

SEBA1

5

**INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA**

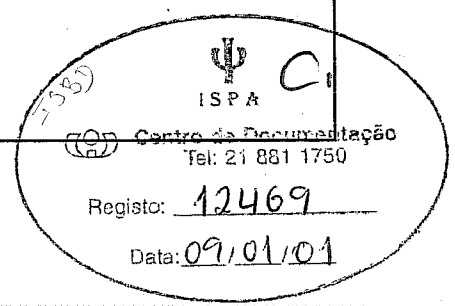
Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional

**Avaliação de um Programa de  
Métodos de Estudo através do  
Resumo de Textos**

Orientada por:  
Professora Doutora Margarida Alves Martins

Jacinta Maria Tareco Gomes Cano Guerreiro Sebastião

Lisboa 2000



## AGRADECIMENTOS

*Agradeço à Professora Doutora Margarida Alves Martins a orientação e o estímulo com que me acompanhou na elaboração desta dissertação, assim como os momentos de aprendizagem que me proporcionou, os quais me permitiram um crescimento pessoal e profissional.*

*Agradeço à minha colega e amiga Chiquinha pelo apoio e sugestões que sempre partilhámos ao longo da elaboração deste trabalho.*

*O meu especial agradecimento à minha amiga Irene Galrito pela sua permanente disponibilidade para me ajudar, quer na revisão do texto, quer no arranjo gráfico do trabalho.*

*Agradeço à Gestão da Escola E.B 2.3 de Santiago Maior de Beja, aos alunos do 5º ano de escolaridade do ano lectivo 97/98 e a todos os professores que muito gentilmente se prontificaram a serem juízes.*

*Por fim, agradeço à minha família, aos meus irmãos, pela sua ajuda nos momentos difíceis que vivenciámos nos últimos dois anos e pelo seu incentivo, para que eu realizasse da melhor forma este trabalho. Ao meu marido, Vítor, e aos meus filhos, Vasco, André e Lúcia por todo o seu carinho e apoio.*

## À MINHA MÃE

*Mãe,  
continua a ser o teu imenso amor  
que me dá forças para vencer obstáculos e  
concretizar sonhos.*

# ÍNDICE

<b>RESUMO</b> .....	7
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b><i>I. ABORDAGEM TEÓRICA</i></b> .....	12
1. ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E METACOGNITIVAS.....	13
1.1. Estratégias de Aprendizagem.....	14
1.2. Metacognição Definição e Implicações Educativas.....	16
1.3. Modelos Explicativos.....	19
1.3.1. A Perspectiva de Vigotsky.....	19
1.3.2. A Perspectiva de Piaget.....	21
1.3.3. A Perspectiva do Processamento da Informação.....	22
2. LEITURA E COMPREENSÃO.....	23
2.1. Modelo de Compreensão do Texto Escrito .....	26
2.1.1. O Leitor .....	26
2.1.2. O Texto .....	29
2.1.3. O Contexto .....	32
2.2. A Avaliação da Compreensão .....	33
3. ENSINO EXPLÍCITO: UM MODELO DE ENSINO DA COMPREENSÃO DO TEXTO ESCRITO .....	37
3.1. Etapas do Ensino Explícito .....	39
3.2. O Ensino Explícito e Outros Modelos de Ensino.....	41
4. OS MACROPROCESSOS NA LEITURA .....	44
4.1. A Ideia Principal .....	45
4.2. O Resumo .....	49
4.3. Os Textos Narrativos .....	53
4.4. Os Textos Expositivos .....	54

4.5. Os Processos Metacognitivos .....	57
5. PROGRAMAS DE TREINO DE ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E METACOGNITIVAS.....	61
<b>II. ABORDAGEM EXPERIMENTAL</b> .....	65
1. OBJECTIVOS E HIPÓTESES .....	66
1.1. Objectivos .....	66
1.2. Hipóteses de Investigação .....	66
2. METODOLOGIA .....	68
2.1. Tipo de Investigação .....	68
2.2. A Amostra .....	68
2.3. Situação Experimental .....	72
2.4. Instrumentos e Procedimentos .....	73
2.4.1. A Leitura do Texto .....	74
2.4.1.1. Os Textos .....	74
2.4.2. As Perguntas de Interpretação .....	75
2.4.3. A Consciência da Tarefa .....	75
2.4.4. O Resumo .....	75
2.4.5. Classificação da Importância de cada Frase para a Compreensão Global do Texto .....	76
3. PROCEDIMENTOS PARA ANALISAR O RESULTADO DAS PROVAS .....	77
3.1. Consciência da Tarefa .....	77
3.2. Resumo .....	83
3.3. Classificação da Importância de cada Frase para a Compreensão Global do Texto....	85
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	87
4.1. Análise das Entrevistas sobre a Consciência da Tarefa .....	87
4.2. Avaliação Qualitativa dos Resumos .....	90

4.3. Avaliação Quantitativa dos Resumos .....	94
4.4. Análise do Nível Médio de Importância Atribuído às Frases Incluídas e Omitidas.....	97
<b>5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>101</b>
<b>6. CONCLUSÃO.....</b>	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>116</b>
Anexo 1 Áreas de Intervenção do Programa de Métodos de Estudo.....	117
Anexo 2 Texto Narrativo – Pré-teste.....	118
Anexo 3 Texto Narrativo – Pós-teste.....	119
Anexo 4 Texto Expositivo – Pré-teste.....	120
Anexo 5 Texto Expositivo – Pós-teste.....	121
Anexo 6 Perguntas de Interpretação – Textos Narrativos.....	122
Anexo 7 Perguntas de Interpretação – Textos Expositivos.....	123
Anexo 8 Classificação da Importância de cada Frase para a Compreensão Global do Texto. Texto Narrativo – Pré-teste.....	124
Anexo 9 Classificação da Importância de cada Frase para a Compreensão Global do Texto. Texto Narrativo – Pós-teste.....	125
Anexo 10 Classificação da Importância de cada Frase para a Compreensão Global do Texto. Texto Expositivo – Pré-teste.....	126
Anexo 11 Classificação da Importância de cada Frase para a Compreensão Global do Texto. Texto Expositivo – Pós-teste.....	127
Anexo 12 Grelha Qualitativa de Avaliação do Resumo.....	128
Anexo 13 Avaliação Qualitativa / Dimensão do Resumo / Textos Narrativos e Expositivos.....	129
Anexo 14 Avaliação Qualitativa / Sequência das Ideias do Texto / Textos Narrativos e Expositivos.....	130
Anexo 15 Avaliação Qualitativa / Eliminação de Informações Secundárias / Textos Narrativos e Expositivos.....	131

Anexo 16	Distribuição das Inclusões e das Omissões e do Nível Médio de Importância atribuído a cada Frase / Pré-teste Texto Narrativo / Grupo Experimental.....	132
Anexo 17	Distribuição das Inclusões e das Omissões e do Nível Médio de Importância atribuído a cada Frase / Pré-teste Texto Narrativo / Grupo de Controlo.....	133
Anexo 18	Distribuição das Inclusões e das Omissões e do Nível Médio de Importância atribuído a cada Frase / Pós-teste Texto Narrativo / Grupo Experimental.....	134
Anexo 19	Distribuição das Inclusões e das Omissões e do Nível Médio de Importância atribuído a cada Frase / Pós-teste Texto Narrativo / Grupo de Controlo.....	135
Anexo 20	Distribuição das Inclusões e das Omissões e do Nível Médio de Importância atribuído a cada Frase / Pré-teste Texto Expositivo / Grupo Experimental.....	136
Anexo 21	Distribuição das Inclusões e das Omissões e do Nível Médio de Importância atribuído a cada Frase / Pré-teste Texto Expositivo / Grupo de Controlo.....	137
Anexo 22	Distribuição das Inclusões e das Omissões e do Nível Médio de Importância atribuído a cada Frase / Pós-teste Texto Expositivo / Grupo Experimental.....	138
Anexo 23	Distribuição das Inclusões e das Omissões e do Nível Médio de Importância atribuído a cada Frase / Pós-teste Texto Expositivo/ Grupo de Controlo.....	139

## RESUMO

A finalidade deste trabalho é avaliar a eficácia de um Programa de Métodos de Estudo, em que foi desenvolvido o treino de estratégias cognitivas e metacognitivas (clarificar, extrair as ideias principais, sublinhar, parafrasear e resumir), com alunos do 5º ano de escolaridade.

Para avaliar a situação experimental elegemos o resumo de textos narrativos e expositivos.

Trabalhámos com 60 crianças, cujo nível etário varia entre os 10 e os 11 anos. Trinta crianças frequentaram o Programa (grupo experimental) e trinta não beneficiaram do treino de estratégias cognitivas e metacognitivas (grupo de controlo).

Para constituir a amostra tivemos em conta critérios como a habilitação literária dos pais, a média dos níveis atribuídos nas disciplinas de Língua Portuguesa e História e Geografia de Portugal, o método de ensino dos professores e a compreensão do texto a resumir.

Antes do início do Programa de Métodos de Estudo foi realizado o pré-teste e após o seu terminus foi efectuado o pós-teste. Os alunos efectuaram as seguintes tarefas em ambas as situações: leitura do texto; perguntas de interpretação; entrevista sobre a consciência da tarefa; resumo do texto e, finalmente, a classificação da importância de cada frase para a compreensão global do texto.

Esperávamos que o nível da consciência da tarefa de resumir, assim como os conhecimentos sobre as vantagens de realizar resumos fosse mais evoluído nos alunos que frequentaram o Programa de Métodos de Estudo. As nossas expectativas confirmaram-se para um número significativo de alunos.

Posteriormente, avaliámos os resumos qualitativamente e quantitativamente, com o objectivo de verificarmos se em situação de pós-teste os alunos do grupo experimental obtinham melhores resultados na produção de resumos de textos.

Na avaliação qualitativa, analisámos em cada resumo o modo como os alunos utilizavam as estratégias consideradas importantes para se efectuar um bom resumo de textos. As estratégias que obtiveram associações significativas entre os resultados e a pertença aos grupos foram a coerência das ideias do texto e a inclusão das ideias principais, não se confirmando a nossa hipótese para a globalidade das estratégias.

Na avaliação quantitativa, a hipótese foi confirmada. Os juízes atribuíram melhores notas aos resumos efectuados pelos alunos que frequentaram o Programa de Métodos de Estudo.

## INTRODUÇÃO

É comum nas escolas, e a literatura nessa área confirma-o, considerar-se como uma das causas para o insucesso escolar as dificuldades que os alunos têm na compreensão de textos. No entanto, raramente lhes é proporcionado um ensino explícito de estratégias cognitivas e metacognitivas que possam conduzir a uma melhor compreensão dos textos.

Hoje em dia já existem pesquisas suficientes que apontam no sentido de ser necessário oferecermos aos nossos alunos um melhor ensino da compreensão da leitura. Segundo Giasson (1990), é utilizando estratégias do ensino explícito que devemos proporcionar aos alunos o domínio dos processos necessários à compreensão de um texto escrito.

Embora as dificuldades de aprendizagem dos alunos sejam entendidas mais como um mau uso, ou mesmo ausência de estratégias cognitivas e metacognitivas, e menos como falta de capacidades intelectuais, a maior parte dos professores centra a sua intervenção no ensino dos conteúdos académicos, não atribuindo particular relevo ao ensino de estratégias propiciadoras daquelas aquisições.

O “saber aprender” não nasce com o indivíduo, mas depende do seu desenvolvimento cognitivo, da sua escolaridade e experiência pessoal, dos resultados que pretende atingir e da valorização que dá à adopção de estratégias facilitadoras do seu estudo.

Segundo Silva e Sá (1993), o “bom estudante” é o que sabe: resolver problemas, seleccionar os métodos de trabalho adequados, identificar a causa das suas dificuldades, avaliar e corrigir o seu desempenho pessoal. Regra geral esses procedimentos são dominados por aqueles alunos que, no seu meio familiar, têm modelos que lhe proporcionam esses saberes metacognitivos.

Torna-se então pertinente agir no domínio da prevenção primária relativamente ao insucesso escolar, ao mesmo tempo que se trabalha no enriquecimento do contexto, tornando acessível a todos os alunos saberes que só alguns deles dominam.

Na última década, têm surgido em várias escolas programas de treino de estratégias cognitivas e metacognitivas. Diversos foram os autores que examinaram a diversidade de programas existentes nesta área, tendo chegado à conclusão que, na sua maioria, os programas procuram treinar, quer as competências de estudo específicas, quer os procedimentos de autocontrolo, quer os procedimentos de auto-instrução.

No treino de competências de estudo específicas ensina-se ao aluno, nomeadamente, a procurar os objectivos da tarefa a realizar; a activar os seus conhecimentos para aí introduzir a nova informação a adquirir; a identificar e a sublinhar as ideias principais; a procurar o significado dos vocábulos novos; a parafrasear e resumir.

O objectivo do treino de autocontrolo é levar os sujeitos a envolverem-se activamente nas suas aprendizagens, aumentando a sua motivação através da relação que é estabelecida entre os seus actos e os resultados deles.

Habitualmente, três procedimentos são utilizados: os alunos auto-observam-se, auto-avaliam-se e fazem o registo das suas actividades.

Analisa-se questões como a distribuição do tempo de estudo e de lazer; a necessidade de se elaborar um horário de estudo; os requisitos de um local de estudo; o controlo dos estímulos distractores; etc.

O treino de auto-instrução tem como objectivo desenvolver nos alunos atitudes de planificação cognitiva relativamente à execução das tarefas. A auto-instrução passa por diversas etapas: planeamento da tarefa, auto-instrução, auto-observação, auto-avaliação e auto-reforço. Todas as etapas devem ser aplicadas a uma estratégia cognitiva específica.

Embora consideremos que o local ideal para o desenvolvimento deste tipo de programas seja o contexto sala de aula, a maior parte destes programas desenvolve-se

em horário extracurricular. O nosso trabalho incide sobre a avaliação de um programa desta natureza, o qual foi desenvolvido numa escola de 2º e 3º ciclo.

Será que os alunos com quem é trabalhado o treino de estratégias cognitivas, conseguem ser autónomos na sua aplicação e obter melhores resultados do que aqueles que nunca frequentaram este tipo de programa?

Através do resumo de textos narrativos e expositivos tentar-se-á avaliar se o treino específico de estratégias cognitivas propicia um nível mais evoluído em termos da consciência e da utilidade da tarefa de resumir, assim como se melhora a qualidade de produção de resumos.

## ***I. ABORDAGEM TEÓRICA***

## 1. ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E METACOGNITIVAS

Habitualmente nas nossas escolas, quando os professores enumeram causas para os alunos não conseguirem resultados positivos, surge sempre “Eles não sabem estudar!”. No entanto, a maior parte dos professores não proporciona aos alunos estratégias para os tornar mais eficazes nessa tarefa. A este respeito diz-nos Carita et al. (1998):

*“Tudo se passa numa expectativa de aprendizagem espontânea desses procedimentos...”*( p.13)

A literatura refere que mais do que ensinar a estudar é importante e indispensável proporcionar aos alunos estratégias mais gerais, ou seja, ensiná-los a pensar.

Tama (1986, cit. por Monereo, 1990) identifica três áreas de intervenção: uma área cujo objectivo principal é o de desenvolver nos estudantes um conjunto de habilidades cognitivas que lhes permita melhorar os seus processos de raciocínio; outra área tem como finalidade que os alunos tomem consciência dos seus próprios processos e estratégias mentais, metacognição, para que possam controlá-los e modificá-los no sentido de melhorarem o seu rendimento e eficácia na aprendizagem individual; uma terceira área relaciona-se com os objectivos de aprendizagem referentes às habilidades cognitivas dentro do currículo escolar.

Proporcionando aos alunos a aprendizagem de estratégias cognitivas e metacognitivas aumentam as probabilidades para que estudar seja uma tarefa mais aliciante e motivadora, já que melhorando a compreensão sobre aquilo que se estuda, e conseguindo avaliar melhor o que se sabe, e tendo consciência dos processos que se utilizam e do modo de os poder melhorar, muito provavelmente os resultados vão se transformando gradualmente, seguindo uma ordem ascendente.

## 1.1. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

*“Estratégia é um conjunto de procedimentos que se instrumentalizam e se levam a cabo para se conseguir algum objectivo, plano, fim ou meta. Aplicado à aprendizagem é a sequência de procedimentos que se aplicam para conseguir aprender.”* (Mayor et al. 1995, p.29)

Monereo (1990) define as estratégias de aprendizagem como comportamentos planificados que seleccionam e organizam mecanismos cognitivos, afectivos e motores, com o fim de se enfrentar situações-problema globais ou específicas de aprendizagem.

As estratégias de aprendizagem têm como função facilitar a assimilação da informação e a apropriação do conhecimento (Monereo,1990; Moreno,1995).

Mayor et al. (1995) estabelecem três dimensões para caracterizar as estratégias de aprendizagem, definindo-as por dicotomias:

- consciente (controlada) – inconsciente (automática)
- autodirigida (individual e espontânea) – heterodirigida (interactiva e mediada pela instrução)
- genérica (global, utilizável em qualquer situação de aprendizagem) – específica (aplicada a um domínio, campo ou tópico restrito)

Danserau (1985, cit. por Mayor et al. 1995) classifica as estratégias de aprendizagem em primárias e secundárias ou de apoio. Nas estratégias primárias está em causa a compreensão, retenção e recuperação, e a utilização do conhecimento contido nos diversos materiais. As secundárias ou de apoio têm como objectivo proporcionar o ambiente adequado para a elaboração de objectivos, definição de metas, assim como controlar o processo de aprendizagem.

Kirby (1984, cit. por Monereo,1990) distingue entre microestratégias de aprendizagem e macroestratégias de aprendizagem. As macroestratégias baseiam-se no metac conhecimento, estabelecem os objectivos de realização da tarefa, determinam os

métodos e táticas de intervenção mais apropriados e controlam a sua aplicação, detectam falhas e permitem a tomada de decisões a partir dos resultados obtidos. As microestratégias correspondem aos procedimentos concretos para realizar a tarefa.

A utilização correcta de determinada habilidade não é sinónimo da aplicação de uma estratégia de aprendizagem, mas sim a planificação dessa actividade com um objectivo; neste caso, é necessário que o sujeito possua um metaconhecimento para utilizar determinada actividade de um modo estratégico (Pozo, 1996).

O problema surge porque para muitos alunos é difícil adquirir novos processos cognitivos, e muitas vezes eles não têm consciência da sua incompreensão da tarefa, nem da inadaptação da escolha da estratégia utilizada. Em suma, faltam-lhes processos cognitivos que permitam controlar a sua actividade cognitiva e o seu desempenho na realização de uma tarefa (Postic, 1995).

Ao reflectirmos sobre as dificuldades dos alunos, verificamos que são muitos os factores que podem influenciar a aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem podem provir de factores externos e internos ao indivíduo que as apresenta.

Como exemplo de factores externos temos o método de ensino adoptado pelo professor, o tempo de aprendizagem insuficiente para que o indivíduo compreenda na sua totalidade determinado assunto e o clima desfavorável em que pode ter ocorrido a aprendizagem.

Dos aspectos internos são de salientar: as capacidades intelectuais do indivíduo que podem ser inferiores às requeridas para a compreensão de determinado assunto, os conhecimentos prévios serem insuficientes para integrar a nova informação ou ainda o nível de ansiedade ser muito elevado no momento em que é transmitida a informação, estando por isso a sua assimilação comprometida.

Existem, ainda, outro tipo de factores que intervêm durante o processo de aprendizagem, factores de natureza cognitiva e afectiva ou motivacionais, que influenciam a tomada de decisão sobre o que fazer e como fazer para melhorar a realização das tarefas escolares.

A este respeito Silva & Sá (1993) dizem-nos que:

*“A aplicação destas estratégias gerais requer, portanto, que o indivíduo seja capaz de reflectir sobre os seus próprio processos mentais. Por isso, o interesse pelo estudo do papel das estratégias na aprendizagem reforçou-se, consideravelmente, com o aparecimento de uma nova área de investigação psicológica, que tem sido designada por metacognição.”* (p. 22)

## **1.2. METACOGNIÇÃO DEFINIÇÃO E IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS**

Quando existem carências de estratégias cognitivas um dos modos de as superar é, precisamente, entender como se processa o conhecimento. Ao conhecimento sobre os próprios processos e produtos cognitivos Flavell (1976) deu o nome de metacognição.

No modelo que propõe sobre a metacognição Flavell (op. cit.) identifica dois domínios distintos: o conhecimento metacognitivo e a experiência metacognitiva.

O conhecimento metacognitivo refere-se aos conhecimentos que as pessoas têm sobre os seus próprios processos cognitivos e podem ser de natureza muito diversa, segundo os aspectos da cognição a que se referem.

O autor distingue três categorias de conhecimentos:

- Conhecimentos sobre as variáveis pessoais - referem-se a todos aqueles conhecimentos, tanto de natureza intraindividual como interindividual ou universal, que versam sobre as características cognitivas das pessoas.
- Conhecimentos sobre as variáveis da tarefa - incidem sobre a natureza e a exigência da tarefa.
- Conhecimentos sobre as variáveis da estratégia - englobam informações sobre o modo ou modos utilizados para alcançar os objectivos, assim como o modo de controlar a eficácia ou a pertinência da estratégia.

A experiência metacognitiva refere-se às experiências conscientes, cognitivas ou afectivas, relacionadas com as tarefas cognitivas; por exemplo, ter a sensação que a estratégia que se está a utilizar não é a mais adequada para resolver a tarefa.

Segundo Flavell (1987) a metacognição desenvolve-se à medida que se dá o desenvolvimento cognitivo, o qual por sua vez origina novas operações cognitivas. Com o decorrer da escolaridade, o indivíduo vai dominando melhor certas tarefas que lhe vão facilitar as experiências metacognitivas.

Até agora abordámos uma das dimensões da metacognição, o conhecimento dos próprios processos e dos produtos desses processos. Mas a regulação dos processos cognitivos é outra dimensão da metacognição.

Brown (1987) identifica três processos essenciais, cuja função é a de regular os processos cognitivos:

Planificação – surge antes da resolução de uma tarefa e consiste em antecipar as actividades, prevendo os possíveis resultados ou enumerando as possíveis estratégias.

Monitorização – consiste no controlo que é efectuado durante a realização da tarefa e que pode manifestar-se em actividades de verificação, rectificação e revisão da estratégia utilizada.

Avaliação – é efectuada após o terminus da tarefa e consiste em avaliar os resultados da estratégia que utilizamos, em termos da sua eficácia.

Ambas as dimensões da metacognição são complementares.

*“ Ao longo do seu desenvolvimento o indivíduo aprende estratégias cognitivas para progredir a cognição e estratégias metacognitivas para monitorizar o processo cognitivo.” (Salema, 1997, p.53).*

Salema (op. cit.) discrimina três tipos de conhecimento metacognitivo: declarativo (a tomada de consciência de saber algo), processual (o conhecimento do modo de realizar uma tarefa), e contextual (o conhecimento do quando e como usar uma estratégia).

Martí (1995) coloca algumas questões que permanecem em aberto nesta área, sendo uma delas a natureza e função das actividades cognitivas em relação à natureza e função das actividades metacognitivas, dando exemplos em que as diferenças estão bem estabelecidas e outros em que o não estão.

Ao nível da memorização, por exemplo, conhecer a existência de actividades de memorização e ter conhecimentos que regulam a própria actividade da memória, são estratégias metacognitivas; enquanto que o processo de memorização em si é uma actividade cognitiva.

Existem, contudo, situações em que o mesmo comportamento pode desempenhar, consoante os casos, funções cognitivas ou metacognitivas. A estratégia de procurar as ideias principais de um texto pode ser considerada como um meio de alcançar um objectivo, actividade cognitiva, ou como um modo de avaliar a compreensão de um texto, actividade metacognitiva.

Para tentar clarificar a categorização de metacognitiva a qualquer estratégia utilizada no desempenho de uma determinada actividade cognitiva, Flavell (1987) estabelece a diferença entre as estratégias que conduzem a progressos cognitivos, estratégias cognitivas, e as estratégias que são utilizadas como meio de observar e regular esses progressos, estratégias metacognitivas.

Gombert (1990) refere-se a actividades metacognitivas quando estas são reguladas de forma consciente pelo sujeito.

Segundo Sutherland (1996), a metacognição é um dos movimentos dominantes na Psicologia do Desenvolvimento. Este movimento dá grande ênfase à necessidade de as crianças se tornarem conscientes dos processos da sua própria aprendizagem.

Mesmo que o conceito de metacognição seja difícil de operacionalizar, existem elementos convergentes nas diferentes abordagens que indicam que o controlo dos sujeitos sobre o seu próprio funcionamento cognitivo melhora com o avanço na idade (Chartier & Lautrey, 1992).

### **1.3. MODELOS EXPLICATIVOS**

Os três marcos teóricos mais relevantes na área da metacognição, os quais fundamentam muitas das investigações realizadas nesta área e permitem compreender muitos dos temas e questões associadas à metacognição, como por exemplo, o papel da tomada de consciência e dos processos autoreguladores na aprendizagem e no desenvolvimento, são três: a teoria de Vigotsky, a teoria de Piaget, e, mais recentemente, a teoria do processamento da informação.

#### **1.3.1. A PERSPECTIVA DE VIGOTSKY**

Vigotsky é um metacognitivista pioneiro que incidiu sobre o controlo consciente da aprendizagem da criança.

No modelo de Vigotsky (1977) existem dois processos essenciais: o processo de interiorização ou internalização, e os processos de aprendizagem enquadrados pela zona de desenvolvimento potencial.

Para o autor a interacção social tem um papel essencial no desenvolvimento da criança e na aprendizagem. É através da interacção social, com mediadores mais competentes, que a criança aprende a regular os seus processos cognitivos.

Segundo a lei da dupla formação dos processos psicológicos superiores, toda a função aparece duas vezes e a dois níveis ao longo do desenvolvimento; uma primeira vez nas

actividades colectivas, enquanto conduta interpessoal, e uma segunda vez como actividade individual interiorizada.

De acordo com Vigotsky (op. cit.), as crianças são capazes de dominar em cooperação com os adultos ou com os seus pares mais competentes, aquilo que não seriam capazes de fazer sozinhas.

Relacionada com o processo de interiorização está a teoria de desenvolvimento potencial, que ajuda a compreender as características da inter-relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento em idade escolar.

Segundo o autor a aprendizagem começa muito antes da criança entrar para a escola:

*“A aprendizagem da criança nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”* (Vigotsky, 1977, p.39).

A aprendizagem e o desenvolvimento estão relacionadas entre si desde o nascimento da criança. Diz-nos Vigotsky (op. cit.):

*“O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos pode-lo-á fazer amanhã por si própria.”* ( p.44 )

A zona de desenvolvimento potencial é a diferença entre o nível de desenvolvimento actual da criança, estabelecido através da resolução individual de tarefas e o nível de desenvolvimento determinado pela capacidade da criança em realizar as mesmas tarefas com a colaboração ou orientação de adultos ou de colegas mais competentes.

A eficácia educativa depende da capacidade do professor, ou do adulto, ter em conta o nível de desenvolvimento actual da criança e interagir com ela de modo a levá-la para a sua zona de desenvolvimento potencial.

### 1.3.2. A PERSPECTIVA DE PIAGET

Muito antes de se iniciar a investigação metacognitiva já Piaget se interessava por alguns processos psicológicos relacionados com a metacognição. A tomada de consciência, a abstracção e a auto-regulação são três dos processos principais a que Piaget (1980, cit por Martí, 1995) recorre para explicar como se constrói o conhecimento e porquê.

Martí (1995) explica a abordagem de Piaget sobre estes três processos. A tomada de consciência é um processo e como tal não se adquire de forma imediata, ocorre no plano representativo de uma acção que já está adquirida, termina em conhecimentos explícitos que o sujeito exterioriza através das suas acções, quando, por exemplo, o sujeito explica o que acaba de fazer.

A abstracção é um processo implícito que permite ao sujeito extrair determinadas propriedades dos objectos ou das próprias acções, reorganizá-las e aplicá-las a novas situações.

Os processos de auto-regulação estão englobados na equilibração e é através deles que se explica que o desenvolvimento cognitivo tem uma dinâmica interna a qual é influenciada pelo meio físico e social.

Segundo Piaget, (1975, cit. por Martí, 1995) o desenvolvimento cognitivo é guiado por uma série de mecanismos, como a tomada de consciência, a abstracção e a auto-regulação, os quais se aplicam a construções cada vez mais elaboradas. A construção cognitiva exige uma re-elaboração constante dos conhecimentos a diferentes níveis de complexidade; neste sentido a natureza da construção cognitiva é metacognitiva (Martí, op. cit.).

### 1.3.3. A PERSPECTIVA DO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO

A metacognição foi também abordada no quadro das teorias do processamento da informação. Esta perspectiva tem sido definida como uma abordagem ao desenvolvimento onde a especificação dos processos mentais e os passos necessários para realizar uma tarefa cognitiva, assim como a análise e características da tarefa, assumem um papel primordial (Valente et. al. 1989).

Neste âmbito, qualquer actividade cognitiva exige, para que seja executada correctamente, um controlo que planifique, regule e avalie a actividade.

Martí (1995) refere os seis requisitos básicos do sistema de controlo:

- prever as limitações de processamento;
- ser consciente do repertório de estratégias disponíveis e da sua utilidade em cada caso concreto;
- identificar as características do problema;
- planificar as estratégias adequadas para a resolução de problemas;
- controlar e supervisionar a eficácia das estratégias no momento da sua aplicação;
- avaliar em cada momento os resultados obtidos.

O controlo é, de acordo com esta teoria, consciente, intencional e deliberado. O facto de se exercer controlo sobre os próprios processos cognitivos parece ser um mecanismo essencial de mudança ao longo do desenvolvimento e da situação de aprendizagem.

Segundo Morais (1993), a teoria do processamento da informação veio realçar a possibilidade de promoção dos processos cognitivos, clarificando deste modo a ideia de que é possível aprender a aprender.

## 2. LEITURA E COMPREENSÃO

Saber ler é, sem dúvida, uma aprendizagem determinante na vida de cada um de nós. Sobre a importância da leitura Mayor et al. (1995) dizem-nos que:

*“Um dos processos cognitivos mais complexos que leva a cabo o homem é precisamente a leitura e o aprender a ler constitui a tarefa mais difícil e decisiva através da qual as crianças se inserem numa sociedade e numa cultura desenvolvida.”*  
(p. 206)

A leitura foi considerada durante muitos anos, tanto por professores como por investigadores, como um conjunto de sub-habilidades que tinham que se ensinar de modo sequencial aos alunos. Quem as dominasse, dominava a leitura. Actualmente, parece cada vez mais evidente que o dominar uma habilidade isolada não é sinónimo de uma actividade real de leitura (Giasson, 1990).

O problema da leitura está centrado no processo de compreensão (Del Rio, 1985). A característica fundamental deste processo é a capacidade que o indivíduo tem para extrair o significado do texto, habilidade muito mais complexa do que encadear significados de um conjunto de palavras descodificadas (Alonso & Mateos, 1985).

Existem diferentes modelos que explicam os processos implicados na compreensão leitora. Entre eles existem pontos convergentes, como o considerarem que o texto deve ser analisado em vários níveis, desde os grafemas até ao texto como um todo, e pontos divergentes no que se refere ao modo como estes níveis se relacionam funcionalmente.

Para explicar o que é a leitura podem, assim, distinguir-se três tipos de modelos que se sucederam no tempo: modelos de processamento ascendente, modelos de processamento descendente e modelos interactivos (Adams, 1982, cit. por Alonso & Mateos, 1985).

No modelo ascendente, a informação propaga-se de baixo para cima desde o reconhecimento visual das letras até ao conhecimento semântico do texto como um

todo. O leitor percebe as letras, sílabas, palavras, frases e depois acede ao sentido. A via fundamental de acesso ao significado é a via fonológica, a estratégia responsável é a decodificação.

Nos modelos descendentes, a informação propaga-se de cima para baixo, do mais complexo para o mais simples. O indivíduo faz previsões, antecipações e depois verifica no texto a sua confirmação; caso não se confirme faz novas previsões. A leitura é uma espécie de jogo psicolinguístico; a via fundamental da leitura é a via visual.

Se relacionarmos os modelos ascendentes e descendentes com os métodos pedagógicos verifica-se que os primeiros são auditivo-sintáticos em que o ponto de partida é a correspondência grafo-fonológica, enquanto os segundos correspondem aos métodos globais; o ponto de partida é o texto, sendo o ponto de chegada a frase (Alves Martins, 1996). Ambos os modelos foram alvo de algumas críticas.

Em relação aos modelos ascendentes destaca-se:

- Ausência de flexibilidade, não se utilizando as mesmas estratégias para ler todos os tipos de texto.
- Não é certo que todas as letras sejam processadas; o tempo de leitura não é compatível com a leitura letra a letra e os leitores nem sempre notam os erros ortográficos.
- A via fonológica não é a única utilizada na leitura; os homófonos não seriam compreendidos.
- O contexto influencia a leitura; a presença de um contexto prévio relacionado com a palavra facilita o reconhecimento dessa palavra.

No que diz respeito aos modelos descendentes a crítica principal relaciona-se com o modo como se poderá explicar a leitura de palavras desconhecidas (Alves Martins & Niza, 1998).

Os modelos interactivos vão utilizar as estratégias em simultâneo e em interacção, reconciliando as posturas unidireccionais anteriores. Referem Alves Martins e Niza (op. cit.):

*“O leitor utiliza simultaneamente e em interacção, capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes.”* (p.125)

Nos modelos interactivos a organização da informação em função dos conhecimentos prévios tem um papel primordial; as diferenças individuais entre os leitores são explicadas tendo como base os diferentes conhecimentos que possuem quando lêem um texto. Para que exista compreensão do texto é necessário que o leitor possua conhecimentos relacionados com o tema do texto e que domine o código linguístico.

A crítica relevante efectuada aos modelos interactivos está relacionada com a sua não aplicação a fases iniciais da leitura (Alves Martins & Niza, op. cit.).

De acordo com Fayol (1996), aquele que compreende um texto deve fazer duas coisas em simultâneo, tratar a linguagem escrita e construir uma representação mental.

A Psicologia cognitiva, ultimamente, sustenta que o processamento de um texto implica a construção de uma representação coerente do mesmo por activação e verificação das estruturas de conhecimento. Esses esquemas vão permitir ao leitor interpretar a informação explícita, construir expectativas, fazer inferências e integrar o texto.

A investigação neste campo centrou-se no estudo das estratégias usadas pelo leitor na procura do significado do texto, estratégias que são de dois tipos: dirigidas ao texto e dirigidas ao conhecimento.

Dois aspectos principais distinguem os modelos tradicionais de compreensão dos modelos mais recentes. O primeiro aspecto refere-se à hierarquização das habilidades, a concepção da compreensão na leitura passou de um modelo centrado em listas sequenciais de habilidades para um modelo mais global orientado para a integração das habilidades. O segundo aspecto diz respeito à participação do leitor na compreensão; a ideia de recepção passiva da mensagem deu lugar à noção de interacção texto-leitor.

## 2.1. MODELO DE COMPREENSÃO DO TEXTO ESCRITO

Actualmente, existe consenso em considerar a leitura como um processo interactivo, assim como em considerar que a compreensão de um texto escrito está dependente de três variáveis diferentes: o leitor, o texto e o contexto em que a leitura se processa (Irwin, 1986; Deschênes, 1986; Langer, 1986, cit. por Giasson, 1990).

### 2.1.1. O LEITOR

A variável leitor diz respeito aos próprios recursos da pessoa leitora, isto é, à sua estrutura cognitiva e afectiva e às habilidades que usa na situação concreta de leitura (Denhière, 1985, cit. por Giasson, 1990). Da estrutura cognitiva fazem parte:

- Os conhecimentos que a pessoa tem sobre a língua; conhecimentos fonológicos, sintácticos, semânticos e pragmáticos, que lhe permite relacionar o oral e o escrito, colocando hipóteses quanto ao sentido do texto.
- Os conhecimentos sobre o mundo, aquilo a que é chamado a cultura geral do indivíduo. Estes conhecimentos sobre o mundo são de uma importância fulcral para a compreensão do texto escrito.

Deschênes (1988) refere que os conhecimentos iniciais do sujeito podem ter efeito sobre os processos de activação dos conhecimentos: na memória, de inferência ou de hierarquização das informações, sendo estas três actividades de reconhecida importância na compreensão de textos. A este respeito Reed (1982, cit. por Deschênes, 1988), diz-nos:

*“A Psicologia cognitiva apoia-se sobre o postulado que em toda a actividade cognitiva o indivíduo utiliza aquilo que percebe. Assim aprender é dar um sentido às informações sobre a base dos conhecimentos presentes na memória.”* (p. 137)

Muitos trabalhos mostram que os conhecimentos iniciais podem interferir com o desempenho de compreensão. Alguns estudos mostram que os desempenhos de recordação ou de reconhecimento são largamente dependentes dos conhecimentos prévios. Os sujeitos que possuem mais conhecimentos dentro do assunto do texto recordam mais informações e organizam-nas melhor do que os sujeitos que possuem menos (Deschênes, 1988).

Mesmo nos casos em que os textos não são explícitos, tornando-se necessário fazer inferências para os compreender melhor, os conhecimentos prévios são de extrema importância. Lipson (1983, cit. por Deschênes, 1988) concluiu que as crianças de 10 a 12 anos inferem uma maior quantidade de informação de um texto familiar do que de um texto não familiar.

Para entendermos bem a importância dos conhecimentos anteriores sobre um tema vejamos o que diz (Adams & Pruce 1982, cit. por Giasson, 1990):

*“A compreensão é a utilização de conhecimentos anteriores para criar um novo conhecimento. Sem conhecimentos anteriores, um objecto complexo como um texto, não é apenas difícil de interpretar, para falar com rigor, ele não tem significado.” (p. 27)*

A segunda componente da variável leitor, a estrutura afectiva, relaciona-se com as atitudes e interesses do leitor, as quais influenciam a compreensão do texto.

Dentro da variável leitor temos ainda que considerar os seus próprios processos de leitura, isto é, a sua habilidade para compreender os elementos frase, a ligação entre estes e a sua integração num todo.

Segundo Bower e Morrow (1990, cit. por Fayol, 1996) compreender um discurso ou um texto é constituir um modelo mental da situação descrita, entendendo-se modelo mental por uma representação analógica das entidades evocadas. Esta representação é elaborada a partir de informações explícitas de natureza lexical, as palavras são organizadas em frases segundo as regras sintácticas. As frases são arranjadas sequencialmente nos textos e vão induzir a evocação de conceitos e das relações entre eles. Por conseguinte, para compreender um texto estão em jogo os elementos

linguísticos, os conceitos e as relações que estes evocam. É exigido ao leitor que disponha de conhecimentos linguísticos e conceptuais e que possa mobilizar uns e outros.

Compreender um texto é, pois, uma tarefa complexa que exige ao leitor o domínio de alguns processos. Irwin (1986, cit. por Giasson, 1990) propôs uma classificação que distingue cinco grandes categorias de processos de leitura:

- Microprocessos - permitem compreender a informação que está contida numa frase. Para entender a frase é necessário reconhecer as palavras, agrupá-las em unidades significativas e seleccionar os elementos da frase necessários à sua retenção, à sua compreensão.
- Processos de integração - possibilitam o estabelecimento de relações entre as frases. As ligações entre as frases asseguram a coesão do texto e são feitas utilizando por um lado, os referentes (palavra ou expressão que substitui outra, como por exemplo, pronomes) e os conectores (palavras que ligam dois factos entre si, como por exemplo, as conjunções). Por outro lado, as inferências completam este processo de ligação das frases num todo.
- Macroprocessos - dizem respeito à compreensão do texto no seu todo. Para tal, é necessário saber identificar as ideias principais, saber resumir e ainda utilizar a estrutura do texto, para compreender e reter a informação nele contida.
- Processos de elaboração - compreendem: fazer previsões, construir imagens mentais, emocionar-se com a leitura, ligar conhecimentos novos com os antigos. Estes processos não são tão necessários para a compreensão literal do texto. No entanto, os leitores que utilizam os processos supra referidos motivam-se mais e compreendem melhor o que lêem.
- Processos metacognitivos - referem-se ao conhecimento que o próprio leitor tem do seu processo de leitura, da sua capacidade de verificação, da perda da compreensão e do uso de estratégias para a recuperar.

Como nos refere Giasson (1990) não é só um processo que está implicado, mas vários actuando em simultâneo e exigindo cada um deles o domínio de habilidades fundamentais para uma efectiva compreensão da leitura.

### 2.1.2. O TEXTO

A actividade de compreensão manifesta-se na relação com o texto e em função do objectivo do leitor (Fayol, 1996).

Ler é uma actividade flexível e adaptável aos propósitos do leitor, à natureza e legibilidade do texto e aos diferentes níveis de processamento.

É completamente diferente o acto de ler quando o objectivo da leitura é procurar um detalhe ou um dado específico, quando se interpretam ou se seguem instruções, ou quando se lê só pelo prazer estético (Mayor, 1980, cit. por Mayor et al. 1995).

Do mesmo modo, o processo de leitura é diferente quando se lê um texto facilmente legível ou quando se lê um texto com léxicos bastante complexos.

Os diferentes níveis de processamento implicados dão também lugar a diferentes tipos de leitura: leitura automática, quando se lê distraidamente e não se apreende o significado do texto; leitura compreensiva, quando se está atento e se procura conscientemente perceber o significado do texto; leitura crítica, quando o leitor se coloca no lugar do autor ou de outros leitores e tira as suas conclusões e avaliação sobre o significado do texto (Mayor et al. 1995).

É largamente admitido que para se compreender um texto é necessária a construção de uma representação referencial do seu significado, uma representação da situação evocada pelo texto.

Segundo Johnson-Laird (1983, cit. por Gyselinck, 1996), na compreensão de textos intervêm três níveis de representação: representação grafo-fonológica, representação

proposicional e um modelo mental. A passagem da representação grafo-fonológica à representação proposicional é realizada automaticamente, rapidamente e involuntariamente no caso de um leitor que domine bem a língua.

A representação proposicional é definida como um conjunto de símbolos dotado de uma estrutura sintáctica arbitrária e de um léxico que corresponde estritamente ao da linguagem natural. A construção do modelo mental no prolongamento da representação proposicional é opcional, mas geralmente realizada. A estrutura do modelo mental é dinâmica e é progressivamente enriquecida e modificada por integração das informações explícitas do texto e dos conhecimentos gerais e específicos do leitor.

O texto, sendo um material que se lê, tem a ver com o seu autor. Torna-se necessário conhecer qual a sua intenção ao escrever (persuadir, informar, distrair) e como estruturou o conteúdo do texto, isto é, como organizou as suas ideias.

A literatura actual sobre a leitura centra-se em dois grandes tipos de textos que se distinguem pela sua estrutura: os textos narrativos e os textos expositivos. As formas de abordar um e outro são diferentes. Os leitores eficientes sabem manejar cada um deles compreendendo e retendo melhor a informação, enquanto os maus leitores não são sensíveis à estrutura do texto.

Alguns estudos têm evidenciado que os textos narrativos são mais fáceis de compreender e de reter do que os textos expositivos (Alonso & Mateos, 1985).

Graesser e Goodman (1985, cit. por Alonso & Mateos, 1985) apontam algumas diferenças entre estes dois tipos de texto, as quais explicam, de algum modo, a dificuldade por parte de alguns alunos em compreender os textos expositivos:

- No texto expositivo transmitem-se informações novas e explicam-se novos conteúdos, enquanto que nos narrativos encontramos novas variações sobre a informação já conhecida.
- Nos textos expositivos o leitor assume a informação que lê como certa, enquanto que nos narrativos pode ser fictícia; neste caso ele não tem que avaliar

sistematicamente a verdade das constatações em relação com o seu próprio conhecimento.

- Nos textos expositivos as referências espaciais e temporais são gerais, enquanto que no texto narrativo são específicas.
- A prosa narrativa encontra-se mais próxima da linguagem oral do que a prosa expositiva.
- Fazem-se mais inferências a partir dos textos narrativos do que dos expositivos.
- As funções comunicativas do texto narrativo são de entreter, enquanto que no texto expositivo são de informar.

Devido a estas diferenças, a construção do significado do texto parece estar orientada no texto narrativo fundamentalmente pelo conhecimento; no texto expositivo intervém, principalmente, a estrutura proposicional e superficial do texto. Deste modo, a compreensão da narrativa depende mais dos processos de cima para baixo, enquanto que no processamento da informação da exposição os processos utilizados são de baixo para cima (Kieras, 1985, Graesser & Goodman, 1985, cit. por Alonso & Mateos, 1985).

Vários autores têm vindo a preocupar-se com a actividade metatextual, a capacidade para ser consciente e para controlar a produção e a compreensão de textos, ou seja, o modo como os leitores são capazes de articular enunciados com unidades linguísticas mais amplas, dominar a coesão e a coerência do texto, controlar a organização e a estrutura geral do texto e diferenciar e usar adequadamente a estrutura dos diferentes tipos de texto (Mayor et al. 1995).

Segundo Gombert (1990), a habilidade metatextual aparece gradualmente de acordo com a idade e a complexidade das tarefas, mas só se desenvolve mais tardiamente. Assim, aos cinco anos as crianças identificam um texto como tal; entre os nove e os dez anos excluem de um parágrafo uma frase não relacionada com o tema em questão e já estabelecem hierarquias simples entre as diferentes informações; entre os doze e os treze

anos são capazes de saber explicitamente o que é um parágrafo, e só mais tarde elaboram hierarquias complexas sobre as informações textuais.

### 2.1.3. O CONTEXTO

O contexto é tudo aquilo que influencia a compreensão de um texto, isto é, a situação concreta desde que a pessoa entra em contacto com o texto.

Embora não se possa reduzir a diversidade de contextos, teoricamente distinguem-se três. Na prática, eles actuam em simultâneo: contexto psicológico, social e físico (Giasson, 1990).

O contexto psicológico tem a ver, essencialmente, com a intenção de leitura, os conhecimentos do leitor, a sua motivação, interesse pelo texto, a não interferência de problemas pessoais, etc. Segundo Giasson (op. cit.), a condição psicológica que tem maior relevo é a intenção de leitura, o modo como o leitor aborda o texto vai influenciar a compreensão do mesmo.

O contexto social envolve todas as interações estabelecidas durante a leitura: com colegas, professores, as situações de leitura individual, situações de leitura perante o grupo, leitura com apoio, leitura orientada, etc. De acordo com Holmes (1985, cit. por Giasson, 1990), um aluno que lê um texto em voz alta perante os colegas terá menos hipóteses de o compreender bem do que se fizer uma leitura silenciosa. Por outro lado Dansereau (1987, cit. por Giasson, 1990), constatou que alunos que trabalhavam juntos para melhorarem a compreensão de um texto retinham mais informações do que os que trabalhavam sozinhos.

O contexto físico tem a ver com as condições materiais em que a leitura é produzida: ruído, temperatura, formato de letra, etc.

De acordo com Giasson (1990), para favorecermos a compreensão nos alunos é necessário verificarmos se estas três variáveis se organizam adequadamente.

## 2.2. A AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO

August, Flavell & Clift (1985) realizaram um estudo para ajudar a conhecer os factores que contribuem para que as crianças mais jovens e menos competentes tenham sérias dificuldades em avaliar a sua compreensão de textos. Compararam leitores competentes com leitores menos competentes (32 sujeitos do 5º curso pertencentes a dois distritos escolares da Carolina do Norte – Estados Unidos). Apresentavam aos sujeitos cinco histórias, das quais a três faltava uma página, o que fazia com que a história ficasse inconsistente. Os autores concluíram que, após a leitura das três histórias, os leitores menos competentes obtiveram resultados inferiores nas situações seguintes: identificar a falta da página, colocá-la correctamente e tornar a história consistente.

Dos resultados obtidos os autores retiraram quatro possíveis implicações para a educação:

1 - Os dados deste estudo sugerem que a recordação da informação importante não indica necessariamente que a criança compreendeu o texto (muitas crianças recordaram toda a informação importante e não detectaram a falta da página na história). Assim, as estratégias de ensino que têm por base as respostas a perguntas, como indicadores da compreensão, podem não proporcionar ao professor informação suficiente sobre a capacidade de leitura dos estudantes. De acordo com estes autores os professores devem ser treinados para utilizar várias técnicas de avaliação para averiguar se os estudantes compreendem o texto na totalidade.

2 - As crianças menos competentes podem realizar um processamento construtivo sem manifestarem a existência do problema do texto.

3 - As perguntas de verificação não conduzem obrigatoriamente a que o sujeito questione a adequação de uma mensagem. É necessário a utilização mais explícita para fomentar uma compreensão adequada e um controlo da compreensão.

4 - É importante que os professores tenham consciência que mesmo os leitores mais competentes necessitam de mais instrução no controlo da compreensão.

Segundo Fayol (1996), é fundamental que o leitor verifique se compreendeu ou não o texto, e que possa auto-regular a sua compreensão a fim de a tornar mais eficaz.

De acordo com Baker (1985, cit. por Mateos, 1991), a supervisão da compreensão leitora inclui dois aspectos: a avaliação da própria compreensão durante a leitura de um texto, o que implica detectar problemas; e a regulação que o leitor realiza quando encontra algum obstáculo para representar o significado, que consiste nalgum tipo de estratégia direccionada para resolver o problema detectado.

Mateos (1991) refere que, ao avaliarmos a nossa compreensão de um texto, utilizamos três tipos de critérios: léxico, sintáctico e semântico. Usamos um critério léxico quando avaliamos a compreensão das palavras individuais; o critério sintáctico leva-nos a avaliar a correcção gramatical das frases; por último a aplicação de um critério semântico exige que tomemos em consideração o significado das frases e do texto como um todo.

No que diz respeito à regulação, de acordo com o modelo elaborado por Anderson (1980, cit. por Mateos, 1991), o leitor deve tomar várias decisões estratégicas quando se depara com uma falha de compreensão. Antes de mais, tem de decidir se é ou não necessário fazer algo para restabelecer a compreensão; se o considerar necessário deve escolher entre as seguintes opções:

- armazenar o problema na memória, como uma questão a resolver e esperar que a sua clarificação tenha lugar na continuação da leitura do texto;
- oferecer uma situação provisória ao problema formulando uma hipótese, deixando aberta a possibilidade de a confirmar ou não em função da informação posterior;
- utilizar uma estratégia de imediato; reler, saltar partes do texto, consultar uma fonte externa ao texto ou utilizar o seu conhecimento prévio.

Se a estratégia for eficaz, o leitor continua a ler a partir do ponto em que detectou a falha, se o não for entrará num novo ciclo de tomada de decisões.

A este respeito Cataldo e Cornoldi (1998) referem que um conhecimento inadequado sobre a leitura pode explicar porque é que os leitores menos hábeis, quando são capazes de controlar a sua compreensão e de reconhecer as suas dificuldades, não usam estratégias adequadas.

Mateos (1991) diz-nos:

*“... um bom supervisor é aquele que selecciona a estratégia mais adequada à situação.”* (p. 39)

Fayol (1996) refere que a actividade de compreensão é sempre confrontada com a interpretação do texto. Esta interpretação apresenta uma margem de liberdade em função do texto, dos modelos em que se fixa o leitor e dos conhecimentos prévios que o leitor possui.

A existência desta margem de interpretação conduz-nos ao problema da avaliação da compreensão e aos métodos a utilizar.

Alonso e Mateos (1985) falam da necessidade de se desenhar instrumentos de medida da compreensão leitora e referem diferentes áreas de avaliação, fazendo a correspondência com as diversas estratégias que um bom leitor deve possuir:

- Avaliação do conhecimento necessário para compreender um texto.
- Avaliação da representação que o leitor constrói depois de ler o texto.
- Avaliação dos processos de formação e revisão de hipóteses, tipos de inferências e predições que se realizam e dos tipos de relações que se estabelecem entre os elementos do texto durante a leitura.
- Avaliação dos tipos de estratégias que o leitor usa para corrigir os erros de compreensão durante a leitura.

A maior parte dos instrumentos de medida estão relacionados com o produto , de entre vários destaca-se: o reconto do texto; o resumo; a resposta a questões literais ou inferenciais e resolução de problemas (Fayol, 1996).

Embora exista uma variedade significativa de instrumentos para avaliar o produto, o problema centra-se na avaliação do processo (Alonso & Mateos, 1985).

Nesta área, Fernández (1983, cit. por Alonso & Mateos,1985) refere a técnica do “pensamento em voz alta”, que consiste em pedir ao sujeito que verbalize os seus pensamentos enquanto produz, embora esta técnica apresente limitações metodológicas e a análise dos protocolos se revele difícil.

Se é através da avaliação dos processos que poderemos encontrar estratégias e soluções para cada aluno, será importante, antes de mais, proporcionar-lhe um ensino explícito, cujas características principais estejam relacionadas com a transparência dos processos cognitivos presentes na actividade da leitura, assim como com o desenvolvimento da autonomia do leitor (Giasson, 1990; Fayol, 1996).

### **3. ENSINO EXPLÍCITO: UM MODELO DE ENSINO DA COMPREENSÃO DO TEXTO ESCRITO**

Alguns investigadores estudaram como ensinar de um modo eficaz as estratégias necessárias para uma boa compreensão leitora.

Baumann (1985) refere algumas pesquisas realizadas nessa área, em que se obtiveram resultados positivos. Williams (1984) ensinou estudantes com problemas de aprendizagem a compreender as ideias principais de parágrafos curtos. Os resultados indicaram que o grupo de instrução tinha um sucesso mais significativo do que o grupo de controlo numa tarefa pós-teste de escrever um resumo.

Na sua investigação Williams (op. cit.) utilizou a metodologia do ensino explícito na instrução que proporcionou aos alunos. É este modelo que encontramos em grande parte dos trabalhos de pesquisa sobre o ensino da compreensão.

Nalguns casos, este modelo surge com a designação de ensino directo. O ensino directo surgiu nos anos 60. Favorecia-se a planificação do ensino mais do que o papel do professor. Ao professor estava designado o papel de transmitir a lição, não existindo praticamente ocasiões para tomar decisões, o importante era o modo como a lição estava organizada e planificada (Baumann, 1987, cit. por Giasson, 1990).

Actualmente o modelo de ensino explícito considera primordial o papel do professor, mais do que o da planificação. Embora o professor planifique a sua lição, não a deve seguir rigidamente, mas ser capaz de perceber quando é necessária uma discussão, o esclarecimento de um conceito ou outras actividades. O ensino explícito coloca em destaque o papel do professor.

Segundo Giasson (1990), outra das características do ensino explícito da compreensão na leitura é a preocupação com o facto da situação de leitura ser sempre significativa e integral, não existindo a divisão da habilidade em sub-habilidades, mas sim o máximo de apoio por parte do professor, de modo a que o aluno realize integralmente a

actividade. À medida que o aluno vai conseguindo realizar a tarefa o professor retira o seu apoio gradualmente.

O ensino explícito torna transparente os processos cognitivos presentes numa dada actividade e tem como objectivo ensinar estratégias específicas que possibilitem a autonomia do aluno em termos do seu próprio estudo.

Essa autonomia vai sendo adquirida progressivamente e com a ajuda do adulto. Esta perspectiva inspira-se em Vigostky (1977), segundo a sua teoria, aquilo que a criança faz hoje com o adulto, realiza mais tarde sozinha. São as interacções que a criança estabelece com o adulto que lhe permite desenvolver não só habilidades, o como fazer, mas, principalmente, as estratégias: saber como se faz, o quê, quando e o porquê (Giasson, 1990).

Por outro lado, hoje em dia, o ensino da compreensão não é feito somente através da repetição dos conteúdos e de perguntas que vão sendo colocadas ao aluno sobre os assuntos já dados pelo professor, mas também do “feed-back” que o aluno recebe sobre o porquê de uma resposta ser adequada ou não. Assim, ajuda-se o aluno a encontrar a estratégia correcta para chegar ao bom resultado. Nesta perspectiva o aluno é encarado como um ser activo construtor do seu próprio conhecimento.

Diz-nos Salema (1997):

*“O objectivo do ensino explícito é ajudar os alunos a manejar o conhecimento declarativo, processual e condicional, sobre as competências e estratégias de compreensão. O grau de concretização deste ensino está relacionado com a aquisição e o uso de estratégias de compreensão.”* (p. 34)

Estudos realizados para testar a eficácia do ensino de diferentes estratégias de compreensão (Paris & Jacobs, 1984, e Carriedo & Alonso, 1995) verificaram que diferentes programas, cujos objectivos são a melhoria da compreensão leitora, incluem estratégias cognitivas que contribuem para os sujeitos processarem a informação do texto de modo eficiente, através do conhecimento declarativo, processual e condicional, acerca de como colocar em prática as estratégias em causa. Assim como incluem

estratégias metacognitivas a serem utilizadas pelo sujeito para auto-avaliar e auto-regular o seu próprio processo cognitivo.

Ambos os estudos concluíram que uma instrução explícita sobre a avaliação, planeamento e regulação sobre a leitura pode incrementar significativamente o conhecimento e o uso dessas estratégias pelas crianças.

Paris & Jacobs (1984) referem que os professores devem ensinar às crianças os aspectos declarativos, processuais e condicionais das estratégias de leitura, proporcionando aos alunos uma melhor compreensão dos textos, o que pode ajudar a motivá-los para lerem sozinhos.

### **3.1. ETAPAS DO ENSINO EXPLÍCITO**

O ensino explícito sobre a leitura tem como objectivo as estratégias de compreensão, como, por exemplo, extrair as ideias importantes de um texto, construir um modelo mental, elaborar um resumo, etc.

O ensino explícito é constituído por cinco etapas. No início, a responsabilidade é inteiramente do professor e esta vai passando, gradualmente, para o aluno, até que ele é o responsável pela estratégia. Giasson (1990) refere as seguintes etapas:

- *Definir a estratégia e precisar a sua utilidade* - Há que explicitar claramente em que consiste a estratégia e qual a sua utilidade para que o aluno saiba a razão do que está a fazer; só desta forma interiorizará a estratégia. Algumas pesquisas mostram que o facto de valorizar a estratégia pode contribuir para manter a sua utilização pelo aluno. Existem várias maneiras de valorizar as estratégias: dizendo-lhe que utilizar a estratégia pode ajudá-lo a ter mais sucesso na leitura; explicando-lhe que a estratégia foi útil a outros alunos; sublinhando a relação entre a utilização da estratégia e o progresso do seu desempenho. Estas orientações são particularmente úteis para ajudar os leitores que não têm confiança em si próprios.

- *Tornar o processo transparente* - Esta etapa constitui a essência do ensino explícito, pois os processos cognitivos não são observáveis directamente e há que explicitá-los verbalmente, de forma adequada, conforme o objectivo da tarefa em causa.
- *Interagir com os alunos e orientá-los para o domínio da estratégia* - Começa a autonomia do aluno; o professor discute com ele a estratégia e diz como a utilizar. O aluno, com pequenas orientações do adulto, utiliza ele próprio a estratégia. No final explica aos seus pares e ao professor como o fez. Desta forma o aluno confrontará a sua explicação com a dos colegas.
- *Favorecer a autonomia na utilização da estratégia* - Esta etapa visa consolidar a aprendizagem da estratégia em causa. O aluno é praticamente autónomo na sua aplicação. Novamente se discute a estratégia em grande grupo para a consolidar naqueles alunos que ainda se mostram pouco autónomos.
- *Assegurar a aplicação da estratégia* - O professor encoraja a utilização da estratégia ajudando o aluno a identificar as situações em que a sua aplicação é vantajosa e em que terá melhor resultados ao aplicá-la sistematicamente.

Outro modo de sintetizar as etapas do ensino explícito consiste em associá-las aos três tipos de conhecimentos necessários à realização de uma actividade: os conhecimentos declarativos, os conhecimentos processuais e os conhecimentos pragmáticos. De acordo com Stein (1986, cit. por Giasson, 1990), este tipo de classificação responde às questões o quê, porquê, como e quando:

O quê – Uma descrição, uma definição ou um exemplo da estratégia a ensinar (conhecimentos declarativos).

Porquê – Uma breve explicação, dizendo porque é que a estratégia é importante e como é que a sua aquisição irá ajudar os alunos a serem melhores leitores (conhecimentos pragmáticos).

Como – Um ensino directo do modo como a estratégia opera (conhecimentos processuais):

1. O professor explicita verbalmente como procede para utilizar a estratégia.
2. O professor interage com os alunos e orienta-os para o domínio da estratégia dando indícios, fazendo recontos e diminuindo gradualmente o apoio dado.
3. O professor consolida as aprendizagens e favorece a autonomia dos alunos na utilização da estratégia.

Quando - O professor explica as condições em que a estratégia deve ou não ser utilizada e como avaliar a sua eficácia (conhecimentos condicionais).

### **3.2. O ENSINO EXPLÍCITO E OUTROS MODELOS DE ENSINO**

Sobre o ensino explícito Baumann (1987, cit. por Giasson, 1990) diz-nos:

*“Apesar do seu inegável valor o ensino explícito não é uma panaceia.”*( p. 57)

O ensino explícito está direccionado para o treino de estratégias específicas. Este modelo de ensino é frutuoso no ensino de estratégias como compreender a ideia principal de um texto, elaborar um bom resumo e utilizar as estruturas dos diferentes tipos de texto. É um modelo que se pode utilizar em conjunto com outros modelos, como por exemplo, a aprendizagem cooperativa, o ensino recíproco, a descoberta independente ou outros que contribuam, de igual modo, para melhorar a compreensão na leitura.

Salema (1997) refere um modelo utilizado por alguns autores, um modelo geral da intervenção na leitura, cujo objectivo é o desenvolvimento de estratégias e competências diversas consoante as fases da leitura (antes, durante e após). A autora explicita as actividades do leitor nas diferentes fases do seguinte modo:

“ Antes da leitura, o leitor:

- prevê a informação que vai ler, revendo as características do texto (título, subtítulo, etc.) e os esquemas organizacionais do conteúdo;
- activa o conhecimento prévio, pela evocação do conteúdo, de categorias relevantes de informação e de esquemas de organização;
- concentra a atenção e estabelece as finalidades da leitura.

Durante a leitura, o leitor:

- confirma ou rejeita as previsões, assimilando novas ideias ou exercendo juízo crítico;
- clarifica e avalia as ideias, atendendo ao vocabulário- chave e gera novas perguntas;
- constrói a representação para cada segmento de informação, seleccionando, ligando e organizando as ideias relevantes.

Após a leitura, o leitor:

- constrói, categorizando e integrando, a representação da informação como um todo, resume as ideias-chave e as suas relações;
- avalia o seu desempenho face à finalidade da leitura;
- confirma previsões, identifica falhas de informação e procura colmatá-las.”( p. 35)

Ainda em relação a este modelo Schmitt e Baumann (1986, cit por Giasson, 1990) definem o papel de intervenção do professor do seguinte modo:

Antes da leitura - O professor estimula os conhecimentos do aluno pedindo-lhe que faça previsões sobre o conteúdo, levando-o a precisar a sua intenção de leitura.

Durante a leitura - O professor leva o aluno a verificar as suas previsões iniciais e a formular outras, assim como a relacionar o conteúdo do texto com os seus conhecimentos.

Após a leitura - O professor pode pedir ao aluno que resuma o texto, que verifique se a sua intenção de leitura foi concretizada.

Outro modelo utilizado nos programas de instrução da compreensão é o Modelo de Ensino Recíproco em que a instrução da compreensão é aplicada na interacção social entre o professor e o aluno. Diz Salema (1997):

*“Nesta metodologia, os alunos e o professor discutem o texto, construindo e negociando o seu significado através do diálogo.”* (p. 35)

Soriano, Vidal-Abarca e Miranda (1996) definem o ensino recíproco como um modelo que consiste num diálogo que se estabelece com o professor e os alunos em volta de quatro actividades cognitivas: clarificação, questionamento, previsão e resumo.

Estes autores realizaram um estudo no qual compararam os procedimentos para ensinar estratégias de compreensão e aprendizagem de textos. Num programa era utilizado o ensino explícito e noutro o ensino recíproco. Concluíram que ambos os procedimentos são eficazes para ensinar as estratégias de compreensão, embora os resultados sejam algo melhores no caso do ensino explícito.

#### 4. OS MACROPROCESSOS NA LEITURA

Os macroprocessos orientam-se para a compreensão global do texto, sendo as suas componentes essenciais a identificação das ideias principais, o resumo e a utilização da estrutura do texto.

Ao falarmos de macroprocessos importa falar da macroestrutura do texto ou de estrutura ou organização global do texto (Gombert, 1990). De acordo com Williams (1984), são os macroprocessos que vão construir a macroestrutura.

Segundo Fayol (1997), para que exista compreensão de um texto é necessário que os leitores tentem elaborar a partir das informações do mesmo uma representação mental coerente.

No processamento da representação global do texto, Salema (1997) distingue a macroestrutura semântica do texto e a superestrutura do texto. Segundo esta autora a macroestrutura é uma representação abstracta da estrutura global do significado do texto, enquanto que a superestrutura é ainda mais abstracta e caracteriza um tipo de organização do texto.

*“ Metaforicamente, pode afirmar-se que uma superestrutura é um tipo de forma de texto cujo objecto, o tema, isto é a macroestrutura, é o conteúdo do texto.”* (Salema, 1997, p. 32).

O modelo de macroestrutura mais referido na literatura é o de Kintsch e Van Dijk. Este modelo refere que o leitor representa o significado do texto construindo uma microestrutura do texto, um conjunto de preposições formadas por um predicado. A partir da microestrutura, o sujeito constrói a macroestrutura ou representação semântica do significado global do texto. A macroestrutura é formada por macroproposições que representam o tema ou a ideia principal do texto, sendo esta inferida pelo sujeito mediante macroestratégias que o sujeito aplica tendo em conta os seus conhecimentos e a informação que lhe proporciona o próprio texto (Van Dijk & Kintsch, 1983).

Segundo Ehrlich (1989, cit. por Fayol, 1989) a elaboração da macroestrutura realiza-se no decurso da leitura se o leitor possui conhecimentos prévios aos conteúdos abordados no texto.

De acordo com Madruga et al. (1996), a formação da macroestrutura é uma estratégia que o sujeito utiliza para reconhecer e seleccionar as ideias mais importantes, contribuindo para a execução dessa estratégia os próprios conhecimentos do sujeito e as indicações e sinais do texto.

Neste contexto a instrução da identificação das ideias principais e da elaboração de resumos assume um especial relevo, já que está orientada para a construção da macroestrutura que o leitor inclui na sua representação final do texto.

#### **4.1. A IDEIA PRINCIPAL**

A habilidade na compreensão da informação importante num texto escrito, discrimina os bons leitores dos leitores menos hábeis (Winograd, 1985).

De facto, quando os leitores se confrontam com um texto que não conseguem memorizar no seu todo, é necessário que consigam determinar qual a informação importante a reter. A aptidão para identificar e recordar as ideias principais de um texto está provavelmente ligada a uma boa compreensão leitora (Baumann, 1985).

De acordo com Giasson (1990), a ideia principal necessita ser definida de uma forma mais precisa. Existem diversas denominações (mensagem do autor, ponto de vista do autor, ideia central do texto, elementos importantes, etc.) que fazem transparecer a diversidade de concepções existentes sobre a ideia principal.

O trabalho realizado por Cunnigham e Moore (1986, cit. por Giasson, 1990) ilustra claramente a dificuldade na existência de consenso sobre a definição de ideia principal; pediram a alunos do 5º ano e a professores que descobrissem a ideia principal de um certo texto e obtiveram nove noções diferentes, tanto de professores como de alunos.

Winograd e Bridge (1986, cit. por Orantia, Rosales & Sánchez, 1998) distinguiram os seguintes termos que são muitas vezes utilizados quando nos referimos à informação importante de um texto: ideia principal, resumo, pontos principais, proposição supraordenada, frase tema, macroestrutura, estrutura textual e superestrutura temática.

Neste sentido, para que se possa clarificar melhor a informação importante e as habilidades que exige, Orantia, Rosales e Sánchez (1998) consideram necessário efectuar-se a distinção entre a identificação da informação importante do texto e a redução da informação importante, já que são dois processos que requerem habilidades diferentes. O primeiro refere-se à localização por parte do leitor das ideias principais do texto, o segundo relaciona-se com as operações necessárias para reduzir segmentos do texto às ideias essenciais.

A capacidade de hierarquizar as frases do texto em função da sua importância só se adquire mais tardiamente do que a capacidade de extrair o tema do texto (Fayol, 1985).

Na realidade, a avaliação sobre o que é importante num texto pode variar de um leitor para o outro. No entanto, na leitura do texto estão sempre presentes duas categorias de informação importante: a informação “textualmente importante” e a informação “contextualmente importante” (Van Dijk, 1979, cit. por Giasson, 1990).

Considera-se informação textualmente importante aquela que é apresentada como tal pelo autor; a que o leitor considera importante devido ao seu propósito de leitura é denominada contextualmente importante.

Para Giasson (1990), os leitores hábeis encontram mais facilmente as ideias principais de um texto porque recorrem simultaneamente aos dois tipos de informação referidos.

Existem diversas causas que levam à dificuldade de encontrar as ideias principais num texto:

- A ideia principal varia de acordo com o tipo de textos. Nos textos informativos a ideia principal pode ser um conceito, uma generalização, uma regra, etc. Nos textos

narrativos a ideia principal tem a ver com os conhecimentos e a sua interpretação (Williams, 1986, cit. por Giasson, 1990).

- A ideia principal pode ser confundida com o assunto.
- A ideia principal pode ser explícita ou implícita ou mesmo não existir.
- A localização da ideia principal do texto pode variar: pode surgir no início, no fim ou no meio do texto. Verifica-se que os alunos identificam mais facilmente a ideia principal quando ela surge no início do texto (Hare et al., 1989, cit. por Giasson, 1990).

Devido a todos estes factores e tendo em conta que as crianças têm dificuldades em identificar as ideias principais, aumentando estas quando se trata de um texto didáctico, Baumann (1982, cit. por Baumann, 1985) refere a importância de se ministrar aos alunos um ensino eficaz desta habilidade.

Dos diversos programas de instrução para melhorar a compreensão das ideias principais, Carriedo (1996) destaca as seguintes actividades utilizadas para o efeito:

- fazer com que as crianças adquiram uma representação das ideias do texto;
- ensinar os sujeitos a usar os sinais topográficos, como títulos e subtítulos;
- propiciar tarefas que incluam o ensino de uma ou várias estruturas textuais.

De acordo com Cunningham e Moore (1986, cit. por Carriedo, 1996), o que existe em comum nestas actividades é que são dirigidas para que o leitor compreenda as ideias principais e, neste sentido, implicam que o sujeito preste mais atenção a um tipo de informação do que a outro.

Estes autores efectuaram uma análise das tarefas implicadas na compreensão das ideias principais e concluíram que:

- A atenção dos leitores para a informação importante é dirigida através da realização de actividades prévias de leitura e ainda através da organização que o autor faz das ideias do texto.
- As tarefas de compreensão da ideia principal variam no grau de generalização pedida pelo tipo de resposta. Nalguns casos trabalha-se sobre a compreensão literal do texto (procurar uma frase temática, colocar títulos, procurar uma palavra chave), noutros sobre a compreensão inferencial dos textos (alguns casos de representação hierárquica e resumos).
- As tarefas também variam de acordo com a forma linguística com que se pede aos leitores que as realizem e com o grau linguístico que exigem. A criança pode, por exemplo, saber identificar a ideia principal do texto e não saber expressá-la. É diferente pedir à criança que eleja a ideia principal de entre várias alternativas ou perguntar-lhe qual é a ideia principal do texto.

Estes autores concluem que é necessário que nos programas de instrução os próprios sujeitos tenham um papel activo e que, embora se trabalhem os aspectos literais da compreensão, se dê relevo aos aspectos inferenciais para que a instrução seja o mais eficaz possível.

A este respeito Carriedo (1996) refere que é importante ensinar às crianças as estratégias a utilizar para que consigam retirar a informação importante do texto mais eficazmente. Há também que lhe ensinar o como, quando e porquê utilizar tais estratégias, ou seja, ensinar-lhes a auto-regular e auto-controlar o seu próprio processo de compreensão das ideias principais.

Giasson (1990) diz-nos:

*“ Para ensinar os alunos a identificarem a ideia principal a melhor estratégia consiste em proceder de acordo com as etapas do ensino explícito, isto é, em explicar aos alunos o porquê das estratégias, em ilustrar a estratégia a fim de tornar o processo transparente, em os ajudar quando fazem tentativas e em proporcionar-lhes situações em que possam aplicar a estratégia. ” (p. 113)*

A capacidade de identificar as ideias principais está interligada com a capacidade para elaborar um bom resumo (Madruga et al., 1996).

## 4.2. O RESUMO

O resumo é um caso particular de paráfrase selectiva. Consiste em extrair do texto as informações principais, ou julgadas como tal, as relações entre elas e em reformular essas informações, de modo a obter um novo texto, coeso e coerente (Fayol, 1989).

O interesse em estudar este processo surge da hipótese, segundo a qual para compreender um texto, o leitor constituiria uma representação mental, global do texto, retendo apenas uma parte da informação, constituindo-se uma espécie de resumo conceptual do texto (Kinstch e Van Dijk, 1978, cit. por Giasson, 1990). O resumo é assim considerado como uma maneira de se identificar o processo de compreensão.

De acordo com Carita et al. (1998), de todas as actividades de tratamento da informação escrita, o resumo é a que exige por parte do aluno uma maior capacidade de seleccionar a informação mais importante de determinado tema, mas é também das mais úteis para o ajudar na sua aprendizagem, já que fazer resumos ajuda o aluno a reter e a assimilar mais eficazmente os conteúdos das diversas disciplinas.

Hoje em dia é habitual que nas escolas se mandem os alunos resumir, mas a maior parte das vezes, os professores não proporcionam ao aluno um modelo organizado de como fazê-lo (Del Rio, 1985).

As estratégias de elaboração de resumos foram investigadas por Winograd (1985) que analisa as diferenças de estratégia entre bons e maus leitores, tendo em conta principalmente a consciência do que se pede na tarefa, a identificação correcta das ideias principais e a capacidade para resumir o significado completo do texto ao essencial.

O autor verificou que os problemas dos leitores deficientes estão relacionados com um conhecimento incorrecto sobre o que é necessário fazer para resumir um texto; têm mais dificuldades em identificar as informações que os adultos consideram importantes; e utilizam ineficazmente ou não utilizam as regras do resumo. Para elaborar um resumo são necessárias mais estratégias do que as utilizadas na compreensão de um texto. Por vezes, alguns leitores podem compreender a mensagem do texto e não conseguir resumi-lo.

O sucesso dos alunos na tarefa de resumir um texto pode ser influenciada por vários factores; de entre os quais Giasson (1990) destaca três: a concepção que os leitores têm sobre a actividade, a dificuldade em aplicar as regras do resumo e a falta de experiência.

No que se refere à consciência sobre a tarefa de resumir, esta não é a mesma para todos os sujeitos; no entanto, é um importante factor a considerar, principalmente em relação aos leitores mais jovens, para que obtenham sucesso na tarefa. Um exemplo deste facto pode observar-se num trabalho realizado por Taylor (1986), em que o autor perguntou a alunos do 4º e 5º ano que tinham algumas dificuldades na tarefa de resumir, o que consideravam mais difícil na tarefa. As respostas dos alunos vão no sentido de identificar como mais difícil encontrar palavras para substituir as do autor. Quando efectuou a mesma pergunta aos alunos que elaboraram um bom resumo do texto, estes responderam que o mais difícil foi encontrar as ideias principais.

Na dificuldade para aplicar as regras do resumo Head (1987, cit. por Giasson, 1990) refere que, o facto de alguns alunos não conseguirem elaborar um bom resumo deve-se às suas dificuldades em aplicar as regras e, entre estas, as mais difíceis de dominar são as relacionadas com as ideias principais.

No que diz respeito ao terceiro factor apontado por Giasson (op. cit.), a falta de experiência, é um facto que, de um modo geral, as técnicas do resumo não costumam ser objecto de lição nas escolas. Segundo a autora, no fim do 1º ciclo a maior parte dos alunos não recebe ensino específico sobre o resumo e muitas vezes nos anos seguintes, alguns professores e muitos manuais pedagógicos partem do princípio que a habilidade de resumir já está adquirida.

Taylor (1984) refere alguns princípios que deveriam orientar o ensino do resumo:

*Compreender bem antes de resumir* – o resumo depende do modo como o leitor lê o texto: o texto expositivo e narrativo não devem ser lidos do mesmo modo, se temos como objectivo elaborar um resumo. Outro aspecto importante é o tempo de leitura; uma só leitura não basta para se elaborar um bom resumo do texto.

*Identificar bem as ideias principais* – é necessário que os alunos tomem consciência das diferenças que existem entre ideia principal e ideia secundária. É igualmente importante tornar os alunos competentes para seleccionarem a ideia principal, assim como levá-los a formulá-la pelas suas próprias palavras.

*Sequência do ensino ou graduação da actividade* – em relação a este princípio é importante ter em conta a extensão do texto, devendo-se aumentar gradualmente a extensão do texto a resumir. É também importante ter em atenção o tipo de texto, devendo-se iniciar a actividade de resumir com textos narrativos, já que estes são mais fáceis para os leitores mais jovens, porque a linguagem utilizada é-lhes mais familiar. A presença do texto, de início, também pode ajudar os jovens leitores. A extensão do resumo pode ser de início mais longa, exigindo-se gradualmente resumos mais curtos.

Tendo em conta todos estes princípios e proporcionando aos alunos um ensino gradual da tarefa, é provável que esta actividade se torne mais simples e acessível.

Brown e Day (1983, cit. por Fayol, 1989) compararam os comportamentos e os comentários de alunos (dos 10-18 anos) e de adultos confrontados com a tarefa de resumir textos descritivos e identificaram cinco regras, que Fayol (1989) simplifica e resume a três regras para elaboração de resumos:

- Eliminação/selecção das informações em função da importância.
- Superordenação/condensação das informações.
- Selecção/elaboração de um enunciado temático.

No que diz respeito à primeira regra referida por Fayol, a capacidade para seleccionar as informações em função da sua importância é fundamental, quer em relação à economia geral do texto, como à possibilidade de reter só as informações mais relevantes. No entanto, o autor refere-nos que a utilização dessa hierarquia com vista a efectuar um resumo revela-se tardiamente.

A segunda regra é a que vai permitir que o resumo fique conciso, já que se pretende que os sujeitos substituam um conjunto de elementos por um termo globalizante. No entanto, para utilizarem esta regra os sujeitos têm que dispor de conhecimentos que lhes permitam, por um lado efectuar o agrupamento de classes e por outro conhecer a denominação dessas classes.

Em relação à terceira regra, os problemas surgem quando nos textos não se encontra um enunciado temático. O sujeito confronta-se com uma dupla tarefa: por um lado, tem que elaborar uma visão global do texto, por outro, tem que conseguir formular uma concepção geral do enunciado que resuma a ideia principal. A situação agrava-se quando o sujeito não dispõe de conhecimentos anteriores relativos ao tema abordado.

É certo que a aquisição destas regras por parte dos alunos é um processo gradual, mas é de extrema importância que seja trabalhado e adquirido para contribuir eficazmente para o sucesso educativo dos alunos. Diz-nos Giasson (1990):

*“As noções de ideia principal e de resumo são fundamentais na leitura. Com efeito, uma boa parte do nosso ensino da compreensão consiste em levar o aluno a extrair o que é importante num texto. A habilidade para identificar as ideias importantes e a habilidade para resumir um texto desenvolvem-se gradualmente e não se deve esperar que estejam dominadas no fim da primária. No entanto, é possível sensibilizar pouco a pouco os alunos a estas noções, ajustando as exigências da actividade às suas próprias capacidades.”*(p. 130)

Fayol (1989) estabelece três condições para que os sujeitos possam controlar a sua própria elaboração dos resumos:

- O conhecimento das principais características do resumo e das regras que permitem a sua elaboração.
- O conhecimento das condições de aplicação dessas regras: quando e onde se devem aplicar.
- A auto-regulação a fim de avaliar a realização do resumo e a correcção de eventuais lacunas ou erros.

Com uma instrução directa das regras de elaboração do resumo e de técnicas de auto-avaliação e auto-regulação, além dos sujeitos elaborarem o resumo, vão generalizar estes procedimentos às tarefas de compreensão, tornando-se o resumo um instrumento ao serviço da compreensão (Fayol, op. cit.).

### **4.3. OS TEXTOS NARRATIVOS**

A estrutura dos textos, o ter em conta como as ideias estão organizadas no interior do texto, é um elemento facilitador para compreender e retirar melhor as informações do texto (Giasson, 1990).

A narrativa é o tipo de texto que está presente no dia-a-dia das crianças, quer através do visionamento de filmes, quer através da leitura de romances, histórias ou banda desenhada, ou ainda através da narração escrita de um acontecimento (Bach, 1991).

Uma grande diversidade de textos possui a estrutura da narrativa: histórias, lendas, fábulas e a própria narrativa.

São várias as gramáticas das narrativas que descrevem as partes que compõem uma história e o modo como elas estão organizadas, destacando-se as de Mandler e Johnson e de Sten e Glen, que Fayol (1985) menciona no seu livro “Lá Récit e sa Construction”. Nesta obra, o autor refere que a estrutura canónica da narrativa é composta pelas

seguintes partes: quadro inicial, acontecimento desencadeador, reacção, objectivo, tentativa, resultado e fim.

Segundo Fayol (op. cit.), quando o autor respeita esta ordem canónica, a compreensão e a recordação tornam-se mais fáceis para os sujeitos.

No tratamento dos textos narrativos, além da estrutura do texto, muitos autores estão de acordo sobre a existência de uma representação da organização geral do texto por parte do sujeito, o esquema que o leitor utiliza para tratar a informação da narrativa. Este esquema é, na maior parte das vezes, intuitivo. De facto, quanto mais a estrutura da narrativa está próxima do esquema elaborado pela criança, mais facilmente ela compreende e retém as informações do texto (Gombert, 1990).

Fayol (op. Cit.) refere que as crianças utilizam o esquema da narrativa por volta dos 6/7 anos. No entanto, o estabelecimento consciente de uma hierarquia entre as componentes deste esquema só se manifesta aos 9/10 anos; e só mais tardiamente se utiliza esta hierarquia para resolver certos problemas ao nível da compreensão, como, por exemplo, memorizar melhor a compreensão.

Williams (1993) realizou um trabalho em que compara a identificação do tema de textos narrativos por parte de estudantes com e sem dificuldades de aprendizagem. Concluiu que, para os jovens com dificuldades de aprendizagem é mais difícil a identificação do tema por não possuírem uma representação adequada do texto.

Deste modo, o ensino explícito sobre a estrutura do texto narrativo poderia trazer vantagens ao nível da compreensão (Alonso & Mateos, 1985; Del Rio, 1985; Giasson, 1990).

#### **4.4. OS TEXTOS EXPOSITIVOS**

Alguns autores referem que os textos expositivos são mais difíceis para os alunos do que os textos narrativos (Armbuster et al., 1987; Muth, 1987; Sipno & Taylor, 1987, cit.

por Giasson, 1990). As causas apontadas por estes autores para a existência de um nível mais elevado de dificuldade na compreensão dos textos expositivos são as seguintes: incluem muitas vezes um conteúdo não familiar, conceitos novos, frases longas e estruturas sintácticas complexas e a falta de interesse e motivação dos alunos perante este tipo de texto.

A falta de sensibilidade dos alunos para a estrutura do texto é também um factor que contribui para dificultar a compreensão deste tipo de texto. São muitos os estudos actuais que referem as dificuldades que os estudantes têm na compreensão global dos textos expositivos que habitualmente são utilizados na escola. Agravando-se estas dificuldades se os textos contêm estruturas e conteúdos que não são familiares aos alunos (Kintsch, 1990).

Segundo Vidal-Abarca (1990) existem dois tipos de variáveis que podem afectar a formação da macroestrutura e, portanto, a identificação das ideias principais num texto expositivo: variáveis relativas ao texto e variáveis que afectam o leitor.

Nas variáveis relativas ao texto há que ter em conta a estrutura organizadora do texto e a estrutura superficial. Em relação à estrutura organizadora do texto, a compreensão e a memorização dos textos são mais fáceis quando o texto está bem organizado. O tipo de estrutura textual também vai influenciar a compreensão dos textos.

Não existe uma classificação unânime de textos expositivos sendo a mais citada a de Mayer (1985, cit. por Giasson, 1990), que contém cinco categorias: descrição, enumeração, comparação, causa-efeito e problema-solução.

Em relação à estrutura superficial, a posição da ideia principal é um dos factores que facilita a construção da macroestrutura textual, tornando-se esta mais fácil quando a ideia principal se situa no início do texto. A existência de frases-resumo, títulos e afirmações que se referem ao conteúdo do texto, são outros factores facilitadores da construção da macroestrutura textual.

Dentro da variável que afecta o sujeito leitor é de salientar o papel dos esquemas do conhecimento do sujeito.

Neste âmbito, Vidal-Abarca (op. cit.) realizou um trabalho de investigação em que avaliou a eficácia de um programa de instrução para melhorar a capacidade de identificar as ideias principais de textos expositivos. No programa, as tarefas eram direccionadas para estratégias de compreensão de um modo geral, mas deu-se especial relevo ao ensino das estratégias relacionadas com a estrutura do texto como meio de distinguir as ideias mais e menos importantes de um texto. Verificou-se que o grupo experimental melhorou a capacidade de identificar a ideia principal em textos expositivos, fosse ela explícita ou implícita.

O ensino dos processos necessários à compreensão de um texto, macroprocessos, no qual se baseou este estudo, é a base para muitos outros programas de técnicas de estudo que abordam o sublinhar, tirar apontamentos, o resumo, a realização de esquemas, etc.; estratégias que nem sempre são desenvolvidas nas escolas.

Os resultados deste estudo estão de acordo com o modelo de Van Dijk e Kintsch (1983). Segundo estes autores, quando os sujeitos utilizam a estrutura do texto conseguem uma melhor memorização e recordam mais eficazmente a informação mais relevante da macroestrutura do texto. A estrutura do texto é assim uma das variáveis que determina a compreensão global do texto.

De acordo com Walpole (1998), a estrutura e a clareza das ideias do texto têm um papel fundamental no conhecimento que a criança constrói.

Temos de reconhecer, contudo, que muitos alunos têm dificuldade em utilizar as estruturas do texto expositivo para compreender e reter a informação; importa sensibilizá-los para as diferenças estruturais deste tipo de textos.

Segundo Salema (1997), os alunos que possuem esquemas organizacionais do texto expositivo compreendem e recordam melhor a informação contida neste tipo de texto. A instrução de estratégias de ensino direccionadas para as estruturas dos diversos tipos de texto expositivo conduz a uma melhor compreensão dos textos.

Os professores podem facilitar o desenvolvimento desta capacidade através da prática de diferentes estratégias como a utilização de gráficos, de marcas textuais, de perguntas e do resumo dirigido ( Geva, 1985; Giasson, 1990).

#### **4.5. OS PROCESSOS METACOGNITIVOS**

Na expressão feliz de Spring (1985, cit. por Giasson, 1990) os processos metacognitivos são como um segundo “Eu”, que informa o sujeito sobre o desenvolvimento da sua aprendizagem dirigindo todo o processo e informando sobre o quando e o porquê da utilização de determinada estratégia.

Segundo Flavell (1976), os conhecimentos metacognitivos podem ser de natureza declarativa (saber o que sabe) ou de natureza mais procedimental (saber como se faz). O autor refere três categorias que os conhecimentos metacognitivos incluem:

- Conhecimento sobre a pessoa, isto é, sobre os seus próprios recursos cognitivos, sobre os seus interesses e a sua motivação.
- Conhecimento sobre a tarefa, a consciência que o sujeito tem sobre as exigências da tarefa.
- Conhecimento sobre as estratégias, saber o que fazer para ultrapassar um problema.

Baker (1982, cit. por Carita et al., 1998) efectuou estudos que indicam que as crianças mais novas ou com dificuldades de aprendizagem apresentam défices de tipo cognitivo em nove aspectos importantes para a compreensão do texto durante o processo de leitura:

- Compreender os objectivos da leitura.
- Mudar as estratégias de leitura em função dos objectivos de leitura.
- Recuperar a informação importante de uma passagem lida.

- Reconhecer a estrutura lógica inerente a uma determinada estratégia.
- Perceber em que medida as novas informações presentes estão ligadas com conhecimentos prévios.
- Detectar erros possíveis ao nível sintáctico e semântico.
- Avaliar a clareza e a coerência do texto.
- Saber ultrapassar dificuldades de compreensão.
- Avaliar o grau de compreensão resultante da leitura do texto.

Salema (1997) considera que a instrução para desenvolver a metacognição nos alunos se caracteriza por:

- explicitar, antes das actividades de aprendizagem, estratégias e regras para a realização de tarefas;
- estimular os alunos a partilharem os seus progressos, processos, percepções sobre os próprios comportamentos cognitivos durante a execução das tarefas;
- incitar os alunos a explicitarem e a avaliarem os processos depois da realização das tarefas;
- suscitar nos alunos experiências de processos cognitivos, relativos a várias disciplinas do currículo e à vida quotidiana, e estimular a avaliação da sua adequação e eficácia;
- utilizar materiais e questões que estimulem a reflexão;
- encorajar os alunos a explorarem as consequências das suas escolhas e decisões.

Segundo Giasson (1990), os processos metacognitivos devem ser ensinados logo desde o 1º ciclo, apesar da sua plena maturidade só se dar mais tarde. Esta maturidade pode ser alcançada por duas vias que podem ou não confluir. A primeira via é esperar que os processos metacognitivos se desenvolvam a par dos cognitivos. A segunda via consiste em acelerar e melhorar esses processos.

O ensino dos processos metacognitivos incide directamente sobre as estratégias metacognitivas, isto é, visa levar o aluno a perceber a finalidade da estratégia, a razão de ser das várias estratégias e quando devem ser utilizadas.

Partindo de uma tarefa concreta e de preferência que seja já conhecida dos alunos, por exemplo pedir-lhes que estudem um pequeno texto, o professor inicia uma discussão com os alunos, para os levar a perceber como fizeram para estudar esse texto. Após a recolha das estratégias usadas pelos alunos, leva-os a consciencializarem-se da eficácia ou não eficácia de determinada estratégia.

Esta discussão metacognitiva pode não ser suficiente para levar o aluno a utilizar determinada estratégia. Então, o professor pode aproveitar a situação de insucesso na realização de uma tarefa para exemplificar uma estratégia que se revele adequada à superação da dificuldade, explicitando o seu próprio raciocínio.

É urgente que os professores comecem a adoptar o ensino explícito dos processos metacognitivos, ajudando os alunos a desenvolver estratégias transversais de estudo, para que mais alunos consigam um percurso escolar com sucesso. Citando Carita et al. (1998):

*“Não se nasce estudante. Ser estudante é um ofício que se constrói, que se aprende. Por conseguinte é possível e necessário que a escola ajude explicitamente os estudantes na construção deste papel.”* (p. 121)

As dificuldades das crianças com insucesso escolar estão acompanhadas de problemas pessoais e motivacionais. Há uma tendência do sujeito para atribuir as causas do insucesso à sua incapacidade geral, por isso, é de extrema importância que os professores levem os alunos a tomarem consciência que o seu insucesso se deve à não utilização de estratégias eficazes (Borkowski, cit. por Chartier & Lautrey, 1992).

No estudo do desenvolvimento da metacognição não é apenas o ensino das estratégias específicas que é importante. As atitudes que os agentes de instrução, pais ou professores têm em relação aos processos cognitivos e metacognitivos assume um papel relevante (Salema, 1997).

Paris e Winograd (1990, cit. por Silva & Sá, 1993) consideram que a aprendizagem orientada metacognitivamente apresenta vantagens significativas:

- através do autocontrolo o sujeito vai ter um papel construtivo e activo no seu próprio conhecimento;
- permite a compreensão das diferenças individuais na realização das actividades escolares; alunos com a mesma capacidade podem ter diferentes níveis de realização escolar, devido a não utilizarem as estratégias adequadas e a serem menos persistentes;
- é o motor do desenvolvimento, permite ao sujeito melhorar o seu nível de realização;
- e, por último, é viável o ensino da metacognição na sala de aula, tendo os professores um papel de relevo em otimizar os processos de aprendizagem dos seus alunos.

## 5. PROGRAMAS DE TREINO DE ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E METACOGNITIVAS

São vários os programas de treino de estratégias cognitivas e metacognitivas que se têm desenvolvido nos últimos anos.

Alguns centram-se em estratégias mais gerais e treinam competências para “aprender a pensar”. Morais (1993) refere alguns exemplos: Programa de Enriquecimento Instrumental (P.E.I.) de Feurstein (1980), Programa de Inteligência Aplicada de Stenberg (1986); em Portugal, o Projecto Danóia de Valente (1989) e o Programa de Promoção Cognitiva de Almeida e Morais (1991).

O Programa de Promoção Cognitiva de Almeida e Morais tem como objectivo geral treinar processos cognitivos referidos na situação de resolução de problemas. É formado por quinze sessões semanais com a duração de uma hora e trinta minutos e são desenvolvidas em pequenos grupos fora da sala de aula. O Programa está organizado em quatro módulos, respectivamente, envolvimento pessoal na resolução de problemas, recepção e organização da informação, relacionamento da informação e elaboração de respostas.

Outro tipo de programa foi descrito por Brown (1997), o “ F.C.L.” (Fostering Communities of Learners) é um programa que tem como objectivo contribuir para que nas salas de aula se consiga um ambiente onde as crianças aprendam a pensar profundamente sobre os conteúdos importantes. É constituído por três actividades chave: pesquisar, partilhar a informação e realizar a tarefa. As estratégias essenciais a realizar na aula são a reflexão e a discussão. Os orientadores funcionam como um modelo e têm as seguintes funções:

- introduzir as ideias e os princípios para iniciar a unidade;
- encorajar a classe para evoluir para uma nova conceptualização do tópico;
- servir de modelo através do seu próprio pensamento e da sua própria reflexão;
- pedir sistematicamente aos estudantes para justificarem as suas opiniões dando exemplos;

- pedir ao grupo para resumir o que já sabe e o que precisa ainda descobrir;
- orientar a classe para outras finalidades de aprendizagem.

Existem também vários programas de treino para melhorar a compreensão na leitura Mayor et al. (1995) destaca alguns que considera mais relevantes:

- O programa de Palincsar e Brown (1984) propõe estratégias para clarificar as metas da leitura, activar os conhecimentos prévios do leitor. Dedicaram especial atenção ao integrar como um todo as estratégias seleccionadas: clarificar, antecipar, autoquestionar-se e resumir. O êxito do programa deveu-se, entre outros factores, ao treino intensivo, às actividades estarem bem especificadas, à diversidade das tarefas utilizadas e ao tentar permanentemente ajustar-se o treino às necessidades dos alunos.
- O programa de Paris e seus colaboradores (Paris, Cross & Lipson, 1984; Paris, Wixson e Palincsar, 1986) desenvolveu habilidades e estratégias na activação de conhecimentos prévios, na selecção de estratégias cognitivas mais eficazes e no controlo das variáveis que influenciam o processo. O treino implicou activamente os sujeitos e a técnica utilizada foi a do modelado. O programa era constituído por quatro áreas fundamentais:
  - Consciência de fins, metas e estratégias de leitura.
  - Componentes do significado no texto.
  - Habilidades construtivas de compreensão
  - Estratégias para controlar e melhorar a compreensão.

Os resultados do programa parecem confirmar que o aumento da capacidade metacognitiva está correlacionado com uma melhoria na compreensão leitora.

- O programa de Garner, Wagoner e Smith (1983) e Garner (1987) integra estratégias como a de adequar o tempo de estudo, a de seleccionar a informação importante, a de resumir o texto, etc.

- O programa de Fernández (1992) inclui o treino de estratégias específicas, como a identificação das ideias principais, a realização de resumos, a extracção de inferências, etc. Os resultados mais importantes do estudo que o autor realizou sublinham a importância decisiva que tem a prática continuada da instrução das estratégias para que existam melhorias significativas.

Em Portugal têm vindo a ser desenvolvidos alguns programas de treino de estratégias cognitivas e metacognitivas, que se têm implementado nas nossas escolas.

Lopes da Silva e Sá (1993) elaboraram um programa para o desenvolvimento e utilização de estratégias de estudo. O programa apresenta três grandes áreas de intervenção: autocontrolo, estratégias cognitivas e metacognitivas e motivação.

Na área do autocontrolo procura-se aumentar a auto-responsabilização pela própria aprendizagem, o planeamento e o autocontrolo do tempo de estudo e a concentração durante o estudo.

Na área das estratégias cognitivas e metacognitivas são ensinadas estratégias facilitadoras da compreensão da informação escrita e oral: identificação e organização das ideias principais, o autoquestionamento na leitura de textos narrativos e expositivos, clarificar, sublinhar, parafrasear, resumir e estratégias de memorização.

A área da motivação tem como objectivos motivar os alunos para as actividades escolares e modificar as suas atribuições causais relativamente ao sucesso/insucesso escolar.

Um programa semelhante é apresentado por Carita et al. (1998), que considera a sala de aula o local ideal para aplicação do mesmo. O programa é constituído por um conjunto de componentes que identificam condições e competências gerais de estudo: motivação para o estudo, planificação do estudo, condições ambientais e psicológicas para o estudo, tratamento da informação escrita, tratamento da informação oral e realização das tarefas escolares.

É, provavelmente, ajudando os alunos a desenvolverem competências transversais de estudo nas nossas escolas, que se pode prevenir algumas dificuldades que surgem durante o percurso escolar.

## ***II. ABORDAGEM EXPERIMENTAL***

## **1. OBJECTIVOS E HIPÓTESES**

### **1.1 . OBJECTIVOS**

Os objectivos fundamentais deste trabalho são os seguintes:

1. Avaliar se o treino de estratégias cognitivas e metacognitivas contribui para que os alunos adquiram um nível de consciência mais evoluído da tarefa de resumir.
2. Verificar se o treino de estratégias cognitivas e metacognitivas melhora a produção do resumo de textos narrativos e expositivos.

### **1.2. HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO**

Tendo em conta os objectivos estabelecidos, formulamos para o nosso trabalho as seguintes hipóteses de investigação:

1. Os alunos do grupo experimental têm um nível de consciência da tarefa de resumir mais evoluído do que os alunos do grupo de controlo em situação de pós-teste.
2. Os alunos do grupo experimental situam-se num nível mais evoluído em relação aos conhecimentos sobre as vantagens de utilizarem o resumo do que os alunos do grupo de controlo em situação de pós-teste.
3. Os alunos do grupo experimental têm melhores resultados na produção de resumos de textos narrativos e expositivos do que os alunos do grupo de controlo em situação de pós-teste.

4. Quando se compara a importância atribuída às frases que os alunos incluem no resumo e às que omitem, espera-se que os alunos do grupo experimental atribuam um maior nível de importância às frases que incluem no resumo do que os alunos do grupo de controlo em situação de pós-teste.

## **2. METODOLOGIA**

### **2.1. TIPO DE INVESTIGAÇÃO**

Trata-se de um estudo experimental que pretendeu comparar o desempenho em termos de ganho, em relação à produção de resumos de textos, entre dois grupos de alunos das turmas do 5º ano de escolaridade da Escola EB 2, 3 Santiago Maior de Beja.

Um grupo frequentou um Programa de Métodos de Estudo, que tinha como objectivo o ensino explícito de estratégias cognitivas e metacognitivas (grupo experimental) o outro grupo não frequentou o referido programa (grupo de controlo).

Para avaliarmos a situação de treino realizámos um pré-teste antes do início do programa e um pós-teste após o seu terminus. A tarefa seleccionada para avaliar a situação experimental foi o resumo de textos narrativos e expositivos.

Optámos pelo resumo, já que para realizar esta tarefa os alunos tinham que utilizar os procedimentos aprendidos em todas as estratégias cognitivas desenvolvidas no programa: clarificar, extrair as ideias principais, sublinhar, parafrasear e resumir.

Utilizámos os dois tipo de texto, uma vez que ambos eram trabalhados no decorrer do programa e, também, porque ao estudarem para as várias disciplinas, os alunos precisam de compreender e retirar a informação principal de textos narrativos e informativos, a fim de conseguirem obter melhores resultados escolares.

### **2.2. AMOSTRA**

Neste estudo participaram 60 alunos, cujo nível etário varia entre os 10 e 11 anos. O grupo experimental era formado por 30 alunos que se inscreveram no Programa de Métodos de Estudo e o grupo de controlo por 30 alunos que não iam frequentar o

referido programa. Constituímos a amostra criando grupos emparelhados e tendo em consideração os seguintes critérios:

- a) habilitações literárias dos pais;
- b) média dos níveis atribuídos nas disciplinas de Língua Portuguesa e História;
- c) método de ensino dos professores;
- d) compreensão do texto a resumir.

#### **a) Habilitações literárias dos pais**

Considerámos importante que o nível de habilitação literária dos pais fosse idêntico em ambos os grupos. Deste modo, estavam à partida criadas condições para que a ajuda e o acompanhamento nas actividades académicas, nomeadamente, na compreensão de textos, fosse semelhante nos dois grupos.

Estabelecemos quatro níveis para situar a habilitação literária dos pais:

- 1- Sabe ler e escrever ou tem a 4ª classe.
- 2- Do 5º ao 9º ano de escolaridade.
- 3- Do 10º ao 12º ano de escolaridade.
- 4- Curso médio ou curso superior.

O nível final foi atribuído pela habilitação literária mais elevada de um dos pais.

O quadro 1 mostra a distribuição dos pais de ambos os grupos pelos diferentes níveis de habilitação literária. A leitura do quadro permite verificar que, aproximadamente, metade dos pais (28) possuía habilitações literárias que se situavam entre o 5º e o 9º ano de escolaridade. No nível 3 também se registou um número significativo de pais (22) cujas habilitações se incluíam entre o 10º e o 12º ano.

### Quadro 1

#### *Habilitação literária dos pais*

NÍVEIS	FREQUÊNCIAS	
	GE	GC
1 - Sabe ler e escrever ou tem a 4ª classe.	4	4
2 - Do 5º ao 9º ano de escolaridade.	14	14
3 - Do 10º ao 12º ano de escolaridade.	11	11
4 - Curso médio ou superior.	1	1

**GE** - Grupo Experimental

**GC** - Grupo de Controlo

#### **b) Média dos níveis de avaliação atribuídos nas disciplinas de Língua Portuguesa e História**

A média dos níveis atribuídos nas disciplinas de Língua Portuguesa e História, no 1º período de avaliação, era igual em ambos os grupos, experimental e de controlo. Deste modo, aumentavam-se as probabilidades de existir igualdade de competências em relação à compreensão de textos narrativos e expositivos.

### Quadro 2

#### *Média dos níveis de avaliação em Língua Portuguesa e História*

NÍVEIS MÉDIOS	FREQUÊNCIA	
	GE	GC
1	-	-
2	1	1
3	17	17
4	12	12
5	-	-

**GE** - Grupo Experimental

**GC** - Grupo de Controlo

Através da leitura do quadro 2 podemos verificar que mais de metade dos alunos que constituíram a amostra obtiveram nível 3 (34). No nível 4 situou-se um número significativo de alunos (24); só dois alunos obtiveram nível 2.

### **c) O método de ensino dos professores**

O método de ensino dos professores nas disciplinas de Língua Portuguesa e História era semelhante nas turmas cujos alunos faziam parte do grupo experimental e de controlo. Todas as turmas tinham um professor comum numa das disciplinas.

Os grupos disciplinares reuniam sistematicamente para planificação de aulas, programando em conjunto as estratégias e as actividades a desenvolver em cada unidade do programa.

### **d) Compreensão do texto a resumir**

Uma das condições para que os alunos fizessem parte da amostra era que compreendessem os textos, para que lhes fosse possível, posteriormente, elaborar o resumo. Nesse sentido, foram colocadas oralmente aos alunos perguntas de interpretação, para avaliar a compreensão dos textos.

Nos textos narrativos, foram colocadas cinco perguntas de interpretação e os alunos eram excluídos da amostra se não respondessem correctamente pelo menos a três perguntas. Nos textos expositivos, foram colocadas quatro perguntas de interpretação e os alunos eram excluídos da amostra se não respondessem correctamente pelo menos a duas. No pré-teste foram excluídos 2 alunos da amostra, no pós-teste nenhum aluno foi excluído.

### 2.3. SITUAÇÃO EXPERIMENTAL

Os alunos do grupo experimental frequentaram o Programa de Métodos de Estudo, que estava organizado e estruturado do seguinte modo:

- Sessões semanais com a duração de 1h30m.
- Os orientadores eram professores de Língua Portuguesa, que desenvolviam um trabalho conjunto com os Serviços de Psicologia e Orientação para programação e avaliação das sessões.
- O programa abrangia 4 áreas de intervenção (ver anexo 1):
  - Autocontrolo
  - Motivação
  - Estratégias cognitivas e metacognitivas
  - Integração e prática
- Na área de intervenção que pretendíamos avaliar com este estudo, estratégias cognitivas e metacognitivas, foram desenvolvidas as seguintes estratégias:
  - Clarificar
  - Extrair as ideias principais
  - Sublinhar
  - Parafrasear
  - Resumir
- A metodologia utilizada nas sessões teve sempre como objectivo tornar os alunos activos no seu processo de aprendizagem.
- As sessões foram estruturadas tendo como base as etapas do ensino explícito:
  1. Definição da estratégia e sua utilidade.
  2. Reflexão individual e/ou em grupo sobre a estratégia em causa.

3. O professor discutia com os alunos a estratégia e o modo de utilização da mesma.
4. Os alunos utilizavam a estratégia e explicitavam ao grupo o modo como a realizaram.
5. Os alunos utilizavam a estratégia em textos relacionados com os conteúdos escolares; o professor encorajava a utilização da estratégia, ajudando os alunos a identificarem as situações em que a sua aplicação era vantajosa e em que teriam melhores resultados ao aplicá-la sistematicamente.

## **2.4. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS**

No ano lectivo 1997/98, durante o mês de Janeiro, antes do início do programa de Métodos de Estudo, foi realizado o pré-teste a todos os alunos do grupo experimental e do grupo de controlo. O Programa decorreu de Fevereiro a Maio. Durante o mês de Junho foi realizado o pós-teste.

Depois de obtida a colaboração dos alunos, estes realizaram individualmente o pré-teste e o pós-teste, não se estabelecendo limite de tempo para nenhuma das tarefas.

Dos 30 alunos que constituíam o grupo experimental, 15 trabalharam com o texto narrativo e 15 com o texto expositivo, o mesmo sucedendo com o grupo de controlo.

O pré-teste e o pós-teste eram constituídos pelas seguintes tarefas, por ordem de aplicação:

1. Leitura do texto
2. Perguntas de interpretação
3. Entrevista - consciência da tarefa
4. Resumo do texto
5. Classificação da importância de cada frase para a compreensão global do texto

## **2.4.1. A LEITURA DO TEXTO**

Para se compreender bem um texto é importante uma leitura cuidada e atenta. Neste sentido, entregava-se ao aluno o texto, esclarecendo-o de que o deveria ler com muita atenção, de forma a compreendê-lo. Durante o decorrer de todas as tarefas os alunos tinham sempre acesso ao texto.

### **2.4.1.1. OS TEXTOS**

Os textos narrativos e expositivos eram textos com uma linguagem simples e semelhantes aos que os alunos estavam habituados a utilizar para a aprendizagem de conteúdos, quer nas aulas de Língua Portuguesa quer nas aulas de História.

Os textos narrativo, ambos com 214 palavras (ver anexo 2 e 3), foram seleccionados tendo em linha de conta que respeitavam as diferentes partes que constituem o esquema da narrativa. São duas histórias simples que se desenvolvem a partir de uma situação inicial, a qual é dada nas primeiras frases do texto. Em seguida, desenvolve-se a acção, surge o acontecimento desencadeador que irá provocar a reacção da personagem, seguindo-se a tentativa da personagem para resolver esse problema. Avança-se para as frases que dão conta da efectiva resolução do problema e nas últimas frases surge o fim da história.

Os textos expositivos, ambos com 216 palavras (ver anexos 4 e 5), foram construídos respeitando a estrutura da descrição, segundo a classificação de Meyer (1985, cit. por Giasson 1990). A partir da proposição principal os textos fornecem informações específicas sobre qualidades de um objecto ou de um acontecimento.

## **2.4.2. PERGUNTAS DE INTERPRETAÇÃO**

Com o objectivo de verificar a compreensão do texto por parte dos alunos utilizámos, de acordo com Fayol (1985), questões relativas aos acontecimentos e às suas relações. As perguntas de interpretação (ver anexos 6 e 7) foram um critério de selecção da amostra, porque sem a compreensão do texto a realização de um bom resumo estava comprometida logo à partida.

## **2.4.3. CONSCIÊNCIA DA TAREFA**

Para avaliarmos a consciência que cada aluno tinha sobre a tarefa de resumir elaborámos uma entrevista semi-directiva:

1. O que quer dizer resumir um texto?
2. Diz pelo menos três maneiras de decidires quais as ideias de um texto que se devem incluir num resumo.
3. Diz pelo menos três coisas em que os teus resumos sejam diferentes dos textos.
4. Para que serve o resumo?

O guião da entrevista foi construído tendo como base o trabalho de investigação de Winograd (1985).

## **2.4.4. RESUMO**

Para avaliar a capacidade de resumir, pediu-se a cada aluno para fazer o resumo do texto, dando-lhe a seguinte instrução: “Faz o resumo do texto”, entregando-lhe uma folha para o efeito. Como já foi referido anteriormente, o aluno tinha acesso ao texto e não existia limite de tempo para a tarefa.

#### **2.4.5. CLASSIFICAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DE CADA FRASE PARA A COMPREENSÃO GLOBAL DO TEXTO**

Pretendeu-se com esta tarefa verificar se existia uma relação directa entre as frases a que os alunos atribuíam maior importância para a compreensão global do texto e a sua inclusão no resumo do texto. Os textos narrativos e expositivos foram divididos em 16 frases.

A escala de avaliação da importância a atribuir a cada frase era qualitativa e incluía cinco níveis de classificação por ordem decrescente: importantíssima, muito importante, importante, pouco importante, nada importante.

Para a realização desta tarefa entregou-se uma ficha a cada aluno, pedindo-lhe para colocar uma cruz no nível de importância que ele considerava que cada frase tinha para a compreensão global do texto (ver anexos, 8, 9, 10 e 11).

### 3. PROCEDIMENTO PARA ANALISAR O RESULTADO DAS PROVAS

#### 3.1. CONSCIÊNCIA DA TAREFA

Para analisarmos as respostas dadas à entrevista sobre a consciência da tarefa de resumir, em primeiro lugar, estabelecemos a definição de resumo a adoptar para o nosso trabalho: “ Expressar os pontos principais de uma forma concisa.” ( Webster’s Third New International Dictionary, 1964, cit. por Winograd, 1985). Neste sentido, a característica principal de um resumo é que o mesmo contém as ideias mais importantes do texto original.

Com o objectivo de encontrarmos as ideias principais dos textos, recorremos ao critério dos juizes, a única forma fiável de acordo com Fayol (1989). Solicitámos a cinco professores de Língua Portuguesa que emitissem um juízo de valor sobre a importância de cada frase para a compreensão global do texto, tarefa efectuada para ambos os textos narrativos. Adoptou-se o mesmo procedimento para os textos expositivos, sendo os juizes professores de História e Geografia de Portugal.

A entrevista era constituída por quatro perguntas (já referidas anteriormente no ponto 2.4.3.), remetendo as primeiras três perguntas para o mesmo objectivo, avaliar a consciência dos alunos sobre a tarefa de resumir. A pergunta quatro, cujo objectivo era averiguar o nível de consciência dos alunos em relação à utilidade do resumo, foi analisada separadamente.

Deste modo, em relação às perguntas um, dois e três, optámos por incluir o aluno num só nível. O nível final foi atribuído pela classificação dada à melhor resposta de acordo com as categorias estabelecidas.

Definimos, assim, cinco categorias hierarquizadas, sendo a 1 a mais evoluída e a 5 a menos evoluída em relação à consciência da tarefa.

**Na categoria 1**, incluímos todas as respostas que mencionavam explicitamente:

- as ideias principais do texto;
- as ideias principais de forma abreviada;
- as ideias principais por palavras próprias;
- exemplos concretos de ideias do texto, classificadas como importantíssimas ou muito importantes de acordo com o critério dos juizes.

Exemplos:

“É agarrar nas partes mais importantes e escrevê-las.”

“É mais pequeno que o texto original, fala só das coisas mais importantes e não se precisa de contar as outras coisas que não são tão importantes.”

“É tirar do texto para as nossas palavras as partes mais importantes.”

“A velha metia as notas dentro do garrafão, pensava que tinha sido roubada, mas os ratos transformaram o dinheiro em papel.”

**Na categoria 2**, incluímos todas as respostas que mencionavam de forma explícita ou implícita:

- a forma abreviada do texto e a utilização de palavras próprias;
- a forma abreviada do texto;
- a utilização de palavras próprias.

Exemplos:

“É contar por suas próprias palavras um bocadinho do texto que consegue resumir a história toda.”

“É dizer o que o texto dizia em ponto pequeno.”

“É fazer um texto igual só que por a nossa cabeça.”

**Na categoria 3**, incluímos todas as respostas que se referiam ao texto/resumo de uma forma genérica:

- personagens e caracterização de personagens;
- localização espácio-temporal;
- introdução, desenvolvimento e conclusão;
- escrever/dizer o que perceberam do texto;
- exemplos concretos de ideias classificadas como pouco importantes de acordo com o critério dos juízes.

Exemplos:

“As personagens, o que elas faziam se eram boas ou más.”

“Onde se passava a história o que é que aconteceu e quem participava nela.”

“É fazer o que a gente entendeu que estava lá mais ou menos no texto.”

“Não punha as ideias todas, as ideias eram o dinheiro dificilmente conhecia bolsos novos ou carteiras velhas.”

**Na categoria 4**, incluímos todas as respostas em que os alunos referiram explicitamente, que não sabiam o que era ou não sabiam como fazer.

Exemplos:

“Não sei, não me lembro.”

“Estou sem palavras.”

Na **categoria 5**, incluímos respostas que não explicitavam qualquer ideia sobre o texto e as que não nos pareceram relevantes em termos de realização da tarefa, embora algumas fossem actividades prévias importantes.

Exemplos:

“Perceber bem o texto”

“Ler.”

“Ver se foi bonito”

“Fazer perguntas sobre o texto.”

“As que eu gostava, mais divertidas e brincadeiras.”

“Por as frases, por os pontos, ponto final, travessão e outros.”

No que diz respeito à utilidade da tarefa e às vantagens da realização de resumos, questão que abordámos na pergunta número quatro (Para que serve o resumo?), estabelecemos que é importante fazer resumos para:

- melhorar a capacidade da expressão oral e escrita;
- compreender melhor os textos / a matéria;
- memorizar mais facilmente;
- avaliar a compreensão dos textos / da matéria;
- facilitar o estudo, a matéria estar mais reduzida.

Definimos, assim, cinco categorias hierarquizadas, sendo a 1 a mais evoluída e a 5 a menos evoluída, em relação à consciência da utilidade da tarefa de resumir.

Na **categoria 1**, incluímos todas as respostas que mencionem explicitamente:

- para estudar melhor as matérias mais importantes de forma abreviada;

- memorizar mais facilmente;
- para compreender melhor o texto / a matéria;
- avaliar a compreensão da matéria.

Exemplos:

“Serve para a gente não esquecer o texto.”

“Para ver se as pessoas perceberam o texto que leram.”

“Muitas vezes para estudar, para não estar a explicar tanta coisa que se pode explicar em poucas frases.”

“Para saber as coisas mais importantes do texto.”

**Na categoria 2**, incluímos todas as respostas que mencionavam de forma explícita ou implícita :

- a forma abreviada do texto;
- a utilização de palavras próprias.

Exemplos:

“Para abreviar o texto.”

“Para contar a história por palavras nossas.”

“Para não escrever textos tão grandes, é a história toda num pequenino texto.”

**Na categoria 3**, incluímos todas as respostas que se referiam à utilidade do resumo de forma genérica.

Exemplos:

“Para fazer textos.”

“Para fazer trabalhos de casa e trabalhar na escola.”

“Para aprender a fazer resumos.”

“Para ver como é que o texto era.”

“Para saber se a gente lê o texto.”

Na **categoria 4**, incluímos todas as respostas em que os alunos referiram não saber identificar a finalidade da utilização da tarefa de resumir.

Exemplos:

“Não sei.”

“Não me lembro.”

Na **categoria 5**, incluímos todas as respostas que não nos pareceram relevantes em termos da utilidade da tarefa.

Exemplos:

“Para dizer coisas às pessoas.”

“Para aumentar as palavras.”

“Gosto de fazer assim.”

“Porque os professores dizem que é assim.”

Para efectuarmos o tratamento estatístico, comparando a frequência do grupo de experimental e do grupo de controlo nas cinco categorias, utilizámos o teste do  $\chi^2$ . Pretendíamos verificar se o ensino explícito das estratégias cognitivas e metacognitivas conduz a que os alunos adquiram um nível evoluído sobre a consciência da tarefa de resumir um texto, assim como sobre o conhecimento das vantagens de efectuar o resumo.

### 3.2. RESUMO

Para avaliar os resumos estabelecemos as seguintes estratégias como as mais importantes para se efectuar um bom resumo:

- seleccionar as ideias principais do texto;
- elaborar o resumo no menor número possível de palavras;
- respeitar a sequência das ideias do texto;
- manter a coerência das ideias do texto;
- eliminar repetições e informações secundárias.

Os resumos foram avaliados de forma qualitativa e quantitativa. Para a avaliação quantitativa do resumo recorreremos novamente ao critério dos juizes. Os textos narrativos foram classificados por dez professores de Língua Portuguesa, e os textos expositivos por dez professores de História e Geografia de Portugal.

Os resumos foram entregues aos juizes sem identificação; foram-lhes fornecidos os critérios considerados no nosso trabalho como importantes para que se efectue um bom resumo, assim como a classificação do valor da importância de cada frase para a compreensão global do texto, já anteriormente estabelecida por um grupo de juizes. Pediu-se-lhes que atribuíssem uma classificação a cada resumo numa escala de 0 a 20 valores.

A classificação final de cada resumo foi encontrada através da média das classificações atribuídas por cada um dos juizes.

Para o tratamento estatístico dos dados, e com o objectivo de verificarmos se existiam diferenças significativas entre a média das notas atribuídas pelos juízes, nos resumos realizados antes do início do programa de métodos de estudo e nos resumos efectuados após a frequência do programa, utilizámos, no caso dos textos narrativos, a Prova U de Mann-Whitney, já que não existia homogeneidade entre variâncias. Em relação aos resumos dos textos expositivos, como a igualdade entre variâncias se verificou, utilizámos um teste de diferenças de médias, T-Teste.

A avaliação qualitativa foi efectuada através do preenchimento de uma grelha (ver anexo 12). Verificámos, em cada resumo, se os alunos utilizavam as estratégias trabalhadas nas sessões do Programa de Métodos de Estudo e consideradas igualmente por nós como as mais importantes para se efectuar um bom resumo. Estabelecemos uma escala de avaliação qualitativa com três níveis: Satisfaz bem, Satisfaz e Não Satisfaz. Os critérios definidos para cada nível foram os que se passam a referir.

#### **Satisfaz Bem:**

- O resumo inclui 8 ou 7 ideias classificadas pelos juízes como importantíssimas, muito importantes ou importantes, à excepção do pós-teste do texto narrativo em que inclui 10 ou 9.
- O resumo tem de 54 a 107 palavras nos textos narrativos e de 54 a 108 nos textos expositivos, com a margem de 10 palavras abaixo de 54 e 10 palavras acima de 108.
- O resumo respeita totalmente a sequência das ideias do texto.
- O resumo só inclui uma ideia classificada pelos juízes como pouco ou nada importantes.
- O resumo não inclui nenhuma frase que modifique o sentido das ideias do texto.

**Satisfaz:**

- O resumo inclui 6, 5 ou 4 ideias classificadas pelos juízes como importantíssimas, muito importantes ou importantes, à excepção do pós-teste do texto narrativo em que inclui 8, 7, 6 ou 5.
- O resumo tem de 118 a 160 palavras nos textos narrativos e de 119 a 162 palavras nos textos expositivos.
- Só uma ideia não respeita a sequência das ideias do texto.
- O resumo inclui 2, 3 ou 4 ideias classificadas pelos juízes como pouco ou nada importantes, à excepção do pós-teste do texto narrativo em que inclui 2 ou 3.
- O resumo inclui só uma frase que modifique o sentido das ideias do texto.

**Não Satisfaz:**

- O resumo inclui 3, 2 ou 1 ideias classificadas pelos juízes como importantíssimas, muito importantes e importantes, à excepção do pós-teste do texto narrativo em que inclui 4, 3, 2 ou 1.
- O resumo tem de 161 a 214 palavras nos textos narrativos e de 163 a 216 nos textos expositivos, ou um número de palavras abaixo de 44.
- Mais do que uma ideia altera a ordem da sequência das ideias do texto.
- O resumo inclui 5, 6, 7 ou 8 ideias classificadas pelos juízes como pouco ou nada importantes, à excepção do pós-teste do texto narrativo em que inclui 4, 5 ou 6.
- O resumo inclui mais do que uma frase que modifique o sentido das ideias do texto.

Para o tratamento estatístico dos dados em relação à avaliação qualitativa dos resumos, utilizámos o teste do  $\chi^2$ , com o objectivo de analisarmos se existe dependência entre a

frequência de um programa de treino de estratégias cognitivas e uma melhor utilização das estratégias na produção de resumos de textos narrativos e expositivos.

### **3.3. CLASSIFICAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DE CADA FRASE PARA A COMPREENSÃO GLOBAL DO TEXTO**

Para avaliarmos a importância de cada frase para a compreensão global do texto, como já foi referido anteriormente, solicitámos aos alunos do grupo experimental e do grupo de controlo que formulassem juízos de importância para cada uma das frases de ambos os textos.

Comparámos os níveis médios de importância atribuídos pelos alunos às frases que incluíram no resumo e às frases que omitiram.

Pela análise dos juízos da importância média atribuída a cada frase, esperamos que os alunos atribuam um maior nível de importância às frases que incluem no resumo.

## 4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 4.1. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SOBRE A CONSCIÊNCIA DA TAREFA

O primeiro objectivo deste trabalho é avaliar se o treino de estratégias cognitivas e metacognitivas contribuiu para que os alunos a quem foi proporcionado este tipo de treino adquirissem um nível de consciência das estratégias, nomeadamente do resumo, mais evoluído do que o dos alunos que não frequentaram este tipo de treino.

#### Quadro 3

*Entrevista sobre a consciência da tarefa / Distribuição dos alunos pelas categorias /  
Texto narrativo*

Pré-teste						Pós-teste				
	C1	C2	C3	C4	Total		C1	C2	C3	Total
<b>GE</b>	2	11	2	0	15	<b>GE</b>	11	4	0	15
	13.3%	73.3%	13.3%	0%	100%		73.3%	26.7%	0%	100%
<b>GC</b>	6	7	1	1	15	<b>GC</b>	4	10	1	15
	40.0%	46.7%	6.7%	6.7%	100%		26.7%	66.7%	6.7%	100%
<b>Total</b>	8	18	3	1	30	<b>Total</b>	15	14	1	30
	26.7%	60.0%	10.0%	3.3%	100%		50.0%	46.7%	3.3%	100%

**GE** - Grupo Experimental

**GC** - Grupo de Controlo

**C1** categoria mais evoluída a **C4** categoria menos evoluída

Através da análise das entrevistas ao situarmos os alunos nas cinco categorias, já explicitadas no capítulo anterior, verificamos através da leitura do quadro 3, que o grupo de alunos onde se regista a percentagem mais elevada na categoria 1, a mais evoluída em relação à consciência sobre a tarefa de resumir um texto, é no grupo experimental (73,3%) na situação de pós-teste. O grupo de controlo registou a sua percentagem mais elevada na categoria 2 (66,7%). O mesmo não se verificou na

situação de pré-teste onde o grupo experimental obteve a percentagem mais elevada (73,3%) na categoria 2.

O valor de  $\chi^2$  foi de 0,026;  $p < 0,05$  para o pós-teste, tendo sido de 0,345;  $p > 0,05$  no pré-teste. Verificamos, deste modo, ser possível confirmar a primeira hipótese em relação aos alunos do grupo experimental que trabalharam o texto narrativo. Efectivamente este grupo de alunos, após frequentar o Programa de Métodos de Estudo, adquiriu, relativamente ao grupo de alunos que não frequentou o referido Programa, um nível superior sobre a consciência da tarefa de resumir.

Apresentamos no quadro 4 os valores obtidos para o texto expositivo.

#### Quadro 4

*Entrevista sobre a consciência da tarefa / Distribuição dos alunos pelas categorias/  
Texto expositivo*

Pré-teste						Pós-teste			
	C1	C2	C3	C4	Total		C1	C2	Total
<b>GE</b>	2 13.3%	10 66.7%	2 13.3%	1 6.7%	15 100%	<b>GE</b>	12 80%	3 20%	15 100%
<b>GC</b>	7 46.7%	6 40%	1 6.7%	1 6.7%	15 100%	<b>GC</b>	7 46.7%	8 53.3%	15 100%
<b>Total</b>	9 30%	16 53.3%	3 10%	2 6.7%	30 100%	<b>Total</b>	19 63.3%	11 36.7%	30 100%

**GE** - Grupo Experimental

**GC** - Grupo de Controlo

**C1** categoria mais evoluída a **C4** categoria menos evoluída

Da análise do quadro verificamos que são os alunos do grupo experimental que registam um aumento significativo dos resultados do pré-teste (13.3%) para o pós-teste (80%), na categoria 1. Enquanto os alunos do grupo de controlo não alteraram os resultados obtidos na categoria 1, do pré-teste para o pós-teste (46.7%). Embora os alunos do grupo experimental tenham após a frequência do Programa de Métodos de Estudo alcançado um nível mais evoluído sobre a consciência da tarefa de resumir, não podemos,

efectivamente, confirmar a 1ª hipótese para o grupo de alunos que trabalhou o resumo de textos expositivos, tendo em conta que o resultado do teste do  $\chi^2$  na situação de pós-teste foi de 0,058;  $p > 0,05$  não se registando assim uma associação estatisticamente significativa.

Em relação à utilidade da tarefa e às vantagens da realização do resumo, verificámos que os alunos do grupo experimental que trabalharam o resumo de textos narrativos têm um nível de consciência mais evoluído sobre as vantagens de elaborarem resumos de textos, do que os alunos do grupo de controlo, tal como se pode constatar através da leitura do quadro 5.

**Quadro 5**

*Utilidade do resumo / Distribuição dos alunos pelas categorias / Texto narrativo*

Pré-teste							Pós-teste						
	C1	C2	C3	C4	C5	Total		C1	C2	C3	C4	C5	Total
<b>GE</b>	3	6	4	2	0	15	<b>GE</b>	13	0	2	0	0	15
	20%	40%	26.7%	13.3%	0%	100%		86.7%	0%	13.3%	0%	0%	100%
<b>GC</b>	3	3	8	0	1	15	<b>GC</b>	1	5	7	1	1	15
	20%	20%	53.3%	0%	6.7%	100%		6.7%	33.3%	46.7%	6.7%	6.7%	100%
<b>Total</b>	6	9	12	2	1	30	<b>Total</b>	14	5	9	1	1	30
	20%	30%	40%	6.7%	3.3%	100%		46.7%	16.7%	30%	3.3%	3.3%	100%

**GE** – Grupo Experimental

**GC** – Grupo de Controlo

**C1** categoria mais evoluída a **C5** categoria menos evoluída

Comparando os dados apresentados, verificamos que os alunos do grupo experimental aumentam significativamente a sua percentagem nas respostas que se situam na categoria 1 (a mais evoluída em relação à consciência sobre as vantagens de se realizarem resumos) do pré-teste (20%) para o pós-teste (86,7%). Enquanto que no grupo de controlo não se registaram diferenças significativas.

Os valores do teste do  $\chi^2$  foram no pré-teste de 0,227  $p > 0,05$ , e no pós-teste de 0,000  $p < 0,05$ . Confirma-se deste modo, para os alunos que realizaram resumos de textos

narrativos, a nossa hipótese número dois, de que os alunos do grupo experimental se situam num nível mais evoluído em relação aos conhecimentos sobre as vantagens de realizar resumos do que os alunos do grupo de controlo, na situação de pós-teste, ou seja, após a frequência do Programa de Métodos de Estudo.

Contudo o mesmo não se verificou para os alunos do grupo experimental que elaboraram resumos de textos expositivos. Neste grupo de alunos não se verificaram diferenças significativas em relação ao grupo de controlo.

### Quadro 6

*Utilidade do resumo / Distribuição dos alunos pelas categorias / Texto expositivo*

Pré-teste							Pós-teste					
	C1	C2	C3	C4	C5	Total		C1	C2	C3	C4	Total
<b>GE</b>	3	7	3	2	0	15	<b>GE</b>	8	4	2	1	15
	20%	46.7%	20%	13.3%	0%	100%		53.3%	26.7%	13.3%	6.7%	100%
<b>GC</b>	6	4	3	0	2	15	<b>GC</b>	7	5	2	1	15
	40%	26.7%	20%	0%	13.3%	100%		46.7%	33.3%	13.3%	6.6%	100%
<b>Total</b>	9	11	6	2	2	30	<b>Total</b>	15	9	4	2	30
	30%	36.75	20%	6.7%	6.7%	100%		50%	30%	13.3%	6.7%	100%

**GE** – Grupo Experimental

**GC** – Grupo de Controlo

**C1** categoria mais evoluída a **C5** categoria menos evoluída

Através da leitura do quadro verifica-se que houve um aumento significativo da percentagem da categoria 1 do pré-teste (20%) para o pós-teste (53,3%), nos alunos do grupo experimental; no entanto, através do resultado do teste do  $\chi^2$ , cujo valor é no pré-teste de 0.171,  $p > 0,05$  e no pós-teste de 1,000,  $p > 0,05$  verifica-se que não há associações significativas entre os dois grupos, experimental e de controlo, em relação aos conhecimentos das vantagens de elaborar resumos de textos.

## 4.2. AVALIAÇÃO QUALITATIVA DO RESUMO

Na avaliação qualitativa do resumo, como já referimos anteriormente, fomos averiguar se os alunos, ao elaborarem os seus resumos, tinham em conta as estratégias mais importantes para se efectuar um bom resumo: inclusão das ideias principais, a dimensão do resumo, a sequência das ideias do texto, a não inclusão de informações secundárias e a coerência das ideias do texto.

Da análise dos dados concluímos que as estratégias que obtiveram diferenças significativas entre os dois grupos, experimental e de controlo, na situação de pós-teste, foram as que se referiam à inclusão das ideias principais e à coerência das ideias do texto no resumo.

**Quadro 7**

*Avaliação qualitativa do resumo/ Inclusão das ideias principais / Texto narrativo*

Pré-teste					Pós-teste				
	Satisfaz Bem 1	Satisfaz 2	Não Satisfaz 3	Total		Satisfaz Bem 1	Satisfaz 2	Não Satisfaz 3	Total
<b>GE</b>	4 26.7%	6 40%	5 33.3%	15 100%	<b>GE</b>	0 0%	15 100%	0 0%	15 100%
<b>GC</b>	7 46.7%	8 53.3%	0 0%	15 100%	<b>GC</b>	4 26.7%	8 53.3%	3 20%	15 100%
<b>Total</b>	11 36.7%	14 46.7%	5 16.7%	30 100%	<b>Total</b>	4 13.3%	23 76.7%	3 10%	30 100%

**GE** – Grupo Experimental

**GC** – Grupo de Controlo

Em relação à inclusão das ideias principais, no grupo experimental todos os alunos (100%) que elaboraram o resumo de textos narrativos se situaram no nível 2, Satisfaz, com se pode verificar através da leitura do quadro 7. Os seus resultados melhoraram significativamente em relação ao pré-teste, onde cinco alunos se situaram no nível 3, Não Satisfaz. No grupo de controlo 53,3% dos alunos situaram-se no nível 2. No

entanto, 20% dos alunos situaram-se no nível 3, Não Satisfaz. Só incluíram no resumo menos de 4 ideias classificadas pelos juizes como importantíssimas, muito importantes ou importantes.

Através do teste do  $\chi^2$ , cujo resultado é de 0,08,  $p > 0,05$  no pós-teste (os valores de  $\chi^2$  no pré-teste foram de 0,065,  $p > 0,05$ ) podemos concluir que não se registou uma dependência estatisticamente significativa entre a frequência do Programa e a inclusão das ideias principais no resumo. No entanto, os alunos do grupo experimental, após a frequência do Programa de Métodos de Estudo, tenderam a melhorar a produção de resumos de textos narrativos no que se refere à inclusão das ideias principais do texto.

Situação que se mantém, de modo mais significativo, para a elaboração dos resumos de textos expositivos onde a percentagem mais elevada no nível 1 (73,3%), Satisfaz Bem, se situa no grupo experimental, como se pode verificar através da leitura do quadro 8.

### Quadro 8

*Avaliação qualitativa do resumo / Inclusão das ideias principais / Texto expositivo*

	Pré-teste				Pós-teste				
	Satisfaz Bem 1	Satisfaz 2	Não Satisfaz 3	Total	Satisfaz Bem 1	Satisfaz 2	Não Satisfaz 3	Total	
<b>GE</b>	6 40%	7 46.7%	2 13.3%	15 100%	<b>GE</b>	11 73.3%	3 20%	1 6.7%	15 100%
<b>GC</b>	4 26.7%	7 46.7%	4 26.7%	15 100%	<b>GC</b>	3 20%	10 66.7%	2 13.3%	15 100%
<b>Total</b>	10 33.3%	14 46.7%	6 20%	30 100%	<b>Total</b>	14 46.7%	13 43.3%	3 10%	30 100%

**GE** – Grupo Experimental

**GC** – Grupo de Controlo

Existe uma associação estatisticamente significativa entre a inclusão das ideias principais e a pertença aos dois grupos, experimental e de controlo, sendo o valor de  $\chi^2$  de 0,010,  $p < 0,05$  no pós-teste (no pré-teste,  $\chi^2 = 0,578$ ,  $p > 0,05$ ).

No que se refere à dimensão do resumo, à sequência das ideias do texto e à não inclusão de informações secundárias, não se registaram associações significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo, quer no pré-teste quer no pós-teste (ver anexos 13, 14 e 15).

Em relação à coerência das ideias do texto no resumo, podemos verificar através da leitura do quadro 9, que 100% dos alunos do grupo experimental se situam no nível 1, Satisfaz Bem, enquanto que no grupo de controlo só 66,7% dos alunos se situa neste nível. O valor do teste do  $\chi^2$  para o pós-teste é de 0,042, sendo a associação observada estatisticamente significativa para  $p < 0,05$ .

**Quadro 9**

*Avaliação qualitativa do resumo/ Coerência das ideias do texto / Texto narrativo*

	Pré-teste				Pós-teste			
	Satisfaz Bem 1	Satisfaz 2	Não Satisfaz 3	Total	Satisfaz Bem 1	Satisfaz 2	Total	
<b>GE</b>	13 86.7%	1 6.7%	1 6.7%	15 100%	<b>GE</b> 15 100%	0 0%	15 100%	
<b>GC</b>	8 53.3%	5 33.3%	2 13.3%	15 100%	<b>GC</b> 10 66.7%	5 33.3%	15 100%	
<b>Total</b>	21 70%	6 20%	3 10%	30 100%	<b>Total</b> 25 83.3%	5 16.7%	30 100%	

**GE** – Grupo Experimental

**GC** – Grupo de Controlo

Em relação aos alunos que efectuaram resumos de textos expositivos o mesmo não se verificou, embora uma percentagem bastante significativa de alunos do grupo experimental (93,3%) se tenha situado no nível 1, Satisfaz Bem, tal como se pode verificar no quadro 10. Através dos resultados do teste do  $\chi^2$ , na situação de pós-teste,  $\chi^2 = 0,208$ ,  $p > 0,05$ , verificamos que não há uma associação significativa entre a pertença ao grupo de controlo e ao grupo experimental e a coerência das ideias do texto.

Quadro 10

*Avaliação qualitativa do resumo/ Coerência das ideias do texto / Texto expositivo*

Pré-teste					Pós-teste				
	Satisfaz Bem 1	Satisfaz 2	Não Satisfaz 3	Total		Satisfaz Bem 1	Satisfaz 2	Não Satisfaz 3	Total
<b>GE</b>	10 66.7%	4 26.7%	1 6.7%	15 100%	<b>GE</b>	14 93.3%	1 6.7%	0 0%	15 100%
<b>GC</b>	5 33.3%	6 40%	4 26.7%	15 100%	<b>GC</b>	10 66.7%	3 20%	2 13.3%	15 100%
<b>Total</b>	15 50%	10 33.3%	5 16.7%	30 100%	<b>Total</b>	24 80%	4 13.3%	2 6.7%	30 100%

**GE** – Grupo Experimental

**GC** – Grupo de Controlo

Deste modo, tendo em conta que a característica principal de um resumo é que o mesmo contém as ideias mais importantes do texto original, podemos afirmar que os alunos que frequentaram o Programa de Métodos de Estudo melhoraram a sua produção de resumos de textos narrativos e expositivos no que diz respeito à inclusão nos mesmos das ideias principais dos textos.

Na avaliação qualitativa do resumo não podemos confirmar completamente a nossa terceira hipótese, uma vez que, a diferença entre os grupos não se verificou para todas as estratégias que considerámos importantes para se efectuar um bom resumo; embora se tenha verificado para a estratégia fundamental, inclusão das ideias principais no resumo. Este facto parece-nos significativo tendo em conta o nível etário e o ano de escolaridade dos alunos da nossa amostra.

#### 4.3. AVALIAÇÃO QUANTITATIVA DOS RESUMOS

O segundo objectivo deste trabalho é verificar se o treino de estratégias cognitivas e metacognitivas melhora a produção de resumos de textos expositivos e narrativos. Os resumos foram avaliados quantitativamente por um grupo de juizes.

No tratamento estatístico dos dados verificámos, através do teste de Mann-Whitney, que o valor de  $z$  no pré-teste era de  $-0,249$  e o valor de  $p$  de  $0,806$ , não existindo, deste modo, diferenças entre os grupos na produção dos resumos. No pós-teste o valor de  $z$  é de  $-4,068$  e o valor de  $p$   $0,000$ , o que vai de encontro às nossas expectativas. Ou seja, os alunos do grupo experimental obtêm melhores resultados (como se pode verificar através da leitura do quadro 11) no resumo de textos narrativos após a frequência do Programa de Métodos de Estudo.

**Quadro 11**  
*Avaliação quantitativa do resumo de textos narrativos*

Alunos	Grupo Experimental		Alunos	Grupo de Controlo	
	Pré-teste/NMJ	Pós-teste/ NMJ		Pré-teste/NMJ	Pós-teste/NMJ
1	9,2	12,5	1	11,5	10,3
2	9,9	13,4	2	10,4	12,8
3	6,1	13,1	3	10,5	10,8
4	7,3	13,2	4	12,8	12,8
5	7,7	11	5	7,9	7,4
6	7,5	12,9	6	12,1	9,6
7	12,8	14,9	7	12	12,8
8	13,3	14,6	8	11,2	12
9	12,8	14,5	9	10	12,5
10	13,3	14,8	10	12,1	10,4
11	11	13,4	11	12,2	13
12	11	13,3	12	11,8	12,2
13	13,5	14,4	13	12,2	11,5
14	12,2	13,7	14	11,7	12,3
15	11,7	14,7	15	10,1	5,1
<b>Média</b>	10,6200	13,6267	<b>Média</b>	11,2333	11,0333
<b>Desvio Padrão</b>	2,5123	1,0633	<b>Desvio Padrão</b>	1,2585	2,2512

**NMJ** – Nota Média Atribuída pelos Juízes

A hipótese confirmou-se igualmente para o grupo de alunos que elaborou resumos de textos expositivos, cujos dados se podem ler no quadro número 12, que apresentamos

em seguida. Para compararmos se o valor das notas atribuídas pelos juizes registavam diferenças significativas entre os grupos experimental e de controlo do pré-teste para o pós-teste utilizámos o T-teste. No pré-teste o valor de  $t$  é de  $-0,100$  e o de  $p$  de  $0,921$  não existindo diferenças entre os grupos. No pós-teste verificam-se os seguintes valores:  $t = 4,952$  e  $p = 0,000$ , registando-se, portanto, diferenças significativas. Estes resultados permitem confirmar a terceira hipótese formulada por nós – os alunos do grupo experimental obtém melhores resultados na produção de resumos de textos narrativos e expositivos do que os alunos do grupo de controlo em situação de pós-teste.

**Quadro 12**  
*Análise quantitativa dos resumos de textos expositivos*

Alunos	Grupo experimental		Alunos	Grupo de Controlo	
	Pré-teste/NMJ	Pós-teste/NMJ		Pré-teste/NMJ	Pós-teste/NMJ
1	6,7	12,6	1	11,2	8,2
2	8,7	12,6	2	8,5	7,5
3	13,5	13,9	3	7,7	8,7
4	7,8	8,5	4	7	10
5	6,9	9,4	5	8	8,9
6	10,1	13,5	6	10,3	8
7	9,4	11,3	7	8,4	7,8
8	8	12,7	8	12,7	11,4
9	8,2	11	9	9,5	9,9
10	11,1	12,7	10	12,6	12
11	9,2	12,1	11	11,3	8,6
12	9,4	13,9	12	11,1	10,5
13	11,7	13,4	13	5,2	7,2
14	11	14,3	14	8,4	10,4
15	10,1	14,1	15	11	11,9
<b>Média</b>	9,4533	12,4000	<b>Média</b>	9,5267	9,4667
<b>Desvio Padrão</b>	1,8616	1,7101	<b>Desvio Padrão</b>	2,1599	1,5296

NMJ – Nota Média Atribuída pelos Juizes

#### **4.4. ANÁLISE DO NÍVEL MÉDIO DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDO ÀS FRASES INCLUÍDAS E OMITIDAS NO RESUMO DOS TEXTOS NARRATIVOS E EXPOSITIVOS**

Ao elaborarem o resumo é provável que os alunos incluam as ideias que consideraram mais importantes quando leram e compreenderam o texto.

Comparando os valores médios da importância atribuída às frases incluídas no resumo com os valores médios de importância atribuída às frases omitidas, podemos verificar se as ideias a que foi atribuído um maior nível de importância, as consideradas mais importantes pelos alunos, foram aquelas que os alunos incluíram no resumo.

Nos quadros que se seguem, podem observar-se os valores médios de importância atribuída às 16 frases que constituíam os textos narrativos e expositivos, assim como a diferença do nível médio da importância atribuída entre as frases incluídas e as omitidas (ver também anexos 16,17, 18, 19, 20, 21, 22 e 23).

Podemos verificar através da leitura do quadro 13, referente ao pré-teste do texto narrativo, que em ambos os grupos, de controlo e experimental, existem diferenças negativas entre o nível médio de importância atribuída às frases incluídas e às frases omitidas no resumo, o que significa que os alunos em situação de pré-teste nem sempre incluíram no resumo as frases a que atribuíram um nível mais elevado de importância.

Esta incoerência verifica-se nas frases 5, 6, 8 e 11 no grupo experimental, e nas frases 2, 5, 10, 12, 13 e 14 no grupo de controlo.

**Quadro 13**

*Valores médios da importância atribuída às frases incluídas no resumo em comparação com os valores médios de importância atribuída às frases omitidas / Pré-teste texto narrativo*

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
GE	INCLUSÕES NMIA	3,18	3,4	3	2,5	2	0	3,71	3,1	2,8	3,22	0	3,29	3	3,6	3,5	4,17
	OMISSÕES NMIA	3	2,6	1,5	2,39	2,29	2,4	2	3,2	2,6	2,83	2,6	2,5	2,2	3,5	3,14	3,67
	DIFERENÇAS NMIA	0,18	0,8	1,5	0,11	-0,29	-2,4	1,71	-0,1	0,2	0,39	-2,6	0,79	0,8	0,1	0,36	0,5
GC	INCLUSÕES NMIA	3,58	2,2	3,53	3	2,17	3	3,47	3,36	2,67	3,31	2,75	3,3	2,22	3,5	3,67	3,53
	OMISSÕES NMIA	2,67	2,9	0	2,71	2,66	2,69	0	2,5	2,08	4,5	2,36	4,6	2,83	3,11	4	0
	DIFERENÇAS NMIA	0,91	-0,7	3,53	0,29	-0,49	0,31	3,47	0,86	0,59	-1,19	0,39	-1,3	-0,61	0,39	-0,33	3,53

**NMIA** – Nível Médio de Importância Atribuída

**GE** – Grupo Experimental

**GC** – Grupo de Controlo

**Quadro 14**

*Valores médios da importância atribuída às frases incluídas no resumo em comparação com os valores médios de importância atribuída às frases omitidas / Pós-teste texto narrativo*

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
GE	INCLUSÕES NMIA	3,6	2,25	2,77	3,57	3,11	4,16	3,5	4,13	3,4	3,08	3,29	2,5	2,67	4,38	4,17	4,4
	OMISSÕES NMIA	0	2	2,5	3	2,83	3,33	3,23	2,43	2,9	3	2,75	2	2,5	4	3,67	0
	DIFERENÇAS NMIA	3,6	0,25	0,27	0,57	0,28	0,83	0,27	1,7	0,5	0,08	0,54	0,5	0,17	0,38	0,5	4,4
GC	INCLUSÕES NMIA	3,14	2,4	2,63	3,31	2,89	3,71	4,2	3,3	1,67	3,56	3	2,56	3,67	4	3,73	4,13
	OMISSÕES NMIA	2	2,2	3,25	3	2	3,37	2,8	3,6	2,17	3,17	3,08	1,67	3,17	3,56	4,25	0
	DIFERENÇAS NMIA	1,14	0,2	0,62	0,31	0,89	0,34	1,4	-0,3	-0,5	0,39	-0,08	0,89	0,5	0,44	-0,52	4,13

**NMIA** – Nível Médio de Importância Atribuída

**GE** – Grupo Experimental

**GC** – Grupo de Controlo

No que se refere ao pós-teste do texto narrativo, quadro 14, verificámos que no grupo experimental não existem diferenças negativas em nenhuma das frases entre o nível médio de importância atribuído às frases incluídas e omitidas nos resumos, enquanto no grupo de controlo continuam a registar-se diferenças negativas em cinco frases (3, 8, 9, 11 e 15).

Deste modo, os alunos do grupo experimental, em situação de pós-teste, incluíram no resumo as frases a que atribuíram um maior nível de importância para a compreensão global do texto, o que está de acordo com a nossa hipótese número cinco.

Em relação ao texto expositivo, no pré-teste, verificámos através da leitura do quadro 15, que no grupo experimental existem diferenças negativas em sete frases, respectivamente, nas frases 2, 3, 5, 9, 10, 11 e 12; e no grupo de controlo as diferenças negativas registam-se nas frases 1, 5, 6, 8, 9, 11, 14 e 16.

### Quadro 15

*Valores médios da importância atribuída às frases incluídas no resumo em comparação com os valores médios de importância atribuída às frases omitidas / Pré-teste texto expositivo*

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
GE	INCLUSÕES NMIA	3,85	2,7	2,75	3,36	3,75	3,27	3,55	3,73	4	2,3	4,2	2,88	3	4	2,5	3,73
	OMISSÕES NMIA	3,5	2,8	3,29	3	4	3,25	3,25	3,5	5	2,4	4,4	3,14	3	4	1,8	3,25
	DIFERENÇAS NMIA	0,35	-0,1	-0,54	0,36	-0,25	0,02	0,3	0,23	-1	-0,1	-0,2	-0,26	0	0	0,7	0,48
GC	INCLUSÕES NMIA	4,21	2,88	3,13	3,27	3,56	3,7	4	3,57	4,2	2,4	4,1	3	3,22	3,67	2,14	3,13
	OMISSÕES NMIA	5	2,43	2,29	3,25	3,83	4	4	4,25	4,6	2,2	4,2	2,7	2,33	4	1,88	4,14
	DIFERENÇAS NMIA	-0,79	0,45	0,84	0,02	-0,27	-0,3	0	-0,68	-0,4	0,2	-0,1	0,3	0,89	-0,33	0,26	-1,01

**NMIA** – Nível Médio de Importância Atribuída

**GE** – Grupo Experimental

**GC** – Grupo de Controlo

No pós-teste houve melhorias significativas em relação ao grupo experimental, como se pode verificar pela análise do quadro 16, onde só existiu diferença negativa na frase 4, enquanto que o grupo de controlo registou diferenças negativas em 11 das 16 frases.

### Quadro 16

*Valores médios da importância atribuída às frases incluídas no resumo em comparação com os valores médios de importância atribuída às frases omitidas / Pós-teste texto expositivo*

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
GE	INCLUSÕES NMIA	3,4	2,83	3,63	3,25	3,14	3,21	3,31	3,33	4,11	3	3,6	4	4,3	4,42	3,67	3,82
	OMISSÕES NMIA	0	2,78	3,57	3,67	3	2	2,5	2,33	3,83	2,8	3,6	3,67	3,4	3,67	3,67	3,5
	DIFERENÇAS NMIA	3,4	0,05	0,06	-0,42	0,14	1,21	0,81	1	0,28	0,2	0	0,33	0,9	0,75	0	0,32
GC	INCLUSÕES NMIA	3,64	3,5	3,33	3,46	3,09	2,92	3,75	3,43	3,18	2,83	2,71	3,5	3,78	4,25	3,63	4,11
	OMISSÕES NMIA	3	2,6	3,5	5	3,5	4	4	2	4	3,33	3,5	3,2	4	4,71	4,25	3,17
	DIFERENÇAS NMIA	0,64	0,9	-0,17	-1,54	-0,41	-1,08	-0,25	1,43	-0,82	-0,5	-0,79	0,3	-0,22	-0,46	-0,62	0,94

**NMIA** – Nível Médio de Importância Atribuída

**GE** – Grupo Experimental

**GC** – Grupo de Controlo

Podemos concluir que os alunos do grupo experimental incluíram no resumo as frases a que atribuíram um maior nível de importância tal como prevíamos na nossa hipótese número quatro.

## 5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este trabalho tinha como finalidade avaliar o Programa de Métodos de Estudo que foi desenvolvido numa Escola Básica de 2º e 3º ciclos com alunos do 5º ano de escolaridade. Pretendia-se com esta avaliação, em primeiro lugar, verificar se o treino explícito de estratégias cognitivas e metacognitivas, nomeadamente, clarificar, extrair as ideias principais, sublinhar, parafrasear e resumir, contribuiria para que os alunos adquirissem um nível de consciência das estratégias mais evoluído. Em segundo lugar, verificar se o treino das estratégias melhorava a produção das mesmas.

Como já referimos anteriormente, optámos por realizar esta avaliação em relação à estratégia do resumo, pelo facto de os alunos, para executarem esta tarefa, terem que executar os procedimentos utilizados nas outras estratégias, particularmente, parafrasear e extrair as ideias principais.

Deste modo, estabelecemos para o nosso trabalho dois objectivos fundamentais:

1. Avaliar se o treino de estratégias cognitivas e metacognitivas contribui para que os alunos adquiram um nível de consciência mais evoluído da tarefa de resumir.
2. Verificar se o treino de estratégias cognitivas e metacognitivas melhora a produção de resumos de textos narrativos e expositivos.

Em relação ao primeiro objectivo formulámos duas hipóteses de investigação:

- Os alunos do grupo experimental têm um nível de consciência da tarefa de resumir mais evoluído do que os alunos do grupo de controlo em situação de pós-teste (1ª hipótese).
- Os alunos do grupo experimental situam-se um nível mais evoluído em relação aos conhecimentos sobre as vantagens de utilizarem o resumo do que os alunos do grupo de controlo em situação de pós-teste (2ª hipótese).

A concepção que os sujeitos têm sobre a tarefa de resumir é um dos factores que pode influenciar o sucesso na produção de resumos (Giasson, 1990). Para Taylor (1986) este aspecto assume especial destaque em relação aos leitores mais jovens.

Em relação ao resumo de textos Fayol (1989) estabelece, como uma das condições para que os alunos possam controlar a sua própria elaboração, o conhecimento das principais características do resumo. Muitos alunos não têm consciência da sua incompreensão da tarefa, inviabilizando assim o controlo do seu desempenho na realização de uma tarefa. Para auto-regularem a actividade cognitiva os alunos têm de compreender a natureza da tarefa a efectuar (Postic, 1995).

No Programa de Métodos de Estudo a metodologia utilizada tinha por base as etapas do ensino explícito. Deste modo o orientador iniciava sempre a sessão pela definição da estratégia e a explicitação da utilidade da mesma. O que nos levou a formular a nossa primeira hipótese ou seja, de que os alunos do grupo experimental após a frequência do programa teriam um nível de consciência da tarefa mais evoluído do que os alunos do grupo de controlo.

A análise dos resultados permite-nos confirmar a primeira hipótese para o grupo de alunos que resumiu textos narrativos, e, embora não a possamos confirmar estatisticamente para os alunos que resumiram textos expositivos ( $\chi^2=0,058$ , sendo  $p>0,05$ ), verificou-se que existiram algumas melhorias significativas ao nível de consciência sobre a tarefa de resumir em relação aos alunos do grupo de controlo em situação de pós-teste.

Deste modo, podemos afirmar que o Programa de Métodos de Estudo contribuiu para que os alunos adquirissem um nível mais evoluído de consciência da tarefa de resumir um texto.

Estes resultados vão no sentido de os encontrados por Paris e Jacobs (1984) e Carriedo e Alonso-Taipa (1995), segundo os quais uma instrução explícita sobre as estratégias cognitivas pode incrementar significativamente a consciência sobre essas estratégias.

Existia igualmente, no início do ensino de cada uma das estratégias, a explicitação clara de qual a sua utilidade, com o objectivo de consciencializar o aluno para as suas vantagens e motivá-lo para o uso das mesmas.

Muitas vezes o problema dos alunos não utilizarem as estratégias na sua leitura e estudo individual, pode ser devido, em parte, ao facto de não terem consciência de que as estratégias lhes podem ser úteis. Dotar os alunos de conhecimentos pragmáticos sobre a importância da estratégia e como esta os ajuda a melhorar o seu desempenho, pode contribuir para manter a utilização da estratégia (Giasson, 1990; Mayor et al., 1995).

No que diz respeito à utilidade do resumo, de acordo com os resultados encontrados podemos confirmar a nossa hipótese número dois para o grupo de alunos que resumiu textos narrativos. De facto, o Programa proporcionou-lhes um nível mais evoluído de conhecimentos sobre as vantagens de elaborarem resumos.

Para o grupo de alunos que resumiu textos expositivos o mesmo não se verificou. Embora se registassem algumas melhorias em situação de pós-teste no grupo experimental, não se verificaram associações significativas entre os resultados e a pertença aos grupos.

Para a concretização do segundo objectivo deste trabalho elaboramos duas hipóteses de investigação:

- Os alunos do grupo experimental têm melhores resultados na produção de resumos de textos narrativos e expositivos do que os alunos do grupo de controlo em situação de pós-teste (3ª hipótese).
- Quando se compara a importância atribuída às frases que os alunos incluem no resumo e às que omitem, espera-se que os alunos do grupo experimental atribuam um maior nível de importância às frases que incluem no resumo do que os alunos do grupo de controlo em situação de pós-teste (4ª hipótese).

Em relação à terceira hipótese verificámos, em cada resumo, de que modo os alunos utilizavam as estratégias adequadas para se efectuar um bom resumo, estratégias sobre

as quais os alunos do grupo experimental receberam um ensino explícito durante o decorrer do programa de treino.

Das cinco estratégias em causa, seleccionar as ideias principais do texto, elaborar o resumo no menor número possível de palavras, respeitar a sequência das ideias do texto, manter a coerência das ideias do texto e eliminar repetições e informações secundárias, só se registaram associações significativas em situação de pós-teste na selecção das ideias principais em relação aos alunos que resumiram textos expositivos, e na coerência das ideias do texto em relação aos alunos que resumiram textos narrativos.

Uma possível explicação para que não se registassem associações estatisticamente significativas (no pós-teste  $\chi^2 = 0,08$  para  $p > 0,05$ ) na selecção das ideias principais, no resumo de textos narrativos, (embora os alunos do grupo experimental tenham revelado uma melhoria do pré-teste para o pós-teste) poderá estar no facto de actividades como encontrar o tema, o assunto e as ideias principais do texto, serem tarefas que os professores de Língua Portuguesa realizam com frequência durante as aulas. Outro factor que pode ter influenciado estes resultados, foi a formação proporcionada aos professores deste grupo disciplinar, em anos anteriores, pelos Serviços de Psicologia e Orientação, sobre a importância da utilização em sala de aula, de estratégias cognitivas e metacognitivas para melhorar a compreensão dos textos.

Esta situação não se verifica nas disciplinas que trabalham quase exclusivamente o texto expositivo, como as Ciências da Natureza ou a História e Geografia de Portugal. Normalmente os professores destas disciplinas não treinam os seus alunos na identificação e selecção das ideias principais deste tipo de textos.

Deste modo, após um ensino explícito sobre estratégias cognitivas, nomeadamente, como identificar as ideias principais do texto e o treino da estratégia em textos expositivos, os alunos do grupo experimental diferenciaram-se dos alunos do grupo de controlo, conseguindo resultados estatisticamente significativos. Estes resultados do grupo de alunos que resumiu textos expositivos vão de encontro aos de Vidal-Abarca (1990) e Carriedo e Alonso-Taipa (1995). Nestes trabalhos os alunos beneficiavam igualmente de um programa, cujo objectivo era o ensino explícito centrado em como identificar as ideias principais de textos expositivos.

Manter a coerência das ideias do texto foi outras das estratégias em que se registaram resultados estatisticamente significativos para o grupo de alunos que resumiu textos narrativos. Para este grupo de alunos o ensino das estratégias adequadas para se elaborar um bom resumo introduziu resultados positivos no que se relaciona com a não alteração do sentido das ideias expressas pelo autor. Para os alunos que realizaram resumos de textos expositivos não se registaram associações significativas.

A tarefa de escrever o resumo no menor número possível de palavras é uma das mais difíceis, particularmente para os alunos mais jovens, devido às dificuldades em utilizarem as operações necessárias para reduzir os segmentos do texto às ideias essenciais (Winograd, 1985; Orantia, Rosales & Sánchez, 1998).

No nosso estudo não encontramos associações significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo em situação de pós-teste em relação à dimensão do resumo. Estes resultados estão de acordo com os de Kintsch (1990). No seu estudo a autora concluiu que os estudantes mais jovens não tentam resumir a informação dos textos. Os resultados do estudo desta autora relacionam-se igualmente com os do nosso estudo, no que diz respeito à sequência das ideias do texto. Habitualmente os leitores jovens seguem a ordem da informação do texto original ao elaborar o resumo de textos, factor que pode, de algum modo, explicar a não existência de diferenças significativas entre os grupos experimental e de controlo.

No que se refere à estratégia de eliminar repetições e informações secundárias, também não se registaram associações significativas entre os dois grupos. Segundo Fayol (1989) a sensibilidade para hierarquizar a informação do texto de acordo com os seus níveis de importância aparece tardiamente. As crianças, ainda que saibam extrair as ideias principais, manifestam uma clara dificuldade em graduar a importância temática das unidades do texto (Sánchez, 1988). Denhière e Levy (1980, cit. por Fayol, 1989) verificaram que aos 10-11 anos as crianças só fazem distinção entre o nível mais elevado de importância e as outras informações do texto, não existindo diferenciação sobre estas em termos de importância.

Parece-nos ainda que estes resultados obtidos podem estar relacionados com a duração do treino (30h) e ainda com o nível etário dos alunos (10-11 anos), já que o domínio das

estratégias adequadas para se efectuar um bom resumo só aparece em níveis etários mais elevados (Fayol, 1989). Deste modo para a aquisição destas estratégias os alunos devem ter um treino gradual e sistemático (Taylor, 1984; Giasson, 1990; Soriano, Vidal-Abarca & Miranda, 1996).

Concluindo, no que diz respeito à avaliação qualitativa do resumo, embora não possamos confirmar a hipótese número três na globalidade, já que a associação significativa entre os resultados e a pertença aos grupos não se verificou para todas as estratégias relevantes para a execução de um bom resumo de textos, no entanto podemos afirmar que os alunos que frequentaram o Programa de Métodos de Estudo melhoraram a produção de resumos de textos narrativos e expositivos situando-se num nível mais evoluído do que o grupo de controlo, no que diz respeito à inclusão nos mesmos das ideias principais dos textos, característica principal de um resumo.

Consideramos que estes resultados são significativos, atendendo ao nível etário e ao ano de escolaridade dos alunos do nosso estudo.

A análise dos resultados da avaliação quantitativa do resumo permite-nos confirmar a terceira hipótese formulada por nós. Após a frequência do Programa de Métodos de Estudo os alunos do grupo experimental obtiveram melhores resultados nos resumos que elaboraram para ambos os tipos de texto, narrativo e expositivo, do que os alunos do grupo de controlo em situação de pós-teste.

Estes resultados vão de encontro aos obtidos por alguns autores referidos por Bauman (1985), assim como aos de estudos referidos por Mayor et al. (1995). Nestes estudos os alunos beneficiavam de um programa de instrução sobre o treino de estratégias cognitivas e metacognitivas, sendo uma dessas estratégias o resumo, e os resultados indicam que o grupo de instrução têm um sucesso mais significativo do que o grupo de controlo numa tarefa pós-teste de escrever um resumo.

E por último, em relação à nossa hipótese número quatro confirmamos as nossas expectativas. De facto os alunos do grupo experimental atribuíram um maior nível de importância às frases que incluíram no resumo, do que os alunos do grupo de controlo em situação de pós-teste. Deste modo, os alunos que frequentaram o Programa de

Métodos de Estudo foram coerentes na estratégia que utilizaram, considerando como mais importantes as frases que incluíram no resumo. Esta coerência verificou-se quer para os alunos que resumiram textos expositivos quer para os que resumiram textos narrativos.

## 6. CONCLUSÃO

O treino de estratégias cognitivas e metacognitivas é uma das medidas de apoio que têm vindo, cada vez mais, a ser implementada em diversas escolas do país. Aposta-se na prevenção das dificuldades, pretende-se dotar os alunos de estratégias adequadas para a compreensão dos textos, particularmente dos didácticos, que são aqueles que apresentam mais dificuldades para os alunos. Estimula-se o seu papel activo na aprendizagem com o objectivo de levar os alunos a autocontrolarem e auto-regularem a sua aprendizagem, pretendendo-se alcançar a grande meta do “Aprender a Aprender”.

A escola onde este estudo foi desenvolvido é uma, entre muitas, que implementou este tipo de apoio, o qual vem sendo desenvolvido desde há cinco anos atrás. Com este trabalho surgiu a oportunidade de avaliarmos formalmente a eficácia do Programa de Métodos de Estudo, quer em proporcionar aos alunos do 5º ano de escolaridade um nível mais evoluído sobre a consciência da tarefa de resumir e sua utilidade, quer sobre os seus efeitos na produção do resumo de textos.

Mostrámos que, de facto para um número significativo de alunos, o Programa de Métodos de Estudo melhorou a consciência sobre a tarefa de resumir e o conhecimento sobre as vantagens de utilizar esta estratégia.

Em relação à produção de resumos, os juízes atribuíram notas mais elevadas aos resumos, tanto de textos narrativos como expositivos, que os alunos do grupo experimental elaboraram, após a frequência do Programa de Métodos de Estudo, do que aos dos alunos do grupo de controlo; considera-se, assim, que o treino de estratégias cognitivas e metacognitivas desenvolvido neste Programa introduziu melhorias significativas na produção de resumos de textos.

Quando avaliámos as estratégias que os alunos utilizavam para elaborar os resumos, verificámos que o programa melhorou significativamente a identificação e a inclusão das ideias principais no resumo, assim como o respeito pela coerência das ideias do texto. No entanto, não se registaram resultados significativos em relação à dimensão do

resumo, à sequência das ideias do texto e à eliminação e repetição de informações secundárias.

Tal facto deve-se, muito provavelmente, à duração do treino e ao nível etário dos alunos. Estas habilidades são difíceis de treinar em crianças pequenas e requerem uma intervenção longa, sistemática e específica, e a teoria nesta área confirma-o, tal como referimos no ponto 4.2 e 5. deste trabalho. Deste modo, a primeira implicação que decorre deste estudo refere-se à duração deste tipo de programas. Esta não deve ser inferior a um ano lectivo.

Uma segunda implicação, que decorre da primeira em certa medida, é que o treino deve ser mais sistemático e específico para todas as estratégias, assim como deve existir uma avaliação constante da forma como as estratégias vão sendo adquiridas pelos alunos.

Há a referir uma primeira limitação de natureza metodológica, que se prende com facto de nos ter sido impossível proporcionar aos alunos do grupo de controlo outro tipo de actividade, enquanto os alunos do grupo experimental frequentavam as sessões do Programa de Métodos de Estudo.

Outra das limitações deste trabalho decorre de não termos avaliado a generalização e a transferência das estratégias para outro contexto. Não avaliámos, por exemplo, se os alunos que frequentaram o Programa de Métodos de Estudo utilizavam as estratégias em sala de aula para realizar actividades propostas pelos professores.

Transportar o treino de estratégias cognitivas e metacognitivas para a sala de aula, sem dúvida, enriquecerá a investigação sobre o tema e permitirá ter em conta outras variáveis, como por exemplo, o papel do professor, os aspectos motivacionais, a interacção entre alunos, etc.

Consideramos de extrema importância que a instrução sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas seja desenvolvida no contexto natural em que estas estratégias têm que ser usadas, a sala de aula, com os textos dos manuais e os utilizados habitualmente pelos docentes, existindo o envolvimento dos professores no ensino das estratégias. Para que, deste modo, o ensino das estratégias cognitivas e metacognitivas não seja mais uma

matéria a aprender, mas que esteja permanentemente interligado ao ensino dos conteúdos das diversas disciplinas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, J., & Mateos, M. D. M. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entretenimiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31/32, 5-19.

Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.

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

August, D. L., Flavell, J. H., & Clift, R. (1985). Una comparación del control de comprensión en lectores más y menos competentes. *Infancia y Aprendizaje*, 31/32, 129-143.

Bach, P. (1991). *O Prazer na escrita, pedagogia da narrativa*. Rio Tinto: Edições Asa.

Baumann, J. (1985). La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales. *Infancia y Aprendizaje*, 31/32, 89-105.

Brown, A. (1987). Metacognitive, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale: N. J. Erlbaum.

Brown, L. A. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52, 399-413.

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

Carriedo, N., & Alonso-Taipa, J. (1995). Comprehension strategy training in content areas. *European Journal of Psychology of Education*, 10 (4), 411-431.

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

Cataldo, M. G., & Cornoldi, C. (1998). Self-monitoring in poor and good comprehenders and their use of strategy. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 155-165.

Chartier, D., & Lautrey, J. (1992). Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif?. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 21, 27-46.

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

Deschênes, A. J. (1988). Le rôle des connaissances initiales dans l'acquisition d'information nouvelles à l'aide de textes. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 137-143.

Fayol, M. (1985). *La récit e sa construction*. Paris: Delachaux & Niestlé.

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

Fayol, M. (1996). A propos de la compréhension, le lecture et ses apprentissages. *Ministere de L' Education Nationale, Observatoire Nationale de la Lecture*.

Fayol, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris: Puf.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In L. B. Resnick (Eds.), *The nature of intelligence*: Hillsdale: N. J. Erlbaum.

Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition motivation and understanding*. Hillsdale: N. J. Erlbaum.

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

Giasson, J. (1990). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.

Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Puf.

Gyselinck, V. (1996). Illustrations et modèles mentaux dans la compréhension de textes. *L'Année Psychologique*, 96, 495-516.

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

Madrugá, J. A. Cordero, J. M. Luque, J. L. & Santamaría, C. (1996). Intervención sobre la comprensión y recuerdo de textos: Un programa de instrucción experimental. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 67-82.

Martí, E. (1995). Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 9-32.

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

Mayor, J. Suengas, A., & Marqués, G. J. (1995). *Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Editorial Síntesis, S. A.

Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.

Morais, M. F. (1993). A modificabilidade cognitiva: Uma responsabilidade a assumir!. In L. S. Almeida, E. S. Alencar, L. M. Correia, C. F. Gonçalves, & M. F. Morais (Eds.), *Capacitar a escola para o sucesso: Orientações para a prática educativa*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.

Moreno, A. (1995). Autorregulación y solución de problemas: Un punto de vista psicogenético. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 51-70.

Orantia, J., Rosales, J., & Sánchez, E. (1998). La enseñanza de estrategias para identificar y reducir la información importante de un texto: Consecuencias para la construcción del modelo de la situación. *Infancia y Aprendizaje*, 83, 29-57.

Paris, S., & Jacobs, J. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083-2093.

Postic, M. (1995). Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar. Porto: Porto Editora.

Pozo, J. I. (1996). Estratégias de aprendizagem. In C. Coll, J. Palácios, & A. Marchesi (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação (vol II)*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Salema, M. H. (1997). Ensinar e aprender a pensar. Lisboa: Porto Editora.

Sánchez, E. (1988). Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad de comprensión. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 35-57.

Silva, A. L., & Sá, I. (1993). Saber estudar e estudar para saber. Lisboa: Porto Editora.

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

Sutherland, P. (1996). O desenvolvimento cognitivo actual. Lisboa: Instituto Piaget.

Taylor, K. (1984). Teaching summarization skills. *Journal of Reading*, 27 (5), 389-394.

Taylor, K. (1986). Summary Writing by young children. *Reading Research Quarterly*, 21 (2), 193-209.

Valente, M., Gaspar, A., Lobo, A., Salema, M. H., Morais, M. F., & Cruz, M. (1989). O desenvolvimento da capacidade de pensar através do currículo escolar: Utilização de estratégias metacognitivas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 69-79.

Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

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

Vigotsky, L. S. (1977). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In Luria, Leontiev, Vigotsky e outros, *Psicologia e Pedagogia I: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Presença.

Walpole, S. (1998). Changing texts, changing thinking: Comprehension demands of new science text books. *The Reading Teacher*, 52, 358-369.

Williams, J. (1984). Categorization, macrostructure, and finding the main idea. *European Journal of Psychology of Education*, 76, 874- 879.

Williams, J. (1993). Comprehension of students with and without learning disabilities: Identification of narrative themes and idiosyncratic text representations. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 631-641.

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

***ANEXOS***

## ANEXO 1

## ÁREAS DE INTERVENÇÃO DO PROGRAMA DE MÉTODOS DE ESTUDO

## Componentes do Programa

ÁREAS DE INTERVENÇÃO	OBJECTIVOS
Autocontrolo	<p>Aumentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• atenção/concentração;</li> <li>• tempo de estudo.</li> </ul>
Estratégias cognitivas e metacognitivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar a compreensão da informação escrita.</li> </ul> <p>Aprender a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• clarificar as palavras que não compreende;</li> <li>• extrair as ideias principais de um texto;</li> <li>• sublinhar as ideias principais de um texto;</li> <li>• parafrasear as frases do texto;</li> <li>• resumir um texto.</li> </ul>
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer objectivos pessoais.</li> <li>• Responsabilizar-se pela própria aprendizagem.</li> <li>• Reconhecer a importância de seguir boas estratégias de estudo, e proceder à sua identificação.</li> </ul>
Prática	<p>Utilizar as estratégias em diversos textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• narrativos (histórias, contos, textos do livro de Língua Portuguesa);</li> <li>• expositivos (textos dos manuais adoptados nas disciplinas de: História e Geografia de Portugal e Ciências da Natureza).</li> </ul>

**TEXTO NARRATIVO / PRÉ-TESTE****A Velha e o Garrafão**

Era uma vez uma velha tão sovina, tão avarenta, tão unhas-de-fome que nem a roupa lavava em condições para não gastar muito sabão.

O dinheiro que lhe vinha parar às mãos dificilmente conhecia bolsos novos ou carteiras velhas.

E para não cair em tentações adivinhem onde ela metia o dinheiro?!

Exactamente! Dentro de um garrafão.

Assim já não havia problemas. Porque para tirar as notas era preciso partir o garrafão.

- Hum... Era o que faltava! Um garrafão custa uma fortuna!- dizia ela.

E lá ia metendo notas e mais notas dentro do garrafão.

Um dia, pela tardinha, a velha viu um bichinho escuro, de orelhas levantadas e com rabo comprido a passar no corredor da sua casa.

- Um rato? Mas é um rato?!... Ui, que medo!- gritou ela, cheia de susto.

O rato desapareceu, o susto passou e a velha pensou:

- Tenho que arranjar um gato esfomeado! É isso mesmo!

Estava quase decidida a ir arranjar um gato. Mas depois voltou a pensar:

- Um gato dá muita despesa! Só em leite é uma fortuna... Era o que faltava!

E não arranjou o gato.

Os dias passaram.

Os ratos aumentaram.

E uma manhã a velha começou a gritar:

- Fui roubada! Fui roubada!

Mas não. Os ratos só tinham transformado as notas em pedacinhos de papel.

António Mota  
(adaptação)

**TEXTO NARRATIVO / PÓS-TESTE****A Galinha Vadia**

Quando a Joana fez anos, a avó deu-lhe uma prenda pouco comum: uma franga pedrês.

A Joana ficou um bocado triste. Ela pensava que a avó ia dar-lhe uma boneca, daquelas que choram sem chupeta.

A Joana meteu a franga no galinheiro depois de lhe ter dado o nome que tinha pensado para a boneca: Clara Sofia.

Deu-lhe um bom punhado de milho, farelos, sementes, bocadinhos de pão e couves partidas aos pedacinhos. E lentamente dia após dia, semana após semana, a Joana foi gostando cada vez mais da Clara Sofia. E esta, assim tão bem mimada, tão bem tratada, em poucos meses tornou-se uma galinha bonita, gordinha e vistosa.

Uma tarde a Joana chamou e tornou a chamar pela Clara Sofia, mas a galinha não apareceu.

À noite, antes de jantar, foi espreitar ao galinheiro. E ficou sem apetite: a Clara Sofia não estava lá, tinha desaparecido.

Nessa noite a Joana deitou-se muito cedo sempre com o mesmo pensamento:

- Se calhar a raposa papou- a ...

Os dias passaram, muitas noites correram. E a Joana foi-se esquecendo da Clara Sofia.

Mas ontem, a meio da tarde, começou aos saltos, contente e admirada com a surpresa.

A Clara Sofia apareceu à porta do galinheiro. Mas não estava só... Atrás dela, gordos e amedrontados, vinham dezassete pintos!

António Mota  
(adaptação)

**TEXTO EXPOSITIVO / PRÉ-TESTE****A Chegada à Índia e a Exploração do Comércio no Oriente**

Vasco da Gama chegado à Índia em 1498, tentou imediatamente estabelecer relações comerciais e de amizade com o rei de Calecute. As populações indígenas chamavam Samorim ao rei. Esta gente era em tudo mais evoluída do que a africana.

Os portugueses, de início foram bem recebidos. Mas rapidamente, começaram a sentir hostilidades criadas pelas intrigas dos mercadores muçulmanos. Estes mercadores receavam que os portugueses viessem a ser seus concorrentes no comércio das especiarias.

As mercadorias transportadas pelos portugueses pela rota do cabo chegavam à Europa mais baratas. Os muçulmanos que usavam a rota do Mediterrâneo, não conseguiram competir com o preço dos portugueses. Assim receavam a ruína do seu comércio.

Para garantir o domínio português na Índia, parte uma nova armada (grupo de navios) comandada por Pedro Álvares Cabral. Esta nova armada era constituída por treze navios.

A partir do início do séc. XVI estabeleceu-se a chamada “Carreira da Índia” que ligava Lisboa à Índia. Todos os anos partiam de Portugal armadas com destino ao oriente.

Os navios utilizados nestas viagens eram as naus.

A nau era um navio resistente, de modo a poder transportar pessoas, mantimentos suficientes para longas viagens e grandes quantidades de mercadorias. Tinha velas quadrangulares e uma triangular. Era apetrechada com peças de artilharia, para melhor se defender de possíveis ataques.

**TEXTO EXPOSITIVO / PÓS-TESTE****A Chegada de Pedro Álvares Cabral ao Brasil**

Logo que D. Manuel I soube da descoberta do caminho marítimo por Vasco da Gama mandou preparar uma segunda armada com o mesmo destino. Organizou-se portanto uma segunda viagem à Índia. O nosso monarca pretendia estabelecer as bases do comércio português no Oriente.

Em Março de 1500, Pedro Álvares Cabral parte de Portugal com os seus 13 navios.

Esta armada seguiu a rota de Vasco da Gama, passando pelas Canárias e por Cabo Verde. A partir daí rumou para sul afastando-se para Ocidente. Veio assim a atingir a costa brasileira. Inicialmente deram-lhe o nome de Terra de Vera Cruz. Mais tarde, viria a receber o nome de Brasil devido à existência do pau-brasil, uma madeira tintureira que a Europa importava da Ásia.

As relações com os índios foram fáceis e amistosas. O capitão-mor, então, mandou regressar um navio com a missão de comunicar a notícia da descoberta ao rei.

A 23 de Junho, a nau do capitão-mor chegou finalmente a Lisboa, concluindo uma viagem que foi, ao mesmo tempo, um êxito e um fracasso.

Foi um êxito porque se chegou ao Brasil, estabeleceram-se relações comerciais e trouxeram-se mercadorias valiosas.

Foi um fracasso porque se perderam sete naus e muitos portugueses, e porque o capitão-mor não conseguiu estabelecer relações comerciais com a importante cidade de Calecute.

**ANEXO 6****PERGUNTAS DE INTERPRETAÇÃO / TEXTO NARRATIVO PRÉ-TESTE**

1. Quais são as personagens do texto?
2. Como é que era a velha?
3. O que fazia ela ao dinheiro?
4. O que é que assustou a velha?
5. O que é que aconteceu ao dinheiro?

**PERGUNTAS DE INTERPRETAÇÃO / TEXTO NARRATIVO PÓS-TESTE**

1. Quais são as personagens do texto?
2. Qual foi a prenda que a Joana recebeu?
3. O que fez a Joana à Clara Sofia?
4. O que é que preocupou a Joana?
5. Afinal o que é que aconteceu à Clara Sofia?

**ANEXO 7****PERGUNTAS DE INTERPRETAÇÃO / TEXTO EXPOSITIVO PRÉ-TESTE**

1. Quem chegou à Índia em 1498?
2. Como foram recebidos os portugueses na Índia?
3. O que recebavam os mercadores muçulmanos?
4. Como é que se começou a garantir o domínio português na Índia?

**PERGUNTAS DE INTERPRETAÇÃO / TEXTO EXPOSITIVO PÓS-TESTE**

1. Quem comandou a segunda viagem à Índia?
2. Porque razão é que a armada não chegou à Índia?
3. Porque é que deram o nome de Brasil à terra de Vera Cruz?
4. Quais foram os aspectos positivos da viagem?

**TEXTO NARRATIVO / PRÉ-TESTE**

**Classifica cada frase que se segue, de acordo com a importância que tu achas que ela tem, para que se compreenda bem o texto. Coloca uma cruz na coluna que tu achas que cada frase merece.**

	Importantíssima	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
1. Era uma vez uma velha tão sovina, tão avarenta, tão unhas de fome que nem a roupa lavava em condições para não gastar muito sabão.					
2. O dinheiro que lhe vinha parar às mãos dificilmente conhecia bolsos novos ou carteiras velhas.					
3. E para não cair em tentações advinham onde ela metia o dinheiro?! Exactamente! Dentro de um garrafão.					
4. Assim já não havia problemas. Porque para tirar as notas era preciso partir o garrafão.					
5. – Hum... Era o que faltava! Um garrafão custa uma fortuna! – dizia ela.					
6. E lá ia metendo notas e mais notas dentro do garrafão.					
7. Um dia, pela tardinha, a velha viu um bichinho escuro, de orelhas levantadas e com rabo comprido a passar no corredor de sua casa.					
8. – Um rato? Mas é um rato?!... Uí, que medo! – gritou ela, cheia de susto.					
9. O rato desapareceu, o susto passou					
10. e a velha pensou: - Tenho de arranjar um gato esfomeado! É isso mesmo!					
11. Estava quase decidida a ir arranjar um gato.					
12. Mas depois voltou a pensar: - Um gato dá muita despesa! Só em leite é uma fortuna... Era o que faltava!					
13. E não arranjou o gato.					
14. Os dias passaram. Os ratos aumentaram.					
15. E uma manhã a velha começou a gritar: - Fui roubada! Fui roubada!					
16. Mas não. Os ratos só tinham transformado as notas em pedacinhos de papel.					

**TEXTO NARRATIVO / PÓS-TESTE**

**Classifica cada frase que se segue, de acordo com a importância que tu achas que ela tem, para que se compreenda bem o texto. Coloca uma cruz na coluna que tu achas que cada frase merece.**

	Importantíssima	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
1. Quando a Joana fez anos, a avó deu-lhe uma prenda pouco comum: uma franga pedrés.					
2. A Joana ficou um bocado triste.					
3. Ela pensava que a avó ia dar-lhe uma boneca, daquelas que choram sem chupeta.					
4. A Joana meteu a franga no galinheiro depois de lhe ter dado o nome que tinham pensado para a boneca: Clara Sofia.					
5. Deu-lhe um bom punhado de milho, farelos, sementes, bocadinhos de pão e couves partidas aos pedacinhos.					
6. E lentamente dia após dia, semana após semana, a Joana foi gostando cada vez mais da Clara Sofia.					
7. E esta, assim tão bem mimada, tão bem tratada, em poucos meses tornou-se uma galinha bonita, gordinha e vistosa.					
8. Uma tarde a Joana chamou e tornou a chamar pela Clara Sofia, mas a galinha não apareceu.					
9. À noite, antes de jantar, foi espreitar ao galinheiro.					
10. E ficou sem apetite: a Clara Sofia não estava lá, tinha desaparecido.					
11. Nessa noite a Joana deitou-se muito cedo sempre com o mesmo pensamento: - Se calhar a raposa papou-a...					
12. Os dias passaram, muitas noites correram.					
13. E a Joana foi-se esquecendo da Clara Sofia.					
14. Mas ontem, a meio da tarde, começou aos saltos, contente e admirada com a surpresa.					
15. A Clara Sofia apareceu à porta do galinheiro.					
16. Mas não estava só... Atrás dela, gordos e amedrontados, vinham dezassete pintos!					

**TEXTO EXPOSITIVO / PRÉ-TESTE**

**Classifica cada frase que se segue, de acordo com a importância que tu achas que ela tem, para que se compreenda bem o texto. Coloca uma cruz na coluna que tu achas que cada frase merece.**

	Importantíssima	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
1. Vasco da Gama chegado à Índia em 1498, tentou imediatamente estabelecer relações comerciais e de amizade com o rei de Calecut.					
2. As populações indígenas chamavam Samorim ao rei.					
3. Esta gente era em tudo mais evoluída do que a africana.					
4. Os portugueses, de início foram bem recebidos.					
5. Mas rapidamente, começaram a sentir hostilidades criadas pelas intrigas dos mercadores muçulmanos.					
6. Estes mercadores recebiam que os portugueses viessem a ser seus concorrentes no comércio das especiarias.					
7. As mercadorias transportadas pelos portugueses pela rota do cabo chegavam à Europa mais baratas.					
8. Os muçulmanos que usavam a rota do Mediterrâneo, não conseguiam competir com os preços dos portugueses. Assim recebiam a ruína do seu comércio.					
9. Para garantir o domínio português na Índia, parte uma nova armada (grupo de navios) comandada por Pedro Álvares Cabral.					
10. Esta nova armada era constituída por treze navios.					
11. A partir do início do séc. XVI estabeleceu-se a chamada “Carreira da Índia” que ligava Lisboa à Índia.					
12. Todos os anos partiam de Portugal armadas com destino ao oriente.					
13. Os navios utilizados nestas viagens eram as naus.					
14. A nau era um navio resistente, de modo a poder transportar pessoas, mantimentos suficientes para longas viagens e grandes quantidades de mercadorias.					
15. Tinha velas quadrangulares e uma triangular.					
16. Era apetrechada com peças de artilharia, para melhor se defender de possíveis ataques.					

**TEXTO EXPOSITIVO / PÓS-TESTE**

Classifica cada frase que se segue, de acordo com a importância que tu achas que ela tem, para que se compreenda bem o texto. Coloca uma cruz na coluna que tu achas que cada frase merece.

	Importantíssima	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
1. Logo que D. Manuel I soube da descoberta do caminho marítimo por Vasco da Gama mandou preparar uma segunda armada com o mesmo destino.					
2. Organizou-se portanto uma segunda viagem à Índia.					
3. O nosso monarca pretendia estabelecer as bases do comércio português no Oriente.					
4. Em Março de 1.500, Pedro Álvares Cabral parte de Portugal com os seus 13 navios.					
5. Esta armada seguiu a rota de Vasco da Gama, passando pelas Canárias e por Cabo Verde.					
6. A partir daí rumou para sul afastando-se para Ocidente.					
7. Veio assim a atingir a costa brasileira.					
8. Inicialmente deram-lhe o nome de Terra de Vera Cruz.					
9. Mais tarde, viria a receber o nome de Brasil devido à existência do pau-brasil, uma madeira tintureira que a Europa importava da Ásia.					
10. As relações com os índios foram fáceis e amistosas.					
11. O capitão-mor, então, mandou regressar um navio com a missão de comunicar a notícia da descoberta ao rei.					
12. A 23 de Julho, a nau do capitão-mor chegou finalmente a Lisboa, concluindo uma viagem que foi, ao mesmo tempo, um êxito e um fracasso.					
13. Foi um êxito porque se chegou ao Brasil,					
14. estabeleceram-se relações comerciais e trouxeram-se mercadorias valiosas.					
15. Foi um fracasso porque se perderam sete naus e muitos portugueses,					
16. e porque o capitão-mor não conseguiu estabelecer relações comerciais com a importante cidade de Calecute.					



## ANEXO 13

## Avaliação qualitativa do resumo / Dimensão do resumo / Texto narrativo

Pré-teste					Pós-teste				
	Satisfaz Bem 1	Satisfaz 2	Não Satisfaz 3	Total		Satisfaz Bem 1	Satisfaz 2	Não Satisfaz 3	Total
<b>GE</b>	7 46,7%	4 26,7%	4 26,7%	15 100%	<b>GE</b>	13 86,7%	2 13,3%	0 0%	15 100%
<b>GC</b>	9 60,0%	3 20,0%	3 20,0%	15 100%	<b>GC</b>	10 66,7%	2 13,3%	3 20,0%	15 100%
<b>Total</b>	16 53,3%	7 23,3%	7 23,3%	30 100%	<b>Total</b>	23 76,7%	4 13,3%	3 10,0%	30 100%

**GE** – Grupo experimental

**GC** – Grupo de controlo

## Avaliação qualitativa do resumo / Dimensão do resumo / Texto expositivo

Pré-teste					Pós-teste				
	Satisfaz Bem 1	Satisfaz 2	Não Satisfaz 3	Total		Satisfaz Bem 1	Satisfaz 2	Não Satisfaz 3	Total
<b>GE</b>	5 33,3%	4 26,7%	6 40,0%	15 100%	<b>GE</b>	6 40,0%	4 26,7%	5 33,3%	15 100%
<b>GC</b>	10 66,7%	1 6,7%	4 26,7%	15 100%	<b>GC</b>	7 46,7%	7 47,7%	1 6,7%	15 100%
<b>Total</b>	15 50,0%	5 16,7%	10 33,3%	30 100%	<b>Total</b>	13 43,3%	11 36,7%	6 20,0%	30 100%

**GE** – Grupo experimental

**GC** – Grupo de controlo

## ANEXO 14

## Avaliação qualitativa do resumo / Sequência das ideias do texto / Texto narrativo

Pré-teste				Pós-teste				
	Satisfaz Bem 1	Satisfaz 2	Não Satisfaz 3	Total		Satisfaz Bem 1	Satisfaz 2	Total
<b>GE</b>	7 46,7%	5 33,3%	3 20,0%	15 100%	<b>GE</b>	12 80,0%	3 20,0%	15 100%
<b>GC</b>	12 80,0%	1 6,7%	2 13,3%	15 100%	<b>GC</b>	13 86,7%	2 13,3%	15 100%
<b>Total</b>	19 63,3%	6 20,0%	5 16,7%	30 100%	<b>Total</b>	25 83,3%	5 16,7%	30 100%

GE – Grupo experimental

GC – Grupo de controlo

## Avaliação qualitativa do resumo / Sequência das ideias do texto / Texto expositivo

Pré-teste			Pós-teste					
	Satisfaz Bem 1	Satisfaz 2	Total		Satisfaz Bem 1	Satisfaz 2	Não Satisfaz 3	Total
<b>GE</b>	14 93,3%	1 6,7%	15 100%	<b>GE</b>	14 93,3%	1 6,7%	0 0%	15 100%
<b>GC</b>	13 86,7%	2 13,3%	15 100%	<b>GC</b>	13 86,7%	0 0%	2 13,3%	15 100%
<b>Total</b>	27 90,0%	3 10,0%	30 100%	<b>Total</b>	27 90,0%	1 3,3%	2 6,7%	30 100%

GE – Grupo experimental

GC – Grupo de controlo

## ANEXO 15

**Avaliação qualitativa do resumo / Eliminação de informações secundárias / Texto narrativo**

Pré-teste					Pós-teste				
	Satisfaz Bem 1	Satisfaz 2	Não Satisfaz 3	Total		Satisfaz Bem 1	Satisfaz 2	Não Satisfaz 3	Total
<b>GE</b>	5 33,3%	9 60,0%	1 6,7%	15 100%	<b>GE</b>	2 13,3%	11 73,3%	2 13,3%	15 100%
<b>GC</b>	2 13,3%	7 46,7%	6 40,0%	15 100%	<b>GC</b>	5 33,3%	5 33,3%	5 33,3%	15 100%
<b>Total</b>	7 23,3%	16 53,3%	7 23,3%	30 100%	<b>Total</b>	7 23,3%	16 53,3%	7 23,3%	30 100%

**GE** – Grupo experimental

**GC** – Grupo de controlo

**Avaliação qualitativa do resumo / Eliminação das informações secundárias / Texto expositivo**

Pré-teste					Pós-teste			
	Satisfaz Bem 1	Satisfaz 2	Não Satisfaz 3	Total		Satisfaz 2	Não Satisfaz 3	Total
<b>GE</b>	0 0%	6 40,0%	9 60,0%	15 100%	<b>GE</b>	7 46,7%	8 53,3%	15 100%
<b>GC</b>	1 6,7%	7 46,7%	7 46,7%	15 100%	<b>GC</b>	6 40,0%	9 60,0%	15 100%
<b>Total</b>	1 3,3%	13 43,3%	16 53,3%	30 100%	<b>Total</b>	13 43,3%	17 56,7%	30 100%

**GE** – Grupo experimental

**GC** – Grupo de controlo

**Distribuição das inclusões e das omissões e do nível de importância atribuído a cada frase / Pré-teste texto narrativo / Grupo experimental**

Frases	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15		16			
	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O		
1	O	2	O	2	I	O	2	O	2	O	2	O	3	I	2	I	2	O	3	O	3	O	1	O	1	O	4	O	4	O	5	I	4	I
2	I	3	I	4	I	O	3	O	2	O	2	O	2	I	3	I	3	O	2	O	2	O	2	O	1	O	1	O	2	O	3	O	I	
3	O	3	I	2	O	1	O	2	O	2	O	2	O	1	O	3	O	2	O	3	O	2	O	2	O	1	O	4	O	2	O	4	O	I
4	I	2	I	2	I	2	O	2	O	2	O	2	O	2	O	2	O	3	O	3	O	2	O	2	O	2	O	3	O	4	O	3	O	O
5	I	2	O	3	I	1	O	1	O	1	O	5	O	1	O	5	I	5	O	2	I	2	O	3	O	1	O	5	O	3	O	5	I	I
6	I	4	O	1	O	5	O	5	O	4	O	4	O	1	O	5	O	4	I	3	O	2	O	5	O	1	O	5	O	2	O	4	O	O
7	O	3	O	3	I	2	O	2	O	2	O	2	O	3	I	3	I	2	O	3	I	3	O	2	I	3	I	3	I	3	I	3	I	I
8	I	3	O	2	I	3	O	2	O	2	O	3	O	4	I	3	I	3	I	4	I	3	O	3	I	2	I	4	I	3	I	4	I	I
9	I	4	O	5	I	3	I	2	I	2	O	2	O	5	I	4	I	2	I	4	I	3	O	5	I	4	O	3	O	5	I	4	I	I
10	I	5	I	4	I	2	O	2	O	2	O	1	O	4	O	3	I	2	O	3	I	3	O	5	I	4	I	5	I	5	O	5	I	I
11	I	2	O	1	I	5	O	1	O	1	O	1	O	2	O	4	O	2	O	3	O	3	O	1	O	2	O	3	O	4	I	5	I	I
12	O	2	O	3	I	2	O	2	O	2	O	2	O	2	O	2	I	2	O	3	I	3	O	3	I	3	I	4	O	4	O	4	I	I
13	I	2	O	4	I	3	O	3	O	3	O	3	O	4	I	3	I	2	I	4	I	3	O	4	I	3	I	3	O	3	I	5	I	I
14	I	4	I	5	I	3	O	2	O	2	O	3	O	5	I	3	I	3	I	3	I	4	O	3	O	3	O	5	I	4	I	3	I	I
15	I	2	O	1	I	2	I	3	O	2	O	2	O	3	O	2	O	3	O	3	I	3	O	3	O	2	O	1	I	1	I	4	I	I
Σ I	11	5	13	2	1	1	2	2	1	1	0	0	7	10	5	9	5	5	9	9	0	0	0	7	5	5	5	5	8	8	12	12	12	
Σ O	4	10	2	13	14	15	8	8	14	15	15	15	8	8	5	5	10	10	6	6	15	15	8	8	10	10	10	10	7	7	3	3	3	
% I	73,33%	33,33%	86,67%	13,33%	6,67%	0%	46,67%	66,67%	6,67%	6,67%	0%	46,67%	46,67%	66,67%	66,67%	66,67%	33,33%	33,33%	60%	60%	0%	0%	46,67%	46,67%	33,33%	33,33%	33,33%	33,33%	53,33%	53,33%	80%	80%	80%	
% O	26,67%	66,67%	13,33%	86,67%	93,33%	100%	53,33%	33,33%	93,33%	100%	100%	53,33%	53,33%	33,33%	33,33%	33,33%	66,67%	66,67%	40%	40%	100%	100%	53,33%	53,33%	66,67%	66,67%	66,67%	46,67%	46,67%	20%	20%	20%		
NMIA I	3,18	3,4	3	2,5	2	0	3,71	3,1	2	2	0	3,22	2,8	3,1	2,8	3,22	0	0	3,22	3,22	0	0	3,29	3	3,6	3,6	3,6	3,5	3,5	4,17	4,17	4,17		
NMIA O	3	2,6	1,5	2,39	2,29	2,4	2	3,2	2,6	2,6	2,83	2,6	2,6	3,2	2,6	2,83	2,6	2,6	2,83	2,83	2,6	2,6	2,5	2,2	2,2	3,5	3,5	3,14	3,14	3,67	3,67	3,67		

IA – Nível de importância atribuído a cada frase

I/O – Frase incluída no resumo (I) / Frase omitida no resumo (O)

GE – Grupo experimental

NMIA I – Nível médio de importância atribuído às frases incluídas no resumo

NMIA O – Nível médio de importância atribuído às frases omitidas no resumo

## Distribuição das inclusões e das omissões e do nível de importância atribuído a cada frase / Pré-teste texto narrativo / Grupo de controlo

Frases	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15		16		
	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	
1	2	I	4	O	3	I	5	O	3	O	4	O	5	I	2	O	2	O	5	O	4	O	5	O	5	O	1	O	4	I	2	I	
2	5	I	5	O	4	I	3	I	3	O	2	O	3	I	2	O	3	O	4	I	2	O	5	O	2	I	3	O	5	O	4	I	
3	4	I	3	O	4	I	2	I	3	I	3	O	4	I	4	I	2	O	3	I	2	O	2	I	1	I	3	I	4	I	4	I	
4	5	I	3	O	3	I	2	I	2	I	2	I	3	I	3	I	2	I	3	I	3	I	3	I	2	I	3	I	3	I	3	I	I
5	2	O	3	I	4	I	3	I	3	O	4	I	4	I	3	I	4	I	3	I	3	I	4	O	2	I	3	I	3	I	2	I	I
6	2	I	2	O	2	I	1	O	2	I	2	O	3	I	2	I	2	O	2	I	2	O	3	I	2	O	3	O	3	I	3	I	I
7	4	I	1	O	5	I	2	O	3	O	2	O	2	I	3	O	3	O	4	O	4	O	4	O	3	O	5	O	5	O	3	I	I
8	5	O	3	O	2	I	5	I	3	O	2	O	2	I	3	O	1	O	5	I	3	O	5	I	2	O	3	O	4	O	3	I	I
9	2	I	1	I	5	I	3	O	2	O	2	O	4	I	3	I	2	O	5	I	4	I	5	I	3	I	3	O	4	I	5	I	I
10	5	I	3	O	4	I	2	I	1	O	3	O	5	I	4	I	2	I	4	I	4	I	5	I	4	O	3	O	5	I	2	I	I
11	1	O	2	I	3	I	4	I	2	I	3	O	4	I	5	I	2	O	5	I	3	O	5	O	2	I	5	I	3	I	5	I	I
12	2	I	2	I	3	I	3	O	4	O	3	O	3	I	2	I	2	O	3	I	3	O	3	I	3	I	4	I	4	O	4	I	I
13	5	I	3	I	5	I	3	I	3	I	4	O	2	I	4	I	2	O	3	I	2	O	3	I	3	I	4	O	4	I	5	I	I
14	4	I	2	O	2	I	3	O	1	I	2	O	3	I	3	I	2	O	2	I	2	I	3	I	2	I	3	O	4	O	4	I	I
15	3	I	3	O	4	I	2	O	2	O	3	O	5	I	4	I	2	O	1	I	2	O	1	I	1	O	3	I	2	O	4	I	I
EI	12		5		15		8		6		2		15		11		3		13		4		10		9		6		9		15		0
EO	3		10		0		7		9		13		0		4		12		2		11		5		6		9		6		0		0
%I	80%		33,33%		100%		53,33%		40%		13,33%		100%		73,33%		20%		86,67%		26,67%		66,67%		60%		40%		60%		100%		0
%O	20%		66,67%		0%		46,67%		60%		86,67%		0%		26,67%		80%		13,33%		73,33%		33,33%		40%		60%		40%		0%		0
NMIA I	3,58		2,2		3,53		3		2,17		3		3,47		3,36		2,67		3,31		2,75		3,3		2,22		3,5		3,67		3,53		0
NMIA O	2,67		2,9		0		2,71		2,66		2,69		0		2,5		2,08		4,5		2,36		4,6		2,83		3,11		4		0		0

IA – Nível de importância atribuído a cada frase

I/O – Frase incluída no resumo (I) / Frase omitida no resumo (O)

GE – Grupo experimental

NMIA I – Nível médio de importância atribuído às frases incluídas no resumo

NMIA O – Nível médio de importância atribuído às frases omitidas no resumo

**Distribuição das inclusões e das omissões e do nível de importância atribuído a cada frase / Pós-teste texto narrativo / Grupo experimental**

Frases	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15		16		
	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	
1	5	I	1	I	4	I	4	I	3	I	3	O	3	O	5	O	3	O	4	O	4	I	3	I	3	I	3	O	5	I	5	I	
2	2	I	2	I	3	I	3	I	3	O	3	O	3	O	2	O	2	O	2	O	2	I	2	O	3	I	4	I	3	I	3	I	
3	2	I	3	I	2	I	3	I	4	I	4	I	3	O	5	I	4	I	4	I	3	I	3	I	3	I	5	O	4	I	4	I	
4	3	I	2	I	5	I	4	I	5	O	5	I	5	O	2	O	2	O	5	O	2	O	2	I	2	I	5	I	5	O	5	I	
5	4	I	2	I	1	I	5	I	3	I	5	I	5	O	4	I	4	I	5	I	1	O	1	I	1	O	5	I	4	I	5	I	
6	3	I	2	I	5	I	3	O	1	O	3	O	2	O	2	O	2	O	1	O	5	I	1	O	4	O	5	I	3	I	5	I	
7	5	I	2	O	2	I	3	I	2	O	2	O	2	O	3	O	3	O	2	O	3	I	2	O	3	O	3	O	4	I	4	I	
8	3	I	4	I	2	I	4	I	4	I	4	I	4	O	5	I	4	I	4	I	4	I	2	I	1	O	5	I	5	I	4	I	
9	5	I	2	I	3	I	4	I	3	I	3	O	2	O	4	I	3	O	4	O	4	O	3	O	4	O	5	I	5	I	4	I	
10	5	I	4	I	2	I	4	I	3	I	4	I	4	I	2	O	5	I	4	O	3	I	2	O	3	O	4	O	3	I	5	I	
11	3	I	1	I	2	I	1	I	5	I	2	O	2	O	2	O	5	I	2	O	5	I	1	O	1	O	5	O	5	I	5	I	
12	3	I	2	I	2	O	3	I	3	I	5	O	4	I	3	O	2	O	2	O	3	I	2	O	3	O	3	I	3	O	3	I	
13	4	I	2	I	2	I	4	I	2	I	3	I	3	I	3	I	3	I	2	I	3	I	2	I	3	O	3	O	4	I	4	I	
14	4	I	2	O	3	I	3	O	4	O	4	O	3	O	2	I	2	I	2	I	1	I	2	O	3	O	3	I	3	O	5	I	
15	3	I	2	O	3	O	5	I	3	O	5	O	4	O	2	O	2	O	4	O	3	I	4	I	4	I	1	O	5	I	5	I	
EI	15		12		13		14		9		6		6		2		8		5		13		7		8		3		8		12		15
EO	0		3		2		1		6		9		9		13		7		10		2		2		8		7		7		3		0
%I	100%		80%		86,67%		93,33%		60%		40%		40%		13,33%		53,33%		33,33%		86,67%		86,67%		46,67%		53,33%		53,33%		80%		100%
%O	0%		20%		13,33		6,67%		40%		60%		60%		86,67%		46,67%		66,67%		13,33%		46,67%		53,33%		46,67%		20%		20%		0%
NMIA I	3,6		2,25		2,77		3,57		3,11		4,16		3,5		3,5		4,13		3,4		3,08		2,5		3,29		2,5		4,38		4,17		4,4
NMIA O	0		2		2,5		3		2,83		3,33		3,23		3,23		2,43		2,9		3		2		2,75		2		4		3,67		0

IA – Nível de importância atribuído a cada frase

I/O – Frase incluída no resumo (I) / Frase omitida no resumo (O)

GE – Grupo experimental

NMIA I – Nível médio de importância atribuído às frases incluídas no resumo

NMIA O – Nível médio de importância atribuído às frases omitidas no resumo

## Distribuição das inclusões e das omissões e do nível de importância atribuído a cada frase / Pós-teste texto narrativo / Grupo de controlo

Frases	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15		16			
	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O		
1	I	I	2	O	4	O	2	I	2	O	3	O	3	O	3	O	5	I	3	O	5	O	4	O	2	O	3	O	5	O	1	I	3	I
2	4	I	3	I	3	O	3	I	4	I	4	O	2	O	2	O	3	I	2	O	2	O	2	O	1	O	3	O	3	O	4	O	4	I
3	4	I	3	I	3	I	4	I	2	I	4	I	4	I	4	I	5	I	4	O	2	O	3	O	4	I	4	I	4	I	5	I	5	I
4	4	I	3	I	3	I	4	I	4	I	3	I	4	I	4	I	4	I	2	I	3	I	3	I	2	I	3	I	3	I	3	I	4	I
5	4	I	3	I	3	I	4	I	2	I	5	I	4	I	4	I	3	I	2	I	3	I	3	I	5	I	4	I	5	I	4	I	3	I
6	2	I	3	I	3	I	2	I	2	I	3	I	3	I	2	O	3	O	2	O	3	I	3	O	2	I	3	O	3	I	4	I	3	I
7	2	O	2	O	3	O	3	O	1	O	3	O	2	O	2	O	4	O	2	O	3	I	3	O	3	I	4	O	3	O	2	I	5	I
8	3	I	2	O	3	I	2	I	4	I	5	I	3	O	2	I	2	I	1	O	3	O	3	O	2	I	5	O	4	I	5	I	4	I
9	3	I	2	O	3	O	5	I	2	O	4	O	5	O	5	O	5	O	2	O	5	I	3	I	1	O	3	O	4	O	5	O	5	I
10	3	I	2	I	1	I	4	I	3	O	4	O	5	I	3	O	3	O	2	O	5	I	4	O	1	I	3	O	4	O	5	I	5	I
11	2	I	3	O	4	I	5	I	2	I	3	I	3	O	3	I	3	I	4	O	5	O	4	O	3	I	5	O	5	O	4	O	5	I
12	3	I	2	I	3	I	2	I	4	I	3	O	4	I	3	I	3	I	1	O	2	O	3	O	2	O	2	O	3	O	5	I	4	I
13	5	I	3	I	3	I	4	I	2	O	3	O	2	O	3	I	3	I	1	I	5	I	4	O	2	O	3	O	5	I	5	I	5	I
14	3	I	1	I	2	I	3	O	2	O	3	I	3	O	3	O	3	O	2	O	3	I	2	O	2	O	3	O	2	O	4	O	3	I
15	3	I	1	I	1	I	2	I	2	I	3	O	3	O	3	O	2	I	1	O	2	I	2	O	1	I	1	O	3	O	2	I	4	I
EI	14		10		11		13		9		7		5		10		3		3		9		3		9		3		6		11		15	
EO	1		5		4		2		6		8		10		5		12		6		12		6		6		12		9		4		0	
%I	93,33%	66,67%	73,33%	86,67%	86,67%	60%	46,67%	33,33%	66,67%	20%	60%	20%	60%	20%	66,67%	66,67%	20%	60%	20%	60%	20%	60%	60%	60%	60%	20%	40%	40%	73,33%	73,33%	100%	100%	0	
%O	6,67%	33,33%	26,67%	13,33%	13,33%	40%	53,33%	66,67%	33,33%	80%	40%	40%	66,67%	66,67%	33,33%	33,33%	80%	40%	80%	40%	80%	80%	40%	40%	40%	80%	60%	60%	26,67%	26,67%	0%	0%	0	
NMIA I	3,14	2,4	2,63	3,31	3,31	2,89	3,71	4,2	3,3	1,67	3,56	3,71	4,2	3,3	3,3	3,3	1,67	3,56	3	3,56	3	3,08	2,56	3,56	3,67	4	4	3,73	3,73	4,13	4,13	4,13	0	
NMIA O	2	2,2	3,25	3	2	2	3,37	2,8	3,6	2,17	3,17	3,37	2,8	3,6	3,6	3,6	2,17	3,17	3,17	3,17	3,08	1,67	3,08	1,67	3,17	3,17	3,56	4,25	4,25	0	0	0	0	

IA – Nível de importância atribuído a cada frase

I/O – Frase incluída no resumo (I) / Frase omitida no resumo (O)

GE – Grupo experimental

NMIA I – Nível médio de importância atribuído às frases incluídas no resumo

NMIA O – Nível médio de importância atribuído às frases omitidas no resumo

**Distribuição das inclusões e das omissões e do nível de importância atribuído a cada frase / Pré-teste texto expositivo / Grupo experimental**

Frases	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15		16					
	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O				
1	3	I	2	I	2	I	3	I	2	O	5	O	3	O	3	O	2	O	5	O	3	O	2	O	3	O	3	O	3	O	1	O	3	O		
2	5	I	3	I	4	I	3	I	5	I	4	I	3	I	5	I	5	I	4	I	3	I	4	I	3	I	5	I	4	I	5	I	5	I		
3	3	I	2	I	1	I	2	I	4	I	4	I	4	I	5	I	5	I	4	I	1	O	4	I	2	I	2	I	1	I	1	I	1	I	1	I
4	5	I	2	I	3	I	4	I	5	I	2	I	3	I	3	I	5	I	3	I	2	I	2	I	2	I	2	I	5	I	4	I	4	I	4	I
5	3	I	3	I	2	O	5	I	4	I	3	O	3	O	5	O	3	O	3	I	2	O	3	O	3	O	4	O	4	I	2	O	3	O	3	O
6	4	O	2	O	4	O	4	I	3	O	3	I	4	I	4	I	3	I	4	I	3	O	4	I	4	O	3	I	4	O	4	I	4	I	4	I
7	4	I	5	I	5	I	3	I	5	I	3	I	3	I	4	I	2	I	5	I	2	I	4	I	2	I	4	I	5	I	1	I	3	I	3	I
8	3	I	4	O	4	O	3	I	4	I	4	I	4	I	3	O	4	O	5	O	3	O	3	I	3	O	3	O	3	I	2	O	3	O	3	O
9	3	O	3	I	3	I	3	O	4	I	3	O	3	O	3	I	3	I	4	I	2	I	4	I	3	O	2	I	3	I	1	O	5	I	1	I
10	3	I	2	I	1	I	1	I	2	I	3	I	3	I	3	I	3	I	2	I	1	I	3	I	2	I	2	I	3	I	1	I	1	I	1	I
11	4	I	2	I	3	I	3	I	5	I	2	I	5	I	3	I	4	I	5	I	3	I	4	I	4	I	5	I	5	I	3	I	5	I	5	I
12	5	I	3	O	4	O	4	I	5	O	3	I	4	I	4	I	5	I	5	I	3	I	4	O	3	O	3	I	5	I	3	O	4	O	4	O
13	3	I	2	O	2	O	3	I	4	I	2	I	2	O	3	I	4	I	4	I	3	O	3	O	3	O	4	I	5	I	2	I	5	I	5	I
14	5	I	3	O	2	O	3	I	4	I	4	O	3	O	3	O	3	I	5	I	2	I	3	O	2	O	3	I	4	I	4	I	4	I	4	I
15	4	I	3	I	5	O	2	I	4	O	3	O	3	O	4	I	5	O	3	I	2	I	4	I	3	I	5	O	1	I	4	I	4	I	4	I
EI	13	10	8	14	12	11	11	4	4	4	11	13	10	10	10	11	11	13	10	10	10	10	8	8	11	11	12	10	10	10	11	11	11	11	11	
EO	2	5	7	1	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	2	2	5	5	5	5	7	7	4	3	3	5	5	5	5	5	4	4	
% I	86,67%	66,67%	53,33%	93,33%	80%	73,33%	73,33%	73,33%	86,67%	66,67%	66,67%	66,67%	66,67%	66,67%	66,67%	73,33%	73,33%	86,67%	80%	66,67%	53,33%	53,33%	53,33%	53,33%	73,33%	73,33%	80%	66,67%	66,67%	66,67%	73,33%	73,33%	73,33%	73,33%	73,33%	
% O	13,33%	33,33%	46,67%	6,67%	20%	26,67%	26,67%	26,67%	13,33%	33,33%	33,33%	33,33%	33,33%	33,33%	26,67%	26,67%	26,67%	13,33%	20%	33,33%	46,67%	46,67%	46,67%	46,67%	26,67%	26,67%	20%	33,33%	33,33%	33,33%	26,67%	26,67%	26,67%	26,67%	26,67%	
NMIA I	3,85	2,7	2,75	3,36	3,75	3,27	3,55	3,73	4	2,3	4,2	2,3	2,3	4,2	2,88	3	4	4	2,3	2,3	4,2	2,88	3	3	3	4	2,5	2,5	4	2,5	3,73	3,73	3,73	3,73	3,73	
NMIA O	3,5	2,8	3,29	3	4	3,25	3,25	3,5	5	2,4	4,4	2,4	2,4	4,4	3,14	3	4	5	2,4	2,4	4,4	3,14	3	3	4	4	1,8	1,8	4	1,8	3,25	3,25	3,25	3,25		

IA – Nível de importância atribuído a cada frase

I/O – Frase incluída no resumo (I) / Frase omitida no resumo (O)

GE – Grupo experimental

NMIA I – Nível médio de importância atribuído às frases incluídas no resumo

NMIA O – Nível médio de importância atribuído às frases omitidas no resumo

## Distribuição das inclusões e das omissões e do nível de importância atribuído a cada frase / Pré-teste texto expositivo / Grupo de controlo

Frases	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15		16			
	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O		
1	5	I	3	I	5	I	4	I	5	I	3	I	5	I	4	I	5	I	4	I	3	O	4	O	4	O	2	O	5	O	2	O	5	O
2	3	I	3	I	2	I	3	I	4	I	4	I	5	O	4	O	4	O	5	O	2	O	3	O	3	O	3	O	5	O	2	O	5	O
3	5	I	3	O	3	I	3	O	3	O	4	O	5	O	4	O	4	O	5	O	3	O	3	O	4	I	4	I	3	I	4	I	4	I
4	5	I	3	I	3	I	2	I	3	I	5	I	4	O	4	I	4	O	4	O	1	O	1	O	2	O	3	O	1	I	1	I	2	I
5	3	I	2	O	3	O	3	O	4	O	3	I	4	I	4	I	5	O	4	I	2	I	2	O	3	I	5	I	1	O	3	O	3	O
6	5	I	4	I	3	I	4	I	3	I	3	I	4	I	4	I	5	O	4	O	3	O	4	I	3	O	5	I	4	I	3	O	4	I
7	5	I	2	O	4	O	4	O	2	O	5	O	5	O	4	O	4	O	5	I	2	O	2	O	4	O	2	O	5	O	1	O	3	O
8	5	I	3	I	3	I	2	I	3	I	3	I	4	I	4	I	3	I	4	I	3	I	3	I	3	I	3	I	3	I	4	I	4	I
9	3	I	2	I	1	O	3	I	4	I	4	O	3	O	3	O	3	I	4	I	2	I	2	I	2	I	2	I	3	I	1	I	1	I
10	5	I	3	O	3	O	4	I	5	O	4	I	3	I	5	O	5	O	5	I	2	I	3	O	3	O	3	O	4	I	2	O	5	I
11	3	I	2	I	2	I	3	I	3	I	3	I	3	I	3	I	3	I	2	I	1	O	3	I	2	I	2	I	3	I	2	O	2	I
12	5	I	3	I	4	I	4	I	4	I	5	I	4	I	5	I	5	I	5	I	3	I	3	I	4	I	2	I	2	I	2	I	3	I
13	4	I	3	O	2	O	3	O	5	O	4	O	3	I	4	O	5	O	5	O	2	O	3	O	1	O	4	I	5	O	3	I	5	O
14	3	I	2	O	2	O	2	I	3	I	3	O	2	O	3	I	3	I	3	I	2	O	3	I	1	O	2	O	1	O	2	O	3	O
15	5	O	2	O	3	I	5	I	4	O	4	I	5	I	3	O	5	I	3	O	3	O	4	O	4	O	5	I	5	I	1	I	5	O
EI	14		8		8		11		9		10		10		7		10		10		5		10		5		9		9		7		8	
EO	1		7		7		4		6		5		5		8		8		5		10		5		5		6		6		8		7	
% I	93,33%		53,33%		53,33%		73,33%		60%		66,67%		60%		46,67%		66,67%		66,67%		33,33%		33,33%		33,33%		60%		60%		46,67%		53,33%	
% O	6,67%		46,67%		46,67%		26,67%		40%		33,33%		40%		53,33%		33,33%		33,33%		66,67%		66,67%		66,67%		40%		40%		53,33%		46,67%	
NMIA I	4,21		2,88		3,13		3,27		3,56		3,7		4		3,57		4,2		4,2		2,4		2,4		4,1		3,22		3,67		2,14		3,13	
NMIA O	5		2,43		2,29		3,25		3,83		4		4		4,25		4,6		4,6		2,2		2,2		4,2		2,33		4		1,88		4,14	

IA – Nível de importância atribuído a cada frase

I/O – Frase incluída no resumo (I) / Frase omitida no resumo (O)

GE – Grupo experimental

NMIA I – Nível médio de importância atribuído às frases incluídas no resumo

NMIA O – Nível médio de importância atribuído às frases omitidas no resumo

**Distribuição das inclusões e das omissões e do nível de importância atribuído a cada frase / Pós-teste texto expositivo / Grupo experimental**

Frases	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15		16						
	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O					
1	3	I 2	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4					
2	5	I 4	I 5	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4			
3	3	I 2	O 4	O 3	I 2	I 3	I 2	O 3	I 2	I 3	I 2	O 3	I 2	I 3	I 2	O 3	I 2	I 3	I 2	O 3	I 2	I 3	I 2	O 3	I 2	I 3	I 2	O 3	I 2	I 3	I 2	O 3	I 2	I 3	I 2	O 3	
4	2	I 3	I 5	I 3	I 5	I 3	I 5	I 3	I 5	I 3	I 5	I 3	I 5	I 3	I 5	I 3	I 5	I 3	I 5	I 3	I 5	I 3	I 5	I 3	I 5	I 3	I 5	I 3	I 5	I 3	I 5	I 3	I 5	I 3	I 5		
5	5	I 3	O 2	O 5	I 3	I 2	O 2	O 5	I 3	I 2	O 2	O 5	I 3	I 2	O 2	O 5	I 3	I 2	O 2	O 5	I 3	I 2	O 2	O 5	I 3	I 2	O 2	O 5	I 3	I 2	O 2	O 5	I 3	I 2	O 2	O 5	
6	4	I 3	O 4	O 3	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	
7	3	I 3	I 3	I 2	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	
8	3	I 3	O 4	I 5	O 5	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	
9	3	I 3	O 3	O 2	O 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3
10	4	I 2	I 3	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	
11	5	I 4	O 3	I 4	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3
12	3	I 3	O 3	I 4	O 3	O 3	I 4	O 3	O 3	I 4	O 3	O 3	I 4	O 3	O 3	I 4	O 3	O 3	I 4	O 3	O 3	I 4	O 3	O 3	I 4	O 3	O 3	I 4	O 3	O 3	I 4	O 3	O 3	I 4	O 3	O 3	
13	2	I 1	O 4	O 2	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	I 3	I 4	
14	4	I 3	O 3	O 5	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3
15	2	I 3	I 5	O 1	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	I 2	I 3	
EI	15	6	8	12	14	14	13	12	14	14	13	12	14	13	12	14	13	12	14	13	12	14	13	12	14	13	12	14	13	12	14	13	12	14	13	12	
EO	0	9	7	3	1	1	2	3	1	1	2	3	1	1	2	3	1	1	2	3	1	1	2	3	1	1	2	3	1	1	2	3	1	1	2	3	
% I	100%	40%	53,33%	80%	93,33%	93,33%	86,67%	80%	60%	60%	86,67%	80%	60%	60%	86,67%	80%	60%	60%	86,67%	80%	66,67%	66,67%	80%	80%	66,67%	66,67%	80%	80%	66,67%	66,67%	80%	80%	66,67%	66,67%	80%		
% O	0%	60%	46,67%	20%	6,7%	6,7%	13,33%	20%	40%	40%	13,33%	20%	40%	40%	13,33%	20%	40%	40%	13,33%	20%	33,33%	33,33%	20%	20%	33,33%	33,33%	20%	20%	33,33%	33,33%	20%	20%	33,33%	33,33%	20%		
NMIA I	3,4	2,83	3,63	3,25	3,14	3,21	3,31	3,33	4,11	4,11	3,31	3,33	4,11	4,11	3,31	3,33	4,11	4,11	3,31	3,33	3,6	3,6	4	4	3,6	3,6	4	4	3,6	3,6	4	4	3,6	3,6	4		
NMIA O	0	2,78	3,57	3,67	3	2	2,5	2,33	3,83	3,83	2,5	2,33	3,83	3,83	2,5	2,33	3,83	3,83	2,5	2,33	3,6	3,6	3,67	3,67	3,4	3,4	3,67	3,67	3,4	3,4	3,67	3,67	3,4	3,4	3,67		

IA – Nível de importância atribuído a cada frase

I/O – Frase incluída no resumo (I) / Frase omitida no resumo (O)

GE – Grupo experimental

NMIA I – Nível médio de importância atribuído às frases incluídas no resumo

NMIA O – Nível médio de importância atribuído às frases omitidas no resumo

## Distribuição das inclusões e das omissões e do nível de importância atribuído a cada frase / Pós-teste texto expositivo / Grupo de controle

Frases	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15		16			
	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O	IA	I/O		
1	5	I	4	I	3	O	5	I	4	I	3	I	3	I	2	I	3	I	3	I	2	O	1	I	1	I	2	I	5	O	4	O	3	O
2	3	I	2	I	3	O	4	I	4	I	3	I	3	I	2	I	5	I	3	I	4	O	3	O	2	O	5	O	5	O	5	O	3	O
3	3	I	3	I	2	O	2	I	3	I	3	I	3	I	3	I	3	I	3	I	2	O	2	O	3	I	4	I	3	I	2	I	5	I
4	3	I	2	O	2	I	5	I	4	O	3	I	3	I	4	I	3	I	3	I	3	I	4	O	5	I	4	I	3	I	4	I	4	I
5	3	I	2	O	1	O	3	I	4	O	2	I	3	I	5	I	3	I	4	O	3	I	3	O	5	I	4	I	5	I	3	I	3	I
6	3	I	3	I	4	I	2	I	2	I	3	I	3	O	2	I	4	I	4	I	3	O	3	O	4	O	4	I	4	I	4	I	5	I
7	4	I	2	O	5	O	3	I	5	I	3	O	3	O	5	I	4	I	3	I	5	I	2	O	3	I	4	O	5	O	3	I	5	I
8	4	I	5	I	4	O	5	O	3	O	4	I	4	I	4	I	4	I	5	O	4	O	4	O	4	I	5	I	4	I	4	I	4	I
9	3	I	3	I	4	I	4	I	4	I	3	I	3	I	3	I	3	I	2	I	1	I	4	O	4	I	5	I	4	I	5	I	3	I
10	3	O	4	I	5	O	3	I	3	I	2	I	3	I	5	I	4	I	5	I	4	O	2	I	3	I	5	O	5	O	3	O	2	O
11	5	I	4	O	4	O	3	I	2	I	2	I	2	I	3	I	3	I	2	I	2	O	2	O	4	I	4	O	5	O	4	I	4	O
12	4	I	3	I	4	O	4	I	2	I	4	O	4	O	5	O	5	I	5	I	3	I	4	O	3	O	4	I	4	O	4	I	3	O
13	3	I	5	I	4	O	3	I	5	I	4	I	4	O	2	O	2	O	5	O	4	O	5	O	2	O	4	O	5	O	4	O	4	O
14	3	I	3	I	3	O	4	I	3	O	3	I	4	I	4	I	4	I	2	I	2	I	3	I	3	I	4	I	4	I	4	I	3	I
15	5	I	3	O	4	O	5	O	2	I	5	O	4	I	4	I	3	I	2	O	5	O	5	O	3	I	4	I	5	I	4	I	5	I
EI	14		10		3		13		11		12		12		12		14		11		6		7		10		9		8		11		9	
EO	1		5		12		2		4		3		3		3		1		4		9		9		5		6		7		4		6	
%I	93,33%		66,67%		20%		86,67%		73,33%		80%		80%		80%		93,33%		73,33%		40%		40%		66,67%		60%		53,33%		73,33%		60%	
%O	6,67%		33,33%		80%		13,33%		26,67%		20%		20%		20%		6,67%		26,67%		60%		60%		33,33%		40%		46,67%		26,67%		40%	
NMIA I	3,64		3,5		3,33		3,46		3,09		2,92		3,75		3,75		3,43		3,18		2,83		2,83		3,5		3,78		4,25		3,63		4,11	
NMIA O	3		2,6		3,5		5		3,5		4		4		4		2		4		3,33		3,33		3,2		4		4,71		4,25		3,17	

IA – Nível de importância atribuído a cada frase

I/O – Frase incluída no resumo (I) / Frase omitida no resumo (O)

GE – Grupo experimental

NMIA I – Nível médio de importância atribuído às frases incluídas no resumo

NMIA O – Nível médio de importância atribuído às frases omitidas no resumo