

## Resumir textos narrativos e textos expositivos: do ensino às percepções dos alunos

Joana Letras<sup>1</sup>, Alfredo Dias<sup>2</sup> e Otilia Sousa<sup>3</sup>

### Resumo

A leitura e a escrita são duas competências básicas com impacto nas aprendizagens em todo o currículo. Compreender o que se lê e ser capaz de reorganizar a informação, retendo o essencial é uma competência que se torna cada vez mais importante à medida que se avança na escolaridade. O estudo é uma intervenção com metodologia de investigação-ação em três passos: pré-teste, intervenção, pós-teste e ainda auscultação dos alunos em dois grupos focais. Foi realizado em duas turmas do 6.º ano de escolaridade, numa escola TEIP, durante seis semanas. Teve como objetivos (i) avaliar a competência de resumir dos sujeitos (ii) desenvolver sequências didáticas para ensino do resumo em textos narrativos e informativos (iii) desenvolver competências de leitura e de escrita. Os resultados revelam que os alunos valorizaram as atividades, desenvolveram atitudes muito positivas, com um maior envolvimento no trabalho de sala de aula e melhoraram as competências de leitura e escrita, conforme aferido pela comparação dos pré e pós-testes e pelos dados recolhidos no grupo focal.

**Palavras-chave:** interdisciplinaridade, resumo, escrever para aprender, compreensão na leitura, ensino da escrita.

### Introdução

Na sociedade atual há uma necessidade aumentada de competências de literacia. Compreender o que se lê é uma competência básica para viver em sociedade e para ter sucesso escolar. Quantas vezes, nos comboios rápidos (com marcação prévia de lugar) há confusão com a identificação dos lugares? É frequente ter-se um passageiro a mudar de lugar ou ter alguém a *reclamar* o seu lugar porque não houve compreensão na leitura do bilhete. O que é resolvido com uma conversa no caso do bilhete pode causar muitos problemas na compreensão da leitura do manual de História ou de Matemática. Um estudante que não compreende dificilmente

aprende. Um deficit de competência de compreensão compromete o percurso escolar dos estudantes (Pinto, Martínez, & Jiménez-Taracido, 2016; Sousa, 2015, p. 92).

O resumo é uma estratégia de compreensão, constituindo muitas vezes um passo prévio para a elaboração de trabalhos de maior abrangência como um trabalho final de curso, um artigo ou uma dissertação. Dado ser um passo importante na construção de conhecimento, deveria ser objeto de atenção ao longo da escolaridade e em todas as disciplinas. Resumir, tal como classificar, esquematizar e sintetizar, é uma estratégia que, na tipologia de processos apresentada por Viana *et al.* (2010), integra o tipo Reorganização.

Na elaboração de um resumo conjugam-se múltiplas estratégias, nomeadamente, compreensão das ideias principais, seleção da informação relevante de acordo com o objetivo da tarefa, respeito pela continuidade do tópico (Goldman, 2012). O objetivo de resumir é promover a representação global do texto, ou seja, o conhecimento da macroestrutura textual (Clarke, Truelove, Hulme & Snowling, 2014). O resumo, quando é entendido como a reescrita sintética de um texto, é, também, um processo do domínio da escrita, pelo que a sua elaboração é uma atividade complexa e exigente, dependendo da extensão do texto fonte e do número de textos a resumir (Sousa & Costa-Pereira, 2016).

### Compreender e escrever

Spinillo (2009) explica que resumir tanto expressa a capacidade de compreensão do indivíduo como pode ser um recurso auxiliar na compreensão, isto porque o ato de resumir exige, em primeira instância, a compreensão do texto fonte. Ao escrever o resumo, quem não compreendeu bem o texto, pode esclarecer problemas de compreensão ou traduzir essas dificuldades (Sousa & Costa-Pereira, 2016). As autoras, num estudo empírico com alunos do ensino superior, sublinham precisamente o potencial de aprendizagem quando se combinam tarefas de leitura e de escrita no currículo e

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

<sup>2</sup> Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

<sup>3</sup> Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

# P

quando se resumem textos ou integra conhecimento a partir de diferentes textos fonte. Solé e colegas (2006) designam as tarefas que conjugam leitura e escrita, tarefas híbridas e estas, sendo exigentes, são promotoras de conhecimento aprofundado.

O ato de resumir implica um processo de avaliação, de verificação da informação irrelevante e de contração do texto, ou seja, selecionar apenas as ideias chave e transformá-las num texto mais conciso. Para Giasson (2000) há três elementos associados ao resumo: a) a conservação da equivalência informativa, i.e., o leitor tem de ser fiel ao pensamento do autor do texto fonte, mantendo, por isso, as informações do mesmo, mas usando as próprias palavras; b) economia de meios – devem estar presentes as ideias principais do texto por menos palavras; e c) adaptação a uma nova situação de comunicação – o resumo tem de considerar o público-alvo a quem se destina. Dito de outro modo, o resumo deve respeitar quatro princípios de constituição: a brevidade, a clareza, a fidelidade ao tema e a presença de ideias principais (Spinillo, 2009).

O resumo, não sendo uma cópia do texto fonte, está crucialmente dependente dele, ou seja, tem sempre de respeitar as características estruturais do texto original, assim como o seu conteúdo. Por não se tratar de uma cópia, o escritor tem de parafrasear, isto é, escrever pelas suas próprias palavras, as ideias do autor. Por vezes, o equilíbrio entre ficar próximo do texto fonte e não plagiar coloca desafios ao nível da seleção das estruturas e, em particular, do vocabulário, sobretudo em textos informativos de áreas específicas. Nestes textos surge vocabulário técnico específico e quando os alunos reformulam, muitas vezes, para não plagiar, introduzem vocabulário não específico, não respeitando a área vocabular do texto.

Uma vez que o resumo tem de ser breve, o escritor tem de avaliar o conteúdo, identificando as ideias principais do texto, precisa usar vocabulário específico e assegurar a coerência do resumo, pois as ideias têm de estar organizadas e articuladas entre si.

Tendo em consideração as características do género textual – resumo – e a sua finalidade, várias atividades podem ser propostas para ensino do género. A título de exemplo, podem apontar-se: reduzir parágrafos a frases, eliminar as partes desnecessárias do texto fonte, sublinhar as ideias principais; criar esquemas síntese (Clarke, Truelove, Hulme & Snowling, 2014).

Uma das dificuldades mais assinaladas no que respeita ao resumo é a identificação das ideias chave do texto fonte. Esta constitui uma atividade de compreensão complexa para a maioria dos estudantes, pois exige

a passagem da informação de um nível micro (palavras, frases) para macro (representação global do texto) (Vianna, 2009). Para Sousa (2015), a competência em causa é de extrema relevância nos dias de hoje, não só no âmbito escolar como fora dele, uma vez que as pessoas contactam com muita informação de fontes diversas e saber sintetizar informação é uma competência crucial para orientação num universo povoado de textos.

Como assinalado, o resumo é uma atividade complexa e precisa de ser trabalhado ao longo da escolaridade. Sendo uma das estratégias de compreensão de texto é também um meio de construção de conhecimento. Como os textos das diferentes áreas do saber têm especificidades estruturais e linguísticas textuais, torna-se necessário ensinar a resumir textos nas diferentes disciplinas escolares. Dadas a exigência da tarefa de resumir e a importância de aprender estratégias cognitivas e metacognitivas para o acesso aos textos, é fundamental explicitar e modelizar o processo de elaboração de resumo: formas de identificar as ideias principais do texto, de parafrasear, de alargar o vocabulário, de esquematizar e de redigir o texto alvo.

Considerando que o resumo, por um lado, promove a compreensão global de um texto e, por outro, implica escrita, há que considerar os processos associados à escrita de textos deste género. A escrita de um resumo, pelo seu carácter de reformulação, tem especificidades. Assim a leitura do texto fonte será um momento importante da planificação do novo texto e a textualização faz-se também em confronto com o texto fonte. Durante a revisão a busca de coerência afasta quem escreve do texto fonte para restituir com verdade a sua essência.

Entender a escrita como um processo com subprocessos recursivos é um comportamento que distingue bons escritores de escritores incipientes (Flower & Hayes, 1981). Entender o resumo como um processo de construção de um texto que, tendo autonomia, é um exercício de contração do texto fonte, pode ajudar na sua elaboração.

A elaboração de resumos é solicitada com muita frequência pelos professores das várias disciplinas, ora para comunicar um raciocínio, ora para responder a uma questão que envolve a compreensão global de um assunto ou para explicar tópicos abordados em aula. Para além destas finalidades escolares, é comum as pessoas resumirem para partilhar ideias (Spinillo, 2009), por ex., o resumo de um livro que se acabou de ler, o resumo de um episódio da novela, de um evento a que se assistiu, etc. Na escola, o resumo, mais do que uma atividade de partilha de ideias é, normalmente,

visto como um meio de avaliação dos alunos. Uma estratégia de avaliação que raramente é trabalhada de forma explícita na sala de aula no âmbito das diferentes disciplinas, condicionando o sucesso dos alunos. Se se perspetivar o resumo como estratégia de construção de conhecimentos conceituais nas diferentes disciplinas, cria-se também, a oportunidade de fornecer contextos autênticos de aprendizagem dos conteúdos disciplinares e da escrita e da leitura (Sousa, 2015; Sousa, & Costa-Pereira, 2018). O resumo pode constituir um meio de, na escola, se criar um contexto real de uso da escrita que, de algum modo, pode ser contraposto a uma certa ideia de artificialidade que normalmente se associa à abordagem escolar da escrita (Carvalho, 2013). Permitindo ao aluno ler e escrever para aprender, favorece o desenvolvimento simultaneamente de duas competências básicas e transversais: a leitura e a escrita.

Clarke, Truelove, Hulme e Snowling (2014) constataram que, à medida que as crianças avançam na escolaridade, as competências de compreensão e leitura adquirem maior importância, pois os professores das várias disciplinas do currículo esperam que os alunos resumam (para comunicar o seu raciocínio, realizar pesquisas, identificar a informação importante sobre um determinado assunto, etc.).

### O resumo em História e Geografia

No caso concreto da História e Geografia (doravante HGP), a elaboração de resumos é um exercício que oferece aos alunos a possibilidade de desenvolver algumas das competências histórico-geográficas (Dias & Hortas, 2018).

Quando o aluno é convidado a elaborar um resumo, regra geral, parte de uma determinada fonte de informação que, não obstante o privilégio que é dado às fontes escritas, quer sejam primárias ou secundárias, não podem ser esquecidas outras fontes que utilizam outras linguagens, nomeadamente as orais e iconográficas. Assim, a construção de um resumo apela ao desenvolvimento desta primeira competência de *utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens*.

No que diz respeito às fontes de informação escrita, estas ganham particular relevância quando se recorre a uma fonte primária, apesar de, no caso do 2.º CEB, ser mais recorrente a utilização de fontes secundárias. A estas, juntam-se diferentes tipos de textos

narrativos ou informativos que o professor disponibiliza. Nas aulas de HGP é também comum solicitar aos alunos a elaboração de um resumo de uma determinada aula ou de um conteúdo previamente trabalhado. Em qualquer destes casos, o exercício de elaboração de um resumo transforma-se num processo de construção do conhecimento, implicando a mobilização da sua capacidade de *selecionar, organizar e tratar a informação*, de uma forma lógica e coerente, utilizando critérios bem definidos que privilegiem uma perspetiva espácio-temporal do assunto abordado.

Finalmente, de entre as competências histórico-geográficas definidas, a elaboração de resumos é uma atividade particularmente significativa quando reconhecemos a relevância de desenvolver nos alunos as suas competências de *mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia*. A fase final da construção do conhecimento histórico-geográfico incide sempre na construção de um discurso rigoroso, aplicando conceitos que se enquadram na área das Ciências Sociais.

Assim, importaria que a elaboração de resumos se transformasse numa estratégia devidamente planificada pelo professor e inserida nas sequências didáticas que concebe no âmbito da área disciplinar de HGP. Preferencialmente, que se integrassem num modelo de ensino que privilegiasse o recurso a atividades investigativas que fa-

vorecem a busca da informação, a interrogação das fontes consultadas, a organização da informação recolhida e, por último, a elaboração de um texto que resume o conhecimento construído (Ortiz, 2009; Prats, 2014).

Não obstante a diversidade de fontes de informação mobilizadas na aprendizagem da História e da Geografia, é inegável o lugar de destaque ocupado pelas fontes escritas, quer no recurso a fontes primárias, no caso específico da História, quer no recurso a textos narrativos e informativos, comuns às duas disciplinas. A elaboração de resumos, principalmente se inseridos em atividades de caráter investigativo, apresenta-se como uma estratégia particularmente relevante num ambiente de aprendizagem favorável à pesquisa, à descoberta e à comunicação de um conhecimento ativamente construído pelo aluno.

### O estudo

No 6º ano de escolaridade de uma escola da região da grande Lisboa, no âmbito da Prática Supervisionada da primeira autora do artigo, desenvolveu-se um projeto



# P

em Português e História e Geografia com o objetivo de ensinar explicitamente a resumir textos do manual das duas disciplinas. Trata-se de um projeto de intervenção com três passos: pré-teste, intervenção e pós-teste.

As questões que orientaram a investigação foram (i) de que forma um conjunto de tarefas encadeadas, em que se trabalha leitura escrita e escrita leitura, potencia aprendizagens ao nível das competências de leitura e de escrita? (ii) O ensino explícito favorece a aprendizagem do género resumo? (iii) Quais as aprendizagens mais salientes na elaboração do resumo? (iv) Qual a perceção dos alunos acerca das competências desenvolvidas?

## Metodologia

### Participantes

Os participantes são quarenta estudantes de duas turmas do 6.º ano de escolaridade de uma escola TEIP, 17 raparigas e 26 rapazes, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos. Neste grupo, apenas 2 alunos estavam a repetir o 6.º ano de escolaridade, mas 33% já tinha um histórico de repetências ao longo do seu percurso escolar.

Na turma A, existiam 5 alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), dos quais 2 possuíam um Currículo Específico Individual (CEI) e, na turma B, 4 alunos estavam sinalizados com NEE, possuindo 1 deles um CEI. Os alunos com CEI não assistiam às aulas de Português e HGP, pelo que o número total de alunos participantes no estudo é, na turma A, 19 e, na turma B, 21.

Em ambas as turmas, a maioria dos alunos era proveniente dos bairros da área. As habilitações literárias de grande parte dos progenitores eram desconhecidas e a situação profissional dos encarregados de educação variava, na maioria dos casos, entre desempregado e trabalhador do setor terciário. 44% dos alunos usufruía da Ação Social Escolar.

### Instrumentos

Na recolha de dados foram usados um texto narrativo de Esopo e um texto expositivo do manual de História dos estudantes que serviram de pré-teste e pós-teste. Estes consistiram no resumo dos dois textos lidos, um narrativo e um expositivo. Na seleção dos textos fonte a serem resumidos pelos alunos, foram tidos em conta os seguintes critérios: i) ser um texto (e não um excerto) – os textos teriam de ser coesos e unos,

preferindo-se, por isso, textos integrais ii) extensão – teriam de ter aproximadamente a mesma extensão, não podendo ser nem demasiado extensos nem demasiado curtos (definiu-se como referência as 200 palavras); e iii) fonte – procurou-se numa primeira fase selecionar textos do manual escolar, por este ser o principal instrumento de estudo dos alunos e o principal recurso disponível ao professor no contexto educativo. Todavia, como no caso dos textos narrativos do manual não cumpriam os critérios i) e ii), optou-se por uma fábula de Esopo. Quanto ao texto expositivo, foi possível selecionar do manual escolar de HGP um texto que cumpria todos os critérios. Assim, o texto narrativo selecionado para o pré-teste foi “O Corvo e a Raposa” de Esopo e o texto expositivo “As conquistas e os desafios do Portugal democrático” de Vieira e Martins (2015).

No pré-teste foram recolhidos trinta e sete resumos, por ausência de 3 alunos. No pós-teste foram recolhidos 23 textos, devido também ao absentismo dos estudantes. Para efeitos de análise comparativa são apenas tidos em conta os textos dos sujeitos que realizaram o pré e o pós-teste, sendo, por isso, 22 textos narrativos e 16 expositivos em análise.

Para a análise dos resultados retomámos de Spinillo (2009) os indicadores: *Conteúdo* (Fidelidade ao texto fonte e presença das ideias principais); *Linguagem* (Clareza e uso de paráfrase); e *Extensão* (Brevidade). A análise consistiu na identificação de ocorrências nos textos.

Para análise de qualidade textual, considerámos os indicadores: coerência, coesão (Halliday & Hasan, 1984); e continuidade tópica (Charolles, 1978). Os textos foram avaliados numa escala de 1 (não se observa) a 5 (observa-se totalmente).

### Grupo focal

Para triangulação de dados foram auscultados os alunos. Recorreu-se a *focus group*. O *focus group*, ou grupo focal, é uma técnica que se centra na interação de um grupo acerca de um tópico apresentado pelo investigador, sendo a sua principal diferença em relação aos restantes grupos “(...) o facto de serem dirigidos à recolha de dados qualitativos junto de pessoas com algum tipo de semelhança, numa situação de grupo, através de uma discussão focada.” (Silva, Veloso & Keating, 2014, p. 178). Nesta investigação em concreto, o *focus group*



teve como principal objetivo, conhecer a opinião dos alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem vivenciado. Nos *focus groups* participaram 18 alunos. Num primeiro momento todos os alunos foram informados do objetivo da discussão e do género de questões a discutir e foram questionados se estavam interessados em participar. Dos que demonstraram interesse em participar, foi selecionada uma amostra aleatoriamente de dez alunos de cada turma. Os Encarregados de Educação (EE) destes vinte alunos foram informados da realização do *focus group* e dos seus objetivos, e foi-lhes solicitado autorização através de um documento de consentimento informado. Como dois alunos não trouxeram a autorização só 18 participaram.

No dia da realização do grupo focal, os alunos foram novamente esclarecidos sobre o objetivos e finalidade da discussão e foram respondidas todas as questões colocadas. De seguida, assinaram, também, um consentimento informado.

A investigação regeu-se por princípios éticos, tanto na recolha como no tratamento de dados. Assim, foi pedida autorização aos pais para os estudantes poderem participar. Os estudantes assinaram o consentimento informado, tendo sido salvaguardado, na análise, o anonimato de todos os intervenientes.

### Resumo do texto narrativo e expositivo

Na tabela abaixo, apresentam-se  
*Tabela 1.* Conteúdo e extensão

Critérios			Total alunos (22) Texto narrativo		Total alunos (16) Texto expositivo	
			Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
1. Conteúdo	1.1. Fidelidade ao Tema	Apresenta ideias alheias ao texto fonte	22,7%	4,50%	25%	12,5%
	1.2. Ideias Principais	Apresenta as ideias principais	18,1%	27,2%	31,3%	43,8%
		Inclui ideias além das principais	81,8%	90,9%	100%	100%
2. Extensão	2.1. Brevidade	Média do número de palavras	98	98	89	102
		Percentagem de palavras do texto fonte	43%	43%	45%	52%

Como se pode observar na *Tabela 1*, verifica-se que, no que diz respeito a **fidelidade ao tema** – a percentagem dos alunos que não percebeu ideias do texto e/ou incluiu ideias que não correspondiam ao texto fonte diminui do pré para o pós-teste, tanto no texto narrativo como no texto expositivo. Também do pré

### Resultados

O projeto de intervenção visou o ensino explícito e sistemático do resumo. Pretendia-se avaliar o impacto do ensino explícito do resumo. Da análise dos dados, foi possível identificar algumas diferenças quer ao nível das aprendizagens e das produções, quer ao nível das atitudes dos estudantes.

Das atitudes, destacamos o facto de, no momento de aplicação do pós-teste, a maioria dos alunos sublinhar os textos, narrativos e expositivos, e dois utilizaram além do sublinhado no texto narrativo, frases síntese no texto expositivo. No momento de pré-teste, nenhum dos alunos adotou alguma das estratégias referidas. O que se pode observar é que assim que lhes foi pedida a tarefa começaram a ler e a escrever quase em simultâneo.

Quanto aos resumos propriamente ditos, verificaram-se algumas diferenças, ao nível dos princípios de textualidade e na compreensão global do texto. Ainda que a maioria dos alunos tenha escrito textos mais extensos nos pós-teste do que no pré-teste, observou-se uma melhor compreensão do texto fonte, tendo apresentado mais ideias principais e uma melhor organização das ideias. Observou-se, igualmente, o uso de mais conectores discursivos, mais orações subordinadas e maior complexidade sintática.

para o pós-teste a percentagem de alunos que identifica a totalidade das ideias principais aumentou, de 18,1% para 27,2%, no caso do texto narrativo e de 31,3% para 43,8%, no texto expositivo.

Analisando a evolução individual dos alunos no critério em análise, no texto narrativo, é possível constatar

# P

que 13 dos 22 alunos, aproximadamente 59%, identificaram mais ideias principais no pós-teste do que no pré-teste. Centrando a atenção na evolução individual dos alunos no texto expositivo, compreende-se que 45% alunos identificaram mais ideias principais no pós-teste do que no pré-teste. Simultaneamente, 31% apresentou *um número de ideias a mais* superior ao da primeira produção.

Quanto ao critério **brevidade** observa-se que, no texto narrativo, a média de palavras utilizadas se manteve igual nos dois momentos de testagem, 98 palavras, correspondendo a 43% das palavras do texto fonte. Todavia, analisando esta dimensão, aluno a aluno, verifica-se que 31% aumentou o número de palavras.

No que respeita ao texto expositivo, registou-se um aumento do número de palavras do pré para o pós-teste. É de ressaltar que a média do número de palavras é relativamente elevado, tanto no pré-teste como no pós-teste, pois corresponde a 45% e 52% do número de palavras do texto fonte, respetivamente.

## Qualidade Textual

A análise da Qualidade Textual dos pré e pós-testes dos textos narrativos e expositivos foi realizada tendo em consideração a coerência, a coesão e a continuidade tópica e as principais diferenças a assinalar entre os resumos podem ser observadas de seguida (cf. Tabela 2).

Tabela 2. Qualidade Textual

		Texto narrativo		Texto expositivo	
1. Qualidade Textual	1.1. Coerência, coesão e continuidade tópica	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
		2,7	3,9	2,6	3,3

No que concerne à Qualidade do texto escrito, verifica-se que houve uma melhoria nos resumos dos dois tipos de texto, sendo esta mais clara no caso do texto narrativo. A maioria dos alunos apresenta também orações e grupos nominais mais complexos, assim como mais conectores discursivos. É possível assinalar um aumento do número de alunos que apresenta textos mais bem elaborados, globalmente mais coerentes. Observa-se maior continuidade tópica e os alunos integram explicações e nexos causais que não estavam presentes no pré-teste.

Globalmente, os alunos espelham nos seus escritos um melhor domínio e compreensão da macroestrutura dos textos, assim como a melhoria na apresentação da ideia global do texto e na compreensão das ideias do texto. Uma análise de conteúdo, permite aferir que os textos dos alunos são mais claros, sendo, por isso, mais conseguidos.

## As percepções dos alunos sobre as suas aprendizagens – *focus group*

Analisando os resultados dos *focus groups* sobre a forma como os alunos vivenciaram o processo, estes afirmam ter gostado da experiência de aprendizagem e justificam esta ideia, referindo que lhes possibilitou realizar algumas aprendizagens, melhorar a produção de resumos e aprender novas estratégias.

As opiniões dos alunos, no que respeita às aprendizagens que realizaram, são positivas, referindo a maioria que é mais capaz de fazer um resumo do que anteriormente, mesmo em situações de estudo de outras disciplinas. Outra das melhorias associadas à aprendizagem do resumo, percebida pelos alunos, é a diminuição dos erros ortográficos. Para além desta, os alunos dizem que o resumo os ajudou na compreensão do que leem, na escrita e na pontuação dos seus textos.

Os alunos disseram que o resumo lhes permitia criar um novo texto, com as suas palavras, a partir de uma história já existente. A aluna L. afirma: “Eu diverti-me a fazer os resumos, além de conhecer as características do resumo (...) eu consegui criar uma história (...) com outras palavras. Para criar a história através da mesma história (...)”. Esta afirmação indica, também, a necessidade de se usar a paráfrase, que é outra das ideias explicitadas diversas vezes, ao longo da discussão, por vários alunos. Apesar disso, alguns alunos afirmaram ter ainda dificuldades a parafrasear.

Os estudantes disseram, ainda, que a elaboração de resumos os ajudou noutras disciplinas, pois “também são uma forma para podermos estudar.” (aluno F). Muitos alunos já utilizavam o resumo para estudar antes da intervenção. Pensam ter melhorado o estudo depois do trabalho realizado na sala de aula. Uma das

dimensões com melhorias é, de acordo com o aluno P, ao nível da seleção da informação, uma vez que o resumo deixou de ser uma cópia do texto original, isto é, “Para estudarmos, em vez de estarmos a escrever um texto inteiro, resumíamos tudo.”

Ainda relativamente às potencialidades associadas ao trabalho com o resumo, os alunos afirmaram que ao resumir também podiam estar a estudar, a aprender e/ou a compreender um novo conteúdo e, dessa forma, a preparem-se para as fichas de avaliação. O aluno K reconhece “ao fazermos resumos ajudávamo-nos a dar a matéria e a assimilar melhor a matéria”.

*Sublinhar ou sintetizar* - Quando questionados sobre qual a estratégia de compreensão e de identificação das ideias principais que lhes foi mais útil, o grupo não é unânime. Para alguns alunos a melhor estratégia consiste em sublinhar as ideias, uma vez que, dessa forma, podem, nas suas palavras, ir compreendendo o texto e ver se o que vem antes e depois deve ser sublinhado. Os alunos que privilegiam a elaboração de frases síntese por parágrafo, explicam que essa estratégia facilita a elaboração do resumo, pois as ideias principais ficam imediatamente pelas suas palavras. Existem ainda alunos que consideram que a estratégia a utilizar depende do tipo de texto, como ilustrado pela afirmação da aluna A “Em histórias e contos dá mas jeito sublinhar (...) resumos de matérias acho que dá mais jeito as frases (síntese). (...) porque nas matérias, por cada parágrafo, há coisas importantes que temos de ver sobre a matéria.”

*Partilhar e cooperar* - Para os alunos, os momentos de partilha de resumos, constituíram uma mais-valia, dado que podiam ajudar os colegas, ser ajudados e ter uma referência do que estava correto. As mesmas vantagens são apontadas aos momentos antes da textualização. Os alunos afirmam ser importante o confronto com o texto do colega para poderem compará-lo com o seu e identificar os seus erros.

A escrita colaborativa foi outro aspeto valorizado pelos alunos, visto que puderam partilhar ideias com um colega, ajudá-lo e ser ajudado, como disse o aluno B “Eu acho que aprendi e também ajudei.”. Para além disso, segundo os alunos, ao partilhar ideias com os colegas podiam escrever melhores resumos. A noção de cooperação está presente nos dois *focus groups*. Exemplo é a afirmação da aluna V: “Eu também gostei porque, neste caso, tive de ajudar um colega que às vezes nem sabia escrever as palavras e eu dizia com que se havia de escrever. Dizia o que era essencial e ele começou a perceber e começou a dizer ele e eu a escrever”, que retrata uma mudança de papéis entre ela e o colega,

que progressivamente assumiu um papel mais ativo no trabalho, porque, com a ajuda da aluna V, se tornou mais empenhado na realização das tarefas.

Os alunos referiram ainda estar mais confiantes para partilhar os seus textos do que no início, pois, nesse momento, não estavam tão certos de que o trabalho realizado correspondia ao que era suposto. Tal revela que estão mais seguros sobre a concetualização do que é um resumo.

*Resumir um texto narrativo - resumir um texto expositivo* - Para a generalidade dos alunos foi mais difícil elaborar um resumo de um texto expositivo do que narrativo, pelas suas características textuais e linguísticas. Segundo os alunos, esses textos eram mais extensos, tinham mais informação e, por estar em causa a elaboração de um resumo e a aprendizagem de um conteúdo de HGP, era uma atividade mais complexa.

*Refletir sobre a aprendizagem* - Analisando as questões relacionadas com a metacognição, os estudantes afirmam que, para fazer um resumo, se deve começar por ler muito bem o texto, ver as ideias mais importantes, fazer frases e colocar as ideias pelas suas palavras.

Já sobre as estratégias para identificar as ideias principais de um texto, a maioria não responde de forma concreta. Todavia, houve alunos que conseguiriam explicitar a colocação de questões (quem, o quê, como...) como estratégia, facto que depois os restantes reconheceram. Surgiram ainda outras ideias como a do aluno R “as partes importantes é o que tivesse de contar a outra pessoa, era o que dizia.” e, o aluno G acrescenta “Não precisava de estar a dizer a história toda.”. A ideia de que ver o título auxilia a identificação de ideias principais é também referida por vários alunos.

Pelos resultados apresentados, é possível referir ainda que os alunos mostraram ser capazes de refletir sobre o seu progresso, identificar algumas das suas dificuldades e as razões das mesmas (por exemplo, o que torna o texto expositivo mais difícil de resumir) e ainda, revelam alguma consciência das estratégias a usar para compreenderem.

## Discussão dos resultados

O objetivo da intervenção foi desenvolver a competência de resumir e teve na origem a observação de necessidade de ensino nesta área. Retomando as questões que orientaram o estudo, verifica-se que o trabalho se justifica e seria importante ser aprofundado.

# P

Assim, nas (i) *aprendizagens ao nível das competências de leitura e de escrita* quando comparámos os pré e pós-teste verificámos que houve melhorias na compreensão da leitura. A melhoria na compreensão é ilustrada pela identificação das ideias principais, mas também pela clareza dos textos e os do pós-teste são mais claros. Observaram-se também melhorias na qualidade dos textos escritos.

A escrita de resumos é uma tarefa que supõe aprendizagens integradoras (Sousa & Costa-Pereira, 2018). Nas tarefas desenvolvidas os alunos tiveram oportunidade de ler, questionar o texto e selecionar informação (Sousa, 2015). Estas são tarefas complexas e constituem estratégias básicas para estudar (Carvalho & Pimenta, 2007). Como mostram os resultados, os alunos melhoraram na escrita e tal é indicador da pertinência da intervenção.

A compreensão é facilitada quando o leitor mobiliza o que já sabe acerca do tema do texto (Viana et al., 2010; Goldman, 2012; Costa-Pereira e Sousa, 2017). Esta noção é reconhecida pelos alunos. Isto porque a ativação de conhecimentos prévios pelo título e o recurso a este, como auxiliar para identificação das ideias principais de um texto, são estratégias referidas por eles.

## (ii) aprendizagem do género textual resumo

Globalmente houve melhorias nos indicadores, exceto no indicador brevidade, no caso do texto expositivo. Este é um indicador importante no género resumo (Spinillo, 2009; Goldman, 2012), no entanto, no nosso estudo, parece-nos que o não respeito pelo critério brevidade está ligado a um aumento na identificação de ideias principais e a uma escrita mais elaborada, nomeadamente, apresentando nexos causais (Sousa, 2010). Como referido, os estudantes melhoraram em todas as outras dimensões.

Nos *focus group*, os alunos revelaram a necessidade de adaptar estratégias ao género textual, mostrando, deste modo, flexibilidade para aprender e alguma autorregulação (Goldman & Pellegrino, 2015).

As características do género textual parecem ser conhecidas pelos alunos, nomeadamente, a ideia de paráfrase e de fidelidade ao texto fonte. Eles compreendem que o resumo, apesar de ser um novo texto, pelas suas palavras, que tem validade por si só e autonomia (Spinillo, 2009), “é um texto sobre texto” (idem, p. 363), é “criar a história através da mesma história”

(aluna L), e, por isso, tem de respeitar as ideias do texto fonte. A necessidade de selecionar informação, atividade inerente ao resumo, foi também assinalada. As afirmações dos alunos indicam que passaram da noção de cópia para a de resumo, tendo a consciência de que têm de ser textos breves, claros e em que só está presente o que é essencial (Spinillo, 2009).

## (iii) aprendizagens mais salientes na elaboração do resumo

Tanto o ensino da leitura como da escrita deve estar associado a contextos autênticos e significativos para os alunos. As tarefas que visem ler para aprender e escrever para construir conhecimento (Goldman, 2012; Sousa & Costa-Pereira, 2018) constituem-se como contextos significativos. Nestas, o aluno está a questionar, a refletir, a pensar sobre o que já sabe (Costa-Pereira & Sousa, 2017). É desse processo de interrogação e confronto com o problema que pode construir conhecimento a partir do texto, no âmbito das disciplinas, deixando de perceber as propostas de leitura e escrita como exercícios exclusivos de Língua. Trata-se de atribuir significado e intencionalidade à escrita e à leitura. Os alunos reconhecem este princípio, quando afirmaram que os resumos são uma forma de estudar, de compreender, e que lhes permitem aprender conteúdos das várias disciplinas.

A aprendizagem em colaboração é valorizada (Vygotsky, 1984) possibilitando aos alunos alargar as suas perspetivas, através da partilha de ideias com os colegas, mas também porque aprendem a aceitar e a respeitar o outro e a sua opinião ou ainda porque “permite que os alunos que não estão tão à vontade se libertem e desinibam, socializando com os restantes elementos.” (Pereira, Cardoso & Rocha, 2015, p. 227). Estas vantagens e outras foram identificadas pelos alunos, no âmbito do trabalho desenvolvido na leitura e na escrita. Os estudantes acrescentam, por exemplo, a ideia de mudança de papéis, dentro do grupo de trabalho, isto é, os alunos que inicialmente assumiam um papel mais passivo, sendo o colega a explicitar o que devia fazer, foram ganhando mais confiança e, no final, já partilhavam também as suas ideias e tinham sugestões para a elaboração do resumo.

Pelas afirmações anteriores, sobressai a importância da interação na aprendizagem, isto é, a aprendizagem do nível intersubjetivo com vista ao intrasubjetivo (Vygotsky, 1984; Goldman & Pellegrino,



2015). É a interação, a colaboração e o confronto com as ideias do outro que levam o aluno a problematizar o que já sabe (Goldman & Pellegrino, 2015). Esta ideia de que a partilha e o confronto com as ideias e texto do outro permitem ao aluno avançar no conhecimento (Vygotsky, 1978), está presente nos resultados do *focus group*, quando os alunos afirmam que ao conhecerem o texto do colega puderam verificar se o seu estava bem e que, a partilha de estratégias para identificar as ideias principais, levou-os a perceber que algumas das suas ideias não estavam corretas. Assim, a percepção dos alunos sobre os momentos de colaboração revela que reconhecem a importância de escrever com um colega e de partilhar os seus escritos para escreverem melhores textos (Sousa, & Costa-Pereira, 2018). Observa-se verdadeiramente a construção de uma imagem mais positiva de aprendiz (Goldman & Pellegrino, 2015).

Os alunos explicitaram as estratégias usadas na elaboração do resumo. Nessa explicitação, é visível o reconhecimento das fases antes e durante a leitura, assim como algumas estratégias cognitivas e metacognitivas, indiciando alguma consciência das estratégias a usar quando se faz um resumo. Ora se os processos cognitivos e metacognitivos permitem ao leitor identificar uma perda de compreensão e mobilizar estratégias para a solucionar (Viana et al., 2010; Costa-Pereira & Sousa, 2017), o facto de os reconhecerem e de explicitarem estratégias usadas é indicador de aprendizagem, nomeadamente de metacognição.

De salientar que são indicadores de aprendizagens comportamentos como os observados durante o pós-teste. Como referido, os alunos sublinharam e condensaram parágrafos o que não tinha acontecido no pré-teste. Sublinhar e sintetizar são comportamentos de estudo (Balula, 2007), indicadores de aprendizagem de gestos de uma cultura escolar. Vemos como as tarefas implementadas desencadearam um processo de aculturação (Chauveau, 2011), isto é, os estudantes revelam comportamentos da cultura da escola que não se observaram no pré-teste. O facto de os estudantes antes de começarem a escrever o resumo terem sublinhado e/ou sintetizado parágrafos são indicadores de adaptação a uma cultura com a qual entraram em contacto.

Os comportamentos descritos podem indicar ainda que se contribuiu para a autonomização do leitor, que passa a aplicar estratégias para compreender e aceder ao significado (NRP, 2000).

#### (iv) *percepção dos alunos acerca do desenvolvimento de competências*

Os alunos consideram ter desenvolvido competências associadas à elaboração do resumo. Segundo os próprios, melhoraram a escrita de resumos e as rotinas de estudo com a intervenção. Para além disso, atribuem funcionalidade a essas competências, pois, segundo eles, as mesmas permitem-lhes fazer melhores resumos quando têm de estudar para outras disciplinas (Goldman, 2012).

### **Notas conclusivas**

A investigação pretendeu dar conta de aspetos de aprendizagem de resumos em língua portuguesa e HGP. Há indicadores que, embora pareçam divergentes, convergem na qualidade textual observada. É exemplo, a regressão do critério brevidade, do pré para o pós-teste, que se justifica com melhores textos, mais coerentes e com estruturas linguísticas mais complexas. Nesse sentido, o presente estudo vem corroborar outros estudos (Clarke, Truelove, Hulme & Snowling, 2014; Goldman, 2012; NRP, 2000) que indicam o impacto positivo nas competências de compreensão leitora e escrita, quando os alunos vivenciam ensino explícito de estratégias cognitivas e metacognitivas na elaboração de resumos.

Para além de melhores produções, verificaram-se melhorias noutras competências como a explicitação do raciocínio ou a cooperação, eventual reflexo do contributo global do uso de estratégias múltiplas de ensino. Estratégias estas sustentadas em princípios como a modelização, a colaboração, a mobilização dos conhecimentos prévios e a interdisciplinaridade. Consideramos, por isso, proveitoso adotar estas estratégias, e, mais do que isso, realizar investigação acerca do resumo noutros níveis de ensino e no âmbito de várias disciplinas. Seria interessante compreender, por exemplo, qual a percepção dos professores sobre a competência de resumir dos alunos.

*Limitações do estudo:* Não podemos terminar sem identificar as limitações inerentes ao estudo. O estudo desenvolveu-se em seis semanas, um período restrito, além disso, estes alunos nunca tinham tido experiências de ensino explícito de resumo e alguns alunos tinham dificuldades de leitura tanto de compreensão como de fluência. Outra limitação a assinalar é o número de dados disponível para a análise, uma vez que a intervenção foi realizada com 40 alunos e só foi possível avaliar resumos de 22 alunos, por absentismo dos alunos (no pré ou no pós-teste).

## BIBLIOGRAFIA

- Balula, João Paulo (2007). *Estratégias de leitura funcional no ensino/aprendizagem do Português*. Dissertação de doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro. Consultado em [http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1242/1/JPRBalula%20\(2007\).pdf](http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1242/1/JPRBalula%20(2007).pdf)
- Charolles, Michel (1978). "Introduction aux problèmes de la cohérence textuelle". *Langue Française*, 38, 7-42
- Carvalho, José António (2013). "A escrita na escola: uma visão integradora". *Interacções*, 27, 186-206.
- Carvalho, José António, & Pimenta, Jorge (2007) "Writing to Acquire and Express Knowledge: A Study with University Engineering Students" in *Literacy without Boundaries - Proceedings of the 14th European Conference on Reading*. ed. by Shiel, G., Stričević, I. and Sabolović-Krajina, D. Osijek: Croatian Reading Association. 327-330.
- Chauveau, Gérard (2011). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie culturelle de la lecture*. Paris: Retz.
- Clarke, Paula, Truelove, Emma, Hulme, Charles, & Snowling, Margaret. (2014). *Developing Reading Comprehension*. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.
- Costa-Pereira, Teresa, & Sousa, Otilia (2017). "Ler e escrever para construir conhecimento". *Atas do 12ª Encontro da Associação de Professores de Português: Língua e Literatura na escola do Séc. XXI (s/p)*. Lisboa: Associação dos Professores de Português.
- Dias, Alfredo & Hortas, Maria João (2018). "Competencias histórico-geográficas y formación inicial de profesores (6-12 años) en la ESELx". In Esther López Torres, Carmen García Ruíz & María Sánchez Agustí (Ed.). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar em Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 221-232). Valladolid: AUPDCS / Ediciones Universidad de Valladolid.
- Flower, Linda & Hayes, John (1981). "A Cognitive Process Theory of Writing". *College Composition and Communication*, 32, 4, 365-87. Disponível em <http://www.nwp.org/cs/05sm/print/resource/592>
- Giasson, Jocelyne (2000). *A Compreensão na Leitura*. Lisboa: Edições ASA.
- Goldman, Susan (2012). "Adolescent Literacy: Learning and Understanding Content". *The Future of Children*, 22(2), 89-116.
- Goldman, Susan, & Pellegrino, James (2015). "Research on Learning and Instruction: Implications for Curriculum, Instruction, and Assessment". *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2(1), 33-41. Retrieved from <http://doi.org/10.1177/2372732215601866>
- Halliday, Michael. & Hasan, Ruqyia. (1984). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- National Research Panel (2000). Teaching children to read: An Evidence-Based Assessment of Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Consultado em <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Ortiz, Jose (2009). *Um modelo didáctico para la enseñanza de las ciencias sociales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pereira, Cândida, Cardoso, Ana Paula & Rocha, João (2015). "O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1.º ciclo do ensino básico". *Saber & Educar*, 20, 224-233.
- Pinto, Natalia; Martínez, Ana Isabel & Jiménez-Taracido, Lourdes (2016). "Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en Educación Secundaria". In *Psicología Escolar e Educativa*, 20 (3), 447-456.
- Prats, Joaquin (coord.). (2014). *Didáctica de la geografía y de la historia*. Barcelona: Graó.
- Silva, Isabel, Veloso, Ana Luísa & Keating, José Bernardo (2014). "Focus Group: Considerações teóricas e metodológicas". *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190.

- Solé, Isabel, Castells, Nuria, Gràcia, Marta, Espino, Sandra (2006). “Aprender psicología a través de los textos”. *Anuario de Psicología*, 37 (1-2), 157-176.
- Sousa, Otília (2010). “Emergência e desenvolvimento de relações de causalidade em narrativas de crianças”. In *Filologia e Linguística Portuguesa*, 12 (1), 91-104.
- Sousa, Otília (2015). *Textos e Contextos leitura, escrita e cultura letrada*. Editora: Média XXI.
- Sousa, Otília, & Costa-Pereira, Teresa, (2016). “Escrita, leitura e aprendizagem: um estudo exploratório no ensino superior”. *Exedra* (número temático), 213-233
- Sousa, Otília, & Costa-Pereira, Teresa (2018). “Práticas de literacia no ensino superior: as percepções dos alunos sobre escrita nas disciplinas”. *Acta Scientiarum - Language and Culture*, 40(2), 1-12 doi: 10.4025/actascilangcult.v40i2.41888.
- Spinillo, Alina (2009). “Eu Sei Fazer uma História Ficar Pequena.” A Escrita de Resumo por Crianças. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 362-373.
- Viana, Fernanda Leopoldina (2009). *O Ensino da Leitura: a avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, Fernanda Leopoldina, Ribeiro, Iolanda, Fernandes, Ilda, Ferreira, Abertina, Leitão, Catarina, Gomes, Susana, Pereira, Lúcia (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora: Da teoria à prática pedagógica. Um Programa de intervenção para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Centro de Investigação em Psicologia da Universidade do Minho. Centro de estudos da criança da Universidade do Minho.
- Vieira, Carlos & Martins, Maria de Lurdes (2015). *O meu país: História e Geografia de Portugal, 6.º ano*. Lisboa: LEYA.
- Vygotsky, Lev Semionovich. (1984). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press



## Visite a Loja Virtual da APP

### À VENDA:

- » Publicações APP
- » Publicações APP-Colibri
- » Publicações de grupos editoriais com os quais a APP tem acordo de vendas

*Os sócios da APP usufruem de desconto especial em todas as publicações à venda.*

[www.app.pt/loja](http://www.app.pt/loja)