

Mestrado em Ensino de Português no EB e ES e de Língua Estrangeira no EB e ES

Algumas estratégias cognitivas ao serviço do desenvolvimento da competência de aprendizagem

João Miguel Carneiro dos Santos

M

2016



Algumas estratégias cognitivas ao serviço do desenvolvimento da competência de aprendizagem

João Miguel Carneiro dos Santos

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português nos Ensinos Básico e Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, orientado pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira de Carvalho e coorientado pelo Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo.

Orientadora de Estágio de Português: Professora Fernanda Bela Delindro.

Orientadora de Estágio de Espanhol: Professora Cláudia Leite Messias.

Supervisor de Estágio de Português: Professor Doutor Belmiro Pereira.

Supervisor de Estágio de Espanhol: Professora Mónica Barros Lorenzo.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Membros do Júri

Professor Doutor José Domingues de Almeida

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira de Carvalho

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Professora Doutora Sónia Maria Cordeiro Valente Rodrigues

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Classificação obtida: 16 valores

Depus a máscara e vi-me ao espelho. —
Era a criança de há quantos anos.
Não tinha mudado nada...
É essa a vantagem de saber tirar a máscara.
É-se sempre a criança,
O passado que foi
A criança.
Depus a máscara e tornei a pô-la.
Assim é melhor,
Assim sou a máscara.
E volto à personalidade como a um término de linha.

Álvaro de Campos (18/08/1934)

Dedicatória

*Aos meus pais, por tudo o que fizeram e fazem,
incansavelmente, por mim.*

À minha irmã, Daniela, pela determinação que representa.

Agradecimentos

Cumpro-me agradecer a todas as pessoas que, de uma maneira ou de outra, me ajudaram ao longo de todo este percurso:

Aos meus pais, pelo apoio e confiança que sempre me deram e também pela oportunidade de prosseguir os meus estudos.

À minha irmã, pela sua força de vontade constante para mim tão motivadora.

Ao Gil, por todo o apoio e pela inesgotável motivação.

À professora Clementina, por toda a ajuda, motivação e úteis conselhos que sempre me deu e que não sendo da minha família mostra sempre ser muito mais que isso.

À Professora Doutora Ângela Carvalho, pelo imprescindível rigor na orientação deste trabalho, bem como pelo seu cuidado, compreensão e sentido prático.

Às professoras Fernanda Delindro e Cláudia Messias, pela cuidadosa orientação e palavras de confiança que sempre me transmitiram ao longo deste ano de estágio pedagógico.

Também a todos aqueles que, de uma ou de outra forma, me deram força para continuar.

Resumo

O relatório de estágio que aqui se apresenta está inserido num projeto de investigação-ação desenvolvido durante o ano letivo 2015/2016, com duas turmas da Escola Secundária de Rio Tinto.

Neste trabalho, procurou-se entender de que forma algumas estratégias de aprendizagem poderão estar ao serviço do desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos.

No Capítulo I, de matriz teórica, serão evidenciados alguns desafios do ensino-aprendizagem de línguas, tendo em conta um caminho de aprendizagem voltado para o futuro. Nesse sentido, importará também comentar a relação entre um ensino em mutação e o seu peso no que concerne à aprendizagem de línguas. Serão também elencadas estratégias de aprendizagem, bem como se procurará defini-las e salientar qual o seu papel no ensino-aprendizagem de línguas. Por fim, tentar-se-á dar alguma atenção aos conceitos de metacognição e autorregulação, no que respeita ao desenvolvimento da autonomia do aprendente.

Já o Capítulo II, de caráter prático, será dedicado à identificação da problemática que nos conduziu à intervenção pedagógica, bem como à apresentação dos seus objetivos e respetivo plano de ação. Será apresentada a metodologia de investigação — aplicação de um inquérito por questionário — e a respetiva descrição de dados. Posteriormente, serão elencadas todas as propostas de intervenção feitas junto das turmas, assim como a respetiva análise dos resultados.

Palavras-chave: Estratégias de aprendizagem; Estratégias cognitivas; Competência de aprendizagem; Metacognição; Autonomia.

Abstract

The final stage report, which we now present, is inserted in a research-action project, developed during the school year 2015/2016, in two classes of Escola Secundária de Rio Tinto.

In this work, we tried to understand how some learning strategies may be used to develop student's skills.

Chapter I, of a theoretical nature, will highlight some challenges of teaching and learning languages, which will necessarily be put in the learning process in the future. In this sense, we will analyze the relationship between a teaching process in evolution and its weight in language learning. Different learning strategies will be listed, defined and distinguished in their role in language learning. In the end, concepts such as metacognition and self-regulation will be discussed, targeting the development of the learner's autonomy.

Finally, chapter II, of a practical nature, will be dedicated to the definition of the problem that led us to the pedagogical intervention, as well as to the presentation of its aims and action plan. We will also refer to the research methodology — survey and data processing. Afterwards, we will present all the intervention strategies used in the teaching process, as well as the analysis of the results.

Keywords: Learning Strategies; Cognitive Strategies; Learning competence; Metacognition; Autonomy

Resumen

El trabajo que aquí se presenta forma parte de un proyecto de investigación en acción que se ha desarrollado durante el curso escolar 2015/2016, con dos grupos de Escola Secundária de Rio Tinto.

En este trabajo, intentámos entender cómo algunas estrategias de aprendizaje podrán estar al servicio del desarrollo de la competencia de aprendizaje de los estudiantes.

En el capítulo I, de carácter teórico, se destacarán algunos de los retos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, teniendo en cuenta un camino de aprendizaje de cara al futuro.

En este sentido, se intentará comentar la relación entre los sucesivos cambios en la enseñanza y su peso en el aprendizaje de idiomas. También serán enumeradas las diversas estrategias de aprendizaje y se tratará de definir cada una de ellas y señalar cuál es su papel en la enseñanza de idiomas.

Por último, se dará un poco de atención a los conceptos de metacognición y autorregulación, en relación con el desarrollo de la autonomía del alumno.

El Capítulo II, de carácter práctico, se dedicará a la identificación de los problemas que nos condujeron a la intervención pedagógica, a la presentación de sus objetivos y al respectivo plan de acción. Será presentada la metodología de investigación — la aplicación de un cuestionario — y la respectiva descripción de los datos.

Por fin, se enumerarán todas las propuestas de intervención llevadas a cabo con los dos grupos de alumnos, y se hará el respectivo análisis de los resultados.

Palabras: Estrategias de aprendizaje; Estrategias cognitivas; Competencia de aprendizaje; Metacognición; Autonomía

Resumé

Le travail ici présenté fait partie d'un projet d'investigation en action développé au cours de l'année scolaire 2015/2016, avec deux groupes de l'Escola Secundária de Rio Tinto.

Dans ce travail, nous essayons de comprendre comment certaines stratégies d'apprentissage peuvent contribuer au développement de la compétence d'apprentissage des élèves.

Dans le chapitre I, des défis de l'enseignement et l'apprentissage des langues seront énumérés, en tenant compte d'un parcours d'apprentissage pour l'avenir.

À cet égard, il est important de commenter la relation entre les changements successifs dans l'enseignement et le poids dans l'apprentissage des langues. Différentes stratégies d'apprentissage seront également répertoriées, tout en essayant de définir chacune d'elle et d'indiquer quel est leur rôle dans l'enseignement des langues.

Enfin, nous dédions une certaine attention aux concepts de la métacognition et l'autorégulation, en relation avec le développement de l'autonomie de l'apprenant.

Le chapitre II est dédié à l'identification des problèmes qui nous ont conduit à l'intervention éducative, la présentation de leurs objectifs et un plan d'action respectif à chacun. La méthodologie de recherche sera présentée, notamment l'application d'un questionnaire, et la description des données respectives.

Pour terminer, toutes les propositions d'intervention menées avec les deux groupes d'étudiants seront répertoriées, de même que l'analyse respective des résultats.

Mots-clés: Stratégies d'apprentissage; Stratégies Cognitives; Compétence d'apprentissage; Métacognition; Autonomie

Índice

Dedicatória.....	i
Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Resumen	v
Resumé	vi
Índice de figuras	ix
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento teórico.....	4
1. Os desafios do ensino-aprendizagem de línguas: um trajeto para o futuro	4
2. A aprendizagem de línguas e as mudanças no ensino	8
3. Estratégias de aprendizagem: definição e o seu papel no ensino de línguas	10
4. Estratégias cognitivas	20
4.1. Três estratégias cognitivas: sublinhar, tomar notas e fazer esquemas	24
5. Estratégias metacognitivas.....	30
6. Metacognição e autorregulação ao serviço do desenvolvimento da autonomia do aprendiz	35
Capítulo II – Enquadramento prático	42
1. O projeto de investigação-ação: a deteção do problema.....	42
2. Objetivos do projeto de investigação-ação e plano de ação	43
3. Contexto de investigação e intervenção prática.....	46
3.1. A escola.....	46
3.2. O público-alvo	48
3.2.1. Caracterização da turma de Espanhol: 10.º N	48
3.2.2. Caracterização da turma de Português: 12.º E.....	50
4. Metodologia	51
4.1. Recolha de dados: aplicação de inquérito por questionário e análise de dados... ..	51
5. Propostas de intervenção e análise de dados	70
5.1. Aulas de Português	72
I. Fernando Pessoa e heterónimos: Ricardo Reis.....	72
II. Fernando Pessoa e heterónimos: Álvaro de Campos	76
	vii

III. Mensagem.....	81
IV. Felizmente há luar!	86
V. Memorial do Convento	91
5.2. Aulas de Espanhol	97
I. Unidad didáctica 4: ¡Vamos a divertirnos!.....	97
II. Unidad didáctica 5:¿Viajamos?.....	100
Considerações finais	107
Referências bibliográficas	109
Anexos.....	112
Anexo 1: Questionário (versão em português)	113
Anexo 2: Questionário (versão em espanhol).....	116
Anexo 3: Tabelas de critérios de apreciação de cada uma das atividades	119
Anexo 4: Texto da atividade sobre Felizmente há luar!	122
Anexo 5: Modelo de TDN e sublinhado: atividade sobre Memorial do Convento ..	123
Anexo 6: Questionário oral: Vamos a divertirnos	125

Índice de figuras

Figura 1: Taxonomia das EA: Estratégias diretas e Estratégias indiretas (Oxford, 1990, p.16)

Figura 2: Subdivisão das estratégias diretas (esquerda) e estratégias indiretas (direita) em grupos e conjuntos. (Oxford, 1990, p.17)

Figura 3: Inventariação de todas as EC. (Oxford, 1990, p.19)

Figura 4: Inventariação das EM (Oxford, 1990, p.20)

Figura 5: Fases da autorregulação (adaptado de Zimmerman, 2000)

Figura 6: O professor como aprendente da sua disciplina (adaptado de Monereo e Castelló, 2000)

Figura 7: Aula “Fernando Pessoa e heterónimos: Ricardo Reis” — um exemplo de resolução da atividade

Figura 8: Aula “Fernando Pessoa e heterónimos: Ricardo Reis” — um exemplo de resolução da atividade

Figura 9: Aula “Fernando Pessoa e heterónimos: Álvaro de Campos” — exemplo de resolução de atividade de esquema

Figura 10: Aula “Fernando Pessoa e heterónimos: Álvaro de Campos” — exemplo de resolução da atividade de esquema

Figura 11: Aula sobre *Mensagem* — exemplo de resolução da atividade de esquema

Figura 12: Aula sobre *Mensagem* — exemplo de resolução da atividade de TDN

Figura 13: Aula sobre *Felizmente há luar!* — exemplo de resolução da atividade de TDN

Figura 14: Aula sobre *Felizmente há luar!* — exemplo de resolução da atividade de TDN

Figura 15: Aula sobre *Memorial do Convento* — exemplo de resolução da atividade de TDN e sublinhado

Figura 16: Aula sobre *Memorial do Convento* — exemplo de resolução da atividade de esquema

Figura 17: Aula sobre *Memorial do Convento* — exemplo de resolução da atividade de

esquema

Figura 18: Aula sobre “Las fallas de Valencia” — exemplo de resolução da atividade de elaboração de um texto, depois de uma atividade de TDN

Figura 19: Aula sobre “Las fallas de Valencia ” — exemplo de resolução da atividade de elaboração de um texto, depois de uma atividade de TDN

Figura 20: Aula sobre “El fin de semana pasado” — exemplo de resolução da atividade de TDN

Figura 21: Aula sobre “El fin de semana pasado” — exemplo de resolução da atividade de TDN

Figura 22: Aula sobre “El fin de semana pasado” — resolução da atividade de TDN

Figura 23: Aula sobre “El fin de semana pasado” — exemplo de resolução da atividade de elaboração de um texto, depois de uma atividade de TDN

Figura 24: Aula sobre “El fin de semana pasado” — exemplo de resolução da atividade de elaboração de um texto, depois de uma atividade de TDN

Índice de quadros

Quadro 1: Taxonomia de EA (a partir de Rubin, 1990)

Quadro 2: Taxonomia de EA (a partir de O'Malley & Chamot, 1990 p. 46)

Quadro 3: Divisão das EC em subconjuntos. (a partir de Oxford, 1990, p.19)

Quadro 4: Divisão das EC em categorias (a partir de O'Malley & Chamot, 1990, p. 46)

Quadro 5: Outra proposta de classificação das EA (Veiga Simão, 2002, p. 3)

Quadro 6: Divisão das EC em categorias (a partir de O'Malley & Chamot, 1990, p. 46)

Quadro 7: Fases da autorregulação (adaptado de Lopes da Silva, 2004)

Quadro 8: Dimensões ou áreas de regulação (adaptado de Veiga Simão, 2006)

Quadro 9: Momentos/fases do projeto de investigação

Índice de gráficos

- Gráfico 1:** Distribuição dos elementos da turma de Espanhol (10.º N) por sexo
- Gráfico 2:** Distribuição dos elementos da turma de Português (12.º E) por sexo
- Gráfico 3:** Distribuição das respostas à questão 1: Turma de Espanhol
- Gráfico 4:** Distribuição das respostas à questão 1: Turma de Português
- Gráfico 5:** Distribuição das respostas à questão 2: Turma de Espanhol
- Gráfico 6:** Distribuição das respostas à questão 2: Turma de Português
- Gráfico 7:** Distribuição das respostas à questão 3: Turma de Espanhol
- Gráfico 8:** Distribuição das respostas à questão 3: Turma de Português
- Gráfico 9:** Distribuição das respostas à questão 4: Turma de Espanhol
- Gráfico 10:** Distribuição das respostas à questão 4: Turma de Português
- Gráfico 11:** Distribuição das respostas à questão 5: Turma de Espanhol
- Gráfico 12:** Distribuição das respostas à questão 5: Turma de Português
- Gráfico 13:** Distribuição das respostas à questão 6: Turma de Espanhol
- Gráfico 14:** Distribuição das respostas à questão 6: Turma de Português
- Gráfico 15:** Distribuição das respostas à questão 7: Turma de Espanhol
- Gráfico 16:** Distribuição das respostas à questão 7: Turma de Português
- Gráfico 17:** Distribuição das respostas à questão 8: Turma de Espanhol
- Gráfico 18:** Distribuição das respostas à questão 8: Turma de Português
- Gráfico 19:** Distribuição das respostas à questão 9: Turma de Espanhol
- Gráfico 20:** Distribuição das respostas à questão 9: Turma de Português
- Gráfico 21:** Distribuição das respostas à questão 10: Turma de Espanhol
- Gráfico 22:** Distribuição das respostas à questão 10: Turma de Português
- Gráfico 23:** Distribuição das respostas à questão 11: Turma de Espanhol
- Gráfico 24:** Distribuição das respostas à questão 11: Turma de Português

Lista de siglas e acrónimos

EA: Estratégias de Aprendizagem

EC: Estratégias Cognitivas

EM: Estratégias Metacognitivas

ESRT: Escola Secundária de Rio Tinto

QECRL: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TDN: Tomada de Notas

Introdução

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito da unidade curricular *Iniciação à Prática profissional (IPP)* do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário, da FLUP.

Este projeto de investigação-ação partiu, primeiramente, de observações que pude fazer durante o meu estágio pedagógico na Escola Secundária de Rio Tinto, no ano letivo 2015/2016.

Deste modo, optei por investigar no domínio das Estratégias de Aprendizagem (EA) em aulas de língua materna e de língua estrangeira, bem como a sua possível integração e utilização em contexto de sala de aula.

A minha opção por este tema deveu-se, sobretudo, à constatação da não utilização das EA pelos estudantes (ou pelo menos, de forma consciente), facto esse que pude detetar antes de iniciar a prática de ensino, mas também durante algumas das aulas que lecionei.

Assim sendo, os alunos limitavam-se a registar apenas aquilo que lhes era dito como sendo importante destacar e aprender. Não se verificava, por parte dos estudantes, qualquer esforço de reflexão sobre aquilo que era, de facto, essencial para a compreensão e aprendizagem dos conteúdos lecionados.

Neste sentido, pareceu-me indispensável trabalhar com as turmas de Português e Espanhol a mim atribuídas no âmbito do IPP algumas estratégias de aprendizagem, nomeadamente as de cariz cognitivo, pois, do meu ponto de vista, apresentam uma maior vantagem naquele que deve ser o desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos.

As diferentes estratégias com que trabalhei durante o período de estágio — e que durante este trabalho procurarei definir — têm como objetivo último rentabilizar não só o trabalho realizado em aula, mas, se possível, potenciar a autonomia do aprendente fora do espaço de sala de aula.

Uma vez mais, pretende-se, com este projeto, demonstrar de que forma a utilização frequente e autónoma dessas estratégias poderá servir de alicerce às duas turmas que frequentam ora um momento inicial do ensino secundário, ora um momento de

finalização.

A par de tudo isto — e numa dinâmica de ensino-aprendizagem cada vez mais centrada nos alunos — tentar-se-á evidenciar o papel do professor como orientador do processo de aprendizagem de línguas.

Serão também apresentadas as principais propostas de intervenção feitas, a este respeito, ao longo do ano letivo, bem como a respetiva análise dos trabalhos apresentados pelos estudantes, para tentar demonstrar o resultado dessa mesma intervenção.

Por fim, importará ainda apresentar qual será a estrutura deste trabalho.

O primeiro capítulo, de carácter teórico, focará os seguintes aspetos:

Em primeiro lugar, procurar-se-á refletir sobre os desafios que se colocam ao ensino-aprendizagem de línguas, tendo em conta um caminho de aprendizagem cada vez mais voltado para o futuro dos estudantes. A par disto, caberá também explicar o papel da aprendizagem de acordo com as sucessivas mudanças no ensino.

Neste sentido, também se procurará definir as diferentes EA bem como o seu papel no ensino de línguas. Num primeiro momento, surgirá a definição das estratégias cognitivas, procurando sempre destacar os estudos feitos em seu torno por vários investigadores.

Optou-se pela seleção de três das várias estratégias cognitivas, apontadas no ponto anterior, sendo elas sublinhar, tomar notas e fazer esquemas.

O papel das estratégias metacognitivas foi visto também como sendo importante para este trabalho, uma vez que se pretendeu entender de que forma os alunos conseguem associá-las à aprendizagem de novos conhecimentos.

Por fim, e ainda a este respeito, procurar-se-á comentar, ainda que muito brevemente, qual o papel da metacognição e da autorregulação ao serviço do desenvolvimento da autonomia do aprendente.

Já o segundo capítulo, em que caberá mostrar como na prática se poderá rentabilizar a utilização das EA, dedicou-se atenção aos seguintes pontos:

Primeiramente, será importante explicar qual é o tema deste projeto de investigação-ação, bem como a identificação do problema que nos levou à sua escolha.

Depois, será feito um elenco dos principais objetivos deste projeto e do respetivo

plano de ação. Para tal, importará mostrar qual o contexto de investigação e a respetiva intervenção prática. Serão apresentados alguns aspetos relacionados com a escola onde este projeto se desenvolveu e o público-alvo com que teve oportunidade de trabalhar. Nesse sentido, será importante fazer também uma breve caracterização das turmas de Português e de Espanhol.

Feito isto, apresentar-se-á a metodologia de recolha e análise de dados, através de um inquérito por questionário, que levou à elaboração de algumas propostas de intervenção a esse respeito. Finalmente, procurar-se-á, a par disto, fazer uma análise dos dados recolhidos a partir dessas mesmas propostas de intervenção.

Capítulo I – Enquadramento teórico

1. Os desafios do ensino-aprendizagem de línguas: um trajeto para o futuro

Começo este ponto, citando palavras do artigo de Clárisse Costa Afonso – “Professores de língua estrangeira: que competências?” –, que vê como imperativo atentarmos no seguinte: “Com os desafios levantados pela globalização e pela livre circulação de pessoas no espaço europeu comunitário, a competência em línguas dos cidadãos torna-se cada vez mais uma necessidade [...], devendo a aprendizagem de duas línguas estrangeiras iniciar-se desde a idade mais precoce – ensino pré-escolar e I.º ciclo do ensino básico – de modo a que ao concluírem o ensino secundário ou o de formação, tenham uma capacidade de comunicação efetiva, ou seja, dominar mais as competências ativas do que o conhecimento passivo.” (Afonso, 2006, p. 450).

Também a este propósito, no artigo de Fernanda Irene Fonseca, “Ensino da língua materna: do objeto aos objetivos”, se diz que “na fase mais recente da didática de línguas a tendência predominante tem sido a de ‘objetivar’ a língua essencialmente enquanto instrumento de comunicação, de integração ativa na práxis social.” (Fonseca, 1987, p. 23).

Devemos, assim, encarar o ensino-aprendizagem de línguas não apenas como um dever a cumprir pelo professor e pelos seus alunos, mas antes ter como primeiro objetivo a tarefa de “desenvolver no aluno uma capacidade de inserção atuante e eficaz na praxis social” bem como “fornecer-lhe as técnicas linguísticas que possam constituir o ‘meio de transporte’ para realizar a bem conhecida ‘viagem à roda do quarto’.” (Fonseca, 1987, p. 27).

Na consecução deste trajeto, voltado cada vez mais para o futuro, “é, portanto, determinante que o professor tenha não só um bom domínio prático da língua, mas que [esteja] apto a proceder também para com os seus alunos, neles fomentando, por sua vez, emancipação e autonomia.” (Afonso, 2006, p. 451).

Deste modo, Rosa Bizarro divide este sistema complexo, que compreende a teorização da prática de ensino, em quatro níveis distintos:

1) “institucional: este nível compreende as finalidades do sistema educativo, os programas, os exames, os manuais, por exemplo.”;

2) “profissional: corresponde às práticas do professor (definição dos objetivos, gestão do tempo, articulação dos conteúdos, tipos e métodos de avaliação adotados, entre outros”;

3) “psicológico: interessa-se pelo aluno, quer sob o ponto de vista da sua origem e dos seus saberes socioculturais, quanto do ponto de vista do seu desenvolvimento cognitivo, estratégias de aprendizagem, etc.”;

4) “epistemológico: corresponde ao nível dos saberes; diz respeito à construção dos conteúdos de ensino e à estrutura da matéria, tal como é apresentada aos alunos; à reflexão sobre os fundamentos científicos e teóricos destes saberes.” (Bizarro, 2006, p.43)

Podemos dizer, ainda que de forma muitíssimo simplificada, que cabe ao professor “a capacidade de refletir criticamente sobre a sua atuação e a abertura à crítica daqueles com quem partilha este espaço [a sala de aula], estando sempre disponível para uma auto-reformulação, (...) uma vez que permite uma avaliação das funções no sentido de as melhorar (Afonso, 2006, p. 458).

Para Perrenoud (2002), devem integrar-se no contexto de ensino as seguintes competências:

Se os professores se deparam com um grande número de classes agitadas, apaziguá-las deve ser uma de suas competências;

Se os alunos resistem, não se esforçam, mobilizá-los e suscitar neles o desejo de aprender deve ser outra competência;

Se os alunos se ausentam e vivem uma vida dupla (alunos na escola e adultos fora dela), esse facto deve ser levado em consideração e essa deve ser mais uma competência dos professores;

Se sua relação com o saber e com o mundo impede que, espontaneamente, deem sentido aos saberes e ao trabalho escolar, ajudá-los a construir esse sentido também deve ser competência dos professores;

Se os programas estão a anos-luz dos alunos, adaptá-los e aliviar seu peso também deve ser competência dos professores (Perrenoud, 2002, p.18).

Podemos, deste modo, ver que “a um professor eficaz não basta ser detentor de vastos conhecimentos e saberes de modo a contribuir de facto para o crescimento pessoal, cultural e científico daqueles a quem orienta na construção dos saberes.” (Afonso, 2006, p. 458).

Este deve antes ter em consideração que, cada vez mais, cabe aos seus alunos, em todo o processo aprendizagem, “saber gerir um grande volume de informação e de com ela responder adequadamente a tarefas e a problemas complexos”. Por isso mesmo, cabe-lhe o dever “de os dotar com competências que os habilitem a lidar eficazmente com a imensidão de informações produzidas e disponibilizadas.” (Lopes & Silva, 2010, p. 160).

Para José Lopes e Helena Silva, o docente deve estar consciente da necessidade ou, melhor, da exigência cada vez maior de fazer do seu aluno um “aprendiz estratégico”; “isto exige que o professor deliberadamente, e de modo integrado com as restantes tarefas escolares, utilize atividades e conteúdos programáticos no sentido de promover o desenvolvimento da atividade reflexiva do aluno sobre o modo como aprende; lhe possibilite parar e refletir sobre si próprio.” (Lopes & Silva, 2010, p. 161).

A centralização do processo de ensino-aprendizagem no aluno leva-nos, como professores, a encarar a necessidade de “formar alunos autorreguladores, decididos, estratégicos e persistentes na sua aprendizagem e torná-los conscientes de que o seu sucesso se deve ao seu esforço e não a causas externas como a sorte ou a facilidade da tarefa.” (Lopes & Silva, 2010, p. 162).

Vejamos o que propõe Stern (1975), referido por Cyr (1998), relativamente às características que deve manifestar um bom aluno:

1) Un style d'apprentissage personnel et des stratégies positives. Le bon apprennant entreprend l'apprentissage d'une langue de façon consciente et délibérée. Il essaie de découvrir par lui-même ses techniques ou des stratégies préférées afin de rendre son apprentissage plus rentable et plus agréable.

2) Une approche active face à la tâche d'apprentissage. Le bon apprenant prend lui-même l'initiative du processus et adopte tout au long de son apprentissage une attitude de responsabilité personnelle.

3) Une attitude ouverte et tolérante face à la langue cible et une certaine empathie à l'endroit de ses locuteurs. Le bon apprenant sait faire face au défi que représente l'abandon des schèmes de référence provenant de sa langue maternelle (L1).

4) Un savoir-faire technique propice à l'apprentissage d'une langue. Le bon apprenant sait analyser les différentes structures et les éléments discrets du code de la langue cible.

5) Le bon apprenant formule des hypothèses au sujet du fonctionnement de la langue cible afin de découvrir des règles et d'ordonner tous ces unités discrètes en un tout cohérent ou en un système. Ce processus d'organisation et de réorganisation constantes serait plus important dans l'apprentissage d'une L2.

6) Il fait un réel effort pour comprendre un acte de communication sur tous les plans, tant linguistique que socioculturel.

7) Une disposition à pratiquer la langue. Ce processus demande du temps et des exercices.

8) La propension à utiliser la langue dans situations de communication réelle.

9) L'autocorrection et une sensibilité au bon usage; ses tentatives de s'approprier la langue cible.

10) Le bon apprenant finira par penser dans la langue cible. (Cyr,1998, pp.16-19)

Vimos, até aqui, aquelas que devem ser as premissas que contribuem para um trajeto de aprendizagem voltado para o futuro. Porém, este caminho nem sempre se consegue traçar de forma linear, contínua, tendo em conta as correntes transformações que tem sofrido o ensino e, nomeadamente, a aprendizagem de línguas. Procurar-se-á comentar alguns desses aspetos, no ponto seguinte deste trabalho.

2. A aprendizagem de línguas e as mudanças no ensino

A urgência, cada vez mais comum nos dias de hoje, em responder a um difícil desafio suscitado pela transformação que sofreu o nosso ensino à escala global, deve ser cada vez mais foco de atenção por parte dos docentes.

A cada dia que passa, a Escola vê colocada, sobre si mesma, a exigência de se assumir não apenas como instituição de ensino e fonte de conhecimento, mas antes como um local de preparação de jovens que, mais tarde, se querem assumir como adultos responsáveis e cidadãos empenhados e socialmente comprometidos.

Muito evidentemente, há uma relação intrínseca entre uma sociedade em constante mudança, firmada por um presente demasiado sobrecarregado de tarefas, de conhecimentos, de obrigações, que nem sempre consegue corresponder às necessidades que cada cidadão apresenta, e uma inadequada preparação para um futuro sustentado.

No caso particular da Escola, esta deverá encarar este contexto de mudança como uma espécie de desafio e de foco de atenção, e optar por preparar os alunos não apenas ao nível do conhecimento meramente científico, mas antes ao nível do conhecimento empírico, experiencial.

Torna-se, portanto, essencial que os professores, enquanto representantes desse mesmo conhecimento, estejam equipados para outorgar, aos seus estudantes, ferramentas que lhes permitam uma aprendizagem voltada para o seu futuro individual. Neste sentido, assume total pertinência a criação de uma conjuntura fundada na consecução de instrumentos favoráveis ao desenvolvimento de uma aprendizagem focada no aprendente e nas suas aspirações.

Neste sentido, Ana Margarida Veiga Simão diz-nos que “para responder a este repto, necessitamos de professores que saibam ajudar os seus alunos a serem cada vez mais autónomos, estratégicos e motivados na sua aprendizagem em contexto escolar para que possam transferir os seus esforços e estratégias para outros contextos.” (Veiga Simão, 2006, p.192).

Assim sendo, o aluno deverá ser capaz de tecer, por si próprio, as malhas da sua aprendizagem, de acordo com aquelas que são as suas necessidades e os seus objetivos a

curto e a longo prazo.

De maneira a estabelecer uma ligação entre a nossa sociedade em mutação no âmbito do ensino, criaram-se programas e instrumentos que pudessem facilitar a adaptação dos docentes a essa mesma conjuntura. É exemplo disso o QECR que, a respeito desta metamorfose, considerou como seu objetivo principal a interligação entre o saber (teórico e prático) e a promoção de uma aprendizagem que possa acompanhar o aprendente no seu futuro.

O QECRL¹ aponta a “competência de aprendizagem” como a capacidade que tem o indivíduo de incorporar e, ao mesmo tempo, relacionar, quatro competências integradoras que possui (Conselho da Europa, 2001, p. 147). São elas:

- a) O “saber” ou o “conhecimento declarativo”;
- b) O “saber fazer” ou a “competência de realização”;
- c) O “saber ser” e “saber estar” ou a “competência existencial”;
- d) O “saber aprender” ou a “competência de aprendizagem”.

Esta última é definida, ainda pelo QECRL como “a capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário. As capacidades para aprender uma língua desenvolvem-se ao longo da experiência da aprendizagem” (2001, p.154).

Esta capacidade que é, na sua génese, geral e comum a qualquer indivíduo, pode ser concretizada através da mobilização de todas as outras capacidades, bem como também pelos objetivos e características dos próprios indivíduos, vistos, neste caso, como aprendentes de línguas.

A corroborá-lo, diz-nos Sonsoles Fernández López: “Aprender una lengua y aprender a comunicarse con ella requiere, por tanto, una capacidad general de aprender (*saber aprender*) y una capacidad de activar todos los recursos disponibles para expresarse y comunicarse.” (Fernández López, 2008, p.415).

No caso particular do ensino de línguas, a centralidade da interrelação destas duas competências deve ser vista como essencial no processo de ensino-aprendizagem,

¹ A partir de agora, utilizar-se-á a abreviatura “QECRL” como substituto de “Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas.”

inclusive pela sua orientação para um sentido prático, empírico e para um empenhamento ativo por parte do aluno no seu processo de aprendizagem, como o temos vindo a mostrar.

3. Estratégias de aprendizagem: definição e o seu papel no ensino de línguas

Na área da Educação, e como de resto temos vindo a demonstrar, é de todo fundamental proporcionar ao estudante instrumentos que possam ajudá-lo a guiar e autodirigir a sua aprendizagem. Alguns destes instrumentos denominam-se “Estratégias de aprendizagem”.

Em termos gerais, podemos afirmar que este conceito apresenta ainda algumas fissuras no que concerne à sua definição objetiva e totalizadora., bem como à apresentação de uma taxonomia unívoca e uniforme.

A grande diversidade de discussões a este respeito contribui para uma definição bastante divergente e complexa do próprio conceito de “estratégia”. Num sentido lato e, portanto, generalizado, o nome “estratégia” pode equiparar-se ao conceito de “tática” ou “técnica”, justamente pela sua orientação para uma ação eficaz e para o propósito de se alcançar determinada meta. Na perspetiva de Paul Cyr, “ la science militaire n’établit-elle pas une nette distinction entre la *stratégie*, qui implique un ensemble de moyens, et la *tactique*, qui est considérée comme plus spécifique et subordonné aux plans de la stratégie.” (Cyr, 1998, p.4).

No que respeita ao ensino e, mais concretamente, ao ensino de línguas, este conceito reveste-se, em si mesmo, de uma enorme importância, tendo em conta as suas potencialidades. Segundo o autor supracitado,

on emploie généralement aujourd’hui l’expression *stratégies d’apprentissage* afin de désigner un ensemble d’opérations mises en oeuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible. [...]. Elles peuvent devenir des mécanismes lorsqu’elles ont atteint leur but

plusieurs fois. Elles peuvent être vues comme des comportements. Elles peuvent être conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes. Elles peuvent être observables directement ou relever de processus mentaux que l'on ne peut sonder qu'à l'aide de l'introspection. Enfin, l'utilisation de stratégies favorisant le processus d'apprentissage peut varier en nombre et en fréquence selon les individus (Cyr, 1998, p. 5).

Por forma a entendermos quais são os seus propósitos no âmbito do ensino de línguas, vejamos algumas definições teóricas:

Veiga Simão define as EA² “como processos de tomada de decisão (conscientes e intencionais) pelos quais o aluno escolhe e recupera de maneira organizada os conhecimentos que necessita para completar um determinado pedido ou objetivo” (Veiga Simão, 2002, p. 18).

Vemos aqui corroborada a ideia de “tática” ou de “técnica” que antes mencionamos.

É justamente a ideia de uma tomada de decisão objetiva e intencional, por parte do aluno, que aqui vemos claramente enunciada. A propósito, vejamos o que diz Tardif a este respeito: “la stratégie a quelque chose d'intentionnel: il s'agit d'atteindre efficacement un objectif.” (Tardif, 1992, p. 23).

Sobre este conceito, algo complexo e difícil de definir, têm-se debruçado muitos investigadores que tentam esclarecer os seus propósitos e funcionalidades e caracterizá-lo da forma mais completa possível.

Os estudos em torno deste conceito e das suas implicações no processo de ensino-aprendizagem surgiram, pela primeira vez, na década de 70.

Utilizarei, e por forma a problematizar este conceito, as definições apresentadas por três autores/investigadores: Rubin (1975;1990); Rebecca Oxford (1990); O'Mailley & Chamot (1990). Apresentarei cada taxonomia em subsecções, organizando-as de acordo com a cronologia dos estudos/investigações.

O investigador que se dedicou de forma pioneira ao estudo das EA foi J. Rubin

² A partir de agora, utilizar-se-á a abreviatura “EA” como substituto de “Estratégias de aprendizagem”.

(1975), com o seu estudo *What the “good language learner” can teach us*. Neste trabalho, que, até então, apresentava a investigação mais sólida sobre as EA, a autora define este conceito como “techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge.” (Rubin, 1975, p.43).

Mais tarde, em 1990, Rubin apresenta o seu estudo taxonómico concernente às EA, tendo já o cuidado de apresentar um conjunto de três processos relativamente à “compreensão”; à “integração/ memorização” e à “reutilização” da língua-alvo.

Vejam a figura seguinte, em que procurarei, a partir do modelo de Rubin, dar um exemplo para cada tipo de estratégia inserida em cada processo.

1. Os processos de compreensão
1. Estratégias de clarificação e verificação. Ex: solicitar a confirmação da compreensão da gramática ou da fonologia da língua.
2. Estratégias de inferência Ex: utilizar os seus conhecimentos do mundo, da cultura ou dos processos de comunicação, de forma a inferir o sentido do ato de comunicação.
3. Estratégias de raciocínio dedutivo Ex: resumir ou sintetizar a sua compreensão do sistema da língua.
4. Estratégias de recurso Ex: recorrer a obras de referência (dicionários, glossários, manuais).

2. Os processos de integração/memorização
1. Estratégias de memorização Ex: colocar num contexto as palavras novas.

3. Os processos de reutilização
1. Estratégias de prática Ex: repetir
2. Estratégias de autorregulação Ex: definir o problema e determinar as soluções
3. Estratégias sociais indiretas Ex: procurar momentos para praticar a língua (conversar com nativos; assistir a eventos socioculturais).

Quadro 1: Taxonomia de EA (a partir de Rubin, 1990)

Outra autora que se esforçou por definir e elencar (ainda que de forma algo depauperante) as EA foi Rebecca Oxford, no seu estudo intitulado *Language Learning Strategies: what every teacher should know*(1990).

A autora define, desta forma, o conceito de EA: “Learning strategies are steps taken by students to enhance their own learning. Strategies are especialmente importante for language learning because they are tools for active, self-directed involvement.” (Oxford, 1990, p.1).

Desta forma, percebemos que as EA constituem passos que o aluno deverá dar ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem, com vista a traçar o seu próprio caminho autonomamente. Uma vez mais, se insiste na ideia de que é importante ter em linha de conta que as EA estão, no seu propósito, voltadas para o desenvolvimento integrador e ativo do estudante.

Oxford foi, como dissemos, pioneira na inventariação das EA. A autora reúne, no seu estudo, sessenta e duas estratégias, o que testemunha aquele esforço exaustivo a que já nos referimos.

Este estudo, datado de 1990, aparece já no momento de descentralização do professor no processo de ensino-aprendizagem em função da aposta, cada vez mais afinçada, no lugar central do aprendente.

Assim sendo, a investigadora coloca nas mãos do professor o seu papel enquanto

guia e assessor do aprendiz. Para além de “facilitator, helper, guide, consultant, adviser, coordinator, idea person”, o professor deverá ser também um “diagnostician, and co-communicator.” (Oxford,1990, p.10).

Estas últimas funções complementam e, no seu todo, contribuem para vincar a ideia de que o professor é também um investigador que faz diagnósticos, isto é, que observa, analisa e tenta (ajudar a) resolver determinado problema dentro da sua atividade docente.

Vejamos, ainda a este propósito, o importante contributo de M.^a Luisa Villanueva: “Por su parte el profesor debe jugar el papel de *asesor y guía* como experto en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, sin que suponga asumir responsabilidades acerca del aprendizaje que sólo corresponden al protagonista del mismo: el estudiante.”(Villanueva, 1997, p.63).

O professor é, aqui, visto como um perito e um mestre em todo o processo de ensino-aprendizagem, pelo que, à partida, isto implicará que ele seja visto como detentor de maior experiência e saber empírico que, por sua vez, poderá facilitar, ao aluno, a resolução dos seus problemas. Deste modo, as EA apresentam também uma orientação para essa resolução de problemas e dificuldades, pelo que deverão constituir “a specific actions taken by the learner.” (Oxford, 1990, p.9)

Ainda neste sentido, Rebecca Oxford oferece-nos uma inventariação categorizada das EA, segundo as suas relações internas, em função da realização de determinada tarefa ou da resolução de determinado problema.

Atentemos no seguinte esquema, proposto pela investigadora:

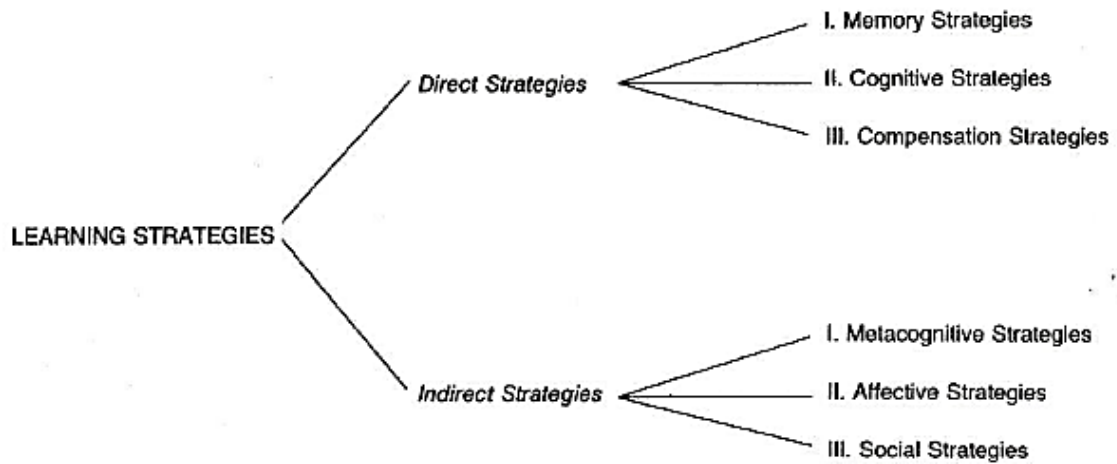


Figura 1: Taxonomia das EA: Estratégias diretas e Estratégias indiretas (Oxford, 1990, p.16)

Como vemos, fazem parte das EA diretas as “estratégias de memorização”, as “estratégias cognitivas” e as “estratégias compensatórias”. Já as EA indiretas contemplam, segundo Oxford, as “estratégias metacognitivas”, as “estratégias afetivas” e as “estratégias sociais”. A autora ainda divide cada uma destas estratégias em subcategorias mais detalhadas e com um sentido mais voltado para a ação e para a prática. Vejamos a figura seguinte:

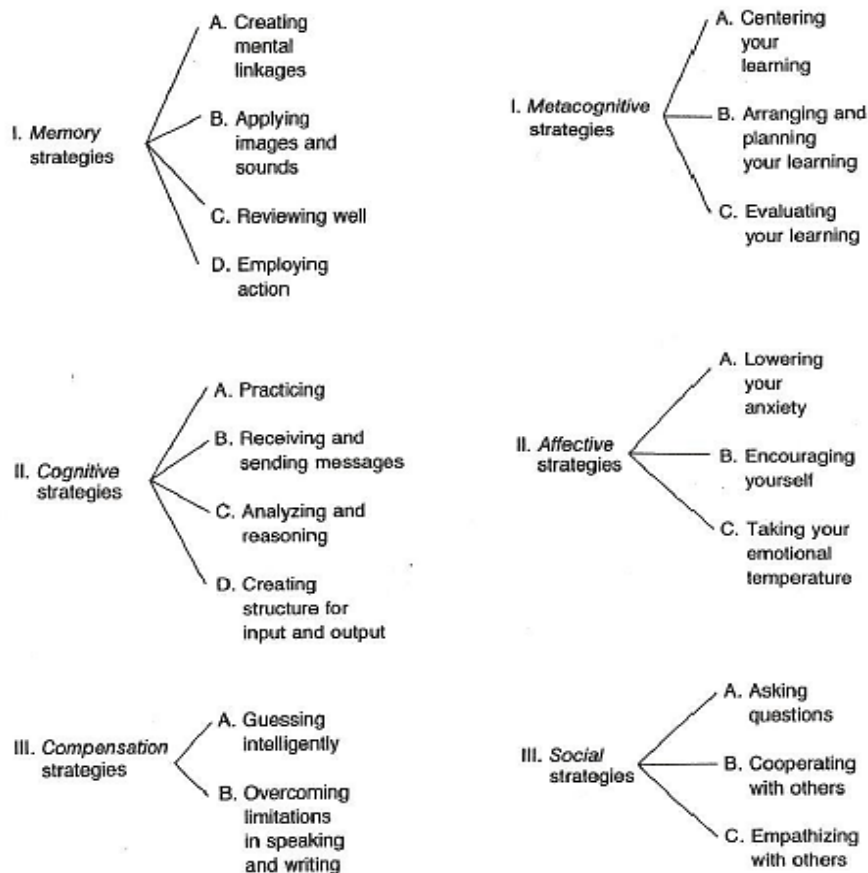


Figura 2: Subdivisão das estratégias diretas (esquerda) e estratégias indiretas (direita) em grupos e conjuntos. (Oxford, 1990, p.17)

Na coluna da esquerda, podemos observar as “Estratégias Diretas” e os conjuntos que nelas se integram.

Em primeiro lugar, as “estratégias de memorização” contemplam:

- A) a criação de relações mentais;
- B) a utilização de imagens e sons;
- C) a revisão correta e estruturada;
- D) a utilização de ações.

Seguidamente, dentro das “estratégias cognitivas” estão inseridas:

- A) a prática (de língua);
- B) a receção e emissão de mensagens e ideias;
- C) a análise e o raciocínio;
- D) a criação de estruturas de *input* e *output*, isto é, de receção e de produção.³

No que respeita às “estratégias compensatórias”, estas podem dividir-se da seguinte forma:

- A) a suposição inteligente;
- B) a ultrapassagem de obstáculos e limitações ao nível da oralidade e da escrita.

Por seu turno, na coluna da direita, vemos representadas as “Estratégias Indiretas”.

Segundo Oxford, as “estratégias metacognitivas” subdividem-se em:

- A) centração da aprendizagem (estabelecer relações entre o que já se sabe com o que é novo);
- B) organização e planificação da aprendizagem (definir metas, objetivos e organizar-se dentro desses parâmetros);
- C) avaliação da aprendizagem (autoavaliação).

Já as “estratégias afetivas” agrupam-se da seguinte forma:

- A) diminuição da ansiedade;
- B) autoencorajamento;
- C) controlo das suas emoções.

Por fim, as “estratégias sociais” são organizadas da seguinte forma:

- A) questionamento/interrogação;
- B) cooperação;
- C) criação de empatia com os outros.

Ainda nesta linha de inventariação das EA, é importante referir uma outra investigação feita por J.Michael O’Mailley e Anna Uhl Chamot em *Learning strategies in second language acquisition*, também datado de 1990.

³ Será feito um comentário mais detalhado a respeito deste tipo de estratégias, no ponto seguinte deste trabalho.

O esquema de abordagem das EA neste estudo é semelhante ao apresentado por Rebecca Oxford, ainda que esteja exposto de forma mais sintética e acessível do que o anterior.

Nele estão contemplados, também, três tipos de EA, sem divisão em “diretas” ou “indiretas”:

- 1) as “estratégias metacognitivas”;
- 2) as “estratégias cognitivas”;
- 3) as “estratégias sociais/afetivas (O´Mailley&Chamot, 1990, p.46).

Atentemos nas definições apresentadas O´Mailley&Chamot para cada uma das EA, a partir do quadro seguinte:

Classificação genérica da estratégia	Estratégias representativas	Definição
Estratégias metacognitivas	Atenção seletiva	Focar-se em aspetos especiais da aprendizagem, como palavras-chave ou frases.
	Planificação	Planificar a organização da escrita ou do discurso oral.
	Monitorização	Rever com atenção a tarefa, compreender a informação que deverá depois ser recordada, ou realizá-la enquanto ela ocorre.
	Avaliação	Comprovar a compreensão depois de completar uma atividade de língua, ou avaliar a produção linguística assim que a tarefa tenha sido concluída.

Estratégias cognitivas	<i>Repetição</i>	Repetir até à memorização
	<i>Organização da informação</i>	Agrupar e classificar palavras, terminologias ou conceitos, de acordo com os seus atributos sintáticos ou semânticos.
	<i>Fazer inferências</i>	Utilizar a informação do texto para adquirir novos significados linguísticos; prever resultados; completar espaços em branco.
	<i>Resumir</i>	Resumir, brevemente, o que foi dito, de maneira a ficar retido na memória.
	<i>Deduzir</i>	Aplicar formas de facilitação da compreensão da língua.
	<i>Usar imagens</i>	Usar imagens visuais para compreender ou recordar nova informação verbal.
	<i>Transferir</i>	Usar conhecimento já adquirido para facilitar a compreensão de novo conhecimento.
	<i>Elaborar</i>	Ligar ideias que contenham nova informação ou integrar as novas ideias no saber já adquirido.
Estratégias sociais/afetivas	Cooperar	Trabalhar em grupos para resolver um problema, reunir informação, verificar notas ou dar <i>feedback</i> durante uma atividade de língua.
	Questionar/Tirar dúvidas	Solicitar ao professor ou ao(s) colega(s) explicações adicionais; reformular, ou dar exemplos.
	Tarefa individual	Utilizar técnicas mentais para assegurar a si mesmo que consegue ter sucesso na atividade ou que irá reduzir a ansiedade.

Quadro 2: Taxonomia de EA (a partir de O'Malley & Chamot, 1990 p.46)

Vejamos agora a definição genérica, proposta pelos autores, para cada um dos tipos de EA:

Por “estratégias metacognitivas”, entende-se uma produção de sistemas/comportamentos que podem ser utilizados para examinar, testar e modificar a sua aprendizagem.

Já as “estratégias cognitivas” reúnem em si mesmas a interação entre o aluno e aquilo que está a aprender, sendo que supõem uma intervenção ativa por parte do estudante, na manipulação e seleção, sempre que necessário, de estratégias que o ajudem a cumprir determinado objetivo ou a resolver determinado problema.

Por último, as “estratégias sociais/afetivas” têm por base a interação do aluno com outros indivíduos, com base no controlo da sua dimensão sócio afetiva e/ou na cooperação mútua, facilitando assim a promoção da aprendizagem.

Também sob a perspectiva de Villanueva (1997), estas estratégias podem estar vinculadas a uma relação com as representações culturais da interação linguística: extroversão e introversão; significação dos silêncios (momentos de reflexão); a procura de situações de uso (da língua) e a identificação de papéis sociais. (Villanueva, 1997, p.55).

4. Estratégias cognitivas

A partir de uma definição apresentada pelo *Centro Virtual Cervantes*, podemos explorar, de forma mais detalhada, o conceito de “Estratégias cognitivas⁴”:

Las estrategias cognitivas constituyen un grupo de estrategias de aprendizaje (los otros tres grupos son las estrategias comunicativas, las metacognitivas y las socioafectivas). Consisten en *a) actividades y procesos mentales que los aprendientes realizan de manera consciente o*

⁴ Definição de “Estratégia cognitiva” apresentada pelo Centro Virtual Cervantes. Pesquisa por: “estrategia cognitiva”. Consultado a 8 de julho de 2016.

inconsciente; con ellas b) mejoran la comprensión del lenguaje, su asimilación, su almacenamiento en la memoria, su recuperación y su posterior utilización. El estudio de este tipo de estrategias nace del interés de la psicología cognitiva por la forma en que las personas c) comprenden el mundo que les rodea, aprenden de su experiencia y resuelven problemas⁵.

Em primeiro lugar, e de acordo com a citação anterior, as EC⁶ são entendidas como um conjunto de EA que requerem, por parte do estudante, um determinado processo mental relativo a uma certa atividade/ação, de forma a que este consiga aprender a língua e, ao mesmo tempo, consiga integrar e incorporar o conhecimento.

Por isso mesmo, as EC podem ajudar a melhorar a compreensão do entorno linguístico pertencente à língua que se está a aprender, pelo seu contributo na assimilação do conteúdo linguístico, na recuperação/modificação de conteúdos já integrados e, posteriormente, na sua utilização.

Por último, e ainda de acordo com a definição acima transcrita, este tipo de EA, exploradas segundo um modelo cognitivista, podem também intervir ao nível do saber empírico e da resolução de problemas.

A corroborar todos estes pressupostos, podemos ainda apresentar a definição de EC proposta por O'Malley&Chamot. No ponto de vista destes autores, as EC “operate directly on incoming information, manipulating it in ways that enlace learning.” (1990, p.44).”

Podemos, portanto, entendê-las como uma ferramenta que opera diretamente na memória do indivíduo ao nível da receção de informação nova, sendo que, posteriormente, este poderá utilizá-la por forma a fazer evoluir a sua aprendizagem.

Cabe, por isso, ao indivíduo trabalhar as EC, de maneira a:

⁵ Letras e itálico meus.

⁶ A partir de agora, utilizar-se-á a abreviatura “EC” como substituto de “Estratégias cognitivas”.

- 1) Seleccionar;
- 2) Adquirir;
- 3) Organizar;
- 4) Integrar o novo conhecimento. (O'Malley&Chamot, 1990, p.43)

Rebecca Oxford alargou o esquema anterior (cf. Figura 3) para o que se apresenta seguidamente:

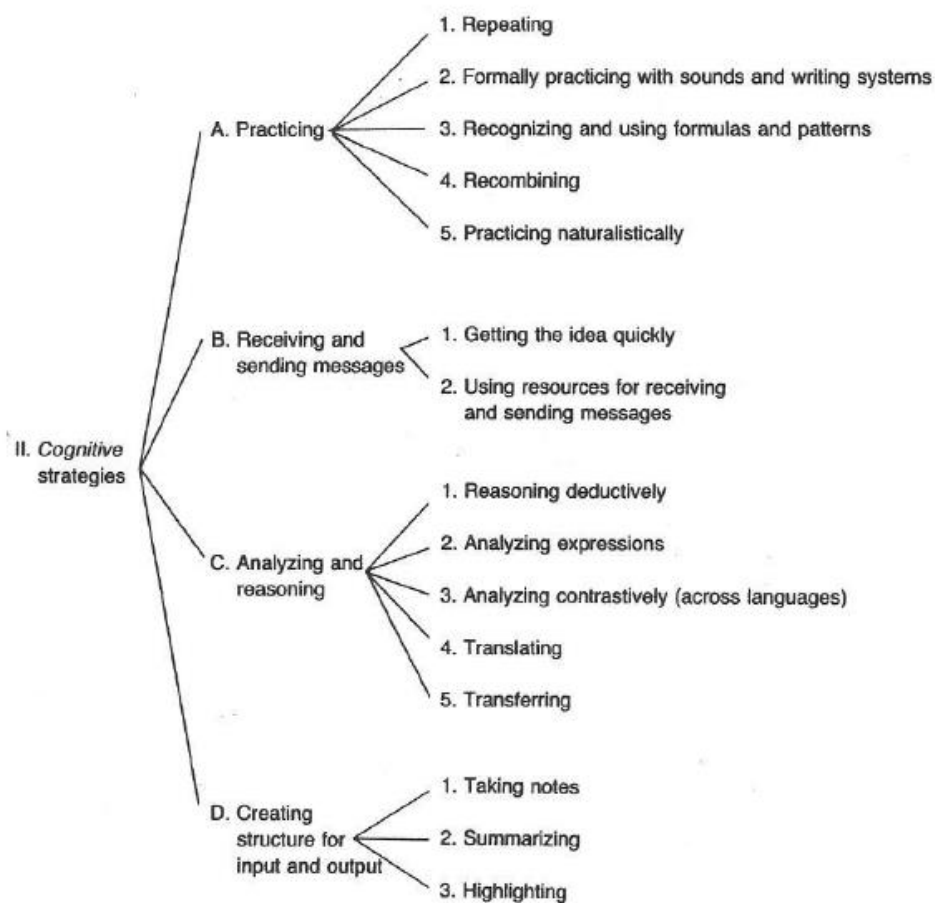


Figura 3: Inventariação de todas as EC. (Oxford, 1990, p.19)

Vejamos esta divisão das EC em subconjuntos, **no** quadro seguinte:

A. Praticar	B. Recepção e emissão de mensagens e ideias	C. Análise e raciocínio	D. Criação de estruturas de <i>input</i> e <i>output</i> (recepção e produção).
1. repetir	1. obter rapidamente a(s) ideia(s)	1. racionar dedutivamente	1. tomar notas
2. praticar a língua formalmente	2. usar ferramentas para receber e transmitir mensagens	2. analisar expressões	2. resumir
3. reconhecer e usar fórmulas e padrões		3. analisar contrastivamente (cruzamento de línguas)	3. sublinhar
4. recombina		4. traduzir	
5. praticar naturalmente		5. transferir	

Quadro 3: Divisão das EC em subconjuntos. (a partir de Oxford, 1990, p.19)

Por sua vez, o estudo de O'Malley & Chamot (1990) é fundamental na tarefa de inventariação de estratégias representativas das três EA já anteriormente elencadas. No que diz respeito às EC, os autores conferem-lhe, como já antes vimos, os seguintes conjuntos:

Estratégias Cognitivas
Repetição: repetir até à memorização.
Organização da informação: agrupar e classificar palavras, terminologias ou conceitos, de acordo com os seus atributos sintáticos ou semânticos.
Fazer inferências: utilizar a informação do texto para adquirir novos significados linguísticos; prever resultados; completar espaços em branco.
Resumir: resumir, brevemente, o que foi dito, de maneira a ficar retido na memória.
Deduzir: aplicar formas de facilitação da compreensão da língua.
Usar imagens: usar imagens visuais para compreender ou recordar nova informação verbal.
Transferir: usar conhecimento já adquirido para facilitar a compreensão de novo conhecimento.
Elaborar: ligar ideias que contenham nova informação ou integrar as novas ideias no saber já adquirido.

Quadro 4: Divisão das EC em categorias (a partir de O'Malley&Chamot, 1990, p.46)

4.1. Três estratégias cognitivas: sublinhar, tomar notas e fazer esquemas

A partir dos quadros apresentados anteriormente, onde se pode constatar um empenhamento na categorização (geral e específica) das diferentes EC, podemos destacar três delas, pois foram as escolhidas para trabalhar na parte prática deste projeto.

Antes de explicar a configuração e propósito de cada uma delas, é importante ainda antes atentar no seguinte esquema de Pozo, citado por Veiga Simão (2002):

Tipo de aprendizagem	Estratégia de aprendizagem	Técnica ou habilidade
1) Por associação	Verificação (simples)	Repetir
	Apoio à verificação	Sublinhar Destacar Copiar etc
2) Por reestruturação	Elaboração	<i>Simples:</i> palavras-chave; imagem; rimas e abreviaturas; códigos. <i>Completa:</i> analogias; ler textos.
	Organização	<i>Classificar:</i> categorizar <i>Hierarquizar:</i> redes de conceitos; estruturas; mapas conceptuais

Quadro 5: Outra proposta de classificação das EA (Veiga Simão, 2002, p.3)

Veiga Simão, diz-nos que “quando os materiais são mais complexos podem usar-se outras estratégias de aprendizagem baseadas na *associação* (1). Em alguns dos casos, quando o material é muito vasto, é necessário selecionar previamente as partes que se devem «repassar», sublinhando-as ou copiando seletivamente.”

Seguidamente, e no que respeita às “estratégias de reestruturação” (2), Simão acrescenta: “Pozo (1996), distingue *as de elaboração* (que consistem em procurar a

relação, um referente ou um significado comum aos itens que se devem aprender) e *as de organização*⁷ (que implicam uma classificação hierárquica ou organização semântica dos elementos.” (Simão, 2002, p. 24). Atente-se novamente, e ainda a este nível, no modelo apresentado por Rebecca Oxford (cf. Figura 6), que se poderá considerar um esquema contíguo ao que agora se apresenta, tendo em conta o tipo de estratégias elencadas no seu ponto 4.

Por forma a tentar encontrar uma ou mais definições de cada uma dessas EC, dividirei, a partir de agora, o que resta deste ponto teórico em três partes; cada parte dirá respeito a uma EC.

A. Sublinhar

Segundo Adelina Lopes da Silva e Isabel Sá (1997, p.60)., “quando se solicita aos estudantes que sublinhem um texto, eles, frequentemente, fazem-no, indiscriminadamente, ou apenas sublinham pequenos elementos desconhecidos, como datas ou nomes.

Por sublinhar entende-se, genericamente, o seguinte:

“Traçar linha ou linhas por baixo de uma ou mais palavras.”⁸

A um nível mais extenso, referente ao ensino-aprendizagem, este verbo assume-se como uma EC, devendo o aluno recorrer a ela durante a leitura ou a compreensão de um texto “saltando as frases secundárias e os vocábulos supérfluos”. (Serafini, 1991, p.60).

Podemos, portanto, considerar a tarefa de sublinhar como complexa, justamente pela dificuldade do aluno em conseguir distinguir e enfatizar, de forma rápida, num determinado enunciado, a informação importante sob a forma de conceitos-chave, sem perder tempo com a ênfase de assuntos menos importantes.

De acordo com A. Lopes e I. Sá (1997, p.60), o aluno deverá ter em conta as seguintes orientações/fases:

⁷ Itálico meu.

⁸ Definição apresentada por Dicionário Priberam. Pesquisa por: “sublinhar”:
<http://www.priberam.pt/dlpo/sublinhar>. Consultado a 8 de julho de 2016.

1. Ler o texto na sua globalidade, sem sublinhá-lo;
2. Fazer uma segunda leitura, destringendo as ideias principais, as ideias secundárias, datas, acontecimentos, e/ou outros pormenores;
3. Sublinhar frases ou partes de frases, sob a forma de conceito-chave.

Desta forma, no processo de ensino-aprendizagem, são objetivos desta EC:

- a. Reforçar a atenção do estudante nos elementos principais do texto;
- b. Salientar “visualmente” o que um texto tem de importante e de acessório;
- c. Detetar lacunas no conjunto das ideias sublinhadas;
- d. Facilitar a posterior revisão do texto e a assimilação das ideias (Silva, A.L e Sá, I., 1997, p.60);
- e. Ser “un instrumento para el autocontrol o la metacomprensión de la lectura.” (Noguerol, A., 2002, p. 88).

B. Tomar notas

A tomada de notas, conhecida vulgarmente como “tirar/fazer apontamentos”, pode ser entendida como uma atividade do domínio cognitivo que se afigura, na prática, de forma relativamente complexa.

Pela sua conceção de EC, esta atividade, tal como a que já antes mencionamos, permitirá ao aluno focar a sua atenção num determinado material didático, através do registo escrito de informação (distinguindo já o essencial do acessório) que poderá fazer parte de uma atividade de oralidade, gramática, educação literária, escrita e/ou leitura. É, digamos, uma estratégia que mais facilmente se poderá adaptar a qualquer situação/contexto de sala de aula, pela sua acessível manipulação.

Pode, em linhas muito breves, ser entendida como uma estratégia que poderá acompanhar a leitura de um texto ou, então, ser realizada a partir de discursos orais, p.ex, aquilo que o professor está a transmitir durante a aula, apresentações orais dos colegas de turma, ou outros registos audiovisuais.

Se optarmos por tomar notas em atividades do domínio oral, será importante tomar em consideração as seguintes instruções:

1. Registrar o mais rápido possível, e com a preocupação de hierarquizar ideias, e distinguir o essencial do discurso oral;

2. Optar por frases curtas, sintéticas e/ou abreviadas, em vez do registo literal, exaustivo, do discurso oral.

No que respeita a atividades relacionadas com o domínio escrito, esta atividade deverá ser utilizada, na prática, com alguma cautela.

Se solicitarmos ao estudante um destes exercícios sem lhe oferecer qualquer tipo de instrução, este poderá não compreender o seu sentido/função, acabando por fazê-lo de forma confusa e desordenada, não se centrando no que é verdadeiramente pertinente no texto.

Neste sentido, e a longo prazo, este tipo de atividade poderá já não ser útil ao aluno aquando de um momento de estudo, porque as notas que fez a partir daquele material, já não são evidentes e compreensíveis. Tudo isto comportará, obrigatoriamente, uma nova leitura (talvez desnecessária) do texto e uma nova elaboração de notas, que o estudante poderá já não ver como úteis, mas como infrutuosas.

É importante referir o que diz João Balula a respeito da diferença entre o exercício de tomar notas a nível oral e a nível escrito. Na sua perspetiva, “esta estratégia é mais fácil de aplicar quando tem como fonte um texto escrito do que quando a fonte é oral.”. Para o autor, “a fonte escrita dá mais tempo para selecionar a modalidade de TDN mais ajustada ao documento em causa e à utilização que se pretende dar às notas. Por outro lado, não é tão necessário dar prioridade à rapidez da assimilação e do registo das notas, como acontece quando a tomada de notas tem por base uma fonte oral.” (Balula, 2007, p.104).

Ainda a este nível, Balula aponta a TDN como uma estratégia que “põe em jogo vários mecanismos: motivação (condição necessária a toda a aprendizagem), atenção, compreensão (capacidade de análise, sentido crítico, capacidade de síntese, competência linguística e textual), rapidez e exploração (retomar as notas a fim de verificar eventuais lacunas, imprecisões, incorreções)” (Balula, 2007, p.102).

Por isso mesmo, podemos e devemos encarar a TDN como uma atividade estratégica que “introduza valor acrescentado, e não uma mera atividade mecânica” (Balula, 2007, p.103).

Desta forma, e em concreto no processo de ensino-aprendizagem de línguas, são objetivos desta EC:

- a. Permitir uma rápida revisão do conteúdo do texto, mesmo quando este não está nas mãos do aluno;
- b. Motivar a concentração e a atenção do aluno não apenas na atividade em si, mas também nos objetivos da mesma;
- c. Facilitar a estruturação dos conhecimentos;
- d. Intervir na apropriação de conhecimentos novos. (Balula, 2007:104).

A TDN pode ter, em si mesma, diversas configurações aquando da sua utilização por parte do indivíduo.

No caso de uma atividade em que a TDN tenha que ser manipulada de forma rápida porque o indivíduo pretende anotar o maior número de informação possível, este deverá utilizar um método de “notas lineares” (Balula, 2007, p.105). Desta forma, as frases devem ser curtas, sintéticas e, se necessário, abreviadas. No entanto, poderá haver, no caso de essas notas virem a ser lidas por outra pessoa, a necessidade de uma releitura e de eliminação de redundâncias, ideias repetidas ou ininteligíveis.

No mesmo estudo de Balula, podemos ver que esta estratégia poderá também estar centrada em atividades de tipo mais específico ou em situações de recurso, em que o indivíduo não pode exercer a TDN como habitualmente faz (por exemplo, leituras feitas em viagem). Assim sendo, poder-se-á optar por sublinhar, na margem do texto, palavras-chave ou passagens importantes, que mais tarde poderão ser relidas e reestruturadas.

Porém, é necessário ter em linha de atenção que, por questões de espaço lateral, o leitor terá que reduzir de forma substancial o número de informação que anota, o que nem sempre poderá favorecer a compreensão do texto integral. (Balula, 2007, p.107).

C. Fazer esquemas

Também relacionado com as diversas configurações que a TDN poderá adquirir,

surge o modelo de “Plano esquemático” e o modelo “TDN como resumo” (Balula,2007, p.108).

A primeira modalidade, como podemos perceber pela própria designação que assume, procura fazer associar e organizar, num esquema/mapa conceptual, as diferentes ideias, destringendo as principais das secundárias, e dispondo-as de acordo com a estrutura de que estão dependentes.

Por seu turno, e neste caso particular, a segunda modalidade não deverá ser entendida como uma tipologia textual que tem configurações próprias, mas antes como uma compreensão da globalidade do texto (através de uma primeira leitura) que depois será hierarquizada pelo sujeito. Nesta hierarquização, em que se podem combinar outras modalidades de TDN, o aluno deverá fazer corresponder “um conjunto de títulos e subtítulos que sintetizam as ideias importantes que é necessário reter, ligados pelos conectores apropriados.” (Balula, 2007, p.109).

Ainda a este propósito, sob a perspectiva de Antonieta Pires, “resumir o que se lê constitui uma tarefa bastante complexa que envolve a capacidade de manter uma equivalência significativa.” (Pires, 2002, p. 28). Mais ainda, e na visão de Adelina Lopes e Isabel Sá “para que um resumo seja útil, no contexto da atividade de estudo, o aluno tem, não só de compreender o texto que leu, mas também ser capaz de selecionar as ideias principais e acessórias, hierarquizar a informação obtida e ser capaz de a transmitir por escrito de uma forma económica, mas com sentido (Silva, A.L. e Sá, I., 1997, p.61).

5. Estratégias metacognitivas

À semelhança do ponto 4, podemos também partir de uma definição apresentada pelo *Centro Virtual Cervantes* para o conceito de “Estratégia metacognitiva”⁹

Las estrategias metacognitivas constituyen un grupo de estrategias de aprendizaje (los otros tres grupos son las estrategias comunicativas,

⁹ Definição de “Estratégia metacognitiva” apresentada pelo Centro Virtual Cervantes. Pesquisa por: “estrategia metacognitiva”. Consultado a 20 de julho de 2016.

las cognitivas y las socioafectivas). Consisten en los diversos *recursos de que se sirve el aprendiente para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje*. A diferencia de las cognitivas, estas estrategias *permiten al aprendiente observar su propio proceso, son externas al mismo*¹⁰ y comunes a todo tipo de aprendizaje.

Antes de mais, importa dizer que este tipo de EA tem vindo a ser estudado desde os anos 70 do século XX, sobretudo a partir do estudo investigativo desenvolvido pioneiramente por Flavell (1976).

Como já vimos em relação às EC, também Rebecca Oxford elenca de forma exhaustiva todas as EM, no seu já citado estudo dos anos 90:

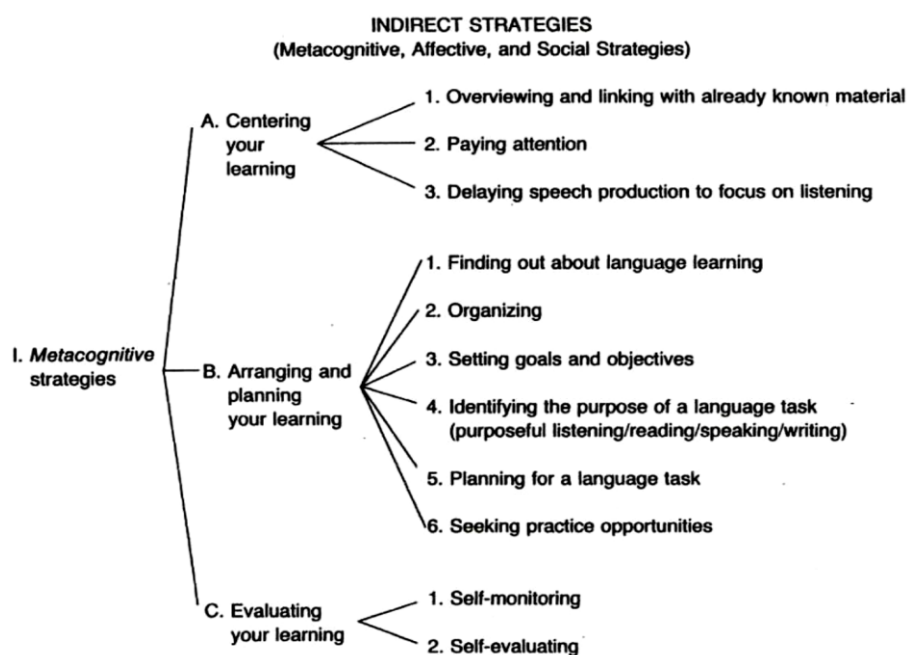


Figura 4: Inventariação das EM (Oxford, 1990, p.20)

Na perspetiva desta investigadora, as EM subdividem-se em:

i) centralidade da aprendizagem (estabelecer relações entre o que se está a aprender e o que já se sabe), isto é, o aluno deverá procurar relacionar conhecimentos

¹⁰ Itálico meu

novos, com conhecimentos já adquiridos;

ii) organização e planificação da aprendizagem (estabelecer metas e objetivos, planejar a realização de uma tarefa), isto é, deve ser o aluno a preparar a sua aprendizagem, pensando em metas que pretende atingir;

iii) avaliação da aprendizagem (autoavaliação), isto é, cabe ao estudante avaliar-se a si próprio com certa regularidade.

Do mesmo modo, e numa orientação semelhante, o estudo de O'Mailley&Chamot (1990) também se torna importante na inventariação das EM:

Estratégias Metacognitivas
Antecipar ou Planificar
Prestar atenção de forma dirigida
Prestar atenção de forma seletiva
Gerir a sua própria aprendizagem
Autorregular a sua aprendizagem
Autoavaliar-se

Quadro 6: Divisão das EM em categorias (a partir de O'Mailley&Chamot, 1990, p.46)

Ainda Bernardette Noël, no seu estudo intitulado *La métacognition* (2001), tenta definir, de acordo com o estudo de Flavell, o conceito de “Metacognição”. Diz-nos a autora:

La métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'information

ou de données... la métacognition se rapporte entre autres choses, à l'évaluation active, à la régulation et l'organisation de ses processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret. (Nöel, 2001, p. 8)

Podemos, desde já, destacar alguns aspetos essenciais que dizem respeito às EM.

O primeiro deles prende-se justamente com a necessidade de o aluno encontrar formas de poder avaliar o seu próprio processo de aprendizagem, tendo em conta o conhecimento que tem sobre as suas capacidades cognitivas e também sobre os seus objetivos e projetos que, idealmente, negociou ou estabeleceu. Para tal, cabe-lhe tratar de planificar, controlar e avaliar o seu processo de aprendizagem e, por extensão, conseguir observar-se a si mesmo. Quer isto dizer que o aprendente deverá saber organizar a sua aprendizagem em função das metas que pretende atingir, e também saber como comandar ou autorregular os seus próprios processos cognitivos, pois só assim conseguirá organizar-se em função de um objetivo concreto.

. Vejamos, ainda a este propósito, o que diz Bernardette Nöel:

L'évaluation par le sujet des ses propres processus mentaux au cours d'un apprentissage ou d'une résolution de problème peut conduire à des conclusions négatives sur la valeur de ces processus ou sur leur achèvement et amener le sujet à prendre des décisions et des actions en vue d'améliorer et de mener à bien le processus mentaux qui a fait l'objet d'une évaluation. (Nöel, 2001, p.10)

Importa, pois, perceber que esse conhecimento que o aluno tem sobre os seus processos mentais deve ser regulado por si, de acordo com o seu entendimento como sendo algo positivo ou negativo para a sua aprendizagem. Do ponto de vista da eficácia de todos estes processos, Brown (1978) propõe, no âmbito das EM, os seguintes pontos:

- a) *Knowing when you know;*
- b) *You know what is that you know;*
- c) *Knowing what you need to know;*
- d) *Knowing the utility of active intervention*

Nöel vê o primeiro ponto como uma forma de “l’auto-conscience”, isto é, saber avaliar a sua ignorância ou o estado do seu conhecimento já que é uma forma de metacognição (Nöel, 2001, p. 11). A propósito do segundo ponto mencionado por Brown, a autora diz-nos que se poderá relacionar com o seguinte: “Un bon étudiant peut parfaitement dire qu’il ne comprend pas, simplement parce qu’il exerce un controle constant sur sa compréhension” (Nöel, 2001, p.12). No terceiro ponto, vemos aquilo a que autora, a partir de Brown, considera como uma necessidade de que “le sujet soit capable de déterminer si les items qu’on lui a proposés on été suffisamment étudiés, mémorisés pour lui garantir un rappel ultérieur efficace”(Nöel, 2001, p.12). Por fim, o último ponto diz respeito ao “traitement mental qu’il fait de la situation” (Noel, 2001, p. 13). Aqui, o papel do aluno é o mais importante, justamente porque lhe cabe, em função dessa avaliação que faz, decidir modificar (ou não) o que já fez ou aquilo que poderá ainda fazer.

Para José Lopes e Helena Santos Silva é necessário entender que a “metacognição é atualmente reconhecida como o fator mais relevante para a qualidade e eficiência da aprendizagem e da sua transferência para novas situações.” (Lopes & Silva, 2010, p. 82). Neste sentido, acrescentam estes autores:

Nas situações problemáticas os alunos utilizam as suas competências metacognitivas para refletirem sobre o que aprendem, como aprendem e o que devem fazer para prosseguir na sua aprendizagem. Abordam automaticamente os problemas, tentam prever os resultados, explicam as ideias a si próprios, aprendem com os fracassos, ativam os seus conhecimentos prévios e monitorizam a própria aprendizagem. Todas essas atividades são de natureza metacognitiva e é a capacidade para

desenvolver todas elas que permite distinguir os alunos experientes ou bem-sucedidos dos inexperientes ou menos bem-sucedidos. Os primeiros autorregulam a sua aprendizagem, estabelecem metas, um plano nesse sentido e controlam a forma como o realizam. (Lopes & Silva, 2010, p. 82)

6. Metacognição e autorregulação ao serviço do desenvolvimento da autonomia do aprendente

Se cremos como certo que a Pedagogia e o Ensino vão progredindo a cada dia que passa, acompanhando as sucessivas metamorfoses da sociedade e das gerações que a compõem e que lhe dão sentido, temos que ter também em consideração que se torna fundamental pensar-se numa série de imperativos no que concerne ao ensino de línguas.

Toda essa mudança que se tem tornado cada vez mais vigente nos dias de hoje, independentemente do meio social em que nos encontremos, exigirá que pensemos o ensino de uma outra forma, se possível de acordo com um princípio fundamental: o fomento da autonomia do aluno na sua própria aprendizagem.

No que respeita à aprendizagem de línguas, um aluno autónomo deverá ser aquele que, na perspetiva de Rosa Bizarro, “tem consciência das suas capacidades de aprendizagem das suas necessidades, dos recursos que precisa para fazer evoluir a sua aprendizagem e que sabe servir-se das estratégias necessárias para as obter.” (Bizarro, 2006, p. 83). Como tal, “deverá possuir, como já referimos, para além de competência de comunicação nessa língua, uma competência de aprendizagem, relativa aos modos de aprender e usar a língua.” (Bizarro, 2006, p. 83).

No que respeita ao contexto educacional, importa referir que “em situação de aula, o aluno com este perfil constrói o seu processo de autonomização em diálogo com os demais alunos, mas também com as suas próprias características pessoais e com o seu processo de aprendizagem e/ou de realização de tarefas e, logicamente, com o professor (Bizarro, 2006, p.49).

Desde logo, um problema levantado por este termo, prende-se justamente com a dificuldade em se atingir a sua plenitude, isto é, a sua concretização. É antes necessário referir “que a autonomia se constrói por etapas. Uma pessoa (um aluno) não se torna autónomo do dia para a noite” (Bizarro, 2006, p. 50). Bizarro acrescenta que, “pela observação regular que faz do seu aluno, [o professor] necessita de estar em posição de preparar certas intervenções refletidas, tendo em vista o desenvolvimento para a autonomia.” (Bizarro, 2006, p.50). Por outro lado, é importante “considerar que a autonomia não é atingível, de modo global, rápido e uniforme”; que está antes “ligada ao passado relativo às experiências e aos conhecimentos acumulados.” (Bizarro, 2006, p. 50).

A autora diz ainda que, no âmbito do ensino, se deve ter em consideração que para a evolução da autonomia, esta “necessita de se tornar progressivamente deliberada e consciente”, pelo que, também, “o conhecimento do conhecimento (ou metacognição) é transdisciplinar, indo muito além do âmbito de cada uma das disciplinas curriculares *per si*” (Bizarro, 2006, p.50).

Em suma, podemos sintetizar o perfil de um aprendente autónomo como sendo “um indivíduo capaz de regular as suas aprendizagens, possuir de competências e atitudes diversificadas, motivado e interessado na aprendizagem, capaz de enriquecer e avaliar sozinho e/ou com a ajuda de outrem os seus conhecimentos” (Bizarro, 2006, p.50).

Esta ajuda que deverá ser oferecida ao aluno, deve ser perspectivada como um desafio ao professor que o acompanha. Os professores devem também receber uma formação em que “compreendam e reflitam sobre os seus próprios processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais, para poderem equacionar a melhor forma de ajudar os seus alunos a refletirem sobre os deles” (Veiga Simão, 2006, p. 192).

Para Veiga Simão, “a aprendizagem como atividade estratégica supõe que os estudantes estejam conscientes dos seus motivos e intenções, das suas próprias competências cognitivas e das exigências das tarefas e que sejam capazes de regular os seus recursos e as suas ações.” (Veiga Simão, 2006, p. 193).

Assim sendo, “a introdução das estratégias de aprendizagem tem como finalidade contribuir para o desenvolvimento dos processos de autorregulação no estudante,

ênfatizando a autonomia e o controle que o estudante pode desempenhar na aprendizagem e promover o desenvolvimento de competências e de atitudes, nas três componentes que integram a autorregulação (comportamental, metacognitiva, motivacional e volitiva) atendendo às características situacionais.”(Veiga Simão, 2006, p. 193).

Este tipo de aprendizagem é visto pela maior parte dos teóricos como um *processo multidimensional*¹¹, que abrange componentes pessoais (cognitivas e emocionais), comportamentais e contextuais e um *processo aberto*¹², exigindo do aprendente uma atividade cíclica” (Veiga Simão, 2006, p. 194). Vejamos:

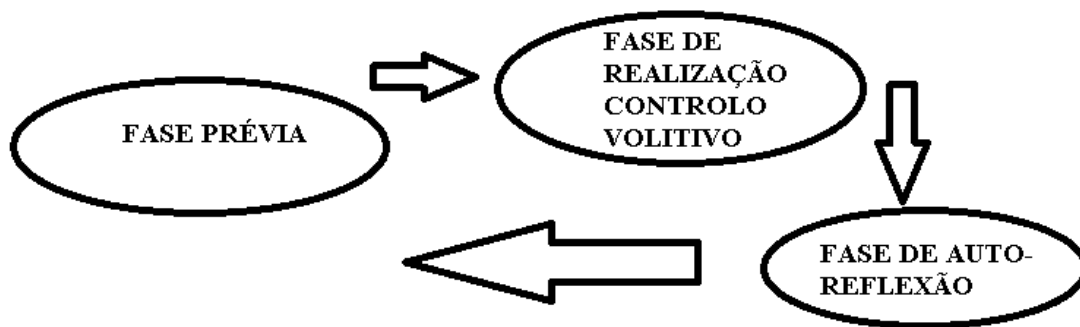


Figura 5: Fases da autorregulação (adaptado de Zimmerman, 2000)

Veiga Simão esclarece que

a fase prévia está relacionada com os processos de influência e crenças que precedem os esforços de aprendizagem e preparam o terreno para essa aprendizagem; a realização ou controle volitivo abrange os processos que ocorrem durante o ato de aprender e afetam a concentração; a realização e a auto-reflexão envolvem os processos que ocorrem depois do ato de aprender e influenciam as representações do aprendente a essa experiência. (Veiga Simão, 2006, p. 194).

¹¹ Itálico meu

¹² Itálico meu

Por sua vez, Lopes da Silva (2004) defende que o estudante consegue atingir as suas metas de aprendizagem, tendo em conta cinco fases de autorregulação, sendo elas:

Quadro 7: Fases da autorregulação (adaptado de Lopes da Silva, 2004)

1.ª fase: Antevisão	Apreciar a tarefa em função dos conhecimentos e das crenças metacognitivas, motivacionais afetivas e sociais e definir objetivos pessoais/educacionais.
2.ª fase: Planeamento estratégico	Focar a atenção na tarefa; elaborar um plano; recolher e seleccionar informação; ativar a selecção de estratégias, regras ou outros procedimentos; seleccionar materiais e outros recursos.
3.ª fase: Monitorização/ Execução	Empenhar-se na tarefa; auto-observar os comportamentos adotados; ajustar os processos ao nível de exigência da tarefa; utilizar táticas e outros recursos adequados; utilizar autoinstruções e procedimentos de autorregisto.
4.ª fase: Controlo volitivo	Persistir/desistir da tarefa; controlar a atenção e a compreensão; controlar a impulsividade; rever e corrigir; controlar o tempo e esforço; lidar com a ansiedade e medo de falhar; escolher um local de estudo; procurar ajuda.
5.ª fase: Reflexão/Reação	Avaliar os resultados atingidos em função da meta; fixar/corrigir processos adotados; dar significado ao <i>feedback</i> ; rever planos e estratégias; abandonar ou voltar a tentar.

Assim sendo, “o constructo da autorregulação da aprendizagem ajuda a compreender melhor a aprendizagem e a desenvolver métodos de ensino e de aprendizagem mais eficazes e coloca-nos perante o desafio de criar as condições favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem regulada pelo estudante, dirigida e avaliada por ele, o que poderá ajudá-lo a assumir efetivamente um papel mais ativo, motivado e esforçado (Veiga Simão, 2006, p. 195). O estudante poderá, assim, guiar e controlar a sua própria aprendizagem, tendo em conta quatro dimensões distintas:

Competência metacognitiva	Motivação/Afeto	Comportamento	Contexto
<i>Como</i> autorregulam os estudantes a sua aprendizagem?	<i>Por que é que</i> regulam os estudantes a sua aprendizagem?	<i>O que é que</i> regulam os estudantes durante a aprendizagem?	<i>Onde e com quem</i> autorregulam os estudantes a sua aprendizagem?
Refere-se às estratégias cognitivas que o aprendente pode utilizar para aprender e completar as tarefas e às estratégias metacognitivas destinadas a controlar a regulação e a cognição.	Refere-se às crenças que o aprendente tem em relação às tarefas, ao interesse que despertam, a reação face às tarefas, as estratégias que utilizam para controlar o seu afeto e motivação.	Refere-se às estratégias que se prendem com a volição, o esforço que realizam perante as tarefas, assim como a persistência, a procura de ajuda e a escolha de um comportamento em função dos êxitos conseguidos.	Refere-se ao contexto tanto físico como social em que tem lugar a aprendizagem.

Quadro 8: Dimensões ou áreas de regulação (adaptado de Veiga Simão, 2006)

Destaquei, no quadro acima apresentado, as formas *como*, *porque*, *o quê*, *onde* e *com quem*, porque introduzem questões relativamente à forma como o aluno poderá autorregular a sua aprendizagem; fi-lo porque, também de acordo com Lopes da Silva (2004), a autorregulação pode também dividir-se em cinco características:

1) *dinâmica*: a relação entre as diferentes fases da autorregulação pode processar-se em diferentes direções: a autoavaliação pode suscitar novas execuções, assim como pode fazer alterar o plano anteriormente traçado;

2) *temporal*: desenrola-se durante um determinado período de tempo, impõe uma sequência de ações, com possíveis avanços e retrocessos na trajetória projetada;

3) *intencional*: a formulação de uma meta que propõe a construção de uma nova adaptação, que obriga a um planeamento estratégico da ação e que, quando atingida, provoca sentimentos de satisfação e valorização pessoal;

4) *planeada*: para dirigir uma ação, não basta saber aonde se quer chegar, qual a meta que se pretende atingir, é necessário saber *como* se pode atingir o alvo desejado, como se podem conjugar interesses, competências, estratégias, motivações e recursos materiais e sociais para que se obtenha com êxito o objetivo desejado;

5) *complexa*: está dependente das aspirações e intenções, de competências e estratégias, de valores e resultados, dos contextos e das pressões sociais, cujos efeitos são resultado da interação de diferentes variáveis.

O ensino da autorregulação, em contexto de sala de aula, torna-se muitíssimo importante para o aluno, mas também para o professor; também este poderá ser um “aprendente da sua disciplina” (Veiga Simão, 2006, p. 199). Vejamos, na figura seguinte, a dimensão do professor como aprendente:



Figura 6: O professor como aprendente da sua disciplina (adaptado de Monereo e Castelló, 2000)

É, pois, com a ajuda de professores que se consegue promover a autonomia junto

dos nossos alunos, uma vez que também eles investiram neste processo de autorregulação:

“Os professores que experienciaram e refletiram sobre os seus fracassos de uma forma construtiva podem enfatizar melhor junto dos alunos as estratégias de lidar com essas situações bem como de compreender as diferentes formas como os alunos reagem ao fracasso, como o interpretam e por que razão eles têm ou não vontade de começar de novo.” (Veiga Simão, 2006, p. 202).

De igual forma, “qualquer intervenção que pretenda favorecer a aprendizagem estratégica, autorregulada, deve levar a que os alunos adquiram conhecimentos, saibam valorizá-los e saibam também como utilizá-los, quando, onde e porquê.” (Veiga Simão, 2006, p. 202).

Em suma, e salientando palavras de Rosa Bizarro a este respeito, “quando isso acontece, estamos perante alunos capazes de utilizar, de modo sistemático, estratégias metacognitivas, motivacionais e/ou comportamentais, de molde a melhorarem a sua performance escolar.” (Bizarro, 2006, p. 51).

Capítulo II – Enquadramento prático

1. O projeto de investigação-ação: a deteção do problema

A eleição do tema deste projeto de investigação-ação parte da observação e da lecionação de aulas às turmas com quem desenvolvi o estágio pedagógico, que dá origem a este relatório.

Durante este período de prática pedagógica, aquando dos momentos de observação de aulas das professoras orientadoras e da lecionação das minhas próprias aulas, fui-me apercebendo de uma série de problemas e/ou dificuldades por parte dos alunos com quem trabalhava. De entre vários, destaco os seguintes:

a) Na grande maioria das vezes, os alunos limitavam-se a ouvir-me ou às professoras orientadoras durante a aula, sem a preocupação de tomarem notas ou apontamentos. Por seu turno, quando o faziam porque eu o solicitava, pude constatar que não apresentavam uma correta organização de ideias, assuntos ou de tópicos abordados no decorrer da aula;

b) Uma notória dificuldade em separar as ideias importantes das ideias acessórias, quer em discurso oral, quer na leitura ou em atividades de escrita. Por sua vez, aquilo que apresentavam limitava-se ora a ideias lacunares, ora a ideias demasiadamente extensas e redundantes.

c) Quando eu lhes solicitava a realização uma atividade (oral ou escrita), em que teriam que apresentar, resumidamente, o que se tinha trabalhado em aula, limitavam-se ora a parafrasear palavras, frases, conceitos que eu tivesse verbalizado durante a mesma, ora apresentavam um discurso demasiado sintético e vago;

Tudo isto que acabo de apontar decorreu, como disse, da observação de aulas e da minha prática pedagógica. Neste último caso, estas dificuldades foram sendo cada vez mais evidentes de cada vez que lhes pedia que realizassem determinada tarefa.

Posteriormente, com a análise dos trabalhos dos alunos que fui recolhendo, pude constatar que era necessário e pertinente intervir.

Assim sendo, alertaram-me (no sentido de uma urgente necessidade de intervenção), essencialmente, os factos que de seguida elenco:

Em primeiro lugar, uma grande dependência, por parte dos estudantes, de que o professor escrevesse a informação importante no quadro ou, por outro lado, lhes dissesse o que era importante anotar, bem como em perceber que aspetos da aula deviam ser tidos mais em conta.

Em segundo lugar, e porque acaba por ser uma consequência da primeira evidência, uma notória dificuldade em serem autónomos no que respeita à utilização das três estratégias cognitivas, já referidas no “Capítulo I”: sublinhar, tomar notas, fazer resumos/esquemas.

Foi também evidente que, na maior parte dos casos, os alunos não utilizavam estas estratégias de forma metódica por não saberem distinguir, autonomamente, o essencial do acessório, no momento da realização de atividades que eu lhes propunha. Mais ainda, um outro aspeto de que me fui dando conta relacionava-se com a organização da informação (através de notas à margem, esquemas, resumos, etc.). Considerei como algo preocupante o facto de não conseguir observar (exceto numa ou noutra situação muito pontual), no momento de lecionação, a mobilização de qualquer uma das estratégias por parte dos alunos. Preocupou-me também que, em cerca de doze anos de escolaridade, os alunos não tenham considerado como pertinente e útil a mobilização frequente daquelas ferramentas de aprendizagem.

2. Objetivos do projeto de investigação-ação e plano de ação

Tendo em conta todas as evidências, questões e problemas que levantei no decurso deste período de estágio, relacionadas com as dificuldades apresentadas pelos alunos, fui limitando a minha área de investigação-ação, circunscrevendo-a a conceitos-chave.

Podemos apontar, como principais, as seguintes palavras-chave:

a) “Competência”;

b) “Competência de aprendizagem”

b.1. “Saber aprender”;

b.2. “Aprender a aprender”;

c) “Estratégia de aprendizagem”

c.1. Estratégia cognitiva

c.2. Estratégia metacognitiva

d) “Autonomia de aprendizagem”

e) “Autorregulação”

Primeiramente, foi importante fazer pesquisa em torno do conceito de “competência” e “competência de aprendizagem”. O primeiro pode ser entendido, de forma algo genérica, como “o sentido de capacidade e também de estratégia” que “é vista como uma potencialidade interior, invisível, suscetível de gerar uma infinidade de comportamentos.” (Veiga Simão, 2002, p. 21). Já o segundo conceito – talvez menos amplo – é visto, segundo o QECRL, como inteiramente relacionado com “a capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário.” (Conselho da Europa, 2001, p.154). Estes dois conceitos podem, por seu turno, ser desdobrados em outros dois, que lhes são subjacentes: o conceito de “saber aprender” e o de “aprender a aprender”.

O primeiro é definido da seguinte forma por Sonsoles Fernández:

Desde un punto de vista didáctico, el entrenamiento en la destreza de saber aprender constituye una tarea interdisciplinar que es el saber fomentar desde todas las áreas ya que, lograr su control beneficia a todos los aprendizajes, y es el saber de la persona lo que se enriquece. (Fernández López, 2008, p. 415)

O segundo conceito é tomado por Ana Margarida Veiga Simão, como “uma espécie de saber estratégico que se adquire com a experiência de muitas aprendizagens

que realizamos ao longo da nossa vida e que nos permite enfrentar qualquer aprendizagem com garantias de êxito. (Veiga Simão, 2002, p.102).

Seguidamente, foi também necessário procurar formas de intervenção que pudessem colaborar nesse trabalho de promoção, junto e com os alunos, desta competência. De entre uma enorme variedade de estratégias de aprendizagem, optei por trabalhar três daquelas que se inserem no domínio cognitivo: as “estratégias cognitivas”. Estas estratégias apresentam uma relação intrínseca com a já denominada “competência de aprendizagem”, por ajudarem a cumprir o seu propósito, como atestam Adelina Lopes da Silva e Isabel Sá: “as estratégias de aprendizagem podem ser definidas, a um nível mais complexo, como planos formulados pelos estudantes para atingirem objetivos de aprendizagem e, a um nível mais específico, como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa (1997, p. 19).

Pela sua orientação para uma ação e empenhamento que pretende tornar o aluno um elemento ativo, empenhado e autónomo no processo da sua própria aprendizagem, foi também necessário fazer pesquisa em torno de conceitos como “Autonomia de aprendizagem” e “Autorregulação”.

O conceito de “Autonomia de aprendizagem” deve ser encarado como uma construção que se faz por etapas. Cabe ao professor, pela observação que faz dos seus alunos, preparar intervenções que tenham em conta a capacitação dos estudantes na regulação das suas aprendizagens, no sentido de os tornar motivados e interessados. (Bizarro, 2006, p.50)

Podemos, agora, definir o conceito de “Autorregulação” como sendo “a ação de estabelecer objetivos e selecionar estratégias de forma a conseguir realizar as tarefas a cumprir e atingir os objetivos a que o aprendente se propôs.” (Carvalho, 2013, p. 51).

Foi também necessário relacionar os dados e questões-problema com que me tinha deparado, com as leituras que fui fazendo. Por isso mesmo, comecei por uma etapa que me pareceu ser essencial: a circunscrição de vários problemas a apenas um.

Por se tratarem de conceitos que se encontram interligados pelo seu caráter indissociável e interdependente, pude criar alguns objetivos neste projeto de investigação-ação que pudessem integrar todos os problemas detetados.

A primeira delas pretende entender “De que forma algumas *estratégias cognitivas* como sublinhar, tomar notas e fazer esquemas/resumos podem ajudar os alunos a desenvolver a sua *competência de aprendizagem*?”.

Procurei desenvolver com os estudantes, ao mesmo tempo que trabalhávamos as três EC, duas competências: a competência metacognitiva e a autorregulação, por forma a poder desenvolver, conseqüentemente, a sua autonomia.

A este propósito importa ainda referir que a autonomia “vai-se construindo progressivamente, [através] do acompanhamento por parte do professor e do seu feedback. O desenvolvimento da metacognição é também essencial, já que o conhecimento de si próprio, e do processo de aprendizagem, e a sua regulação estão na base da emancipação.” (Carvalho, 2013, p.48).

Houve, portanto, no meu ponto de vista como professor estagiário, a necessidade de intervir, apresentando, explicitamente, aos alunos, estratégias de aprendizagem, mostrando-lhes as suas potencialidades e transferibilidade.

Mais ainda, também considerei pertinente treiná-las com os estudantes, levando a que depois as usem de forma autónoma e, até, automática no contexto de sala de aula e em outros contextos, que podem ser até não educativos.

Estas estratégias que lhes quis mostrar podem ser não apenas utilizadas em momento de aprendizagem em sala de aula, mas em qualquer outra situação de aprendizagem ou de estudo.

3. Contexto de investigação e intervenção prática

3.1. A escola

Neste ponto irei apenas comentar aspetos relacionados com o contexto escolar e pedagógico em que este estágio se inseriu.

No âmbito deste mestrado em ensino, realizei o meu estágio pedagógico bidisciplinar na Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT). Trata-se de uma instituição moderna, abrangida pelo projeto *Parque escolar*, e localiza-se na zona urbana do Grande Porto.

No geral, é uma escola que está bem equipada, existindo salas de aula com recursos informáticos atualizados e adequados ao seu bom funcionamento. O seu espaço interior está bastante modernizado, é acolhedor e está adaptado a estudantes com necessidades especiais. Possui também uma biblioteca com recursos adaptados às necessidades de docentes e alunos. Sem embargo, as boas condições que a escola oferece, e cujo pressuposto é contribuir para uma aprendizagem sólida e sedimentada, com todos os recursos necessários, acaba por nem sempre ter esse resultado.

No portal online da ESRT podemos aceder ao “Projeto Educativo” do agrupamento escolar. Nesse mesmo documento, considereei pertinente para este trabalho os pontos número 4: “Objetivos” e 6: “Domínios estratégicos de intervenção”. No ponto 4, enumeram-se os objetivos do projeto escolar, dos quais apenas destaco quatro:

- Contribuir para o desenvolvimento de capacidades e aquisição de competências de cada indivíduo de forma a poder confrontar-se positivamente consigo próprio e com o meio;
- Garantir que a avaliação interna e externa da escola funcione como prestação de contas, instrumento de formação e de autorregulação;
- Promover, de forma rigorosa e exigente, a qualidade do ensino tendo em vista o sucesso educativo;
- Refletir a nível de departamento(s) sobre a gestão do processo de ensino e sobre as aprendizagens de forma a definir planos estratégicos que visem o sucesso educativo (Projeto Educativo ESRT, s/d, p. 6).

No que respeita ao ponto 6, em que se aborda o planeamento estratégico da ESRT, podemos ler o seguinte:

“A avaliação interna e externa são processos complementares que contribuem para o mesmo plano de melhoria de qualidade da Escola, ou seja, a Escola utiliza os resultados de cada uma das avaliações no quadro da outra. Assim, os resultados da avaliação externa, realizada por uma equipa da Inspeção Geral da Educação, são tidos em conta nos

processos de avaliação interna subsequentes, enquanto que os resultados da avaliação interna são utilizados como análise preliminar, elemento de informação e referência. É no confronto entre estas perspetivas internas e externas que a escola se pode desenvolver e melhorar. Da avaliação sistemática, da eficácia das atividades desenvolvidas e da promoção da avaliação interna, visando a melhoria continuada da qualidade, concluiu-se que continuam a ser prioritários os seguintes domínios estratégicos: Sucesso educativo; Qualidade da ação educativa; Cidadania ativa; Repensar e refletir em comunidade.” (Projeto Educativo ESRT, s/d, p. 9).

A promoção do sucesso educativo, pelo investimento num ensino estratégico e autorregulado a par de uma rigorosa formação escolar, bem como a promoção da reflexão no seio da comunidade escolar, são pontos que quero aqui destacar, tendo em conta a sua proximidade com o meu projeto de investigação-ação.

3.2. O público-alvo

3.2.1. Caracterização da turma de Espanhol: 10.º N

Esta turma, do curso de Línguas e Humanidades, frequenta o primeiro ano da disciplina de Espanhol (nível de iniciação), uma vez que, na ESRT, esta só começa a ser lecionada a partir do Ensino Secundário.

É uma turma composta por 29 alunos, sendo 12 do sexo masculino e 17 do sexo feminino, como podemos ver no Gráfico 1. A média de idades é de 15 anos, tendo o aluno mais jovem 15 anos e o mais velho 16.

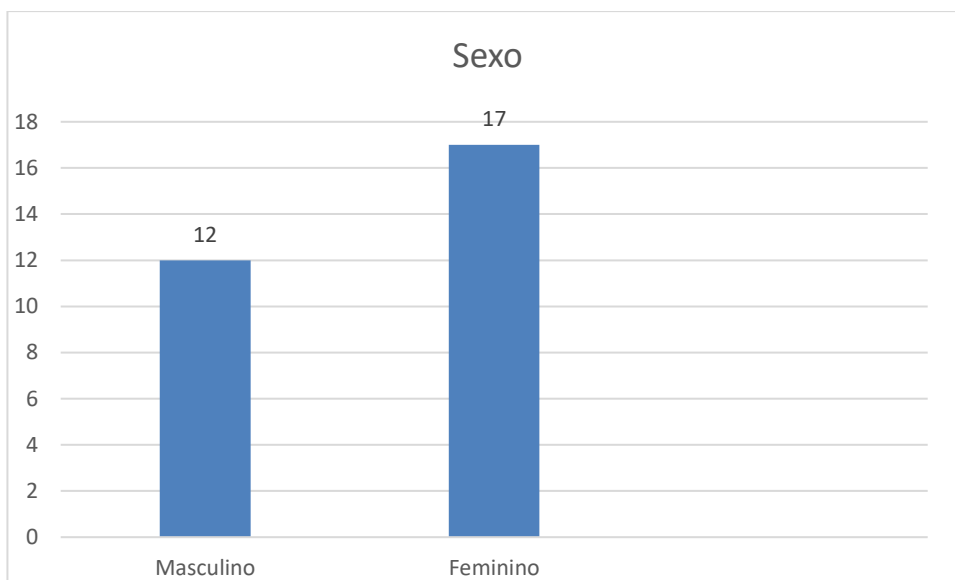


Gráfico 1: Distribuição dos elementos da turma de Espanhol (10.º N) por sexo

Em termos gerais, os alunos mostravam-se empenhados, participativos e motivados, quer no que respeita à atenção aos conteúdos lecionados durante a aula, quer depois nas atividades que lhes propunha.

Uma vez que se tratava de uma turma num nível de iniciação, não pude explorar atividades de grande complexidade no que concerne ao conhecimento da língua. Desse modo, optei apenas por atividades de escrita, relativamente simples. Aquilo que mais me importou verificar foi a utilização (ou não) das três EC que anteriormente enunciei, por parte dos alunos, como ajuda na resolução da atividade que lhes solicitava.

Definirei, assim, os períodos letivos e os temas das Unidades Didáticas lecionadas, assinalando a negrito aquelas em que solicitei algum tipo de atividade que incluísse a mobilização de alguma das EC.

2.º período:

Unidad didáctica 3: “Os presento a mi familia.”

3.º período:

Unidad didáctica 4: “¡Vamos a divertirnos!”

Unidad didáctica 5: “¿Viajamos?”

Será importante referir que todas as unidades didáticas eram constituídas por quatro aulas de cinquenta minutos.

3.2. 2. Caraterização da turma de Português: 12.º E

Esta turma frequenta o último ano do curso de Ciências e Tecnologias. É uma turma composta por 24 alunos, sendo 19 do sexo masculino e 5 do sexo feminino (cf. Gráfico 2). A média de idades desta turma é de 18 anos, sendo que o aluno mais novo tem 17 anos e o mais velho 19.

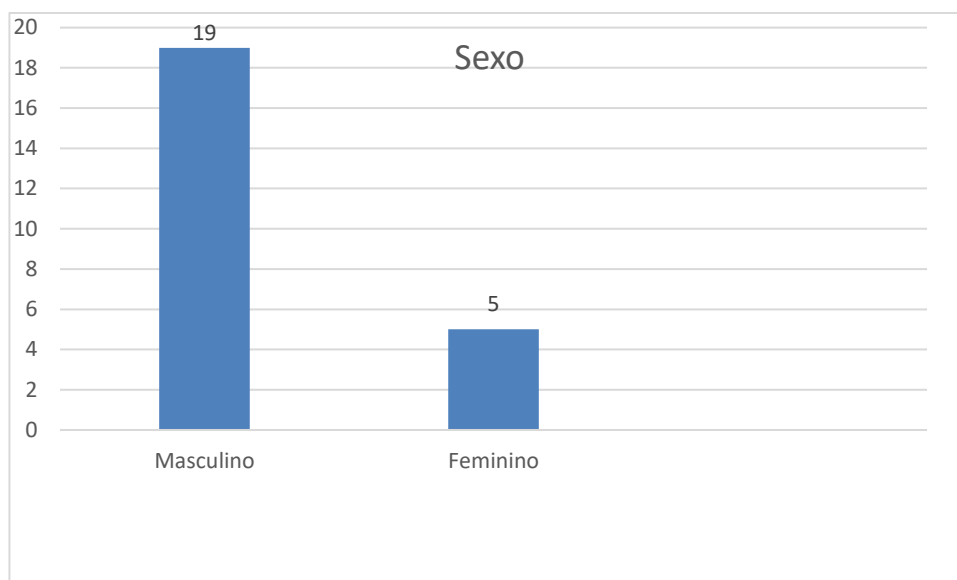


Gráfico 2: Distribuição dos elementos da turma de Português (12.º E) por sexo

Em termos gerais, e à semelhança da turma de Espanhol, os alunos mostravam-se atentos, participativos e motivados, quer em aprender, quer em responder às atividades que lhes propunha.

Posso, em termos muito breves, definir quais foram os períodos letivos e os conteúdos que trabalhei com esta turma, a partir dos quais pude propor atividades relacionadas com o tema do meu projeto de investigação.

1.º período: “Fernando Pessoa e heterónimos: Ricardo Reis” e “Fernando Pessoa e heterónimos: Álvaro de Campos”

2.º período: “Mensagem”

3.º período: “Felizmente há luar!” e “Memorial do Convento”

Será ainda pertinente referir que cada aula teve a duração de duas horas.

4. Metodologia

4.1. Recolha de dados: aplicação de inquérito por questionário e análise de dados

Este método de recolha de dados foi aplicado numa fase intermédia do projeto de investigação-ação, isto é, já num momento posterior à observação de aulas das professoras orientadoras e da colega de estágio, bem como após ter lecionado algumas aulas.

Pretendeu-se, ao solicitar o seu preenchimento por parte das duas turmas com quem iria desenvolver este projeto de investigação, levantar algumas hipóteses que pudessem ser comuns à grande maioria dos estudantes das turmas com que trabalhei.

Desta feita, pude planificar, posteriormente, atividades em função daquele que era o tema de investigação, tendo em conta aquelas que foram as respostas dos estudantes.

Esta primeira intervenção, feita a um nível prático, consistia num inquérito por questionário por um total de onze perguntas¹³: uma questão aberta (questão número 9), seis questões semiabertas (questões 5, 6, 7, 8, 10 e 11) e quatro questões fechadas (questões 1, 2, 3 e 4). O que aqui se visava era, justamente, averiguar a utilização (ou não) das estratégias, bem como perceber o modo como os alunos reconheciam (ou não) a sua utilidade. O próprio facto de preencher este questionário poderá ter contribuído de forma indireta para despertar a consciência dos alunos para as estratégias de aprendizagem e mais concretamente para as EC.

¹³ Ver Anexo 1: *Questionário (versão em Português)* e Anexo 2: *Questionário (versão em Espanhol)*

Comentarei, em seguida, cada questão do questionário, apoiando-me em gráficos resultantes da posterior contagem dos dados recolhidos. As questões de resposta aberta serão comentadas de forma a tentar sintetizar as respostas obtidas.

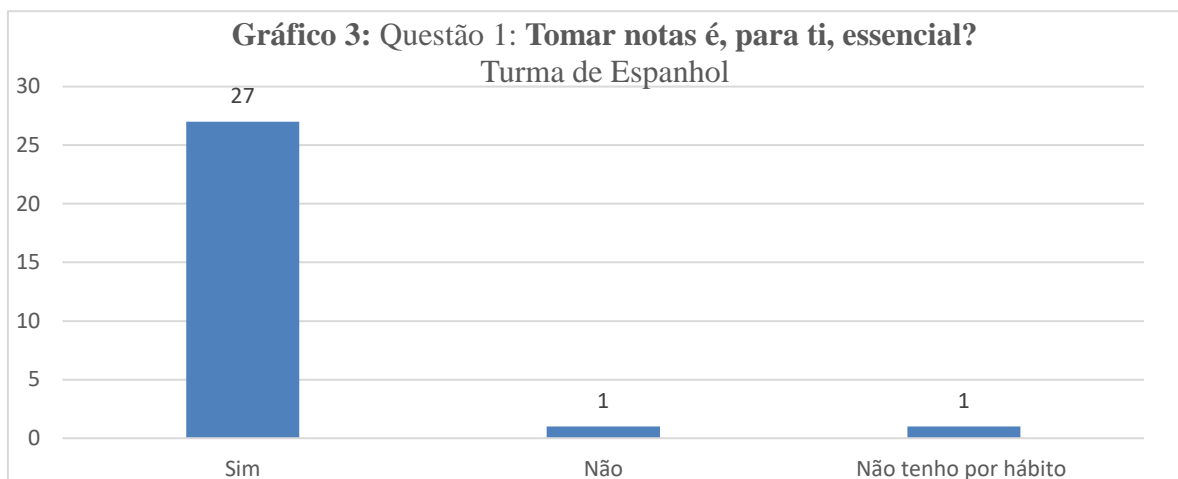


Gráfico 3: Distribuição das respostas à questão 1: Turma de Espanhol

A maioria dos estudantes da turma de Espanhol — num universo de 29 estudantes — afirma que tomar notas é essencial para a sua aprendizagem. Apenas 1 aluno respondeu que não considera essencial e, outro, que não tem por hábito fazê-lo.

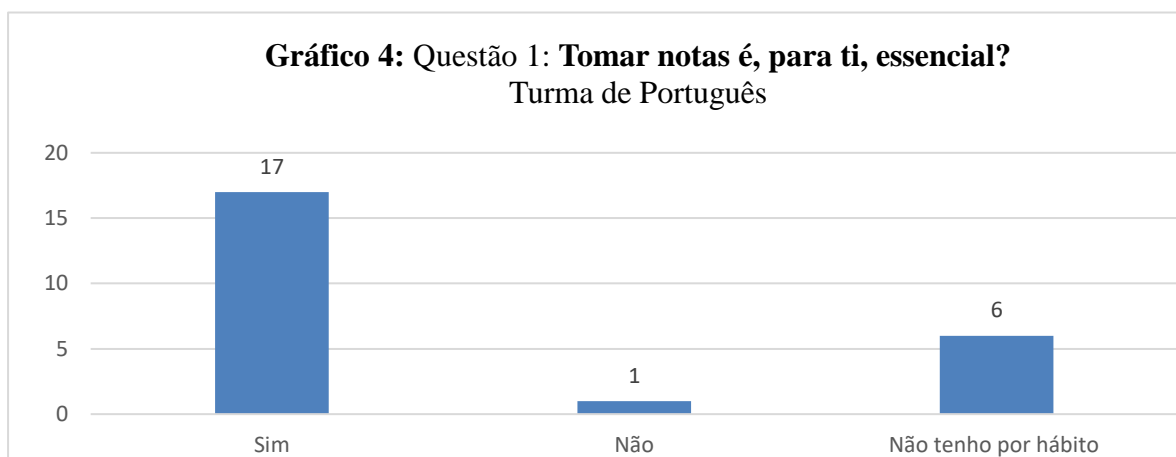


Gráfico 4: Distribuição das respostas à questão 1: Turma de Português

Grande parte dos alunos de Português (17) — num universo de 24 — diz que tomar notas é algo essencial para a sua aprendizagem.

Apenas 1 aluno respondeu que não considera essencial e, 6 outros, que não têm por hábito fazê-lo.

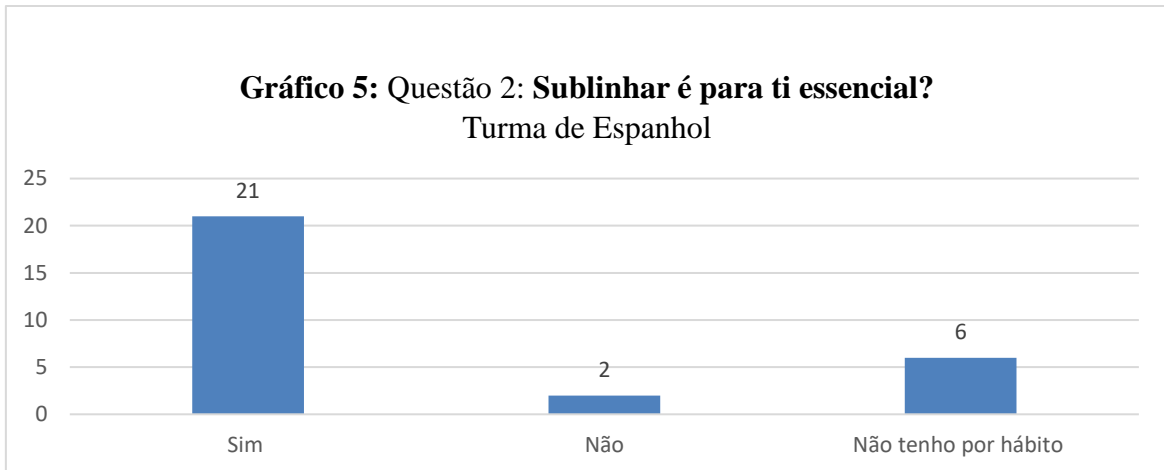


Gráfico 5: Distribuição das respostas à questão 2: Turma de Espanhol

21 dos 29 alunos da turma de Espanhol (cerca de 80%) dizem que sublinhar lhes parece essencial para a sua aprendizagem; 2 alunos dizem que não é algo essencial e 6 deles responderam que não têm por hábito fazê-lo.

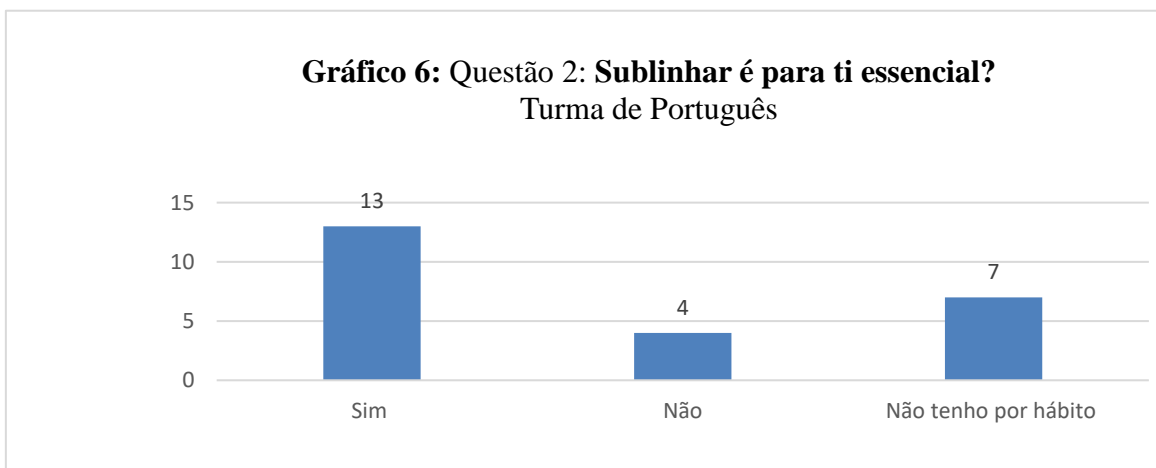


Gráfico 6: Distribuição das respostas à questão 2: Turma de Português

13 dos 24 alunos de Português afirmam que sublinhar é importante para a sua aprendizagem; 4 não consideram essencial, e 7 confessam não ter por hábito fazê-lo.

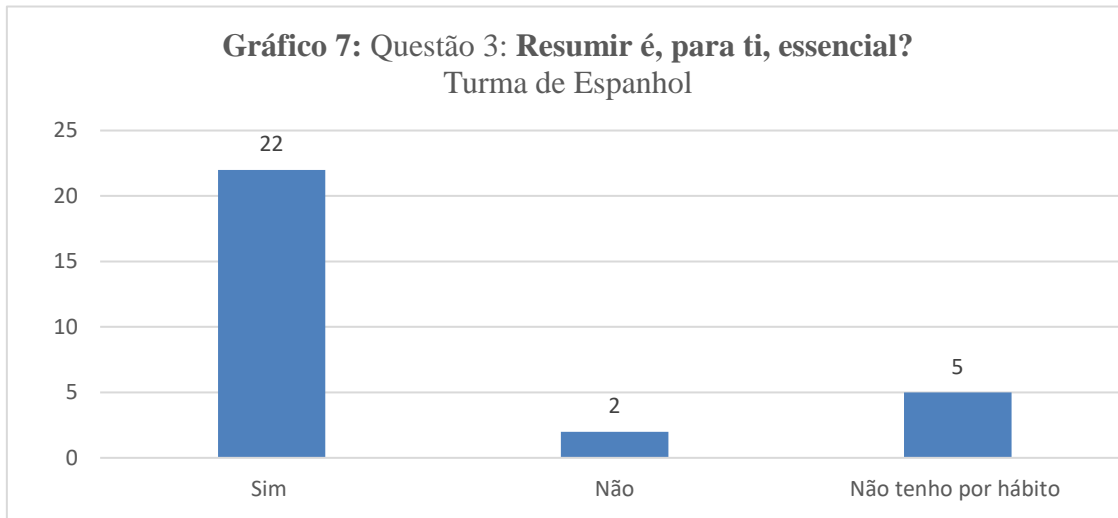


Gráfico 7: Distribuição das respostas à questão 3: Turma de Espanhol

Dos 29 alunos inquiridos na turma de Espanhol, 22 consideram que resumir lhes parece essencial para a sua aprendizagem; 2 alunos dizem não ser fundamental, e 5 responderam que não têm por hábito fazê-lo.

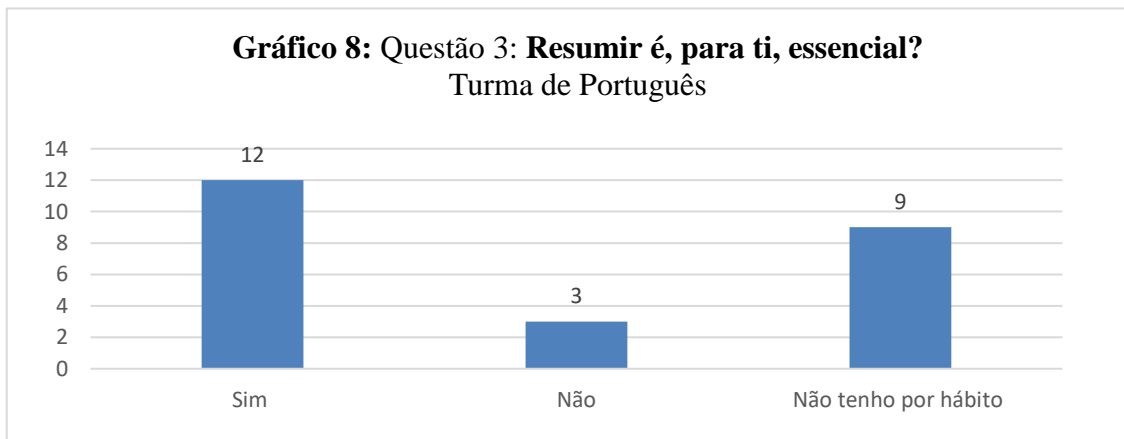


Gráfico 8: Distribuição das respostas à questão 3: Turma de Português

Na turma de Português, composta por 24 alunos, 12 afirmam que sublinhar é importante para a sua aprendizagem; 3 não consideram essencial, e 9 dizem não ter por hábito fazê-lo.

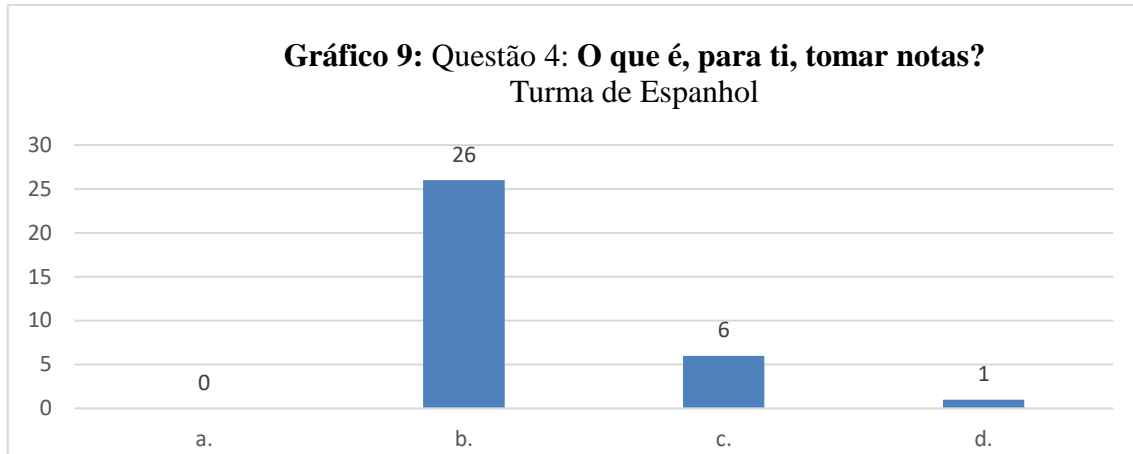


Gráfico 9: Distribuição das respostas à questão 4: Turma de Espanhol

Legenda do Gráfico 9:

- a. É escrever tudo aquilo que o professor diz.
- b. É apenas tomar notas daquilo que o professor diz que é importante.
- c. É copiar aquilo que o professor escreve no quadro.
- d. É uma obrigação e uma perda de tempo.

Dos 29 alunos, nenhum aluno escolheu a opção a) “É escrever tudo aquilo que o professor diz.”. A grande maioria escolheu a opção b) “É apenas tomar notas daquilo que o professor diz que é importante; 6 deles, também consideram a opção c) “É copiar tudo o que o professor escreve no quadro. Apenas 1 aluno considerou a opção d) “É uma obrigação e uma perda de tempo”.

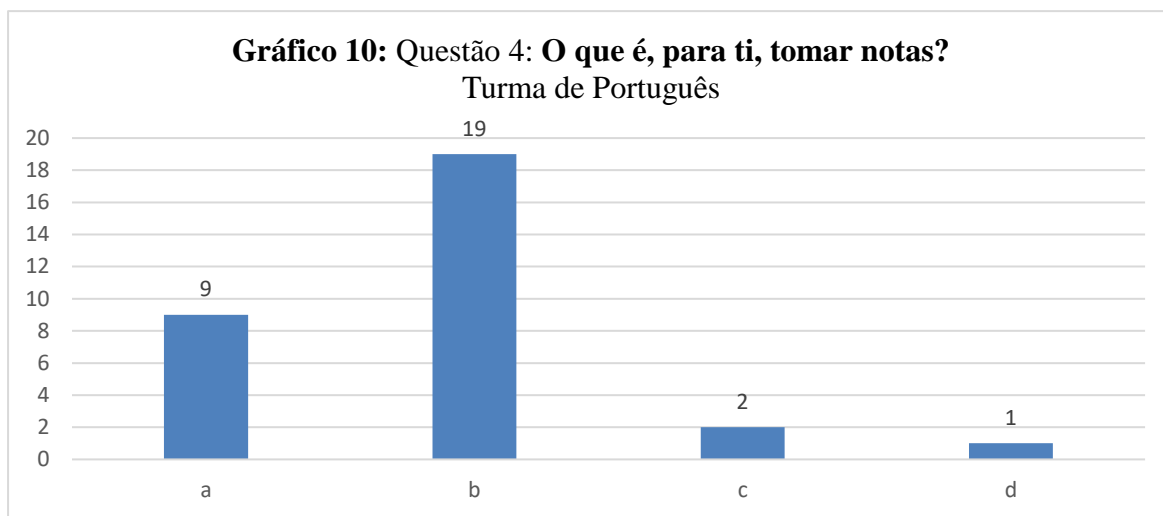


Gráfico 10: Distribuição das respostas à questão 4: Turma de Português

Legenda do Gráfico 10:

- a. É escrever tudo aquilo que o professor diz.
- b. É apenas tomar notas daquilo que o professor diz que é importante.
- c. É copiar aquilo que o professor escreve no quadro.
- d. É uma obrigação e uma perda de tempo.

Como podemos observar, a opção que foi escolhida pelo maior número de alunos (19 estudantes) foi a opção b “É apenas tomar notas daquilo que o professor diz que é importante.” Apenas 1 aluno afirma ser uma obrigação e uma perda de tempo.

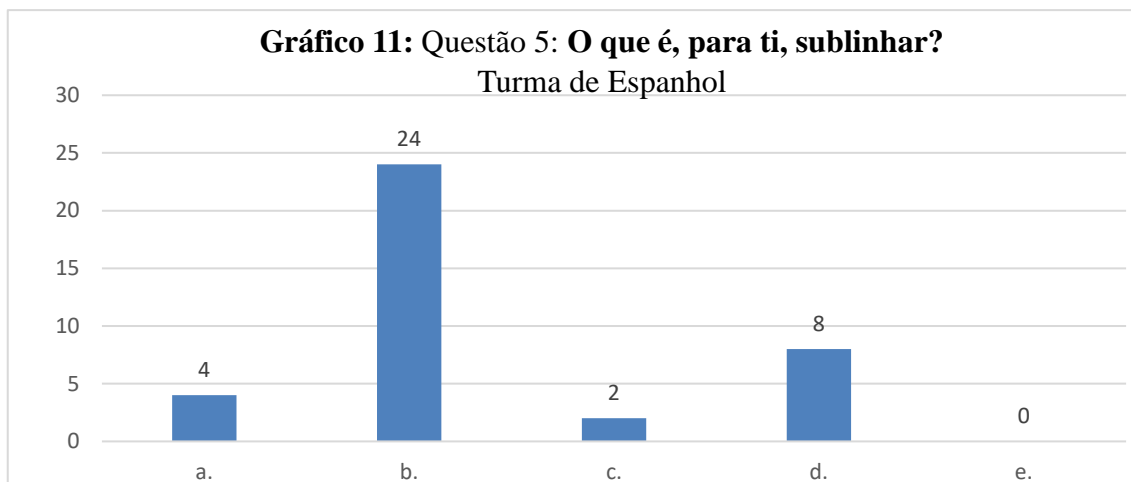


Gráfico 11: Distribuição das respostas à questão 5: Turma de Espanhol

Legenda do Gráfico 11:

- a. É destacar ideias de um texto ou de outro documento.
- b. É apenas destacar as ideias importantes de um texto ou de outro documento.
- c. É apenas sublinhar aquilo que o professor lê com mais destaque.
- d. É apenas sublinhar aquilo que o professor pede.
- e. Outra hipótese.

A maior parte dos estudantes (24 em 29 alunos) escolheu a hipótese b) “É apenas destacar as ideias principais de um texto ou de outro documento”.

4 alunos escolheram a opção a) “É destacar ideias de um texto ou de outro documento”; 2 estudantes escolheram a hipótese c) “É apenas sublinhar aquilo que o professor lê com mais destaque.”. 8 alunos acreditam que é “apenas sublinhar aquilo que o professor pede”. Nenhum optou pela opção de resposta aberta.

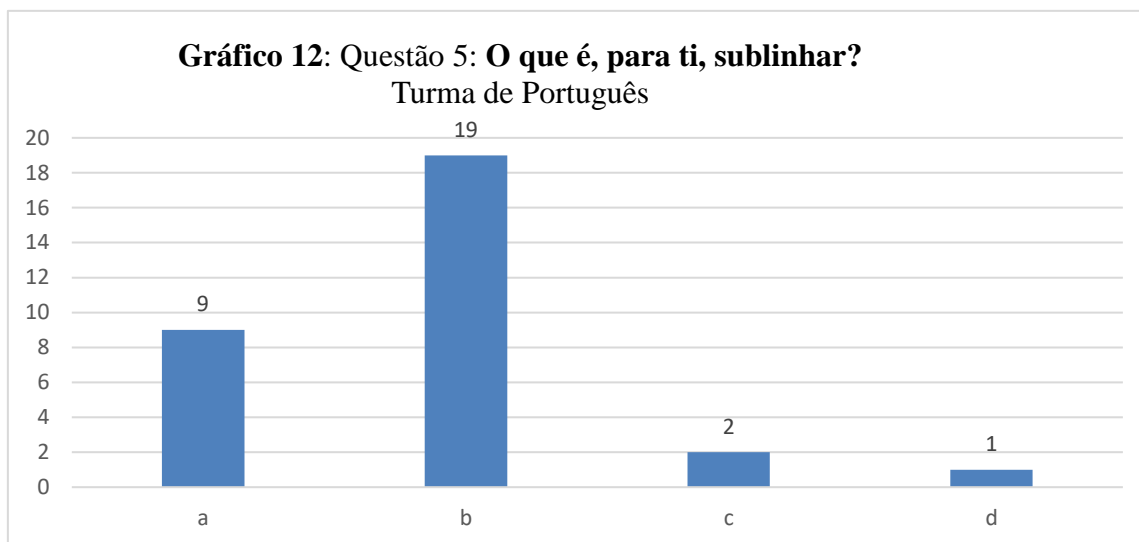


Gráfico 12: Distribuição das respostas à questão 5: Turma de Português

Legenda do Gráfico 12:

- a. É destacar ideias de um texto ou de outro documento.
- b. É apenas destacar as ideias importantes de um texto ou de outro documento.
- c. É apenas sublinhar aquilo que o professor lê com mais destaque.
- d. É apenas sublinhar aquilo que o professor pede.
- e. Outra hipótese.

Dos 24 alunos inquiridos, a maioria deles (19 alunos) afirma que sublinhar “É destacar apenas as ideias principais de um texto ou de outro documento”.

O aluno que optou por oferecer “Outra hipótese”, diz que sublinhar é “destacar para estudar mais tarde”.

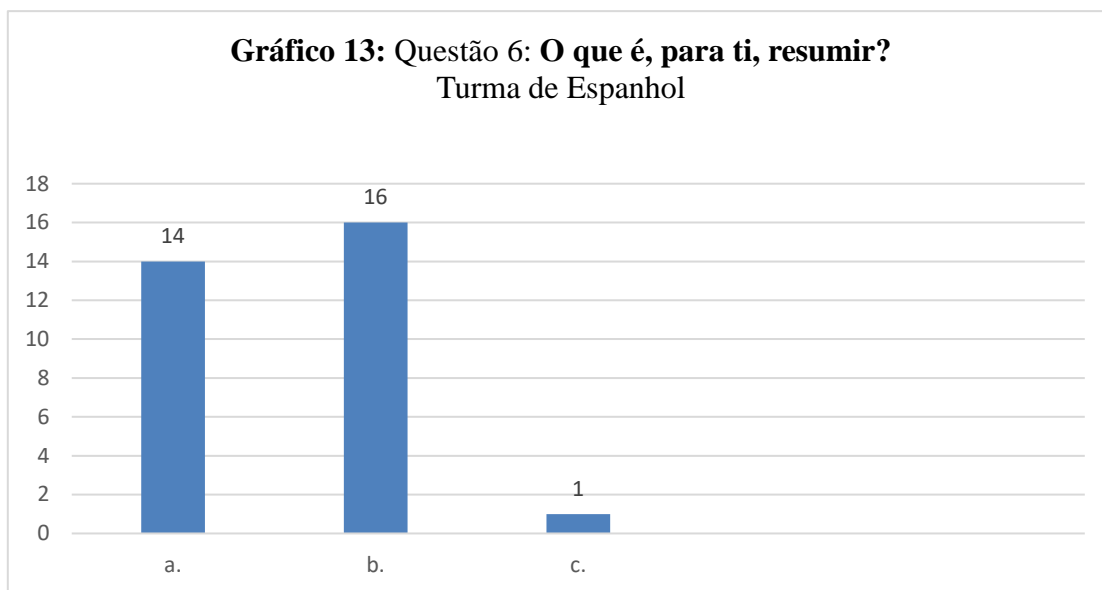


Gráfico 13: Distribuição das respostas à questão 6: Turma de Espanhol

Legenda do Gráfico 13:

- a. É destacar ideias-chave de um documento.
- b. É fazer um texto mais pequeno do que aquele que lemos ou estudamos.
- c. Outra hipótese.

No conjunto dos 29 alunos que compõem a turma de Espanhol, 16 deles acreditam que resumir “É fazer um texto mais pequeno do que aquele que lemos ou estudamos”. A opção seguidamente mais considerada pelos estudantes (14 alunos) diz que “É destacar ideias-chave de um documento”. Apenas 1 aluno respondeu à questão com a alínea c., de resposta aberta, dizendo que resumir “é colocar os assuntos por pontos; criar tópicos.”

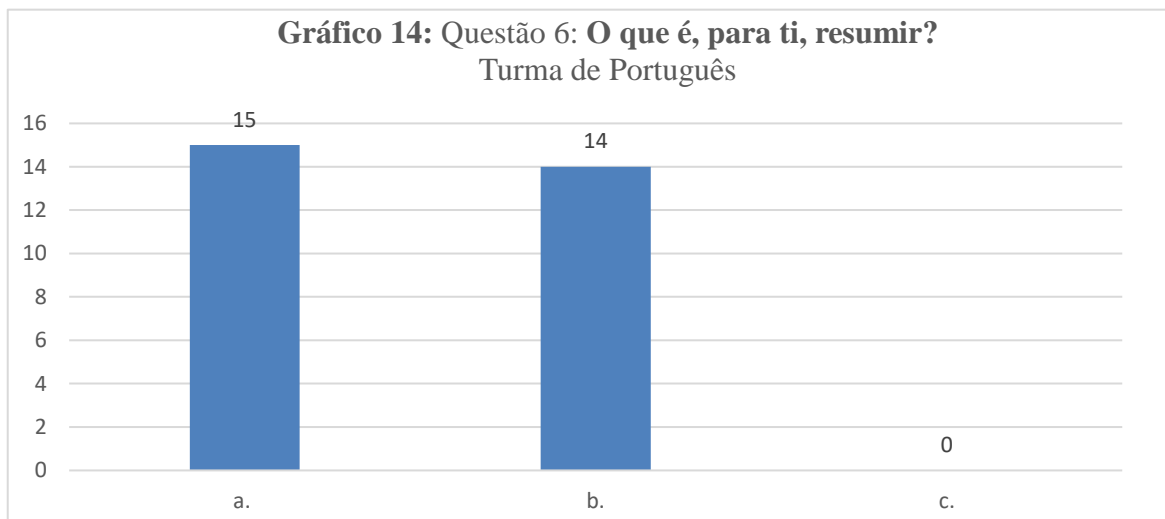


Gráfico 14: Distribuição das respostas à questão 6: Turma de Português

Legenda do Gráfico 14:

- a. É destacar ideias-chave de um documento.
- b. É fazer um texto mais pequeno do que aquele que lemos ou estudamos.
- c. Outra hipótese.

Relativamente a esta questão, podemos constatar que a diferença entre as hipóteses escolhidas é muitíssimo pequena. Num total 24 alunos, 15 consideram a hipótese “É destacar ideias-chave de um documento” e 14 deles afirmam que “É fazer um texto mais pequeno do que aquele que lemos ou estudamos.”.

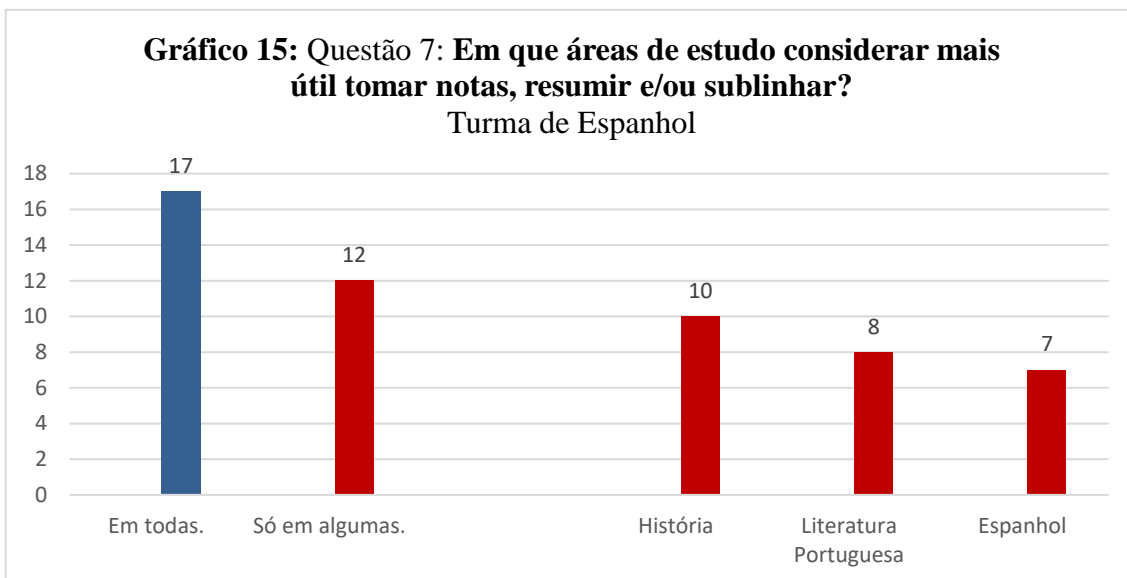


Gráfico 15: Distribuição das respostas à questão 7: Turma de Espanhol

Como se pode observar, a maioria dos alunos (17 em 29 alunos) afirma que as três EC facilitam o estudo de qualquer disciplina. Dos restantes inquiridos, 12 preferiram enumerar as disciplinas em que consideram mais útil as EC. As mais elencadas são História (10 alunos), Literatura Portuguesa (8 alunos) e Espanhol (7 alunos).

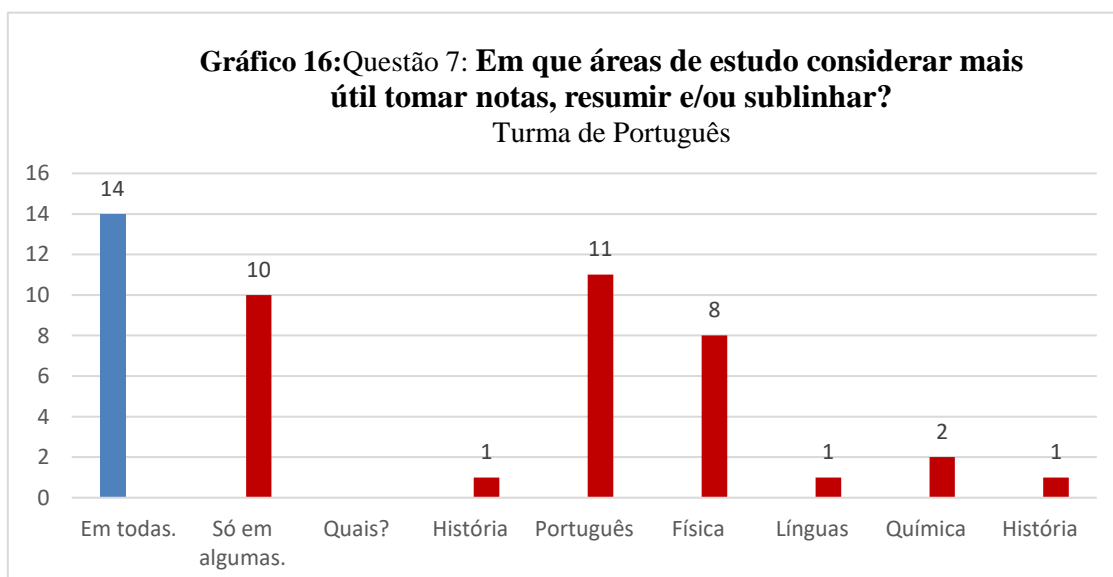


Gráfico 16: Distribuição das respostas à questão 7: Turma de Português

A maioria dos estudantes — 14 num total de 24 alunos— afirma que as três EC que versam na questão são úteis em todas as áreas de estudo. Se quisermos atentar nas respostas oferecidas pelos outros 10 alunos para a opção b, podemos constatar que é a disciplina de Português a mais nomeada.

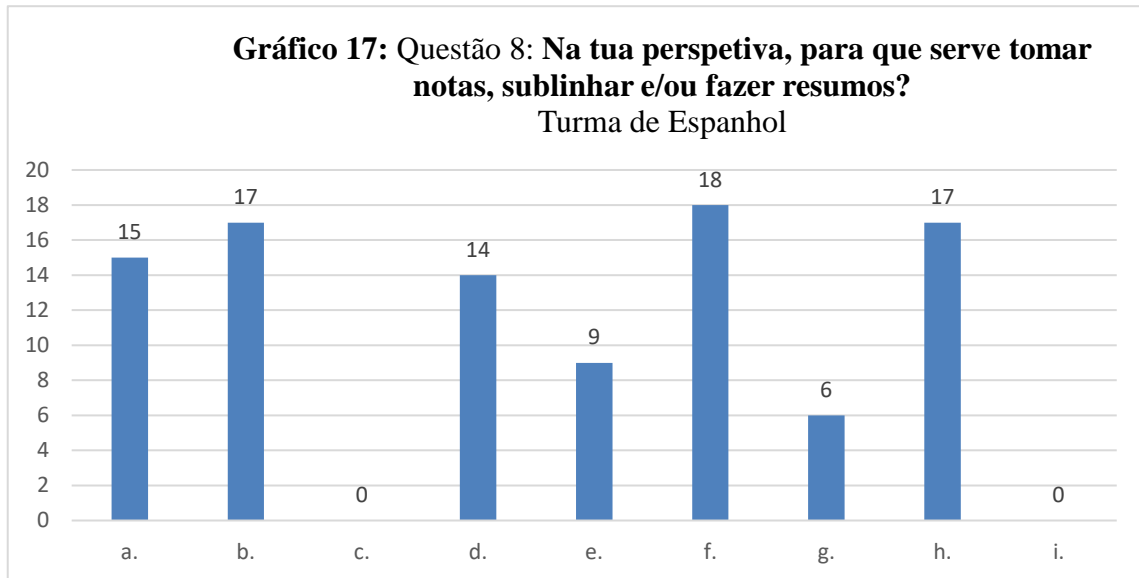


Gráfico 17: Distribuição das respostas à questão 8: Turma de Espanhol

Legenda do Gráfico 17:

- a. Para destacar as ideias principais.
- b. Para distinguir informação essencial de informação acessória.
- c. Para entregar ao professor, caso ele solicite a entrega.
- d. Para compreender melhor a matéria ou assunto.
- e. Para estudar para os testes.
- f. Para facilitar o estudo, mais tarde.
- g. Para adquirir ferramentas de estudo.
- h. Para ser mais autónomo no estudo e na aprendizagem.
- i. Outra hipótese.

Podemos aferir que a maioria dos estudantes (18 em 29 alunos) considera que as três EC servirão de auxílio no estudo para os testes, posteriormente à aprendizagem de determinado conteúdo em sala de aula. A opção que se lhe segue está relacionada com a utilização das EC como algo que lhes permite adquirir outras ferramentas de estudo. As opções a. e d. foram escolhidas por igual número de alunos. Nenhum dos estudantes optou pela hipótese c nem pela opção de resposta aberta (i.).

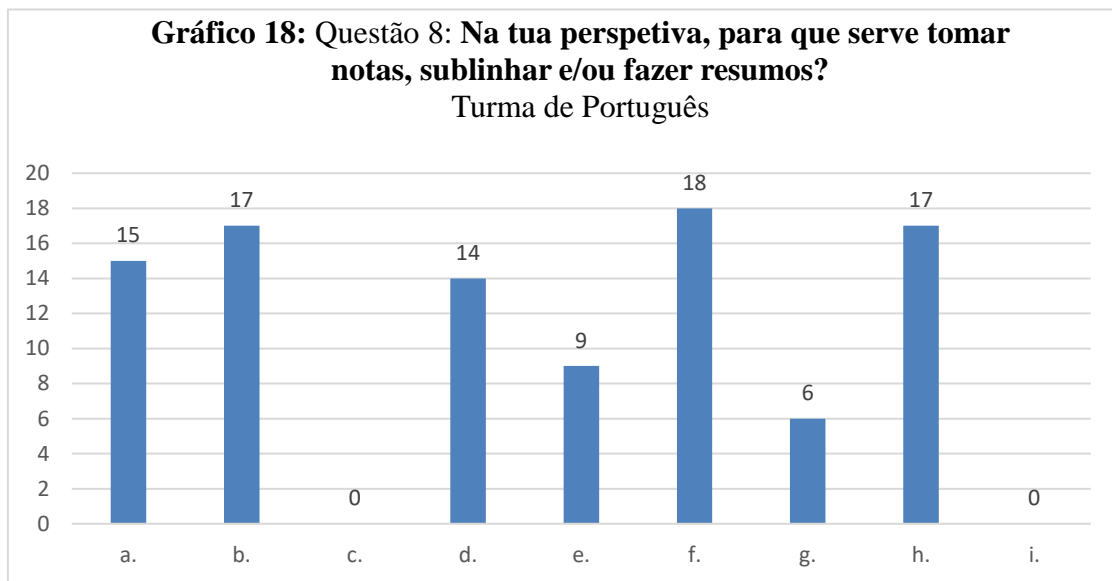


Gráfico 18: Distribuição das respostas à questão 8: Turma de Português

Legenda do Gráfico 18:

- a. Para destacar as ideias principais.
- b. Para distinguir informação essencial de informação acessória.
- c. Para entregar ao professor, caso ele solicite a entrega.
- d. Para compreender melhor a matéria ou assunto.
- e. Para estudar para os testes.
- f. Para facilitar o estudo, mais tarde.
- g. Para adquirir ferramentas de estudo.
- h. Para ser mais autónomo no estudo e na aprendizagem.
- i. Outra hipótese.

18 dos 24 alunos encaram as três EC como facilitadoras do estudo dos conteúdos, após a sua aprendizagem. As três EC são também vistas como úteis no exercício de distinção do essencial do acessório e na fomentação da autonomia no estudo e na aprendizagem.

Será importante referir que apenas 6 alunos consideram úteis as EC como ferramenta de estudo.

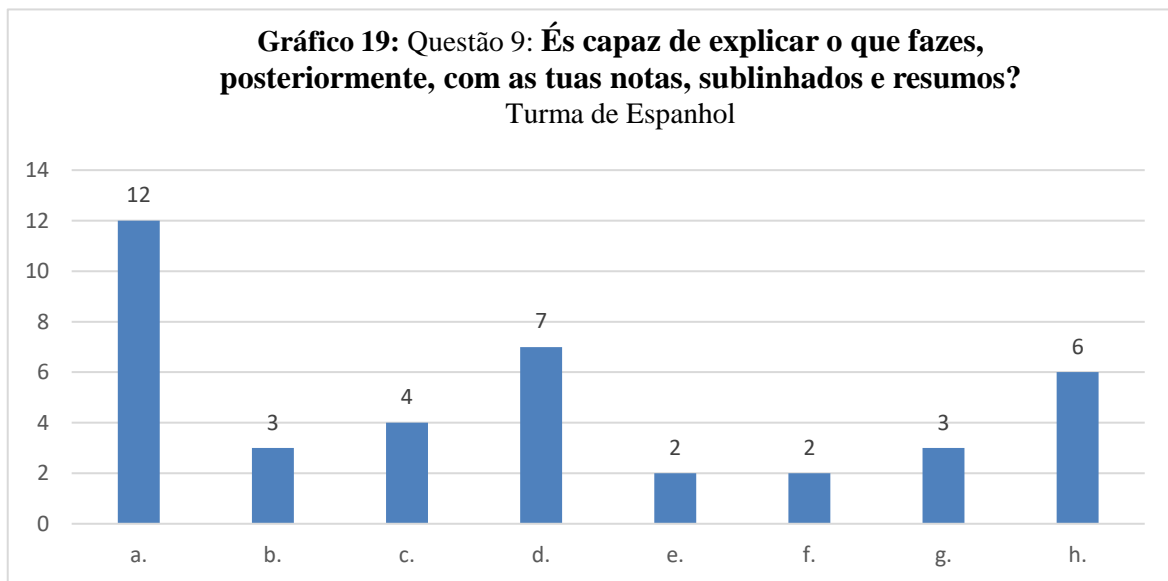


Gráfico 19: Distribuição das respostas à questão 9: Turma de Espanhol

Legenda do Gráfico 19:

- a. Revisão dos apontamentos e dos resumos.
- b. Cópia dos apontamentos e dos resumos.
- c. Auxílio durante a aula, para facilitar o seu seguimento.
- d. Realização de novos resumos e apontamentos.
- e. Explicação do mesmo assunto com outras palavras.
- f. Utilização como exercício para praticar a matéria.
- g. Auxílio no estudo para testes.
- h. Não o faço.

Os dados recolhidos nesta questão de resposta aberta, foram devidamente catalogados em “respostas-tipo” dadas em comum pelos alunos (cf. legenda dos gráficos seguintes).

Como se pode observar no gráfico, 12 dos 29 estudantes confessaram que utilizam as três EC para rever, posteriormente, os seus apontamentos e resumos. Logo a seguir, a opção que mais se destaca (com 7 respostas) é a que diz respeito à utilização das EC na elaboração de novos resumos e apontamentos, ou seja, que os ajudará a (re)ver o que podem ainda melhorar ou reformular o que já tinham feito.

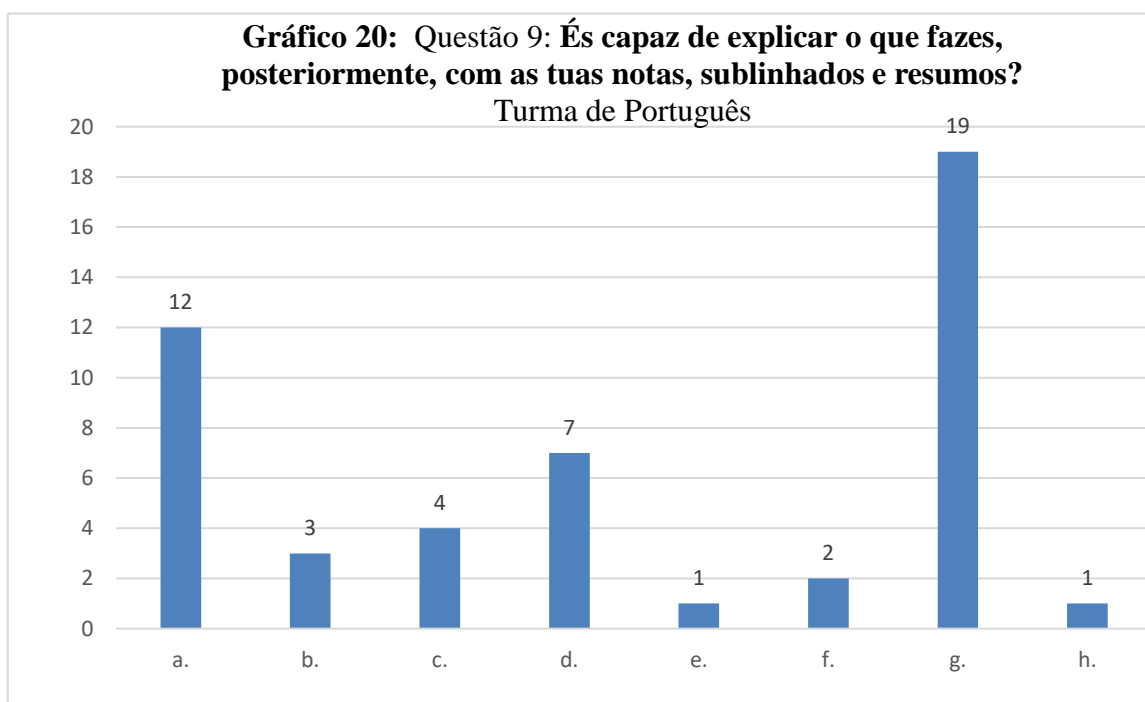


Gráfico 20: Distribuição das respostas à questão 9: Turma de Português

Legenda do Gráfico 20:

- a. Revisão dos apontamentos e dos resumos.
- b. Cópia dos apontamentos e dos resumos.
- c. Auxílio durante a aula, para facilitar o seu seguimento.
- d. Realização de novos resumos e apontamentos.
- e. Explicação do mesmo assunto com outras palavras.
- f. Utilização como exercício para praticar a matéria.
- g. Auxílio no estudo para testes.
- h. Não o faço.

Podemos considerar, pela grande maioria das respostas dadas, que 19 dos 24 estudantes, veem a utilização dos EC como auxílio no estudo é perspetivada como fundamental.

Seguidamente, a resposta que mais se destaca diz respeito à utilização das notas, resumos e sublinhados como revisão de apontamentos já antes feitos e, logo depois, com sete respostas, a sua mobilização na elaboração de novos resumos e apontamentos.

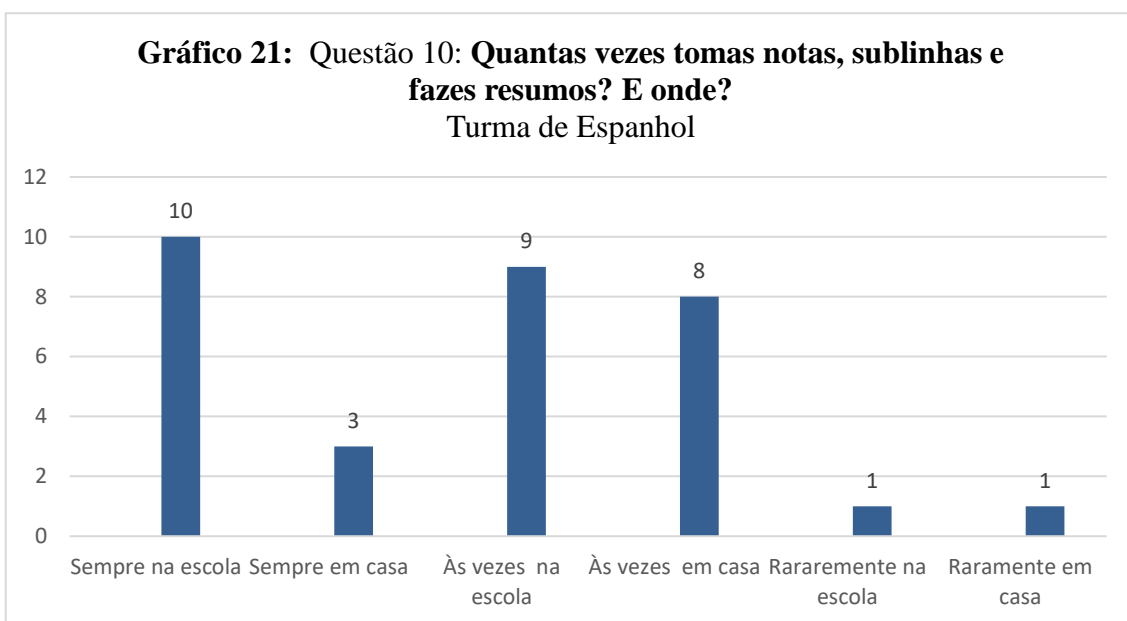


Gráfico 21: Distribuição das respostas à questão 10: Turma de Espanhol

Como podemos observar, a diferença entre o número de vezes que os estudantes utilizam as três EC e o local onde o fazem é substancialmente pequena. Podemos, por isso, tomar como situação mais comum a utilização quotidiana das EC na escola, com 10 respostas.

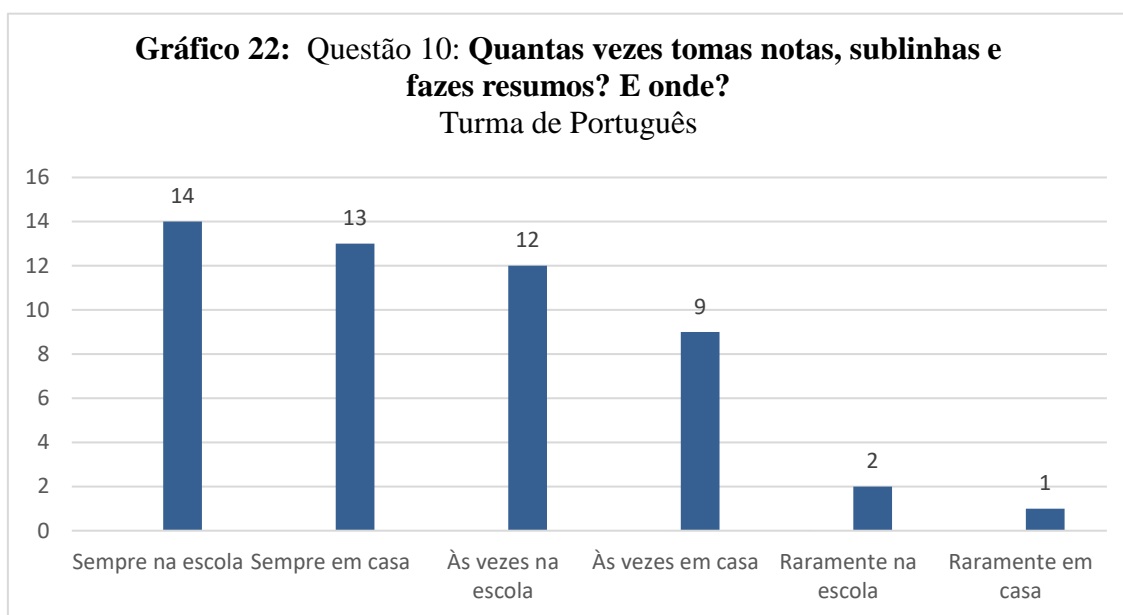


Gráfico 22: Distribuição das respostas à questão 10: Turma de Português

A maioria dos estudantes (14 alunos) confessa, como sendo mais frequente, a mobilização das EC na escola. Não muito longe disso está também a utilização das EC pelos alunos em casa, com 13 respostas.

Os dados recolhidos na próxima questão— a número 11—, de resposta aberta, foram devidamente catalogados em “respostas-tipo” dadas em comum, pelos alunos (cf. legenda dos gráficos seguintes).

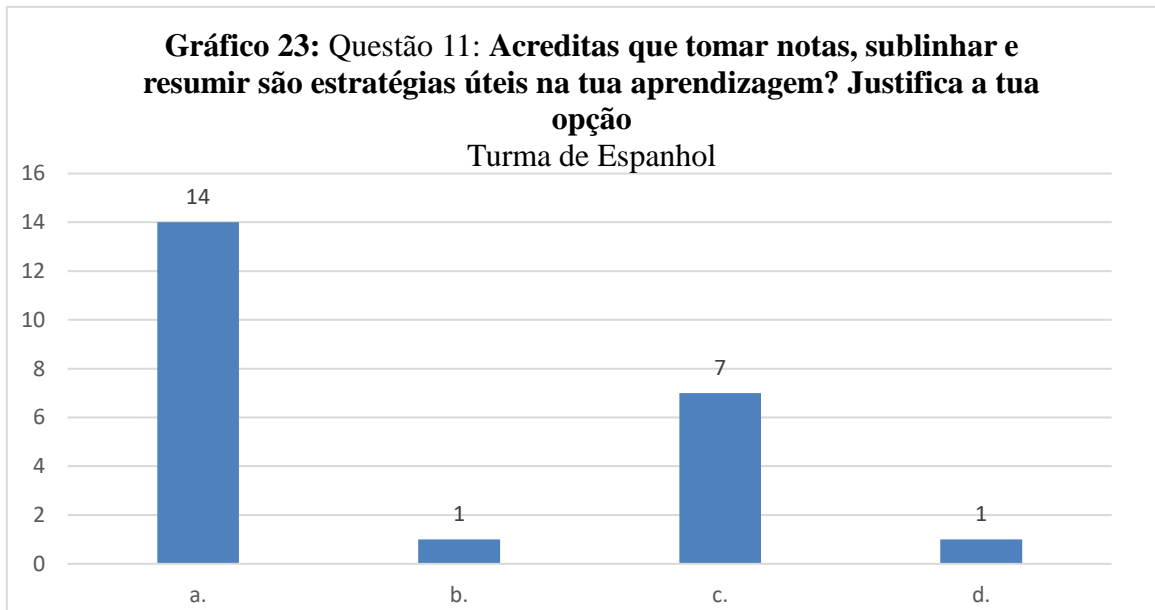


Gráfico 23: Distribuição das respostas à questão 11: Turma de Espanhol

Legenda do Gráfico 23:

- a. Sim, porque facilitam a compreensão e memorização dos conteúdos estudados.
- b. Sim, porque me permitem entender como as posso utilizar de forma útil e vantajosa na minha aprendizagem.
- c. Sim, porque me permitem destacar as ideias mais importantes.
- d. Sim, porque me ajudam a organizar as ideias.
- e. Sim, porque me ajudam a estudar para os testes.
- f. Não as considero úteis.

Todos os estudantes desta turma consideraram úteis as três EC mencionadas. Como podemos observar, a maioria (14 dos 29 alunos) justificou a sua opção “Sim”, afirmando que as EC mencionadas “facilitam a compreensão e memorização dos conteúdos estudados”. Seguidamente, a justificação dada comumente pela turma é a de que as três EC se revelam úteis porque “permitem destacar as ideias mais importantes.”.

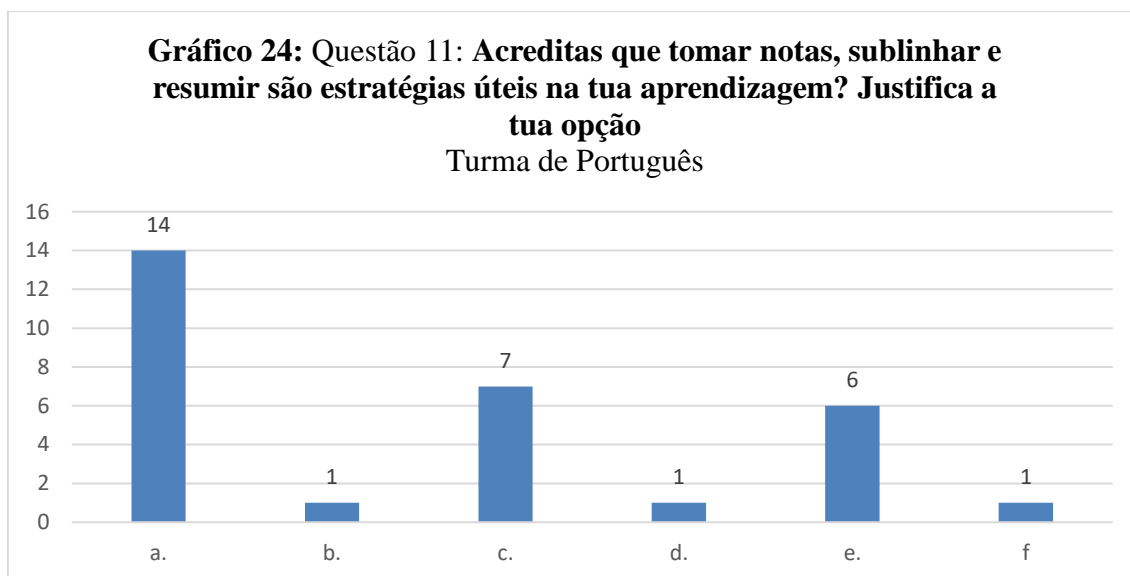


Gráfico 24: Distribuição das respostas à questão 11: Turma de Português

Legenda do Gráfico 24:

- a. Sim, porque facilitam a compreensão e memorização dos conteúdos estudados.
- b. Sim, porque me permitem entender como as posso utilizar de forma útil e vantajosa na minha aprendizagem.
- c. Sim, porque me permitem destacar as ideias mais importantes.
- d. Sim, porque me ajudam a organizar as ideias.
- e. Sim, porque me ajudam a estudar para os testes.
- f. Não as considero úteis.

À semelhança da turma de Espanhol, todos os estudantes da turma de Português consideraram úteis as três EC mencionadas. Como podemos observar, 14 dos 24 alunos justificaram a sua opção “Sim”, afirmando que estas “facilitam a compreensão e memorização dos conteúdos estudados. De igual modo, outra das justificações mais oferecidas pelos estudantes é a de que as três EC são úteis porque “permitem destacar as ideias mais importantes.”. Por fim, a mobilização das EC como auxílio no estudo para os testes é também salientada pela turma.

5. Propostas de intervenção e análise de dados

Neste ponto, serão comentadas as propostas de intervenção ou atividades desenvolvidas com os estudantes, ao longo do ano de estágio.

Será, talvez, pertinente referir que estas atividades foram desenvolvidas em três momentos distintos deste projeto. Para o entendermos, vejamos o quadro seguinte, onde faço uma breve caracterização do momento/fase em que foi solicitada a atividade no decurso deste projeto.

AULA	MOMENTO FASE	Inicial ou de diagnóstico	Intermédio ou de intervenção	Final ou de balanço
<i>Fernando Pessoa e heterónimos: Ricardo Reis</i>		Atividade: esquema ou síntese da aula		
<i>Fernando Pessoa e heterónimos: Álvaro de Campos</i>		Atividade: esquema		
<i>Mensagem</i>			Atividade: TDN a partir da leitura de um texto + Elaboração de um esquema, a partir da TDN	

<i>¿Vamos a divertirnos!</i>		Atividade: TDN a partir a visualização de um vídeo + Produção de texto, a partir da TDN	
<i>Felizmente há luar!</i>		Atividade: TDN a partir a visualização de um vídeo	
<i>Memorial do Convento</i>			Atividade: Sublinhado + TDN + esquema
<i>¿Viajamos?</i>			Atividade: TDN a partir a visualização de um vídeo + Produção de texto, a partir da TDN

Quadro 9: Momentos/fases do projeto de investigação

Procurarei, portanto, analisar cada um dos trabalhos, em que caberia a utilização de determinado tipo de estratégia de aprendizagem, utilizando uma lista de critérios de

elaboração própria¹⁴, tendo em conta os pressupostos a cumprir na utilização de cada uma das EC.

Será também importante referir que estes critérios foram pensados em função de uma análise global dos trabalhos que pude fazer, quando os solicitei aos estudantes e os analisei.

5.1. Aulas de Português

I. Fernando Pessoa e heterónimos: Ricardo Reis

Nesta aula, que teve lugar no dia 13 de novembro de 2015, propus aos alunos que produzissem um esquema ou síntese sobre os conteúdos abordados, quer nesta aula, quer na aula anterior, também lecionada por mim, no dia 12 de novembro.

Fez-se, na aula do dia 13, uma introdução ao estudo da poesia de Ricardo Reis, heterónimo de Fernando Pessoa, seguida da leitura e comentário de dois textos críticos, para levantamento de características da poesia ricardiana.

Fiz questão de orientar o trabalho dos discentes, oferecendo-lhes tópicos dos principais conteúdos estudados em aula. No entanto, apesar de ter orientado esse trabalho, conferi-lhes a liberdade de optarem por um ou outro tipo de atividade, como mencionei no primeiro parágrafo. Os tópicos que deveriam seguir para realizar a atividade que lhes solicitei eram os seguintes:

- a. “Devem ter em conta os principais tópicos clássicos revisitados por Ricardo Reis: epicurismo, estoicismo, ataraxia, neopaganismo, *carpe diem*.”
- b. “Proponham, depois, uma breve explicação de cada uma dessas filosofias adotadas.

Apresentarei, de seguida, alguns exemplos de trabalhos da turma, de maneira a poder fazer uma apreciação geral, de acordo com os critérios criados para a EA em questão.

¹⁴ Anexo 3: Tabelas de critérios de apreciação cada uma das atividades.

Importará referir que a seleção dos trabalhos que de seguida apresento teve em conta a sua representatividade no que respeita ao propósito da atividade solicitada, isto é, procurei selecionar aqueles que pudessem evidenciar os principais problemas que me levaram a intervir.

Ricardo Reis, heterónimo de Fernando Pessoa, é o poeta clássico, da serenidade epicurista, que aceita, com calma lucidez, a relatividade e a fugacidade de todas as coisas.

A filosofia de Ricardo Reis é a de um epicurismo triste, pois defende o prazer do momento, o "carpe diem", como caminho da felicidade, mas nem ceder aos impulsos dos instintos. Apesar deste prazer que procura e da felicidade que deseja alcançar, considera que nunca se consegue a verdadeira calma e tranquilidade - ataraxia.

Ricardo Reis propõe, pois, uma filosofia moral de acordo com os princípios do epicurismo e ~~uma~~ filosofia estoica:

- "Carpe diem" (aproveita) o dia, ou seja, aproveita a vida em cada dia, como caminho da felicidade;
- Procurar a felicidade com tranquilidade (ataraxia);
- Não ceder aos impulsos dos instintos (estoicismo);
- Procurar a calma, ou pelo menos, a sua ilusão;
- Seguir o ideal ético da apatia que permite a ausência da paixão e a liberdade (sobre esta apenas pesa o fardo).

Este autor Ricardo Reis, que adquiriu a lição do paganismo espontâneo de Cícero, cultiva um neoclassicismo neopagão (acreditam nos deuses e nas presenças quase divinas que habitam todas as coisas), recorrendo à mitologia greco-latina e considera a brevidade, a fugacidade e a transitoriedade da vida, pois sabe que o tempo passa e tudo é efémero.

A filosofia de Reis rege-se pelo ideal "Carpe Diem" - a sabedoria consiste em saber(-se) aproveitar o presente, porque se sabe que a vida é breve. Há que nos contentamos com o que o destino nos trouxe. Há que viver com moderação, sem nos apegarmos às coisas, e por isso as paixões devem ser controladas, para que a hora da morte não seja demasiado dolorosa.

- A concepção dos deuses como ideal humano
- As referências aos deuses da Antiguidade (neopaganismo) greco-latina são uma forma de elevar a primazia do corpo, das formas, da natureza, dos aspetos exteriores, da realidade, sem cuidar da subjetividade ou da interioridade - ensinamentos de Cícero, o mestre de todos os heterónimos.

repetição

já já ditos

Prova!

Figura 7: Aula "Fernando Pessoa e heterónimos: Ricardo Reis" — um exemplo de resolução da atividade

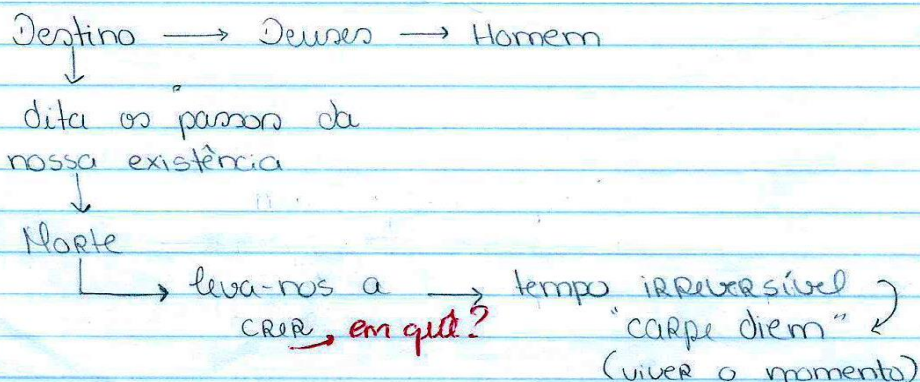
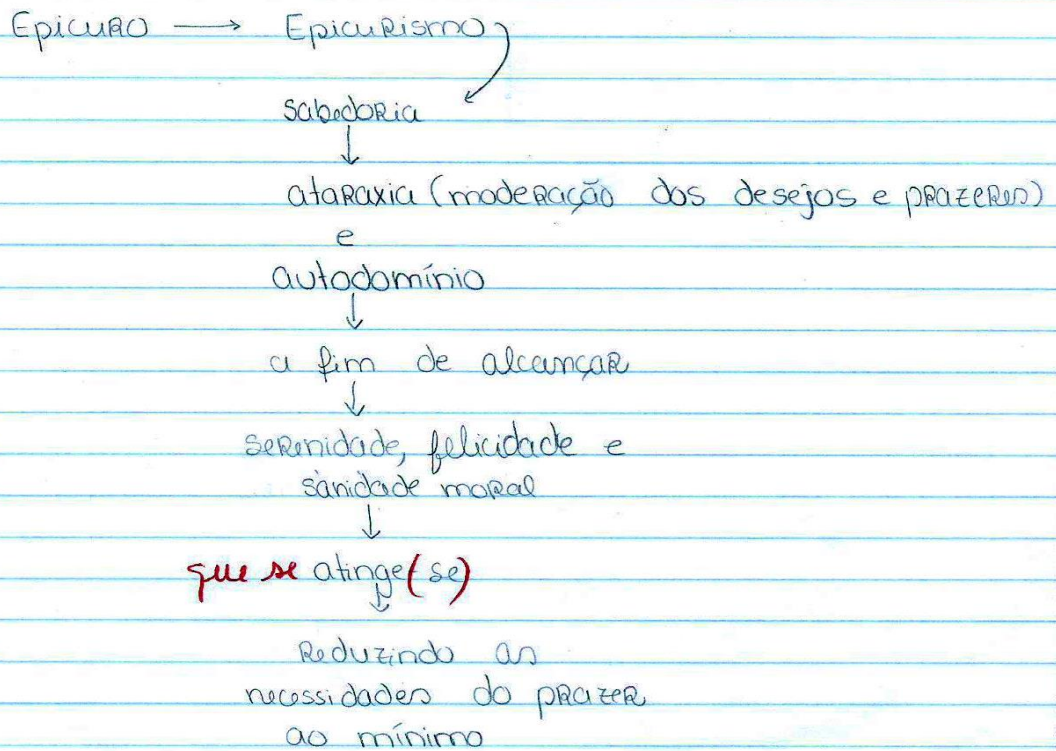
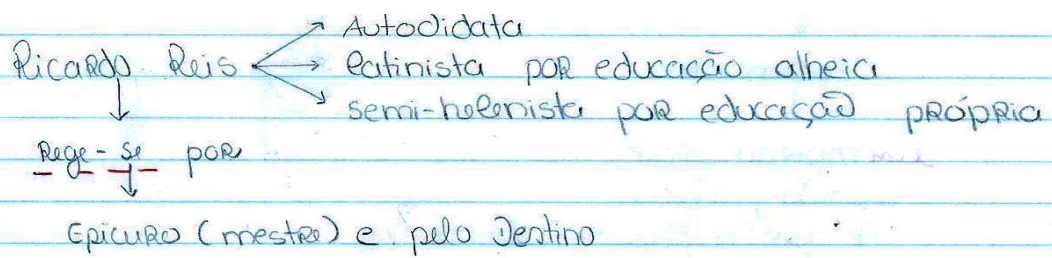


Figura 8: Aula “Fernando Pessoa e heterónimos: Ricardo Reis” — um exemplo de resolução da atividade

Se repararmos, a figura 7 difere em muito da figura 8, em termos de extensão e de disposição dos conteúdos. Relembre-se que a atividade aqui proposta estava inserida num momento inicial ou de diagnóstico dos problemas, uma vez que, como disse, tomei a decisão de oferecer maior liberdade aos estudantes no que respeita à seleção que deviam fazer dos conteúdos.

Desta forma, podemos reparar, de acordo com os critérios que elaborei para a criação de esquemas (cf. Anexo 3: *Fazer esquemas*), que ambos os trabalhos apresentam já um esforço dos estudantes em delimitar as ideias principais e as ideias secundárias.

No entanto, na figura 7, há ainda uma notória dificuldade, por parte do aluno, em utilizar frases curtas e sintéticas, recorrendo, no seu contrário, a ideias repetidas e a frases demasiado extensas.

Podemos ainda observar, na figura 7, que o aluno já utiliza símbolos (setas) para estabelecer nexos entre o que anteriormente escreveu, bem como para enumerar tópicos que a ele se ligam. Não podemos, porém, verificar a presença de ideias hierarquizadas, de acordo com a sua relevância no que respeita ao assunto tratado; mais ainda, podemos aferir que não houve cuidado, do aluno, em relacionar, de forma ordenada e coerente os conteúdos que pretendeu elencar, pela repetição sucessiva dos conteúdos.

É possível ainda verificar que o aluno em causa não tem ainda uma preocupação com o aspeto visual, isto é, esquemático, dos conteúdos explanados.

Já no diz respeito à figura 8, que teve a mesma instrução da minha parte para a sua realização, podemos atestar que o aluno em causa já apresenta conceitos e ideias mais interligados e hierarquizados, em comparação com o trabalho que vemos na figura 7. Há, de certa forma, um número considerável de sinais de ligação (setas), que contribuem para a interligação e hierarquização dos tópicos mais gerais e dos mais específicos, bem como para a enumeração de conceitos-chave. O aluno recorre ainda a estes sinais gráficos para explicar, de forma concisa, a ideia que lhe antecede, que poderia antes ter sido explicada de forma mais ampla e em forma de frase (p.ex.: “o autodomínio atinge-se reduzindo as necessidades e o prazer ao mínimo”),

Por fim, e a título de exemplo, podemos ainda reparar que o estudante destaca conceitos ou tópicos literários da poesia de Ricardo Reis de forma isolada (“ataraxia”;

“autodomínio”; “destino”; “deuses”, “Homem”; “morte”), tendo ainda o cuidado de os interligar.

Em suma, e numa visão mais global de todos os trabalhos que pude recolher desta turma, posso afirmar que a maioria dos estudantes apresenta de forma muito repetitiva as ideias que expõe, não sabendo organizar a informação de forma estruturada e coesa. Mais ainda, grande parte dos trabalhos que pude analisar nesta fase de diagnóstico revelam, de certa maneira, dificuldade em responder àquilo que deve ser a realização de um esquema ou uma síntese de um conteúdo estudado em aula.

II. Fernando Pessoa e heterónimos: Álvaro de Campos

A atividade proposta para esta aula, que ocorreu no dia 16 de dezembro de 2015, consistia na elaboração de um esquema onde explanassem os conteúdos trabalhados em aula. Uma vez mais, conferi aos estudantes a decisão de optarem pela elaboração de um esquema ou de um resumo dos conteúdos lecionados, por se tratar de uma atividade inserida numa fase inicial e de diagnóstico.

Nesta aula, lemos e analisamos, comparativamente, dois poemas cuja temática literária é semelhante: “Aniversário”, de Álvaro de Campos e “Na hora de pôr a mesa”, de José Luís Peixoto. Deste modo, na atividade que lhes propus, os alunos deveriam conseguir evidenciar as linhas comuns entre os dois textos. Podiam, para tal, socorrer-se de alguns dos tópicos que foram apontados por mim, durante a aula, aquando da análise literária dos textos:

a. Marcas temáticas: dor de pensar; nostalgia da infância

b. Elementos simbólicos:

«(o) aniversário»;

«na casa antiga»;

«(o)corredor do fim da casa»;

«(o)fósforo frio»;

«(...) o passado como pão de fome, /sem tempo de manteiga nos/dentes!»;

«coração/cabeça»

«o passado roubado na algibeira»

c. Estrutura poética e tipo de verso: estrofe longa, irregular com recurso ao

verso livre

d. Recursos estilísticos presentes no poema e o seu efeito expressivo:

metáfora;

repetição;

paralelismo anafórico;

enumeração;

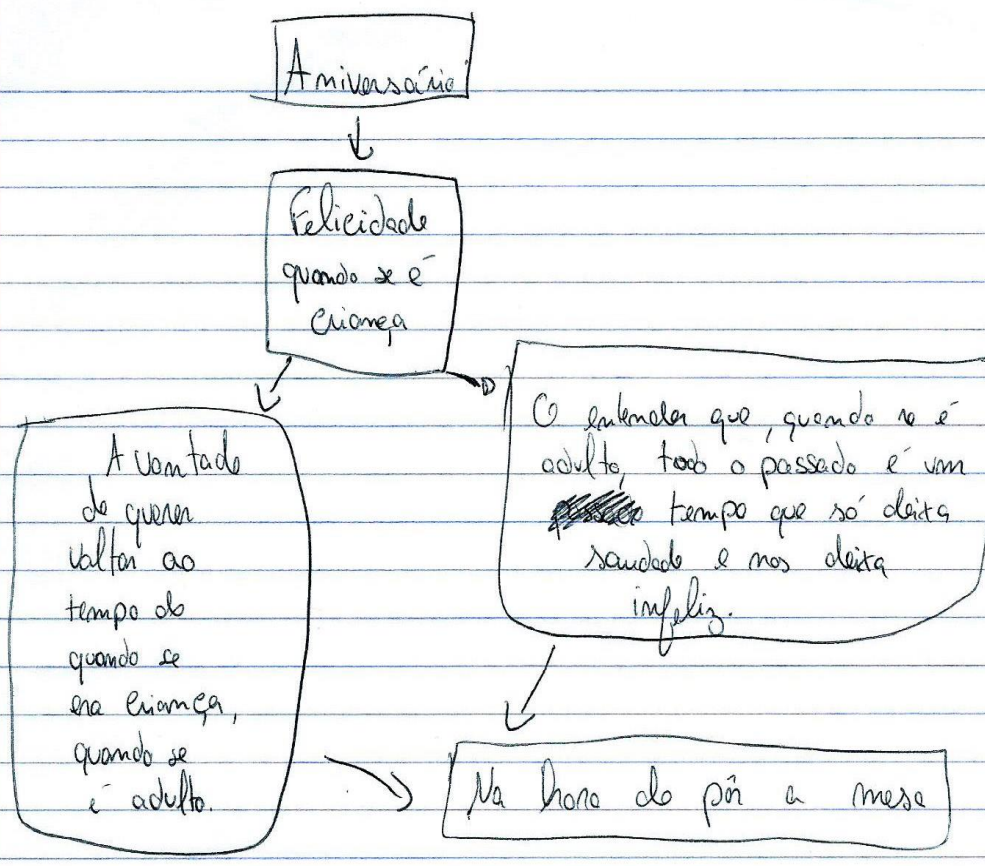
metonímia;

vocativo;

apóstrofe.

Seguidamente, apresentarei dois exemplos de resolução desta atividade, procurando analisá-los de acordo com os critérios que utilizei anteriormente (cf. Anexo

3: *Esquema*)



Os dois poemas têm um tema parecido, ~~que~~ ^(...) falam da felicidade de quando se é criança e que o passado é uma maneira de saber que o que sentimos no presente e quando somos adultos é a saudade dessa infância, quando a família está viva, no caso do poema de Flávio de Campos, ou quando a família está junta, no caso do poema de José Luís Peixoto.

Figura 9: Aula “Fernando Pessoa e heterónimos: Álvaro de Campos” — exemplo de resolução de atividade de esquema

11/8/11

diminuído

"No tempo em que forte foram o dia dos meus avós,"

↓
a memória de tempos passados de quando o sujeito forte era febre.

↓
Uma saudade porque o eu sente como se não, das e tristeza de o passado não poder voltar

Jose Luis Perceiro

"há mais seremos sempre amor"

↓
a memória de tempos passados de quando a família estava todo junto há mais

↓
Sente também saudade mas enquanto ele se recorda de coisa ele não se sente só pois está acompanhado das recordações que ele tem.

A semelhança mais importante

Amber se juntaram há mais forte forte foram eventos importantes como família.

↓
Ambos lidam de maneira diferente quando que um recordasse e sente-se triste pois ele não consegue recuperar o que perdeu ao crescer e o outro não se sente tão triste quanto o outro pois a memória dos seus entes queridos o acompanham.

Figura 10: Aula "Fernando Pessoa e heterónimos: Álvaro de Campos" — exemplo de resolução da atividade de esquema

Se atentarmos na figura 9, podemos, desde logo, concluir que o estudante teve o cuidado de separar as ideias principais das ideias secundárias, relativamente ao assunto global.

Por um lado, podemos reparar que, por meio de símbolos gráficos (neste caso, setas), o aluno reuniu as principais marcas temáticas de ambos os poemas, tentando explicar de forma sintetizada cada ideia. Essas mesmas ideias que se encontram ligadas entre si foram, decerto, suscitadas pela análise dos dois textos aquando da sua leitura em sala de aula.

Como exemplo, vemos que o conceito de “felicidade” na infância opõe-se, na perspectiva do aluno, à “saudade” e à “infelicidade” que se obtém no estado adulto. Desta forma, o estudante vê como interligados os dois poemas, acabando por circunscrevê-los a um esquema fechado, circular, com recurso a setas.

Por outro lado, vemos ainda que o aluno tem a necessidade de recorrer à elaboração de um breve texto, depois da elaboração do esquema. Uma possível explicação para tal advém, talvez, da insegurança do aluno em saber se aquilo que anteriormente definiu em esquema poderá expor de forma clara o sentido global de ambos os textos. Repare-se: logo na primeira frase que é, aliás, todo o parágrafo, o aluno assume que ambos os poemas são semelhantes, porque tratam um “tema parecido”.

Vemos aqui também uma dificuldade na construção de frases coesas e coerentes, pela extensa enumeração de ideias, decorrentes, talvez, de um discurso muito condicionado por marcas de oralidade.

Já na figura 10, o aluno opta por fazer a análise dos dois poemas de forma dividida. Relativamente ao poema de Álvaro de Campos, vemos que o estudante seleciona o seu verso inicial para, depois, explicar o seu sentido; o “passado” é associado, por ele, à ideia de “memória” e de “saudade” assim como à ideia de “solidão”, “dor” e “tristeza”. Ainda que estes conceitos não tenham sido elencados sob a forma de tópicos, eles estão presentes em duas frases, cuja ligação o aluno não se esquece de fazer (veja-se as setas que indicam hierarquização de ideias).

No que respeita ao poema de José Luís Peixoto, o aluno opta, aqui, por fazer o mesmo exercício de seleção de um verso do poema; neste caso, o último: “à mesa seremos sempre cinco”. Seguidamente, vemos que opta também pelo mesmo tipo de hierarquização de ideias, à semelhança do que tinha feito no poema anterior, recorrendo a setas. Podemos também ver que as palavras-chave são as mesmas que, na perspetiva do aluno, interligam ambos os poemas, no que respeita à temática tratada.

É importante também referir que, como o seu colega, também este aluno optou por explicar as ideias que tratou em esquema, socorrendo-se, para tal, da elaboração de um breve texto. O aluno serve-se do texto que construiu para explicar, de forma mais alargada, os pontos que unem e afastam os dois poemas. Veja-se, a título de exemplo, as seguintes frases: “Ambos [os sujeitos poéticos] se juntaram à mesa para festejar eventos importantes com a família.”. Já na frase “Ambos lidam de maneira diferente (...)”, o aluno esforça-se para explicar qual a linha diferenciadora dos textos, ainda que não o faça de forma coerente e coesa, bem como também são evidentes alguns erros gramaticais como “semdo” em vez de “sendo”; “recordasse” em lugar de “recorda-se” e, de forma algo repetitiva, a utilização do verbo “haver” na 3.^a pessoa do singular, do presente do indicativo, quando o correto seria a utilização da contração de preposição “à”.

Podemos, em suma, dizer que ambos os alunos apresentam já, nos seus trabalhos, uma imagem visual, esquemática, da análise feita aos poemas que estudaram, no que concerne à elaboração de um esquema lógico e com conexão.

III. Mensagem

Nesta aula, lecionada no dia 17 de março de 2016, inserida já num momento intermédio do projeto, solicitei aos estudantes uma atividade de TDN, seguida da elaboração de um esquema.

Procurei, com isto, aperceber-me de uma possível evolução no que respeita à utilização do esquema como EA, bem como introduzir, neste projeto de investigação-ação, uma nova EC: a TDN.

A atividade que solicitei à turma partia de uma leitura de dois textos, algo extensos, sobre *Mensagem*, redigidos e lidos por mim e pela minha colega de estágio numa aula que me coube lecionar.

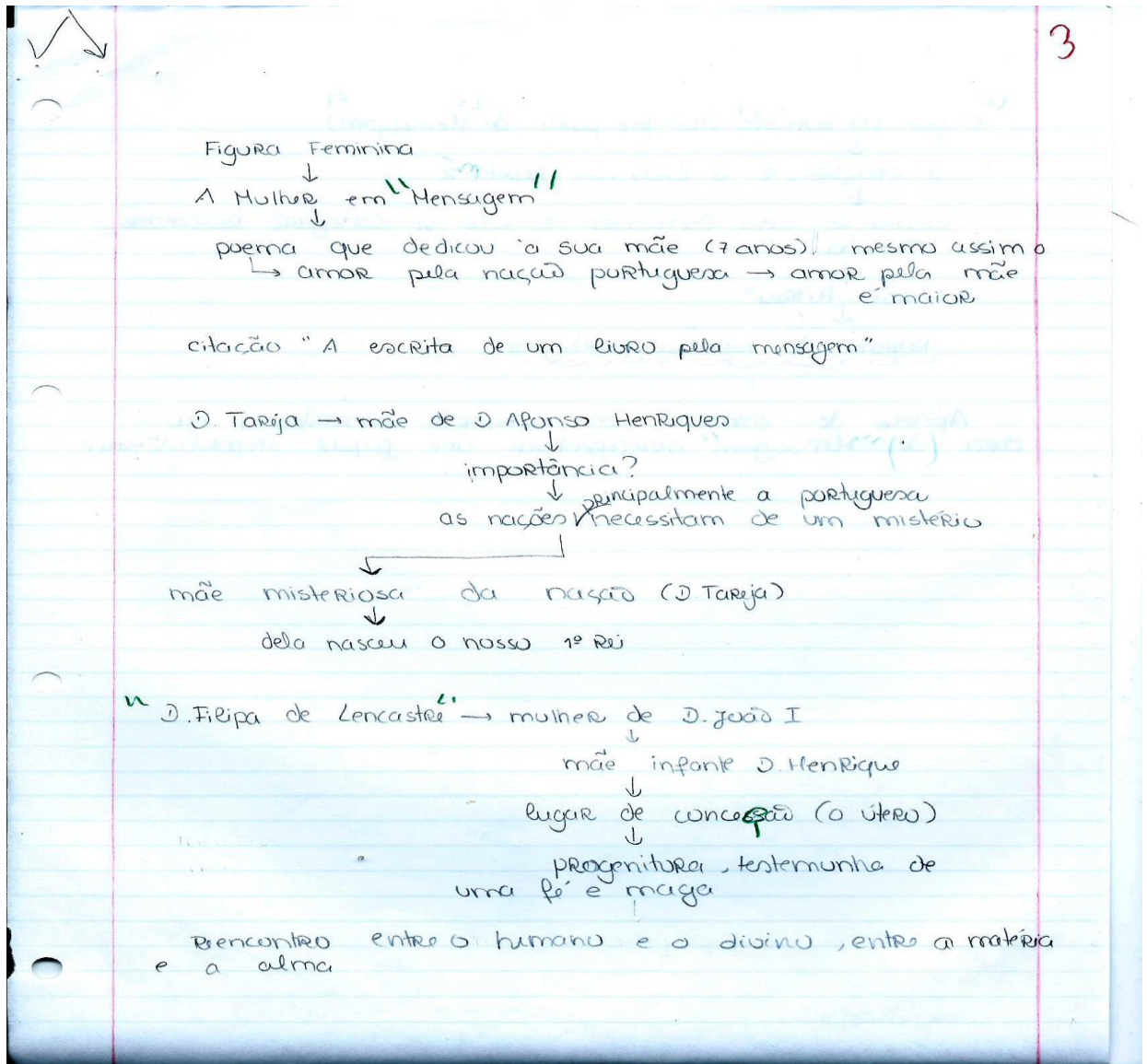


Figura 11: Aula sobre *Mensagem* — exemplo de resolução da atividade de esquema

Individualismo e amor Maternal

→ Mulher → figura centralizadora para o país

Quanto a mulher também tem o seu papel em Portugal.

Triflora

Visão	Vontade	Fôrça
Colégio do grifo	Aço do grifo	A outra aço do grifo
D. Henrique - a criação das descobertas	D. João II Segundo quem teve a vontade de conectar as descobertas	A fôrça de Albuquerque A fôrça que foi a criação de conexão

Fôrça = Visão + Vontade

Brasão

constitui de uma identidade e um nome

Timbre - memória, fôrça, inteligência → o grifo a fusão das
duas essências, a humana e o divino.

Figura 12: Aula sobre Mensagem — exemplo de resolução da atividade de TDN

Começarei por comentar, em primeiro lugar, a figura 11, que diz respeito à elaboração de um esquema, de maneira a poder mostrar como é já notório o cuidado do aluno na sua elaboração. Será importante referir que se trata de um tipo de atividade que solicitei com certa frequência, sempre que lecionava uma aula à turma. Quero com isto dizer que tentei que os alunos fossem lidando com os diferentes tipos de estratégias, de maneira a que, mais tarde, pudessem escolher aquela que mais se adequava à atividade a realizar e aos objetivos a atingir.

Como já o referi, esta atividade consistia na elaboração de um esquema, depois de um exercício de TDN, e permite-nos constatar o seguinte: o estudante que elaborou o esquema teve o cuidado de ir agrupando as ideias do texto, de acordo com a leitura feita pelo professor.

Repare-se que o título com que abre o esquema — “A mulher em *Mensagem*” — é, de certa forma, aquele que pertence ao texto lido por mim, ainda que o aluno não o tenha registado de forma completa, como consta no texto original (“A mulher em *Mensagem*: ventre revitalizador de uma nação adormecida”).

Uma vez que o texto que suporta este esquema trata, no seu todo, da figura feminina na obra pessoana, podemos assegurar que o aluno teve o cuidado de inseri-lo como tópico temático, utilizando uma seta, ligando-o ao título anteriormente mencionado.

Mais abaixo, podemos ver que o aluno faz alusão a um poema que Pessoa, com sete anos, terá escrito à sua mãe, ainda que não tenha colocado nenhum dos seus versos ou o seu título. Este facto advirá, talvez, da dificuldade que o aluno terá tido para tomar nota de um dos versos do poema, tendo por isso apenas transposto para o seu esquema aquilo que pôde anotar quando ouviu a leitura do texto: a informação relativamente à idade com que o escritor publicou o poema dedicado à sua mãe.

Quando, logo a seguir, o aluno anuncia uma citação, escreve: “CITAÇÃO”, para que se entenda que é disso que se trata. Talvez não necessitasse de o referir, porque tem o cuidado de colocar a citação entre aspas, transformando-a numa frase síntese. Uma vez mais, importa alertar para o facto de a citação que inclui no seu esquema não estar completa e conter, aliás, alguns erros. O que terá antes querido citar deverá ser a seguinte frase: “[...] o maior desígnio de ‘erguer alto o nome português’: a escrita de um livro

como *Mensagem*.”. Tal facto poderá estar também relacionado com uma dificuldade em tomar nota, corretamente, daquilo que ouviu durante a leitura.

Posteriormente, o aluno inclui no seu esquema dois dos poemas analisados no meu texto sobre *Mensagem*, citando-os com os devidos títulos que surgem na obra.

Utilizando, agora, com maior frequência as setas que lhe permitem hierarquizar e interligar ideias, o aluno consegue sintetizá-las em frases-chave. Veja-se, por exemplo:

“D. Tareja” → mãe de D. Afonso Henriques” ou “as nações principalmente a portuguesa necessitam de um mistério” → “mãe misteriosa da nação (D. Tareja)” → “dela nasceu o nosso 1.º rei”.

O mesmo tipo de sinal gráfico é utilizado para o poema “D. Filipa de Lencastre”. À semelhança do que fez para o esquema do poema anterior, o aluno acaba por unir palavras-chave pelo uso de setas, que ajudam a relacionar as ideias.

Para finalizar a análise da figura 11, é importante ainda atentarmos na frase que o aluno coloca por baixo do esquema que elaborou, numa tentativa de sintetizar o que foi tratado antes. Esta frase reúne, ainda, quatro conceitos, que o aluno terá considerado importante destacar: “humano”, “divino”, “matéria”, “alma”.

É certo que a TDN, a que diz respeito a figura 12, começou a ser solicitada por mim apenas nesta aula e já neste momento intermédio do projeto. Talvez o justifique o facto de ter tomado a decisão de trabalhar com os estudantes um tipo de estratégia em cada uma das diferentes fases, sem que se exclua, no entanto, a possibilidade de utilizar outra estratégia já antes utilizada. Veja-se:

1.ª FASE: ESQUEMA → 2.ª FASE: TDN

2.ª FASE: ESQUEMA ± TDN

Passando agora ao comentário da atividade representada nesta figura, que diz respeito a uma atividade que versa a utilização de uma nova EC — a TDN —, podemos colocar, pelo reduzido número de informação de que o aluno toma nota, a hipótese de que este não recorra, com frequência a esta estratégia.

É, no entanto, certo que utiliza no seu esquema frases curtas que, de certa forma, sintetizam o tópico por ele enumerado. Para tal, recorre a setas e a sinais matemáticos como (=) ou (+) (cf. figura 12: “Força = Visão + Vontade”).

A hierarquização da informação, de acordo com a sua relevância, não é aqui apontada pelo autor do esquema; aliás, este apenas divide, em colunas, os três poemas, explicando de forma bastante sintetizada o assunto tratado em cada um.

Nesse exercício de esquematização do conteúdo de cada poema, o aluno recorre à anotação das frases tal e qual estas foram enunciadas pela minha colega de estágio, no momento da leitura do seu trabalho, e em que se podem reconhecer marcas do discurso oral: “A força que foi necessária para o fazer.”.

IV. Felizmente há luar!

Esta aula ocorreu no dia 21 de abril de 2016, portanto no 3.º período letivo e na fase de balanço deste projeto de investigação-ação.

De forma geral, a atividade proposta consistiu na visualização de uma breve reportagem sobre *Felizmente há luar!*, a cargo da Regiões TV (Gondomar). Foi acompanhada de um exercício de TDN.

Aqui, já não se procedeu a qualquer tipo de orientação da parte do professor, relativamente àquilo que os estudantes deveriam dar mais atenção aquando da realização da atividade solicitada; antes se deixou que eles respondessem autonomamente à atividade proposta.

Uma vez mais, volto a referir que foi opção minha repetir, nesta última fase, um tipo de atividade já antes realizada, de maneira a que os alunos pudessem mostrar alguma evolução na sua consecução.

Vejamos agora os trabalhos de TDN de dois alunos, comentando-os de acordo com os critérios que previamente estabeleci (cf. Anexo 3: *Tomada de notas*).

- 1817 → INÍCIO DA OBRA
- RETRATA ACONTECIMENTOS DE OUTUBRO
- DEMONSTRA PORVONTA NOS ANOS 60.
- BERESFORD → NÃO ESTÁ PELA PÁTRIA, SÓ PELO DINHEIRO.
- MATELDE → MULHER FORTE Y IDEAL. PERSONAGEM MODELADA. REPRESENTA A HIPOCRISIA DO MUNDO.
- PEÇA DE CARACTER CRÍTICO E SOCOR, PRETENDE QUE SE REFITA OS PROBLEMAS DA SOCIEDADE, AINDA AN- AIS.

Figura 13: Aula sobre *Felizmente há luar!* — exemplo de resolução da atividade de TDN

- A obra retrata os acontecimentos que se passaram no ano de 1817 sendo o principal a ~~parada~~ prisão de Gomes Freire de Abranches e posteriormente o seu morte.
- Benesford, Principal Secuse e Riquel Forjet fazem de tudo para que Gomes Freire de Abranches, ou seja, não os mate da fite.
- Benesford é um militar inglês que vem para Portugal para pelo dinheiro, com o objetivo de diminuir todos os que estão no poder.
- Os amigos do General são os que se opõe a Benesford, fazendo os possíveis para que o general não seja morto.
- Hatilde mulher de Gomes Freire, é uma mulher forte, que também se junta aos amigos de general em oposição contra o militar Inglês.

Figura 14: Aula sobre *Felizmente há luar!* — exemplo de resolução da atividade de

TDN

Para descrever e comentar estes dois trabalhos relativos a um exercício de TDN, optei por colocar em anexo¹⁵ o texto que suporta o vídeo a que os alunos assistiram.

Achei importante transcrever o texto que compõe a peça jornalística da *Regiões TV*, porque nos irá auxiliar no exercício de comentário das propostas de resolução da atividade, apresentadas por dois alunos.

O texto que transcrevi servirá também como ponto de comparação entre aquela que era a matéria (a fonte) em que deviam focar a sua atenção durante o exercício, e aquilo que conseguiram anotar (o resultado).

Em primeiro lugar, podemos desde logo constatar que ambas as figuras revelam um certo cuidado, dos alunos, em colocar por tópicos as sucessivas notas que foram tomando, com recurso a pontos (•).

Na figura 13 podemos reparar que o aluno tem já o cuidado de não apenas tomar nota da informação, mas antes de a seleccionar. Repare-se que utiliza, em algumas das suas notas, apenas uma palavra ou data chave ou, em outros casos, frases curtas e sintéticas (por exemplo, “1817”; “Retrata acontecimentos de outubro”; etc.).

Se compararmos as notas que o aluno tomou com o texto original da peça jornalística acima apresentado, podemos aferir que grande parte delas o reproduz tal e qual. A comprová-lo, repare-se na segunda, na terceira e na última nota do aluno. Aliás, a segunda, que está incompleta — “Retrata acontecimentos de Outubro [desse ano] —, acaba por se relacionar com a nota anterior, que apresentava uma data. Talvez isto o justifique o facto de o aluno já ter referido a mesma data anteriormente, não querendo voltar a repeti-la.

Seguidamente, o aluno tem o cuidado de diferenciar aquele que é o texto da peça jornalística, daquele que é o texto que compõe o discurso dos entrevistados. Coloca-se o nome da personagem que o ator interpreta (“Beresford”), seguido de uma seta e apresenta-se de forma literal o que este disse: “Não está [Beresford] pela Pátria, só pelo dinheiro].

No caso da nota seguinte, o aluno repete a colocação do nome de uma outra personagem —“Matilde”— mas, ao invés de tomar nota de palavras da atriz que a

¹⁵ Anexo 4: *Texto da atividade sobre Felizmente há luar!*

interpreta, optou antes por transcrever, de novo, parte do texto da peça relativamente ao papel da personagem. Veja-se: “Mulher forte com ideais. Personagem modelada. Representa as hipocrisias do mundo.”. O recurso a frases curtas, que contêm, no entanto, o essencial da informação, está aqui também evidenciado.

Por fim, podemos ainda reparar que o aluno não hierarquizou a informação de acordo com a sua relevância, mas antes de acordo com a ordem com que vai sendo exposta.

No que respeita à figura 14 podemos, de novo, reparar que o aluno tem, ao longo do exercício de TDN, o cuidado de separar por tópicos a informação que vai transcrevendo.

De forma um pouco diferente da do trabalho apresentado pelo colega, este aluno não recorre já a frases curtas ou a palavras-chave, mas antes à transcrição algo literal daquilo que ouve. Digo “algo literal”, porque se atentarmos no texto original da peça jornalística e naquelas que são as notas que o aluno transcreveu para o papel, podemos ver que este se preocupou em transformar a informação original em palavras suas. Veja-se a segunda nota do aluno (1) e a frase original que lhe corresponde (2):

1. “Beresford, Principal Sousa e Miguel Forjaz fazem de tudo para que Gomes Freire de Andrade, [falta texto] ou seja, são os maus da fita”.

2. “Em conjunto com D. Miguel Forjaz e Principal, Sousa, William Beresford faz parte deste conjunto de políticos que não deseja mais que o próprio bem-estar (...)”.

Podemos, por isso, concluir que o aluno não se limitou apenas a estar atento ao que se dizia e a transcrever essa informação para o papel, mas que antes sintetizou, em palavras suas, aquilo que foi dito.

Isto poderá justificá-lo o facto de a frase ser algo extensa, o que poderá ter dificultado o seu registo ou, então, podemos associá-lo à necessidade de se exprimir em poucas palavras (neste caso, com recurso a uma expressão popular) um assunto mais amplo.

O mesmo acontece com a quarta nota (cf. Figura 14), em que o aluno volta a explicar por outras palavras aquilo que ouviu, acabando por se desviar daquilo que é um exercício de TDN, isto é, do registo, tanto quanto possível, exato do que se ouve.

V. Memorial do Convento

Esta aula, que ocorreu no dia 27 de maio de 2016, foi a última lecionada neste estágio.

Está, portanto, inserida num momento final e de balanço deste projeto de intervenção pedagógica, e teve como principais atividades a leitura de um excerto do capítulo XIV de *Memorial do Convento*, selecionado por mim, acompanhada por um exercício de sublinhado e TDN.

Os alunos deveriam utilizar estas estratégias no momento de leitura, pois iriam necessitar delas para a resolução da ficha de trabalho (em pares) que lhes iria propor, de seguida. A ficha de trabalho foi realizada depois da análise coletiva do texto, já que os estudantes tiveram a oportunidade de tomar mais algumas notas, que lhes seriam úteis na resolução dos exercícios.

Antes de passar ao comentário do trabalho dos alunos, será importante referir que, nesta aula, ofereci um modelo de TDN e de sublinhado¹⁶ aos alunos, a partir do texto que selecionei para análise, já depois de estes terem terminado a atividade. Ainda nesta aula, solicitei aos alunos que me entregassem, no final, não apenas o exercício de TDN feito na ficha que lhes distribuí, mas também um pequeno esquema em que constasse uma súmula de todos os pontos que tinham sido analisados anteriormente. Esse esquema deveria responder aos seguintes pontos:

- a. estrutura externa do excerto;
- b. estrutura interna do excerto:
 - localização temporal e espacial;
 - inserção do excerto no eixo narrativo;
 - estilo e linguagem;
 - dimensão simbólica.


¹⁶ Anexo 5: *Modelo de TDN e sublinhado: atividade sobre Memorial do Convento.*

Vejamos, de seguida, alguns exemplos de resolução da atividade de sublinhado e de TDN (Figura 15) e de esquema (Figuras 16,17 e 18), apresentadas pelos alunos:

Professor estagiário: JOAO MIGUEL SANTOS

Tempo: 17 ao

Estrutura externa: Capítulo XIV



→ Dias passados, estando Bartolomeu de Gusmão na capela real, veio o italiano falar-lhe. (...) Em tom que facilmente dava a entender não ser essa a matéria importante que ali se iria tratar, disse Domenico Scarlatti ao padre, El-rei tem na sua tribuna uma cópia da basílica de S. Pedro de Roma que ontem armou na minha presença, foi para mim honra grande, Com que a mim não me distinguiu nunca, mas não o digo por qualquer sentimento de inveja, antes me louvo de ver honrada num seu filho a nação italiana, Dizem-me que el-rei é grande edificador, será por causa disso este seu gosto de levantar com as suas próprias mãos a cabeça arquitetural da Santa Igreja, ainda que em escala reduzida, Muito diferente é a dimensão da basílica que está a ser construída na vila de Mafra, gigantesca fábrica que será o assombro dos séculos, Como se mostram variadas as obras das mãos do homem, são de som as minhas, Fala das mãos, Falo das obras, tão cedo nascem logo morrem, Fala das obras, Falo das mãos, que seria delas se lhes faltasse a memória e o papel em que as escrevo, Fala das mãos, Falo das obras. Parece apenas um gracioso jogo de palavras, um brincar com os sentidos que elas têm, como nesta época se usá, sem que extremamente importe o entendimento ou propositadamente o escurecendo.

(...) Disseram-me, padre Bartolomeu de Gusmão, que por obra dessas mãos se levantou ao ar um engenho e voou, Disseram a verdade do que então viram, depois ficaram cegos para a verdade que a primeira escondeu, Gostaria de entender melhor, Há doze anos que isso foi, desde então a verdade mudou muito, Repito que gostaria de entender, Que é um segredo, A essa pergunta responderei que, quanto imagino, só a música é aérea, Então iremos amanhã a ver um segredo.

No dia seguinte, cavalgou cada um sua mula e foram a S. Sebastião da Pedreira.

Domenico Scarlatti aproximou-se da máquina, que se equilibrava sobre uns espeques laterais, pousou as mãos numa das asas como se ela fosse um teclado, e, singularmente, toda a (ave) vibrou apesar do seu grande peso, cavername de madeira, lamelas de ferro, vime entrançado, se houver forças que façam levantar isto, então ao homem nada é impossível, Estas asas são fixas, Assim é, Nenhuma ave pode voar sem bater as asas. A isso Baltasar responderia que basta ter forma de ave para voar, mas eu respondo que o segredo do voo não é nas asas que está, E esse segredo não o posso saber eu, Não posso dar mais que mostrar o que aqui se vê, Já isso basta para que eu agradeça, mas, havendo esta ave de voar, como sairá, se não cabe na porta. Baltasar e o padre Bartolomeu Lourenço olharam-se perplexos, e depois para fora. Blimunda estava ali, com um cesto cheio de cerejas, e respondia, Há um tempo para construir e um tempo para destruir, umas mãos assentaram as telhas deste telhado, outras o deitarão abaixo, e todas as paredes, se for preciso. Esta é que é Blimunda, disse o padre, Sete-Luas, acrescentou o músico, Ela tinha brincos de cerejas nas orelhas, trazia-as assim para se mostrar a Baltasar, e por isso foi para ele, sorrindo e oferecendo o cesto, E Vénus e Vulcano, pensou o músico, perdoemos-lhe a óbvia comparação clássica (...).

1

Plano da construção da passarola

espaço físico ou geográfico: Lisboa (Macroespço: Lisboa (S. Sebastião da Pedreira))

Microespço: "capela real"

intertextualidade com a obra de Ricardo Reis

Marca linguística

símbolo: música de Scarlatti (...)

harmonia, paz, equilíbrio

símbolo: passarola

as asas do "ave"

possibilidade do voo

perfeição

Sete

3 + 4

conjunto comparação clássica (...)

totalidade

duo e sol

eufonia ainda mais a perfeição

complementum-ae

jogo de palavras

espaço físico ou geográfico (Lisboa)

Macroespço: Lisboa (S. Sebastião da Pedreira)

Microespço:

Blimunda, pensosamente

Figura 15: Aula sobre “Memorial do Convento”— exemplo de resolução da atividade de TDN e sublinhado

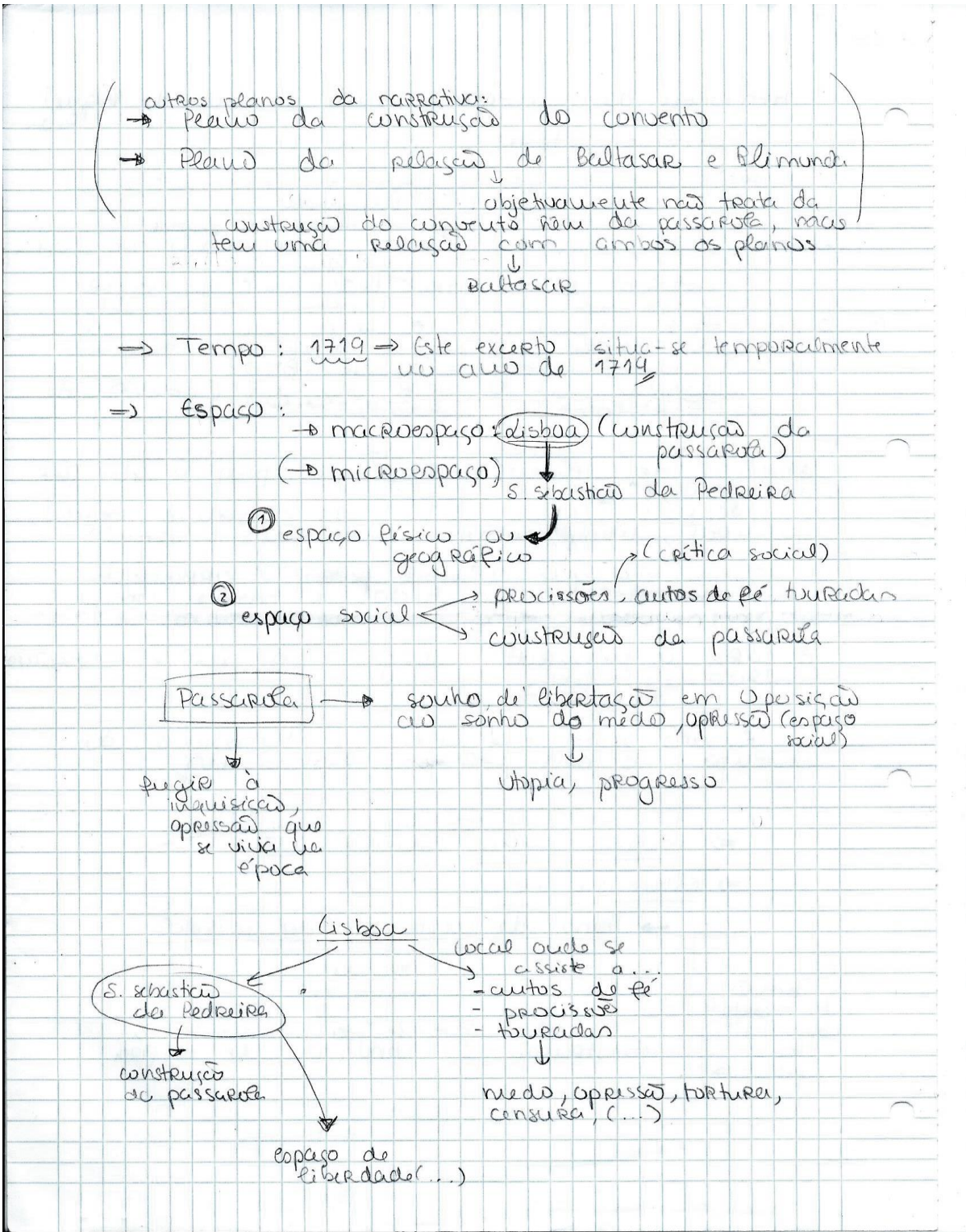


Figura 16: Aula sobre “Memorial do Convento”— exemplo de resolução da atividade de esquema

11/22

Estrutura externa : Capitulo XIV

Estrutura interna :

Espaço Furo :

Macro espaço : Lisboa - Local da construção da Passareda



Micro espaço : S. Sebastião de Fátima

social = abegoneira → (tranquilidade, liberdade, unho)

Macro espaço : Alfama - Local da construção da Passareda



Micro espaço : Capela Real

- Plano da construção da Passareda

Tempo : ano 1720

Recursos Linguísticos : Registo documental, jogo de palavras, intertextualidade com a obra do Afonso Pena.

Simbologia

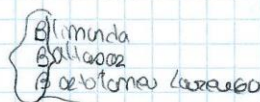
- o olhar de Elmunda

- a música de Jozelitti

harmonia, paz, equilíbrio

- as asas da "ave" : simboliza a possibilidade do voo.

- "é uma trindade terrestre" → número 3



↓
símbolo da totalidade

- sete - Lucas → referência / simbologia a noite, magia

simboliza a união com Jozelitti - sete-sons.

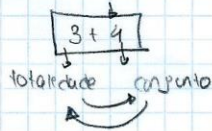


Figura 17: Aula sobre “Memorial do Convento” — exemplo de resolução da atividade de esquema

A figura 15 diz respeito, como já mencionei, a uma atividade de TDN e de sublinhado durante a leitura e posterior análise de um excerto de *Memorial do Convento*. Convém, antes que tudo, explicar em que consistia o exercício de TDN. Não era suposto, quando pensei na atividade, que os alunos apenas tomassem nota daquilo que fui comentando aquando da análise literária do texto — isto é, o registo literal do discurso do professor—, mas antes que também tomassem notas (à margem, por exemplo) durante a leitura do mesmo.

Quis, com isto, que este exercício se fosse alargando e tornando mais complexo para os estudantes, uma vez era o último deste projeto, e em que eu já podia acreditar numa certa autonomia da parte deles.

Podemos, por isso, constatar que houve já um certo cuidado do aluno em estar atento a alguns dos aspetos respeitantes não apenas durante a leitura do texto, mas também àquilo que conseguiu extrair do discurso oral do professor.

Isto é visível, por exemplo, num exercício de TDN bastante focado em aspetos essenciais do excerto trabalhado. Repare-se que o estudante tem em linha de conta, no momento da TDN, aqueles aspetos que deveriam, posteriormente, estar presentes no esquema que lhes solicitei. Como exemplo disso, veja-se que o aluno topicaliza as suas notas, atribuindo-lhes conceitos como: “Estrutura externa”; “Tempo”; “Espaço”; “Marcas linguísticas”; “Símbolos”, etc. Será também pertinente reparar-se que o aluno utiliza algarismos para simplificar ou propor uma explicação sobre o que leu (ex.: “Sete → 3+4”), bem como também sublinha algumas das notas que tomou, talvez para deixar claro que se trata, de facto, de uma informação importante.

Podemos, de certa forma, antecipar o seguinte: este cuidado do aluno em utilizar a TDN para demarcar aspetos pertinentes do texto, cuja principal função será ajudar na elaboração do esquema, pode já ser uma evidência de que este conhece a sua utilidade e que sabe utilizar esta estratégia.

No que respeita aos sublinhados que o aluno tem o cuidado de fazer, podemos apontá-los como possível uma ligação, intrínseca aliás, à TDN.

Para o percebermos, atentemos, por exemplo, nos seguintes aspetos: em primeiro lugar, houve o cuidado de sublinhar algo no texto (por muito ou pouco importante que

isso seja para a sua compreensão); destacaram-se aspetos mais globais do texto, como elementos que remetem para o tempo e para o espaço em que se desenvolve a ação; nomes ou alcunhas de personagens, como “Sete-Luas” e mais específicos, como por exemplo, elementos simbólicos, referências clássicas, particularidades do discurso oral das personagens, entre outros.

Todos estes elementos que foram sublinhados acabam por estar, como disse, relacionados com as notas que vemos nas margens da página. A comprová-lo, atente-se nas setas que o aluno utiliza para remeter, sob a forma de nota, para uma explicação daquilo que sublinhou.

Tentarei agora comentar, de forma mais integradora possível, as figuras 16 e 17, uma vez que servem de exemplo da resolução de uma mesma atividade: a elaboração de um esquema.

Em primeiro lugar, será importante atentarmos que, nesses três esquemas, se apresentam, de igual modo, aqueles que eram os aspetos de leitura e análise do texto, já anteriormente referidos na instrução que dei à turma.

Dessa forma, podemos afirmar que foram cumpridos dois dos critérios que havia proposto para a elaboração de esquemas: a delimitação das ideias (neste caso, tópicos de análise) principais, bem como a divisão desses mesmos assuntos por tópicos distintos.

Mais ainda, podemos reparar que, também em todos eles, se utilizam símbolos gráficos como setas variadas, símbolos matemáticos e números que ajudam a dividir os assuntos por tópicos e chavetas.

Todos estes aspetos que nomeamos até aqui contribuem para uma relação, com certa lógica e nexos, entre os vários tópicos do texto, bem como também lhe conferem uma forma gráfica que inclui, no seu todo, os conceitos-chave e a respetiva relação que lhes corresponde.

Por último, importa ainda salientar que todos os esquemas apresentados nestas três figuras conseguem favorecer, no seu todo, uma visão global do excerto analisado em aula, pela sua ordenação coerente e hierarquizada dos conteúdos. Isto poderá, por isso, facilitar, mais tarde, aos estudantes uma fácil revisão do assunto e uma síntese do que leram e analisaram.

5.2. Aulas de Espanhol

I. Unidad didáctica 4: ¡Vamos a divertirnos!

Esta unidade didática, que correspondeu a uma supervisão, ocorreu nos dias 4 e 11 de março de 2016, portanto no 2.º período letivo e num momento inicial ou de diagnóstico deste projeto.

Será pertinente referir que não intervim com esta turma numa fase inicial ou de diagnóstico, uma vez que estava a lecionar à turma de Espanhol de 11.º ano, com a qual não desenvolvi este projeto.

Nesta aula, propus aos estudantes um exercício de visualização de um vídeo “Las fallas de Valencia”, acompanhado de uma atividade de TDN.

Posteriormente, estes teriam de usar essas mesmas notas para responder a um questionário oral, elaborado por mim¹⁷.

Por fim, teriam que redigir um texto em que convidassem um amigo ou conhecido a conhecer a festividade espanhola. Para tal, teriam que mobilizar as notas que tiraram aquando do visionamento do vídeo, tendo em consideração aspetos como:

- a. léxico;
- b. construção da perífrase verbal *ir a + infinitivo*;
- c. aspetos culturais dessa festividade;
- d. data

Apresentarei de seguida dois exemplos que dizem respeito à atividade de produção de texto, procurando acreditar que os alunos utilizaram, para tal, as notas que tomaram a partir do vídeo.

¹⁷ Ver Anexo 6: Questionário oral (Atividade *Unidad 4*).

12

Nosotros vamos ^a (ha) visitar Valencia ^{el} en 19 de Marzo. Nos gustaría (de) ir a ver el Castillo y ir a bailar en "Verbena" y ^{después} ^{ver} ^{el} fuego de artificio. Vamos ^{ha} a ver los "ninots", que son necesario de madeiro y carbo. Lo muñecos hechos de

Figura 18: Aula sobre "Las fallas de Valencia" — exemplo de resolução da atividade de elaboração de um texto, depois de uma atividade de TDN

Hola,

me gustaría mucho de vos invitares para iren conmigo a Valencia, en el día 19 de marzo ^a asistir a "las Fallas". Es una fiesta muy divertida y graciosa. También quiero ir a los VERBENS, por la noche, después de la fiesta, ^{grande} podemos ir a relajar un rato. El día ^{siguiente} después, podemos ir a almuzar en la Casa de Valencia y ir a pasear por la Plaza de la Virgen, pues tiene una vista muy hermosa y calmante. Yo he hablado con mis amigos y ellos me han ~~me~~ dicho que la ciudad ^{es} es muy sencilla, vistosa, muy iluminada y de colores muy vivos. Ellos me han ^{enviadas} pasado algunas fotos de la fiesta, muy conocida, y para vos presentarla. El año pasado, yo he ido a Valencia y me ha gustado mucho, por eso, espero que queirais ir y que aceptéis mi invitación.

Un gran beso,

Anita.

Figura 19: Aula sobre "Las fallas de Valencia" — exemplo de resolução da atividade de elaboração de um texto, depois de uma atividade de TDN

Podemos dizer que, na globalidade, ambas as figuras nos mostram dois textos relativamente bem estruturados e com poucos erros gramaticais, tendo em conta o nível de língua dos estudantes— Espanhol Iniciação.

No que respeita à mobilização dos aspetos essenciais do vídeo¹⁸ a que deviam estar atentos durante a realização da atividade de TDN, podemos também assegurar que foram tidos em consideração pelos estudantes.

Em ambos os textos, podemos constatar que é mobilizado um número razoável de léxico sobre “Las fallas de Valencia” contemplado no vídeo. Como exemplo disso, são apontadas palavras como “fuego de artificio”, “*ñecos [muñecos]de madera y corcho”, expressões idiomáticas como “el Ninot” e nomes de lugares ou de eventos como “El Castillo”, “Las Verbenas” ou “Plaza de la virgen”.

Também é utilizada, em ambos os textos, a perífrase verbal *ir a + infinitivo* (p.ex.: “ir a ver”; “ ir a bailar”; “ir a relajar”; “ir a pasear”, etc), para a elaboração de frases.

É importante dizer que na aula anterior a esta trabalhei com a turma este tipo de construção, o que poderá justificar a relativa correção das frases que os alunos construíram.

Por fim, podemos ainda atestar que ambos fazem referência à data do evento (“19 de marzo”), bem como a aspetos culturais do mesmo “El Castillo”; “Las Verbenas” e “el Ninot”.

¹⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=h8fiPiu0Mto>. Última consulta: 23/09/2016.

II. Unidad didáctica 5: ¿Viajamos?

Esta aula, a última lecionada neste estágio, e também a última em que pude aplicar este projeto de intervenção, teve como principais atividades um exercício de visualização de um vídeo “El fin de semana pasado”¹⁹, acompanhado de uma atividade de TDN.

Seguidamente, os alunos teriam que usar essas mesmas notas numa atividade de escrita em grupo. Nesta atividade, teriam que redigir um texto em que contassem um fim de semana passado em Espanha, mobilizando as notas que retiraram do vídeo. À semelhança da atividade apresentada no ponto anterior, os alunos podiam atentar nos seguintes aspetos:

- a. “ubicación de la ciudad”;
- b. “su número de habitantes”;
- c. “el río que cruza la ciudad”;
- d. “qué puede comerse allá”;
- e. “los edificios más importantes de la ciudad”;
- f. “los personajes ilustres de la cultura española”;
- g. “actividades que pueden hacer allí”;
- h. “qué se celebra a cada año”.

Procurarei, também, comentar os trabalhos que apresentarei abaixo, de acordo com os critérios pressupostos para cada estratégia. À semelhança dos trabalhos que selecionei para exemplificar a minha intervenção nas aulas de Português, também no caso do Espanhol procurei selecionar trabalhos que pudessem representar de forma evidente a minha intervenção na turma ao nível das EA.

¹⁹ https://www.youtube.com/watch?v=_Bt510zCnkM. Última consulta: 23/09/2016.

	<ul style="list-style-type: none"> ① atentos a la ubicación de la ciudad ② su número de habitantes ③ el río que cruza la ciudad ④ Los edificios más importantes de la ciudad ⑤ Cuál es el parque más conocido de la ciudad ⑥ los personajes ilustres de la cultura española ⑦ actividades que pueden hacerse allá ⑧ que se celebra a cada año →
	<ul style="list-style-type: none"> ① VALLANODIO = España comunidad Castilla y León ② 400 mil ③ Pisuenga ④ Museo de la Ciencia Museo cultural Miguel Delibes Ayuntamiento Campana Grande ⑤ ⑨ fútbol cañal pasear en barco por el río Academia Militar
	<ul style="list-style-type: none"> ⑩ Cristóbal Colón Convento Santa Teresa de Jesús Quevedo Góngora S. Juan de la Cruz
	<ul style="list-style-type: none"> ⑪ una concentración de moros - los pinguinos LA SEMANA INTERNACIONAL DE CINE DE VALLANODIO

Figura 20: Aula sobre “El fin de semana pasado” — ejemplo de resolução da atividade de TDN

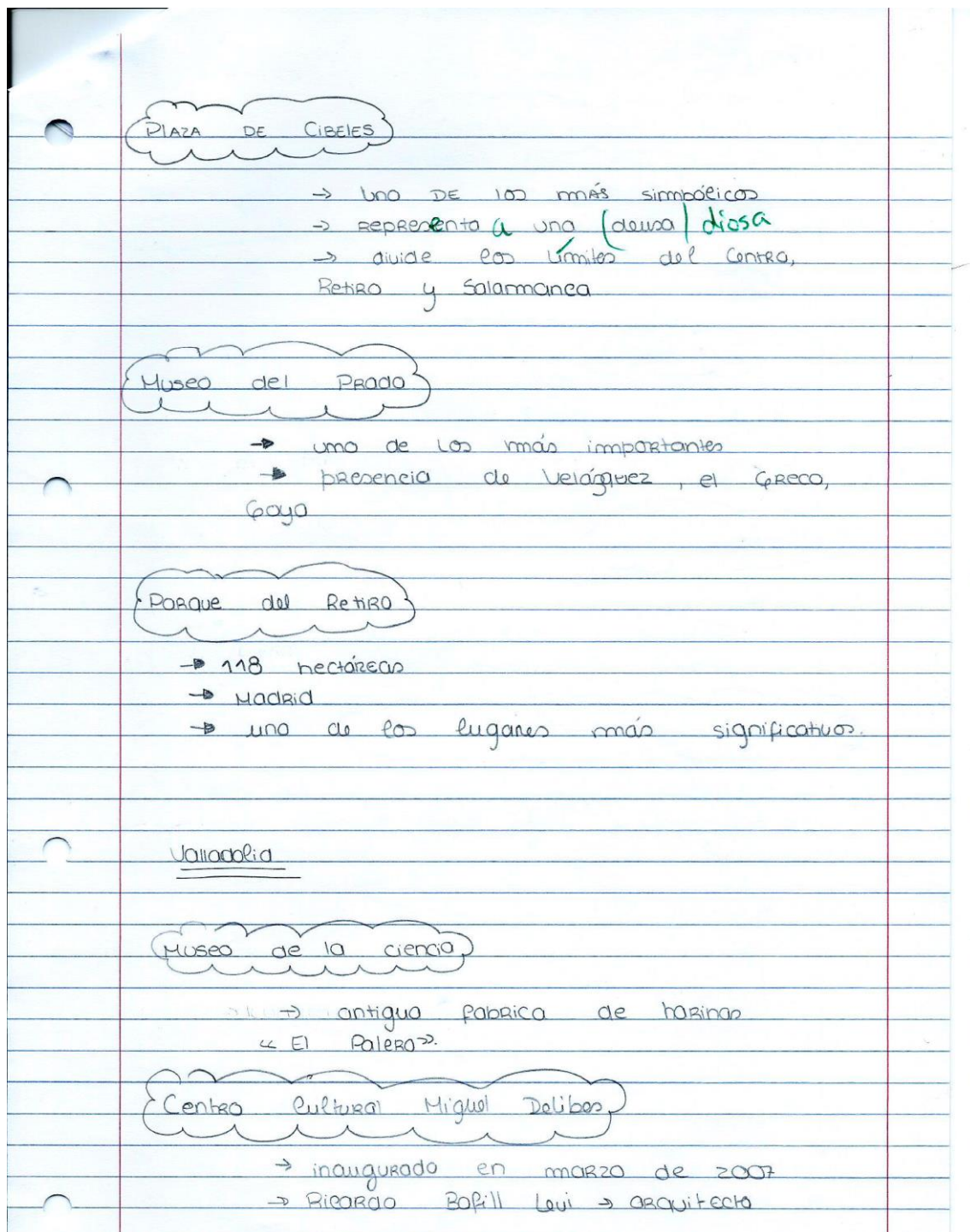


Figura 21: Aula sobre “El fin de semana pasado” — exemplo de resolução da atividade de TDN

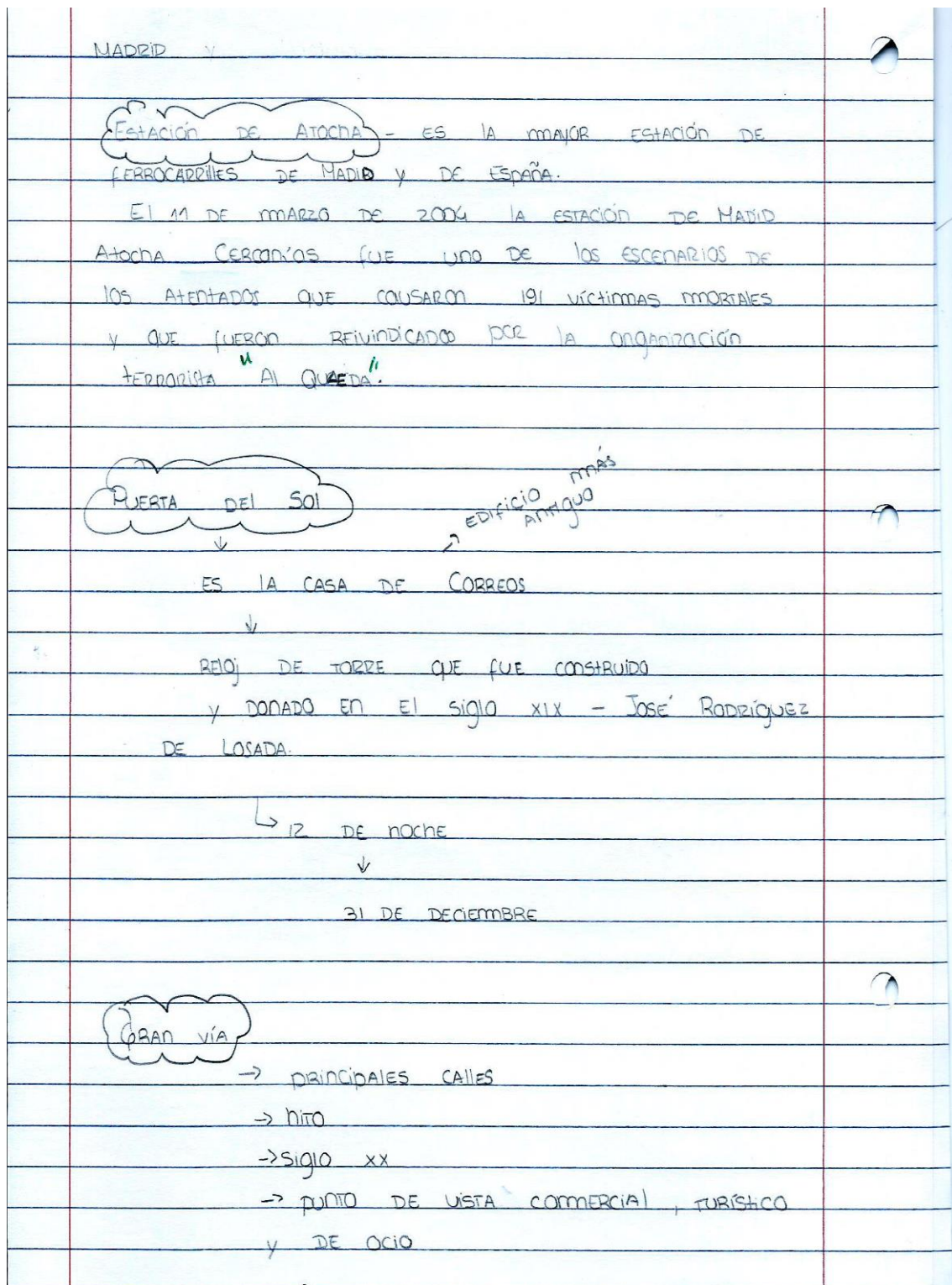


Figura 22: Aula sobre “El fin de semana pasado” — resolución da atividade de TDN

BARCELONA

El fin de semana pasado, yo y mi amiga ANDREA fuimos a BARCELONA PARA CONOCER MEJOR la ARTE. PARA eso, compramos DOS ENTRADAS DE avión. CUÁNDO llegamos ALLA, fuimos VISITAR EL MUSEO PICASSO adónde NOS ENCANTÓ mucho ESTAR, PUES SUS OBRAS fuERón ^{¡¡¡ya no lo pon!} muy GRACIOSAS Y BONITAS.

Después, fuimos a almorzar PAELLA A UN RESTAURANTE Y RELAJAMOS UN RATITO. (De)En seguida, ANDREA Y yo ANDUVIMOS Paseamos A PASEAR POR LAS TIENDAS Y hicimos algunas COMPRAS como ROPA Y algunos ACCESORIOS PARA llevar como TENER RECORDACIONES → recuerdos/regalos

Por fin, decidimos ESCOJIMOS IR AL "FUNDACIÓ CAIXA CATALUNYA," oú vimos una película, algunos dibujos y pinturas. El día siguiente, fuimos a las FRONTERAS adónde SE HABLÓ de CONTENIDOS como las migraciones, los conflictos TERRITORIALES, ENTRE OTROS. QUEDAMOS A CONOCER muchas cosas acerca sobre / de LA política impensables. Al final del día, vinimos volvimos PARA al el AEROPUERTO Y ESTUVIMOS UNA HORA ESPERANDO POR LA LLEGADA DEL avión. FUE un fin de semana muy DIVERTIDO Y INTERESANTE.

¿? ¿?

Figura 23: Aula sobre “El fin de semana pasado” — exemplo de resolução da atividade de elaboração de um texto, depois de uma atividade de TDN

MADRID

El sábado pasado fuimos a visitar la capital de España, Madrid. Cogimos el avión a las 6:30h y llegamos allá a las 8:00h. Después, fuimos a un bar y desayunamos chocolate con churros y fue muy bueno... y caro, porque pagamos 10€ cada uno.

Por la tarde, fuimos al Palacio de Real Madrid, la residencia oficial y escenario de los actos solemnes de la Corona. Allí, vimos la sala de música donde estaba un excepcional cuarteto (dos violinos, viola y cello) y fuimos al salón del trono donde se realizan las ceremonias oficiales de la Monarquía Española llamada Trépolo.

Al final del día, fuimos ~~afuera~~ a la Gran Vía donde Debora hizo muchas compras, mientras Flavia estaba comiendo en muchos restaurantes y Cristiano estaba viendo un musical. Por la noche, fuimos a un restaurante donde Flavia comió otra vez ^é intentamos "Los Callos", pero no nos ~~hacían~~ gustó y, por eso, comimos chocolate con churros, y nos quedamos pobres y volvimos a Portugal sin dinero.

Vamos a volver allá cuando ~~tuviéramos~~ ^{tuviéramos} dinero otra vez

Más bien, "volvió a comer/acenar"

Figura 24: Aula sobre "El fin de semana pasado" — ejemplo de resolución da atividade de elaboração de um texto, depois de uma atividade de TDN

Comentando, em primeiro lugar, os trabalhos dos estudantes que dizem respeito à atividade de TDN — Figuras 20, 21 e 22 — de acordo com os critérios previamente elaborados para a sua apreciação, podemos dizer que, de forma geral, as figuras revelam cuidado de tomar nota do maior número de informação possível. Por outro lado, tiveram também em consideração a utilização de frases curtas ou pequenas palavras.

Na Figura 20, podemos reparar que o aluno em questão dividiu a sua atividade de TDN por tópicos, tendo também o cuidado de os numerar. Na parte superior da página, vemo-los num conjunto fechado, uma vez que se tratavam dos tópicos que eu apontei antes de iniciar a atividade com os estudantes.

Posteriormente, e também nas figuras 21 e 22 — que é, de resto, a continuação da atividade desse mesmo aluno — podemos também constatar que o aluno vai repartindo as suas notas em parágrafos distintos, utilizando uma sucessão de algarismos, bem como também setas para enumerar cada uma delas.

Não há uma hierarquização da informação de acordo com a sua relevância, mas antes de acordo com o seu surgimento no vídeo e também com a sua inclusão no conjunto dos tópicos na parte superior da página.

Será ainda importante dizer que a informação é anotada tal qual aparece no vídeo, ainda que de forma mais sintetizada e abreviada, revelando apenas o essencial.

As figuras 23 e 24 dizem respeito à atividade de elaboração de um texto, a partir das notas tomadas anteriormente. Como já antes mencionei, nesta atividade, teriam que redigir um breve texto em que contassem um fim de semana passado em Espanha.

Podemos constatar, em ambos os textos, que é nomeada uma parte substancial da informação anotada na atividade anterior: são enumerados alguns pratos típicos espanhóis, tais como os “callos”, o “chocolate con churros”; locais e espaços de interesse turístico como o “Museo Picasso”, a “Fundació Caixa Catalunya”, o “Palácio Real de Madrid” e a “Gran Vía”. São também mencionados pelos estudantes eventos como as “Cerimonias oficiales de la Monarquía Española”.

Considerações finais

Chegados ao momento final deste projeto, e em jeito de balanço, podemos agora apontar algumas conclusões.

Depois da reflexão teórica feita em torno das EA e da análise de dados do projeto de intervenção levado a cabo durante este estágio pedagógico, é agora possível também tirar uma breve reflexão sobre os aspetos mais representativos deste trabalho, não colocando de parte a hipótese de este vir a ser complementado posteriormente e não podendo dar lugar a generalizações.

A primeira conclusão que podemos retirar a partir dele é que o investimento na utilização das três EA em contexto de sala de aula deve, no meu ponto de vista, ser parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos.

Como professores, devemos ajustar-nos às diferentes necessidades dos nossos estudantes e, na medida do possível, oferecer-lhes a orientação que estes necessitam para desenvolver a sua competência de aprendizagem e autonomia.

Ao longo deste ano de estágio, pude trabalhar nesse sentido com duas turmas, sendo que a intervenção pedagógica que pude fazer permitiu-me ver até que ponto terá havido uma evolução significativa no que diz respeito à utilização das EA nas aulas de língua materna e de língua estrangeira.

Ainda que no caso do Espanhol não tenha existido tanta intervenção como no caso do Português, por razões relacionadas com as características inerentes às disciplinas em causa, o ano de escolaridade e o nível de língua das duas turmas com que trabalhei, creio que essa evolução é notória.

Acredito que o manuseio mais frequente das três estratégias cognitivas desde momentos mais iniciais até à fase de balanço deste projeto, revela melhorias na autonomia dos alunos, no que respeita à utilização consciente das estratégias.

Assim, será ainda pertinente acrescentar que o projeto que aqui foi apresentado concebeu-se para ter, desejavelmente, um alcance que ultrapassasse o momento em que se desenvolveu, querendo-se útil para estes estudantes, como indivíduos mais autónomos.

Por fim, creio que, talvez, a necessidade de investimento noutros planos de intervenção pedagógica de uma maior dimensão, pudesse favorecer um estudo ainda mais

aprofundado, que nos permitisse comprovar se houve, de facto, espaço para o desenvolvimento da competência de aprendizagem e a autonomia destes alunos.

Referências bibliográficas

- Afonso, C. C. (2006). Professores de língua estrangeira: Que competências?. In R. Bizarro & F. Braga (Orgs.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências* (pp. 450-459). Porto: Porto Editora.
- AAVV (2013). *Projeto Educativo ESRT 2013/2017*. (s/d.). Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3. Consultado em: <http://www.aert3.pt/index.php/documentos#>. Última consulta: 17/08/2016.
- Balula, J. P. R. (2007). *Estratégias de leitura funcional no ensino/aprendizagem do Português*. (Tese de Doutoramento em Didáctica). Universidade de Aveiro. Portugal.
- Bizarro, R. (2006). *Autonomia de aprendizagem em Francês Língua Estrangeira. Contributos para a educação no século XXI* (Tese de Doutoramento em Didáctica das Línguas Vivas Estrangeiras). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Carvalho, Â. (2013). *Estratégias de Aprendizagem na produção escrita em Português Língua Estrangeira: Estudo de caso*. (Tese de Doutoramento em Didáctica de Línguas). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Portugal.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Lisboa: Edições Asa.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- Fernández López, S. (2008b). Las estrategias de aprendizaje. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 411-434). Madrid: Sociedad Española de Librería.
- Fonseca, F. I. (1987). *Ensino da língua materna: do objeto aos objetivos*. Investigação e Ensino do Português. Re-Encontro do Porto. Porto.
- Lopes da Silva, A. (2004). A auto-regulação na aprendizagem – a demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In (AAVV), *A aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspetivas psicológicas e educacionais*. Porto. Porto Editora.

- Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa-Porto: LIDEL.
- Nöel, B. (2001). *La métacognition*. Bruxelles: De Boeck.
- Noguerol, A. (2002). *Técnicas de aprendizaje y estudio. Aprender en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- O'Mailley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Perrenoud, Ph. (2002), A formação dos professores no século XXI. In Ph. Perrenoud & M. G. Thurler (Eds.). *As competências para ensinar no século XXI*. São Paulo. ARTMED.
- Piolat, A. & Boch, F. (s/d). *Apprendre en notant et apprendre à noter*. Consultado em: <http://lidilem.u-grenoble3.fr/IMG/pdf/piolatboch.pdf>. Última consulta: 20/07/2016.
- Pires, A. (2002). *Escrever, um acto de aprendizagem*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Pozo J., I. (1996). Estrategias de aprendizaje. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), *Desarrollo psicológico y educación, II Psicología e la Educación*, Madrid, 199-221.
- Rubin, J. (1990). How learner strategies can inform language teaching. In V. Bickley (Ed.), *Language use, language teaching and the curriculum* (pp. 270-284). Hong Kong: Institute of Language in Education, Education Department. Consultado em <http://www.workingnet.com/joanrubin/pdfs/HowLSsCanInform0001.pdf>. Última consulta: 28/07/2016
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quartely*, 41-51. Consultado em: <https://www.jstor.org/stable/3586011>. Última consulta: 28/07/2016.
- Serafini, M. T. (1991). *Saber estudar e aprender*. Editorial Presença.
- Silva, A. L. & Sá, I. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Veiga Simão, A. M. (2006). Auto-regulação da aprendizagem: um desafio para a

formação de professores. R. Bizarro & F. Braga (Orgs.), Formação de professores de línguas estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências (pp. 192-206). Porto: Porto Editora.

Veiga Simão, A. M. (2002). *Aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Villanueva, M. L. (1997). Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas. In M.L. Villanueva & I. Navarro (Eds.). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castellón, Ed. Universitat Jaume I. (pp.49-67)

Anexos

Anexo 1: Questionário (versão em português)

Este questionário insere-se num projeto de investigação-ação que culminará na elaboração de um relatório de estágio, a apresentar à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Pretende-se, pois, tentar perceber de que forma algumas estratégias cognitivas, como tomar notas, sublinhar e resumir, podem estar ao serviço do desenvolvimento da competência de aprendizagem.

Fica assegurado o total anonimato das respostas. Por isso mesmo, rogo que respondam de forma verdadeira e realista às questões que se seguem.

IDADE: _____anos

SEXO: M ____ F ____

ANO DE ESCOLARIDADE: _____ano

QUESTÕES:

1. Tomar notas é, para ti, essencial?

- a. Sim. _____
- b. Não. _____
- c. Não tenho por hábito fazê-lo. _____

2. Sublinhar é, para ti, essencial?

- a. Sim. _____
- b. Não. _____
- c. Não tenho por hábito fazê-lo. _____

3. Resumir é, para ti, essencial?

- a. Sim. _____
- b. Não. _____
- c. Não tenho por hábito fazê-lo. _____

4. O que é, para ti, tomar notas?

- a. É escrever tudo o que o professor diz. _____
- b. É apenas tomar notas do que o professor diz que é importante. _____
- c. É copiar aquilo que o professor escreve no quadro. _____
- d. É uma obrigação e uma perda de tempo. _____

5. O que é, para ti, sublinhar?

- a. É destacar ideias de um texto ou de outro documento. _____
- b. É destacar apenas as ideias principais de um texto ou de outro documento. _____
- c. É apenas sublinhar aquilo que o professor lê com mais destaque. _____
- d. É apenas sublinhar aquilo que o professor pede. _____
- e. Outra hipótese: _____

6. O que é, para ti, resumir?

- a. É destacar ideias-chave de um documento. _____
- b. É fazer um texto mais pequeno do que aquele que lemos ou estudamos. _____
- c. Outra hipótese: _____

7. Em que áreas de estudo consideras mais útil tomar notas, resumir e/ou sublinhar?

- a. Em todas as disciplinas. _____
- b. Só em algumas disciplinas. _____

Quais?

8. Na tua perspetiva, para que serve tomar notas, sublinhar e/ou fazer resumos?

- a. Para destacar as ideias principais. _____
- b. Para distinguir informação essencial de informação acessória. _____
- c. Para entregar ao professor, caso ele solicite a entrega. _____
- d. Para compreender melhor a matéria ou assunto. _____
- e. Para estudar para os testes. _____
- f. Para facilitar o estudo, mais tarde. _____

- g. Para adquirir ferramentas de estudo. _____
- h. Para ser mais autónomo no estudo e na aprendizagem. _____
- i. Outra hipótese: _____

9. És capaz de explicar o que fazes, posteriormente, com as tuas notas, sublinhados e resumos?

10. Quantas vezes tomas notas, sublinhas e fazes resumos? E onde?

Sempre. _____
Na escola. _____
Em casa. _____ Outro: _____

Às vezes. _____
Na escola. _____
Em casa. _____ Outro: _____

Raramente. _____
Na escola. _____
Em casa. _____ Outro: _____

Nunca. _____

11. Acreditas que tomar notas, sublinhar e resumir são estratégias úteis na tua aprendizagem? Justifica a tua opção.

Sim. _____

Não. _____

Porquê?

Obrigado pela tua colaboração!

Anexo 2: Questionário (versão em espanhol)

Este cuestionario está relacionado con un proyecto de investigación en acción que terminará en la redacción de un “Relatório de estágio”, que se presentará en Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Se intentará, así, entender de que manera algunas estrategias cognitivas como sacar notas, subrayar y resumir podrán estar al servicio del desarrollo de la competencia de aprendizaje.

Se asegura el total anonimato de las respuestas, así que os ruego que contestéis de forma verdadera e realista a las cuestiones que se presentan abajo.

EDAD: _____ años

SEXO: M _____ F _____

AÑO DE ESCOLARIDAD: _____

CUESTIONES:

1. ¿Es esencial, para ti, sacar notas?

- d. Sí. _____
- e. No. _____
- f. No suelo hacerlo. _____

2. ¿Es esencial, para ti, subrayar?

- a. Sí. . _____
- b. No. _____
- c. No suelo hacerlo. _____

3. ¿Es esencial, para ti, resumir?

- a. Sí. . _____
- b. No. _____
- c. No suelo hacerlo. _____

4. ¿Qué es, para ti, sacar notas?

- a. Es escribir todo lo que el profesor diga. _____
- b. Es solamente sacar notas de lo que el profesor diga que es importante. _____
- c. Es copiar aquello que el profesor escribe en la pizarra. _____
- d. Es una obligación y una pérdida de tiempo. _____

5. ¿Qué es, para ti, subrayar?

- a. Es destacar ideas de un texto o de otro documento. _____
- b. Es destacar solamente las ideas principales de un texto o de otro documento. _____
- c. Es solamente subrayar aquello que el profesor lee con más destaque. _____
- d. Es solamente subrayar aquello que el profesor pide. _____
- e. Otra hipótesis: _____

6. ¿Qué es, para ti, resumir?

- a. Es sacar las ideas clave de un documento. _____
- b. Es hacer un texto más corto que aquél que hemos leído o estudiado. _____
- c. Otra hipótesis: _____

7. ¿En qué áreas de estudio consideras más útil sacar notas, resumir y/o subrayar?

- a. En todas las asignaturas. _____
- b. Sólo en algunas asignaturas. _____

¿Cuáles?

8. En tu perspectiva, ¿para qué sirve sacar notas, subrayar y/o hacer resúmenes?

- a. Para destacar ideas principales. _____
- b. Para diferenciar información esencial de información secundaria. _____
- c. Para entregarse al profesor, si él solicita la entrega. _____
- d. Para comprender mejor los contenidos o asuntos. _____
- e. Para estudiar para las pruebas/exámenes. _____
- f. Para facilitar el estudio, más tarde. _____
- g. Para adquirir herramientas de estudio. _____
- h. Para ser más autónomo en el estudio y en el aprendizaje. _____
- i. Otra hipótesis: _____

9. ¿Eres capaz de explicar lo que haces, posteriormente, con tus notas, subrayados y resúmenes?

10. ¿Cuántas veces sacas notas, subrayas y haces resúmenes? ¿Dónde?

Siempre. _____
En la escuela. _____
En casa. _____ Otro: _____

A veces. _____
En la escuela. _____
En casa. _____ Otro: _____

Raramente. _____
En la escuela. _____
En casa. _____ Otro: _____

Nunca. _____

11. ¿Crees que sacar notas, subrayar y resumir son estrategias útiles en tu aprendizaje? Justifica tu opción.

Sí. _____

No. _____

¿Porqué?

¡Gracias por tu colaboración!

Anexo 3: Tabelas de critérios de apreciação de cada uma das atividades

SUBLINHADO

Crítérios	SIM	NÃO
Sublinhou alguma coisa no texto que leu.		
Destacou as ideias principais das ideias secundárias.		
Destacou conceitos-chave: datas, nomes, números, factos, etc.		
Sublinhou frases que permitam, numa leitura posterior, ter uma ideia global do texto.		
Centrou a sua atenção nos elementos principais do texto.		
Fez sublinhados diferentes para ideias distintas.		

TOMADA DE NOTAS

Crítérios	SIM	NÃO
Tomou nota do maior número de informação possível.		
Utilizou frases curtas, sintéticas.		
Dividiu assuntos por tópicos.		
Utilizou símbolos (setas, chavetas, sinais matemáticos, etc.), para estabelecer ligações/nexos.		
Hierarquizou a informação, de acordo com a sua relevância.		
Anotou as frases tal e qual estas se apresentavam no texto/vídeo original.		

ESQUEMA

Crítérios	SIM	NÃO
Delimitou as ideias principais.		
Delimitou as ideias secundárias.		
Utilizou frases curtas, sintéticas.		
Dividiu os assuntos por tópicos.		
Utilizou símbolos (setas, chavetas, sinais matemáticos, etc). para estabelecer ligações/nexos.		
Hierarquizou a informação, de acordo com a sua relevância.		
Escolheu uma forma gráfica que inclui, no seu todo, conceitos-chave e a respetiva relação entre eles.		
Manteve uma relação denexo entre as várias ideias.		
Conseguiu uma imagem visual, esquemática, dos conteúdos.		

Anexo 4: Texto da atividade sobre Felizmente há luar!

“Baseada numa tentativa frustrada de revolta liberal em 1817, supostamente encabeçada por Gomes Freire de Andrade, *Felizmente há luar!* retrata a sequência de acontecimentos históricos ocorridos em outubro desse ano, que conduziram ao enforcamento do general pelo regime de Beresford, apoiado fortemente pela Igreja. Sublinhada como um apelo épico e ético, a peça de Sttau Monteiro demonstra Portugal nos anos 60. Em conjunto com D. Miguel Forjaz e Principal, Sousa, William Beresford faz parte deste conjunto de políticos que não deseja mais que o próprio bem-estar, não tendo quaisquer preocupações com o país. (*entrevista ao ator que interpreta Beresford*) José Sousa, ator que interpreta Beresford, revela que esta é uma personagem controversa e que a sua interpretação se revela exigente. (*entrevista ao ator que interpreta Beresford*).


Do outro lado do poder estão todos os populares e amigos de Gomes Freire de Andrade, no qual sempre viram a esperança e alento. Entre eles, encontra-se Matilde, esposa fiel e ‘companheira de todas as horas’ do General. (*entrevista à atriz que interpreta Matilde*). É Joana quem dá corpo e alma a Matilde; convive com a personagem há três anos e sente que o público partilha com ela toda esta experiência. (*entrevista à atriz que interpreta Matilde*).

Matilde é uma personagem modelada que ora se enfurece e se revolta, ora desanima e deixa de acreditar na bondade dos homens. Representa e denuncia todas as hipocrisias do mundo e dos interesses que se instalam em torno do poder. (*entrevista à atriz que interpreta Matilde*).

Uma peça de carácter político e social que caracteriza a trágica apoteose do movimento liberal oitocentista. A distanciação histórica e o carácter épico de *Felizmente há luar!*, pretendem que os espetadores reflitam sobre os problemas da sociedade do século XX e que hoje em dia ainda se revelam bem vivos. É que, como dizia Sttau Monteiro, ‘Há homens que obrigam todos os outros homens a reverem-se por dentro.’”

Anexo 5: Modelo de TDN e sublinhado: atividade sobre Memorial do Convento

Escola Secundária de Rio Tinto
2015/2016
Memorial do Convento, de José Saramago
Professor estagiário: João Miguel Santos



Dias passados, estando Bartolomeu de Gusmão ^{Mafra} na capela real, veio o italiano ^{Domenico Scarlatti} falar-lhe. (...) Em tom que facilmente dava a entender não ser essa a matéria importante que ali se iria tratar, disse Domenico Scarlatti ao padre, El-rei tem na sua tribuna uma cópia da basílica de S. Pedro de Roma que ontem armou na minha presença, foi para mim honra grande, Com que a mim não me distinguiu nunca, mas não o digo por qualquer sentimento de inveja, antes me louvo de ver honrada num seu filho a nação italiana, Dizem-me que el-rei é grande edificador, será por causa disso este seu gosto de levantar com as suas próprias mãos a cabeça arquitectural da Santa Igreja, ainda que em escala reduzida, Muito diferente é a dimensão da basílica que está a ser construída na vila de Mafra, gigantesca fábrica que será o assombro dos séculos. ^{relebrado e/ a sua profissão musical} Como se mostram variadas as obras das mãos do homem, são de som as minhas, Fala das mãos, Falo das obras, tão cedo nascem logo morrem, Fala das obras, Falo das mãos, Falo das obras. Parece apenas um gracioso jogo de palavras, um brincar com os sentidos que elas têm, como nesta época se usa, sêm que extremamente importe o entendimento ou propositadamente o escurecendo. ^{paralelismo com a História}

(...) Disseram-me, padre Bartolomeu de Gusmão, que por obra dessas mãos se levantou ao ar um engenho e voou, Disseram a verdade do que então viram, depois ficaram cegos para a verdade que a primeira escondeu, Gostaria de entender melhor, Há doze anos que isso foi, desde então a verdade mudou muito, Repito que gostaria de entender, Que é um segredo, A essa pergunta responderei que, quanto imagino, só a música é aérea, Então iremos amanhã a ver um segredo. ^{Bartolomeu Lourenço convida Scarlatti para ir conhecer o seu projeto "sete" Lisboa}

No dia seguinte, cavalgou cada um sua mula e foram a S. Sebastião da Pedreira.

(...)

Domenico Scarlatti aproximou-se da máquina, que se equilibrava sobre uns espeques laterais, pousou as mãos numa das asas como se ela fosse um teclado, e, singularmente, toda a ave vibrou apesar do seu grande peso, cavername de madeira, lamelas de ferro, vime enrançado, se houver forças que façam levantar isto, então ao homem nada é impossível, Estas asas são fixas, Assim é, Nenhuma ave pode voar sem bater as asas, A isso Baltasar responderia que basta ter forma de ave para voar, mas eu respondo que o segredo do voo não é nas asas que está, E esse segredo não o posso saber eu, Não posso dar mais que mostrar o que aqui se vê, Já isso basta para que eu agradeça, mas, havendo esta ave de voar, como sairá, se não cabe na porta. Baltasar e o padre Bartolomeu Lourenço olharam-se perplexos, e depois para fora. Blimunda estava ali, com um cesto cheio de cerejas, e respondia, Há um tempo para construir e um tempo para destruir, umas mãos assentaram as telhas deste telhado, outras o deitarão abaixo, e todas as paredes, se for preciso. Esta é que é Blimunda, disse o padre, Sete-Luas, acrescentou o músico. Ela tinha brincos de cerejas nas orelhas, trazia-as assim para se mostrar a Baltasar, e por isso foi para ele, sorrindo e oferecendo o cesto, É Vénus e Vulcano, pensou o músico, perdoemos-lhe a óbvia comparação clássica (...).

^{o padre baptiza Blimunda, dá-lhe o nome de "sete-luas"}

^{caravel}
→ Vénus: beleza } há, desde logo, uma
→ Vulcano: coxo } relação e/ a aparência física de Blimunda e Baltasar (que é monete)

^{o esqueleto}
↓ a AVE, símbolo de possibilidade de voar.

^{Blimunda é apresentada pelo padre a Scarlatti}

1

Escola Secundária de Rio Tinto
2015/2016
Memorial do Convento, de José Saramago

Professor estagiário: João Miguel Santos

Não irei revelar o segredo último do voo, mas, tal como escrevi na petição e memória, toda a máquina se moverá por obra de uma virtude atractiva contrária à queda dos graves, se eu largar este caroço de cereja, ele cai para o chão, ora, a dificuldade está em encontrar o que o faça subir, E encontrou, O segredo descobri-o eu, quanto a encontrar, colher e reunir é trabalho de nós três, É uma trindade terrestre, o pai, o filho e o espírito santo, Eu e Baltasar temos a mesma idade, trinta e cinco anos, não poderíamos ser pai e filho naturais, isto é, segundo a natureza, mais facilmente irmãos, mas, sendo-o, gémeos teríamos de ser, ora ele nasceu em Mafra, eu no Brasil, e as parecenças são nenhumas, Quanto ao espírito, Esse seria Blimunda, talvez seja ela a que mais perto estaria de ser parte numa trindade não terrenal, Trinta e cinco anos é também a minha idade, mas nasci em Nápoles, não poderíamos ser uma trindade de gémeos, e Blimunda, que idade tem, Tenho vinte e oito, e sem irmão ou irmã, e isto dizendo levantou Blimunda os olhos, quase brancos na meia penumbra da abegoaria, e Domenico Scarlatti ouviu ressoar dentro de si a corda mais grave duma harpa. Ostensivamente Baltasar levantou o cesto quase vazio com o seu gancho, e disse, Acabou a merenda, vamos trabalhar.

Entardecia quando o italiano se retirou. O padre Bartolomeu Lourenço passaria ali a noite, aproveitava a vinda para ensaiar o seu sermão, já poucos dias estavam faltando para a festa do Corpo de Deus. À despedida disse, Senhor Scarlatti, quando o enfadar o paço, lembre-se deste lugar, Lembrarei, por certo, e, se com isso não perturbar o trabalho de Baltasar e Blimunda, trarei para cá um cravo e tocarei para eles e para a passarola, talvez a minha música possa conciliar-se dentro das esferas com esse misterioso elemento, Senhor Escarlata, disse Baltasar, tomando bruscamente a palavra, venha quando quiser, se o senhor padre Bartolomeu Lourenço autoriza, mas, Mas, No lugar da minha mão esquerda tenho este gancho, ou um espigão em vez dele, sobre o coração uma cruz de sangue, Sangue meu, acrescentou Blimunda, Sou o irmão de todos, disse Scarlatti, se me aceitarem. Baltasar acompanhou-o fora, ajudou-o a montar na mula, Senhor Escarlata, querendo que eu ajude a trazer o cravo, não tem mais que dizer.

Retirado do Capítulo XIV (pp.223 a 232). Texto com supressões.

Questionário:

1. A visita de Domenico Scarlatti o Padre Bartolomeu Lourenço começa com uma conversa "Em tom que facilmente dava a entender não ser essa a matéria importante que ali se iria tratar".
 - 1.1. Comprova a pertinência do comentário do narrador.
2. Interpreta o comentário do narrador no final do primeiro parágrafo.
3. Refere a estratégia de Scarlatti para levar o Padre Bartolomeu a revelar-lhe o seu segredo.
4. Destaca a intencionalidade das perguntas do músico quando contacta com a passarola.
 - 4.1. Indica o efeito dessas perguntas em Baltasar e Bartolomeu.
 - 4.2. Interpreta a resposta de Blimunda.
5. Esclarece o sentido da aproximação de Blimunda e Baltasar a Vénus e Vulcano.
6. Comenta a seguinte frase de Bartolomeu Lourenço: "É uma trindade terrestre".
 - 6.1. Identifica o recurso expressivo aí presente.
7. Descreve a primeira reação de Baltasar e Blimunda ao músico italiano.

Trindade Terrestre

Um Deus em três pessoas

Blimunda será o espírito da trindade terrestre

micro espaço

simbolo de união, de amizade, da vida simples

registro coloquial

música de Scarlatti

simbolo de harmonia e de plenitude. Tem o poder de curar

Anexo 6: Questionário oral: Vamos a divertirnos



“Las fallas de Valencia”

Guion de preguntas sobre el visionado

Fonte da imagem: <https://erasmusbarcelona.com/wp-content/uploads/2015/09/5.jpg>

1. ¿Adónde han ido Lola y Tío Spanish? ¿Cuáles son las fiestas más importantes de Valencia?
2. ¿Qué son *Las Fallas*?
3. ¿En qué días se celebran *Las Fallas*?
4. ¿Qué nombre se da a las chicas valencianas en ese día?
5. ¿Adónde van las personas después del *Castillo*?
6. ¿Qué llevan las falleras a la Virgen? ¿Para qué?
7. ¿Cómo terminan *Las Fallas*?

[Cuestionario de elaboración propia]