escolheu Ceuta porque essa cidade constituía um importante ponto estratégico; uma base de pirataria muçulmana; um importante entreposto comercial ( de especiarias, ouro e escravos ); e uma região rica em cereais.

A conquista de Ceuta deu prestígio ao rei e aí foram armados cavaleiros os seus três filhos. A Igreja apoiou esta acção acreditando poder espalhar a fé cristã.

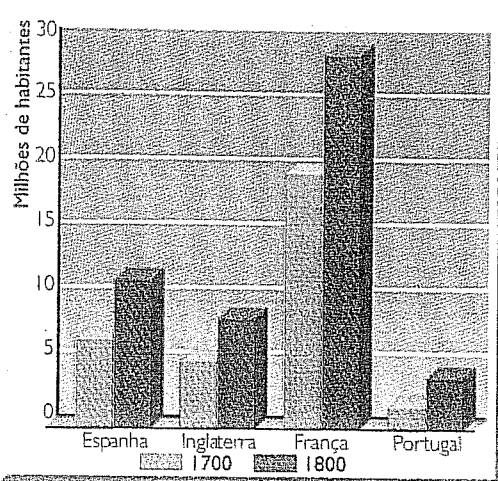
Os resultados dessa conquista foram desastrosos. As vantagens foram apenas simbólicas e estratégicas.

3º - Para se fazer um resumo deve-se, em primeiro lugar, sublinhar o texto (ver “Como fazer sublinhados”) e fazer notas à margem do texto (com as palavras-chave e perguntas). Só depois se deverá registar as ideias essenciais do texto numa linguagem pessoal.

## COMO LER UM GRÁFICO

Os gráficos são um tipo de representação que nos permite visualizar rápida e claramente as relações entre fenómenos. Há diferentes tipos de gráficos, mas, os mais utilizados no teu manual são os de barras e o de curvas.

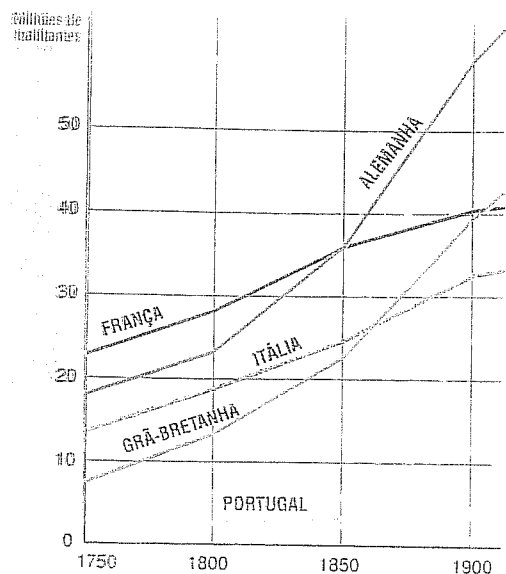
### 1º - Gráfico de barras



Crescimento populacional em alguns países europeus (1700-1800)

- Têm dois eixos: um vertical outro horizontal;
- No eixo vertical traça-se uma escala com valores numéricos, sendo sempre necessário a indicação da respectiva unidade (neste caso são milhões de habitantes).
- No eixo horizontal desenham-se várias barras correspondentes às categorias das variáveis (no gráfico acima representado são quatro países europeus). A altura de cada barra, medida na escala, indica o seu valor (por exemplo, a Inglaterra em 1700 tinha 5 milhões de habitantes).
- Com a informação fornecida por este gráfico fica-se a saber não só a evolução da população de cada país num período de cem anos mas também é possível comparar-se o crescimento populacional dos vários países (assim, o crescimento da população (9 milhões de habitantes) em França, entre 1700 e 1800, foi superior ao verificado em cada um dos outros países representados).

## 2º - Gráfico de curvas



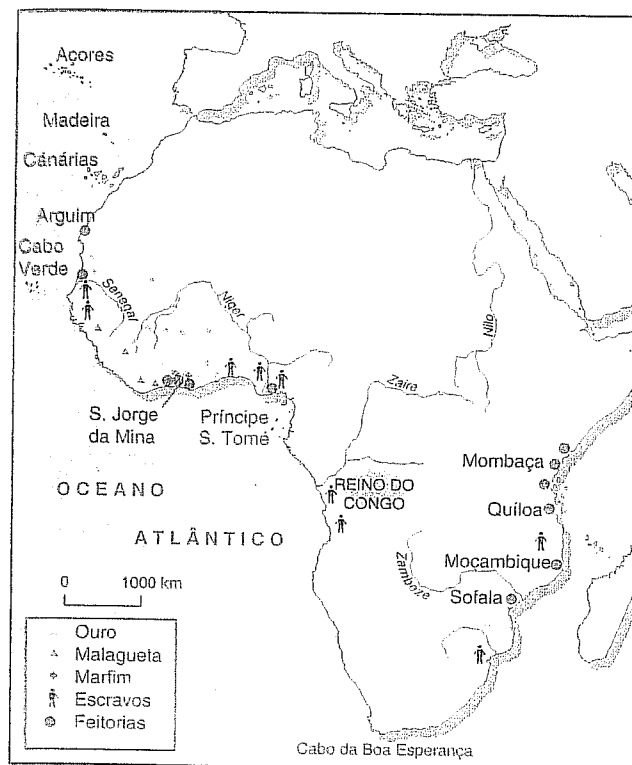
O crescimento demográfico na Europa.

- Neste tipo de gráficos existem duas coordenadas: **abcissa e ordenada**;
- Na **abcissa** regista-se, no caso de acontecimentos históricos, a escala cronológica: anos, séculos (neste caso são anos);
- Na **ordenada** regista-se a escala de variação de intensidade (no gráfico acima apresentado são milhões de habitantes) da variável com que se está a trabalhar (aqui são os habitantes de cinco países).
- Através deste tipo de gráfico pode-se ficar a saber rapidamente *quando e com que intensidade* um determinado fenómeno aumentou ou diminuiu (neste caso, é possível afirmar que a partir de 1800 a população da Alemanha e da Grã-Bretanha aumentou consideravelmente enquanto que a de Portugal apenas registou um ligeiro crescimento entre 1850 e 1900).

## COMO LER UM MAPA

Os mapas são muito importantes no estudo da História. Através deles podemos localizar os países, os povos, as rotas de comércio e outras, as regiões onde se desenrolaram os acontecimentos.

### Feitorias portuguesas na costa africana no século XVI



1º - Ao observares um mapa, como o exemplo que tens em cima, encontrarás:

- ✓ **O título** que te indica o assunto abordado no mapa (*Feitorias portuguesas na costa africana*).
- ✓ **A legenda** que te dá o significado de todos os sinais utilizados no mapa: pontos, manchas de cor, setas, estrelas, triângulos, etc..
- ✓ **A escala** que te mostra a proporção entre a extensão da área representada no mapa e a extensão do espaço real. Por exemplo, no mapa acima apresentado, 1 cm no mapa corresponde a 1000 Km no espaço real.

2° - Depois deves identificar as áreas geográficas representadas no mapa (neste caso o Continente africano, os arquipélagos da Madeira, dos Açores e das Canárias e parte do Oceano Atlântico), lendo os nomes nele registados ou procurando num atlas.

3° - De seguida já serás capaz de descrever os factos representados no mapa, localizando-os no espaço e no tempo em que aconteceram.

(adaptado de um manual escolar)

# ANEXO I

**PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO**

NOME \_\_\_\_\_

Nº \_\_\_\_\_

MÊS \_\_\_\_\_

ASSUNTOS	DOCUMENTOS	Pretendo	Trabalhei	PRODUÇÕES	Pretendo	Fiz
		Trabalhar			Fazer (nº)	(nº)
	TEXTOS			ESQUEMAS		
	MAPAS			RESUMOS		
	GRÁFICOS			RESOLUÇÃO DE FICHAS		

Pedi apoio a: \_\_\_\_\_ nos dias \_\_\_\_\_

Trabalhei em cooperação com \_\_\_\_\_ nos dias \_\_\_\_\_



# ANEXO J

## LISTA DE VERIFICAÇÃO DO PROGRAMA DE HISTÓRIA DO 8º ANO DE ESCOLARIDADE

NOME: \_\_\_\_\_

Nº \_\_\_\_\_

TURMA \_\_\_\_\_

## 5. - EXPANSÃO E MUDANÇA NOS SÉCULOS XV E XVI

PÁGINAS

JÁ FOI

JÁ

TENHO

DO TEU

TRABA-

MANUAL

LHADO

SEI

DÚVIDAS

## TENS DE SABER:

1. Explicar porque razão a expansão era uma questão de sobrevivência para a Europa.

18

2. Dizer em que século começaram os descobrimentos.

22

3. Descrever as condições que permitiram a Portugal ser o primeiro país a fazer a expansão.

20

5.1 4. Explicar os interesses dos grupos sociais no arranque da expansão.

18

A 5. Dizer as razões que levaram os portugueses à conquista de Ceuta.

22

6. Descrever os resultados económicos da conquista de Ceuta.

22

7. Explicar como se colonizou e explorou os arquipélagos da Madeira e dos Açores.

24

ABERTURA 8. Enumerar os principais produtos explorados nesses dois arquipélagos.

24

9. Dizer a importância da exploração da costa ocidental africana para a continuação da expansão portuguesa.

28

10. Explicar o papel de D. João II na expansão portuguesa.

28

AO 11. Descrever episódios da rivalidade luso-castelhana: o Tratado das Alcáçovas e o de Tordesilhas.

30

12. Localizar no mapa as áreas dos impérios português e espanhol no século XVI.

49

13. Descrever o sistema de exploração utilizado pelos portugueses para as seguintes zonas do império: África, Oriente e Brasil.

38,40,44

14. Assinalar as principais rotas do comércio internacional no século XVI.

49

MUNDO 15. Enumerar os produtos que circulavam nas principais rotas de comércio do século XVI.

49

Dizer o significado de:

16. Navegação astronómica

20

17. Capitão-donatário

24

18. Colonização

24

19. Feitoria

38

20. Ameríndios

16

21. Monopólio régio

50

22. Comércio intercontinental

48

**LISTA DE VERIFICAÇÃO DO PROGRAMA DE HISTÓRIA DO 8º ANO DE ESCOLARIDADE**

NOME		Nº			
6 - PORTUGAL NO CONTEXTO EUROPEU DOS SÉCULOS XVII E XVIII		PÁGINAS DO TEU MANUAL	JÁ FOI TRABALHADO	JÁ SEI	TENHO DÚVIDAS
TENS DE SABER :					
	1. Descrever a situação da agricultura em Portugal nos séculos XVII e XVIII.	126			
	2. Explicar a importância do comércio colonial para a economia portuguesa.	126			
	3. Explicar os grandes princípios do mercantilismo.	128			
6.2	4. Descrever as medidas mercantilistas tomadas por Colbert.	126			
	5. Descrever os factores da crise comercial portuguesa do século XVII.	130			
ABSOLUTISMO	6. Descrever as medidas postas em prática pelo 3º Conde de Ericeira em Portugal.	130			
	7. Justificar a assinatura do Tratado de Methuen. - Referir o que ficou estabelecido nesse tratado	132			
	8. Explicar a importância, para a economia portuguesa, da chegada do ouro do Brasil. Consequências	132			
E	9. Caracterizar a sociedade do Antigo regime. -Quais os grupos sociais? Quais as suas funções? A que grupo social pertencia a maioria da população? Justificar o fraco desenvolvimento da burguesia portuguesa.	134, 136			
	10. Caracterizar o poder absoluto. - Quem detinha todos os poderes? De onde vinha o poder?	140			
	11. Descrever as características da arte barroca em Portugal. Onde e quando surgiu? Características da arquitectura e escultura Monumentos Barrocos em Portugal	144			
MERCANTILISMO	Factor económico que contribuiu para a mentalidade barroca em Portugal				
	12. Descrever as medidas aplicadas por Marquês de Pombal para o reforço do Estado. - Quem se opunha?	146			
	13. Indicar as medidas de desenvolvimento comercial aplicadas por Marquês de Pombal, ministro do rei D. José I.	148			
NUMA	14. Descrever as medidas postas em prática por Marquês de Pombal para o desenvolvimento das manufacturas.	148			
	15. Identificar o grupo social mais beneficiado com a política pombalina.  Dizer qual o significado de:	148			
	16. Antigo Regime	126, 277			
	17. Balança Comercial	128			
SOCIEDADE	18. Pragmáticas	130			
	19. Sociedade de ordens	134			
DE	20. Absolutismo	140, 277			
	21. Barroco	277			
ORDENS	22. Mercantilismo	128			
	23. Protecçãonismo	128			

## LISTA DE VERIFICAÇÃO DO PROGRAMA DE HISTÓRIA DO 8º ANO DE ESCOLARIDADE

NOME: _____ Nº _____					
7. AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO ATLÂNTICO: CRESCIMENTO E RUPTURAS		PÁGINAS DO TEU MANUAL	JÁ FOI TRABA- LHADO	JÁ SEI	TENHO DÚVIDAS
TENS DE SABER :					
7.1 A REVOLUÇÃO AGRÍCOLA	1. Descrever as principais inovações introduzidas na agricultura europeia do século XVIII	176			
	2. Dizer quais as consequências da revolução agrícola	178			
	3. Enumerar as condições existentes na Inglaterra para o arranque da Revolução industrial	180			
	4. Mencionar os principais sectores de arranque	182			
	5. Descrever as transformações resultantes da maquinofactura	184			
E O	Dizer qual o significado de:				
ARRANQUE	6. Revolução agrícola	176			
	7. Enclosure	176, 280			
	8. Saldo fisiológico	178			
INDUSTRIAL	9. Revolução industrial	180			
	10. Maquinofactura	184			
7.2	1. Explicar os motivos que levaram à revolta dos colonos da América do Norte do século XVIII.	190			
	2. Explicar como foi posta em prática a doutrina iluminista da separação dos poderes na Constituição americana de 1787.	192			
	3. Descrever a situação política, económica e social da França nas vésperas da revolução	194			
	4. Referir as divergências entre os elementos das três ordens que constituíam os Estados Gerais.	196			
	5. Identificar as medidas tomadas pela Assembleia Constituinte	198			
O	6. Identificar as etapas da Revolução Francesa.	198, 200, 204			
	7. Enumerar os princípios fundamentais da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão ( 1789)	198, 199			
TRIUNFO	8. Reconhecer a actualidade dessa declaração				
DAS	9. Relacionar as invasões napoleónicas a Portugal com a questão do Bloqueio Continental.	208			
	10. Identificar as causas da Revolução de 1820 em Portugal.	210			
REVOLUÇÕES	11. Referir o ano, local e grupo social que liderou a revolução.	214			
	12. Dizer quais foram os princípios estabelecidos pela Constituição de 1822.	214, 215			
	13. Descrever resumidamente como se tornou independente o Brasil.	216			
LIBERAIS	14. Dizer quais foram os princípios estabelecidos pela Carta Constitucional de 1826.	218, 219			
	15. Explicar os factores que estiveram na base da guerra civil entre liberais e absolutistas.	218			
	Dizer qual o significado de:				
	16. Constituição	192			
	17. República	192, 285			
	18. Estado federal	192			
	19. Monarquia Constitucional	198			
	20. Sufrágio censitário	198			
	21. Sufrágio universal	200, 285			
	22. Bloqueio Continental	204			

## LISTA DE VERIFICAÇÃO DO PROGRAMA DE HISTÓRIA DO 8º ANO DE ESCOLARIDADE

NOME: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

8. A CIVILIZAÇÃO INDUSTRIAL DO SÉCULO XIX		PÁGINAS	JÁ FOI	JÁ	TENHO
TENS DE SABER :		DO TEU	TRABA-	SEI	DÚVIDAS
		MANUAL	LHADO		
	1. Identificar as principais potências que se industrializaram ao longo do século XIX.	232,234			
	2. Identificar a Inglaterra como a maior potência económica durante quase todo o século XIX.	232			
<b>8.1</b>	3. Relacionar a chamada "revolução dos transportes" com a mundialização da economia.	236			
	4. Justificar a existência de uma segunda revolução industrial.	238			
<b>O</b>	5. Descrever os factores que provocaram a revolução demográfica.	244			
	6. Descrever como se encontrava organizada a sociedade do século XIX.	248			
<b>MUNDO</b>	7. Explicar o papel dos sindicatos na luta do operariado.	252			
	8. Identificar a ideia fundamental do socialismo	252			
<b>INDUSTRIA-</b>	9. Relacionar a arquitectura do ferro com a revolução industrial	258			
<b>LIZADO</b>	Dizer qual o significado de:				
	10. Capitalismo industrial	242			
	11. Capitalismo financeiro	242			
	12. Liberalismo económico	242			
	13. Classes médias	248			
	14. Proletariado	248, 284			
	15. Sindicalismo	252			
	16. Socialismo	252			
<b>8.2</b>	1. Descrever os factores que provocaram o fraco desenvolvimento económico de Portugal na 1ª metade do século XIX.	266			
<b>OS PAÍSES</b>	2. Descrever as medidas postas em prática por Fontes Pereira de Melo, para o desenvolvimento dos transportes.	268			
<b>DE</b>	3. Mencionar os factores que provocaram um atraso na industrialização portuguesa.	270			
<b>DIFÍCIL</b>	4. Caracterizar a sociedade portuguesa do século XIX.	272			
<b>INDUSTRIALIZAÇÃO:</b>	5. Explicar os factores que levaram a uma forte emigração em Portugal nos finais do século XIX.	274			
	Dizer qual o significado de:				
<b>O CASO</b>	6. Fontismo	268			
	7. Regeneração	268			
<b>PORTUGUÊS</b>	8. Oligarquia	272, 283			
	9. Caciquismo	272			

# ANEXO L

## Texto do Pré-teste

	MUITO IMPORTANTE	MAIS OU MENOS IMPORTANTE	NADA IMPORTANTE
Classifique cada frase que se segue, de acordo com a importância que ela tem na compreensão do texto. Deve para isso colocar uma cruz na coluna correspondente ao grau de importância de cada uma das frases.			
1. Para a maioria da população rural, o liberalismo trouxe mais desvantagens do que benefícios.	15	0	0
2. Com os investimentos da burguesia capitalista na compra de terras, muitos pequenos agricultores perderam as suas propriedades	12	3	0
3. ou viram-se privados dos terrenos baldios, que serviam de pastagens comuns.	10	5	0
4. Esta difícil situação dos pequenos produtores agravou-se, após 1852, com uma terrível epidemia (a filoxera)	3	12	0
5. que atacou as vinhas por todo o País.	0	4	11
6. Em consequência deste quadro de ruína, numerosos lavradores e camponeses, de todas as regiões, mas sobretudo do Norte, seguiram o rumo da emigração.	14	1	0
7. Durante várias décadas, o Brasil atraiu milhares de portugueses.	14	1	0
8. A maior parte deles eram jovens	0	10	5
9. que partiram sozinhos em busca de melhores condições de vida,	3	8	4
10. sonhando regressar mais tarde, com uma boa fortuna, à terra natal.	4	9	2
11. Muitas aldeias assistiram ao regresso dos ricos "brasileiros",	3	11	1
12. que passavam a contar-se entre os "notáveis" da terra.	0	10	5
13. A emigração teve aliás consequências decisivas na economia portuguesa.	14	1	0
14. Grande parte dos empréstimos contraídos no estrangeiro eram financiados por capitais de emigrantes brasileiros.	9	6	0
15. Também as remessas de dinheiro que estes enviavam para Portugal atingiam montantes de tal modo elevados que permitiram durante muitos anos compensar o enorme déficit da balança comercial.	10	5	0

## Texto do pós-teste

Classifique cada frase que se segue, de acordo com a importância que ela tem na compreensão do texto. Deve para isso colocar uma cruz na coluna correspondente ao grau de importância de cada uma das frases.									Muito importante		
									Muito importante	Mais ou menos importante	Nada importante
1. Na década de 60, Portugal continuava na cauda da Europa ocidental.									15	0	0
2. com um rendimento nacional per capita de 408 dólares									0	12	3
3. ( na mesma época, o da Suécia era de 2740 dólares ).									0	2	13
4. Esta situação de atraso, que afectava particularmente as populações rurais, deu origem a um excepcional movimento migratório.									14	1	0
5. quer para os principais centros urbanos portugueses, quer para o estrangeiro.									13	2	0
6. Foi nos anos 60 que as periferias de Lisboa e do Porto cresceram rápida e desordenadamente,									2	13	0
7. dando origem ao nascimento de verdadeiras cidades-satélites.									6	9	0
8. Mas o grande sorvedouro da população rural portuguesa seria a emigração para os países desenvolvidos.									11	4	0
9. O desnível dos salários entre Portugal e os países industrializados da Europa era enorme,									5	10	0
10. exercendo uma grande atracção sobre os portugueses de menores recursos.									0	13	2
11. A partir de 1960, certas regiões do país, em especial no interior norte, quase se despovoaram.									12	3	0
12. Uma das consequências deste abandono dos campos foi a diminuição da produção agrícola									13	2	0
13. e o aumento da importação de bens alimentares.									10	5	1
14. A emigração trouxe, no entanto, alguns benefícios ao País.									13	2	0
15. As remessas em divisas estrangeiras contribuíram, juntamente com as receitas do turismo, para atenuar o desequilíbrio das contas com o exterior, que se vinha agravando ultimamente.									14	1	0

# ANEXO M

## CRITÉRIOS DE CORRECÇÃO DO PRÉ E PÓS-TESTE

1.1 – Um esquema deve:

1. Ter um título;
2. Conter as ideias principais do texto;
3. Apresentar as ideias do texto por palavras-chave e nunca por frases;
4. Conter as ideias secundárias de cada ideia principal;
5. Estabelecer relações lógicas entre as palavras-chave;
6. Permitir uma visualização rápida e clara do conteúdo exposto no texto, utilizando para isso, por exemplo, diferentes tamanhos de letra, sublinhados, maiúsculas ou sinais convencionais (setas, traços, chavetas, etc).;

1.2 – Um resumo deve:

1. Ter as ideias principais do texto;
2. Ter o menor número possível de palavras;
3. Respeitar a sequência das ideias do texto;
4. Manter a coerência das ideias do texto;
5. Eliminar repetições e informações secundárias.

2º (Pré- teste) Localizar correctamente os países e cidades referidos no texto.

Fazer a legenda do mapa de acordo com os sinais convencionais utilizados na localização dos países e cidades.

Dar um título ao mapa de acordo com o assunto tratado.

3º (Pré-teste) Fazer uma leitura cruzada das três linhas do gráfico de modo a descrever a evolução da população inglesa. Por exemplo, poder-se-à afirmar que a partir de 1750 a população inglesa registou um rápido crescimento (aumentando 3 milhões em 50 anos) devido ao facto dos valores da taxa de mortalidade terem baixado drasticamente e dos da taxa de natalidade se terem mantido elevados.

2º (Pós-teste) Localizar correctamente os países, zonas do mundo e cidades referidos no texto.

Fazer a legenda do mapa de acordo com os sinais convencionais utilizados na localização dos países e cidades.

Dar um título ao mapa de acordo com o assunto tratado.

3º (Pós-teste) Fazer uma leitura cruzada das duas linhas do gráfico de modo a descrever a situação do comércio externo português a partir de 1800. Ou seja, o comércio externo português, a partir dessa data, registou uma evolução negativa na medida em que as importações aumentaram consideravelmente enquanto que as exportações registaram apenas um ligeiro aumento, situando-se sempre muito abaixo das importações.

# ANEXO N



# ANEXO 0

## CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO ESQUEMA

### MUITO BOM

- 1) O esquema inclui as 8 ideias classificadas pelos juizes como muito importantes.
- 2) O esquema apresenta as ideias do texto por palavras-chave sem quaisquer frases.
- 3) O esquema estabelece a ligação entre as 6 ideias secundárias, classificadas pelos juizes como mais ou menos importantes, e as respectivas ideias principais, classificadas pelos juizes como muito importantes.
- 4) O esquema estabelece relações lógicas, sem alterar o sentido do texto, entre as palavras-chave.
- 5) O esquema tem um titulo que reflecte totalmente os assuntos tratados no texto, localizando-os no tempo e no espaço.
- 6) O esquema permite uma visualização rápida e clara dos assuntos expostos no texto, utilizando para isso símbolos como setas, traços, círculos, quadrados, ou sublinhados, letras maiúsculas.

### BOM

- 1) O esquema inclui 7 ou 6 das ideias classificadas pelos juizes como muito importantes.
- 2) O esquema apresenta as ideias do texto através de palavras-chave e de um frase.

- 3) O esquema estabelece a ligação entre 5 das ideias secundárias, classificadas pelos juizes como mais ou menos importantes, e as respectivas ideias principais, classificadas pelos juizes como muito importantes.
- 4) O esquema estabelece relações lógicas, sem alterar o sentido do texto, entre as palavras-chave.
- 5) O esquema tem um título que reflecte totalmente os assuntos tratados no texto, localizando-os no espaço mas não no tempo.
- 6) O esquema permite uma visualização rápida e clara dos assuntos expostos no texto, utilizando para isso símbolos como setas, traços, círculos, quadrados, ou sublinhados, letras maiúsculas.

#### SUFICIENTE

- 1) O esquema inclui 5 ou 4 das ideias classificadas pelos juizes como muito importantes.
- 2) O esquema apresenta as ideias do texto através de palavras-chave e de 2 frases.
- 3) O esquema estabelece a ligação entre 4 ou 3 das ideias secundárias, classificadas pelos juizes como mais ou menos importantes, e as respectivas ideias principais, classificadas pelos juizes como muito importantes.
- 4) O esquema inclui uma situação em que a relação entre palavras-chave altera o sentido das ideias do texto.
- 5) O esquema tem um título que reflecte totalmente os assuntos tratados no texto, mas que não os localiza no tempo e no espaço.

6) O esquema permite uma visualização pouco rápida e clara na medida em que não apresenta os assuntos do texto no interior de círculos, quadrados ou rectângulos, embora utilize setas, traços ou letras maiúsculas.

#### INSUFICIENTE

1) O esquema inclui 3, 2 ou 1 das ideias classificadas pelos juizes como muito importantes (ou nenhuma).

2) O esquema apresenta as ideias através de algumas palavras-chave e mais do que 2 frases.

3) O esquema estabelece a ligação entre 2 ou 1 das ideias secundárias, classificadas pelos juizes como mais ou menos importantes, e as respectivas ideias principais, classificadas pelos juizes como muito importantes.

4) O esquema inclui mais do que uma situação em que a relação entre palavras-chave não tem lógica e altera o sentido das ideias do texto.

5) O título não reflecte em nada os assuntos tratados no texto.

6) O esquema não oferece uma visualização rápida e clara dos assuntos tratados no texto porque apresenta muitas frases e/ou não utiliza setas ou traços e/ou não insere as ideias no interior de círculos, rectângulos ou quadrados.

## CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO RESUMO

### MUITO BOM

- 1) O resumo tem de 48 a 60 palavras, com uma margem de 10 palavras abaixo de 48 e de 10 palavras acima de 60.
- 2) O resumo inclui as 8 ideias classificadas pelos juizes como *muito importantes*.
- 3) O resumo não inclui nenhuma das ideias classificadas pelos juizes como *mais ou menos importantes*.
- 4) O resumo não inclui nenhuma das ideias classificadas pelos juizes como *nada importantes*.
- 5) O resumo respeita totalmente a sequência das ideias do texto.
- 6) O resumo não inclui nenhuma frase que modifique o sentido das ideias do texto.

### BOM

- 1) O resumo tem entre 71 e 96 palavras.
- 2) O resumo inclui 7 ou 6 das ideias classificadas pelos juizes como *muito importantes*.
- 3) O resumo inclui uma das ideias classificadas pelos juizes como *mais ou menos importantes*.
- 4) O resumo não inclui nenhuma das ideias classificadas pelos juizes como *nada importantes*.
- 5) O resumo respeita totalmente a sequência das ideias do texto.
- 6) O resumo não inclui nenhuma frase que modifique o sentido das ideias do texto.

## SUFICIENTE

- 1) O resumo tem entre 97 e 144 palavras.
- 2) O resumo inclui 5 ou 4 das ideias classificadas pelos juizes como  *muito importantes*.
- 3) O resumo inclui 2 ou 3 das ideias classificadas pelos juizes como  *mais ou menos importantes*.
- 4) O resumo não inclui nenhuma das ideias classificadas pelos juizes como  *nada importantes*.
- 5) O resumo inclui 1 ideia que não respeita a sequência das ideias do texto.
- 6) O resumo inclui 1 frase que modifica o sentido das ideias do texto.

## INSUFICIENTE

- 1) O resumo tem de 145 a 192 palavras ou abaixo de 38 palavras.
- 2) O resumo inclui 3, 2 ou 1 das ideias classificadas pelos juizes como  *muito importantes*.
- 3) O resumo inclui 4, 5 ou 6 das ideias classificadas pelos juizes como  *mais ou menos importantes*.
- 4) O resumo inclui a ideia considerada pelos juizes como  *nada importante*.
- 5) O resumo apresenta mais do que uma ideia que altera a ordem da sequência das ideias do texto.
- 6) O resumo inclui mais do que uma frase que modifica o sentido das ideias do texto.

# ANEXO P

**Avaliação dos juizes (Produção de esquemas, resumos, mapas e leitura de gráficos – pré e pós-teste)**

**Group Statistics**

	GRUPO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PREQ1	1	17	6.29	3.22	.78
	0	16	7.75	3.47	.87
PREQ2	1	15	9.60	4.52	1.17
	0	16	10.06	2.54	.64
PREQ3	1	17	8.35	3.14	.76
	0	16	7.75	3.11	.78
PREQ4	1	17	2.24	3.29	.80
	0	16	2.69	4.14	1.04
PREQ5	1	16	8.81	6.31	1.58
	0	16	7.19	6.43	1.61
PREQ6	1	17	8.00	4.87	1.18
	0	16	7.75	6.66	1.66
PREQ7	1	18	7.67	4.65	1.10
	0	16	9.13	5.55	1.39
PRETOT	1	18	7.17	2.57	.61
	0	16	8.13	2.47	.62
POSQ1	1	18	9.89	3.14	.74
	0	15	7.53	2.33	.60
POSQ2	1	18	11.94	2.53	.60
	0	16	9.56	2.61	.65
POSQ3	1	18	10.33	3.25	.77
	0	15	5.07	3.26	.84
POSQ4	1	18	10.94	4.45	1.05
	0	15	7.87	5.62	1.45
POSQ5	1	18	12.83	5.33	1.26
	0	15	5.80	5.21	1.35
POSQ6	1	18	15.83	4.72	1.11
	0	15	7.67	6.59	1.70
POSQ7	1	18	11.00	5.99	1.41
	0	16	4.00	3.67	.92
POSTOT	1	18	11.83	2.87	.68
	0	16	6.50	2.90	.72

**Legenda:**

- Preq1 / Posq1 – Produção de um Esquema (pré e pós-teste)  
 Preq2 / Posq2 – Produção de um Resumo (pré e pós-teste)  
 Preq3 / Posq3 – Localização de zonas e países num mapa (pré e pós-teste)  
 Preq4 / Posq4 – Localização de cidades num mapa (pré e pós-teste)  
 Preq5 / Posq5 – Atribuição de um título a um mapa (pré e pós-teste)  
 Preq6 / Posq6 – Elaboração de uma legenda num mapa (pré e pós-teste)  
 Preq7 / posq7 - Leitura de um Gráfico (pré e pós-teste)

## Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
PREQ1	Equal variances assumed	.524	.475	-1.250	31	.221	-1.46	1.16	-3.83	.92
	Equal variances not assumed			-1.247	30.411	.222	-1.46	1.17	-3.84	.93
PREQ2	Equal variances assumed	4.319	.047	-3.354	29	.726	-.46	1.31	-3.13	2.21
	Equal variances not assumed			-.348	21.759	.731	-.46	1.33	-3.22	2.29
PREQ3	Equal variances assumed	.002	.961	.554	31	.584	.60	1.09	-1.62	2.82
	Equal variances not assumed			.554	30.915	.584	.60	1.09	-1.62	2.82
PREQ4	Equal variances assumed	1.339	.256	-.348	31	.730	-.45	1.30	-3.10	2.20
	Equal variances not assumed			-.346	28.629	.732	-.45	1.31	-3.13	2.22
PREQ5	Equal variances assumed	.225	.639	.722	30	.476	1.63	2.25	-2.97	6.22
	Equal variances not assumed			.722	29.988	.476	1.63	2.25	-2.97	6.22
PREQ6	Equal variances assumed	3.898	.057	.124	31	.902	.25	2.02	-3.87	4.37
	Equal variances not assumed			.122	27.407	.903	.25	2.04	-3.94	4.44
PREQ7	Equal variances assumed	2.706	.110	-.834	32	.411	-1.46	1.75	-5.02	2.11
	Equal variances not assumed			-.825	29.457	.416	-1.46	1.77	-5.07	2.16
PRETOT	Equal variances assumed	.000	.998	-1.104	32	.278	-.96	.87	-2.73	.81
	Equal variances not assumed			-1.107	31.785	.277	-.96	.87	-2.72	.81
POSQ1	Equal variances assumed	.756	.391	2.404	31	.022	2.36	.98	.36	4.35
	Equal variances not assumed			2.471	30.628	.019	2.36	.95	.41	4.30
POSQ2	Equal variances assumed	.194	.663	2.700	32	.011	2.38	.88	.59	4.18
	Equal variances not assumed			2.696	31.288	.011	2.38	.88	.58	4.18
POSQ3	Equal variances assumed	.608	.441	4.625	31	.000	5.27	1.14	2.94	7.59
	Equal variances not assumed			4.624	29.910	.000	5.27	1.14	2.94	7.59
POSQ4	Equal variances assumed	1.706	.201	1.757	31	.089	3.08	1.75	-.50	6.65
	Equal variances not assumed			1.719	26.511	.097	3.08	1.79	-.60	6.75
POSQ5	Equal variances assumed	.027	.871	3.813	31	.001	7.03	1.84	3.27	10.80
	Equal variances not assumed			3.821	30.161	.001	7.03	1.84	3.27	10.79
POSQ6	Equal variances assumed	7.099	.012	4.142	31	.000	8.17	1.97	4.15	12.19
	Equal variances not assumed			4.019	24.800	.000	8.17	2.03	3.98	12.35
POSQ7	Equal variances assumed	5.434	.026	4.044	32	.000	7.00	1.73	3.47	10.53
	Equal variances not assumed			4.157	28.606	.000	7.00	1.68	3.55	10.45
POSTOT	Equal variances assumed	.149	.702	5.379	32	.000	5.33	.99	3.31	7.35
	Equal variances not assumed			5.376	31.471	.000	5.33	.99	3.31	7.36

**Legenda:**

- Preq1 / Posq1 – Produção de um Esquema (pré e pós-teste)  
 Preq2 / Posq2 – Produção de um Resumo (pré e pós-teste)  
 Preq3 / Posq3 – Localização de zonas e países num mapa (pré e pós-teste)  
 Preq4 / Posq4 – Localização de cidades num mapa (pré e pós-teste)  
 Preq5 / Posq5 – Atribuição de um título a um mapa (pré e pós-teste)  
 Preq6 / Posq6 – Elaboração de uma legenda num mapa (pré e pós-teste)  
 Preq7 / posq7 - Leitura de um Gráfico (pré e pós-teste)

## NPar Tests

### Mann-Whitney Test

#### Ranks

	GRUPO	N	Mean Rank	Sum of Ranks
PREQ2	0	16	16.16	258.50
	1	15	15.83	237.50
	Total	31		
POSQ6	0	15	10.60	159.00
	1	18	22.33	402.00
	Total	33		
POSQ7	0	16	11.47	183.50
	1	18	22.86	411.50
	Total	34		

#### Test Statistics<sup>b</sup>

	PREQ2	POSQ6	POSQ7
Mann-Whitney U	117.500	39.000	47.500
Wilcoxon W	237.500	159.000	183.500
Z	-.099	-3.484	-3.344
Asymp. Sig. (2-tailed)	.921	.000	.001
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.922 <sup>a</sup>	.000 <sup>a</sup>	.001 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: GRUPO

Avaliação dos juízes mapa – pre e pos-teste)

Group Statistics

GRUPO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
MAPAPRE 1	17	6.72	2.90	.70
0	16	6.34	3.57	.89
MAPAPOS 1	18	12.49	3.36	.79
0	15	6.60	4.18	1.08

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper		
MAPAPRE Equal variances assumed	.633	.432	.334	31	.741	.38	1.13	-1.93	2.68
Equal variances not assumed			.332	28.982	.743	.38	1.14	-1.95	2.70
MAPAPOS Equal variances assumed	1.812	.188	4.488	31	.000	5.89	1.31	3.21	8.56
Equal variances not assumed			4.398	26.758	.000	5.89	1.34	3.14	8.63

# ANEXO Q

## BALANÇO DO PIT – DOCUMENTOS TRABALHADOS / PRODUÇÕES /

## APOIO / COOPERAÇÃO ENTRE COLEGAS

Meses	Documentos Trabalhados	Produções	Apoio da Professora	Cooperação
Janeiro	- 18 alunos trabalharam textos - 14 alunos trabalharam sobre mapas	Resumos – 18 ( 8 alunos fizeram 2 resumos cada um ) Esquemas - 1 Mapas - 14	Apoio a 7 alunos: 1 a fazer esquemas; 1 a fazer resumos e 5 a fazer mapas.	10 alunos trabalharam a pares
Fevereiro	18 alunos trabalharam textos	Resumos – 13 Esquemas - 4	Apoio a um aluno ( resumo )	3 alunos trabalharam a pares
Março	- 15 alunos trabalharam textos - 7 alunos trabalharam mapas - 4 alunos trabalharam gráficos	Resumos – 8 ( 2 alunos fizeram 2 resumos cada um ) Esquemas – 11 Mapas – 10 ( 4 alunos fizeram 2 mapas cada um ) Gráficos – 5	Apoio a 2 alunos ( localização de países e regiões num mapa )	
Abril / Maio	- 18 alunos trabalharam textos - 18 alunos trabalharam mapas	Resumos – 18: 4 alunos – 2 resumos 8 “ - 3 “ 5 “ - 4 “ 1 “ - 5 “ Esquemas – 18: 6 alunos - 1 esquema 7 “ - 2 “ 5 “ - 3 “ Mapas - 18	Apoio a 2 alunos (esquema)	10 alunos trabalharam a pares

# ANEXO R

BALANÇO DO PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO – AUTO-AVALIAÇÃO DOS ALUNOS E ORIENTAÇÕES DA PROFESSORA

	AUTO-AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	ORIENTAÇÕES DA PROF <sup>a</sup>
JANEIRO	<p>“Não tive dificuldades em elaborar o resumo”</p> <p>“ Senti dificuldades em começar uma frase porque pensava que não podia começar como no texto”</p> <p>“ Não consegui perceber o texto sozinha”</p> <p>“ Senti dificuldades a ver os países”</p> <p>“ Tive dificuldades no resumo”</p> <p>“ Não senti muitas dificuldades”</p> <p>“ Não tive dificuldades em numerar o mapa”</p> <p>“Tive dificuldades em resolver e compreender as perguntas”</p> <p>“ Não tive dificuldades em elaborar o resumo”</p> <p>“Tive dificuldades em fazer o resumo”</p> <p>“Não senti dificuldades”</p> <p>“Não consegui fazer muito bem o esquema porque não percebi muito bem o texto”</p>	
FEVEREIRO	<p>“ Não fiz o esquema porque não tive tempo”</p> <p>“ Não fiz o esquema por falta de tempo”</p> <p>“ A única dificuldade que senti foi fazer o resumo”</p>	

	<p>“ Senti alguma dificuldade a escrever por palavras minhas algumas coisas do texto. Segui as folhas do livro que explicava como se fazia um resumo.”</p>	
MARÇO	<p>“ Não senti dificuldades” – 3</p> <p>“ Não senti dificuldades, só em localizar alguns países”</p> <p>“ Tive dificuldades a fazer o resumo, a tirar as ideias principais”</p>	<p>“Deves melhorar os teus esquemas, por exemplo, deves tentar não apresentar frases e em vez delas expressões ou palavras”</p> <p>“ Atenção: o esquema não tinha que ser igual ao apresentado na frente da ficha. Podias apresentar outro formato”</p> <p>“ Muito bem! Já sabes fazer esquemas dos textos. Que tal fazer resumos?”</p> <p>“ Deves localizar com mais exactidão o que te é pedido no mapa”</p> <p>“ No teu resumo seria importante referir os motivos que levaram Filipe II de Espanha tornar-se também rei de Portugal”</p> <p>“ Atenção à pontuação no resumo, não pode haver uma só frase!”</p>

		<p>“ O teu resumo foca os aspectos mais importantes do texto. Parabéns ! Quanto ao mapa apresentas algumas incorrecções na localização dos territórios. Na ficha M4 falta assinalar no mapa os produtos que circulavam entre os três continentes mencionados”</p> <p>“Tens que fazer um esforço para não apresentar frases nos teus esquemas”</p>
<p>ABRIL/ MAIO</p>	<p>“ Não tive muitas dificuldades no mapa; só tive dificuldade em encontrar um título ao mapa porque tinha muitas informações”</p> <p>“ Não tive dificuldades”</p> <p>“Não acabei por falta de tempo”</p> <p>“ Não tive dificuldades a fazer o mapa mas sim a dar um título”</p> <p>“ Hoje fiz um resumo e também um mapa, não senti dificuldades ao fazer o resumo, apenas senti alguma dificuldade em dar um título ao mapa”</p> <p>“ Achei a ficha interessante, não era muito difícil e já sei mais alguma coisa”</p> <p>“ No mapa não tive dificuldades porque gosto</p>	<p>“Tenta não apresentar frases nos esquemas”</p> <p>“ O resumo devia apresentar todas as medidas, enunciadas no texto, tomadas por Marquês de Pombal para reforçar o aparelho do Estado e não apenas algumas. Só assim será um resumo fiel ao texto original”</p> <p>“ O esquema está formalmente bem apresentado mas faltam alguns assuntos</p>

	<p>de geografia mas foi bom praticar mais um pouco e trabalhei em conjunto com o Edgar”</p> <p>“Não senti dificuldades porque estou a perceber bem a matéria”</p> <p>“ Gostámos muito porque somos “compatíveis” e não nos brigámos. Tentámos que o trabalho fosse divertido ( e foi!)”</p> <p>“ Não tenho dificuldades em trabalhar mapas e títulos de mapas”</p> <p>“ Só tive dificuldades no resumo”</p> <p>“Tive dificuldades em localizar alguns países”</p> <p>“ Não tive dificuldades em fazer mapas mas tive dificuldades no título”</p> <p>“ Gostámos de trabalhar em grupo porque nos damos bem ”</p> <p>“Não tive dificuldades, utilizei o Atlas do livro de História e foi fácil”</p> <p>“Tive dificuldades em fazer o resumo”</p> <p>Não tenho dificuldades em fazer mapas”</p> <p>“Não senti dificuldades em fazer resumos mas sim esquemas”</p> <p>“ Adoro fazer mapas, é um dos trabalhos que gosto mais, não acho difícil , é muito fácil para mim ”</p> <p>“ Consegui fazer o resumo e o mapa e não tive dificuldades e trabalhei sozinha!”</p> <p>“ Não tive praticamente nenhuma dúvida. Só tive algumas dúvidas no mapa”</p>	<p>mencionados no texto original e que são importantes. Por exemplo, não podes, no contexto do mercantilismo, apenas registar “importações e exportações”. Tens que referir o que se vai passar ( aumentam? diminuem? )”</p> <p>“ Desta vez já conseguiste fazer um resumo e um esquema do texto. Parabéns! ”</p>
--	---	---

# ANEXO S

## Avaliação das estratégias adequadas para a realização de um esquema (pré e pós-teste)

### Group Statistics

	GRUPO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PREIDE	1	17	2.06	1.09	.26
	0	16	1.75	.93	.23
PREPAL	1	17	1.24	.75	.18
	0	16	1.13	.34	8.54E-02
PRELIG	1	17	1.06	.24	5.88E-02
	0	16	1.00	.00	.00
PRELOG	1	17	1.88	1.22	.30
	0	16	1.25	.45	.11
PRETIT	1	17	1.29	.47	.11
	0	16	1.13	.34	8.54E-02
PREVIS	1	17	1.59	.87	.21
	0	16	1.31	.48	.12
PRETOT	1	18	1.333	.632	.149
	0	16	1.162	.266	6.638E-02
POSIDE	1	18	2.89	1.08	.25
	0	15	2.33	1.05	.27
POSPAL	1	18	2.61	1.29	.30
	0	15	1.13	.35	9.09E-02
POSLIG	1	18	1.17	.51	.12
	0	15	1.07	.26	6.67E-02
POSLOG	1	18	3.33	.97	.23
	0	15	1.47	.64	.17
POSTIT	1	18	3.44	.98	.23
	0	15	1.40	.91	.24
POSVIS	1	18	3.11	1.08	.25
	0	15	1.40	.63	.16
POSTOT	1	18	2.733	.706	.166
	0	15	1.293	.271	7.001E-02

**Legenda:**

Preide / poside – Inclusão das ideias principais

Prepal / pospal – Utilização de palavras-chave em vez de frases

Prelig / poslig – Conter as ideias secundárias de cada ideia principal

Prelog / poslog – Estabelecer relações lógicas entre as palavras-chave

Pretit / postit - Atribuição de um título ao esquema

Previs / posvis - Permitir uma visualização rápida e clara do conteúdo exposto no texto

## Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
PREIDE	Equal variances assumed	.118	.734	.873	31	.389	.31	.35	-.41	1.03
	Equal variances not assumed			.878	30.736	.387	.31	.35	-.41	1.03
PREPAL	Equal variances assumed	1.387	.248	.536	31	.596	.11	.21	-.31	.53
	Equal variances not assumed			.547	22.617	.589	.11	.20	-.31	.53
PRELIG	Equal variances assumed	4.275	.047	.969	31	.340	5.88E-02	6.07E-02	-6.50E-02	.18
	Equal variances not assumed			1.000	16.000	.332	5.88E-02	5.88E-02	-6.59E-02	.18
PRELOG	Equal variances assumed	18.131	.000	1.954	31	.060	.63	.32	-2.77E-02	1.29
	Equal variances not assumed			2.001	20.459	.059	.63	.32	-2.59E-02	1.29
PRETIT	Equal variances assumed	6.232	.018	1.177	31	.248	.17	.14	-.12	.46
	Equal variances not assumed			1.188	29.199	.244	.17	.14	-.12	.46
PREVIS	Equal variances assumed	10.216	.003	1.118	31	.272	.28	.25	-.23	.78
	Equal variances not assumed			1.136	25.167	.266	.28	.24	-.22	.78
PRETOT	Equal variances assumed	7.646	.009	1.003	32	.323	.171	.170	-.176	.518
	Equal variances not assumed			1.047	23.369	.306	.171	.163	-.166	.508
POSIDE	Equal variances assumed	.019	.892	1.493	31	.146	.56	.37	-.20	1.31
	Equal variances not assumed			1.497	30.241	.145	.56	.37	-.20	1.31
POSPAL	Equal variances assumed	47.134	.000	4.296	31	.000	1.48	.34	.78	2.18
	Equal variances not assumed			4.658	19.979	.000	1.48	.32	.82	2.14
POSLIG	Equal variances assumed	2.069	.160	.683	31	.500	.10	.15	-.20	.40
	Equal variances not assumed			.723	25.950	.476	.10	.14	-.18	.38
POSLOG	Equal variances assumed	3.243	.081	6.377	31	.000	1.87	.29	1.27	2.46
	Equal variances not assumed			6.617	29.591	.000	1.87	.28	1.29	2.44
POSTIT	Equal variances assumed	.649	.426	6.148	31	.000	2.04	.33	1.37	2.72
	Equal variances not assumed			6.193	30.622	.000	2.04	.33	1.37	2.72
POSVIS	Equal variances assumed	14.736	.001	5.410	31	.000	1.71	.32	1.07	2.36
	Equal variances not assumed			5.663	28.111	.000	1.71	.30	1.09	2.33
POSTOT	Equal variances assumed	6.403	.017	7.437	31	.000	1.440	.194	1.045	1.835
	Equal variances not assumed			7.974	22.684	.000	1.440	.181	1.066	1.814

## NPar Tests

### Mann-Whitney Test

#### Ranks

	GRUPO	N	Mean Rank	Sum of Ranks
PRELIG	0	16	16.50	264.00
	1	17	17.47	297.00
	Total	33		
PRELOG	0	16	15.00	240.00
	1	17	18.88	321.00
	Total	33		
PRETIT	0	16	15.56	249.00
	1	17	18.35	312.00
	Total	33		
PREVIS	0	16	16.03	256.50
	1	17	17.91	304.50
	Total	33		
PRETOT	0	16	16.00	256.00
	1	18	18.83	339.00
	Total	34		
POSPAL	0	15	11.10	166.50
	1	18	21.92	394.50
	Total	33		
POSVIS	0	15	9.90	148.50
	1	18	22.92	412.50
	Total	33		
POSTOT	0	15	9.17	137.50
	1	18	23.53	423.50
	Total	33		

#### Test Statistics<sup>a</sup>

	PRELIG	PRELOG	PRETIT	PREVIS	PRETOT	POSPAL	POSVIS	POSTOT
Mann-Whitney U	128.000	104.000	113.000	120.500	120.000	46.500	28.500	17.500
Wilcoxon W	264.000	240.000	249.000	256.500	256.000	166.500	148.500	137.500
Z	-.970	-1.380	-1.170	-.671	-.900	-3.528	-4.041	-4.277
Asymp. Sig. (2-tailed)	.332	.167	.242	.502	.368	.000	.000	.000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.790 <sup>a</sup>	.260 <sup>a</sup>	.423 <sup>a</sup>	.581 <sup>a</sup>	.422 <sup>a</sup>	.001 <sup>a</sup>	.000 <sup>a</sup>	.000 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: GRUPO

# ANEXO T

PRODUÇÃO DE RESUMOS: UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS ADEQUADAS  
( Pré e pós-teste)

Group Statistics

	GRUPO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PREINC	1	15	2.53	.92	.24
	0	16	2.25	.86	.21
PREDIM	1	15	2.40	.74	.19
	0	16	2.63	1.02	.26
PRESEQ	1	15	3.80	.77	.20
	0	16	3.81	.75	.19
PRECOE	1	15	3.00	1.31	.34
	0	16	2.63	1.15	.29
PREELI	1	15	1.13	.35	9.09E-02
	0	16	1.31	.87	.22
PRETOT	1	15	2.573	.406	.105
	0	16	2.525	.546	.136
POSINC	1	18	3.06	.80	.19
	0	16	2.38	1.15	.29
POSDIM	1	18	2.28	.57	.14
	0	16	2.19	.91	.23
POSSEQ	1	18	3.67	.77	.18
	0	16	3.75	.68	.17
POSCOE	1	18	3.56	.86	.20
	0	16	2.44	1.31	.33
POSELI	1	18	2.89	.76	.18
	0	16	2.00	.89	.22
POSTOT	1	18	3.089	.430	.101
	0	16	2.550	.470	.118

## Legenda:

Preinc / posinc – Inclusão das ideias principais

Predim / posdim – Dimensão do resumo

Preseq / posseq – Respeito pela sequência das ideias

Precoe / poscoe – Coerência das ideias

Preeli / poseli – Eliminação das ideias secundárias

Grupo 1 – grupo experimental

Grupo 0 – grupo de controlo

## Independent Samples Test

	Levene's Test for quality of Variance		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
PREINC Equal varianc assumed	.208	.652	.890	29	.381	.28	.32	-.37	.93
Equal varianc not assumed			.888	28.494	.382	.28	.32	-.37	.94
PREDIV Equal varianc assumed	2.817	.104	-.698	29	.491	-.23	.32	-.88	.43
Equal varianc not assumed			-.705	27.232	.487	-.23	.32	-.88	.43
PRESEK Equal varianc assumed	.008	.928	-.046	29	.964	1.25E-02	.27	-.57	.55
Equal varianc not assumed			-.046	28.719	.964	1.25E-02	.27	-.57	.55
PRECOI Equal varianc assumed	1.245	.274	.850	29	.403	.38	.44	-.53	1.28
Equal varianc not assumed			.846	27.913	.405	.38	.44	-.53	1.28
PREELI Equal varianc assumed	2.952	.096	-.740	29	.465	-.18	.24	-.67	.32
Equal varianc not assumed			-.758	20.003	.457	-.18	.24	-.67	.31
PRETO Equal varianc assumed	.588	.450	.278	29	.783	833E-02	.174	-.307	.404
Equal varianc not assumed			.281	27.624	.781	833E-02	.172	-.304	.401
POSINC Equal varianc assumed	3.649	.065	2.022	32	.052	.68	.34	.89E-03	1.37
Equal varianc not assumed			1.981	26.462	.058	.68	.34	.51E-02	1.39
POSDIM Equal varianc assumed	1.185	.284	.350	32	.729	9.03E-02	.26	-.44	.62
Equal varianc not assumed			.341	24.758	.736	9.03E-02	.26	-.46	.64
POSSEI Equal varianc assumed	.451	.507	-.333	32	.741	8.33E-02	.25	-.59	.43
Equal varianc not assumed			-.335	31.999	.740	8.33E-02	.25	-.59	.42
POSCO Equal varianc assumed	8.018	.008	2.971	32	.006	1.12	.38	.35	1.88
Equal varianc not assumed			2.899	25.257	.008	1.12	.39	.32	1.91
POSELI Equal varianc assumed	.351	.558	3.136	32	.004	.89	.28	.31	1.47
Equal varianc not assumed			3.105	29.623	.004	.89	.29	.30	1.47
POSTO Equal varianc assumed	.210	.650	3.491	32	.001	.539	.154	.224	.853
Equal varianc not assumed			3.472	30.630	.002	.539	.155	.222	.856

## NPar Tests

## Mann-Whitney Test

## Ranks

	GRUPO	N	Mean Rank	Sum of Ranks
POSCOE	0	16	13.25	212.00
	1	18	21.28	383.00
	Total	34		

Test Statistics<sup>b</sup>

	POSCOE
Mann-Whitney U	76.000
Wilcoxon W	212.000
Z	-2.664
Asymp. Sig. (2-tailed)	.008
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.018 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: GRUPO