

ISPA

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

***Abordagens ao Resumo Escrito na
Presença e Ausência do Texto***

Ana Catarina Pedro Alves

ORIENTADOR:

Prof^a. Doutora Margarida Alves Martins

ABRIL 2002

14419

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Margarida Alves Martins

Agradeço, a orientação, os estímulos e os tão necessários “empurrões” nos momentos mais difíceis.

Ao Comandante Ferreira da Silva

Foram muitos os “obrigados” até chegar a este momento, no entanto, por mais que os repita, sei que serão sempre poucos, perto da disponibilidade, dos momentos de reflexão, da confiança, da compreensão e das facilidades que me proporcionou nestes últimos anos. Aqui fica mais um: *muito, muito obrigado.*

Um *obrigado*, muito especial e sentido à professora Luísa Santos pela disponibilidade em rever o texto e ao camarada Rodrigues pelo design dos esquemas.

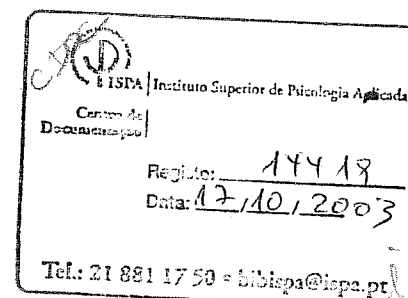
Agradeço às professoras: Ana Lopes, Carla Louro, Carla Rolo, Cristina Cruz, Fátima Rocha, Isabel Vasconcelos, Paula Silva e Teresa Tavares o contributo que deram na concretização deste trabalho e a todos os alunos que colaboraram nesta investigação tornando possível a recolha dos dados.

Aos meus pais e irmão

Agradeço o imenso carinho, a paciência e compreensão que demonstraram nos meus muitos momentos de ausência.

Ao Carlos

Não há palavras...estás “presente” em todas as páginas.



Mais um sonho concretizado!

Para ti, MÃE

Numa sociedade em que a leitura é cada vez mais importante, em que o acesso à informação se tornou a principal fonte de poder (...) Cada vez a autoformação se torna mais importante, dando lugar a indivíduos que autonomamente saibam procurar a informação que lhes é necessária para a sua adaptação à sociedade.”

(Delgado-Martins; Ramalho; Costa, 2000, p.12)

Índice

RESUMO.....	7
INTRODUÇÃO.....	8

Capítulo I – *ESTUDO TEÓRICO*

1. Ensino e Aprendizagem: Uma nova Abordagem.....	12
1.1. O Processo de Aprendizagem.....	13
1.1.1. O modelo 3P da aprendizagem do aluno.....	14
1.2. O Controlo da Aprendizagem.....	18
1.3. Estratégias de Aprendizagem	20
2. As Abordagens à Aprendizagem.....	23
2.1. O Contributo de John Biggs.....	25
2.2. Abordagem Superficial.....	28
2.3. Abordagem Profunda.....	30
2.4. Abordagem de Alto Rendimento.....	31
2.5. Implicações Educativas.....	32
3. A Leitura e sua Compreensão.....	35
3.1. A Leitura.....	36
3.1.1. Níveis e modelos de leitura.....	38
3.1.2. O Leitor hábil e o leitor com dificuldades.....	38
3.2. A compreensão na Leitura.....	43
3.2.1. A evolução dos modelos de leitura.....	44
3.2.2. Variáveis que interferem no processo de compreensão do texto.....	46
3.2.2.1. O Leitor.....	46
3.2.2.2. O Texto.....	50
3.2.2.3. O Contexto	50
3.3. A Profundidade do Processamento.....	51

4. O Resumo Escrito.....	54
4.1. Processos Cognitivos no Resumo.....	59
4.2. Resumir na Ausência do Texto.....	61
Capítulo II – ESTUDO EMPÍRICO	
1. Objectivos e Hipóteses.....	64
1.1. Objectivos.....	64
1.2. Hipóteses e Questão de Investigação.....	65
2. Metodologia.....	68
2.1. Tipo de Investigação.....	68
2.2. População e Amostra.....	69
2.3. Instrumentos.....	71
2.4. Procedimentos.....	74
3. Apresentação dos Resultados.....	80
4. Discussão dos Resultados.....	89
CONCLUSÕES.....	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98
ANEXOS	
1. QPA – Questionário de Processos de Aprendizagem.....	104
2. Textos Expositivos.....	107
3. Grelhas de Classificação dos Enunciados.....	109
4. Classificações dos Resumos.....	111
5. Médias de Importância dos Enunciados.....	112

Índice Tabelas

Tabela 1– Motivos e Estratégias nas Abordagens à Aprendizagem e ao Estudo (Biggs, 1985)	28
Tabela 2 – Comportamentos cognitivos em leitores bons e leitores com dificuldades (Cook, 1989)	42
Tabela 3 – Situação Geográfica da População	69
Tabela 4 – Habilitações e Género da População	70
Tabela 5 – Habilitações Literárias da Amostra	71
Tabela 6 – Procedimentos e Instrumentos do Estudo.....	74
Tabela 7 – Análise factorial final das sub-escalas do QPA.....	75
Tabela 8 – Consistência Interna dos Itens seleccionados para as escalas Superficial e Profunda.....	76
Tabela 9 – Perfis dos Alunos nas Abordagens à Aprendizagem.....	81
Tabela 10 – Coeficiente de Correlação de Pearson entre Motivos e Estratégias.....	82
Tabela 11 – Média dos Resultados Escolares por Abordagem à Aprendizagem	83
Tabela 12 – Classificações dos Resumos realizados na condição de texto ausente e presente	84
Tabela 13 - Teste T para amostras independentes – notas dos resumos nas duas condições da tarefa.....	84
Tabela 14 – Teste T para amostras emparelhadas entre a nota do Resumo e a Abordagem.....	85
Tabela 15 – Médias da importância atribuída aos enunciados incluídos e omitidos nos resumos nas duas condições da tarefa	87
Tabela 16- Teste T para Amostras Emparelhadas entre o Nível Médio de Importância Atribuído aos Enunciados Incluídos e Omitidos nos Resumos realizados nas duas condições.....	88

Índice Ilustrações

Ilustração 1– Modelo de Aprendizagem do Aluno (adaptado de Biggs, 1993)	16
Ilustração 2– Dimensões do Controlo da Aprendizagem (Garrison & Bayton, 1988)	19
Ilustração 3– Efeitos das diferenças individuais, tarefa e processo de estudo na retenção da informação (Kirby, 1993).....	53
Ilustração 4– Processos Cognitivos no Resumo (Kirby, 1993).....	59
Ilustração 5– Gráfico da Distribuição da População segundo a variável Idade	70
Ilustração 6 – Gráfico do Perfil dos Alunos quanto ao tipo de Abordagem à Aprendizagem	81
Ilustração 7– Gráfico da Relação Processo – Produto: desempenho dos alunos na realização dos dois resumos	86

RESUMO

Este trabalho investiga o papel que as abordagens à aprendizagem desempenham na realização de resumos escritos em duas condições distintas: na presença do texto e na ausência do texto. Partindo dos pressupostos teóricos defendidos por Biggs (1993) na explicação do processo de aprendizagem dos alunos e das investigações conduzidas por Kirby, na década de 90, sobre o resumo escrito – este trabalho desenvolveu-se em dois momentos: i) identificação do tipo de abordagem à aprendizagem adoptada pelos alunos adultos que frequentam o Ensino Secundário Recorrente a Distância no CNED, através da aplicação de uma adaptação realizada por Rosário (1998) do Learning Process Questionnaire desenvolvido por Biggs em 1987; ii) realização do resumo escrito nas condições de texto ausente e texto presente por 30 alunos, dos quais 15 adoptam uma abordagem superficial e os restantes uma abordagem profunda da aprendizagem. Prevê-se que os alunos adoptem estratégias de aprendizagem congruentes com o seu tipo de motivação para aprender e que existam diferenças significativas entre os dois grupos de alunos – superficiais e profundos – em relação ao desempenho académico e na realização dos resumos nas duas condições atrás citadas. Os resultados demonstram que os alunos do CNED adoptam estratégias de aprendizagem congruentes com a sua motivação. Verificou-se que 80% desta população de alunos adopta uma abordagem à aprendizagem profunda e os restantes uma abordagem superficial. Apesar das diferenças observadas entre estes dois grupos não serem significativas, os resultados vão no sentido das hipóteses, i.e., os alunos profundos obtêm melhores desempenhos que os superficiais: quer a nível académico quer na tarefa do resumo escrito. No que respeita à condição de realização do resumo, constatou-se que, contrariamente ao que se previa, na condição de texto ausente os alunos profundos baixam o seu desempenho enquanto que os alunos superficiais conseguem melhores resultados.

INTRODUÇÃO

A realidade escolar, na qual se insere o presente estudo, tem como principal característica, o facto do acto de ensinar estar desfasado no espaço e no tempo do acto de aprender. Falamos da modalidade de ensino a distância. Neste contexto, muito embora estejam previstos outros meios de aprendizagem, o texto escrito assume um papel privilegiado no processo de transmissão de conhecimentos ao aluno, pois este aprende, essencialmente, através dos manuais impressos.

Se o domínio da leitura é, como afirmou Lerner (1989, p. 349, cit. por Moreira dos Santos, 2000) referindo-se ao ensino presencial, *o instrumento básico para todas as matérias escolares*, no ensino a distância, onde o recurso à comunicação oral para transmissão de conhecimentos é praticamente inexistente, o domínio de competências de compreensão da leitura, tais como: interpretar, seleccionar e processar a informação escrita, revela-se imprescindível ao sucesso académico.

Associar o acto de estudar ao processo de compreensão pode parecer lógico, contudo, para Anderson e Armbruster (1984, cit. por Beishuizen et al, 1994) estudar é diferente de compreender textos, pois o estudo está relacionado com a exigência de desempenhar tarefas cognitivas e práticas identificáveis. O aluno-leitor, depois de estabelecer objectivos, selecciona a informação relevante, recorrendo aos seus

conhecimentos anteriores e a estratégias específicas como: o sublinhar, o resumir e a memorização.

Segundo Kirby (1983), são as habilidades de processamento da informação do aluno e as estratégias que utiliza para processamento do texto, que irão determinar a aprendizagem resultante da leitura de textos.

O processo de aprendizagem vive, segundo a maioria dos agentes educativos, uma crise. O baixo nível de compreensão revelado pela maioria dos alunos, tem sido apontado como a principal causa deste problema. A maioria dos educadores e professores de hoje concordam que é um objectivo fundamental e premente da educação ensinar os alunos a tornarem-se independentes na sua aprendizagem. A leitura é parte integrante do desenvolvimento que a maioria dos professores quer que os seus alunos dominem e controlem (Paris, Lipson e Wixson, 1994). Contudo, tal como referiu Entwistle (1990), a relação entre ensino e aprendizagem não é simples. Em particular, em modalidades de ensino onde se apela ao estudo independente, como é o caso do ensino a distância. Neste sentido, compreender a forma como os alunos aprendem e como determinadas tarefas ou métodos de ensino poderão interferir nesse processo de aprendizagem revela-se um conhecimento essencial.

Entre as actividades educativas apontadas para melhorar o processo de aprendizagem e compreensão da leitura, surge a tarefa do resumo. O resumo está habitualmente relacionado com a compreensão pois requer a habilidade de seleccionar as ideias principais do texto – objectivo último da compreensão. A tarefa do resumo escrito foi considerada por vários autores com uma técnica eficaz de incrementar a compreensão e memorização do discurso escrito pela forma como contribui para o processamento profundo do texto (Brown e Day, 1983; Day, 1986; Hidi e Anderson, 1986; Winograd, 1984, cit. por Kirby, 1992). O resumo, por ser produzido pelo próprio sujeito, é uma tarefa ideal enquanto indicador daquilo que o sujeito considerou como mais importante durante o estudo e como procedeu à sua transformação.

Na tarefa do resumo escrito, uma das variáveis que parece ter sido apontada como interveniente na profundidade do processamento é a ausência e presença do texto durante a realização do resumo. Kirby e Pedwell (1991) descobriram que as abordagens à aprendizagem interagem com a condição da tarefa. Os autores concluíram que o resumo na presença do texto encorajava alguns estudantes a adoptar uma abordagem superficial de aprendizagem.

Seguindo a linha teórica subjacente às investigações conduzidas por Kirby, na década de 90, o presente trabalho visa estudar qual o papel das abordagens à aprendizagem na realização de resumos escritos em duas condições distintas: na presença do texto e na ausência do texto.

Num primeiro capítulo – *Estudo Teórico* – é realizada uma análise e pesquisa teórica em torno dos aspectos considerados pertinentes para o enquadramento do presente estudo. Assim, num primeiro ponto centramo-nos no processo de ensino-aprendizagem, enquadrando-o na realidade do ensino a distância e no modelo 3P da aprendizagem do aluno proposto por Biggs (1993). Num segundo momento, reflectimos sobre o conceito de abordagens à aprendizagem e caracterizamos os três tipos de abordagem à aprendizagem: superficial, profunda e de alto rendimento. No terceiro ponto deste capítulo, procuramos definir o conceito de leitura e compreensão. Por fim, no quarto e último ponto, a tónica é colocada no resumo escrito, procurando analisar os processos cognitivos inerentes a esta actividade quando realizada na presença ou na ausência do texto.

No segundo último capítulo – *Estudo Empírico* – apresentamos os resultados do estudo e descrevemos pormenorizadamente a metodologia adoptada para os atingirmos.

O trabalho termina com uma discussão dos resultados e uma síntese das principais conclusões do estudo.

Capítulo I

ESTUDO TEÓRICO

1. ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA NOVA ABORDAGEM

As teorias de aprendizagem distinguem-se umas das outras essencialmente pelo processo que invocam para explicar o aparecimento dos novos comportamentos que dela decorrem (Berbaum, 1993, p. 22).

Até muito recentemente privilegiava-se a teoria do condicionamento, segundo a qual o professor detém o controlo total do processo de aprendizagem, quer através da definição de objectivos e conteúdos, quer pela transmissão de conhecimentos e informações ao aluno, limitando-se, este último, a reproduzi-los passivamente. Presentemente, vivemos uma fase de transição onde esta concepção condicionante de aprendizagem, dá lugar a uma nova abordagem do processo trazendo consigo novos papéis para os principais protagonistas do processo: professores e alunos.

Actualmente, ganha relevo uma abordagem construtivista da aprendizagem que enfatiza os processos cognitivos do aluno, através dos quais os novos conhecimentos e conceitos são incorporados em conhecimentos anteriores (Newby et al., 1996, cit. por Tam, 2000). Segundo esta perspectiva, a intervenção do professor passa pela criação de novos ambientes e contextos de aprendizagem que orientem e estimulem o aluno a aprender. Nesta visão construtivista, os alunos deixam de ser, apenas, o

espelho ou o reflexo do que lhes é dito ou do que lêem. A ideia chave é a de que o aluno constrói activamente o seu próprio conhecimento, sendo a aprendizagem vista como um processo mental activo e não uma recepção passiva do que é ensinado (Silva & Sá, 1993; Tam, 2000).

Parece-nos, portanto, incontestável que o aluno é, entre todos os actores e variáveis intervenientes no processo de aprendizagem, o elemento chave da aprendizagem. Como afirmou Biggs (1990, p. 683), “*o que o estudante faz é mais importante para a determinação daquilo que é aprendido do que aquilo que o professor faz*”.

1.1. O Processo de Aprendizagem

Mas afinal como se aprende? Que características deverá possuir o aluno para ser bem sucedido? Qual o meio de aprendizagem ideal?

Para que possamos entender o processo de aprendizagem temos necessariamente de compreender a interacção entre o *sujeito* que aprende, o *objecto* alvo da aprendizagem e a *situação* em que se aprende (Berbaum, 1993; Ferreira da Silva, 1996).

Durante décadas, várias teorias, tendo por base investigações experimentais com tarefas não académicas, procuraram encontrar respostas a estas questões. No início dos anos 70, um novo foco de investigação da psicologia educacional surge com autores como: Perry, Miller & Parlett, Marton & Saljo, Entwistle, Biggs ou Schmeck. Os seus estudos, centrados no aluno, procuravam estudar o processo de aprendizagem de estudantes em meio escolar (Entwistle & Marton, 1989; Duarte, 1992; Rosário, 1999). Os modelos, apresentados por estes autores, têm em comum o facto de conceberem a aprendizagem escolar como uma variável dependente de factores **pessoais** (e.g. capacidades intelectuais) e **situacionais** (e.g. método de ensino) (Duarte, 1992, 1996).

Estes dois conjuntos de variáveis independentes – características pessoais e factores situacionais – tendem a ser identificados como anteriores ao processo de aprendizagem e, apesar de influenciarem os resultados escolares, os seus efeitos são mediados por um conjunto de variáveis que exerce uma influência mais directa no desempenho do aluno. Estas variáveis mediadoras caracterizam o tipo de comportamento adoptado pelo aluno quando confrontado com uma situação de aprendizagem. Estas, podem ser **afectivas**, quando nos referimos ao tipo de motivação que move o aluno para a concretização de determinado projecto de aprendizagem, ou **cognitivas** quando temos em consideração o tipo de estratégias adoptadas pelo aluno para a concretização desse projecto. A interacção destas duas variáveis, afectivas e cognitivas, é habitualmente designada de *abordagem à aprendizagem* e refere-se à conjugação entre o tipo de motivação e o tipo de estratégia presentes aquando da realização de uma tarefa de aprendizagem (Duarte, 1996).

Biggs (1993) foi um dos muitos autores que procurou sintetizar esquematicamente a interacção de todas estas variáveis, propondo um modelo de aprendizagem designado de 3P.

1.1.1. O modelo 3P da aprendizagem do aluno

Com o intuito de explicar o processo de aprendizagem do aluno, Biggs sugeriu um sistema integrado que compreende três componentes principais: **P**resságio, **P**rocesso e **P**roduto¹. Em virtude do nome destas três variáveis iniciar com a letra **P**, o autor designou este modelo de 3P (ilustração 1).

¹ O modelo 3P de Biggs teve por base o modelo Presságio-Processo-Produto de Dunkin & Biddle (1974).

Com este modelo, Biggs pretende conceptualizar as relações que envolvem o aluno, o contexto de ensino, o processo de aprendizagem do aluno e o rendimento escolar (Biggs, 1993) e responder às seguintes questões:

- *De que modo interagem e que influência têm as variáveis pessoais, situacionais e de processo nos resultados do aluno?*
- *Como se explica a dinâmica dessa interacção?*

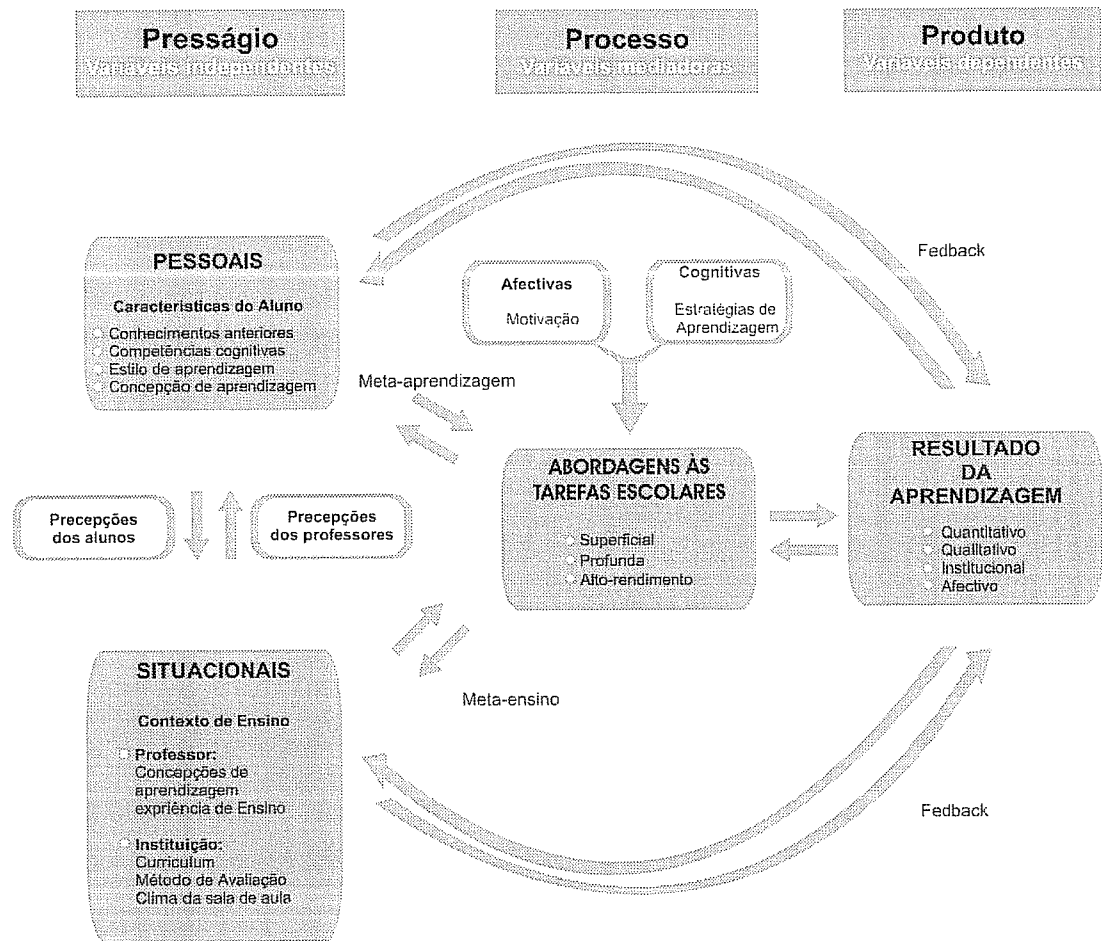
Para Biggs (1985, 1993), os factores *presságio* (variáveis independentes) são anteriores ao confronto do aluno com a situação de aprendizagem e classificam-se em dois tipos:

- Características do Aluno: variáveis relativamente estáveis, referentes ao aluno, tais como, as suas capacidades, estilos cognitivos, conhecimentos anteriores e expectativas face aos seus resultados;
- Contexto de Ensino: compreendem a estrutura do curso, métodos de ensino e de avaliação, conteúdos curriculares;

Estas duas variáveis interagem como um sistema aberto. As percepções dos professores sobre as motivações e capacidades dos seus alunos para aprender acabam por interferir nas suas opções metodológicas, reflectindo-se, posteriormente, quer no comportamento, quer no investimento dos alunos (Biggs & Moore, 1993).

Independentemente do equilíbrio existente entre o professor e os alunos, estes últimos interpretam o contexto de aprendizagem à luz das suas próprias pré-concepções e motivações para a aprendizagem. Desta interpretação, designada de meta-aprendizagem, o aluno acaba por optar por uma determinada abordagem à aprendizagem que, por sua vez, influenciará o desempenho escolar do aluno (Biggs & Moore, 1993).

Ilustração 1– Modelo de Aprendizagem do Aluno (adaptado de Biggs, 1993)



Tomemos como exemplo uma situação de estudo ligada, como é comum no ensino a distância, à tarefa de compreender textos. O conhecimento que o aluno detém sobre os critérios da tarefa, o conhecimento do conteúdo do material que vai estudar e a sua motivação para o estudo são variáveis estáveis inerentes às características do próprio estudante. No que respeita às variáveis ligadas ao texto, (contexto de ensino), destacam-se: a natureza do conteúdo e a organização ou estrutura do texto.

Várias investigações experimentais demonstraram a relação directa entre a eficácia do estudo e o conhecimento prévio, por parte do aluno, sobre os critérios da tarefa (Moreira dos Santos, 2000). Quer isto dizer que uma das maneiras de auxiliar o estudante a orientar a sua actividade de aprendizagem e estudo é fornecer-lhe indicações precisas sobre que conteúdos deve reter e sobre o modo como terá de demonstrar o que aprendeu (e.g. apresentar um lista de objectivos). Todavia, é essencial que o aluno saiba escolher e adaptar as suas estratégias de estudo em função das exigências dos objectivos de aprendizagem propostos pelo professor.

Os factores designados de *processo* (variáveis mediadoras), reportam-se às estratégias de aprendizagem utilizadas pelo aluno para concretizar as suas intenções de estudo. Biggs (1985), baseando-se nesta noção de congruência entre motivos e estratégias, sugere três tipos de abordagem à aprendizagem: superficial, profunda e de alto rendimento.

O *produto*, ou desempenho do aluno (variável dependente), resulta da influência directa dos factores presságio, quer os do aluno, quer os do contexto de ensino e da mediação indirecta do processo complexo de aprendizagem. Os resultados escolares podem ser descritos *quantitativa* (quanto é aprendido), *qualitativa* (quão bem é aprendido), *institucional* (classificações) e *afectivamente* (sentimentos dos alunos sobre a sua experiência de aprendizagem) (Trigwell & Prosser, 1991, cit. por Biggs, 1993).

Apesar da reconhecida importância e influência do contexto de aprendizagem no sucesso académico, se considerarmos as características particulares do ensino a distância – a separação no espaço e/ou no tempo dos actos de ensinar e aprender – teremos de admitir que, mais do que em qualquer outra circunstância, o aluno leitor tem de assumir uma postura activa e de total envolvimento com os materiais de aprendizagem. O aluno de ensino a distância para estudar eficazmente, deverá dominar um conjunto de funções operacionais (selecção e estruturação da informação, integração e memorização), que lhe possibilitem alcançar o seu projecto de aprendizagem sem o auxílio directo e presencial do professor. Deverá, portanto, controlar o seu processo de aprendizagem (Ferreira da Silva, 1996).

1.2. O Controle da Aprendizagem

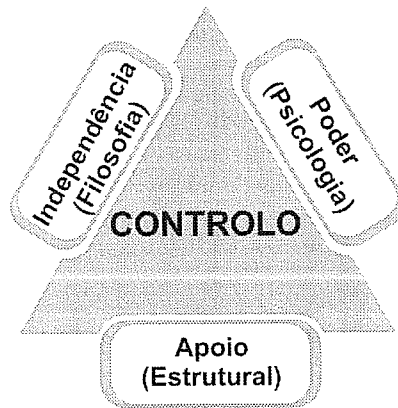
No ensino a distância, o facto do aluno realizar as suas aprendizagens numa situação de isolamento, obriga-o a ser independente e autónomo, em maior ou menor grau (Ferreira da Silva, 1999).

Para Garrison e Bayton (1987) o conceito de autonomia é ambíguo e não abarca a complexidade das variáveis² que intervêm no ensino a distância, por isso propuseram o conceito de controlo, argumentando ser um conceito mais rico, mais abrangente e menos limitado que o de independência (p.17, cit. por Bayton, 1992).

Enquanto variável dinâmica, o controlo da aprendizagem resulta da interacção de três factores: *independência*, *poder* e *apoio* e manifesta-se na prática, pela tomada de decisões sobre o próprio processo de aprendizagem e na sua realização (ilustração 2).

² De acordo com Moore (1991) as variáveis que intervêm no processo educativo a distância, para além da autonomia do aluno são: *Diálogo* – definido pelas situações de comunicação educacional que ocorrem no processo de aprendizagem entre o aluno e o professor ou tutor; *Estrutura* – características do curso, nomeadamente, recursos humanos e materiais disponíveis para a apoiar e facilitar a aprendizagem. Os cursos podem ser muito ou pouco estruturados e conseqüentemente mais ou menos flexíveis; *Distância Transaccional* – o resultado das interacções pedagógicas entre o aluno, o professor e o sistema de apoio. Reflecte o equilíbrio entre o diálogo e a estrutura.

Ilustração 2– Dimensões do Controlo da Aprendizagem (Garrison & Bayton, 1988)



Imaginemos uma situação de aprendizagem a distância, na qual o aluno estuda através de um suporte material escrito. É de esperar que a atenção e o tempo dedicado aos diferentes conteúdos variem ao longo do processo de aprendizagem, em função da natureza do objecto, interesse do aluno e das estratégias por este adoptadas para conduzir a tarefa de estudo. Estes factores interferem, igualmente, na sua liberdade de escolher que conteúdos estudar, quando e como o fazer.

Quantos de nós ao estudarmos preterimos um determinado assunto para nos empenharmos noutra a fundo? A esta liberdade de escolha, por parte do aluno, dos conteúdos a aprender, dos objectivos a atingir, das estratégias e métodos de aprendizagem, da forma e momento em que será avaliado, Garrison & Bayton designaram de *independência*. O modo como o aluno gere essa independência acabará por influenciar o processo e a qualidade da aprendizagem.

As capacidades e habilidades cognitivas do aluno regulam essa independência e são, por isso, determinantes para as suas escolhas e opções. Às características individuais do sujeito como: estilo cognitivo, capacidade metacognitivas, domínio de estratégias de aprendizagem, motivação, os autores denominaram de *poder*. O domínio e a consciência das vantagens dos métodos e estratégias de estudo aumentam o poder do aluno e, conseqüentemente, o controlo da aprendizagem.

Na execução da aprendizagem, o *apoio* prestado ao aluno revela-se fundamental. No caso do ensino a distância, o professor que concebe os manuais de estudo deverá estimular o desenvolvimento de um comportamento autónomo por parte do aluno, orientando a sua actividade de aprendizagem. O manual escrito, enquanto suporte principal de estudo no ensino a distância deverá ser um elemento facilitador da aprendizagem. O apoio é, portanto, entendido como os meios e os recursos que a instituição de ensino coloca à disposição dos alunos.

O controlo da aprendizagem é um processo que evolui gradualmente à medida que o aluno avança no seu percurso escolar e, simultaneamente, vai tomando consciência dos procedimentos que adopta quando se depara com uma tarefa de aprendizagem. No ensino a distância, a capacidade do aluno em controlar as suas aprendizagens é, na maioria dos casos, sinónimo de um percurso académico de sucesso.

As potencialidades do exercício de controlo do aluno parecem incontestáveis; no entanto, é importante não esquecer o papel que todos os responsáveis pelo ensino detêm na forma como estruturam e pensam a formação no sentido de auxiliarem os alunos a alcançarem esse estágio de controlo da aprendizagem.

1.3. Estratégias de Aprendizagem

O conceito de estratégia, de origem militar, era aplicado aos procedimentos necessários à organização de um plano de larga escala numa operação militar. Os passos específicos desse plano são designados de táticas. De um modo mais generalizado, o termo estratégia começou a ser utilizado em educação para se referir ao conjunto de procedimentos (táticas) que permitem atingir um objectivo (Schmeck, 1988). Nesta ordem de ideias, quando aplicado à aprendizagem, o conceito de estratégia, poderá ser entendido como a sequência de procedimentos que se aplicam para se conseguir aprender.

Tendo em consideração a aprendizagem acadêmica, as estratégias são definidas como os meios que facilitam a captação, integração e recuperação dos conhecimentos ensinados (Rigney, 1978, cit. por Biggs, 1984).

Segundo Garcia & Elosúa (1994), no domínio da cognição, podemos distinguir dois grandes tipos de estratégias: as cognitivas e as metacognitivas. As estratégias cognitivas constituem os métodos ou procedimentos mentais para adquirir, elaborar, organizar e utilizar informação, resolvendo os problemas e tomando decisões adequadas às exigências que as tarefas colocam (Weinstein et al., 1988; Poggioli, 1989, op. cit). As estratégias metacognitivas aludem ao conhecimento que o indivíduo tem acerca dos seus processos cognitivos, do seu modo de aprender, das suas capacidades e limitações em relação às estratégias cognitivas que utiliza na resolução de determinadas tarefas.

As dificuldades apresentadas por alguns alunos em dominar as estratégias cognitivas e metacognitivas durante o processo de aprendizagem fazem com que o apoio prestado ao aluno, os meios e recursos colocados à sua disposição pela instituição escolar assumam um importante papel na qualidade das aprendizagens resultantes.

Muitas vezes os alunos conhecem as estratégias e a sua função, mas por não terem consciência das exigências implicadas na execução da tarefa acabam, por escolher uma estratégia desadequada, falhando no controlo que poderiam deter sobre o processo de estudo. Neste tipo de situação, o apoio passa por uma intervenção adequada às dificuldades do aluno, pela identificação dos factores que interferem negativamente no processo de aprendizagem para a posterior modificação dos mesmos.

As estratégias que os alunos seleccionam e utilizam quando abordam uma tarefa académica depende do modo como percebem a mesma, da maneira como entendem o que lhes é solicitado. Neste âmbito das estratégias aplicadas a uma tarefa particular, Biggs (1984) propôs uma hierarquia para categorizar as estratégias de acordo com o seu grau de generabilidade:

- Macroestratégias: generalizáveis a tarefas de diferentes tipos sendo suficientemente amplas para se adequarem a diferentes contextos.

Consistem em mecanismos auto-reguladores que se baseiam na metacognição;

- Mesoestratégias: num nível intermédio, são menos gerais que as macroestratégias e menos específicas que as micro. Referem-se aos estilos de aprendizagem e às estratégias de estudo no contexto do desempenho académico. A forma como o aluno lida com a tarefa escolar (estratégia superficial ou profunda);
- Microestratégias: correspondem a procedimentos particulares utilizados pelos aluno durante a actividade de aprendizagem, sendo por isso, muito próximos da natureza da tarefa (e.g. sublinhar um texto, resumir).

Em suma, parecem, não restar dúvidas, quanto à variedade de factores, que influenciam a aprendizagem. Estes, dependendo da sua natureza – pessoal ou situacional – podem estar na origem de dificuldades apresentadas por alguns alunos no processo de aprendizagem (e.g. uma situação em que os alunos que não controlam a sua aprendizagem ou quando o método de ensino não está adequado aos objectivos propostos). Todavia, existe uma variável, dita mediadora deste processo que, por combinar factores de natureza cognitiva e afectiva, acaba por interferir na realização de tarefas escolares. Esta variável, designada de abordagem à aprendizagem, pelo papel de destaque que assume, quer no modo como se aprende, quer pela maneira como determina, em muitos casos, a qualidade dessa aprendizagem, será alvo da nossa análise no ponto que se segue.

2. AS ABORDAGENS À APRENDIZAGEM

Os alunos aprendem por uma grande variedade de razões; essas razões determinam a forma como aprendem e esta determinará a qualidade do seu resultado. (Biggs, 1991, p.14)

As abordagens à aprendizagem, pelo impacto que têm na qualidade da aprendizagem, parecem constituir um dos principais alvos de estudo e análise no sentido de se compreender e incrementar as aprendizagens escolares.

Um dos autores que mais influenciou esta corrente de investigação foi Ference Marton, que procurou compreender o que diferencia a aprendizagem entre indivíduos. Marton & Saljo (1976, cit. por Marton & Saljo, 1984) procuraram relacionar as diferenças nos resultados escolares através de diferenças nos processos de aprendizagem adoptados pelos alunos. Neste sentido, os autores postularam que se os resultados da aprendizagem diferem de aluno para aluno é por que o processo de aprendizagem subjacente aos mesmos é igualmente diferente.

Partindo deste pressuposto, a experiência conduzida por Marton, em 1975 na cidade de Gotemburgo, teve por objectivo analisar, recorrendo a uma metodologia qualitativa – *fenomenografia*³ – como os alunos conduziam a tarefa de ler artigos académicos e que aprendizagens advinham dessa leitura. A análise das entrevistas realizadas aos alunos após a leitura dos artigos, possibilitaram aos autores compreender o quanto os alunos tinham aprendido e o tipo de estratégias utilizadas nessa aprendizagem.

Marton descobriu que os alunos abordam a tarefa de aprendizagem (leitura do texto) com duas intenções distintas: memorizar as palavras do texto ou compreender o significado do texto. Em função da intenção original, o aluno opta por uma estratégia congruente com essa intenção. O primeiro caso, Marton & Saljo designaram de *abordagem superficial* e ao segundo *abordagem profunda* (Entwistle, 1988; Biggs, 1993).

Paralelamente a estes estudos de natureza qualitativa, outros autores procuraram explorar as estratégias de estudo durante o processo de estudo, mas optando por uma metodologia diferente da fenomenografia – o Questionário. Entre eles, destacam-se os estudos realizados por: Biggs (1987) na Austrália, com o *Study Process Questionnaire* e o *Learning Process Questionnaire*, Schmeck (1983) nos EUA, com o *Inventory of Learning Process* e na Inglaterra, Entwistle e Ramsden (1983) com o *Approaches to Studying Inventory*.

Concebidos a partir de concepções teóricas diferentes, estes questionários têm em comum o facto de distinguirem três abordagens à aprendizagem para descrever as diversas formas como os alunos estudam (Entwistle & Ramsden, 1983; cit por Entwistle, 1989): abordagem profunda, superficial e estratégica / alto rendimento.

³ “mapear qualitativamente as diferentes formas pelas quais as pessoas experienciam, conceptualizam, percebem e compreendem vários aspectos do fenómeno e do mundo ao seu redor” (Marton, 1986, p.31; cit. por Rosário, 1999).

Qual, então, o significado atribuído por estes autores ao conceito de abordagem à aprendizagem?

Segundo Biggs (1993), o conceito de *abordagem à aprendizagem* não tem assumido, na literatura, sempre o mesmo significado. O significado original do conceito de abordagem à aprendizagem foi atribuído, como anteriormente referimos, por Marton e Saljo (1976), para definir e explicar os processos adoptados pelos alunos durante a realização de tarefas escolares concretas os quais determinam os resultados da aprendizagem. Mais tarde e já em resultado da aplicação dos questionários acima mencionados, o conceito passou a ser definido como uma predisposição para adoptar um conjunto de processos particulares durante as tarefas de aprendizagem (Biggs, 1987; Entwistle & Ramsden, 1983; Schmeck et al, 1991; Weinstein et al, 1987).

2.2. O Contributo de John Biggs⁴

O trabalho de Biggs começa na década de 60, tendo por base os resultados das investigações realizadas, até à data, que sugeriam a existência duma correlação positiva e consistente entre factores da personalidade do aluno e o desempenho académico. Nas suas palavras “*parecia prometedora adaptar os modelos de processamento de informação, particularmente no que diz respeito aos estilos de aprendizagem, à predição do rendimento dos alunos*” (Biggs, 1969, cit. por Biggs 1993).

⁴ Conscientes da importância dos estudos levados a cabo por outros autores, no âmbito da temática das abordagens à aprendizagem, optámos por destacar o trabalho desenvolvido por John Biggs, em virtude de termos recorrido a um dos seus questionários – *Learning Process Questionnaire* – para a realização do presente estudo.

A hipótese que levantou, foi a de que o comportamento de estudo adoptado pelo aluno mediava a relação entre o estilo cognitivo deste e o seu desempenho académico. Neste sentido, na tentativa de operacionalizar os comportamentos de estudo, desenvolveu para o efeito o instrumento: *Study Behavior Questionnaire* (SBQ).

A necessidade de simplificar o SBQ levou Biggs a construir dois novos instrumentos:

- *Learning Process Questionnaire* (LPQ): direccionado a alunos do secundário;
- *Study Process Questionnaire* (SPQ): dirigido a alunos universitários.

Em ambos os questionários, a estrutura teórica subjacente é o modelo da congruência motivo-estratégia (Biggs, 1978, cit. por Biggs 1993). Ou seja, as respostas do aluno às questões: “*por que estou a estudar ?*” e “*como é que vou atingir esses objectivos?*” reflectem duas componentes: (i) afectiva – as motivações. (ii) cognitiva – estratégias, que quando relacionadas entre si de um modo congruente traduzem três abordagens à aprendizagem: Superficial, Profunda e Alto-Rendimento.

Biggs (1988, p.185) define abordagem à aprendizagem como: “*o processo de aprendizagem que emerge das percepções dos alunos das suas tarefas académicas, influenciadas pelas suas características pessoais*”.

O conceito de abordagens à aprendizagem, quando utilizado por Biggs, refere-se quer às características pessoais do indivíduo, quer ao contexto em que este se encontra. Cada sujeito apresenta uma predisposição para adoptar determinado tipo de abordagem em função da sua personalidade, enquanto que determinadas situações educativas encorajam ou inibem essa abordagem em particular.

A ligação dinâmica, entre as variáveis pessoais, situacionais, processuais e do desempenho resulta de um processo metacognitivo, ou seja, a capacidade do aluno em interpretar as suas motivações e seleccionar as estratégias adequadas às exigências da tarefa de aprendizagem.

Segundo Taylor(1984, cit. por Biggs, 1985), este aspecto pode ser entendido em termos de um “contrato de estudo” que o aluno faz com ele próprio. Taylor (p.254, op. cit) afirmou que *“para se realizar um contrato de estudo de sucesso...o aluno necessita de ter consciência das suas capacidades em relação ao contexto situacional de aprendizagem”*

Quer a noção de congruência entre a motivação e a estratégia, quer a de “contrato de estudo pessoal” enquadram-se perfeitamente na definição dada por Flavell (1976, cit. por Biggs, 1985) sobre o processo metacognitivo: *“o conhecimento de cada um sobre os seus processos e produtos cognitivos e a monitorização, controlo e regulação do processo relativamente aos objectos cognitivos com que têm de lidar”*.

Segundo Biggs (1985), uma situação formal de aprendizagem gera habitualmente três tipos de expectativas, representativas das motivações que levam o sujeito a executar a tarefa:

- a aprovação com o mínimo de esforço;
- a actualização de conhecimentos e interesses;
- a obtenção de classificações elevadas tendo em vista a popularidade.

Estes motivos estão habitualmente associados a estratégias específicas:

- reproduzir aquilo que é considerado como essencial para obter aproveitamento;
- compreender o significado da tarefa;
- optimizar o tempo em função da tarefa.

É a interacção congruente entre a motivação do aluno e a estratégia de aprendizagem por este adoptada que nos leva à variável denominada de *abordagem à aprendizagem*, que em função da combinação motivo-estratégias originará três tipos de abordagens à aprendizagem: superficial, profunda e alto-rendimento (tabela 1).

**Tabela 1– Motivos e Estratégias nas Abordagens à Aprendizagem e ao Estudo
(Biggs, 1985)**

Abordagem à Aprendizagem	Motivos	Estratégias
Superficial	O motivo Superficial (MS) é instrumental: o principal propósito é obter a qualificação mínima necessária de forma a ser aprovado. Medo do fracasso. (e.g. “estudo só para o 10”).	A estratégia Superficial (ES) é reprodutiva: o objectivo final é memorizar apenas o essencial, de forma a reproduzir, mais tarde, de um modo mecânico. (e.g. “habitualmente limito-me a estudar o que mais se destaca no manual e nas provas modelo”).
Profunda	O motivo Profundo (MP) é intrínseco: estuda para actualizar os seus interesses e competências em determinadas disciplinas. (e.g. “ há disciplinas em que “bebo” o que lá está escrito e no entanto continuo sempre com “sede” de mais”).	A estratégia Profunda (EP) é significativa: está orientada para a compreensão e procura do verdadeiro significado. Lendo muito, reflectindo e relacionando a nova informação com o que já tinha sido aprendido anteriormente. (“quando estudo procuro sempre relacionar o que leio com coisas que já sabia e com a minha experiência de vida”).
Alto Rendimento	O motivo de Alto Rendimento (MAR) é competitivo. Baseia-se na obtenção dos melhores resultados, independentemente de se gostar ou não da matéria em causa. (e.g. “quando decidi voltar a estudar, decidi que iria ser o melhor”).	A estratégia de Alto Rendimento (EAR) baseia-se na organização quer do tempo, quer dos recurso e espaço de estudo. Exibem o comportamento do “aluno modelo”. (e.g. “faço sempre todos os exercícios e respeito todos os prazos”).

Abordagem Superficial

A motivação que caracteriza a abordagem superficial é essencialmente extrínseca e do tipo instrumental. O aluno realiza as tarefa de aprendizagem por imposições externas. O objectivo é, quase sempre, a obtenção, com o mínimo de trabalho e dedicação, da qualificação mínima exigida para o aproveitamento. A aprendizagem decorre entre dois factos: o medo de falhar e o medo de trabalhar muito.

A estratégia habitualmente adoptada por estes alunos é baseada na aprendizagem mecanizada – identificação e memorização dos elementos da tarefa mais prováveis de virem a ser avaliados. Neste sentido, não relacionam os factos nem procuram o significado ou as implicações das suas aprendizagens.

Estes alunos acreditam que quanto mais memorizarem melhor serão os resultados da aprendizagem. Esta crença vai ao encontro da perspectiva quantitativa da aprendizagem, ou seja, um acto estereotipado que exige pouco do sujeito.

Para Marton, a abordagem superficial resulta numa aprendizagem que é essencialmente uma reprodução de palavras do texto do autor ou professor. Esta abordagem não inclui uma percepção holística da informação, limitando-se, o aluno, a memorizar partes isoladas tendo em vista a sua repetição. Marton sugere que estes sujeitos falham na compreensão, implicações da informação, isto porque falham à partida quando procuram perceber a estrutura da informação. O aluno que adopta uma abordagem superficial, habitualmente, não compreende quando duas coisas estão relacionadas, muito menos quando estas se relacionam hierarquicamente (Marton, 1988).

Em suma, as características que definem um aluno que adopta uma abordagem à aprendizagem superficial são (Entwistle, 1990, p.13; cit. por Rosário, 1999):

- Intenção de cumprir as exigências mínimas da tarefa;
- Memorizar a informação estritamente necessária para a realização do exame;
- Irreflexão relativamente aos propósitos ou estratégias de aprendizagem;
- Considerar a tarefa como uma imposição externa;
- Não integração dos elementos num todo com sentido;
- Fracasso em distinguir os princípios dos exemplos.

Abordagem Profunda

A componente motivacional da abordagem profunda caracteriza-se por ser intrínseca. Este tipo de motivação tem subjacente uma necessidade de resolver um determinado problema, actualizar os conhecimentos ou competências pessoais, visando o auto-desenvolvimento. Há um envolvimento pessoal no processo de aprendizagem, o que significa que o aluno procura relacionar os conteúdos com contextos pessoais e conhecimentos anteriores.

A estratégia principal é a procura do significado – a compreensão. O aluno reflecte metacognitivamente sobre o que está a fazer e recorre às estratégias que melhor se adaptam às exigências da tarefa.

Os alunos que habitualmente utilizam uma abordagem profunda têm, frequentemente melhores resultados que os alunos superficiais, no entanto, isto depende dos critérios de avaliação utilizados pelo professor. Os alunos considerados profundos, “puros”, apenas se empenham e dedicam às tarefas e assuntos que realmente os interessa, acabando por obter maus resultados nas outras matérias.

Resumindo, as principais características da abordagem profunda são (Entwistle, 1990, p.13; cit. por Rosário, 1999):

- Intenção de compreender;
- Forte interacção com o conteúdo de aprendizagem;
- Relacionar as novas ideias com os conhecimentos anteriores e as experiências do dia-a-dia;
- Relacionar os dados com as conclusões;
- Examinar a lógica do argumento.

Abordagem Alto-Rendimento

A abordagem alto-rendimento, por se focar apenas no produto, acaba por ser semelhante à superficial; no entanto, o objectivo é outro – neste caso a intenção é a obtenção dos melhores resultados – o que motiva o aluno é a possibilidade de ser o melhor dos melhores.

A estratégia de alto-rendimento é otimizar as situações que poderão conduzir aos melhores resultados. O aluno acaba por investir bastante na aprendizagem, tal como acontece na abordagem profunda, mas movido por outros objectivos.

São alunos, astutos metacognitivamente, escolhendo sempre as estratégias mais adequadas quer ao tempo, quer ao esforço. Alunos muito metódicos, organizados e que planeiam o seu estudo ao pormenor – são habitualmente designados de “alunos modelo” e competitivos (Biggs, 1993).

Assim, os pontos que distinguem a abordagem de alto-rendimento das restantes são, de acordo com Entwistle (1990, p.13; cit. por Rosário, 1999):

- Intenção de obter as melhores classificações escolares;
- Organizar o tempo e distribuir os esforços para obter os melhores resultados;
- Assegurar as condições e materiais para um estudo adequado;
- Atenção aos indícios relativos ao sistema de avaliação;
- Estudo prévio e revisão de exercícios anteriores;
- Esforço para perceber as preferências do professor.

Biggs (1985) afirma que as abordagens Superficial e Profunda diferem das de Alto Rendimento de uma forma significativa. As estratégias envolvidas nas duas primeiras abordagens descrevem a maneira como o aluno se compromete com as tarefas de aprendizagem, enquanto que a estratégia de Alto Rendimento caracteriza o modo como o aluno organiza o contexto espacial e temporal para a realização das tarefas. Perante uma situação de aprendizagem, a abordagem Superficial e a Profunda são mutuamente exclusivas, pois os alunos ou aprendem memorizando ou

procuraram compreender o significado dos conteúdos de aprendizagem (Biggs & Moore, 1993).

A abordagem de Alto Rendimento, por sua vez, pode ser utilizada conjuntamente com as restantes abordagens. Quer isto dizer que o aluno pode organizar o seu tempo tendo em vista uma compreensão dos conteúdos, utilizando uma abordagem Profunda-Alto Rendimento, ou organizar-se, apenas para memorizar o essencial – abordagem Superficial-Alto Rendimento (Biggs, 1985; 1993).

2.5. Implicações Educativas

O construto de abordagem à aprendizagem tem tido diversas repercussões no campo do ensino-aprendizagem. Os estudos realizados neste âmbito vieram enfatizar a importância das variáveis contextuais nas abordagens à aprendizagem e na qualidade do ensino-aprendizagem (Kember & Leung, 1999).

Apesar de lidarmos com um construto estável, tem sido debatido a influência de um determinado contexto ou tarefa educativa na abordagem manifestada por um indivíduo. A questão que se coloca é: *até que ponto a abordagem à aprendizagem representa uma característica relativamente estável da personalidade do indivíduo?*

Na realidade, o que diversos autores afirmam é que embora a abordagem utilizada por um aluno possa variar de situação para situação há à partida uma tendência para que o aluno adopte um determinado tipo de abordagem (Biggs, 1987; Entwistle, 1979; Entwistle & Ramsden, 1983; Ramsden, 1988; Thomas & Bain, 1982; op. cit.).

Se por um lado a abordagem utilizada pelo aluno depende do contexto de aprendizagem (e.g. método de avaliação), também as características estáveis do aluno (e.g. estilo de aprendizagem) exercem uma influência relevante.

Um facto que nos parece indiscutível é a relação directa entre a abordagem à aprendizagem e a qualidade dos resultados. Os estudos apontam para a existência de dois tipos de abordagens ao estudo: um nível *profundo*, no qual, os estudantes procuram compreender o material de estudo; e um nível *superficial*, onde os alunos limitam-se a memorizar conteúdos, não alcançando, por esse motivo, o verdadeiro significado dos conteúdos de estudo. A maioria dos autores é unânime em relacionar a abordagem profunda com aprendizagens qualitativamente superiores (Saljo, 1979; Marton et al, 1984; Ryan, 1984; Thomas & Bain, 1984; van Rossum & Schmeck, 1984; Bereiter & Scardamalia, 1987; Vermunt & van Rijswijk, 1988; Entwistle, 1992; Lonka et al, 1994; cit. por Lindblom-Ylänne & Lonka, 1999)

Como podemos, então, gerir o contexto de ensino-aprendizagem de modo a levar os alunos a adoptarem uma abordagem profunda?

As pesquisas sugerem que, quer os professores quer os responsáveis pela concepção dos cursos, podem intervir em duas áreas chave, no sentido de estimularem os alunos para a abordagem profunda. Primeiro, certos aspectos do desenho do curso e do sistema de avaliação encorajam os alunos a enveredar pela abordagem profunda ao invés da superficial. Segundo, a opção por determinadas actividades ajudam o aluno a desenvolver ou a mudar as suas concepções de aprendizagem facilitando, assim, a adopção pela abordagem profunda.

Apesar das afirmações de Biggs terem sido feitas tendo por base o ensino presencial, muito do que disse aplica-se ao ensino aberto e a distância. Biggs (1994, cit. por Morgan, 1995; 1995a) referiu quatro aspectos do desenho do curso que poderão conduzir a uma abordagem profunda da aprendizagem:

- 1) *Contexto motivador*: A motivação dos estudantes tende a ser intrínseca, quando estes são responsabilizados pelo que aprendem e como aprendem. Os adultos aprendem melhor quando as actividades desenvolvidas são relevantes para eles no sentido de irem ao encontro das suas necessidades, fazendo com que necessitem do material de estudo. Por exemplo, um projecto de aprendizagem que tenha por base um projecto de trabalho contribui para que o aluno se sinta como parte interveniente, quer do processo de ensino, quer de aprendizagem;

- 2) *Actividade do aluno*: o aluno deverá sentir-se activo na sua aprendizagem e não passivo. Deverão ser ajudados a reflectir sobre as suas experiências de aprendizagem e a relacioná-las com os conhecimentos já adquiridos. No ensino a distância é fundamental que os alunos sejam encorajados a interagir com os textos dos manuais de aprendizagem. Deverá ser dada uma maior atenção às actividades que estimulam a reflexão sobre a aprendizagem e ajudam o aluno a construir os seus próprios significados;
- 3) *Interacção com outros*: A interacção deverá envolver o tutor e outros alunos. No ensino a distância o diálogo processa-se essencialmente através do manual escrito, por esse motivo deve ser estruturado no sentido de ajudar o aluno a reflectir sobre o seu estudo e encorajando a construção dum significado.
- 4) *Construção de uma base sólida de conhecimento*: na apresentação de novas ideias e conceitos, estes deverão ser relacionados com os conhecimentos anteriores.

Uma das grandes preocupações no ensino a distância é concepção de cursos e adopção de um sistema de avaliação que encoraje e estimule o estudo nos alunos garantindo, em simultâneo, a qualidade das aprendizagens daí resultantes.

Alguns métodos de avaliação encorajam a abordagem superficial, enquanto que outros incrementam o desenvolvimento de estratégias de significado, características da abordagem profunda (Ramsden, 1988).

Por exemplo, o professor quer em sala de aula, quer através dos seus manuais escritos, no caso do ensino a distância, deixa transparecer o tipo de respostas pretendidas na realização dos testes. Poderá valorizar mais a reprodução mecânica de factos e teorias (perguntas classificadas como de aplicação, segundo a taxonomia de Bloom), estratégias apropriadas a uma abordagem superficial; ou dar mais importância às questões que apelam à compreensão e produção por parte do aluno, estimulando desse modo uma abordagem profunda da aprendizagem.

Temos de concordar com Elton e Laurillar (1997, p.100, cit. por Rosário, 1999) quando afirmam que “*a forma mais rápida de modificar a aprendizagem dos alunos é mudar os sistema de avaliação*”.

Uma gestão ineficaz das tarefas e exercícios propostos aos alunos conduz a um estudo individual de baixa qualidade, característico da abordagem superficial, pelo que, auxiliar os alunos a planificarem e a gerirem o seu estudo é um dos aspectos que os docentes poderão desenvolver, quer nos materiais que concebem para a aprendizagem, quer nas sessões de apoio aos alunos (na modalidade de ensino a distância), a fim de incrementarem a abordagem profunda (Rosário, 1999).

Ajudar e estimular o aluno a controlar o seu próprio processo de aprendizagem, combatendo a sua passividade, são objectivos, ou se preferirem, um desafio que se coloca a todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

O construto de *abordagem à aprendizagem* poderá ser utilizado pelos alunos de modo a ajudá-los a tomarem consciência do seu modo de aprender e da possibilidade de recorrer a outras alternativas de aprendizagem. Os docentes poderão também recorrer a este conceito para adaptarem as suas concepções de ensino-aprendizagem.

3. A LEITURA E SUA COMPREENSÃO

O poder de comunicarmos e expressarmos os nossos sentimentos e ideias através de um sistema de símbolos codificados faz-nos afirmar, sem quaisquer dúvidas, que a linguagem é das capacidades mais importantes do ser humano. A linguagem, seja oral ou escrita é, sem dúvida, um instrumento poderoso de desenvolvimento e de aprendizagem.

Sabemos que a linguagem não se restringe à fala ou à escrita, pois ela assume várias outras formas: corporal, gestual, mímica... Destes tipos de linguagem, a fala e escrita são talvez as mais importantes e por esse motivo as mais estudadas. Uma das principais distinções entre estas duas formas de linguagem diz respeito à forma como as mesmas são adquiridas. Enquanto que a fala surge de forma natural, nos primeiros anos de vida de qualquer criança, no contacto com meio que a rodeia, estando por isso associada a factores de ordem sociocultural (Castro, 2000), a escrita, aparece bastante mais tarde e resulta de uma aprendizagem intencional.

Ambas são marcadas por um processo de descoberta que, segundo Barbeiro (1999), se inicia muito antes da escolarização.. Quer isto dizer que qualquer criança quando chega à escola, não só já aprendeu a comunicar oralmente com os outros, como já possui um conjunto de representações sobre a escrita. Estas representações, habitualmente designadas por *concepções precoces sobre a linguagem escrita*, são o

resultado das interacções entre a criança e o meio que a circunda. O contexto social da criança vai influenciar directamente o nível das suas concepções precoces.

Como disse Vygotsky (1977, p.39, cit por Martins e Niza, 1988): *A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história..*

Mas por que razão a escrita, ao contrário da fala, implica uma aprendizagem formal?

Segundo Soares de Carvalho (1990), o processo de ensino-aprendizagem, enquanto precedente obrigatório para o aparecimento da linguagem escrita, deve-se ao facto desta implicar a compreensão do funcionamento do sistema alfabético. Facto, que requer alguma capacidade de abstracção, pois na escrita o acto de comunicação tem lugar na ausência do seu referente (Soares de Carvalho, 1990). A expressão escrita coloca ao sujeito exigências, não só ligadas ao reconhecimento e à compreensão, como à produção e à construção de um sentido num texto (Barbeiro, 1999).

Quer a leitura, quer a escrita têm obrigatoriamente uma componente psicolinguística. Pela primeira descodificamos a mensagem que o autor codificou e pela segunda codificamos a mensagem que queremos transmitir (Rebelo, 1993).

Como afirmou Gollash (1982, p.19 cit. por Rebelo, 1993) *”para compreendermos a leitura deve compreender-se a linguagem”*.

3.1. A Leitura

Se tivermos em conta a importância que a leitura e escrita assumem nos dias de hoje, não nos parece estranho que duas ciências se dediquem a estudar em profundidade a linguagem. Os estudos da linguística e da psicolinguística deram grandes contributos, quer na compreensão da formação, estrutura e evolução da língua, por um lado, quer na análise dos processos psicológicos envolvidos na aquisição, no desenvolvimento e na utilização da linguagem, por outro (Rebelo, 1993).

Somos constantemente abordados com estatísticas e percentagens sobre os indivíduos que em pleno séc. XXI não sabem ler nem escrever. O grau e o processo de alfabetização continua a ser tema de debate. No entanto, o significado do termo ler tem sofrido nas últimas décadas alterações significativas. Hoje, atribuímos à leitura, um significado que vai muito mais além da mera capacidade de reconhecer ou decifrar letras, juntando-as para formar palavras e frases.

A expansão do conceito de leitura é o reflexo de uma sociedade competitiva, com novas exigências profissionais, que implicam uma actualização constante em áreas de conhecimentos que evoluem de dia para dia. Saber ler, é uma competência *“indispensável ao indivíduo activo, participante e útil à sociedade. Ler torna-se um meio privilegiado de se ter acesso ao saber, teórico e prático e de se conquistar autonomia na aprendizagem, vista agora como um processo dinâmico e sempre inacabado.”* (Moreira dos Santos, 2000, p.22).

3.1.1. Níveis e Modelos de Leitura

Ler consiste em descodificar sinais gráficos procurando extrair dos mesmos um significado. Há, portanto, duas etapas importantes no processo de leitura: a *decifração dos símbolos* e a *extração do significado* (Moreira dos Santos, 2000).

Estes dois momentos correspondem, de acordo com Rebelo (1993), a dois níveis de leitura distintos:

- 1) a leitura elementar, ao nível do reconhecimento das palavras e da transformação dos grafemas em fonemas (de iniciação);
- 2) a leitura de compreensão, onde o leitor procura o significado das palavras e frases integrando-os no todo do texto.

O nível elementar da leitura é condição essencial para se atingir o nível posterior de compreensão. Neste segundo nível a descodificação da linguagem processa-se de um modo automático e inconsciente, permitindo ao leitor concentrar-se na compreensão do texto.

Mas como se explica o processo da leitura? Que mecanismos cognitivos lhe são inerentes?

No decorrer das últimas décadas no séc. XX, foram vários os investigadores que procuraram responder a estas questões contribuindo para o aparecimento de diversas teorias explicativas, quer do processo da leitura elementar, quer da leitura para a compreensão. Segundo Rumelhart (1977), Adams e Starr (1982), Downing et al. (1982), Mitchell (1982) e Ellis (1989), estes modelos podem ser agrupados em três categorias: os ascendentes ou *bottom-up*; descendentes ou *top-down* e os interactivos (Alves Martins, 1994).

Nos modelos ascendentes a leitura é concebida como um processo que decorre faseadamente, numa sequência fixa e linear. Isto significa que o leitor começa por identificar as letras, associá-las a sons, reconhece palavras e por último integra-as em frases. Enquanto que neste modelo, a tónica é totalmente colocada na componente de descodificação, nos modelos descendentes é enfatizado o processo inerente à compreensão e construção de um significado. Gough destacou-se nestes modelos em 1972 (Rebelo, 1993).

Os modelos descendentes pressupõem que o leitor possui expectativas face ao conteúdo do texto a ler e que estas influenciam o processo de leitura, no sentido em que o leitor se limita a confirmar as hipóteses levantadas. Aqui o autor que mais se destaca é Goodman, cujo modelo foi dado a conhecer em 1976.

Os modelos interactivos resultam da combinação dos anteriores, pressupondo que durante a leitura *“todas as fontes de informação actuam, simultaneamente: tanto a identificação, o reconhecimento de letras, a sua tradução em sons, como a compreensão, formulação de hipóteses e conjecturas para descobrir o seu significado, estão intimamente implicados no processo, numa relação de dependência”* (Rebelo, 1993, p.54). Rumelhart é, segundo Rebelo (1993), o principal representante dos modelos interactivos, tendo apresentado o seu em 1977.

No âmbito dos modelos de compreensão da leitura, Kintsch e van Dijk são os autores da teoria que mais se destaca. A sua teoria distingue três níveis de compreensão: num primeiro nível, intitulado de *“surface memory”*, as palavras e as frases são decodificadas tal como as relações linguísticas entre elas. A estrutura semântica e retórica do texto fornece outro tipo de relações que são importantes no processo de compreensão, a esta decodificação os autores designaram de *“textbase”*. O nível seguinte – *“situation model”*, corresponde a um nível mais profundo de compreensão, no qual a informação do texto é tratada em função dos conhecimentos anteriores e integrada nestes (Kintsch, 1994).

3.2.3. O leitor hábil e o leitor com dificuldades

A destreza de compreender a informação importante de um texto, discrimina os leitores bons daqueles que têm mais dificuldades. A verdade é que estes dois tipos de leitores demonstram, segundo Cook (1989), comportamentos cognitivos distintos antes, durante e após a leitura – tabela 2.

Várias são as investigações que afirmam que os bons leitores usam mais estratégias enquanto lêem e são mais activos do que os leitores mais fracos (Ryan, 1981, cit. por Paris, Lipson e Wixson, 1994; León e Carretero, 1995).

Esta diferença ocorre, frequentemente, pela incapacidade, dos leitores mais fracos, em organizar de forma correcta e eficaz novas informações e relacioná-las com as que já possuem. Esta incapacidade pode ser explicada pela dificuldade destes leitores em seleccionar e adoptar estratégias adequadas à compreensão do material escrito.

Vários autores têm especificado estratégias cognitivas numa tentativa de caracterizar os leitores em vários níveis de competência. Segundo esta perspectiva as estratégias identificadas para os leitores mais competentes foram: *estratégias organizacionais* (Just e Carpenter, 1987); *estratégias de compreensão* (Spring, 1985); *estratégias de significado* (Loman e Mayer, 1983); *assimilação* (Mayer, 1985); e *estratégias estruturais* (Meyer, 1984). Estas estratégias activam os esquemas que o leitor possui e requerem que este saiba utilizar os seus conhecimentos anteriores estrategicamente, relacionando o que lê com o que já sabe. Estas estratégias contribuem para que o leitor faça inferências de informações pouco explícitas no texto. Se o leitor possui uma ideia clara da estrutura do texto facilmente construirá um modelo mental do que lê sem que para isso tenha que recordar informação específica (Mayer, 1985; cit. por León e Carretero, 1995).

Os leitores mais fracos utilizam outro tipo de estratégias, tais como: *ausência de estratégia* (Meyer, 1984), ou quando confrontados com a tarefa do resumo a estratégia de *copiar-eliminar* (Brown, Day e Jones, 1983, op. cit.). Estas estratégias caracterizam-se por uma representação linear e fragmentada e são utilizadas quando o leitor concebe o que lê como uma lista separada de elementos que precisam de ser memorizados.

Tabela 2 – Comportamentos cognitivos em leitores bons e leitores com dificuldades (Cook, 1989)

	LEITORES BONS	LEITORES COM DIFICULDADES
ANTES DA LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> • Activam os conhecimentos anteriores; • Compreendem a tarefa e definem objectivos; • Escolhem as estratégias apropriadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Começam a ler sem preparação; • Lêem sem qualquer objectivo; • Lêem sem saber como analisar o texto e a sua informação (sem estratégias).
DURANTE A LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> • Centralizam a atenção; • Antecipam e fazem previsões; • Usam estratégias fixas quando não compreendem o que lêem; • Utilizam a análise contextual para compreenderem o significado de palavras novas; • Recorrem à estrutura do texto para o compreender melhor; • Organizam e integram a informação nova; • Regulam o processo de compreensão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distraem-se facilmente; • Lêem para chegar ao fim; • Não sabem o que fazer quando não compreendem o texto; • Não identificam o vocabulário importante; • Não reconhecem a estrutura do texto; • Somam informações sem a integrarem; • Não têm consciência de que não perceberam o texto.
DEPOIS DA LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> • Reflectem sobre o que leram; • Sentem o sucesso como uma consequência do esforço produzido; • Resumem as ideias principais; • Procuram informações adicionais noutras fontes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Param de ler e não reflectem sobre o que foi lido; • O sucesso é entendido como sorte;

A estratégia ausente aplica-se ao leitor, que na tentativa de extrair as ideias principais do texto, não utiliza qualquer plano de processamento estratégico. É como se o leitor se limitasse a procurar qualquer coisa no texto, o que demonstra uma insensibilidade para a estrutura hierárquica dos conteúdos no texto.

3.2. A Compreensão na Leitura

Não parecem restar quaisquer dúvidas que o mais importante no processo da leitura é a compreensão do que está escrito – ler para compreender.

A incapacidade de alguns indivíduos em compreender o que lêem, designada de analfabetismo funcional é uma preocupação crescente nos dias de hoje. Compreender o que se lê, é um processo que vai mais além da simples descodificação dos signos gráficos, ou das letras, ou do reconhecimento das palavras e seu significado. Estes passos são necessários, mas insuficientes para se alcançar uma leitura compreensiva.

Quando lemos um texto, com o intuito de o compreendermos, realizamos um conjunto de operações e processos mentais bastante diversificado e complexo (Garcia; Elosúa de Juan, 1994).

Compreender um texto ou um discurso, é construir progressivamente um “modelo mental” (Johnson-Laird, 1983) ou um “modelo de situação” (Kintsch, 1979) da situação descrita ou relatada (Just e Carpenter, 1987 cit. por Fayol, 1992).

Quando alguém lê um texto faz duas coisas em simultâneo:

- Descodifica o texto, o que, de um modo muito linear, significa transformar a escrita em fonemas – tratamento visual e psicolinguístico (informações de nível inferior);
- Compreende o texto, ou seja constrói uma representação mental sobre o mesmo – tratamento conceptual (informações de nível superior).

As questões que se colocam prendem-se exactamente sobre o processo de compreensão dos textos e a forma como é construído o modelo mental daí resultante, ou seja, *como se processa a actividade de compreensão do texto? e que factores cognitivos intervêm nesse processo?*

Os modelos explicativos do processo de compreensão da leitura têm sofrido nas últimas décadas um processo evolutivo o qual passamos a analisar.

3.2.1. A Evolução dos Modelos de Compreensão na Leitura

A compreensão do texto só se torna um domínio específico de pesquisa na psicologia experimental nos anos 70. No entanto, o estudo de Bartlett's, realizado em 1932, é apontado por Lorch e Broek (1997) como a primeira investigação sobre a compreensão de textos e memória em psicologia experimental. Bartlett observou que a memória dos leitores para a informação textual era sistematicamente distorcida para se encaixar nos conhecimentos culturais do leitor. Esta experiência é um dos marcos na evolução dos modelos tradicionais de compreensão para os modelos mais recentes de natureza psicolinguística.

“Os modelos mais tradicionais consideravam a compreensão da leitura como um conjunto de sub-habilidades a ensinar de forma hierarquizada” (Giasson, 1993, p. 17). Para os defensores deste modelo sequencial e hierarquizado o domínio destas sub-habilidades seria o suficiente para se compreender um texto.

Swaby (1989, cit. por Moreira dos Santos, 2000) refere quatro níveis de sub-habilidades de compreensão de profundidade crescente:

- 1) A compreensão literal – consiste em reconhecer as palavras escritas e encontrar a sequência das acções;
- 2) A compreensão inferencial – combina a informação do texto com os conhecimentos anteriores do leitor, permitindo que este vá mais além do que está explicitado no texto. Exige que o sujeito compare os conhecimentos novos com os já adquiridos;
- 3) A compreensão avaliadora – conduz à formação de opiniões pessoais com base na informação recebida;
- 4) A compreensão crítica – refere-se à capacidade de analisar o texto, quanto ao seu estilo, forma e conteúdo.

Foram várias as críticas lançadas a este modelo: a dificuldade em enumerar todas as habilidades específicas da leitura e sua compreensão (Irwin, 1986, cit por Giasson, 1993); o facto de alunos fracos na leitura dominarem melhor certas habilidades que alunos bons leitores (Altwerger et al, 1987, cit por Giasson, 1993). A leitura enquanto processo de habilidades isoladas foi colocada em causa e as suas críticas, acompanhadas de outras investigações, tais como a de Barlett, vieram contribuir para o aparecimento de um modelo de compreensão da leitura holístico onde interagem o texto, o leitor e o contexto.

Barlett demonstrou que a compreensão e a memória para o texto são um processo activo que resulta da interacção texto-leitor ao invés de um processo de recepção passiva, como defendiam os modelos tradicionais.

Após este estudo vários se seguiram na mesma linha, demonstrando que o tema abordado no texto é central para a compreensão do leitor e que a memória para o texto depende da habilidade do leitor em relacionar os conteúdos do texto com os seus conhecimentos anteriores (Bransford & Jonhson, 1972; Dooling & Lachman, 1971, cit. por Lorch & Broek, 1997).

“Os conhecimentos que o leitor já possui sobre a temática abordada são activados pelo texto para completar ou inferir as informações nele contidas. A compreensão é assim considerada como um processo de construção de significado, resultante da interacção do leitor e do texto” (Anderson & Pearson, cit. por Morais, 1989, p. 53).

O papel que o leitor assume no processo de compreensão é talvez a maior diferença entre as duas concepções de compreensão na leitura. Enquanto que nos modelos tradicionais o leitor tinha uma atitude passiva face ao texto, limitando-se a procurar o sentido do texto, no modelo psicolinguístico o leitor participa activamente no processo, transformando o texto lido num novo texto para si.

Presentemente, a leitura e a compreensão são entendidas como uma actividade complexa que resultam de:

- uma interacção do leitor, do texto e do contexto;
- com recurso aos conhecimentos anteriormente adquiridos e experiências vividas para a construção do significado;
- uso de estratégias cognitivas e metacognitivas (Morais, 1989; Giasson, 1993).

3.2.2. Variáveis que Interferem no Processo de Compreensão do Texto

Actualmente os investigadores parecem partilhar da mesma opinião quanto às principais componentes do modelo de compreensão da leitura (Irwin, 1996; Deschênes, 1986; Langer, 1986, cit. por Giasson, 1993):

- o **leitor**: estruturas e processos;
- o **texto**: intenção do autor, forma e conteúdo;
- o **contexto**: psicológico, social e físico.

A consistência da compreensão do texto depende do grau de relação entre estas variáveis.

3.2.2.1. O Leitor

De todas as variáveis intervenientes no processo de compreensão, o leitor talvez seja a mais complexa e dinâmica. O leitor recorre a duas componentes para processar a informação textual (Giasson, 1993):

- **Estruturas**: *cognitivas*, que dizem respeito ao que o leitor é, ou seja, os seus conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo; *afectivas* são as atitudes do leitor face à leitura;

- **Processos**, relacionados com o que o leitor faz durante a leitura e as habilidades a que recorre (microprocessos, processos de elaboração, integração, metacognitivos e macroprocessos).

As Estruturas

A construção de uma representação mental ou representação do significado do texto durante a leitura, integra segundo Hayes (1998), várias fontes de conhecimento, que vão desde o reconhecimento das palavras e das estruturas gramaticais até aos conhecimentos factuais e das intenções do redactor.

A actividade de compreensão desenrola-se em tempo real. Como o leitor tem uma capacidade limitada de tratamento – memória – não pode realizar, simultaneamente, mais do que uma quantidade restrita de operações cognitivas (Kintsch, 1978, Just Carpenter, 1992 cit. por Fayol, no prelo). Assim, terá de focalizar a sua atenção da maneira mais adequada em função das características do texto, do objectivo da leitura e dos conhecimentos que possui sobre o assunto. Esta utilização profícua dos conhecimentos, por parte do leitor, deverá contribuir para a elaboração de um modelo mental próximo daquele que é exigido pela tarefa.

Os conhecimentos que o leitor tem sobre a língua assumem um papel de igual importância aos conhecimentos sobre o mundo. Afinal, sem a capacidade de decodificar os aspectos linguísticos do texto – fonologia, sintaxe e semântica – a compreensão seria impossível.

São estes conhecimentos que permitirão ao leitor efectuar as inferências a partir dos conceitos e relações explicitamente sinalizadas no texto e de suprimir as faltas de narração (Fayol, no prelo).

As inferências efectuadas pelo leitor durante o tratamento conceptual conduzem, muitas vezes, a compreensões erradas do texto. O que não está explícito ou claro no texto pode conduzir a inferências erradas por parte do leitor, principalmente se este não dominar o assunto. Daí que os conhecimentos que o leitor já possui antes de ler o texto venham interferir directamente na produção das inferências e, conseqüentemente, na compreensão e interpretação desse texto.

Resumindo, os conteúdos do texto são recuperados de acordo com o plano de busca próprio dos esquemas estruturais do sujeito. As estruturas cognitivas de cada leitor vão, por isso, influenciar directamente a compreensão que o mesmo faz do texto. Ou seja, a capacidade organizativa da memória, as suas estratégias de busca, as inferências e os conhecimentos previamente adquiridos, vão ditar a forma como o leitor recolhe e organiza a informação do texto escrito (Morais, 1989; Sequeira, 1990).

A compreensão do texto resulta, deste modo, de um processo de interacção entre o texto e o leitor. Esta dialéctica vem justificar o facto de um mesmo texto ser interpretado e apreendido de modo distinto por diferentes leitores.

As estruturas afectivas desempenham um papel na compreensão dos textos ao mesmo nível que as estruturas cognitivas (Giasson, 1993). Os sentimentos do leitor face à leitura em geral e ao texto em particular podem ditar o sucesso da compreensão. Este facto torna-se claro se pensarmos que a nossa atenção e dedicação num texto aumenta se a temática enfoque for do nosso interesse.

Os Processos

Quando falamos em processos de leitura, referimo-nos às habilidades que o leitor deverá dominar para ler e compreender um texto. Segundo a autora Giasson (1993), estas habilidades ocorrem em simultâneo e classificam-se em cinco grandes categorias de processos (1986, cit. por Giasson, 1993, p. 32):

- Microprocessos: são utilizados pelo leitor para a descodificação da informação, ou seja, o reconhecimento de palavras, a leitura de grupos de palavras e microselecção (capacidade do leitor em decidir qual a informação a reter numa frase – ideia principal). Servem, por isso, para compreender a informação de cada frase.
- Processos de Integração: têm a função de efectuar ligações entre as proposições ou as frases. Através deles o leitor identifica elementos de ligação tais como referentes e conectores.
- Macroprocessos: ajudam na compreensão a um nível macro, ou seja, são processos que permitem analisar a globalidade do texto, tornando-o um todo coerente. Estão relacionados com as seguintes habilidades: identificação das ideias principais; o resumo; utilização da estrutura do texto (narrativo, expositivo, etc).
- Processos de elaboração: são os processos que permitem ao leitor fazer inferências e relacionar os conhecimentos do texto com os seus. Possibilitam a emissão de juízos de valor. Segundo Fayol (1992), os conhecimentos conceptuais anteriores sobre o assunto evocado no texto são determinantes para a compreensão desse texto.
- Processos Metacognitivos: permitem ao leitor a tomada de consciência do seu processo de compreensão. É este processo que faz com que o leitor se aperceba quando deixa de compreender e procura reparar o problema.

3.2.2.2. O Texto

Factores inerentes ao texto, como a sua estrutura (forma como o texto se organiza) e o seu conteúdo (tema abordado) determinam a facilidade da construção do significado (Morais, 1989).

Segundo Giasson (1993), existem diversos tipos de classificações de textos; no entanto a literatura actual sobre a leitura destaca duas grandes categorias de textos em função da sua estrutura organizativa: o texto narrativo, aquele que narra uma história ou um acontecimento e o texto expositivo, mais informativo, que explica conceitos ou princípios. Saber diferenciar os textos quanto à sua estrutura é essencial para uma boa compreensão do mesmo.

3.2.2.3. O Contexto

O contexto é habitualmente definido pelas condições e características específicas da situação em que o leitor se encontra. Na opinião de Giasson (1993), podemos distinguir três tipos de contextos: o psicológico, o social e o físico.

No contexto psicológico incluem-se todas as variáveis relacionadas com o próprio leitor, i.e., a sua motivação para a leitura, as suas intenções e interesse pelo tema do texto. Estes factores influenciam o empenho e esforço do leitor no processo de compreensão.

O contexto social refere-se à forma de interacção em que a actividade de leitura se processa. A leitura individual, em grupo, ou outro tipo de situação, interferem na quantidade e qualidade da informação retida. Segundo Holmes (1985, cit. por Giasson, 1993), um aluno que lê um texto em voz alta, para um grupo, tem menos probabilidades de o compreender do que se fizer uma leitura silenciosa.

O contexto físico engloba o espaço e os recursos físicos no qual a leitura decorre. Referimo-nos ao ruído, à qualidade dos textos, tempo disponível, etc.

Vimos que a leitura é um processo interactivo a vários níveis, que implica o recurso a estruturas e processos diversificados. Além do processamento das características e estrutura do texto, o leitor deve saber utilizar os seus conhecimentos prévios, armazenados em memória, os quais são imprescindíveis no processo de compreensão. A leitura deverá ser um processo construtivo, inferencial e estratégico que concilie as variáveis leitor, texto e contexto de forma consciente e equilibrada.

3.3. A Profundidade do Processamento

Segundo Kirby (1992), um dos factores que influencia a compreensão e a retenção da informação textual é a profundidade com que o leitor processa essa mesma informação.

Há muito que se discute, quer no campo da psicologia, quer no da educação, a validade do conceito de profundidade do processamento na aprendizagem. Apesar das divergências quanto à definição do mesmo, parece existir acordo no que respeita às características que uma “grande” profundidade inclui: focar as ideias principais preterindo os detalhes, relacionar a informação com os conhecimentos anteriores, reordenar ou relacionar as ideias de diferentes secções do material de aprendizagem, elaborar inferências ou princípios genéricos (Kirby, 1993).

Pensa-se que a profundidade do processamento possa contribuir para uma aprendizagem de qualidade facilitando ao leitor a retenção da informação mais importante.

A ideia subjacente à noção de profundidade do processamento é que a informação “nova” ou desconhecida necessita de ser interpretada, integrada, transformada e relacionada com outra já existente antes de poder ser utilizada proficuamente.

Enquanto que o conceito de “amplitude” se refere à quantidade de informação que uma estrutura cognitiva engloba, a “profundidade” é o grau com que essa informação é integrada, inter-relacionada e abstraída do contexto de aprendizagem. A medição destes constructos pode ser obtida através dos produtos de estudo dos alunos, como notas, resumos, descrição de estratégias de estudo...

Muitas das noções de profundidade têm origem nas pesquisas realizadas no campo da memória da psicologia experimental. Em 1972, Craik e Lockhart, os autores deste conceito, propuseram que a retenção da informação na memória a longo prazo dependia da profundidade do processamento ocorrido durante a aprendizagem.

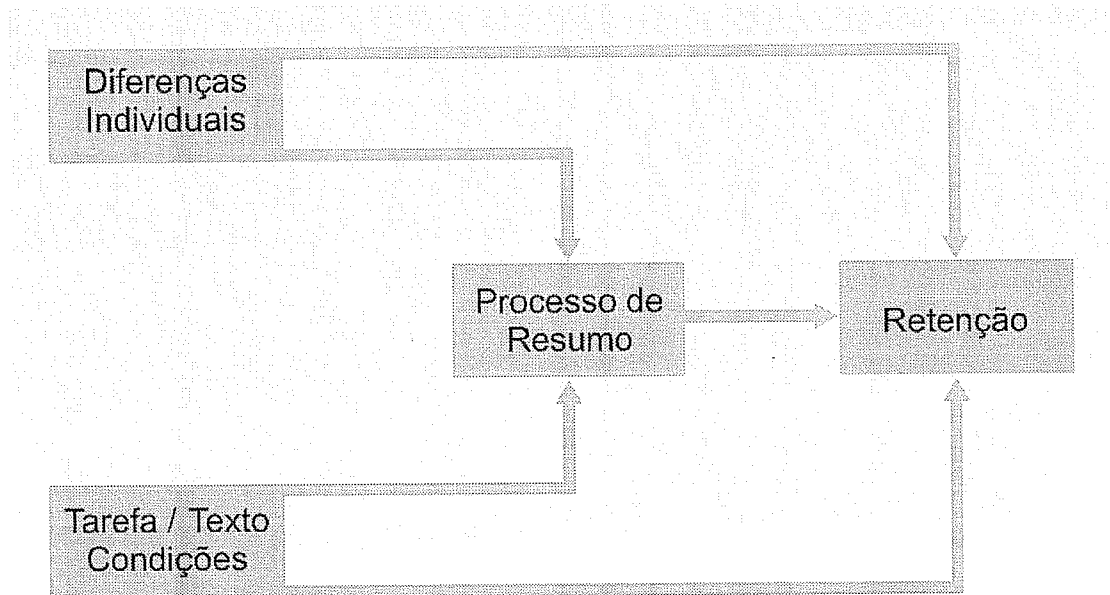
A profundidade e a amplitude do processamento têm um papel a desempenhar nos diferentes estádios da aprendizagem e são afectados por muitos outros factores. A ilustração 3, adaptada de outras semelhantes de Biggs (1993), Ducan e Biddle (1974) e Biggs e Kirby (1984), demonstra que as diferenças individuais e os factores situacionais (tarefa) afectam o processamento durante a aprendizagem, e estes afectam, conseqüentemente, os resultados dessa aprendizagem.

A profundidade do processamento pode também ser vista como algo que é controlado pelo aluno: as suas motivações, objectivos e as estratégias que adopta em determinada situação, ou durante o estudo.

Vários autores têm se dedicado ao estudo da profundidade do processamento, quer através de questionários, quer por entrevistas; entre eles destacam-se: Biggs, Entwistle, Marton e Saljo.

Para medir a profundidade do processamento e determinar até que ponto a mesma é responsável pelo incremento da aprendizagem é necessário analisar produtos resultantes da aprendizagem, tais como, apontamentos, resumos, etc.

Ilustração 3– Efeitos das diferenças individuais, tarefa e processo de estudo na retenção da informação (Kirby, 1993)



Como os textos contêm muita informação para reter na memória, esta tem de ser processada em termos de ideias principais de forma a ser compreendida e mais tarde recordada. As ideias principais, uma vez identificadas no texto, ou produzidas a partir deste, são o resultado de um processamento profundo.

O processamento profundo aparece em teorias onde a aprendizagem resulta da leitura de textos (por ex. Biggs e Colles, 1982; Kirby, 1991; Wittrock, 1989, Marton & Saljo, 1976), principalmente, pelo facto do objectivo da leitura ser apreender as ideias principais e não apenas a sua estrutura superficial e também porque um processamento profundo proporciona uma organização detalhada dos vários segmentos do texto contribuindo para uma melhor retenção dos mesmos.

4. O RESUMO ESCRITO

A especificidade do trabalho de resumo consiste num duplo esforço que se prende com o manter uma invariância informativa e com o abreviar da expressão(...)com a capacidade de rejeitar o acessório e manter o essencial. (Veiga Simão, 1992, p. 138)

Se por um lado é essencial compreendermos o que lemos, é igualmente importante seleccionar a informação que necessitamos recordar e organizá-la de maneira a facilitar a compreensão, isto é, resumir.

Somos confrontados com a necessidade de resumir nas mais variadas situações da vida quotidiana e escolar – resumir uma notícia de jornal, um livro, um filme... Apesar da sua importância, o resumo apenas começou a ser investigado quando associado e identificado com o processo de compreensão na leitura. A verdade é que não é possível resumir um texto sem que primeiro o tenhamos compreendido, no entanto, o inverso acontece com alguma frequência, ou seja, compreender o texto e não conseguir resumi-lo.

Ségundo Garner (1988), a estratégia do resumo envolve: o seleccionar no texto das ideias mais importantes e menos importantes; a aplicação de regras de condensação do texto e a reprodução abreviada do texto lido.

Mas o que o que significa informação importante?

Segundo Van Dijk (1979, cit. por Giasson, 1993) existem duas categorias de informação importante: a *textualmente importante*, quando apresentada no texto pelo autor com destaque e a informação *contextualmente importante*, quando o leitor prevalece uma determinada informação em função dos seus interesses pessoais.

Talvez uma das razões inerentes à dificuldade encontrada pela maioria dos alunos em distinguir as ideias principais de um texto, se deva ao facto destas variarem em função do tipo de texto. Nos textos narrativos a ideia principal está relacionada com os acontecimentos e a sua interpretação, enquanto que nos textos expositivos aquilo que é importante pode ser um conceito, uma regra... (Williams, 1986, cit. por Giasson, 1993). A localização da ideia principal do texto é dificultada ou facilitada em função da organização e apresentação dos conteúdos do próprio texto.

Sabemos, pela experiência, que é habitual os professores pedirem aos seus alunos que resumam textos, sem, no entanto, lhes explicarem quais os procedimentos necessários para realizar essa tarefa. A verdade é que a maioria dos alunos não domina as habilidades cognitivas inerentes à tarefa do resumo e os próprios professores questionam-se frequentemente sobre a capacidade dos seus alunos em resumir e sobre o tipo de estratégias a adoptar para incrementar essa habilidade.

Mas porque razão será a tarefa de resumir considerada tão difícil?

Segundo a autora Giasson (1993), os factores que influenciam o sucesso dos alunos na tarefa do resumo são:

- *a concepção da actividade*, ou seja, cada indivíduo tem a sua própria noção do que é resumir; esta é muitas vezes errada e leva-o a considerar que fez um bom resumo quando na realidade não foi bem sucedido;

- *a dificuldade em aplicar as regras do resumo* – a maioria dos alunos reconhece rapidamente a informação contextualmente importante e não consegue identificar a textualmente importante;
- *a falta de experiência* – na realidade, a maioria dos alunos não consegue enumerar as regras de realização do resumo e estas raramente aparecem nos manuais escolares que subentendem que as mesmas já estão adquiridas há muito.

Taylor (1983, cit. por Giasson, 1993), num dos seus estudos, constatou que alunos do ensino superior desconheciam as habilidades necessárias para resumir eficazmente. Pelo que pôde verificar, nunca ninguém lhes havia ensinado qual o resultado esperado num resumo, no entanto, os alunos achavam que possuíam essas habilidades para o realizar.

A destreza de distinguir e compreender a informação mais importante de um texto discrimina leitores fracos de bons leitores (Eamon, 1978; Smiley, Oakley, Worthen, Campione & Brown, 1977; Winograd, 1984, cit. por Bauman, 1985 & Garner, 1988). Segundo Winograd (1985), a dificuldade em distinguir a informação relevante da suplementar, apresentada pelos leitores mais jovens e menos hábeis deve-se ao facto destes se centrarem na informação *contextualmente importante*. Por este motivo é fundamental que os professores procurem, desde cedo, ajudar os seus alunos a distinguir estes dois tipos de informação.

Sabendo que a habilidade de resumir pode ser treinada e que este treino tem efeitos na compreensão do texto a resumir; é importante que os docentes comecem desde cedo a orientar os seus alunos para esta tarefa.

Como disse Giasson (1993, p.130), “*a habilidade para identificar as ideias importantes e a habilidade de resumir um texto desenvolvem-se gradualmente e não se deve esperar que estejam dominadas no fim da primária.*”

Taylor (1984, cit. por Giasson, 1993) enumerou alguns princípios orientadores do ensino do resumo:

- *Compreender bem antes de resumir* – o desempenho do aluno no resumo depende do modo que este leu o texto. É fundamental que o aluno saiba que a forma de ler um texto narrativo é distinta da do texto expositivo. O aluno deverá ler o texto quantas vezes achar necessário.
- *Tomar notas* – procurar assinalar no texto as partes mais importantes ou tirar notas daquilo que consideram essencial incluir no resumo.
- *Identificar as ideias principais* – saber distinguir as ideias principais das secundárias é essencial para a elaboração de um resumo. Compreender as partes mais importantes do texto, distinguir os principais factos e escrevê-los por palavras próprias.

Fayol (1989), baseado num estudo de Brown e Day (1983), no qual se comparam testemunhos de alunos entre o 10 e os 18 anos e de adultos sobre a tarefa do resumo, propõe três regras para a realização de resumos:

- *Eliminação e selecção das informações em função da importância* – para Fayol, a capacidade do sujeito em analisar as informações textuais e atribuir-lhe um grau de importância é fundamental, pois possibilita a redução do texto ao essencial facilitando a retenção do que é realmente importante;
- *Ordenação / condensação das informações* – reduzir o texto original exige do sujeito o domínio de um conjunto de conhecimentos que lhe permitam agrupar a informação recorrendo a termos globalizantes;
- *Seleção/elaboração de um enunciado temático* – o sujeito tem de visionar o texto no seu todo de forma a identificar o tema global do mesmo. Aqui todos os conhecimentos que o sujeito já possui anteriormente sobre a temática irão ajudá-lo na sua síntese.

Segundo Fayol (1989), para que o sujeito controle a qualidade dos seus resumos deverá ter em consideração as seguintes condições:

- Conhecer as principais características do resumo e as regras para a sua elaboração;
- Saber como e quando aplicar essas regras;
- Reconhecer as falhas e lacunas do seu resumo.

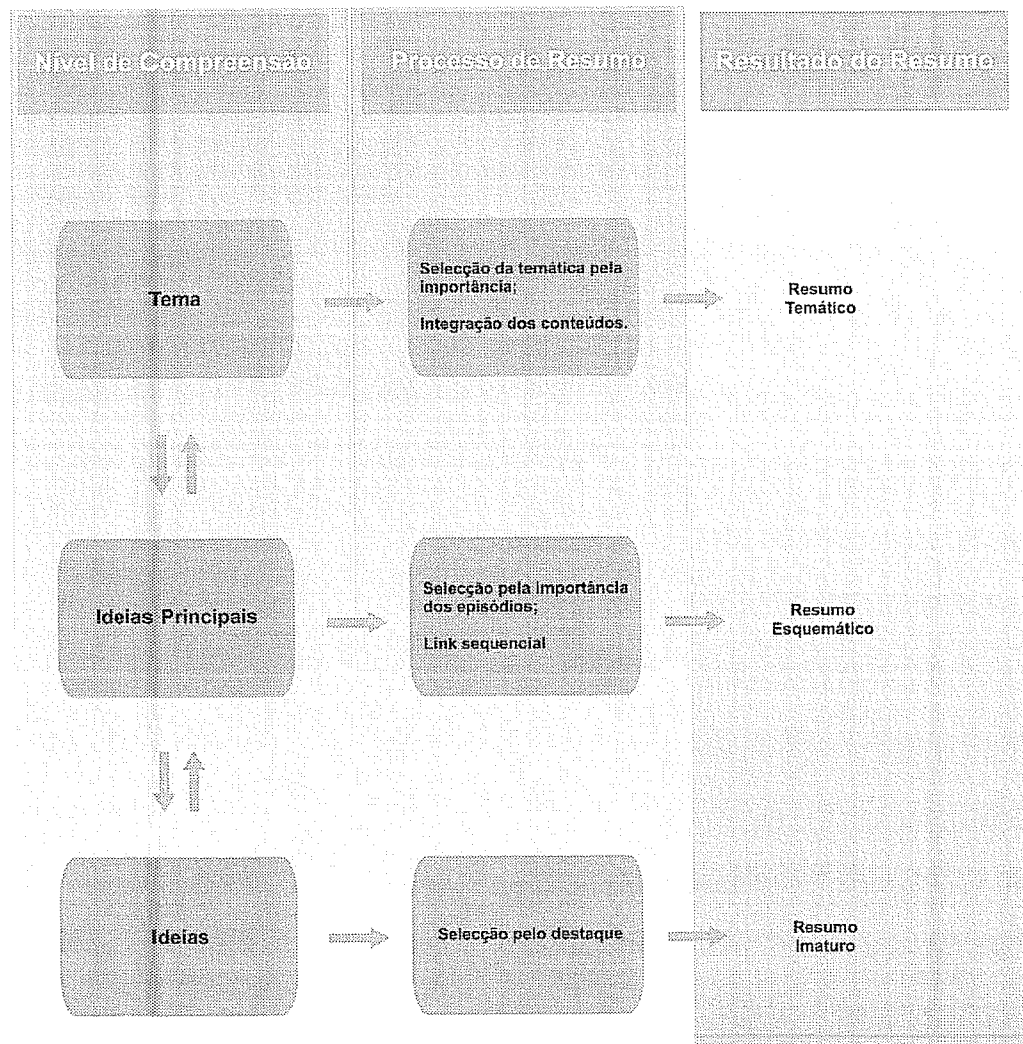
Assim, podemos afirmar que resumir um texto é interpretá-lo e compreendê-lo na sua globalidade reduzindo-o às suas informações e conteúdos essenciais.

4.1. Processos Cognitivos no Resumo

Kirby, um dos autores que tem dedicado muitos dos seus estudos à tarefa do resumo, explicou o processo cognitivo envolvido nesta tarefa – ilustração 4.

O processo, organizado em três grupos: na esquerda, aqueles que se relacionam com a compreensão do texto pelo aluno; no meio, o processo de resumo enquanto dependente dessa compreensão; à direita, a descrição do resultado do estudo – resumo emergente.

Ilustração 4– Processos Cognitivos no Resumo (Kirby, 1993)



A compreensão pode ser caracterizada em termos do nível em que opera, ou seja, em três níveis: o das ideias (também designadas de proposições); o das ideias principais (macroproposições) e o dos temas.

Outro nível mais baixo, não representado na ilustração 4, diz respeito à identificação de palavras e sintaxe (Kirby, 1988, 1991). Em condições óptimas este processamento de baixo nível opera automaticamente, absorvendo poucos recursos. Frases simples ocupam espaço na memória do trabalho, temporariamente, até que sejam integradas a um nível mais alto (ideias principais ou macroproposições). Ideias principais podem ser integradas para produzir temas do mesmo modo. A compreensão, seja a que nível for, está limitada pelo conjunto de unidades não integradas da memória de trabalho; na tentativa de incrementar a compreensão, os elementos deste conjunto devem se relacionar uns com os outros (e provavelmente com conhecimentos anteriores).

A compreensão ao nível das ideias permite lidar com ideias individuais, representadas em frases, mas não permite a integração das ideias /frases, ou o reconhecimento da importância relativa das mesmas. Esta integração só terá lugar ao nível das ideias principais, quando o leitor reconhece a importância relativa das ideias, mas não vai além do texto, facto que só acontece ao nível dos temas.

O processo de resumo consiste essencialmente na selecção, ligação e construção. Por selecção o autor refere-se à escolha e identificação das ideias a incluir no resumo. Ligação é o processo pelo qual as ideias são relacionadas e a construção dá-se quando uma interpretação é feita. Este processo de aprendizagem depende do nível em que a compreensão opera. Se a compreensão opera ao nível das ideias, então a selecção só pode ser feita pela saliência (“isto parece interessante”) ou por uma regra (copiar a 1ª frase de cada parágrafo). Se a compreensão está ao nível das ideias principais, então a selecção opera ao nível das ideias principais mas sem cruzamento destas.

Como seria de esperar, o nível de compreensão interfere com a qualidade dos resumos produzidos. A compreensão ao nível da ideia e a selecção pela saliência produzem resumo imaturos. O resumo feito a partir duma compreensão ao nível das ideias principais resulta numa mera reprodução dos episódios do texto. A compreensão temática resulta num resumo de alto nível e mais abstracto que omite muitos dos detalhes incluídos nos níveis mais baixos.

4.2. Resumir na Ausência do Texto

Na tarefa do resumo escrito, uma das variáveis que tem sido apontada como interveniente na profundidade do processamento do texto é a ausência ou presença do texto durante a realização do resumo (Kirby, 1991, 1992).

Hidi e Anderson (1986, cit. por Kirby, 1992) defendem que a realização do resumo na ausência do texto induz o leitor a processar o texto mais activamente, contribuindo, deste modo, para um processamento mais profundo deste e, conseqüentemente, uma melhor retenção da informação. O que acontece é que os leitores ao tomarem conhecimento de que terão de realizar o resumo sem acesso ao texto processam a informação de modo a facilmente arquivá-la em memória. Em contraste, no caso do resumo elaborado na presença do texto, o processamento é menos activo e menos profundo uma vez que o leitor sabe que pode consultar o texto enquanto escreve o resumo. Hidi e Anderson também sugeriram que o resumo na presença do texto encoraja a utilização de estratégias superficiais como copiar directamente do texto.

Se resumir um texto na sua ausência incrementa a aprendizagem é porque a situação conduz a um processamento mais profundo da informação. No entanto, segundo Kirby (1992), não está claro que a ausência do texto contribua sempre para um processamento profundo. O autor sugere dois factores que limitam a generalização dos argumentos de Hidi e Anderson, baseando-se nos resultados obtidos no seu estudo com Pedwell (1991).

Para Kirby, um dos factores esquecidos por Hidi e Anderson é o efeito que os maus resumos podem ter na retenção da informação. Kirby e Pedwell (1991) descobriram, com estudantes universitários, que a tarefa do resumo na ausência do texto só realça a retenção quando esta é efectuada com qualidade e eficazmente, ou seja, se englobar as ideias mais importantes do texto.

Um segundo factor assinalado pelo autor é o facto de Hidi e Anderson não terem dado qualquer destaque às características individuais do sujeito que resume, nomeadamente, o possível efeito que as abordagens individuais à aprendizagem poderão ter na tarefa do resumo e respectiva retenção da informação. Kirby defende que a abordagem à aprendizagem do indivíduo poderá afectar a sua abordagem à tarefa do resumo em qualquer das duas condições, o que irá por sua vez afectar o resumo elaborado e, conseqüentemente, a sua retenção.

Kirby e Pedwell, no seu estudo de 1991, recorreram ao Questionário de Processo de Estudos de Biggs (1987) para aceder ao tipo de abordagem à aprendizagem dos sujeitos e relacioná-la com o desempenho na tarefa do resumo em ambas as condições. Os autores concluíram que o resumo na ausência do texto beneficiava quer os estudantes que adoptavam uma abordagem profunda à aprendizagem como aqueles que adoptavam a abordagem superficial.

A profundidade do processamento é um constructo complexo. Biggs (1987) e outros autores optaram por medi-la como uma diferença individual estável, através de respostas a um questionário; no entanto, na opinião de Kirby, pode também ser avaliada através da realização de uma tarefa de aprendizagem. Neste âmbito, o resumo é considerado uma tarefa ideal, uma vez que os resumos produzidos pelos alunos nos dão acesso à informação que consideraram como mais importante durante o estudo e como procederam à sua transformação.

Capítulo II

ESTUDO EMPÍRICO

1. OBJECTIVOS E HIPÓTESES

1.1. Objectivos

Os objectivos que nos propusemos atingir com o presente trabalho surgem, por um lado, da análise do modelo 3P de aprendizagem proposto por Biggs (1993), que enquadra o sistema de aprendizagem num modelo esquemático onde as variáveis de ordem pessoal e contextual afectam o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, os seus resultados. Por outro, foram influenciados por duas investigações conduzidas por Kirby (1991; 1992), que estudam os efeitos da ausência ou presença do texto durante a tarefa do resumo em alunos com diferentes tipos de abordagem à aprendizagem.

A análise destas perspectivas teóricas levaram a que colocássemos duas questões: *Que relação existe entre o processo de aprendizagem (abordagens à aprendizagem) e o produto resultante (rendimento escolar / tarefa do resumo)? Como varia o desempenho de alunos com diferentes abordagens à aprendizagem na realização de resumos escritos na ausência e presença do texto?*

Na tentativa de encontrar as respostas a estas questões, formulámos os seguintes objectivos:

1. Identificar as abordagens à aprendizagem dos alunos do Ensino Secundário Recorrente a Distância do CNED.
2. Relacionar o tipo de abordagem à aprendizagem com o rendimento dos alunos.
3. Relacionar o tipo de abordagem à aprendizagem com o desempenho na tarefa do resumo escrito na ausência e presença do texto.
4. Relacionar a condição da tarefa do resumo com a profundidade de processamento da informação do texto.

1.2. Hipóteses e Questão de Investigação

Com base nos pressupostos teóricos e nos objectivos anteriormente enunciados, formulámos para o nosso estudo as seguintes hipóteses de investigação:

H1 – Existe uma correlação positiva e significativa entre as estratégias de aprendizagem adoptadas pelos alunos e as suas motivações para aprender.

Segundo Biggs (1987), a motivação do aluno para aprender ou desempenhar uma tarefa de estudo (superficial, profunda e de alto-rendimento) leva-o adoptar uma estratégia de aprendizagem congruente com os seus motivos (superficial, profunda e de alto-rendimento). Esta combinação motivo-estratégia dará origem a três tipos de abordagens à aprendizagem: superficial, profunda e de alto-rendimento.

H2 – Existem diferenças significativas no desempenho académico dos alunos consoante o tipo de abordagem à aprendizagem adoptada. Os alunos que utilizam preferencialmente a abordagem profunda obtêm melhores resultados, quer ao nível académico quer nos resumos que realizam (independentemente da condição da tarefa).

Várias investigações e autores apontam no sentido de existir uma relação entre o tipo de abordagem adoptada pelo aluno e a qualidade dos seus resultados académicos. Da análise teórica realizada, pudemos constatar a unanimidade quanto à associação da abordagem superficial aos baixos desempenhos académicos e os bons desempenhos educacionais à abordagem profunda.

H3 – Existem diferenças significativas entre a condição de realização da tarefa do resumo (texto ausente e texto presente) e o desempenho na mesma. Espera-se que os alunos superficiais tenham melhores desempenhos no resumo realizado no texto presente quando comparado com a condição de texto ausente e que esta diferença não aconteça com os alunos profundos.

Os resultados da investigação realizada por Kirby e Pedwell (1991), junto de estudantes universitários, revelam que o desempenho na tarefa do resumo dos alunos de abordagem profunda não se altera quando realizam o resumo na ausência do texto. O mesmo não acontece com os alunos superficiais; os autores concluíram que o resumo realizado na presença do texto estimula, nestes alunos, um processamento superficial da informação e o recurso a estratégias superficiais. Os autores consideram que a diminuição do desempenho dos alunos superficiais aquando da realização do resumo na ausência do texto se deve à sua falta de habilidade em recorrer a estratégias profundas. Por este motivo apenas aconselham a realização de resumos na ausência do texto aos alunos que dominam as técnicas de resumo ou que adoptem uma abordagem à aprendizagem profunda.

Questão de Investigação – Haverá diferenças significativas quanto à importância atribuída aos enunciados incluídos e omitidos nos resumos nas condições de ausência e presença do texto para alunos superficiais e profundos?

Esta questão surge, tal como as hipóteses anteriores, da análise das investigações conduzidas por Kirby (1991, 1992) na área do resumo escrito realizado quer na presença, quer na ausência do texto. Segundo o autor, o resumo quando realizado na ausência do texto, por não permitir a utilização da estratégia “copia-elimina”, contribui para uma memorização da informação essencial e à escrita por palavras próprias. A decisão de incluir ou omitir no resumo uma determinada informação do texto pressupõe que o leitor tenha pensado com maior ou menor profundidade sobre essa mesma informação. Nestas condições, questionamo-nos sobre a importância atribuída à informação seleccionada no texto para incluir e omitir no resumo nas duas condições de realização do resumo.

2. METODOLOGIA

2.1. Tipo de Investigação

Para a concretização da presente investigação recorreremos a uma metodologia (não-experimental) que decorreu em duas fases:

Fase I – Aplicação do Questionário de Processos de Aprendizagem (QPA), tendo em vista a caracterização da população de alunos quanto ao tipo de abordagem à aprendizagem (processo);

Fase II – Realização, por parte da amostra, de um resumo escrito em duas condições distintas: texto ausente / texto presente.

Num primeiro momento, aplicámos o QPA a toda a população de alunos que frequentava na data o Ensino Secundário Recorrente no CNED no sentido de classificarmos os alunos em função do tipo de abordagem à aprendizagem. Posteriormente, foi seleccionada uma amostra representativa de dois tipos de abordagem (superficial e profunda) a qual foi alvo do segundo momento deste estudo: a realização do resumo escrito nas condições de texto ausente e texto presente.

2.2. População e Amostra

2.2.1. Caracterização da População

O presente estudo está circunscrito à população de alunos que frequenta o Ensino Secundário Recorrente a Distância no CNED. Na altura em que iniciámos a investigação estavam matriculados neste curso cerca de 400 alunos⁵. Estes, por serem militares da Armada encontravam-se dispersos geograficamente por diferentes unidades da Marinha, tal como podemos constatar pelos dados da tabela 3.

Tabela 3 – Situação Geográfica da População

Situação Profissional (unidades)	Indic. Abs.	%
<i>Unidades em Terra</i>		
Distrito de Lisboa	156	39
Fora do distrito de Lisboa	133	33
<i>Embarcados (a navegar)</i>	111	28
TOTAL	400	100

Dos 400 questionários enviados apenas recebemos 133, dos quais três foram anulados por falhas de preenchimento. Estes 130 alunos que preencheram correctamente o QPA constituem a população alvo da primeira fase do nosso estudo.

Como podemos constatar, através da observação da tabela 4, todos os questionários recebidos foram preenchidos por alunos do sexo masculino, facto compreensível, atendendo a que aproximadamente 95% dos alunos do CNED são homens. Quanto às habilitações literárias, os alunos distribuem-se por três níveis de ensino, dos quais se destaca o 9º ano de escolaridade com 65% do total de alunos.

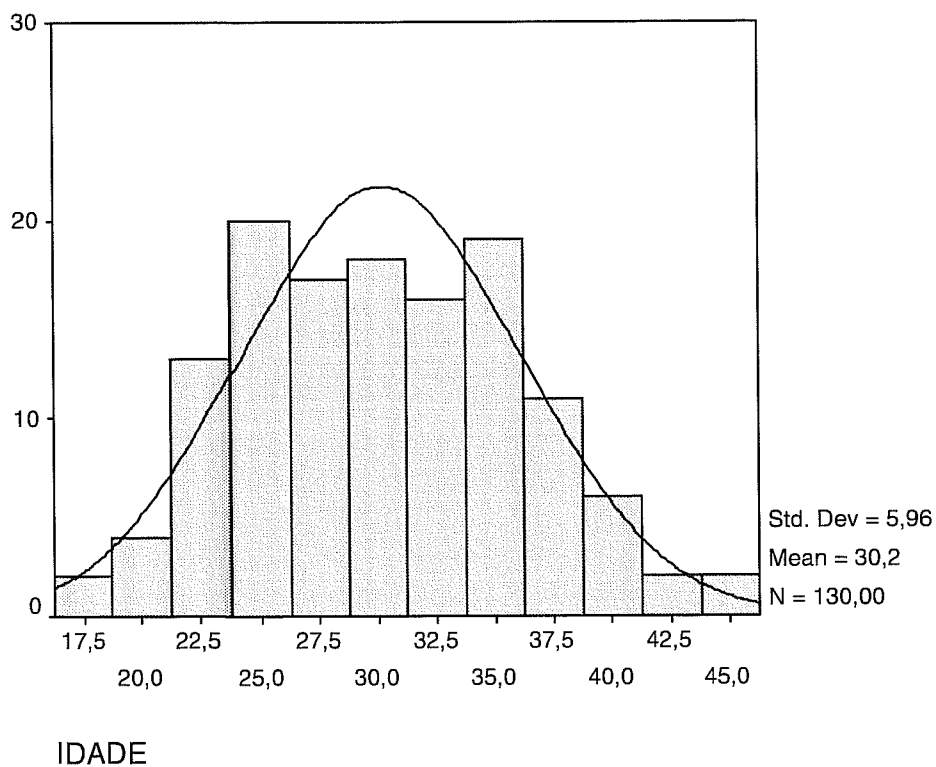
⁵ Presentemente – Abril de 2002 – encontram-se matriculados cerca de 1100 alunos.

Tabela 4 – Habilitações e Género da População

	Freq.	%
Género		
Masculino	130	100
Habilitações Literárias		
9º ano	87	67
10º ano incompleto	32	25
11º ano incompleto	11	8
TOTAL	130	100

No gráfico da ilustração 5 podemos observar que, apesar da grande amplitude de idades, dos 17 aos 45 anos, a maioria concentra-se entre os 25 e os 35, sendo a média de idade – 30 anos.

Ilustração 5– Gráfico da Distribuição da População segundo a variável Idade



2.2.2. Caracterização da Amostra

Após a classificação e agrupamento da população de alunos em função do tipo de abordagem à aprendizagem adoptada, superficial ou profunda, seleccionámos uma amostra homogénea, em termos de habilitações académicas, de 30 alunos para a realização da segunda fase deste estudo, dos quais: 15 de abordagem superficial e 15 de abordagem profunda.

Tabela 5 – Habilitações Literárias da Amostra

Habilitações Literárias	Abordagem à Aprendizagem	
	Superficial	Profunda
9º ano	6	6
10º ano incompleto	8	8
11º ano incompleto	1	1
TOTAL	15	15

2.3. Instrumentos

Na realização deste estudo foram utilizados os seguintes instrumentos:

1. QPA – Questionário de Processos de Aprendizagem (*vide* anexo 1).
2. Dois Textos Expositivos (*vide* anexo 2);
3. Duas Grelhas de Classificação de Enunciados, uma para cada texto (*vide* anexo 3)

Além destes instrumentos recorreremos, em ambas as fases do estudo, à Base de Dados dos alunos do CNED, para recolher dados que nos permitissem caracterizar a população e a amostra quanto às variáveis: idade, habilitações escolares e resultados académicos.

2.3.1. O QPA - Questionário de Processos de Aprendizagem

As abordagens à aprendizagem adoptadas pelos alunos do CNED foram o ponto de partida de toda esta investigação, por essa razão podemos afirmar que o QPA – *Questionário de Processos de Aprendizagem* – constitui o principal instrumento desta investigação.

O QPA utilizado, constituiu uma adaptação para a língua portuguesa, efectuada por Rosário (1999), do LPQ – *Learning Process Questionnaire*, desenvolvido em 1987 por Biggs, com o intuito de avaliar as formas mais comuns dos alunos encararem as tarefas escolares e organizarem os seus recursos individuais tendo em vista alcançar o seu objectivo de aprendizagem.

O QPA é composto por 36 itens que reproduzem um modelo hierárquico de seis subescalas: três relacionadas com variáveis motivacionais (Superficial, Profunda e de Alto-Rendimento) e três referentes às estratégias adoptadas (Superficial, Profunda e de Alto-Rendimento) no decorrer da aprendizagem.

Estas seis sub-escalas convergem, de acordo com a teoria original de Biggs (1985), em três tipos de abordagem à aprendizagem que combinam o tipo de motivação com o tipo de estratégia adoptada pelo aluno.

2.3.2. Os Textos Expositivos e as Grelhas de Classificação dos Enunciados

Os dois textos expositivos utilizados neste estudo, foram concebidos respeitando a estrutura da descrição, segundo a classificação de Meyer (1985, cit. por Giasson, 1990). Ambos os textos, com 209 palavras, foram avaliados por dois professores de português, de forma a garantirmos a utilização de uma linguagem e estrutura ao nível do 9º ano de escolaridade.

Os textos expositivos são habitualmente mais difíceis de compreender do que os narrativos (Alonso, 1985; Giasson, 1993). Ao optarmos pelos textos expositivos, pretendíamos perceber como os alunos compreendem e resumem os textos expositivos – categoria que incluiu os textos técnicos e científicos e que possui uma enorme importância prática no âmbito educativo, atendendo a que maioria dos livros escolares pertence a esta classe de discurso (Alonso, 1985).

A fim de se avaliar os conteúdos e a eficiência dos resumos, de acordo com o método de classificação de Kirby (1992), cada um dos textos foi dividido em 14 unidades de ideias ou “enunciados”. Neste método um enunciado é definido como uma frase individual ou ideia (Bransford & Johnson, 1972, cit. por Kirby, 1992).

Assim, para cada um dos textos foi construída uma grelha de classificação dos enunciados, onde a escala de avaliação utilizada para atribuir o nível de importância era qualitativa e com cinco níveis crescentes de importância: 1 - Nada Importante; 2 - Pouco Importante; 3 – Importante; 4 – Muito Importante e 5 – Importantíssima.

2.4. Procedimentos

A fim de sintetizarmos os procedimentos e os instrumentos utilizados para a concretização deste estudo, apresentámos na tabela 6 os pontos principais das duas etapas do estudo.

Tabela 6 – Procedimentos e Instrumentos do Estudo

FASE I	FASE II
<p>População</p> <ul style="list-style-type: none"> • 130 alunos do E.S.R.D.⁶ <p>Instrumentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • QPA – Questionário de Processos de Aprendizagem <p>Procedimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicação do QPA; • Análise factorial das sub-escalas; • Análise da consistência interna dos itens. 	<p>Amostra</p> <ul style="list-style-type: none"> • 15 alunos de Abordagem Profunda e 15 de Abordagem Superficial <p>Instrumentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dois Textos Expositivos (<i>vide</i> anexo 2); • Duas Grelhas de Classificação de Enunciados, uma para cada texto (<i>vide</i> anexo 3). <p>Procedimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização do resumo escrito na ausência e presença do texto; • Classificação dos enunciados dos textos; • Avaliação dos resumo

Fase I – Aplicação do QPA

O preenchimento do QPA pelos alunos, ao contrário do que habitualmente é efectuado, foi um processo conduzido à distância, em virtude dos alunos do CNED se encontrarem dispersos geograficamente, por todo o país e estrangeiro. Assim, recorreu-se ao correio e ao e-mail para fazer chegar o QPA a toda a nossa população alvo. Juntamente com o questionário seguiu uma carta, uma folha com as instruções de preenchimento e um envelope selado. Na carta apresentámos o objectivo do estudo, garantimos a confidencialidade das respostas e apelámos à participação e colaboração do aluno no

preenchimento e devolução do questionário com a maior brevidade possível, utilizando para isso o envelope selado incluso. Foi dado um contacto telefónico para o esclarecimento de quaisquer dúvidas na compreensão das instruções ou no preenchimento do questionário. As instruções de preenchimento encontravam-se explicitadas na página introdutória do QPA.

Passaram dois meses, até à obtenção dos 133 questionários. Foi, portanto, um processo moroso. O passo seguinte consistiu na análise factorial (rotação varimax) das escalas e sub-escalas do QPA a fim de averiguar a homogeneidade dos 36 itens – tabela 7.

Tabela 7 – Análise factorial final das sub-escalas do QPA

SUB-ESCALAS	Item	1	2
Motivação Superficial	1		.552
	25		.456
	31		.604
Estratégia Superficial	4		.705
	10		.695
	22		.704
Motivação Profunda	14	.787	
	20	.738	
	32	.710	
Estratégia Profunda	5	.666	
	11	.769	
	23	.756	
% Cumulativa de Variância Explicada		33,0	50,1

⁶ Ensino Secundário Recorrente a Distância.

Esta análise permitiu-nos identificar os itens menos homogêneos e proceder à sua eliminação. Assim, na subescala da motivação e estratégia superficial eliminámos os itens: 7, 3, 19 (MS) e 16, 28, 34 (ES) respectivamente. Na subescala na motivação e estratégia profunda foram retirados os seguintes itens: MP: 2, 8, 26; EP: 17, 29, 35. Os itens referentes às subescalas da abordagem de alto rendimento foram todos eliminados pois não se agrupavam de forma homogênea, ou seja, os itens referentes à motivação não se relacionam com os itens das estratégias de forma significativa. Por último, estes quando eliminados contribuíam para aumentar a consistência interna da escala. Deste processo de selecção, a escala inicial foi reduzida a 12 itens referentes às abordagens à aprendizagem superficial e profunda: 1, 25, 31 (MS); 4, 10, 22 (ES) e 14, 20, 32 (MP); 5, 11, 23 (EP) respectivamente.

Conforme podemos observar na tabela 8, a consistência interna destes dois grupos de itens foi medido pelo coeficiente alfa de Cronbach. A partir deste momento todas as análises efectuadas com o QPA terão por base esta nova versão da escala. Podemos considerar que os valores obtidos são indicadores de uma boa consistência interna.

Tabela 8 – Consistência Interna dos Itens seleccionados para as escalas Superficial e Profunda

ABORDAGEM	Alfa
Superficial	.689
Profunda	.836

Com base nos itens seleccionados, procedemos à classificação dos alunos em função das motivações e estratégias subjacentes ao seu processo de aprendizagem – superficial ou profundo. Após esta classificação foram seleccionados 15 alunos de cada uma das abordagens: superficial e profunda. Durante o processo de selecção dos alunos, foram eliminados aqueles que por motivos profissionais se encontravam impossibilitados de vir ao CNED para o desenvolvimento da segunda fase do estudo.

Fase II - Realização do Resumo Escrito na Ausência e Presença do Texto

A segunda fase deste estudo prosseguiu com a amostra dos 30 alunos. Pretendia-se, agora, avaliar se a presença e ausência do texto na tarefa do resumo influenciava o desempenho do aluno e de que forma este desempenho se relacionava com o tipo de abordagem dos alunos.

Uma vez que a tarefa do resumo escrito teria de ser presencial, os alunos foram contactados no sentido de solicitarmos a sua deslocação às instalações do CNED. Mais uma vez, a dispersão geográfica dos alunos, contribuiu para a morosidade desta segunda etapa. Apesar das inúmeras dificuldades apresentadas pelos alunos em se deslocar ao CNED, conseguimos, em muitos dias, realizar esta tarefa com quatro alunos em simultâneo. As instruções dadas aos sujeitos foram sempre as mesmas: os sujeitos foram informados que teriam de resumir dois textos diferentes e que este resumo iria ser realizado em condições distintas – um dos textos seria resumido com acesso ao mesmo e o outro na ausência do texto.

De seguida, descreve-se, passo a passo, o procedimento com cada um dos 30 sujeitos.

I – Leitura e Resumo Escrito (na ausência e presença do texto)

Tendo como objectivo avaliar a profundidade de processamento da informação dos textos, os alunos resumiram os dois textos em condições distintas: com acesso ao texto e sem acesso ao texto.

Com o texto presente:

Pediu-se a cada aluno que lesse o texto com atenção e que realizasse um resumo do mesmo na folha entregue para o efeito. Não foi imposto qualquer limite de tempo para a concretização da tarefa.

Com o texto ausente:

Pediu-se a cada aluno que lesse o texto com atenção pois iria realizar um resumo do mesmo, sem o acesso ao texto. O aluno foi instruído que, uma vez terminada a leitura, o texto seria removido e realizaria o resumo sem poder voltar a relê-lo. Ficou claro que o aluno poderia ler o texto quantas vezes quisesse até ao momento em que o entregasse. Tal como aconteceu na condição de texto presente, também aqui, não foi imposto qualquer limite de tempo para a leitura do texto ou elaboração do resumo.

É importante salientar que:

- em ambas as condições, as instruções foram explicitadas de forma clara aos alunos, antes destes iniciarem as tarefas;
- nos dois grupos da amostra: superficial e profundo, os textos A e B foram alternados de forma a que o resumo do mesmo texto fosse realizado com acesso e sem acesso o mesmo número de vezes em ambos os grupos.

II – Classificação da Importância dos Enunciados dos Textos para a sua boa Compreensão

Após a realização de cada resumo os alunos classificaram os 14 enunciados do texto, em função do grau de importância que lhe atribuíam para uma boa compreensão do mesmo.

Atendendo a que a decisão de incluir ou omitir no resumo uma determinada informação do texto pressupõe que o leitor tenha pensado com maior ou menor profundidade sobre essa mesma informação (Kirby, 1992), com esta classificação pretendíamos avaliar qual a relação entre as frases classificadas, pelos alunos, como mais importantes, para a compreensão global do texto e a sua inclusão no resumo.

III – Avaliação dos Resumos

A avaliação dos resumos foi realizada por um júri composto por nove professores da disciplina de Português do Ensino Básico e Secundário, tendo por base os seguintes critérios:

Na redacção do resumo, o aluno:

- selecciona as ideias principais do texto e elimina as secundárias;
- utiliza o menor número possível de palavras;
- integra as ideias do texto;
- mantém a coerência das ideias do texto;
- utiliza as suas próprias palavras.

Os 60 resumos foram agrupados em grupos de 20, de forma a que cada um fosse classificado por três professores diferentes. Os resumos foram entregues aos professores, juntamente com os critérios de classificação, sem qualquer identificação do aluno ou da condição de realização. O resultado final de cada resumo, numa escala de 0 a 20 valores, foi encontrado através da média das classificações atribuídas por cada um dos professores.

Para que não houvesse dualidade de critérios no que respeita às ideias principais e secundárias do texto, foi entregue a todos os professores uma grelha com as classificações médias dadas, anteriormente pelos mesmos professores, a cada um dos 14 enunciados dos textos.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos serão descritos e analisados, tendo por base os objectivos do estudo e as hipóteses formuladas. As técnicas estatísticas utilizadas para análise dos dados foram: o Teste T de diferenças de médias e o coeficiente de correlação R de Pearson .

O primeiro objectivo que nos propusemos alcançar foi o de *identificar as abordagens à aprendizagem dos alunos do Ensino Secundário Recorrente a Distância do CNED*. Os dados recolhidos através da aplicação do QPA, permitiram-nos, caracterizar a população de alunos quanto ao perfil adoptado durante o processo de aprendizagem.

3.1. Distribuição dos Alunos pelas Abordagens à Aprendizagem

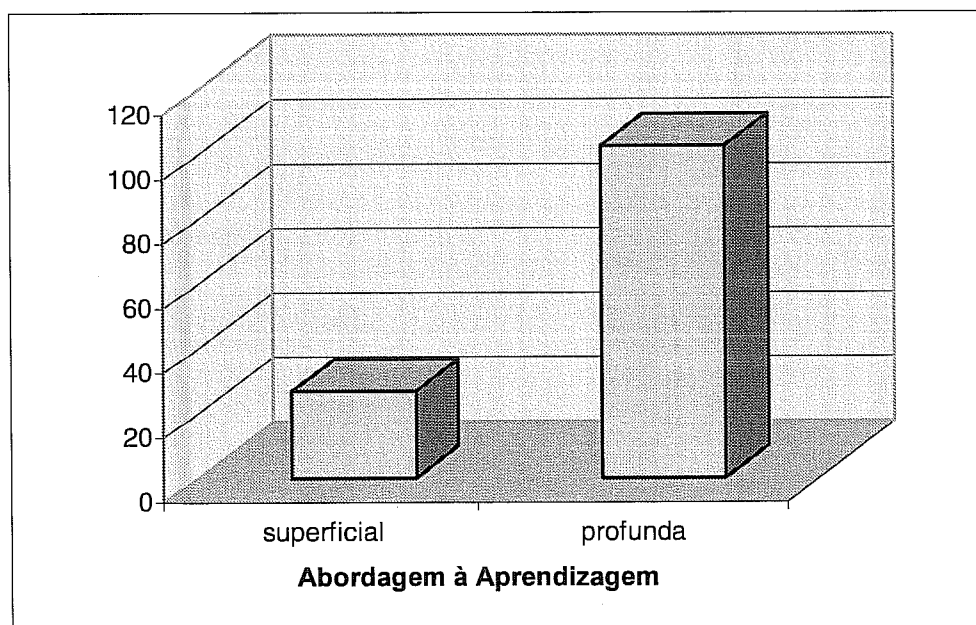
Na tabela 9 podem ser consultadas as proporções relativas à distribuição da população de alunos pelos dois tipos de abordagem à aprendizagem analisados. Como se pode constatar, de acordo com os itens analisados, a abordagem superficial está bastante menos representada comparativamente com a abordagem profunda.

Tabela 9 – Perfis dos Alunos nas Abordagens à Aprendizagem

ABORDAGEM	Frequência	%
Superficial	27	20.8
Profunda	103	79.2
TOTAL	130	100

Os valores das escalas de abordagem à aprendizagem, apresentados no gráfico da ilustração 6, permitem-nos afirmar que os alunos do Ensino Secundário do CNED, utilizam preferencialmente a abordagem profunda quando desempenham tarefas de aprendizagem.

Ilustração 6 – Gráfico do Perfil dos Alunos quanto ao tipo de Abordagem à Aprendizagem



3.2. A Congruência Motivo – Estratégia: teste da H1

Com a hipótese 1 pretendíamos verificar *a existência de uma correlação positiva e significativa entre as estratégias de aprendizagem adotadas pelos alunos e as suas motivações para aprender.*

A fim de testar esta hipótese, analisámos a relação existente entre as motivações e estratégias, quer profundas, quer superficiais, através do coeficiente de correlação de Pearson, cujos resultados apresentamos na tabela 10.

Tabela 10 – Coeficiente de Correlação de Pearson entre Motivos e Estratégias

	MS	ES	MP	EP
MS	1,00			
ES	0,379*	1,00		
MP	0,032	-0,276	1,00	
EP	-0,106	-0,358	0,715*	1,00

* Correlation is significant at the 0.01 level
(2-tailed)

Tal como podemos observar pelos resultados a sombreado, estes revelam a existência de uma relação moderada entre a estratégia superficial e a motivação superficial (0,379) e uma relação elevada entre a estratégia profunda e a motivação profunda (0,715), valores que corroboram a nossa hipótese.

Estes valores possibilitam-nos afirmar que os alunos do CNED adoptam estratégias de aprendizagem congruentes com a motivação que os leva a aprender.

3.3. Abordagem à Aprendizagem e o desempenho acadêmico na tarefa do resumo: teste da H2

A segunda hipótese deste estudo previa a *existência de diferenças significativas no desempenho acadêmico dos alunos consoante o tipo de abordagem adotada, sendo de esperar que os alunos que utilizassem preferencialmente a abordagem profunda obtivessem melhores resultados, quer ao nível académico quer nos resumos que realizam.*

Para testar esta hipótese, utilizamos o Teste T para comparar a média das notas obtidas pelos alunos dos dois tipos de abordagem: superficial e profunda.

Na tabela 11 podemos observar a relação entre as médias e o desvio-padrão das notas e as abordagens à aprendizagem. Como podemos verificar, apesar dos valores médios serem muito aproximados, em ambos os grupos, os alunos “profundos” apresentam uma média ligeiramente superior aos “superficiais”, apesar das diferenças entre os dois grupos não serem significativas. Os resultados não confirmam a H2, no que respeita aos resultados académicos, mas vão no sentido do que havíamos previsto.

Tabela 11 – Média dos Resultados Escolares por Abordagem à Aprendizagem

ABORDAGEM	Média	Desvio Padrão	T	p
Superficial	10.00	2.67	- 1.656	0.101
Profunda	11.36	3.39		

Na tabela 12 apresentamos as médias das classificações obtidas pelos sujeitos da amostra⁷ nas duas condições: texto presente e texto ausente.

Tabela 12 – Classificações dos Resumos realizados na condição de texto ausente e presente

	<i>Abordagem Superficial</i>		<i>Abordagem Profunda</i>	
	MN TP	MN TA	MN TP	MN TA
Média	7.93	8.53	9.27	8.80
D.P.	3.73	4.10	3.73	3.17

MN TA – Nota Média atribuída ao Texto Ausente

MN TP – Nota Média atribuída ao Texto Presente

Ao observarmos os resultados na tabela 12 constatamos que o desempenho dos alunos de Abordagem Profunda, na tarefa do resumo independentemente da condição de realização, foi superior ao dos alunos de Abordagem Superficial. Todavia, também aqui as diferenças entre os resultados obtidos pelos alunos superficiais e os profundos não são significativas, conforme demonstram os valores do teste T, apresentados na tabela 13, logo a H2 não se verifica.

Tabela 13 - Teste T para amostras independentes – notas dos resumos nas duas condições da tarefa

Condição da tarefa	t	p
Texto ausente	-0,199	0,844
Texto presente	-0,979	0,336

3.4. A tarefa do resumo – condição de realização vs desempenho: teste da H3

A hipótese 3 pressupunha a **existência de diferenças significativas entre a condição de realização da tarefa do resumo (texto ausente e texto presente) e o desempenho na mesma**. Esperávamos que os alunos superficiais obtivessem melhores desempenhos nos resumos realizados na presença do texto do que os realizados na ausência do texto. Quanto ao desempenho dos alunos profundos não se esperava alterações no desempenho.

Neste sentido, aplicámos o teste T para amostras emparelhadas entre as notas obtidas nas duas condições de realização do resumo e o tipo de abordagem à aprendizagem.

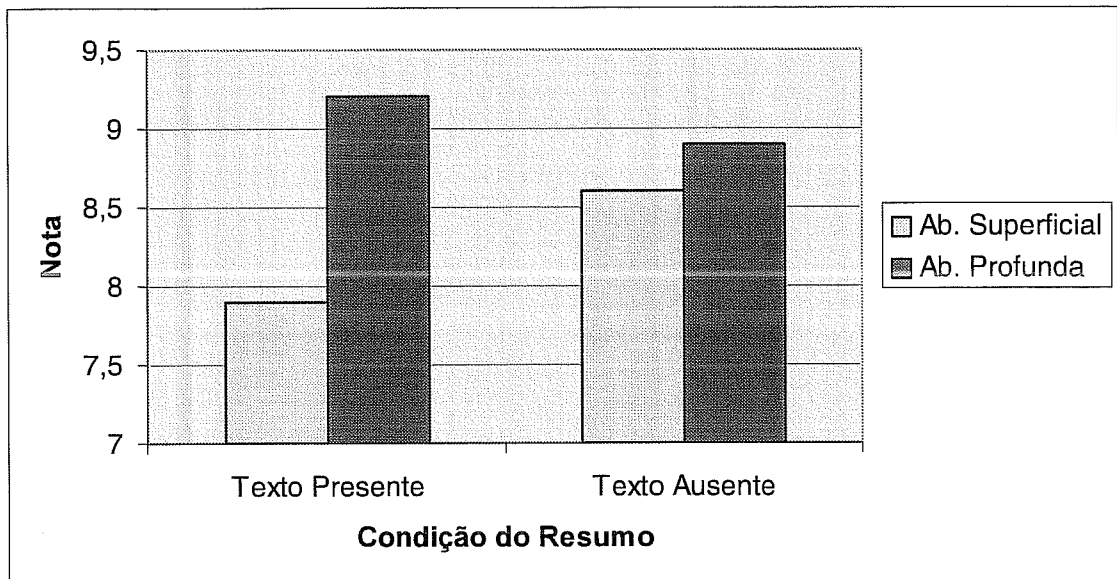
Tabela 14 – Teste T para amostras emparelhadas entre a nota do Resumo e a Abordagem

	Abordagem Superficial	Abordagem Profunda
Nota Texto Presente & Nota Texto Ausente	T = 0.553 p. 0.589	T = - 0.467 p. 0.648

Os resultados apresentados na tabela 14, demonstram que para cada um dos grupos de alunos, não existem diferenças significativas, entre as notas obtidas nos resumos realizados na condição de texto ausente e na de texto presente. Se isto era esperado para os alunos profundos o mesmo não aconteceu face ao esperado para os alunos superficiais que obtiveram resultados que apontam no sentido contrário ao da hipótese. Com efeito, os alunos superficiais obtêm melhores resultados quando elaboram o resumo na ausência do texto, tal como está representado na ilustração 7.

⁷ No anexo 4, apresentamos as notas obtidas por cada um dos 30 alunos, nas duas condições da tarefa.

Ilustração 7– Gráfico da Relação Processo – Produto: desempenho dos alunos na realização dos dois resumos



Como podemos constatar pela observação do gráfico, o desempenho dos dois grupos na situação de texto ausente é oposta: enquanto que os alunos profundos baixam o seu desempenho, os superficiais aumentam.

3.5. Abordagem e Profundidade de Processamento da Informação: Questão de Investigação

A questão de investigação que colocámos – *Haverá diferenças significativas entre o nível de importância atribuído aos enunciados incluídos e omitidos nos resumos e a condição de realização deste (texto ausente ou texto presente) para os alunos superficiais e profundos?*

Na procura de uma resposta analisámos o nível médio de importância atribuído, pelos alunos, aos enunciados incluídos e omitidos nos resumos realizados em ambas as condições: texto ausente e texto presente (anexo 5).

Nas tabela 15, podemos comparar os valores médios de importância atribuída, pelos alunos da amostra, aos enunciados incluídos e omitidos nos dois resumos.

Tabela 15 – Médias da importância atribuída aos enunciados incluídos e omitidos nos resumos nas duas condições da tarefa

		NMIA	Média	Desvio Padrão
TEXTO PRESENTE	Abordagem Profunda	Inclusões	3,4	1,0
		Omissões	3,1	1,1
	Abordagem Superficial	Inclusões	3,9	0,6
		Omissões	3,2	0,6
TEXTO AUSENTE	Abordagem Profunda	Inclusões	3,4	1,0
		Omissões	3,8	0,5
	Abordagem Superficial	Inclusões	3,8	0,3
		Omissões	3,3	0,6

NMIA – Nível médio de importância atribuído

A fim de verificarmos a existência de diferenças significativas entre as médias apresentadas nas tabelas 15, aplicámos o teste T. Os resultados obtidos – tabela 16 – permitem-nos confirmar a existência de diferenças significativas ($p = 0.02$) entre os enunciados omitidos nos resumos realizados na ausência do texto e na presença do texto para os alunos de abordagem profunda.

Tabela 16- Teste T para Amostras Emparelhadas entre o Nível Médio de Importância Atribuído aos Enunciados Incluídos e Omitidos nos Resumos realizados nas duas condições

	NMIA	T	p
Abordagem Superficial	Inclusões TP - TA	0.284	0.780
	Omissões TP - TA	-0.878	0.395
Abordagem Profunda	Inclusões TP - TA	0.000	1
	Omissões TP - TA	-2.205	0.045

NMIA – Nível médio de importância atribuído

TP – Texto Presente TA – Texto Ausente

Na realidade, conforme podemos constatar pelas médias de importância atribuídas aos enunciados omitidos pelos alunos de abordagem profunda, estes atribuíram uma importância muito maior aos enunciados omitidos no resumo realizado na ausência do texto (3.8) do que aos omitidos no resumo feito na presença do texto (3.1).

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Que relação existe entre as abordagens à aprendizagem e o desempenho académico ou na tarefa do resumo escrito? Como varia o desempenho de alunos com diferentes abordagens à aprendizagem na realização de resumos escritos nas condições de texto ausente e texto presente?

Estas questões, como já foi referido, foram o ponto de partida deste estudo. Procurámos compreender o papel que as abordagens à aprendizagem desempenham academicamente e a influência da condição de realização da tarefa do resumo na profundidade de processamento da informação, pelo que nos propusemos atingir os seguintes objectivos:

1. Identificar as abordagens à aprendizagem dos alunos do Ensino Secundário Recorrente a Distância do CNED.
2. Relacionar o tipo de abordagem à aprendizagem com o rendimento dos alunos.
3. Relacionar o tipo de abordagem à aprendizagem com o desempenho na tarefa do resumo na ausência e presença do texto.
4. Relacionar a condição tarefa do resumo com a profundidade de processamento da informação do texto.

Estabelecemos um hipótese para cada um dos três primeiros objectivos– H1, H2 e H3. Para responder ao último objectivo foi colocada uma questão de investigação.

H1 – *Existe uma correlação positiva e significativa entre as estratégias de aprendizagem adoptadas pelos alunos e as suas motivações para aprender.*

Indo ao encontro da estrutura teórica subjacente ao QPA de Biggs (1987), os resultados demonstram haver uma congruência motivo-estratégia, quer nas sub-escalas referentes à abordagem superficial (0,379), quer nas da abordagem profunda (0,715). Ou seja, os alunos do Ensino Secundário do CNED, que estudam apenas por motivos superficiais, do tipo instrumental, tais como o de estudar por imposições externas (e.g. a exigência do 10º ano como habilitação mínima para a promoção a Sargento) tendem a optar por estratégias de aprendizagem igualmente superficiais, como por exemplo, estudar de um modo mecanizado apenas os conteúdos identificados como os mais prováveis de virem a ser avaliados (e.g. estudar apenas as perguntas do teste modelo).

Já os alunos motivados intrinsecamente, i.e., profundamente, encaram a aprendizagem de uma forma totalmente diferente. Nestes casos o envolvimento pessoal do aluno, o interesse em compreender e relacionar os conteúdos com conhecimentos anteriores, leva-os a adoptar estratégias de aprendizagem congruentes com essa motivação, como por exemplo reflectir e comparar com situações práticas.

Como disse Nolen (1996, p.336), *sem compreendermos os objectivos e as metas a que se propõe o aluno jamais poderemos prever as suas estratégias de aprendizagem.*

As respostas às questões: “*por que estou a estudar?*” – componente afectiva/motivacional; “*como é que vou atingir esses objectivos?*” – componente cognitiva/estratégica, são, de um modo simplista, o espelho, quer dos motivos, quer das estratégias que movem o aluno e que ditam o seu processo de aprendizagem.

A forma, ou o modo congruente como estas respostas se agrupam traduzem o tipo de abordagem à aprendizagem do aluno: superficial, profundo ou de alto rendimento.

A análise aos resultados do QPA permitiu-nos, ainda, observar a orientação geral dos alunos, que frequentam o curso do Ensino Secundário Recorrente a Distância no CNED, no que respeita aos processos de aprendizagem adoptados. Constatámos que a abordagem profunda é a forma preferencialmente adoptada – a maioria dos alunos destes estudo (79%) optam por este tipo de abordagem.

A **hipótese 2**, não se verificou estatisticamente, mas os resultados encontrados apontam no sentido da mesma.

H2 – Existem diferenças significativas no desempenho académico dos alunos consoante o tipo de abordagens à aprendizagem adoptada. Os alunos que utilizam preferencialmente a abordagem profunda obtêm melhores resultados, quer ao nível académico quer nos resumos que realizam na condição de texto ausente quer na de texto presente.

Apesar de várias investigações apontarem a existência de diferenças significativas, entre os resultados académicos de alunos superficiais e profundos, os resultados obtidos neste estudo não corroboram esta ideia. Pudemos constatar que o desempenho académico dos alunos profundos é, em média, superior ao dos superficiais, contudo as diferenças encontradas não são significativas ($p=0.101$).

Atendendo às características que distinguem os alunos de abordagem superficial e profunda na realização de tarefas de aprendizagem, como por exemplo o resumo escrito, seria de prever que os alunos “profundos” conseguissem igualmente melhores resultados na tarefa do resumo do que os alunos “superficiais”. Na realidade, as médias obtidas pelos alunos profundos foram, em ambos os casos, superiores às dos alunos superficiais, contudo as diferenças observadas não são significativas ($p=0,844$ texto ausente e $p=0,336$ texto presente).

Não podemos esquecer que este estudo é um dos primeiros a ser realizado com uma população de alunos adultos do Ensino Secundário na modalidade a distância. As características particulares do sistema de Ensino Recorrente para adultos, poderão ser uma das justificações para a obtenção destes resultados. É um facto, que nesta modalidade de ensino, mais do que em qualquer outra, a população de alunos é bastante heterogénea em muitos aspectos. São alunos adultos com um passado escolar diversificado, um percurso profissional variado, com diferentes experiências de vida onde as idades podem variar entre os 17 e os 45 anos, como é o nosso caso.

Há ainda que considerar as diferentes realidades e ambientes de aprendizagem destes alunos. O facto de estudarem de forma independente, não é sinónimo de que todos o possam fazer em condições de igual comodidade. O aluno de ensino a distância é livre de estudar onde e quando quiser, no entanto, no caso dos alunos do CNED, esta liberdade acaba por ser bastante limitada, quando nos confrontamos com alunos que prestam serviço em navios, submarinos ou estão em missão no estrangeiro. Nestes casos, a liberdade dos alunos é restringida pelas próprias características do ambiente profissional em que estes se encontram.

Pensamos ser legítimo questionar, até que ponto o desempenho destes dois grupos de alunos: abordagem superficial e os de abordagem profunda, é influenciado pelo ambiente em que desenvolvem as suas aprendizagens?

Perante estes factos, talvez fosse pertinente em investigações futuras controlar estas variáveis, de forma a verificarmos até que ponto podemos extrapolar os resultados obtidos em investigações realizadas com alunos do Ensino Secundário Regular e Superior, para o Ensino de Adultos a Distância.

A hipótese 3 – Existem diferenças significativas entre a condição de realização da tarefa do resumo (texto ausente e texto presente) e o desempenho na mesma. Espera-se que os alunos superficiais tenham melhores desempenhos no resumo realizado no texto presente quando comparado com a condição de texto ausente e que esta diferença não aconteça com os alunos profundos – também não se verificou estatisticamente e os resultados obtidos contrariam o previsto. Ou seja, os alunos superficiais conseguiram melhores resultados nos resumos realizados na ausência do texto.

Segundo Hidi & Anderson (1986, cit. por Kirby, 1991), uma das técnicas que incrementa o processamento profundo do texto é o resumo deste na sua ausência. A realização do resumo na presença do texto, pode inadvertidamente, encorajar a adoção de estratégias superficiais, como por exemplo: a cópia textual da informação contribuindo para um pior desempenho na tarefa. Hidi & Anderson defendem que a ausência do texto durante o resumo conduz a um processamento profundo dos conteúdos do texto. Os alunos que lêem o texto nestas condições acabam por se empenhar mais na identificação, compreensão e integração das ideias principais do que na condição de realização do resumo na presença do texto.

A investigação destes autores pode ser utilizada para explicar os resultados obtidos pelos alunos superficiais. O resumo realizado na ausência do texto, talvez por não permitir a utilização da estratégia superficial do “copiar-eliminar”, acaba por compelir os alunos superficiais a um tratamento mais profundo do texto, que termina numa selecção da informação essencial e à escrita por palavras próprias. Apesar desta ser uma possível explicação dos resultados obtidos, não podemos deixar de reflectir sobre alguns aspectos metodológicos, nomeadamente sobre as variáveis que interferem no processo de compreensão do texto, em particular as ligadas ao leitor.

A tarefa do resumo, para ser bem sucedida, implica o domínio, por parte de quem o realiza, de competências de leitura e compreensão específicas. Assim, no plano do leitor, variáveis como: a habilidade de leitura e compreensão, os conhecimentos anteriores sobre a temática do texto, a sua própria concepção de resumo, o conhecimento que possui sobre as regras de realização e a sua própria experiência em realizar resumos interferem, em diferentes níveis, no desempenho final do aluno.

Seria interessante, em estudos futuros, averiguar qual o peso de cada uma destas variáveis, no desempenho na tarefa do resumo escrito.

Quanto à questão de investigação – **Haverá diferenças significativas quanto à importância atribuída aos enunciados incluídos e omitidos nos resumos na condição de ausência e presença do texto para alunos superficiais e profundos?**, os resultados obtidos revelam a existência de diferenças significativas entre as duas condições de realização do resumo no que respeita aos enunciados omitidos pelos alunos profundos ($p= 0.045$).

À partida seria de esperar que independentemente da condição de realização do resumo, quer os alunos profundos, quer os superficiais, atribuísem sempre mais importância aos enunciados seleccionados para incluir no resumo do que aos escolhidos para omitir. Contudo, esta selecção “coerente” com o objectivo de qualquer resumo, apenas se verifica no caso dos alunos superficiais, que mantêm os mesmos critérios de selecção em ambas as condições de realização do resumo.

Mais contraditórios são os níveis médios de importância atribuída, pelos alunos profundos, à informação seleccionada para incluir e omitir nos resumos. O que se constata é que estes alunos atribuem exactamente a mesma importância aos enunciados incluídos nas duas condições de realização do resumo (3,4), mas dão mais importância (3,8) aos enunciados que excluem do resumo realizado na ausência do texto. Facto que talvez possa justificar a sua diminuição na situação de ausência do texto.

Tal como já tivemos oportunidade de referir, os resultados das investigações conduzidas por Kirby, faziam-nos prever um melhor desempenho por parte dos alunos profundos na situação de texto ausente, uma vez que, segundo este autor, esta condição beneficia os alunos que habitualmente adoptam estratégias profundas da aprendizagem. Na realidade os resultados obtidos neste estudo contrariam os do estudo de Kirby e fazem-nos colocar outra questão: *Porque razão os alunos profundos alteram os critérios de selecção da informação quando confrontados com a situação de realização do resumo na ausência do texto?*

CONCLUSÕES

Associado ao acto de ler está, sem dúvida, a procura de informação. No caso particular do estudo e da leitura dos manuais escolares, o que nos leva a lê-los é a busca de uma resposta, da definição de um conceito ou da compreensão de um determinado conteúdo. Compreender a dinâmica do processo de leitura é indiscutivelmente importante e talvez por isso esta tenha vindo a ser, desde há longa data, alvo de inúmeras investigações. Contudo, consideramos não menos importante analisar os processos envolvidos no acto da selecção e procura da informação durante o acto de ler, daí termos dedicado o presente estudo à tarefa do resumo.

Os resultados obtidos com esta investigação permitiram-nos caracterizar os alunos que frequentam o Ensino Secundário a Distância no CNED em dois aspectos:

- Tipo de Abordagem à Aprendizagem: nomeadamente os factores afectivos (motivação) e cognitivos (estratégias de aprendizagem) que adoptam no seu processo de aprendizagem;
- Desempenho na Tarefa do Resumo: pudemos conhecer o comportamento quer dos alunos de abordagem superficial quer dos profundos na situação de resumo escrito na presença e ausência do texto.

Constatámos que a maioria dos alunos que frequenta o curso do CNED, cerca de 80%, adopta uma abordagem à aprendizagem profunda, ou seja, são movidos por factores intrínsecos que se agrupam de forma congruente com o tipo de estratégias à aprendizagem utilizadas – estratégias estas habitualmente designadas de profundas.

Pensámos poder explicar este resultado, pelas características desta população de alunos. Assim, se tivermos em consideração que estes alunos são todos adultos profissionalmente activos, que voltam a estudar voluntariamente, a maioria com um objectivo bem definido, como por exemplo, a progressão na carreira, compreende-se que os mesmos se envolvam no processo de aprendizagem e procurem ser bem sucedidos neste.

Os resultados apontam para a existência de uma relação entre o tipo de abordagem à aprendizagem e o desempenho académico no geral e na tarefa de resumir textos escritos em particular. Apesar das diferenças não serem significativas, verificámos que os alunos de abordagem profunda conseguem um melhor desempenho, quer académico, quer na tarefa do resumo, comparativamente aos alunos de abordagem superficial.

.Consideramos que saber resumir é uma ferramenta essencial ao acto de estudar e de aprender. Não podemos, por isso, ignorar os fracos resultados obtidos na tarefa do resumo por ambos os grupos de alunos. Apesar deste estudo não pretender averiguar quais as competências de resumo utilizadas por estes alunos, o baixo desempenho nesta tarefa leva-nos a questionar a sua pertinência e relevância na modalidade de ensino a distância. Até que ponto os baixos desempenhos académicos destes alunos resultam de uma ausência de competências de resumo? Deixamos esta porta aberta para investigações futuras.

A última parte deste estudo tinha por objectivo relacionar a condição de realização da tarefa do resumo – texto presente e texto ausente – com o desempenho na mesma, obtido pelos dois grupos de alunos: profundos e superficiais. Os resultados levam-nos a considerar a possibilidade de serem utilizados diferentes processos, consoante a condição de realização do resumo: texto ausente e texto presente.

Os resumos realizados na presença do texto parecem contribuir para que os alunos recorram a estratégias “superficiais”, como por exemplo a estratégia do copia-elimina, principalmente em alunos que adoptam uma abordagem superficial da aprendizagem.

Sabemos pela prática e experiência educativa que a técnica do resumo é, na maioria dos casos, concretizada na presença do texto, no entanto a maioria dos professores ambiciona que os seus alunos adoptem uma abordagem profunda da aprendizagem – não será isto uma contradição?

Não pretendemos promover a técnica do resumo na ausência do texto, como estratégia de aumentar a profundidade de processamento contudo; parece-nos necessário continuar a investigar e a reflectir sobre o papel que determinadas actividades detêm no processo complexo da aprendizagem e a sua relação com as variáveis associadas ao leitor, tais como: a sua abordagem à aprendizagem, a sua capacidade de compreensão, de selecção e estruturação da informação e o seu modo de interacção com o texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves Martins, M.; Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Alves Martins, M. (1994). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa. ISPA
- 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.
- Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e A Expressão Escrita. Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Textos de Educação. Fundação Calouste Gulbenkian..
- Beishuizen, J.; Evelien, S.; Kees, V. P. (1994). Studying Textbooks: effects of learning styles, study task, and instruction. *Learning and Instruction*, (4), p.151-174.
- Berbaum J. (1993). *A aprendizagem e Formação*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora
- Biggs, J. B. (1984). Learning strategies, student motivation patterns, and subjectively perceived success. In J. R. Kirby (Ed), *Cognitive strategies and educational performance*. Orlando, F.L.: Academic Press.
- Biggs, J. B. (1985). The Role of Metalearning in Study Process. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Biggs, J. B. (1988). Approaches to Learning and to Essay Writing. In Ronald Schmeck (Eds) *Learning Strategies and Learning Styles*. New York. Plenum Press.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of student's learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J.; Moore, P. J. (1993a). *The Process of Learning*. Sydney: Prentice Hall of Australia.
- Carvalho, J. (1995). *O processo e o percurso de revisão da escrita de alunos do Ensino Secundário com diferentes processadores de texto*. Tese de Mestrado em Psicologia Educacional. ISPA.
- Castro, S. (2000). *A linguagem escrita e o seu uso: uma perspectiva cognitiva*. In M. Delgado-Martins, G. Ramalho, A. Costa (Ed). *Literacia e Sociedade. Contribuições pluridisciplinares*. Caminho. Coleção universitária, p. 131-154.
- Cook (1989). *Metacognitive Behaviors of good and poor readers*. <http://muskingum.edu/~cal/database/reading.html> (11 Abr. 2001).

- Delgado-Martins, M.; Ramalho, G.; Costa, A. (2000). *Literacia e Sociedade. Contribuições pluridisciplinares*. Caminho. Coleção universitária.
- Duarte, A. (1992). *Abordagens à Aprendizagem e Composição Escrita*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Ramo de Psicologia da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Duarte, A. (1996). A relação entre cognição e motivação ao nível da aprendizagem escolar. Uma análise do modelo das “abordagens à aprendizagem”. *Psicologia, XI*, 127-138.
- Entwistle, N. (1988), Motivational Factors in Student’s Approaches to Learning. In Ronald Schmeck (Eds) *Learning Strategies and Learning Styles*. New York. Plenum Press.
- Entwistle, N. (1988a). *Styles of Learning and Teaching*. London. David Fulton Publishers.
- Entwistle, N.; Marton, F. (1989). The Psychology of Student Learning. *European Journal of Psychology of Education*. Vol IV, 4, 449-452.
- Fayol, M. (1991). From Sentence Production to Text Production: Investigating Fundamental Processes. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 101-119.
- Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu’on lit: de l’automatisme au contrôle. In Michel Fayol, Jean Gombert, Pierre Lecoq, Liliane Sprenger-Charolles, Daniel Zagar (Ed). *Psychologie Cognitive de la Lecture*. Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. (no prelo). Comprendre et produire des textes écrits: L’exemple du récit. In M. Kail e M. Fayol (Ed.), *L’apprentissage du langage*. Vol.2. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ferreira da Silva, A. (1996). *Os Materiais no Ensino a Distância. Avaliação da Qualidade*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Avaliação em Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Ferreira da Silva, A. (1999). *O Controlo do Aluno no Ensino a Distância*. INOFOR – Encontro Nacional Formação a Distância. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- García, E. e Elosúa de Juan, M. (1994). Estrategias Cognitivas y Metacognitivas para Favorecer la Comprension Lectora. *Revista de Psicología Uniersitas Tarraconensis*, XVI (1-2), 193-207.
- Garner R. (1988). *Metacognition and Reading Compreension*. Ablex Publishing Corporation. Norwood, New Jersey.
- Garrison, D. R.; Baynton, M. (1988). Beyond independence in distance education: the concept of control. *American Journal of Distance Education*, vol.1, 3.

- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Coleção Práticas Pedagógicas. Edições ASA.
- Hayes, J. (1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction. In A. Piolat, A. Pélissier (Ed.). *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Delachaux et Niestlé.
- León, J.; Carretero, M. (1995). Intervention in comprehension and memory strategies: knowledge and use of text structure. *Learning and Instruction*, vol 5, pp.203-220.
- Lindblom-Ylance; Lonka (1999). Individual ways of interacting with the learning environment – are they related to study success?. *Learning and Instruction*, 9, 1-18.
- Lorsch, R.F.; Broeck, P. (1997). Understanding Reading Comprehension: Current and Future Contributions of Cognitive Science. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 213-246.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance Education*. London, Routledge.
- Kellogg, R. (1998). Un modèle de la mémoire de travail dans la rédaction. In A. Piolat, A. Pélissier (Ed.). *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Delachaux et Niestlé.
- Kember, D.; Wong, A.; Leung, D. (1999). Reconsidering the dimensions of approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 323-343.
- Kirby, J. R. (1988). Text segmenting and comprehension: effects of reading and information processing abilities. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 287-300.
- Kirby, J. R.; Pedwell, D. (1991). Student's Approaches to Summarization. *Educational Psychology*, vol.11, (3-4), 297-307.
- Kirby, J. R (1993). *Depth and Breadth of processing in summarization and learning from text*. Final Report to the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada.
- Kintsch, W. (1994). Text Comprehension, Memory and Learning. *American Psychologist*, (49), 4, 294-303.
- Martins, D., Le Bouédec, B. (1998). La Production D'Inférences lors de la Compréhension de Textes Chez des Adults: Une Analyse de la Littérature. *L'Année Psychologique*, 98, 511-543.
- Marton, F.; Saljo, R. (1984). Approaches to Learning. In Ference Marton, Daí Hounsell & Noel Entwistle (Eds). *The Experience of Learning*. Scottish Academic Press.
- Marton, F. (1988). Describing and Improving Learning. In Ronald Schmeck (Eds) *Learning Strategies and Learning Styles*. New York. Plenum Press.

- Moore, M. G.; Kearsley, G. (1996). *Distance Education. A sistem view*. Wadsworth.
- Morais, M. M. (1989). Aprender a Pensar: A Compreensão da Leitura. *Revista de Educação, 3 (1)*, 53-57.
- Moreira dos Santos, E. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes*. Quarteto. Coleção Nova Era.
- Morgan, A. (1995). Improving Student Learning in Distance Education: Theory, Research and Practice. *European Journal of Psychology of Education, X, (2)*, 121-130.
- Morgan, A. (1995a). Student Learning na Student's Experiences. In Fred Lockwood (Eds). *Open and Distance Learning Today*. Routledge Studies in Distance Education.
- Nolen, S. B. (1996). Why Study? How Reasons for Learning Influence Strategy Selection. *Educational Psychology Review, vol 8, (4)*.
- Ramsden (1988). Context and Strategy. Situational influencies on learning. In Ronald Schmeck (Ed.). *Learning Strategies and Learning Styles*. Plenum Press. New York.
- Rosário, P. (1999). *Variáveis Cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: As Abordagens ao Estudo em aluno do Ensino Secundário*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia da Educação. Universidade do Minho.
- Silva, A.A.G. (1989). *O Ensino de Estratégias Metacognitivas Aplicadas à Compreensão da Leitura – uma intervenção no ensino do Inglês*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências – Departamento de Educação. Universidade de Lisboa.
- Scardamalia, M.; Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje, 58*, 43-64.
- Scardamalia, M.; Bereiter, C. (1998). L'expertise em lecture-rédaction. In A. Piolat, A. Pélissier (Ed.). *La rédaction de textes. Approche cognitive*. Delachaux et Niestlé.
- Schmeck, R. (1988). *Learning Strategies and Learning Styles*. Plenum Press. New York.
- Sequeira, M. (1990). As Teorias do Processamento de Informação e os Esquemas Cognitivos do Leitor na Compreensão do Texto. *Revista Portuguesa de Educação, 3 (3)*, 37-44.
- Silva, A. L.; Sá, I. (1993). *Saber Estudar e Estudar para Saber*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.

Soares de Carvalho, J. (1990). A Evolução Sintáctica na Produção Escrita de Crianças e Adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3), 129-138.

Stein, B.; Kirby, J. R. (1992). The effects of text absent and text present conditions on summarization and recall of text. *Journal of Reading Behavior*, XXIV, 2.

Tam, M. (2000). Constructivism, instructional design, and technology: implications for transforming distance learning. *Educational Technology & Society*, 3(2), 50-60.

Thorpe, M. (1995). Distance Education: A particular context for teaching and learning. *European Journal of Psychology of Education*, X, (2), 111-119.

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

Veiga Simão, A. M.. *Avaliação do Desempenho dos Alunos na tarefa de resumir: virtualidades de um instrumento*. III Colloque National de L'AIPELF/AFIRSE. zLisboa, 20-21 Novembro de 1992.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO DE PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

QPA

Este questionário contém uma série de perguntas sobre as atitudes face ao estudo e à forma de estudar.

Não existe um modo correcto de estudar, uma vez que este depende do estilo de aprendizagem e das características da matéria. As questões que lhe apresentamos nas páginas seguintes, estão orientadas para aspectos importantes no modo de estudar, daí a necessidade de respostas sinceras às mesmas.

Modo de responder:

Em cada questão são apresentadas cinco opções, das quais **só pode escolher uma:**

5. A afirmação aplica-se ao seu caso, sempre ou quase sempre.
4. As afirmações aplicam-se ao seu caso frequentemente.
3. As afirmações aplicam-se ao seu caso às vezes (digamos metade das vezes).
2. As afirmações aplicam-se ao seu caso algumas vezes.
1. As afirmações aplicam-se ao seu caso nunca ou quase nunca.

A resposta que mais se ajusta ao seu caso deve ser marcada com **um círculo na folha de resposta** (3 páginas seguintes).

Procure responder a todas as questões.

Muito Obrigado!

Autor: J. B. Biggs

Tradução e adaptação: Pedro Sales Luís Rosário

Universidade do Minho, 1998

FOLHA DE RESPOSTA

1. Escolhi este curso sobretudo pelas perspectivas profissionais que me oferece quando o terminar, não porque esteja especialmente interessado nele.	1	2	3	4	5
2. Às vezes sinto, na minha actividade como estudante, um sentimento de plena satisfação pessoal.	1	2	3	4	5
3. Tento obter as melhores notas em todas as disciplinas pelas vantagens que isso me dá, na competição com os outros, no fim dos estudos.	1	2	3	4	5
4. Estudo só aquilo que os professores mais destacam nos manuais, normalmente não estudo mais.	1	2	3	4	5
5. Quando estudo, penso frequentemente na possível utilidade dessas matérias para a vida real.	1	2	3	4	5
6. Faço resumos das leituras sugeridas na bibliografia do professor e junto-os aos meus apontamentos.	1	2	3	4	5
7. Fico desapontado com uma nota baixa num teste, e preocupo-me com o que farei no seguinte.	1	2	3	4	5
8. Apesar de ser consciente de que às vezes os outros sabem mais do que eu, sinto que tenho de dizer o que eu acho que está correcto.	1	2	3	4	5
9. Sinto um desejo profundo de fazer o meu melhor em todas as disciplinas.	1	2	3	4	5
10. Penso que o único modo de aprender muitas matérias é memorizá-las de cor.	1	2	3	4	5
11. Ao ler uma matéria nova, muitas vezes recordo outra já conhecida, e vejo-a sob uma nova perspectiva	1	2	3	4	5
12. Tento estudar arduamente durante todo o ano e revejo regularmente as matérias quando os testes se aproximam.	1	2	3	4	5
13. Goste ou não, tenho de admitir que estudar é, para mim, um modo de assegurar a minha promoção profissional no futuro.	1	2	3	4	5
14. Acho que muitas matérias podem chegar a ser interessantes desde que as aprofunde ao estudar.	1	2	3	4	5
15. Gostaria que os resultados dos testes fossem públicos para poder ver qual é a minha posição em relação aos outros colegas.	1	2	3	4	5
16. Prefiro as matérias em que só tenho que estudar factos, àquelas em que é preciso ler muito e compreender o que foi lido.	1	2	3	4	5
17. Para poder formar a minha própria opinião tenho de dedicar muito tempo a estudar um tema antes de ficar satisfeito.	1	2	3	4	5

18. Tento fazer os exercícios propostos o mais rápido possível.	1	2	3	4	5
19. Mesmo quando estudei muito para um teste, preocupa-me o facto de que este possa correr mal.	1	2	3	4	5
20. Acho que estudar alguns temas pode ser muito atractivo.	1	2	3	4	5
21. Se tivesse que escolher, preferia ter boas notas mesmo que isso me tornasse impopular entre alguns colegas.	1	2	3	4	5
22. Na maioria das disciplinas trabalho o suficiente para passar e não mais.	1	2	3	4	5
23. Tento relacionar o que aprendi numa matéria com o que sei das outras.	1	2	3	4	5
24. Depois de estudar uma matéria, revejo-a para me assegurar de que a entendi.	1	2	3	4	5
25. Acho que os professores não deveriam esperar que os alunos trabalhem em temas que saem fora dos programas escolares.	1	2	3	4	5
26. Sinto que algum dia poderei mudar no mundo algumas coisas que agora vejo que estão erradas.	1	2	3	4	5
27. Trabalho para conseguir as melhores notas numa matéria, goste ou não dessa matéria.	1	2	3	4	5
28. Gosto mais de aprender factos e detalhes sobre um tema do que tentar compreendê-lo.	1	2	3	4	5
29. Acho a maioria dos novos temas interessantes e dedico, normalmente, tempo extra para aprofundá-los.	1	2	3	4	5
30. Quando recebo um teste negativo, leio-o cuidadosamente corrigindo os erros e tentando compreender porque os cometi.	1	2	3	4	5
31. Continuarei os meus estudos só o tempo necessário até conseguir atingir os meus objectivos.	1	2	3	4	5
32. O meu objectivo na vida é encontrar algo em que acreditar e actuar em conformidade.	1	2	3	4	5
33. Encaro estudo para tirar boas notas como uma espécie de jogo e jogo-o para ganhar.	1	2	3	4	5
34. Não perco tempo a aprender coisas que sei que não vão sair nos testes.	1	2	3	4	5
35. Emprego grande parte do meu tempo livre tentando saber mais sobre temas interessantes que tenham sido abordados nas diferentes disciplinas.	1	2	3	4	5
36. Normalmente faço todas as leituras que os professores recomendam nos manuais.	1	2	3	4	5

VERIFIQUE SE RESPONDEU A TODAS AS QUESTÕES.

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!

ANEXO 2

Texto A

A Chegada à Índia e a Exploração do Comércio no Oriente

Vasco da Gama chegada 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 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 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 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. Era apetrechada com peças de artilharia, para melhor se defender de possíveis ataques.

Texto B

Marte

O céu, as estrelas, os planetas, os cometas e os meteoros sempre foram motivo de espanto e mistério para o homem.

Marte sempre foi o planeta que mais fascinou o homem. A sua ardente tonalidade vermelho-alaranjada mereceu-lhe o nome de Planeta Vermelho. Os Romanos deram-lhe o nome Marte, o seu Deus da Guerra.

Embora muito mais pequeno que a Terra, Marte apresenta muitas semelhanças com o nosso planeta. Tem estações e o seu dia dura pouco mais de 24 horas. Há também uma atmosfera, embora muito leve.

No fim da década de 1800, os astrónomos começaram a observar Marte detalhadamente, com telescópios cada vez mais potentes. Em 19877 um astrónomo italiano observou “canais” na superfície do planeta. Os astrónomos notaram também a chamada “onda de obscurecimento” que percorre o planeta na Primavera. Estas observações sugeriram que Marte poderia ser habitado por criaturas inteligentes.

À medida que o tempo foi passando e se focaram em Marte instrumentos mais potentes, foi-se tornando cada vez menos provável que o planeta pudesse conter vida. Quando as naves começaram a observar o planeta as probabilidades de vida desapareceram. Em 1976 a nave espacial Viking pousou em Marte e enviou para a Terra imagens televisivas de uma paisagem desolada e sem água.

ANEXO 3

Grelhas de Classificação dos Enunciados dos Textos A e B

Classifique os enunciados que se seguem de acordo com o grau de importância que lhes atribui para uma boa compreensão do texto. Coloque um X na coluna que acha que cada enunciado merece.

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

Classifique os enunciados que se seguem de acordo com o grau de importância que lhes atribui para uma boa compreensão do texto. Coloque um X na coluna que acha que cada enunciado merece.

Enunciados do Texto B	Importantíssimo	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante
1. O céu, as estrelas, os planetas, os cometas e os meteoros sempre foram motivo de espanto e mistério para o homem.					
2. Marte sempre foi o planeta que mais fascinou o homem.					
3. A sua ardente tonalidade vermelho-alaranjada mereceu-lhe o nome de Planeta Vermelho.					
4. Os Romanos deram-lhe o nome Marte, o seu Deus da Guerra.					
5. Embora muito mais pequeno que a Terra, Marte apresenta muitas semelhanças com o nosso planeta.					
6. Tem estações e o seu dia dura pouco mais de 24 horas.					
7. Há também uma atmosfera, embora muito leve.					
8. No fim da década de 1800, os astrónomos começaram a observar Marte detalhadamente, com telescópios cada vez mais potentes.					
9. Em 19877 um astrónomo italiano observou “canais” na superfície do planeta.					
10. Os astrónomos notaram também a chamada “onda de obscurecimento” que percorre o planeta na Primavera.					
11. Estas observações sugeriram que Marte poderia ser habitado por criaturas inteligentes.					
12. À medida que o tempo foi passando e se focaram em Marte instrumentos mais potentes, foi-se tornando cada vez menos provável que o planeta pudesse conter vida.					
13. Quando as naves começaram a observar o planeta as probabilidades de vida desapareceram.					
14. Em 1976 a nave espacial Viking poisou em Marte e enviou para a Terra imagens televisivas de uma paisagem desolada e sem água.					

ANEXO 4

Classificações atribuídas pelo Júri aos Resumos realizados pelos Alunos da Amostra

ALUNO	Avaliação: Sincronia		Avaliação: Paralela	
	NOTA	NOTA	NOTA	NOTA
1	13	12	9	10
2	7	5	9	13
3	13	5	9	10
4	6	6	8	7
5	10	10	5	11
6	7	8	8	6
7	7	7	14	10
8	8	7	11	11
9	4	12	11	5
10	7	17	10	13
11	0	0	15	6
12	6	8	8	7
13	15	13	0	3
14	8	11	8	7
15	8	7	14	13

ANEXO 5

Médias da importância atribuída aos enunciados incluídos e omitidos nos resumos realizados na presença e ausência do texto

NÍVEL MÉDIO DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA	AP	Inclusões	3.4	3.2	4	2.7	3.1	3.5	3.3	3.7	4.5	3.9	3.6	4.4	0	4	3.6	
		Omissões	3.1	3.1	4	2.6	0	2.4	4	3.7	4.2	3.3	2.1	4.1	4.1	3.5	2.1	
		Diferenças	0.3	0.1	0	0.1	3.1	1.1	-0.7	0	0.3	0.6	1.5	0.3	-4.1	0.5	1.5	
	AS	Inclusões	3.9	3.3	3.9	5	5	3.2	4.0	3.4	3.8	4	4.4	3.3	3.8	3.8	3.3	
		Omissões	3.4	3.6	3	3.9	3.8	3.6	3.0	2.4	3.6	2.5	4.3	3.2	2	3.5	3.5	
		Diferenças	0.5	-0.3	0.9	1.1	1.2	-0.4	1	1	0.2	1.5	0.1	0.1	1.8	0.3	-0.2	
	NÍVEL MÉDIO DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA	AP	Inclusões	3	3.4	4.3	3.2	3.5	2.8	4.1	3.5	4	3.6	3.8	4	0	4.5	3.2
			Omissões	2.9	2.3	3.7	2.8	2.8	2.7	4.1	2.5	3.4	3.5	2.6	3.8	4.1	4.2	3.5
			Diferenças	0.1	1.1	0,6	0,4	0,7	0.1	0	1	0,6	0.1	1,2	0.2	-4,1	0.3	-0.3
AS		Inclusões	3.6	3.7	4.7	4	3.8	3.9	4.0	3.2	3.6	3.7	4.3	3.6	3.9	4	3.5	
		Omissões	3.5	3.3	3.6	3.5	3.9	3.5	3.8	2.4	3.8	2.8	4.4	3	2.3	3	3.0	
		Diferenças	0.1	0.4	1.1	0.5	-0.1	0.4	0.2	0.8	-0.2	0.9	-0.1	0.6	1.6	1	0.5	

NMIA – Nível médio de importância atribuído

AP – Abordagem Profunda

AS – Abordagem Superficial