

1120

DM
CAET/M.1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
EM
PSICOLOGIA EDUCACIONAL**

**EFEITOS DE UM PROGRAMA DE TREINO DE PRODUÇÃO DE
RESUMOS NA CAPACIDADE DE RESUMIR TEXTOS
NARRATIVOS E EXPOSITIVOS EM ALUNOS DO
6º. ANO DO ENSINO BÁSICO**


TESE ORIENTADA POR:

Professora Doutora Margarida Alves Martins



Mónica Caetano

ANO LECTIVO 1999/2001

 Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Centro de
Documentação

Registo: 14555
Data: 28, 11, 2003

Tel.: 21 831 17 50 • bibispa@ispa.pt

Agradecimentos

À Professora Margarida Alves Martins, pelo apoio técnico e suporte emocional prestado ao longo da elaboração deste trabalho.

Aos meus pais e ao Bigas que me acompanharam e incentivaram em todos os momentos.

Aos meninos que participaram no programa de treino.

Aos professores da Escola Básica 2/3 Quinta Nova da Telha.

Aos meus amigos.

ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO

1. OS PROCESSOS DE LEITURA E DE ESCRITA.....	pág. 1
1.1 OS PROCESSOS DE ESCRITA.....	pág. 1
1.2 OS PROCESSOS DE LEITURA.....	pág. 5
1.2.1 O Leitor.....	pág. 9
1.2.2 O Texto.....	pág. 12
1.2.3 O Contexto.....	pág. 24
2. O RESUMO.....	pág.25
2.1 OS PROCESSOS COGNITIVOS ENVOLVIDOS NA ELABORAÇÃO DO RESUMO.....	pág. 34
2.1.1 Ler, Questionar, Sublinhar, Clarificar e Parafrasear.....	pág. 34
2.1.2 Identificar as Ideias Principais.....	pág. 35
2.2 OS PROGRAMAS DE TREINO DE COMPETÊNCIAS COGNITIVAS.....	pág. 40
3. OBJECTIVOS DE INVESTIGAÇÃO.....	pág. 46
3.1 HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO.....	pág. 46
3.2 QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	pág. 47

II. MÉTODO

1. SUJEITOS.....	pág. 48
2. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTO.....	pág. 49
2.1 PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE.....	pág. 50
2.2 CARACTERIZAÇÃO DOS TEXTOS DO PRÉ-TESTE E DO PÓS-TESTE.....	pág. 51
2.3 O PROGRAMA DE TREINO DE PRODUÇÃO DE RESUMOS.....	pág. 52
3. O TRATAMENTO DOS DADOS.....	pág. 53
3.1 A AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DA TAREFA DE RESUMIR.....	pág. 53
3.2 A AVALIAÇÃO DOS RESUMOS.....	pág. 54
3.2.1 Avaliação Quantitativa.....	pág. 54
3.2.2 Avaliação Qualitativa.....	pág. 56

III. RESULTADOS.....pág. 57

IV. DISCUSSÃO.....pág. 66

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....pág. 79

ANEXOS

Anexo A- Perguntas de interpretação sobre os textos.....pág. 84

Anexo B- Textos do pré-teste e do pós-teste.....pág. 89

Anexo C- Textos do pré-teste e do pós-teste decompostos.....pág. 94

Anexo D- Programa de treino de produção de resumos.....pág. 99

Anexo E- Estatística referente à hipótese 1.....pág.110

Anexo F- Estatística referente à hipótese 2.....pág.115

Anexo G- Estatística referente à hipótese 4.....pág.117

Anexo H- Estatística referente à questão de investigação 2.....pág. 122

LISTA DE TABELAS

- TABELA 1:** Resultados do pré-teste e do pós-teste nos resumos de textos narrativos e expositivos nos três grupos.....pág. 57
- TABELA 2:** Resultados comparativos entre os resumos dos textos narrativos e expositivos nos grupos experimentaispág. 58
- TABELA 3:** Número de alunos dos grupos experimentais que mobilizou cada uma das estratégias treinadas no programa, no pré-teste e no pós-teste.....pág. 59
- TABELA 4:** Número de alunos dos grupos experimentais que mobilizou estratégias desadequadas de produção de resumos, no pré-teste e no pós-teste.....pág. 61
- TABELA 5:** Resultados da análise da consciência da tarefa de resumir nos grupos experimentais.....pág. 62
- TABELA 6:** Resultados obtidos pelo grupo 1 no resumo de textos de tipo expositivo e resultados obtidos pelo grupo 2 no resumo de textos de tipo narrativo.....pág. 63
- TABELA 7:** Correlação entre os ganhos obtidos na produção dos resumos e os ganhos obtidos na questão 1 ao nível dos grupos experimentais.....pág. 65

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Evolução da utilização das estratégias no resumo de textos, do pré-teste para o pós-teste.....	pág. 60
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------

RESUMO

O presente trabalho insere-se no âmbito dos estudos realizados no domínio das vantagens da implementação de programas de desenvolvimento de competências cognitivas, as quais visam promover o ensino de estratégias adequadas de estudo.

Esta investigação incide, muito concretamente, sobre a produção de resumos de textos escolares de tipo narrativo e expositivo.

Propõem-se diversos objectivos gerais de investigação, nomeadamente: (1) avaliar a eficácia da implementação de um programa de ensino de estratégias de produção de resumos de textos narrativos e expositivos; (2) comparar os resultados obtidos ao nível do resumo dos dois tipos de textos; (3) verificar se ocorre, por parte dos sujeitos, uma mobilização das estratégias ensinadas no programa de treino, após a sua aplicação; (4) verificar se ocorre evolução ao nível da consciência da tarefa de resumir um texto, mediante a aplicação do programa; (5) verificar se o treino ao nível do resumo de textos narrativos possibilita uma melhoria da capacidade de resumir textos expositivos e vice-versa e (6) verificar se o grau de consciência da tarefa de resumir se relaciona com a evolução ao nível da capacidade de elaboração de resumos.

Constituíram-se três grupos de sujeitos do 6.º ano do Ensino Básico; um grupo de controlo e dois grupos experimentais. Relativamente a estes últimos, procedeu-se à implementação de um programa de treino de produção de resumos.

Num dos grupos experimentais foram treinadas técnicas de elaboração de resumos de textos narrativos e no outro treinaram-se técnicas de produção de resumos de textos expositivos. O programa teve a duração de dois meses.

A avaliação envolveu dois momentos - um anterior e outro posterior ao programa de treino; e consistiu na produção dos resumos de um par de textos de tipos diferentes (um narrativo e outro expositivo) no pré-teste e de um outro par de textos no pós-teste.

Adicionalmente foi realizada uma entrevista aos sujeitos dos grupos experimentais, afim de avaliar o nível de consciência da tarefa de resumir, em ambos os momentos de avaliação.

Os resultados obtidos vêm realçar a importância da implementação deste tipo de programas, fundamentada pela sua eficácia ao nível da melhoria da capacidade de produção de resumos.

Observa-se uma evolução da capacidade para resumir textos narrativos e expositivos, em cada um dos grupos experimentais. Estes apresentaram uma melhoria ao nível da capacidade para resumir o tipo de textos para os quais foram treinados, como também para resumir o outro tipo de textos.

Contrariamente, o grupo de controlo não apresentou qualquer evolução no que respeita à capacidade de resumir textos narrativos ou expositivos apresentando, pelo contrário, um decréscimo ao nível desta capacidade.

Por outro lado, verifica-se que os melhores resultados foram encontrados ao nível dos resumos dos textos narrativos em ambos os grupos experimentais, tal como era esperado.

Adicionalmente, ambos os grupos experimentais manifestaram uma evolução relativamente à mobilização de estratégias adequadas de produção de resumos, as quais foram treinadas através do programa.

Esperado era igualmente que ocorresse uma evolução do nível de consciência da tarefa de resumir nos grupos experimentais. Este aspecto foi evidenciado no âmbito da capacidade para explicar o que é um resumo e em que aspectos este difere do texto original.

No entanto, apenas o grupo que foi treinado para resumir textos expositivos manifestou uma evolução ao nível da capacidade para compreender a utilidade da tarefa de resumir um texto. Este grupo foi também aquele, ao nível do qual, se identificou uma correlação positiva entre a evolução da capacidade de resumir e a capacidade para explicar o que é um resumo, assim como na explicitação dos aspectos em que este difere do texto original.

I. INTRODUÇÃO

Uma das preocupações mais relevantes existentes no âmbito da educação prende-se com a necessidade de compreender as dificuldades de aprendizagem dos alunos e de actuar no âmbito do ensinar a pensar e ensinar a aprender.

Os programas de métodos e hábitos de estudo, visam responder a esta necessidade educativa, através do treino de técnicas que têm em vista a modificação de estratégias de estudo e o desenvolvimento de competências que permitam ao aluno aprender e estudar autonomamente.

O presente trabalho insere-se no domínio da temática dos métodos de estudo, muito concretamente ao nível de uma das principais estratégias cognitivas sobre a qual incide a maioria dos programas de treino de competências de estudo: a **produção de resumos de textos escolares**.

Pretende avaliar a evolução de um grupo de crianças, do 6.º ano de escolaridade, ao nível da produção de resumos de textos narrativos e expositivos, mediante a implementação de um programa de treino de produção de resumos, bem como avaliar a evolução do nível de consciência da tarefa de resumir um texto, comparada antes e no final do programa de treino.

1. OS PROCESSOS DE LEITURA E DE ESCRITA

1.1 OS PROCESSOS DE ESCRITA

Os processos de escrita constituem o objecto de estudo de várias investigações. Estas têm vindo a evoluir no domínio do campo de estudo no qual se inserem, abarcando outras áreas de estudo, para além daquelas que estão relacionadas com a organização sintáctica e correcção léxica, predominantes até aos anos setenta, cujo objecto de estudo se centrava no texto escrito, enquanto produto acabado.

A partir, sensivelmente, dos anos oitenta as investigações cada vez mais dirigidas para o processamento da informação, orientam a pesquisa para os

processos envolvidos no acto de escrever, nomeadamente com a actividade cognitiva, ou seja com as operações mentais que são mobilizadas no acto de escrever um texto, ajustado a uma situação comunicativa.

Um dos modelos emergentes, proposto por Flower e Hayes (1980, referidos por Badia, 2000), considera que o processo de composição escrita envolve sub-processos, os quais correspondem a determinadas operações mentais-a **planificação**, a **tradução**, a **revisão** e a **supervisão**-e que os conhecimentos prévios que o sujeito dispõe, contidos na memória a longo prazo, são activados de acordo com a forma como este representa mentalmente o texto a escrever, isto é, com o modo como interpreta a tarefa de escrita.

Segundo este modelo, aplicado a escritores experientes, a informação relacionada com o tema de escrita e com os recursos linguísticos necessários à composição escrita de que o sujeito dispõe, é recuperada da memória em função dos objectivos de escrita (tais como convencer alguém, clarificar ideias, etc.) bem como da imagem mental concebida acerca dos possíveis destinatários leitores do texto.

É nesta fase que se inicia a planificação do texto, a qual envolve diversas operações, tais como a formação de um conjunto de ideias sobre o assunto do texto, a selecção daquelas que se afiguram mais adequadas aos objectivos propostos e a sua organização em função do texto que se pretende escrever. Para além da planificação, o processo de escrita exige a tradução e a organização correctas daquilo que é pretendido, tarefa nem sempre fácil de efectivar.

Posteriormente, é necessário rever e reler o texto escrito. Esta tarefa pode ter em conta a perspectiva do escritor, no sentido de encontrar algumas incorrecções, ou a perspectiva do leitor, com vista a perceber os pontos que podem ser menos perceptíveis e confusos. Após a re-leitura, o sujeito procede às alterações consideradas necessárias. No decorrer deste processo, o escritor monitoriza, gere e coordena as operações através da operação mental de supervisão, a qual funciona como um monitor.

Estes processos funcionam de um modo interactivo, já que o sujeito planifica enquanto escreve e revê, corrige e modifica no decorrer dos vários momentos de composição. Assim, estas tarefas surgem, na maioria das vezes, alternadas durante todo o processo de produção do texto.

Este modelo, não é contudo aplicável a leitores inexperientes ou muito novos. Estes, não planificam, não estabelecem objectivos de escrita, não consideram a audiência e não dispõem de conhecimentos temáticos ou linguísticos suficientes para escrever correctamente.

Scardamalia e Bereiter (1987, referidos por Badia, 2000) propõem outros dois modelos explicativos do processo de composição escrita, os quais não colidem com o modelo de Flower e Hayes. Distinguem os processos de composição escrita dos escritores competentes ou maduros dos escritores não competentes ou imaturos.

Esta distinção não se baseia unicamente no número de oportunidades de escrita de cada um dos grupos, mas também no modo diferenciado como estes concebem o processo de composição. Assim, o escritor maduro mobiliza um processo cognitivo qualitativamente diferente daquele que é mobilizado por um escritor imaturo.

O **escritor imaturo**, escreve tal como fala e não tende a planificar aquilo que pretende escrever. Vai escrevendo as ideias à medida que estas vão surgindo e tem como única preocupação assegurar que estas se relacionem com o tema do texto. Termina a produção no momento em que não surgem mais ideias e, quando relê ou revê o produto escrito, considera apenas o léxico e a ortografia e não o conteúdo ou a organização da informação. Limita-se, pois, a "expressar o conhecimento".

O **escritor maduro** ou competente, pelo contrário, "transforma o conhecimento". Quando escreve, mobiliza operações mentais mais complexas que possibilitam uma composição mais reflexiva e menos relacionada com a transmissão do conhecimento. Planifica o que vai escrever e gere o que pretende dizer, tendo em conta a forma como o pretende fazer, de modo a ajustar os conhecimentos que dispõe com os seus objectivos de escrita e com o contexto comunicativo.

Quando inicia a escrita, o leitor competente, regressa à re-planificação sempre que considera necessário e quando revê, verifica se os objectivos iniciais foram alcançados, ou seja, se foi encontrado um compromisso entre aquilo que queria escrever e a forma como o fez. Estas revisões decorrem ao longo de todo o processo de escrita e envolvem não só os aspectos formais, como também o conteúdo do texto escrito.

Este procedimento permite “transformar o conhecimento” uma vez que envolve estratégias de tomada de decisão e de actuação, potencializadoras do controlo e da regulação cognitivos.

O modo como o sujeito interpreta a tarefa de escrita, num determinado contexto, condiciona o processo cognitivo accionado no decorrer desta actividade.

Vários estudos salientam a importância do conhecimento do processo de composição escrita, nomeadamente por verificarem que, mediante a participação em programas que visam a aprendizagem de estratégias de gestão e de regulação do processo de composição escrita, os sujeitos evoluem quanto ao conhecimento sobre a escrita, bem como quanto à forma como compreendem esta tarefa (Castelló, 1993; Castelló e Monereo, 1996, referidos por Badia, 2000).

Conhecer o processo de composição escrita possibilita agir estrategicamente no decorrer da escrita. As estratégias de escrita permitem **gerir** e **regular** o processo de composição, viabilizando uma escrita de maior qualidade.

Para escrever bem, é necessário **escrever a pensar**, tendo em conta e controlando as condicionantes da situação comunicativa, através da utilização de estratégias adequadas de escrita. Para tal, é necessário possuir conhecimentos temáticos, procedimentais e linguísticos, entre outros, os quais deverão ser veiculados no âmbito dos programas escolares de forma a possibilitar aos alunos a planificação e a regulação do processo de composição escrita.

Assim sendo, o ensino deverá, tanto quanto possível, assegurar a prática contextualizada de actividades cognitivas complexas de gestão, tais como a planificação do processo através da formação, selecção e organização de ideias ou da revisão ou re-leitura do texto, afim de se identificarem os aspectos que devem ser alterados.

A regulação do processo de escrita implica um controlo desta actividade, através da adequação da actuação aos objectivos de escrita propostos bem como à representação mental sobre o texto, para que se confrontem texto real e texto ideal.

A aquisição da capacidade de regulação deverá ser monitorizada por professores, de modo a reduzir-se a dificuldade inerente a esta actividade, a qual é considerada como uma "sobrecarga cognitiva" para os alunos que não dominam suficientemente bem os procedimentos envolvidos no processo de compreensão escrita (De Beaugrande, 1982, referido por Badia, 2000).

Parece, pois, essencial que o professor constitua uma ponte entre a transição de uma regulação externamente controlada, para uma regulação internamente controlada, através da promoção do desenvolvimento de estratégias facilitadoras do processo de compreensão escrita, tais como a negociação de objectivos, a modelação, as entrevistas, a discussão guiada, o fornecimento de guias de pensamento (para planificar, rever, organizar textos de vários tipos, etc.), a escrita colectiva, a análise do processo e a elaboração de critérios de revisão, entre outras (Badia, 2000).

1.2 OS PROCESSOS DE LEITURA

Compreender um texto implica considerar as pistas do texto afim de ordenar, diferenciar e interrelacionar as ideias nele contidas. Implica ir para além do texto e transcendê-lo ao integrar as suas ideias com as ideias próprias já formadas (Miguel, 1993).

O processo de compreensão da leitura tem vindo a ser explicado por diversos modelos, ao longo dos anos. Estes identificam as operações e as estratégias cognitivas, mobilizadas pelo leitor, no decorrer da actividade de leitura e assumem a existência de uma sequência de fases no decorrer deste processo (Kavangh & Matlingly, 1972, referidos por Martins, 1998).

Os **Modelos Ascendentes** postulam que o acto de ler se processa numa determinada sequência linear hierarquizada, que vai desde a análise perceptiva de grafemas até à compreensão do texto, com o tratamento da sua significação, passando pela transformação em fonemas, pela apreensão das unidades lexicais e pelo trabalho sintáctico e semântico (Gough, 1972, referido por Chauveau, 1997).

Assim, estes modelos defendem que a actividade de leitura ocorre, inicialmente, através de processos primários, tais como a percepção e a junção de letras e, posteriormente, por meio de processos cognitivos superiores (os quais envolvem certas decisões semânticas), percorrendo-se um caminho inflexível através de correspondências grafo-fonológicas.

Pressupõem que o processamento de um texto se efectua numa direcção de baixo para cima, sem que seja possível passar para um nível superior de processamento sem que os anteriores níveis estejam assegurados (Hunt, 1978; Jackson e McClelland, 1979, entre outros referidos por Alonso e Mateos, 1985).

Esta perspectiva é amplamente criticada por vários estudos, os quais evidenciam que o processamento da informação, num determinado nível, não está exclusivamente dependente da informação proveniente dos níveis anteriores, dependendo também de níveis superiores.

No decorrer do acto de leitura, são activados conhecimentos anteriormente adquiridos e construídos, em qualquer um dos níveis, facto que possibilita ao sujeito antecipar ou completar o fluxo da informação ascendente (Adams, 1982, referido por Alonso e Mateos, 1985).

Para além deste dado, vários estudos demonstram que o reconhecimento das letras se processa mais facilmente quando estas formam uma palavra, ao invés de se apresentarem isoladas (Reicher, 1969, entre outros, referidos por Alonso e Mateos, 1985); que as palavras são lidas mais rapidamente quando estão inseridas numa frase significativa (Schuberth e Eimas, 1977, entre outros referidos por Alonso e Mateos, 1985) e que as frases são melhor compreendidas quando se encontram em textos coerentes (Hariland e Clark, 1974, entre outros referidos por Alonso e Mateos, 1985).

Várias outras críticas são dirigidas aos modelos ascendentes, nomeadamente pelo facto destes não considerarem a influência do contexto no reconhecimento das palavras, por desvalorizarem o facto de nem todas as letras de uma palavra serem sequencialmente processadas e por considerarem o processo de correspondência grafo-fonológica como o único mobilizado no decorrer da leitura (alguns estudos indicam que as palavras regulares não são lidas mais rapidamente do que as irregulares).

Os **Modelos Descendentes**, pelo contrário, defendem que os processos mentais superiores (tais como a utilização do contexto, a formulação de hipóteses semânticas, a mobilização de conhecimentos, a pré-determinação de índices visuais e a utilização dos contextos) são factores determinantes no âmbito da actividade de leitura (Chauveau, 1997).

Estes modelos postulam que o sujeito mobiliza, no decorrer da leitura, aspectos como o seu conhecimento sobre o tema do texto e que tem em consideração o contexto imediato, utilizando estes índices para realizar antecipações que lhe possibilitam construir o significado do texto (Smith, 1978 & Kolers, 1970, referidos por Downing & Che Kan, 1982; Goodman & Gollasch, 1980, referidos por Alves Martins, 1998). São modelos que valorizam o processo de reconhecimento de palavras sem que esteja envolvida a elaboração de correspondências grafo-fonológicas (através da leitura visual), ao contrário dos modelos ascendentes.

As principais críticas dirigidas aos modelos descendentes, prendem-se com o facto destes deixarem por explicar o modo como se realizam as antecipações por parte do leitor: se é ao nível das letras, das palavras ou das estruturas gramaticais precedentes. Para além deste aspecto, não explicitam a forma como o leitor localiza a unidade que lhe permite confirmar ou infirmar a antecipação efectuada, nem quais os meios a que recorre quando esta antecipação está incorrecta.

Por outro lado, o tempo dispendido por um leitor experiente no processo de reconhecimento de palavras é inferior ao tempo consumido na realização de antecipações, pelo que esta não se evidencia como uma estratégia compensatória (Stanovich, 1980, referido por Alves Martins, 1998).

Para além disto, é possível ler palavras desconhecidas e, portanto, não antecipáveis pelo que o processo visual não será o único a ser mobilizado no decorrer da leitura. Questões como esta são assim deixadas por responder pelos modelos descendentes.

Os **Modelos Interactivos**, por sua vez, integram ambos os modelos ascendentes e descendentes. Defendem a mobilização, em simultâneo, de ambos os processos e postulam que o leitor acciona o processo visual ou o fonológico no reconhecimento de palavras conhecidas ou desconhecidas respectivamente, tendo em conta aspectos como o tipo de texto, de frase e de palavra.

Assim, o processamento de um texto abarca, simultaneamente, os conhecimentos individuais anteriores e as características ou marcas escritas do próprio texto, sendo que uma e outra componente facilitam o processamento em diferentes circunstâncias. Os processos ascendentes promovem a assimilação da informação de ordem inferior, que se apresenta congruente com as expectativas do leitor, enquanto que os processos descendentes viabilizam ao indivíduo dirigir a sua atenção para informação nova ou para aquela informação que se afasta da sua hipótese inicial de leitura (Adams, 1980; 1982; Rumelhart, 1980b, referidos por Alonso e Mateus, 1985).

Segundo os modelos interactivos existem “esquemas” ao nível dos quais o conhecimento está muito estruturado num determinado modelo situacional. Estes esquemas constituem estruturas que possibilitam ao indivíduo “...interpretar a informação explícita, criar expectativas, fazer inferências, seleccionar a informação e integrar o texto” (Alonso e Mateus, 1985, p.8). Os esquemas são activados mediante um certo contexto (determinado texto), sobre o qual o sujeito testa a adequação ou a desadequação do texto face a determinado esquema de conhecimento.

De acordo com este processo, o leitor constrói o significado do texto através de uma dinâmica activa ao nível da qual interferem texto, esquemas de conhecimentos e contextos linguísticos e atitudinais, entre outros. A informação do texto é construída de uma forma activa e crítica, já que o indivíduo acomoda-la aos seus conhecimentos anteriores (Spiro, 1980; Vega, 1984, referidos por Alonso e Mateus, 1985).

Uma das críticas levantadas a estes modelos refere-se ao facto destes serem aplicáveis a leitores experientes não sendo, contudo, adequados para explicar as estratégias mobilizadas pelos leitores inexperientes.

Parece, pois, importante compreender como se processa a aprendizagem da leitura, isto é como surge o “saber ler” ?

Os primeiros modelos que surgiram propuseram que a aprendizagem da leitura se processaria por estádios sucessivos. Ao nível de um estádio ocorria a mobilização de estratégias específicas, sendo que a estratégia de um estádio seria

substituída pela estratégia mais complexa do estágio seguinte (Marsh et al, 1981; Ehri & Wilce, 1985, entre outros, referidos por Alves Martins, 1998).

Surgem, no entanto, modelos que vêm defender que a aprendizagem da leitura não ocorre, necessariamente, por meio de fases sucessivas e hierárquicas. Estes, consideram que as estratégias mobilizadas pela criança não são específicas de determinada fase, coexistindo no decorrer da aprendizagem da leitura. Defendem, pois, uma flexibilidade que pressupõe a utilização de várias estratégias que podem diferir de indivíduo para indivíduo. Autores como Chauveau e Rogovas-Chauveau (1993, 1994, referidos por Alves Martins, 1998) postulam a existência de estratégias que se manifestam dominantes em determinado ponto da aquisição da leitura, comparativamente a outras.

Actualmente, concebe-se a existência de três componentes concretas que intervêm no processo de leitura.

O **Leitor**, componente que envolve um conjunto de estruturas, ou seja, de conhecimentos e de atitudes mobilizadas no decorrer da leitura.

O **Texto**, enquanto conteúdo passível de ser lido, o qual envolve a intenção do autor do texto, que por sua vez orienta a forma como este constrói a estrutura e o conteúdo (conceitos, conhecimentos e vocabulário) do texto.

E os **Contextos** físico- as condições ambientais no momento de leitura, o tempo de leitura disponível, etc.-social- a influência de professores, de colegas, etc.- e psicológico- o interesse pelo texto, os objectivos de leitura, etc. (Giasson, 1993).

1.2.1. O Leitor

O leitor, enquanto sujeito, apresenta um conjunto de estruturas de natureza cognitiva e afectiva.

As **estruturas cognitivas** referem-se, por um lado, aos conhecimentos que o leitor possui sobre a língua, no âmbito da **fonologia** (sobre fonemas), da **sintáctica** (sobre a ordem das palavras na frase), da **semântica** (sobre o sentido das palavras

e das relações que estas estabelecem entre si) e da **pragmática** (sobre os conhecimentos referentes ao modo e estilo de falar, nas mais diversas circunstâncias da vida em sociedade, como seja o conhecimento de quando se deve utilizar uma linguagem mais formal).

Por outro lado, as estruturas cognitivas do leitor envolvem o conhecimento anterior do sujeito sobre diversas matérias. Os conhecimentos multivariados que o sujeito dispõe, bem como as suas experiências de vida, desempenham um papel fundamental na eficiente e correcta compreensão dos textos. As experiências do indivíduo permitem-lhe mobilizar os conhecimentos no decorrer do processo de leitura, facilitando a compreensão.

Estes conhecimentos estão organizados em esquemas ou unidades de acção, sequências e acontecimentos (Rumelhart, 1975; Anderson, 1977 e Minsky, 1975, referidos por Giasson, 1993). Os esquemas, quando activados ou construídos durante a leitura, possibilitam ao leitor compreender o texto, e permitem adequar e explicar os objectos e os acontecimentos nele presentes.

O processo de compreensão de um texto, envolve a construção progressiva de um “modelo mental”, ou de situação, no qual estão envolvidos dois aspectos relacionados entre si: (1) o texto, composto por informações determinadas que se apresentam explicitadas segundo uma língua específica; e (2) o leitor, detentor de conhecimentos conceptuais e linguísticos, sobre os quais intervêm diversos processos (Fayol, 1992).

Este modelo mental, construído progressivamente a partir do texto, engloba os conceitos e as relações referentes a um certo assunto, bem como as suas regras de utilização (Iran-Nejad, 1987; Schallert, 1982, entre outros, referidos por Fayol, 1992).

Os esquemas, hierarquicamente organizados, possibilitam ao leitor explicar rápida e eficazmente vários fenómenos. Deste modo, os conhecimentos conceptuais que o leitor dispõe relativamente a uma determinada área, são activados no decorrer da leitura, facilitando a compreensão e a organização dos elementos fornecidos pelo texto, influenciando claramente a captação da informação do texto e a sua integração numa representação global coerente (Fayol, 1992).

Segundo Fayol (1992) estes esquemas são activados, directa ou indirectamente, a partir dos elementos linguísticos do texto, pelo que os conhecimentos lexicais e sintácticos que o leitor dispõe influenciam o processo de compreensão da leitura.

A **organização da informação** no texto e a sua ordem de apresentação, constituem aspectos igualmente importantes para a compreensão durante a leitura. Diversas investigações demonstraram que os textos narrativos, cuja organização textual é apresentada na sua forma canónica, possibilitam a obtenção de melhores desempenhos por parte das crianças, no que respeita à tarefa de leitura (Hinchley e Levy, 1988, referidas por Miguel, 1993), a tarefas que exijam a recuperação de detalhes em memória, a compreensão da sucessão dos acontecimentos ou a realização de tarefas de preenchimento de espaços (Yussen e Huang, 1988, entre outros referidos por Fayol, 1992).

Assim, a ordem pela qual as ideias se sucedem no texto influencia a actividade de compreensão: um texto que informe, desde o início, acerca do contexto da história e das suas personagens, leva a pensar que algo irá ocorrer, apesar de não se saber exactamente o quê, bem como que irá decorrer uma resposta ou consequência que provocará determinados resultados (Miguel, 1993).

Uma outra componente envolvida na compreensão da leitura refere-se aos processos intervenientes nesta actividade, através dos quais o leitor constrói um sentido do texto. Estes distinguem-se em *micro-processos*, *processos de integração*, *processos de elaboração*, *macro-processos* e *processos meta-cognitivos* (Irwin, 1986, referido por Giasson, 1993).

Os **micro-processos** permitem ao sujeito compreender a informação de cada frase através da identificação das palavras, da leitura e da micro-selecção.

Os **processos de integração** viabilizam a ligação das proposições ou frases através de referentes, conectores e de inferências baseadas em esquemas cognitivos.

Os **processos de elaboração** possibilitam que o leitor realize previsões, que construa imagens mentais, respostas afectivas, ligações com outros acontecimentos e que raciocine.

Os **macro-processos**, traduzidos na localização das ideias principais, na elaboração do resumo e na utilização da estrutura do texto, direccionam o leitor para a compreensão genérica do texto.

Por último, os **processos meta-cognitivos** permitem a reflexão sobre a compreensão e a adaptação do leitor ao texto e sobre o texto.

Para além das estruturas cognitivas, o leitor apresenta também **estruturas afectivas** que dizem respeito à sua postura e ao seu interesse face à leitura. O sujeito possui uma determinada atitude perante esta actividade, mesmo quando não se encontra perante uma tarefa de leitura de um texto. Esta atitude poderá ser mais ou menos positiva e irá influenciar o seu comportamento face a uma situação de leitura de um texto. Um outro aspecto a considerar é o grau de interesse do sujeito relativamente ao tema que está a ler.

Relativamente à avaliação dos processos de compreensão leitora, Alonso e Mateos (1985) sugerem quatro estratégias: (1) a avaliação do conhecimento necessário à compreensão de um texto; (2) a avaliação da representação construída pelo leitor após a leitura; (3) a avaliação de aspectos tais como os processos de formação e de revisão de hipóteses, os tipos de inferências e de preditores realizados, bem como o tipo de relações estabelecidas entre os elementos do texto, no decorrer da leitura e (4) a avaliação do tipo de estratégias mobilizadas pelo leitor, afim de corrigir os erros de compreensão ocorridos durante a leitura.

1.2.2. O Texto

A variável "*texto*" relaciona-se com a intenção do autor do texto (informar, distrair, persuadir, etc.), o género literário, a estrutura e o conteúdo (ex: narrativo, informativo, directivo, etc.) do texto.

Existem diversas tipologias de textos, as quais consideram critérios distintos, sejam eles os efeitos pragmáticos do texto, os seus recursos estilísticos e retóricos, as funções da linguagem que pretendem atingir, a intencionalidade do emissor, etc. (Bernardez, 1987, referido por Kaufman e Rodriguez, 1995).

“Em geral, a necessidade de estabelecer tipologias claras e concisas obedece, fundamentalmente, à intenção de facilitar a produção e a interpretação de todos os textos que circulam num determinado ambiente social” (Kaufman e Rodriguez, p. 10, 1995).

Kaufman e Rodrigues (1995) referem-se aos textos literários, jornalísticos, de informação científica, instrucionais, humorísticos e publicitários. Estes, apresentam diversas intenções comunicativas ou funções da linguagem, a partir das quais se agrupam em categorias. Podem pretender entreter, informar, convencer, etc. e evidenciam uma destas funções, em destaque face às outras.

A classificação dos diferentes tipos de textos exige que sejam considerados outros critérios para além da função comunicativa, tal como a forma como é apresentado o conteúdo do texto. Existem diferentes formas de estruturar os recursos linguísticos de um texto, de modo a transmitir a função da linguagem pretendida.

“O texto é um tapete: combina diferentes recursos da língua, combina diferentes classes de orações, seleciona classes de palavras, privilegia determinadas relações sintácticas, etc. para transmitir diferentes intenções.” (Kaufman e Rodriguez, p. 16, 1995).

As diferentes formas de estruturar um texto são, no ponto de vista de Kaufman e Rodriguez (1995) as seguintes: (1) forma **narrativa**-descreve factos ou acontecimentos numa sequência temporal e causal; (2) forma **argumentativa**-comenta, explica e apresenta ou confronta ideias, conhecimentos, opiniões, crenças ou valores; (3) forma **descritiva**-caracteriza objectos, pessoas ou processos por meio de determinadas características específicas; e (4) forma **conversacional**-envolve uma interacção linguística entre os participante, numa situação comunicativa.

As investigações relativas aos tipos de textos existentes, dirigem-se sobretudo aos textos de tipo narrativo e expositivo, muito concretamente no que concerne ao modo de trabalhar e abordar cada um deles.

Os textos narrativo e expositivo diferem em vários aspectos, nomeadamente no que respeita ao facto dos primeiros abordarem informação conhecida e apresentada com algumas alterações/ inovações enquanto que os segundos se debruçam sobre informação desconhecida.

Vários estudos apontam para a evidência de que existe uma maior facilidade, por parte dos sujeitos, para compreenderem mais facilmente os textos narrativos, comparativamente aos textos expositivos (Graesser, Hauff-Smith, Cohen e Pyles, 1980, referidos por Alonso e Mateus, 1985).

Parece, pois, relevante explorar as diferenças básicas existentes entre estes dois tipos de materiais escritos.

Diferenças Existentes Entre Textos Narrativos e Textos Expositivos

- a) Numa narrativa o sujeito tem que avaliar e confirmar as informações contidas no texto, já que este parte da hipótese de que a informação pode ser inventada. Num texto expositivo é suposto que a informação seja correcta e fidedigna.
- b) No texto narrativo os referentes espaciais e temporais são específicos e concretos; no texto expositivo são, por norma, gerais.
- c) A prosa narrativa assemelha-se mais à língua quotidiana de conversação do que a prosa expositiva.
- d) Na narrativa descreve-se uma sequência de acontecimentos com uma relação causal, com metas e objectivos; no texto expositivo é apresentado um maior número de conceptualizações descritivas.
- e) É possível fazer um maior número de inferências nos textos narrativos do que nos textos expositivos.
- f) Existem diferentes tipos de funções comunicativas: o texto narrativo pretende entreter enquanto que o texto expositivo visa informar.

g) Os recursos retóricos mobilizados em cada um dos textos são diferentes, já que se adaptam a diferentes objectivos.

h) Nos textos expositivos, ao contrário dos narrativos, os meios que assinalam as relações de coerência assumem uma importância considerável.

Estas diferenças traduzem-se, entre outros aspectos, na forma como é concebido o significado destes diferentes tipos de texto. Na narrativa o significado é atingido através do conhecimento; na exposição é alcançado por meio da estrutura proposicional e superficial do texto. Sendo assim, o processo de compreensão de um texto expositivo está dependente, sobretudo, de processos ascendentes.

Pelo contrário, a compreensão dos textos narrativos está mais relacionada com processos descendentes (Kieras, 1985; Graesser e Goodman, 1985, referidos por Alonso e Mateus, 1985).

As investigações realizadas no domínio da compreensão dos **textos narrativos** insidem sobre a influência das estruturas de conhecimento do leitor e dividem-se em duas correntes distintas:

1. O estudo do conhecimento da estrutura do texto, quer a partir das gramáticas das narrativas (Rumelhart, 1975; Mandler e Johnson, 1977, referidos por Alonso e Mateus, 1985), quer através da mobilização de esquemas mentais, a partir da análise de histórias com episódios de solução de problemas dirigidos a metas (Rumelhart, 1977, referido por Alonso e Mateus, 1985).

2. O estudo acerca do conhecimento que o leitor dispõe sobre o mundo social (Black e Bower, 1980, entre outros, referidos por Alonso e Mateus, 1985).

As investigações que insidem sobre os **textos expositivos**, debruçam-se sobre a análise da estrutura do texto bem como da sua relação com a capacidade de recordação do leitor, nomeadamente a partir de estratégias tais como:

1. Descrições explícitas de determinados textos ao nível das relações lógicas e/ou linguísticas (Meyer, 1975; 1985; Kintsch e Van Dijk, 1978, entre outros referidos por Alonso e Mateus, 1985).

2. Investigações sobre a influência do desenho que acompanha o texto ao nível das estratégias de leitura, com vista ao melhoramento da capacidade de recordação do conteúdo dos textos (Mayer, 1985, referido por Alonso e Mateus, 1985).

O tipo de estrutura dos textos expositivos traduz a forma como as ideias se encontram inter-relacionadas entre si. Meyer (1985, referido por Giasson, 1993) descreve quatro estruturas de textos expositivos, a saber:

a) **Enumeração-Colecção**: texto expositivo cuja estrutura apresenta uma ordem temporal, fornecendo uma lista de elementos ligados por um aspecto comum;

b) **Comparação**: texto no qual surge a contraposição de vários fenómenos, isto é, que apresenta semelhanças e diferenças entre objectos, pessoas ou acontecimentos;

c) **Causa-Efeito**: texto no qual se articulam conteúdos em torno de uma situação causal, numa sequência de estádios antecedentes (causas) e consequentes (efeitos);

d) **Problema-Solução**: texto cuja estrutura está organizada em torno de um problema e da sua solução.

O Processamento da Estrutura do Texto

No domínio do estudo das questões relacionadas com a forma como o indivíduo constrói o sentido global do texto lido, surgem três principais correntes teóricas distintas entre si: as *gramáticas da narrativa*, as *macro-estruturas* e os *modelos mentais*.

Teorias das Gramáticas da Narrativa

As teorias das gramáticas da narrativa caracterizam o tipo de estrutura típico dos textos narrativos (sejam eles lendas, contos, fábulas, etc.) através de um

sistema de regras que pretende descrever as componentes da história e o modo como estas se organizam.

Giasson (1993) refere as principais categorias de uma narrativa comuns, em regra geral, entre as principais gramáticas da narrativa, tais como as de Mandler e Johnson (1977, referidos por Giasson, 1993), de Rumelhart (1975), de Stein e Glen (1979) e de Thorndike (1977). São elas: (1) **a exposição**, (2) **o acontecimento desencadeador**, (3) **a complicação**, (4) **a resolução**, (5) **o fim** e (6) **a moral**.

O esquema da narrativa descreve a representação interna, construída pelo leitor, sobre as componentes de uma narrativa típica (Mandler e Johnson, 1977, referidos por Giasson, 1993). Esta representação é mobilizada pelo sujeito quando antecipa aquilo que se irá passar na história, afim de identificar os seus aspectos mais importantes.

Um episódio que obedeça à estrutura da narrativa deve conter um **início**, no qual é apresentada a personagem e a sua localização espaço-temporal, um **objectivo** ou intenção, um **resultado da acção** desenvolvida pela personagem e um **final**, o qual conclui o episódio.

Mandler e Johnson (op. cit.) postulam que o conhecimento da estrutura da narrativa surge, intuitivamente, no período pré-escolar a partir do qual evolui. As crianças evidenciam uma representação própria da narrativa, diferente da representação dos adultos, os quais identificam as motivações e as intenções dos personagens a partir de conhecimentos e de experiências pessoais prévias e retêm melhor as narrativas que são mais fiéis às suas representações e que, simultaneamente, são melhor estruturadas.

As narrativas, cuja estrutura é independente do conteúdo e que são conhecidas do leitor, são usadas na compreensão dos textos (Mandler e Johnson, 1980).

Ainda relativamente às características das narrativas, Thorndyke (1977) constatou que os leitores recordam com maior facilidade textos narrativos que apresentem a mesma estrutura e diferentes conteúdos (personagens e acções diversos) comparativamente àqueles que apresentam estruturas diferentes e conteúdos idênticos. Este facto foi atribuído à existência de uma "entidade

psicológica dos factores estruturais das narrativas" a qual facilita o processo de recordação.

As teorias das gramáticas da narrativa, apesar de pressupôrem que o processamento da estrutura do texto ocorre formalmente, não consideram o estabelecimento, por parte do leitor, de relações semânticas e de coerência entre as várias componentes do texto. Deixam assim por explicar a forma como ocorre o processamento da estrutura do texto (Vega, Carreiras, Gutiérrez e Alonso-Quecuty, 1990).

Teorias da Macro-Estrutura

As teorias das macro-estruturas, ao contrário das anteriores, consideram que existem diversos níveis de representação semântica do texto, subjacentes às operações concretas de compreensão.

Kintsch e Van Dijk (1978) propõem um modelo que visa explicitar a forma como as orações de um texto se transformam no decorrer da leitura e como estas são restringidas ao essencial, por parte do sujeito.

Estes autores consideram que existem quatro componentes que intervêm ao nível da compreensão durante a leitura: (1) o esquema do leitor; (2) a micro-estrutura do texto; (3) a macro-estrutura do texto; e (4) as macro-regras.

De acordo com esta perspectiva, a mais significativa no âmbito das teorias das macro-estruturas, no decorrer da leitura, o leitor avança no texto, organizando e reduzindo a micro-estrutura numa macro-estrutura textual. Aplica ao texto um conjunto de macro-regras activadas de acordo com a importância do texto, no parecer do autor (a qual é transmitida através da própria estrutura do texto) e com a importância contextual, referente aos interesses do leitor e aos seus conhecimentos.

Numa primeira fase, o sujeito compreende a micro-estrutura do texto quando codifica as proposições deste, estabelecendo relações locais entre elas. Posteriormente, cria a macro-estrutura, ou seja, a representação semântica do sentido global do texto. Para tal, o leitor mobiliza macro-regras ou operações que,

uma vez aplicadas à micro-estrutura, reduzem e organizam a informação, possibilitando construir o significado global do texto.

Estas macro-regras são descritas por Kintsch e Van Dijk (1978) como:

- (1) **Omissão ou selecção:** eliminação de proposições que não constituem uma condição interpretativa do resto das proposições;
- (2) **Generalização:** substituição de uma sequência de proposições por uma macro-proposição superior;
- (3) **Integração:** de uma sequência de proposições.

A aplicação destas regras obedece a um esquema que constitui uma orientação da estrutura do texto, uma vez que delimita as micro-proposições centais que devem ser incluídas na macro-estrutura e o momento em que devem aplicar-se as regras de generalização ou de construção. Existem determinadas estruturas de texto- as super-estruturas- de carácter esquemático e convencional formadas por categorias. São exemplo de super-estrutura as narrativas.

Van Dijk e Kintsch (1983) têm vindo a adaptar esta sua teoria no decurso de investigações mais recentes, que vão no sentido de considerar a existência de um processo activo de construção por níveis do sentido global do texto, o qual interfere na elaboração de uma representação pessoal do conteúdo do texto. Este modelo estratégico acentua o papel exercido pelas estratégias do leitor no decorrer da leitura.

Assim, enquanto o sujeito lê, são activadas várias proposições e conceitos ao nível da sua memória semântica. Estas podem não conduzir à compreensão do texto, pelo que se cria a necessidade de resolução do problema, traduzida pelo seguinte processo: ao nível da memória, realizam-se várias inferências que permitem condensar certos pormenores em orações mais gerais, bem como seleccionar a informação relevante. Este facto permite construir uma representação mental do texto.

Van Dijk (1983), reformulou alguns aspectos da teoria inicial proposta em conjunto com Kintsch. Muito concretamente, colocou de lado o conceito de que o leitor opera através de regras e de estruturas abstractas, admitindo a existência de operações cognitivas mais flexíveis de compreensão do texto. “Os leitores atribuem proposições às orações, combinam estrategicamente proposições por vínculos de coerência local, deduzem estrategicamente macro-estruturas do discurso e utilizam estrategicamente os seus conhecimentos afim de poderem interpretar” (Van Dijk, 1983, p.27).

Desta forma, enquanto lê, o indivíduo tece hipóteses ou macro-proposições sobre os principais aspectos do texto, à medida que a informação surge e se apresenta suficiente para o estabelecimento de extrapolações. A partir daqui, constrói um significado geral ou seja a macro-estrutura do texto, a qual possibilita individualizar a informação, bem como diferenciar o grau de importância de umas ideias em relação a outras.

Esta capacidade depende da sua experiência de trabalho em textos de natureza diversa, pelo que não é surpreendente o facto de crianças pequenas e, até mesmo, jovens estudantes não serem bons macro-processadores, muito concretamente quanto a textos expositivos (Van Dijk e Kintsch, 1983 referidos por Kintsch, 1990).

Paralelamente, outros estudos apontam para uma situação de processamento diferente daquela que é postulada por Van Dijk e Kintsch. Estas investigações apontam para a existência de uma certa tendência em leitores de idade escolar, para se centrarem de um modo linear nas partes do texto, frase a frase, sem atenderem ao significado global e abstracto do conteúdo do mesmo (Brown, Bransford, Ferrera e Campione, 1983; Scardamalia e Bereiter, 1984; Di Vesta, Hayward e Orlando, 1979, entre outros referidos por Kintsch, 1990).

Esta estratégia linear de processamento do material lido, mobilizada no decorrer do processo de compreensão da leitura, por parte dos leitores mais inexperientes, origina uma representação mais superficial do significado do texto, comparativamente àquela que é elaborada por um leitor experiente que constrói uma macro-estrutura global do texto (Scardamalia e Bereiter, Bereiter e Scardamalia, 1987, referidos por Kintsch, 1990).

A compreensão de um texto envolve vários níveis de abstracção, distinguindo-se ao nível da tarefa de leitura três níveis de análise:

1. **O reconhecimento das palavras:** relativo ao processo de descodificação das palavras (letras e sílabas) e procura do seu significado na memória semântica a partir de elementos textuais ou extra-textuais que possibilitam ao sujeito fazer antecipações das palavras.
2. **O processamento sintáctico:** o qual possibilita estabelecer relações entre as palavras, por meio de micro-processos.
3. **O processamento semântico:** que reenvia para o significado do texto e sua construção, por parte do leitor, o qual deve organizar os conceitos e conhecimentos transmitidos pelo conteúdo do texto.

Trata-se de um macro-processamento que depende da exactidão com que o sujeito relaciona a mensagem do texto com os seus esquemas conceptuais, bem como da sua capacidade para organizar os vários conceitos do texto numa estrutura coerente (Adams, 1980, referido por Alonso e Mateus, 1985).

Teoria dos Modelos Mentais

A teoria dos modelos mentais postula que a compreensão de um texto se baseia num processo activo, ao nível do qual o leitor utiliza o seu esquema cognitivo de compreensão afim de captar o significado do texto, isto é, selecciona e mobiliza estratégias que possibilitam movimentar antigos e novos conhecimentos no decorrer da actividade de leitura. De entre estas estratégias, salienta-se a repetição, a organização dos materiais, a associação e a avaliação (Sigler, 1986, referido por Sequeira, 1990).

De acordo com esta perspectiva do processamento da informação, o conhecimento encontra-se organizado em unidades, **os esquemas cognitivos**, os quais constituem estruturas de conhecimentos e de experiências que influenciam a aquisição de novos conhecimentos (Bartlett, 1932, referido por Sequeira, 1990).

Estes esquemas são utilizados na compreensão de situações, no processamento e interpretação de informação linguística e não linguística, na

recuperação de informação da memória, na organização das acções, na definição de objectivos, etc. (Rumelhart, 1980, referido por Iran-Nejad, 1987).

No decorrer do processamento da estrutura de um texto, o leitor mobiliza os seus esquemas mentais, desenvolvendo um conjunto de estratégias de compreensão relacionadas com os seus conhecimentos, com o exercício da atenção, com a definição de objectivos relativos ao texto, com a construção de inferências, com comparações, com a avaliação de conteúdos, com generalizações, etc. (Sequeira, 1990). Procura um esquema ou conjunto de esquemas afim de construir ou reconstruir a história do texto a partir da representação da interpretação da história original, utilizando o seu conhecimento anterior na construção ou reconstrução do significado do discurso.

Assim, o sujeito leitor constrói uma representação mental do conteúdo e da situação do texto, com todos os seus intervenientes, sejam eles personagens, contextos, etc..

Black (1985, referido por Alonso e Mateus, 1985) propõe um modelo de processamento da informação e compreensão de um texto escrito que integra estes três níveis de análise da tarefa de leitura. No seu modelo, interagem três componentes, a saber: (a) *as estruturas de memória*, (b) *o conhecimento* e (c) *os processos*.

O autor descreve e analisa três tipos de **estruturas de memória**, as quais são construídas pelo leitor no decorrer da actividade de leitura de textos, quer narrativos quer expositivos. São elas:

- a) **As relações de coerência**- referencial, causal, motivacional, de propriedade e de apoio;
- b) **As unidades cognitivas**- que integram grupos de proposições que se distinguem em episódios, explicações, descrições e argumentos.

c) **As estruturas de recuperação da memória-** que organizam as unidades cognitivas em esquemas e viabilizam a recuperação da informação quando necessário. O autor distingue ainda *redes de unidades cognitivas* (várias unidades cognitivas) e *redes retóricas* (relacionam unidades cognitivas e estabelecem interações complexas entre elas).

Black (op. cit.) analisa igualmente os **níveis de conhecimento** que são necessários à compreensão dos textos, distinguindo conhecimentos sobre (a) acções humanas; (b) acontecimentos físicos; (3) objectos e localização e (4) raciocínio humano.

A situação de leitura e sua compreensão, envolve um conjunto de **processos** a partir dos quais o leitor constrói as estruturas de memória com base nos esquemas de conhecimento. Estes processos distinguem-se em:

a) Processos de acesso ao conhecimento relevante: num primeiro momento de leitura o sujeito mobiliza, sobretudo, processos ascendentes; progressivamente, localiza informação que se relaciona com conhecimentos, a qual ajuda a compreensão das proposições seguintes.

Assim, cada dado novo é assimilado ao modelo inicial, por forma a constituir-se um modelo mais específico. De cada vez que surge um elemento conflituoso no texto, o sujeito revê a sua hipótese inicial de forma a acomodá-la à informação do texto.

b) Processos de memória activa: a interacção dos processos ascendentes e descendentes nos vários níveis de análise ocorre na memória activa, cuja capacidade de processamento é limitada, pelo que não é possível fazer conjugar, simultaneamente, estes processos e o conhecimento relevante do sujeito.

Como tal, existem processos de controlo que possibilitam mover rapidamente, de dentro para fora, da memória activa os programas cognitivos e os esquemas de conhecimento à medida que estes vão sendo necessários.

c) Processos de construção da representação da memória: estes permitem reduzir grandes quantidades de informação em representações

coerentes, as quais viabilizam uma recuperação eficiente de informação, no decorrer do processo e leitura.

A noção de esquema é amplamente criticada pela sua rigidez e inadaptação às exigências impostas pelos contextos de leitura (Van Dijk e Kintsch, 1983).

1.2.3. O Contexto

A variável contexto refere-se aos domínios psicológico, social e físico e constitui uma importante componente do processo de compreensão na leitura. Assim, enquanto que o contexto psicológico diz respeito ao interesse, motivação e intenção de leitura do indivíduo, o contexto social refere-se à situação e interações que ocorrem no decorrer da leitura e o contexto físico às condições ambientais e físicas da situação (tais como os ruídos existentes).

As variáveis intervenientes no decorrer do processo de compreensão da leitura-leitor, texto e contexto-relacionam-se entre si, ou devem relacionar-se intimamente e ajustadamente, de modo a puderem favorecer a compreensão no decorrer da leitura. Uma fragilidade no domínio de uma destas variáveis influencia, por certo, mais ou menos intensamente o nível de compreensão do texto.

O carácter multidimensional dos actuais modelos de compreensão da leitura, pressupõe que o leitor possa absorver várias informações no decorrer do acto de leitura, nomeadamente, informações sobre as palavras do texto, sobre os significados dessas palavras e sobre o mundo ao qual estas se referem (Orrantia, Rosales e Sánchez, 1998). Estas três dimensões envolvem diferentes tipos de representações sobre o texto.

Assim, quando o leitor procede ao reconhecimento da informação acerca das palavras existentes num texto, constrói uma **representação superficial** do mesmo (ex: expresso pela recordação literal do texto); quando retém o significado dessas palavras, o qual poderá estar expresso por outras palavras, constrói uma **representação textual** (ex: expresso através de um resumo). A representação concebida a partir da construção interna de uma representação do mundo ou da situação referente àquilo que as palavras significam, constitui a **representação situacional** (ex: expresso pela capacidade de resolver um problema novo).

Van Dijk e Kintsch (1983) postulam que estes modelos podem ser activados um de cada vez e que apresentam diferentes valores e tempos de permanência na memória, num valor crescente do modelo superficial para o situacional.

Algumas investigações revelam que a *representação textual* pode ser influenciada pelo aumento do nível de coerência do texto (Beck et al, 1991, entre outros referidos por Orrantia et al, 1998) enquanto que a *representação situacional*, que exige um laço dinâmico entre o leitor e a actividade de compreensão, não é necessariamente afectada por este aspecto (Mannes e Kintsch, 1987, entre outros referidos por Orrantia et al, 1998).

Por outro lado, uma boa representação situacional, nem sempre provém de um boa representação textual, avaliada através do resumo (Perrig e Kuntsch, 1986, referidos por Orrantia et al, 1998).

2. O RESUMO

Resumir a informação de um texto é uma capacidade extremamente importante para a compreensão do mesmo, bem como para a posterior recuperação dos conteúdos, transmitidos e armazenados em memória. Esta actividade facilita a atitude activa na abordagem do texto, melhora a capacidade de expressão oral e escrita, facilita a organização da matéria, permite distinguir o que é importante do que não é e ajuda a integrar outras estratégias de tratamento da informação escrita, tais como a clarificação e o parafraseamento (Carita, Silva, Monteiro e Diniz, 1998).

Vários são os estudos que apontam para a relevância do ensino do resumo na aprendizagem de crianças com dificuldades de leitura, de compreensão, de estudo e de vocabulário. Enquanto tarefa de síntese, o resumo constitui uma actividade cognitiva essencial para o desenvolvimento e gestão intelectuais e desempenha uma verdadeira função social no âmbito da educação escolar, de reuniões, da redacção de sínteses, etc. (Laurent, 1985).

A prática do resumo promove o desenvolvimento da leitura crítica, do vocabulário e da compreensão, facilitando a aprendizagem em geral (Bromley e Mckeveny, 1986). Quando resume o sujeito utiliza competências meta-cognitivas que facilitam a compreensão da leitura (Haller, Child e Walberg, 1988), pelo que o resumo deve constituir uma das mais privilegiadas actividades a ser desenvolvida no contexto pedagógico.

A elaboração de um resumo constitui uma actividade cognitiva complexa, cujo grau de sucesso de execução depende de factores múltiplos, tais como a consciência da tarefa de resumir, o grau de facilidade com que são mobilizadas e aplicadas as regras essenciais à produção de um trabalho desta natureza, bem como o grau de experiência do sujeito no âmbito desta actividade.

Em traços gerais, resumir implica ler, compreender e expôr em poucas palavras o conteúdo lido, seleccionando as ideias principais do texto (Hill, 1991).

Charolles (1991), concebe o resumo escolar como uma produção de um texto mais reduzido que o original e formalmente diferente deste sem perder a fidelidade ao conteúdo informativo do mesmo, a qual pressupõe uma semântica adequada, para além do respeito pela ordem de exposição e nível de linguagem do texto original.

O resumo, enquanto capacidade cognitiva de base, envolve três aspectos: (1) a apresentação de forma conexa das informações do texto; (2) um modo de enunciação diferente num contexto diferente, o qual exige a compreensão da relação entre o texto e a nova situação de comunicação e 3) a própria escrita do resumo. Existem, assim, três eixos ao nível do conceito de resumo: (1) *resumo e nível de informação*; (2) *resumo e hierarquização da informação* e (3) *a redacção do resumo*.

Resumir implica re-escrever um texto de forma a assegurar a *conservação da equivalência informativa*, a concretização de uma *economia de meios de significação* e a *adaptação a uma nova situação de comunicação*. Um resumo deverá, pois, ser uma produção fiel do essencial da informação transmitida no texto, deverá conter um número reduzido de palavras e adaptar-se ao público ao qual se dirige (Laurent, 1985).

A produção de um resumo deve obedecer a algumas regras concretas como a *eliminação das informações secundárias e redundantes*, a *substituição de vários elementos e/ou acções por um único/a que os/as englobe*, a *selecção da frase que contém a ideia principal* e a sua *eventual produção quando esta não se encontra formulada* (Kintsch e Van Dijk, 1978; Brown e Day, 1983, referidos por Giasson, 1993).

Um bom resumo deve assegurar diversos aspectos a saber: (1) brevidade e precisão; (2) inclusão das ideias principais do texto; (3) utilização de vocabulário próprio; (4) apresentação clara da sequência de ideias do texto; (5) utilização de um termo geral para substituir uma lista de objectos ou acções e (6) utilização de sinónimos (Carita et al., 1998).

Reduzir o número de palavras do texto, afim de elaborar um resumo, implica distinguir entre as ideias principais e as secundárias. Para tal, é necessário que o sujeito tenha capacidade para avaliar a informação contida no texto. Quando resume, o sujeito deve ser capaz de analisar a importância de cada elemento do texto em relação a todos os outros, por forma a hierarquizá-los (Giasson, 1993).

Neste domínio, os conhecimentos prévios que o sujeito dispõe, desempenham uma importante função ao nível da compreensão do texto, nomeadamente no que concerne à rápida identificação da importância relativa de cada informação do texto, aspecto que facilita a elaboração do resumo (Affeback, 1990; Passerault, 1984, entre outros referidos por Fayol, 1992).

Resumir é assim uma actividade que se distingue do reconto do texto, já que o resumo traduz uma capacidade para atribuir um grau de importância a cada parte do texto, enquanto que o reconto traduz unicamente uma capacidade para compreender o texto.

A questão da produção de resumos de textos escolares tem vindo a ser objecto de estudo de diversas investigações.

Brown, Day e Jones (1983) debruçaram-se sobre este tema e constataram que alunos com cerca de 19 anos, planeavam mais a produção dos resumos e tinham uma maior sensibilidade para graduar a importância de cada parte do texto, bem como para condensar um maior número de ideias num menor número de palavras, quando comparados com alunos entre os 10 e os 13 anos. Ou seja,

apresentavam uma capacidade superior para identificar as ideias principais do texto, bem como para produzir macro-proposições, as quais possibilitam representar a organização do conteúdo do texto de modo hierárquico.

Estes sujeitos, enquanto leitores mais eficientes, não constroem o resumo com base na ligação das proposições do texto; em vez disso, realizam conexões entre as informações do texto e os seus esquemas de conhecimento (Scardamalia e Bereiter, 1984).

Estudos diversos revelam que os leitores menos experientes, bem como aqueles que apresentam competências de compreensão menos evoluídas, produzem resumos através de operações de selecção e de supressão, apresentam dificuldade em detectar contradições de significância quando lêem um texto, utilizam uma escrita associativa que não obedece a um fio condutor, saltando de tópico para tópico e não respeitam a estrutura hierárquica do texto inicial (Scardamalia e Bereiter, Bereiter e Scardamalia, 1987, referidos por Kintsch, 1990).

Efectivamente, alguns estudos indicam que os leitores que não planificam os seus resumos, produzem-nos de uma forma desorganizada, da qual resulta um produto final de qualidade inferior ao que seria de esperar. Em oposição, os leitores que planificam conseguem produzir melhores resumos já que identificam mais pormenores, utilizados para suportar as ideias principais, e utilizam mais laços de coesão que organizam melhor os resumos (Ruddell e Boyle, 1989, referidos por Simão, 1992).

Esta tendência para a planificação, constitui uma medida de sensibilidade para as exigências da tarefa de resumir, a qual constitui um predictor da forma como o sujeito resume (Brown, in press; Brown, Bransford, Ferrara e Campione, in press; Wellman, in press, referidos por Brown et al, 1983).

Brown e seus colaboradores (1983) postulam que esta planificação, enquanto estratégia, emerge gradualmente com a idade (sendo pouco usual em crianças dos 10 aos 13 anos), existindo uma relação entre a planificação e a eficiência na elaboração do resumo, bem como entre a estratégia de acção mobilizada e os conhecimentos do sujeito (apenas os sujeitos que sabem quais são os elementos importante do texto, conseguem mobilizá-los nos resumos).

Estes dados estão relacionados com o facto de que, a partir desta idade, se desenvolve um conjunto de competências de compreensão dos textos: os sujeitos aprendem a sublinhar e a tirar notas das principais ideias; desenvolvem macro-regras de compreensão, de retenção e de escrita condensada; aprendem a planear, a esboçar e a auto-questionar; desenvolvem a capacidade de focalização ao nível das lacunas do texto ou dos seus segmentos mais difíceis. Para além deste facto, começam a conceber o estudo como uma actividade de atenção dirigida e de auto-questionamento.

Estas competências são tardiamente atingidas uma vez que exigem uma grande sensibilidade para a aprendizagem a partir dos textos. Para tal, é necessário que o indivíduo desenvolva e compreenda as actividades de aprendizagem envolvidas na atenção dirigida, as suas características enquanto aprendiz (limitações e conhecimentos) e a natureza e características dos textos e das tarefas (Brown, Campione e Day, 1981, referidos por Brown et al, 1983). Quando o sujeito condensa estes aspectos, consegue planear, monotizar e avaliar a sua interacção com os textos, de um modo económico e eficiente.

— À medida que a idade avança, processa-se uma aproximação sucessivamente maior da organização hierárquica dos resumos elaborados, relativamente à macro-estrutura do texto original (Kintsch, 1990). As crianças mais novas (11 anos, sensivelmente) apresentam maior facilidade em atingir macro-proposições perante a tarefa de questionário oral sobre os textos, do que na tarefa de realização dos resumos, facto devido ao diferente grau de exigência das tarefas.

Enquanto que a primeira tarefa transmite pistas ao sujeito, o qual dispõe à partida de alguma informação sobre o texto em memória, a elaboração do resumo é uma actividade bastante mais complexa. O resumo reflecte o modo como, no decorrer do processo de compreensão, a informação é organizada na memória do sujeito.

Ao nível da elaboração dos resumos, os leitores mais inexperientes manifestam dificuldades, principalmente, na identificação das ideias principais do texto, enquanto que os resumos dos indivíduos mais experientes e mais velhos reflectem uma dificuldade ao nível da concisão (Garner, 1987; Hidi e Anderson, 1986, referidos por Kintsch, 1990).

Fayol (1989) debruça-se, igualmente, sobre a elaboração de resumos, tendo por base a definição de três macro-regras, propostas por Kintsch e Van Dijk (1978). A saber, a eliminação/selecção da informação contida no texto (com base na sua importância), a condensação das informações e a selecção/elaboração de um enunciado temático.

O autor postula que é possível, desde os 10 anos de idade, mobilizar a regra da eliminação, contrariamente ao que acontece com as regras de condensação e de elaboração, adquiridas tardiamente e cuja frequência de utilização aumenta com o decorrer da idade. É tanto mais difícil utilizar estas regras quanto mais desconhecido for o tema do texto lido.

Só por volta dos 8/9 anos é que a criança é capaz de compreender, efectivamente, a possibilidade de dizer a mesma coisa de uma forma diferente, assegurando-se uma economia de recursos pela supressão da informação irrelevante e secundária contida no texto original, bem como de uma fidelidade ao conteúdo do texto original (já que o seu sentido é mantido). Esta capacidade exige a elaboração de uma avaliação comparativa entre o texto inicial e o resumo, estratégia que está dependente da evolução de processos cognitivos relacionados, muito concretamente, com a "conservação" (Fayol, 1989).

Relativamente a estas regras, estudos efectuados por Brown e Day (1983, referidos por Giasson, 1993) apontam para a existência de um padrão de desenvolvimento ao longo da vida, desde a regra de eliminação (mobilizada por alunos de 5.º ano) até à regra de invenção (bastante mais complexa e utilizada apenas, por vezes, pelos alunos do ensino superior), passando pelas regras de substituição e de selecção.

As autoras atribuem o facto da regra de invenção ser adquirida muito tardiamente, ou de nem sequer chegar a sê-lo, a dois aspectos específicos. Por um lado, os sujeitos mais novos utilizam excessivamente a regra da cópia/eliminação, a qual consiste na leitura sequencial dos elementos do texto, na decisão sobre a sua inclusão ou eliminação e, caso a decisão assentar na inclusão, na sua cópia total ou parcial, tal como estes se encontram no texto. Esta estratégia, que dificulta o processo de resumir um texto, é muitas vezes aceite pelos professores, facto que não facilita a evolução do indivíduo para outros níveis de elaboração de estratégias mais evoluídas (Brown, 1981).

Por outro lado, as várias regras exigem diferentes graus de manipulação do texto. A mobilização da regra de invenção/construção encontra-se na base da elaboração de um bom resumo, uma vez que envolve a introdução de informação adicional, pelo que esta estratégia não se limita à acção de apagar, seleccionar ou manipular proposições. Contudo, é extremamente difícil para jovens alunos a sua mobilização.

A aplicação das regras de elaboração de um resumo é uma tarefa complexa que não estará, necessariamente, relacionada apenas com dificuldades de compreensão do texto, mas também com dificuldades ao nível da mobilização de operações secundárias essenciais à aglutinação da informação.

Algumas investigações, apontam para o facto de os alunos jovens, frequentemente, seleccionarem do texto original informações raras ou novas, no ponto de vista pessoal, as quais incluem no resumo, suprimindo a informação que é considerada como importante e relevante do ponto de vista do autor.

De acordo com Taylor (1984, referido por Giasson, 1993) é mais fácil para um aluno identificar uma informação que seja importante a nível contextual, do que identificar uma informação que seja relevante ao nível do próprio texto, enquanto conteúdo informativo. Desta forma, compreende-se a produção de resumos cujo carácter se revela subjectivo.

Relativamente a este aspecto, Winograd (1984) distingue os processos utilizados na elaboração de resumos por parte de crianças mais e menos hábeis. Os seus estudos revelam que, apesar de todas elas estarem conscientes de que os resumos devem conter os aspectos mais importantes do texto, as crianças menos hábeis atribuem maior importância à informação contextual, ligada ao seu interesse ou conhecimento pessoal prévio, menosprezando a informação textual, e assinalam como frases importantes aquelas que contêm vários pormenores secundários e irrelevantes. Para além deste facto, mostram-se mais incoerentes na realização dos resumos, uma vez que nem sempre incluem nestes as informações que inicialmente consideram importantes.

O mesmo não se verifica nos leitores mais hábeis, os quais tendem, mais frequentemente, a proceder a uma planificação dos seus resumos e a utilizar estratégias mais evoluídas do que a cópia/eliminação, estratégia eleita pelos leitores menos hábeis.

A compreensão das questões relacionadas com a elaboração de resumos, exige que nos debruçemos sobre a percepção do sujeito face à tarefa de resumir um texto determinado.

A percepção sobre a tarefa de resumir tem vindo a manifestar-se diferente em alunos que resumem melhor e alunos que resumem menos bem. Este facto é corroborado, entre outros, por um estudo realizado por Taylor (1986, referido por Giasson, 1993) junto de alunos do 4.º e 5.º anos de escolaridade.

A autora constatou que os alunos menos hábeis consideravam que resumir consistia numa procura de palavras que substituíssem as palavras utilizadas pelo autor do texto, enquanto que para os alunos mais hábeis a tarefa de resumir estava relacionada com a procura das ideias principais do texto.

A própria noção de dificuldade da tarefa apresenta-se díspar entre os grupos, sendo que os alunos que produziram resumos menos evoluídos consideraram esta tarefa mais fácil do que os outros alunos, os quais a definiram como sendo complexa e de difícil resolução.

Também Garner (1985, referido por Giasson, 1993) investigou as questões relacionadas com o resumo, em alunos do 5.º ano. Verificou que os bons leitores obtinham resultados superiores na elaboração de resumos, comparativamente com os maus leitores, embora poucos tenham conseguido explicitar os métodos mobilizados nesta tarefa. Apesar desta diferença entre grupos, estes encontraram-se ao mesmo nível na tarefa de reconhecimento de um bom resumo.

Uma das condicionantes envolvidas na qualidade dos resumos, diz respeito ao tipo de texto a resumir.

Fayol (1989) defende ser mais fácil resumir textos narrativos e descritivos do que textos de outras naturezas, tais como argumentativa ou expositiva, destacando o papel de outros factores neste processo, tais como os conhecimentos prévios que o indivíduo dispõe sobre o tema do texto, o seu nível de leitura, factores de ordem subjectiva, entre outros.

Paralelamente, salienta-se o constrangimento da arbitrariedade presente no domínio do ensino do resumo no contexto escolar.

Lauwaers (1987, referido por Simão, 1992) refere quatro factores que traduzem esta situação: (1) a obrigatoriedade imposta face à dimensão do resumo, a qual transforma a produção do mesmo num mero controlo da compreensão do texto; (2) a indicação de uma série de ideias principais que devem ser incluídas no resumo, sem que seja mencionada a função dessas ideias; (3) a obrigatoriedade da conservação dos tempos verbais do texto original e (4) a indicação da utilização de palavras próprias, mesmo que em certas circunstâncias seja correcto proceder à estratégia de selecção/eliminação, ao invés das regras de generalização e de construção.

De acordo com Charolles (1991) o resumo ensinado e utilizado na escola obedece a regras específicas que o distingue de outros resumos utilizados no domínio profissional, nos resumos de filmes, de artigos, etc, cujas finalidades são diversas: desde a procura de informação até à condução da interpretação de um determinado texto.

Para o autor, o treino do resumo escolar constitui, tal como é posto em prática, uma actividade que visa, tão sómente, avaliar a capacidade de compreensão e de produção escrita dos alunos, negando a sua utilidade enquanto treino para tarefas de tratamento de informação.

Estes constrangimentos que implicam o confronto, por parte do sujeito, com a contradição existente entre a necessidade de manter uma fidelidade ao conteúdo do texto original e a obrigatoriedade de reformular a informação contida no mesmo, dificultam a tarefa de resumir um texto, a qual se afasta muitas vezes da realidade dos diversos contextos de vida que mobilizam esta tarefa.

2.1 OS PROCESSOS COGNITIVOS ENVOLVIDOS NA ELABORAÇÃO DO RESUMO

2.1.1. Ler, Questionar, Sublinhar, Clarificar e Parafrasear

O correcto tratamento da informação escrita de um texto, exige a mobilização de algumas estratégias que precedem a produção do resumo.

Estas estratégias organizam o processo de compreensão e de assimilação da mensagem escrita do texto.

A **leitura orientada** e o **questionamento** antes, durante e no final da leitura, permitem ao leitor dirigir a sua atenção sobre um determinado tema abordado, sobre o qual vai tecendo e testando hipóteses que viabilizam o estabelecimento de objectivos e a organização da informação. Este procedimento possibilita a auto-avaliação do processo de assimilação e de compreensão do texto (Carita, Silva, Monteiro e Diniz, 1998).

Sublinhar, constitui uma estratégia que facilita a compreensão e a assimilação dos conteúdos escritos e favorece a memorização e a inter-relação entre a nova informação e a anterior facto que, por sua vez, favorece uma posterior recordação dos conteúdos. Através do sublinhado o sujeito localiza rapida e claramente as informações e os conceitos considerados mais relevantes, que são **clarificados**, ou simplificados no decorrer da leitura (Carita et al, 1998).

Parafrasear, isto é, recontar por palavras próprias a informação lida, envolve diversas capacidades cognitivas e metacognitivas as quais permitem verificar se os conteúdos do texto foram ou não integrados, por parte do sujeito (Carita et al, 1998).

Estas estratégias viabilizam a localização das ideias principais do texto, actividade detalhadamente abordada no capítulo seguinte.

2.1.2. Identificar as Ideias Principais

Quando falamos em ideia principal é importante que tenhamos em conta que existem variações face à avaliação e selecção do que é, de facto, importante num texto, pelo que muitas vezes não existe um consenso entre pessoas distintas face a esta questão. Acresce o facto de serem solicitadas diversas tarefas relativamente à compreensão das ideias principais dos textos no âmbito dos programas instrucionais, facto que vem dificultar a comparação de resultados das várias investigações realizadas.

Relativamente às tarefas propostas aos alunos, no âmbito da identificação das ideias principais, Cunningham e Moore (1986, referidos por Carriedo, 1996) identificam três tarefas distintas: (1) formação de uma representação das ideias básicas do texto; (2) ensino da utilização de sinais como títulos e subtítulos e (3) ensino de estruturas textuais diversas.

Relativamente ao conceito de ideia principal, Cunningham e Moore (1986, referidos por Giasson, 1993) desenvolveram uma investigação com um grupo de professores e de alunos do 5.º ano, aos quais solicitaram a localização da ideia principal de um determinado texto. A partir das suas respostas, puderam identificar nove diferentes concepções sobre o significado de "ideia principal".

Face a esta questão, Van Dijk (1979, referido por Giasson, 1993) distingue entre a *informação textualmente importante*, referindo-se àquela que é considerada, pelo autor do texto, como sendo de facto a informação importante; e a *informação contextualmente importante*, eleita pelo leitor que a considera como a mais relevante, tendo por base a sua intenção ao ler o texto.

O conceito de ideia principal é tanto mais complexo pelo facto, não só de muitas vezes ser confundido com o próprio assunto do texto, como também por não obedecer a regras estanques no interior dos textos. A ideia principal pode surgir no início, no meio ou no final do texto; pode ser mais ou menos explícita, bem como ter um conteúdo diferente, consoante se insira num texto narrativo (no qual se refere a acontecimentos e a interpretações de acontecimentos) ou num texto expositivo (referente a uma noção, conceito, regra, etc).

Deste modo, parece bastante importante promover o desenvolvimento nas crianças de competências estruturadas de compreensão dos textos e das suas ideias principais, tanto mais quanto vários estudos, centrados nos modelos de representação textual, revelam que os leitores mais hábeis recordam mais facilmente aquelas que são as ideias importantes de um texto e mais dificilmente aquelas que não o são.

Esta evidência deve-se ao facto dos leitores hábeis desenvolverem a capacidade de distinguir a informação principal da secundária, através da experiência e conhecimento que vão adquirindo no contacto com diferentes textos e diferentes temas. Estes leitores guiam-se pelos sinais retóricos presentes no texto, os quais são utilizados pelo seu autor afim de sinalizar aquilo que considera relevante (Winograd e Bridge, 1986, referidos por Orrantia, Rosales e Sánchez, 1998).

Os leitores mais inexperientes, por sua vez, apresentam dificuldades ao nível da utilização de estratégias de redução do texto às suas ideias principais.

Os sinais super-estruturais que organizam o texto, têm sido objecto de alguns estudos os quais postulam que os leitores que identificam a estrutura de texto e a usam para esquematizar e organizar a informação contida neste, são capazes de recordar um número superior de ideias, comparativamente aos leitores que o não fazem. Ou seja, a sensibilidade para a organização das ideias no texto relaciona-se directamente com a capacidade para recordar informação do texto (McGee, 1982, entre outros, referidos por Orrantia et al, 1998).

Através desta estratégia os leitores começam por reconhecer a organização do texto, procedem à activação dos próprios conhecimentos sobre essa estrutura organizativa e codificam a informação no âmbito das categorias básicas do esquema activado. Este é utilizado no processo de recordação da informação, quando necessário.

Enquanto que os leitores hábeis desencadeiam este processo, que lhes possibilita construir uma representação textual que viabiliza o inter-relacionamento das ideias, os leitores menos hábeis trabalham a informação de modo desarticulado, do tipo *tópico-detalle* (Scardamalia e Bereiter, 1984), o que envolve um processamento superficial do texto. Deste modo, não é estabelecido um diálogo

com o escritor, produzindo-se uma compreensão e recordação de unidades de informação separadas entre si (Vida-Abarca, 1990).

Tendo por base estes dados, várias são as investigações que visam avaliar os efeitos do treino de estratégias de ensino das características estruturais dos textos narrativos e expositivos, no âmbito do grau de compreensão e de mobilização da informação contida em memória.

Relativamente aos textos expositivos, existem dois tipos de variáveis que influenciam a formação da macro-estrutura do texto e conseqüentemente a identificação das suas ideias principais e respectivo resumo (Vidal-Abarca, 1990). Estas dizem respeito, por um lado a aspectos relativos ao texto lido e, por outro a variáveis que afectam o sujeito leitor.

De entre as variáveis relacionadas com o texto expositivo destacam-se dois tipos de factores:

a) A **estrutura organizativa**, isto é, o seu grau de organização, a qual abarca quatro aspectos: o *grau de organização dos textos*, sendo mais fácil compreender e recordar textos bem organizados (Brooks e Dansereau, 1983, referidos por Vidal-Abarca, 1990); a sua *estrutura esquemática*, sendo que os textos de tipo causa-efeito e de comparação são mais facilmente compreendidos e recordados (Meyer e Freedle, 1984, referidos por Vidal-Abarca, 1990); a existência de uma *frase típica* no texto, que traduza a ideia principal do mesmo (Hare, Rabinowitz e Schnieble, 1989, referidos por Vidal-Abarca, 1990); e o *número de proposições que apoiam a ideia principal* (Palmer, Benton, Glover e Ronning, 1983, referidos por Vidal-Abarca, 1990).

b) Aspectos da **estrutura superficial**: a existência de *sinais textuais* que facilitam a compreensão dos leitores imaturos. Estes sinais podem traduzir-se em frases de resumo ou frases que anunciem o conteúdo do texto (Ohlhausen e Roller, 1988, referidos por Vidal-Abarca, 1990). A *localização da ideia principal*, que no início do texto funciona como facilitador da formação da macro-estrutura do mesmo (Rabinowitz e Schnieble, 1989, referidos por Vidal-Abarca, 1990).

As variáveis que afectam o leitor dizem respeito à função dos esquemas de conhecimento do sujeito, nomeadamente no que se refere a dois aspectos:

a) Aos **conhecimentos que o sujeito dispõe sobre o assunto do texto**, os quais facilitam a formação da macro-estrutura do mesmo, sua compreensão e recordação (Recht e Leslie, 1988, referidos por Vidal- Abarca, 1990);

b) Aos **conhecimentos sobre estruturas textuais**: a consciência da estrutura textual possibilita activar uma *estratégia estrutural* baseada na procura da estrutura super-ordenada do texto, na focalização na mensagem transmitida, sendo possível organizar o texto mentalmente, através da adequação dos pormenores mais importantes à estrutura do texto, facilitando-se a codificação e recordação da informação (Meyer, Brandt e Bluth, 1980; Taylor e Samuels, 1983, referidos por Vidal- Abarca, 1990).

Quando lê um texto, o sujeito constrói uma representação multidimensional do mesmo, separando a representação textual da representação situacional (construída a partir da elaboração do significado global do texto).

Para tal, é essencial que compreenda a informação importante e que identifique as ideias principais, as quais serão agrupadas nas várias categorias de estrutura do texto.

Portanto, no que respeita à construção do significado global dos textos, é suposto que o sujeito seja capaz de reduzir a informação textual, a partir de elementos proposicionais locais. Isto é, enquanto lê, o sujeito deve transformar as frases em proposições, as quais irão construir o significado global do texto, ou seja, a sua macro-estrutura, a qual resume as ideias principais do texto (Kintsch e Van Dijk, 1978). O significado global do texto é, pois, construído a partir da mobilização das macro-regras de omissão, generalização e integração, anteriormente explicitadas.

Na realidade, este processo nem sempre é activado. Os leitores competentes utilizam-no, reduzindo a informação do texto quando seleccionam correctamente as suas ideias principais. Este facto possibilita-lhes construir o sentido global do texto lido.

Os leitores menos hábeis e mais jovens resumem os textos a partir do processo de "eliminação-cópia". Os seus resumos são construídos por meio da supressão de algumas frases e pela cópia de outras (Brown, Day e Jones, 1983).

Brown, Day e Jones (1983) implementaram um programa de instrução em dois grupos distintos: num grupo treinaram a capacidade para localizar a informação importante e no outro a capacidade para reduzir a informação do texto.

No primeiro grupo os alunos apresentaram melhorias ao nível da mobilização das ideias importantes contidas em memória, compreenderam melhor as suas relações lógicas e organizaram melhor o material recordado, para além de qualitativamente manifestarem características de alunos competentes. No segundo grupo, os alunos obtiveram igualmente uma evolução na capacidade de reduzir a informação do texto.

Para além disto, as autoras verificaram que estas competências não se relacionaram directamente. Isto é, não ocorreu uma transferência de competências das tarefas de localização da informação importante e da redução da informação do texto. Os alunos treinados para localizar as informações importantes, progrediram nesta tarefa mas não na tarefa de redução, ocorrendo o oposto com o outro grupo.

Assim, os processos envolvidos nestas tarefas manifestaram-se distintos. Ao resumir, o sujeito não só constrói uma representação coerente do texto, essencial à compreensão, como também utiliza as macro-regras de forma a reduzir a informação do texto.

As dificuldades de compreensão podem reflectir-se na elaboração de resumos, mas não constituem a única condicionante. É necessário considerar as operações de redução da informação. Por este facto, os alunos treinados para efectuar a localização das ideias principais, tarefa ligada à compreensão do texto, não melhoraram ao nível da elaboração do resumo.

Se o treino insidisse sobre as tarefas de identificação das ideias principais e de redução do texto em simultâneo, os alunos teriam maiores probabilidades de obter melhorias em ambas as tarefas, quer de memorização, quer de elaboração de resumos (Sánchez, 1990; Sánchez, Orrantia e Rosales, 1989, referidos por Orrantia et al, 1998).

2.2 OS PROGRAMAS DE TREINO DE COMPETÊNCIAS COGNITIVAS

De entre as diversas actividades que visam o tratamento da informação de textos escritos, o resumo constitui aquela que requer, por parte do aluno, um nível superior de atenção, motivação e capacidade de seleccionar a informação mais relevante do texto. "É uma técnica muito útil para que o aluno faça uma retenção e assimilação eficaz dos conteúdos"(Carita et al.,1998, p. 68).

O resumo de um texto, para além de diminuir a quantidade de informação transmitida no texto original, possibilita destacar a informação privilegiadamente interessante para o leitor.

A sua utilização viabiliza: (1) a difusão da informação, (2) a selecção da informação pelo utilizador final e (3) a investigação da informação (Guinchat e Menou, 1982, referidos por Simão, 1992).

A actividade de resumir melhora não só a compreensão do texto resumido, como também a capacidade para compreender outros textos (Rinehart, Stahl e Erickson, 1986, referidos por Giasson, 1993).

O resumo constitui uma das várias actividades objecto de treino da grande maioria dos programas de técnicas de estudo dirigidos a alunos jovens (2.º e 3.º ciclos do ensino básico).

Diversos estudos evidenciam que a capacidade de resumir textos escritos melhora com o treino de produção de resumos (Bean e Steenwyk, 1984; Head, 1987; K. Taylor, 1986; Rinehart, et al., entre outros referidos por Giasson, 1993).

Num estudo realizado com crianças do 5.º ano do Ensino Básico, Sebastião (2000) verificou que a implementação de um programa de métodos e hábitos de estudo teve influências significativas na melhoria da capacidade de elaboração de resumos de textos narrativos e expositivos, bem como na evolução do nível de consciência da tarefa de resumir um texto.

O ensino do resumo mediante programas de treino deve obedecer a alguns princípios específicos, nomeadamente:

1) **Assegurar a compreensão do texto a resumir antes de se iniciar o resumo.** A leitura demorada do texto possibilita uma reflexão acerca do seu conteúdo. Diversos estudos indicam que os sujeitos que elaboram bons resumos, despendem mais tempo a ler os textos do que os outros sujeitos (Taylor, 1984, referido por Giasson, 1993).

A forma como um texto é lido depende, entre outros factores, do tipo de texto, facto que influencia a compreensão do mesmo. Assim, no decorrer da leitura de um texto narrativo o leitor retira uma ideia determinada sobre a história e seus personagens e, no final, tem acesso a uma conclusão. O mesmo não acontece na leitura de um texto expositivo ao longo da qual se contrói o seu significado.

2) **Efectuar anotações** que permitam destacar os aspectos mais importantes e sinalizar as ideias que, mais tarde, tenham de ser retomadas.

3) **Identificar as ideias principais**, diferenciando-as das ideias secundárias, utilizando a estratégia de parafraseamento por forma a criarem-se ideias principais pessoais.

Hidi e Anderson (1986, referidos por Giasson, 1993) salientam a importância da graduação do ensino da produção de resumos. Numa fase inicial, deve insidir-se sobre textos mais reduzidos de tipo narrativo (pois estes são mais fáceis de resumir), de complexidade limitada, com conceitos familiares e ideias principais explícitas. Progressivamente dever-se-á passar para textos cujas ideias principais sejam mais implícitas.

De início, deve treinar-se a produção do resumo em presença do texto, passando gradualmente para a produção sem o texto presente; os resumos iniciais devem ser feitos para o próprio sujeito e apenas depois para os outros. É sugerido, igualmente, que os primeiros resumos possam ser mais extensos, passando a pouco e pouco a ser mais reduzidos.

O ensino de estratégias de aprendizagem deve assegurar princípios, tais como: (1) a valorização da utilização da estratégia adequada, explicada claramente e ilustrada com exemplos; (2) a modelação da estratégia e seu desenvolvimento na presença dos alunos; (3) a promoção de práticas guiadas em grupos ou individualmente e posterior prática independente; (4) o relacionamento das estratégias com aspectos motivacionais; (5) a promoção da manutenção e da transferência da estratégia e (6) a avaliação do domínio alcançado na utilização da estratégia (Beltrán, 1993 referidos por Cabaní, 2000).

Monereo (1996, referido por Cabaní, 2000) salienta a importância da introdução das actividades a partir das mesmas temáticas de estudo que promovem a reflexão do aluno sobre os seus mecanismos de aprendizagem, bem como da reflexão sobre os processos e táticas de aprendizagem, utilizados pelos outros.

Realça, igualmente, a importância da facilitação da aplicação das estratégias identificadas como eficazes a vários problemas, através da prática em sala de aula, bem como para o apoio à implementação de novas capacidades e estratégias a tarefas quotidianas.

Existem diversas estratégias de ensino de produção de resumos, a saber:

1) Ensino Explícito das Regras do Resumo: baseado na explicitação das quatro regras básicas de produção do resumo, através de exemplos simples que as ilustrem. Estas regras são:

- a) Excluir os pormenores inúteis do texto (mesmo quando estes são interessantes para o leitor);
- b) Não repetir o que já foi dito;
- c) Utilizar um termo global para substituir uma lista de objectos;
- d) Utilizar uma palavra para substituir várias acções.

Estas regras começam por ser praticadas sob a orientação do professor, passando para a aplicação em equipa de trabalho, até chegar à aplicação

independente por parte do aluno (Guido e Colwell, 1987, referidos por Giasson, 1990).

2) Resumir em “15 Palavras”: esta estratégia obriga os sujeitos a aplicar as regras, mesmo sem que estas sejam ensinadas de forma explícita, uma vez que os sujeitos são levados a suprimir os conteúdos secundários para poderem assegurar a elaboração de um resumo com 15 palavras apenas (Bean e Steenwyk, 1984).

A aplicação desta estratégia segue seis passos, a saber:

a) Escolher um parágrafo de três a cinco frases, no qual a 1.^a frase possua mais de 15 palavras;

b) Produzir 15 traços no quadro e projectar, através do retroprojector, a 1.^a frase;

c) Solicitar ao grupo o resumo dessa frase em 15 palavras ou menos. Completar os traços do quadro com o resumo proposto pela classe;

d) Apagar o quadro e voltar a desenhar 15 traços. Apresentar a 1.^a frase e a seguinte e pedir ao grupo que as resuma em 15 palavras. Proceder à anotação do resumo, completando os traços novamente;

e) Apagar o quadro e desenhar 15 traços. Apresentar as 1.^a, 2.^a e 3.^a frases através do retroprojector e solicitar aos alunos que resumam estas três frases em 15 palavras, e assim sucessivamente até que a totalidade do texto esteja resumida.

f) Promover a produção individual do resumo, assim que o grupo for capaz de escrever uma frase que resuma todo o parágrafo.

3) Resumir Hierarquicamente: esta estratégia baseia-se na identificação dos subtítulos do texto e na escrita das ideias principais dos parágrafos. É aplicável apenas a textos que contenham títulos e subtítulos. Taylor (1986, referido por Giasson, 1990) sistematiza as etapas desta estratégia do seguinte modo:

a) Ler o texto e elaborar um esquema de resumo, escrevendo cada subtítulo do texto numa folha com espaços. Nestes espaços escrever três ou quatro frases, sobre cada um dos subtítulos numerados e, num espaço no cimo da folha, escrever a ideia global do texto;

b) Escolher dois ou três palavras que traduzam o essencial do assunto de cada um dos subtítulos. Escrever uma frase, com essas palavras, que reflita a ideia principal dessa parte do texto e sublinhá-la.

c) Escrever por palavras próprias duas ou três frases que informem sobre a ideia principal, frases estas que constituem as ideias secundárias;

d) Repetir o procedimento para os restantes subtítulos;

e) No final, escrever no topo a ideia principal do texto.

4) Resumir de Forma Cooperativa: consiste na produção, em grupos de três, do resumo segundo as etapas do resumo hierárquico.

5) Calcular a Taxa de Eficácia: estratégia proposta por Halin (1984, referido por Giasson, 1990) para trabalhar com alunos mais velhos. Envolve as seguintes fases:

a. Selecionar um texto informativo com cerca de 250 palavras;

b. Identificar as suas ideias importantes;

c. Solicitar aos alunos que leiam o texto e que escrevam as ideias que considerem importantes; sugerir-lhes que sublinhem as ideias importantes e que as resumam em poucas palavras;

d. Calcular a taxa de eficácia, através da divisão do n.º de ideias importantes escolhidas pelo aluno, pelo n.º de palavras do seu resumo;

e. Explicar o que leva a uma percentagem mais baixa e salientar a importância das ideias principais bem como da utilização de um n.º reduzido de palavras.

O ensino das estratégias de aprendizagem de produção de resumos deve, sempre que possível, ser desenvolvido em contexto de sala de aula, devendo ser integrado no currículo escolar. O professor, enquanto agente educativo privilegiado no contacto directo com o aluno, deverá ensiná-lo a reflectir sobre o seu processo de aprendizagem, para que este proceda a uma auto-regulação no decorrer da aprendizagem, planificando, controlando e avaliando as suas operações mentais enquanto aprende (Rosenshine & Meister, 1992, referidos por Cabaní, 2000).

O conhecimento das características de um resumo, das suas regras de produção e condições de aplicação bem como a capacidade de auto-regulação da elaboração do resumo, possibilita controlar o processo de produção do resumo, assim como generalizar estas competências às outras actividades de compreensão (Fayol, 1989).

Neste contexto, salienta-se a importância da utilização de textos "reais" no contexto do treino de estratégias de elaboração de resumos. Isto é, frequentemente são utilizados textos adaptados de forma a possibilitar uma aplicação eficaz das macro-regras, em vez de se utilizarem os textos com os quais as crianças efectivamente trabalham. Este facto dificulta a generalização das aprendizagens efectuadas no âmbito dos programas de treino, para o domínio concreto e real das actividades escolares.

Desta forma, os programas de aprendizagem de competências devem favorecer a reflexão crítica e a tomada de decisões consciente e intencional ao nível da utilização dos procedimentos de aprendizagem. O professor deverá ceder progressivamente o seu domínio no processo de gestão da aprendizagem a alunos cada vez mais autónomos.

3. OBJECTIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Este trabalho teve como objectivos de investigação os seguintes:

1. Avaliar a eficácia de um programa de ensino de estratégias de produção de resumos de textos narrativos e expositivos.
2. Comparar os resultados obtidos nos dois tipos de textos-narrativos e expositivos.
3. Verificar se os sujeitos mobilizam as estratégias ensinadas no programa de treino de produção de resumos, após o treino.
4. Verificar se ocorre evolução ao nível da consciência da tarefa de resumir um texto, mediante a aplicação do programa.
5. Verificar se o treino ao nível do resumo de textos narrativos possibilita uma melhoria da capacidade de resumir textos expositivos e vice-versa.
6. Verificar se o grau de consciência da tarefa de resumir se relaciona com a evolução ao nível da capacidade de elaboração de resumos.

3.1 HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

A partir dos objectivos delineados, propomos as seguintes hipóteses de investigação:

HIPÓTESE 1: Os alunos treinados para a produção de resumos de textos de tipo narrativo melhoram os seus desempenhos nesta tarefa, do início do programa para o seu final; os alunos treinados para a produção de resumos de textos de tipo expositivo melhoram os seus desempenhos nesta tarefa, do início do programa para o seu final; os alunos do grupo de controlo não apresentam uma melhoria ao nível da capacidade de produção de resumos, do pré-teste para o pós-teste.

HIPÓTESE 2: As notas obtidas nos resumos de textos narrativos são superiores às notas alcançadas nos resumos de textos expositivos, para ambos os grupos experimentais, tanto no pré-teste como no pós-teste.

HIPÓTESE 3: Os alunos treinados para a produção de resumos mobilizam um número superior de estratégias adequadas de produção de resumo após aplicação do programa, comparativamente ao número de estratégias mobilizadas no início da aplicação do programa.

HIPÓTESE 4: Os alunos treinados para a produção de resumos evoluem ao nível do grau de consciência da tarefa de resumir, do pré-teste para o pós-teste.

3.2. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO:

QUESTÃO 1: Será que os alunos treinados para a produção de resumos de textos narrativos apresentam melhores resultados ao nível da produção de resumos de textos expositivos e vice-versa?

QUESTÃO 2: Será que os ganhos ao nível da elaboração de resumos de textos narrativos e expositivos estão positivamente relacionados com a evolução da capacidade de explicar como se faz um resumo?

II. MÉTODO

A principal intervenção deste trabalho consistiu na aplicação de um programa de ensino de estratégias de produção de resumos. Este programa envolveu o ensino explícito de estratégias cognitivas e metacognitivas como a clarificação, a identificação das ideias principais do texto, entre outras, culminando no resumo de textos narrativos e expositivos, tarefa sobre a qual o programa teve maior incidência.

A elaboração do resumo envolve a mobilização e a aplicação das várias estratégias cognitivas treinadas e trabalhadas no decorrer do programa, motivo pelo qual o resumo constituiu a tarefa a partir da qual foi avaliada a situação experimental de treino.

Para o efeito, procedemos à aplicação de um pré-teste, anterior ao início da implementação do programa, e de um pós-teste, aplicado no final do mesmo. Estes consistiram na produção de resumos de dois pares de textos diferentes, dois narrativos e dois expositivos.

1. SUJEITOS

Participaram neste estudo 28 alunos de meio sócio-cultural médio, 12 do sexo masculino e 16 do sexo feminino, do 6.º Ano da Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Quinta Nova da Telha (Barreiro), com média de idades de 11,5 e desvio-padrão de 0,8.

Todos os sujeitos da amostra tinham os mesmos professores nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Ciências da Natureza, condição que pretendeu assegurar uma uniformidade no que respeita aos métodos de ensino utilizados, bem como aos conteúdos trabalhados nas disciplinas, no decorrer da aplicação do programa.

Os sujeitos da amostra foram distribuídos por três grupos: dois grupos experimentais e um grupo de controlo:

- **Grupo 1-** no qual procedemos ao treino de produção de resumos de textos narrativos, retirados de manuais de Língua Portuguesa do 6.º ano de escolaridade;
- **Grupo 2-** ao nível do qual o programa incidiu na produção de resumos de textos expositivos, retirados de manuais de Ciências da Natureza do 6.º ano.
- **Grupo 3-** no qual não se procedeu a qualquer intervenção de treino.

Para a formação dos grupos tivemos em conta as notas obtidas por cada sujeito no 1.º Período, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Ciências da Natureza, por forma a obtermos grupos equivalentes do ponto de vista dos seus conhecimentos nestas duas áreas.

Assim, os alunos de ambos os grupos apresentaram, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Ciências da Natureza, notas em torno de 3 valores.

2. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTO

Esta investigação envolveu três situações distintas: o pré-teste, a implementação do programa de ensino de estratégias de produção de resumos e o pós-teste.

Começaremos por proceder à descrição pormenorizada dos instrumentos e do procedimento adoptado no pré-teste e no pós-teste para, posteriormente, expormos os conteúdos do programa.

2.1. PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE

O pré-teste foi aplicado no mês de Março, antes do início da aplicação do Programa de Treino de Produção de Resumos. O pós-teste foi aplicado, no final do mês de Maio.

Estes momentos de avaliação envolveram as seguintes tarefas, descritas por ordem de aplicação:

1. **LEITURA DO 1º. TEXTO:** em cada um dos três grupos, metade dos sujeitos começou por ler o texto expositivo e a outra metade leu, em primeiro lugar, o texto narrativo (**ver anexo 2**).

Este procedimento pretendeu controlar a variável *ordem de leitura dos textos*, por forma a evitar que as notas atribuídas se relacionassem com a ordem pela qual os textos foram lidos e os resumos produzidos e não com as competências dos sujeitos no âmbito desta tarefa, tal como se pretendia.

Nesta fase do procedimento, foi explicado aos alunos que deveriam ler os textos com muita atenção de modo a poderem compreendê-los bem, uma vez que a compreensão da história facilita e potencializa a elaboração de um bom resumo.

2. **REALIZAÇÃO DE QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO:** cada sujeito respondeu a três questões de interpretação (**ver anexo 1**) referentes ao texto lido, em presença do mesmo.

Nesta fase, foram prestados os esclarecimentos considerados necessários, face ao conteúdo das perguntas, mediante as solicitações dos alunos.

Esta estratégia possibilitou que os alunos se questionassem sobre os aspectos fulcrais para a compreensão do texto, bem como que manifestassem claramente as suas dúvidas, as quais foram esclarecidas.

Deste modo, podemos facilitar e potencializar a compreensão dos textos.

3. **PRODUÇÃO DO RESUMO:** a produção do resumo, efectuada numa folha de linhas, decorreu na presença do texto e das questões de interpretação e não teve tempo limite.

A instrução dada aos alunos foi a seguinte: **“Façam o resumo do texto como souberem”**.

4. **LEITURA DO 2º. TEXTO**

5. **REALIZAÇÃO DE PERGUNTAS DE INTERPRETAÇÃO:** para as quais foram prestados os esclarecimentos necessários, à semelhança do que ocorreu com o primeiro texto lido.

6. **PRODUÇÃO DO 2º. RESUMO:** de acordo com o procedimento levado a efeito para a produção do 1º. Resumo.

7. **AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DA TAREFA DE RESUMIR NOS GRUPOS EXPERIMENTAIS:** através da realização de uma entrevista semi-directiva, no pré-teste e no pós-teste, a partir das seguintes questões:

QUESTÃO 1: O que quer dizer resumir um texto e em que é que o resumo é diferente do texto inicial?

QUESTÃO 2: Para que serve o resumo?

2.2. CARACTERIZAÇÃO DOS TEXTOS DO PRÉ-TESTE E DO PÓS-TESTE

Uma das condições consideradas essenciais na escolha dos textos que constituíram o pré-teste e o pós-teste foi a sua **equivalência ao nível de complexidade, número de palavras e número de unidades de sentido**.

Desta forma, os quatro textos- dois narrativos e dois expositivos- foram seleccionados de manuais escolares do 6º. Ano (que não os adoptados para estes alunos) e trabalhados no sentido de se equipararem relativamente aos aspectos referidos.

A análise e divisão dos textos em unidades de sentido foi supervisionada por uma linguista, por forma a assegurar uma correcta divisão e análise dos mesmos. Assim, os textos apresentaram 16 unidades de sentido e 226 palavras (**ver anexo 3**).











2.3. O PROGRAMA DE TREINO DE PRODUÇÃO DE RESUMOS

A aplicação do programa de treino de produção de resumos nos grupos experimentais decorreu entre os meses de Março e Maio, com uma periodicidade de uma vez por semana para cada um dos grupos.

O programa foi composto por oito sessões, de uma hora cada, as quais passamos a referir (**ver anexo 4**):

QUADRO 1

SESSÕES DO PROGRAMA DE TREINO DE PRODUÇÃO DE RESUMOS

1ª. Sessão	 Apresentação
2ª. Sessão	 “Vou sublinhar!”
3ª. Sessão	 “Vou clarificar e parafrasear!”
4ª. Sessão	 “Como retirar as ideias principais de um texto”
5ª. Sessão	 “Como resumir um texto I”
6ª. Sessão	 “Como resumir um texto II”
7ª. Sessão: (Grupo1)	 “Como resumir um texto narrativo I”
7ª. Sessão: (Grupo 2)	 “Como resumir um texto expositivo I”
8ª. Sessão: (Grupo1)	 “Como resumir um texto narrativo II”
8ª. Sessão: (Grupo 2)	 “Como resumir um texto expositivo II”

3. O TRATAMENTO DOS DADOS

3.1. A AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DA TAREFA DE RESUMIR

Afim de procedermos à avaliação da consciência da tarefa, analisámos em separado as duas questões colocadas, delineando para cada uma delas três pontos que deveriam ser mencionados pelos sujeitos dos grupos experimentais.

Para a questão 1: **“O que quer dizer resumir um texto e em que é que o resumo é diferente do texto inicial?”**, os pontos considerados por nós como fundamentais a referir foram:

1. A presença das ideias principais do texto

Exemplo: *“É para escrever o que é principal.”*

2. A dimensão mais reduzida do resumo face ao texto inicial

Exemplo: *“Tem que se fazer para o texto ficar mais pequeno.”*

3. A elaboração do resumo por palavras próprias

Exemplo: *“Vamos explicar por palavras nossas.”*

Para a questão 2: **“Para que serve o resumo?”** considerámos os seguintes pontos a nomear:

1. Para compreender melhor o texto

Exemplo: *“Serve para compreendermos o texto de uma maneira diferente. Por exemplo, se um texto fôr muito grande, enorme, se resumirmos ganhamos tempo. Se uma pessoa fôr iniciada, se calhar, compreende melhor o resumo porque não tem aquelas palavras todas.”*

2. Para ficar mais simples e/ou mais curto e/ou para ganhar tempo

Exemplo: *“Serve para o texto ficar mais pequeno, para se conseguir ler mais rapidamente.”*

3. Para saber as coisas mais importantes.

Exemplo: *“Serve para a gente saber as coisas mais importantes.”*

As entrevistas, tanto do pré-teste como do pós-teste, foram analisadas de forma a que fosse contabilizado um valor pela nomeação de cada um destes pontos, em cada uma das questões. Deste modo, a nota máxima em cada questão é de 3 valores.

3.2. A AVALIAÇÃO DOS RESUMOS

3.2.1. Avaliação Quantitativa

A avaliação dos resumos foi levada a efeito por um grupo de seis juízes, professores de Língua Portuguesa e o procedimento seguiu os seguintes passos:

- Inicialmente, procedeu-se à divisão aleatória em dois grupos dos 28 pares de resumos do pré-teste. A cada par (correspondente a cada sujeito) foi atribuído um código, o qual possibilitou assegurar o anonimato dos alunos face aos juízes.

- Cada grupo de resumos do pré-teste foi avaliado por três juízes diferentes, numa escala de **0 a 20 valores**.

Para tal, os juízes foram informados que iriam avaliar os resumos de dois textos (um narrativo e outro expositivo), produzidos por alunos do 6º. Ano, não sendo necessário proceder à sua correcção. Apenas teriam que atribuir uma nota por resumo, de acordo com os seguintes critérios:

1. Selecção das ideias principais do texto.
2. Eliminação de repetições e de informações secundárias.
3. Coerência das ideias do texto.
4. Elaboração do resumo com o menor número de palavras.
5. Construção frásica.

- Adicionalmente, informámos os juízes que não deveriam considerar os erros ortográficos e a qualidade da letra para a atribuição da nota, uma vez que apenas pretendíamos analisar e verificar a existência e a mobilização de estratégias de elaboração de resumos.

- Foi entregue aos juízes uma folha com estes critérios e anotações, uma cópia de cada um dos textos e o conjunto de pares de resumos a avaliar. Finda a avaliação, todos os resumos foram recolhidos.

O mesmo procedimento foi adoptado para a avaliação dos resumos do pós-teste.

A cada juiz foi atribuído o conjunto de resumos produzidos pelos mesmos sujeitos que já haviam avaliado no pré-teste. Os juízes não foram, no entanto, informados deste aspecto por forma a não serem influenciados.

Manteve-se a folha informativa acerca dos critérios de avaliação e entregou-se-lhes uma cópia de cada um dos novos textos.

A média das classificações atribuídas pelos diferentes juízes, em cada resumo, foi considerada como a média final para a análise.

3.2.2. Avaliação Qualitativa dos Resumos dos Grupos Experimentais

A avaliação qualitativa do resumos de ambos os grupos experimentais consistiu numa análise individual de cada resumo elaborado, com vista a verificar o tipo de estratégias mobilizadas pelos sujeitos na produção dos resumos, antes e após o treino. Para tal, utilizámos os seguintes critérios:

1. Selecção das ideias principais do texto (excepto uma) e exclusão das ideias secundárias (excepto uma) e dos pormenores;
2. Utilização de vocabulário pessoal/sinónimos;
3. Utilização de um termo geral para substituir uma lista de objectos ou acções;
4. Brevidade do resumo;

Estes critérios estão relacionados com estratégias treinadas no programa e foram considerados **itens positivos**, ou seja, estratégias adequadas.

Adicionalmente foram considerados três **itens negativos**, isto é, estratégias desadequadas:

5. Utilização do discurso directo;
6. Cópia integral de, pelo menos, duas frases do texto original;
7. Adição de informações que não constam no texto original e que não se relacionem com o tema deste.

Em cada resumo foi analisada a presença ou ausência de cada um destes itens, para os textos narrativos e expositivos, no pré-teste e no pós-teste.

III. RESULTADOS

A primeira hipótese deste trabalho visa averiguar a eficácia do programa de treino de produção de resumos de textos narrativos e expositivos.

A partir do teste *t de Student* para amostras emparelhadas, foi possível comparar em cada um dos três grupos as notas do pré-teste e do pós-teste (ver anexo E). Os resultados obtidos são apresentados na tabela 1.

TABELA 1

Resultados do pré-teste e do pós-teste nos resumos de textos narrativos e expositivos nos três grupos

		Média	Desvio-padrão	<i>t</i>	<i>p</i>
GRUPO 1	N Pré	8,52	3,424	-5,11	0,001
	N Pós	12,07	2,910		
GRUPO 2	E Pré	10,04	1,837	-6,51	0,000
	E Pós	14,52	2,206		
GRUPO 3	N Pré	13,00	1,346	5,381	0,000
	N Pós	9,33	1,769		
	E Pré	11,63	1,921	4,588	0,001
	E Pós	9,90	1,414		

LEGENDA:

- Grupo 1: Grupo submetido ao treino de resumo de textos narrativos.
 Grupo 2: Grupo submetido ao treino de resumo de textos expositivos.
 Grupo 3: Grupo de controlo.
 N Pré: Pré-teste do resumo do texto narrativo.
 N Pós: Pós-teste do resumo do texto narrativo.
 E Pré: Pré-teste do resumo do texto expositivo.
 E Pós: Pós-teste do resumo do texto expositivo.

A análise da **tabela 1** permite observar que, em ambos os grupos experimentais, ocorre um aumento das médias do pré-teste para o pós-teste, dados estes que traduzem a existência de diferenças significativas entre as médias obtidas antes e após a aplicação do programa, em ambos os grupos.

Pelo contrário, o grupo de controlo apresenta diferenças significativas entre as médias para ambos os tipos de textos, mas no sentido inverso, isto é, evidencia um decréscimo ao nível das médias obtidas do pré-teste para o pós-teste.

Este facto vai de encontro à **hipótese 1**, segundo a qual os alunos submetidos ao programa de ensino de estratégias de produção de resumos apresentam melhores resumos dos textos para os quais foram treinados, quando se comparam os resultados do pré-teste com os do pós-teste, enquanto que os alunos do grupo de controlo não apresentam uma melhoria ao nível da capacidade de produção de resumos.

A hipótese 2 pretende comparar os resultados obtidos nos resumos dos textos narrativos com os resultados alcançados nos resumos de textos expositivos ao nível dos grupos experimentais.

A análise da **tabela 2** permite observar os resultados obtidos, quando comparadas as médias do pré-teste e do pós-teste nos resumos dos dois tipos de texto, nos grupos submetidos ao treino de produção de resumos (ver anexo F).

TABELA 2

Resultados comparativos entre os resumos dos textos narrativos e expositivos nos grupos experimentais

		Média	Desvio-padrão	<i>t</i>	<i>p</i>
Pré-teste	N	10,06	3,204	2,05	0,056
	E	8,98	2,661		
Pós-teste	N	13,80	3,043	2,11	0,050
	E	13,22	3,003		

LEGENDA:

N: Resumo do texto narrativo

E: Resumo do texto expositivo

A partir da análise da tabela 2, podemos constatar que, ao nível do pós-teste, existem diferenças significativas entre as médias obtidas nos resumos dos dois tipos de texto; no pré-teste estas diferenças aproximam-se muito dos limiares de significância.

Assim, verificamos que as médias mais elevadas foram obtidas nos resumos de textos narrativos, pelo que se confirma a **hipótese 2**, a qual previa que as notas atingidas nos resumos dos textos narrativos seriam superiores às notas alcançadas nos resumos dos textos expositivos, tanto no pré-teste como no pós-teste.

A hipótese 3, pretende verificar se os sujeitos dos grupos experimentais utilizam um maior número de estratégias adequadas de produção de resumos (sobre as quais o programa incidiu), quando se compara o pré-teste com o pós-teste.

Como forma de procedermos a esta verificação, analisámos cada um dos resumos elaborados, contabilizando o número de sujeitos que mobilizou cada uma das estratégias treinadas em cada tipo de texto, antes e após a aplicação do programa. Os dados obtidos encontram-se descritos na **tabela 3** e no **gráfico I**.

TABELA 3

Número de sujeitos dos grupos experimentais que mobilizou cada uma das estratégias treinadas no programa, no pré-teste e no pós-teste

		PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
		Estratégia	N.º de sujeitos
Resumo do Texto Narrativo	1	7	13
	2	12	18
	3	2	9
	4	4	9
Resumo do Texto Expositivo	1	1	12
	2	8	17
	3	1	8
	4	1	9

LEGENDA:

Estratégia 1: Selecção das ideias principais (excepto uma) e exclusão das ideias secundárias (à excepção de uma) e dos pormenores do texto.

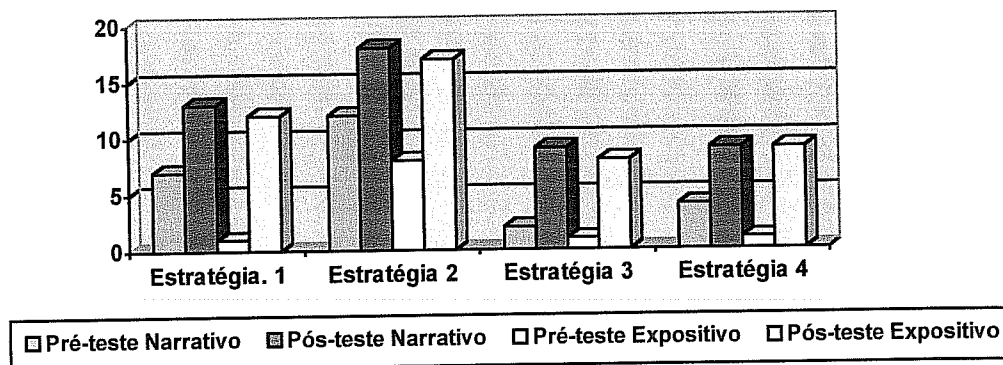
Estratégia 2: Utilização de palavras próprias/sinónimos.

Estratégia 3: Utilização de um termo geral, em substituição de uma lista de objectos ou de acções.

Estratégia 4: Brevidade do resumo.

FIGURA 1

Evolução da utilização das estratégias no resumo de textos, do pré-teste para o pós-teste

**LEGENDA:**

Estratégia 1: Selecção das ideias principais (excepto uma) e exclusão das ideias secundárias (à excepção de uma) e dos pormenores do texto.

Estratégia 2: Utilização de palavras próprias/sinónimos.

Estratégia 3: Utilização de um termo geral, em substituição de uma lista de objectos ou de acções.

Estratégia 4: Brevidade do resumo.

Através da análise da **tabela 3** e da **figura 1** é possível retirar diversas informações. Por um lado, verifica-se, claramente, que todas as estratégias foram mobilizadas por um número superior de sujeitos após a aplicação do programa, em situação de pós-teste.

Ao nível dos textos narrativos, observa-se que a estratégia que apresenta uma maior diferença de utilização por parte dos sujeitos, do pré-teste para o pós-teste, é a **estratégia 3- utilização de um termo geral em substituição de uma lista de objectos ou de acções**- enquanto que nos textos expositivos é a **estratégia 1: selecção das ideias principais e exclusão das ideias secundárias (à excepção de uma) e dos pormenores do texto**.

Adicionalmente, e relativamente aos resumos dos textos expositivos, verifica-se que existe um número inferior de sujeitos que mobiliza as várias estratégias, quando se compara com o número de sujeitos que utiliza as diversas estratégias no resumos dos textos narrativos, tanto antes como após a aplicação do programa (exceptuando a **estratégia 4-Brevidade do resumo**- no pós-teste).

No que concerne ao tipo de estratégias utilizadas pelos sujeitos e, a partir da análise directa de cada um dos resumos, detecta-se a mobilização de algumas estratégias desadequadas na produção dos resumos. A tabela 4 apresenta os resultados obtidos.

TABELA 4

Número de sujeitos dos grupos experimentais que mobilizou estratégias desadequadas de produção de resumos, no pré-teste e no pós-teste

		PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
		Estratégia	N.º de sujeitos
Resumo do Texto Narrativo	5	7	4
	6	8	1
	7	3	0
Resumo do Texto Expositivo	5	NÃO SE APLICA	NÃO SE APLICA
	6	13	4
	7	2	0

LEGENDA:

Estratégia 5: Utilização do discurso directo.

Estratégia 6: Cópia integral de, pelo menos, duas frases do texto original.

Estratégia 7: Adição de informação que não consta no texto original, não relacionada com o tema deste.

A partir da análise da **tabela 4**, verifica-se que ocorreu uma diminuição do número de sujeitos que mobilizou estratégias desadequadas de produção de resumos, do pré-teste para o pós-teste, sendo a **estratégia 6**—*cópia integral de, pelo menos, duas frases do texto*—aquela que sofreu um decréscimo mais acentuado com a aplicação do programa.

Confirma-se, deste modo, a **hipótese 3**, a qual previa que os alunos treinados para a produção de resumos mobilizariam um número superior de estratégias adequadas de elaboração de resumos, após a aplicação do programa.

A hipótese 4 pretende verificar se ocorre evolução ao nível da consciência da tarefa de resumir um texto, mediante a aplicação do programa de treino de produção de resumos. Para tal, utilizou-se o teste *t* de Student para amostras emparelhadas, analisando-se os resultados para cada um dos grupos experimentais, em cada uma das questões efectuadas (ver anexo G). A tabela 5, apresenta os resultados obtidos em ambos os grupos.

TABELA 5

Resultados da análise da consciência da tarefa de resumir nos grupos experimentais

			Média	Desvio-padrão	<i>t</i>	<i>p</i>
GRUPO 1	QUESTÃO 1	Pré-teste	1,78	0,667	-4,44	0,002
		Pós-teste	2,67	0,707		
	QUESTÃO 2	Pré-teste	1,00	0,500	-2,80	0,023
		Pós-teste	1,78	0,833		
GRUPO 2	QUESTÃO 1	Pré-teste	1,56	0,727	-4,40	0,002
		Pós-teste	2,78	0,441		
	QUESTÃO 2	Pré-teste	1,56	1,236	-0,71	0,500
		Pós-teste	1,89	0,333		

LEGENDA:

Grupo 1: Grupo submetido ao treino de resumo de textos narrativos.

Grupo 2: Grupo submetido ao treino de resumo de textos expositivos.

Questão 1: "O que quer dizer resumir um texto e em que é que o resumo é diferente do texto original?"

Questão 2: "Para que serve o resumo?"

A análise da **tabela 5**, permite verificar que ambos os grupos experimentais apresentam diferenças significativas, entre o pré-teste e o pós-teste, relativamente à **questão 1**.

Estes dados reflectem uma evolução da capacidade de explicitar o que é um resumo, bem como de compreender as diferenças existentes entre um resumo e o texto original.

Relativamente à utilidade do resumo, avaliada através da **questão 2**, os alunos do **grupo 1** apresentam uma evolução significativa, mediante a aplicação do programa.

Contudo, no **grupo 2** não se registam diferenças significativas entre o pré-teste e o pós-teste nesta questão. Este dado indica não ter ocorrido uma evolução significativa no que respeita ao grau de consciência da utilidade do resumo neste grupo. Desta forma, confirma-se parcialmente a **hipótese 4**, segundo a qual os alunos treinados para a produção de resumos evoluem ao nível do grau de consciência da tarefa de resumir, do pré-teste para o pós-teste.

A **primeira questão de investigação** colocada pretende verificar se o treino ao nível da produção de resumos de textos narrativos possibilita uma melhoria da capacidade de resumir textos expositivos e vice-versa. Os resultados obtidos encontram-se na tabela 6.

TABELA 6

Resultados obtidos pelo grupo 1 no resumo de textos de tipo expositivo e resultados obtidos pelo grupo 2 no resumo de textos de tipo narrativo

		Média	Desvio-padrão	t	p
GRUPO 1	E Pré	7,93	3,027	-4,25	0,003
	E Pós	11,93	3,244		
GRUPO 2	N Pré	11,59	2,184	-6,20	0,000
	N Pós	15,52	2,129		

LEGENDA:

Grupo 1: Grupo submetido ao treino de resumo de textos narrativos.

Grupo 2: Grupo submetido ao treino de resumo de textos expositivos.

N Pré: Pré-teste do resumo do texto narrativo.

N Pós: Pós-teste do resumo do texto narrativo.

E Pré: Pré-teste do resumo do texto expositivo.

E Pós: Pós-teste do resumo do texto expositivo.

A partir da análise da **tabela 6**, é possível constatar que o grupo 1, treinado para a produção de resumos de textos narrativos, apresenta um aumento significativo dos resultados obtidos na elaboração de resumos de textos expositivos, do pré-teste para o pós-teste.

Da mesma forma, o grupo 2, treinado para a produção de resumos de textos expositivos, evidencia resultados superiores, relativamente ao resumo de textos narrativos, do pré-teste para o pós-teste.

Estes resultados vão de encontro à **questão de investigação 1**, segundo a qual os alunos treinados para a produção de resumos de textos narrativos, apresentam melhores resultados ao nível da elaboração de resumos de textos expositivos e vice-versa.

Curiosamente, observa-se que o grupo 2 apresenta resultados superiores àqueles que são apresentados pelo grupo 1, ao nível dos resumos de textos narrativos, em ambos os momentos de avaliação, muito embora os grupos sejam equivalentes ao nível das notas nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Ciências da Natureza, para além dos sujeitos terem os mesmos professores nestas disciplinas.

Talvez tenham ocorrido alguns factores de natureza contextual que possam explicar este facto.

A **segunda questão de investigação** deste trabalho visa averiguar se os ganhos ao nível da elaboração de resumos de textos narrativos e expositivos se relacionam com uma evolução ao nível da capacidade de explicar como se faz um resumo.

Para tal, procedeu-se à análise dos resultados obtidos, por cada um dos grupos experimentais, através de uma correlação de *Pearson* (ver anexo H).

Desta forma cruzaram-se os ganhos obtidos por cada sujeito na produção dos resumos de cada texto (do pré-teste para o pós-teste), com os ganhos obtidos, do pré-teste para o pós-teste na **questão 1** (utilizada para avaliar o grau de consciência da tarefa de resumir).

A tabela 7 apresenta os resultados obtidos.

TABELA 7

Correlação entre os ganhos obtidos na produção dos resumos e os ganhos obtidos na questão 1, ao nível dos grupos experimentais

		Correlação de Pearson	<i>p</i>
GRUPO 1	GanhoN-Questão 1	-0,243	0,528
	GanhoE-Questão 1	-0,295	0,441
GRUPO 2	GanhoN-Questão 1	0,617	0,076
	GanhoE-Questão 1	0,779	0,013

LEGENDA:

Grupo 1: Grupo submetido ao treino de resumo de textos narrativos.

Grupo 2: Grupo submetido ao treino de resumo de textos expositivos.

GanhoN-Questão 1: Correlação entre os ganhos na produção de resumos de textos narrativos com os ganhos na questão 1, do pré-teste, para o pós-teste.

GanhoE-Questão 1: Correlação entre os ganhos na produção de resumos de textos expositivos com os ganhos na questão 1, do pré-teste para o pós-teste.

Questão 1: "O que quer dizer resumir um texto e em que é que o resumo é diferente do texto inicial?".

A análise da **tabela 7** possibilita constatar que apenas no grupo 2, treinado para a produção de resumos de textos expositivos, existe uma correlação positiva e significativa (para um nível de significância de 0,05) entre os ganhos obtidos através do treino de produção de resumos de textos expositivos e a evolução ao nível da capacidade de explicar como se faz um resumo, numa fase posterior a aplicação do programa.

Estes resultados vão, parcialmente de encontro à **questão de investigação 2**, segundo a qual os ganhos obtidos ao nível da elaboração de resumos de textos narrativos e expositivos estariam relacionados positivamente com uma evolução ao nível da capacidade de explicar como se faz um resumo. No entanto, esta correlação não foi encontrada para o resumo de textos narrativos, em qualquer dos grupos, nem para o resumo de textos expositivos no grupo 1.

IV. DISCUSSÃO

Esta investigação incidiu sobre a aplicação de um programa de treino de estratégias de produção de resumos, de textos narrativos e expositivos, dirigido a alunos do 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O programa, composto por oito sessões que decorreram ao longo de dois meses, teve como objectivo o treino de um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas, potencializadoras da produção de resumos de qualidade.

O resumo de textos de tipo narrativo e de tipo expositivo, constitui a tarefa a partir da qual foi avaliada a situação experimental, uma vez que a sua produção envolve cada uma das estratégias treinadas no programa desenvolvido: sublinhar, clarificar, parafrasear, retirar as ideias principais do texto e, por fim, resumir.

Paralelamente, avaliou-se a evolução do nível de consciência da tarefa de resumir do início para o final do programa, a partir da análise de uma entrevista realizada antes e após a aplicação do mesmo.

Assim, na fase inicial deste trabalho propuseram-se seis objectivos de investigação, nomeadamente:

1. Avaliar a eficácia de um programa de ensino de estratégias de produção de resumos de textos narrativos e expositivos.
2. Comparar os resultados obtidos nos dois tipos de textos-narrativos e expositivos.
3. Verificar se os sujeitos mobilizam as estratégias ensinadas no programa de treino de produção de resumos, após o treino.

4. Verificar se ocorre evolução ao nível da consciência da tarefa de resumir um texto, mediante a aplicação do programa.
5. Verificar se o treino ao nível do resumo de textos narrativos possibilita uma melhoria da capacidade de resumir textos expositivos e vice-versa.
6. Verificar se o grau de consciência da tarefa de resumir se relaciona com a evolução ao nível da capacidade de elaboração de resumos.

Relativamente ao primeiro objectivo foi delineada a seguinte hipótese de investigação:

Hipótese 1: Os alunos treinados para a produção de resumos de textos de tipo narrativo melhoram os seus desempenhos nesta tarefa, do início do programa para o seu final; os alunos treinados para a produção de resumos de textos de tipo expositivo melhoram os seus desempenhos nesta tarefa, do início do programa para o seu final; os alunos do grupo de controlo não apresentam uma melhoria da capacidade de produção de resumos, do pré-teste para o pós-teste.

Efectivamente, os resultados obtidos permitem confirmar a hipótese colocada. Constata-se que, numa fase posterior à aplicação do programa, os sujeitos submetidos ao treino de produção de resumos de textos narrativos, apresentam uma melhoria dos resultados ao nível do resumo deste tipo de texto.

Da mesma forma, os sujeitos que foram treinados para a elaboração de resumos de textos expositivos melhoram as suas produções ao nível do resumo destes textos.

Pelo contrário, os sujeitos do grupo de controlo não apresentam uma melhoria da capacidade para resumir qualquer um dos tipos de texto.

Curiosamente, este grupo obtém piores desempenhos na produção dos resumos no pós-teste comparativamente àqueles que foram obtidos no pré-teste.

Este resultado poderá, eventualmente, relacionar-se com dois factores. Por um lado, é provável que os juizes tenham partido do pressuposto de que os resumos do pré-teste seriam piores comparativamente aos do pós-teste, dado ao facto de terem decorrido dois meses de aulas, de treino e de maturação individual dos alunos. Este aspecto poderá ter contribuído, de alguma forma, para a elevação do grau de exigência dos juizes aquando da correcção dos resumos do pós-teste (apesar dos critérios definidos e recomendados terem sido iguais aos utilizados na avaliação dos resumos do pré-teste) e consequentemente a uma diminuição das notas atribuídas de uma fase de avaliação para a outra.

Este facto reforça a eficácia do programa ao nível dos grupos experimentais os quais apresentaram progressos significativos na produção dos resumos, mesmo nestas condições.

Uma outra explicação pode ser apontada para clarificar o facto do grupo de controlo ter obtido melhores resultados nos resumos do pré-teste, face aos resultados alcançados no pós-teste. O resumo, enquanto técnica, é objecto dos conteúdos programáticos da disciplina de Língua Portuguesa, ao nível da qual se afluam vagamente alguns aspectos da sua elaboração relativamente aos textos narrativos. Nomeadamente, transmite-se a informação de que o resumo deve conter as ideias principais do texto, escritas por palavras próprias.

Na fase de aplicação do pré-teste esta informação já tinha sido transmitida aos alunos, pelo que é provável que tenha sido mais fácil para estes aplicarem este conhecimento na produção dos primeiros resumos. Uma vez que não se voltou a trabalhar mais as técnicas de elaboração de resumos com os elementos do grupo de controlo, nem pelo professor nem pelo experimentador através de treino, os poucos conhecimentos que estes alunos adquiriram sobre o resumo ter-se-ão dissipado, justificando-se os fracos resultados obtidos no pós-teste, dois meses depois.

Desta forma, é possível afirmar que o programa de treino de produção de resumos contribuiu para a melhoria da capacidade de resumir textos narrativos e expositivos e que esta evolução não se relacionou com factores de maturação individual visto o grupo de controlo não ter apresentado qualquer evolução ao nível da capacidade de produção de resumos.

Resultados semelhantes foram encontrados noutros estudos que comprovam a eficácia da implementação de programas de treino de competências cognitivas e metacognitivas, ao nível da melhoria da capacidade de produção de resumos (Bawman, 1985; Mayor et al., 1995; Sebastião, 2000).

Os programas de treino de competências constituem medidas de intervenção promotoras da aprendizagem da planificação do processo de produção de resumos, uma vez que transmitem e treinam um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas essenciais a esta actividade.

Vários estudos revelam que a ausência de planificação no processo de produção dos resumos se relaciona com a elaboração de resumos desorganizados e de qualidade inferior. A planificação possibilita a identificação de um número superior de pormenores, utilizados para suportar as ideias principais, assim como de um maior número de laços de coesão, os quais organizam o resumo.

Desta forma, a capacidade de planificação está relacionada com a eficiência ao nível da elaboração de resumos, emergindo gradualmente com a idade, pelo se manifesta pouco acentuada em crianças de idades compreendidas entre os 10 os e 13 anos (Brown et al.).

Flower e Hayes (1980, referidos por Badia, 2000) postulam que a planificação do texto envolve operações como a formação de um conjunto de ideias sobre o assunto do texto, a selecção das ideias que parecem mais adequadas aos objectivos de escrita e a sua organização em função do texto que se pretende escrever. Segundo estes autores, a estratégia de planificação não é mobilizada por leitores inexperientes ou muito jovens uma vez que estes não estabelecem objectivos de escrita e não consideram os destinatários do produto final.

O desenvolvimento da compreensão das actividades envolvidas na atenção dirigida, o conhecimento das características individuais próprias, bem como da natureza e características dos textos e da tarefa permite planear, monitorizar e avaliar a interacção do sujeito com os textos, de um modo económico e eficiente (Brown et al, 1981, referidos por Brown et al, 1983).

Todos estes aspectos parecem reforçar o papel preponderante do impacto deste tipo de programas em crianças jovens (tal como ocorre no presente estudo), no domínio do desenvolvimento da capacidade de planificação e de produção de resumos

Em relação ao segundo objectivo deste trabalho, foi proposta a seguinte hipótese de investigação:

Hipótese 2: As notas obtidas nos resumos de textos narrativos são superiores às notas alcançadas nos resumos de textos expositivos, para ambos os grupos experimentais, tanto no pré-teste como no pós-teste.

A análise dos resultados, possibilita a confirmação desta hipótese. Os sujeitos dos grupos experimentais apresentam melhores resumos dos textos narrativos comparativamente aos resumos dos textos expositivos.

Esta diferença é observada tanto no grupo que foi treinado para a produção de resumos de textos narrativos, como no grupo treinado para a elaboração de resumos de textos expositivos, em ambos os momentos de avaliação.

Efectivamente, a literatura aponta para o facto de ser mais fácil resumir textos narrativos do que textos expositivos (Fayol 1991).

Vários estudos demonstram que existe uma maior facilidade para a compreensão de textos narrativos, comparativamente aos textos expositivos (Graesser, Hauff-Smith, Cohen e Pyles, 1980, referidos por Alonso e Mateus, 1985), facto que estará relacionado com diferenças estruturais entre estes dois tipos de textos.

Os textos narrativos apresentam características facilitadoras do processo de compreensão, tais como: (1) abordam informação conhecida, apresentada com algumas alterações/ inovações, numa prosa próxima da língua quotidiana de conversação; (2) apresentam referentes espaciais e temporais específicos e concretos e (3) descrevem uma sequência de acontecimentos ao nível da qual existe uma relação causal, metas e objectivos, sendo possível realizar diversas inferências do conteúdo do texto.

Os textos expositivos, por sua vez, apresentam particularidades que dificultam a sua compreensão: (1) debruçam-se sobre informação que, à partida, é desconhecida e apresentada numa prosa diferente daquela que, normalmente, é utilizada nos contextos quotidianos de conversação e (2) apresentam referenciais espaciais e temporais gerais, bem como um elevado número de conceptualizações descritivas, sendo o número de inferências retirado do conteúdo do texto, bastante inferior aquele que é possível retirar de textos narrativos.

A acrescer a este facto, os textos narrativos visam entreter o leitor enquanto que os textos expositivos pretendem informar, podendo pois relacionar-se com motivações e intenções distintas de leitura (Alonso e Mateus, 1985).

Estas diferenças traduzem-se, entre outros aspectos, na forma de conceber o significado destes textos: o significado da narrativa é atingido através do conhecimento; no texto expositivo o significado é alcançado por meio da estrutura proposicional e superficial do texto.

Paralelamente, o conhecimento da estrutura ou esquema da narrativa típica (o qual descreve a representação interna construída pelo leitor sobre as suas componentes), surge intuitivamente no período pré-escolar, a partir do qual evolui, e é mobilizado na antecipação do que irá passar-se na história, afim de se identificarem os seus aspectos mais importantes (Mandler & Johnson, 1977 referidos por Giasson, 1993). Este facto facilita a compreensão dos textos narrativos e consequentemente a produção dos seus resumos.

Adicionalmente, as estratégias de tratamento da informação dos textos narrativos, como seja a localização das ideias principais, que constitui uma das tarefas da elaboração de um resumo, são trabalhadas no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, pelo que os alunos estão mais familiarizados com estas actividades.

Esta prática é pouco frequente nas disciplinas que utilizam textos expositivos, pelo que se compreende o facto de se obterem resultados superiores no resumo de textos narrativos.

Afim de verificar se os sujeitos dos grupos experimentais mobilizam as estratégias ensinadas através do programa de treino de produção de resumos, após a sua aplicação, foi colocada a seguinte hipótese:

Hipótese 3: Os alunos treinados para a produção de resumos mobilizam um número superior de estratégias de resumo após a aplicação do programa, comparativamente ao número de estratégias mobilizadas no início da aplicação do programa.

A análise deste ponto incidiu na identificação de várias estratégias de produção de resumos no pré-teste e no pós-teste, a saber:

- (1) selecção das ideias principais (excepto uma) e exclusão das ideias secundárias (excepto uma) e dos pormenores do texto;
- (2) utilização de palavras próprias/sinónimos;
- (3) utilização de um termo geral em substituição de uma lista de objectos ou de acções;
- (4) brevidade do resumo.

Os resultados obtidos revelam que todas as estratégias, sobre as quais incidiu o programa de treino, foram utilizadas por um número superior de sujeitos, após a aplicação do mesmo, em situação de pós-teste.

Estes dados parecem indicar que o programa de treino potencializou uma maior mobilização das estratégias de produção de resumo, para ambos os tipos de texto, confirmando-se, desta forma, a hipótese colocada.

Relativamente ao resumo de textos narrativos, verifica-se que a melhoria mais acentuada se encontra ao nível da utilização de um termo geral para substituir uma lista de objectos ou de acções, estratégia esta que não é tão veiculada no âmbito do currículo escolar, como a identificação das ideias principais dos textos narrativos.

Verifica-se que ao nível dos resumos dos textos expositivos o salto quantitativo foi superior relativamente aos resumos dos textos narrativos, isto é, a diferença entre o número de sujeitos que mobilizou cada uma das estratégias do pré-teste para o pós-teste foi mais acentuada ao nível dos textos expositivos do que dos textos narrativos.

Esta diferença foi, especialmente marcada, no que concerne à selecção das ideias principais e à exclusão das ideias secundárias e dos pormenores do texto, estratégias estas que se relacionam intimamente com a capacidade de hierarquizar a informação do texto por níveis de importância a qual, segundo Fayol (1989) surge tardiamente.

Um factor que pode eventualmente explicar este resultado, constitui o facto dos textos expositivos (característicos dos programas de disciplinas como as Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal), raramente serem trabalhados a partir destas estratégias, o que poderá ter constituído o motivo pelo qual se obteve uma baixa mobilização das mesmas, em situação de pré-teste e uma intensificação da sua utilização após o programa.

Van Dijk e Kintsch (1983) salientam que a capacidade de individualizar a informação e diferenciar o grau de importância das várias ideias do texto depende da experiência de trabalho nos vários tipos de texto, sendo de especial importância nos textos expositivos.

A evolução ao nível da capacidade de identificação das ideias principais dos textos expositivos foi encontrada noutros estudos os quais implementaram igualmente programas de treino de estratégias cognitivas (Vidal-Abarca, 1990; Carriedo e Alonso-Taipa, 1995).

A capacidade de exclusão das ideias secundárias e dos pormenores do texto, bem como a identificação das ideias principais, permite escrever o resumo de uma forma breve com um número reduzido de palavras. Esta é uma actividade mobilizada com alguma dificuldade por alunos jovens, os quais não utilizam facilmente as estratégias essenciais à redução dos segmentos do texto às suas ideias principais (Orantia, Rosales e Sánchez, 1998).

Winograd (1985) identificou algumas dificuldades, por parte de crianças menos hábeis, no que concerne a atribuição de uma maior importância à informação textual e menor à informação contextual, ligada ao interesse pessoal do sujeito. Estas crianças seleccionam frequentemente frases que contêm vários pormenores secundários e irrelevantes.

Paralelamente, os resultados apontam para o facto de que o número de sujeitos que mobilizou estratégias desadequadas de elaboração de resumos ter decrescido com a aplicação do programa.

A cópia integral de pelo menos duas frases do texto foi a estratégia que sofreu um maior decréscimo em ambos os tipos de texto. Provavelmente, numa fase anterior ao treino, a consciência da tarefa de resumir um texto estaria directamente associada à estratégia de cópia do texto ou de partes deste.

A evolução ao nível da utilização de estratégias adequadas de produção de resumos e consequente abandono de práticas desadequadas, poderá eventualmente estar relacionada com o aumento do nível de consciência da tarefa de resumir.

Afim de verificar se o nível de consciência da tarefa de resumir um texto evolui mediante a aplicação do programa de treino, foi delineada a seguinte hipótese:

Hipótese 4: Os alunos treinados para a produção de resumos evoluem no grau de consciência da tarefa de resumir, do pré-teste para o pós-teste.

Os resultados obtidos permitem confirmar em parte a hipótese colocada. No que concerne à capacidade para explicar o que é um resumo e em que medida este difere do texto original, verifica-se que o programa permitiu fazer evoluir significativamente esta noção em ambos os grupos experimentais.

O mesmo não se constatou ao nível da consciência da utilidade da produção de resumos, onde se obtiveram resultados significativos unicamente no grupo treinado para a elaboração de resumos de textos narrativos.

Resultados semelhantes foram obtidos por Sebastião (2000) no que respeita à ausência de evolução do nível de consciência da utilidade da tarefa de resumir no grupo treinado para a produção de textos expositivos.

Carriedo e Alonso-Taipa (1995) consideram que o treino de estratégias cognitivas favorece a evolução do nível de consciência das estratégias envolvidas na elaboração do resumo e conseqüentemente da tarefa de resumir um texto.

Afim de analisar se o treino ao nível do resumo de textos narrativos possibilita uma melhoria da capacidade de resumir textos expositivos e vice-versa, foi proposta a seguinte questão de investigação:

Questão 1: Será que os alunos treinados para a produção de resumos de textos narrativos apresentam melhores resultados ao nível da produção de resumos de textos expositivos e vice-versa?

Os resultados obtidos permitem afirmar que, de facto, o treino da produção de resumos de textos narrativos favoreceu a melhoria da capacidade de resumir textos expositivos e vice-versa.

Assim, os sujeitos que foram treinados no âmbito da elaboração de resumos de textos narrativos obtiveram melhores resultados no resumo do texto expositivo, após a aplicação do programa e o inverso ocorreu com o grupo treinado para produzir resumos de textos expositivos.

Uma possível explicação para este resultado reside no facto de existirem estratégias de produção de resumos comuns ao resumo de ambos os tipos de texto. Sublinhar, clarificar, parafrasear, retirar as ideias principais e utilizar um termo geral para substituir uma lista de objectos ou de acções, constituem estratégias essenciais, partilhadas na elaboração de resumos de textos narrativos e expositivos. Desta forma, não é de estranhar o facto de que o treino de produção de resumo de um tipo de texto melhore também a capacidade de resumir o outro tipo de texto.

Com vista a verificar se a evolução ao nível da capacidade de produção de resumos se relaciona com a evolução do nível de consciência da tarefa de resumir, muito concretamente com a capacidade para explicar o que é um resumo e em que aspectos difere do texto original, propôs-se a seguinte questão de investigação:

QUESTÃO 2: Será que os ganhos ao nível da elaboração de resumos de textos narrativos e expositivos estão positivamente relacionados com a evolução da capacidade de explicar como se faz um resumo?

A partir da observação dos resultados apurados, é possível verificar que apenas o grupo que foi treinado para a produção de textos expositivos apresentou uma correlação positiva entre os ganhos obtidos na elaboração deste tipo de texto e a melhoria da capacidade para explicar o que é um resumo e em que aspectos este difere do texto original.

Uma vez mais se remete para o facto dos textos expositivos não serem trabalhados mediante técnicas e estratégias cognitivas e meta-cognitivas no âmbito do currículo escolar, facto que explicará a relação existente entre os ganhos na produção do resumo deste tipo de texto e a evolução do nível de consciência da tarefa, mediante a aplicação do programa.

A duração reduzida do programa (dois meses) bem como com o facto das técnicas envolvidas na produção do resumo não terem sido objecto de trabalho sistemático no âmbito do currículo escolar dos alunos, acentua o impacto positivo do programa ao nível da aquisição de competências de produção de resumos de textos narrativos e expositivos, facto reforçado pelos baixos resultados obtidos pelo grupo de controlo.

Uma das limitações que pode ser apontada ao presente trabalho, consiste no facto do programa de treino não ter sido implementado ao nível do contexto de sala de aula, nas disciplinas escolares, com o apoio do professores. De facto, esta solução enquadraria melhor o resumo de textos no contexto de sala de aula, enquanto técnica privilegiada de trabalho que favorece e facilita a compreensão e posterior mobilização dos conteúdos escolares.

Os dos resultados obtidos neste estudo, possibilitam reforçar a importância da implementação de programas de treino de produção de resumos de textos, de diversas categorias, muito concretamente de textos de tipo narrativo e expositivo.

Esta actividade deverá envolver o ensino de estratégias concretas de elaboração de resumos, tendo em conta as particularidades dos vários tipos de textos utilizados, no domínio das diversas disciplinas, com vista a favorecer a reflexão crítica e a tomada de decisões conscientes, bem como a utilização de procedimentos correctos de aprendizagem.

Assim sendo, parece-nos fulcral que a prática de produção de resumos, por parte dos alunos, constitua um instrumento privilegiadamente utilizado no âmbito do ensino dos conteúdos escolares, assim como na facilitação do processo de aprender a aprender.

O professor, enquanto agente educativo privilegiado pelo contacto directo com os alunos, tem um papel fundamental ao nível do ensinar a reflectir sobre o processo de aprendizagem, promovendo a auto-regulação do aluno através da planificação, controlo e avaliação das operações mentais envolvidas na aprendizagem.

Ensinar os alunos a mobilizar e a desenvolver a capacidade de pensar e de organizar instrumentos cognitivos potencializadores de uma aprendizagem activa e produtiva, deverá constituir um objectivo transversal aos planos de estudo das várias disciplinas que compõem o currículo escolar, onde a estratégia de resumo de textos assume um papel de extrema relevância.

O treino de produção de resumos, pode desempenhar uma importante função no contributo para a autonomização do controlo de processos cognitivos, por parte dos alunos, e conseqüentemente para a elevação das possibilidades de sucesso educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Badia, M. C. (2000). Las estrategias de aprendizaje en el proceso de composición escrita. In C. Monereo Font (Ed.), *Estrategias de aprendizaje* (pp. 147-184). Madrid: Visor Dis, S. A..

Baumann, J. F. (1984). The effectiveness of a direct instruction paradigm for training main idea comprehension. *Reading Research Quarterly*, 1984, XX, 1, 93-115).

Bean, T. & Steenwyk, F. (1984). The effect of three forms of summarization. Instruction of sixth graders' summary writing and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 16(4), 297-306.

Bromley, K. & Mckevey, L. (1986). Precis Writing: Suggestions for instruction in summarizing. *Journal-of-Reading*, 29(5), 392-395.

Brown, A. L. (1981). Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 10(2), 14-21.

Brown, A. L., Day, J. D., & Jones, R. S. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development*, 54(4), 968-979.

Cabani, M. (2000). La formación del profesorado para enseñar estrategias de aprendizaje. In C. Monereo Font (Ed.), *Estrategias de aprendizaje* (pp. 63-113). Madrid: Visor Dis, S. A..

- Carita, A., Silva, A. C., Monteiro, A. F., & Diniz, T. P. (1998). *Como ensinar a estudar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carriedo, N. (1996). Consideraciones metodológicas sobre los programas de instrucción en comprensión de las ideas principales y sobre su eficacia. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 87-107.
- Carriedo, N. & Alonso-Tapia, J. (1995). Comprehension strategy training in content areas. *European Journal of Psychology of Education*, X (4), 411-431.
- Charroles, M. (1991). Le résumé de texte scolaire. Fonctions et principes d'élaboration. *Pratiques*, 72, 7-32.
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur: pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris: Retz.
- Collado, I. & J. A. García Madruga (1997). Comprensión de textos expositivos en escolares: un modelo de intervención. *Infancia y Aprendizaje*, 78, 87-105.
- Downing, J., & Chekan, L. (1982). *Psychology of reading*. U.S.A: Mcmillan Ed.
- Estanqueiro, A. (1998). *Aprender a estudar: um guia para o sucesso na escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Fayol, M. (1989). Le resumé: un bilan des recherches de psychologie cognitive. In M. Charoles & A. Petijan (Eds.), *Le resumé de texte*. Paris: Université Metz.
- Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit: de l'automatisme au contrôle. In Fayol, M., Gombert, J. E., Lecocq, P, Sprenger-Charoles, L. & Zagar, D., 1992. *Psychologie Cognitive de la Lecture* (pp. 73-103). Paris: Presses Universitaires de France.

Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.

Haller, E. P., Child, D. A. & Walberg, H. J. (1988). Can comprehension be taught? A quantitative synthesis of metacognitive studies. *Educational Research*, 17, 5-8.

Hill, M. (1991). Writing summaries promotes thinking and learning across the curriculum-but why are they so difficult to write?. *Journal of Reading*, 34(7), 536-539.

Iran-Nejad, A. (1987). The schema: a long-term memory structure for a transient structural phenomena. In R. Tierney, P. L. Anders, & J. N. Mitchell (Ed.), *Understanding readers' understanding-theory and practice*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Kaufman, A. M., & Rodrigues, M.E. (1995). *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Tradução do original em espanhol *La escuela y los textos*. Argentina: Santillana, 1993)

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

Kintsch, W. & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.

Lopes da Silva, A. & Sá, I. (1989). Um programa para o desenvolvimento de estratégias de estudo, reflexões sobre uma prática clínica. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 93-108.

Mandler, J. M. & Johnson, N. S. (1980). On throwing the baby out with the bathwater: A reply to Black and Wilensky's evaluation of story grammars. *Cognitive Science*, 4, 305-312.

Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Miguel, E. S. (1993). *Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Aula XXI/Santillana.

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

Ruddell, R. B. & Boyle, O. F. (1989). A study of cognitive mapping as a means to improve summarization and comprehension of expository text. *Reading Research and Instruction*, 29(1), 12-22.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1984). Development strategies in text processing. In H. Mande, N. Stern & T. Trabasso (Eds), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale Nj: Erlbaum.

Sequeira, M. F. (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.

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

Simão, A. M. V. (1992). O resumo: estratégias de aprendizagem, estratégias de ensino. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Thorndyke, P. M. (1977). Cognitive Structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.

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

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

Vega, M., Carreiras, M., Gutiérrez-Calvo, M. & Alonso-Quecuty, M. (1990). *Lectura y comprensión: Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Wong, B. Y. L. (1986). Instructional strategies for enhancing learning disabled students reading comprehension and comprehension test performance. *Canadian Journal for Exceptional Children*, 2(4), 128-132.

Winograd, P. N. (1984). Strategic difficulties in summarizing texts. *Reading Research Quarterly*, XIX, 4, 404-425.

ANEXO A

TEXTO: A Princesa em cima de uma ervilha

NOME: _____

TURMA: _____

1. Explica o que levou o Príncipe a dar a volta ao mundo.

2. O que é que a Rainha foi fazer ao quarto da princesa? Porquê?

3. O que levou os reis e o príncipe a acreditar que aquela princesa era verdadeira?

TEXTO: Higiene da pele

NOME: _____

TURMA: _____

1. Explica porque motivo devemos lavar-nos com frequência.

--

2. Em que períodos do dia é menos perigosa a exposição ao sol?

3. Qual o motivo pelo qual não devemos apanhar correntes de ar quando estamos suados?

QUESTÕES

TEXTO: O Príncipe Calado

Nome: _____

Turma: _____

1. Em que aspectos é que o Príncipe Calado era diferente dos seus irmãos?

2. O que levou o Rei a a propôr o jogo das penas aos príncipes?

3. Qual o motivo que levou o Príncipe Calado a ser coroado como rei?

QUESTÕES

TEXTO: O verde das folhas

Nome: _____

Turma: _____

1. Por que razão a cor das folhas das árvores é verde?

2. O que é que acontece aos nutrientes no Outono?

3. O que faz com que os vários pigmentos apareçam nas folhas na Primavera?

ANEXO B

PRÉ-TESTE

TEXTO NARRATIVO

A Princesa em cima de uma ervilha

Era uma vez um jovem príncipe que queria desposar uma princesa verdadeira.

Deu a volta ao mundo para encontrar uma, mas havia sempre algo nas princesas que lhe parecia muito suspeito.

Por consequência regressou, deprimido e triste, por não ter encontrado aquilo que desejava.

Uma noite, fazia um tempo horrível, os raios entrecruzavam-se, o trovão ribombava, chovia a cântaros.

Alguém bateu à porta do palácio e o velho rei apressou-se a mandar abrir. Era uma princesa, mas Santo Deus, em que estado a chuva e a tempestade a haviam posto! Todavia, afirmou ser uma verdadeira princesa.

“Isso é o que já iremos ver!”, pensou a rainha.

Depois, sem dizer nada, entrou no quarto da princesa, colocou no fundo da cama uma ervilha e por cima vinte colchões e vinte cobertores.

No dia seguinte, pela manhã, perguntou-lhe como passara a noite.

-Muito mal! – respondeu – Deus sabe o que tinha na cama; era algo de muito duro que me pôs a pele toda roxa.

A esta resposta, reconheceram que se tratava de uma verdadeira princesa, pois sentira uma ervilha através de vinte colchões e de vinte cobertores.

O príncipe, completamente convencido de que esta era uma verdadeira princesa, ficou muito contente e tomou-a como esposa.

PRÉ-TESTE

TEXTO EXPOSITIVO

A higiene da pele

Uma vez que a pele lança para o exterior suor e gordura e está exposta às poeiras, devemos lavar-nos com frequência; evitaremos que os poros fiquem tapados, o que poderia ocasionar problemas de saúde.

Mantendo a pele limpa, facilita-se a saída do suor que é prejudicial ao organismo.

Os exercícios físicos aumentam a excreção do suor, pelo que devem ser praticados.

O suor, ao evaporar-se, faz diminuir a temperatura do corpo, razão por que não nos devemos expôr às correntes de ar quando estamos suados. O arrefecimento repentino do corpo pode originar resfriamentos perigosos.

A exposição da pele ao frio e ao sol é um meio de aumentar a resistência física do organismo.

Porém, a exposição ao sol deve ser feita gradualmente. Obteremos, desse modo, os benefícios da exposição ao sol, mas evitaremos as graves queimaduras solares.

A pele é indispensável à vida; portanto uma queimadura generalizada da pele pode ser muito grave.

A exposição ao sol deve ser feita, de preferência, pela manhã, entre as 8 e as 11 horas ou pela tarde, a partir das 16 horas. Durante essas horas, por motivos que têm a ver com o tipo de raios solares, é quando a exposição ao sol é melhor para a saúde.

Também os banhos de mar são muito úteis à saúde pelo que, sempre que possas, não deixes de colher os seus benefícios.

PÓS-TESTE

TEXTO NARRATIVO

O Príncipe Calado

Era uma vez um rei que tinha três filhos. Os dois mais velhos eram sábios e inteligentes. O mais novo, como andava sempre silencioso, chamavam-lhe o Príncipe Calado e achavam-no ignorante e burro.

Mas este, além de saber tudo o que os irmãos sabiam, compreendia as aves, os peixes, a linguagem dos animais e plantas.

Certo dia, o rei mandou chamá-los e disse-lhes:

- Vou pôr à prova a vossa esperteza: nomearei meu herdeiro aquele que me trouxer o tapete mais belo.

Pegou em três penas que voaram e indicaram o caminho a percorrer por cada um. O mais velho foi pela direita, o do meio pela esquerda e o príncipezinho teve que ficar junto a uma árvore onde caíra a sua pena. Enquanto os irmãos seguiam a cavalo, ele permaneceu ali parado.

O vento arrastava as folhinhas, sem fazer voar a pena...

Passadas algumas horas o Príncipe ouviu as folhas a dizerem-lhe que olhasse para baixo pois elas tinham-se juntado e formavam um desenho para o seu tapete.

O Príncipe ficou radiante. Nunca vira folhas tão bonitas: côr de ouro como estrelas, azuis e verdes. Só teria de tecer um tapete igual áquele desenho de folhas.

Assim, o seu tapete foi o mais belo pois os irmãos limitaram-se a comprar tapetes caros.

O rei deu a coroa as Príncipe Calado, pois ele compreendera que quem deseja encontrar deve saber olhar!

PÓS-TESTE

TEXTO EXPOSITIVO

O verde das folhas

As folhas apresentam a cor verde devido à clorofila. Mas no Outono as folhas das árvores perdem o seu verde-vivo. As folhas do choupo tornam-se douradas, as do bolbo coram de vermelho.

Estas mudanças de cor significam que estão a ocorrer transformações nas folhas. Algo está a acontecer à clorofila.

Quando o Verão vai cedendo lugar ao Outono, cada árvore começa a preparar-se para o Inverno. Os nutrientes saem lentamente das folhas para os ramos, tronco e raízes da árvore, onde são armazenados e protegidos do severo frio que se aproxima. Chegando a Primavera, a árvore serve-se desses nutrientes para formar novas folhas.

À medida que os nutrientes se afastam, as folhas param de fabricar clorofila. Esta vai desintegrando-se lentamente, o que permite a outros pigmentos fazerem-se notar.

Nalgumas árvores, como o videiro, aparecem pigmentos amarelos e alaranjados como os carotenos. No carvalho americano surgem cores avermelhadas, criadas por pigmentos chamados antocianinas.

Ao contrário dos carotenos, as antocianinas nem sequer existem nas folhas durante a Primavera e Verão, só aparecendo no Outono, pois só se formam quando o tempo arrefece.

À medida que o Inverno se aproxima, a cor desvanece-se e as folhas desprendem-se e caem. Os pigmentos coloridos desintegram-se e já só restam os taninos.

As folhas, agora castanhas, empurradas pelo vento, rodopiam no ar em ciclones de folhas e crepitam debaixo dos pés.

ANEXO C

PRÉ-TESTE

TEXTO NARRATIVO DECOMPOSTO

A Princesa em cima de uma ervilha

1	Era uma vez um jovem príncipe que queria desposar uma princesa verdadeira.	12
2	Deu a volta ao mundo para encontrar uma,	8
3	Mas havia sempre algo nas princesas que lhe parecia muito suspeito.	11
4	Por consequência regressou, deprimido e triste, por não ter encontrado aquilo que desejava.	13
5	Uma noite, fazia um tempo horrível, os raios entrecruzavam-se, o trovão rimbombava, chovia a cântaros.	15
6	Alguém bateu à porta do palácio e o velho rei apressou-se a mandar abrir.	14
7	Era uma princesa,	3
8	mas Santo Deus, em que estado a chuva e a tempestade a haviam posto!	14
9	A água escorria dos seus longos cabelos e das suas roupas, entrava-lhe pela biqueira dos sapatos e voltava a sair pelos tacões.	22
10	Todavia afirmou ser uma verdadeira princesa.	6
11	“Isso é o que já iremos ver!”, pensou a rainha.	10
12	Depois, sem dizer nada, entrou no quarto da princesa, colocou no fundo da cama uma ervilha e por cima dela vinte colchões e vinte cobertores.	25
13	No dia seguinte, pela manhã, perguntou-lhe como passara a noite.	10
14	-Muito mal!-respondeu-Deus sabe o que tinha na cama; era algo de muito duro que me pôs a pele toda roxa.	22
15	A esta resposta, reconheceram que se tratava de uma verdadeira princesa, pois sentira uma ervilha através de vinte colchões e de vinte cobertores.	23
16	O príncipe, completamente convencido de que esta era uma verdadeira princesa, ficou muito contente e tomou-a como esposa.	18

PRÉ-TESTE

TEXTO EXPOSITIVO DECOMPOSTO

A higiene da pele

1	Uma vez que a pele lança para o exterior suor e gordura e está exposta às poeiras, devemos lavar-nos com frequência;	21
2	evitaremos que os poros fiquem tapados, o que poderia ocasionar problemas de saúde.	13
3	Mantendo a pele limpa, facilita-se a saída do suor	9
4	que é prejudicial ao organismo.	5
5	Os exercícios físicos aumentam a excreção do suor, pelo que devem ser praticados.	13
6	O suor, ao evaporar-se, faz diminuir a temperatura do corpo,	10
7	razão por que não nos devemos expôr às correntes de ar quando estamos suados.	14
8	O arrefecimento repentino do corpo pode originar resfriamentos perigosos.	10
9	A exposição da pele ao frio e ao sol é um meio de aumentar a resistência física do organismo.	19
10	Porém, a exposição ao sol deve ser feita gradualmente	9
11	Obteremos, desse modo, os benefícios da exposição ao sol, mas evitaremos as graves queimaduras solares.	15
12	A pele é indispensável à vida;	6
13	portanto uma queimadura generalizada da pele pode ser muito grave.	10
14	A exposição ao sol deve ser feita, de preferência, pela manhã, entre as 8 e as 11 horas ou pela tarde, a partir das 16 horas.	24
15	Durante essas horas, por motivos que têm a ver com o tipo de raios solares, é quando a exposição ao sol é melhor para a saúde.	26
16	Também os banhos de mar são muito úteis à saúde pelo que, sempre que possas, não deixes de colher os seus benefícios.	22

PÓS-TESTE

TEXTO NARRATIVO DECOMPOSTO

O Príncipe Calado

1	Era uma vez um rei que tinha três filhos.	9
2	Os dois mais velhos eram sábios e inteligentes.	8
3	O mais novo, como andava sempre silencioso, chamavam-lhe o Príncipe Calado e achavam-no ignorante e burro.	14
4	Mas este, além de saber tudo o que os irmãos sabiam, compreendia as aves, os peixes, a linguagem dos animais e plantas.	22
5	Certo dia, o rei mandou chamá-los e disse-lhes:	8
6	- Vou pôr à prova a vossa esperteza: nomearei meu herdeiro aquele que me trouxer o tapete mais belo.	17
7	Pegou em três penas que voaram e indicaram o caminho a percorrer por cada um.	15
8	O mais velho foi pela direita, o do meio pela esquerda e o príncipezinho teve que ficar junto a uma árvore onde caíra a sua pena.	26
9	Enquanto os irmãos seguiam a cavalo, ele permaneceu ali parado.	10
10	O vento arrastava as folhinhas, sem fazer voar a pena...	10
11	Passadas algumas horas o Príncipe ouviu as folhas a dizerem-lhe que olhasse para baixo pois elas tinham-se juntado e formavam um desenho para o seu tapete.	26
12	O Príncipe ficou radiante.	4
13	Nunca vira folhas tão bonitas: côr de ouro como estrelas, azuis e verdes	13
14	Só teria de tecer um tapete igual áquele desenho de folhas.	11
15	Assim, o seu tapete foi o mais belo pois os irmãos limitaram-se a comprar tapetes caros.	15
16	O rei deu a coroa as Príncipe Calado, pois ele compreendera que quem deseja encontrar deve saber olhar!	18

PÓS-TESTE

TEXTO EXPOSITIVO DECOMPOSTO

O verde das folhas

1	As folhas apresentam a cor verde devido à clorofila.	9
2	Mas no Outono as folhas das árvores perdem o seu verde-vivo.	12
3	As folhas do choupo tornam-se douradas, as do bolbo coram de vermelho.	12
4	Estas mudanças de cor significa que estão a ocorrer transformações nas folhas.	12
5	Algo está a acontecer à clorofila.	6
6	Quando o Verão vai cedendo lugar ao Outono, cada árvore começa a preparar-se para o Inverno.	16
7	Os nutrientes saem lentamente das folhas para os ramos, tronco e raízes da árvore, onde são armazenados e protegidos do severo frio que se aproxima.	25
8	Chegada a Primavera, a árvore serve-se desses nutrientes para formar novas folhas.	12
9	À medida que os nutrientes se afastam, as folhas param de fabricar clorofila.	13
10	Esta vai desintegrando-se lentamente, o que permite a outros pigmentos fazerem-se notar.	13
11	Nalgumas árvores, como o videiro, aparecem pigmentos amarelos e alaranjados como os carotenos.	13
12	No carvalho americano surgem cores avermelhadas, criadas por pigmentos chamados antocianinas.	11
13	Ao contrário dos carotenos, as antocianinas nem sequer existem nas folhas durante a Primavera e Verão, só aparecendo no Outono, pois só se formam quando o tempo arrefece.	28
14	À medida que o Inverno se aproxima, a cor desvanece-se e as folhas desprendem-se e caem.	16
15	Os pigmentos coloridos desintegram-se e já só restam os taninos.	10
16	As folhas, agora castanhas, empurradas pelo vento, rodopiam no ar em ciclones de folhas e crepitam debaixo dos pés.	19

ANEXO D

PROGRAMA DE TREINO DE PRODUÇÃO DE RESUMOS

1ª Sessão - APRESENTAÇÃO

OBJECTIVOS	ESTRATÉGIAS	ACTIVIDADES	MATERIAIS
Conhecer os intervenientes do Grupo	Dinâmica de grupo	Os alunos juntam-se em grupos de 4 e entrevistam-se mutuamente, abordando questões como o nome, a idade, o que gostam de fazer nos tempos livres, se gosta de estudar e porquê. Após isto, cada aluno apresenta um colega ao grande grupo	Quadro e Giz
Conhecer as expectativas dos alunos, face ao programa e aferir estas expectativas	Debate aberto com o grupo	Cada elemento, contribui com a sua opinião enquanto o professor vai escrevendo no quadro as principais ideias apontadas No final, o professor ajusta as expectativas dos alunos, esclarecendo oralmente e com o suporte do acetato, os objectivos do programa	Quadro e Giz Acatato e cópias do mesmo com os objectivos do programa
Definir as regras de funcionamento do grupo	"Brainstorming" Discussão em grupo	Os alunos sugerem regras que o professor vai escrevendo no quadro Negociação e definição das regras de funcionamento do grupo. Os alunos, em grupos de 7, escrevem as regras em cartolinas que são afixadas na sala Preenchimento e assinatura do contrato de participação voluntária no programa	Quadro e Giz Contratos

PROGRAMA DE TREINO DE PRODUÇÃO DE RESUMOS

2.^a Sessão - "Vou Sublinhar !"

OBJECTIVOS	ESTRATÉGIAS	ACTIVIDADES	MATERIAIS
Reflectir sobre a importância que a estratégia de sublinhar tem para o estudo	Discussão em grupo	O prof. coloca em discussão o propósito de sublinhar (sublinhar para quê?). Os alunos dão a sua opinião enquanto que o prof. faz anotações no quadro e ajusta as ideias.	Quadro e giz
Identificar as regras para sublinhar	"Brainstorming"	Os alunos falam sobre como acham que se deve sublinhar um texto. O prof. anota as ideias no quadro	Quadro e giz
Aprender a sublinhar	Trabalho de grupo	Os alunos analisam um acetato com as regras para sublinhar correctamente. O prof. explica e dá o feed-back necessário. Distribui cópias do acetato onde os alunos podem fazer anotações.	Acetato: Como sublinhar
	Trabalho de grupo	O prof., em conjunto com os alunos, vai sublinhar o 1.º e o 2.º parágrafos de um texto em acetato.	Texto em acetato
	Trabalho de grupo	Os alunos, em grupos de quatro, sublinham os restantes parágrafos.	Cópias do texto
	Trabalho em grande grupo	Cada sub-grupo partilha o trabalho realizado com o grande grupo.	

PROGRAMA DE TREINO DE PRODUÇÃO DE RESUMOS

3.^a Sessão - "Vou Clarificar e Parafrasear !"

OBJECTIVOS	ESTRATÉGIAS	ACTIVIDADES	MATERIAIS
Aprender a clarificar as ideias de um texto	Trabalho individual	Cada aluno lê um texto e sublinha com uma caneta de côr as palavras que desconhece e as frases que não compreende.	Texto trabalhado na aula
Aprender a mobilizar estratégias que facilitam a compreensão de textos	Discussão em grupo Trabalho individual	Conversa sobre o que é possível fazer quando não compreendemos uma palavra, frase ou parágrafo que lemos. O prof. solicita a participação dos alunos na análise de uma ficha. Os alunos utilizam as estratégias propostas na ficha para trabalhar o texto sublinhado inicialmente.	FICHA: "Vou clarificar" Dicionário
Aprender a parafrasear	Trabalho de grupo Trabalho em grande grupo Discussão em grupo	Os alunos, aos pares, escrevem por palavras suas um parágrafo escolhido pelo par. O prof. circula pelos grupos dando feed-back. Os alunos tentam adivinhar a que parágrafo do texto inicial corresponde cada produção parafraseada e propõem outras formas de parafrasear. Reflexão sobre a finalidade de parafrasear. O prof. solicita sugestões de como esta tarefa deve ser feita, fazendo anotações no quadro e dando o respectivo feed-back.	Texto Quadro e Giz

PROGRAMA DE TREINO DE PRODUÇÃO DE RESUMOS

4.^a Sessão - "Como retirar as ideias principais de um texto"

OBJECTIVOS	ESTRATÉGIAS	ACTIVIDADES	MATERIAIS
Identificar os parágrafos de um texto	Leitura individual Trabalho de grupo (pares)	Cada aluno lê um texto proposto pelo prof.o qual o lê depois em voz alta para o grande grupo. Aos pares os alunos dividem o texto por parágrafos. Comparação das várias propostas, com o respectivo ajuste.	Texto
Identificar a ideia principal de um texto	Trabalho em grande grupo	O prof. solicita aos alunos que identifiquem a ideia principal do 1º parágrafo e que expliquem o critério utilizado. Esta ideia é escrita numa cartolina.	Cartolina Marcadores
Distinguir entre ideias principais e ideias secundárias	Exposição participada Trabalho de grupo Exposição de grupo	O prof. explica quais são as principais diferenças entre as ideias principais e as ideias secundárias de um texto através da análise conjunta de uma ficha O prof. divide o texto em partes que são atribuídas a grupos de quatro que terão de identificar a ideia principal e escrevê-la numa cartolina. O prof. circula pelos grupos, esclarecendo dúvidas existentes. Um elemento de cada grupo lê as ideias que foram consideradas como principais nos parágrafos atribuídos. Análise do efeito do conjunto das frases principais e da sua pertinência para a compreensão global do texto.	FICHA: "Onde estão as ideias principais?" Texto Ficha Cartolinas Marcadores Cartolinas

PROGRAMA DE TREINO DE PRODUÇÃO DE RESUMOS

5.ª Sessão - "Como resumir um texto I"

OBJECTIVOS	ESTRATÉGIAS	ACTIVIDADES	MATERIAIS
Tomar consciência da importância de resumir	"Brainstorming"	O prof. promove a reflexão da importância de resumir, do que é um resumo, de como se faz e quais as suas vantagens.	Quadro e giz
Aprender como se faz um resumo	Exposição participada	O prof. faz o registo no quadro das principais técnicas da produção de resumos e solicita sugestões. Distribuição de uma ficha sobre as técnicas e vantagens de elaboração de resumos. aluno lê uma frase e preenchem a ficha individualmente.	Quadro Giz Ficha: "Como fazer um resumo"
Praticar as regras do resumo.	Trabalho individual	Os alunos preenchem uma ficha sobre as regras do resumo as quais são explicitadas Análise do preenchimento das fichas.	Ficha: "Regras do resumo"

PROGRAMA DE TREINO DE PRODUÇÃO DE RESUMOS

6.^a Sessão - "Como resumir um texto II"

OBJECTIVOS	ESTRATÉGIAS	ACTIVIDADES	MATERIAIS
Rever as técnicas da elaboração de resumos	Exposição de grupo	Os alunos relembram como se faz um resumo. O prof. dá o feed-back necessário.	Acetato colorido com as regras de elaboração de resumos
Praticar as técnicas de elaboração de resumos	Trabalho em grupos de dois	O prof. propõe um texto que os alunos devem resumir guiando-se pelas etapas propostas numa ficha facultada.	Texto trabalhado na aula
	Discussão em grupo	Cada aluno lê o seu resumo para o grupo que comenta com a ajuda do prof.	FICHA: "Vamos resumir"
	Trabalho individual	O prof. propõe outro texto para os alunos resumirem	Texto trabalhado na aula
	Discussão em pares	Em grupos de dois, os alunos apresentam os resumos produzidos, melhorando-os se necessário.	

PROGRAMA DE TREINO DE PRODUÇÃO DE RESUMOS

7.^a Sessão - "Como resumir um texto narrativo I"

OBJECTIVOS	ESTRATÉGIAS	ACTIVIDADES	MATERIAIS
<p>Sensibilizar os alunos para a especificidade do resumo de narrativas</p> <p>a) Identificar os componentes de uma narrativa</p>	Exposição participada	O prof. apresenta as vários componentes de uma narrativa com um único episódio, através de um texto simples e curto.	Texto narrativo
<p>b) Identificar a informação contida em cada uma das partes da narrativa</p> <p>c) Identificar e antecipar as questões fundamentais associadas a um texto narrativo</p>	<p>Trabalho de grupo</p> <p>Discussão em grupo</p>	<p>O prof. fornece uma grelha a cada grupo de alunos que contem as diferentes partes do texto narrativo. Esta é preenchida com os conteúdos do texto, relativos a cada uma das partes.</p> <p>O prof. fornece aos vários grupos diferentes textos narrativos, solicitando aos alunos que elaborem uma listagem de perguntas pertinentes para o mesmo. Posteriormente, procede-se ao confronto entre as várias listagens elaboradas com vista a construir um guião de questionário de textos narrativos.</p>	<p>Grelha</p> <p>Textos narrativos</p>
d) Elaborar uma ficha de resumo específica para textos narrativos	Discussão em grupo	O prof. fornece a vários grupos diferentes textos narrativos, solicitando aos alunos que elaborem o resumo dos mesmos. Posteriormente, procede-se à leitura e confronto dos resumos de modo a construir uma ficha tipo para o resumo de textos narrativos.	Textos narrativos

PROGRAMA DE TREINO DE PRODUÇÃO DE RESUMOS

7.^a Sessão - "Como resumir um texto expositivo I"

OBJECTIVOS	ESTRATÉGIAS	ACTIVIDADES	MATERIAIS
<p>Sensibilizar os alunos para a especificidade do resumo de textos expositivos</p> <p>a) Identificar a tipologia de estruturas dos textos expositivos</p>	Exposição participada	O prof. explica aos alunos como se classificam os textos expositivos.	QUADRO GIZ
b) Aprender a integrar a informação do texto expositivos nos conhecimentos prévios	Exemplificação	A partir de um texto, o professor relaciona a informação nele contida com os seus próprios conhecimentos prévios.	Texto expositivos
c) Identificar e classificar textos expositivos em função da sua estrutura	Trabalho de grupo	O prof. fornece uma grelha relativa aos vários tipos de textos expositivos e dá a cada grupo um conjunto de pequenos textos diferentes. Os alunos deverão identificar a estrutura de cada um dos textos. No final confrontam-se e debatem-se os resultados de cada grupo	Textos expositivos correspondentes às várias categorias grelha com os tipos de texto e esquemas

PROGRAMA DE TREINO DE PRODUÇÃO DE RESUMOS

8.ª Sessão - "Como resumir um texto expositivo II"

OBJECTIVOS	ESTRATÉGIAS	ACTIVIDADES	MATERIAIS
Identificar e antecipar as questões fundamentais associadas aos diferentes tipos de textos expositivos	Trabalho de grupos	O prof. solicita aos grupos que elaborem uma lista de questões pertinentes para um dos tipos de texto. Cada grupo apresenta a sua proposta.	Textos expositivos correspondentes às várias categorias
Elaborar uma ficha tipo de resumo específica para os diferentes tipos de texto.	Trabalho de grupo. Discussão de grupo	O prof. solicita a cada grupo que elabore o resumo de um dos tipos de texto expositivo, com o auxílio das questões previamente formuladas. Os grupos procedem à leitura dos resumos e o prof. ajuda na construção de uma ficha tipo de resumo para cada um dos tipos de texto.	Textos expositivos correspondentes às várias categorias Fichas tipo
Praticar as técnicas de resumo de textos expositivos	Trabalho em grupos	O prof. distribui um texto expositivo Os textos são resumidos tendo em conta as estratégias trabalhadas com a ajuda da folha que contém os vários tipos de esquemas, bem como da ficha tipo elaborada para a construção de resumos de textos expositivos. Os resumos são analisados e fazem-se sugestões de melhoramentos.	Textos expositivos Folha com os vários tipos de esquemas Ficha tipo
Praticar as técnicas de resumo de textos expositivos.	Trabalho Individual	O prof. distribui textos expositivos que são resumidos pelos alunos com auxílio da folha com os vários tipos de esquemas bem como com a ficha tipo. O prof. circula pelas mesas esclarecendo algumas dúvidas.	Textos expositivos Folha com os vários tipos de esquemas Ficha tipo

ANEXO E

Notes

Output Created		
Comments		
Input	Data	C:\My Documents\resumo\dados monica.sav
	Filter	grp. = 1 (FILTER)
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	9
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST PAIRS= npre epre WITH npos epos (PAIRED) /CRITERIA=CIN(.95) /MISSING=ANALYSIS.
Resources	Elapsed Time	
Resources	Elapsed Time	0:00:00.33

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	NPRE	8,5185	9	3,4242	1,1414
	NPOS	12,0741	9	2,9096	,9699
Pair 2	EPRE	7,9259	9	3,0266	1,0089
	EPOS	11,9259	9	3,2437	1,0812

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	NPRE & NPOS	9	,794	,011
Pair 2	EPRE & EPOS	9	,596	,090

Paired Samples Test

		Paired Differences					
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t
					Lower	Upper	
Pair 1	NPRE - NPOS	-3,5556	2,0883	,6961	-5,1608	-1,9503	-5,108
Pair 2	EPRE - EPOS	-4,0000	2,8235	,9412	-6,1703	-1,8297	-4,250

		df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	NPRES - NPOS	8	,001
Pair 2	EPRES - EPOS	8	,003

T-Test

Notes

Output Created		
Comments		
Input	Data	C:\My Documents\resumo\datos monica.sav
	Filter	grp. = 2 (FILTER)
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	9
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST PAIRS= npre epre WITH npos epos (PAIRED) /CRITERIA=CIN(.95) /MISSING=ANALYSIS.
Resources	Elapsed Time	
Resources	Elapsed Time	0:00:00.33

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	NPRES	11,5926	9	2,1844	,7281
	NPOS	15,5185	9	2,1286	,7095
Pair 2	EPRES	10,0370	9	1,8367	,6122
	EPOS	14,5185	9	2,2055	,7352

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	NPRES & NPOS	9	,613	,079
Pair 2	EPRES & EPOS	9	,492	,179

		Paired Differences			95% Confidence Interval of the Difference		
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper	t
Pair 1	NPRES - NPOS	-3,9259	1,8987	,6329	-5,3854	-2,4665	-6,203
Pair 2	EPRES - EPOS	-4,4815	2,0623	,6874	-6,0667	-2,8963	-6,519

Paired Samples Test

		df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	NPRES - NPOS	8	,000
Pair 2	EPRES - EPOS	8	,000

T-Test

Notes

Output Created		
Comments		
Input	Data	C:\My Documents\resumo\dados monica.sav
	Filter	grp. = 3 (FILTER)
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	10
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST PAIRS= npre epre WITH npos epos (PAIRED) /CRITERIA=CIN(.95) /MISSING=ANALYSIS.
Resources	Elapsed Time	
Resources	Elapsed Time	0:00:00,28

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	NPRES	12,7000	10	1,3467	,4259
	NPOS	9,9333	10	1,7694	,5595
Pair 2	EPRES	11,6333	10	1,9210	,6075
	EPOS	9,9000	10	1,4146	,4474

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	NPRES & NPOS	10	,483	,157
Pair 2	EPRES & EPOS	10	,785	,007

Paired Samples Test

		Paired Differences					
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t
					Lower	Upper	
Pair 1	NPRES - NPOS	2,7667	1,6258	,5141	1,6036	3,9297	5,381
Pair 2	EPRES - EPOS	1,7333	1,1946	,3778	,8787	2,5879	4,588

Paired Samples Test

		df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	NPRES - NPOS	9	,000
Pair 2	EPRES - EPOS	9	,001

ANEXO F

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	NPRE	10,0556	18	3,2039	,7552
	EPRE	8,9815	18	2,6605	,6271
Pair 2	NPOS	13,7963	18	3,0425	,7171
	EPOS	13,2222	18	3,0033	,7079

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	NPRE & EPRE	18	,728	,001
Pair 2	NPOS & EPOS	18	,927	,000

Paired Samples Test

		Paired Differences					
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t
					Lower	Upper	
Pair 1	NPRE - EPRE	1,0741	2,2216	,5236	-3,0686E-02	2,1788	2,051
Pair 2	NPOS - EPOS	,5741	1,1536	,2719	4,026E-04	1,1477	2,111

Paired Samples Test

		df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	NPRE - EPRE	17	,056
Pair 2	NPOS - EPOS	17	,050

Correlations

ANEXO G

T-Test

Notes

Output Created	22-NOV-2001 17:32:32	
Comments		
Input	Data	C:\My Documents\dados\dados monica.sav
	Filter	grp. = 1 (FILTER)
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	9
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax	T-TEST PAIRS= preq1 preq2 WITH posq1 posq2 (PAIRED) /CRITERIA=CIN(.95) /MISSING=ANALYSIS.	
Resources	Elapsed Time	
Resources	Elapsed Time	0:00:00.33

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	PREQ1	1,7778	9	,6667	,2222
	POSQ1	2,6667	9	,7071	,2357
Pair 2	PREQ2	1,0000	9	,5000	,1667
	POSQ2	1,7778	9	,8333	,2778

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	PREQ1 & POSQ1	9	,619	,076
Pair 2	PREQ2 & POSQ2	9	,300	,433

Paired Samples Test

		Paired Differences					
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t
					Lower	Upper	
Pair 1	PREQ1 - POSQ1	-,8889	,6009	,2003	-1,3508	-,4270	-4,438
Pair 2	PREQ2 - POSQ2	-,7778	,8333	,2778	-1,4183	-,1372	-2,800

Paired Samples Test

		df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	PREQ1 - POSQ1	8	,002
Pair 2	PREQ2 - POSQ2	8	,023

T-Test

Output Created	22-NOV-2001 17:33:17	
Comments		
Input	Data	C:\My Documents\dados\dados monica.sav
	Filter	grp. = 2 (FILTER)
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	9
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax	T-TEST PAIRS= preq1 preq2 WITH posq1 posq2 (PAIRED) /CRITERIA=CIN(.95) /MISSING=ANALYSIS.	
Resources	Elapsed Time	
Resources	Elapsed Time	0:00:00,38

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	PREQ1	1,5556	9	,7265	,2422
	POSQ1	2,7778	9	,4410	,1470
Pair 2	PREQ2	1,5556	9	1,2360	,4120
	POSQ2	1,8889	9	,3333	,1111

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	PREQ1 & POSQ1	9	,043	,912
Pair 2	PREQ2 & POSQ2	9	-,438	,238

Paired Samples Test

		Paired Differences					
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t
					Lower	Upper	
Pair 1	PREQ1 - POSQ1	-1,2222	,8333	,2778	-1,8628	-,5817	-4,400
Pair 2	PREQ2 - POSQ2	-,3333	1,4142	,4714	-1,4204	,7537	-,707

		df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	PREQ1 - POSQ1	8	,002
Pair 2	PREQ2 - POSQ2	8	,500

ANEXO H

Output Created	13-DEC-2001 16:06:47	
Comments		
Input	Data	C:\My Documents\dados\dados monica.sav
	Filter	grp. =1 (FILTER)
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	9
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax	CORRELATIONS /VARIABLES=ganhoq1 ganhoq2 ganhoe ganhon /PRINT=TWOTAIL NOSIG -----	
Resources	Elapsed Time	
Resources	Elapsed Time	0:00:00.33

Correlations

		GANHOQ1	GANHOQ2	GANHOE	GANHON
GANHOQ1	Pearson Correlation	1,000	,693*	-,295	-,243
	Sig. (2-tailed)	,	,038	,441	,528
	N	9	9	9	9
GANHOQ2	Pearson Correlation	,693*	1,000	-,071	,128
	Sig. (2-tailed)	,038	,	,856	,743
	N	9	9	9	9
GANHOE	Pearson Correlation	-,295	-,071	1,000	,146
	Sig. (2-tailed)	,441	,856	,	,708
	N	9	9	9	9
GANHON	Pearson Correlation	-,243	,128	,146	1,000
	Sig. (2-tailed)	,528	,743	,708	,
	N	9	9	9	9

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

Output Created		13-DEC-2001 16:07:47
Comments		
Input	Data	C:\My Documents\dados\dados monica.sav
	Filter	grp. =2 (FILTER)
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	9
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each pair of variables are based on all the cases with valid data for that pair.
Syntax		CORRELATIONS /VARIABLES=ganhoq1 ganhoq2 ganhoe ganhon /PRINT=TWOTAIL NOSIG
Resources	Elapsed Time	
Resources	Elapsed Time	0:00:00.38

Correlations

		GANHOQ1	GANHOQ2	GANHOE	GANHON
GANHOQ1	Pearson Correlation	1,000	,247	,779*	,617
	Sig. (2-tailed)	,	,521	,013	,076
	N	9	9	9	9
GANHOQ2	Pearson Correlation	,247	1,000	-,090	,041
	Sig. (2-tailed)	,521	,	,817	,916
	N	9	9	9	9
GANHOE	Pearson Correlation	,779*	-,090	1,000	,730*
	Sig. (2-tailed)	,013	,817	,	,025
	N	9	9	9	9
GANHON	Pearson Correlation	,617	,041	,730*	1,000
	Sig. (2-tailed)	,076	,916	,025	,
	N	9	9	9	9

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).