

MESTRADO EM ENSINO
PORTUGUÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO
SECUNDÁRIO NAS ÁREAS DE ESPECIALIZAÇÃO DE INGLÊS

Metacognição e a aprendizagem da leitura e da escrita

Ana Catarina Leite de Sousa Barbosa

2024



Ana Catarina Leite de Sousa Barbosa

Metacognição e a aprendizagem da leitura e da escrita

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário nas áreas de especialização de Inglês orientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Duarte e coorientado pelo Professor Doutor Jonathan Lewis.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

Sumário

Declaração de honra	5
Resumo.....	7
Abstract	8
Índice de Figuras	9
Índice de Tabelas.....	10
Lista de abreviaturas e siglas.....	11
Introdução.....	12
Contextualização da intervenção pedagógico-didática	14
1.1. Caracterização do contexto de ensino-aprendizagem	14
1.2. Instituição escolar.....	14
1.3. Caracterização das turmas	17
2.Enquadramento teórico.....	20
2.1 Processo de delimitação da área de intervenção	20
2.2. A metacognição e a autoeficácia.....	23
2.2.1. Autorregulação da aprendizagem.....	27
3.Plano de intervenção	29
3.1. Abordagem e meios de recolha de dados.....	33
4.O plano posto em ação	34
4.1. Língua materna.....	34
4.1.1. Primeira Intervenção	34
4.1.2. Segunda intervenção	35
4.1.3. Terceira intervenção.....	38
4.1.3.2. Leitura e resumo do texto <i>À descoberta da biodiversidade – aves</i>	40
4.2. Língua estrangeira	42
4.2.1. Primeira intervenção em língua inglesa	42
4.2.2. Intervenção extra em língua inglesa	43
44	
Considerações finais.....	47
Referências Bibliográficas	50
Anexos.....	52

Anexo 1 – Ficha de trabalho sobre o texto “Gil Vicente, autor de intervenção	53
54	
Anexo 2 – Ficha de trabalho sobre o poema “Endechas ou canção da indiferença	55
Anexo 3 – Ficha de trabalho sobre a cantiga “Estava eu na ermida de São Simeão”	59
Anexo 4 – Texto “À Descoberta da Biodiversidade”	60
Anexo 5 – Ficha de trabalho sobre o texto “Y2K bug”	63
Anexo 6 – Ficha de trabalho sobre o texto “Edgar Allan Poe”	65
Anexo 7 - Tabelas de resultados das intervenções de língua materna.....	70
Anexo 8 – Tabelas de resultados das intervenções de língua segunda	106

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e autoplágio constitui um ilícito académico.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório de estágio.

Ana Catarina Leite de Sousa Barbosa

Sintra, 2 de setembro de 2024

Ana Catarina Leite de Sousa Barbosa

Agradeço a todos os que amo, pela fé que me emprestaram e aos que me ajudaram ao longo destes tempos de estudante. A todos dedico este poema de Emily Dickinson, que me é querido:

*“Hope” is the thing with feathers -
That perches in the soul -
And sings the tune without the words -
And never stops - at all -*

*And sweetest - in the Gale - is heard -
And sore must be the storm -
That could abash the little Bird
That kept so many warm -*

*I’ve heard it in the chilliest land -
And on the strangest Sea -
Yet - never - in Extremity,
It asked a crumb - of me.*

Resumo

Metacognição, o processo que implica pensar sobre o próprio pensamento, é um conceito fundamental a ter em consideração na educação. A capacidade de autorregulação e de monitorizar o processo de aprendizagem é crucial para melhorar as competências da leitura e da escrita. Estas competências são relevantes, não só para as disciplinas de língua materna ou de língua estrangeira, mas podem também afetar significativamente o sucesso académico dos alunos noutras disciplinas, comprometer a sua aprendizagem e impactar negativamente os seus resultados em exames nacionais. É necessário atentar na autorregulação para que os alunos desenvolvam autoeficácia, autonomia e motivação para aprender. O propósito deste projeto foi desenvolver o processo metacognitivo dos alunos, fazendo uso de exercícios escritos que requeriam que os alunos lessem e interpretassem textos escritos. Estes exercícios *scaffolding* foram pensados não só para auxiliar o processo de autorregulação e a consciência metacognitiva, mas também para colher dados que permitissem descrever esses processos. Os exercícios consistiram na classificação de excertos do texto quanto à sua relevância para um resumo, numa ficha guia/autoavaliação da produção escrita e em perguntas de interpretação sob a forma de resposta de escolha múltipla. Houve dois tipos de atividade de produção escrita aplicadas, o sumário e o texto argumentativo, que permitiram analisar as escolhas dos estudantes e perceber um pouco do seu próprio processo de autorregulação. Os resultados das diferentes atividades mostraram que existem lacunas no conhecimento metacognitivo processual dos alunos. Observou-se também que as decisões tomadas por alguns alunos na classificação de excertos foi alterada na redação do resumo, pois não incluíam essa informação. Isto pode ser evidência de decisão autorregulatória, mas seriam necessários mais dados para o confirmar.

Palavras-chave: Línguas materna e estrangeira, Metacognição, Autorregulação, Resumo, Autoeficácia, *Scaffolding*

Abstract

Metacognition, the process that implies thinking about thinking, is a key concept to consider in education. The ability to self-regulate and monitor the learning process is important to improve student's reading and writing competences. These competences are not only important for school subjects such as the study of the native language or a foreign language, but can also significantly influence student's achievement in other subjects and compromising their ability to learn those subjects and negatively affecting national exams' results. Focusing on self-regulation is necessary to develop students' self-efficacy and autonomy, as well as their motivation to learn. This project's purpose was to describe the metacognitive process and self-regulation of the students using written exercises that required that the students read and interpret written texts. Scaffolding exercises were designed not only to guide the student and aid self-regulation but also as data to describe self-regulatory processes and metacognitive awareness. These exercises being, excerpts' classification that required students to evaluate the relevance of excerpts to write a summary of the text in question, a guide/self-evaluation worksheet for writing, and multiple choice questions. The two written production activities, the summary and the argumentative text, proved useful to discern students' choices and to provide insight to their own individual self-regulatory process. The results of the different activities showed that there are general self-regulatory difficulties and a lack of procedural knowledge. It was also observed that the students' decisions when evaluating the relevance of a specific excerpt were in some cases changed. Since that information was not included in the summary, this may be proof of self-regulatory decision, although further data is needed to validate the claim.

Key-words: First language and second language, Metacognition, Self-regulation, Summary, Self-efficacy, Scaffolding

Índice de Figuras

FIGURA 1 MODELO TEÓRICO DA METAMEMÓRIA (NELSON & NARENS, 1990).....	27
FIGURA 2 RESPOSTAS DO ALUNOS DO 8.º C À PERGUNTA 1 OBTIDAS ATRAVÉS DA APLICAÇÃO WOOC LAP EM PERCENTAGEM	38
FIGURA 3 RESPOSTAS DO ALUNOS DO 8.º C À PERGUNTA 2 OBTIDAS ATRAVÉS DA APLICAÇÃO WOOC LAP EM PERCENTAGEM	39
FIGURA 4 RESPOSTAS DO ALUNOS DO 8.º C AO EXERCICIO DE CORRESPONDENCIA OBTIDAS ATRAVÉS DA APLICAÇÃO WOOC LAP ORGANIZADAS POR NÚMERO DE RESPOSTAS CORRETAS	39
FIGURA 5 RESULTADOS DAS CLASSIFICAÇÕES DADAS PELOS ALUNOS AOS EXCERTOS EM MÉDIA ATRAVÉS DA APLICAÇÃO WOOC LAP	41
FIGURA 6 RESULTADOS DAS CLASSIFICAÇÕES DADAS PELOS ALUNOS AOS EXCERTOS EM MÉDIA ATRAVÉS DA APLICAÇÃO WOOC LAP	44
FIGURA 7 RESPOSTAS DOS ALUNOS À PERGUNTA "QUAIS OS MAIORES OBSTÁCULOS QUE ENFRENTAS NA LEITURA?"	46

Índice de Tabelas

TABELA 1 PLANO DO PROJETO.....	32
TABELA 2 DADOS DA FICHA DE TRABALHO DO ALUNO 10C7.....	37

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

U.P UNIVERSIDADE DO PORTO

EBSP ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE PEDROUÇOS

PASEO PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE
OBRIGATÓRIA

ZDP ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

ZDR ZONA DE DESENVOLVIMENTO REAL

Introdução

O presente relatório debruça-se sobre o estágio de iniciação à prática profissional que teve lugar na Escola Básica e Secundária de Pedrouços, tal como dá conta do projeto de investigação ação que foi efetuado nessa escola. Este relatório pretende contextualizar o centro de estágio e caracterizar as turmas, para depois revelar os trâmites em que se realizou o projeto de investigação sobre processos metacognitivos, na escrita e na leitura. A escolha do tema não surgiu durante o meu estágio, e adveio do meu interesse pelo estudo dos mecanismos cognitivos por detrás da aprendizagem e da necessidade de os considerar como docente. A par deste interesse, a identificação de dificuldades de interpretação do texto escrito em várias disciplinas, enquanto explicadora, atividade que exerci enquanto frequentava o ensino superior, foi também um fator importante na escolha do tema. Foi através da interação com alunos das faixas etárias de que pretendia ser professora, que fui reunindo alguns dados sobre esta área de interesse. Alguns destes exercícios não se cingiram apenas à língua portuguesa e inglesa, mas a disciplinas como a matemática e as ciências naturais, cuja compreensão teve como obstáculos o conhecimento do aluno do significado de determinada palavra, a incapacidade de distinguir a informação relevante da acessória na leitura de enunciados, e a dificuldade em colocar em prática estratégias para expressar e fundamentar respostas a perguntas na disciplina de Português.

Dando início ao estágio, e verificando que a estas dificuldades se somava a desmotivação no contexto escolar do meu centro de estágio, concluí que a consciência do processo de aprendizagem e que a metacognição poderiam fazer a diferença para criar atividades de apoio ou de *scaffolding* da análise de textos. A metacognição, palavra que é junção do prefixo -meta (sobre) com o termo cognição, define-se como pensar sobre o próprio pensamento. É através desta capacidade que um aluno percebe que a sua abordagem a determinada tarefa não é benéfica e decide alterá-la. O ato de pegar na borracha e apagar uma frase, por entender que esta frase não é adequada ou reler um parágrafo por concluir não o ter compreendido deve-se à metacognição. Este conceito é fulcral no desenvolvimento

de atividades de apoio à aprendizagem e que permitam ao aluno alcançar o domínio das mesmas.

Assim, formulei a seguinte questão à qual a minha investigação pretende responder:

Como auxiliar os alunos a desenvolver a capacidade de leitura e de interpretação através de exercícios que apoiem a análise e a interpretação, enquanto decorre a leitura?

Se a escrita e a leitura são formas inseparáveis que o ser humano criou para fazer sentido dos seus pensamentos e revelá-los aos que o rodeiam, nada é mais relevante do que estudar os processos e raciocínios que permitem a efetivação do sentido a partir de material escrito. Para entender como se pensa sobre aprender e apresentar estratégias para compreender o impacto desta consciência, delineei algumas intervenções didáticas nas turmas de que tive a honra de ser professora estagiária.

Estas intervenções tiveram como objetivos principais:

- Possibilitar a descrição das dificuldades encontradas pelos alunos na reformulação e condensação da informação apresentada em textos.
- Aplicar atividades de *scaffolding* para apoiar a leitura e a redação do resumo, que permitissem avaliar o conhecimento metacognitivo.
- Aplicar atividades que permitissem aos alunos refletir sobre as escolhas e estratégias que adotaram na redação como fichas de autoavaliação.
- Identificar diferentes tipos de conhecimento metacognitivo e descrever discrepâncias, se estas existirem, entre a consciência metacognitiva dos alunos e o seu conhecimento metacognitivo.

Repetir e adaptar intervenções com o intuito de que os alunos refletissem sobre a aprendizagem.

Nas intervenções que relato, parti do texto para a sua análise e discussão, aplicando depois atividades que me permitiram perceber o impacto do apoio do professor e da consciência metacognitiva dos alunos, através da elaboração de um resumo, forma simples, mas eficaz, da avaliação da compreensão e da consciência dos alunos

sobre os métodos que aplicam na elaboração do texto. O resumo permite ao professor avaliar a escrita e interpretação em simultâneo, e é relevante na didática da língua materna e da língua estrangeira e útil para qualquer outra disciplina ou qualquer nova aprendizagem.

Este relatório inicia-se com um primeiro capítulo de contextualização e descrição do ambiente em que as intervenções tiveram lugar. No segundo capítulo, debruço-me sobre o processo de leitura, justificação e delimitação da área de estudo e da fundamentação teórica, de que se destaca a distinção dos tipos de conhecimento metacognitivo e o papel da autoeficácia no sucesso escolar. O plano de intervenção que foi delineado consta no capítulo três, tal como os meios de recolha de dados para posterior análise. Finalmente, os resultados são analisados no capítulo quatro deste relatório, à luz dos dados recolhidos dos textos dos alunos que, pela sua extensão, foram colocados nos anexos do relatório com as fichas de trabalho que permitiram colocar em prática o projeto de investigação-ação. Por fim, o último capítulo apresenta as considerações finais sobre o projeto, tal como as suas limitações.

Contextualização da intervenção pedagógico-didática

1.1. Caracterização do contexto de ensino-aprendizagem

1.2. Instituição escolar

O estágio curricular do Mestrado em Ensino de Português e de Língua estrangeira no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário nas áreas de especialização de Inglês foi realizado na Escola Básica e Secundária de Pedrouços (EBSP), durante o ano letivo 2022/2023. A escola localiza-se no conselho da Maia, no distrito do Porto. O edifício da escola é antigo e com alguns sinais do tempo nas suas paredes, mas estas estão enfeitadas com os trabalhos artísticos dos alunos que, de forma criativa, foram deixando a sua marca ao longo dos anos. O hall de entrada tem sempre um tema em curso, sejam

os enfeites de Halloween ou um grande poster com “O manifesto anti leitura de José Fanha.

O agrupamento de Pedrouços é constituído por 11 unidades de estabelecimentos de educação onde estudam 1936 alunos, dos quais 63% são apoiados pela ação social escolar. Esta escola integra o programa TEIP, programa que pretende dar resposta às circunstâncias socioeconómicas desfavoráveis que são passíveis de influenciar negativamente o sucesso escolar dos seus alunos. A “escola será uma estrutura de suporte educativo, cultural e social, promotora do desenvolvimento local ao reforçar as suas componentes educativas, sociais e comunitárias” (Projeto Educativo, 2022) para prevenir o insucesso e o abandono escolar em regiões economicamente desfavorecidas. As dificuldades do meio são mencionadas no Projeto Educativo da escola que revela, como principais obstáculos, a crise económica e a inflação, tal como a desvalorização da cultura escolar e a falta de acompanhamento por parte dos encarregados de educação como fatores que impactam a motivação e o sucesso dos alunos. Foram também apresentados os resultados do projeto que demonstram ter ocorrido uma diminuição na taxa de insucesso escolar, que era no ano letivo 2018/2019 de quase 15% e que passou para perto de 1% no ano letivo 2020/2021. Assim, a EBSP tem como metas, no projeto educativo em vigor, fortalecer a relação da escola com as famílias e a comunidade, consolidar o papel da escola como lugar para aprender e desenvolver competências e prevenir o insucesso e abandono escolares. Da mesma forma, pretende valorizar métodos e atividades que permitam as relações de interdisciplinaridade entre diversas áreas e saberes. Através dos trabalhos e projetos que foram sendo expostos nas paredes e outros lugares da escola, foi possível verificar o cruzamento de ideias com os saberes e competências das disciplinas, tal como a importância dada pela escola à inclusão e motivação dos alunos que estudam em Pedrouços.

Relativamente às instalações da escola, esta precisa de uma intervenção de restauro da sua infraestrutura. A situação é particularmente evidente quando, em dias de chuva mais forte, se podem encontrar baldes que servem para colher a água que se infiltra nas fissuras do telhado. No entanto, no que concerne ao equipamento tecnológico, todas as salas estão equipadas com um quadro digital com acesso à internet, uma valiosa

ferramenta para lecionar aulas interativas e que permite trazer para a sala de aula recursos digitais diversos. Há também uma pequena biblioteca, em que se desenvolvem várias atividades que visam motivar os alunos, promover a leitura e o conhecimento de forma a envolvê-los no ambiente da escola. “INCLUSÃO, CIDADANIA, INOVAÇÃO e EXIGÊNCIA” (Projeto Educativo, 2022), são estes os ideais da escola que se pretende plural e multicultural e que quer acompanhar os seus alunos e ajudá-los a tornarem-se homens e mulheres livres. Para tornar possível estes nobres objetivos, os docentes planificam aulas que, seguindo normas superiores, se adequam ao seu projeto educativo. Para isto, há seleção de manuais, de temas e de atividades que farão parte do colocar em prática deste projeto.

Currículo e planificações

No que respeita à organização do currículo, e quanto às disciplinas de Português e Inglês, a EBSP segue os documentos oficiais *Aprendizagens Essenciais* (Direção-Geral da Educação, 2017) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (D’Oliveira Martins et al., 2017). Consultando as planificações anuais da escola, é possível verificar que estas se apoiam nos manuais adotados, que são para as turmas de 8.º ano e de 10.º ano:

8.º ano

O mundo em palavras 8 - Português - 8.º Ano (Santiago ET al., 2022)

Top Tem 8 - Inglês - 8.º Ano (Gonçalves & Coelho, 2022)

10.º ano

Mensagens 10 - Português – 10.º ano (Pinto & Cameira, 2021)

Top Teen 10 - Inglês - 10.º Ano (Gonçalves & Faria, 2022)

Além da seleção dos manuais que melhor se adequam aos objetivos de aprendizagem, há ainda a necessidade de articular os conteúdos, os descritores e os critérios de avaliação em documentos que possam ser de fácil acesso a docentes e alunos. A EBSP disponibiliza, no website da escola, os critérios de avaliação específicos de cada

disciplina e ano. Da leitura e análise destes documentos, conclui-se que estes foram construídos de acordo com o PASEO (D'Oliveira Martins et al., 2017), com associação dos descritores e domínios aos critérios de sucesso. Deve ser destacado que, neste documento, há a distinção de ferramentas de avaliação presenciais e as ferramentas a adotar no regime à distância quanto à disciplina de Português, o que revela a estrutura criada aquando do confinamento obrigatório. Nos documentos das várias disciplinas, há valorização da empatia e da entreaajuda nos critérios de avaliação, o que é de louvar serem princípios da cultura escolar desta instituição, que, pelas suas características demográficas, deve ter como preocupação o envolvimento dos alunos e da comunidade nessa cultura. Destes documentos, há que analisar as planificações anuais de cada disciplina, instrumentos que são essenciais para adequar a abordagem e métodos de cada docente ao Projeto Educativo. Estas planificações são fruto da ponderação dos professores da escola sobre os domínios e competências a serem lecionados, do seu conhecimento do contexto e dos alunos e da seleção das estratégias mais adequados para o garantir o sucesso no contexto de ensino.

Nas planificações anuais de Inglês, há associação dos domínios como os da compreensão auditiva, compreensão escrita ou da interação oral com as competências relacionadas, que, relativamente aos domínios enumerados, é a competência comunicativa. São também apresentados os critérios de sucesso a considerar na avaliação, os temas abordados por cada módulo e que instrumentos devem ser aplicados. No que concerne às planificações da disciplina de Português, há uma associação dos domínios aos respetivos descritores do perfil dos alunos, paralelamente aos percursos que permitem desenvolver as aprendizagens.

Tendo feito uma breve caracterização da escola, passo agora a dar informações sobre as turmas com as quais trabalhei.

1.3. Caracterização das turmas

A caracterização das turmas foi fruto do processo de observação das aulas, em que se pôde retirar algumas conclusões quanto à sua dinâmica e também através de descrições

e indicações fornecidas pelas professoras titulares quanto aos dados dos alunos, resultados académicos e especificidades de cada aluno. O método inicial para recolha da informação foi a tomada de notas da interação da professora com os alunos ao longo de cada aula, com atenção às atividades que estavam a decorrer nesses momentos. Posteriormente, aquando dos primeiros ciclos de aulas lecionadas, foram recolhidos dados através da participação e das respostas e reações dos alunos. Das seguintes turmas, foram lecionadas aulas de Inglês e de Português à turma do 10.º C e foi lecionado apenas Inglês à turma do 8.º C e apenas Português à turma do 8.º F.

1.3.1 Turma do 10.º C

A turma é composta por 20 alunos (10 alunas e 10 alunos) que, embora pouco pontuais, são, de forma geral, assíduos e não são perturbadores do funcionamento da aula. Quanto ao seu interesse, têm uma postura de pouco empenho e revelam falta de hábitos de trabalho. Durante o processo de observação, verificou-se que alguns alunos eram bastante participativos e que, embora não demonstrassem motivação para tarefas autónomas de trabalho de casa, tinham uma atitude de interesse em aprender, quando na sala de aula. Na descrição da turma pela professora titular, enfatizou-se o défice nas aprendizagens dos alunos, que foram particularmente impactados pelo ensino à distância nos anos letivos anteriores. Um dos alunos da turma é abrangido pelo decreto-lei n.º 54/2018, que define as medidas universais e seletivas, e é geralmente participativo e interessado. Não obstante, a professora deve ter atenção à sua integração e especificidades, e para isto confirmar que o aluno está a acompanhar a aula.

Aquando das aulas lecionadas no âmbito do estágio, os alunos revelaram interesse em materiais didáticos que lhes permitissem expressar opiniões sobre temas culturais relacionados com o tema de estudo. Isto verificou-se tanto na disciplina de Inglês como na de Português, em particular na última, pois trata-se da língua materna dos alunos, o que lhes permitia mais facilidade na expressão. Há que salientar que os alunos desta turma apresentavam na sua maioria um nível de proficiência em língua inglesa inferior

ao esperado para o 10.º ano de escolaridade, o que se manifestou no menor número de alunos a participar nas aulas de Inglês em momento de interação verbal.

1.3.2 Turma do 8.º F

A turma é constituída por dezanove alunos (12 alunas e 7 alunos), que são de modo geral interessados e participativos nas tarefas propostas e descritos como recetivos a qualquer género de atividade. Através da atividade de escrita criativa Poesia e Cores, verificou-se que os alunos da turma demonstram bastante entusiasmo, dinamismo e criatividade.

Da observação das aulas, verificou-se que há alguns alunos que têm uma participação rica e há facilidade em estabelecer um diálogo com a turma. No que respeita ao aproveitamento, a turma tem tido sucesso. Dois dos alunos da turma destacam-se pela positiva, tendo atingido o nível 5. Duas das alunas da turma estão abrangidas pelo Decreto-lei n.º 54 /2018, que define as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, integrando as medidas universais e seletivas, bem como adaptações ao processo de avaliação.

1.3.3 Turma do 8.º C

A turma é composta por 20 alunos no total, mas relativamente à disciplina de Inglês há 19 alunos inscritos. Um desses 19 alunos foi diagnosticado com autismo, e por isso o professor deve adequar alguns dos procedimentos, e estar atento à reação do aluno durante a aula. Verificou-se, pela observação das aulas, que esta turma é, de modo geral, respeitadora e empenhada, manifestando um perfil dinâmico e comunicativo, o que pode levar a que alguns elementos participem de forma desordenada. É relevante mencionar que há alguns alunos que pelo número elevado de intervenções (geralmente relevantes e apropriadas) podem levar a que a maioria dos elementos da turma não intervenha na aula. Há que incentivar a participação de todos os alunos, não permitindo que haja apenas um ou dois elementos que dominem a participação.

Vários alunos se destacam pela sua fluência elevada na língua inglesa em comparação ao nível expectável para o 8.º ano, mas há também alguns elementos que, pelo contrário, têm algumas dificuldades e não revelam a mesma competência na língua

inglesa. Esta variedade de níveis apresenta alguns obstáculos, pois o professor tem de conciliar o desenvolvimento díspar no planeamento das aulas e das atividades para que todos os alunos possam melhorar. Embora esta turma não tenha feito parte do estágio de português, os alunos compareceram ao ateliê Poesia e Cores, tendo revelado criatividade e gosto pela poesia.

2. Enquadramento teórico

2.1 Processo de delimitação da área de intervenção

Ao dar início ao estágio, havia já um interesse da minha parte em estudar a forma como a leitura de um texto e a sua compreensão são impactadas pela dificuldade do seu processamento e a relação desta dificuldade com cadeias de referência discursivas, deíticas e anafóricas. Este interesse foi ampliado pela leitura de estudos diagnósticos das aprendizagens relativos aos exames nacionais e provas de aferição, que fazem referência a esta dificuldade:

É referido que quanto “à reconstituição de relações lógicas estabelecidas num texto literário, a dificuldade aumenta significativamente quando está em causa a recuperação de um segmento descritivo de extensão considerável como referente de um pronome – reconstituição de cadeia anafórica discursiva. Por outro lado, quando se trata da recuperação de um referente de uma expressão adverbial temporal a partir de um segmento narrativo de curta extensão, os desempenhos situam-se num nível de dificuldade médio, ainda que tratando-se de uma reorganização cronológica” (Equipa IAVE do Estudo Diagnóstico das Aprendizagens, 2021:10).

Deste modo, é possível concluir que os alunos portugueses têm dificuldade na leitura e análise detalhada de um texto, dificuldade que é exacerbada na leitura de um segmento mais extenso. Os mecanismos de organização discursiva são inerentes a qualquer texto (literário ou científico).

Se os alunos têm dificuldade na identificação de um referente, esta dificuldade não é exclusiva da disciplina de Português e poderá impactar o sucesso e desenvolvimento dos alunos em todas as disciplinas, com especial relevância nas disciplinas cuja avaliação depende da interpretação de textos científicos complexos como é o caso das Ciências Naturais no ensino básico e da Biologia e Geologia no ensino secundário. A transmissão dos saberes e o desenvolvimento de competências que são proporcionados pelo ensino são influenciados pela capacidade de compreensão do texto como meio de comunicação, de apreensão de conhecimentos, meio transversal a todas as disciplinas.

A língua materna é estruturante do pensamento. A atividade de leitura faz parte das competências a melhorar na escolarização em língua materna. Como pode o professor incentivar o desenvolvimento da competência de processamento do que é lido e interpretado? O caminho do desenvolvimento é sempre percorrido pelo aluno. Para que um aluno se torne um leitor crítico e capaz, deve conseguir refletir sobre o seu próprio progresso. A importância da reflexão sobre a aprendizagem pelo aprendente para que seja capaz de desenvolver estruturas cognitivas que lhe permitam compreender e regular o seu processo de aprendizagem é basilar e universal a qualquer contexto de ensino. O desenvolvimento da autonomia advém do desenvolvimento de competências que permitirão a um indivíduo identificar as suas dificuldades e avaliar criticamente o seu progresso. No entanto, há que auxiliar o aluno a progredir e para isso há necessidade de aplicar exercícios de apoio ao processamento da informação na leitura que permitam ao aluno ampliar o seu sentido crítico e capacidade de reflexão sobre a sua aprendizagem.

A autonomia é um assunto pertinente, e cuja importância se torna vital num contexto de ensino composto por turmas cujos alunos têm perfis cognitivos e personalidades diversos. Neste sentido, torna-se fundamental encontrar soluções que facilitem a mobilização do conhecimento pelo aluno de forma autónoma. Em vista destes argumentos, há que considerar que o aluno precisa de um apoio para atingir essa autonomia, e que é essencial que existam estruturas (exercícios ou tarefas) que apoiem o aluno a desenvolver mecanismos cognitivos que lhe permitam atingir a autonomia na leitura e interpretação.

Se considerarmos fatores que podem ser precursores do insucesso escolar (Miguel et al., 2014) as variáveis sociodemográficas, cognitivas, emocionais, sociais, motivacionais e comportamentais como elementos eventualmente influenciadores do desempenho dos alunos, a autonomia consolida o seu papel como fundamental. É possível concluir que o contexto em que um aluno se encontra, as relações interpessoais, a sua classe social e os meios económicos de que o seu agregado familiar dispõe para apoiar o percurso escolar do aluno, o conhecimento que o encarregado de educação detém sobre os assuntos escolares (correlacionado com o nível de escolaridade) e o absentismo (Brew et al., 2021) são fatores que influenciam os resultados escolares.

A alienação escolar (Hascher & Hagenauer, 2010) é a distância cognitiva e também emocional do aluno às várias dimensões do contexto escolar. Considerada como um precursor do abandono escolar, o termo refere-se ao fraco envolvimento dos alunos na aprendizagem, que apenas advém da pressão externa de professores e outros intervenientes do meio escolar. Esta pressão é efetivada através do peso de resultados em testes sumativos e outros meios de avaliação que não incentivam a aprendizagem, mas antes a obtenção de resultados. Este mecanismo mal-adaptativo do sistema escolar não permite a associação do reforço positivo ao esforço e à aprendizagem efetiva. Verifica-se ainda que não há estimulação da criação de uma identidade do aluno como ator capaz de refletir sobre o seu progresso e ter os seus próprios métodos e estratégias de aprendizagem.

Se a alienação escolar prediz o insucesso, a autoeficácia escolar, pelo contrário, está associada a um rendimento académico elevado e é fator determinante na tomada de iniciativa por parte do aluno. A motivação para aprender resulta do papel ativo do aluno no seu progresso e da consciência da sua evolução positiva. O desenvolvimento de exercícios que permitam ao aluno desenvolver uma maior consciência sobre o seu progresso e o desenvolvimento de estratégias que permitam autorregulação poderão beneficiar alunos cujo sucesso escolar é minado por obstáculos sociais diversos e potenciar a sua motivação.

São princípios gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, 1986:3), documento que mantém até à atualidade a sua relevância na

construção de programas e metas educativas, a resposta às necessidades resultantes da realidade social, o incentivo à formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e também a valorização da dimensão humana do trabalho. Ademais, a educação é definida neste documento como promotora do “desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.”

Em suma, ao observar e estudar o funcionamento da sala de aula, ao conhecer os alunos e entender os obstáculos que são comuns a várias escolas com contextos sociais semelhantes à escola que foi o meu centro de estágio, decidi tentar compreender como pode um professor auxiliar o aluno a desenvolver a capacidade de leitura e interpretação através de exercícios que apoiassem a análise e a interpretação enquanto decorre a leitura, com o intuito de desenvolver o conhecimento metacognitivo e a autonomia dos alunos.

2.2. A metacognição e a autoeficácia

O termo metacognição ou o conhecimento sobre processos cognitivos engloba dois géneros de conhecimento: a noção que um indivíduo tem das suas capacidades cognitivas e de saber mobilizá-las e a capacidade fulcral de autorregulação perante a dificuldade. A reflexão metacognitiva é uma competência muito importante na aprendizagem, pois sem refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem é impossível avaliar a complexidade de uma tarefa, identificar limitações, e delinear estratégias para ultrapassá-las. A autorregulação refere-se à monitorização e avaliação das estratégias levadas a cabo pelo aprendente para que este efetivamente aprenda e ocorre quando este executa uma tarefa de leitura ou de escrita (Flavell, 1979), mas há que salientar que é uma componente universal da aprendizagem humana.

A transmissão dos saberes e o desenvolvimento de competências que deve ser proporcionado pelo ensino são influenciados pela capacidade de compreensão do texto como meio de comunicação que é comum às várias disciplinas.

Ao considerar a perspectiva de Vygotsky (1978) sobre o desenvolvimento, que defende a interação social como fator importante para a progressão cognitiva, verifiquei que o aluno (indivíduo pensante e capaz de fazer escolhas) deve ser visto de uma perspectiva holística no que toca ao seu desenvolvimento, que é um processo dinâmico e constante. Com isto quero dizer que, para que um aluno tenha sucesso, não podem ser descuradas as várias dimensões da sua aprendizagem, e quero salientar em particular o papel da interação social e da colaboração na aprendizagem, quer da língua materna, quer da segunda língua. O professor interage socialmente com o aluno, e dessa interação, em que o professor pode ser definido como mediador de conhecimento e facilitador da progressão cognitiva, surge o diálogo professor-aluno. Assim, ao considerar-se a linguagem como o meio da transmissão dos saberes, é inegável a influência da capacidade de compreensão do texto como meio de comunicação no desenvolvimento individual.

A atividade docente é uma tentativa constante de resposta às dificuldades inerentes à aprendizagem. A importância do papel facilitador do professor reflete-se na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que Vygotsky (1978: 88–91) delineou como margem entre as competências e conhecimentos que um indivíduo consegue mobilizar autonomamente, a zona de desenvolvimento real (ZDR), e as competências e conhecimentos que se almeja que o aluno venha a conseguir mobilizar (Chaiklin, 2003: 40). Este conceito ganha relevância ao ser relacionado com o da autoeficácia como preponderante no sucesso escolar. Deste modo, que formas há de auxiliar o aluno que encontra dificuldades na leitura e interpretação a adquirir autonomia? Possivelmente, é aqui que a metacognição poderá ser útil, pois um aluno, ao tomar consciência da sua aprendizagem e adquirir um papel ativo na mesma, poder ser eficaz em ultrapassar pequenas dificuldades e a identificar métodos para as ultrapassar. No entanto, como pode um aluno com dificuldades de compreensão textual adquirir esta autonomia? Surge a necessidade de disponibilizarmos exercícios de apoio ou como *scaffolding* à

autorregulação da leitura. Passa-se provavelmente mais tempo a testar a leitura na forma de exercícios pós-leitura que avaliam a compreensão do que no ensino da leitura em si, cujo objetivo é desenvolver a leitura crítica (Anderson, 2008, 2009). Criando exercícios que guiem os alunos na releitura do texto em análise, consegue-se ampliar a zona de desenvolvimento proximal, auxiliando o aluno a alcançar conclusões que de outro modo não tiraria.

Um aluno pode realizar uma tarefa bem, e não ter noção de a ter realizado com sucesso, sendo que o oposto é também possível. Neste sentido, a autoeficácia e a autonomia pisam solo comum, pois é no domínio da autonomia e na tomada de consciência do aluno do seu impacto no seu próprio percurso, que este pode sentir-se motivado a aprender. A capacidade metacognitiva permite que um indivíduo se torne mais confiante nas suas decisões quando a sua performance cognitiva foi positiva (Polyanskaya et al., 2022).

A leitura é um processo de construção de significados. Compreender um texto consiste num processo gradual durante o qual o leitor procura uma configuração de esquemas que representem adequadamente cada uma das passagens que vai lendo (Gonçalves, 2008). Tem sido demonstrado que uma boa capacidade de compreensão de leitura tem como fatores distintivos, não a capacidade de processamento de informação, mas antes a qualidade do conhecimento prévio e domínio dos processos cognitivos e metacognitivos necessários à leitura. Entende-se como conhecimento prévio o conhecimento que permitirá ao leitor fazer um tratamento aprofundado do texto que lê. Quanto melhor organizado e mais pertinente este conhecimento, melhor será o desempenho. No entanto, o leitor pode não utilizar este conhecimento prévio na leitura de um texto por não lhe associar relevância para a leitura ou por não o considerar meta cognitivamente na leitura. O leitor consciente é um leitor que avalia criticamente o seu próprio processo de construção de significados. Há que sensibilizar o aluno para um processo de leitura consciente e para o facto de que pode aplicar estratégias conscientes na sua leitura. Algumas das estratégias que este pode aplicar são:

a) Identificar as ideias principais

Escolher entre o relevante e o acessório pode parecer elementar, mas é uma estratégia que permitirá ao aluno fazer uso do conhecimento da estrutura textual, consolidando esse conhecimento e identificando-o como necessário ao processo de leitura. Esta estratégia favorece também a leitura atenta e a avaliação crítica da mensagem do texto. Ao criar atividades que solicitem a distinção entre o relevante e o acessório, também se solicita ao aluno que não leia o texto de forma linear, mas que releia e reavalie as diversas passagens e as compare em sentido e em relevância.

b) Resumir

O ato de resumir um texto implica selecionar informações em detrimento de outras, consoante a sua relevância, mas é por definição um exercício de construção. Esta construção pode ser feita do ponto de visto autoral, quando o leitor constrói um texto que pretende transmitir a mensagem do autor do texto que lê ou de uma perspectiva de utilidade para o leitor, em que este faz uso da informação do texto para criar o seu próprio e que revela uma visão mais crítica (Dole et al., 1991).

c) Realizar inferências

É através do conhecimento prévio que o leitor detém, da sua capacidade de distanciamento e dos seus valores e ideias, que irá realizar a leitura. O leitor, a partir de certas pistas textuais e do seu conhecimento do mundo, consegue depreender informação que não está explícita no texto.

d) Questionar sobre o que se lê e dialogar

A leitura é uma atividade individual, mas o diálogo sobre o que se lê é algo que se faz em conjunto. Para fomentar a compreensão e a realização de inferências sobre o texto, não há como dialogar sobre conceitos e temas relacionados com o conteúdo do texto, para, deste modo, auxiliar o aluno a questionar-se ele mesmo sobre o que lê.

2.2.1. Autorregulação da aprendizagem

Refere-se à ação de mudar de estratégia ou adequar a estratégia escolhida em determinado contexto. Na leitura, é o que permite a um indivíduo decidir se está a compreender, a detetar se o seu conhecimento prévio não lhe permite compreender determinada passagem e procurar saber mais para melhor compreender. A autorregulação é, neste sentido, uma estratégia que recorre a processos metacognitivos que permitem ao aluno ampliar o seu conhecimento e melhorar a sua capacidade de compreensão. Além da regulação da estratégia em curso é também este o conhecimento que permite ao aluno selecionar métodos de estudo e leitura adequados, como sublinhar, resumir, escrever palavras-chave, ou parafrasear o que leu em voz alta. Todos os seres humanos são únicos e é fundamental para qualquer aluno refletir sobre o melhor método para si mesmo e mudá-lo ao longo do seu percurso.

A importância da memória não foi ignorada ao longo do meu projeto, pois este é um aspeto inerente à cognição. Nelson e Arens (1990) apresentaram um modelo de meta memória, em que definem a memória e a meta memória como conceitos que se influenciam mutuamente. A memória, neste modelo, corresponde ao nível objeto e a meta memória ao meta nível, que compreende uma representação do nível objeto. Assim, a informação é transmitida do meta nível para o nível objeto através da monitorização e retransmitida para o meta nível através do controlo.

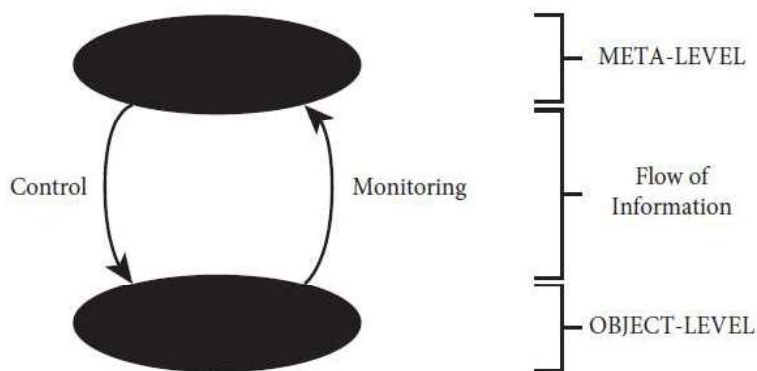


Figura 1 Modelo teórico da metamemória (Nelson & Narens, 1990)

Fonte: The Oxford Handbook of Metamemory (Dunlosky & Tauber, 2016)

As ações autorreguladoras perante a tarefa são englobadas pela ação de controlo, que neste modelo está associado à relação entre os dois níveis. Por outras palavras, o fluxo de informação entre os dois níveis é passível de uma constante regulação cognitiva pelo indivíduo, que autorregula a representação do nível objeto com base na sua interpretação do real, monitorizando o meta nível. A autorregulação é um termo abrangente e de importância basilar na forma como se vê a cognição na aprendizagem. Perante uma tarefa real, como a leitura de um texto e dele extrair informação, o indivíduo terá de aplicar mecanismos cognitivos e assim criar e calibrar o meta nível pelo fluxo de informação entre o nível objeto e o meta nível. O conhecimento sobre estes processos é essencial para melhorar a competência perante qualquer tarefa.

O conhecimento metacognitivo implicado na autorregulação pode ser explicado através de diferentes classificações:

- Conhecimento declarativo: refere-se ao conhecimento em si mesmo e o que pode influenciar o sucesso.
- Conhecimento processual: refere-se ao conhecimento sobre como levar a cabo tarefas e as estratégias a adotar.
- Conhecimento sobre as condicionantes: refere-se à noção da utilidade e eficácia do conhecimento, de acordo com o contexto e quando deve ser aplicado.

Para encarar a metacognição como fundamental na aprendizagem, há que considerar a inteligência como dinâmica e mutável. O facto de o ser humano conseguir refletir e adequar procedimentos meta cognitivamente é a prova de que a inteligência é dinâmica e deve ser estimulada.

Neste sentido, o *scaffolding*, é uma metáfora para o apoio fornecido pelo professor ao aluno, na realização de uma tarefa (van de Pol et al. 2010). Este apoio deve ser gradualmente retirado até que o aluno consiga autorregular o seu conhecimento processual e executar a tarefa corretamente. Mercer et al (2004) provou a eficácia do *scaffolding* em estratégias metacognitivas através do exercício de 'Exploratory Talk', que

traduzirei como conversa de exploração. Este termo pode ser definido como um apoio ao desenvolvimento de ideias por via de perguntas construtivas feitas pelo professor a um grupo e que adaptei à análise do texto como uma colaboração entre os alunos e o professor. Rosiek (2003) verificou que o *scaffolding* tinha um impacto positivo na motivação e emoções dos alunos. A meu ver, o papel do professor é de constante mediação e de apoio para que os alunos consigam não só adquirir conhecimento, mas também aperceber-se de que o conseguem adquirir autonomamente e aplicando estratégias de forma consciente para aprender e evoluir.

Se a metacognição é essencial para desenvolver autonomia, tomar consciência do processo de aprendizagem e adquirir ferramentas para autorregulação, é também necessária para desenvolver a autoeficácia dos alunos e a sua motivação. Não há maior motivação do que sentir-se capaz de aprender e de melhorar, e para isto há que ter consciência de como se aprende. Esta consciência sobre o processo interno da aprendizagem e de como fazer uso das competências para fazer face aos desafios é essencial a ter em consideração para desenvolver a autoeficácia na aprendizagem.

Em suma, para apoiar o desenvolvimento, desenvolver a autoeficácia e a autonomia de um aluno, há que ter em consideração a necessidade de estímulo, a criação de atividades de *scaffolding* que permitam ao aluno ampliar a sua ZDP, e criar atividades que permitam ao aluno desenvolver o seu conhecimento metacognitivo, permitindo que este consiga aprender fazendo uso do seu conhecimento processual e das condicionantes, autorregulando a sua aprendizagem refletindo sobre a adequação das suas escolhas. Se um aluno tem com tarefa redigir o resumo de um texto, este tem de selecionar a informação importante, distinguindo-a da acessória, o que implica reflexão crítica e uso de conhecimento metacognitivo.

3. Plano de intervenção

Das estratégias de compreensão que considerei, optei por colocar em ação a elaboração de um resumo e averiguar distinção entre a informação essencial e a acessória. Este género textual pode ser aplicado tanto no ensino da língua materna como da língua estrangeira e permite avaliar a compreensão do texto, os métodos que os alunos aplicam para executar a tarefa e a sua competência de redação. Além do resumo, foi também pedido aos alunos que redigissem um texto argumentativo, cujo objetivo era melhorar a reflexão metacognitiva dos alunos sobre o seu trabalho e refletir sobre os métodos e decisões aplicadas.

Este plano de intervenção sofreu várias alterações, da mesma forma que a minha escolha do tema se foi transformando ao estudar sobre metacognição, e ao observar, na prática, os efeitos das intervenções. Para delinear a primeira intervenção de investigação, quis meramente avaliar o impacto do *scaffolding* no conhecimento do processo, por outras palavras, verificar se os exercícios permitiam aos alunos relacionarem os conceitos, relerem o texto atentamente e aplicarem o conhecimento efetivamente na criação do resumo. Na segunda intervenção, inicialmente, pretendia introduzir um processo de reflexão metacognitiva sobre as estratégias aplicadas a uma atividade de escrita em todas as turmas, o que só se verificou na segunda intervenção de língua estrangeira na turma C do décimo ano, pois foi-me dada a oportunidade de dar uma aula focada apenas na atividade de investigação.

Na segunda intervenção de língua estrangeira, quis introduzir um exercício de classificação de excertos quanto à relevância para verificar se iria influenciar a eficácia dos alunos ao elaborarem resumos. No oitavo ano, optei por tentar analisar se os alunos aprenderiam a funcionar como grupo, ou seja, conseguiriam aplicar conhecimento processual com sucesso, se cada elemento de um grupo de quatro tivesse um papel e uma função atribuída. Na primeira intervenção em língua materna, no oitavo ano, que ocorreu na terceira e última unidade didática, quis a avaliar o impacto do *scaffolding* na escrita de uma síntese, exercício semelhante ao que foi feito com o décimo ano. Houve, no entanto, uma mudança, e decidi aplicar um exercício de classificação da informação relevante a um texto da área das ciências naturais e avaliar o conhecimento metacognitivo sobre as condicionantes. Tratando-se de um texto com temáticas de

outra disciplina, quis averiguar se a mesma estratégia seria aplicável e em que medida o desempenho dos alunos variava e se as estratégias aplicadas seriam diferentes, tratando-se de um texto diferente. Posto isto, é possível verificar, na tabela 1, o plano de trabalho delineado e a natureza de cada uma das intervenções do projeto de investigação que pude aplicar em cada unidade didática lecionada.

2.ª língua Inglês		Língua materna Português	
1.ª intervenção			
	10.º ano (Turma C) 2.ª unidade 1)Análise colaborativa do texto do anexo. 2) Resumo do texto do anexo 5.		10.º ano (Turma C) 1.ª unidade 1) Análise colaborativa do texto do anexo 1. 2) Questões de escolha múltipla sobre o conteúdo do texto. 3) Resumo do texto do anexo 1.
2.ª intervenção			
	10.º ano (Turma C) 3.ª Unidade 1) Leitura do texto 2) Identificação do objetivo do texto. 3)Leitura aprofundada apoiada por atividade de regulação e apoio.	8.º ano (Turma F) 3.ª Unidade Parte 1 1) Análise colaborativa do texto. 2) Exercícios sobre o conteúdo do texto. 3) Resumo da cantiga. Parte 2 1) Leitura do texto 2) Identificação do objetivo do texto. 3) Leitura aprofundada apoiada por atividade de regulação e apoio.	10.ºano (Turma C) 2.ª unidade 1) Discussão sobre o tema. 2) Apresentação de parâmetros guia para a escrita do texto argumentativo pedido. 3) Redação e reflexão sobre os parâmetros utilizados com sucesso.

Tabela 1 Plano do projeto

Fonte: elaboração própria

No planeamento do projeto, há que ter em consideração o contexto em que as intervenções de investigação terão lugar, o perfil dos alunos e a relação dinâmica que se estabelece em cada aula. Há que tentar prever o que poderá funcionar na aula e como enquadrar um projeto de investigação no plano da unidade didática para conseguir recolher dados sobre o tema de investigação, algo que foi um desafio por várias razões. Em primeiro lugar, como professora estagiária, tive de gerir a partilha de turmas e de momentos de aula com colegas, e de trabalhar com as unidades temáticas previstas no currículo que poderiam não ir ao encontro do meu plano. Em segundo lugar, a necessidade de trocar de anos letivos nas poucas unidades a serem lecionadas e avaliadas, tornava difícil a repetição de um ciclo de investigação com uma variável diferente para verificação do impacto, pois não poderia trabalhar com a mesma turma. Por outro lado, aplicar uma metodologia consistente de recolha de dados através de atividades de escrita em cada turma permitiu-me comparar e entender como os alunos variam as estratégias que aplicam à leitura e a sua consciência das mesmas em diferentes idades e ciclos de ensino.

3.1. Abordagem e meios de recolha de dados

A abordagem de investigação realizada neste relatório foi baseada na perspetiva de investigação-ação, que avalia e analisa o resultado dos métodos que se aplicam em sala de aula, para os adaptar ou até abandonar em detrimento de outros, para que os alunos possam aprender. Neste sentido, a mudança e a evolução da pedagogia advêm do modelo da escola como origem de conhecimento profissional e da docência como atividade de reflexão sobre métodos e conhecimento (Roldão, 2004).

Num primeiro momento, os dados recolhidos foram de carácter descritivo e basearam-se na tomada de notas do diálogo mantido pelas professoras da entidade cooperante com os alunos no decorrer de cada aula, e na reflexão crítica do papel de cada atividade e estratégia no desenvolvimento da aula e a sua pertinência pedagógica. Deste processo, pode fazer-se a caracterização das turmas e daí entender que procedimentos adotar na delineação do plano de trabalho. Destes apontamentos, foi possível concluir

que o meio mais eficaz de recolha de dados seria um regime misto de tarefas digitais (usufruindo do quadro digital com acesso à internet) e de suporte tradicional escrito, através de fichas de trabalho, que seriam mais adequadas ao trabalho de escrita e de leitura autónoma. A plataforma *WOOLAP* permitiu a gestão e análise mais eficiente e rápida de questionários e perguntas de escolha múltipla, tal como permitiu a incorporação destes exercícios na apresentação PowerPoint que servia de guia à aula. O suporte escrito tradicional permitiu aos alunos escrever e ler de forma mais confortável e permitiu que as atividades de auxílio à leitura ou escrita pudessem ser consultadas de forma fácil nos seus smartphones.

4. O plano posto em ação

4.1. Língua materna

4.1.1. Primeira Intervenção

Na primeira intervenção na língua materna, foi pedido aos alunos que lessem um texto sobre a obra de Gil Vicente [Gil Vicente, autor de intervenção (anexo 1)], e que respondessem a algumas questões de escolha múltipla. Com esta atividade, pretendia-se analisar o impacto da análise colaborativa com apoio da professora e a questões sobre o texto que pretendiam fomentar a sua discussão, e que foi auxiliada pela projeção do texto no quadro digital. Através dessa análise ficariam, à partida, resolvidos obstáculos léxicos passíveis de impedir a compreensão. Depois de feita a análise, os alunos teriam de resolver algumas questões de escolha múltipla que os deveriam remeter para a releitura de certos parágrafos do texto. Finalmente, os alunos fizeram um último exercício que consistiu na elaboração de um resumo. Este exercício de escrita que serviria para verificar a aquisição do conhecimento apresentado no texto sobre o autor e a sua obra, mas principalmente confirmar se a análise feita pelo professor e as questões de escolha múltipla serviram de um suporte *scaffolding* adequado.

4.1.1.1. Análise dos resultados da primeira intervenção¹

Da turma C do 10.º ano, houve dezassete alunos a entregar o trabalho. A análise recai sobre a relação entre responder corretamente à questão 3 da ficha de trabalho² e a forma como o aluno menciona a hipocrisia no seu resumo.

Ao analisar os textos entregues pelos alunos organizei os resultados na tabela do anexo 7. Verifica-se que, dos alunos, seis selecionaram a resposta certa na questão 3, cinco conseguiram estabelecer uma ligação entre o termo hipocrisia e as classes sociais criticadas ou distinguir hipocrisia dos alvos de crítica no seu texto. Todos os alunos que não responderam ou selecionaram a resposta errada na questão 3 não estabeleceram uma relação entre o termo hipocrisia, a obra e/ou a sociedade da época. Uma vez que as questões de escolha múltipla haviam sido preparadas para remeter o aluno para a releitura e relacionar os diversos conceitos ao sentido global do texto, podemos considerar que, se os alunos fizessem uso dos mecanismos cognitivos necessários para responder à questão três, e identificassem o referente de “ser e parecer” conseguiriam relacionar os termos num resumo do texto. Estes resultados atestam o impacto positivo do *scaffolding* no conhecimento metacognitivo processual. No entanto, os alunos foram guiados a fazê-lo implicitamente e não houve uma apreciação do processo por cada aluno. Se houvesse um segundo momento, poder-se ia avaliar qual o impacto da consciência da necessidade de relacionar os conceitos e medir a autorregulação numa atividade posterior.

4.1.2. Segunda intervenção

Na segunda unidade didática lecionada à turma do décimo C, quis verificar o impacto do *scaffolding* do texto argumentativo. Elaborei uma ficha (anexo 2) que serve ao mesmo tempo de guia e de pós-avaliação, ou seja, permite aos alunos regularem as suas opções aquando do processo de redação de forma autónoma e também avaliarem-no após a sua conclusão. Os alunos, ao assinalarem quais os parâmetros que consideram ter

¹ Os dados obtidos encontram-se no Anexo 7 – 1ª intervenção – 10.ºC.

² A ficha de trabalho está no anexo 3.

conseguido incluir na sua escrita, refletem metacognitivamente, pois olham para o seu trabalho e verificam que parâmetros incluíram ou não no seu método de escrita. Este tipo de atividade permite avaliar o seu próprio conhecimento processual e se este foi bem aplicado, ou seja, desenvolvendo o seu conhecimento das condicionantes.

4.1.2.1. Análise dos resultados da segunda intervenção³

Da análise dos textos redigidos pelos alunos, pode concluir-se que alguns deles não conseguiram aplicar o modelo do texto argumentativo, o que revela fragilidades na aplicação do conhecimento metacognitivo processual. Isto pode dever-se à não associação do conceito de introdução, desenvolvimento e conclusão, à falta de tempo para revisão do texto. Por outro lado, se o aluno assinalou o parâmetro correspondente à organização das três partes do texto de forma articulada, isto atesta que não foi capaz de aferir criticamente o conhecimento processual, sendo do seu conhecimento metacognitivo declarativo não ter conseguido articular corretamente o seu texto.

³ Os dados obtidos encontram-se no Anexo 7 – 2.ª intervenção – 10.ºC.

10C7	Copia o excerto do enunciado.	Classifica o excerto como argumento sobre a lusofonia. Define lusofonia e dá exemplos de povos lusófonos.	Dá exemplos de semelhanças entre as culturas lusófonas.	Tema e género: Respeitei, sem desvios, o tema proposto. Mobilizei informação adequada ao tema. Respeitei as marcas do género textual solicitado. Planifiquei a escrita do texto: Pesquisei informação pertinente. Elaborei um plano: - Estabeleci objetivos; - Pesquisei e selecionei informação pertinente. - Defini tópicos e organizei-os de acordo com o género de texto a produzir. Redigi um texto estruturado, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual: Marquei corretamente os parágrafos. Utilizei corretamente os parágrafos. Utilizei adequadamente os conectores discursivos. Mobilizei adequadamente os recursos da língua: Usei o registo de língua correto e adequado. Servi-me de vocabulário adequado ao tema. Escrevi com correção na acentuação e na ortografia. Observei os princípios do trabalho intelectual: Cumpri as normas de citação.
------	-------------------------------	---	---	--

Tabela 2 Dados da ficha de trabalho do aluno 10C7

O aluno 10C7 , por exemplo, não assinalou esse parâmetro, o que revela que este tem consciência da inadequação da organização do seu texto. Infelizmente, não houve oportunidade para repetir esta intervenção e consolidar este conhecimento em prática. Após identificação das diferentes falhas pelos próprios alunos, eles mesmos poderiam refletir e realizar um exercício semelhante para verificar se a ficha que serviu de guia e de autoavaliação

melhorou a consciência da relação entre o conhecimento declarativo e o processual, e claro na qualidade dos textos redigidos.

4.1.3. Terceira intervenção

A terceira intervenção teve lugar na última unidade didática lecionada à turma F do oitavo ano. Esta intervenção pode ser dividida em duas partes: a primeira, em seguimento da primeira intervenção, pretende validar a síntese como método de avaliação da compreensão do sentido de um texto, e a segunda, tendo por base um texto científico, pretende avaliar o impacto de uma atividade de classificação na distinção da informação acessória da informação essencial no resumo dos alunos.

4.1.3.1. Síntese da Cantiga *Estava eu na Ermida de São Simião* ⁴

Os alunos acompanharam a leitura da cantiga e a sua análise através dos seus manuais e foram analisados alguns dos conceitos mais importantes para a compreensão do poema. Posteriormente, os alunos responderam a algumas questões que serviram de *scaffolding* à atividade de escrita, a síntese da cantiga. Estas atividades tiveram como objetivo preparar os alunos para a escrita das sínteses e possibilitar uma análise da consciência metacognitiva dos alunos na correção dos textos.

4.1.3.1.1. Análise dos resultados da primeira parte da terceira intervenção



Figura 2 Respostas do alunos do 8.º C à pergunta 1 obtidas através da aplicação WOOCLAP em percentagem

⁴ Os dados obtidos encontram-se no Anexo 7 – 1.ª intervenção – 8.ºC.



Figura 3 Respostas do alunos do 8.º C à pergunta 2 obtidas através da aplicação WOOCCLAP em percentagem

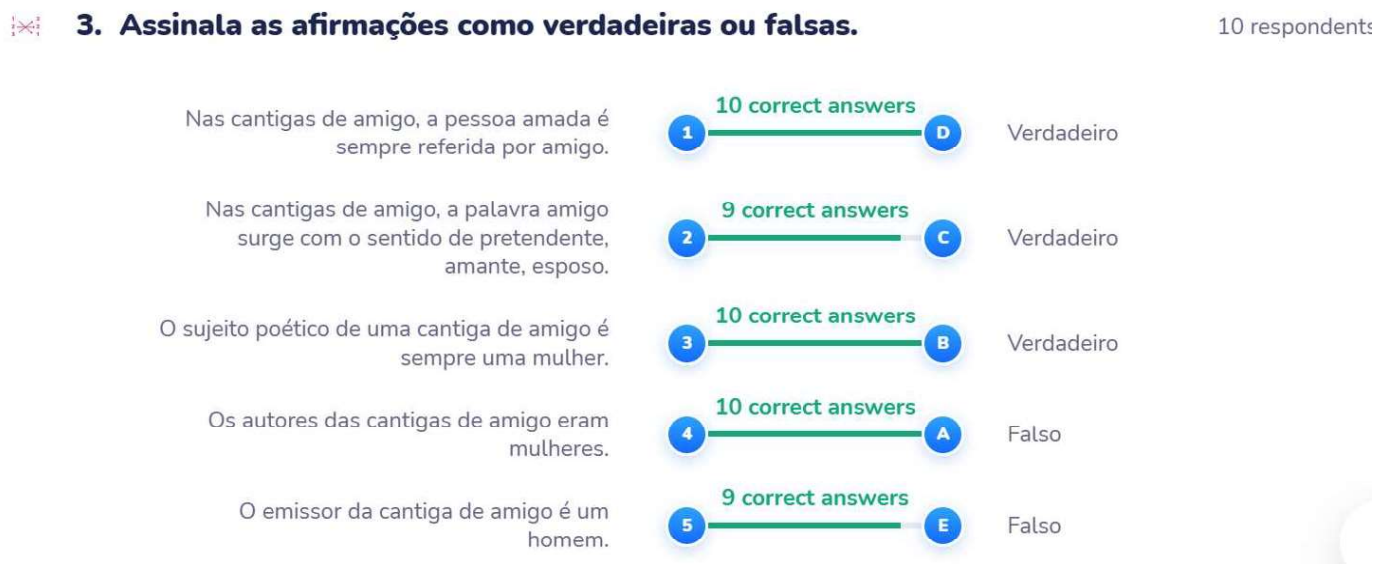


Figura 4 Respostas do alunos do 8.ºC ao exercício de correspondencia obtidas através da aplicação WOOCCLAP organizadas por número de respostas corretas

Dos dez trabalhos de síntese entregues, será possível verificar se a instrução explícita e as perguntas de *scaffolding* tiveram influência na autoeficácia dos alunos no seu

processo de escrita, pois estes pensaram explicitamente nos conceitos que era necessário mobilizarem para a escrita da síntese.

À luz destes resultados, conseguimos perceber que a pergunta número 1 teve um impacto positivo, pois todos alunos, com exceção do aluno 8F4, identificaram, na sua síntese, a donzela como sujeito poético que aguardava o amigo. Estes resultados validam a eficácia das atividades precursoras da escrita de um texto para consolidação de conceitos e do resumo como meio de verificação e de avaliação da integração desses conceitos no léxico mental dos alunos, pois, ao serem capazes de utilizar o conhecimento como ferramenta metacognitiva processual para criarem uma síntese, estão a fazer uso do conceito e a integrá-lo na construção de um texto seu.

4.1.3.2. Leitura e resumo do texto *À descoberta da biodiversidade – aves*

Este texto foi escolhido por ser tematicamente distante dos textos habitualmente apresentados no currículo da disciplina de Português e por ser semelhante aos textos apresentados noutra disciplina, Ciências Naturais, e na qual o sucesso dos alunos é influenciado pelas estratégias de leitura e compreensão que aplicam e da sua eficácia. Após a leitura parcelar do texto pelos alunos, da identificação do género textual e do objetivo do texto, foi-lhes pedido que classificassem excertos do parágrafo 2 da ficha que lhes foi atribuída, através da plataforma *wooclap*, de acordo com a sua relevância para o resumo. Alguns alunos realizaram a atividade de classificação em conjunto, pois um dos elementos não tinha telemóvel, mas a redação do resumo foi elaborada de forma autónoma e não em pares.

4.1.3.2.1. Análise dos resultados da segunda parte da terceira intervenção

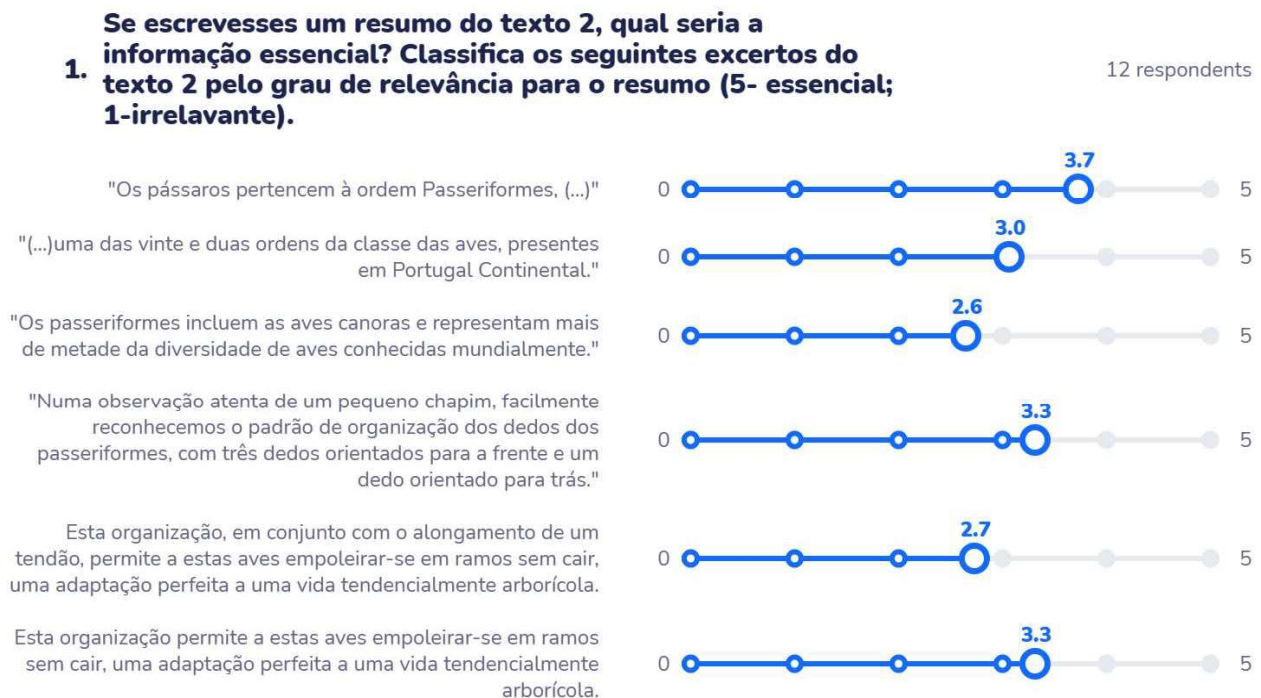


Figura 5 Resultados das classificações dadas pelos alunos aos excertos em média através da aplicação WOOCAP

Na figura 5, podem verificar-se os resultados das escolhas dos alunos obtidos em média. Ao analisarmos esses resultados globais, podemos concluir que os alunos valorizaram mais as informações que eram relativas ao chapim e à sua fisionomia, que classificaram o penúltimo excerto como menos relevante que o último. Mas será que aplicaram estas conclusões ao seu resumo?

Ao analisar os resumos e organizar a informação na tabela do anexo 7, pude concluir que os alunos que não aplicaram a mesma valorização da informação do exercício de classificação, refletiram menos sobre a estratégia que deveriam aplicar. Isto sugere, nos casos em que sucedeu, um menor domínio do conhecimento processual, pois os alunos não associaram o objetivo do exercício de classificação para o efeito da elaboração do resumo.

Feita esta análise sobre a intervenção em língua materna, passemos, agora, à descrição do trabalho realizado para a língua inglesa.

4.2. Língua estrangeira

À semelhança do que foi feito nas intervenções de investigação de língua materna, no que respeita a língua inglesa, quis avaliar o processo metacognitivo dos alunos e as suas escolhas ao escreverem um resumo e na interpretação do que é essencial. O resumo é um género textual que permite verificar a compreensão do aluno da mensagem de um texto e por isso é uma ferramenta útil para avaliar a proficiência da leitura e da escrita. Os textos seleccionados tinham como temas eventos históricos ou personalidades também históricas, limitando as escolhas verbais dos alunos a usar para explicitarem a mensagem pelas suas próprias palavras. O uso do tempo verbal para recontar um evento ou parafrasear uma mensagem é um elemento da construção do texto que permite verificar, não só, a proficiência, mas também averiguar o conhecimento metacognitivo processual. Do mesmo modo, a reflexão sobre informação que é tida como relevante ou não possibilita ao aluno ler com atenção e refletir sobre o que lê, identificando lacunas no seu conhecimento léxico ou gramatical que considerando os mecanismos metacognitivos e o modelo da meta memória exigem que o aluno adquira conhecimento declarativo para conseguir representar mentalmente a mensagem que lê.

4.2.1. Primeira intervenção em língua inglesa ⁵

A segunda unidade didática de Inglês foi lecionada à turma C do décimo ano, e teve como objetivo verificar como os alunos faziam um resumo em língua inglesa e que estratégias adotariam. O texto foi analisado em aula para que não houvesse obstáculos léxicos de compreensão do texto. No entanto apenas se obtiveram três textos, que foram entregues posteriormente por falta de tempo para terminar a tarefa na aula.

⁵ Os dados obtidos encontram-se no Anexo 8.

Alguns textos foram entregues posteriormente e não foram efetuados durante a aula, o que diminui a fiabilidade dos mesmos para a análise dos processos formais de metacognição, pois o meu objetivo era verificar como os alunos abordariam a escrita do resumo logo após a leitura e sem influência de fatores de auxílio externo. Dos textos entregues, pude verificar que os alunos enfrentam alguns problemas na abordagem escrita em língua inglesa, principalmente na adequação dos tempos verbais ao contexto e manifestando um conhecimento metacognitivo processual com algumas lacunas por essa razão.

4.2.2. Intervenção extra em língua inglesa ⁶

Foi dado a ler aos alunos da turma C do décimo ano, um texto retirado de um livro de contos de Edgar Allan Poe de nível 3 (equivalente ao nível A2), em que é apresentada a biografia do autor, e que foi selecionado por não ser à partida do conhecimento dos alunos e por se adequar ao nível de proficiência geral da turma. Em primeiro lugar, foi pedido aos alunos que identificassem o objetivo do texto. Este exercício servia o propósito de avaliar, pois tinha sido explicado aos alunos o contexto em que este texto havia sido publicado, se estes conseguiriam avaliar a informação criticamente e concluir através de um processo metacognitivo qual o intuito daquele texto como introdução a um livro de contos. Após lido o texto, primeiro de forma autónoma pelos alunos e depois em voz alta e de forma parcelar, foram explorados obstáculos léxicos impeditivos da compreensão. Assim, seria possível avaliar apenas as competências metacognitivas sem que a língua inglesa se tornasse um grande obstáculo. Foi pedido aos alunos que classificassem alguns excertos como mais ou menos relevantes numa escala de 1-5 na aplicação *wooclap*. Esta classificação serviu de *scaffolding* à redação do resumo e serviu também para avaliação do conhecimento metacognitivo processual de cada aluno ao comparar a classificação com os resumos obtidos.

Do trabalho referido, obtiveram-se os seguintes resultados, que passaremos a analisar.

⁶ Os dados obtidos encontram-se no anexo 8.

4.2.2.1 Análise dos resultados

If you were to write a summary of this text which of these 2. excerpts provided essential information? Rate the following excerpts of the text from 1 (irrelevant) to 5 (essential).

17 respondents



Figura 6 Resultados das classificações dadas pelos alunos aos excertos em média através da aplicação WOOLAP

Da primeira tarefa, obtiveram-se resultados que podem ser considerados inconclusivos: Cinco dos participantes parecem ter identificado que o objetivo era descrever ou falar do autor, mas não o expressaram corretamente; cinco copiaram excertos do primeiro parágrafo do texto e sete conseguiram identificar e expressar o objetivo do texto de introdução ao livro. Após a leitura, foi solicitado aos alunos que classificassem alguns excertos quanto à relevância para o resumo e que referissem quais os aspetos da vida do autor que consideravam mais importantes. Apesar de ter havido apenas oito respostas à questão que pretendia verificar quais os aspetos da vida do autor que teriam mais importância para o resumo, todas as respostas refletiram a noção de ser necessário falar da vida do autor, com menções ao seu passado, família e morte. Das oito respostas, quatro mencionaram a obra do autor. No entanto, deve-se salientar que dos vinte participantes, apenas oito responderam à questão. Da média de resultados obtida do exercício de classificação da relevância, podemos concluir que os participantes consideraram mais importantes os acontecimentos mais impactantes da vida de Poe e os marcos biográficos como nascimento e morte, não se verificando elevados contrastes de classificação. No entanto, alguns dos alunos classificaram alguns excertos como menos importantes relativamente a outros, mas incluindo no seu resumo os que tinham sido classificados com importância menor. É possível concluir que aqui ocorreu um processo de autorregulação, em que os alunos mudaram a sua interpretação do que era mais importante, ou por outro lado, poderá ter-se dado o caso de os alunos não terem em consideração a sua classificação na redação, o que revela falhas no processamento metacognitivo e aplicação do conhecimento.

Apesar de ter havido apenas oito respostas à questão que pretendia verificar quais os aspetos da vida do autor que teriam mais importância para o resumo, todas as respostas refletiram a noção de ser necessário falar da vida do autor, com menções ao seu passado, família e morte. Das oito respostas, quatro mencionaram a obra do autor. Houve poucos alunos a entregar o resumo, mas destes exemplos, verificam-se que estes refletem o uso da instrução explícita, menor dificuldade na adequação dos tempos verbais, mas um domínio do recurso à cópia do excerto, o que pode ser uma desvantagem deste tipo de exercício para a segunda língua.

A última pergunta pretendia avaliar o conhecimento metacognitivo declarativo que os alunos tinham sobre as suas dificuldades na leitura e compreensão

Obtiveram-se os seguintes resultados:



Figura 7 Respostas dos alunos à pergunta "Quais os maiores obstáculos que enfrentas na leitura?"

Dos participantes que escolheram outro, apenas se obtiveram quatro respostas:

"To understand metaphors, sarcasm and in general jokes." "Its not my favorite type of book and horror books ist not good for me" "Trouble understanding metaphors or other things." "Lazyness" Destes resultados, entende-se a consciência dos alunos da sua falta de motivação para a leitura como o principal obstáculo que é do seu conhecimento metacognitivo declarativo como impeditivo da leitura. Poucos alunos destacaram a dificuldade de entendimento de léxico, o que pode dever-se à exploração do significado dos elementos léxicos do texto na aula para que isto não se tornasse num obstáculo à avaliação do processo metacognitivo.

Considerações finais

Findo o estágio, e após a análise dos resultados de cada intervenção e de cada ciclo de aulas lecionadas, há que definir se a implementação de exercícios de *scaffolding* desenhados com o intuito de observar e mediar o processo de interpretação e de escrita de cada aluno, foi ou não benéfico para a aprendizagem, por outras palavras, reler a pergunta de investigação “Como auxiliar os alunos a desenvolver a capacidade de leitura e interpretação através de exercícios que apoiem a análise e a interpretação enquanto decorre a leitura?” e verificar em que medida o auxílio previsto na questão foi bem sucedido.

Conclui-se que a atividade de classificação de excertos de um texto a ser resumido não serve apenas de apoio à seleção da informação e é instigadora de uma leitura atenta e reflexiva da informação dada pelo texto, mas fundamentalmente serve como ferramenta útil para o professor na avaliação dos seus alunos e das dificuldades que estes enfrentam, ou seja, é uma atividade de *scaffolding* adequada para os alunos e facilita o papel de mediador do professor.

Este exercício possibilita verificar as escolhas dos alunos quanto aos trechos e informações relevantes e a sua posterior autorregulação e decisão manifestadas na escrita, informação importante para que o professor forneça ao aluno apoio para ele discernir as suas dificuldades e ultrapassá-las. Da mesma forma, uma ficha guia de escrita, que é, em simultâneo, de auto-avaliação permite ao aluno analisar o seu texto objetivamente e melhorar o seu conhecimento metacognitivo declarativo, abrindo espaço para a extensão da sua zona de desenvolvimento proximal, e melhorando o seu conhecimento processual.

Quanto aos objetivos traçados, foi possível descrever as dificuldades que os alunos tiveram na escrita do resumo. Foram aplicadas atividades de *scaffolding*, no entanto, a atividade de classificação de excertos antes da escrita e a ficha guia/autoavaliação permitiram compreender e obter dados sobre o processo metacognitivo dos alunos com maior clareza e detalhe do que as questões de escolha múltipla, o que faz desses

exercícios mais adequados ao estudo da metacognição na aprendizagem. Dos exercícios de *scaffolding* aplicados, era expectável que a ficha guia/autoavaliação criasse mais oportunidades de reflexão sobre a aprendizagem, no entanto, não houve oportunidade de lecionar outra aula que incidisse nessa reflexão, ficando um dos objetivos do projeto por cumprir.

Assim, verificou-se que os exercícios de *scaffolding* metacognitivo são importantes para auxiliar os alunos a pensar e desenvolver as suas competências, pois permitem que haja reflexão sobre escolhas, métodos e tomada de consciência das dificuldades a trabalhar pelo próprio aluno. Em suma, é através da reflexão e da aquisição de conhecimento metacognitivo que o aluno poderá tornar-se mais autónomo e melhorar a sua autoeficácia. Pensar sobre a própria aprendizagem e conseguir avaliar criticamente o próprio processo metacognitivo e autorregulá-lo é essencial para continuar a aprender ao longo da vida, necessidade que não cessa.

Limitações do estudo

Como já foi referido, as diferentes intervenções do estudo e as conclusões retiradas dos resultados beneficiariam da repetição das atividades, com exercícios de *scaffolding* mais personalizados e adequados às necessidades de cada aluno, e assim verificar se houve uma aquisição de saber metacognitivo. No entanto, tal não foi possível devido ao limite de aulas de cada professor estagiário e ao número de professores estagiários que partilhavam as mesmas turmas. Este contexto dificultou o processo de investigação e até o agendamento dos ciclos de aulas entre os intervenientes do estágio. Como professora estagiária, não tive o privilégio de dar aulas aos alunos de forma contínua e por um longo período de tempo. Para fazer um estudo da metacognição e obter dados fidedignos do impacto dos exercícios nas competências dos alunos, seriam necessárias mais aulas, e seria fundamental que o trabalho fosse realizado na sala de aula. Um período de aulas mais longo é essencial para conhecer os alunos e as suas características individuais e assim criar atividades que permitam a reflexão metacognitiva e a melhoria das competências. O estudo de processos metacognitivos beneficia da abordagem de

um trabalho de maior duração, pois só assim se poderia verificar se os alunos evoluíram positivamente na sua abordagem à escrita e à leitura, e na sua consciência do conhecimento declarativo e processual. Para além disto, estes resultados basearam-se em poucas intervenções, o que não permitiu avaliar o impacto da metacognição na melhoria da autoeficácia. Quer isto dizer que não podemos fazer generalizações a partir dos escassos dados obtidos. Houve ainda vários alunos que não realizaram as atividades na totalidade ou parcialmente, o que não pode ser investigado e não permite tirar conclusões.

Quanto a áreas de investigação futuras, penso que, através do estudo da metacognição e do seu papel na autonomia e autoeficácia, é relevante acrescentar a estes dois termos, o da autoestima. A tríade metacognição, autoeficácia e autoestima relaciona-se com a aprendizagem, os processos internos referentes à mesma, e as crenças sobre o eu. As crenças sobre o valor pessoal são passíveis de influenciar a atitude de qualquer criança ou jovem perante a aprendizagem, a comunidade escolar, os seus pares, e o seu lugar no mundo. Por conseguinte, considero que o fator psicossocial e a autoestima foram um elemento em falta no meu projeto e que cuja importância deveria ser explorada futuramente.

Referências Bibliográficas

- Brew, E. A., Nketiah, B., & Koranteng, R. (2021). A Literature Review of Academic Performance, an Insight into Factors and their Influences on Academic Outcomes of Students at Senior High Schools. *OALib*, 08(06), 1–14.
<https://doi.org/10.4236/oalib.1107423>
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In *Vygotsky's educational theory in cultural context*. (pp. 39–64). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840975.004>
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2017). *Aprendizagens Essenciais - ano letivo de 2017/2018 - 10.º ano - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular*.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction. In *Source: Review of Educational Research* (Vol. 61, Issue 2).
<http://www.jstor.org>URL:<http://www.jstor.org/stable/>
- D'Oliveira Martins, G., Sousa Gomes, A., Brocardo Leitão, J. M., Acosta Carillo, J. L., Ucha Silva, L. M., Guerreiro Alves, M. M., do Vale Costa Horta, M. J., Carmo Soares Calçadas, M. T., Vieira Nery, R. F., & Cordeiro Valente Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Ministério da Educação/ Direção-Geral da educação (DGE), Diretor-Geral da educação, & J. V. Pedroso, Eds.). Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Dunlosky, J., & Tauber, S. (Uma) K. (Eds.). (2016). *The Oxford Handbook of Metamemory*. Oxford University Press .
- Equipa IAVE do Estudo Diagnóstico das Aprendizagens. (2021). *Estudo Diagnóstico das Aprendizagens, Volume III – Descrição qualitativa dos desempenhos*.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry A Model of Cognitive Monitoring. *American Psychologist* , Vol. 34(No. 10,906-911).

- Gonçalves, S. (2008). Perspectivas acerca da leitura. *La Revista Iberoamericana de Educación*, 46.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, 49(6), 220–232. <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2011.03.002>
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (1986).
- Miguel, R. R., Rijo, D., & Lima, L. N. (2014). Fatores de Risco para o Insucesso Escolar: A Relevância das Variáveis Psicológicas e Comportamentais do Aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 127–143. https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-1_7
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. *The Psychology of Learning and Motivation*, Vol. 26, pp. 125–173, 125–125–173.
- Polyanskaya, L., Manrique, H. M., Marín, A., García-Palacios, A., & Ordin, M. (2022). Typological Differences Influence the Bilingual Advantage in Metacognitive Processing. *Journal of Experimental Psychology: General*, 151(11), 2706–2719. <https://doi.org/10.1037/xge0001225>
- Roldão, M. do C. (2004). Professores para quê? : para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos [Em Linha] : Perspectivas Em Educação*, 2(Dez. 2004), 95–120. <http://hdl.handle.net/10400.2/160>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes* (V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.