

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

MARIA DO ROSÁRIO COSTA SIMÃO

DM
SIMA.1

O RESUMO DO TEXTO
EM JOVENS COM NECESSIDADES
ESPECIAIS DE EDUCAÇÃO

TESE DE MESTRADO

DE

PSICOLOGIA EDUCACIONAL

ORIENTADA

POR

PROFESSORA DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

LISBOA, 1998



Centro de Documentação do I.S.P.A.

Telf. 801 17 00

Reg.

11717

C₀

RESUMO	2
INTRODUÇÃO.....	4
I. ABORDAGEM TEÓRICA	10
I.1. REPRESENTAÇÕES E LEITURA	11
I.2. O TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO E A MEMÓRIA	17
I.3. O ACESSO LEXICAL E A ANÁLISE SINTÁCTICA	26
I.4. A COMPREENSÃO DE TEXTOS	28
I.5. O RESUMO DO TEXTO E A TEORIA DO ESQUEMA.....	34
I.6. REPRESENTAÇÃO DE UMA REDE CONCEPTUAL – A IMPORTÂNCIA RELATIVA DE UMA IDEIA DO TEXTO	41
I.7. O TIPO DE TEXTO E A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO	45
II . ABORDAGEM EXPERIMENTAL	47
II.1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA, DOS OBJECTIVOS E DAS HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO	48
II.1.1. Definição do Problema	48
II.1.2. Objectivos	49
II.1.3. Hipóteses de Investigação	50
II.2. A AMOSTRA	51
II.3. OS INSTRUMENTOS NA RECOLHA DE DADOS	56
II.3.1. Juízo de Importância de cada Segmento Proposicional	60
II.3.2. O Resumo	63
II.3.3. Análise da Compreensão das Ideias, a partir dos Resumos	65

II.4. PROCEDIMENTO	69
II.5. ANÁLISE DOS RESULTADOS	71
II.5.1. Análise da Inclusão das Ideias do Texto nos Resumos	72
II.5.1.1. A Compreensão das Ideias do Texto	77
II.5.1.2. A Compreensão das Ideias do Texto, analisada em Função das Respostas ao Questionário de Interpretação	82
II.5.2. A Análise do NIA nos Segmentos Proposicionais Incluídos e Omitidos	87
II.5.3. Comparação entre o Desempenho dos Leitores a partir da sua Caracterização " <i>Frequência no Uso Da Leitura</i> "	99
III. CONCLUSÕES	107
ANEXOS	115
BIBLIOGRAFIA	150

RESUMO

O objectivo fundamental deste trabalho é o de estudar a compreensão de textos, conhecendo **algumas das estratégias de processamento da informação do texto lido e avaliar se o tipo de texto – ser narrativo ou descritivo – influencia a coerência na utilização dessas estratégias de processamento para a compreensão.**

Propõe-se ao leitor um texto impresso para ler. Pede-se que elabore o resumo do texto lido sem o texto presente. Depois, apresenta-se-lhe o texto segmentado, dividido em segmentos proposicionais, segundo a lógica do predicado e pede-se-lhe que avalie cada um desses segmentos segundo a importância no texto, inscrevendo o seu juízo numa das três posições da escala – “muito importante”, “importante”, “pouco importante”. É verificado o nível de compreensão do texto, recorrendo-se a um questionário escrito.

Espera-se que o leitor seja coerente nas suas estratégias de processamento na compreensão do texto, **incluindo no resumo os segmentos proposicionais a que atribuiu maior importância para a boa compreensão do texto.**

Analisam-se os resumos para se obter o valor das proporções de inclusão no resumo, de cada segmento proposicional considerado.

*Relaciona-se a distribuição das proporções de inclusão com os níveis de importância atribuídos a cada segmento proposicional para avaliar a coerência do leitor, **supondo-se que a atribuição de um juízo de importância é uma das estratégias que instruem o processamento quando se compreende o texto.***

Mas, porque se considera que o tipo de texto influencia o comportamento dos leitores, todo o procedimento é aplicado com um texto de tipo narrativo e com um texto de tipo descritivo.

*Ainda, porque se espera encontrar diferenças no comportamento dos leitores, determinadas pelo **uso mais ou menos frequente da leitura**, comparam-se os resultados dos dois grupos de leitores – os que usam e os que não usam com frequência a leitura no seu cotidiano.*

INTRODUÇÃO

Assume-se que o leitor saiba extrair do texto as ideias fundamentais, dissociá-las do que é acessório e complementar, e, retê-las em memória. Esta competência de tratamento do texto é evidenciada no resumo.

Geralmente, no curriculum normal do ensino básico não se valoriza o ensino e o treino da técnica do resumo, desvalorizando-se a ideia de que a descoberta de estratégias de tratamento de texto para se reter a informação essencial disseminada pelo texto constitui um treino valioso para a compreensão e a economia do estudo dos profusos e diversificados textos que é indispensável para a aquisição de conhecimentos e o sucesso educativo.

Do ponto de vista psicológico, será legítimo estabelecer a relação entre as estratégias utilizadas no resumo e as estratégias a que o leitor recorre para compreender um texto ?

Winograd (1985) elegeu o resumo para abordar a compreensão de textos e recorreu ao modelo de Kintsch e van Dijk (1975), para orientar o seu trabalho. Este modelo atribui ao leitor a acção de progresso através do texto com a aplicação de um conjunto de regras que servem para promover a transformação do texto total. Esta transformação consiste na conversão da micro-estrutura do texto, isto é, o texto com todos os seus constituintes estruturais, na macro-estrutura, os seja, os seus elementos fundamentais.

Mas não são todos os leitores que encontram a macro-estrutura implícita, isto é, as ideias essenciais do texto nem sempre são apreendidas.

O sucesso vai depender da importância que o leitor atribuir às diferentes componentes do texto, que pode ou não ser induzida e influenciada por elementos da micro-estrutura - partículas que, pela sua posição estratégica irão determinar a selectividade e a atribuição de relevância pelo leitor (Fayol , 1989).

Ainda, o conhecimento prévio do texto, ou do tema versado no texto, bem como factores de preferência pessoal poderão influenciar aquele sucesso na elaboração do resumo.

O tipo de texto também poderá determinar a facilidade, maior ou menor, com que o leitor detecta a macro-estrutura.

Muitos dos estudos levados a efeito sobre a compreensão e memorização de textos, evidenciam a dependência dessas tarefas da estrutura do texto que interage com os conhecimentos que na memória do leitor são activados para que se promova a compreensão e a retenção nas redes mnésicas.

Serão, também, as estratégias de tratamento do texto que o leitor utiliza, extremamente influentes no melhor ou pior nível de compreensão, ou, ainda, na maior ou menor fidelidade que a memória vai respeitar.

O conjunto das estratégias de tratamento de texto que cada leitor aplica em cada momento particular para conseguir compreender o que lê, é, na opinião de A. Piolat e *col.* (1985), guiado pela activação do esquema cognitivo que constitui a super-estrutura canónica de uma história, por exemplo.

O esquema vai ser determinante na organização das informações, tanto no que respeita à procura de coerência, de modo a proceder à articulação dos vários elementos que constituem o texto, como no modo de armazenamento na memória, dos dados recolhidos.

Comparando um grupo de jovens leitores que tiveram de enfrentar dificuldades de aprendizagem de leitura e de escrita, de tal modo que só atingiram o seu domínio entre os treze e os catorze anos de idade com ajuda de um professor de ensino especial, na abordagem dos dois tipos de texto, narrativo e descritivo, pretende-se apreciar o comportamento em tarefa de resumo. Assim, averiguar-se-á a legitimidade da relação a estabelecer entre as estratégias do resumo e as estratégias aplicadas na compreensão do texto.

Embora os modelos de compreensão da leitura nos reenviem para diferentes abordagens, que vão desde as questões da descodificação até às influências do contexto, isto é, o conhecimento prévio do tema versado, é interessante interrogar o conjunto das operações que o leitor aplica para integrar no seu próprio conhecimento as ideias do texto.

O tratamento que o leitor vai desenvolver dependerá, fundamentalmente, de duas ordens de razões - a primeira, a fidelidade com que o leitor projectará nas suas

próprias estruturas conceptuais a mensagem do texto, e , a segunda, a competência do leitor para organizar em coerência os conceitos (Adams, 1980).

Assim, a teoria da memória e a formação das representações estão implicadas na competência leitora do indivíduo.

O grupo de leitores que este trabalho vai estudar encontra-se na fase de automatização da leitura, pelo que poder-se-ão detectar as dificuldades na compreensão dos textos e no acto de resumir.

A leitura não é um processo espontâneo, como é a linguagem oral. Para que os indivíduos se tornem aptos para ler é necessário que aprendam a utilizar estratégias e desenvolvam actividades determinadas. A pedagogia aplica métodos indutores da aquisição da leitura e da escrita. No acto de ler intervém uma componente técnica dependente do método pelo qual o indivíduo foi ensinado, mas também um processo, muito peculiar, a cada aprendiz, que tem a ver com a dotação do significado, e a activação de estratégias de processamento a partir da exposição aos estímulos visuais, os grafemas e os lexemas, organizados num texto.

Se um indivíduo foi ensinado a ler por um método fónico ou sintético, baseia-se inicialmente, na correspondência letra/sílaba - fono/fonema e, assim, acede ao léxico interno, encontrando o significado para o estímulo.

A opção por este método tem raízes numa interpretação tradicional do comportamento do leitor - o modelo ascendente. Segundo este modelo, existem diferentes níveis de processamento que vão progredindo numa hierarquia. Cada nível é pré-requisito para que se avance para o seguinte. Começa-se pelo reconhecimento visual das letras, identifica-se a palavra, a frase e, só depois, se estará habilitado para o processamento semântico do texto como um todo.

Esta análise é amplamente contestada na literatura experimental, em que se verifica ser o processamento em cada nível afectado não só pela informação procedente dos níveis subordinados, como dos de ordem superior. Assim, as letras reconhecer-se-ão mais facilmente se estão no contexto "palavra" (Reicher, 1969 e Wheeler, 1970), as palavras leem-se com maior velocidade se se encontram em frases significativas (Schuberth e Eimas, 1977 e Tulving e Gold, 1963) e as frases assimilam-se mais rapidamente se se integram num texto coerente (Haviland e Clark, 1974, Huggins e Adams, 1980 e Pearson, 1974).

As teorias do processamento descendente definem que os bons leitores quando interpretam o significado de um texto recorrem mais aos seus conhecimentos sintácticos e semânticos com antecipação do que aos detalhes gráficos enquanto chaves determinantes no processo de compreensão (Smith, 1971, 1973 e Goodman, 1976).

Os maus leitores tanto apresentam diferenças nos processos de alto nível como na competência para descodificar, relativamente aos bons leitores (Adams, 1982). O processamento de cima-abaixo, como prevêm os modelos descendentes para a explicação da leitura, será catalizado pelos automatismos que o leitor emprega na descodificação das palavras e nos micro-processos analíticos de identificação dos estímulos.

Visando a reconciliação da unidireccionalidade dos modelos descendente e ascendente, surgiram as concepções interactivas que encontram um processamento paralelo nos diferentes níveis :

- O leitor acederá à compreensão do que lê pela informação que recolhe dos dados explícitos do texto - código e construção sintáctica - e pelo seu conhecimento prévio .

A leitura é um processo constructivo que se baseia em inferências e na formulação e confirmação/ infirmação de hipóteses.

Como actuará, então, o leitor inseguro quando quer compreender um texto ?

Quando se presume estarem os leitores já com a automatização da descodificação da leitura instalada, ou em fase disso, a principal dificuldade pode residir no processamento semântico das diferentes partes de um texto, na integração das várias informações compreendidas e no armazenamento das ideias essenciais, afim de se encontrar garantida a actualização.

As origens das dificuldades de compreensão de um texto também podem residir nas experiências linguísticas prévias dos leitores, relacionar-se com o meio sócio-linguístico de origem e, inclusivé, com a frequência do uso da linguagem. Mas podem consistir na falta de treino das estratégias adequadas e eficazes para o processamento útil da informação que recolhem do texto.

Assim sendo, através de uma medida que permita evidenciar o uso das estratégias - como, por exemplo, resumir um texto - tentar-se-á avaliar o grau de utilização dessa estratégia no acto de ler e resumir.

I. ABORDAGEM TEÓRICA

I. 1. REPRESENTAÇÕES E LEITURA

A razão para a dificuldade de encontrar um modelo cabalmente explicativo quer obtenha o consenso dos investigadores é, com certeza, a variedade das operações cognitivas necessárias à compreensão do discurso escrito.

A ênfase que tem sido posta no estudo das representações mentais afirma-se pertinente também no domínio da compreensão da linguagem escrita. Aliás, já numa fase de pré-alfabetização, para Alves Martins, M. e Quintas Mendes, A. (1987), a criança representa o escrito e o acto de ler .

Uma criança de quatro ou cinco anos formula hipóteses acerca do material impresso que percepção no meio. Para Ferreiro, E. e Teberosky, A. (1982), a criança tem uma representação mais ou menos estruturada da quantidade e da qualidade dos grafemas necessários para o acto de ler. Estabelece relações entre os referentes físicos materiais e os símbolos que permitirão substituí-los na escrita. Distingue, na linguagem oral, categorias nas palavras, que as tornarão passíveis e serem lidas ou não, segundo Alves Martins, M. (1995). Faz corresponder, também, grafemas a segmentos fónicos.

É já, e desde que priva com a linguagem escrita, orientada para a representação mental da leitura, da sua função, da sua técnica, bem como do seu conteúdo.

Mas, como se vão ligando as sucessivas e acrescidas informações que o indivíduo vai relacionando sobre a leitura ?

Como se vai modificando a competência para extrair mais e melhor rendimento do conteúdo de um texto ?

Como se constituem e actualizam as representações mentais, pela leitura ?

Decompondo um texto nas suas proposições, segundo a análise proposicional que é apresentada por Kintsch, citado por Sanford e Garrod (1981), e identificando a hierarquia que as relaciona entre si, encontrar-se-á esta a condicionar a reprodução mnésica das primitivas proposições.

Parece útil assemelhar a representação de um texto a esta estrutura proposicional com que é possível reescrevê-lo.

Mas, também, nos deparamos com estruturas proposicionais idênticas que induzem representações mentais diferentes.

Poder-se-á apontar como problemática a definição dos “átomos” proposicionais e a sua correspondência com os conceitos numa espécie de projecção textual - o *text-mapping* de Sanford e Garrod (1981), já que estes são utilizados num sistema de valor relativo.

Aponta-se, a título de exemplo, o caso referido por Johnson-Laird (1980) :

“ Nas proposições “ A está à direita de B “ e “ B está à direita de C”, permitir-se-á no silogismo, “ A está à direita de C”, mas se A, B, e C se referirem a indivíduos sentados à volta de uma mesa circular, é difícil decidir...”

Logo, que fez o indivíduo que antecipou a terceira proposição : “ A está à direita de C “ ?

Aplicou um modelo mental particular da situação, que não é o único possível, mas indica-nos que as proposições foram compreendidas, mediante a projecção de um modelo realista fundamentado na experiência e não numa projecção textual simples.

A correspondência entre as palavras e os conceitos está dependente do modelo do

sujeito , do seu saber prático, da sua realidade.

Importa ter em conta que , alguns conceitos, pela sua essencialidade influenciam a representação da proposição e sobrepõem-se a outros conceitos que ela inclui.

Por exemplo, na frase “ Eu estou a fazer batatas fritas”, o conceito de batatas fritas é suficientemente essencial para explicar a acção.

Recorrendo à definição de Sanford e Garrod (1981), de **domínio de referência**, como sendo o conjunto de elementos para os quais se remete directamente num discurso, vários são os trabalhos experimentais em que se prova ser esse domínio de referência activado diferentemente, consoante a estrutura proposicional se apresentar.

Nas proposições seguintes (A) “João ia para a escola.”, (B) “ Ele estava inseguro na disciplina de matemática.” e (C) “ Ele temia não conseguir assegurar a aula.”, as representações mentais activadas serão menos conflituais, se se substituir A por A' - (A') “ O professor ia para a escola.”. Se a frase A fizesse referência à função da personagem no domínio de referência, como em (A') “ O professor ia para a escola” e desde a activação inicial do domínio processar-se-ia a informação associada à personagem, desde logo identificada - o *professor* - sem haver lugar ao conflito informativo.

Se uma frase é compreendida, actualiza-se a representação de um fenómeno mais vasto, que a inclui, mas que varia de leitor para leitor. Seria essa representação, e ainda segundo Sanford e Garrod (1981), o cenário onde se inscreverá o papel da frase ou dos conceitos fundamentais da frase, que foram activados.

Quando numa frase só alguns dos conceitos são compreendidos, é actualizado um cenário onde o leitor os enquadrará, e no qual tentará, em esforço de congruência, integrar em fase de compreensão, os restantes conceitos. Se não o conseguir, criar-se-á uma nova representação, por se tornarem inconciliáveis os elementos do domínio

ativado.

Ao longo de um texto, os cenários ir-se-ão sucedendo, porque o **foco - o elemento fulcral**, com um determinado potencial informativo, em torno do qual se tentará a congruência, é substituído, provocando a sucessão das representações.

A mudança do foco, do conceito ou do elemento essencial, geralmente, acontece na mudança dos episódios do texto ou dos temas. Sendo a unidade estrutural, o foco, mais ou menos explícita, se se apresentar, por exemplo, na forma pronominal ou nominal, determinar-se-á a maior ou menor facilidade com que se vai avançando na substituição dos cenários, logo, na velocidade de leitura e, conseqüentemente, na compreensão.

O texto escrito influencia a activação das representações de tal modo que se modificam as opiniões, retém-se em memória ideias gerais sobre os temas ou são desencadeadas determinadas condutas.

É a leitura a projecção de uma mensagem, muito mais do que uma projecção textual, no domínio de referência, que é o do leitor. No entanto, a intenção do leitor constitui outro dos factores que influem na compreensão do texto.

Se um leitor tentar memorizar todo o texto, palavra por palavra, multiplicará os focos em que a atenção o fará demorar, definindo muitos mais papéis e evocando muitos mais cenários, mas mais próximos na similitude. Ocorrerá mais esforço de congruência e mais tempo de processamento.

Mas os critérios que permitem o juízo na decisão de semelhança ou dissemelhança das representações, são muito mais função da exigência do leitor, dos seus limiares de congruência, e do seu conhecimento prévio do tema, do que do domínio estrutural do texto.

Esse conjunto organizado de representações é função da experiência do leitor mas também das operações cognitivas que ele aplica nesse saber prático.

São o conteúdo do texto, a sua organização e o contexto em que ele se apresenta, os factores responsáveis pelo acesso e apelo à acção de certos elementos da memória semântica e das operações cognitivas, que vão desde a **tradução verbo-cognitiva** à inferência, análise e síntese e coordenação dos diversos constituintes da representação, de forma a tornar possível a compreensão.

A Psicologia Cognitiva postula que os conhecimentos são adquiridos pelo indivíduo enquanto se tornam alvo de um processo de organização que permite o armazenamento em memória e a sua recuperação, quando solicitada pela acção.

As abordagens que têm vindo a ser aplicadas à investigação do processo de leitura e de compreensão da linguagem escrita, têm-se desenvolvido em três linhas metodológicas diferentes :

- A que se tem centrado numa via estritamente experimental, estudando as medidas de tempo gastas no processamento das informações, por exemplo ;
- A via da neuropsicologia que toma como objecto de estudo a disfunção e os seus efeitos na capacidade e no desempenho da memória ;
- Tem-se desenvolvido, também, a linha metodológica que recorre à simulação por computador.

Tal como todas as operações mentais, a leitura implica um certo tempo de realização.

Podia pensar-se que se cada operação demora um tempo determinado, se duas

operações ocorrerem em simultâneo, o tempo final seria igual ao tempo da operação que demora mais tempo. Pode acontecer, no entanto, que uma das operações interfira com o desenrolar da outra operação, retardando o processamento, por exemplo, quando duas frases são dissonantes e o indivíduo procura estabelecer a consonância entre elas, aumentando, assim, o tempo total das operações.

Ora, pode também ser que uma delas tenha um efeito impulsionador da outra e, assim, fica diminuído o tempo total do processamento.

Tem, ainda, de se ter em conta que as capacidades de tratamento das informações que são presentes ao indivíduo, são limitadas e dependem da focalização da atenção.

Por exemplo, se um indivíduo estiver a desenvolver duas actividades em simultâneo - a conduzir o automóvel e a manter uma conversa com outro ocupante da mesma viatura, ele consegue fazê-lo enquanto uma dessas actividades não exigir dele o aumento da concentração da atenção. Se surgir, por exemplo, na via onde vai a transitar, um qualquer sinal de alarme, toda a atenção se vai focalizar em torno da procura e recolha da maior informação possível - e, assim, a conversação tem de ser interrompida, já que a economia cognitiva vai determinar que a atenção seja afectada à mais premente das actividades.

Na leitura, também, várias operações podem estar a ocorrer em simultâneo, mas se o leitor depara com um conceito dissonante, a dinâmica processual é interrompida e ocorre um período de concentração na tarefa de tentar a congruência.

I. 2. O TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO E A MEMÓRIA

Beaugrande (1980) refere que a semântica é um caso de aquisição e de utilização dos conhecimentos, confirmando Hormamn (1976) e Kintsch (1977), embora não a isole da sintaxe e da pragmática. São estes, alguns dos dispositivos especializados de tratamento da informação que formam conjunto no dispositivo que agrega **rotinas, princípios e especialistas**.

Cada acto de compreensão será cumprido pela intervenção desses processos. O processamento de um texto é, segundo Beaugrande (1980), executado de modo linear. Define, até, uma inteligência linear, assente em sete princípios que se aplicam a qualquer nível do processo de codificação.

- O princípio do **núcleo e apêndices** que, ao projectar-se na unidade de texto em processamento, - a frase, por exemplo, - selecciona os elementos fulcrais e polariza-os, definindo-os como centros de controlo da compreensão, bem como aos outros elementos considera-os como periféricos.

- O princípio de **pausa** que aplicado à sequência linear do processo, impõe o corte, a interrupção, definindo os limites para a unidade que está a ser tratada.

- Os princípios **retrospectivo e prospectivo** vão permitindo a ponte de ligação, a conexão entre os elementos que se vão sucedendo.

- O princípio de **ponderação** , responsável pela atribuição de importância relativa aos diferentes elementos da porção do texto que está a ser compreendida.

- O princípio da **não ambiguidade** , que ajuda a decidir entre interpretações ou valorações concorrentes.

- O princípio da lista que se aplica sempre que os elementos têm igual importância e requerem o mesmo tratamento e é preciso introduzir a enumeração seriada dos elementos a processar.

Não mais interpretando o tratamento da informação com base em modelos sequenciais e fixando a sua concepção num tratamento da informação em paralelo, Beaugrande (1980) lembra a extrema importância que os recursos cognitivos do leitor, designadamente a atenção e a memória, desempenham no processamento em paralelo.

O facto de em determinado momento num processo de tratamento cognitivo da informação do texto, em paralelo, este ser interrompido e o indivíduo passar a um funcionamento cognitivo com maior concentração só num determinado tipo de tratamento, em linha, por exemplo, dever-se-á a propriedades intrínsecas da informação, em interacção com o conhecimento prévio do leitor. Admita-se, ainda, que essa informação contém um determinado potencial informativo que obriga o indivíduo a envolver, para a sua integração conjunta e congruente, as suas redes mnésicas, a concentração da atenção, o processamento em paralelo não pode continuar. Quando esse segmento do texto for integrado, o estado de abordagem especial cessa e o tratamento em paralelo é restabelecido.

Mas a importância da memória terá de ser realçada. Nela se inscreve a representação retrospectiva da parte do texto já lida, os sinais perceptivos do texto que está em fase de tratamento e a predição do que vem a seguir.

Com base no que já se leu, no que se está a ler e no que se vai ler, Beaugrande (1980) fixa o ponto zero do eixo temporal no momento da percepção - e o registo dessa informação capta-se na memória imediata (1 a 2 segundos). A memória a curto termo integra os elementos sintácticos, enquanto que os conceitos se organizam na memória a longo termo.

Atribui funções diferentes às diferentes memórias e tempos de degradação também diferentes (20 s para a memória a curto termo e ilimitado para a memória a longo termo). Mas, prevê interacções entre estes indicadores. Admite memória a curto termo como sendo a memória de trabalho com a capacidade de memorizar sete unidades de informação - "chunks" . A memória de trabalho pode utilizar os materiais tanto da memória a longo termo como da memória a curto prazo.

Qual será então o formato da representação mental que se substitui ao texto quando se operam a retrospectão e a prospecção ?

Enquanto alguns autores se pronunciam a favor da hierarquização de processos e estrutura hierárquica das partes do texto, Beaugrande (1981) aponta a grande aproximação entre texto e imagem mental :

“ Parece razoável conceber a representação mental como uma rede multidireccional construída e anotada de maneira a servir absolutamente todos os níveis de tratamento da informação, incluindo todas as palavras e frases. “ Beaugrande, (1981) , p.688

Beaugrande (1981) aponta até para um formato económico que permite que operações semelhantes possam realizar-se durante o tratamento (Woods, 1978). Por exemplo, a retrospectão permite que, para cada nível de processamento, sintáctico, semântico ou outro, se procure todos os elementos indispensáveis à boa compreensão, por exemplo, um co-referente para um pronome, um sujeito para um predicado, um conceito para um outro conceito mais próximo.

Existirá, ainda, neste modelo de Beaugrande (1981), um conjunto complexo interactivo de **rotinas** de tratamento que se deslocará da esquerda para a direita durante a leitura, bem como do conjunto dos **especialistas**. A função das rotinas e dos especialistas é condicionada por doze parâmetros particulares, do indivíduo e do meio, que tanto podem funcionar conjuntamente como de modo distinto. São o **controlo motor, as necessidades de retroacção, a atenção, o ruído, os limites**

que indicam o prosseguimento e o bloqueio, o imediatismo perceptivo, a complexidade, a familiaridade, a informatividade, o grau de adaptação dos dados, a motivação e a atribuição dos tempos. Se a influência de um destes parâmetros se sobressai, um ou vários dos outros, compensarão esta influência.

No leitor ideal, onde a produção e a compreensão fossem perfeitas, manter-se-ia o equilíbrio entre o parâmetro predominante e os compensatórios através de regulações cibernéticas.

Se não é possível conhecer como se processa a aprendizagem da leitura e da escrita sem se possuir uma teoria sobre o funcionamento da memória torna-se indispensável averiguar, no momento presente, o que se conhece sobre esta importante função.

Os estímulos são percebidos pelo indivíduo e interiorizados na chamada memória icónica se a informação é essencialmente visual, mas se a estimulação for de natureza auditiva os dados são integrados na memória auditiva ecóica. A memória icónica e a memória auditiva ecóica constituem a memória de armazenamento dos dados sensoriais que aí têm um período útil que não ultrapassa a ordem dos milissegundos.

Depois desses dados sensoriais serem processados, transitam para a memória a longo termo. Quando se tratar de pequenas quantidades de informação que têm uma aplicação funcional imediata, como um número de telefone, por exemplo, passa pela memória a curto termo ou pela memória de trabalho, ao mesmo tempo que é transferida para a memória a longo termo. Esta dupla transferência da informação encontra confirmação na investigação que tem sido levada a cabo no âmbito da neuropsicologia, quando em indivíduos lesados num determinado *loccus* cortical e afectada uma das memórias, a outra permite a recuperação da informação armazenada.

A memória de longo termo tem uma capacidade de armazenamento ilimitada e, provavelmente, a informação nunca poderá ser apagada desta memória.

Quanto ao funcionamento da memória, é importante termos presente que a memória verbalizável apenas constitui uma mínima parte de tudo o que nós sabemos. Há que contar com a memória episódica, auto-biográfica, que fundamenta o sentido de identidade e a competência para as relações sociais, com a memória semântica, que está muito relacionada com as informações aprendidas por transmissão social e ao léxico acumulado, constituindo uma rede lexical e uma rede conceptual, que agrega o sentido dos conceitos, é declarativa e consciencizável, formada de palavras com ligações fonológicas e ortográficas, e com a memória processual.

Sempre que a leitura não é automática, ela é tratada pela memória de trabalho, mas esta não é necessária para as palavras que se conhecem.

A memória processual não é consciencizável, já que não podem ser descritos os procedimentos que se seguem para desenvolver a tarefa, por exemplo, o processo de leitura continua funcional, ainda que o indivíduo seja afectado por amnésia, tal como também permanecerão as competências para andar de bicicleta, falar, etc.

Então, relativamente à leitura, o tratamento, mesmo infra-liminar, de um item "A", pode tornar mais fácil o tratamento de um item "B", se já estiverem estabelecidas relações entre as implicações formais e conceptuais desses itens.

A memória explícita, consciente e verbalizável, desenvolve-se com a idade, mais ou menos a partir dos seis anos de idade, estabelece uma relação estreita com a escola, em progressão, e enfraquece ao longo do envelhecimento e é ela que se perde com a amnésia. A memória implícita, desenvolve-se com todas as aprendizagens e constitui uma capacidade constante, independente da idade.

Falar-se-á de memória semântica se se quiser referir a parte de memória, dentro da memória de longo termo, que reúne e relaciona os conceitos que podem ser explicitados verbalmente, permanentemente, e que possuem determinado valor informativo.

Este valor informativo que integra os conhecimentos do leitor para o referente que o conceito remete, pode ser definido pelo recurso a outros conceitos.

Parte-se, assim do princípio de que o conceito é a unidade na memória semântica.

É o contexto formal, no qual a palavra se integra, o factor determinante do seu nível informativo.

Os conceitos de níveis de complexidade diferentes relacionam-se entre si, assumindo com esta função relacional a competência combinatória da memória, tanto a memória permanente como a memória de trabalho. Esta define as unidades conceptuais que estando inactivas e com estado informativo indeterminado, entram em acção por combinações efectivas, cumprindo uma função informativa agora já bem determinada, ainda que circunstancial, quer se trate de um acto de compreensão ou de produção.

Segundo Ehrlich (1979) é por meio de processos **DAC - de determinação, de activação e de construção** - que os conceitos chamados à memória de trabalho elaboram e determinam as representações efectivas. Isto por ser este sector da memória muito mais, um sistema de elementos livres que funcionam generativamente, do que a memória associativa da criança que organiza as suas unidades cognitivas em memória permanente, hierárquicamente, em cadeias.

Mas os conceitos não têm o mesmo índice de indeterminação. Surgem combinações mais prováveis do que outras e o nível de previsibilidade das sequências dos conceitos na boa leitura das proposições, varia. Logo, estarão

tanto mais disponíveis e rapidamente se compreenderão, quanto mais o seu sentido se aproximar da lógica esperada.

Quando o leitor é confrontado com o texto escrito ou com a linguagem oral, para que a linguagem seja actualizada, ou se possa proceder à elaboração de nova representação, pode aceitar-se que ocorra a tradução das palavras para a representação, num processo de tradução verbo-cognitiva, que também terá lugar se o acto for de produção de um texto.

Os conceitos nem sempre são passíveis de traduzir numa única palavra. A correspondência não se processará sempre termo a termo, nem de modo linear. Bem como o nível informativo e a especificidade do conteúdo dependerão, respectivamente, do contexto e da situação em que o conceito estiver a ser empregue.

A organização linear da frase também não terá correspondente linearidade ao nível das representações. Em experiência com frases relativas simples¹, S. Ehrlich (1982) propôs aos leitores, num primeiro momento, que realizassem uma prova de compreensão e, num segundo momento, que efectuassem uma codificação gráfica, traçando flechas, ligando os protagonistas das acções simbolizadas nas frases (no primeiro grupo de leitores), como também pediu a segmentação da frase em duas proposições (ao segundo grupo de leitores).

Obteve as melhores *performances* de compreensão no primeiro grupo de leitores e a forma A revelou-se melhor que a forma B.

Supõe-se que para passar da frase à representação, é preciso efectuar uma tradução verbo-cognitiva que implicará operações de deslinearização e de

¹ Apresentadas de duas formas : A) Onde os protagonistas aparecem escritos de modo não linear . Por exemplo :

Sofia
(empurra)
Paulo
(cai sobre)
Francisco

implicação dos focos da frase que, no caso do exemplo, seriam os protagonistas da acção e os agidos - isto é, os grupos nominais presentes - os elementos determinantes da compreensão do desenrolar da acção.

A centração nestas palavras-chave, apontando para a hierarquia dos elementos do texto, permite pensar em determinadas operações de focalização, que ao agirem nas representações as organizam, polarizando-as em volta dos conceitos essenciais.

É o processo DAC - determinação, activação, construção - que assegura a transformação dos conceitos inscritos, com um potencial de informação indeterminado na memória permanente, em representações definidas.

Esta determinação é produzida pela combinação dos outros dois tipos de processos, os activadores e os constructivos. Os processos activadores são os que promovem o acesso a certos conceitos, seleccionando-os e tornando-os disponíveis.

É o confronto com a mensagem, escrita ou oral, que provoca a activação de vários conceitos, já que muitos conceitos exigem a conjugação de vários, para se definirem.

Tanto Sanford e Garrod (1981) como S. Ehrlich (1982), pretendem atestar o mesmo facto -- que a representação se define por diferenciação sucessiva de outras representações que lhe podem ser próximas (cf Sanford e Garrod, 1981), ou , “ a activação também consiste em seleccionar e especificar um dos conteúdos informativos de entre o conjunto dos conteúdos possíveis para um conceito. “ (cf S. Ehrlich, 1982, p.-663).

Já os processos constructivos são responsáveis pelo conjunto das operações que visam a organização específica, isto é, especificam as relações interconceptuais, fixando e articulando os conceitos.

Estas operações podem ser de síntese ou de análise, se implicarem a substituição de vários conceitos distintos por um conceito específico, ou se ocorre uma expansão da informação pela substituição de um só, por vários conceitos.

I.3. O ACESSO LEXICAL E A ANÁLISE SINTÁTICA

O acesso lexical dá-se, seja a partir do reconhecimento das palavras já conhecidas, seja por decifração, quando se trata de palavras novas, por correspondência grafema-fonema ou por analogia, por referência a uma palavra já conhecida, usando a sequência de letras já conhecida.

O primeiro trabalho dos olhos é o tratamento das letras. Uma palavra é uma configuração de traços que já vimos. É preciso que se conheçam combinações de letras, para que se possam tratar palavras diferentes.

O factor *frequência* é determinante no processo de identificação das palavras. Nas palavras desconhecidas é preciso fazer intervir o processo de *descodificação*.

Quando a criança de seis ou sete anos aprende a ler, estabelece a correspondência entre as palavras orais que já conhece e a escrita e é assim que identifica as palavras.

Nos maus leitores há uma grande diferença entre a leitura das letras e a leitura dos números, especialmente, nos primeiros anos da aprendizagem escolar.

Primeiramente, os alunos aprendem as letras, depois os bigramas, os trigramas e, em seguida, a palavra. A seguir, automatizam a leitura. Por exemplo, quando se propõe à criança que leia a palavra que está escrita , e se apresenta , sequencialmente, a palavra “vermelho”, escrita a tinta azul , a verde e a vermelho, ela demora mais tempo a ler, na situação em que a palavra “vermelho” está escrita a tinta azul e a da tinta verde - existem interferências entre os automatismos cognitivos da descodificação e a representação conceptual da cor da palavra que ela lê. Sendo introduzido o conflito, o processo de leitura sofre um abrandamento no seu ritmo.

A análise sintáctica consiste em fazer corresponder às palavras, as suas funções. Permite saber quem desempenha a acção. A partir de certo momento da aprendizagem, começa a fazer-se automaticamente. Sempre que, durante o processo de leitura se instala a ambiguidade, impõe-se uma análise mais detalhada. Em certas situações, quando não há nenhuma palavra que permita por em relação duas frases, é preciso fazer uma inferência, faz-se apelo aos conhecimentos próprios para restabelecer a coerência e isto realiza-se involuntariamente e é muito mais frequente do que pensamos. Por exemplo, quando se resume um texto, praticam-se estes processos...

Praticamos, quase involuntariamente, a congruência.

Mas, aparecem situações em que se torna irrealizável este processo de interpretação.

Por exemplo, é comum, quando nada se conhece sobre aquele tema, não se conseguir praticar a inferência, o que prejudica a compreensão.

Os maus leitores têm mais dificuldade no processo inferencial da leitura, do que no literal.

I.4. A COMPREENSÃO DE TEXTOS

Quando se procura abordar, na Psicologia Cognitiva, a questão da leitura, é indispensável definir o funcionamento da compreensão, e, para isso, importa passar em revista alguns marcos na história deste ramo da investigação.

Nos modelos de verificação de frases, com Clark (1977) e Just e Carpenter (1977), em que se decompõe pormenorizadamente uma dada situação, utilizam-se frases muito simples, bem como desenhos simples e formula-se uma questão comparativa, relacionada com os estímulos propostos e, medem-se os tempos de resposta dos leitores.

Clark (1977) pretendeu determinar as operações que estão implícitas em determinado comportamento de compreensão. Propôs uma tarefa de verificação que estratifica as operações que se encontram pré-determinadas. Postula duas etapas nesta tarefa, uma de comparação e outra de codificação. As proposições são apresentadas na afirmativa e na negativa, ou, utilizando determinantes de posição - locativos dos objectos do desenho. Concluiu que a comparação é tarefa mais complexa que a codificação. No processamento das proposições com forma negativa, o tempo das respostas é maior.

Just e Carpenter (1977) manipularam as frases com estrutura afirmativa e negativa, conjugando esta variável com outra, o valor de verdade da proposição.

Concluíram que os tempos são mínimos para as frases afirmativas verdadeiras e máximos para as frases negativas verdadeiras.

A operação mental simples que está subjacente a estas tarefas é a comparação de constituintes. O tempo depende do número de comparações que o leitor terá de processar. Esta experiência definiu que o número mínimo de comparações regista-

se para as frases afirmativas verdadeiras. Segundo este modelo, serão estas as frases mais fáceis de compreender.

Estes modelos de verificação de frases, ao pressuporem um formato proposicional na codificação, tanto da frase como do desenho, abordam superficialmente o processo de formação das representações. E, têm uma aplicação muito limitada. Muitas vezes, a verdade ou a falsidade de uma afirmação depende mais das informações armazenadas pelo leitor do que dos dados perceptivos da situação. Logo, existem diferenças individuais no processamento e na flexibilidade cognitiva de cada leitor, na modificação das suas estratégias de abordagem.

Ao pretender tipificar-se o processo de compreensão apenas com uma tarefa desenvolvida a partir dos dados exteriores ao leitor, falha-se, pois que quase todos os fenómenos de compreensão exigem a integração dos estímulos situacionais com os conhecimentos acumulados na memória do leitor sobre aquele tema.

Ocorre uma construção com base nos dados presentes e em todos os conhecimentos prévios disponíveis e actualizados pelo leitor.

Mas, para ocorrer esse integração é necessário, segundo Fayol (1985) que os dois tipos de informação se disponham no mesmo código, bem como, terá de ocorrer um *trânsito* eficaz entre a memória de trabalho e a memória a longo termo.

Para M. Ehrlich (1981) definir a compreensão de um texto, exige que se conheça a função das **estruturas cognitivo-semânticas no texto**, que funcionam integradamente, de forma a comporem a macro-estrutura global que corresponderá ao texto.

Se não cabe aqui caracterizar a estrutura cognitivo-semântica no que respeita a todas as suas propriedades estruturais e funcionais, pode reconhecer-se o seu papel indispensável na definição da memória, sendo que, esta já não é vista ,

tanto, no seu papel de armazenamento e restituição das unidades de informação discretas, mas de estruturas construídas no acto da compreensão, passíveis de conservação e de actualização de acordo com as necessidades do leitor.

Diferentes tratamentos de texto, durante a leitura, produzirão diferentes estruturas cognitivo-semânticas, o que implicará, por sua vez, níveis de compreensão diferentes.

Com base nestes pressupostos, M. Ehrlich (1981) realizou uma experiência que propõe um texto de 475 palavras, a leitores de, aproximadamente, dezoito anos, relatando uma corrida entre barcos, a cada um dos quais deu um nome - o *Coléreux* (A), o *Déchainé* (B), o *Excessif* (C) e o *Passionné* (D). O texto incluía dois momentos (I e II), em que se descrevem as posições relativas dos quatro barcos.

Induzem-se quatro tipos diferentes de tratamento, inscrevendo nas margens das páginas em que o texto está escrito, proposições extraídas do texto . Solicita-se a cada um dos quatro grupos de leitores, diferentes operações, mas pedindo-se uma decisão semelhante - se as proposições inscritas nas margens eram verdadeiras ou falsas.

Ao primeiro grupo, apenas se pedia a verificação de dois enunciados - as duas frases inscritas na margem - que não tinham a ver com a posição dos barcos.

Ao segundo grupo, pedia-se a verificação de duas proposições que afirmavam a posição dos barcos.

Ao terceiro grupo, pedia-se a verificação de duas proposições que afirmavam a posição dos barcos, mas em que se exigia que os leitores a inferissem.

Ao quarto grupo e a um nível superior, a inferência que se exigia na verificação das duas proposições requeria a operação de análise ao momento I, conjugando-a com a situação no momento II, em relativização.

Sujeitam-se os leitores a provas de compreensão e de memorização. Propõe-se, por exemplo, a prova de ordenação das posições dos barcos no momento I e II. Pretendia-se evidenciar o estado das estruturas cognitivo-semânticas, construídas no tratamento do texto, para que se formassem as representações das posições dos barcos.

Para além de muitas outras provas que pretendiam aduzir as operações inferenciais, os leitores eram também submetidos a uma prova em que lhes era pedido o reconto de tudo o que se lembrassem, por escrito.

M. (1981) verificou que o tempo de leitura do texto variava em função do tratamento proposto.

A verificação da significância das diferenças aponta para a hierarquia das operações a que os tratamentos de níveis de dificuldade progressiva obrigaram.

No momento do tratamento do texto, os leitores constróem as duas estruturas cognitivo-semânticas necessárias para realizarem a prova de ordenação das posições dos barcos. Contudo, os resultados obtidos nesta prova mostram que há forte dispersão dentro de cada um dos quatro grupos.

Não houve, também, correspondência estrita entre as operações sugeridas e as efectivamente realizadas pelos leitores. Alguns, do primeiro e do segundo grupos, superaram as expectativas que se tinham em relação à tarefa.

A prova de memória demonstrou a relação entre compreensão e memorização de um texto. Se se conseguir definir níveis em determinada prova de compreensão,

tal como M. Ehrlich (1981) fez, observa-se, também, correlativamente, variações das taxas de memorização.

São as estruturas cognitivo-semânticas a base das condutas de memorização. Mas a elaboração dessas estruturas varia também em função da natureza do texto, assim como, também, das diferentes estratégias individuais.

Pode avaliar-se a compreensão de textos propondo questões literais, que pedem informações explícitas e questões inferenciais, que solicitam informações implícitas e, é óbvio que os leitores que têm menos conhecimentos, são os que têm mais dificuldade em responder.

Pode, ainda, solicitar-se que os leitores recontem, nas suas próprias palavras o que leram ou ouviram (*rappel*). Nota-se que, quanto mais imediato, no tempo a seguir à leitura ou à audição, for o *rappel*, mais literal é o relato, se diferido, mais parafrástico - quanto mais diferido, mais interpretativo.

Resumir um texto, é uma prova difícil de compreensão do texto. Há formas variadas, mas, quanto mais longo puder ser, mais fácil será.

Podem, ainda , propôr-se reconstituições, fazendo variar a proporção dos elementos a reencontrar.

E para detectar a memorização mais ou menos fina, de pormenor, pede-se ao leitor que atribua o valor de “certo” ou “errado” a frases que contêm informações extraídas do texto.

Ainda, pode pedir-se a execução de tarefas - os leitores, depois da leitura do texto deverão cumprir as indicações “activas” nele expressas.

Outra prova da compreensão é a situação de detecção das incoerências internas.

Ao longo do texto, vão sendo apresentadas informações contraditórias que permitem detectar a compreensão fina e as tentativas que o leitor vai fazendo para corrigir as suas interpretações.

O conhecimento prévio do tema do texto é um factor que se revela muito importante no processo de leitura.

Os indivíduos lêem melhor aquilo que conhecem melhor e modulam a sua velocidade de recolha da informação.

Quando não conhecem o assunto, não modulam de acordo com a importância da informação.

I.5.O RESUMO DO TEXTO E A TEORIA DO ESQUEMA

Interessado pelo comportamento da memória na experiência psicológica, Bartlett, em "Remembering" (1932), representa um marco fundamental na investigação, explicando a memória em função dos sistemas de organização subjacentes às actividades de todos os níveis em que o indivíduo intervém.

Baseia-se nos relatos de leitores e analisa as reproduções desses leitores, uns aos outros sucessivamente. Verifica as modificações e agrupa-as em categorias : - a forma e o estilo originais do texto são profundamente alterados, enquanto o enredo tende a permanecer e a estereotipar-se. O leitor que tente recontar o que leu, reconta a informação do texto original assimilada, influenciada pelos conhecimentos que já tinha sobre o tema e depois de um processo de compatibilização e coerência entre o enunciado do texto e os conhecimentos prévios.

Ainda, segundo Bartlett (1932), o leitor manifesta a tendência para acrescentar aquilo que ele considerar ter necessidade de relação ou de justificação.

Quando o leitor reproduz o texto, fá-lo organizando toda a sua reconstrução a partir de uma estrutura que se mantém - o **esquema**.

Pareceu, desde logo, que a compreensão é determinada pela assimilação das informações contidas do texto, mas *filtradas*, a partir da reorganização que os conhecimentos prévios do leitor recebem e pela procura de coerência.

Sulin e Dooling (1974), citados por Mandler (1981) analisaram os falsos reconhecimentos, isto é, aquilo que sendo pertencente ao conhecimento prévio do leitor, pode ser confundido com os elementos que o leitor precisa para dar coerência à reconstrução. A forma como a selecção destes elementos é feita, que factores influem na sua actualização não foi desenvolvido por Bartlett (1932).

O factor que se tem apontado para explicar esta introdução de elementos externos ao texto, o que difere de leitor para leitor, é a imagética pessoal, o maior ou menor grau de associação de imagens ao texto (Dennis, 1982 e Villiers, 1974).

Mas esta competência imagética não explica como é que o leitor memoriza diferentemente os enunciados compreendidos (Fayol, 1985). Poderá admitir-se que a posição mais ou menos próxima em termos de significado das frases do texto em relação ao tema, poderá explicar a recordação que o leitor terá da informação.

Alguns investigadores têm vindo a provar que o peso relativo que cada frase tem para a compreensão do texto, pode explicar porque é que são mais lembradas. Meyer (1977) reparou que as partes do texto com elevado nível de importância de que os leitores mais se lembram, são as de tipo causal.

Fayol (1985) em “Le Récit et sa Construction” analisa a validade psicológica do esquema, com capacidade para influenciar o tratamento de um texto.

A verdade é que o texto nos reenvia para o seu autor, que organizou, desde logo, os diversos elementos, segundo uma ordem e com uma finalidade.

Mandler (1980) também, encontrou na produção e reprodução de enunciados, uma estrutura nuclear, o episódio, que se desdobra em **princípio, desenvolvimento e fim**. Cada um desses constituintes do episódio compõe-se de uma **reacção complexa**, que é formada por uma **reacção simples** - a descrição de um facto - e / ou um **objectivo** - que é a expressão de um desejo, por exemplo, de um **desenlace**, e de uma **tentativa**, e o **resultado** desta.

Cada elemento - reacção simples ou tentativa - liga-se aos outros através de uma relação, que poderá ser **causal**.

Mandler (1980) propõe o esquema, como uma espécie de estrutura mental que actua como um mecanismo processador que gera expectativas construídas a partir das regularidades do meio e reenvia-nos para o estudo da *gramática do récit*.

Muitos dos trabalhos têm incidido sobre o reconto de contos tradicionais, mitos e fábulas, que pertencem à tradição oral das culturas, que se desenvolvem sobre um esquema simples, por comparação com as tramas complicadas dos contos e romances modernos.

O interesse que a gramática do *récit* pode ter para a teoria do esquema depende do nível de análise das regularidades que detecte, já que uma gramática é um sistema de notação com um passado de utilização múltipla, vasta e afirmada e, uma vez aplicada aos protocolos dos leitores pode deixar perceber a presença do esquema e as suas lacunas.

Lenhert (1981) ¹poderá argumentar com sucesso que uma gramática do *récit* é uma estrutura demasiado rígida para poder englobar a diversidade de estrutura das histórias comuns.

Algumas investigações têm demonstrado que os textos que estão organizados respeitando a forma canónica da história, são lembrado mais fielmente e suscitam poucas inversões na sequência reproduzida, ainda que os indivíduos sejam analfabetos (Mandler, Scribner, Cole e De Forest, 1980).

Mandler (1980) supõe que o esquema do *récit* seja um **adquirido cognitivo universal**.

Mandler e Johnson (1980) observaram os tempos de processamento dos constituintes de cada episódio, em função da sua estrutura. Levantaram a hipótese de **um efeito de fronteira** em cada constituinte. A leitura será lenta no início,

¹ citado por Mandler, J. M, “ Recherches Récentes sur les Grammaires de Récit”, in Bulletin de Psychologie, 1985, p. 707

acelerar-se-á à medida que prossegue e, retardará, logo que se atinge o fim de um constituinte e se aproxima o início de um novo.

Para a confirmação das hipóteses, os autores construíram vários récits, de dois episódios. Cada episódio inicia com um acontecimento - o *début*, que suscita uma reacção complexa no protagonista - que inclui uma resposta emocional ou cognitiva e um objectivo . Depois, virá uma tentativa, o resultado ou efeito dessa tentativa e o fim que remata o episódio.

Parece que a compreensão aparece facilitada logo que se apoie no esquema do récit, tal como se prova nas confirmações experimentais quando se pede que os leitores reproduzam de memória uma história lida, em que os constituintes não obedeciam à ordem do esquema, e quando, os leitores a reproduzam, ordenam os constituintes, segundo o cânon do esquema, no reconto que produzem.

O resumo é um caso particular de paráfrase selectiva. Consiste em extrair do texto, as informações essenciais, ou julgadas essenciais, as relações entre elas, e, em reformular essas informações, de modo a atingir um novo texto, coeso e coerente.

O interesse do psicólogo em estudar este processo, tem consistido na decomposição desta actividade nos seus componentes e em elaborar uma concepção geral desta actividade.

Interessa, ainda, saber que dificuldades encontram as crianças e os adultos nesta actividade.

A compreensão de um texto faz-se por uma série de ciclos. (O texto é decomposto em proposições, pela lógica dos predicados.) Ao longo de cada ciclo, certas informações encontram-se na memória de trabalho, segundo a sua importância.

Assim, as proposições são colocadas em relação entre elas, mas também com o tópico do texto - a **macroestrutura** (espécie de rede, constituída pelas proposições associadas em função da sua posição hierárquica). Esta rede hierárquica, obtida ao longo do tratamento, por um certo número de operações, por vezes, é guiada por um *schéma*, determinando a pertinência das informações e estabelecendo expectativas.

Kintsch e van Dijk (1978) chamam a este processo *interpretação indutiva*. Passa pela eliminação dos detalhes ou redundâncias, pela substituição dos elementos superordenados por listas de objectos e de acontecimentos - é a construção e integração das informações no todo.

O estudo da distribuição dos tempos de leitura (velocidade e esforço cognitivo consagrado ao tratamento) têm sustentado a tese de que a elaboração da macroestrutura efectua-se *on-line* (ao mesmo tempo que o sujeito lê o texto).

Mas os conhecimentos prévios sobre a mensagem do texto vão afectar o tempo de tratamento (Ehrlich, 1989). Os segmentos mais longamente tratados, são os mais recordados. Daí, a importância atribuída ao estudo das recordações. As recordações dos *récits*, organizam-se da mesma maneira, independentemente da idade e da cultura dos indivíduos.

A macroestrutura extrai-se sistematicamente e automaticamente, nos textos narrativos.

Ela guiará a recuperação das informações, na recordação.

Constata-se que as palavras pertencentes ao enunciado temático do texto - ideia principal - são mais fortemente ligadas entre si - a apresentação de uma, induz a activação de outra. Kintsch (1977) diz que a extracção da macroestrutura se efectua sistematicamente e sem esforço particular, sendo, para isso, necessário que os indivíduos compreendam o texto.

Existe uma correlação elevada entre a compreensão, a recordação e o resumo, das informações de um texto. A correlação entre o nível de importância das informações do texto, avaliada por juízes, e a inserção dessas mesmas informações no *rappel*, ou no resumo é elevada. Enfim, certas características das informações de um texto tendem a promover *a sua retenção*, ou, ao contrário, a *descartar essas informações*.

Mas, parece existirem certas informações que tendem a ser retidas, mesmo se a sua função no texto é pouco importante. Dever-se-á a interferências ?

Mas, se os leitores conhecem mal o tema, ou se o texto comporta elementos que têm características próprias, passa a verificar-se baixa correlação entre os juízos e as inclusões.

Gombert (1989) dá importância ao processo de selecção/ elaboração do enunciado temático. A selecção explica, em boa parte, a variância na elaboração dos resumos, pois que só em texto narrativo é simples.

Na concepção de Kintsch e Van Dijk (1975), o resumo, como utensílio educativo, poderá tornar-se, por retroacção, útil, e ao serviço da função compreensiva, aferindo, corrigindo, reformulando. Se o esquema canónico do texto narrativo impõe a sua força, o leitor sentir-se-á constrangido a *pesquisar* nas suas recordações afim de compor/preencher todas as partes do esquema. Isso provocará uma reorganização das relações entre os dados, no seio da rede que se estabeleceu no momento da compreensão.

Os conhecimentos prévios sobre o tema, tanto agem e determinam a compreensão no próprio decurso da leitura, indexando a posição relativa da informação nova na rede conceptual que está activada, como se tornam presentes na altura da construção do resumo.

Também, se encararmos o resumo como o produto automático da compreensão, uma vez o texto compreendido, o resumo limita-se a ser uma cópia da organização macro-proposicional do texto, já construída internamente, durante o acto da compreensão. Alguns dados empíricos compatíveis organizam-se em torno de três eixos - o estudo dos tempos de leitura, estudo do reconto(*e da coerência entre a importância atribuída a cada segmento proposicional e a inclusão no resumo*) e os resultados das provas de "amorçage".

I.6. REPRESENTAÇÃO DE UMA REDE CONCEPTUAL

- A IMPORTÂNCIA RELATIVA DE UMA IDEIA DO TEXTO.

Ligados aos conceitos centrais, estão todos os outros conceitos que, conjuntamente, constituem a rede conceptual. Esta, engloba, também, outros conceitos que mantêm ligações diversas a conceitos não principais. Pertencem, também, à rede, os conceitos periféricos. Quando é activado um conceito, todos os que a ele estão ligados, são activados, também.

Os conceitos serão tanto mais frequentemente activados, quanto maior for o número de ligações que mantêm na rede conceptual. Serão os conceitos centrais, os que mais rapidamente serão identificados pelo leitor, pois que são mais frequentemente activados.

As dificuldades na elaboração dos resumos advêm da dificuldade na decisão de considerar importante ou não, as informações relevantes, porque não conhecem o tema do texto.

Na produção do resumo há que hierarquizar, seleccionar, organizar, redigir ... Os maus leitores podem ser bem sucedidos na tarefa do resumo, nos domínios que conhecem.

A relação entre o que é novo e aquilo que o indivíduo já sabe, é um trabalho que a escola terá de fazer, prévio ao tratamento dos textos, designadamente, promovendo o contacto com mais vocabulário e com o significado dos conceitos utilizados no texto.

Quando uma informação é pouco conhecida pelo leitor, ela é tratada com mais dificuldade pois há que precisar e construir os conceitos.

É desejável induzir o fraco compreendedor de textos a utilizar estratégias de tratamento do texto.

Mas, há, ainda, que compreender porque é que a compreensão é mal-sucedida :

1. - Ocorre insucesso ou dificuldade na compreensão de uma palavra, porque é nova, ou, porque, sendo conhecida, o seu significado activado - aquele que o leitor lhe atribui - não é congruente naquele contexto de significação - o resto do texto ?

2. - Ocorre insucesso ou dificuldade na compreensão de uma frase por incapacidade de encontrar uma interpretação precisa, por ocorrerem várias interpretações compatíveis - frase ambígua - ou por existir conflito entre as informações da frase e os conhecimentos prévios do leitor;

3. - Porque ocorre dificuldade de relacionar uma frase com outra, a saber :

- as duas interpretações, cada uma associada a uma frase, entram em conflito ;
- incapacidade ou dificuldade em estabelecer uma relação entre as frases ;
- pluralidade das relações possíveis ;

4. - Porque existe dificuldade em descobrir a unidade temática do texto ou a ideia principal ou, ainda, dificuldade em compreender porque certos estados ou acontecimentos são evocados. Pode, também, persistir dificuldade, quando existe incapacidade em descobrir ou compreender as motivações de certas personagens do texto.

Podem mobilizar-se dois modos de intervir para melhorar a compreensão. Primeiro, modificando o texto, segundo, preparando o exercício da leitura.

Quanto ao primeiro modo, consiste em atrair a atenção do leitor, mudando a tipografia dos elementos, recorrendo a maiúsculas, a itálico coerente na sua utilização, a sublinhados, etc.

Ainda, devem explicitar-se as relações, usando os conectores dos elementos do texto, introduzindo as palavras que explicitam as relações (- quanto mais novo é o leitor, mais necessário é recorrer a este tratamento -). Também, torna-se importante para os textos que visem transmitir uma informação unívoca - didácticos e técnicos.

Quanto ao segundo modo, preparando o exercício da leitura, há que preparar o léxico, alargar o conhecimento no domínio do tema do texto, introduzir resumos sucessivos, cada vez mais amplos. Antes da leitura, devem fornecer-se alguns documentos, promover discussões com os alunos para uma avaliação diagnóstica.

Quanto mais novo for o assunto, mais importa preparar os alunos, antes de os pôr a ler .

Noção de Importância Relativa de uma Ideia do Texto

Denhière e Le Ny (1980) consideram que a noção de importância relativa de uma ideia do texto pode assumir um carácter *fluido* , quando pode ter uma acepção afectivo-relacional (influenciando a continuidade na memória de trabalho ou a sua eliminação) ou, cognitiva, pois que é preciso distinguir entre “importante”, relativamente ao domínio do tema concernente - por exemplo, os conceitos fundamentais evocados, conhecidos dos especialistas dos domínios, mas não dos novatos - e “o importante”, em relação a um determinado nível de conhecimento - aquele que o especialista ainda desconhece.

De facto, a noção de importância ganhará, se for focalizada, em termos da teoria da informação.

A determinação do nível de importância de uma informação num texto, não pode, actualmente, ser efectuada de maneira fiável, senão pelo recurso aos juízes.

E, ter-se-á em conta que a sensibilidade para a hierarquização fina dos níveis de importância relativa é uma competência desenvolvimental, logo, progressiva.

I.7.O TIPO DE TEXTO E A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO

De acordo com a classificação de Brewer (1983) , podemos eleger para objecto e estudo das diferenças a **descrição, a narração e a exposição.**

Nas histórias, só muito ligeiramente encontramos características do texto expositivo, pelo que é mais aceitável incluir as histórias no texto narrativo. Na exposição, constantemente o leitor é solicitado a validar as novas informações com o que já sabe, quanto à veracidade.

Os referentes espaciais e temporais são específicos no texto narrativo, enquanto que tendem a ser gerais na exposição.

A prosa narrativa está mais próxima da linguagem coloquial.

Na narrativa há uma sequência temporal e/ ou causal orientada para um fim, enquanto a exposição é mais fértil em conceptualizações descritivas.

Fazem-se mais inferências a partir dos textos narrativos.

As funções comunicacionais do texto narrativo é entreter, enquanto a da exposição é informar.

Os recursos retóricos são diferentes porque servem para diferentes fins.

Os meios para assinalar os diferentes tipos de relações de coerência têm um papel mais importante na compreensão da exposição do que na narrativa.

A construção do significado na narrativa é guiada pelo conhecimento, e na exposição, pela estrutura proposicional e superficial do texto.

As didáticas recomendadas, especialmente no que toca aos textos descritivos e expositivos, prevêm que o treino se deve dirigir fundamentalmente a potencializar no leitor a habilidade para construir um modelo sobre o significado do texto, organizar a mensagem numa estrutura coerente e supervisionar a sua compreensão.

Os leitores devem ser ensinados sobre o uso de **chaves** do texto e do conhecimento prévio para interpretar, isto é, que tipo de perguntas o leitor se deve fazer ao texto, para si próprio, e, devem aprender a identificar os diferentes tipos de relações lógicas e retóricas entre as proposições. Nos textos de tipo "científico", devem aprender a representar-se a informação explicativa, para a usarem na resolução de problemas, designadamente, a releitura, a elaboração de esquemas, as imagens, as analogias, o auto-questionamento, as questões adjuntas e os organizadores antecipados, devem constituir exercício frequentemente.

II. ABORDAGEM EXPERIMENTAL

II. 1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA, DOS OBJECTIVOS E DAS HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

II.1.1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

O treino da leitura a partir do texto narrativo é muito mais comum durante os anos de escolaridade, do que o treino da leitura a partir do texto descritivo.

A destreza na elaboração de resumos do texto não é estimulada igualmente durante a escolaridade, para o texto narrativo e para o texto descritivo.

Partindo do princípio que uma das principais dificuldades que os leitores enfrentam na compreensão de um texto é a inadequada atribuição de importância relativa das ideias do texto, leitores jovens com história de necessidades educativas especiais apresentarão reais dificuldades em seleccionar as ideias essenciais e retê-las em memória de modo a poderem actualizá-las na produção do resumo.

Estas dificuldades serão mais evidentes na produção de resumos de textos descritivos, ainda que, paradoxalmente, seja este tipo de textos que na vida quotidiana, de um modo geral, e na vida académica, em especial, nas outras disciplinas para além do Português, os leitores mais precisam de saber processar.

II.1.2. OBJECTIVOS

Os objectivos fundamentais deste trabalho são os seguintes :

1. Averiguar se o tipo de texto - narrativo ou descritivo - influencia diferencialmente a coerência dos leitores na produção do resumo (tomando-se este como indicador do nível de compreensão do texto), incluindo neste, as ideias do texto que consideraram mais importantes.
2. Proceder à comparação do comportamento dos leitores que usam a leitura com frequência e os que não a usam no processamento da informação de um texto, através da análise dos respectivos resumos.

II.1.3. HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

PRIMEIRA HIPÓTESE DE INVESTIGAÇÃO :

- Tanto os leitores que usam a leitura com frequência como os que não a usam, são mais coerentes na produção do resumo do texto narrativo do que na produção do resumo do texto descritivo.

(Obs: Compreende-se "*coerência*", como sendo a característica do comportamento dos leitores que incluem no resumo do texto, as ideias que consideraram mais importantes, quando lhes atribuíram um determinado nível de importância.)

SEGUNDA HIPÓTESE DE INVESTIGAÇÃO :

- Os leitores que usam a leitura com frequência são mais coerentes que os leitores que não usam a leitura com frequência, tanto no texto narrativo como no texto descritivo.

1.2. A AMOSTRA

O conjunto dos indivíduos cujas produções foram alvo deste estudo é formado por jovens leitores, entre os 14 e os 21 anos de idade, que frequentam cursos de formação profissional organizados e desenvolvidos por uma instituição de ensino especial, e cuja condição de ingresso é o facto de terem sido aprovados no exame do ensino recorrente. Os vinte leitores distribuem-se segundo a idade e sexo, como segue:

Distribuição dos Indivíduos por Sexo e Idade

Idade (anos) Sexo	14	15	16	17	18	19	20	21	TOTAIS
Rapazes	1	0	2	0	3	2	3	0	11
Rapariga	2	1	0	2	2	0	1	1	9
TOTAL	3	1	2	2	5	2	4	1	20

FONTE: CERCIBEJA, 1996 *Observação : Na recolha dos dados relativos ao texto B, dois dos leitores não puderam responder, em virtude de acidente grave.*

Agruparam-se os leitores de acordo com a sua actividade diária, quanto ao uso da leitura, incluindo-se no grupo de “*utilização pouco frequente*” os que frequentam cursos de natureza agrícola, e no grupo “*utilização frequente*”, os que frequentam cursos de artes gráficas e de culinária.

Entende-se por “*utilização pouco frequente*”, uma utilização da leitura esporádica, desenvolvendo o dia de trabalho sem o recurso à actividade da leitura.

Apenas aplicam a técnica da leitura na aula semanal de leitura e escrita (1,5 hora numa carga horária de 35 horas) e, eventualmente, para ler a ementa do almoço, no refeitório.

Por “*utilização frequente*” entende-se a utilização diária da leitura de palavras, pequenas frases ou, mesmo, textos.

Por exemplo, as raparigas que integram o grupo de leitores de utilização frequente que frequentam o curso de culinária, seguem as receitas na confecção dos pratos, transcrevem-nas e fazem o registo escrito da produção de bolos e outros produtos de cafetaria para o bar e elaboram tabelas indicativas com o preçário. Ainda, compõem a lista dos géneros necessários para o reaprovisionamento da despensa e vão às compras, lendo os dísticos e informação nos supermercados.

Os formandos de artes gráficas, que integram o grupo de utilização frequente da leitura, elaboram cartões de visita, caixas de cartão para pastelaria timbradas com o nome e demais informação das casas comerciais, montam os esboços gráficos com textos diversos para a realização dos fotólitos que servirão para a impressão em papel, cartão, azulejo, plástico ou tecido.

Tanto os formandos de culinária como os de artes gráficas, aplicam-se, também, em actividades de leitura e escrita na aula semanal de 1,5 h, na carga semanal de 35 h de formação.

MAPA DE DISTRIBUIÇÃO DOS LEITORES (RAPAZES E RAPARIGAS)
PELO GRAU DE UTILIZAÇÃO
DA LEITURA NA SUA VIDA DIÁRIA

	Utilização Pouco Frequente	Utilização Diária	TOTAIS
Rapazes	7	4	11
Raparigas	2	7	9
TOTAIS	9	11	20

Fonte : CERCIBEJA, 1996

Os jovens que frequentam o curso de serigrafia, artes gráficas, de operador de *offset*, de paquete, de ajudante de cozinha ou de limpeza, alguns, poucos, beneficiam da formação complementar, dita *académica*, que lhes é oferecida pelo ensino recorrente na sede dos concelhos onde residem, em horário pós-laboral.

As características da própria instituição que sustenta a escola especial- cooperativa agrícola - os cursos de agro-pecuária para tratadores de animais, hortofruticultura e floricultura, são desenvolvidos nas próprias instalações, pelo que os jovens desenvolvem a maior parte do *curriculum* formativo aí, passando pela componente laboral e pelas componentes de leitura, escrita, cálculo e prática desportiva.

A maioria dos indivíduos do conjunto são residentes em concelhos rurais do Baixo Alentejo e deslocam-se diariamente em transporte colectivo rodoviário para frequentarem o curso de formação profissional, em Beja.

Todos os indivíduos frequentaram a escola regular da freguesia onde residem ou a mais próxima, sendo encaminhados para a escola especial pelo professor da turma regular ou, em certos casos, atingidos os catorze anos, pelo professor do ensino especial que, também, acompanhou o seu percurso académico.

A distribuição dos jovens dos quadros a seguir, apresenta-os em ordem ao tempo de frequência da escola regular :

MAPA DE DISTRIBUIÇÃO DOS INDIVÍDUOS PELO TEMPO DE FREQUÊNCIA DA ESCOLA REGULAR

Tempo de frequência (Anos)	4	5	6	7	8	9	Totais	Média (anos de frequência)
Rapazes	2	1	0	2	4	2	11	7
Raparigas	1	1	1	2	4	0	9	7
Totais	3	2	1	4	8	1	20	

FONTE: CERCIBEIA, 1996

alguns, ainda, foram encaminhados para a via profissional pelo professor do segundo ciclo, pela quebra total da assiduidade à escola regular.

O mapa que se inclui a seguir apresenta o tempo de frequência na escola de ensino especial / centro de formação profissional, (compreendendo-se aqui, o tempo de frequência pré-profissional na escola de ensino especial e o tempo já decorrido no curso de formação profissional) :

MAPA DE DISTRIBUIÇÃO DOS LEITORES, PELO TEMPO DE FREQUÊNCIA DA ESCOLA ESPECIAL / CENTRO DE FORMAÇÃO

Tempo de frequência (Anos)	1	2	3	4	5	6	7	Totais	Média (anos de frequência)
Sexo									
Rapazes	2	0	2	1	5	1	0	11	4
Raparigas	0	1	3	2	1	1	1	9	4
Totais	2	1	5	3	6	2	1	20	

FONTE: CERCIBEJA, 1996

Ainda, pode apreciar-se o grupo dos leitores cujas produções se analisaram, pela análise da distribuição dos valores do quociente intelectual, de acordo com a avaliação feita pelo serviço de psicologia da escola, durante o processo de admissão dos jovens:

MAPA COMPARATIVO

DO QUOCIENTE INTELECTUAL DOS LEITORES DO GRUPO 1 E GRUPO 2:

(Grupo 1 : Leitores de utilização frequente da leitura

Grupo 2 : Leitores de utilização pouco frequente da leitura)

QI	Grupo 1	Grupo 2
54 a 73	5	5
74 a 93	5	5

ESCALA UTILIZADA :SEGUNDO A IDADE A WISC, OU A WAIS

Fonte : Cercibeja, 1996

Não se controlará neste estudo o nível de competência para a leitura, dos indivíduos que constituem a amostra, com provas estandarizadas, dado que a análise das produções não vai instituir a categorização dos sujeitos em *bons* ou *maus* leitores.

Parte-se do princípio de que os indivíduos se situam num nível equivalente para o tipo de instrumentos de recolha de dados que se irão aplicar, salvaguardando-se que as diferenças nos resultados obtidos explicar-se-ão na análise peculiar das produções dos leitores.

II.3. OS INSTRUMENTOS NA RECOLHA DE DADOS

Procurando apresentar aos leitores textos semelhantes àqueles com os quais eles estão familiarizados, do ponto de vista da gramática, da semântica e da sintaxe, elaboraram-se dois textos tipo, um literário, com a estrutura narrativa, e um descritivo, de tipo científico.

O texto literário - narrativa constante da figura número um, foi construído, respeitando os elementos da estrutura esquemática e canónica da narrativa de uma história.

É uma pequena história, em linguagem simples, do mesmo tipo de linguagem utilizada no quotidiano dos indivíduos, quer em família, na escola, na situação profissional ou no seio do grupo social de pertença.

As palavras que compõem a história são, todas, palavras muito frequentes.

Figura 1 - Texto Narrativo

Manuel é um jovem que gostava de ser rico.
Como ajudante de carpinteiro, tudo o que ganha é para comprar comida.
Um dia achou uma carteira com muito dinheiro.
Ficou a saber que era do seu patrão, mas não tinha vontade nenhuma de lha entregar ...
Os seus pais tinham-lhe ensinado que não se deve ficar com aquilo que é dos outros.
Assim, foi entregar a carteira ao patrão e ficou todo contente quando ele, agradecido, lhe aumentou o ordenado, como prémio pela sua boa acção.

Apresenta uma *situação inicial*, nos primeiros quatro segmentos proposicionais, onde se caracteriza a personagem principal da narrativa.

Os segmentos proposicionais números cinco e seis apresentam o *desenvolvimento da acção*. Esta, introduz um problema que reclama uma *reacção*, que se desenvolve nos segmentos proposicionais sete, oito e nove. A frase a seguir, número dez, dá conta da *tentativa* para se resolver o problema. A *resolução* acontece no segmento número onze e o *fim* desenlaça-se no segmento proposicional número doze, que, ainda, contém a regra moral que, frequentemente, as histórias incluem.

A distribuição dos segmentos proposicionais em que o texto foi dividido, pelas categorias do esquema, é a seguinte :

CATEGORIA		SEGMENTOS PROPOSICIONAIS DO TEXTO
Nº. de Segmentos		
4	SITUAÇÃO INICIAL	1. Manuel é um jovem 2. que gostava de ser rico. 3. Como ajudante de carpinteiro, tudo o que ganha 4. é para comprar comida.
2	DESENVOLVIMENTO DA ACÇÃO	5. Um dia achou uma carteira com muito dinheiro. 6. Ficou a saber que era do seu patrão
3	REACÇÃO	7. mas não tinha vontade nenhuma de lha entregar ... 8. Os seus pais tinham-lhe ensinado 9. que não se deve ficar com aquilo que é dos outros.
1	TENTATIVA	10. Assim foi entregar a carteira ao patrão
1	RESOLUÇÃO	11. e ficou todo contente
1	FIM	12. quando ele, agradecido, lhe aumentou o ordenado, como prémio pela sua boa acção.

Figura nº. 2 - APRESENTAÇÃO DO TEXTO A, ANALISADO SEGUNDO O RESPECTIVO ESQUEMA CANÓNICO.

A dificuldade do texto não foi ponderada através de quaisquer pré-testes, já que ao constituir-se este texto, com o objectivo de ser resumido pelos indivíduos,

permitindo-lhes a selecção das ideias fundamentais, escolheu-se uma abordagem conceptual simples, acessível a jovens com história escolar de dificuldades de aprendizagem, pois os textos mais elaborados exigiriam uma capacidade de acesso ao léxico mais desenvolvida.

O texto científico, apresentado na figura número dois, em todas as suas características estruturais e semânticas, é semelhante a tantos outros textos, com função descritiva, que aparecem incluídos nos manuais escolares, nos jornais ou nas revistas e, mesmo, nas mensagens informativas ou formativas do quotidiano destes jovens leitores.

É composto a partir de duas ideias mais gerais e predominantes, *com um nível de activação superior*. O texto desenvolve-se à volta delas, numa rede de características e pormenores em relação às duas principais ideias, respectivamente.

Estas características principais e secundárias permitem ao indivíduo compreender estruturadamente os conceitos e **distinguir** as duas ideias principais, através das relações que vão sendo expostas ao longo da descrição.

Através do instrumento “resumo do texto” pretende-se que cada indivíduo leitor apreenda as duas ideias fundamentais, identificando-as e distinguindo-as, para isso, recorrendo à compreensão das suas principais características.

Permite-se a manutenção da coerência do texto, através das *relações de apoio*, para além das *relações de propriedade*, que relacionam as proposições onde se caracterizam as ideias principais e secundárias.

Ao texto podem, também, aplicar-se *relações referenciais*, quando ocorre uma repetição, explicitando-se, assim, os conceitos utilizados na antecedente proposição.

FIGURA 3 - TEXTO DESCRITIVO (B)

A água é muito importante para a nossa saúde.
Serve para beber e é com a água que fazemos a comida.
Serve, também para nos lavarmos.
Se não lavarmos as mãos antes de comer, podemos apanhar doenças.
Quando passa muito tempo sem chover, ficamos com falta de água.
As plantas sem água não podem crescer. Os animais ficam com sede.
A água faz falta à vida.
Devemos poupar água.

O texto, com 66 palavras, foi dividido para os efeitos experimentais em doze segmentos proposicionais, como se pode ver no quadro seguinte :

1. A água é muito importante para a nossa saúde.
2. Serve para beber e
3. é com a água que fazemos a comida.
4. Serve, também, para nos lavarmos.
5. Se não lavarmos as mãos antes de comer,
6. podemos apanhar doenças.
7. Quando passa muito tempo sem chover,
8. ficamos com falta de água.
9. As plantas sem água não podem crescer.
10. Os animais ficam com sede.
11. A água faz falta à vida.
12. Devemos poupar água.

Figura nº. 4. APRESENTAÇÃO DO TEXTO B ANALISADO NOS RESPECTIVOS
SEGMENTOS PROPOSICIONAIS

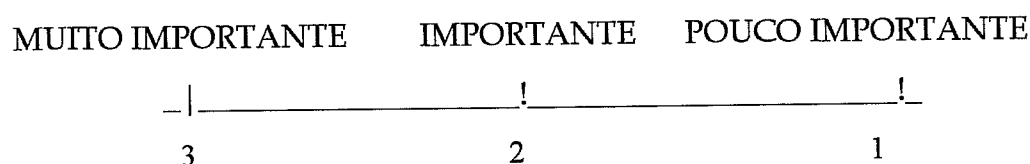
II.3.1. JUÍZO DE IMPORTÂNCIA DE CADA SEGMENTO PROPOSICIONAL

O texto narrativo foi dividido em doze segmentos proposicionais, que correspondem a um agrupamento das proposições unitárias do texto, podendo cada segmento proposicional conter mais do que uma proposição, como se pode ver na figura número dois, atrás incluída.

O objectivo foi compor um *arranjo* que permitisse aos leitores classificar com um determinado nível de importância correspondente ao seu próprio juízo, cada ideia contida nessa porção do texto.

Por exemplo, o segmento proposicional número nove - “ *que não se deve ficar com aquilo que é dos outros.* ” - embora incluía mais do que uma proposição, sob o ponto de vista da sintaxe, torna-se consistente semanticamente, impondo-se uma atribuição da importância ao conjunto das proposições.

A escala de avaliação da importância a atribuir a cada segmento do texto assim demarcado, é qualitativa, e segue a ordenação :



Para o cálculo da *importância média de cada segmento proposicional* utilizar-se-á a correspondência numérica como se apresentou acima, uma vez que no instrumento

de recolha dos juízos, a ser preenchido pelos leitores, utiliza-se a menção qualitativa às três posições.

Será analisado cada segmento, segundo a importância média atribuída, tanto no texto narrativo, como no descritivo.

A comparação entre a distribuição dos valores médios dos segmentos, apenas será válida para a análise da variação global dos dois textos, já que a correspondência entre eles não poderia ser estabelecida, dadas as diferenças reconhecidas do ponto de vista estrutural e conceptual entre os dois textos, na perspectiva da gramática textual.

Pela análise dos juízos de importância média atribuída, será legítimo esperar que os segmentos do texto considerados mais importantes, registarão as mais elevadas taxas de inclusão, nos resumos.

Logo, esperar-se-á uma curva de distribuição dos valores médios dos juízos de importância atribuída, semelhante à curva da distribuição das proporções de inclusão no resumo, dos segmentos do texto.

O coeficiente de correlação destas duas variáveis - o juízo da importância média atribuída, de cada segmento do texto e a proporção de inclusão no resumo de cada segmento do texto, dará indicação acerca da coerência de raciocínio dos leitores, isto é, se a estratégia que aplicam numa situação está ou não fortemente relacionada com a que é utilizada na outra. O comportamento dos leitores quanto à atribuição do juízo de importância de cada segmento do texto será analisado em ordem ao comportamento dos juízes, a quem foi pedido que formulassem juízos de importância a cada segmento proposicional para cada um dos dois textos.

É apreciado o comportamento dos dois grupos quanto à compreensão dos textos para se dispor de uma medida de controlo de que os problemas dos leitores na elaboração dos resumos não são devidos a insuficiência na compreensão.

No confronto das duas situações - texto narrativo e texto descritivo - apurar-se-á onde ocorre maior coerência, se no texto A ou no texto B, relativamente às situações experimentais e ao comportamento do grupo.

Serão os conhecimentos prévios àcerca do sentido, as implicações afectivas ou motivacionais, as características formais ou a posição da frase no texto - se no princípio, no meio ou no fim - que a tornam passível de ser considerada *muito importante, importante* ou *pouco importante* ?

Será que essa atribuição está relacionada com a categoria do texto de que o segmento apreciado é parte integrante ?

Será que existem no texto "partes" ou "categorias" que são imprescindíveis para a boa compreensão do mesmo e, outras, que, "indexadas" por um nível de importância inferior, não perturbam a compreensão fiel do texto ?

É evidente que se for possível inferir alguma regra ou invariância, a didáctica pedagógica sairá beneficiada, pela tipificação de metodologias de ensino da compreensão e de processamento da informação, de acordo com a gramática específica de cada tipo de texto.

II.3.2. O RESUMO

Crendo que a tarefa de resumir um texto contém em si informações àcerca da estratégia utilizada pelo leitor para o compreender, pede-se a cada indivíduo integrado neste estudo que resuma o texto, depois de lido e compreendido, sem ajuda de outrém.

Depois de ter o texto presente durante o tempo necessário - para cada indivíduo o tempo de que ele carecer - será recolhida a folha onde ele está impresso e indicar-se-á que deve começar a fazer o resumo na outra folha de papel em branco.

A análise dos resumos compreenderá a verificação das taxas de *inclusões* e das *omissões*, de cada segmento proposicional do texto. Servirá de base a esta verificação a partição que se fez do texto, tanto num como no outro tipo, em doze segmentos proposicionais.

Calcular-se-á a proporção média de inclusão de cada segmento e será traçada a curva que corresponderá à distribuição dessas proporções para o conjunto dos segmentos de cada um dos dois textos, com o objectivo de apreciar o comportamento dos indivíduos, ao longo dos textos.

Serão confrontados os dois textos, quanto à proporção de inclusões, bem como das omissões.

Cada resumo será confrontado com o juízo de importância respectivo e cada segmento incluído no resumo será ponderado pela importância que o próprio indivíduo lhe atribuiu.

Em cada resumo, serão, também, as frases omitidas, ponderadas pela importância que lhes foi atribuída pelo leitor.

Calcular-se-ão, em seguida, os índices de inclusão e de omissão, já ponderados pelo nível de importância atribuído, relativamente a cada indivíduo, para cada um dos segmentos proposicionais.

Estes índices permitirão determinar também os índices médios do grupo, nas variáveis referidas.

Assim calculados, estes valores, permitirão a análise da coerência da estratégia dos indivíduos, isto é, as frases mais valorizadas deverão ser as mais incluídas nos resumos.

Caso isto não se verifique, poder-se-á concluir que os leitores não praticaram a coerência na aplicação das estratégias de tratamento do texto, ou seja, não incluíram no resumo, as ideias de acordo com a importância que lhe reconhecem

II.3.3. A ANÁLISE DA COMPREENSÃO DAS IDEIAS, A PARTIR DOS RESUMOS

A análise feita à inclusão/omissão dos segmentos proposicionais nos resumos e aos juízos da importância atribuída, será acompanhada de uma análise à compreensão das ideias contidas nos resumos, com as seguintes grelhas de apreciação :

- Para o texto narrativo (A)

1. Identificação da personagem principal - o Manuel .
2. Descrição correcta da acção.
3. Descrição correcta do problema levantado pela acção “dúvida sobre o que fazer”.
4. Referência correcta à resolução do problema.
5. Referência correcta ao final da história.

- Para o texto descritivo (B) :

1. Refere a primeira ideia fundamental - a importância da água para a vida humana.
2. Refere pelo menos, uma actividade, das que estão expressas nas ideias do texto, que demonstre a importância para a vida humana.
3. Refere uma das causas da falta de água, referida no texto.
4. Refere, pelo menos, uma consequência da falta de água.
5. Apresenta uma ideia conclusiva do texto.

Para se apurarem níveis relativos de compreensão, cada indivíduo obterá, no respectivo resumo, uma nota correspondente ao somatório de pontos atribuídos a cada parâmetro de apreciação.

Para além desta análise do resumo, as respostas dos leitores a um questionário afim de se apurar o nível de compreensão dos textos, será a medida de controlo que

permite relacionar a incoerência entre a inclusão e a atribuição de juízo de importância sem ser atribuível à imperfeita compreensão dos textos.

Para o texto narrativo, o questionário desdobrou-se em cinco questões, que solicitam ao leitor que faça prova do essencial que deveria ter compreendido do texto.

A cotação para a apreciação avaliativa das respostas dos leitores é de um ponto para cada acerto e de zero pontos para cada erro.

Esta medida será analisada comparativamente, com as outras medidas recolhidas.

Para o texto A, o questionário é o que segue:

1ª. O que achou o Manuel ?

2ª. O que é que o Manuel deveria fazer ?

3ª. Porque é que o Manuel não teria vontade de entregar a carteira ao patrão ?

4ª. O que é que os pais do Manuel lhe tinham ensinado ?

5ª. Porque é que o Manuel recebeu um aumento de ordenado ?

Para o texto B, descritivo, o questionário inclui cinco perguntas que pretendem dar conta da informação essencial, a reter, do total da informação expressa no texto.

De igual modo, a grelha de avaliação das respostas, para o questionário do texto B, é a de um ponto para cada acerto e de zero pontos para cada erro.

Para o texto B, o questionário de interpretação utilizado foi o seguinte :

1ª. A água é importante para quê ?

2ª. Porque é que, às vezes, há falta de água ?

3ª. Porque é que a água faz falta ?

4ª. Quando há falta de água, o que é que acontece ?

5ª. Achas que podemos viver sem água ?

Os resultados da compreensão dos dois textos serão objecto de comparação.

II. 4. PROCEDIMENTO

A abordagem de cada sujeito será individual pela psicóloga da escola especial, que com frequência, provoca situações semelhantes. Não haverá ocasião para estranheza por parte dos leitores, por se tratar da mesma pessoa, e adverte-se cada um dos indivíduos de que não se trata de nenhum trabalho com valor de exame ou com fins de selecção. Solicita-se a respectiva colaboração e, só no caso de se obter o acordo, se prosseguirá com o trabalho de recolha de dados.

- PARA O PRIMEIRO TIPO DE TEXTO, PROCEDER-SE-Á COMO SE SEGUE :

PRIMEIRO MOMENTO

Num primeiro momento, pede-se ao indivíduo que leia o texto A - texto narrativo¹ em voz baixa, que procure compreender o que leu para, em seguida, fazer o respectivo resumo na folha em branco que acompanha o texto A.

Fica, desde logo, claro, que a realização do resumo acontecerá sem a possibilidade de consulta ao texto impresso A e, depois deste ter sido lido e compreendido.

Assim, cada um usará o seu próprio ritmo de leitura para aceder à compreensão das ideias contidas no texto.

¹ *Vidé Anexo n.º 1*

SEGUNDO MOMENTO

Depois de realizado e entregue o resumo, propõe-se ao indivíduo uma folha, com o mesmo texto (A), mas apresentando-se-lhe este dividido em *segmentos proposicionais*² solicitando-lhe que classifique cada um dos segmentos proposicionais, de acordo com *o nível de importância que ele entenda que tem cada segmento para que se possa obter uma boa compreensão do texto global.*

TERCEIRO MOMENTO

Feita esta análise e recolhida a folha com os juízos do indivíduo à cerca da importância de cada segmento proposicional , entrega-se-lhe uma folha com o questionário de interpretação do texto³ para aferir numa escala de compreensão do texto, qual o nível onde se posiciona o indivíduo.

QUARTO MOMENTO

É ainda perguntado a cada indivíduo o que é que ele pensa da tarefa de resumir, para determinar o nível de consciência que o indivíduo tem da tarefa de resumir um texto.

PARA O SEGUNDO TIPO DE TEXTO

Passada uma semana, propõem-se aos mesmos indivíduos, a mesma sequência de tarefas, mas incidente sobre o texto B, *científico*, descritivo⁴.

² *Vidé Anexo n.º 2*

³ *Vidé Anexo n.º 3*

⁴ *Vidé Anexo n.º 4*

II.5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

II.5.1. ANÁLISE DA INCLUSÃO DAS IDEIAS DO TEXTO NOS RESUMOS, COMPARANDO O TEXTO NARRATIVO COM O TEXTO DESCRITIVO

O primeiro objectivo deste trabalho é averiguar se o tipo de texto - narrativo ou descritivo - influencia diferencialmente a produção do resumo, tomado como indicador do nível de compreensão do texto.

O processamento do texto, através da leitura, exige do leitor a utilização de estratégias cognitivas, cuja eficácia na compreensão pode manifestar-se na produção do respectivo resumo. Se variar o tipo de organização das ideias no texto, o estilo literário utilizado, se o tipo de texto for diferente, também irá variar o comportamento do leitor na produção do resumo, denunciando diferenças nos níveis de abordagem dos textos.

Na figura 4, a seguir representada, dá-se conta da análise dos resumos dos dois textos - (A) *texto de tipo narrativo* e (B) *texto de tipo descritivo*, estabelecendo-se a comparação entre as percentagens de inclusão dos correspondentes segmentos proposicionais de cada um dos textos:

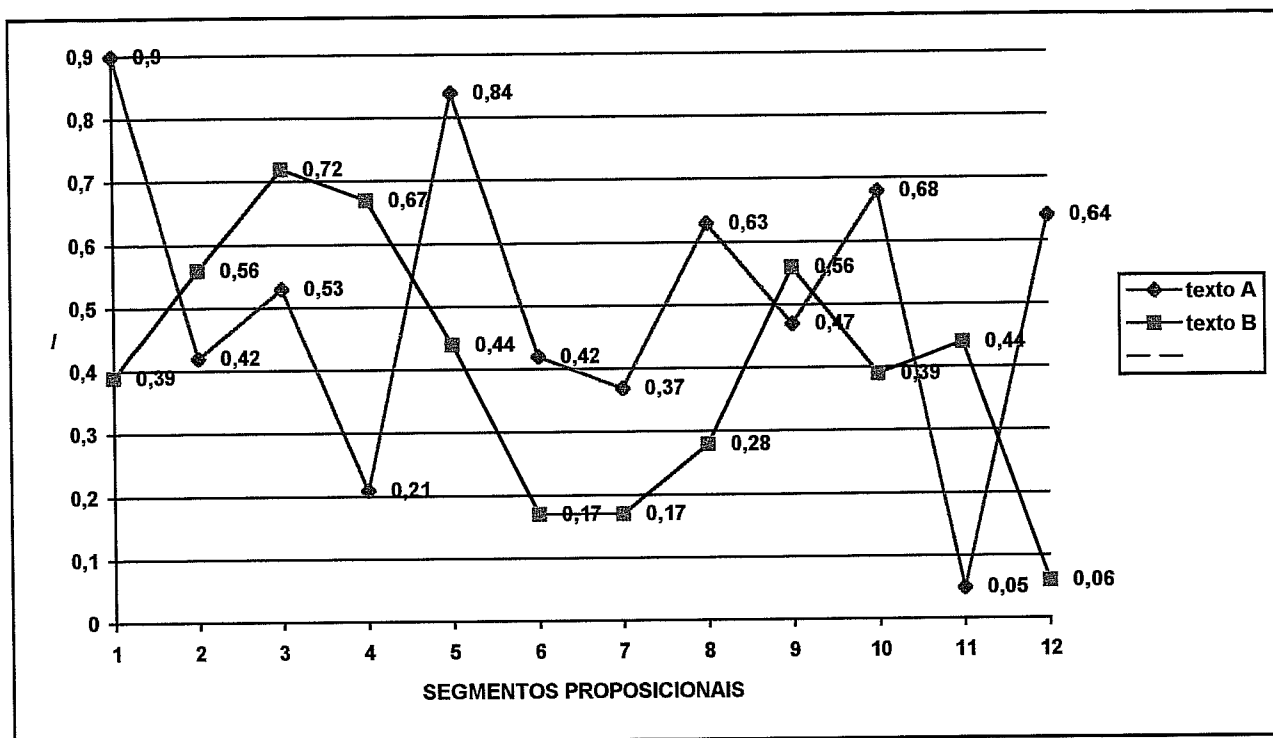


Figura 4. Distribuição das proporções de inclusão nos resumos dos segmentos proposicionais dos textos A e B

Observa-se que tanto no texto A como no texto B, há uma nítida tendência para incluir os primeiros segmentos proposicionais, em maior proporção, e um decréscimo nas proporções da inclusão à medida que se vai aproximando o fim do texto.

Sendo certo que as razões que determinaram estes valores não se equivalem, pois que no texto A, os primeiros quatro segmentos tratam da apresentação da *situação inicial*, no texto B, os quatro primeiros segmentos incluem a *apresentação da ideia fundamental* e parte da *caracterização da ideia fundamental*, parece evidente que tanto num como no outro texto, nestes segmentos usam-se conceitos e retratam-se cenários de elevado nível de familiaridade, que fazem apelo indiscutível à figuração e à concretização ideográfica. O apelo afectivo-motivacional pode estar a reflectir-se.

Analisando a distribuição das proporções de inclusão nos resumos, dos segmentos proposicionais dos textos A e B, verifica-se que os picos mais elevados da inclusão correspondem às principais categorias do texto narrativo e aos fulcros no texto descritivo :

- No texto A (veja-se a figura 4.1.) o segmento proposicional nº. 1, com 90 % corresponde à identificação da personagem principal, o segmento proposicional nº. 5 com 84 %, corresponde ao desenvolvimento da acção, o segmento proposicional nº. 10 com 68 %, à resolução da história e apresentam as percentagens mais elevadas de inclusão.

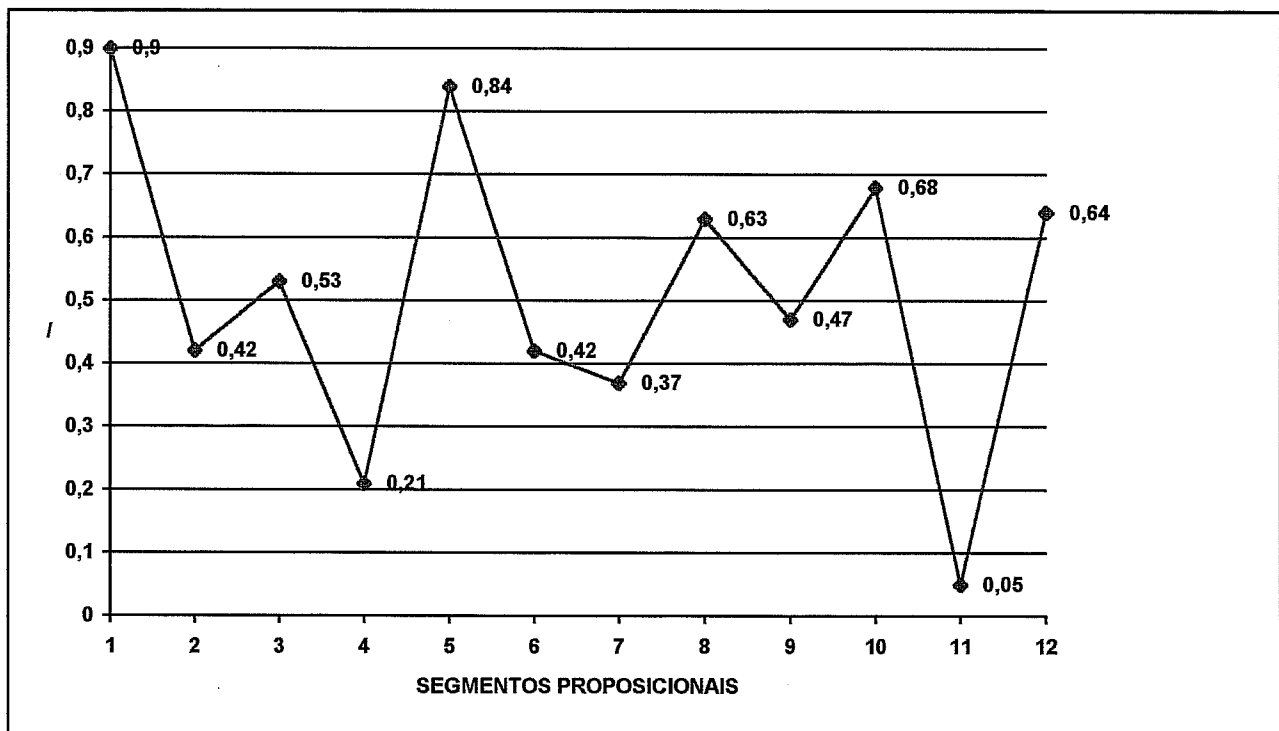


Figura 4.1. Distribuição das proporções de inclusão nos resumos dos segmentos proposicionais do texto A

No texto B (veja-se figura 4.2.), o segmento proposicional nº. 3, que corresponde à caracterização da ideia fundamental aparece com 72 % de inclusão , e o segmento proposicional nº. 4 - onde se dá um forte contributo em termos de significado para a

caracterização dessa ideia fundamental com 67 %. O mesmo se passa com o segmento n.º 2 que alcança um valor de inclusão de 56 %. Depois, apresenta-se o segmento n.º 9, com 56 % - que corresponde à caracterização da nova ideia: “ a importância da água para as plantas”. Logo, os segmentos proposicionais fulcrais para a boa compreensão do texto apresentam maioria de inclusão.

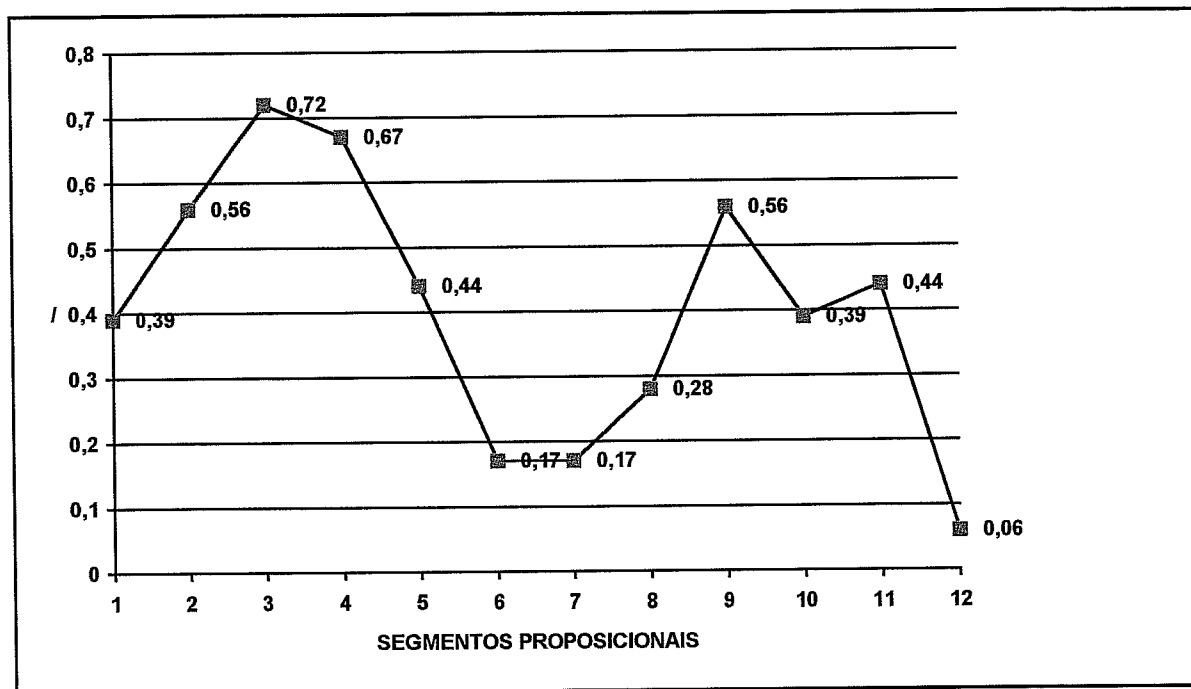


Figura n.º 4.2. Distribuição das proporções de inclusão nos resumos dos segmentos proposicionais do texto B

No entanto, não se pode deixar de reparar na tendência prévia à influência dos episódios ou das categorias das partes do texto, que é a localização do segmento proposicional na estrutura textual - os segmentos proposicionais que se encontram no princípio do texto apresentam taxas médias de inclusão superiores aos segmentos proposicionais que se aproximam do fim do texto. Veja-se o quadro n.º.1 :

QUADRO Nº. 1

DISTRIBUIÇÃO DAS PERCENTAGENS DE INCLUSÃO NOS RESUMOS DOS SEGMENTOS PROPOSICIONAIS DOS TEXTOS A E B

S.P.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Textos												
Texto A	90 %	42%	53%	21%	84%	42%	37%	63%	47%	68%	5%	64%
		62%			49%			49%			46%	
Texto B	39%	56%	72%	57%	44%	17%	17%	28%	56%	39%	44%	6%
		56%			41%			33%			28%	

Tanto no texto A, como no texto B, é no grupo dos primeiros três segmentos proposicionais, dos doze que constituem o texto, que se encontram os picos mais elevados de percentagens de inclusão - 90 % para o texto A - segmento proposicional nº. 1, 72 % para o texto B - segmento proposicional nº. 3, como se pode constatar no quadro nº 1.

Se se reparar na média de cada grupo de três segmentos proposicionais, constata-se que estas vão diminuindo em taxa de inclusão, à medida que se vai aproximando o fim do texto:

- No texto A, os valores das taxas de inclusão são 62 %, 49 %, 49 % e 46 % e no texto B, os valores são 56 %, 41 %, 33 % e 28 %, manifestando-se uma descida ainda mais acentuada.

Relativamente à apreciação do comportamento do leitor no que se refere a cada ítem valorizado para determinar o seu nível de compreensão do texto, atribui-se um ponto por cada sucesso e nenhum ponto em cada omissão. Obtém-se um *score* final que indica o nível de compreensão de cada leitor, que corresponde ao conteúdo das ideias incluídas no seu resumo do texto. O nível pode variar entre zero e seis pontos, no texto A, e zero e cinco pontos no texto B.

A seguir descrevem-se os apuramentos na distribuição dos resultados:

QUADRO Nº. 2
 PROPORÇÃO DA PONTUAÇÃO DOS LEITORES, NOS RESUMOS,
 QUANTO À COMPREENSÃO DAS IDEIAS

PONTOS	0	1	2	3	4	5	6
TEXTO A	0 %	5%	15%	15%	20%	25%	20%
TEXTO B	0%	11%	22%	44%	11%	5%	-

Mais uma vez nota-se o melhor resultado dos leitores na compreensão do texto A, onde se concentram os resultados em torno das melhores pontuações - quatro, cinco e seis pontos. No texto B, as pontuações dos leitores situam-se tendencialmente a meio da "tabela" - concentram-se à volta dos três pontos.

Para que se proceda a uma análise mais fina, observem-se os quadros 3 e 4¹, onde para cada ítem de compreensão apreciado, respectivamente do texto A e do texto B, apresenta-se a percentagem de acertos atingida por todos os leitores no seu conjunto:

¹ Vidé Anexo nº. 18

QUADRO Nº. 3
 PROPORÇÃO DE ACERTOS NOS ÍTENS DE COMPREENSÃO APRECIADOS
 NO TEXTO A

Nº. dos Ítems	ÍTENS DE COMPREENSÃO APRECIADOS	% de Acertos
1.	IDENTIFICA A PERSONAGEM PRINCIPAL.....	95 %.
2.	CARACTERIZA CORRECTAMENTE A PERSONAGEM (COM, PELO MENOS, UM DOS ATRIBUTOS).....	55 %
3.	DESCREVE CORRECTAMENTE A ACÇÃO.....	85 %
4.	DESCREVE CORRECTAMENTE O PROBLEMA LEVANTADO PELA ACÇÃO..	40 %
5.	REFERE CORRECTAMENTE A RESOLUÇÃO DO PROBLEMA.....	65 %
6.	REFERE CORRECTAMENTE O FINAL DA HISTÓRIA.....	65 %

QUADRO Nº. 4
 PROPORÇÃO DE ACERTOS NOS ÍTENS DE COMPREENSÃO APRECIADOS
 NO TEXTO B

Nº. de Ítems	ÍTENS DE COMPREENSÃO APRECIADOS	% de Acertos
1.	REFERE A IMPORTÂNCIA DA ÁGUA PARA A VIDA HUMANA.....	61 %
2.	REFERE, PELO MENOS, UMA ACTIVIDADE QUE DEMONSTRE A IMPORTÂNCIA DA ÁGUA PARA A VIDA HUMANA.....	100 %.
3.	REFERE UMA DAS CAUSAS DA FALTA DE ÁGUA, REFERIDA NO TEXTO.....	17 %
4.	REFERE, PELO MENOS, UMA CONSEQUÊNCIA DA FALTA DE ÁGUA.....	39 %
5.	APRESENTA UMA IDEIA CONCLUSIVA DO TEXTO.....	50 %

No texto A, 95 % dos leitores identificam a personagem principal, enquanto que só 55 % dos mesmos, a caracterizam correctamente, com pelo menos um dos atributos evidentes no texto.

A descrição da acção como marco fundamental que altera a situação inicial é correctamente assinalada por 85 % dos leitores .

A referência correcta à resolução do problema, é realizada por 65 % dos leitores, assim como a referência correcta ao final da história (65 %). De notar que estes episódios do texto estão descritos por uma acção concreta, onde os conceitos activados são reforçados com a imagem familiar do narrado. Por exemplo, na “*resolução do problema*” (“entregar a carteira ao patrão”), a conceptualização do sucedido é reforçada com a imagem da personagem - “ o Manuel “, “ a entregar “, “a carteira” e o “patrão”.

A percepção do problema levantado pela acção só foi incluída no resumo por 40 % dos leitores, parecendo não ter sido relevante para mais de metade dos leitores, decerto pelo carácter abstracto e moral do problema (*conflito moral*), e o modo de apercepção dos leitores ser essencialmente concreto e determinado pela evidência sensível e concreta.

Veja-se que, apesar de só 40 % dos leitores apresentarem uma descrição correcta do problema levantado pela acção, alguns leitores tentam, ainda que sem êxito, descrever esse facto. Por exemplo, o leitor nº.14 refere : “... o pai não queria que o Manuel ficasse com a carteira...” (- Será mais fácil livrar-se do conflito moral, pela operação de *transferência* ?).

No texto B, todos os leitores referem uma ideia fundamental, *a importância da água para a vida humana* (100 %) , através da enunciação de uma actividade que o demonstra. Note-se que 61 % dos mesmos leitores refere, textualmente, *a importância da água para a vida humana*. Metade dos leitores apresenta uma ideia síntese do texto,

mas menos de metade - apenas 39 % refere *uma consequência da falta de água*, pelo menos. Apenas 17 % dos leitores refere *uma das causas da falta de água*, referidas no texto.

II.5.1.2. COMPREENSÃO DAS IDEIAS DO TEXTO, ANALISADA EM FUNÇÃO DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DE INTERPRETAÇÃO

Com o objectivo de apurar e de confirmar o nível de compreensão que os leitores atingiram na leitura de cada um dos textos propôs-se-lhe um questionário de interpretação¹. Por se pretender determinar que se o leitor demonstra ter compreendido as principais ideias expressas no texto e não as incluiu no seu resumo, não foi por não as ter compreendido, mas por outros factores que não terão a ver com a compreensão, por exemplo, por lhe atribuir um nível de importância muito baixo, torna-se importante conhecer o seu nível de compreensão do texto.

A seguir, no quadro nº. 5, apresenta-se a distribuição dos acertos nas respostas aos questionários dos textos A e B, em percentagens:

Quadro nº. 5

DISTRIBUIÇÃO DAS PERCENTAGENS DE ACERTOS DE CADA LEITOR, NOS QUESTIONÁRIOS DE INTERPRETAÇÃO

n	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
%A	100	100	100	60	100	100	100	100	100	100	100	100	100	80	40	80	0	80	0	80
%B	100	100	100	80	80	100	100	100	100	80	100	80	100	80	100	100	100	100	-	-

n - número de ordem dos leitores

% A - percentagem de acertos de cada leitor, no texto A

%B- percentagem de acertos de cada leitor, no texto B

¹ Rever Anexos nº.s 3 e 6

Sendo a média da percentagem dos acertos nas respostas ao questionário do texto A igual a 77 % e a média calculada para o questionário do texto B igual a 89 %, parece que os leitores compreenderam melhor o texto B, embora as taxas de inclusão de ideias nos resumos e o próprio apuramento da compreensão a partir dos resumos, apresentem os melhores resultados para o texto A. Mais uma vez a presença do esquema a guiar a recuperação das ideias na elaboração do resumo parece ser a hipótese explicativa.

Veja-se, ainda, nos quadros n.ºs 6 e 7, o comportamento dos leitores, no seu conjunto, em cada uma das questões propostas pelos questionários:

QUADRO N.º. 6

DISTRIBUIÇÃO DOS ACERTOS/ERROS NAS RESPOSTAS DOS LEITORES ÀS QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO DO TEXTO A

N.º. ORDEM DAS QUESTÕES	N.º. DE ACERTOS
1.ª. QUESTÃO	
<i>“ O que achou o Manuel ? “</i>	18 (95 %)
2.ª. QUESTÃO	
<i>“O que é que o Manuel deveria fazer ?”</i>	17 (85 %)
3.ª. QUESTÃO	
<i>“Porque é que o Manuel não tinha vontade nenhuma de lha entregar?”</i>	15 (75 %)
4.ª. QUESTÃO	
<i>“O que é que os pais do Manuel lhe tinham ensinado?”</i>	15 (75 %)
5.ª. QUESTÃO	
<i>“Porque é que o Manuel recebeu um aumento de ordenado?”</i>	15 (75 %)

Nota : A amostra é constituída por 20 leitores.

Digna de referir a coerência de compreensão das ideias do texto A, pois os itens apreciados na compreensão das ideias da segunda metade do texto (*problema levantado pela acção, resolução do problema e final da história* , apresentam uma percentagem de acertos de , respectivamente, 40 % , 65 % e 65 % , e a percentagem de acertos às questões do questionário que faziam apelo a essas ideias (*-Porque é que o Manuel não teria vontade nenhuma de entregar a carteira ao patrão ? , - O que é que os pais do Manuel lhe tinham ensinado ? e Porque é que o Manuel recebeu um aumento de ordenado ?*) foi de 75 % para cada uma. Se no questionário se verifica, nestas três questões, uma diminuição dos acertos, também se verifica essa diminuição nas ideias do resumo, se compararmos a média destes três itens, com a média dos primeiros três, relativamente aos restantes valores de inclusão do texto.

QUADRO Nº. 7

DISTRIBUIÇÃO DOS ACERTOS/ERROS NAS RESPOSTAS DOS LEITORES
ÀS QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO DO TEXTO B

Nº. ORDEM DAS QUESTÕES	Nº. DE ACERTOS
1ª. QUESTÃO	
“A água é importante para quê?”	17 (94 %)
2ª. QUESTÃO	
“Porque é que, às vezes, há falta de água ?”	16 (89 %)
3ª. QUESTÃO	
“ Porque é que a água faz falta?”	18 (100 %)
4ª. QUESTÃO	
“Quando há falta de água, o que é que acontece ?”	18 (100 %)
5ª. QUESTÃO	
“Achas que podemos viver sem água ?”	17 (94 %)

Nota: A Amostra é constituída por 18 leitores.

Também é de realçar a circunstância da relação com o questionário que se verifica na compreensão do texto B :

- No resumo, os leitores denunciam pouca sensibilidade para a segunda ideia fundamental do texto - apenas 17 % dos leitores referem a *causa da falta de água* e só 39 % referem pelo menos *uma consequência da falta de água* .

A segunda pergunta do questionário incide sobre a *causa* (- *Porque é que às vezes há falta de água ?*) e 89 % dão resposta certa, mas, note-se no quadro nº. 13, é o resultado mais baixo nas respostas ao questionário.

Se se atribuir um ponto a cada resposta certa, de cada leitor, obter-se-á , nos quadros que se incluem a seguir - nº. 8 e nº. 9 - a distribuição da pontuação por leitor, em cada um dos textos e, podemos confirmar que a média da compreensão no texto B - 4,78 - é superior à média da compreensão dos leitores no texto A - 4,00.

QUADRO Nº. 8

DISTRIBUIÇÃO DA PONTUAÇÃO DE CADA LEITOR NAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DE INTERPRETAÇÃO DO TEXTO A

nº.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	M
NP	5	5	5	3	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	2	4	0	4	0	4	4,0

nº. - nº. de ordem de cada leitor

NP - número de pontos conseguidos

QUADRO Nº. 9

DISTRIBUIÇÃO DA PONTUAÇÃO DE CADA LEITOR NAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DE INTERPRETAÇÃO DO TEXTO B

nº.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	M	
NP	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4,78

nº. - nº. de ordem de cada leitor

NP - número de pontos conseguidos

Com maior nitidez, pode ver-se no quadro nº.10, seguinte, que a compreensão no texto B, medida pelas respostas dos leitores ao respectivo questionário de interpretação, é superior, por comparação com a compreensão do texto A.

QUADRO Nº. 10

DISTRIBUIÇÃO DAS PROPORÇÕES DE LEITORES, NAS PONTUAÇÕES OBTIDAS NOS QUESTIONÁRIOS DE INTERPRETAÇÃO

<i>PONTUAÇÕES</i>	<i>0</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
TEXTO A	10 %	5%	5%	25%	55%
TEXTO B	0	0	0	22%	78%

II.5.2 ANÁLISE DO NÍVEL DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDO AOS SEGMENTOS PROPOSICIONAIS INCLUÍDOS E OMITIDOS

No acto de resumir o texto, o leitor dá conta de um acto de selecção - a informação que inclui no resumo é apenas parte daquela que processou quando leu e compreendeu o texto.

A estratégia a que os leitores recorrem para seleccionarem de um texto informação, aquela que será organizada na memória, de modo a ser actualizada em caso de necessidade, poderá ser o critério da importância relativa das ideias.

Admitindo que o juízo da importância atribuída a cada segmento proposicional influi directamente na inclusão, no resumo do texto, o leitor será coerente quando inclui no resumo as ideias que considerou mais importante.

A análise destes indicadores conjugadamente permite cumprir o segundo objectivo deste trabalho, que é o de verificar se nos resumos dos textos, os leitores incluem as ideias que consideram mais importantes.

Se se compararem os valores médios da importância atribuída dos segmentos proposicionais incluídos com os mesmos valores médios dos omitidos, podemos apreciar se as ideias mais bem cotadas - as consideradas mais importantes pelos leitores, foram aquelas que mais elevadas percentagens de inclusão nos resumos registaram e, assim, **concluir-se-á que a atribuição do nível de importância a cada ideia é uma estratégia cognitiva no acto do processamento.**

No quadro n.º.11, a seguir inserido, podem observar-se os valores médios de importância atribuída e, entre parêntesis, os valores das proporções de inclusão e de omissão, para os mesmos segmentos do texto.

No quadro nº. 11¹, onde se comparam os índices médios de importância atribuída pelos indivíduos (na escala de 1 a 3) aos segmentos proposicionais incluídos, é no primeiro grupo dos primeiros três segmentos dos textos que se verificam os valores mais elevados, **indicadores de maior coerência - texto A. Para 62 % de segmentos proposicionais incluídos, há um nível médio de importância atribuído de 2,21 (na escala de 1 a 3), contra 38 % de segmentos proposicionais omitidos , valorizados com um nível médio de importância atribuída de 1,55.** De facto, as ideias do texto mais valorizadas foram as mais incluídas no resumo.

O mesmo se passa no texto B, onde o **nível médio de importância atribuída de 2,82 reporta-se a 56 % de segmentos proposicionais incluídos, em média, nos resumos, contra 44 % de omissões, a que foi atribuído um nível médio de importância de 2,53,** inferior ao valor atribuído aos segmentos incluídos. Verifica-se, também, a coerência dos leitores, à semelhança do que se passa com o texto A.

A incoerência é notória no grupo de segmentos proposicionais nº.s 7, 8 e 9 do texto B, onde são os segmentos proposicionais omitidos - 67 % - que obtiveram a atribuição da importância mais elevada - 1,83 - contra 1,54 de nível médio de importância atribuída a uma percentagem média de 33 % dos segmentos proposicionais incluídos.

Ainda, nos últimos três segmentos do texto B - valor de NIA médio de 2,40 a 52 % dos segmentos proposicionais omitidos (contra 1,75 de NIA médio a 48 %, em média, dos segmentos proposicionais incluídos), bem como no texto A - 2,11 de nível de importância atribuído, em média, a 54 % dos omissões, contra 2,02, atribuído, em média a 46 % das frases incluídas, são um sinal de incoerência dos leitores.

Verifica-se uma clara tendência para incluir no resumo os primeiros segmentos proposicionais do texto, e isto é válido tanto para o texto narrativo (A), como para o

¹ *Vidé, também, Anexos nº.s 11 e 12*

texto descritivo (B), observando-se nesse comportamento, nos primeiros segmentos, uma clara coerência.

Ainda, o que nesta situação se pode afigurar como relacionável é o facto das incoerências surgirem nos últimos segmentos dos textos, onde as proporções de inclusão dos segmentos proposicionais são muito mais baixas.

QUADRO Nº. 11

VALORES MÉDIOS DA IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA ÀS FRASES INCLUÍDAS NOS RESUMOS, EM COMPARAÇÃO COM OS VALORES MÉDIOS DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA ÀS FRASES OMITIDAS

para todos os segmentos proposicionais do texto A:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
INCLUSÕES	2,58 (.90)	1,88 (.42)	2,70 (.53)	3,00 (.21)	2,56 (.84)	3,00 (.42)	1,29 (.37)	2,58 (.63)	2,56 (.47)	3,00 (.68)	1,00 (0,05)	2,83 (.64)
Médias		2,21 (.62)			2,28 (.49)			1,66 (.49)			2,02 (.46)	
OMISSÕES	3,00 (.10)	2,09 (.58)	1,89 (.47)	2,67 (.79)	2,67 (.16)	2,46 (.58)	1,58 (.63)	2,71 (.37)	2,50 (.53)	2,50 (.32)	2,22 (.95)	2,57 (.36)
Médias		1,55 (.38)			2,19 (.51)			1,49 (.51)			2,11 (.54)	
Diferenças	-0,42 (.80)	-0,21 (-.16)	0,81 (.06)	0,33 (-.58)	-0,01 (.68)	0,54 (-.16)	-0,29 (-.26)	-0,13 (.26)	0,06 (-.06)	0,5 (.36)	-1,22 (-.90)	0,26 (.28)

para todos os segmentos proposicionais do texto B:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
INCLUSÕES	3,00 (.40)	2,50 (.56)	2,69 (.72)	2,58 (.67)	2,25 (.44)	2,33 (.17)	2,33 (.17)	2,60 (.28)	2,20 (.56)	2,43 (.39)	2,88 (0,44)	3,00 (.06)
OMISSÕES		2,82 (.56)			1,96 (.43)			1,54 (.33)			1,75 (.48)	
Diferenças	3,00 (.60)	2,75 (.44)	2,00 (.28)	2,17 (.33)	2,20 (.56)	2,20 (.83)	1,60 (.83)	2,23 (.72)	2,25 (.44)	2,46 (.51)	2,80 (.56)	2,65 (.94)
Médias		2,53 (.44)			1,89 (.57)			1,83 (.67)			2,40 (.52)	
Diferenças	0 (-.02)	-0,25 (.12)	0,69 (.44)	0,41 (.34)	0,05 (-.12)	0,13 (-.66)	0,73 (-.66)	0,37 (-.44)	-0,05 (.12)	-0,03 (-.12)	0,08 (-.12)	0,35 (-.88)

Note-se que nos quarto, quinto e sexto segmentos do texto A, onde se posicionam os segmentos proposicionais que narram a acção do texto que introduz a alteração à situação inicial, a percentagem de inclusão sobe ligeiramente (43 %), e nos três segmentos proposicionais do texto A, onde se dá conta da conclusão, de novo se verifica uma subida na taxa de inclusão, numa atitude contrária à tendência que se verifica de diminuir a taxa de inclusão à medida que o texto se vai aproximando do fim, como se vê no texto B (quadro nº. 11).

Esta tendência - para incluir em maior percentagem os primeiros segmentos e omitir os últimos - parece ser preponderante e afectar o comportamento dos leitores quando resumem um texto, provocando uma diminuição nos efeitos de coerência/incoerência entre os juízos de importância atribuída e as proporções de inclusão.

Pode apreciar-se o comportamento médio dos leitores, em cada um dos segmentos proposicionais do texto A e em cada um dos segmentos proposicionais do texto B.

- Apresentam-se os valores médios da importância atribuída aos segmentos proposicionais incluídos e os valores médios da importância atribuída aos segmentos proposicionais omitidos, e, apresentam-se as proporções médias de inclusão e de omissão, entre parêntesis.

É possível, assim, observar se os leitores atribuíram mais importância aos segmentos que incluíram ou aos que omitiram nos seus resumos.

Apresentam-se, ainda, no quadro, as diferenças entre os valores da importância média atribuída das proporções incluídas e omitidas e, também, as diferenças entre estes valores.

Assim, é possível, avaliar pelos valores positivos, nas diferenças, em que segmentos proposicionais se manifestaram coerentes e, pelos valores negativos das diferenças, revela-se a incoerência, ou seja, quando os leitores valorizaram como mais importantes os segmentos proposicionais que não incluíram nos resumos.

No texto A, em coerência encontramos os segmentos 3, 10 e 12 (Quadro nº. 11), isto é, são estes os segmentos proposicionais com a taxa mais elevada de inclusão nos resumos e que mereceram um juízo de importância, em média, mais elevado, comparativamente à juízo médio da importância atribuído à taxa das omissões, nos mesmos segmentos.

O segmento proposicional nº. 3, do texto A, dá conta da profissão da personagem do texto (*ajudante de carpinteiro*) - e estes leitores estão a frequentar um curso de formação profissional, sendo esta uma ideia frequente e recorrente no seu ambiente quotidiano.

O segmento proposicional nº. 10, do texto A, dá conta da acção da personagem - *foi entregar a carteira ao patrão* - fundamental na satisfação da expectativa que foi sendo levantada ao longo da leitura e compreensão do texto.

O segmento proposicional nº. 12 dá conta das consequências da resolução " *o aumento de ordenado*" - o *prémio pela sua boa acção* - consubstancia um desfecho feliz, assimilável facilmente à própria expectativa do leitor.

No texto B, a coerência é encontrada nos segmentos proposicionais números 3 e 4, sendo de assinalar que é o segmento nº. 3, o mais incluído nos resumos ao texto B.

De referir, ainda, que os leitores que incluem os segmentos nº. 4 " *é para comprar comida*" e o nº. 9 " *que não se deve ficar com aquilo que é dos outros*" , do texto A consideram-nos, no juízo da importância que atribuem, em média, superiores aos que os omitem, mas a proporção de inclusão é apenas de 21 % para o segmento

número 4 - dispensável na macroestrutura do texto A, e de 47 % para o segmento número 9 - *a regra moral que guiará a acção da personagem*.

No texto B, as taxas de inclusão dos segmentos números 5, 6, 7, 8, 11 e 12, atingem os mais elevados juízos de importância atribuída, mas as respectivas taxas de omissão, são superiores - um sinal da heterogeneidade do grupo .

No texto A, os segmentos 1- que refere a personagem principal, 5 - que relata a acção e 8 - que refere *“os pais, responsáveis pela inculcação da regra moral “*, apresentam um juízo de importância mais baixo, mas as suas taxas de inclusão são superiores às de omissão (mais valorizadas, em termos da importância).

No texto B, isso passa-se apenas com o segmento proposicional número 9, onde se caracteriza a nova ideia *“as plantas sem água não podem crescer”*.

Aplicando a análise da relação entre inclusões/ omissões dos segmentos proposicionais e os respectivos juízos de importância, à gramática do texto, observem-se os quadros nº.s 12 e 13 :

QUADRO Nº. 12

PROPORÇÃO DA INCLUSÃO DOS SEGMENTOS PROPOSICIONAIS DO TEXTO A, POR CATEGORIAS DO TEXTO

SEGMENTOS PROPOSICIONAIS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
NIA	2,63	2	2,32	2,74	2,58	2,68	1,47	2,47	2,53	2,68	2,16	2,74
% INCLUSÕES	90 %	42 %	53 %	21 %	84 %	42 %	37 %	63 %	47 %	68 %	5 %	64 %

CATEGORIAS DO TEXTO	SITUAÇÃO INICIAL	DESENVOL- VIMENTO DA ACÇÃO	REAC- ÇÃO	TENTATI- VA	RESOLUÇÃO	FIM
% INCLUSÕES	51,5 %	63 %	37 %	55 %	68 %	35%
(média)						

Relativamente ao texto A, realça-se a *acuidade* do comportamento dos leitores, ao incluírem nos resumos, com proporções claras e inequivocamente superiores, as categorias - *desenvolvimento da acção* " ...Um dia achou uma carteira com muito dinheiro. Ficou a saber que era do seu patrão...." (com 63 %) e a *resolução* " ... Assim, foi entregar a carteira ao patrão ..." (com 68 %).

De notar, também, o elevado nível de importância atribuído aos segmentos proposicionais destas categorias do texto - 2,58 (segmento nº5) e 2,68 (segmento nº6).

QUADRO Nº. 13

PROPORÇÃO DA INCLUSÃO DOS SEGMENTOS PROPOSICIONAIS DO TEXTO B, POR CATEGORIAS DO TEXTO

SEGMENTOS PROPOSICIONAIS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
NIA	3	2,72	2,39	2,33	2,11	2,11	1,61	2,17	2,11	2,33	2,67	2,56
% INCLUSÕES	40 %	56 %	72 %	67 %	44 %	17 %	17 %	28 %	56 %	39 %	44 %	6 %

CATEGORIA DO TEXTO	apresentação da ideia fundamental	caracterização da ideia	apresenta- ção de uma nova ideia, relaciona- da com a ideia funda- mental	caracterização da nova ideia	implica- ção das 2 ideias numa ideia con- clusiva
% INCLUSÕES (media)	40 %	51,2	22,5%	47,5 %	25 %

No texto B, na categoria *caracterização da ideia fundamental*, surge a maior proporção média de inclusões - 51,2 % - relativamente às outras categorias do texto, uma vez que são segmentos proposicionais que compõem esta categoria que acumulam as maiores percentagens de inclusão, designadamente o segmento número 3 - "...é com a água que fazemos a comida. ", que detém a taxa mais elevada - 72 %, o segmento número 4 -" ... Serve, também, para nos lavarmos..." , 67 % e o segmento número 2 - " Serve para beber e ... " , 56 % .

É digno de nota realçar que todos estes segmentos proposicionais parecem induzir uma representação figurativa, pelos referentes concretos a que apelam, sendo que a activação e a actualização em ordem à tomada de decisão para a inclusão no resumo são *geridas* pela pertinência dos elementos figurativos e concretos, familiares e frequentes.

Repare-se que volta a aparecer uma nova taxa de inclusão bastante elevada - 56 % - na caracterização da ideia nova, quando se *concretiza*, e não quando fica ao nível abstracto.

Note-se, ainda, como sinal de coerência dos leitores, que o mais elevado nível de importância foi atribuído ao segmento proposicional número 2 - "*Serve para beber...*", incluído na categoria do texto com maior percentagem de inclusões - *caracterização da ideia fundamental*, com 51,2 % - média da categoria, sendo a proporção do segmento de 56 %.

Observando a "configuração" do texto A, em termos da ordenação percentual dos níveis de importância atribuídos a cada um dos segmentos proposicionais do texto¹,

¹ Anexo nº. 23

(figura nº. 5), podem realçar-se os picos incidentes nos segmentos proposicionais nº.s 4 (2,74), 12 (2,74), 6 (2,68) e 10 (2,68).

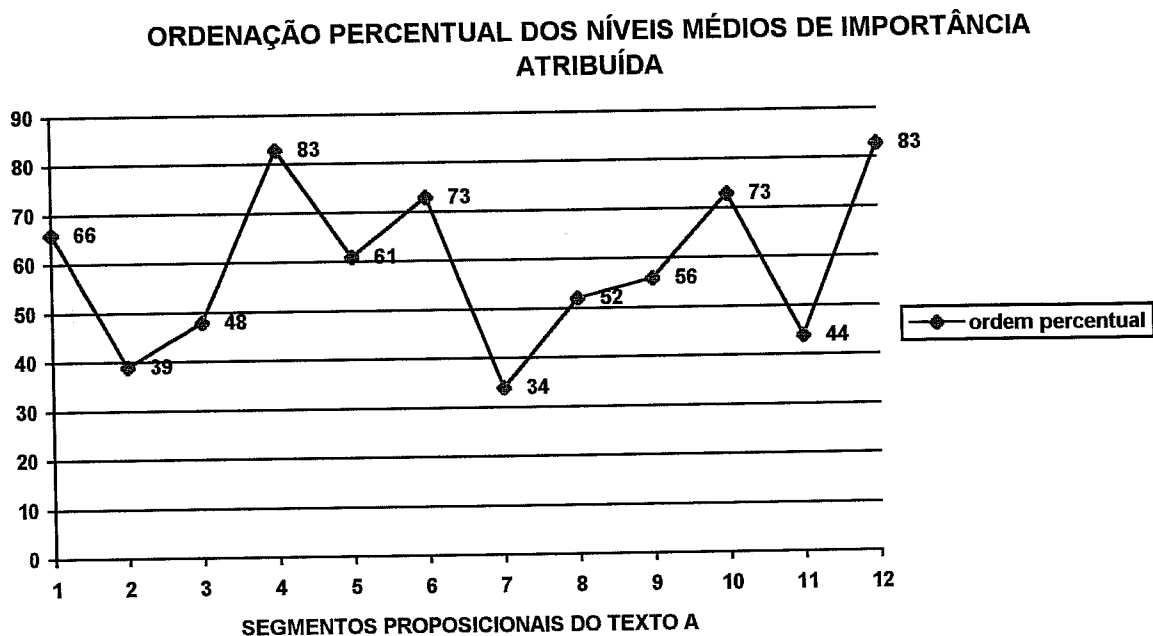


Figura nº. 5

Da ordenação percentual dos níveis de importância atribuídos a cada um dos segmentos proposicionais do texto B¹, resulta a seguinte figura :

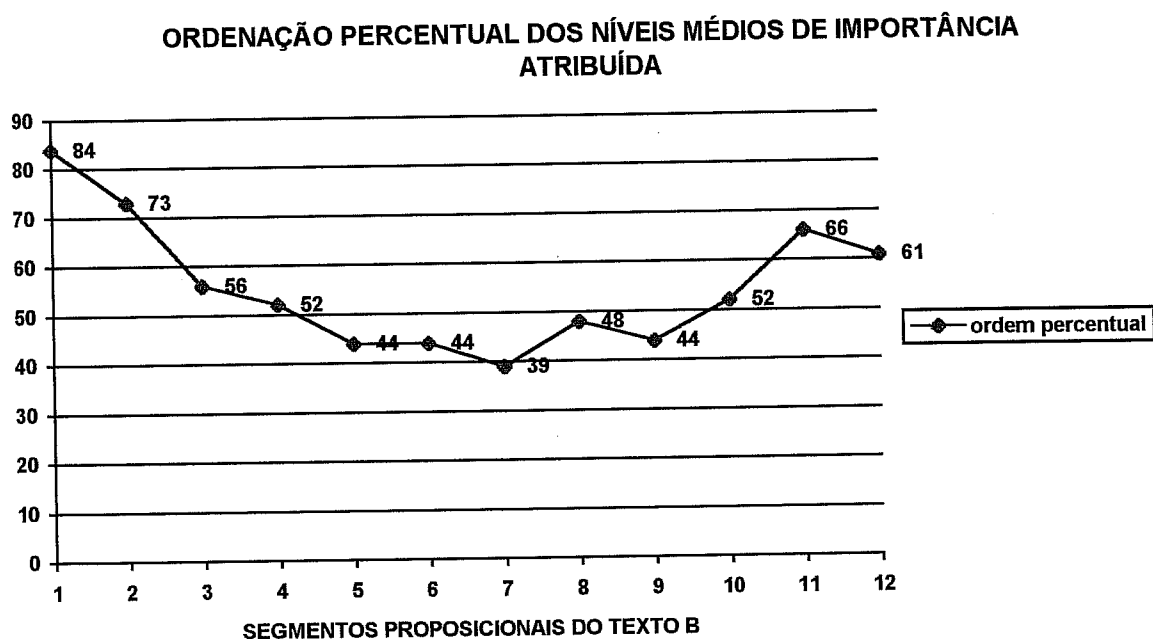


Figura nº. 6

¹ Anexo nº. 24

Se se procurar estabelecer correspondência entre os picos dos NIA (níveis de importância atribuídos) dos segmentos proposicionais nº. 1 (3,00), nº. 2 (2,72), nº.11 (2,67) e nº. 12 (2,56), e as proporções de inclusão, a coerência é manifesta para o pico nº. 2, a que corresponde uma proporção de inclusão de 0,56.

Como indicador de controle, para a análise dos juízos de importância atribuídos pelos leitores, a cada um dos segmentos proposicionais dos dois textos, recorreu-se a juízes - professores de educação especial, dos três níveis do ensino básico, solicitando-se-lhes a atribuição de um nível de importância para cada segmento proposicional, do mesmo modo que tinha sido solicitado aos leitores, precedida pela leitura do texto.

O comportamento dos juízes¹ distribui-se como segue, relativamente a cada texto :

		texto A											
SEGMENTOS		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
NIA		2,25	1,38	1,63	2,00	2,00	1,90	1,75	2,25	2,38	2,63	2,38	2,25

		texto B											
SEGMENTOS		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
NIA		2,88	2,38	2,13	2,00	1,88	1,88	2,38	2,63	2,63	2,63	3,00	2,75

Figura nº.7

NIA - Nível de Importância Atribuído

Veja-se que, quanto ao texto A, podem verificar-se alguns *picos de acordo* entre os leitores e os juízes, observando-se o gráfico da ordenação percentual dos NIA² (Níveis de Importância Atribuída):

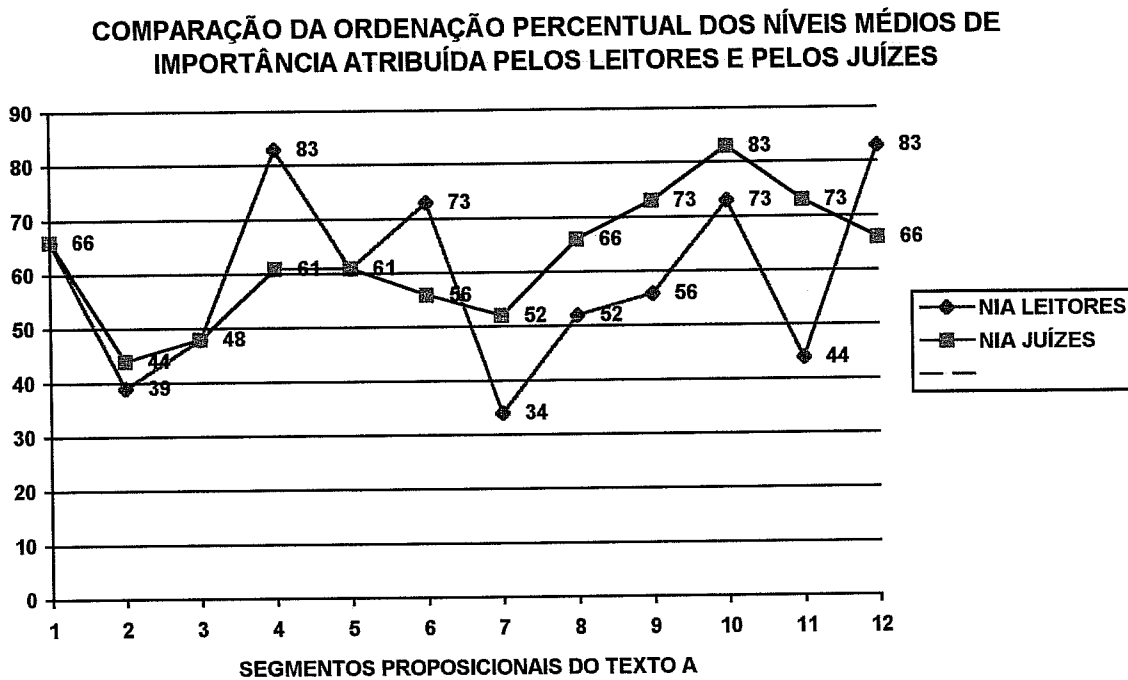


Figura nº. 8

São os picos a que correspondem os segmentos proposicionais nº.s 4 , 6, 10 e 12.

Quanto ao texto B, podem verificar-se picos no gráfico - figura nº. 9 que dá conta da ordenação percentual dos NIA (Níveis de Importância Atribuída) dos juízes³, nos

¹ vidé Anexo nº. 13

² Anexo nº. 25

³ Anexo nº. 26

segmentos proposicionais 1, 8 e 11, registrando-se acordo com os leitores nos picos 1 e 11.

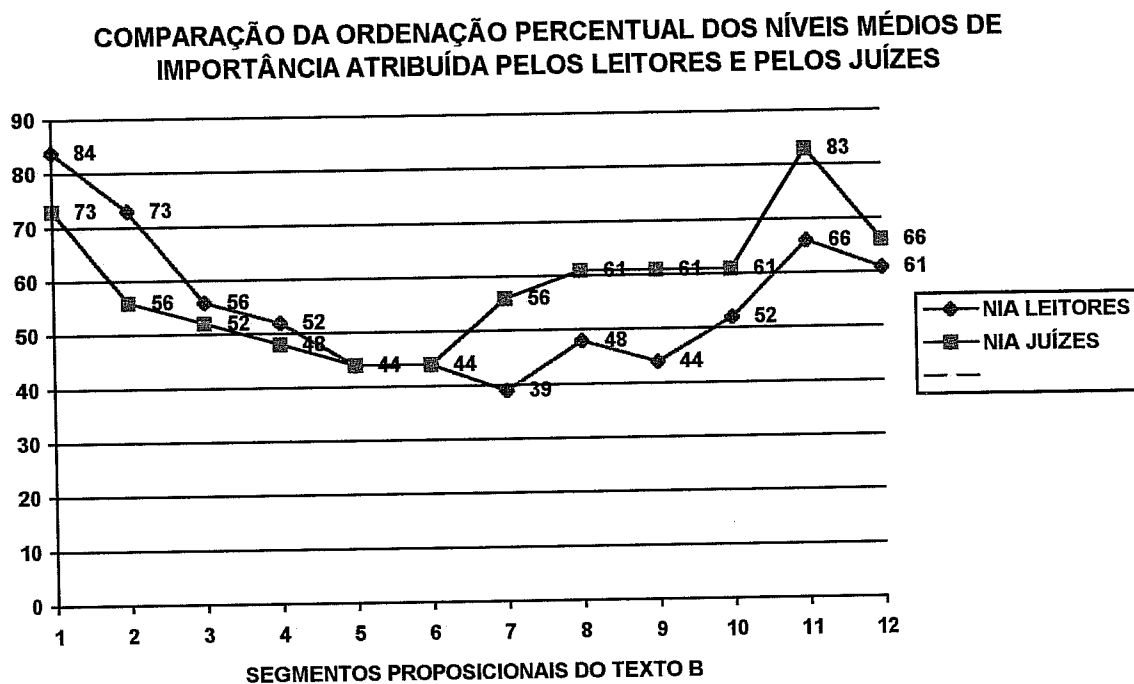


Figura nº. 9

II.5.3. COMPARAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO DOS LEITORES A PARTIR DA SUA CARACTERIZAÇÃO "FREQUÊNCIA NO USO DA LEITURA"

Na prossecução do terceiro objectivo deste trabalho, procede-se à comparação do comportamento dos leitores que usam a leitura com frequência e os que não a usam, no processamento da informação de um texto, com base nos resumos produzidos.

Admitindo que o leitor que pratica a leitura na sua vida diária, recorrerá a estratégias de processamento do texto com muito maior destreza do que o indivíduo que, ainda que domine a mecânica da leitura, não a usa diariamente, constituíram-se dois grupos, com base nesta condição :

- Dos vinte leitores que pertenciam ao grupo que participou nas provas relativas ao texto A, foi possível formar dois sub-grupos de dez elementos cada um.

Um deles é composto pelos leitores que frequentam diariamente o curso de artes gráficas, serigrafia e offset, no qual se lida com o texto e se faz composição gráfica.

O outro subgrupo é composto pelos jovens que, embora já tenham concluído, com apoio de um professor especializado, o programa de escolaridade do primeiro ciclo do ensino básico, não usam no seu quotidiano, com frequência, a actividade da leitura. Frequentam cursos de tratadores de animais e de hortofruticultura.

Ao texto B, respondeu o mesmo grupo do texto A, salvo dois indivíduos que, por doença grave - acidente de viação - se encontraram impossibilitados de responder. Assim, para o texto B, os subgrupos têm ambos, nove leitores.

Presume-se que os leitores que usam a leitura com frequência - Grupo 1 - apresentarão um comportamento mais coerente entre o acto de resumir um texto e o

da atribuição de importância relativa a cada segmento proposicional do texto, comparativamente ao grupo dos leitores - Grupo 2 - que não fazem uso da leitura de textos com frequência.

Na figura seguinte apresenta-se a distribuição dos valores obtidos pelo Grupo 1 e pelo Grupo 2, relativamente a todos os segmentos proposicionais do texto A :

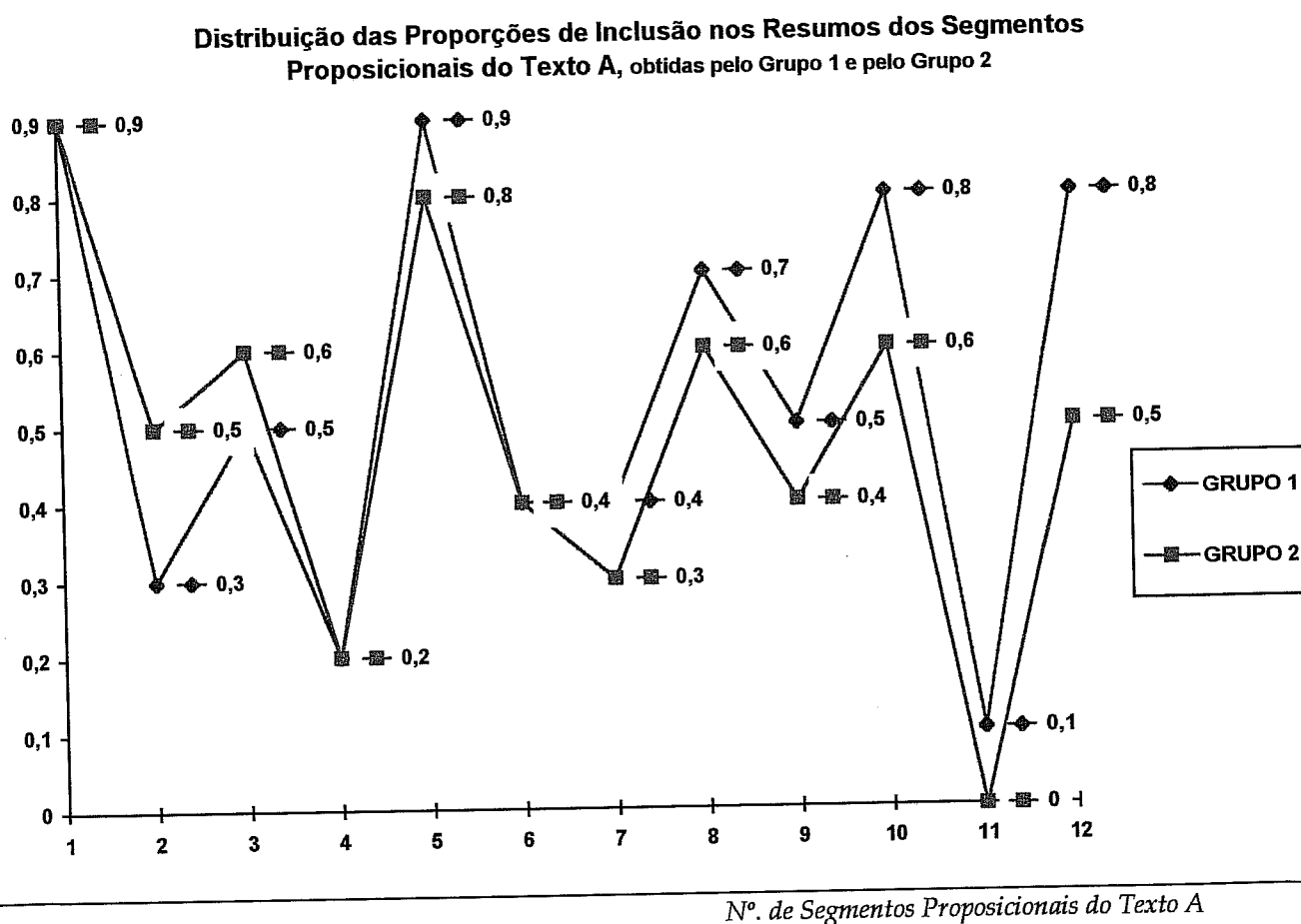


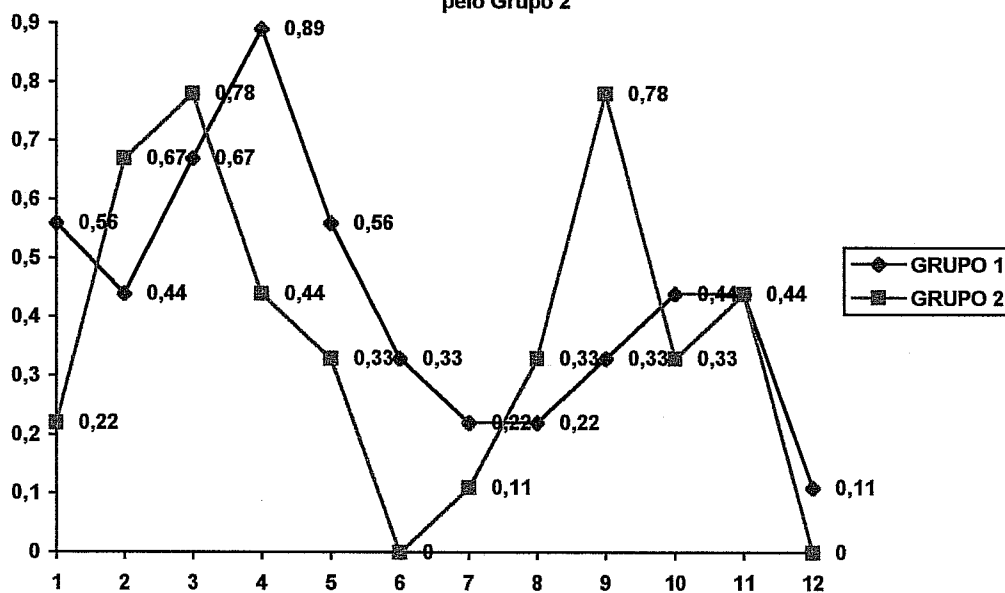
Figura nº. 10¹

Em média, o Grupo 1 inclui mais segmentos do texto A nos respectivos resumos do que o Grupo 2. A proporção média do Grupo 1 é igual a 0,41 e a média do Grupo 2 é igual a 0,38.

Contudo, não são muito acentuadas as diferenças entre os dois grupos, no desempenho dos leitores quando resumem o texto, logo, quando decidem a inclusão de determinados segmentos proposicionais e omitem outros. Isto verificou-se relativamente ao texto A.

Todavia, no que respeita ao texto B, podem verificar-se nítidas diferenças :

Distribuição das Proporções de Inclusão nos Resumos dos Segmentos Proposicionais do Texto B, Obtidas pelo Grupo 1 e pelo Grupo 2



Nº. de Segmentos Proposicionais do Texto B

Figura nº. 11

Mas se compararmos os valores das médias das proporções, a diferença entre as médias, de três décimas, mantém-se : 0,40 para o Grupo 1, e 0,37 para o Grupo 2.

¹ Ver anexos nº.s 18 e 19

A finalidade desta análise é estabelecer a relação entre o comportamento do leitor na decisão de incluir ou não cada segmento proposicional no resumo e o nível de importância que lhe atribuiu quando considerou cada um deles e o apreciou na sua importância na boa compreensão do texto.

Note-se, então, o nível médio de importância atribuído a cada segmento proposicional do texto A, segmento a segmento :

QUADRO Nº. 14

Texto A :

SEGMENTOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
NIA	2,7	1,7	2,4	2,7	2,7	2,5	1,3	2,4	2,5	2,8	2,0	2,8	Grupo 1
NIA	2,6	2,3	2,2	2,8	2,5	2,9	1,7	2,6	2,7	2,6	2,2	2,7	Grupo 2

NIA - Nível de Importância Atribuída

Comparando-se os picos que a ordenação temporal permite obter, para o texto A, obtém-se :

COMPARAÇÃO DA ORDENAÇÃO PERCENTUAL DOS NÍVEIS MÉDIOS DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA PELOS DOIS GRUPOS

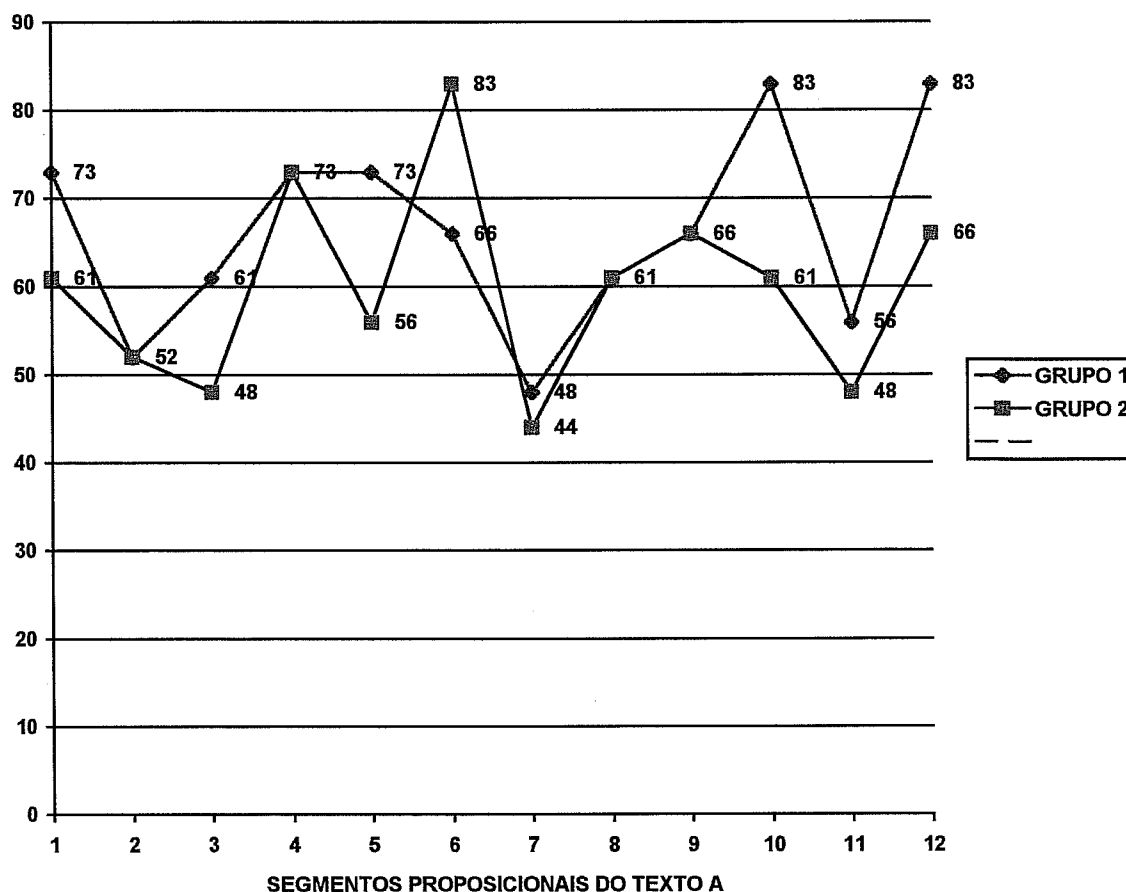


Figura nº. 12

Os picos de maior divergência entre os dois grupos são os segmentos proposicionais nº.s 6, 10 e 12.

Quanto a acordos repare-se nos picos do Grupo 1 : segmentos proposicionais nº.s 1,4,10 e 12; Picos do Grupo 2 : segmentos proposicionais nº.s 1, 4, 6, 9 e 12. Há acordo nos segmentos proposicionais nº.s 1, 4 e 12.

QUADRO N.º 15

Texto B :

SEGMENTOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
NIA	3,0	2,67	2,44	2,33	2,33	2,22	1,89	2,44	2,22	2,44	3,00	2,67	Grupo 1
NIA	3,0	2,78	2,56	2,56	2,11	2,22	1,56	2,22	2,22	2,44	2,67	2,67	Grupo 2

NIA - *Nível de Importância Atribuída*

É para o texto B, a distribuição dos NIA dos dois grupos permite configurar, pela ordenação percentual, o seguinte gráfico :

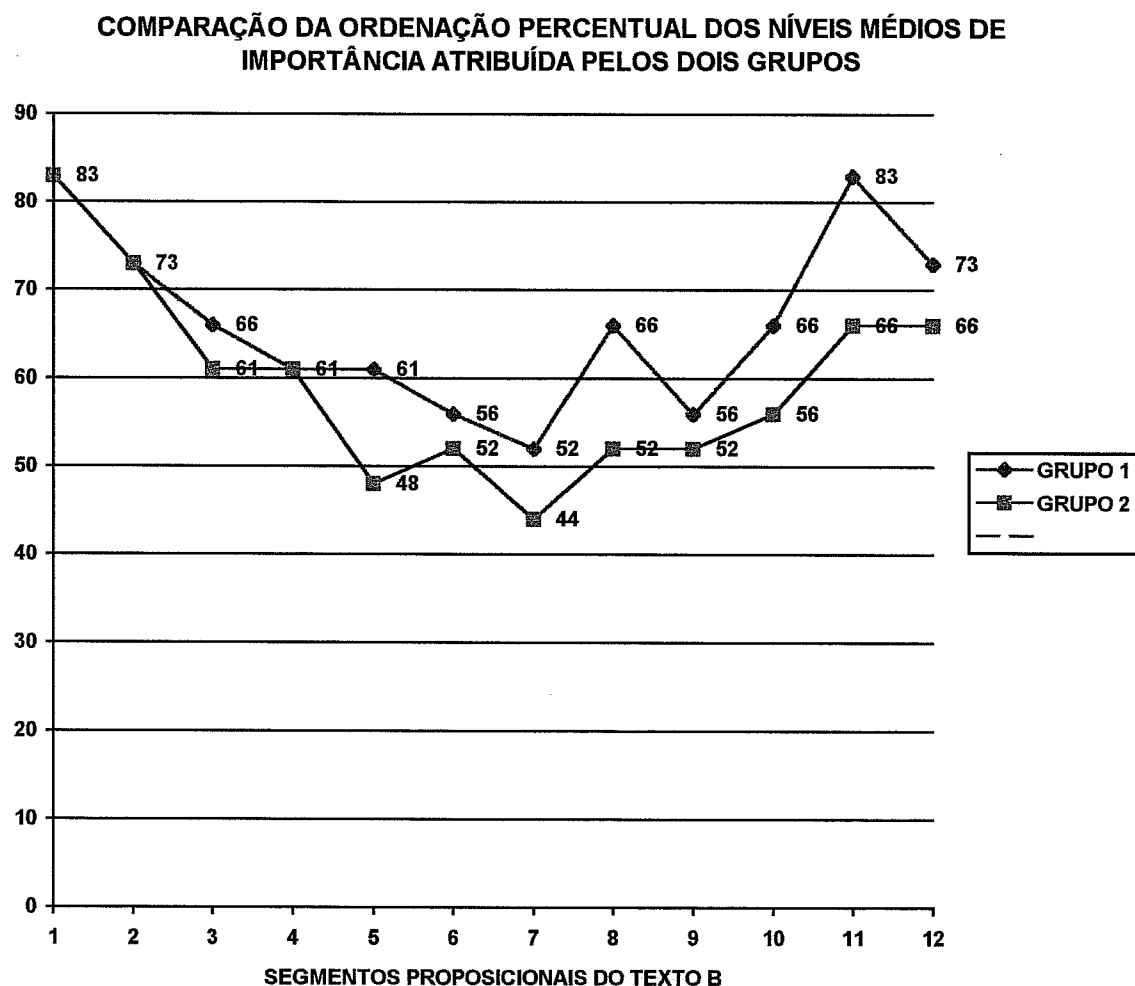


Figura n.º 13

Veja-se que a maior divergência foi verificada nos picos equivalentes aos segmentos proposicionais n.ºs 5, 7, 8 e 11.

Os picos obtidos pelo Grupo 1 correspondem aos segmentos n.ºs 1, 8 e 11 e os do Grupo 2, aos segmentos n.ºs 1, 6, 8 e 11 - pelo que verificam-se acordos nos segmentos 1, 8 e 11.

Para avaliar a coerência dos leitores do Grupo 1, em comparação com a coerência dos leitores do Grupo 2, no tratamento do texto A, observe-se o seguinte quadro :

QUADRO N.º 16

VALORES MÉDIOS DA IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA ÀS FRASES INCLUÍDAS NOS RESUMOS, EM COMPARAÇÃO COM OS VALORES MÉDIOS DA IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA ÀS FRASES OMITIDAS, NOS RESUMOS DO TEXTO A PELOS GRUPOS 1 E 2

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
I	2,67(.9)	1,33(.3)	2,8(.5)	3 (.2)	2,67(.9)	3(.4)	1,25(.4)	2,29(.7)	2,4(.5)	2,88(.8)	1(-1)	2,75(.8)
O	3(.1)	1,86(.7)	2(.5)	2,63(.8)	3(.1)	2,17(.6)	1,33(.6)	1,33(.3)	2,4(.5)	2,5(.2)	2,22(-.9)	3(.2)
Diferença	-.33(-.8)	-.53(-.4)	.8(0)	-.37(-.6)	-.33(-.8)	.83(-.2)	-.08(-.2)	.96(.4)	0(0)	.38(.6)	-1.22(-.8)	-.25(-.6)
I	2,56(.9)	2,2(.5)	2,5(.6)	3(.2)	2,5(.8)	3(.4)	1,33(.3)	2,5(.6)	2,75(-.4)	2,67(.6)	0(0)	3(.5)
O	3(.1)	2,4(.5)	1,75(-.4)	2,75(.8)	2,5(.2)	2,83(.6)	1,86(.7)	2,75(.4)	2,67(-.6)	2,5(.4)	2,2(1)	2,4(-.5)
Diferença	-.44(-.8)	-.2(0)	.75(.2)	-.25(-.6)	0(0,6)	0.17(-.2)	-.53(-.4)	-.25(-.2)	.08(-.2)	.17(.2)	-2.22(-1)	.6(0)

Grupo 1 - Leitores que utilizam a leitura com frequência

Grupo 2 - Leitores que não utilizam a leitura com frequência

Obs. Os valores entre parêntesis, referem-se à proporção de inclusões e à proporção de omissões, e, bem assim, à diferença entre esses valores.

É nítido e notório que os sinais de incoerência surgem no comportamento do Grupo 2 - os leitores que não usam com frequência a leitura atribuíram sempre um nível superior de importância aos segmentos proposicionais que omitiram. E é digno de nota que há um mais elevado número de segmentos onde a taxa de omissões é superior à proporção das inclusões.

Veja-se que o Grupo 1 revelou coerência nos segmentos proporcionais n.ºs 8 e 10 : - Foram os segmentos com mais elevada importância atribuída, os que maioritariamente foram incluídos no resumo - o n.º. 8, com a média de 2, atinge uma percentagem de 70% de inclusão e o n.º. 10, com a média de importância atribuída de 2,88 alcançou uma percentagem de inclusão de 80 %.

O Grupo 2 revelou coerência nos segmentos proposicionais n.ºs 3 e 10 - o n.º. 3, com uma atribuição média de 2,5 na escala da importância, alcançou 60 % de inclusões e o n.º. 10, com uma atribuição média de 2,67, alcançou, também, 60 % de inclusões.

Observe-se, agora, relativamente às mesmas variáveis, o comportamento dos dois grupos, mas, em ordem ao texto B :

QUADRO Nº. 17

VALORES MÉDIOS DA IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA ÀS FRASES INCLUÍDAS NOS RESUMOS, EM COMPARAÇÃO COM OS VALORES MÉDIOS DA IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA ÀS FRASES OMITIDAS, NOS RESUMOS AO TEXTO B PELOS GRUPOS 1 E 2

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
G1	I	3(.56)	2,75(.44)	2,67(.67)	2,38(.89)	2,2(.56)	2,33(.33)	2,5(.22)	3(.22)	2,67(.33)	2,25(.44)	3(.44)	3(.11)
	O	3(.44)	2,6(.56)	2(.33)	2(.11)	2,5(.44)	2,17(.67)	1,71(.78)	2,29(.78)	2(.67)	2,6(.56)	3(.56)	2,63(.89)
	Diferença	0(.12)	.15(-.12)	.67(.34)	.38(.78)	-.3(-.12)	.16(-.34)	.79(-.56)	.71(-.56)	.67(-.34)	-.35(-.12)	0(-.12)	.37(-.78)
G2	I	3(.22)	2,67(.67)	2,71(.78)	3(.44)	2,33(.33)	0(0)	2(.11)	2,33(.33)	2(.78)	2,67(.33)	2,75(.44)	0(0)
	O	3(.78)	3(.33)	2(.22)	2,2(.56)	2(.67)	2,22(.1)	1,5(.89)	2,17(.67)	3(.22)	2,33(.67)	2,6(.56)	2,67(1)
	Diferença	0(-.56)	-.33(-.34)	.71(.56)	.8(-.12)	.33(-.34)	-2.22(-1)	.5(-.78)	.16(-.34)	-1(.56)	.34(-.34)	.15(-.12)	-2.67(-1)

Grupo 1 - Utilizam a leitura com frequência

Grupo 2 - Não utilizam a leitura com frequência

Obs. Os valores entre parêntesis, referem-se à proporção de inclusões e à proporção de omissões, e, bem assim, à diferença entre esses valores.

A coerência apresenta neste quadro uma notável quebra, pois que até os leitores do Grupo 1 apresentam sinais de incoerência entre a proporção de inclusões e o nível de importância atribuído, como se pode ver pelas diferenças negativas exibidas no quadro acima.

Mas é, de facto, o Grupo 2 que apresenta em todo o texto os sinais de incoerência na utilização da estratégia - atribuir maior importância aos segmentos que incluem no resumo.

Ambos os grupos manifestaram coerência cognitiva no segmento proposicional nº. 3 - o Grupo 1, para uma importância média atribuída de 2,67, apresentou uma taxa de inclusões de 67 %, enquanto que o Grupo 2 ainda apresenta maior nitidez com uma importância atribuída de 2,71 e uma taxa de inclusões de 78 %.

O Grupo 1 manifestou, ainda, no segmento proposicional nº. 4, mais um sinal de coerência, pois que para uma importância média de 2,38, apresentou uma taxa de inclusão de 89%, contra uma taxa de 11 % de omissões, com um valor médio atribuído de 2 valores.

III. CONCLUSÕES

III. CONCLUSÕES

Ao longo de cada ciclo do processo de compreensão do texto, certas informações permanecem na memória de trabalho, de acordo com a sua importância. Este critério vai permitir diferenciar as relações que se estabelecem entre as proposições em ordem ao tema ou tópico do texto. É a elaboração da macroestrutura, de que fala Mandler (1981) e que, para Kintsch e van Dijk (1977) é a tarefa de interpretação indutiva, guiada pelo esquema que determina a pertinência das informações e a expectativa. A macroestrutura é uma espécie de rede constituída , a partir de um certo número de operações, de proposições associadas em função da sua importância. Essas operações são a eliminação de detalhes e redundâncias, a substituição de elementos superordenados por listas de objectivos ou acontecimentos e a construção ou integração das informações num todo.

A selecção que o leitor, quando resume o texto, terá de fazer, consiste em extrair do todo textual, as informações essenciais, mas, também, pode ser que o leitor seleccione as informações que ele **considera** serem as mais importantes.

Mas, ainda assim, quer sejam as informações mais importantes ou as que o leitor julga como tais, será coerente e, classificará, previamente à elaboração do resumo, cada ideia segundo os níveis de importância propostos pela escala. Eventualmente, pode ocorrer alguma dificuldade na compreensão desta tarefa de atribuição de importância a cada segmento proposicional, pois, na história - texto A - o leitor poderia deixar afectar o pedido que lhe era feito, com a análise moral da acção narrada e contida no segmento proposicional em apreciação. O juízo emitido pode estar afectado com o valor moral, ético ou filosófico, atribuído à verdade contida na frase. O reforço do valor informativo dos conceitos que cada segmento proposicional inclui é potenciado pela função reverberante da imagem

que o leitor pode activar do narrado (como se já o tivesse vivido) e pela carga emotiva envolvida na acção “vivida” pela personagem.

É legítimo esperar que o leitor do texto, ao elaborar o resumo se oriente pelos mesmos princípios de juízo, considerando similarmente a essencialidade ou a importância, critérios já aplicados.

No texto narrativo a estrutura típica do texto, sequencializada em episódios, ou o esquema do texto ao guiar a compreensão no momento da leitura, permite ao leitor a sensibilidade para detectar as ideias mais importantes - uma por cada episódio do texto :

Situação Inicial	Segmento Proposicional nº. 1
Desenvolvimento da Acção.....	Segmento Proposicional nº. 5
Reacção	Segmento Proposicional nº. 8
Tentativa	Segmento Proposicional nº. 10
Fim	Segmento Proposicional nº. 12

No texto descritivo, se considerarmos as diferentes categorias em que podemos dividir o texto, encontramos valores de inclusão destacados para os segmentos proposicionais com maior potencial informativo dentro da sua categoria :

Apresentação da Ideia Fundamental	Segmento Proposicional nº. 1
Caracterização da Ideia Fundamental ...	Segmento Proposicional nº. 3
Apresentação da Nova Ideia	Segmento Proposicional nº. 8
Caracterização da Nova Ideia	Segmento Proposicional nº. 9
Ideia Conclusiva	Segmento Proposicional nº. 11

A verdade é que essa coerência pode observar-se no comportamento dos leitores que usam a leitura com frequência. Não se encontra o mesmo critério de coerência

nos leitores que não usam a leitura com frequência, nas suas actividades quotidianas.

Até porque estes leitores pouco frequentes terão decerto mais dificuldade na tarefa de resumir o texto porque a menor experiência nas tarefas de selecção - substituição - construção ou integração própria do resumo, desencadeará uma menor eficácia na captação da macroestrutura do texto. Não sendo um problema de compreensão, é um problema de produção do resumo. Então, não parece ser o resumo um produto automático da compreensão, como defendiam Kintsch e van Dijk (1997). Os leitores não frequentes apresentam bons índices de compreensão tanto no texto A como no texto B. Falham, pois, nas operações secundárias usadas para condensar e transformar o texto no essencial (Winograd, 1994). Resumir exige algo mais do que as estratégias necessárias à tarefa da compreensão (Winograd, 1994).

Só no comportamento dos leitores que usam a leitura com frequência, se revelou a coerência ao longo de todo o texto A, onde aparecem, de facto, os segmentos mais incluídos como os que foram apreciados de maior importância.

Contudo, no texto B, já se regista, a partir do terceiro segmento proposicional, valores de progressiva incoerência, até ao final do texto¹.

A coerência só se verifica em parte do texto (nos primeiros três segmentos proposicionais e nos 6º, 7º e 8º).

São os primeiros segmentos proposicionais, em ambos os textos, os mais incluídos nos resumos. Parece certo que nos leitores menos frequentes a posição serial afecta a selecção das ideias.

¹ Conforme se pode ver no quadro nº. 16

Ainda que o leitor use a estratégia de incluir no resumo as ideias mais importantes no texto, a posição dessas ideias na estrutura textual, é factor influente, que afecta o uso da estratégia nos segmentos posteriores do texto²

Contudo, nas provas de interpretação do texto, quando se formulam questões que vão organizando a activação das ideias compreendidas, é no texto B, que os leitores obtêm melhores resultados³.

Quando lêem, os leitores bem treinados podem usar os signos textuais e o conhecimento anterior, para identificar os elementos importantes do texto. Estes elementos usam-nos logo para construir uma representação interna da mensagem do autor (Kintsch y Van Djik, 1975). O leitor menos frequente não poderá dispor do mesmo modo, de tais guias para construir uma representação precisa e organizada daquilo que o autor quer comunicar. Também, as teorias do processamento descendente postulam que o recurso ao conhecimento sintáctico e semântico prévio é chave no processo de compreensão. Os leitores pouco frequentes mobilizam com maior dificuldade as estratégias adequadas e eficazes para o processamento útil da informação que recolhem do texto.

Ainda, dada a importância da organização na memória, a falta de tal representação fará com que a informação inicial seja menos recordada e, entretanto, esquecer-se-á mais depressa, provavelmente, e recuperar-se-á menos, quando for necessária.

Note-se que o texto A, cuja macroestrutura é exposta no resumo, e evidenciada a presença do esquema como guia organizador da recuperação, também é melhor compreendido pelos leitores, tal como se pode ver no quadro nº.2, onde se apresentam os *scores* finais dos leitores nas provas de compreensão.

² Como se pode ver nos quadros nº.s 16 e 17

³ Como se pode ver no quadro nº. 10

Confirma-se a primeira hipótese, pois que os leitores demonstram maior coerência quando resumem o texto narrativo do que quando resumem o texto descritivo.

Ainda, confirma-se a primeira hipótese, pois que os leitores que não usam a leitura com frequência obtêm melhores resultados em termos de coerência, quando tratam o texto narrativo, do que quando tratam o texto descritivo, isto é, incluem mais os segmentos que mais valorizaram quando lhes atribuíram o nível de importância e omitiram os que menos valorizaram, no texto narrativo.

Confirma-se a segunda hipótese que se colocou no presente trabalho, de que são os leitores que não utilizam a leitura com frequência, os que menos usam o critério da importância relativa das ideias do texto, na selecção das ideias principais, pois que, ao resumirem o texto não dão provas que declarem ter considerado como mais importantes de todo o texto.

Então, embora a nossa sociedade assente muitas das suas actividades no acto de ler, muitos cidadãos nossos contemporâneos, quer adultos, quer adolescentes, simplificam a sua experiência quotidiana de leitura àquela que a televisão ou os *media* lhes apresentam - as ideias essenciais sobre os assuntos que tratam - as palavras chave do anúncio ou as *parangonas* dos jornais.

Logo, a falta de uso frequente da leitura diminui a possibilidade de aplicação da estratégia eficaz de processamento da informação de seleccionar das ideias mais importantes de entre um conjunto de ideias de diferentes níveis de importância,

organizadas segundo uma estrutura cognitivo-semântica, assente numa gramática típica, segundo o estilo do texto.

Então, se fazer um resumo é saber extrair de um texto as informações essenciais, mas, também, reformular essas informações de modo a produzir um novo texto coeso e coerente, na opinião de Fayol (1985), esta actividade apresenta dificuldades acrescidas tanto a crianças como aos adultos menos treinados.

Na perspectiva de Fayol (1985) elaborar um resumo compreende dois tipos de actividades - automáticas e controladas. A elaboração de uma rede hierarquizada "canónica" que surge depois de aplicadas ao texto original as operações de *eliminação, substituição, construção-integração*, é produto das actividades cognitivo-semânticas automáticas. A única condição que tem de ser observada é a de que os leitores tenham compreendido o texto.

Mas, também, verifica-se que os leitores que não usam a leitura com frequência, ainda têm mais dificuldade em resumir com coerência o texto expositivo, versando sobre temas de biologia, por exemplo, do que o fazem em relação aos textos narrativos, de uma história que respeita o esquema de um *récit*, por exemplo.

Nos textos expositivos, em vez de incluírem nos resumos as ideias mais abrangentes - mais gerais, incluem mais as ideias mais próximas do concreto, permitindo supor que é activada a *imagética* do leitor como suporte para a compreensão.

Também, nota-se a necessidade que o leitor tem de simplificar a forma da frase, por exemplo no segmento nº. 9, do texto B " As plantas sem água não podem viver", que aparece na negativa, é incluída no resumo na afirmativa " as plantas com água podem viver". Não são só os detalhes ou as redundâncias que o leitor

elimina (Mandler, 1985), mas também converte as frases negativas em afirmativas, na mais pura obediência à economia textual.

Pode, ainda, supor-se que para além do significado a que o leitor tem acesso quando compreende cada segmento proposicional, também poderão, os segmentos proposicionais mais incluídos no resumo, possuir determinadas características formais - a posição na categoria do texto (o potencial informativo, a proximidade do concreto) que influenciam o leitor a retê-los de modo dominante e a inserir as respectivas ideias no resumo do texto. Provavelmente, certas características das informações dos segmentos proposicionais tendem a fazer reter, ou a eliminar, essa informação da organização mnésica (Johnson, 1981). Por exemplo, a intensidade do conflito moral presente no segmento proposicional nº. 7 do texto A - *onde se refere que o Manuel não tem vontade de entregar a carteira ao patrão* - faz com que este segmento seja pouco incluído - apenas 40 % nos leitores frequentes, e 30 % nos leitores pouco frequentes.

O potencial sedutor do segmento nº. 12 do mesmo texto - *o prémio que se sucedeu à boa acção praticada pela personagem* - apresenta uma taxa de inclusão de 80 % nos leitores frequentes e 50 % nos leitores pouco frequentes, apesar de sofrer a desvantagem de se situar no fim do texto A.

ANEXOS

Manuel é um jovem que gostava de ser rico.

Como ajudante de carpinteiro, tudo o que ganha é para comprar comida.

Um dia achou uma carteira com muito dinheiro. Ficou a saber que era do seu patrão mas não tinha vontade nenhuma de lha entregar...

Os seus pais tinham-lhe ensinado que não se deve ficar com aquilo que é dos outros. Assim, foi entregar a carteira ao patrão e ficou todo contente quando ele, agradecido, lhe aumentou o ordenado, como prémio pela sua boa acção.

ANEXO N.º 2

Muito Importante	Importante	Pouco Importante	
			1. O Manuel é um jovem .
			2. que gostava de ser rico. .
			3. Como ajudante de carpinteiro, tudo o que ganha .
			4. é para comprar comida. .
			5. Um dia achou uma carteira com muito dinheiro. .
			6. Ficou a saber que era do seu patrão .
			7. mas não tinha vontade nenhuma de lha entregar... .
			8. Os seus pais tinham-lhe ensinado .
			9.que não se deve ficar com aquilo que é dos outros. .
			10. Assim, foi entregar a carteira ao patrão .
			11. e ficou todo contente .
			12.quando ele, agradecido, lhe aumentou o ordenado, como prémio pela sua boa acção.

1ª. O que achou o Manuel ?

2ª. O que é que o Manuel deveria fazer ?

3ª. Porque é que o Manuel não teria vontade de entregar a carteira ao patrão ?

4ª. O que é que os pais do Manuel lhe tinham ensinado ?

5ª. Porque é que o Manuel recebeu um aumento de ordenado ?

Nome: _____

ANEXO N.º 4

A água é muito importante para a nossa saúde.

Serve para beber e é com a água que fazemos a comida. Serve, também para nos lavarmos. Se não lavarmos as mãos antes de comer, podemos apanhar doenças.

Quando passa muito tempo sem chover, ficamos com falta de água.

As plantas sem água não podem crescer. Os animais ficam com sede.

A água faz falta à vida.

Devemos poupar água.

ANEXO N.º 5

Muito Importante	Importante	Pouco Importante	
			1. A água é muito importante para a nossa saúde. .
			2. Serve para beber e .
			3. é com a água que fazemos a comida. .
			4. Serve, também, para nos lavarmos. .
			5. Se não lavarmos as mãos antes de comermos, .
			6. podemos apanhar doenças. .
			7. Quando passa muito tempo sem chover, .
			8. ficamos com falta de água. .
			9. As plantas sem água não podem crescer. .
			10. Os animais ficam com sede. .
			11. A água faz falta à vida. .
			12. Devemos poupar água.

ANEXO N.º 6

1ª. A água é importante para quê ?

2ª. Porque é que, às vezes, há falta de água ?

3ª. Porque é que a água faz falta ?

4ª. Quando há falta de água, o que é que acontece ?

5ª. Achas que podemos viver sem água ?

Nome: _____

**COTAÇÃO PARA AS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DE INTERPRETAÇÃO DO
TEXTO A**

1ª. Questão : (- O que achou o Manuel ?)

Considera-se “ACERTO”, quando o leitor faz referência a carteira, dinheiro ou outra expressão equivalente.

2ª. Questão : (- O que é que o Manuel deveria fazer ?)

Consideram-se “ACERTOS” todas as respostas que incluam a ideia de entregar, devolver ao proprietário.

3ª. Questão : (- Porque é que o Manuel não teria vontade nenhuma de entregar a carteira ao patrão ?)

Consideram-se “ACERTOS” todas as respostas que incluam a ideia de conflito moral ou razões objectivas conflituais, por exemplo, ser pobre e ter faltas que o dinheiro poderia tapar, etc.

4ª. Questão : (- O que é que os pais do Manuel lhe tinham ensinado ?)

Consideram-se “ACERTOS” todas as respostas que façam referência à regra moral - não ficar com o que não nos pertence - independentemente das razões.

5ª. Questão : (- Porque é que o Manuel recebeu um aumento de ordenado ?)

Considera-se “ACERTO” sempre que o leitor relacione o facto com uma recompensa.

ANEXO N.º 8

COTAÇÃO PARA AS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DE INTERPRETAÇÃO DO TEXTO A

1ª. Questão : (- A água é importante para quê ?)

Considera-se “ACERTO”, quando o leitor faz referência à vida ou à saúde, de animais ou plantas.

2ª. Questão : (- Porque é que, às vezes, há falta de água ?)

Consideram-se “ACERTOS” todas as respostas que relacionem a falta de água com a ausência de chuva.

3ª. Questão : (- Porque é que a água faz falta ?)

Considera-se “ACERTO” a resposta que refira uma utilidade da água.

4ª. Questão : (- Quando há falta de água, o que é que acontece ?)

Consideram-se “ACERTOS” todas as respostas que incluam a ideia de perigo, seca ou prejuízo, quer seja nas culturas ou nas actividades de vida, em consequência da falta de água.

5ª. Questão : (- Achas que podemos viver sem água ?)

Consideram-se “ACERTOS” todas as respostas que façam menção da relação que a água tem com o equilíbrio e a manutenção da vida.

ANEXO N°. 9

**FREQUÊNCIA DAS INCLUSÕES E DAS OMISSÕES DOS SEGMENTOS PROPOSICIONAIS,
NOS RESUMOS AO TEXTO A**

INCLUSÕES				OMISSÕES
1.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	17	xx	2
2.	xxxxxxxx	8	xxxxxxxxxxxx	11
3.	xxxxxxxxxxxx	10	xxxxxxxxxxxx	9
4.	xxxx	4	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	15
5.	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	16	xxx	3
6.	xxxxxxxx	8	xxxxxxxxxxxx	11
7.	xxxxxxxx	7	xxxxxxxxxxxxxxxx	12
8.	xxxxxxxxxxxx	12	xxxxxxx	7
9.	xxxxxxxxxxxx	9	xxxxxxxxxxxx	10
10.	xxxxxxxxxxxxxxxx	13	xxxxxxx	6
11.	x	1	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	18
12.	xxxxxxxxxxxx	12	xxxxxxx	7
		T i = 117		T o = 111

Nº. total de resumos analisados = 20

Texto A : Inclusões = 117 (51,32 %)

Texto A : Omissões = 111 (48,68 %)

Total = 228 (100 %)

ANEXO N°. 10

**FREQUÊNCIA DAS INCLUSÕES E DAS OMISSÕES DOS SEGMENTOS
PROPOSICIONAIS, NOS RESUMOS AO TEXTO B**

INCLUSÕES				OMISSÕES
1.	xxxxxxx	7	xxxxxxxxxxxxxxxx	11
2.	xxxxxxxxxxx	10	xxxxxxx	8
3.	xxxxxxxxxxxxxxxx	13	xxxxx	5
4.	xxxxxxxxxxxxxxxx	12	xxxxxx	6
5.	xxxxxxx	8	xxxxxxxxxxx	10
6.	xxx	3	xxxxxxxxxxxxxxxx	15
7.	xxx	3	xxxxxxxxxxxxxxxx	15
8.	xxxxx	5	xxxxxxxxxxxxxxxx	13
9.	xxxxxxxxxxx	10	xxxxxxx	8
10.	xxxxxxx	7	xxxxxxxxxxx	11
11.	xxxxxxx	8	xxxxxxx	10
12.	x	1	xxxxxxxxxxxxxxxx	17
		T i = 87		T o = 129

Nº. total de resumos analisados = 18

Texto B : Inclusões = 87 (40 %)

Texto B : Omissões = 129 (60 %)

Total = 216 (100 %)

ANEXO Nº. 11

QUADRO DA DISTRIBUIÇÃO DAS INCLUSÕES/OMISSÕES - TEXTO A

SEGMENT LEITORES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	3 1	1 0	1 0	3 0	2 1	3 1	1 1	2 0	3 0	3 1	2 0	3 1
2	2 1	2 1	3 1	3 0	3 1	3 1	3 0	3 0	3 0	3 1	3 0	3 1
3	3 0	1 0	2 0	2 0	3 1	3 1	2 1	3 1	3 1	2 0	2 0	3 1
4	3 1	1 1	3 1	3 1	3 1	3 0	1 1	2 0	3 0	2 0	3 0	3 0
5	3 1	3 1	3 1	3 0	3 0	3 0	1 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0
6	2 1	1 1	3 1	3 0	3 1	3 1	1 1	3 1	3 1	3 1	3 0	3 1
7	3 1	3 1	3 0	3 0	2 1	3 1	1 1	3 1	2 1	3 1	3 0	3 1
8	2 1	1 0	2 1	3 1	2 1	3 1	1 1	3 1	3 1	3 1	2 0	3 1
9	2 1	2 0	3 1	2 0	3 1	2 0	1 0	3 1	2 1	2 1	2 0	2 1
10	3 1	2 1	2 1	3 1	2 1	3 1	1 0	1 1	3 1	2 1	1 0	3 1
11	2 1	3 0	2 1	2 0	3 1	2 0	3 0	2 1	3 0	2 1	1 0	2 0

12	3 1	1 0	3 1	3 0	3 1	3 0	2 0	3 1	3 0	3 1	1 1	3 1
13	3 1	2 1	3 0	3 0	3 0	3 0	2 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0
14	3 1	1 1	2 0	3 0	3 1	2 0	1 0	2 1	2 1	3 1	1 0	3 1
15	1 1	3 0	1 0	3 0	1 1	3 0	1 0	3 0	2 0	3 0	1 0	3 0
16	3 1	2 0	1 0	1 0	2 1	1 0	1 0	3 0	2 0	3 1	1 0	3 1
17	3 0	3 0	3 0	3 0	3 1	2 0	1 0	1 1	1 0	3 1	3 0	2 1
18	3 1	3 0	3 1	3 1	3 1	3 1	2 1	1 1	2 1	2 0	3 0	3 0
19	3 1	3 0	1 0	3 0	2 0	3 0	2 0	3 1	2 0	3 1	3 0	1 0
20												
Σ	50 .90	38 .42	44 .53	52 .21	49 .84	51 .42	28 .37	47 .63	48 .47	51 .68	41 .05	52 .64
M	2.63 17	2.00 8	2.32 10	2.74 4	2.58 16	2.68 8	1.47 7	2.47 12	2.53 9	2.68 13	2.16 1	2.74 12

a cada omissão atribui-se o valor zero

a cada inclusão atribui-se o valor um, para que se possa proceder ao cálculo da ponderação, do nível de importância atribuído pela sua taxa de inclusão.

ANEXO N.º 12

QUADRO DA DISTRIBUIÇÃO DAS INCLUSÕES/OMISSÕES - TEXTO B

SEGMENT LEITORES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	3 0	3 1	2 1	2 0	2 0	2 0	2 1	3 1	2 0	2 0	3 0	2 0
2	3 0	2 1	2 1	3 1	2 1	3 0	1 0	3 1	2 1	3 1	1 0	3 0
3	3 1	3 0	2 0	3 0	2 1	1 0	1 0	1 1	1 1	3 0	3 1	3 0
4	3 1	3 0	3 0	3 1	1 1	2 1	2 0	2 0	1 0	3 0	3 0	3 0
5	3 0	3 0	3 1	3 1	2 0	3 0	2 0	3 0	2 1	3 1	3 0	3 0
6	3 1	2 0	3 1	2 1	2 1	2 1	3 1	3 0	3 1	3 1	3 1	3 0
7	3 1	2 0	3 1	2 1	2 1	3 1	1 0	3 0	2 1	2 0	3 0	3 0
8	3 1	2 1	1 0	2 1	3 1	2 0	2 0	2 0	3 1	2 1	3 1	2 0
9	3 0	3 1	3 1	3 1	2 0	2 0	1 0	2 0	2 1	3 0	3 1	2 0
10	3 0	3 0	3 1	3 1	3 0	3 0	3 0	3 1	3 0	3 1	3 1	3 1
11	3	2	3	2	2	1	2	1	2	2	3	3

	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0
12	3	3	2	3	2	3	1	1	2	1	3	3
	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
13	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
14	3	3	2	1	1	2	1	2	2	1	3	2
	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
15	3	3	3	2	2	2	2	3	3	1	3	2
	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0
16	3	3	2	2	3	1	1	3	1	3	3	3
	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
17	3	3	2	3	3	3	1	2	3	3	2	3
	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0
18	3	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	2
	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0
Σ	54	49	43	42	38	38	29	39	38	42	48	46
	.40	.56	.72	.67	.44	.17	.17	.28	.56	.39	.44	.06
M	3	2.72	2.39	2.33	2.11	2.11	1.61	2.17	2.11	2.33	2.67	2.56

a cada omissão atribui-se o valor zero

a cada inclusão atribui-se o valor um, para que se possa proceder ao cálculo da ponderação, do nível de importância atribuído pela sua taxa de inclusão.

**DISTRIBUIÇÃO DO NÍVEL DA IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA
PELOS JUÍZES, A CADA SEGMENTO PROPOSICIONAL DO TEXTO A**

JUÍZES	1	2	3	4	5	6	7	8	MÉDIA
SEGMENTOS									
1	3	2	2	2	3	2	1	3	2,250
2	2	2	1	1	2	1	1	1	1,380
3	1	2	2	2	2	2	1	1	1,630
4	3	2	2	2	3	2	1	1	2,000
5	3	2	2	1	2	2	1	3	2,000
6	2	1	2	2	3	2	1	2	1,900
7	2	2	2	1	2	1	2	2	1,750
8	3	3	3	3	2	2	2	1	2,250
9	3	3	3	3	2	2	2	1	2,375
10	3	2	3	2	2	3	3	3	2,625
11	3	2	3	3	3	1	2	2	2,375
12	3	1	3	2	2	2	2	3	2,250

CONTINUAÇÃO DO ANEXO N.º 13

**DISTRIBUIÇÃO DO NÍVEL DA IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA
PELOS JUÍZES, A CADA SEGMENTO PROPOSICIONAL DO TEXTO B**

JUÍZES	1	2	3	4	5	6	7	8	MÉDIA
SEGMENTOS									
1	3	3	3	2	3	3	3	3	2,875
2	3	2	3	2	3	2	2	2	2,375
3	2	2	2	2	3	2	2	2	2,125
4	3	2	2	1	3	1	2	2	2,000
5	3	2	1	2	2	2	2	1	1,875
6	3	2	1	2	2	2	2	1	1,875
7	3	2	2	2	3	2	2	3	2,375
8	3	3	3	2	3	2	2	3	2,625
9	3	3	3	2	3	3	2	2	2,625
10	3	3	3	2	3	3	2	2	2,625
11	3	3	3	3	3	3	3	3	3,000
12	3	3	3	2	3	3	2	3	2,750

ANEXO N° 14

**ANÁLISE DE CORRELAÇÃO ENTRE OS NÍVEIS MÉDIOS DE IMPORTÂNCIA
ATRIBUÍDOS PELOS LEITORES A CADA SEGMENTO E A MÉDIA DOS NÍVEIS
MÉDIOS ATRIBUÍDOS PELOS JUÍZES**

	TEXTO A		TEXTO B	
	NIA LEITORES	NIA JUÍZES	NIA LEITORES	NIA JUÍZES
1	2,63	2,25	3,00	2,875
2	2,00	1,38	2,72	2,375
3	2,32	1,63	2,39	2,125
4	2,74	2,00	2,33	2,000
5	2,58	2,00	2,11	1,875
6	2,68	1,90	2,11	1,875
7	1,47	1,75	1,61	2,375
8	2,47	2,25	2,17	2,625
9	2,53	2,375	2,11	2,625
10	2,68	2,625	2,33	2,625
11	2,16	2,375	2,67	3,000
12	2,74	2,25	2,56	2,750

$$\Sigma xy = 60,65985$$

$$\Sigma x = 29$$

$$\Sigma x^2 = 71,664$$

$$\Sigma y = 24,785$$

$$\Sigma y^2 = 52,593175$$

$$\Sigma xy = 68,96125$$

$$\Sigma x = 28,11$$

$$\Sigma x^2 = 67,3081$$

$$\Sigma y = 29,125$$

$$\Sigma y^2 = 72,328125$$

CONTINUAÇÃO DO ANEXO N°.14

$$\begin{aligned} r \text{ Texto A} = & \frac{12 \times 60,65985 - 29 \times 24,785}{\sqrt{|12 \times 71,664 - 71,664| + |12 \times 52,593175 - (24,785)^2|}} = 0,0795 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} r \text{ Texto B} = & \frac{12 \times 68,96125 - 28,11 \times 29,125}{\sqrt{|12 \times 67,3081 - 67,3081| + |12 \times 72,328125 - (29,125)^2|}} = 0,07318 \end{aligned}$$

ANEXO N.º. 15

RESULTADOS DA PROVA DE COMPREENSÃO - Texto A

LEITORES ITENS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	%
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	95
2	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	55
3	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	85
4	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	40
5	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	65
6	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	65
Totais	5	5	4	3	2	6	6	6	4	6	3	5	1	4	2	5	3	4	2	5	81
																					M=4

RESULTADOS DA PROVA DE COMPREENSÃO - Texto B

LEITORES ITENS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	%		
1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	61		
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100		
3	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	17		
4	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	39		
5	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	50		
Totais	3	2	3	2	1	5	3	3	3	4	2	3	1	1	4	3	3	2	48		
																					M=3

**DISTRIBUIÇÃO DE ACERTOS/ ERROS DOS LEITORES,
NOS QUESTIONÁRIOS DE INTERPRETAÇÃO, QUANTO
À COMPREENSÃO DAS IDEIAS**

TEXTO A

<i>N.º. ORDEM das QUESTÕES N.º. ordem dos Leitores</i>	1^a.	2^a.	3^a.	4^a.	5^a.	Percentagem de Acertos de Cada Leitor
1	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	100 %
2	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	100 %
3	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	100 %
4	Acerto	Acerto	Acerto	Erro	Erro	60 %
5	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	100 %
6	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	100 %
7	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	100 %
8	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	100 %
9	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	100 %
10	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	100 %
11	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	100 %
12	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	100 %
13	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	100 %
14	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	Erro	80 %
15	Acerto	Erro	Erro	Erro	Acerto	40 %
16	Acerto	Acerto	Acerto	Erro	Acerto	80 %
17	Erro	Erro	Erro	Erro	Erro	0
18	Acerto	Acerto	Erro	Acerto	Acerto	80 %
19	Erro	Erro	Erro	Erro	Erro	0
20	Acerto	Acerto	Erro	Acerto	Acerto	80 %
Totais	95 %	85 %	75 %	75 %	75 %	

**DISTRIBUIÇÃO DE ACERTOS/ ERROS DOS LEITORES,
NOS QUESTIONÁRIOS DE INTERPRETAÇÃO, QUANTO
À COMPREENSÃO DAS IDEIAS**

TEXTO B

<i>N.º. ORDEM das QUESTÕES N.º. ordem dos Leitores</i>	1^a.	2^a.	3^a.	4^a.	5^a.	Percentagem de Acertos de Cada Leitor
1	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	100 %
2	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	100 %
3	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	100 %
4	Acerto	Erro	Acerto	Acerto	Acerto	80 %
5	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	Erro	80 %
6	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	100 %
7	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	100 %
8	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	100 %
9	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	100 %
10	Erro	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	80 %
11	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	100 %
12	Acerto	Erro	Acerto	Acerto	Acerto	80 %
13	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	100 %
14	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	Erro	80 %
15	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	100 %
16	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	100 %
17	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	100 %
18	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	Acerto	100 %
Totais	94 %	89 %	100 %	100 %	94 %	

QUADRO DA DISTRIBUIÇÃO DAS INCLUSÕES/OMISSÕES - TEXTO A
NO GRUPO DE LEITORES QUE USAM A LEITURA DIARIAMENTE

SEGMENT LEITORES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	3 1	1 0	1 0	3 0	2 1	3 1	1 1	2 0	3 0	3 1	2 0	3 1
6	2 1	1 1	3 1	3 0	3 1	3 1	1 1	3 1	3 1	3 1	3 0	3 1
8	2 1	1 0	2 1	3 1	2 1	3 1	1 1	3 1	3 1	3 1	2 0	3 1
9	2 1	2 0	3 1	2 0	3 1	2 0	1 0	3 1	2 1	2 1	2 0	2 1
12	3 1	1 0	3 1	3 0	3 1	3 0	2 0	3 1	3 0	3 1	1 1	3 1
13	3 1	2 1	3 0	3 0	3 0	3 0	2 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0
14	3 1	1 1	2 0	3 0	3 1	2 0	1 0	2 1	2 1	3 1	1 0	3 1
16	3 1	2 0	1 0	1 0	2 1	1 0	1 0	3 0	2 0	3 1	1 0	3 1
17	3 0	3 0	3 0	3 0	3 1	2 0	1 0	1 1	1 0	3 1	3 0	2 1
18	3 1	3 0	3 1	3 1	3 1	3 1	2 1	1 1	2 1	2 0	3 0	3 0
NMIA	2,7	1,7	2,4	2,7	2,7	2,5	1,3	2,4	2,5	2,8	2,0	2,8
M	0,9	0,3	0,5	0,2	0,9	0,4	0,4	0,7	0,5	0,8	0,1	0,8

NMIA - Nível Médio de Importância Atribuída

M - Média de Inclusão

N = 10

**QUADRO DA DISTRIBUIÇÃO DAS INCLUSÕES/OMISSÕES - TEXTO A
NO GRUPO DE LEITORES QUE NÃO USAM A LEITURA DIARIAMENTE**

SEGMENT LEITORES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2	2 1	2 1	3 1	3 0	3 1	3 1	3 0	3 0	3 0	3 1	3 0	3 1
3	3 0	1 0	2 0	2 0	3 1	3 1	2 1	3 1	3 1	2 0	2 0	3 1
4	3 1	1 1	3 1	3 1	3 1	3 0	1 1	2 0	3 0	2 0	3 0	3 0
5	3 1	3 1	3 1	3 0	3 0	3 0	1 0	3 0	3 0	3 0	3 0	3 0
7	3 1	3 1	3 0	3 0	2 1	3 1	1 1	3 1	2 1	3 1	3 0	3 1
10	3 1	2 1	2 1	3 1	2 1	3 1	1 0	1 1	3 1	2 1	1 0	3 1
11	2 1	3 0	2 1	2 0	3 1	2 0	3 0	2 1	3 0	2 1	1 0	2 0
15	1 1	3 0	1 0	3 0	1 1	3 0	1 0	3 0	2 0	3 0	1 0	3 0
19	3 1	3 0	1 0	3 0	2 0	3 0	2 0	3 1	2 0	3 1	3 0	1 0
20	3 1	2 0	2 1	3 0	3 1	3 0	2 0	3 1	3 1	3 1	2 0	3 1
NMIA	2,6	2,3	2,2	2,8	2,5	2,9	1,7	2,6	2,7	2,6	2,2	2,7
M	0,9	0,5	0,6	0,2	0,8	0,4	0,3	0,6	0,4	0,6	0	0,5

a cada omissão atribui-se o valor zero

a cada inclusão atribui-se o valor um, para que se possa proceder ao cálculo da ponderação, do nível de importância atribuído pela sua taxa de inclusão

NMIA - Nível Médio de Importância Atribuída

M - Média de Inclusã

**QUADRO DA DISTRIBUIÇÃO DAS INCLUSÕES/OMISSÕES - TEXTO B
NO GRUPO DE LEITORES QUE USAM A LEITURA DIARIAMENTE**

SEGMENT LEITORES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	3 0	3 1	2 1	2 0	2 0	2 0	2 1	3 1	2 0	2 0	3 0	2 0
4	3 1	3 0	3 0	3 1	1 1	2 1	2 0	2 0	1 0	3 0	3 0	3 0
6	3 1	2 0	3 1	2 1	2 1	2 1	3 1	3 0	3 1	3 1	3 1	3 0
7	3 1	2 0	3 1	2 1	2 1	3 1	1 0	3 0	2 1	2 0	3 0	3 0
8	3 1	2 1	1 0	2 1	3 1	2 0	2 0	2 0	3 1	2 1	3 1	2 0
10	3 0	3 0	3 1	3 1	3 0	3 0	3 0	3 1	3 0	3 1	3 1	3 1
12	3 0	3 1	2 0	3 1	2 0	3 0	1 0	1 0	2 0	1 1	3 0	3 0
16	3 1	3 1	2 1	2 1	3 0	1 0	1 0	3 0	1 0	3 0	3 0	3 0
18	3 0	3 0	3 1	2 1	3 1	2 0	2 0	2 0	3 0	3 0	3 1	2 0
NMIA	3,0	2,67	2,44	2,33	2,33	2,22	1,89	2,44	2,22	2,44	3,0	2,67
M	0,56	0,44	0,67	0,89	0,56	0,33	0,22	0,22	0,33	0,44	0,44	0,11

a cada omissão atribui-se o valor zero

a cada inclusão atribui-se o valor um, para que se possa proceder ao cálculo da ponderação, do nível de importância atribuído pela sua taxa de inclusão.

NMIA - Nível Médio de Importância Atribuído

M - Média de Inclusão

**QUADRO DA DISTRIBUIÇÃO DAS INCLUSÕES/OMISSÕES - TEXTO B
DOS LEITORES QUE NÃO USAM A LEITURA DIARIAMENTE**

SEGMENTO LEITORES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2	3	2	2	3	2	3	1	3	2	3	1	3
	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0
3	3	3	2	3	2	1	1	1	1	3	3	3
	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0
5	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3
	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0
9	3	3	3	3	2	2	1	2	2	3	3	2
	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0
11	3	2	3	2	2	1	2	1	2	2	3	3
	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0
13	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
14	3	3	2	1	1	2	1	2	2	1	3	2
	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
15	3	3	3	2	2	2	2	3	3	1	3	2
	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0
17	3	3	2	3	3	3	1	2	3	3	2	3
	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0
NMIA	3	2,78	2,56	2,56	2,11	2,22	1,56	2,22	2,22	2,44	2,67	2,67
M	0,22	0,67	0,78	0,44	0,33	0	0,11	0,33	0,78	0,33	0,44	0

a cada omissão atribui-se o valor zero

a cada inclusão atribui-se o valor um, para que se possa proceder ao cálculo da ponderação, do nível de importância atribuído pela sua taxa de inclusão.

NMIA - Nível Médio de Importância Atribuído

M - Média de Inclusão

**TEXTO B - DISTRIBUIÇÃO DOS NIA
(Conversão dos NIA para a distribuição normal)**

n.º dos SEGMENTOS PROPOSICIONAIS	NIA - NÍVEIS DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDOS	N.º ORDEM	POSIÇÃO *PERCENTUAL	NOTA ESCALA	ORDENAÇÃO DECRESCENTE
1	2,63	3	20,83	66	83-N.º.S 4 e 12
2	2,00	9	70,83	39	73-N.º S 6 e 10
3	2,32	7	54,17	48	66-N.º.1
4	2,74	1	4,17	83	61-N.º5
5	2,58	4	29,17	61	56-N.º9
6	2,68	2	12,50	73	52-N.º 8
7	1,47	10	79,17	34	48 - N.º. 3
8	2,47	6	45,83	52	44 - N.º. 11
9	2,53	5	37,50	56	39-N.2
10	2,68	2	12,50	73	34-N.º.7
11	2,16	8	62,50	44	
12	2,74	1	4,17	83	

* Fórmula utilizada : $PP = \frac{100 (R - 0,5)}{N}$

PP - posição percentual numa distribuição normal

R - O número de ordem do segmento proposicional considerado

N- N.º. dos segmentos proposicionais (n.º. de ordens)

**TEXTO B - DISTRIBUIÇÃO DOS NIA
(Conversão dos NIA para a distribuição normal)**

n°. dos SEGMENTOS PROPOSICIONAIS	NIA - NÍVEIS DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDOS	N°. ORDEM	POSIÇÃO *PERCENTUAL	NOTA ESCALA	ORDENAÇÃO DECRESCENTE
1	3,00	1	4,17	84	83-Nº.1
2	2,72	2	12,50	73	73-Nº 2
3	2,39	5	37,50	56	66-Nº.11
4	2,33	6	45,83	52	61-Nº12
5	2,11	8	62,50	44	56-Nº3
6	2,11	8	62,50	44	52-Nº4 e 10
7	1,61	9	70,83	39	48 - Nº. 8
8	2,17	7	54,17	48	44 - Nº. 5,6 e 9
9	2,11	8	62,50	44	39-Nº.7
10	2,33	6	45,83	52	34-Nº.7
11	2,67	3	20,83	66	
12	2,56	4	29,17	66	

* Fórmula utilizada : $PP = \frac{100(R - 0,5)}{N}$

PP - posição percentual numa distribuição normal

R - O número de ordem do segmento proposicional considerado

N- Nº. dos segmentos proposicionais (nº. de ordens)

TEXTO B - DISTRIBUIÇÃO DOS NIA DOS JUÍZES
(Conversão dos NIA para a distribuição normal)

n.º dos SEGMENTOS PROPOSICIONAIS	NIA - NÍVEIS DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDOS	N.º. ORDEM	POSIÇÃO *PERCENTUAL	NOTA ESCALA	ORDENAÇÃO DECRESCENTE
1	2,88	2	12,50	73	83-N.º.11
2	2,38	5	37,50	56	73-N.º 1
3	2,13	6	45,83	52	66-N.º.12
4	2,00	7	54,17	48	61-N.º8,9 E 10
5	1,88	8	62,50	44	56-N.º3
6	1,88	8	62,50	44	52-N.º3
7	2,38	5	37,50	56	48 - N.º. 4
8	2,63	4	29,17	61	44 - N.º. 5,6
9	2,63	4	29,17	61	
10	2,63	4	29,17	61	
11	3,00	1	4,17	83	
12	2,75	3	20,83	66	

* Fórmula utilizada : $PP = \frac{100 (R - 0,5)}{N}$

PP - posição percentual numa distribuição normal

R - O número de ordem do segmento proposicional considerado

N- N.º. dos segmentos proposicionais (n.º. de ordens)

**TEXTO A - DISTRIBUIÇÃO DOS NIA do GRUPO 1
(Conversão dos NIA para a distribuição normal)**

n.º dos SEGMENTOS PROPOSICIONAIS	NIA - NÍVEIS DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDOS	N.º. ORDEM	POSIÇÃO *PERCENTUAL	NOTA ESCALA	ORDENAÇÃO DECRESCENTE
1	2,70	2	12,50	73	83-N.º.10 e 12
2	1,70	6	45,83	52	73-N.º1, 4 e 5
3	2,40	4	29,17	61	66-N.º.6 e 9
4	2,70	2	12,50	73	61-N.º3 e 8
5	2,70	2	12,50	73	56-N.º11
6	2,50	3	20,83	66	52-N.º 3
7	1,30	7	54,17	48	48 - N.º. 7
8	2,40	4	29,17	61	44 - N.º. 7
9	2,50	3	20,83	66	
10	2,80	1	4,17	83	
11	2,00	5	37,50	56	
12	2,80	1	4,17	83	

* Fórmula utilizada : $PP = \frac{100 (R - 0,5)}{N}$

PP - posição percentual numa distribuição normal

R - O número de ordem do segmento proposicional considerado

N- N.º. dos segmentos proposicionais (n.º. de ordens)

**TEXTO A - DISTRIBUIÇÃO DOS NIA do GRUPO 2
(Conversão dos NIA para a distribuição normal)**

n°. dos SEGMENTOS PROPOSICIONAIS	NIA - NÍVEIS DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDOS	N°. ORDEM	POSIÇÃO *PERCENTUAL	NOTA ESCALA	ORDENAÇÃO DECRESCENTE
1	2,60	4	29,17	61	83-N°.6
2	2,30	6	45,83	52	73-N° 4
3	2,20	7	54,17	48	66-N°.9 e 12
4	2,80	2	12,50	73	61-N°1, 8 E 10
5	2,50	5	37,50	56	56-N°5
6	2,90	1	4,57	83	52-N° 2
7	1,70	8	62,50	44	48 - N°. 3 E 11
8	2,60	4	29,17	61	44 - N°. 7
9	2,70	3	20,83	66	
10	2,60	4	29,17	61	
11	2,20	7	54,17	48	
12	2,70	3	20,83	66	

* Fórmula utilizada : $PP = \frac{100 (R - 0,5)}{N}$

PP - posição percentual numa distribuição normal

R - O número de ordem do segmento proposicional considerado

N- N°. dos segmentos proposicionais (n°. de ordens)

TEXTO A - DISTRIBUIÇÃO DOS NIA do GRUPO 1
(Conversão dos NIA para a distribuição normal)

n°. dos SEGMENTOS PROPOSICIONAIS	NIA - NÍVEIS DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDOS	N°. ORDEM	POSIÇÃO *PERCENTUAL	NOTA ESCALA	ORDENAÇÃO DECRESCENTE
1	3,00	1	4,17	83	83-N°.1 e 11
2	2,67	2	12,50	73	73-N° 2 e 12
3	2,44	3	20,83	66	66-N°.3, 8 e 10
4	2,33	4	29,17	61	61-N°4 e 5
5	2,33	4	29,17	61	56-N°6 e 9
6	2,22	5	37,50	56	52-N° 7
7	1,89	6	20,83	52	
8	2,44	3	37,50	66	
9	2,22	5	20,83	56	
10	2,44	3	4,17	66	
11	3,00	1	12,50	83	
12	2,67	2	20,83	73	

* Fórmula utilizada : $PP = \frac{100 (R - 0,5)}{N}$

PP - posição percentual numa distribuição normal

R - O número de ordem do segmento proposicional considerado

N- N°. dos segmentos proposicionais (n°. de ordens)

**TEXTO A - DISTRIBUIÇÃO DOS NIA do GRUPO 2
(Conversão dos NIA para a distribuição normal)**

n°. dos SEGMENTOS PROPOSICIONAIS	NIA - NÍVEIS DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDOS	N°. ORDEM	POSIÇÃO *PERCENTUAL	NOTA ESCALA	ORDENAÇÃO DECRESCENTE
1	3,00	1	4,17	83	83-N°.1
2	2,78	2	12,50	73	73-N° 2
3	2,56	4	29,17	61	66-N°.11 e 12
4	2,56	4	29,17	61	61-N°3 e 4
5	2,11	7	54,17	48	56-N°10
6	2,22	6	45,83	52	52-N° 6,8 e 9
7	1,56	8	62,50	44	48 - N°. 5
8	2,22	6	45,83	52	44 - n°. 7
9	2,22	6	45,83	52	
10	2,44	5	37,50	56	
11	2,67	3	20,83	66	
12	2,67	3	20,83	66	

* Fórmula utilizada : $PP = \frac{100 (R - 0,5)}{N}$

PP - posição percentual numa distribuição normal

R - O número de ordem do segmento proposicional considerado

N- N°. dos segmentos proposicionais (n°. de ordens)

ÍNDICE DOS DOCUMENTOS ANEXOS :

- ANEXO Nº. 1 - Texto A
- ANEXO Nº. 2 - Texto A apresentado dividido em segmentos proposicionais com escala para atribuição do nível de importância de cada segmento, com 3 posições
- ANEXO Nº. 3 - Questionário de interpretação do texto A
- ANEXO Nº. 4 - Texto B
- ANEXO Nº. 5 - Texto B apresentado dividido em segmentos proposicionais com escala para atribuição do nível de importância de cada segmento, com 3 posições
- ANEXO Nº. 6 - Questionário de interpretação do texto B
- ANEXO Nº. 7 - Cotação para as respostas ao questionário de interpretação do texto A
- ANEXO Nº. 8 - Cotação para as respostas ao questionário de interpretação do texto B
- ANEXO Nº. 9 - Mapa de frequências das inclusões/omissões dos segmentos proposicionais nos resumos do texto A
- ANEXO Nº. 10 - Mapa de frequências das inclusões/omissões dos segmentos proposicionais nos resumos do texto B
- ANEXO Nº. 11 - Quadro da distribuição das inclusões / omissões dos resumos do texto A
- ANEXO Nº. 12 - Quadro da distribuição das inclusões / omissões dos resumos do texto B
- ANEXO Nº. 13 - Mapas da distribuição do nível de importância atribuída pelos juízes, a cada segmento proposicional do texto A e do texto B
- ANEXO Nº. 14 - Análise de correlação entre os níveis médios de importância atribuídos pelos leitores a cada segmento e a média dos níveis médios atribuídos pelos juízes
- ANEXO Nº. 15 - Mapas dos resultados obtidos pelos leitores nas provas de compreensão nos Textos A e B
- ANEXO Nº. 16 - Mapa da distribuição dos acertos / erros dos leitores nos questionários de interpretação, quanto à compreensão das ideias, no texto A
- ANEXO Nº. 17 - Mapa da distribuição dos acertos / erros dos leitores nos questionários de interpretação, quanto à compreensão das ideias, no texto A

ÍNDICE DOS DOCUMENTOS ANEXOS :

(continuação)

- ANEXO Nº. 18 - Mapa de distribuição das inclusões/ Omissões Texto A
No grupo de leitores que usam a leitura diariamente.
- ANEXO Nº. 19 - Mapa de distribuição das inclusões/ Omissões Texto A
No grupo de leitores que não usam a leitura diariamente.
- ANEXO Nº. 20 - Mapa de distribuição das inclusões/ Omissões Texto B
No grupo de leitores que usam a leitura diariamente.
- ANEXO Nº. 21 - Mapa de distribuição das inclusões/ Omissões Texto B
No grupo de leitores que não usam a leitura diariamente.
- ANEXO Nº. 22 - Estudo de correlação das proporções de inclusão dos textos A
e B, nos dois grupos de leitores
- ANEXO Nº. 23 - Mapa de distribuição dos NIA - Texto A
- ANEXO Nº. 24 - Mapa de distribuição dos NIA - Texto B
- ANEXO Nº. 25 - Mapa de distribuição dos NIA dos Juízes - Texto B
- ANEXO Nº. 26 - Mapa de distribuição dos NIA do Grupo 1 - Texto A
- ANEXO Nº. 27 - Mapa de distribuição dos NIA do Grupo 2 - Texto A
- ANEXO Nº. 28 - Mapa de distribuição dos NIA do Grupo 1- Texto B
- ANEXO Nº. 29 - Mapa de distribuição dos NIA do Grupo 2 - Texto B

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- ADAM, J. M. (1980) *Le récit*. PUF.
- ALVES MARTINS, M. (1996) *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa : ISPA, Teses.
- ALVES MARTINS, M. e QUINTAS MENDES , A. (1987) " Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita, *Análise Psicológica*, 4V,499-508.
- BARTLETT, F. (1932) *Remembering*. Cambridge, Cambridge University Press
- BEAUGRANDE, R. (1981)" Les contraintes générales Qui affectent Les processus de compréhension du langage *Bulletin de Psychologie*, Tome XXXV, 356, 683-694
- BEAUGRANDE, R. (1981)"The linearity of reading : Fact, fiction, frontier" in Flood, J. (Édit) *News issues in reading comprehension*, Newark, New Jersey, IRA.
- BREWER, W. F., (1983)" Form, content and affect " in *The Theory of stories the behavioral and brain Sciences*, 6, 595-596.
- CLARK, H.H., (1977), " Inferences in comprehension " in D. Laberge & S. J. Samuels (Eds.), *Basics processes in reading: perception and comprehension*. Hillsdale: Erlbaum.
- DENHIÈRE, G. e LE NY, F. (1980)"Relativa importance of meaningful units in comprehension and recall of narratives by children and adultes *Poetics*, 9, 146-161.
- DENNIS, M. (1982)" Imaging whils reading text : A study of individual differences " *Memory and Cognition*, 10, 540-545

- EHRlich, M. (1981) "Approche experimentale des rapports entre compréhension et mémorisation d'un texte ", in *Bulletin de Psychologie*, Tome XXXV, n°. 356, 673-682
- EHRlich, M. (1989) *Mémoire et compréhension. Étude du traitement cognitif des phrases et des textes*. Thèse pour le Doctorat d'Etat, Universidade de Paris VIII.
- EHRlich, S. (1981) " Construction d'une représentation de texte et fonctionnement de la memoire sémantique " in *Bulletin de Psychologie*, Tome XXXV, n°. 356, 659-671.
- FAYOL, M. (1985) *Le récit et sa construction*. Paris, Delachaux & Niestlé.
- FAYOL, M. (1982) "L'emploi des temps verbaux dans les récits écrits. Études chez l'enfant, l'adult et l'adolescent" in *Bulletin de Psychologie*, Tome XXXVIII, n°. 371, 683-704.
- FAYOL, M. (1989) *Compréhension, production et contrôle du langage*. Conférence au Congrès Annuel de la Societé Française de Psychologie, Section de Psychologie Expérimentale. Dijon (France), Janvier.
- FAYOL, M. (1990) *La Compréhension lors de la lecture: Un bilan provisoire et quelques questions*. Conférence au Congrès Annuel de la Societé Française de Psychologie, Section de Psychologie Expérimentale. Lille (France), Mars.
- FAYOL, M. (1991) " Tex typologies " : A cognitive approach in G. Denhière & J. P. Rossi (Eds.) - *Text and text processing*. Amsterdam, North Holand.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. (1980) *Los sistemas de escritura en el desarrollo des niño*, 2ª. Edição. Siglo Vintiuno Editores. México.

GOMBERT, J. E. (1989) *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF

HAVILAND, S. E. e CLARK, H.H. (1974) " Wath's new ? Acquiring new information as a process in comprehension " in *Journal of Verbal Behavior*, 13 , 512-521.

JOHNSON-LAIRD, P.N. (1980) "Mental Models" in *Cognitive Science, Cogn. Sci.*, 4, 71-115

JUST, M. A. e CARPENTER, P. A. Eds. (1977) *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale, L. Erlbaum.

KINTSCH, W. (1977) *Memory and cognition*, New York, Wiley.

KINTSCH, W. e VAN DIJK, T.A. (1975) " Comment on se rappelle et on résume une histoire " *Langages*, 40, 90-116.

KINTSCH, W. e VAN DIJK, T.A. (1978) " Toward a model of text comprehension and production " *Psychological Review*, 85 (5), 363-394.

LENHERT, W.G. (1981) "Plots units : A narrative summarization strategy" in *Strategies for natural language processing* Yale University.

MANDLER, J.M. (1981) " Recherches récentes sur les grammaires de récit" in *Bulletin de Psychologie*, Tome XXXV, n°. 356, 705-715.

MANDLER, J. M., SCRIBNER, S., COLE, M. e DE FOREST, M. (1980 " Crosscultural invariance in story recall", in *Child Development*, 51, 19-26.

MANDLER, J.M. e JOHNSON, N.S. (1980) " On trowing out the baby with the bathwater. A reply to black and wilensky's evaluation of story grammars" in *Cognitive Science*, 4, 305-312.

MEYER, B.J.F. (1977) *The organisation of prove and its effets on memory*
Amsterdam, North Holland.

PIOLAT, A. e Col. (1982) " Restitution orale ou écrite d'un récit lu,
entendu ou présenté en images " in *Bulletin de Psychologie*, Tome
XXXIX, n°. 375, 407-417

SANFORD, A J. e GARROD, S., "Vers la construction d'un modele
psychologique de la compréhension du langage écrit " in
Bulletin de Psychologie, Tome XXXV, n°. 356, 643-685

SMITH, F. (1983), *Comprensión de la lectura. Análisis psicolinguística
de la lectura e su aprendizaje*. Editorial Trillas, México.

VILLIERS, P. A. " De imagery and theme in the recall of connected
discourse" *Journal of Experimental Psychology*, 103 (2), 263 - 268.

WINOGRAD, P. (1985) "Dificultates de estrategia en el resumen de
textes " in *Infancia Y Apendizaje*, 31-32, 67-87.