

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Cristina Ferreira Carneiro

**Para além das palavras, eu e o texto.
O treino estratégico da metacompreensão
da leitura no marco da pedagogia para a
autonomia.**

Ana Cristina Ferreira Carneiro **Para além das palavras, eu e o texto. O treino estratégico da metacompreensão da leitura no marco da pedagogia para a autonomia.**

UMinho | 2013

Setembro 2013



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Cristina Ferreira Carneiro

**Para além das palavras, eu e o texto.
O treino estratégico da metacompreensão
da leitura no marco da pedagogia para a
autonomia.**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo
do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Trabalho realizado sob a orientação da
Mestre Ana María Cea Álvarez

Setembro 2013

DECLARAÇÃO

Nome: Ana Cristina Ferreira Carneiro

Endereço eletrónico: anacfc@sapo.pt

Telefone: 914076871

Número do Cartão de Cidadão: 10820443

Título do Relatório:

Para além das palavras, eu e o texto. O treino estratégico da metacompreensão da leitura no marco da pedagogia para a autonomia

Supervisor(es):

Ana María Cea Álvarez

Ano de conclusão: 2013

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

É autorizada a reprodução integral deste relatório apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Dedicatória

Para a Joana, a mais apaixonada dos pequenos leitores.

Agradecimentos

Ao longo deste percurso, muitas foram as pessoas que se cruzaram no meu caminho e às quais tenho que exprimir a minha sincera gratidão.

À Dr.^a Ana Cea, pelas perguntas pertinentes que me fizeram questionar-me, refletir e fazer melhor.

À Paula Azevedo, por tão gentilmente me ter disponibilizado tudo aquilo de que necessitei e pelo feedback positivo.

Aos meus colegas de “fortuna”, por partilharem dúvidas, certezas, opiniões, particularmente à Susana Morais que, além de tudo, partilhou também comigo a(s) “leitura(s)”.

A todos os alunos que foram meus durante algum tempo, por me terem (trans)formado na professora que sou hoje.

A todos os meus amigos, pelo apoio incondicional e ouvidos pacientes.

À minha Mãe, por me ter apoiado nesta aventura.

Last but not least, à minha filha Joana, por ter compreendido as ausências e falta de tempo, e todos os dias me renovar a força com o seu sorriso iluminador e abraço apertado.

Para além das Palavras, eu e o texto.

O treino estratégico da metacompreensão da leitura no marco da pedagogia para a autonomia.

Ana Cristina Ferreira Carneiro

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Universidade do Minho, 2013

Resumo

O presente relatório enquadra-se na realização do Estágio Profissional no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Realizado numa metodologia de investigação-ação, reflete a conceção e implementação de um Projeto de Intervenção, delineado a partir das necessidades específicas de um grupo-alvo e tendo em conta as diretrizes dos documentos orientadores do Ensino-Aprendizagem, a nível nacional e internacional.

A compreensão da leitura configurou-se como área prioritária de forma a suprir dificuldades e necessidades diagnosticadas, numa perspetiva transdisciplinar e tendo em conta os enfoques comunicativo e processual do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Apesar de constituir uma atividade quotidiana nos vários âmbitos da vida dos alunos, estes revelam-se pouco motivados para a leitura, subestimando o seu valor para o desenvolvimento da sua competência comunicativa, no que respeita a aprendizagem da língua estrangeira. Desta forma, esta Intervenção procurou promover um entendimento interativo e transaccional da leitura, ressaltando a relação que se estabelece entre texto e leitor no processo de compreensão.

O treino estratégico em estratégias metacognitivas procurou, então, promover o sentido de responsabilização pela planificação, autorregulação e autoavaliação dos alunos/ leitores relativamente ao seu processo de compreensão da leitura. Baseou-se na consciencialização dos subprocessos subjacentes e das estratégias que podem auxiliá-los a melhorar esse processo, ressaltando o seu papel ativo nas decisões que tomam, para se tornarem alunos/ leitores autónomos. Os resultados sugerem que o treino em estratégias metacognitivas contribuiu para o desenvolvimento da consciência e conhecimentos metacognitivos dos alunos, levando-os a abordar a compreensão do texto numa perspetiva processual e como uma atividade passível de

ser controlada e melhorada, e, finalmente, como uma componente do desenvolvimento da sua competência comunicativa na língua estrangeira.

Beyond words, me and the text.

The strategic training of reading metacomprehension in the milestone of pedagogy for autonomy.

Ana Cristina Ferreira Carneiro

Training Report

Master in the Teaching of English and Spanish in the 3rd Cycle of Basic Education and in
Secondary Education

University of Minho, 2013

Abstract

This report refers to the training period carried out in the scope of the Master in the Teaching of English and Spanish in the 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education. Guided by an action-research methodology, it reflects the design and implementation of an Intervention Project, designed from the specific needs of a target group and considering the guidelines of the national and international guiding documents in the areas of Teaching and Learning.

Reading comprehension was set up as a priority area in order to supply the diagnosed difficulties and needs of the target group. The project was designed in a transdisciplinary perspective and took into account the communicative and procedural approaches to the teaching and learning of foreign languages. Although reading is a commonplace activity in all areas of students' lives, they reveal little motivation for it, underestimating its value for the development of their communicative competence in relation to foreign language learning. Thus, this intervention sought to promote an understanding of reading as an interactive and transactional process, emphasizing the relationship established between text and reader in the comprehension process.

The strategic training in metacognitive strategies aimed at fostering a sense of accountability of the students / readers for the planning, self-regulation and self-assessment of their reading comprehension process. It was based on the awareness of the underlying subprocesses and strategies that can assist them in improving this activity, highlighting their active role in the decisions they make, in order to become autonomous students/readers. The results suggest that training in metacognitive strategies contributed to the development of the students' metacognitive awareness and knowledge, leading them to take on the comprehension of the text in a

procedural perspective, as an activity that can be controlled and improved, and finally, as a component in the development of their communicative competence in a foreign language.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA.....	III
AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	VII
ABSTRACT.....	IX
1. INTRODUÇÃO	15
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CONTEXTUAL	19
2.1. O contexto de intervenção	19
2.1.1. Caracterização da escola.....	19
2.1.2. Caracterização da turma	20
2.2. Objetivos e linhas do Plano de Intervenção	22
2.3. Enquadramento teórico	24
2.3.1. A leitura como atividade transversal	24
2.3.2. Conceções e processos implicados na leitura.....	25
2.3.3. A leitura e o desenvolvimento da competência comunicativa na LE.....	28
2.3.4. A competência comunicativa e a componente estratégica.....	32
2.3.5. Estratégias de aprendizagem – definições e tipologias.....	34
2.3.6. Estratégias metacognitivas e leitura – a metacompreensão	36
2.3.7. A integração do treino estratégico da metacompreensão na programação	40
2.3.8. O contributo do treino estratégico da metacompreensão na formação do leitor e aluno autónomo.....	42
3. CONCEÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	45
3.1. Metodologia e instrumentos de investigação	45
3.1.1. Fase de Pré-intervenção: avaliação diagnóstica e definição de estratégias.....	47

3.1.2.	Resultados do Questionário Inicial para a caracterização da turma	49
3.1.3.	Resultados relativos ao diagnóstico do nível de compreensão de leitura e utilização de estratégias metacognitivas de leitura	51
3.2.	Fase de Intervenção: estratégias e atividades desenvolvidas para a integração do treino estratégico na programação	58
3.2.1.	Fase de Preparação - “Leer es...”: a leitura como atividade transversal ao currículo e à vida	60
3.2.2.	A regulação do processo de leitura pelos alunos através de grelhas de autocontrolo	63
3.2.2.1.	Treino estratégico de estratégias de pré-leitura – planificar	64
3.2.2.2.	Treino estratégico de estratégias durante a leitura – monitorizar	66
3.2.2.3.	Treino estratégico de estratégias de pós-leitura – avaliar	70
3.3.	Monitorização da Intervenção: resultados intermédios	74
4.	SÍNTESE AVALIATIVA DA INTERVENÇÃO	79
4.1.	Análise dos resultados do teste de pós-intervenção	79
4.2.	Questionário sobre o impacto do treino estratégico	81
4.3.	Conclusões finais sobre o impacto do treino estratégico	87
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
7.	ANEXOS	97

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1 - ATIVIDADE "¿CÓMO VES LA LECTURA?"	61
ILUSTRAÇÃO 2 - ATIVIDADE "¿MIRANDO SE LEE?": TEXTOS DO QUOTIDIANO.	62
ILUSTRAÇÃO 3 - ATIVIDADE "LEER... EL AMOR".	62
ILUSTRAÇÃO 4 - ATIVIDADE "¿ADIVINA QUÉ TEXTO TENGO!"	65
ILUSTRAÇÃO 5 - DEFINIÇÃO DE METACOGNIÇÃO.	68
ILUSTRAÇÃO 7 - EXEMPLO PREENCHIMENTO DA GRELHA DE AUTOCONTROLO: DURANTE A LEITURA.	69
ILUSTRAÇÃO 6 - FICHA "MARGEN METACOGNITIVO"	69
ILUSTRAÇÃO 8 - INDICAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE "EL TEXTO ASÍ LO VEMOS".	71
ILUSTRAÇÃO 9 - PERGUNTAS FORMULADAS PELOS ALUNOS.....	71
ILUSTRAÇÃO 10 - REPRESENTAÇÃO VISUAL DO GRUPO "AFORTUNADA".	72
ILUSTRAÇÃO 11 - REPRESENTAÇÃO VISUAL DO GRUPO "ZORBAS".	72
ILUSTRAÇÃO 12 - EXEMPLO DO QUESTIONÁRIO FINAL: QUESTÃO 2.	81
ILUSTRAÇÃO 13 - EXEMPLO DO QUESTIONÁRIO FINAL: QUESTÃO 2.	82
ILUSTRAÇÃO 14 - EXEMPLO DO QUESTIONÁRIO FINAL: QUESTÃO 4.	82
ILUSTRAÇÃO 15 - EXEMPLO DO QUESTIONÁRIO FINAL: QUESTÃO 4.	82

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - QUADRO SÍNTESE DAS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO.	23
TABELA 2 - CONCLUSÕES DO QUESTIONÁRIO INICIAL.....	51
TABELA 3 - ESTRATÉGIAS MAIS UTILIZADAS: QUESTIONÁRIO SORS/ TESTE DE PRÉ-INTERVENÇÃO.	56
TABELA 4 - ORGANIZAÇÃO DOS CICLOS DO TREINO ESTRATÉGICO.....	60
TABELA 5 - COMPARAÇÃO TESTES DE PRÉ/ PÓS-INTERVENÇÃO: DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE COMPREENSÃO. 80	
TABELA 6 - AUTOAVALIAÇÃO REALIZADA PELOS ALUNOS RELATIVAMENTE AO SEU DESEMPENHO PÓS-INTERVENÇÃO.	84

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - QUESTIONÁRIO INICIAL: NÍVEL MÉDIO DE UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE COMPREENSÃO DE LEITURA.	52
GRÁFICO 2 - TESTE DE PRÉ-INTERVENÇÃO: ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE DIFICULDADES NO PLANO LEXICAL. 55	
GRÁFICO 3 - UTILIDADE DA GRELHA DE AUTOCONTROLO.	83
GRÁFICO 4 - CLASSIFICAÇÃO MÉDIA POR GRUPO DE ESTRATÉGIAS: PRÉ/ PÓS-INTERVENÇÃO.....	84
GRÁFICO 5 - ESTRATÉGIAS GLOBAIS: PRÉ/ PÓS-INTERVENÇÃO.	85
GRÁFICO 6- ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: PRÉ/ PÓS-INTERVENÇÃO.	86
GRÁFICO 7 - ESTRATÉGIAS DE APOIO: PRÉ/ PÓS-INTERVENÇÃO.	86

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCALIZADA: FUNCIONAMENTO DO GRUPO/ TURMA	98
ANEXO 2 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCALIZADA: ATIVIDADES DE COMPREENSÃO DA LEITURA	100
ANEXO 3 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCALIZADA: UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE COMPREENSÃO DA LEITURA	102
ANEXO 4 – ADAPTAÇÃO DO TESTE SORS	104
ANEXO 5 – TESTE DE PRÉ-INTERVENÇÃO	106
ANEXO 6 – GRELHA DE MONITORIZAÇÃO DE ATIVIDADES – DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA: PAPÉIS DO ALUNO	108
ANEXO 7 – GRELHA DE AUTOCONTROLO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA	110
ANEXO 8 – QUADRO SÍNTESE: PLANIFICAÇÃO DA AULA 2	113
ANEXO 9 – QUADRO SÍNTESE: PLANIFICAÇÃO DA AULA ESTRATÉGIAS DE PRÉ-LEITURA – PLANIFICAR	114
ANEXO 10 – QUADRO SÍNTESE: PLANIFICAÇÃO DAS AULAS ESTRATÉGIAS DURANTE A LEITURA – MONITORIZAR	115
ANEXO 11 – QUADRO SÍNTESE: PLANIFICAÇÃO DAS AULAS ESTRATÉGIAS DE PÓS-LEITURA – AVALIAR	118
ANEXO 12 – TESTE DE PÓS-INTERVENÇÃO	119
ANEXO 13 – QUADRO COMPARATIVO RESULTADOS DOS TESTES DE PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO (COMPREENSÃO DE LEITURA)	121
ANEXO 14 – QUESTIONÁRIO FINAL DE OPINIÃO	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS – QECR

TERRITÓRIO EDUCATIVO DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA - TEIP

ENSINO BÁSICO 2º E 3º CICLOS – E.B. 2/ 3

ENSINO BÁSICO 1º CICLO – E.B. 1

JARDIM DE INFÂNCIA - JI

LÍNGUA ESTRANGEIRA – LE

LÍNGUA MATERNA – LM

COGNITIVE ACADEMIC LANGUAGE LEARNING APPROACH - CALLA

SURVEY OF READING STRATEGIES – SORS

1. INTRODUÇÃO

“Hacer leer, como se come, todos los días, hasta que la lectura sea,
como el mirar, un ejercicio natural, pero gozoso siempre.
El hábito no se adquiere si él no promete y cumple placer.”

Gabriela Mistral, *Pasión de Leer*

O presente relatório foi redigido no âmbito do Estágio Profissional inserido no Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, no ano letivo 2012/ 2013. A componente de Intervenção Pedagógica foi realizada na Escola Secundária D. Sancho I (Vila Nova de Famalicão), tendo como Professora Supervisora a Mestre Ana Maria Cea Álvarez e como Orientadora Cooperante a Dr.ª Paula Azevedo.

Sendo este Estágio Profissional orientado por uma metodologia de investigação-ação, o respetivo relatório que aqui apresento reflete o meu percurso formativo durante este ano letivo.

O título que escolhi para o meu Projeto de Intervenção traduz alguns dos princípios teóricos a ele subjacentes. Partindo da análise das informações recolhidas ao longo da primeira fase de pré-intervenção, a leitura configurou-se como área prioritária de intervenção. Por um lado, a caracterização, o mais detalhada e objetiva quanto possível, dos participantes, fatores e variáveis implicados no meu objeto de análise permitiu-me identificar os princípios ideológicos e educativos da comunidade educativa em que me inseri, assim como as necessidades específicas do grupo alvo. Articulando esta caracterização com os documentos orientadores, tanto o Programa da disciplina, como restantes documentos no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras, em geral, e do Espanhol, em particular, a leitura, a compreensão da leitura e o desenvolvimento da autonomia do aluno conformaram-se como temas pertinentes e claramente articuláveis, entre si e com as necessidades do contexto específico de intervenção.

No programa da disciplina², a leitura, como uma das subcompetências envolvidas no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, é entendida numa perspetiva

¹ Mistral, G. (1979). *Pasión de Leer*. In *Magisterio y Niño* (101-104). Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

processual ligada, também, ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. A identificação e utilização de estratégias pessoais de leitura implicam, assim, o seu entendimento processual, que pretende ter em conta a reflexão pessoal sobre as dimensões implicadas no próprio processo de compreensão da leitura, de forma a permitir a tomada de decisões do próprio aluno relativamente à maneira como regula esse processo. Isto implica, portanto, além da abordagem de estratégias cognitivas, afetivas e sociais, também de conhecimentos e estratégias metacognitivas, que permitam ao aluno posicionar-se relativamente às estratégias que é possível mobilizar para compreender um texto e planificar, monitorizar e supervisionar, e avaliar o processo de construção de sentidos e interpretações.

As crescentes dificuldades manifestadas pelos alunos em compreender efetivamente os textos indicam que a leitura, como atividade complexa, supõe a compreensão leitora e a metacompreensão, ou seja, o conhecimento acerca da leitura e dos mecanismos de controlo que se ativam durante a leitura. É necessário, portanto, formar leitores críticos e reflexivos, capazes de monitorizar e regular o seu processo de compreensão, de compreender e usar de forma independente a informação que encontram nos textos.

Estas ideias, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas [QECR] (Conselho da Europa, 2001:219), relacionam-se não só com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, mas também com as competências gerais, o conhecimento declarativo, por um lado, mas também a competência existencial, a competência de aprendizagem e as capacidades e competências de realização, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral do aprendente, de forma a auxiliar a sua integração num mundo em constante mudança e estimular uma atitude recetiva ao conceito de aprendizagem ao longo da vida. Mais do que ensinar a ler as palavras, ajudar a ler o mundo.

Posto isto, no meu Projeto de Intervenção propus-me, em primeiro lugar, aferir as representações dos alunos relativamente a esta atividade fundamental na sua vida escolar, como atividade específica no âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira e transversal ao currículo, mas também na sua vida extraescolar, como atividade individual e social. Além disso, pretendia realizar um diagnóstico das principais dificuldades que os alunos encontram relativamente às tarefas de compreensão da leitura e do seu nível de utilização de estratégias de leitura, de forma a fomentar, através das atividades e estratégias que promovi na minha

² Fernández, S. (2002). Programa de Espanhol – Nível de Iniciação 11º ano, Formação Específica dos Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas (pp. 7-8).

intervenção, a aplicação das estratégias mais adequadas ao contexto, situação e necessidades e preferências dos alunos. Para isso, tive que abordar a capacidade dos alunos refletirem sobre o seu processo de compreensão de textos escritos, de forma a mobilizarem estratégias metacognitivas de compreensão da leitura e adquirirem autonomia nesta atividade, o que, aliás, constituiu um dos pontos mais desafiantes da minha intervenção. Finalmente, procedi a uma avaliação do impacto das estratégias e atividades propostas no desenvolvimento das estratégias de metacompreensão da leitura dos alunos, objetivo que esteve presente ao longo de todo o processo, de forma a refletir sobre a minha prática e (re)definir essas atividades e estratégias.

O presente relatório está organizado de forma a ilustrar este percurso. Na primeira parte deste relatório apresento a introdução, presente secção, onde especifico o tema e o âmbito em que se insere, a pertinência do projeto e organização do relatório. Em seguida, no Ponto 2, apresento uma caracterização do contexto específico da intervenção, da escola e turma, assim como menciono os objetivos e linhas do Plano de Intervenção, e, finalmente, apresento os princípios teóricos subjacentes aos principais aspetos da minha intervenção. No Ponto 3, apresento uma descrição detalhada dos instrumentos que utilizei para realizar a avaliação diagnóstica e monitorizar a minha intervenção, bem como os seus resultados. Seguidamente, descrevo as atividades que promovi, referindo-me aos materiais e instrumentos que utilizei, e referindo-me ao seu impacto. Seguidamente, no Ponto 4, procedo a uma síntese avaliativa do impacto da intervenção, referindo-me à análise da informação recolhida através de diferentes instrumentos. Por último, nas considerações finais, apresento as conclusões e limitações do projeto, referindo-me, também, ao significado do projeto no meu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CONTEXTUAL

Neste capítulo procederei à caracterização do contexto específico da intervenção, referindo-me aos documentos normativos da instituição e da turma em particular, mencionando, neste caso, os documentos reguladores do processo de ensino-aprendizagem e os instrumentos de recolha de informação que utilizei. De seguida, apresentarei os objetivos e linhas do Plano de Intervenção, que delineei com base nestes elementos. Finalmente, procederei ao enquadramento teórico da minha prática em relação aos principais eixos de ação implementados.

2.1. O contexto de intervenção

2.1.1. Caracterização da escola

A escola onde realizei a minha intervenção pedagógica foi a Escola Secundária D. Sancho I, em Vila Nova de Famalicão, escola-sede do Agrupamento de Escolas D. Sancho I. Na fase de pré-intervenção, e no sentido de dar cumprimento aos objetivos que se relacionam com a necessidade de recolha de informação acerca da instituição de ensino e meio onde se insere, procedi à leitura atenta dos documentos normativos da escola, a saber: Projeto Educativo, 2009/13, Plano Anual de Atividades, Regulamento Interno, Projeto Curricular de Escola, Critérios Gerais e Específicos de Avaliação, assim como os relatórios de Avaliação Interna³. A análise destes documentos possibilitou-me, desde logo, obter uma caracterização detalhada do meio em que se insere este Agrupamento, assim como da própria instituição e seu modo de funcionamento. Esta informação foi, também, aprofundada através do contacto com os órgãos de gestão, corpo docente, não docente e discentes, que são o rosto da instituição.

A consulta dos documentos supracitados permitiu-me perceber algumas das dinâmicas e das questões organizativas, assim como os princípios subjacentes à prática educativa no respetivo Agrupamento de Escolas.

Trata-se de uma Escola situada num concelho do Vale do Ave de padrão urbano-industrial difuso, periférico à Área Metropolitana do Porto, o que dita uma necessidade

³ À data da consulta, em outubro de 2012, estes documentos estavam disponíveis em:
http://www.esds1.pt/site1514/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=103&Itemid=198.

“imperativa” de modernização para contribuir para o desenvolvimento do concelho. O fato de ter uma população jovem justifica o crescimento do parque escolar e outras estruturas de caráter social, cultural, desportivo e associativo.

No final do ano letivo 2011/ 2012, com a constituição do mega-agrupamento, passou a integrar a Escola Secundária D. Sancho I, o Agrupamento de Escolas de Calendário (TEIP) – E.B. 2/ 3 Nuno Simões, 8 E.B. 1, 3 JI, totalizando cerca de 2500 alunos.

O lema da instituição, *“Uma Escola do presente... mas com os olhos no futuro”*, reflete, por um lado, a visão de educação subjacente ao Projeto Educativo da Escola, e, por outro lado, a sua missão. Assim, traduz a necessidade de responder aos desafios de modernidade, sem abdicar das referências culturais que fazem parte da sua história e tradição, para que a comunidade reconheça a Escola como lugar seguro, que oferece garantias de formação sólida e dinâmica. Os objetivos definidos referem, entre outros, o aumento do sucesso escolar, promovendo oportunidades diferenciadas para uma sólida formação académica, que facilite a transição e inserção no mundo do trabalho; a educação para a cidadania através da sensibilização e descoberta de valores como a liberdade, a democracia, a responsabilidade, a solidariedade e a autonomia; o envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo na construção de uma escola mais ativa e capaz de responder aos desafios da modernidade (Escola Secundária D. Sancho I, 2009).

Como estratégia para atingir estes objetivos, destaca-se o reforço da abertura à comunidade no sentido de induzir e contextualizar as dinâmicas internas da Escola e de gerar sustentabilidade para as iniciativas de inovação e otimização sugeridas pelo corpo docente.

2.1.2. Caraterização da turma

A turma na qual viria a implementar o meu projeto de intervenção era uma turma do 11^º ano, do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, com a disciplina de Espanhol na componente de formação específica – com uma carga letiva semanal de seis tempos de 45 minutos, três deles em regime de desdobramento. Era composta, no início do ano letivo, por 22 alunos (2 rapazes e 20 raparigas), com uma média de idades de 16 anos. Posteriormente, no início do segundo período, a turma recebeu duas alunas transferidas de outra escola. Os professores da turma caraterizaram o aproveitamento como satisfatório, sendo que as

dificuldades sentidas pelos alunos se deviam, de uma forma geral, à falta de hábitos de estudo, falta de atenção/ concentração e a alguma indisciplina na sala de aula.

Relativamente à disciplina de Espanhol, a turma iniciou o estudo desta Língua Estrangeira no 10º ano, sendo, portanto, uma turma de Iniciação, posicionada, segundo o Programa do Ministério da Educação, no nível A2 do QECR (Conselho da Europa, 2001). No entanto, por se tratar de uma turma que, como já referi, tem a disciplina de Espanhol na sua componente de formação específica, posiciona-se, na realidade, mais perto de um nível B1, fruto de uma aprendizagem mais intensiva da língua. Aliás, o manual adotado corresponde ao nível B1 por essa razão. Também há que ter em conta as especificidades dos alunos portugueses que aprendem Espanhol como língua estrangeira, podendo ser classificados de “falsos principiantes”.

Na fase de observação de aulas constatei, como detalharei no Ponto 3.2., que os alunos estavam motivados para a aprendizagem da disciplina, com especial preferência por atividades de expressão e interação oral; no entanto, talvez por força do material de trabalho privilegiado nas aulas, no que concerne à competência da compreensão da leitura, não se trabalhava de forma a potencializar o texto como input comunicativo ou a proporcionar um contacto com o texto que permitisse ao aluno compreendê-lo e interpretá-lo. Esta aparecia subordinada a conteúdos, principalmente gramaticais ou lexicais, ou a outras competências, o que condicionava o entendimento e motivação dos alunos relativamente a esta atividade.

Por outro lado, no Programa de Espanhol – Nível de Iniciação 11º ano, Formação Específica dos Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas (Fernández, 2002:7-8), refere-se como uma das dimensões da competência comunicativa o uso de estratégias para o desenvolvimento da destreza da compreensão escrita. Também se expõe um entendimento processual da compreensão escrita, referindo-se a estratégias que correspondem aos diferentes momentos de abordagem de um texto escrito:

- “Formular hipóteses acerca do conteúdo do texto, uma vez identificado o contexto em que surge, recorrendo a todos os elementos verbais e não verbais.
- Contrastar as hipóteses acerca do conteúdo com o desenvolvimento do texto e confirmar ou corrigir as expectativas iniciais.

- Formular hipóteses sobre a finalidade do texto. Confirmá-las ou corrigi-las após a sua leitura.
- Ativar, previamente à leitura, os conhecimentos e experiências socioculturais relacionados com o assunto” (Fernández, 2002:7).

Menciona-se ainda como atitude a desenvolver “Reconhecer a utilidade da transferência de conceitos e procedimentos característicos da língua escrita, entre a língua materna e a língua alvo.” Assume-se então, a universalidade essencial do processo de leitura e o entendimento do processo de compreensão de leitura como processo consciente de reflexão sobre os mecanismos linguísticos, pragmáticos, socioculturais, subjacentes ao processo interpretativo. Para além disso, referem-se ainda como atitudes a desenvolver:

- “Mostrar interesse pela leitura em espanhol, a fim de extrair informação e desfrutar da língua.
- Valorizar os seus progressos na compreensão de textos.” (Fernández, 2002:8)

2.2. Objetivos e linhas do Plano de Intervenção

Como referi anteriormente, a conceção do meu Projeto de Intervenção teve como base a caracterização da realidade sobre a qual me propus intervir, tendo em conta os documentos orientadores e as necessidades, objetivos e expectativas específicos da turma, que suscitaram uma série de questões de investigação. Enquadrava-se, ainda, em alguns princípios teóricos (que apresento no Ponto 2.3) relacionados com o entendimento da leitura como processo transacional e interativo, como processo complexo que envolve diferentes processos e níveis de compreensão; também no princípio de que a reflexão sobre as estratégias de compreensão usadas e passíveis de serem utilizadas pelo aprendente resultará no controlo do seu próprio processo de aprendizagem e possibilitará a sua transferência a novas situações, seja no âmbito académico ou fora dele.

Desta forma, delineei uma série de objetivos, para tentar responder às questões suscitadas, prevendo as estratégias/ atividades de intervenção e os instrumentos que me

forneceriam as informações de que necessitaria para implementar o meu Projeto. Apresento, na Tabela 1, o quadro síntese das estratégias de intervenção, indicando a sua relação com os objetivos do projeto e o tipo de informação a recolher para avaliação da experiência.

Quadro síntese das Estratégias de Intervenção		
Objetivos	Estratégias/ atividades	Instrumentos de investigação
1. Aferir representações dos alunos sobre a leitura como atividade transversal ao currículo e destreza específica no âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira.	- Avaliação diagnóstica e observação de aulas prévia à intervenção. (Objetivos: 1, 2)	Grelhas de observação focalizada e registos reflexivos sobre capacidades e dificuldades evidenciadas pelos alunos, interesses, preferências e objetivos.
2. Diagnosticar as principais dificuldades dos alunos nas tarefas de compreensão da leitura e a utilização de estratégias de compreensão de leitura.	- Análise e interpretação de resultados do questionário sobre hábitos de estudo dos alunos, a sua relação com o Espanhol e com a leitura, e sobre a utilização de estratégias metacognitivas de compreensão leitora. (Objetivos: 1, 2, 3)	Questionários sobre as representações dos alunos acerca do seu perfil como aprendentes, objetivos de aprendizagem e a leitura, e utilização de estratégias metacognitivas de compreensão leitora, aferidas através
3. Desenvolver um plano de intervenção que fomente a aplicação das estratégias de leitura mais adequadas ao contexto, à situação e ao estilo de aprendizagem do aluno.	- Preenchimento de grelhas de observação e registos reflexivos do professor. (Objetivos: 3)	Grelhas de autocontrolo sobre as perceções dos alunos sobre a utilidade das atividades propostas na identificação e reconhecimento das três dimensões do conhecimento metacognitivo: conhecimento da pessoa, da tarefa e da estratégia.
4. Fomentar a reflexão sobre o processo de aprendizagem de maneira a promover a mobilização de estratégias de metacompreensão de leitura e a autonomia do aluno	- Pesquisa teórica orientada. (Objetivos: 3)	Registos da professora sobre o desenvolvimento e utilização de estratégias metacognitivas de forma autónoma pelos alunos.
5. Avaliar o impacto das estratégias propostas no desenvolvimento das estratégias de metacompreensão da leitura dos alunos.	- Atividades didáticas de prática guiada, prática cooperativa e prática individual para o treino de estratégias metacognitivas de compreensão de leitura e de reflexão sobre essas estratégias. (Objetivos: 4)	
	- Análise das grelhas de autocontrolo sobre o seu desempenho nas tarefas propostas. (Objetivos: 4)	
	- Análise dos resultados de um questionário final. (Objetivos: 5)	

Tabela 1 - Quadro síntese das estratégias de intervenção.

2.3. Enquadramento teórico

2.3.1. A leitura como atividade transversal

Numa altura em que se destacam epítetos como “civilização do olhar” (Castro, 1998:41), “sociedade da informação” ou “nativos digitais” para referir-se às sociedades atuais e aos jovens em particular, a importância da leitura poderia, à primeira vista, parecer reduzida face a outras prioridades e interesses. No entanto, é inegável o papel central que assume, tanto no contexto escolar, como no contexto social e profissional.

Por um lado, o desenvolvimento tecnológico e a democratização do acesso às novas tecnologias causaram a emergência e disseminação de novas formas e meios de comunicação, o que se poderá ter traduzido numa concorrência desleal entre uma atividade complexa e trabalhosa como é a leitura, e o imediatismo dos estímulos que recebemos das imagens e sons que caracterizam a vida quotidiana.

No entanto, o desenvolvimento tecnológico provocou também o aparecimento de novas necessidades no que respeita as capacidades de utilizar a linguagem escrita, de construir sentidos com os textos escritos (Castro, 1998:40), nos mais diversos suportes e formatos, e nos mais variados contextos. A leitura continua a constituir, portanto, um dos principais meios de acesso ao conhecimento, pelo que as práticas de leitura na escola, um mediador essencial na aprendizagem da leitura, deveriam ter em conta o seu carácter transversal ao currículo e à vida. Segundo Cassany, Luna e Sanz (2003: 208):

“El aprendizaje de la lectura arranca mucho antes que la escuela y acaba mucho después, acaba con la vida. (...) Por eso, la enseñanza de la comprensión lectora debe ser tarea general del currículum escolar y debe abarcar a todos los niveles y a todas las materias.”

De fato, na escola, a capacidade de processar, compreender e interpretar textos escritos assume particular relevância. Segundo Castro (1998:42), “Se a capacidade de operar com textos escritos se apresenta como condição para uma intervenção significativa dos sujeitos num grande número de situações de vida, ela assume especial relevo nos processos educacionais.” De acordo com Krashen (1989:107), “Genuine reading for comprehension may be the only way to develop the literacy skills necessary for school success”. Esta importância encontra-se refletida nos documentos normativos que regulam a atividade educativa. No Programa de Espanhol – Nível de Iniciação 11^º ano (Fernández, 2002:7-8), enunciam-se como atitudes a desenvolver, no

que respeita à compreensão escrita, “Valorizar a leitura como modo de suprir necessidades” e “Mostrar interesse pela leitura em espanhol, a fim de extrair informação e desfrutar da língua.”

No entanto, a ideia generalizada de que os alunos não gostam de ler, leem mal, faz supor que entre teoria e prática exista uma discrepância, e que, por qualquer motivo, a escola não tem sido eficaz no que respeita o estímulo do gosto e hábitos de leitura. De acordo com Solé (2003:32):

“Conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar. Es lógico que sea así, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas (...).”

Assim, será fundamental abordar a leitura na escola como forma de transmissão de cultura, socialização e aprendizagem, ressaltando o seu valor social e cultural. No âmbito específico do ensino-aprendizagem de línguas, importa, além disso, ultrapassar o entendimento da leitura como descodificação, apreensão do sentido literal, atividade desprovida de significado e enfocada na análise dos componentes formais, mas antes promover uma aproximação à experiência pessoal de leitura. Como refere Sousa (1998a:56-57):

“Ao querer que jovens que não leem o passem a fazer, (...) levando-os a olhar para os textos como objetos para serem só dissecados nas suas componentes formais em vez de serem, também, e sobretudo entendidos e vividos como expressões do humano a que se deve primeiramente reagir, estamos a pedir-lhes “que cheguem sem terem viajado” (Barnes, 1976)”.

Então, será necessário, por um lado, analisar as conceções do processo de compreensão escrita subjacentes às práticas de leitura e, por outro lado, as implicações pedagógicas destas conceções, de forma a promover práticas que conduzam à formação do leitor competente e autónomo, capaz de dar sentido àquilo que lê.

2.3.2. Conceções e processos implicados na leitura

O entendimento dos processos e mecanismos implicados na leitura foi variando no que concerne à importância que se concedeu aos níveis de processamento que nela intervêm e aos papéis do texto, leitor e contexto. A todos estes modelos encontramos a ideia comum de que para compreender o texto é necessário analisá-lo em vários níveis, tendo em conta os processos intervenientes: a descodificação, a compreensão literal, a compreensão inferencial e a compreensão crítica.

Segundo Acquaroni Muñoz (2004:944-945), os modelos *bottom-up*, ou modelos ascendentes, concebem a leitura como um processo sequencial e organizado hierarquicamente, no qual o leitor aplica as suas capacidades numa trajetória ascendente e unidirecional de discriminação visual, desde as operações perceptivas de identificação de letras, palavras e frases até à extração do significado do texto. O processo de compreensão é determinado pelo conteúdo explícito e aspetos formais do texto, pelo que compreendê-lo equivale a compreender as suas palavras. O texto é o elemento central em todo o processo, pois contém em si mesmo o significado que o leitor deverá descobrir.

Segundo os modelos *top-down* ou modelos descendentes, o protagonista do processo é o leitor, que aplica todas as suas capacidades interpretativas para antecipar a informação contida no texto, formulando hipóteses e selecionando indícios neste, de forma a orientar o processo de compreensão. A compreensão do texto, então, dependerá da "(...) mayor o menor capacidad del lector para *actualizar* los esquemas mentales más adecuados a la hora de *inferir* información significativa del texto e ir anticipando, a medida que avanza la lectura, su posible contenido a partir de la *generación de hipótesis*" (Acquaroni Muñoz, 2004:947).

Ambos os modelos unidirecionais, no entanto, não são capazes de, isoladamente, descrever eficazmente a complexidade do processo de leitura. A partir dos anos 70, desenvolvimentos nas áreas da Psicologia cognitivista e da Linguística do texto, assim como o reconhecimento da confluência dos distintos níveis de processamento, levaram ao aparecimento de um modelo explicativo do processo de compreensão que entende que os mecanismos ascendentes, dirigidos pela descodificação do código escrito, e descendentes, partindo da formulação de hipóteses a partir do texto, atuam de forma simultânea. Ou seja, a compreensão do texto resulta de uma interação entre texto e leitor, que se desenrola em vários níveis de processamento e é orientada tanto pelas informações disponíveis no texto, como pelos esquemas formais de conhecimento prévio do leitor (Acquaroni Muñoz, 2004:948). No que concerne aos níveis de processamento, Irazabal (2007:46) refere-se aos três níveis enunciados por van Dijk e Kintsch: o nível de estrutura de superfície, no qual se efetua o processamento das palavras; o nível seguinte implica a construção de uma representação textual, a partir do significado da superfície do texto e pela realização de algumas inferências, desenhando-se a microestrutura (identificação das ideias principais), macroestrutura (o sentido global do texto) e superestrutura (relação com um determinado género textual). Finalmente, o último nível implica

a construção de um modelo do mundo ou situação descritos no texto, partindo do conhecimento prévio e integrando-se nele. Assim:

“El modelo mental es personal y contextual. Desde el momento en que se empieza a aplicar un modelo, el lector activa información adicional, por lo cual se producirán variaciones individuales en las interpretaciones resultantes” (Irrazabal, 2007:46).

A variável da pessoa, conjuntamente com a variável contextual, configura, finalmente, uma interpretação única e pessoal.

Nesta linha, concebe-se o processo de compreensão da leitura como um processo cognitivo, interativo e intencional, no qual o leitor desempenha um papel ativo, construindo uma interpretação do significado do texto com base tanto na informação presente no texto, como nos seus conhecimentos prévios, e tendo em conta as condicionantes sociais e culturais que envolvem todo o processo. Segundo Freire (1981:13), “(...) a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente”.

De forma a construir a interpretação do significado do texto, o leitor terá, então, que progressivamente proceder à reconstrução da sua coerência, dos níveis superficiais aos níveis mais profundos, pela reconstrução do tema, num processo não linear, com saltos progressivos e regressivos, de tal forma que, como afirma Sousa (1998b:105), “(...) é mesmo possível que a decisão sobre o sentido de uma palavra seja tomada depois de se ter decidido o sentido total do texto, por exemplo, o seu tema.” Tudo isto se processa com base nos *schemata* do leitor, nas suas estruturas de conhecimento, que lhe permitirão construir uma interpretação “(...) coerente, significativa e bem-fundamentada” (Sousa, 1998b:104), o que explica a possibilidade da existência de várias interpretações de um mesmo texto, mas não justifica qualquer interpretação do texto. Segundo Todorov (1980:72):

“(...) two accounts of the same text will never be identical. How do we explain this diversity? By the fact that these accounts describe, not the universe of the book itself, but this universe as it is transformed by the psyche of each individual reader.”

Num modelo interativo de compreensão, o leitor vai realizando operações de seleção, antecipação e inferência sobre as unidades de sentido que compõem o texto, num processo estratégico de formulação de hipóteses que se vão confirmando ou modificando à medida que se avança na leitura, relacionando as ideias do texto entre si, confrontando-as e extraindo a sua interpretação pessoal. Obviamente, o próprio texto, o objetivo da leitura e o contexto condicionam este processo, facilitando ou dificultando o processo de apropriação do sentido.

Então, as estratégias utilizadas pelo leitor para construir a interpretação do texto a partir da informação disponível no texto e a partir dos seus conhecimentos prévios, desempenham um papel fulcral no controlo e avaliação dessa interpretação.

Numa conceção interativa do processo de leitura, é fulcral, também, a consideração das relações entre texto e contexto. Segundo Freire (1981:9):

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. (...) A compreensão do texto a ser alcançada pela sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.”

Esta questão específica desempenha um papel primordial no que concerne à leitura em língua estrangeira.

2.3.3. A leitura e o desenvolvimento da competência comunicativa na LE

A compreensão da leitura, entendida como atividade comunicativa, envolve numerosos fatores e está sujeita a diversos condicionantes, e constrói-se numa relação interativa entre o texto escrito e o leitor. Então, o ato da leitura tem como finalidade última a criação de leitores ativos, críticos, criativos, cujo objetivo é o desenvolvimento da competência comunicativa, atendendo aos processos de compreensão de textos escritos (Conselho da Europa, 2001:37). Desta forma, a abordagem à leitura no contexto educativo deve consciencializar os alunos/leitores das estratégias que ativam na compreensão, dotando a leitura de sentido e associando-a a situações significativas.

No Programa de Espanhol – Nível de Iniciação 11º ano (Fernández, 2002:7-8), refere-se como atitude a desenvolver, no que respeita a compreensão escrita: “Reconhecer a utilidade da transferência de conceitos e procedimentos característicos da língua escrita, entre a língua materna e a língua alvo.” Assume-se então, a universalidade essencial do processo de leitura e o entendimento do processo de compreensão de leitura como processo consciente de reflexão sobre os mecanismos linguísticos, pragmáticos, socioculturais, subjacentes ao processo interpretativo. Além disso, refere-se como uma das dimensões da competência comunicativa o uso de estratégias para o desenvolvimento da destreza da compreensão escrita, “Utilizar e identificar estratégias pessoais de leitura para fomentar a autonomia” (Fernández, 2002: 7-8). Neste sentido, expõe-se, por um lado, a utilização de estratégias de leitura diferenciadas segundo os estilos de aprendizagem e preferências dos alunos e a constatação das várias estratégias de

leitura possíveis. Por outro lado, indica-se a identificação de estratégias, para o que é necessária uma reflexão sobre os procedimentos e processos que os alunos ativam quando realizam uma tarefa de compreensão de leitura, o que conduzirá à autorregulação do processo de aprendizagem e à sua autonomia.

No entanto, há que reconhecer algumas diferenças importantes no que respeita ao processo de compreensão de leitura entre a Língua Materna [LM] e a Língua Estrangeira [LE]. Em primeiro lugar, o fato de a competência linguística na LE poder condicionar o contato do leitor com o texto, limitando-o aos níveis superficiais de compreensão, à descodificação palavra a palavra, por dificuldades de relação com os seus conhecimentos da língua. Por outro lado, se entendemos a leitura na sua conceção interativa, esta requer do leitor não só a atualização dos seus conhecimentos prévios a nível linguístico, mas também do seu conhecimento do mundo, de forma a poder construir uma interpretação em interação com o texto. Se o leitor não for capaz de relacionar e integrar nos seus esquemas prévios o mundo representado no texto, a compreensão do texto será muito dificultada.

No âmbito da leitura na LE, este entendimento do processo de receção pragmática pode facilitar o acesso do leitor ao texto, no sentido em que lhe permite configurar um esquema concetual no qual prevê inserir o texto.

No que se refere ao papel da leitura na aprendizagem da LE, cabe ressaltar o seu tratamento como destreza específica, mas também o seu tratamento integrado com as restantes destrezas, como componente ativo do processo de comunicação. Basta para tal referir as atividades cujo ponto de partida é a compreensão de um texto, sejam as instruções de um exercício ou um resumo gramatical, por exemplo. Este elemento destaca, além disso, o caráter transversal ao currículo desta atividade, pois é algo que acontece em todas as áreas disciplinares.

No entanto, as atividades propostas em torno desta competência no âmbito da LE limitam-se, numerosas vezes, a atividades de descodificação do significado de palavras isoladas, identificando-se, por exemplo, os problemas de compreensão com o desconhecimento de vocábulos. Será fundamental ultrapassar os níveis inferiores de descodificação e ressaltar a interpretação do sentido como prioritária, para que, segundo Acquaroni Muñoz (2004:944), "(...) los conceptos de *interpretación* y *sentido* se incorporen definitivamente a las tareas lectoras en

L2 como parte integrante del proceso”. De outra maneira, o leitor concentrará o seu esforço nos processos inferiores, em detrimento dos processos superiores de interpretação.

Ora, tendo em conta os pressupostos do enfoque comunicativo, a compreensão do texto não se coaduna com operações de nível superficial, como a descodificação ou a apreensão do sentido literal, pois dificultam a construção e integração do sentido.

Neste sentido, de forma a dotar a leitura de significado comunicativo, há que ter em consideração tanto a seleção dos materiais, preferencialmente autênticos e variados para desenvolver a capacidade interpretativa do aluno, como a conceção de tarefas que se assemelhem às necessidades comunicativas reais dos aprendentes/ falantes. De maneira a responder da forma mais completa possível a estas questões, será necessária, então, “(...) uma boa apreciação da situação de ensino/aprendizagem e, acima de tudo, das necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes e das outras partes envolvidas, que é preciso diversificar aquilo que se fornece” (Conselho da Europa, 2001:75). Assim, o aluno contactará, não só com os mecanismos linguísticos que conformam o contexto local e cujo reconhecimento o auxiliará na tarefa de compreensão, mas também com as convenções socioculturais subjacentes à língua estrangeira, os mecanismos discursivos, pragmáticos, sociolinguísticos, cujo desconhecimento pode causar dificuldades de compreensão. Mais uma vez, o leitor terá de ser capaz de integrar nos seus esquemas prévios o mundo representado no texto, desta vez por meio do reconhecimento dos padrões discursivos próprios da LE. Este pode constituir um obstáculo importante à compreensão, mesmo no caso de línguas bastante próximas como é o caso do Português e do Espanhol (muitas vezes exatamente por esta razão), devido à possibilidade da interferência da LM.

Também, e relacionado com o anterior, frequentemente não se tem em conta a influência dos constrangimentos socioculturais e pessoais que condicionam a leitura, tanto os que conformam a experiência do leitor, como os que conformam o contexto sociocultural da LE, que pode ser determinante. Além disso, como refere van Esch (2010:275), “(...) el alumno no sólo debe captar la información del texto, sino también evaluarla, reaccionar ante ella y rechazarla o integrarla en su sistema cognoscitivo y en su sistema de normas y valores.” Deste modo, promover-se-á o desenvolvimento da dimensão do aluno como falante intercultural, conhecedor do contexto sociocultural da LE e capaz de apreciar criticamente as convenções (textuais e de outros tipos) desse contexto.

Segundo Sousa (1998a: 61-62), os obstáculos à compreensão poderão ser ultrapassados “(...) se o leitor souber controlar e refletir sobre o próprio processo de fazer sentido e, neste sentido, souber questionar as suas estratégias de leitura, avaliar a sua eficácia e retificá-las.” O processo de compreensão não é um processo automático, mas antes estratégico, tanto na LE como na LM. Então, considerando que, no âmbito da aprendizagem da LM no contexto formal de educação, a leitura se abordou como processo estratégico, haverá a possibilidade da transferência dessas estratégias para a leitura na LE, sendo necessário proceder à sua consciencialização, ativação e adequação, apesar dos possíveis constrangimentos impostos pelo nível de competência linguística. De acordo com van Esch (2010:280), referindo-se a Beaugrand:

“(...) una combinación de estrategias de comprensión lectora, que ya ha aprendido el alumno en su lengua materna, con estrategias que son específicas para la comprensión lectora en una lengua extranjera, favorece el proceso de aprendizaje.”

No entanto, as práticas correntes nas escolas no que concerne à leitura não têm em conta esta ideia. Frequentemente, a abordagem escolar da leitura não tem em conta o seu carácter processual. Segundo Solé (2003:31):

“La literatura revisada indica que las intervenciones dirigidas a fomentar estrategias de comprensión (...) son muy poco frecuentes; indica también que una estrategia de evaluación, como la respuesta a preguntas sobre el texto leído, tiende a suplantar su enseñanza.”

Então, considerando a componente estratégica como um contributo fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa, no sentido de aumentar a capacidade do aluno de transferir e aplicar o que aprendeu nas aulas à multiplicidade de situações comunicativas com que se deparará, no que respeita à leitura será crucial realizar esse treino, quer no que concerne às “(...) técnicas conscientes controladas por el lector, o bien, operaciones mentales inconscientes que se ponen en marcha cuando se inicia la lectura” (Acquaroni Muñoz, 2004:954).

No caso da leitura em língua estrangeira, adquirem particular importância algumas estratégias cognitivas, como as estratégias de inferência interlinguística, extralinguística e intralinguística (Acquaroni Muñoz, 2004:954-955). De igual modo, as estratégias metacognitivas que permitem ao leitor controlar o seu processo de compreensão, assumem especial relevância se considerarmos que, por exemplo, na fase de pré-leitura será necessário ativar estratégias de atenção focalizada, de forma a envolver ativamente o leitor. Então, as atividades em torno da compreensão do texto deverão estimular o uso destas estratégias, proporcionando oportunidades

para que os alunos as apliquem em variadas situações e selecionem as que considerem mais adequadas, sendo que o professor deverá ceder progressivamente o controle, procurando desenvolver no aluno/ leitor a sua consciência metacognitiva.

2.3.4. A competência comunicativa e a componente estratégica

O conceito de competência comunicativa refere-se, no sentido lato, à capacidade do falante estabelecer uma “(...) comunicação eficaz com um interlocutor específico (...)” (Conselho da Europa, 2001: 23), mobilizando os seus conhecimentos sobre a língua estrangeira e a sua capacidade de a utilizar para se expressar, para compreender e se relacionar com o outro, de forma a cumprir uma intenção comunicativa, num determinado contexto. O desenvolvimento desta competência supõe a expressão da individualidade de cada aluno, pelo que o espaço de comunicação deve responder às suas necessidades comunicativas e criar o ambiente propício à motivação e segurança. O papel do professor será criar as condições necessárias para que isso aconteça, proporcionar a orientação e apoio de que cada um dos seus alunos necessita, para que estes progressivamente vão desenvolvendo as competências de que precisam para comunicar, mas também para aprender. Esta é uma ideia que encontramos em Nunan (2004:7), referindo-se aos pressupostos da abordagem comunicativa ao ensino de línguas:

“The basic insight that language can be thought of as a tool for communication rather than as sets of phonological, grammatical and lexical items to be memorized led to the notion of developing different learning programs to reflect the different communicative needs of disparate groups of learners.”

É fundamental manter como objetivo o desenvolvimento das competências gerais referidas no QECR: saber, saber-fazer, saber ser e saber estar, e saber aprender, pois, como se refere neste documento, “a participação nos eventos comunicativos (incluindo, evidentemente, aqueles eventos especificamente construídos para promoverem aprendizagem da língua) tem como consequência um maior desenvolvimento das competências do aprendente, a curto e a longo prazo” (Conselho da Europa, 2001: 147).

Neste mesmo documento, a competência de aprendizagem (“Saber aprender”) surge como uma das quatro competências gerais e mobiliza todas as outras, pois permite ao aluno “lidar de forma mais eficaz e independente com os desafios da aprendizagem de uma língua, observar as opções existentes e fazer melhor uso das oportunidades” (Conselho da Europa, 2001:154). No desenvolvimento da competência comunicativa, propõem-se tarefas que

pressupõem atividades linguísticas (e de outros tipos) que requerem a utilização de estratégias de comunicação e de aprendizagem. O aluno irá combinar as capacidades gerais com uma competência comunicativa em língua, as suas competências e conhecimentos, para realizar as suas intenções comunicativas.

No mesmo sentido, outros autores incluem esta competência como componente da competência comunicativa. Oxford (1990:7) integra na sua definição de competência comunicativa quatro componentes: a competência gramatical, a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica (baseando-se em autores como Cohen, 1979, Long, 1979, ou Bailey, 1983), o que se aproxima do modelo proposto por Canale e Swain (1996). Autores como Bachman e Palmer (1996: 61-76) ofereceram uma outra definição do conceito de competência comunicativa, ou mais precisamente “Communicative Language Ability” (a partir do conceito elaborado por Bachman, em 1990), composta por dois elementos essenciais: o conhecimento linguístico e a competência estratégica. Esta última refere-se aos procedimentos metacognitivos (envolvidos na planificação, estabelecimento de objetivos e avaliação dos recursos comunicativos) e à sua interação com o conhecimento prévio e os esquemas afetivos do uso da língua. Estes autores definem a competência estratégica como:

“(...) a set of metacognitive components, or strategies, which can be thought of as higher order executive processes that provide a cognitive management function in language use, as well as in other cognitive activities. Using language involves the language user's topical knowledge and affective schemata” (Bachman & Palmer, 1999: 70).

Então, o sentido dado à competência estratégica relaciona-se não só com as estratégias de uso da língua mas também de aprendizagem da língua, configurando-se não só como uma atividade cognitiva, mas envolvendo também atividades metacognitivas, entre outras.

Também Nunan (2004:41) advoga pela inclusão de momentos de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem: “Language classrooms should have a dual focus, not only teaching language content but also on developing learning processes as well.” Numa situação de aprendizagem, para além dos conteúdos linguísticos, dos produtos da aprendizagem, estão envolvidos processos, acerca dos quais importa promover a toma de consciência, de forma a envolver o aluno e para que este possa tomar decisões acerca do que faz e de como o faz. Como indica o mesmo autor, “Research suggests that learners who are aware of the strategies driving their learning will be better learners” (Nunan, 2004: 38). A ideia fundamental será, então,

promover a consciencialização dos alunos acerca das estratégias que facilitam a sua aprendizagem e a sua utilização da língua estrangeira.

2.3.5. Estratégias de aprendizagem – definições e tipologias

No processo de aprendizagem da LE, as estratégias de aprendizagem são utilizadas pelos alunos para adquirir e usar a informação que lhes é disponibilizada, pois permite-lhes controlar de forma ativa o seu processo de aprendizagem. Oxford (1990:8) define-as como “(...) specific actions taken by the learner to make learning easier, faster more enjoyable, more self-directed, more effective and more transferable to new situations”. Isto significa que, na aprendizagem da LE (e em outras áreas de aprendizagem), estas estratégias permitem ao aluno, perante uma situação de aprendizagem, regular o seu processo de forma a facilitá-lo, controlá-lo e otimizá-lo. Segundo O'Malley e Chamot (1990: 145-146), funcionam inicialmente como conhecimento declarativo e, posteriormente, são automatizadas e transformam-se em conhecimento procedimental.

A aprendizagem de uma Língua Estrangeira é comumente considerada uma destreza cognitiva complexa – e também o são as estratégias de aprendizagem (O'Malley e Chamot, 1990: 47). Autores como Oxford (1990) ou O'Malley e Chamot (1990) propuseram classificações de estratégias de aprendizagem que as dividem em quatro grupos principais: estratégias cognitivas, metacognitivas, afetivas e sociais. Na taxonomia de Oxford, referem-se ainda as estratégias compensatórias e de memória, que outros autores incluem nas anteriores. Estas classificações, principalmente a formulada por Oxford, continuam a ser consideradas fundamentais nesta área, ainda que, em âmbitos específicos como os relacionados com a aplicação de determinado tipo de estratégias a áreas particulares no ensino das línguas estrangeiras, outros autores as tenham atualizado e completado (como refiro nos Pontos 2.3.6. e 2.3.7.).

No que respeita às estratégias cognitivas, estas relacionam-se diretamente com o tipo de informação que se está a processar e com a forma como esta é manipulada de forma a potenciar a aprendizagem. Referem-se aos processos mentais implicados na aprendizagem e são específicas a cada tarefa, sendo, então, menos generalizáveis.

Na classificação de Oxford (1990:135), as estratégias metacognitivas são classificadas como estratégias indiretas, ou seja, não estão diretamente implicadas no uso da língua estrangeira mas apoiam a aprendizagem. Têm um caráter executivo e implicam a planificação, monitorização e avaliação de uma determinada atividade cognitiva. Apesar de poderem ser generalizadas e aplicadas a um leque mais alargado de atividades, são mais difíceis de ensinar pois requerem uma reflexão sobre os processos cognitivos implicados nas próprias atividades.

Por vezes, a distinção entre estes dois tipos de estratégias torna-se algo difusa, dependendo, por exemplo, das exigências da tarefa. De fato, segundo O'Malley e Chamot, (1990:144), "The distinction between metacognitive and cognitive strategies has been described as difficult to circumscribe with precise boundaries". Dependendo da tarefa, ambos tipos de estratégias podem operar de forma simultânea. Aliás, no que respeita às estratégias metacognitivas, segundo Chamot, estas estarão subjacentes à aplicação dos outros tipos de estratégias pois implicam a compreensão dos processos mentais e de aprendizagem, supervisionando a sua seleção e utilização (Chamot, 2004:17). De qualquer forma, ambos os tipos de estratégias, funcionando de forma interdependente, contribuem para uma aprendizagem efetiva. Segundo Oxford (1996:xi):

"Successful learners often use metacognitive (i.e., "beyond the cognitive") strategies (...). Use of these behaviors – along with cognitive strategies (...) – might be considered part of any definition of truly effective learning."

No próprio QECR (Conselho da Europa, 2001:206) reconhece-se a sua importância, pois agrupam-se todas as outras estratégias, com referência a cada uma das destrezas, sob uma divisão que corresponde às principais estratégias metacognitivas. Como se enuncia neste documento, "O uso de estratégias de comunicação pode ser visto como a aplicação de princípios metacognitivos: *Planeamento Prévio, Execução, Controlo e Remediação* a diferentes tipos de atividades comunicativas (...)" (Conselho da Europa, 2001: 90). Em cada atividade linguística, de receção ou produção, deveria ser dada a oportunidade ao aluno para usar a LE para aprender a própria língua, mas também para aprender a aprender a língua, planificar, monitorizar e avaliar as tarefas que desempenha e a consciencializar-se da maneira como aproveita essas tarefas para aprender. Da mesma forma, isso promoverá a transferência dos conhecimentos e capacidades adquiridos a novas situações.

No que concerne o processo de compreensão da leitura, em particular, vários autores ressaltam a importância das estratégias metacognitivas na compreensão e interpretação de um texto. Segundo Santiago, Castillo y Luz (2007:30),

“(..) la enseñanza de la lectura implica abordar, además de contenidos conceptuales y procedimentales, conocimientos de orden metacognitivo, esto es, posibilitar en los lectores en formación el desarrollo de estrategias que les brinden la opción de controlar y evaluar su proceso lector.”

As estratégias metacognitivas, juntamente com os restantes tipos de estratégias, possibilitarão que o leitor selecione os procedimentos e estratégias mais adequados a cada situação, controle a tarefa de leitura específica e avalie o seu resultado.

2.3.6. Estratégias metacognitivas e leitura – a metacompreensão

A metacognição, na definição de Flavell (1976), é constituída pelo conhecimento e experiências que possuímos sobre os nossos próprios processos cognoscitivos, dos resultados desses processos e de qualquer aspeto que se relacione com eles. Incide, portanto, tanto sobre os conhecimentos declarativos, como sobre os procedimentais e condicionais necessários à realização das tarefas. Através da metacognição, procede-se à monitorização e coordenação dos processos cognitivos subjacentes à aprendizagem. Inicialmente, o modelo de metacognição de Flavell distinguia quatro categorias: o conhecimento metacognitivo, as experiências metacognitivas, objetivos/ tarefas e ações/ estratégias (apud Iway, 2011:151).

Posteriormente, definiu-se a metacognição como sendo composta por duas dimensões essenciais: o conhecimento sobre a cognição e a regulação da cognição (Iway, 2011: 152). A primeira dimensão, o conhecimento sobre a cognição, é composta por três fatores: o conhecimento declarativo (o que sabemos sobre as nossas capacidades e características), o conhecimento procedimental (o que sabemos sobre como executar procedimentos como as estratégias de aprendizagem) e o conhecimento condicional (o que sabemos sobre quando, onde e porquê usar uma determinada estratégia, avaliando a sua eficácia). A segunda dimensão da metacognição é a regulação da cognição, os mecanismos de monitorização e regulação daquilo que sabemos e não sabemos, para controlar a aprendizagem e selecionar as estratégias adequadas à consecução dos nossos objetivos. Segundo Iway (2011: 152):

“Determining tasks, reflecting on the step of task accomplishment, and predicting the results comprise monitoring. Regulation consists of selecting proper approaches and organizing processes of how to effectively conduct these strategies.”

A metacognição implica, portanto, a reflexão sobre os processos cognitivos, como a percepção ou a compreensão. Apesar da sua extrema importância, no entanto, as evidências apontam para que este tipo de estratégias seja pouco utilizado pelos alunos, que não se dão conta da sua utilidade na resolução de problemas de aprendizagem. Como refere Oxford (1990:138), “In several studies in second and foreign language learning, students used metacognitive strategies less often than cognitive strategies and were limited in their range of metacognitive strategies (...).”

A definição de metacognição mencionada anteriormente encontra-se estreitamente relacionada com a natureza das estratégias de compreensão da leitura, que, nas palavras de Solé (2003:60), “(...) implican lo cognitivo y lo metacognitivo.” Quando lemos um texto, numa conceção interativa, procuramos e construímos significados, através de operações cognitivas de níveis inferiores e superiores, numa interação entre os nossos conhecimentos prévios, objetivos e estratégias, e as várias dimensões do texto, num contexto específico. Estes componentes da relação interativa (leitor, texto e contexto) possuem uma série de variáveis que influenciam o processo de compreensão. No que respeita ao leitor, como já referi, no processo de reconstrução do sentido do texto, ou de construção da sua interpretação, este emprega os seus conhecimentos prévios de diversos tipos (os seus conhecimentos declarativos, procedimentais e condicionais) para relacionar-se com a informação disponível no texto, seja esta de tipo linguístico, textual ou discursivo (Santiago, Castillo, & Luz, 2007:29). O contexto intervém nesta relação, aportando elementos como a situação de comunicação específica ou os objetivos da leitura. A dificuldade reside, muitas vezes, em tornar todos estes componentes e intervenientes operações visíveis ao próprio leitor. Como refere Todorov (1980:67):

“What is omnipresent is imperceptible. Nothing is more commonplace than the reading experience, and yet nothing is more unknown. Reading is such a matter of course that, at first glance, it seems there is nothing to say about it.”

Os conhecimentos declarativos que o leitor utiliza na sua relação com o texto dizem respeito ao seu conhecimento do mundo (conhecimentos concetuais), ao funcionamento da língua e do texto (aspetos textuais e paratextuais). Os conhecimentos procedimentais, por seu lado, relacionam-se com as operações e estratégias cognitivas que o leitor emprega para relacionar as informações que encontra nos diversos níveis de processamento, num processo ativo e não linear. Finalmente, os conhecimentos condicionais relacionam-se com a seleção e

justificação das estratégias a que o leitor recorre para compreender o texto. Segundo Santiago, Castillo, & Luz (2007:30):

“(...) los conocimientos condicionales incluyen las estrategias metacognitivas que le ofrecen al individuo la posibilidad de controlar la realización de la tarea, en la medida en que le posibilitan analizarla, definir objetivos, establecer estrategias, supervisar el proceso y evaluar el resultado.”

Assim, a abordagem da leitura no contexto pedagógico implica que, além dos conteúdos declarativos e procedimentais, se abordem conteúdos condicionais. Então, desenvolver-se-á aquilo a que Puente (1994:117) chama de metacompreensão, o conhecimento que o leitor possui acerca das estratégias que ativa para compreender um texto e o controlo que possui sobre essas estratégias para otimizar a sua compreensão de leitura. Isto contribuirá para autonomizar a sua relação com os textos.

O processo de (re)construção do significado do texto pelo leitor, pode descrever-se em três fases que selecionam diferentes estratégias cognitivas e metacognitivas: pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura. Esta divisão coincide com os três principais conjuntos de estratégias metacognitivas definidos por autores como Oxford (1990:153) ou O'Malley & Chamot (1990:137). Segundo estes últimos, “Metacognitive strategies involve thinking about the learning process, planning for learning, monitoring the learning task, and evaluating how well one has learned” (O'Malley & Chamot, 1990:137).

De acordo com o modelo de Gaskins e Thorne (apud Santiago, Castillo & Luz, 2007:31-33), o processo de produção de sentido define quatro processos mentais básicos (centrar a atenção, analisar, organizar e elaborar), aos quais se associam estratégias cognitivas e metacognitivas, que se situam em três momentos principais do processo (antes, durante e depois): as estratégias metacognitivas de planificação, monitorização ou supervisão, e avaliação. Segundo estes autores (apud Santiago, Castillo e Luz, 2007:32):

“(...) los buenos alumnos [...] son *conscientes* de factores que afectan el aprendizaje y de cómo poner en marcha un conjunto de estrategias. También controlan factores que afectan la enseñanza y el pensamiento, manejando activamente las estrategias que son necesarias para tener éxito.”

As estratégias de planificação, que permitem ao leitor conhecer as exigências da tarefa, de forma a ativar os seus conhecimentos prévios para estabelecer um objetivo e determinar as estratégias adequadas, situam-se na fase de pré-leitura e incluem a formulação de um objetivo de leitura, a ativação dos conhecimentos prévios, a antecipação do conteúdo do texto a partir do título ou ilustrações, a formulação de hipóteses a partir da estrutura do texto ou do seu tema. As estratégias de monitorização ou supervisão, que permitem ao leitor autorregular o seu processo

de compreensão, questionando-se sobre esta e identificando problemas, de novo selecionando as estratégias adequadas, ocorrem na fase durante a leitura e incluem o autoquestionamento da compreensão e utilização de estratégias para resolver problemas na compreensão, o resumo da ideia principal de cada parágrafo, a determinação dos aspetos mais importantes e dos aspetos que podem ser ignorados, a antecipação da informação seguinte. As estratégias de avaliação, destinadas a avaliar o sucesso da compreensão e das estratégias utilizadas, situam-se na fase de pós-leitura e incluem o confronto com as hipóteses formuladas inicialmente.

Por último, avaliar a metacognição, e neste caso a metacompreensão, não se pode entender como uma medição observável do que diz ou faz o aluno/ leitor, uma vez que muitas das estratégias não são observáveis e dizem respeito a processos mentais, alguns dos quais inconscientes. Como refere Todorov (1980:72), “How do we know what happens as we read? Through introspection (...)”.

Então, este aspeto deve antes ser entendido como a tomada de consciência das estratégias ao seu dispor durante o processo de compreensão do texto. Segundo Chamot (2004:15):

“Some studies have developed questionnaires based on tasks that students have just completed, reasoning that students will be more likely to remember and to report accurately if little time has elapsed.”

Instrumentos como o *Survey of Reading Strategies* [SORS] (Mokhtari & Sheorey, 2002), um questionário relativo às estratégias de compreensão de leitura, foram concebidos como uma forma de determinar/ medir o grau de consciência que os alunos possuem dos processos implicados na compreensão da leitura, de forma a permitir aos professores analisar as suas necessidades e aos alunos aumentar a sua consciência a respeito das estratégias que utilizam (e podem utilizar) no processo de compreensão. Segundo os seus autores, o seu objetivo ao conceber este instrumento foi auxiliar os professores nesta tarefa:

“(...) helping their (ESL) students increase metacognitive awareness and become thoughtful, constructively responsive, and strategic readers(...)” (Mokhtari & Sheorey, 2002:2).

Este tipo de instrumentos pode, portanto, servir de base ao trabalho que os professores desenvolvem na sala de aula para apoiar a reflexão dos alunos sobre as estratégias de leitura que empregam.

2.3.7. A integração do treino estratégico da metacompreensão na programação

Autores como O'Malley e Chamot (1990:152-154) sugerem que o treino estratégico poderá ser efetuado de forma integrada, aplicando-o à realização de tarefas autênticas, pois isso facilitará a transferência das estratégias a outras situações e tarefas. Há que ter em consideração, no entanto, o grau de proficiência linguística dos alunos, uma vez que o tipo de linguagem requerido neste tipo de reflexão metacognitiva pode constituir um obstáculo ao próprio treino, pelo que poderá ser necessário proceder à abordagem da linguagem da metacognição.

Além disso, o treino poderá ser direto ou explícito, informando os alunos do seu valor e objetivo, ou incorporado ("embedded") ou implícito, treinando as estratégias implicitamente através de atividades e materiais que desencadeiem o seu uso mas sem informar os alunos sobre as razões desse treino. Os autores referem que:

"Many researchers, therefore, recommend that instruction in learning strategies be direct rather than embedded (...) or that direct instruction be added to a curriculum or instructional materials designed with embedded strategies" (O'Malley & Chamot, 1990:154).

Neste sentido, o componente metacognitivo poderá ser útil para a reflexão dos alunos acerca das estratégias treinadas e da sua adequação às três dimensões do conhecimento metacognitivo, assim como pode promover a transferência das estratégias a outras situações.

Mais recentemente, vários autores consideram que a metacognição será um elemento crucial no processo de compreensão de leitura eficiente e estratégico:

"(...) metacognitive awareness or metacognitive control – that is, planning and consciously executing appropriate actions to achieve a particular goal – to be a critical element of proficient, strategic reading" (Mokhtari & Sheorey, 2002:3).

Um outro aspeto a ter em conta está relacionado com as estratégias a ensinar. Por um lado, deverão ser selecionadas as estratégias com base no diagnóstico das necessidades específicas dos alunos, de forma a responder às suas necessidades. Por outro lado, deverão ser abordadas várias estratégias para que os alunos as experimentem e construam a capacidade de escolher as mais adequadas a cada situação, assim como as que melhor servem os seus objetivos e características pessoais. De acordo com van Kraayenoord (2010:285):

"The research has indicated, however, that the focus of instruction should not be on single or individual strategies but on the teaching of multiple strategies so that students build up a repertoire of strategies and that they learn to use the ones that are most appropriate to the comprehension situation (Pressley, Wharton-McDonald, Mistretta-Hampston & Echevarria, 1998)."

Neste sentido, poder-se-á enriquecer o repertório de estratégias que os alunos possuem para que estes possam escolher de entre essas as que forem mais adequadas às suas preferências.

No que respeita ao âmbito específico da compreensão da leitura, vários autores desenvolveram modelos de treino estratégico especificamente destinados ao treino em estratégias metacognitivas (Cf. van Kraayenoord, 2010). O modelo *Cognitive Academic Language Learning Approach* [CALLA] de O'Malley e Chamot (1990:190-204; Chamot, 2004) baseia-se num modelo teórico que sugere que a linguagem é uma competência complexa, que se desenvolve de forma faseada, e que, para se operar num nível autónomo, requer uma prática exaustiva e feedback. Este modelo prevê a instrução direta de estratégias de aprendizagem e a prática colaborativa. Também, como referem os autores, "The CALLA approach shows students how to capitalize in their own prior knowledge of concepts and skills acquired in the native language as they seek to become successful learners (...)", (O'Malley & Chamot, 1990: 193), o que se articula com um dos objetivos do meu Projeto de Intervenção, nomeadamente a promoção do entendimento da leitura como atividade transversal ao currículo e destreza específica no âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Este modelo, concebido em 1990 e atualizado em vários momentos (Cf. Chamot, 2004), desenvolve o treino em estratégias de aprendizagem em cinco passos principais (O'Malley & Chamot, 1990: 199-203). O primeiro desses passos consiste na identificação das estratégias que os alunos já utilizam e o desenvolvimento da sua consciência, assim como na seleção de estratégias a ensinar. Depois da seleção das estratégias a ensinar, procede-se à explicação do objetivo e utilidade das estratégias de aprendizagem em geral – estes dois passos correspondem à fase de Preparação. De seguida, na fase de Apresentação, apresenta-se a estratégia a treinar e explicam-se os benefícios da sua utilização; o professor modela a utilização da estratégia, e posteriormente identifica-a e explica em que situações pode ser utilizada. Na terceira fase, a de Prática, os alunos praticam a estratégia apresentada, normalmente através do trabalho colaborativo, com o professor a assumir um papel de facilitador. A fase seguinte é a da Avaliação, na qual os alunos controlam o seu nível de desempenho, de forma a perceber o que aprenderam e o que necessitam rever. Finalmente, nas Atividades de Expansão, os alunos têm a oportunidade de pensar sobre as competências que adquiriram, integrá-las nas suas estruturas de conhecimentos prévios e aplicá-las no mundo real. Este é um ciclo recursivo pois repete-se à medida que novas estratégias e novas aplicações são introduzidas. Além disso, este modelo não

é rígido quanto à ordem destas fases, admitindo que o professor o adapte ao ritmo e necessidades dos alunos.

2.3.8. O contributo do treino estratégico da metacompreensão na formação do leitor e aluno autónomo

O treino em estratégias de aprendizagem visa, no âmbito específico da Língua estrangeira, o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Como refere Oxford (1990:8), “All appropriate language learning strategies are oriented toward the broad goal of communicative competence”. No entanto, tendo em conta as dimensões que inclui e a complexidade de alguns dos processos que aborda, contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, das suas competências gerais. Além disso, encoraja uma atitude ativa, responsável, autodirigida e autorregulada relativamente à aprendizagem, que se espera tenha um carácter transversal. Como indica Nunan, os alunos que utilizam estratégias de aprendizagem “... see themselves as being in control of their own learning rather than as passive recipients of content provided by the teacher or the textbook. Many will find ways of activating their learning out of class” (Nunan, 2004:67).

Um dos objetivos será conseguir que os alunos se consciencializem da transversalidade das estratégias abordadas, a fim de realizar a sua transferência aos mais diversos contextos. Isto relaciona-se com a visão alargada de autonomia, como a que Holec propõe, definindo-a como “(...) the ability to take charge of one’s own learning” (1981:3).

O conceito de autonomia definido por Sinclair (cit. Jiménez, Lamb e Vieira, 2007:26) como “(...) constructo da capacidade de autogestão através da reflexão consciente e da tomada de decisões informada (...)” coincide, em larga medida, com os conceitos referidos anteriormente no que concerne o treino estratégico em estratégias metacognitivas. A conceção de ensino centrado no aluno relaciona-se intimamente com o papel central do leitor na conceção interativa do processo de leitura, visando a formação de alunos mais conscientes das suas competências metacognitivas, mais autónomos na leitura e aprendizagem dentro e fora da escola, capazes de interagir autonomamente com os textos e com o mundo. Possibilitar que os alunos planifiquem, monitorizem e avaliem a sua interação com um determinado texto numa situação específica, num processo consciente de seleção das estratégias mais adequadas, será

um passo numa direção que se pretende extensível a outras tarefas e outras áreas do conhecimento. O objetivo fulcral será fomentar a vontade de aprender através do desenvolvimento da percepção de (auto)competência e da motivação intrínseca, do papel ativo de cada um na tomada de decisões, de autorresponsabilização e espírito crítico, permitindo que o aluno explore as suas capacidades e identifique as suas necessidades, formule os seus próprios objetivos, desenhe o seu plano de ação e autoavale o seu desempenho.

Segundo Benson (2001:51), “There’s no one way to learn a language”, pelo que a tarefa do professor será a de criar oportunidades que os alunos experimentem as mais diversas atividades, tarefas, estratégias, promovendo a sua reflexão sobre elas, auxiliando-os na identificação da sua própria maneira de aprender e guiando-os no sentido da autonomia na aprendizagem. Ainda de acordo com este autor, “The autonomous learner is one that constructs knowledge from direct experience, rather than one who responds to someone’s instruction” (Benson, 2001:70), pelo que o professor deverá criar condições e oportunidades para esta construção pela experimentação, e até encorajá-la, partilhando a responsabilidade e cedendo progressivamente o controlo sobre as situações de aprendizagem. Benson propõe uma definição de autonomia que ressalta a multidimensionalidade, caráter individual e complexidade deste conceito:

“Autonomy is a multidimensional capacity that will take different forms for different individuals, and even for the same individual in different contexts or at different times” (Benson, 2001:47).

Se a função da escola é formar cidadãos responsáveis, críticos e autónomos, não se pode limitar à transmissão de conhecimentos e desenvolvimento de competências e capacidades mais tradicionais, pois não seria capaz de responder às exigências que se colocam a cada um de nós ao longo da nossa vida. Então, será necessário desenvolver a competência de aprendizagem, a competência para a auto motivação, e a competência para pensar criticamente (Jiménez Raya, Lamb, & Vieira, 2007), de forma a promover o desenvolvimento do aluno “(...) como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social” (Jiménez Raya, Lamb, & Vieira, 2007:2).

3. CONCEÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Nesta secção, procederei à descrição da metodologia de investigação que utilizei nas fases de desenho e implementação do Projeto de Intervenção, referindo-me aos objetivos específicos de cada fase, instrumentos que utilizei e resultados da análise das informações recolhidas através desses instrumentos.

3.1. Metodologia e instrumentos de investigação

Seguindo a metodologia de investigação-ação que regeu o Estágio Profissional, apresento, de seguida, as estratégias e atividades que implementei em cada uma das suas fases. Caracterizada por uma metodologia reflexiva cíclica, desenrolou-se em vários momentos, integrando fases de “(...) planificação-ação-reflexão (...)” (Vieira e Moreira, 2011: 57). Em primeiro lugar, na fase de pré-intervenção, caracterizada pelo contato com o contexto específico de intervenção, o diagnóstico de áreas de intervenção, a implementação de instrumentos de recolha de informação e tratamento da mesma, e a pesquisa teórica com vista à conceção do Projeto de Intervenção. Seguidamente, na fase de implementação do Projeto de Intervenção, caracterizada pela posta em prática das estratégias delineadas nesse Projeto, numa metodologia reflexiva de questionamento e avaliação da prática, apoiada, também, na recolha de informação através de diversos instrumentos e no aprofundamento da pesquisa teórica, com vista a dar resposta aos desafios emergentes da ação. Finalmente, a avaliação final de todo o processo, através da análise e interpretação dos dados recolhidos à luz dos princípios teóricos e contextuais relevantes.

Nas diferentes fases de conceção, implementação e avaliação do Projeto, criei e apliquei diferentes instrumentos de recolha de informação, cujos dados analisei e interpretei à luz dos conceitos teóricos implicados, refletindo acerca das implicações dessas informações nas questões de investigação que formulei, na minha prática e na avaliação do impacto do meu Projeto. Os dados recolhidos através dos questionários e testes de pré e pós-intervenção foram sujeitos a um tratamento estatístico, de forma a evidenciar as questões mais relevantes. Estes dados foram complementados ou, em alguns casos, complementaram as grelhas e registos de observação. Também analisei os registos dos alunos nas suas Grelhas de Autocontrolo de

Estratégias de Leitura, de forma a monitorizar de forma mais abrangente a minha ação. As informações recolhidas após a análise dos dados disponíveis através destes instrumentos de recolha de informação antes, durante e no final da intervenção foram sujeitas a uma análise baseada na triangulação dos dados obtidos, de forma a assegurar uma maior validade interna e externa dos resultados. Esta triangulação foi efetuada entre as informações recolhidas através dos diversos instrumentos, tendo em consideração as discrepâncias e concordâncias entre estas, com a finalidade de, em primeiro lugar, conceber um Projeto que respondesse às necessidades de um grupo específico e, posteriormente, verificar a adequação das opções metodológicas adotadas, e, finalmente, o seu impacto relativamente à avaliação diagnóstica inicial. Para esse fim, procedi ao resumo e esquematização das informações recolhidas, com relação às questões inicialmente formuladas e os diferentes momentos da intervenção, refletindo sobre as suas implicações de forma a extrair conclusões fundamentadas.

Na fase de pré-intervenção, entre outubro de 2012 e fevereiro de 2013, as principais ações que levei a cabo prenderam-se com o conhecimento e caracterização da turma na qual implementaria o meu Projeto de Intervenção, de forma a definir as áreas prioritárias de intervenção e as estratégias a aplicar. A recolha de informação nesta fase foi efetuada com recurso a instrumentos como grelhas de observação focalizada, registos reflexivos de observação, a análise do manual adotado e um questionário inicial para a caracterização da turma. Complementarmente, apliquei instrumentos de avaliação diagnóstica relativos à área da compreensão da leitura e utilização de estratégias metacognitivas de leitura, nomeadamente uma adaptação do questionário SORS e um teste de pré-intervenção.

Na fase de implementação do Projeto (entre fevereiro e maio de 2013), utilizei também instrumentos que me permitissem monitorizar e avaliar a minha prática, como a grelha de autocontrolo para a monitorização das atividades que ia delineando (Cf. Anexo 6) ou a Grelha de Observação Focalizada de utilização de Estratégias Metacognitivas de Compreensão de Leitura (Cf. Anexo 3). Nesta fase, procedi à análise dos registos dos alunos nas suas Grelhas de Autocontrolo de Estratégias de Leitura, o que me forneceu informações cruciais para proceder às alterações necessárias ao longo da intervenção. Para me manter consciente daquilo que pretendia alcançar, dos objetivos que me norteavam e das ações que deveria implementar para os alcançar, concebi uma grelha de autocontrolo para a monitorização das atividades que ia delineando (Cf. Anexo 6), tendo em conta alguns dos critérios enunciados por Vieira (2001: 98-101) para a planificação e avaliação de atividades destinadas a desenvolver a competência de

aprendizagem dos alunos. Desta forma, ia eu própria monitorizando, supervisionando e avaliando o meu próprio processo de aprendizagem. Juntamente com o feedback da orientadora cooperante e outras leituras que ia efetuando, fui tendo essas informações em conta nas planificações que elaborei.

Estes instrumentos possibilitaram que me mantivesse focada nos objetivos da investigação e que pudesse avaliar, de forma imediata, o impacto e validade das estratégias e atividades que tinha concebido, procedendo aos reajustes necessários.

3.1.1. Fase de Pré-intervenção: avaliação diagnóstica e definição de estratégias

As informações recolhidas junto da professora cooperante e Diretora de Turma foram sendo complementadas com base em dados recolhidos através da observação direta de aulas e registos reflexivos: tratava-se de uma turma bastante heterogénea, com alguns alunos bastante participativos, mas outros que participavam apenas quando havia solicitação por parte da professora. Com base nestas observações, constatei que uma das áreas em que manifestavam mais problemas era a área de compreensão de textos escritos: os alunos revelavam algumas dificuldades em operações de compreensão de nível mais elevado, como seja a apreensão do sentido inferencial, reorganização ou compreensão crítica. Por outro lado, demonstravam ter alguma capacidade de reflexão relativamente às estratégias que utilizavam ou poderiam utilizar para os auxiliar a ultrapassar as dificuldades surgidas, pois quando se detetava um erro recorrente e lhes era pedido para o identificar, corrigir e deduzir as causas possíveis, eram capazes de o fazer. As grelhas e registos de observação que utilizei permitiram-me registar alguns dos aspetos do funcionamento da turma que seriam fundamentais para planificar a intervenção que nela faria, aprofundando o meu conhecimentos acerca das características e preferências dos alunos, sobre as dinâmicas de funcionamento da turma e da metodologia de trabalho a que estavam acostumados. Isto permitiu-me, por um lado, confirmar e alargar o conhecimento que tinha adquirido sobre os alunos e também me levou ao levantamento de hipóteses relativamente a essas informações e à forma como receberiam a minha proposta de trabalho.

Elaborei, assim, uma grelha de observação focalizada relativa ao funcionamento do grupo/ turma (Cf. Anexo 1), uma outra relacionada com as atividades de compreensão de leitura

(Cf. Anexo 2) e, finalmente, uma grelha destinada a avaliar a utilização de estratégias metacognitivas de compreensão de leitura (Cf. Anexo 3), que ia utilizando de acordo com o tipo de atividades a que ia assistindo. Além das grelhas de observação focalizada, ia procedendo a outros registos reflexivos, nos quais procurava refletir sobre o que tinha observado e de que forma poderia utilizar essa informação nas aulas de intervenção.

Na grelha de observação focalizada – atividades de compreensão de leitura pude fazer alguns registos que me permitiram concluir que os alunos tinham dificuldades em expressar a sua opinião sobre o texto e em realizar inferências para, por exemplo, justificar uma determinada resposta. Verifiquei, também, que não abordavam a leitura de forma estratégica: não planificavam a sua abordagem ao texto, a monitorização limitava-se quase exclusivamente ao desconhecimento de vocabulário, não selecionavam as partes que deviam ler com mais atenção, as estratégias de resolução de problemas denotavam falta de autonomia (recorriam sistematicamente à professora para esclarecer, por exemplo, o significado de palavras desconhecidas).

Além disso, procedendo a uma análise do manual adotado⁴, verifiquei que neste manual a competência estratégica simplesmente não era abordada e que a compreensão de leitura não era explorada no sentido de ajudar ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, sendo-lhe atribuído um papel muito instrumental, pelo que estes aspetos seriam relegados para um plano secundário. As atividades propostas não tinham em conta as estratégias de receção que os alunos podiam ativar para melhorar a sua compreensão do texto; também, uma vez que as atividades propostas em torno do texto se limitavam a atividades de busca de informação específica, compreensão literal e reorganização da compreensão literal, não forneciam ao aluno a possibilidade de ir construindo estratégias de comunicação na interação com o texto. Por exemplo, propunham-se atividades de preenchimento de espaços ou correção de erros apenas para pôr em prática as construções linguísticas abordadas anteriormente, resposta a perguntas de busca de informação específica, prática de conteúdos fonológicos através da leitura em voz alta, ou simplesmente apresentavam-se os textos para proporcionar informação, por exemplo de tipo cultural, sem qualquer tipo de exercício.

No manual, portanto, a compreensão de leitura não se entendia como um dos componentes da competência comunicativa; por outro lado, não se trabalhava de forma a

⁴ Manual *Sueña 2 Nueva Edición* (2007), Anaya ELE.

potencializar o texto como input comunicativo ou a proporcionar um contacto com o texto que permita ao aluno compreendê-lo e interpretá-lo.

3.1.2. Resultados do Questionário Inicial para a caracterização da turma

Para confirmar o levantamento das hipóteses efetuado nesta primeira fase, procedi à recolha de informação diagnóstica acerca das representações dos alunos sobre a leitura, principais dificuldades nas tarefas de compreensão da leitura e a utilização de estratégias de compreensão de leitura. Para tal, criei e apliquei um instrumento de recolha de informação, um questionário⁵, realizado através do Google Docs e aplicado em novembro de 2012, que foi direcionado no sentido da recolha de informações sobre os hábitos de estudo dos alunos, a sua relação com o Espanhol e com a leitura, para permitir delinear atividades que correspondessem às suas necessidades e interesses.

Também incluiu, na segunda parte, uma recolha de informações relativamente ao seu uso de estratégias metacognitivas de compreensão de leitura, uma adaptação do questionário *Survey of Reading Strategies*, da autoria de Mokhtary e Sheorey (2002) (Cf. Anexo 4), que pretende aferir da utilização de estratégias metacognitivas de leitura. O fato de ter escolhido aplicar este questionário em formato digital permitiu-me, por um lado, proceder a um tratamento mais rápido dos resultados (para posterior análise e reflexão), e, por outro lado, permitiu que os alunos pudessem realizá-lo fora do ambiente da sala de aula, longe dos constrangimentos que o tempo e a presença do professor podem impor.

O questionário inicial, como exposto no Plano de Intervenção Pedagógica, tinha como objetivo aferir representações dos alunos sobre a leitura como atividade transversal ao currículo e destreza específica no âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira; a análise e interpretação dos seus resultados pretendiam diagnosticar as principais dificuldades dos alunos nas tarefas de compreensão da leitura e o grau de utilização de estratégias de compreensão de leitura. Também me permitiu completar as informações sobre a turma que a diretora de turma me tinha disponibilizado e que eu tinha recolhido através dos registos de observação.

Este instrumento estava dividido em duas partes, a primeira das quais subdividida em quatro secções: na primeira secção, inquiria sobre os hábitos e métodos de estudo; na segunda

⁵ Disponível em <https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dFFmWUR0YW1MdlFYV0xOUINZRkdxSnc6MQ#gid=0>.

secção, hábitos de leitura, recolhi dados relativos às preferências de leitura, frequência de atividades de leitura, atitude e motivação, hábitos de leitura na unidade familiar e entorno social, e papel da escola na promoção de hábitos de leitura; na terceira secção, as informações recolhidas relacionavam-se com a motivação para a aprendizagem da língua, contacto com a língua espanhola na vida quotidiana e valorização das atividades de aprendizagem da língua na sala de aula; na quarta secção, questionei os alunos sobre algumas estratégias de leitura que utilizam e sobre as suas preferências relativamente a atividades que podem melhorar a compreensão de leitura. Os dados recolhidos neste instrumento permitiram-me, portanto, proceder a uma caracterização mais aprofundada do grupo alvo quanto a estas dimensões, de forma a poder adequar a minha intervenção às suas características.

De seguida, apresento uma tabela síntese (Tabela 2) com os objetivos de cada parte do questionário, as conclusões e o plano de ação que delinee e apliquei na planificação da minha intervenção.

Conclusões do questionário inicial de diagnóstico		
Objetivos	Conclusões	Plano de ação
Obter uma caracterização mais detalhada dos alunos	A leitura é pouco valorizada como atividade de ócio. Os alunos não apresentam hábitos e métodos de estudo e leitura adequados ao seu nível etário e de escolaridade.	Tentar desenvolver nos alunos uma valorização positiva destas atividades. Apresentar estratégias de estudo adequadas, particularmente as relacionadas com a leitura de textos.
Conhecer os hábitos e preferências de leitura dos alunos	Homogeneidade nos hábitos e preferências de leitura Hábitos de leitura pouco apropriados ao curso de Línguas e Literaturas que frequentam	Apresentar uma variedade de tipologias textuais, em diversos suportes (incluindo o hipertexto). Promover uma aproximação à cultura-alvo, através de textos autênticos. Treinar estratégias de compreensão de textos que permitam que os alunos não vejam a tarefa de ler um texto como algo difícil e aborrecido.
Conhecer a atitude e a motivação dos alunos relativamente à leitura	Apesar de terem escolhido a área de Línguas e Literaturas para estudar, apenas cerca de metade dos alunos atribui muita importância à leitura.	Consciencializar os alunos da importância da leitura a nível académico e na vida quotidiana. Motivar os alunos para a leitura, apresentando-a como uma atividade divertida e atrativa, além de útil.

		Promover um entendimento da leitura como processo passível de ser planejado, monitorizado e avaliado.
Reconhecer as estratégias utilizadas pelos alunos para compreender um texto e avaliar a sua consciência metacognitiva	Os alunos situam-se num nível mediano em relação à utilização de estratégias de compreensão de leitora. Há algumas estratégias importantes que são pouco usadas pelos alunos.	Promover a reflexão dos alunos sobre as estratégias de compreensão leitora que mobilizam. Treinar os alunos no uso de estratégias metacognitivas de compreensão de leitura.

Tabela 2 - Conclusões do questionário inicial.

3.1.3. Resultados relativos ao diagnóstico do nível de compreensão de leitura e utilização de estratégias metacognitivas de leitura

Na segunda parte do questionário inicial, apresentei a versão traduzida do questionário SORS, de Mokhtary e Sheorey (2002). As respostas dos alunos foram classificadas utilizando a escala definida pelos autores e permitem obter uma classificação para cada uma das subcategorias de estratégias, assim como uma classificação global. Os autores deste questionário estabeleceram que as respostas obtidas em cada uma das secções e globalmente permitiriam classificar os leitores em três níveis: uma pontuação menor ou igual a 2,4 corresponderia a um nível baixo de utilização de estratégias metacognitivas de compreensão de leitura; uma pontuação entre 2,5 e 3,4 corresponderia a um nível mediano; e uma pontuação igual ou superior a 3,5 corresponderia a um nível alto.

Verifiquei que, globalmente, os alunos obtiveram uma média de pontuação de 3,31, o que os posicionava num nível mediano de utilização de estratégias metacognitivas de compreensão de leitura. Isto indicou-me que, tendo em conta o nível etário e escolar destes alunos, havia bastante espaço para aumentar a consciência das estratégias de leitura que podiam utilizar para melhorar o seu desempenho nesta atividade. Apresento, no Gráfico 1, as pontuações médias obtidas pelos alunos em cada subcategoria.

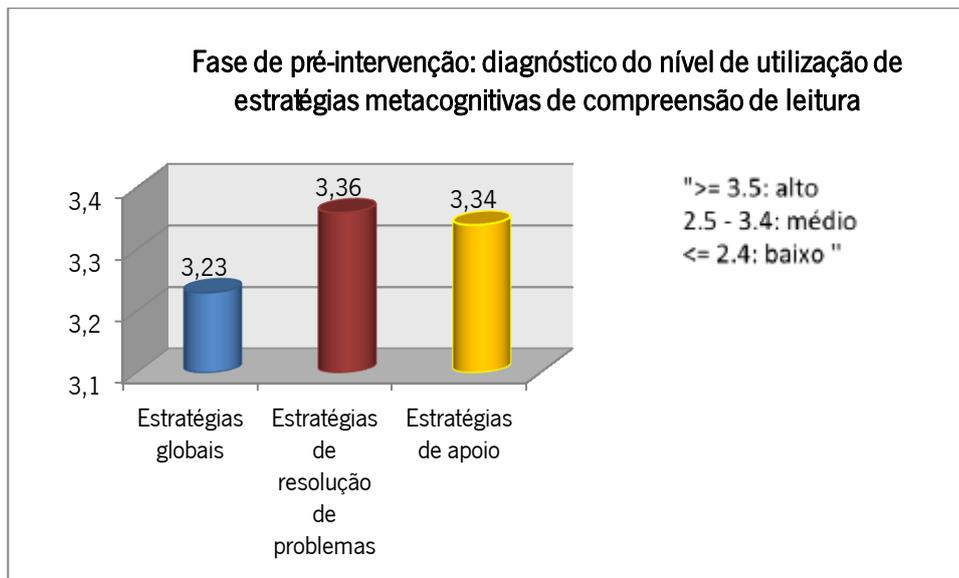


Gráfico 1 - Questionário inicial: nível médio de utilização de estratégias metacognitivas de compreensão de leitura.

As estratégias globais referem-se às técnicas que intencionalmente os leitores ativam para monitorizar a sua leitura, como, por exemplo, estabelecer um objetivo de leitura. Globalmente, os alunos obtiveram uma pontuação de 3,23 nesta subcategoria (a mais baixa das três subcategorias), o que corresponde a um nível mediano. As estratégias menos utilizadas pelos alunos foram: reflito sobre se o conteúdo do texto se adequa aos meus objetivos; uso informações contextuais para me ajudar a compreender melhor o que estou a ler; quando leio um texto, faço-o com um objetivo em mente; quando estou a ler, seleciono o que ler com mais atenção e o que ignorar; verifico se as minhas hipóteses sobre o texto estavam certas ou erradas.

As estratégias de resolução de problemas referem-se aos procedimentos que os leitores utilizam enquanto trabalham diretamente com o texto e se deparam com um problema em compreender a informação do texto, como, por exemplo, deduzir o significado de palavras desconhecidas ou reler o texto para melhorar a compreensão. Globalmente, os alunos obtiveram uma pontuação de 3,36 nesta subcategoria, o que corresponde a um nível mediano. As estratégias menos utilizadas pelos alunos foram: faço pausas para pensar sobre o que estou a ler; ajusto a minha velocidade de leitura de acordo com a dificuldade do que estou a ler; quando me desconcentro, tento voltar atrás; leio devagar e cuidadosamente para me assegurar que entendo o que estou a ler.

As estratégias de apoio referem-se a mecanismos de apoio para ajudar o leitor a compreender o texto, como, por exemplo, sublinhar as partes mais importantes. Globalmente, os alunos obtiveram uma pontuação de 3,34 nesta subcategoria, o que corresponde a um nível mediano. As estratégias menos utilizadas pelos alunos foram: tento relacionar as ideias presentes no texto umas com as outras, recuando e avançando na leitura; penso nas questões às quais gostaria de encontrar resposta no texto; enquanto estou a ler, penso na informação do texto em português e na língua estrangeira; ponho as ideias do texto nas minhas próprias palavras para entender melhor o que estou a ler.

Assim, esta informação revelou-se importante na medida em que, depois da sua aplicação e falando com os alunos sobre estratégias de leitura, eles próprios referiram esta parte do questionário e quão importante tinha sido, pois tinha-os feito refletir sobre o que fazem para compreender um texto, a maior parte das vezes inconscientemente. Este seria, então, um dos objetivos da minha prática, aumentar o uso de estratégias metacognitivas de leitura através da reflexão sobre as estratégias mais adequadas a cada aluno, assim como o seu treino, fazendo com que a compreensão de leitura se praticasse como um processo que implica as fases de planificação, monitorização e avaliação.

De forma a avaliar o impacto da minha intervenção na utilização de estratégias metacognitivas de leitura, procedi à aplicação desta segunda parte do questionário na fase de pós-intervenção, como refiro no Ponto 4.1. deste relatório.

Apliquei posteriormente, de forma complementar ao questionário inicial, um teste de pré-intervenção (Cf. Anexo 5) com o objetivo de realizar um diagnóstico do nível de compreensão de leitura dos alunos, em vários níveis de compreensão (literal, inferencial, crítica) e promover a reflexão dos alunos sobre as estratégias de leitura que mobilizam, tendo em conta uma experiência concreta. Este instrumento foi aplicado imediatamente antes do início da minha intervenção, em fevereiro de 2013. Estava, portanto, dividido em duas partes distintas: na primeira parte, procedi à adaptação da secção de compreensão leitora de um teste⁶ do Instituto Cervantes para o nível B1, acrescentando algumas perguntas a este teste de forma a poder

⁶ INSTITUTO CERVANTES (2008). *Diploma de Español. Nivel Inicial 24 de mayo de 2008. Prueba 1 Interpretación de Textos Escritos.* Disponível em: http://diplomas.cervantes.es/sites/default/files/ejemplo_b1_pruebas_1_y_2_interpretacion_y_produccion_de_textos_escritos_24_de_mayo_2008_1.pdf (consultado a 20 de janeiro de 2013).

avaliar vários níveis de compreensão. A segunda parte do teste é uma adaptação de um instrumento⁷ que pretendia avaliar a deteção de problemas de compreensão e a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas, da autoria de Maturano, Soliveres e Macías (2002), e que considerei ser adequado uma vez que incidia sobre algumas das estratégias nas quais os alunos obtiveram pontuações mais baixas, na parte final do questionário inicial (adaptação do teste SORS). Apesar de as questões se encontrarem em Espanhol, informei os alunos que poderiam responder a esta parte em Português, pois receei que a preocupação de terem que se expressar na língua estrangeira acerca dos procedimentos que utilizavam para compreender o texto pudesse, em alguns casos, limitar a capacidade de os alunos refletirem sobre essa experiência. De fato, 41% dos alunos optou por responder a esta parte do teste em Português.

A primeira parte deste teste destinava-se a proceder a uma avaliação dos alunos em tarefas de compreensão de leitura em vários níveis de compreensão. Uma vez que incluí itens de resposta aberta, tive o cuidado de, na classificação, tentar não considerar aspetos que pudessem estar relacionados com a expressão escrita, pois o que pretendia avaliar era apenas a compreensão de leitura.

Os resultados obtidos pelos alunos nas questões que envolviam atividades de compreensão menos complexas, como sendo a compreensão literal, foram bastante satisfatórios e de acordo com o que seria de esperar de alunos deste nível de escolaridade. No entanto, os resultados obtidos nas questões que exigiam operações de compreensão de níveis mais elevados revelaram que, neste caso, os alunos ficaram um pouco aquém das expectativas.

No que respeita à segunda parte deste teste de pré-intervenção, uma vez que grande parte das questões era de carácter aberto, procedi a um tratamento qualitativo e interpretativo das respostas dos alunos, tratando os dados em função das respostas obtidas e extraindo dessas respostas os significados relevantes. De uma forma geral, houve bastantes falhas relativamente a algumas estratégias de monitorização e avaliação implicadas. Quanto às estratégias de monitorização de deteção de problemas de compreensão de carácter lexical, os alunos referiram desconhecer poucas palavras, o que pode estar relacionado com a utilização de estratégias de reparação que lhes permitem ultrapassar este tipo de dificuldades, através, por

⁷ MATURANO, C. I., SOLIVERES, M. A. & MACÍAS, A. (2002). *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de Ciencias*. In *Enseñanza de las Ciencias*, 20 (3), p. 431-440. Disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21831/21665> (consultado a 4 de janeiro de 2013).

exemplo, da inferência de significados a partir do contexto. Também se podia dever à utilização da estratégia de monitorização de selecionar a informação relevante à medida que vão lendo. Neste ponto, vim a confirmar uma hipótese formulada na fase de observação de aulas, pois os alunos já haviam demonstrado serem capazes de utilizar estratégias de vários tipos para inferir o significado de palavras desconhecidas. O fato de os alunos terem indicado como estratégia mais frequente deduzir o significado pelo contexto, como indica o gráfico 2, podia indicar que, neste plano, os alunos eram mais autónomos na resolução deste tipo de problemas de compreensão.

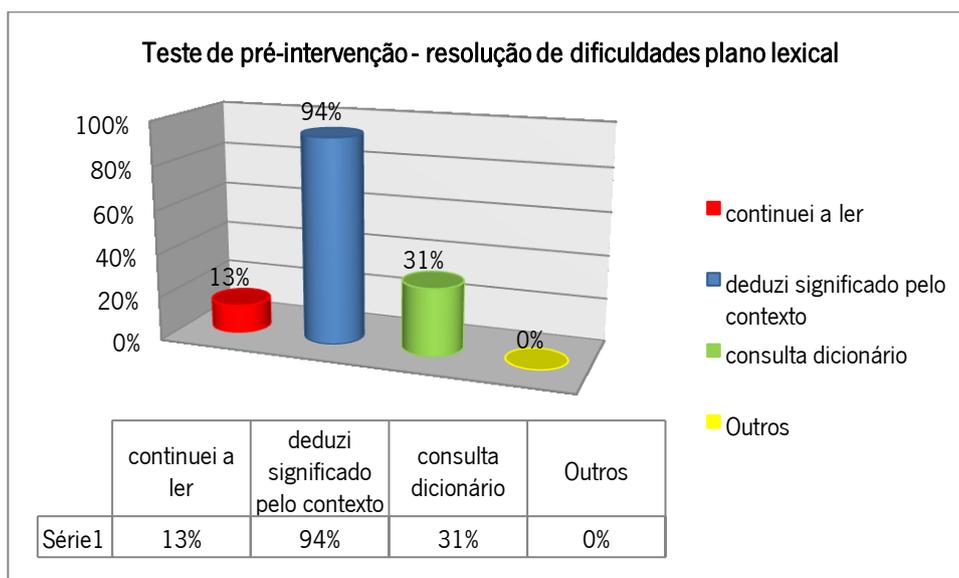


Gráfico 2 - Teste de pré-intervenção: estratégias de resolução de dificuldades no plano lexical.

Também concluí que não costumavam abordar o seu processo de leitura de um texto de forma estratégica, seguindo as fases de planificação, monitorização e avaliação. Na última questão, que solicitava que os alunos descrevessem a forma como abordavam a leitura de um texto, fiz um levantamento das estratégias referidas pelos alunos, classificando-as segundo o momento do processo de compreensão em que ocorrem e enumerando as que se relacionavam com a resolução de problemas de compreensão. As respostas obtidas revelavam que, por um lado, estes alunos não tinham o hábito de refletir sobre a forma como abordam esta tarefa – como demonstrava o modo simplificado como descreveram o seu processo de compreensão. Procedi, então, ao cruzamento dos dados obtidos neste instrumento com os do questionário SORS, no que respeita às estratégias mencionadas como as mais frequentemente utilizadas, como ilustro na Tabela 3.

Instrumentos de diagnóstico de utilização de estratégias metacognitivas de leitura		
Estratégias	Teste de pré-intervenção	Questionário SORS
Pré-leitura	Definir um objetivo de leitura	<p>“Penso naquilo que já sei sobre o assunto”</p> <p>“Antes de começar a ler, dou uma vista de olhos pelo texto para tentar perceber do que trata”</p>
Durante a leitura	<p>Identificar informação importante</p> <p>Identificar problemas de compreensão</p>	<p>“Quando estou a ler, escolho o que ler com mais atenção e o que ignorar”</p> <p>“Ajusto a minha velocidade de leitura de acordo com o que estou a ler”</p> <p>“Sublinho ou rodeio partes mais importantes do texto para me ajudar a lembrar-me delas”</p> <p>“Quando o texto é mais difícil, presto mais atenção ao que estou a ler”</p>
Pós-leitura	<p>Rerler o texto</p> <p>Resumir o sentido global do texto</p> <p>Verificar a compreensão global</p> <p>Relacionar a informação do texto com conhecimentos prévios</p>	<p>“Analiso criticamente e avalio a informação presente no texto”</p>
Resolução de Problemas	<p>Deduzir o significado de palavras desconhecidas pelo contexto ou consultar o dicionário</p> <p>Perguntar à professora</p> <p>Rerler as partes que não percebeu</p> <p>Continuar a ler</p>	<p>“Quando o texto se torna mais difícil, releio-o para melhorar a minha compreensão”</p> <p>“Releio em voz alta as partes do texto que não entendi”</p> <p>“Utilizo materiais de referência (por ex. dicionário) para me ajudar a compreender o que estou a ler”</p>

Tabela 3 - Estratégias mais utilizadas: Questionário SORS/ Teste de Pré-intervenção.

A análise comparativa destes dados permitiu-me obter várias conclusões. Em primeiro lugar, os alunos revelavam não ter um entendimento processual da compreensão de leitura, como evidencia o fato de terem descrito de forma tão simplificada esta atividade, pelo que deveria, então, consciencializar os alunos das vantagens de abordar a leitura desta forma. O fato de ter verificado algumas informações contraditórias entre os dados obtidos através destes instrumentos poderá dever-se ao fato de os alunos não estarem muito conscientes das estratégias que empregam. Para colmatar esta lacuna, teria de trabalhar a sua capacidade de pensar metacognitivamente, através de diversas técnicas e atividades que os poderiam ajudar a “ouvir” a sua voz metacognitiva e que os auxiliassem na reflexão necessária sobre as estratégias que empregam na compreensão de um texto. Também, o repertório reduzido de estratégias apontado indicava que este era um aspeto que não havia sido trabalhado anteriormente, pelo que poderia, na minha intervenção, alargar o leque de estratégias que os alunos podiam utilizar, trabalhando algumas delas e apontando outras, dando espaço a que cada aluno pudesse experimentar as estratégias que lhe parecessem mais adequadas.

O tratamento destes dados permitiu-me, ainda, efetuar uma seleção das estratégias a treinar na intervenção: por um lado, privilegiando as estratégias menos frequentemente utilizadas pelos alunos e fazendo-os refletir sobre a sua utilidade; por outro lado, debatendo algumas destas questões com os alunos e incluindo no treino estratégico outras estratégias que surgiram como mais frequentemente utilizadas no questionário SORS mas que não foram mencionadas no teste de pré-intervenção. Por exemplo, a estratégia de pré-leitura de definição de um objetivo de leitura havia sido uma das estratégias que, no questionário SORS, havia sido assinalada como sendo utilizada frequentemente; no entanto, no teste de pré-intervenção, apenas um aluno mencionou esta estratégia (aliás o único aluno que referiu uma estratégia de pré-leitura). O cruzamento destes dados, conjuntamente com as informações que ia recolhendo através da observação direta, permitiu-me, então, delinear as estratégias e atividades mais adequadas a este grupo específico de forma mais precisa

3.2. Fase de Intervenção: estratégias e atividades desenvolvidas para a integração do treino estratégico na programação

Após a análise e interpretação dos dados recolhidos na fase de pré-intervenção, apoiando-me na pesquisa teórica que ia fazendo, delineei, então, o meu Projeto de Intervenção, no qual estabeleci os objetivos e estratégias a implementar, como já referi no Ponto 2.2. A partir daí, comecei a aprofundar a minha pesquisa teórica no que respeita às dimensões implicadas no meu Projeto: a conceção de leitura como atividade transversal ao currículo e à vida, a consciência metacognitiva sobre o processo de compreensão de leitura e o treino estratégico em estratégias metacognitivas de compreensão de leitura. Em torno destas questões essenciais deveria, então, conceber estratégias e atividades didáticas de forma a atingir os objetivos a que me propusera.

As atividades que desenvolvi no âmbito do meu Projeto de Intervenção, na fase de intervenção propriamente dita, disseram respeito, como enunciado anteriormente, ao desenvolvimento de estratégias de metacompreensão da leitura, pelo que o enfoque principal de todas foi o desenvolvimento, por um lado, da autonomia dos alunos pelo treino da sua competência estratégica através da reflexão sobre o processo de aprendizagem de uma forma geral, e, por outro lado, a mobilização de estratégias metacognitivas de compreensão de leitura. No entanto, simultaneamente, mantive como objetivos o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, nas suas componentes linguística, sociolinguística e pragmática, pelo que tive em conta também a abordagem dos conteúdos programáticos e das quatro destrezas de forma integrada, além de tentar incorporar nas planificações que ia elaborando as informações que fui recolhendo e interpretando na fase de pré intervenção. Finalmente, penso ter incluído nas atividades que implementei o desenvolvimento das competências gerais referidas no QECR: saber, saber-fazer, saber ser e saber estar, e saber aprender, pois, como se refere neste documento, o desenvolvimento da competência comunicativa implica todas as restantes dimensões e competências do aluno (Conselho da Europa, 2001: 147).

Assim, considerei os pontos da Planificação Anual da disciplina coincidentes com a minha intervenção pedagógica, de forma a adequar a seleção de textos e atividades aos conteúdos que estivessem a ser abordados pela professora cooperante, conciliando o “aprender” e o “aprender a aprender”. Procurei, então, conceber materiais que tivessem em conta as características e preferências dos alunos, que respondessem às exigências do programa

e planificações e que me ajudassem a implementar as estratégias delineadas no meu Plano de Intervenção.

Relativamente ao modelo de treino estratégico que implementei, tive em consideração o modelo CALLA (*Cognitive Academic Language Learning Approach*) de O'Malley e Chamot, ao qual me referi no Ponto 2.3.7. Na Tabela 4, apresento a articulação entre as fases do treino estratégico que implementei e as estratégias treinadas, em cada uma das aulas que lecionei.

Articulação entre os ciclos do treino estratégico			
Aula	Objetivos Gerais	Estratégias metacognitivas	Fases do treino estratégico ⁸
Aula 2 14/ 02/ 2013	Construir a consciência de que a reflexão sobre a língua e sobre a maneira como cada um aborda a sua aprendizagem tem uma repercussão positiva no seu processo de aprendizagem.	Pré-leitura (planificação)	Preparação
Aula 3 19/ 02/ 2013	Fomentar a reflexão sobre o processo de aprendizagem de maneira a promover a mobilização de estratégias de metacompreensão de leitura, na fase de pré-leitura (planificação).	Pré-leitura: Definição de um objetivo de leitura Mobilização de conhecimentos prévios Formulação de hipóteses	Apresentação Prática Avaliação
Aula 4 26/ 02/ 2013	Desenvolver a aplicação das estratégias de leitura mais adequadas ao contexto, à situação e ao estilo de aprendizagem do aluno, na fase durante a leitura (monitorização e supervisão).	Pré-leitura: Definição de um objetivo de leitura Mobilização de conhecimentos prévios Formulação de hipóteses	Expansão
		Durante a leitura: Resumo e seleção da ideia principal para construção de esquema concetual Questionamento e antecipação	Apresentação Prática
Aula 5 05/ 03/ 2013	Desenvolver a aplicação das estratégias de leitura mais adequadas ao contexto, à situação e ao estilo de aprendizagem do aluno, na fase durante a leitura (monitorização e	Durante a leitura: Resumo e seleção da ideia principal para construção de esquema concetual Questionamento e antecipação	Prática Avaliação

⁸ Segundo o Modelo CALLA (O'Malley & Chamot, 1990).

	supervisão).		
Aula 6 03/ 04/ 2013	Desenvolver a aplicação das estratégias de leitura mais adequadas ao contexto, à situação e ao estilo de aprendizagem do aluno, na fase durante a leitura (monitorização e supervisão).	Pré-leitura: Definição de um objetivo de leitura Mobilização de conhecimentos prévios Formulação de hipóteses	Expansão
		Durante a leitura: Autoquestionamento Deteção de problemas de compreensão	Prática Avaliação Expansão
		Pós-leitura: Revisão (confronto com hipóteses iniciais) Organização (identificação das ideias principais e das suas relações, através do resumo)	Apresentação
Aula 7 17/ 04/ 2013	Proceder à prática supervisionada de estratégias de metacompreensão de leitura, na fase de pós-leitura (avaliação).	Pré-leitura: Definição de um objetivo de leitura Mobilização de conhecimentos prévios Formulação de hipóteses	Expansão
		Pós-leitura: Revisão (confronto com hipóteses iniciais) Organização (identificação das ideias principais e das suas relações, através do resumo)	Prática Avaliação

Tabela 4 - Organização dos ciclos do treino estratégico.

3.2.1. Fase de Preparação - “Leer es...”: a leitura como atividade transversal ao currículo e à vida

As atividades que comecei por implementar relacionam-se mais diretamente com o primeiro objetivo que apontei no meu Projeto de Intervenção: aferir representações dos alunos sobre a leitura como atividade transversal ao currículo e destreza específica no âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira. Além da abordagem das estratégias de compreensão da leitura, também considerei importante a abordagem dos usos sociais da leitura, o que significa, segundo Lerner (2001), (apud Santiago, Castillo e Luz, 2007:31), “tener en cuenta los

propósitos de la lectura según la situación, las maneras de leer, las relaciones del lector con otros lectores y con los textos (...)”. Este foi, portanto, o ponto de partida para o treino estratégico, na fase de Preparação, com o objetivo de formar leitores e aprendentes autônomos, considerando que as estratégias e usos sociais se complementam.

Apresento, no Anexo 8, um quadro síntese da planificação desta aula, de forma a ilustrar os objetivos e atividades que implementei.

Em primeiro lugar, promovi uma série de atividades relacionadas com a visão dos alunos relativamente à Leitura, nomeadamente através da discussão dos resultados de algumas das questões do Questionário Inicial. As atividades seguintes destinaram-se a promover a tomada de consciência da frequência/importância das atividades de leitura,



Ilustração 1- Atividade “¿Cómo ves la lectura?”

numa perspetiva transversal ao currículo. Os objetivos principais destas atividades eram levar os alunos à conclusão de que praticamente todas as atividades que levam a cabo no âmbito académico implicam alguma atividade de leitura, assim como um alargamento do seu entendimento do que significa “ler”. Estas atividades constituíram, também, uma primeira forma de reflexão metacognitiva sobre o processo de aprendizagem, ainda que de forma incipiente e bastante dirigida.

Depois, implementei uma atividade de compreensão de leitura através de um trabalho de grupo, forma de organização que os alunos já haviam demonstrado preferir e que ser forma de trabalho era a que melhor se adequava a um dos objetivos desta atividade: entender a leitura como processo individual e colaborativo. Também, como pretendia desenvolver a capacidade de reflexão dos alunos sobre as estratégias de leitura que aplicam na compreensão de textos, a organização de um texto puzzle em grupo possibilitava a troca de opiniões e argumentos que trazem a lume alguns dos processos cognitivos envolvidos nesta tarefa: a atenção aos mecanismos de coesão textual, o estabelecimento de relações entre as várias partes do texto.

A atividade subsequente prendia-se também com a definição de leitura, mas neste caso em relação a algumas das questões do questionário inicial que se prendiam com atividades de leitura que os alunos levam a cabo na sua vida quotidiana (Ilustração 2). Pretendia, assim, levar os alunos ao reconhecimento do papel fundamental que a leitura desempenha no seu dia-a-dia, desconstruindo a noção de que a leitura é uma atividade desprovida de significado comunicativo.



Ilustração 2 - Atividade "¿Mirando se lee?": textos do quotidiano.

Procedi, então, à introdução de uma das estratégias de pré-leitura, a definição de um objetivo de leitura, não necessariamente vinculada a tarefas académicas e de forma explícita, guiando os alunos à ligação entre esta estratégia e a definição das estratégias seguintes, ou seja, à planificação da leitura.

Finalmente, uma vez que se tratava do Dia dos Namorados, uma ocasião com um significado importante para os alunos, a tarefa seguinte prendia-se com a leitura de um tipo específico de texto: a carta de amor. Adaptei, para este fim, uma atividade⁹ do Centro Virtual Cervantes e que se adequava a este momento e aos meus objetivos. A reflexão sobre os passos que levam a cabo na leitura deste tipo de texto pretendia que os alunos estabelecessem uma relação pessoal com esta atividade, atribuindo-lhe um significado e relacionando-o com a sua experiência.

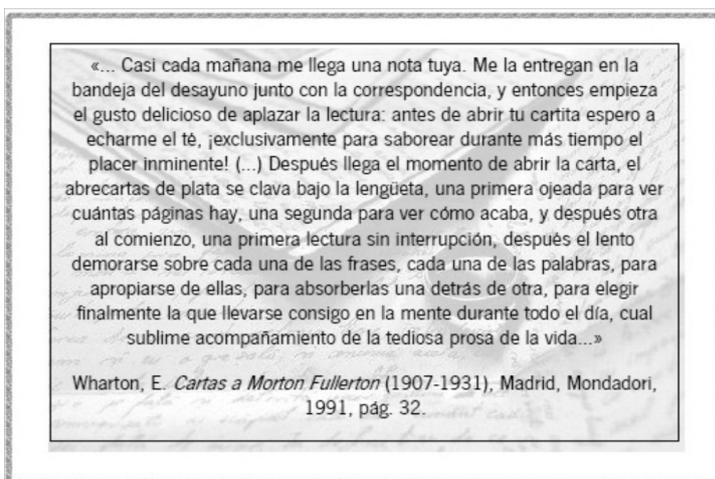


Ilustração 3 - Atividade "Leer... el amor!".

⁹ SANZ PASTOR, M.S. (2002). *Cartas de Amor y Estrategias Metacognitivas*. Centro Virtual Cervantes: Didactired. (disponível em: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/junio_02/12062002.htm - consultado a 5 de fevereiro de 2013).

Também se prendia com a reflexão em torno de uma das dimensões do conhecimento metacognitivo enunciadas por Flavell, a dimensão do conhecimento da tarefa e da estratégia. Assim, o conhecimento metacognitivo engloba o conhecimento sobre a natureza da tarefa e as suas exigências (Iwai, 2011:151). Finalmente, através da comparação com o texto original (Ilustração 3), em que se descreve o processo de leitura de uma forma bastante detalhada e poética, os alunos procederam a um reajustamento dos passos que tinham apontado.

A última atividade desta aula, como de todas as outras, foi a elaboração e registo do sumário da aula. Para tal, solicitei que os alunos referissem as principais atividades da aula, assim como os seus objetivos, enquanto um aluno escrevia no quadro as sugestões dos colegas, orientado por mim. É importante que os alunos desenvolvam a consciência de como se processa a sua aprendizagem, de forma a promover o autocontrolo desse processo e a autoavaliação do seu desempenho nessas atividades, assim como o papel que as atividades tiveram no seu desenvolvimento como falante, como aluno e como pessoa.

3.2.2. A regulação do processo de leitura pelos alunos através de grelhas de autocontrolo

A Grelha de Autocontrolo de Estratégias de Compreensão de Leitura (Cf. Anexo 7) foi o instrumento que concebi de forma a auxiliar os alunos na tomada de consciência das estratégias que empregam na compreensão de textos e na reflexão sobre as estratégias mais apropriadas a cada um, tendo em conta as condicionantes do processo, controlando-o de forma autónoma. Também tinha o propósito de possibilitar a sua utilização noutras situações de leitura, de forma a promover a transdisciplinaridade e transferência das estratégias treinadas. Por outro lado, optei por recolher e analisar os registos dos alunos nestas grelhas após cada sessão de treino estratégico, de forma a recolher informações sobre o impacto das atividades no desenvolvimento da consciência metacognitiva dos alunos e na aplicação de estratégias metacognitivas de compreensão de leitura, permitindo-me aperceber-me dos pontos fortes e fracos da minha atuação e reajustar as estratégias que implementava. Depois desta análise, devolvia as Grelhas aos alunos, para que pudessem utilizá-las noutras situações. Os dados resultantes desta análise encontram-se no Ponto 3.3.

3.2.2.1. Treino estratégico de estratégias de pré-leitura – planificar

A compreensão de um texto depende, segundo Palincsar e Brown (apud Solé, 2003:60-61) de três condições essenciais. Em primeiro lugar, de que o texto possua o que alguns autores (Ausubel, Novak e Hanesian, 1983, apud Solé, 2003:60), a respeito de aprendizagens significativas, chamam de “significatividade lógica” do conteúdo a aprender, ou seja, que possua características que resultem familiares para o leitor, em termos de clareza e coerência do conteúdo, estrutura, léxico, sintaxe e coesão interna. Em segundo lugar, do estabelecimento de conexões entre a informação contida no texto e o conhecimento prévio do leitor, ou seja, de que este seja capaz de mobilizar os conhecimentos prévios pertinentes ao processo de atribuição de significados que implica a compreensão. Deste modo, seria muito importante ter estes fatores em conta na seleção e preparação de materiais a implementar na minha intervenção (nomeadamente os textos que serviriam de base ao trabalho dos alunos). Assim, ao selecionar o material para trabalhar nesta aula, procurei um texto que cumprisse estes requisitos e, simultaneamente, fosse de encontro às preferências dos alunos e das exigências do programa. Também procurei um texto que fosse motivador para os alunos e, visto que tinham indicado os textos humorísticos como uma das suas principais preferências, escolhi um relato de uma notícia insólita e que pudesse estimular a curiosidade dos alunos, particularmente na fase de pré-leitura, aquela em que nos concentraríamos nesta aula.

A importância desta fase para um processo de compreensão bem-sucedido já havia sido abordada, também, na aula anterior a esta, mas a sua importância sobressaiu nesta aula. A reduzida utilização de estratégias de pré-leitura poderia relacionar-se com a ideia generalizada de que, principalmente com alunos deste nível, esse tipo de estratégia já deverá estar automatizada, pelo que não seria necessário treiná-las. No entanto, segundo Solé (2003: 78):

“(…) sería necesario distinguir situaciones en las que «se trabaja» la lectura y situaciones en las que simplemente «se lee». En la escuela ambas deberían estar presentes, pues ambas son importantes; además, la lectura debe ser valorada como instrumento de aprendizaje, información y disfrute.”

Apresento, no Anexo 9, um quadro síntese da planificação desta aula, de forma a ilustrar os objetivos e atividades que implementei.

A primeira atividade destinava-se a reforçar uma ideia abordada na aula anterior, a de que a definição de um objetivo de leitura é essencial em todo o processo, pois condiciona a

forma como o leitor aborda a tarefa de leitura e os procedimentos que se desencadeiam para a prossecução desse objetivo.

A atividade seguinte destinou-se a promover a reflexão dos alunos sobre as estratégias de leitura que mobilizam, tendo em conta uma experiência concreta, levando-os a referir os aspetos que condicionam o seu primeiro contacto com um texto, nomeadamente a organização gráfica do texto, a sua tipologia e os aspetos para textuais. pois a mobilização de conhecimentos prévios acerca da estrutura textual pode, portanto, apoiar o aluno no estabelecimento de um plano de ação e, também, na formulação de hipóteses e estabelecimento de predições acerca do conteúdo do texto.

A última imagem desfocada de um texto era a imagem de uma notícia (Ilustração 4) que serviria de base ao treino de estratégias metacognitivas de compreensão de leitura na fase de pré-leitura. Comecei, exatamente, por solicitar que os alunos expusessem os seus conhecimentos prévios relativos a este tipo de texto, assim como aos conteúdos lexicais relativos a este tema. Na opinião de Solé

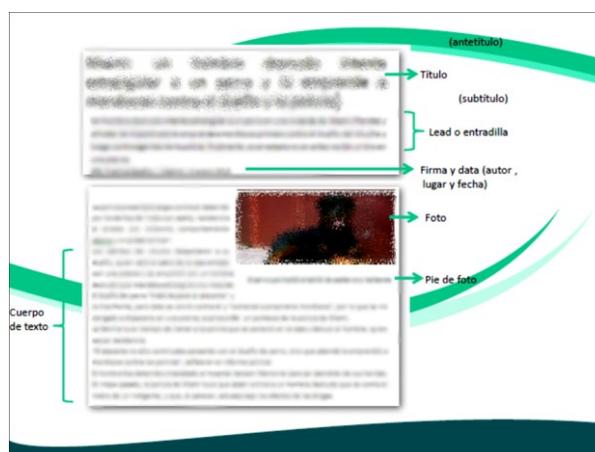


Ilustração 4 - Atividade "¡Adivina qué texto tengo!"

(2003), a notícia é um dos tipos de texto que se adequa perfeitamente ao treino da estratégia de estabelecer predições acerca do texto, mobilizando conhecimentos prévios e apoiando-se em aspetos para textuais. Assim, “Los alumnos verán cómo a partir del titular sus expectativas suelen cumplirse, total o parcialmente, lo que contribuye a que adquieran seguridad” (Solé, 2003: 94-95).

Esta estratégia de pré-leitura foi apresentada na forma de uma atividade de formulação de questões prévias à leitura do texto. À partida, e pela sua experiência escolar prévia no âmbito da leitura de notícias, os alunos estão familiarizados com a estrutura interna deste tipo de texto e com as seis perguntas a que respondem as suas diferentes partes. Como refere Solé (2003: 74):

“(…) atender la estructura del texto permite mejorar de forma drástica la que posiblemente sea la única estrategia de comprensión lectora que es utilizada de forma universal por todos los profesores/ as: la formulación de preguntas.”

Nesta atividade, de forma a promover a utilização de estratégias metacognitivas de leitura na fase de planificação, tive em conta uma das técnicas de treino deste tipo de estratégias referidas por O'Malley e Chamot (1990:169-170), o K-W-L de Donna Ogle (1987):

"(...) students first identify what they already *Know* about a topic, then state what they *Want* to learn about the topic, and, after interacting with the new information, what they have *Learned* about the topic."

Assim, sugeri que os alunos tivessem em conta a pergunta "O que sei sobre o assunto?", e que lhe respondessem tendo em conta as informações relativas à estrutura textual, aspetos paratextuais e a leitura do título da notícia que havíamos debatido anteriormente. De seguida, sugeri que respondessem à segunda pergunta, "O que quero saber?", estabelecendo predições e formulando hipóteses sobre o conteúdo do texto, apoiando-se nas seis questões básicas subjacentes à estrutura da notícia (Quem, o quê, quando, onde, como e porquê). Seguidamente, os alunos comparariam as suas predições com o texto original, realizando um exercício de leitura para busca de informação específica de maneira a responder às seis perguntas básicas da notícia.

Finalmente, a última atividade prendia-se com a reflexão dos alunos em torno das estratégias de pré-leitura, tanto as que haviam sido alvo de treino na aula, como algumas outras. Esta reflexão organizar-se-ia a partir da Grelha de Autocontrolo de Estratégias de Leitura (Cf. Anexo 8), na fase de pré-leitura. Segundo O'Malley & Chamot (1990:105-106):

"Metacognitive strategies involve both knowledge about learning (metacognitive knowledge) and control or regulation over learning (metacognitive strategies). *Metacognitive knowledge* refers to knowledge of one's cognitive processes and those of others."

Desta forma, penso ser importante abordar não só o treino de estratégias de aprendizagem, como também aprofundar o conhecimento metacognitivo dos alunos, ou a consciência que têm acerca desse conhecimento.

3.2.2.2. Treino estratégico de estratégias durante a leitura – monitorizar

O treino destas estratégias foi o que mais dificuldades colocou aos alunos, pois requeria que se consciencializassem dos processos cognitivos que têm lugar enquanto leem um texto, embora aplicassem já algumas estratégias nesta fase, de acordo com as informações recolhidas no questionário inicial e no teste de pré-intervenção. Então Nestas aulas, promovi atividades de

treino de algumas das estratégias referidas como menos utilizadas no questionário inicial, nomeadamente, a pausa na leitura e seleção da ideia principal, para a construção de um esquema concetual, de forma a relacionar as ideias presentes no texto umas com as outras. Introduzi, ainda, o questionamento e antecipação para reforçar a necessidade da pausa na leitura e o estabelecimento de relações entre as várias partes do texto. No fim das duas primeiras aulas, apercebi-me, após a análise dos registos dos alunos nestas Grelhas, que alguns aspetos não tinham ficado claros. Também me apercebi que os alunos se detinham em questões relacionadas com a descodificação, mantendo-se em níveis superficiais de compreensão. Pretendia, portanto, que os alunos considerassem outros aspetos que podiam obstaculizar a sua compreensão.

Assim, decidi que seria necessário implementar outras atividades que potenciasses a tomada de consciência dos alunos sobre as estratégias que punham em prática e poderiam aplicar, uma vez que tinham revelado algumas dificuldades em fazê-lo. Esta decisão ocorreu, portanto, depois de ter posto em prática as estratégias delineadas na fase de pré-intervenção e ter efetuado uma avaliação preliminar com base na observação direta, nos registos reflexivos e na implementação de vários instrumentos de recolha de informação, e após a análise dos registos dos alunos nas Grelhas de Autocontrolo de Estratégias de Leitura, na fase durante a leitura (Cf. Anexo 7), que os alunos haviam utilizado para avaliar as estratégias treinadas nas aulas anteriores.

Apresento, no Anexo 10, um quadro síntese da planificação das aulas em que procedi ao treino de estratégias durante a leitura.

Considerarei que, neste momento, seria proveitoso rever o conceito de metacognição e os conceitos associados às fases de monitorização (anteriormente abordados) e de avaliação (a introduzir nesta aula), promovendo a reflexão dos alunos acerca das atividades das aulas anteriores, e a consciencialização das estratégias que mobilizam durante a leitura.

Desta forma, procedi com os alunos a uma reflexão acerca do conceito de metacognição, através da exploração do significado da palavra pela sua divisão nos seus componentes (meta+cognição), apoiando esta reflexão em imagens (Ilustração 5) e nas atividades que tínhamos levado a cabo até ao momento.

Pelo fato de, como referi acima, os alunos revelarem alguma dificuldade em consciencializar-se das estratégias envolvidas na compreensão do texto na fase durante a leitura, decidi trabalhar uma outra técnica que permitisse aumentar a capacidade de os alunos se auto questionarem para monitorizar o seu processo de compreensão de leitura, de forma a regulá-lo e aplicar as estratégias de resolução de problemas que considerassem mais adequadas.

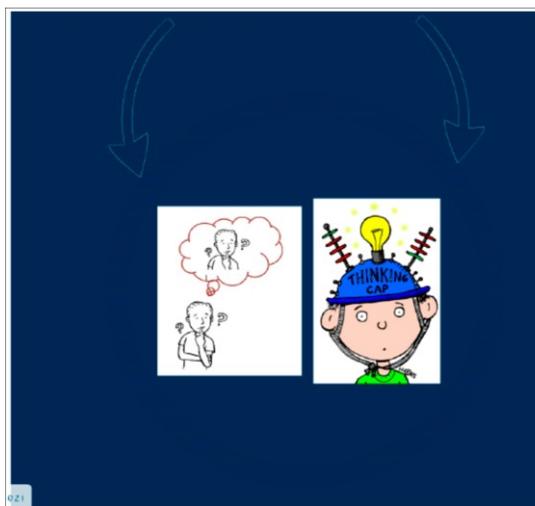


Ilustração 5 - Definição de metacognição.

Após alguma pesquisa, encontrei alguma informação sobre uma técnica denominada “margem metacognitiva”, cujo objetivo é permitir o “desarrollo de lo que se denomina el “lenguaje interno” o la “voz metacognitiva” (Pinzás, 2006:95). Esta “linguagem interna” ou “voz metacognitiva” referem-se ao diálogo que o aluno/ leitor vai tendo consigo mesmo à medida que vai lendo o texto e o vai integrando nos seus conhecimentos prévios. Esta técnica consiste na preparação de fichas de trabalho em que se deixa uma margem do lado direito do texto, para que o aluno anote nessa margem as ideias que lhe vão surgindo à medida que vai lendo o texto. Optei por colocar duas colunas à direita do texto, para que, na primeira, os alunos registassem apenas se compreenderam ou não a passagem e, na segunda coluna, especificassem as ideias e problemas que lhes iam surgindo à medida que avançavam na leitura. Para apoiar esta atividade, propus aos alunos um código que pudesse representar graficamente essas ideias/ problemas, sugerindo-lhes que eles próprios criassem um código para si ou acrescentassem outras questões às sugestões apresentadas.

Então, elaborei uma ficha de trabalho (Ilustração 6) com um texto cujo tema se inseria na unidade temática “Ambiente”, que estava a ser abordada com os alunos. No entanto, a organização gráfica desta ficha deixava espaço, por um lado, para a prática autónoma de estratégias de pré-leitura, antes do texto; por outro lado, o texto estava inserido numa tabela que tinha mais duas colunas, ocupando cerca de metade da sua superfície.

Esta organização gráfica prendia-se, então, com a aplicação da técnica da “margem metacognitiva” destinada a potenciar a capacidade dos alunos se auto questionarem e auto monitorizarem, duas estratégias metacognitivas treinadas em aulas anteriores e que alguns

autores identificam como sendo “(...) two generic *while-reading* strategies and practices to support students to engage independently and actively with text” (Pearson e Fielding, 1991, apud Urquhart e Weir, 1998:183).

A última atividade da aula consistiu na análise e preenchimento da Grelha de Autocontrolo de Estratégias de Leitura, na fase durante a leitura. Assim, procedemos à sua leitura e discussão das estratégias apresentadas nesta ficha, algumas das quais treinadas nas

aulas. Na Ilustração 7, apresento um exemplo do preenchimento desta Grelha.

Planifica tu lectura:	
	Así son los inmensos centros de datos de empresas como Google: usar este buscador 100 veces equivale a 20 gramos de CO2
¿Cómo?	Mientras lees:
Navegar por la red también contamina	
Internet crece cada día, también su número de usuarios y, por ende, el consumo energético de las grandes compañías tecnológicas. Si, cada vez que enviamos un correo o chateamos en Facebook, producimos CO2. ES 10/12/2012 - 09:07h Yaza Saiz	
Piense en las veces que se conecta a internet. ¿Cuántas búsquedas efectúa diariamente en la web? ¿Diez? ¿Veinte? Piense también en las veces que consulta el perfil de Facebook, en los vídeos que ve en YouTube, o en los correos electrónicos que envía cada día. Seguramente el tiempo medio le parecerá escandaloso. Si usted es de los que aman el medioambiente, tal vez hallará sensato limitar el tiempo que dedica a navegar. Debe saber que igual que sucede con los coches, circular por internet también contamina.	
Cada vez que pulsa el botón sobre cualquier página web, se produce CO2. El sector de las tecnologías de la información es responsable del 2% de las emisiones globales de gases que contribuyen al efecto invernadero, un porcentaje que aumentará entorno al 4% en 2020 debido a la rápida adopción de las nuevas tecnologías por parte de los países en vías de desarrollo”, explica Kirsten Jack, experto en tecnologías en The Climate Group. Cuando pensamos en la nube (el nuevo sistema para almacenar archivos en internet) imaginamos algo mágico, una verdadera nube que flota manteniendo los datos que los usuarios suben a la red; en realidad es una voraz consumidora de energía. Y para que estos datos no desaparezcan nunca, las calderas de las nuevas fábricas del siglo XXI (los centros de datos) tienen que alimentarse sin cesar con energía.	
Con aproximadamente más de 2.270 millones de usuarios, se calcula que si internet fuese un país su consumo energético equivaldría al del quinto país con más demanda energética del mundo. Cada gigabyte de datos subido a la red utiliza 5 kWh de energía (casi medio euro de electricidad). La clave es la eficiencia del consumo energético, lo que significa emplear una cantidad menor de energía para alimentar los centros de datos y sustituir las energías sucias por otras renovables. “Es paradójico que las nuevas fábricas del siglo XXI estén alimentadas por energías obsoletas del	

Ilustração 6 - Ficha "Margem metacognitivo".

<p>¿Cómo lo hago/ voy a hacer?</p> <p>18) Hago preguntas mentalmente para ver si comprendí el texto y se las preguntas son respondidas.</p> <p>17) Mientras estoy leyendo subrayo las ideas o palabras más difíciles o que no entiendo para en el final releer y intentar entender.</p>
<p>¿Crees que estas estrategias te han funcionado? ¿Cuál/ cuáles te ha(n) funcionado mejor? ¿Por qué? ¿La(s) vas a utilizar en otras ocasiones?</p> <p>Como que han funcionado todas porque me han ayudado a entender comprender los textos.</p>

Ilustração 7 - Exemplo preenchimento da Grelha de Autocontrolo: durante a leitura.

3.2.2.3. Treino estratégico de estratégias de pós-leitura – avaliar

Esta aula destinava-se ao treino de estratégias metacognitivas de compreensão da leitura na fase de pós-leitura, as estratégias de avaliação. Algumas dessas estratégias tinham sido referidas na aula anterior, na qual lhes apresentara a fase de avaliação da compreensão em quatro ideias principais: revisar (a contrastação com as ideias iniciais, através da resposta às questões inicialmente formuladas), organizar (identificação das ideias principais e da sua relação, através de um resumo ou esquema), integrar (estabelecimento de relações entre a informação do texto e a informação prévia) e avaliar, de forma a consciencializar os alunos de que nesta fase devem avaliar todo o processo e, se necessário, identificar problemas e mobilizar estratégias de forma a solucionar esses problemas, voltando ao texto para esse efeito. Apresento, no Anexo 11, um quadro síntese com a planificação desta aula.

As atividades que promovi pretendiam envolver os alunos no mundo do texto, permitir-lhes relacioná-lo com os seus esquemas, o seu conhecimento do mundo real, por um lado, e que ativassem os seus conhecimentos sobre a organização discursiva do texto literário narrativo, tendo em conta a macroestrutura textual na definição das estratégias de leitura a aplicar.

Optei, também, por estimular a estratégia de visualização na fase de pré-leitura pois, embora aplicada a uma atividade de compreensão auditiva, pois esta poderia auxiliar os alunos, por um lado, a construir uma visão pessoal do “mundo” do texto, do contexto geral, motivando-os para a sua leitura; por outro lado, poderia servir de base para a formulação de hipóteses sobre o conteúdo do texto, auxiliando os alunos a reconstruir o contexto local (semântico, estilístico, etc.). Além disso, poderia promover a transferência da mesma estratégia à compreensão do texto na fase durante a leitura.

O treino de estratégias metacognitivas de avaliação surgia ligado, nesta minha proposta, a uma das estratégias de pré-leitura que os alunos haviam referido, nas suas Grelhas de Autocontrolo, como sendo uma das mais úteis: a formulação de predições e hipóteses na forma de perguntas prévias à leitura do texto, contrastando a sua interpretação final com essas predições e integrando a informação nos seus esquemas prévios.

Propus, portanto, atividades relacionadas com a contextualização do texto que iriam ler na obra a que pertence (*Historia de una Gaviota y del Gato que le Enseñó a Volar*, de Luis Sepúlveda pois, desta forma, os alunos poderiam, a partir destas informações, praticar mais

uma vez uma das estratégias de pré-leitura anteriormente abordadas, neste caso a formulação de hipóteses e a antecipação através da formulação de três perguntas às quais esperariam encontrar resposta no texto, relacionadas com o conhecimento da história que possuíam até este ponto. Uma vez que uma das estratégias de avaliação menos utilizada pelos alunos, segundo os dados obtidos no questionário inicial, era, precisamente, a verificação das hipóteses iniciais sobre o texto, considere-se que esta deveria ser uma das estratégias de avaliação treinadas.

A atividade “El texto así lo vemos” (Ilustração 8), relacionava-se, de alguma maneira, com a estratégia de visualização que tinham praticado na atividade de compreensão oral, mas também com uma das estratégias de monitorização da compreensão da leitura que, na minha opinião, pode ser bastante proveitosa especialmente quando aplicada à leitura de textos literários, pois estes prestam-se a uma maior liberdade interpretativa do leitor.

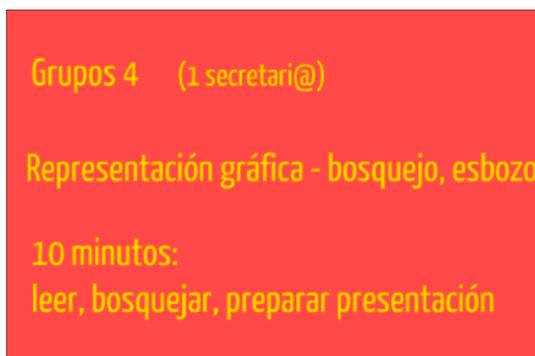


Ilustração 8 - Indicações sobre a atividade "El texto así lo vemos".

No entanto, como refere Sousa (1998b: 105), “(...) não deveremos concluir que qualquer interpretação é possível (...)” pois o texto determina, de alguma forma, as interpretações a que pode ser sujeito. Por essa razão, apesar da liberdade que dei aos alunos na escolha da forma de representação e nos elementos a incluir, a apresentação que iriam fazer no final dessa representação teria que justificar os elementos nela incluídos, relacionando-a com as perguntas formuladas na fase de pré-leitura (Ilustração 9). Esta atividade destinava-se a

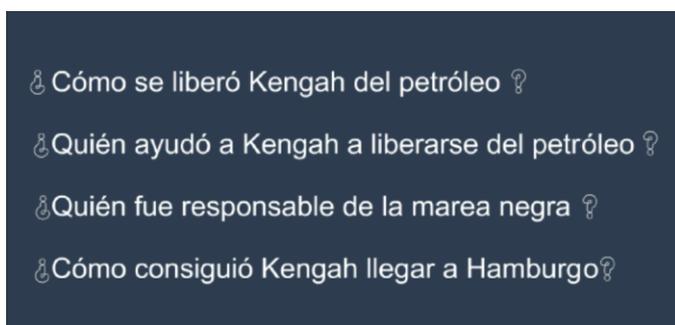


Ilustração 9 - Perguntas formuladas pelos alunos.

estimular a sua criatividade e um entendimento interativo da leitura, que promovesse a avaliação (neste caso não apenas do processo de compreensão) e apreciação do texto, assim como a auxiliar a avaliação que os alunos realizaram das

representações gráficas tendo em conta esta estratégia, assim como da utilidade da própria estratégia.

A técnica “Sketch to Stretch”, da autoria de Rasinski e Padak (2004), destina-se a treinar a estratégia de visualização, de forma a promover a realização de inferências. De acordo com Brassell e Rasinski (2008:113):

“The process of creating and responding to the images made by readers requires students to dig deep into meaning – meaning on the page and meaning that the readers infer from the passage”.

Então, adaptei esta técnica de forma a praticar a estratégia do resumo e avaliando os resumos visuais na sua relação com as questões formuladas inicialmente. A tarefa proposta, além de pretender que os alunos utilizassem a estratégia de visualização durante a leitura, pretendia principalmente treinar a estratégia de responder às perguntas colocadas inicialmente, confirmando ou não as predições e hipóteses iniciais, como forma de avaliar o processo de leitura. A representação visual avaliada pelos alunos como a mais completa, por responder ao maior número de questões de entre as questões iniciais, foi a representação do grupo “Afortunada” (Ilustração 10).



Ilustração 10 - Representação visual do grupo "Afortunada".

A representação visual elaborada pelo grupo Zorbas (Ilustração 11), apesar de não ser

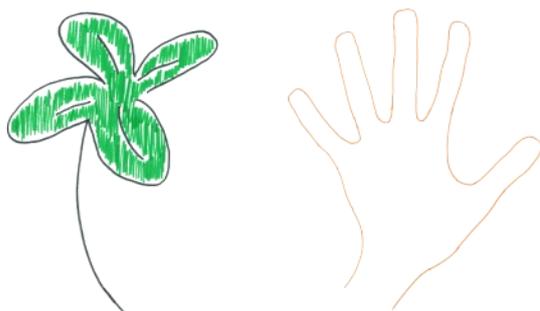


Ilustração 11 - Representação visual do grupo "Zorbas".

aquela que respondia à maior parte das questões elaboradas no início e, por isso, ser o menos pontuado, foi a que conseguiu expor uma interpretação mais pessoal e crítica do texto, fato que também valorizei, embora admitindo a sua inadequação à tarefa. No entanto, penso que estes alunos correram riscos na sua interpretação da tarefa proposta, apresentando uma visão

alternativa deste resumo que lhes tinha sido pedido, o que pode indicar que nesta tarefa puseram em jogo as suas preferências e tomaram as suas próprias decisões relativamente ao seu processo de aprendizagem.

Pelas informações que recolhi através da análise dos registos dos alunos na sua Grelha de Autocontrolo de Estratégias de Leitura na fase de pós-leitura, como refiro no Ponto 3.3., a estratégia de responder às questões inicialmente formulada foi avaliada pelos alunos como bastante útil e passível de ser utilizada noutras situações.

Um outro aspeto subjacente a esta planificação relacionava-se com o desenvolvimento da competência existencial dos alunos, pois pretendia estimular atitudes de cidadania participativa relacionadas com a consciência ambiental. Embora se tratasse de um texto literário, penso que se adequava tanto ao tema a ser tratado pelos alunos, quanto às estratégias que pretendia tratar, pois sendo uma obra classificada como literatura infanto-juvenil, não colocava outros possíveis problemas relacionados com os aspetos formais do texto literário. Então, permitia que os alunos se concentrassem nos aspetos significativos para si, do ponto de vista interpretativo. Também abordava a dimensão de formação do aluno como falante intercultural, através da abordagem de conteúdos socioculturais e da promoção da proximidade do aluno à cultura-meta através da sua literatura. O uso do texto literário promove a interação do aluno com a cultura meta, na medida em que a literatura é um produto cultural e em que permite ao leitor aceder ao mundo de atitudes e valores que encerra; mas também porque proporciona a interação com a língua estrangeira num uso autêntico e, pela sua interatividade, permite ao leitor estabelecer um diálogo pessoal e único com ele, baseado na sua própria visão do mundo, nos seus conhecimentos, mas também nas suas atitudes e valores, proporcionando uma atividade comunicativa significativa. Paralelamente a estes aspetos, como refere Delmastro (2010: 107):

“(…) la habilidad metacognitiva, como conocimiento autorreflexivo, contempla tanto el ámbito *cognitivo* como el *procedimental*, el *estratégico* y el *afectivo/motivacional*. Dentro del componente *afectivo/motivacional* también se insertan aspectos actitudinales y valorativos hacia la lengua extranjera, sus hablantes y su cultura.”

Portanto, a valorização da cultura e língua estrangeiras estão, também, implícitas nas atividades de reflexão metacognitiva que os alunos levavam a cabo.

Por último, de forma a reforçar o entendimento da leitura como atividade social e o desenvolvimento de estratégias metacognitivas com base na troca de experiências, o trabalho colaborativo continuou a ser a forma de organização privilegiada.

A última atividade da aula consistiu na análise e preenchimento da Grelha de Autocontrolo de Estratégias de Leitura (Cf. Anexo 7), na fase de pós-leitura. Assim, procedemos à

sua leitura e discussão das estratégias apresentadas nesta ficha, principalmente das estratégias treinadas na aula.

3.3. Monitorização da Intervenção: resultados intermédios

Ao longo da minha intervenção fui utilizando diversos instrumentos de recolha de informação que me permitiram refletir sobre as estratégias que estava a implementar, os materiais que utilizava, os pontos fortes e fracos da minha ação. Em alguns casos, a informação que fui recolhendo levou-me à redefinição de estratégias e conceitos, noutros casos deu-me alguma confiança de que estava no caminho certo.

Um dos instrumentos que utilizei para recolha de informação durante a intervenção foi a Grelha de Observação Focalizada de utilização de Estratégias Metacognitivas de Compreensão de Leitura (Cf. Anexo 3), uma adaptação da Grelha de Autocontrolo que utilizava para promover a reflexão dos alunos, e que me permitiu recolher alguma informação acerca do impacto que a minha intervenção ia tendo na mobilização deste tipo de estratégias pelos alunos. Esta grelha permitiu-me chegar a várias conclusões, de entre as quais destaco as seguintes: em primeiro lugar, as estratégias de pré-leitura, as primeiras a serem treinadas e mais vezes mobilizadas, passaram a figurar entre as estratégias utilizadas pelos alunos, como pude observar nas aulas que dediquei às restantes fases do processo de leitura, como referi nos Pontos 3.2.2. e 3.2.3. É de ressaltar o fato de que, segundo os resultados obtidos no teste de pré-intervenção, este tipo de estratégias era o menos utilizado.

Quanto às estratégias durante a leitura, antes da intervenção os alunos utilizavam estratégias como a identificação das ideias importantes (através do sublinhado) e a deteção de problemas de compreensão, normalmente por dificuldades no plano léxico, utilizando estratégias como a dedução do significado pelo contexto para resolver esses problemas. As estratégias treinadas na minha intervenção para esta fase foram as de resumir (deter-se em certos pontos do texto e resumir mentalmente a informação dessa parte do texto), perguntar (a formulação de perguntas sobre o que se está a ler) e prever/ antecipar a informação seguinte. Depois, treinamos ainda a estratégia de clarificar (questionar-se sobre a compreensão de partes do texto). Estas estratégias implicavam que os alunos se detivessem na leitura do texto, fazendo

pausas para refletir sobre o processo de compreensão. Embora não tivesse observado, em aulas posteriores, a aplicação destas estratégias, os alunos referiram algumas delas no teste de pós-intervenção. Depois, ainda antes do treino das estratégias de pós-leitura, observei que os alunos já utilizavam algumas destas estratégias, como a verificação da compreensão do sentido global do texto ou das suas ideias principais (através do resumo ou esquema), ou a deteção de problemas de compreensão e aplicação de estratégias (normalmente, a releitura) para solucionar esses problemas. Depois da intervenção, pude observar que continuavam a privilegiar o resumo e esquema como forma de avaliar a compreensão do texto.

Em alguns momentos, fui tendo a perceção que os alunos sentiam alguma dificuldade em operacionalizar as estratégias que lhes eram apresentadas. Como refere Chamot (2004:15), “Learning strategies are for the most part unobservable, though some may be associated with an observable behavior.” Esta perceção foi apoiada pela análise dos registos dos alunos nas suas Grelhas de Autocontrolo de estratégias metacognitivas de compreensão de leitura (pré-leitura, durante a leitura, pós-leitura), de forma a avaliar o impacto das atividades que tinha promovido para o treino dessas estratégias. Nesta análise, registei a percentagem de alunos que havia assinalado na sua Grelha utilizar as estratégias treinadas nas aulas da intervenção e o grau de dificuldade que apresentavam para eles; também analisei os registos dos alunos acerca da forma como operacionalizavam essas estratégias. Finalmente, registei a opinião dos alunos acerca da utilidade dessas estratégias e a possibilidade de as utilizar noutras situações.

No caso da Grelha relativa à fase de pré-leitura, analisei-a e procedi ao tratamento estatístico das informações recolhidas em dois momentos distintos: um imediatamente após o treino explícito dessas estratégias, outro após o treino implícito de mais uma estratégia. Numa primeira recolha de informação, os dados a destacar são os seguintes: relativamente às estratégias treinadas anteriormente (definição de objetivo de leitura, mobilização de conhecimentos prévios e estabelecimento de hipóteses/ antecipação), 80% dos alunos referiu que utiliza estas estratégias. Os alunos referiram algumas das técnicas treinadas na aula como forma de operacionalizar o uso destas estratégias: pensar nas características do tipo de texto; ter em consideração o título, o autor, aspetos paratextuais para formular hipóteses; pensar em perguntas que espera ver respondidas no texto. A estratégia avaliada como mais difícil de utilizar foi a estratégia de formulação de perguntas. Quanto ao grau de utilidade destas estratégias, os alunos são de opinião que as estratégias treinadas foram úteis (75%), principalmente a estratégia

de mobilização de conhecimentos prévios. Finalmente, a maioria dos alunos (80%) declarou considerar utilizar estas estratégias noutras ocasiões.

Na segunda recolha desta grelha (após a primeira aula de treino de estratégias durante a leitura), constatei que alguns alunos acrescentaram às técnicas utilizadas pensar no que sei sobre o assunto e pensar em palavras/ frases relacionadas com o tema, técnicas treinadas posteriormente, esta última mais intimamente relacionada com a leitura em língua estrangeira. Isto pode indicar que, nesta fase do treino estratégico, alguns alunos foram capazes de refletir sobre a atividade de treino implícito da estratégia, avaliando a sua utilidade e adequação às suas preferências.

Quanto à Grelha de Autocontrolo de estratégias durante a leitura, constatei, na primeira recolha e análise que dela efetuei, que os alunos tiveram mais dificuldades em associar as estratégias mencionadas na Grelha às atividades de treino dessas estratégias que tinha levado a cabo na aula, sendo que foi necessário um apoio mais pronunciado da minha parte para o preenchimento desta grelha. Por essa razão, resolvi insistir no treino destas estratégias através da técnica da margem metacognitiva.

Estando condicionada, por um lado, pelo pouco tempo para proceder ao treino estratégico, e, por outro lado, pelo reduzido número de estratégias que os alunos haviam indicado utilizar nos instrumentos de recolha de informação que havia aplicado na fase de pré-intervenção, optei por treinar algumas estratégias em simultâneo. Desta forma, considerei que deveria promover mais atividades em torno das estratégias de monitorização, nomeadamente através de outra técnica destinada a promover a reflexão dos alunos durante a leitura, uma vez que o repertório de técnicas dos alunos se reduzia, quase exclusivamente, ao sublinhado para a identificação de dificuldades no plano lexical e para destacar os aspetos mais importantes.

Apesar disso, 65% dos alunos assinalou a estratégia de estabelecer uma relação entre as ideias do texto e formular questões sobre o que está a ler (antecipando o que seguirá), uma das estratégias treinadas na aula, como sendo uma das estratégias mais úteis. Isto poderá indicar que as atividades que implementei para a prática desta estratégia tiveram o efeito pretendido.

Também, alguns alunos indicaram a estratégia de Visualização como sendo útil, o que me levou a considerar o treino desta estratégia numa aula posterior, por considerar que se adequava à tipologia textual que iria utilizar (texto narrativo).

Quanto às estratégias de avaliação, na fase de pós-leitura, o treino estratégico incidiu nas estratégias de verificação da compreensão (através da elaboração de um resumo) e de comparação com as hipóteses iniciais (de forma a promover a integração dos conhecimentos). Na análise dos registos dos alunos na Grelha de Autocontrolo de estratégias de leitura na fase de pós-leitura, constatei que os alunos assinalaram a estratégia de comparação com as hipóteses iniciais como sendo uma das mais úteis.

Desta forma, posso concluir que este instrumento foi de extrema utilidade, por um lado, para apoiar os alunos na sua reflexão sobre as estratégias que utilizavam e na autorregulação e autoavaliação no que concerne a sua utilidade, mas também me serviu a mim própria para monitorizar e avaliar as estratégias que eu ia utilizando no sentido de alcançar os objetivos a que me tinha proposto. A análise, interpretação e reflexão sobre os dados que me fornecia permitiram-me identificar o que tinha sido bem-sucedido no prosseguimento desses objetivos, mas também me alertaram para algumas falhas e dificuldades que os alunos iam sentindo, permitindo-me reequacionar a minha prática e reajustar as minhas estratégias.

4. SÍNTESE AVALIATIVA DA INTERVENÇÃO

Nesta secção do relatório farei uma avaliação dos resultados da investigação por referência aos objetivos traçados no Projeto de Intervenção e à análise dos resultados dos instrumentos que implementei no final da intervenção, comparativamente com os instrumentos de avaliação diagnóstica, nomeadamente um teste de pós-intervenção (Cf. Anexo 12) e de um questionário final sobre o impacto da intervenção (Cf. Anexo 14), verificando se existiu ou não progressão por parte dos discentes.

Como referi no ponto anterior, no decorrer da intervenção utilizei vários instrumentos de recolha de informação que me permitiram reajustar a minha prática às necessidades que os alunos iam revelando, para colmatar as dificuldades que sentiam e manter-me consciente dos objetivos que perseguia. De forma a verificar se as estratégias que implementei tiveram os resultados pretendidos, procedi à aplicação de outros instrumentos de recolha de informação na final da intervenção, cujos resultados apresento nos pontos seguintes.

4.1. Análise dos resultados do teste de pós-intervenção

No final da minha intervenção, utilizei ainda outros instrumentos para avaliar o impacto da minha intervenção, nomeadamente um teste de pós-intervenção (Cf. Anexo 12).

Quanto ao teste de pós-intervenção, procedi a uma análise comparativa dos resultados dos alunos neste teste (realizado na fase de avaliação da minha intervenção, a 2 de maio de 2013) com os resultados que haviam obtido no teste de pré-intervenção (realizado imediatamente antes do início da minha intervenção, a 6 de fevereiro). Relativamente à primeira parte do teste, destinada a avaliar o desempenho dos alunos em vários níveis de compreensão de leitura, o fato de não ter utilizado o mesmo texto que havia utilizado anteriormente poderá ter tido alguma influência nestes resultados. Porém, de uma forma geral, verifiquei que houve uma ligeira melhoria relativamente aos resultados do teste de pré-intervenção. Apresento, no Anexo 13, um quadro comparativo com os resultados dos testes de pré e pós-intervenção, no que respeita a esta primeira parte de compreensão de leitura.

Relativamente à segunda parte deste teste de pós-intervenção, de uma forma geral, verifiquei que os alunos continuavam a revelar lacunas no que concerne às estratégias de monitorização implicadas nalgumas questões.

Quanto à questão 14, esta exigia que os alunos procedessem a uma reflexão metacognitiva sobre o seu processo de aprendizagem, neste caso concreto relativamente ao processo de compreensão de um texto. As respostas obtidas revelam algumas diferenças significativas relativamente ao teste de pré-intervenção. Na Tabela 5, apresento o número de alunos que mencionou estratégias nos três momentos incluídos no treino estratégico, nos testes de pré e pós-intervenção, sendo de destacar que se verificou um aumento em todos eles.

Comparação testes de pré/ pós intervenção		
Estratégias de leitura	n.º de alunos	
	Pré-intervenção	Pós-intervenção
Estratégias de pré-leitura (planificação)	1	6
Estratégias durante a leitura (monitorização e supervisão)	8	10
Estratégias de pós-leitura (avaliação)	10	12
Estratégias de resolução de problemas	7	12

Tabela 5 - Comparação testes de pré/ pós-intervenção: descrição do processo de compreensão.

Quanto às estratégias de pré-leitura, enquanto que no teste de pré-intervenção apenas um aluno havia referido uma estratégia relativa a este momento, no teste de pós-intervenção seis alunos referiram as estratégias treinadas na minha intervenção: definição de um objetivo de leitura, relação com conhecimentos prévios, formulação de hipóteses e antecipação. É de salientar que o número de alunos que, agora, considera estratégias de pré-leitura, aumentou significativamente, o que pode significar que os alunos reconheceram a utilidade deste tipo de estratégias.

Quanto às estratégias durante a leitura, dez alunos referiram estratégias deste tipo (no teste de pré-intervenção, haviam sido oito alunos). Além das estratégias mencionadas no teste de pré-intervenção, mencionaram também estabelecer uma relação entre as ideias do texto e formular questões (as estratégias treinadas).

No que respeita às estratégias de pós-leitura, no teste de pós-intervenção doze alunos referiram estratégias referentes a este momento (dez alunos haviam-no feito no teste de pré-intervenção). Acrescentaram às estratégias mencionadas no teste de pré-intervenção a estratégia de confronto com as hipóteses iniciais (treinada na intervenção).

O dado mais evidente que surge da comparação com o teste de pré-intervenção é que o número de alunos que menciona as estratégias aumentou em todos os momentos, o que indica que interiorizaram o caráter processual da compreensão de um texto e reconheceram alguma vantagem em abordar a leitura desta forma. Então, o leque de estratégias referidas alargou-se e passou a incluir as estratégias treinadas nas aulas, o que indicia um impacto positivo da minha intervenção.

4.2. Questionário sobre o impacto do treino estratégico

No final da minha intervenção, na fase de avaliação, solicitei que os alunos preenchessem um questionário (Cf. Anexo 14) destinado a aferir, por um lado, a opinião dos alunos relativamente a vários aspetos da minha intervenção e, por outro lado, a recolher uma autoavaliação global dos alunos relativamente às competências que adquiriram durante a mesma, no que respeita à área específica da intervenção. Optei por incluir itens de resposta fechada e de resposta aberta, pois em alguns casos, era muito difícil prever o leque de respostas dos alunos. Também não quis, nesses casos, condicionar de alguma forma as suas respostas, pelo que, apesar de ter sido bastante mais trabalhoso tratar estes dados, penso que as respostas dos alunos foram mais genuínas e críticas.

A segunda questão inquiria a opinião dos alunos sobre a utilidade destas atividades na compreensão de textos na língua estrangeira e em língua portuguesa. 96% dos alunos respondeu que pensam que estas atividades os poderão ajudar a compreender melhor os textos, apontando razões como o fato de terem mudado a sua forma de encarar esta atividade (Ilustração 12).

2. ¿Piensas que las actividades te podrán ayudar a comprender mejor textos en lengua extranjera y en tu propia lengua?
Sí, mucho! Estas clases han mudado mucho mi forma de comprender: comprensión lectora.

Ilustração 12 - Exemplo do questionário final: questão 2.

Um aluno, aliás, referiu já ter utilizado uma das estratégias treinadas na realização de um teste de avaliação (Ilustração 13).

2. ¿Piensas que las actividades te podrán ayudar a comprender mejor textos en lengua extranjera y en tu propia lengua?
Sí, ayer utilicé la técnica de subrayar en él en una prueba.

Ilustração 13 - Exemplo do questionário final: questão 2.

A questão seguinte relacionava-se com a forma de organização do trabalho nas aulas que consideraram mais produtiva. A maioria dos alunos (54%) referiu o trabalho de grupo como a preferida, o que me permite concluir que a minha escolha em privilegiar esta forma de organização se revelou acertada.

Na questão subsequente, inquiria sobre o impacto da intervenção na forma como encaravam a leitura. 58% dos alunos referiram que a sua atitude relativamente à leitura mudou muito após a intervenção e 42% indicaram que mudou pouco; de registar que nenhum aluno selecionou a opção “nada”, pelo que a intervenção teve algum impacto na forma como todos os alunos encaravam a leitura. As principais razões apontadas pelos alunos foram o fato de ter mudado a sua forma de ler os textos (Ilustrações 14 e 15) e de terem aprendido mais estratégias para melhorar a compreensão dos textos.

4. ¿En qué medida esta experiencia ha cambiado tu actitud con relación a la lectura? (Señala una opción.)
Mucho Poco Nada

4.1. ¿Por qué? Porque aprendí más estrategias para comprender mejor los textos.

Ilustração 14 - Exemplo do questionário final: questão 4.

4. ¿En qué medida esta experiencia ha cambiado tu actitud con relación a la lectura? (Señala una opción.)
Mucho Poco Nada

4.1. ¿Por qué? Porque ya conocía algunas de las técnicas, pero aprendí algunas técnicas de interpretar textos en que nunca había pensado.

Ilustração 15 - Exemplo do questionário final: questão 4.

A questão seguinte inquiria sobre a utilidade da grelha de autocontrolo de estratégias de leitura nas aulas sobre leitura, em várias situações. O Gráfico 3 ilustra as respostas dos alunos.

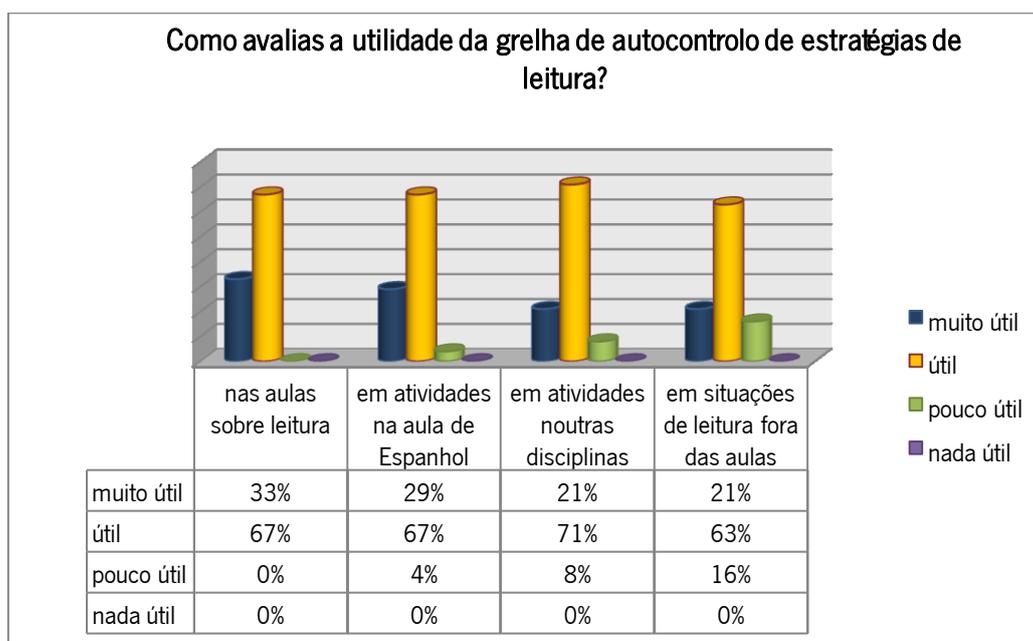


Gráfico 3 - Utilidade da Grelha de Autocontrolo.

É de salientar que a maioria dos alunos, em todos os contextos apresentados, considerou que as Grelhas de Autocontrolo são úteis e muito úteis, inclusivamente noutras disciplinas ou fora das aulas. Estes dados levam-me a supor que este instrumento cumpriu os objetivos para os quais a concebi, nomeadamente apoiar a reflexão dos alunos sobre o seu processo de compreensão da leitura, avaliando as estratégias mais adequadas ao texto, tarefa e preferências pessoais.

Na questão 8 solicitava que os alunos se autoavaliassem relativamente a alguns dos aspetos abordados nas aulas. Apresento estes resultados na Tabela 6.

Autoavaliação dos alunos – percepção sobre o impacto da intervenção no seu desempenho				
No final desta intervenção, consigo...	Sim	Muitas vezes	Algumas vezes	Não
utilizar estratégias de pré-leitura	38%	24%	38%	0%
utilizar estratégias durante a leitura	42%	33%	21%	4%
utilizar estratégias de pós-leitura	42%	37%	17%	4%
escolher as estratégias que resultam melhor para mim	47%	24%	29%	0%
adequar as estratégias ao tipo de texto	47%	21%	32%	0%
adequar as estratégias à tarefa	42%	37%	21%	0%

Tabela 6 - Autoavaliação realizada pelos alunos relativamente ao seu desempenho pós-intervenção.

Como se verifica nos dados registados nesta tabela, no final da intervenção, a grande maioria dos alunos ficou com a percepção de que seria capaz de utilizar as estratégias treinadas, assim como de as adequar ao texto e à tarefa específicos. Penso, também, que os dados relativos à capacidade de reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem são muito positivos, na medida em que podem facilitar a transferência destas competências para outros âmbitos.

Na última parte deste questionário, incluí um outro instrumento de recolha de informação destinado a avaliar o impacto da minha intervenção na utilização de estratégias metacognitivas de leitura, a adaptação do teste SORS (Mokhtari & Sheorey, 2002), que já tinha utilizado na fase de pré-intervenção, como parte do questionário inicial (cf. Ponto 3.1.3.). Tal como na primeira aplicação deste teste, procedi ao tratamento das respostas dos alunos seguindo os procedimentos de classificação definidos pelos autores, chegando a uma pontuação média para cada estratégia e cada grupo de estratégias

Verifiquei que, globalmente, os alunos obtiveram uma média de pontuação de 3,55 (3,31 no questionário inicial), o que os posiciona num nível alto de utilização de estratégias metacognitivas de compreensão de leitura, tendo obtido uma pontuação superior em todos os grupos de estratégias, como se verifica no Gráfico 4. Isto pode indicar que a minha intervenção teve um impacto positivo na utilização de estratégias metacognitivas de compreensão de leitura.

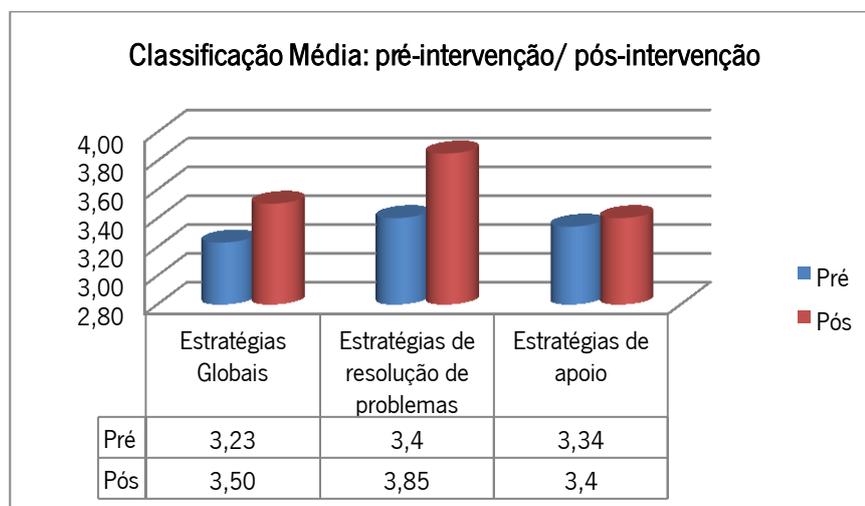


Gráfico 4 - Classificação média por grupo de estratégias: pré/ pós-intervenção.

No que se refere às estratégias globais, os alunos obtiveram uma pontuação de 3,5 nesta subcategoria (3,23 no questionário inicial), o que corresponde a um nível alto. Ao contrário do que aconteceu no primeiro questionário, na fase de pré-intervenção, esta categoria de estratégias deixou de ser a menos pontuada das três. Uma vez que grande parte das estratégias treinadas na minha intervenção se encontrava, nesta classificação, inserida nesta categoria, este resultado pode indiciar que o treino destas estratégias foi bem-sucedido e que os alunos as consideraram úteis na tarefa de compreender um texto. Todas as estratégias referidas como sendo menos utilizadas no questionário inicial subiram neste segundo questionário, sendo que todas elas foram alvo de treino estratégico na minha intervenção. Apresento, no Gráfico 5, os resultados comparativos obtidos na primeira e segunda aplicações deste questionário.

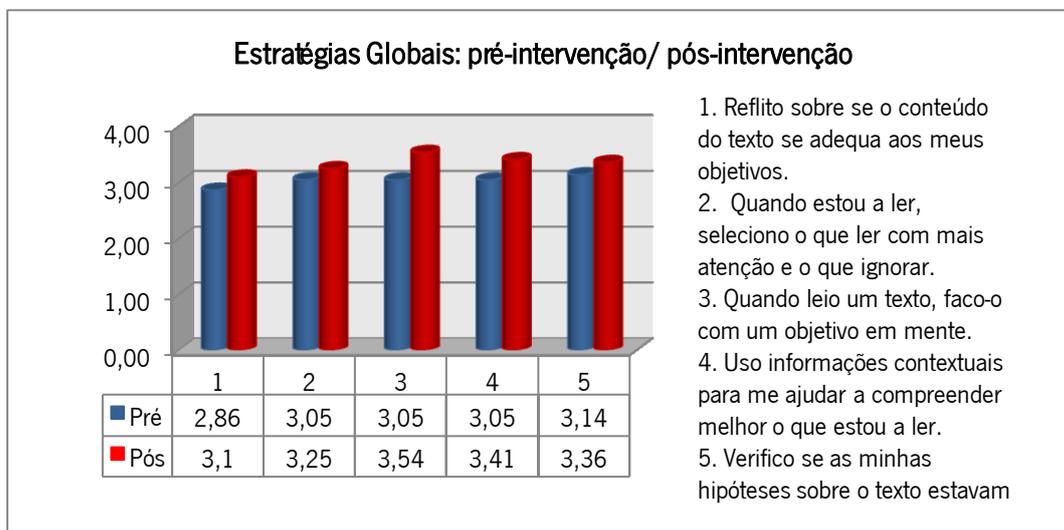


Gráfico 5 - Estratégias Globais: pré/ pós-intervenção.

Quanto às estratégias de resolução de problemas, globalmente, os alunos obtiveram uma pontuação de 3,85 nesta subcategoria (3,4 no questionário inicial), o que corresponde a um nível alto. Destaco, nesta categoria, a estratégia treinada na minha intervenção (faço pausas para pensar sobre o que estou a ler), que regista uma significativa melhoria, como se verifica no Gráfico 6.

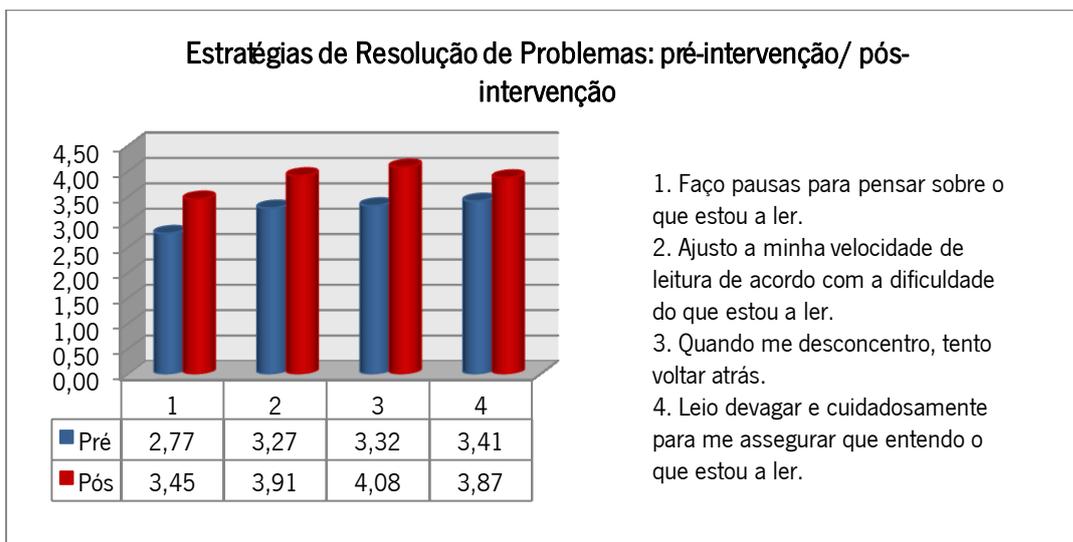


Gráfico 6 - Estratégias de Resolução de Problemas: pré/ pós-intervenção.

No que concerne às estratégias de apoio, globalmente, os alunos obtiveram uma pontuação de 3,4 nesta subcategoria (3,34 no questionário inicial), o que corresponde a um nível mediano. Esta foi, portanto, a subcategoria em que os alunos registaram uma melhoria menos substancial. Ainda assim, as estratégias treinadas na intervenção (1 e 2) registaram uma melhoria apreciável, como se verifica no Gráfico 7.

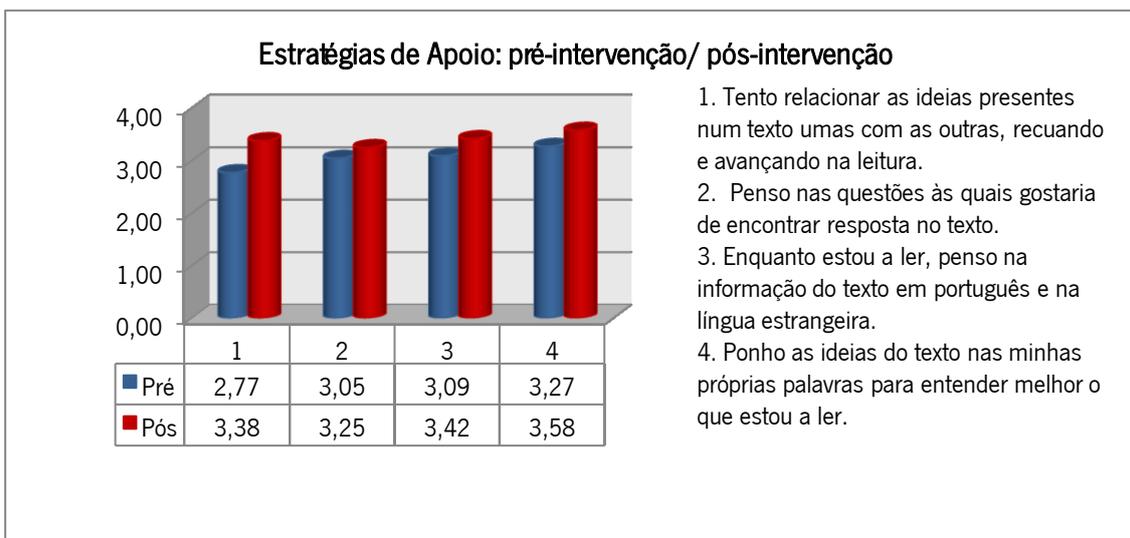


Gráfico 7 - Estratégias de Apoio: pré/ pós-intervenção.

4.3. Conclusões finais sobre o impacto do treino estratégico

As conclusões expostas nos pontos anteriores deste Relatório permitem-me concluir que, de uma forma geral, atingi todos os objetivos a que me tinha proposto no meu Projeto de Intervenção. Permitem-me concluir, também, que as estratégias que implementei para o treino de estratégias metacognitivas de compreensão de leitura e de reflexão sobre essas estratégias, as Grelhas de Autocontrolo e os materiais que concebi e utilizei contribuíram para apoiar o desenvolvimento das competências trabalhadas, assim como para motivar os alunos e promover o seu envolvimento nas atividades.

A análise qualitativa dos resultados do questionário final sobre o impacto da intervenção, permitiu-me registar que as opções que tomei relativamente a materiais, atividades e estratégias pedagógicas foram positivamente avaliadas pelos alunos, tendo contribuído para a consecução dos objetivos a que me propusera. Além disso, todos os alunos referiram, na questão relativa ao impacto da intervenção na sua atitude relativamente à leitura, que a Intervenção promoveu uma mudança, mais ou menos significativa, das suas representações relativamente à leitura, tendo contribuído para otimizar a sua compreensão escrita, o que pode indiciar que a sua motivação aumentou relativamente a esta atividade tão frequente na sua vida académica e quotidiana. Finalmente, a autoavaliação realizada pelos alunos quanto à sua capacidade de utilizar estratégias, ao seu conhecimento metacognitivo e o seu processo de aprendizagem revelam que a maioria dos alunos evidenciava, no final da Intervenção, uma perceção positiva sobre o seu desempenho nestas áreas. Isto estará relacionado com o aumento da consciência das suas competências metacognitivas e poderá relacionar-se com uma maior capacidade de controlar as estratégias que mobilizam de forma a melhorar a sua compreensão de leitura.

Quanto à adaptação do questionário SORS (Mokhtary e Sheorey, 2002), que constituía a última parte deste questionário, procedi a uma análise quantitativa comparativa com os resultados que os alunos haviam obtido neste questionário como parte do questionário inicial. De uma forma geral, os alunos obtiveram uma pontuação mais alta neste segundo questionário em todas as estratégias, como detalhei no Ponto 4.2. deste relatório. Enquanto que inicialmente, segundo o diagnóstico realizado na fase de pré-intervenção (em fevereiro de 2013), os alunos se posicionavam num nível mediano de utilização de estratégias metacognitivas de compreensão de leitura (tendo obtido uma pontuação média de 3,31), segundo a classificação de Mokhtary e Sheorey (2002), no final da intervenção (em maio de 2013) posicionavam-se já num nível alto,

tendo obtido uma pontuação média de 3,55. Este fato pode significar que, após a minha intervenção, os alunos desenvolveram a sua capacidade de refletir sobre as estratégias de compreensão de leitura que ativam na leitura de textos. Também se registou uma melhoria (em alguns casos, bastante considerável) na pontuação das estratégias que foram alvo de treino estratégico durante a minha intervenção, o que indica que os alunos reconheceram a utilidade das estratégias treinadas e adotaram-nas como parte do seu elenco de estratégias de compreensão. De qualquer forma, como referem O'Malley e Chamot (1990:193), "Since learning strategies, like language, are cognitive skills, they require extensive practice to become proceduralized", pelo que considero que os resultados poderiam ser mais significativos caso o treino estratégico fosse mais prolongado.

Os resultados obtidos através destes instrumentos são compatíveis com os resultados obtidos da análise comparativa dos resultados dos testes de pré e pós-intervenção, que evidenciam o desenvolvimento da metacognição dos alunos relativamente ao seu processo de compreensão de leitura: o repertório de estratégias metacognitivas de leitura alargou-se, em todas as fases, com maior incidência nas estratégias treinadas na Intervenção. Ainda que não pudesse observar, de forma objetiva, que os alunos haviam desenvolvido a sua autonomia no processo de compreensão de textos, penso que os resultados finais demonstram que as estratégias que utilizei e atividades que promovi fomentaram a capacidade de reflexão dos alunos sobre o seu processo de compreensão de leitura, sobre as estratégias ao seu dispor e as mais adequadas a cada tarefa, texto e pessoa. Considero, também, que seria necessário proceder a um treino mais continuado, estendido no tempo e extensível a outras áreas disciplinares para se poder observar uma maior evolução por parte dos alunos. No entanto, creio que os próprios alunos se consciencializaram das vantagens de abordar o seu processo de leitura e aprendizagem desta forma.

No que ao meu desenvolvimento profissional diz respeito, considero que obtive respostas encorajadoras às hipóteses que coloquei na fase de pré-intervenção relativamente a este tipo de treino estratégico e às suas vantagens no desenvolvimento da autonomia dos alunos, pelo que este deve ser um aspeto privilegiado nas atividades que vier a desenvolver no futuro.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto de Intervenção descrito neste relatório baseou-se na observação, análise, interpretação e ação sobre o processo de compreensão da leitura, numa perspetiva interativa, processual e estratégica. Pretendia avaliar o impacto do treino em estratégias metacognitivas de compreensão da leitura nas representações dos alunos sobre a leitura e o seu próprio processo de aprendizagem, e no desenvolvimento das estratégias de compreensão de leitura. Os resultados deixam antever as repercussões positivas deste tipo de treino, em geral, e no que respeita à leitura, em particular.

Durante a implementação do Projeto, a leitura, a compreensão da leitura e as estratégias de compreensão tornaram-se o foco das atividades, colocando-se, também, os alunos no cerne das decisões sobre o seu processo de compreensão dos textos. A reflexão constituiu a principal ferramenta de aprendizagem, quer em termos individuais, quer numa perspetiva de valorização do trabalho colaborativo, de negociação de sentidos e partilha de experiências. Este foi um aspeto que colocou alguns problemas numa fase inicial, pois afastava-se demasiado das experiências prévias no âmbito da aprendizagem em geral dos alunos.

A reflexão constituiu, também, uma das principais ferramentas de aprendizagem no que diz respeito ao meu próprio desenvolvimento profissional. Aliás, os objetivos delineados no Projeto de Intervenção referiam-se às dimensões pedagógica e investigativa, subjacentes à metodologia de investigação-ação, pelo que o desenvolvimento da autorregulação e auto monitorização foram pontos comuns a ambas as dimensões.

O diagnóstico inicial, efetuado com recurso a vários instrumentos de investigação, permitiu determinar, por um lado, as necessidades e preferências dos alunos, e, por outro lado, estabelecer o ponto de referência para a avaliação do impacto da intervenção.

De forma a promover a tomada de consciência sobre as estratégias de compreensão de leitura mais adequadas a cada aluno, tarefa e texto, nos três momentos de abordagem dos textos, concebi as Grelhas de Autocontrolo de Estratégias de Leitura, que acompanharam o treino de estratégias concretas e orientaram a reflexão dos alunos.

Por outro lado, este instrumento também me permitiu monitorizar a implementação do Projeto, pois a análise dos registos dos alunos permitiu-me realizar uma avaliação preliminar de cada ciclo do treino, auxiliando-me a manter uma postura crítica e reflexiva sobre a minha

prática, no sentido de uma constante aperfeiçoamento na resposta que tentava dar às necessidades dos alunos. A experimentação de várias estratégias, baseando-me na interação entre teoria e prática e no constante questionamento de ambas, conjuntamente com a monitorização constante do processo de implementação do Projeto, promoveram, portanto, o meu desenvolvimento profissional no que respeita à postura reflexiva e aberta à mudança – mais do que isso, promotora de mudança.

No final da intervenção, procedi, também, à recolha de informação que me permitisse avaliar de forma objetiva o resultado da minha intervenção no desempenho dos alunos em tarefas de compreensão de leitura, por um lado, e, principalmente, na forma como os alunos abordavam o processo de compreensão de leitura e na mobilização de estratégias metacognitivas, assim como nas suas representações relativamente à leitura na língua estrangeira e como atividade transversal ao currículo. Os resultados obtidos indicam que o treino estratégico teve um impacto positivo em todas estas dimensões, tendo-se verificado uma melhoria global dos alunos a todos os níveis. Se tivermos em conta o valor positivo que a leitura assume não só na formação dos alunos, tendo em conta o seu carácter transversal ao currículo, mas dos cidadãos, numa sociedade exigente em termos da sua capacidade para interagir com os textos escritos (nas suas diversas formas) e de compreender os contextos diversos em que se movem, então esta deve ser uma área central na sua formação em contexto escolar. Potenciar um contacto significativo autónomo com os textos e capacitar uma postura crítica, através da promoção da autorregulação e autoavaliação do processo de compreensão, poderão, portanto, constituir importantes caminhos para a autonomia na aprendizagem e na vida.

Além disso, no questionário final pude recolher dados adicionais acerca das estratégias que implementei e da opinião dos alunos relativamente à utilidade deste tipo de treino estratégico. Globalmente, as respostas dos alunos indicam que a intervenção teve repercussões positivas nas suas representações relativamente à leitura, ao processo de compreensão, ao seu conhecimento metacognitivo, à transferibilidade das estratégias treinadas e também ao papel ativo que podem desempenhar na sua abordagem ao texto e à aprendizagem. Conjuntamente, a avaliação que fizeram das atividades que promovi foi muito positiva, tal como dos materiais que utilizei e das formas de trabalho privilegiadas, o que me permitiu obter algum sentido de satisfação e confiança pessoal e profissional.

Obviamente, posso apontar algumas limitações inerentes às condições nas quais implementei o projeto, a principal das quais se prende com o reduzido tempo disponível para o

fazer para poder observar resultados significativos. Também porque o treino estratégico e o enfoque processual não fazem parte da rotina dos alunos, penso que, para poder observar uma progressão nos aspetos em que me propus intervir, seria necessário estender no tempo este treino que se concentrou aproximadamente em cinco meses. Outra questão prendeu-se com a dificuldade que os alunos sentiram em refletir sobre as estratégias que empregavam, o que revela a falta de hábito que tinham em proceder a atividades deste tipo, possivelmente devido à pouca importância que é normalmente dada a este aspeto. Aconselhável seria, no meu ponto de vista, estender também os âmbitos do treino, não só à aprendizagem da língua estrangeira, mas concertadamente com outras áreas do currículo.

Portanto, posso concluir que o treino estratégico, não só na área específica da compreensão da leitura, mas noutras áreas específicas da aprendizagem da língua estrangeira ou em áreas transversais ao currículo, deveria ser alvo de consideração por parte de todos os professores, pelo impacto positivo que pode ter na melhoria, não só dos produtos da aprendizagem, mas também na postura dos alunos relativamente ao processo de aprendizagem – uma postura ativa, consciente e reflexiva, com repercussões positivas na motivação e na formação global do aluno.

Em tempos tão desencorajadores para os professores, de uma forma geral, seria muito positivo, na minha opinião, que se criassem condições nas escolas para a partilha e divulgação deste tipo de experiências, de forma a promover a capacitação dos profissionais do ensino, a visão transformadora e disruptiva que permitirá alcançar um sentimento de realização pessoal e profissional, a noção de que é possível fazer a diferença e de que, se queremos mudança, temos que ser também agentes de mudança. Embora existam já alguns espaços para a abordagem deste tipo de assuntos, nomeadamente o Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia (coordenado pela Professora Flávia Vieira), poderia ser bastante proveitoso fazê-lo, também, no espaço escolar. No que a mim diz respeito, pelo fato de já ter alguma experiência de ensino, esta experiência constituiu uma renovação da minha motivação e confiança, exatamente por me ter possibilitado questionar, problematizar, refletir sobre o que fiz e posso fazer, e atuar de forma consciente e apoiada, para participar ativamente de alguma maneira, em maior ou menor escala, na (trans)formação da(s) realidade(s) educativa(s) e das pessoas que neste meu caminho se cruzarem.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACQUARONI MUÑOZ, R. (2004). La Comprensión Lectora. In SANCHEZ LOBATO, J., & SANTOS GARGALLO, I. *Vademécun para la Formación de Profesores*. Madrid: SGEL.
- BACHMAN, L. F. & PALMER, A.S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- BENSON, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Malaysia: Pearson Education Limited.
- BRASSELL, D., & RASINSKI, T. (2008). *Comprehension that Works - Taking Students Beyond Ordinary Understanding to Deep Comprehension*. California: Shell Education.
- CABRERIZO RUIZ, M. A., GÓMEZ SACRISTÁN, M. L., & RUIZ MARTINEZ, A. M. (2007). *Sueña 2 Nueva Edición*. Madrid: Anaya ELE.
- CASSANY, D., LUNA, M., & SANZ, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Madrid: Graó.
- CASTRO, R. V. (1998). *A leitura e a escrita em contexto escolar. Para a caracterização de um campo de investigação*. In CASTRO, R. V. & SOUSA, M. L. D. *Entre linhas paralelas - estudos sobre o português nas escolas* (pp. 39-54). Braga: Angelus Novus, Lda.
- CHAMOT, A. U. (2004). *Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching*. In *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 1, 1, 14-26. Disponível em: <http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.pdf> (consultado a 19/ 12/ 2012).
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.
- DELMASTRO, A. L. (2010). *El andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera*. In *Didáctica, Lengua y Literatura* (vol. 22), pp. 92-124. Disponível em: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA1010110093A/18686> (consultado a 12/ 03/ 2013).
- ESCOLA SECUNDÁRIA D. SANCHO I. (2009). *Projeto Educativo 2009-2013*. Disponível em: http://www.esds1.pt/site1514/images/stories/normativos_escola/projecto_educativo_2009-13.pdf (consultado a 12/ 10/ 2012).
- FERNÁNDEZ, S. (2002). *Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário – Programa de Espanhol, Nível de Iniciação 11º ano*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, E.P.
- FREIRE, P. (1981). *A Importância do Ato de Ler: em Três Artigos que se Completam*. São Paulo: Cortez Editora.
- HOLEC, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.

- IRRAZABAL, N. (2007). *Metacompreensão y Comprensión Lectora*. In *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 10 (pp. 43-60). Disponível em: <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3147076.pdf> (consultado a 13/ 04/ 2013).
- IWAI, Y. (2011). *The Effects of Metacognitive Reading Strategies: Pedagogical Implications for EFL/ESL Teachers*. In *The Reading Matrix*, Vol. 11, N.º 2, pp. 150-159. Disponível em: http://www.readingmatrix.com/articles/april_2011/iwai.pdf (consultado a 6/ 02/ 2013).
- JIMÉNEZ RAYA, M., LAMB, T. & VIEIRA, F. (2007). *Pedagogia para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa - Para um Quadro de Referência do Desenvolvimento do Aluno e do Professor*. Dublin: Authentik.
- KRASHEN, S. (1989). *Language Acquisition and Language Education*. Great Britain: Prentice Hall International (UK) Ltd.
- MATURANO, C. I., SOLIVERES, M. A., & MACÍAS, A. (2002). *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de Ciencias*. Disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21831/21665> (consultado a 25/ 11/ 2012).
- MISTRAL, G. (1979). *Pasión de Leer*. In *Magisterio y Niño* (pp. 101-104). Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- MOKHTARI, K. & SHEOREY, C. (2002). *Measuring ESL Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies*. In *Journal of Developmental Education*, vol. 25-n.º 3 (2-10). Disponível em: http://www.academia.edu/1092365/Measuring_ESL_students_awareness_of_reading_strategies (consultado a 10/12/2012).
- O'MALLEY, J. M., & CHAMOT, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies - What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- ____ (1996). *Why is Culture Important for Language Learning Strategies?*. In Oxford, R. (ed). *Language Learning Strategies around the World: Cross Cultural Perspectives*, pp. ix-xv. Honolulu: University of Hawai'i Press
- PINZÁS, J. (2006). *Guía de Estrategias Metacognitivas para Desarrollar la Comprensión Lectora*. Perú: Fimart S.A.C. Disponível em: <http://www.comprensionlectora.es/lengua/diccionarios/item/download/195.html> (consultado a 20/ 01/ 2013).
- PUENTE, A. (1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Cepe.
- SANTIAGO, Á. W., CASTILLO, M. C. & LUZ, D. (2007). *Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura*. In *Folios*, N.º 26, pp. 27-38. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a03.pdf> (consultado a 23 de outubro de 2012).

- SANZ PASTOR, M. (2002). *Cartas de Amor y Estrategias Metacognitivas*. In GARCÍA, P. (ed). *Didactired V Actividades de la Lengua y Estrategias (Comprensión, expresión, interacción y mediación)* (pp. 96-97). Madrid: Instituto Cervantes - Ediciones SM.
- SOLÉ, I. (2003). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- SOUSA, M. L. D. de (1998a). *Agora não posso. Estou a ler!*. In CASTRO, R. V. & SOUSA, M. L. D. de. *Entre linhas paralelas - estudos sobre o português nas escolas* (pp. 55-70). Braga: Angelus Novus, Lda.
- ____ (1998b). *Da leitura em interação à leitura como interação*. In CASTRO, R. V. de & SOUSA, M. L. D. de. *Entre Linhas Paralelas - estudos sobre o português nas escolas* (pp. 71-127). Braga: Angelus Novus, Lda.
- TODOROV, T. (1980). *Reading as Construction*. In SULEIMAN, S. & CROSMAN, I. *The Reader in the Text - Essays on Audience and Interpretation* (pp. 67-82). Oxford: Princeton University Press.
- URQUHART, S. & WEIR, C. (1998). *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. New York: Longman.
- VAN ESCH, K. (2010). *La Comprensión Lectora del Español como Lengua Extranjera: Necesidades Comunicativas, Objetivos y Métodos de Enseñanza - aprendizaje*. In *Monográficos MarcoEle*, n.º 11 (pp. 274-303). Disponível em: <http://marcoele.com/descargas/navas/13.van-esch.pdf> (consultado a 21/ 04/ 2013).
- VAN KRAAYENOORD, C. E. (2010). *The Role of Metacognition in Reading Comprehension*. In TROLLDENIER, H. P., LENHARD, W. & MARX, P. *Brennpunkte der Gedachtnisforschung entwicklungs und pädagogisch-psychologische Perspektiven* (pp. 277-302). Göttingen, Alemanha: Hogrefe. Disponível em: http://www.i4.psychologie.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06020400/user_upload/Lenhard/Krajenord2010.pdf (consultado a 10/ 04/ 2013).
- VIEIRA, F. (2001). *Planificar e avaliar atividades centradas na competência de aprendizagem*. In *Grupo de Trabalho Pedagogia para a Autonomia, Cadernos 2* (pp. 98-101). Braga: Universidade do Minho.
- ____ & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. In *Cadernos do CCAP. N.º 1*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação Docente.

7. ANEXOS

Anexo 1 – Grelha de observação focalizada: funcionamento do grupo/ turma

Grelha de observação focalizada – funcionamento do grupo/ turma		
Âmbitos	Comportamentos	Ocorrência
Aprendizagem	Os alunos evidenciam uma atitude positiva, envolvendo-se ativamente nas atividades propostas.	NO 1 2 3
	Existem evidências de respeito entre o professor e os alunos.	NO 1 2 3
	Os alunos tratam-se uns aos outros com respeito.	NO 1 2 3
	Os alunos demonstram capacidade de iniciativa e assumem responsabilidades.	NO 1 2 3
	Os alunos estão perfeitamente conscientes e informados acerca do que se espera deles.	NO 1 2 3
	O alunos colocam questões de forma a esclarecerem dúvidas/ aprofundarem conhecimentos.	NO 1 2 3
	Os alunos participam na sua própria avaliação.	NO 1 2 3
	Existem evidências de aprendizagens dos alunos.	NO 1 2 3
	Os alunos aplicam conhecimentos e capacidades a novas situações.	NO 1 2 3
Participação	Os alunos participam nas atividades de forma ordenada.	NO 1 2 3
	Os alunos partilham ideias e ouvem atentamente as ideias uns dos outros.	NO 1 2 3
	Os alunos desafiam-se e questionam-se com respeito.	NO 1 2 3
	A maior parte dos alunos participa nas atividades.	NO 1 2 3
Interação aluno- aluno	Os alunos gostam de colaborar, em pares e em pequenos grupos.	NO 1 2 3
	As discussões dos alunos demonstram raciocínio e aprendizagem acerca dos conceitos abordados nas atividades.	NO 1 2 3
TIC	Os alunos utilizam as tecnologias de informação e comunicação para selecionar e recolher informação necessária para as atividades escolares.	NO 1 2 3
	Os alunos analisam e avaliam a informação recolhida.	NO 1 2 3

Escala:

NO - Caraterística **não observada** **1** - Verifica-se uma ocorrência **mínima** da caraterística em causa **2** - Verifica-se uma ocorrência **média** da caraterística em causa **3** - Verifica-se uma ocorrência **elevada** da caraterística em causa

Observações/ comentários:

Adaptado de:

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente* (Cadernos do CCAP - 2). Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Anexo 2 – Grelha de observação focalizada: atividades de compreensão de leitura

Grelha de observação focalizada – atividades de compreensão de leitura		
Leitura eficiente/ ineficiente (Ur, 1999: 62-63)		
1. Linguagem	Eficiente	Ineficiente
	A linguagem do texto é perceptível para os alunos.	A linguagem do texto é demasiado difícil.
Comentário:		
2. Conteúdo	Eficiente	Ineficiente
	O conteúdo do texto é acessível para os alunos: sabem o suficiente sobre ele para aplicar o seu conhecimento prévio.	O texto é demasiado difícil pois o seu contexto está demasiado afastado do conhecimento e experiência dos alunos.
Comentário:		
3. Velocidade	Eficiente	Ineficiente
	A leitura progride bastante depressa principalmente porque o leitor “automatizou” o reconhecimento de combinações comuns, e não perde tempo a tentar descodificar o significado de novas palavras isoladas ou combinações de palavras.	A leitura é lenta: o leitor não possui um “vocabulário” alargado de itens reconhecidos automaticamente.
Comentário:		
4. Atenção	Eficiente	Ineficiente
	O leitor concentra-se nas partes importantes e lê o resto superficialmente; pode até saltar partes que sabe não serem importantes.	O leitor presta a mesma atenção a todas as partes do texto.
Comentário:		
5. Dificuldades de vocabulário	Eficiente	Ineficiente
	O leitor lida calmamente com o vocabulário desconhecido: tenta inferir o significado pelo contexto, ou ignora-o e continua sem ele; só utiliza o dicionário quando estas estratégias são ineficientes.	O leitor não tolera itens de vocabulário incompreensíveis: para para consultar o dicionário, e/ ou sente-se desencorajado de tentar entender o texto na sua globalidade.
Comentário:		
6. Predições	Eficiente	Ineficiente
	O leitor antecipa, formula hipóteses e predições.	O leitor não antecipa, lida com o texto à medida que avança na leitura.
Comentário:		
7. Informação contextual	Eficiente	Ineficiente
	O leitor possui e usa informação contextual para o ajudar a compreender o	O leitor não possui ou não usa informação contextual.

	texto.	
Comentário:		
8. Motivação	Eficiente	Ineficiente
	O leitor está motivado para ler: interessa-se pelo conteúdo ou sente-se desafiado pela tarefa.	O leitor não demonstra um interesse particular em ler.
Comentário:		
9. Objetivo	Eficiente	Ineficiente
	O leitor tem um objetivo claro para ler: para descobrir algo, por prazer.	O leitor não tem um objetivo claro para além de obedecer à instrução do professor.
Comentário:		
10. Estratégias	Eficiente	Ineficiente
	O leitor usa diferentes estratégias para diferentes tipos de leitura.	O leitor usa as mesmas estratégias para todo o tipo de textos.
Comentário:		

Observações/ comentários:

Bibliografia

Ur, P. (1999). A Course in Language Teaching - Practice and theory. Cambridge: Cambridge University Press.

Anexo 3 – Grelha de observação focalizada: utilização de estratégias metacognitivas de compreensão de leitura

Grelha de observação focalizada – utilização de estratégias metacognitivas de compreensão de leitura

©Circundar o número das estratégias trabalhadas em aulas anteriores.		Ocorrência
A. Pré-leitura Planificar	1. Quando lê um texto, fá-lo com um objetivo em mente.	NO 1 2 3
	2. Pensa sobre aquilo que já sabe sobre o assunto para o ajudar a compreender o que irá ler.	NO 1 2 3
	3. Antes de começar a ler, dá uma vista de olhos pelo texto para tentar perceber do que trata.	NO 1 2 3
	4. Presta atenção, em primeiro lugar, às características do texto, como a sua organização e extensão (tamanho).	NO 1 2 3
	5. Usa características tipográficas, como o negrito ou itálico, para identificar informações importantes.	NO 1 2 3
	6. Pense nas questões às quais gostaria de encontrar resposta no texto	NO 1 2 3
	7. Define as estratégias mais adequadas ao texto e aos seus objetivos.	NO 1 2 3
B. Durante a leitura Monitorizar e supervisionar	8. Identifica o tema.	NO 1 2 3
	9. Reflete sobre se o conteúdo do texto se adequa aos seus objetivos.	NO 1 2 3
	10. Seleciona o que ler com mais atenção e o que ignorar.	NO 1 2 3
	11. Usa informações contextuais para o ajudar a compreender melhor o que está a ler.	NO 1 2 3
	12. Quando encontra informações novas, assegura-se que as compreende.	NO 1 2 3
	13. Tenta antecipar o conteúdo do texto quando o está a ler.	NO 1 2 3
	14. Ajusta a velocidade de leitura de acordo com a dificuldade do que está a ler.	NO 1 2 3
	15. Tenta visualizar a informação do texto.	NO 1 2 3
	16. Quando o texto se torna mais difícil, relê para melhorar a compreensão.	NO 1 2 3
	17. Toma notas enquanto lê.	NO 1 2 3

	19. Sublinha ou rodeia as partes mais importantes do texto.	NO 1 2 3
	20. Tenta relacionar as ideias presentes num texto umas com as outras, recuando e avançando na leitura.	NO 1 2 3
	21. Enquanto lê, traduz da língua estrangeira para português.	NO 1 2 3
	22. Enquanto lê, pensa na informação do texto em português e na língua estrangeira.	NO 1 2 3
C. Pós-leitura Avaliar	23. Verifica se as suas hipóteses sobre o texto estavam certas ou erradas.	NO 1 2 3
	24. Analisa criticamente e avalia a informação presente no texto.	NO 1 2 3
	25. Identifica problemas/ erros.	NO 1 2 3
	27. Emprega estratégias para resolver os problemas/ erros.	NO 1 2 3
	28. Integra as novas informações nos seus esquemas.	NO 1 2 3

Escala:

NO - Caraterística **não observada** **1** - Verifica-se uma ocorrência **mínima** da caraterística em causa **2** - Verifica-se uma ocorrência **média** da caraterística em causa **3** - Verifica-se uma ocorrência **elevada** da caraterística em causa

Observações/ comentários:

Adaptado de:

FERNÁNDEZ, S. *La autoevaluación como estrategia de aprendizaje*. In TOLOSA MONTESINOS, J. & YAGÜE BARREDO, A. (eds.) (2011). Marcoele Revista Electrónica de Didáctica. N.º 13 (pp. 1-15). (disponível em: http://marcoele.com/descargas/13/sonsoles-fernandez_autoevaluacion.pdf - consultado a 10 de novembro de 2012)

MOKHTARI, K. & SHEOREY, R. Measuring ESL Students' Awareness of Reading Strategies. In ANSLEY, A. A. et alii (eds.). (2002). Journal of Developmental Education. Vol. 25, N.º 3. Boone, North Carolina: National Center for Developmental Education. (disponível em: http://www.academia.edu/1092365/Measuring_ESL_students_awareness_of_reading_strategies - consultado a 2 de outubro de 2012) VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. (1993) *Para além dos testes – a avaliação processual na aula de inglês*. Braga: Universidade do Minho.

Anexo 4 – Adaptação do teste SORS

Utilização de estratégias metacognitivas de compreensão de leitura

Assinala para cada afirmação a frequência com que realizas as seguintes atividades. Nota que não há respostas certas ou erradas, pelo que deves assinalar para cada afirmação a opção que melhor se aplica no teu caso.

A. Estratégias globais

	Nunca/ quase nunca	Ocasio almente	Às vezes (cerca 50% das vezes)	Normal- mente	Sempre/ quase sempre
1. Quando leio um texto, faço-o com um objetivo em mente.					
2. Penso sobre aquilo que já sei sobre o assunto para me ajudar a compreender o que estou a ler.					
3. Antes de começar a ler, dou uma vista de olhos pelo texto para tentar perceber do que trata.					
4. Reflito sobre se o conteúdo do texto se adequa aos meus objetivos.					
5. Quando revejo o texto, presto atenção, em primeiro lugar, às suas características, como a sua organização e extensão (tamanho).					
6. Quando estou a ler, escolho o que ler com mais atenção e o que ignorar.					
7. Uso as figuras, gráficos e tabelas que acompanham o texto para me ajudar a compreendê-lo.					
8. Uso informações contextuais para me ajudar a compreender melhor o que estou a ler.					
9. Uso características tipográficas, como o negrito ou itálico, para identificar informações importantes.					
10. Analiso criticamente e avalio a informação presente no texto.					
11. Quando encontro informações novas, asseguro-me que as compreendo.					
12. Tento antecipar o conteúdo do texto quando o estou a ler.					
13. Verifico se as minhas hipóteses sobre o texto estavam certas ou erradas.					

B. Estratégias de resolução de problemas

	Nunca/ quase nunca	Ocasio nalmen te	Às vezes (cerca 50% das vezes)	Normal- mente	Sempre / quase sempre
1. Leio devagar e cuidadosamente para me assegurar que entendo o que estou a ler.					
2. Quando me desconcentro, tento voltar atrás.					
3. Ajusto a minha velocidade de leitura de acordo com o que estou a ler.					
4. Quando o texto é mais difícil, presto mais atenção ao que estou a ler.					
5. Faço pausas para pensar sobre o que estou a ler.					
6. Tento visualizar a informação do texto para me ajudar a lembrar-me do que estou a ler.					
7. Quando o texto se torna mais difícil, releio-o para melhorar a minha compreensão.					
8. Quando leio, tento adivinhar o significado de palavras ou expressões que não conheço.					

C. Estratégias de apoio

	Nunca/ quase nunca	Ocasion almente	Às vezes (cerca 50% das vezes)	Normal- mente	Sempre / quase sempre
1. Tomo notas enquanto leio para me ajudar a compreender o que estou a ler.					
2. Releio em voz alta as partes do texto que não entendi.					
3. Sublinho ou rodeio partes mais importantes do textos para me ajudar a lembrar-me delas.					
4. Utilizo materiais de referência (por ex. dicionário) para me ajudar a compreender o que estou a ler.					
5. Ponho as ideias do texto nas minhas próprias palavras para entender melhor o que estou a ler.					
6. Tento relacionar as ideias presentes num texto umas com as outras, recuando e avançando na leitura.					
7. Penso nas questões às quais gostaria de encontrar resposta no texto					
8. Enquanto estou a ler, traduzo da língua estrangeira para português.					
9. Enquanto estou a ler, penso na informação do texto em português e na língua estrangeira.					

Adaptado do teste SORS - Survey of Reading Strategies, de Mokhtari & Sheorey (in *Measuring ESL Students' Awareness of Reading Strategies*, Journal of Developmental Education, 2002)

Anexo 5 – Teste de pré-intervenção

Agrupamento de Escolas D. Sancho I 2012/ 2013 	Espanhol Iniciação (Formação Específica)	
	Clase: 1108	Prueba de pre-intervención

EL ORIGEN DE *CIEN AÑOS DE SOLEDAD*

Gabriel García Márquez, premio Nobel de literatura en 1982, ha contado en diversas ocasiones cómo encontró la inspiración definitiva para escribir su obra más universal, *Cien años de soledad*. La obra, una de las más traducidas y, seguramente, leídas en español, relata la historia de la familia Buendía a lo largo de varias generaciones en el pueblo ficticio de Macondo.

El premio Nobel de Literatura viajaba en automóvil con su familia desde la ciudad de México a Acapulco, sobre el océano Pacífico, cuando, a la altura de Cuernavaca, tuvo un percance y decidió desistir de la travesía. A partir de este punto hay múltiples conjeturas sobre el famoso episodio. Unos dicen que se le atravesó una res, otros que se le averió el auto... Nada claro y, sin embargo, todas las versiones, incluidas las contadas por él, coinciden en que en ese instante de enero de 1965 García Márquez vislumbró por fin las **claves** que andaba buscando para escribir su primera gran novela.

Al evocar aquel momento mágico de iluminación, García Márquez diría mucho después que tenía tan madura la novela que "hubiera podido dictarle allí mismo, en la carretera de Cuernavaca, el primer capítulo, palabra por palabra, a una mecanógrafa". Sus amigos, también grandes escritores latinoamericanos, tuvieron la impresión, al leer las primeras líneas de la obra, de que su amigo no estaba elaborando una obra inmortal.

A finales de 1966, la editorial argentina Sudamericana aceptó, **deslumbrada**, los textos mecanografiados de *Cien años de soledad* y en 1967 publicó la obra con éxito descomunal. La novela vendió 15000 ejemplares en las primeras semanas solo en la capital argentina; hasta la fecha se han vendido más de 30 millones y ha sido traducida a 35 idiomas.

(adaptado de Examen DELE B1 24 mayo 2008)

PREGUNTAS

<p>1. Según el texto, <i>Cien años de soledad</i> es la obra más...</p> <p>a) conocida de García Márquez. b) traducida en español. c) leída por varias generaciones.</p> <p>2. Según el texto, García Márquez decidió escribir su obra cuando...</p> <p>a) tuvo un accidente de circulación. b) hacia un viaje por México. c) habló con sus amigos escritores.</p> <p>3. El texto dice que <i>Cien años de soledad</i> fue publicada...</p> <p>a) por su mecanógrafa. b) por escritores amigos. c) en Argentina.</p>	<p>4. ¿Qué significa, en la línea 10, la palabra "claves"?</p> <p>a) objetos para abrir puertas. b) imágenes. c) ideas principales.</p> <p>5. ¿A qué "momento mágico de iluminación" se refiere el autor en el tercer párrafo?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>6. En tu opinión, ¿por qué se dice en el último párrafo que la editorial Sudamericana estaba "deslumbrada" por la obra?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--	---

7. Sugiere un título diferente para el texto.

8. ¿Has encontrado algún obstáculo en el texto que dificulte su comprensión? Sí NO

Si tu respuesta es afirmativa, subraya la dificultad en el texto e indica en qué consiste.

9. ¿Hay en el texto palabras que no sabes lo que significan? Enuméralas

10. Si tu respuesta a la pregunta 9 ha sido afirmativa, ¿qué hiciste cuando encontraste esas palabras?

(Puedes marcar más de una opción.)

– Seguí leyendo.

– Traté de deducir lo que significan en el contexto.

– Lamenté no tener en este momento un diccionario para buscarlas.

– Ninguna de las anteriores.

¿Qué hiciste entonces? _____

11. ¿Has podido relacionar lo que leiste con algo que supieras de antes? ¿Con qué?

12. ¿Hay información en el texto que no está de acuerdo con lo que sabías de antes?

13. ¿Te parece que al texto le falta información? ¿Cuál sería?

14. Enumera los pasos que sigues en general para comprender un texto.

(adaptado de Maturano, C. I., Soliveres, M. A. & Macías, A., *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de Ciencias*)

Anexo 6 – Grelha de monitorização de atividades – desenvolvimento da autonomia: papéis do aluno

Grelha de monitorização de atividades – desenvolvimento da autonomia: papéis do aluno	
1. Reflexão	Comentários
<p>A atividade promove a consciencialização do saber?</p> <p>Dimensão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos formais da língua <input type="checkbox"/> • Propriedades pragmáticas da língua <input type="checkbox"/> • Aspectos socioculturais <input type="checkbox"/> 	
<p>A atividade promove a consciencialização do processo de aprendizagem?</p> <p>Dimensões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido de autocontrolo, autoestima, autoconfiança <input type="checkbox"/> • Atitudes, representações, crenças <input type="checkbox"/> • Preferências e estilos <input type="checkbox"/> • Finalidades e prioridades <input type="checkbox"/> • Estratégias (cognitivas, metacognitivas, socio afetivas) <input type="checkbox"/> • Tarefas (enfoque, finalidade, pressupostos, requisitos) <input type="checkbox"/> • Processo didático (objetivos, atividades, materiais, avaliação, papéis...) <input type="checkbox"/> 	
2. Experimentação	
<p>A atividade promove a experimentação de estratégias de aprendizagem?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descobrir e experimentar estratégias na aula <input type="checkbox"/> • Usar estratégias fora da aula <input type="checkbox"/> • Explorar recursos/ situações (pedagógicos / não-pedagógicos) <input type="checkbox"/> 	
3. Regulação	
<p>A atividade promove a regulação de experiências de aprendizagem?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regular/ avaliar atitudes, representações, crenças <input type="checkbox"/> • Regular/ avaliar conhecimento e capacidade estratégicos <input type="checkbox"/> • Avaliar resultados e progressos da aprendizagem <input type="checkbox"/> 	

<ul style="list-style-type: none"> • Identificar problemas e necessidades de aprendizagem <input type="checkbox"/> • Definir objetivos de aprendizagem <input type="checkbox"/> • Fazer planos de aprendizagem <input type="checkbox"/> • Avaliar o processo didático <input type="checkbox"/> 	
4. Negociação	
<p>A atividade promove a co construção de experiências de aprendizagem?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar em colaboração com os pares <input type="checkbox"/> • Trabalhar em colaboração com o professor <input type="checkbox"/> • Tomar iniciativas, realizar escolhas, tomar decisões <input type="checkbox"/> 	

Observações:

Adaptado de:
Vieira, F. (2001). *Planificar e avaliar actividades centradas na competência de aprendizagem..* Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, *Cadernos 2*, (pp. 98-101). Braga: Universidade do Minho

Anexo 7 – Grelha de Autocontrolo de Estratégias de Leitura

	Agrupamento de Escolas D. Sancho I 2012/ 2013	
	Espanhol Iniciação – Formação Específica	Classe: 1108
	Nombre: _____ N.º: _____	

¿Cómo estoy aprendiendo a comprender lo que leo?

¿Qué haces para comprender lo que lees?

Marca (Sí), (No) o (No estoy seguro/ No siempre).

¿Qué es más difícil para ti?

Marca con un círculo (Ⓢ) el número correspondiente.

¿Qué preguntas puedo plantearme?

Antes de leer,		
___	1. establezco un objetivo de lectura	¿Para qué voy a leer este texto?
___	2. pienso sobre lo que sé sobre el asunto/ características del texto	¿Qué sé sobre este tipo de textos; qué sé sobre esto;; de qué va a tratar este texto?
___	3. me planteo preguntas que me gustaría ver respondidas	¿Qué quiero saber?
___	4. defino las estrategias más adecuada al texto y mis objetivos	¿Cómo voy a leer este texto?
¿Cómo lo hago/ voy a hacer?		
¿Crees que estas estrategias te han funcionado? ¿Cuál/ cuáles te ha(n) funcionado mejor? ¿Por qué? ¿La(s) vas a utilizar en otras ocasiones?		

¿Cómo estoy aprendiendo a comprender lo que leo?

¿Qué haces para comprender lo que lees?

Marca (Sí), (No) o (No estoy seguro/ No siempre).

¿Qué es más difícil para ti?

Marca con un círculo (⓪) el número correspondiente.

¿Qué preguntas puedo plantearme?

Durante la lectura,		
___	5. identifico el tema	¿Cuál es la idea general del texto?
___	6. determino que aspectos son los más importantes	¿Qué tengo que leer con más atención; qué puedo leer más deprisa?
___	7. pienso sobre si estoy logrando mis objetivos	¿Estoy encontrando las respuestas a las preguntas que me planteé?
___	8. me planteo preguntas sobre lo que estoy leyendo	¿Cómo se relaciona esta idea con la anterior; qué información encontraré enseguida?
___	9. creo un mapa mental/ una imagen mental de lo que estoy leyendo	¿De qué ideas/ imágenes me acuerdo?
___	10. sintetizo las ideas principales mientras leo	¿Cuál es la información más importante de este párrafo; como puedo resumirlo; cómo puedo destacar la información más importante?
___	11. detecto dificultades en la comprensión	¿Qué no comprendo, qué informaciones no consigo relacionar con las otras; qué palabras/ frases no comprendo?
___	12. identifico las causas de las dificultades	¿Por qué no comprendo?
___	13. utilizo estrategias para resolver las dificultades	¿Qué tengo que releer; cómo puedo descubrir el significado de esta palabra?
¿Cómo lo hago/ voy a hacer?		
¿Crees que estas estrategias te han funcionado? ¿Cuál/ cuáles te ha(n) funcionado mejor? ¿Por qué? ¿La(s) vas a utilizar en otras ocasiones?		

¿Cómo estoy aprendiendo a comprender lo que leo?

¿Qué haces para comprender lo que lees?

Marca (Sí), (No) o (No estoy seguro/ No siempre).

¿Qué es más difícil para ti?

Marca con un círculo (○) el número correspondiente.

¿Qué preguntas puedo plantearme?

Después de leer,		
—	14. compruebo si he comprendido el sentido global del texto	¿De qué trata este texto?
—	15. compruebo si he comprendido el texto	¿Qué he aprendido con este texto; qué preguntas puedo responder tras haberlo leído; cómo puedo resumir su contenido; cómo puedo hacer un esquema con las ideas principales?
—	16. comparo mis previsiones con el contenido del texto	¿Lo que pensaba sobre el contenido del texto estaba correcto?
—	17. identifico problemas/ errores	¿Qué ideas/ aspectos no comprendí?
—	18. planteo soluciones para los problemas/ errores	¿Qué partes debo releer para intentar comprender mejor; qué partes puedo discutir con alguien?
—	20. pienso sobre lo que he aprendido del asunto	¿Cómo se relaciona este texto con lo que sabía de antes; dónde puedo buscar más informaciones sobre este tema?
¿Cómo lo hago/ voy a hacer?		
¿Crees que estas estrategias te han funcionado? ¿Cuál/ cuáles te ha(n) funcionado mejor? ¿Por qué? ¿La(s) vas a utilizar en otras ocasiones?		

Adaptado de SIM-SIM, I., *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*, Lisboa (2007) e VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A., *Para além dos testes – a avaliação processual na aula de inglês*. Braga (1993)

Anexo 8 - Quadro síntese planificação da aula 2

Aula 2 – 14/ 02/ 2013 (135 m)	
Objetivos Gerais:	
Construir a consciência de que a reflexão sobre a língua e sobre a maneira como cada um aborda a sua aprendizagem tem uma repercussão positiva no seu processo de aprendizagem.	
Objetivos Específicos	Atividades
<p>Promover a discussão sobre os fatores afetivos que condicionam a visão dos alunos relativamente à leitura.</p> <p>Promover a tomada de consciência da frequência/ importância das atividades de leitura, numa perspetiva transversal ao currículo.</p> <p>Desenvolver a expressão oral através da interação P/A e A/ A.</p>	<p>¿Cómo ves la lectura?</p> <p>Discussão do resultado de algumas das questões do questionário inicial relativas à importância da leitura nas aulas de Espanhol.</p> <p>Reflexão sobre as atividades de leitura na aula de Espanhol e noutras disciplinas.</p>
<p>Mobilizar conhecimentos prévios como estratégia para a leitura de textos.</p> <p>Identificar os mecanismos de coesão textual que permitem organizar o sentido do texto</p> <p>Desenvolver estratégias de leitura para apreender o sentido global (skimming).</p> <p>Entender a leitura como processo individual e colaborativo.</p> <p>Desenvolver estratégias sociais de aprendizagem.</p> <p>Estabelecer relações entre as informações do texto.</p>	<p>Leer es...</p> <p>Atividade de texto-puzzle em grupo: leitura de textos de autores hispano-americanos e portugueses sobre a importância da leitura. Mobilização de conhecimentos prévios sobre os autores dos textos.</p> <p>Completar a frase “Leer es...” com as informações presentes nos textos. Expressão de concordância/ discordância das opiniões expressas pelos autores.</p>
<p>Aproximar a experiência pessoal à leitura.</p> <p>Promover uma aproximação pessoal entre alunos e professora.</p>	<p>Te digo lo que leo, dime quien soy</p> <p>Dedução de características pessoais da professora a partir das suas preferências de leitura.</p>
<p>Entender a leitura como atividade transversal à vida.</p> <p>Planificar o processo de leitura a partir da definição de um objetivo de leitura.</p>	<p>¿Mirando se lee?</p> <p>Reflexão sobre o papel da leitura no quotidiano dos alunos, a partir do resultado de algumas perguntas do questionário inicial.</p> <p>Estabelecimento de objetivos de leitura para diversos tipos de textos, em situações do quotidiano.</p> <p>Descrição dos procedimentos para a leitura de um texto com um objetivo específico, em grupos de trabalho.</p>
<p>Tomar consciência do caráter ativo do processo de leitura.</p> <p>Aproximar a experiência pessoal à leitura no âmbito de necessidades comunicativas quotidianas.</p> <p>Encarar a compreensão de leitura como destreza necessária à aprendizagem da língua estrangeira.</p>	<p>Leer... el amor</p> <p>Reflexão sobre o processo de leitura de uma carta de amor, tendo em conta o objetivo de leitura e tipologia textual.</p> <p>Confronto da descrição efetuada pelos alunos com a descrição efetuada no texto.</p>
<p>Desenvolver a expressão oral através da interação P/A e A/ A.</p> <p>Gerar hipóteses e relacionar com situações reais a partir do título da canção.</p> <p>Desenvolver atitudes de interesse e empatia relativamente à cultura alvo.</p> <p>Aplicar conteúdos adquiridos previamente em novas situações.</p> <p>Realizar inferências a partir de pistas contextuais.</p> <p>Reforçar a compreensão oral/ audiovisual.</p> <p>Alargar o campo semântico do amor/ relações amorosas.</p>	<p>Amor en tiempos de cólera</p> <p>Atividades de pré-audição: estabelecimento de hipóteses a partir do título; ativação de conhecimentos prévios sobre os atentados de 15 de março na rede ferroviária de Madrid.</p> <p>Atividade de compreensão de leitura da letra da canção: completar letra a partir de pistas contextuais. Atividade de compreensão auditiva para comparar letra original com as suas opções.</p> <p>Realização de mapa de ideias com palavras/ expressões do campo lexical do amor, a partir de nova audição da canção.</p> <p>Exercício de vocabulário com palavras/ expressões do</p>

	campo lexical do amor. Audição da canção para fruição.
Assumir um papel ativo e consciente na reflexão sobre o seu processo de aprendizagem, na dimensão do conhecimento da tarefa.	Realização do sumário da aula pelos alunos.

Anexo 9 - Quadro síntese planificação da aula estratégias de pré-leitura: planificação

Aula 3 – 19/ 02/ 2013 (90 m)	
Objetivos Gerais:	
<p>Fomentar a aplicação das estratégias de leitura mais adequadas ao contexto, à situação e ao estilo de aprendizagem do aluno, na fase de pré leitura.</p> <p>Fomentar a reflexão sobre o processo de aprendizagem de maneira a promover a mobilização de estratégias de metacompreensão de leitura.</p> <p>Promover a reflexão sobre a organização discursiva de um relato no passado.</p> <p>Consolidar o uso dos tempos do Passado para relacionar acontecimentos do passado.</p>	
Objetivos Específicos	Atividades
Reconhecer a importância da definição do objetivo de leitura como estratégia de pré leitura.	Motivação Atividade lúdica sobre a importância da definição de um objetivo para a planificação de uma atividade.
Promover a reflexão dos alunos sobre as estratégias de leitura que mobilizam, tendo em conta uma experiência concreta. Desenvolver a expressão oral através da interação P/A e A/ A.	¿Adivina qué texto tengo! Reflexão sobre a forma como a tipologia textual condiciona o processo de leitura, a partir de imagens de diversos tipos de textos.
Treinar estratégias de pré-leitura Mobilizar conhecimentos prévios na fase de pré-leitura. Promover estratégias sociais de aprendizagem. Reconhecer o sentido pessoal que podem adquirir as palavras do título. Inferir a informação contida e insinuada no título da notícia. Estabelecer hipóteses acerca do conteúdo da notícia pelas pistas contidas no título.	En las noticias Estabelecimento de previsões acerca do conteúdo do texto baseando-se na sua estrutura. Formulação de hipóteses acerca do conteúdo do texto a partir do título e aspetos para textuais. Revisão de conteúdos lexicais relativos às secções de um jornal.
Estabelecer hipóteses acerca do conteúdo da notícia pelas pistas contidas no título. Introduzir visualmente o contraste entre os tempos do Passado. Praticar os diferentes usos dos diferentes tempos do passado, sobretudo o Pretérito Pluscuamperfecto, Perfecto, Imperfecto e Indefinido, como tempos básicos da narração de acontecimentos no passado.	¿Qué pasó? Atividade de revisão e ampliação de conteúdos lexicais relativos à secção de “Sucesos” num jornal. Formulação de hipóteses acerca do conteúdo de textos a partir de palavras contidas no título. Elaboração de cronologia de acontecimentos a partir da leitura de notícias. Conjugação de verbos nos vários tempos do Passado de acordo com a cronologia elaborada.
Refletir criticamente sobre as estratégias de pré leitura mais adequadas às suas preferências pessoais e contexto.	Planifico mi lectura Análise e preenchimento da Grelha de Autocontrolo de estratégias de leitura, na fase de pré-leitura.
Assumir um papel ativo e consciente na reflexão sobre o seu processo de aprendizagem, na dimensão do conhecimento da tarefa.	Realização do sumário da aula pelos alunos.

Anexo 10 – Quadro síntese planificação das aulas estratégias durante a leitura: monitorização

Aula 4 – 26/ 02/ 2013 (90 m)	
<p>Objetivos Gerais: Fomentar a reflexão sobre o processo de aprendizagem de maneira a promover a mobilização de estratégias de metacompreensão de leitura. Desenvolver a aplicação das estratégias de leitura mais adequadas ao contexto, à situação e ao estilo de aprendizagem do aluno, na fase durante a leitura (monitorização e controlo). Estimular a capacidade de se distanciar de atitudes convencionais relativas às diferenças culturais. Favorecer uma atitude de empatia em relação à cultura alvo. Promover a reflexão sobre a organização discursiva do texto argumentativo.</p>	
Objetivos Específicos	Atividades
<p>Desenvolver a expressão oral através da interação P/A e A/ A. Desenvolver estratégias de leitura para selecionar informação específica (scanning). Promover a utilização das TIC como fonte de informação e acesso à cultura alvo.</p>	<p>Motivação Atividade de relação com conhecimentos prévios ao nível lexical. Atividade de pesquisa sobre referentes culturais abordados no texto a analisar em seguida.</p>
<p>Promover a apropriação dos elementos linguísticos que dão coerência e coesão ao discurso. Desenvolver a capacidade de reconstruir o sentido de um texto à medida que avança na leitura. Desenvolver estratégias de leitura para captar o sentido global (skimming). Promover a reflexão dos alunos sobre as estratégias de leitura que mobilizam, tendo em conta uma experiência concreta. Avaliar a adequação de uma estratégia concreta à tarefa/ texto em concreto. Relacionar as informações presentes no texto com o seu conhecimento prévio. Formular perguntas sobre o texto durante a leitura para monitorizar a sua compreensão. Monitorizar o seu processo de leitura, identificando dificuldades e avaliando a adequação das estratégias empregues (estratégias metacognitivas durante a leitura). Desenvolver a capacidade de se distanciar de atitudes convencionais relativas às diferenças culturais.</p>	<p>España no es Portugal Atividade de formulação de hipóteses sobre o conteúdo do texto a partir do título e das informações recolhidas na atividade anterior. Reflexão sobre as estratégias de pré-leitura mais adequadas à tipologia textual (texto argumentativo). Atividade de leitura do primeiro e último parágrafos do texto de forma a captar o sentido global do texto. Atividade de leitura em grande grupo, com a professora a modelar através do “think aloud” as perguntas que se podem colocar durante a leitura. Construção de um esquema concetual, adequado à estrutura do texto argumentativo, à medida que leem o texto. Atividade de leitura do texto por partes e em grupo, de forma a antecipar o conteúdo do texto e formular perguntas. Seleção das palavras-chave e ideias principais de cada parágrafo. Construção de esquema concetual a partir das palavras-chave e ideias principais selecionadas pelos alunos. Leitura em voz alta do texto de forma a avaliar a adequação da seleção efetuada pelos alunos dos elementos a incluir no esquema concetual. Reflexão sobre se o conteúdo do texto se adequa às hipóteses iniciais sobre a forma como os espanhóis veem os portugueses, levando à desconstrução dos estereótipos e preconceitos, e à relativização do seu ponto de vista</p>
<p>Assumir um papel ativo e consciente na reflexão sobre o seu processo de aprendizagem, na dimensão do conhecimento da tarefa.</p>	<p>Realização do sumário da aula pelos alunos.</p>

Aula 5 – 5/ 03/ 2013 (90 m)	
<p>Objetivos Gerais: Fomentar a reflexão sobre o processo de aprendizagem de maneira a promover a mobilização de estratégias de metacompreensão de leitura. Desenvolver a aplicação das estratégias de leitura mais adequadas ao contexto, à situação e ao estilo de</p>	

aprendizagem do aluno, na fase durante a leitura (monitorização e supervisão).
Favorecer uma atitude de empatia em relação à cultura alvo.
Promover a reflexão sobre a organização discursiva do texto argumentativo.

Objetivos Específicos	Atividades
Desenvolver a expressão oral através da interação P/A e A/ A. Reforçar a compreensão oral/ audiovisual. Promover a expressão oral, através de atividades comunicativas próximas da experiência dos alunos.	Motivação Visionamento de vídeo com imagens de uma manifestação nas ruas de Madrid (16 de fevereiro 2013) para uma seleção das palavras/ expressões relacionadas com o tema tratado na aula anterior. Atividade de escrita, em pares, do título e lead de uma notícia sobre este tema. Atividade de role-play para a apresentação das notícias elaboradas pelos alunos.
Refletir sobre a adequação das estratégias de leitura empregues em situações concretas. Compreender a influência que a macroestrutura textual influencia a seleção de estratégias de leitura. Regular o seu processo de compreensão de leitura, detetando problemas, identificando as suas causas e mobilizando estratégias para a sua resolução. Desenvolver estratégias de leitura para captar o sentido global (skimming). Promover a reflexão dos alunos sobre as estratégias de leitura que mobilizam, tendo em conta uma experiência concreta. Avaliar a adequação de uma estratégia concreta à tarefa/ texto em concreto. Entender as estratégias de compreensão durante a leitura como processo ativo de autoquestionamento. Treinar estratégias de compreensão durante a leitura. Promover estratégias sociais de aprendizagem.	Releio el texto Reflexão sobre as atividades de compreensão sobre o texto “España no es Portugal” realizadas na aula anterior, nomeadamente as estratégias de pré-leitura através da respostas às perguntas: “¿Qué sé?” e “¿Qué quiero saber?” Continuação da construção do esquema concetual iniciado na aula anterior. Análise crítica dos argumentos e contra-argumentos selecionados pelos alunos. Atividade de grupo de formulação de perguntas sobre a informação que se encontra no parágrafo seguinte do texto, a partir da leitura da primeira frase de cada parágrafo. Confronto com hipóteses iniciais. Atividade de grupo de formulação de exercícios sobre o texto, de forma a avaliar a compreensão.
Desenvolver uma atitude de empatia em relação à cultura alvo. Fomentar o espírito crítico, desenvolvendo a capacidade de expressão escrita.	¿Portugal no es España? Elaboração de um comentário crítico ao texto, a partir da leitura dos comentários dos leitores do texto no site do jornal.
Refletir criticamente sobre as estratégias de compreensão durante a leitura mais adequadas às suas preferências pessoais, tarefa e contexto.	Monitorizo mi lectura Análise e preenchimento da Grelha de Autocontrolo de estratégias de leitura, na fase durante a leitura.
Assumir um papel ativo e consciente na reflexão sobre o seu processo de aprendizagem, na dimensão do conhecimento da tarefa.	Realização do sumário da aula pelos alunos.

Aula 6 – 3/ 04/ 2013 (90 m)

Objetivos Gerais:

Fomentar a reflexão sobre o processo de aprendizagem de maneira a promover a mobilização de estratégias de metacompreensão de leitura.
Desenvolver a aplicação das estratégias de leitura mais adequadas ao contexto, à situação e ao estilo de aprendizagem do aluno, na fase durante a leitura (monitorização e supervisão).
Promover uma atitude crítica relativamente à responsabilidade social das empresas e cidadãos em geral no que respeita aos problemas ambientais.

Objetivos Específicos	Atividades
Desenvolver a expressão oral através da interação P/A e A/ A. Refletir sobre o seu processo de aprendizagem e as	Motivação Reflexão sobre significado da palavra “metacognição” e relação com atividades das aulas anteriores.

estratégias que mobiliza.	
<p>Refletir sobre a adequação das estratégias de leitura empregues em situações concretas.</p> <p>Treinar estratégias de pré leitura.</p> <p>Definir perguntas prévias à leitura do texto.</p> <p>Regular o seu processo de compreensão de leitura, detetando problemas, identificando as suas causas e mobilizando estratégias para a sua resolução.</p> <p>Promover a reflexão dos alunos sobre as estratégias de leitura que mobilizam, tendo em conta uma experiência concreta.</p> <p>Avaliar a adequação de uma estratégia concreta à tarefa/ texto em concreto.</p> <p>Visualizar estratégias de compreensão durante a leitura como processo ativo de autoquestionamento.</p> <p>Formular perguntas sobre o texto durante a leitura para monitorizar a sua compreensão.</p> <p>Tomar consciência do papel das empresas tecnológicas na poluição do meio ambiente.</p> <p>Treinar estratégias de compreensão durante a leitura.</p> <p>Promover estratégias sociais de aprendizagem.</p> <p>Avaliar o seu processo de leitura, identificando dificuldades e avaliando a adequação das estratégias empregues.</p>	<p>“El margen metacognitivo”</p> <p>Análise da organização gráfica da ficha “Navegar por la red también contamina” e relação com o treino em estratégias de leitura.</p> <p>Prática autónoma de estratégias de pré-leitura.</p> <p>Apresentação da técnica da margem metacognitiva que pretende levar ao desenvolvimento da linguagem interna, ou voz metacognitiva, relativamente à compreensão da leitura. Na terceira coluna da tabela com o texto os alunos registam as suas ideias conforme o vão lendo, através de símbolos e palavras que expressem as suas reações e linguagem interna, nomeadamente através de perguntas que lhes vão surgindo durante a leitura.</p> <p>Apresentação de uma sugestão de código para representar esta voz metacognitiva e um resumo dos passos que a seguir durante a leitura para a monitorizar.</p> <p>Leitura do texto, fazendo registos nas colunas ao lado.</p> <p>Comparação das suas anotações com um colega e partilha em grande grupo para discutir as semelhanças/ diferenças encontradas.</p>
Refletir criticamente sobre as estratégias de compreensão durante a leitura mais adequadas às suas preferências pessoais, tarefa e contexto.	Monitorizo mi lectura
Assumir um papel ativo e consciente na reflexão sobre o seu processo de aprendizagem, na dimensão do conhecimento da tarefa.	<p>Análise e preenchimento da Grelha de Autocontrolo de estratégias de leitura, na fase durante a leitura.</p> <p>Realização do sumário da aula pelos alunos.</p>

Anexo 11 - Quadro síntese planificação das aulas estratégias de pós-leitura: avaliação

Aula 7 – 17/ 04/ 2013 (45 m)/ 24/ 04/ 2013 (45 m)	
Objetivos Gerais:	
Fomentar a aplicação das estratégias de metacompreensão mais adequadas ao seu estilo de aprendizagem e à tarefa, nas suas dimensões de planificação, monitorização e avaliação.	
Proceder à prática supervisionada de estratégias de metacompreensão de leitura, na fase de avaliação.	
Estimular o entendimento da leitura como processo transacional, através do qual o significado do texto se constrói na interação com o leitor.	
Promover uma aproximação à cultura alvo, através do contato com a sua literatura.	
Estimular atitudes de cidadania participativa relacionadas com a consciência ambiental.	
Objetivos Específicos	Atividades
Desenvolver a expressão oral através da interação P/A e A/ A	Motivação
Reforçar a compreensão oral/ audiovisual	Audição de excerto de filme baseado no livro “Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar” para estabelecimento de hipóteses sobre o texto e formulação de questões para obter as informações de pré-leitura que considerem necessárias.
Promover a formulação e reajustamento de hipóteses a partir de pistas textuais e contextuais.	Estabelecimento de hipóteses acerca da tipologia textual e aspetos a ter em conta na leitura deste tipo de texto.
Definir perguntas prévias à leitura do texto.	Segunda audição, de olhos fechados, para a formação de uma imagem mental, nomeadamente no que diz respeito às personagens e espaço. No final da segunda audição, os alunos partilham as suas ideias acerca do que ouviram.
Compreender a influência que a macroestrutura textual tem na seleção de estratégias de leitura.	
Transmitir uma interpretação pessoal do texto, através da formação de uma imagem mental, e confrontá-la com a visão de outros.	

<p>Desenvolver a capacidade de reconstruir o sentido de um texto à medida que avança na leitura.</p> <p>Regular o seu processo de compreensão de leitura, detetando problemas, identificando as suas causas e mobilizando estratégias para a sua resolução.</p> <p>Desenvolver estratégias de leitura para captar o sentido global (skimming).</p> <p>Promover estratégias sociais de aprendizagem.</p> <p>Praticar o uso de procedimentos metacognitivos durante e após a realização das tarefas.</p>	<p>Projeção do vídeo e comparação das hipóteses com o vídeo original.</p> <p>“Historia de una gaviota”</p> <p>Apresentação de informações relativas ao autor e localização do excerto na obra, de forma a promover o estabelecimento de hipóteses acerca do conteúdo do texto. Formulação de perguntas prévias à leitura do texto, a partir da leitura do primeiro parágrafo.</p> <p>Reflexão sobre as três fases de compreensão de textos trabalhadas em aulas anteriores.</p> <p>Apresentação da atividade seguinte na qual irão praticar a fase de avaliação da compreensão da leitura (pós leitura), referida na aula anterior, nomeadamente através da realização de um resumo que reflita a sua interpretação pessoal do texto.</p>
<p>Compreender criticamente um texto literário, envolvendo-se emocionalmente.</p> <p>Selecionar aspetos individualmente significativos para alargar a compreensão do texto.</p> <p>Negociar um sentido coletivo para uma representação visual que inclua as suas perceções individuais.</p> <p>Praticar a estratégia de visualização durante a leitura.</p> <p>Cooperar de forma eficaz em grupos de trabalho, contribuindo para a criação e manutenção de relações de colaboração e confiança entre os membros do grupo.</p> <p>Avaliar o seu processo de leitura, identificando dificuldades e avaliando a adequação das estratégias empregues.</p> <p>Desenvolver uma atitude de empatia relativamente ao mundo hispânico através do conhecimento de catástrofes ambientais relevantes.</p>	<p>“El texto así lo vemos”</p> <p>Atividade de grupo para a leitura e elaboração de resumo visual do texto.</p> <p>Todos os elementos do grupo terão de participar na sua elaboração e, no final, todos terão que apresentar a sua representação gráfica à turma, explicando-a e justificando-a. O secretário deverá escrever as perguntas e intervenções mais relevantes no que respeita a compreensão da história; estes apontamentos deverão servir de base à apresentação do grupo.</p> <p>Apresentação das representações gráficas e sua avaliação através da comparação com as perguntas formuladas anteriormente.</p> <p>Reflexão sobre a adequação das estratégias que utilizaram, procedendo à avaliação do processo de compreensão. Reflexão sobre a utilidade da estratégia de confronto entre as perguntas iniciais e a representação gráfica na avaliação do processo de compreensão do texto.</p>
<p>Refletir criticamente sobre as estratégias de compreensão após a leitura mais adequadas às suas preferências pessoais, tarefa e contexto.</p>	<p>Evalúo mi lectura</p> <p>Análise e preenchimento da Grelha de Autocontrolo de estratégias de leitura, na fase durante a leitura.</p>
<p>Assumir um papel ativo e consciente na reflexão sobre o seu processo de aprendizagem, na dimensão do conhecimento da tarefa.</p>	<p>Realização do sumário da aula pelos alunos.</p>

Anexo 12 – Teste de pós-intervenção

<p>Agrupamento de Escolas D. Sancho I 2012/ 2013</p> 	Espanhol Iniciação (Formação Específica)	
	Clase: 1108	Post-prueba

EL VIAJE DE LOS ZAPP

Dicen que la vida es un viaje improvisado y para la familia argentina Zapp, que ha recorrido todo el continente americano a bordo de un auto de 1928, los miles de kilómetros recorridos nunca son demasiados si se trata de realizar un sueño.

Herman y Candelaria Zapp comenzaron su aventura en enero del año 2000 con la intención de viajar desde Argentina hasta Alaska. El plan inicial era partir a pie, pero al final iniciaron el camino en un coche con ruedas de madera y un motor de cincuenta y cinco caballos que circulaba a una media de cincuenta kilómetros por hora.

Querían llegar a Alaska en seis meses para luego volver a Argentina y tener hijos, pero cuando llegó el tiempo límite aún estaban en Ecuador construyendo un pequeño barco, con la ayuda de decenas de indígenas, que les permitiera cruzar el Amazonas hasta Brasil. Ese momento fue uno de los peores del viaje, pues no tenían dinero ni para gasolina.

Candelaria empezó a pintar cuadros sencillos con pájaros de los lugares que iban conociendo y Herman aprendió a enmarcar. Con el dinero de las ventas siguieron avanzando. Tardaron cuatro años en alcanzar su destino y además lo harían con un hijo nacido en California y su coche convertido en cocina, salón y dormitorio en la parte superior.

Como en todo viaje, los imprevistos sorprendieron a la familia Zapp: se quedaron sin dinero, se les averió el coche y hasta les denegaron los visados. Sin embargo, consideran que ese momento de apuro económico se ha convertido en la mejor época de sus vidas.

En su camino de regreso a Chile tuvieron otro hijo y al llegar a casa escribieron un libro, *Atrapa tu sueño*, donde narran sus aventuras y con cuyos beneficios de ventas piensan costearse su futuro viaje a Asia y, por qué no, poco a poco, dar la vuelta al mundo.

(adaptado de www.diariovasco.com, España)

(adaptado de Examen DELE B1, 15 mayo 2009)

PREGUNTAS

<p>1. Al empezar a organizar su viaje, el matrimonio Zapp pensó en realizar el recorrido...</p> <p>a) en coche. b) en medio año. c) con sus hijos.</p> <p>2. A los seis meses de iniciar su viaje el matrimonio argentino...</p> <p>a) llegó a Brasil. b) empezó a vender cuadros. c) tuvo un hijo.</p> <p>3. Según la familia Zapp, el momento más feliz de su vida ha sido cuando...</p> <p>a) no tenían dinero. b) nació su segundo hijo. c) publicaron su libro.</p>	<p>4. ¿A qué se refiere la palabra “que”, destacada en la línea 10?</p> <p>a) Argentina. b) un barco. c) los indígenas.</p> <p>5. ¿Por qué Candelaria empezó a pintar cuadros y Herman a enmarcar?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>6. En tu opinión, ¿por qué se dice en el penúltimo párrafo que esa fue “la mejor época de sus vidas”?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--	---

7. Sugiere un título diferente para el texto.

8. ¿Has encontrado algún obstáculo en el texto que dificulte su comprensión? SÍ NO

Si tu respuesta es afirmativa, subraya la dificultad en el texto e indica en qué consiste.

9. ¿Hay en el texto palabras que no sabes lo que significan? Enuméralas

10. Si tu respuesta a la pregunta 9 ha sido afirmativa, ¿qué hiciste cuando encontraste esas palabras?

(Puedes marcar más de una opción.)

– Seguí leyendo.

– Traté de deducir lo que significan en el contexto.

– Lamenté no tener en este momento un diccionario para buscarlas.

– Ninguna de las anteriores.

¿Qué hiciste entonces? _____

11. ¿Has podido relacionar lo que leíste con algo que supieras de antes? ¿Con qué?

12. ¿Hay información en el texto que no está de acuerdo con lo que sabías de antes?

13. ¿Te parece que al texto le falta información? ¿Cuál sería?

14. Enumera los pasos que sigues en general para comprender un texto.

(adaptado de Maturano, C. I., Soliveres, M. A. & Macías, A., *Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de Ciencias*)

Anexo 13 – Quadro comparativo resultados dos testes de pré e pós-intervenção (compreensão de leitura)

Parte 1: compreensão de leitura			
		Teste de pré-intervenção	Teste de pós-intervenção
Questão 1	Correto:	63%	82%
	Parcialmente correto:		
	Incorreto:	37%	18%
Questão 2	Correto:	82%	55%
	Parcialmente correto:		
	Incorreto:	18%	45%
Questão 3	Correto:	73%	91%
	Parcialmente correto:		
	Incorreto:	27%	9%
Questão 4	Correto:	86%	82%
	Parcialmente correto:		
	Incorreto:	14%	18%
Questão 5	Correto:	59%	91%
	Parcialmente correto:	27%	9%
	Incorreto:	14%	
Questão 6	Correto:	82%	86%
	Parcialmente correto:	4%	5%
	Incorreto:	14%	9%
Questão 7	Correto:	49%	77%
	Parcialmente correto:	41%	23%
	Incorreto:		

Anexo 14 – Questionário final

	Agrupamento de Escolas D. Sancho I 2012/ 2013	
	Espanhol Iniciação – Formação Específica	Clase: 1108

Este cuestionario se destina únicamente a ayudarme a evaluar las clases que he impartido sobre la metacomprensión de lectura. Las respuestas que darás no tendrán ningún efecto en tu evaluación, por lo que te agradezco que exprimas tu opinión.

1. Las actividades que hemos llevado a cabo en clase se han centrado en la reflexión sobre el proceso de comprensión lectora. ¿Cuál de las actividades te ha gustado más? ¿Por qué?

¿Y menos? ¿Por qué? ¿Qué cambiarías?

2. ¿Piensas que las actividades te podrán ayudar a comprender mejor textos en lengua extranjera y en tu propia lengua?

3. ¿Cuál de las formas de trabajo te sirvió más para aprender? (Señala **una** opción.)

a. Trabajo individual	
b. Trabajo en parejas	
c. Trabajo en grupo	

4. ¿En qué medida esta experiencia ha cambiado tu actitud con relación a la lectura? (Señala **una** opción.)
 Mucho Poco Nada

4.1. ¿Por qué?

5. ¿Cómo evalúas los materiales utilizados en las clases sobre lectura?

	Muy interesantes	Interesantes	Poco interesantes	Nada interesantes
Textos				
Presentaciones				
Videos				
Canciones				
Fichas de trabajo				

6. ¿Cómo evalúas la utilidad del cuestionario de autocontrol de estrategias de lectura?

	Muy útil	útil	Poco útil	Nada útil
En las clases sobre lectura				
En actividades en la asignatura de Español				
En actividades en otras asignaturas				
En situaciones de lectura fuera de clase				

7. Si hubiese la posibilidad, ¿te gustaría continuar trabajando en este tipo de actividades?

Sí No

7.1. ¿Por qué?

8. Haz una pequeña autoevaluación en cuanto a los aspectos que hemos trabajado en clase.

Al final de esta intervención, puedo...

	Sí	Muchas veces	Algunas veces	No
- utilizar estrategias de pre-lectura				
- utilizar estrategias durante la lectura				
- utilizar estrategias después de la lectura				
- escoger las estrategias que me resultan mejor				
- adecuar las estrategias al tipo de texto				
- adecuar las estrategias a la tarea				
- reflexionar sobre mi proceso de aprendizaje				

Críticas/ Opiniones/ Sugerencias

Adaptado de FERNÁNDEZ, S. (2011). *La autoevaluación como estrategia de aprendizaje*. *Marcoele Revista de Didáctica ELE*, 13. 1-15; VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. (1993). *Para além dos testes – a avaliação processual na aula de inglês*. Braga: Universidade do Minho.