



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Maria Gabriela da Silva Pereira Ferraro Vaz

Desenvolver a autonomia na leitura em Inglês – um estudo de caso com recurso à hiperficção



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Maria Gabriela da Silva Pereira Ferraro Vaz

**Desenvolver a autonomia na leitura em
Inglês – um estudo de caso com recurso
à hiperficção**

Dissertação de Mestrado em Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em
Ensino das Línguas Estrangeiras

Trabalho efectuado sob a orientação da
**Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves
Fernandes Ferreira Vieira**
e da
Professora Doutora Lia Raquel Moreira Oliveira

DECLARAÇÃO

Maria Gabriela da Silva Pereira Ferraro Vaz

gabrielaferro@portugalmail.pt

telm. 962857258

B.I. 7485420

Título da dissertação: Desenvolver a autonomia na leitura em Inglês – um estudo de caso com recurso à hiperficção

Orientadoras: Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira e Lia Raquel Oliveira

Ano de conclusão: 2009

Curso de Mestrado em Educação - Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras

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

Universidade do Minho, Julho de 2009

Ass.....

AGRADECIMENTOS

Pudesse eu não ter laços nem limites
Ó vida de mil faces transbordantes
Para poder responder aos teus convites
Suspensos na surpresa dos instantes.
(Sophia de Mello Breyner Andresen)

À Doutora Flávia Vieira, meu porto de abrigo nesta viagem atribulada, pelo apoio e orientação e por sempre me fazer acreditar que era possível terminar a viagem. Ao longo destes vinte anos, como professora na licenciatura, como companheira na supervisão pedagógica, de novo como professora no mestrado e como orientadora da dissertação o seu profissionalismo, coerência, perspicácia e proximidade com a realidade do que se passa nas escolas, sempre me marcaram orientando o meu percurso como professora e como supervisora de Inglês. A admiração e gratidão permanecem e servirão de inspiração para o futuro.

À Doutora Lia Raquel pelas sugestões oportunas enquanto co-orientadora.

Aos alunos do ano lectivo de 2006/07 que participaram neste projecto e a todos os outros meus alunos e estagiários que ao longo destes vinte anos me têm servido de inspiração para a procura de ideias inovadoras ao serviço do ensino da língua inglesa.

À Escola Secundária de Alberto Sampaio pelos desafios profissionais que sempre me tem lançado.

À minha comadre Sara por sempre me obrigar a não desistir e a transformar uma miragem num projecto real.

Aos meus pais por me terem educado na dedicação ao trabalho, na perseverança e na fé.

Dedico este trabalho aos meus filhos Luís, Maria e Diogo na esperança de que compreendam a importância de perseguir um sonho, de concretizar um projecto, mesmo quando tudo isso nos parece impossível.

Desenvolver a autonomia na leitura em Inglês – Um estudo de caso com recurso à hiperficção

Maria Gabriela da Silva Pereira Ferraro Vaz

Mestrado em Educação – Área de Especialização em Supervisão Pedagógica
em Ensino das Línguas Estrangeiras
Universidade do Minho
2009

Resumo

O presente estudo de caso baseia-se numa experiência de auto-supervisão pedagógica no campo da didáctica do Inglês como língua estrangeira e reflecte um trajecto de investigação-acção da professora investigadora, no qual foram exploradas práticas de leitura extensiva com recurso à hiperficção, numa turma de 11º ano de escolaridade na Escola Secundária de Alberto Sampaio, em Braga, no ano lectivo de 2006/2007. Pretendeu-se avaliar potencialidades da hiperficção como recurso tecnológico ao serviço do desenvolvimento da autonomia na leitura extensiva, nomeadamente aos níveis da motivação, auto-avaliação e capacidade estratégica.

Adoptou-se uma metodologia interpretativa, procurando-se avaliar a experiência de forma contextualizada e com base nas percepções dos participantes. Após um diagnóstico de representações e práticas de leitura dos alunos através de um questionário inicial, foram desenvolvidas actividades de leitura de um hipertexto que visavam promover competências de leitura e de auto-avaliação da leitura, tendo os alunos avaliado a experiência num questionário final. A recolha de informação para a avaliação do impacto da experiência foi feita através dos questionários inicial e final, de fichas de leitura e de auto-avaliação da leitura, e da observação de aulas.

Os resultados demonstram as potencialidades do uso das tecnologias de informação e de comunicação ao serviço da promoção da autonomia na leitura em Inglês, revelando que a leitura extensiva de hiperficção com suporte em materiais didácticos adequados pode desenvolver competências de comunicação e de aprendizagem, tendo efeitos positivos na motivação dos alunos. A articulação entre a auto-supervisão e a didáctica da língua estrangeira constituiu um processo de desenvolvimento profissional para a professora investigadora, na medida em que lhe permitiu questionar e reconstruir teorias e práticas pedagógicas. Num plano mais geral, o estudo possibilitou uma reflexão aprofundada sobre a qualidade do ensino que as escolas podem oferecer e sobre o papel da reflexividade profissional na actualização permanente que o mundo actual exige aos professores como educadores.

Developing autonomy in learning to read in English – A case study using hyperfiction

Maria Gabriela da Silva Pereira Ferraro Vaz

Master in Education – Pedagogical Supervision in Foreign Language Teaching
University of Minho
2009

Abstract

The present case study is based upon a pedagogical self-supervision experiment developed in the area of EFL didactics. It describes an action research project undertaken by the author as teacher researcher, in which she investigated the use of hyperfiction as a resource to support extensive reading, in a class of 11th grade students of English, at Alberto Sampaio Secondary School in Braga, during the school year of 2006/2007. The study aimed at understanding the educational value of hyperfiction as a technological resource in extensive reading classes, namely at the levels of student motivation, self-evaluation and strategic competence.

An interpretative methodology was adopted, in an attempt to evaluate the pedagogical experiment in relation to its context, based upon the participants' perceptions. After a diagnosis of students' beliefs and practices related to reading through an initial questionnaire, reading activities adapted to hypertext were developed, aiming at the promotion of reading competences and self-evaluation of the reading process. The students assessed the whole experiment in a final questionnaire. The data to evaluate the impact of the experiment was collected through the initial and final questionnaires, reading worksheets, self-assessment records, and lesson observation grids.

The results show that new technologies may promote autonomous reading in English, revealing that extensive reading of hyperfiction supported by adequate teaching materials may lead to the development of communication and learning competences, with positive effects on students' motivation. The articulation between self-supervision and EFL didactics resulted in a process of professional development for the teacher researcher, allowing her to question and reconstruct pedagogical theories and practices.

In a wider perspective, this study led to a deep reflection upon the quality of teaching provided by schools and about the role of professional reflectivity for the continuous updating that our contemporary world demands from teachers as educators.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – Pedagogia para a autonomia, leitura extensiva e tecnologia ao serviço da aprendizagem	7
1.1. Pedagogia para a autonomia.....	7
1.1.1. “Letting go” – para a autonomia de alunos e professores.....	7
1.1.2. Dos porquê(s) aos como(s) da autonomia.....	10
1.1.3. Motivação e ambiente natural de aprendizagem.....	13
1.1.4. Diferentes papéis para professores e alunos.....	18
1.1.5. A auto-avaliação no contexto da auto-regulação processual	24
1.2. Leitura na aula de língua estrangeira e o uso das tecnologias de informação e de comunicação.....	29
1.2.1. Natureza, propósitos e processos de leitura.....	29
1.2.2. Leitura extensiva em língua estrangeira.....	32
1.2.3. As tecnologias de informação e de comunicação e a hiperficção como suporte da aprendizagem.....	37
CAPÍTULO 2 – Metodologia de intervenção e investigação	45
2.1. Plano geral do estudo.....	46
2.1.1. Objectivos.....	46
2.1.2. Visão global do estudo.....	47
2.1.3. Contexto de intervenção	50
2.2. Descrição da experiência pedagógica.....	57
2.2.1. Preparação da experiência	57
2.2.2. Intervenção didáctica: as aulas de leitura extensiva <i>online</i>	62
2.3. Opções metodológicas e instrumentação.....	86
2.3.1. Estudo de caso de investigação-acção.....	86
2.3.2. Instrumentos utilizados para recolha de informação.....	91
2.3.2.1. Questionário inicial sobre leitura.....	93
2.3.2.2. Fichas de auto-avaliação de tarefas de leitura.....	94
2.3.2.3. Grelha de observação das aulas.....	96
2.3.2.4. Questionário final sobre a experiência de leitura extensiva.....	97

2.3.2.5. “Uma viagem pelas aulas” (reflexão retrospectiva).....	98
2.4. Critérios de qualidade e limitações do estudo.....	100

CAPÍTULO 3 – Análise da experiência pedagógica.....103

3.1. Hábitos, preferências e estratégias de leitura no início da experiência.....	103
3.2. Auto-avaliação de tarefas de leitura.....	108
3.3. Avaliação do impacto da experiência nos alunos.....	114
3.4. O processo de auto-supervisão da professora investigadora.....	127

CONCLUSÃO.....137

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....143

ÍNDICE DE ANEXOS

Capítulo 2

Anexo 2.1 Ficha de informação do aluno.....	153
Anexo 2.2 Grelha de auto-avaliação de atitudes.....	155
Anexo 2.3 Prémios de mérito.....	156
Anexo 2.4 Diaporama “The world around us”.....	157
Anexo 2.5 Fichas de visionamento de filmes	165
Anexo 2.6 WebQuest.....	171
Anexo 2.7 Extensive Reading Project “The life, thoughts and adventures of Josef Serge. Year: 3002 A.D.”.....	177
Anexo 2.8 Planos das aulas de leitura extensiva <i>online</i>	185
Anexo 2.9 Teste escrito de avaliação sumativa.....	192
Anexo 2.10 Grelha de observação das aulas de leitura.....	196
Anexo 2.11 Questionário sobre leitura.....	197
Anexo 2.12 Cartaz.....	200
Anexo 2.13 Ficha de leitura Aula 1.....	201
Anexo 2.14 Ficha de auto-avaliação de tarefas de leitura Aula 1.....	203
Anexo 2.15 Transparência 1 “Extensive Reading Project Lesson 2”.....	204
Anexo 2.16 Ficha de leitura Aula 2.....	205
Anexo 2.17 Imagem “Ancient Tiles”.....	207

Anexo 2.18 Ficha de auto-avaliação de tarefas de leitura Aula 2.....	208
Anexo 2.19 Ficha de leitura Aula 3.....	209
Anexo 2.20 Ficha de trabalho de casa Aula 3.....	211
Anexo 2.21 Imagens de Londres.....	212
Anexo 2.22 Ficha de auto-avaliação de tarefas de leitura Aula 3.....	213
Anexo 2.23 Ficha de leitura Aula 4.....	214
Anexo 2.24 Ficha de auto-avaliação de tarefas de leitura Aula 4.....	217
Anexo 2.25 Mapa e “An A-Z of London”.....	218
Anexo 2.26 Transparência-2 “Vocabulary Record Sheet”.....	219
Anexo 2.27 Transparência-3 “Agony Aunt Letter”.....	220
Anexo 2.28 Ficha de leitura Aula 6.....	221
Anexo 2.29 Imagens: Queen Victoria, Winston Churchill, The Beatles.....	222
Anexo 2.30 Ficha de auto-avaliação de tarefas de leitura Aula 6.....	223
Anexo 2.31 Transparência 4-Resultados do Questionário sobre leitura.....	224
Anexo 2.32 Transparência 5-Resultados das fichas de auto-avaliação.....	225
Anexo 2.33 Questionário final sobre a experiência de leitura extensiva.....	226
Anexo 2.34 “Uma viagem pelas aulas” (reflexão retrospectiva).....	228
Capítulo 3	
Anexo 3.1 Dados do “Questionário sobre leitura”.....	229
Anexo 3.2 Dados do “Questionário final sobre a experiência de leitura extensiva”.....	232
Anexo 3.3 Dados do questionário “Uma viagem pelas aulas” (reflexão retrospectiva).....	236
Anexo 3.4 Dados da observação de aulas.....	239

ÍNDICE DE FIGURAS

Capítulo 1

Figura 1.1 Componentes de uma prática motivadora no ensino da LE (Dörnyei (2001a).....	16
---	----

Capítulo 2

Figura 2.1 Modelo pedagógico da experiência (“The Flower Model”, Leni Dam, adaptado).....	49
Figura 2.2 Ecrã de leitura “Crazy World”.....	59
Figura 2.3 Ecrã de leitura “Ask doctor Constella”.....	60
Figura 2.4 Ecrã de leitura “Main Story”.....	60

Figura 2.5 Ecrã de leitura “Author Biography”.....	61
Figura 2.6 Ciclo de desenvolvimento da investigação-acção.....	91

Capítulo 3

Figura 3.1 O processo sistemático de auto-avaliação profissional (Kikolic e Cabaj, 2002).....	134
---	-----

ÍNDICE DE QUADROS

Capítulo 1

Quadro 1.1 Pressupostos base de definição da autonomia do professor e do aluno (Jiménez Raya, Lamb e Vieira 2007)	9
Quadro 1.2 Papéis do professor visando a auto-direcção dos alunos (Vieira, 2001).....	23
Quadro 1.3 Procedimentos pedagógico-didáticos para o desenvolvimento da metacognição (Meleiro, 2006).....	28
Quadro 1.4 As características de uma abordagem de leitura extensiva (Day e Bamford, 1998).....	34
Quadro 1.5 Estratégias de interpretação textual (Programa de Inglês para o ensino secundário, nível de continuação, 2003).....	35

Capítulo 2

Quadro 2.1 Plano geral do estudo (2006/2007).....	48
Quadro 2.2 Atitudes, hábitos e recursos de leitura dos alunos.....	55
Quadro 2.3 Aulas da experiência pedagógica.....	62
Quadro 2.4 Síntese da intervenção pedagógica.....	66
Quadro 2.5 Benefícios da investigação-acção (Goswani e Stillman, cit. por Burns, 1999).....	89
Quadro 2.6 Quadro-síntese do processo de recolha e análise de informação.....	92
Quadro 2.7 Grelha-síntese do questionário inicial.....	93
Quadro 2.8 Grelha-síntese da ficha de auto-avaliação (versão 1).....	95
Quadro 2.9 Grelha-síntese da ficha de auto-avaliação (versão 2).....	95
Quadro 2.10 Grelha-síntese da observação das aulas.....	96
Quadro 2.11 Grelha-síntese do questionário final.....	98
Quadro 2.12 Grelha-síntese do questionário “Uma viagem pelas aulas”.....	99
Quadro 2.13 Critérios de qualidade (Vieira, 1998).....	102

Capítulo 3

Quadro 3.1 Atitude e sentimentos face à leitura.....	104
Quadro 3.2 Tempo dedicado à leitura.....	104
Quadro 3.3 Locais de leitura.....	105
Quadro 3.4 Estratégias de leitura de textos em Inglês.....	106
Quadro 3.5 Dificuldades de leitura de textos em Inglês.....	106
Quadro 3.6 Experiência de leitura extensiva.....	108
Quadro 3.7 Auto-avaliação de tarefas de leitura (aula 1).....	109
Quadro 3.8 Auto-avaliação de tarefas de leitura – problemas e tarefas (aulas 2, 3, 4, 6)	110
Quadro 3.9 Auto-avaliação de tarefas de leitura – estratégias, sentimentos e comentários (aulas 2, 3, 4, 6).....	111
Quadro 3.10 Atitude geral face à leitura <i>online</i>	115
Quadro 3.11 Sentimentos face à leitura <i>online</i>	117
Quadro 3.12 Opinião sobre os recursos de leitura <i>online</i>	118
Quadro 3.13 Opinião sobre tarefas de leitura <i>online</i>	119
Quadro 3.14 Opinião sobre a ficha de auto-avaliação de tarefas de leitura.....	121
Quadro 3.15 Razões para repetir a experiência de leitura extensiva <i>online</i>	123
Quadro 3.16 Memórias dos alunos relativamente aos <i>Destinos...ou</i> <i>intenções da professora</i>	124
Quadro 3.17 Memórias dos alunos relativamente aos <i>Pontos de interesse/ Locais</i> <i>de paragem e Percursos ou ... momentos/tarefas</i>	125
Quadro 3.18 Memórias dos alunos relativamente ao <i>Álbum de memórias</i> <i>ou... reflexão crítica</i>	126
Quadro 3.19 Registos da observação das aulas de leitura de hiperficção.....	129
Quadro 3.20 Síntese das notas de campo da professora investigadora (Nunan, 1989).....	132

INTRODUÇÃO

A presente dissertação foi elaborada no âmbito do Mestrado em Educação, na área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras, da Universidade do Minho. Enquadra-se no campo da auto-supervisão em didáctica da Língua Estrangeira (Inglês) e reflecte um percurso profissional no qual foram exploradas práticas de leitura extensiva. Tem como principal objecto de estudo a utilização do hipertexto e da hiperficção na aula de língua estrangeira, através da exploração de uma diferente noção de narrativa e de texto virtual, procurando encorajar a autonomia do aluno e avaliar o impacto do uso das tecnologias de informação e de comunicação ao serviço da leitura em Inglês, em alunos do ensino secundário.

No mundo actual em constante evolução, cada vez mais as tecnologias de informação e de comunicação desempenham um papel central e indiscutível na vida dos nossos alunos. O uso do computador faz a junção das horas de lazer (passadas com os jogos, a *Internet*, o *messenger* e os *chats*) com as horas de estudo (trabalhos escolares de investigação, trabalhos de reescrita, gráficos e outros). Com o passar dos tempos, a leitura foi remetida para um lugar secundário, já que a televisão e o computador invadiram o dia-a-dia das famílias, constituindo uma concorrência difícil de combater em relação ao tradicional livro. Esta situação coloca novos desafios aos professores:

“We simply cannot continue with our jobs largely as we always have as if very little is really changing (...) the electronic revolution has begun to extend its reach into classrooms across the curriculum, at all levels of education (...) we must incorporate the technologies into our teaching if for no other reason than our students will force us to change (...) a more pressing and perhaps even more persuasive reason relates to issues of power and how we and our students gain access to it.” (Snyder, 1998: xxxiii)

A utilização da *hiperficção* e do *hipertexto* no ensino de língua estrangeira, neste caso de Inglês, surge assim como uma possibilidade concreta de motivar os alunos para a leitura. O desafio do uso de écrans de leitura com hiperligações (cada aluno é responsável pela sua própria leitura, já que o *click* que tem liberdade de fazer ao seleccionar os diferentes *links* decide o tamanho da narrativa, a dimensão da leitura ou o percurso a seguir) contribui para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, através do investimento na literacia informática que os alunos já trazem do ensino básico e desenvolvem ao longo do ensino secundário. Como se afirma na Organização Curricular e Programas (vol.1) para o ensino básico “A razão de ser da escola é a preparação para a vida” (Organização Curricular e Programas, vol. I, Ensino Básico, 2º ciclo, 1991: 32).

A lei de bases do Sistema Educativo (art. 2º e 3º) refere que compete à escola “a formação de cidadãos livres, responsáveis e autónomos” e, ainda, “contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana em que se integram todos os intervenientes, em especial, os alunos, os docentes e as famílias”, numa alusão à responsabilidade do sistema educativo na preparação integral do aluno, quer em termos de desenvolvimento profissional, quer de capacidades, atitudes e valores, fundamentada em princípios de liberdade, participação, responsabilidade e autonomia (Vieira e Moreira, 1993: 16). No âmbito do ensino/ aprendizagem do Inglês, esta visão de educação subentende a dimensão pessoal da aprendizagem e a concepção da língua como instrumento libertador e facilitador do desenvolvimento pessoal e social do aluno (ibidem).

Considerando que, em qualquer processo de ensino e aprendizagem, a leitura constitui uma componente importante, numa sociedade em que os desafios impostos à escola não cessam de aumentar e na qual a língua inglesa tem vindo a adquirir o estatuto de primeira língua na comunicação mundial – a nível negocial, nas tecnologias globais de informação, na ciência – será de esperar que o processo de ensino e aprendizagem da leitura se torne mais negociado, mais centrado no aluno e mais formativo do que tem sido até agora.

No programa de Inglês para o ensino secundário (nível de continuação) actualmente em vigor, é referido que “a interpretação e produção de texto constitui o enfoque principal deste programa. Nesta perspectiva, torna-se fundamental proporcionar aos alunos oportunidades de interpretar e produzirem textos variados em que as dimensões formal, semântica e pragmática da língua sejam trabalhadas de modo integrado” (M.E., 2003: 39). Para tal são sugeridas metodologias essencialmente centradas no aluno e na sua interacção com o texto. A leitura extensiva é de carácter obrigatório e não se confina ao texto literário, “pretende-se que os alunos se envolvam em diferentes tipos de actividades de leitura, incluindo-se a leitura extensiva, que, tal como a palavra indica, é realizada em *extensão*, incidindo sobre uma tipologia variada de textos, não se restringindo ao texto literário” (op.cit.: 18). Diz-se, ainda, que “será desejável a criação de espaços de leitura – mediateca escolar, clube de Inglês ou biblioteca de turma – que reunam materiais vários, como livros, jornais e revistas, CD-

Roms, cassetes, vídeos e textos em suporte *Internet*” (op.cit.: 40) . É sugerido que na abordagem dos domínios de referência se desenvolvam “actividades de consulta e pesquisa de materiais em suporte informático, na Internet e em obras de referência de cunho tradicional, com a finalidade de desenvolver a autonomia do aluno, o seu espírito crítico e as suas capacidades de pesquisa e trabalho colaborativo” (op. cit: 24).

A leitura extensiva pode, assim, contribuir de modo muito significativo para a aprendizagem das línguas estrangeiras ao desenvolver a competência comunicativa e (inter)cultural dos alunos, tornando-se numa ferramenta indispensável à promoção de uma aprendizagem plurilingue e pluricultural, preconizada pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, QECR (2001):

“O aprendente da língua torna-se *plurilingue* e desenvolve a *interculturalidade*. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais.” (Conselho da Europa, 2001:73)

Com base nestes pressupostos, foi realizado um estudo de caso com uma turma de Informática do ensino secundário (11º ano de escolaridade) na disciplina de Inglês (Continuação), o qual assenta na auto-supervisão em didáctica da língua estrangeira e activa o desenvolvimento da reflexão orientada pela e para a acção. Este estudo partiu do questionamento sobre o ensino e aprendizagem da leitura extensiva em Inglês e baseou-se na aplicação de alguns princípios de uma pedagogia para autonomia, visando uma (re)construção do conhecimento e da acção da professora investigadora, bem como uma aprendizagem significativa na construção de competências de leitura dos alunos, com o apoio das novas tecnologias. Envolveu uma experiência pedagógica levada a cabo em 2006/2007, ao longo de quatro meses, na qual os alunos exploraram um material de hiperficção disponível *online* com propósitos didácticos¹, tendo-se complementado o uso desse material com actividades de auto-regulação da leitura e observação de aulas.

O estudo teve os seguintes objectivos:

1. Conhecer hábitos, preferências e estratégias de leitura dos alunos.
2. Motivar os alunos para a leitura extensiva em língua estrangeira.
3. Desenvolver competências de auto-avaliação da leitura em língua estrangeira.

¹ www.learnenglish.org.uk/crazy_world/series2/page.asp

4. Avaliar o impacto do uso da hiperficção na leitura extensiva em língua estrangeira.
5. Desenvolver competências profissionais de auto-supervisão pela investigação da prática.

Nesta experiência pedagógica, cada aluno tem disponível um computador ligado à rede de modo a fazer um percurso de leitura individual. Todos os alunos, a partir de um hipertexto-base, têm uma história diferente para partilhar com a turma, uma vez que poderão recontar a sua versão e justificar os seus pontos de vista, desenvolvendo assim capacidades de crítica e selecção, através de constante referência à leitura que efectuaram. Todos lêem a mesma história mas com percursos de leitura individuais e de opção própria.

A leitura de hiperficção e a consequente escrita de comentários à medida que o leitor avança contribuem para o desenvolvimento de estratégias metacognitivas:

“By definition, hyperfiction is strikingly open-ended. This empowers the reader, who is not only able to make decisions such as where to go next or when to ‘put an end to the story’ but is in control of the process of appropriation (the interaction with the text that leads the reader to ‘own’ a certain reading of the text) in ways which are hard to achieve within print technology.”
(Ferradas Moi, 2003, s/p)

Evidencia-se, assim, a importância do emprego de estratégias facilitadoras da leitura que envolvam o uso do conhecimento sobre determinado assunto, a aplicação de conhecimento sobre a língua e a activação do conhecimento extra-linguístico. A identificação de tais estratégias constitui um factor vital no ensino e aprendizagem da leitura em Inglês (LE). Segundo Fernandes (2005: 86), “Desta forma, contribui-se para que os alunos se tornem mais autónomos, mais responsáveis pelas suas aprendizagens e mais ágeis na utilização das suas competências metacognitivas”.

Por outro lado, o uso da hiperficção na aula de Inglês (LE) pode conciliar a motivação para a leitura com uma aprendizagem interactiva e com a autonomia do aluno. Na perspectiva do modelo de aprendizagem experiencial de Kolb (cit.por Kohonen, 1992: 16-29), a aprendizagem aparece associada à motivação para a resolução de problemas dentro da sala de aula e advoga uma tripla focalização, especificamente ao nível do ensino das línguas estrangeiras: no aluno, no processo e no conteúdo da aprendizagem, afirmando-se como um suporte teórico importante para activar o ensino/aprendizagem através do trabalho colaborativo (Almeida & Araújo e Sá, 2004: 119).

A experiência pedagógica visou favorecer, em estreita relação com a motivação intrínseca para a leitura, a capacidade de auto-regulação pelo recurso à auto-avaliação, no sentido de promover a autonomia do aluno e, consequentemente, contribuir para a

melhoria da qualidade da educação: “Se ser autónomo implica assumir uma postura de curiosidade intelectual face ao saber, de questionamento deste e das formas da sua aquisição, então a auto-avaliação desempenhará um papel importante no desenvolvimento da motivação intrínseca e da autonomia” (Vieira: 1998: 121).

Para conseguir que os alunos leiam melhor, é necessário que eles leiam mais. Parece haver duas maneiras de conseguir tal meta: pedir-lhes para lerem ou tentá-los com uma leitura atractiva. A utilização da literatura em sala de aula expõe os alunos a temas complexos e diferentes daqueles que normalmente aparecem nos manuais escolares, dando oportunidade aos alunos de tomarem contacto com usos de língua inesperados. Uma boa história envolve os alunos, despertando neles vontade de saber mais sobre o enredo, e uma resposta emocional. Quando os materiais que o professor utiliza são cuidadosamente seleccionados, adequando o programa vigente aos interesses dos alunos, estes sentem que aquilo que fazem na sala de aula é relevante e significativo para as suas vidas. Isto mesmo é sugerido pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, quando se afirma que “é exactamente porque as respostas dependem completamente de uma boa apreciação da situação de ensino/aprendizagem e, acima de tudo, das necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes e das outras partes envolvidas, que é preciso diversificar aquilo que se fornece” (Conselho da Europa, 2001:75).

O projecto pressupõe a necessidade de promover a investigação da reacção dos alunos em relação à *hiperficção* e a regulação da aprendizagem e análise de todo o processo de leitura. Pretendeu-se atingir um envolvimento pró-activo dos alunos e uma inserção em processos de (re)construção do conhecimento, através da negociação permanente com a professora, tanto no que respeita à selecção do hipertexto como na planificação das actividades. Por outro lado, ao dar oportunidade aos alunos de interagir com o *hipertexto*, através de hiperligações que lhes permitiam usar um dicionário *online*, corresponderem-se com algum personagem, enviarem *e-mails* ao autor e lerem outros textos relacionados com a história principal, pretendeu-se torná-los mais autónomos e confiantes na expressão das suas ideias e emoções em Inglês.

Esta dissertação estrutura-se em três capítulos, além da introdução e da conclusão. No capítulo 1, apresenta-se o enquadramento teórico, que está subdividido em três dimensões transversais a todo o estudo e sobre as quais ele assenta: a pedagogia para a autonomia, a leitura extensiva e a tecnologia ao serviço da leitura. No capítulo 2, procede-se à descrição da metodologia. Ao longo deste capítulo, apresenta-se o plano

geral do estudo, os objectivos e fases de intervenção pedagógica, as opções metodológicas, os métodos de recolha e análise de informação e os critérios de qualidade do estudo. No capítulo 3, com base na análise e interpretação da evidência recolhida, faz-se a avaliação da experiência, relativamente a representações iniciais dos alunos, processos de auto-regulação da leitura e avaliação do impacto da experiência.

Ao recorrer às tecnologias de informação e de comunicação na aprendizagem da língua, o estudo permitiu avaliar as suas potencialidades e limitações, contribuindo desse modo para a compreensão do seu valor pedagógico. Tratando-se de um estudo de caso de natureza interpretativa, os seus resultados não são generalizáveis, mas poderão ser transferíveis para contextos similares, onde se pretenda colocar as tecnologias de informação e de comunicação ao serviço da leitura extensiva, tendo por base uma visão de educação centrada na promoção da autonomia dos alunos e na sua motivação para a aprendizagem, aqui entendida num sentido lato:

“The fascinating adventure of teaching and learning starts with *motivation*. And that motivation to learn should not only be aimed at the acquisition of the language system: it should be meant to *educate the whole* person. That is, to encourage reflection on one’s own values and cultural identity, to develop awareness of diversity in a world marked by the overload of information leading to very little effective communication and by both the pros and cons of expanding globalisation.” (Ferradas Moi, ²)

² Retirado do site (www.longman.com/longmanargentina/campaigns/06/rationale.html)

CAPÍTULO 1

PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA, LEITURA EXTENSIVA E TECNOLOGIA AO SERVIÇO DA APRENDIZAGEM

No presente capítulo discutem-se alguns dos pressupostos teóricos subjacentes à pedagogia para a autonomia, à leitura extensiva e à tecnologia ao serviço da aprendizagem em contexto de ensino e aprendizagem do Inglês como língua estrangeira. O capítulo está organizado em duas secções: pedagogia para a autonomia e leitura na aula de língua estrangeira e o uso das tecnologias de informação e de comunicação. Inicialmente procede-se à fundamentação teórica de uma pedagogia para a autonomia com destaque para a motivação, para os diferentes papéis para professores e alunos e para a auto-avaliação no contexto da auto-regulação processual. No quadro da leitura na aula de língua estrangeira, abordam-se os aspectos relativos à natureza, propósitos e processos de leitura, à leitura extensiva em língua estrangeira e às tecnologias com recurso à hiperficção como suporte da autonomia.

1.1. Pedagogia para a autonomia

1.1.1. “Letting go” – para a autonomia de alunos e professores

“To let go doesn’t mean to stop caring,
it means I can’t do it for someone else.
To let go is not to cut myself off,
it’s the realization that I can’t control another.
To let go is not to enable
but to allow learning from natural consequences.
To let go is to admit powerlessness,
which means the outcome is not in my hands.
To let go is not to try to change or blame another,
I can only change myself.
To let go is not to care for,
but to care about.
To let go is not to fix,
but to be supportive.
To let go is not to judge,
but to allow another to be a human being.
To let go is not to be in the middle of arranging all the outcomes,
but to allow others to effect their own outcomes.
To let go is not to be protective,
it is to permit another to face reality.
To let go is not to deny,
but to accept.”³

³(citado por Dam, 1995:79, fonte desconhecida)

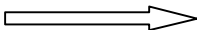
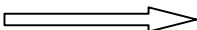
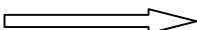
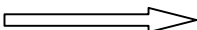
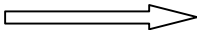

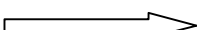
O desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia em contexto educativo é um processo longo e complicado, tanto para professores como para alunos, que pressupõe a identificação com uma visão de escola como um espaço integrador de saberes que prepare os alunos para o exercício da cidadania e seja capaz de recriar o sentido social e pessoal da formação. Entender e defender uma pedagogia escolar como um processo de consciencialização de saberes, atitudes e capacidades promotoras de auto-direcção (Moreira, 2006: 48), com sustentação ideológica em princípios transversais como a transparência, a negociação, a colaboração, a participação e a reflexividade, é enquadrar o ensino e a formação num paradigma interpretativo e sócio-construtivista (Fernandes, 2005: 62, 63), numa perspectiva que visa melhorar as condições de aprendizagem e de formação, a democratização de papéis e a emancipação política e epistemológica de alunos e professores (Moreira, 2006: 52).

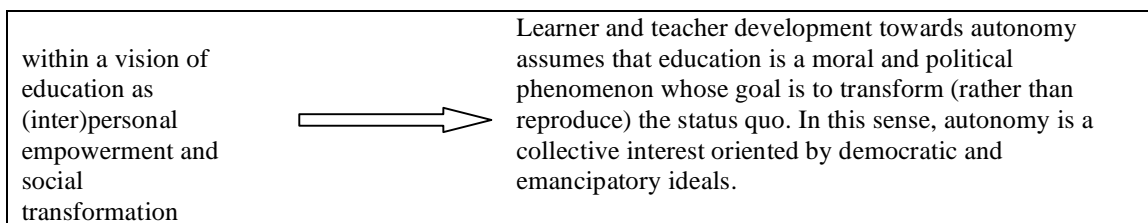
Assim, é neste contexto que a escola, como espaço privilegiado para o desenvolvimento de alunos reflexivos e autónomos e de construção da sua própria aprendizagem, deverá proporcionar um ambiente favorável a uma atitude de auto-confiança e criticismo, que lhes permita uma participação mais activa no planeamento das suas aprendizagens. Sobretudo para os professores, a metáfora da educação como “Letting go...” é por vezes difícil de alcançar, porquanto esta atitude de espírito e de acção implica confiar na capacidade que os alunos têm, ou que ainda necessitam de desenvolver, de se apoderarem do seu processo de ensino e aprendizagem e actuarem responsabilmente na perseguição das suas necessidades e objectivos, como participantes activos nesse processo. Como afirma Dam (1995: 6-7), esta atitude de abertura implica algumas mudanças inevitáveis relativamente aos papéis de professor e aluno, quando se passa de um “teacher-directed teaching environment” para um “teacher/learner-centred learning environment”. Com frequência, alguns professores revelam resistência a pedagogias inovadoras que atribuem ao professor um novo e diferente papel enquanto facilitador de processos orientados para a autonomia. No entanto, cabe ao professor accionar o envolvimento pró-activo dos alunos, dando os passos necessários para a criação de um ambiente de ensino e aprendizagem em que os alunos são encorajados a tomar decisões sobre o seu processo de aprendizagem, em que o professor se atreve a “Letting go” no sentido enriquecedor explanado no poema, em que a auto-avaliação e constante questionamento fazem parte integrante da rotina de ambos, ou seja, num ambiente saudável em que todo o processo é transparente e em que se torna difícil separar processo de conteúdo (op. cit.: 6). Nesta linha de pensamento,

Vieira (2006:16) defende que “a reflexividade do professor e a autonomização do aluno podem funcionar como duas faces de uma mesma realidade, potencialmente emancipatória para todos os participantes envolvidos”. Nesta perspectiva integradora, saliente-se o contributo dado por Jiménez Raya, Lamb e Veira (2007), no âmbito do projecto EuroPAL (*European Pedagogy for Autonomous Learning – Educating Modern Language Teachers Through ITC*), através da produção de um documento – “Pedagogia Para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa - Para um Quadro de referência do Desenvolvimento do Aluno e do Professor” – que visa propor um quadro comum de referência para o desenvolvimento do aluno e do professor, que promova uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa. Afirmam estes autores, quando se reportam à definição de autonomia do professor e do aluno:

“Autonomy is the competence to develop as a self-determined, socially responsible and critically aware participant in (and beyond) educational environments, within a vision of education as (inter)personal empowerment and social transformation.” (op. cit.:1)

Esta definição da autonomia do professor e do aluno dá ênfase à semelhança da sua natureza e à sua interdependência em contextos escolares. No quadro 1.1 os autores esboçam os pressupostos em que se baseia esta definição de autonomia (op.cit.: 2).

competence		To govern oneself one must be in a position to act competently. Competence involves attitudinal dispositions, knowledge, and the ability to develop self-determination, social responsibility and critical awareness.
to develop		Autonomy is not an all or nothing concept, it is better conceived as a continuum in which different degrees of self-management can be exercised at different moments.
as a self-determined		Autonomy has an individual dimension (e.g. self-knowledge, responsible self-agency, self-regulation, self-direction)
socially responsible		Autonomy also has a social dimension (e.g., voice, respect for others, negotiation, cooperation, interdependence)
and critically aware		Autonomy has moral and political implications and involves the cultivation of an inquiring, independent mind.
participant		Autonomy involves assuming a proactive and interactive role.
in (and beyond) educational environments		Formal educational settings can and should allow individuals to exercise the right to develop autonomy, and thus promote lifelong learning, which may occur both within and outside of an educational institution.



Quadro 1.1 Pressupostos base da definição da autonomia do professor e do aluno (Jiménez Raya, Lamb e Veira 2007)

1.1.2. Dos porquê(s) aos como(s) da autonomia

A razão de ser de uma pedagogia para a autonomia advém, antes de mais, da necessidade como seres humanos de nos tornarmos indivíduos autodeterminados e participantes activos na sociedade. A pedagogia do controlo, segundo Benson (cit. por Jiménez Raya, Lamb e Vieira, 2007: 4), origina fraco aproveitamento, ansiedade, preferência pelo facilitismo e dependência do outro. Pelo contrário, o desenvolvimento da autonomia do aluno promove satisfação, vitalidade, motivação intrínseca, auto-percepção de competência, preferência pelo desafio do trabalho mais difícil, empenho na compreensão conceptual, consciência crítica face ao processo de aprendizagem, atitudes de cooperação e de tomada de decisão e ainda a vontade de aprender. Trata-se de uma pedagogia que contribui de forma inegável para que a aprendizagem das línguas se torne mais significativa e acessível a todos. Por outro lado, a pedagogia para a autonomia, ao desenvolver a autonomia do aluno, favorece também a emancipação profissional, (Moi, 2003; Lamb 2000; Vieira 1997a, 1998, 2003), na medida em que implica:

“uma visão emancipatória do ensino e do papel do professor na sociedade recusando, por conseguinte, a visão de que as escolas são instituições destinadas apenas a reproduzir uma estrutura social exterior estabelecida e de que nenhum professor detém o poder de exercer qualquer influência na reconstrução social. Implica, igualmente, aceitar a incerteza e a dificuldade inerentes à acção pedagógica inovadora, bem como a uma posição crítica face aos constrangimentos à emancipação do professor e do aluno”. (Jiménez Raya, Lamb e Veira, 2007: 6)

Os professores podem ser uma força poderosa não apenas na vida individual dos seus alunos, mas também nas comunidades educativas e na sociedade em geral. Nesta perspectiva, o professor passa a ser agente de mudança numa atitude de desenvolvimento profissional reflexivo à procura de condições favoráveis a um sistema educacional mais justo.

É absolutamente necessário olhar para o ensino da língua inglesa do ponto de vista das grandes desigualdades à escala global, que se reflectem nas várias posições de poder dos nossos alunos. Os processos sociais parecem ser tão importantes como os

processos cognitivos quando se pretende um desenvolvimento de sucesso. As realidades complicadas a nível sócio-económico de muitos alunos não podem ser ignoradas se pretendemos uma pedagogia de qualidade.

Kumaravadivelu (cit. por Jiménez Raya, Lamb e Veira, 2007: 3) é defensor de uma pedagogia pós-moderna num sistema tridimensional que contempla três parâmetros pedagógicos: particularidade, praticidade e possibilidade. O parâmetro da *particularidade* respeita o contexto rejeitando a prescrição de objectivos pedagógicos universais a atingir através de princípios e procedimentos pedagógicos pré-determinados. O parâmetro da *praticidade* tenta superar algumas deficiências subjacentes às dicotomias teoria vs. prática (teóricos vs. professores) ao defender que os professores teorizem a sua prática e realizem na prática as suas teorias. O parâmetro da possibilidade, derivado de Paulo Freire, almeja desenvolver a consciência sócio-política de alunos e professores na aula de LE e tem uma função catalizadora de transformação social ajudando professores e alunos na sua busca de identidade. A abordagem crítica de uma pedagogia para a autonomia implica a abertura a contextos particulares e permite interpretações variadas. O seu objectivo é ajudar a compreender as razões por detrás dos acontecimentos, através de uma resposta criativa ao nosso ambiente. Para Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007:29), esta atitude significa que “a autonomia cresce da interacção no e com o mundo, e não em isolamento”.

No sentido de minimizar as discrepâncias no ensino das línguas e tentando ajudar a resolver os paradoxos com que se deparam os professores de língua na Europa, o QECR aponta para e defende métodos de ensino da LE que “reforcem a independência de pensamento, de juízos críticos e de acção, associada a capacidades sociais e a responsabilidade” (Conselho da Europa, 2001: 22). A abordagem orientada para a acção proposta pelo QECR baseia-se em métodos centrados no aluno, como se pode confirmar pela definição de uso e aprendizagem da língua apresentada neste documento:

“O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de *competências* gerais e, particularmente, *competências comunicativas em língua*. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes *condições*, sujeitas a diversas *limitações*, com o fim de realizarem *actividades linguísticas* que implicam *processos linguísticos* para produzirem e/ou receberem textos relacionados com *temas* pertencentes a *domínios* específicos. Para tal, activam as *estratégias* que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das *tarefas* a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências.” (Conselho da Europa, 2001: 29)

Se, por um lado, existem contextos em que todas estas condições estão reunidas, no sentido de as tornar uma realidade nas instituições educativas, outros há em que diferentes condições e constrangimentos impedem a implementação dos princípios defendidos pelo Quadro. Seguindo esta linha de pensamento, partilha-se da opinião de Lamb (cit. por Jiménez Raya, Lamb e Vieira, 2007: 27) quando este autor afirma que “teachers need to understand the constraints on their practice but, rather than feeling disempowered, they need to empower themselves by finding the spaces and opportunities for manoeuvre. (...). Critique (resistance) needs to be linked to transformation rather than resignation”.

Importa referir que a definição do conceito de autonomia no contexto educacional, explorada por inúmeros autores há várias décadas, tem-se revelado difícil por todas as cambiantes e variantes que o próprio conceito enceta. No entanto, no entender de Sinclair, após revisão de literatura efectuada sobre este assunto (cit. por Jiménez Raya, Lamb e Vieira, 2007: 29), parece haver algum consenso sobre certas características fundamentais:

“(…) it is a construct of capacity for self-management through conscious reflection and informed decision making; it requires both willingness and ability to assume responsibility for learning; it involves both independence and interdependence; it develops and varies across time and circumstances; it can be acquired naturally and in formal educational settings, it has a political as well as a psychological dimension; and it may take different forms in different cultures.”

Como já foi referido, defende-se a articulação entre a autonomia do aluno e do professor, no sentido em que uma depende da outra e em que uma conduz à outra. Assim, a autonomia é definida como uma competência relacional, assente numa filosofia da educação baseada em valores democráticos:

“(…) a autonomia do professor (tal como a autonomia do aluno) pode ser vista como uma competência relacional onde a autodeterminação é simultaneamente constrangida e potenciada pela responsabilidade social, o que significa que o seu crescimento assenta na interdependência entre o Eu e o Outro. Evolui através do diálogo, directo ou mediado, com vozes significativas na comunidade educacional, da negociação e do compromisso, da sensibilidade moral em relação a situações problemáticas, da abertura à diversidade e à consciência crítica dos contextos, da participação na tomada de decisões e da voz. Tudo isto está ao serviço da emancipação (inter) pessoal e da transformação social.” (Jiménez Raya, Lamb e Vieira, 2007: 46)

A intenção mais abrangente da experiência pedagógica levada a cabo pela professora investigadora neste estudo de caso foi chegar aos alunos que tradicionalmente se excluem ou são excluídos do processo de leitura extensiva, ao transformar as aulas de leitura num lugar em que todos os alunos são capazes de aprender. Tentou-se trazer para as aulas de leitura os interesses e as experiências dos alunos relacionadas com os computadores e a Internet. O uso das tecnologias de

informação e de comunicação nas aulas de leitura extensiva propiciou as ferramentas necessárias para uma melhor compreensão e comunicação acerca das condições particulares do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido. Com a adoção desta metodologia centrada nos alunos, espera-se que seja mais fácil a criação de raízes que mais tarde se podem desenvolver, crescer e dar frutos. Nesta perspectiva, Wong afirma que:

“Trees don’t grow from top down. They begin as small seeds, and they establish roots. Over time, the roots go deep into the ground. As the roots grow downward, the tree begins to grow upward. At first it is slender, slim. Over time it fills out and occupies a large amount of space, but this process takes years.” (Wong, 2006: p.211)

Assim, entende-se que a experiência realizada constitui apenas um pequeno passo no desenvolvimento da autonomia do aluno, nomeadamente através da motivação para a leitura extensiva.

1.1.3. Motivação e ambiente natural de aprendizagem

“The ability to adjust techniques to account for the demands of different classroom contexts presupposes a knowledge of more general pedagogic principles.” (Widdowson, 2002: 194)

Na verdade, quando se fala de motivação em contexto educativo é inevitável estabelecer a sua ligação com o conceito de “artistry” de Shön (1983) e com a relevância da reflexividade na formação do ser/fazer e agir pedagógicos. Concebendo o educador fundamentalmente como um ser criativo, a sua actividade criadora visa criar condições que favoreçam o envolvimento dos alunos na aprendizagem. Podemos mesmo afirmar que a motivação dos alunos será o principal desafio do professor.

Assumindo que, como refere Dörnyei (2001a: 1) o conceito de *motivação* se compõe de múltiplos significados e que pode abranger diferentes áreas, deparamo-nos com a dificuldade de se saber a que é que nos estamos a referir exactamente quando se utiliza a palavra *motivação* em contexto educativo. Para Dörnyei, “motivation is an abstract, hypothetical concept that we use to explain why people think and behave as they do” (ibidem). Segundo este autor, o termo *motivação* é útil tanto para professores como para investigadores uma vez que destaca um aspecto fulcral da mente humana. Define-a como dizendo “respeito à direcção e magnitude do comportamento humano, ou seja, a *escolha* de uma acção particular, a *persistência*, o *esforço* dispendido com a tarefa”(Dörnyei 2001a: 8) .

Existem vários autores que estabelecem uma ligação directa entre a autonomia do aluno e a motivação (Deci & Ryan, 1985; Ushioda, 1996; Lamb, 2005). Relativamente à motivação, é reconhecido o papel activo do sujeito na estruturação das acções. O comportamento é concebido como uma forma de alterar as relações entre o indivíduo e o meio, na direcção de um objectivo. A maior parte dos alunos entram para a escola motivados para aprender. No entanto, a intenção de ter sucesso muitas vezes não é suficiente. Para alcançar o sucesso académico é necessário um esforço voluntário e sustentado, traduzido em desempenhos responsáveis e interessados. Acontece que a sala de aula funciona como um microcosmo da sociedade onde os alunos experimentam vivências múltiplas e que também dão sentido às suas vidas:

“Classrooms are rather intricate microcosms where students spend a great deal of their life. Besides being the venue where students acquire skills and learn about the world, classrooms are also where they make friends, fall in love, rebel against the previous generation, find out who they are and what the purpose of life is... in short, where they grow up.”(Dörnyei, 2001a:13)

Dada a multiplicidade envolvente de tudo o que acontece numa sala de aula, torna-se difícil encontrar um princípio que englobe tal complexidade. Daí que a motivação e a volição têm sido compreendidas como operando em conjunto com outras importantes funções psicológicas como sejam a cognição e a emoção na promoção do sucesso académico a longo prazo. Alguns dos teóricos que estudam a motivação tentam compreender as escolhas dos indivíduos em relação às actividades em que estes decidem envolver-se, o seu grau de persistência na actividade escolhida e a quantidade de esforço que despendem ao realizar essa actividade (Wigfield, Guthrie, Tonks & Perenvich, 1997: 299).

Por outro lado, a motivação pode ser favorecida por um bom ambiente da aprendizagem na sala de aula:

“It is easy to tell when the ‘pleasant-and-supportive-classroom-atmosphere’ is there. (...) There is no tension in the air; students are at ease; there are no sharp –let alone hostile – comments made to ridicule each other. There are no put-downs or sarcasm. Instead, there is mutual trust and respect. No need for anyone to feel anxious or insecure.” Dörnyei (2001a:41)

No caso específico da aprendizagem de uma língua estrangeira, esta não se pode dissociar da aprendizagem da cultura da língua-alvo. Língua e cultura estão interrelacionadas e está provado que nos países em que por alguma razão os alunos rejeitam a comunidade da segunda língua é mais difícil aderirem à aprendizagem dessa língua e incorporarem elementos dessa cultura nas suas atitudes comportamentais. Este não é o caso do nosso país, onde a língua e a cultura inglesas fazem parte integrante do quotidiano de grande parte dos nossos alunos nas diversas áreas das suas vidas, desde os media à publicidade e ao cinema, etc. Ainda assim há diferenças e resistências e cabe à

escola contribuir para esbater ou mesmo anular as desigualdades de recursos com que os alunos se apresentam à partida, ou alterar representações negativas que estes possam ter relativamente à aprendizagem da língua/cultura-alvo:

“The learning of a foreign language involves far more than simply learning skills, or a system of rules, or a grammar; it involves an alteration in self-image, the adoption of new social and cultural behaviours and ways of being, and therefore has a significant impact on the social nature of the learner.” Williams (1994: 77)

Deste modo, para além de se preocupar com os conhecimentos que transmite, a escola deve preocupar-se também em apetrechar os alunos com competências e ferramentas que lhes permitam o acesso ao conhecimento para toda a vida. Importa, actualmente, não só que as populações tenham um mínimo de anos de escolarização mas, também e sobretudo, que as pessoas no decurso da vida adulta sejam capazes de processar informação nas diversas situações em que a existência social contemporânea o solicita. As práticas de literacia na sociedade actual deixaram de se desenrolar exclusivamente em regime de leitura e escrita sequencial, de tipo literário, apresentando-se nos mais variados suportes e modos gráficos, exigindo à escola o desenvolvimento de competências que preparem os alunos para a “sociedade da informação”.

Uma vez que nada disto se consegue sem motivação, importa lembrar que motivar alguém para o que quer que seja implica diferentes e variadas estratégias. Nesta perspectiva, autores como Scheidecker e Freeman (1999: 126) afirmam que se trata de um processo longo e constituído por pequenas nuances que potencialmente poderão culminar num efeito a longo prazo:

“Successful motivation is not achieved with a single trick or concept. It is built one grain of trust and caring at a time. To that end, the legend [the teacher] is very much aware of the nuances implicit within the learning environment. He or she realizes that education is nothing more than a culmination of individual gestures. What follows are several of these gestures that any teacher can make. All are designed to develop strong personal relationships with students and to build safety nets for them.”

No que diz respeito mais especificamente à aplicação de estratégias de motivação, Dörnyei (2001a: 29) propõe uma abordagem centrada no aluno, sintetizada na figura 1.1.

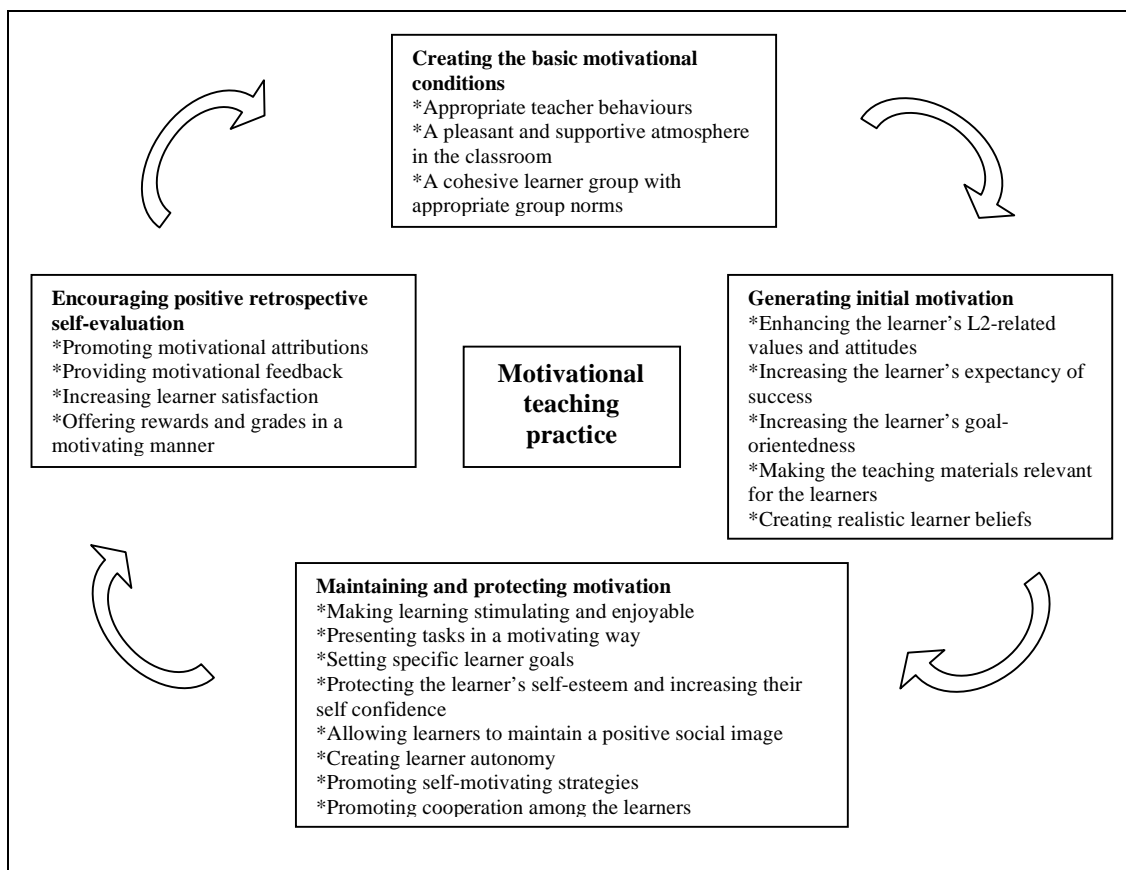


Figura 1.1 Componentes de uma prática motivadora no ensino da LE (Dörnyei (2001a)

No âmbito da motivação, este autor salienta o facto de que as estratégias, mesmo as mais fiáveis, não podem ser encaradas como “rock-solid golden rules” mas apenas como hipóteses de trabalho, que podem funcionar melhor com um dado grupo ou professor do que com outro, sujeitas a factores de ordem temporal e espacial tendo em conta a variedade de situações de aprendizagem a nível mundial. Nesta linha de pensamento, o mesmo autor afirma que “Differences amongst the learners in their culture, age, proficiency level and relationship to the target language may render some strategies completely useless/meaningless, while highlighting others as particularly prominent” (Dörnyei 2001a: 7). Estabelecendo uma relação entre trabalho colaborativo e motivação, elenca alguns dos efeitos favoráveis da cooperação, na medida em que promove o sentido da coesão da turma, eleva a expectativa face ao sucesso, permite a síntese entre objectivos académicos e sociais, promove o sentido de responsabilidade moral perante os pares, reforça o valor da contribuição única do aluno para o trabalho de grupo e gera menos ansiedade do que outras estratégias de aprendizagem. Acresce que o

trabalho cooperativo é autónomo⁴ e, por isso, contribui para o incremento da motivação, do sentido de satisfação pela concretização da tarefa partilhada.

A essência de uma aula com um ambiente de aprendizagem motivador foi resumida do seguinte modo por Scheidecker e Freeman (1999: 138): “When one watches students enter such a classroom, one gets an overwhelming sense that the students shed emotional baggage at the doorway. The teacher has succeeded in creating an ‘emotional safe zone’.”. Este ambiente de aprendizagem é absolutamente crucial quando se trata de envolver os alunos num processo de leitura em LE. Ler é uma actividade que acarreta resposta emotiva e esforço e, como tal, depende da motivação dos alunos.

Subsiste ainda o debate sobre os conceitos de *motivação intrínseca* e *motivação extrínseca*, no sentido de esclarecer se eles funcionam como pólos opostos ou se podem, em determinadas circunstâncias, operar em conjunto na orientação do comportamento dos sujeitos. Segundo Wigfield (1997: 300), estes constructos, para além de outros como o de *auto-eficácia*, vão fomentar a motivação e a apetência para a leitura.

A motivação intrínseca é vista como um sistema motivacional no qual o comportamento é influenciado pela valorização da actividade em si mesma, tendo sido consistentemente associada à aprendizagem auto-regulada e considerada essencial na aprendizagem de estratégias cognitivas que exijam grandes quantidades de esforço e persistência. Na motivação extrínseca, o comportamento é influenciado por valores externos à actividade e por um processo de antecipação de recompensas. A partir de experiências anteriores de relação, entre a realização de uma actividade ou comportamento e o reforço ou punição subsequente, o indivíduo orienta o seu comportamento para objectivos que podem não corresponder aos seus interesses, na expectativa de receber a recompensa ou evitar a punição. Em conjunto com outros factores que afectam os comportamentos humanos, os factores intrínsecos ou extrínsecos vão gerar perfis motivacionais com maior predominância de um dos tipos de motivação. No caso da leitura, pode-se afirmar que a motivação depende de factores motivacionais internos ao sujeito – crenças e valores – e factores ambientais. Os alunos vão estar mais motivados para ler quando o ambiente que os rodeia é fértil em textos e

⁴(Dörnyei 2001b: 131) sustenta que a promoção da autonomia, em termos de motivação para a aprendizagem da língua, abarca questões chave como permitir que os alunos tomem decisões, que partilhem a responsabilidade com o professor na organização do processo de aprendizagem, que assumam uma posição de autoridade genuína, e que as suas contribuições sejam encorajadas, assim como o trabalho de projecto.

ideias que permitem aprendizagens e interações estimulantes, o que significa que o papel do professor pode ser determinante na criação de condições favoráveis à motivação. Em nosso entender, uma pedagogia para a autonomia articula-se com este propósito.

1.1.4. Diferentes papéis para professores e alunos

“Teachers use many metaphors to describe what they do. Sometimes they say they are like actors because ‘we are always on the stage’. Others think they are like orchestral conductors ‘because I direct conversation and set the pace and tone’. Yet others feel like gardeners, ‘because we plant the seeds and then watch them grow’. Yet the ranges of images – these and others – that teachers use about themselves indicate the range of views that they have about their profession.” (Harmer, 2001: 56)

Segundo Hedge (2003), existe uma relação forte entre papéis e expectativas:

“The concept of ‘role’ has become very popular in ELT and is a term in common usage to denote the functions that teachers and learners perform during the course of a lesson. In the social setting of the classroom, teachers’ and learners’ expectations about what are appropriate functions in various learning tasks will determine the roles that each performs, and these will be culturally influenced. (Hedge, 2003: 26)

Assim sendo, parte-se do pressuposto de que a aprendizagem é uma construção social, em que as relações celebradas entre os sujeitos ficam marcadas pela colaboração, onde os intervenientes contribuem com o seu potencial cognitivo, verbal, afectivo, social e cultural para a realização de um objectivo colectivo, a partir da consciência das assimetrias de saberes e papéis (Almeida & Araújo e Sá, 2004: 120). Numa pedagogia para a autonomia, procura-se contrariar a assimetria na construção do conhecimento pedagógico, a qual tem como indicadores o monopólio da gestão da comunicação pedagógica pelo professor e a desigualdade de papéis, tendo em conta que ao “legitimar a participação activa do aluno na construção do saber, uma pedagogia para a autonomia deve traduzir-se num discurso verdadeiramente *comunicativo* e *educativo*. (Vieira:1997a: 9). Entende-se este discurso como aquele que prevê a participação dos alunos na discussão e condução da aula, “contribuindo com as suas opiniões e convicções pessoais na construção de uma interpretação intersubjectiva, ou no confronto de interpretações alternativas (op. cit.: 12), ou seja, um discurso que implica o alargamento da gestão da informação e da palavra na sala de aula. Também Almeida & Araújo e Sá (2004: 118) ratificam esta assumpção quando referem que, sob o ponto de vista humanista, as experiências de aprendizagem só são verdadeiramente educativas se o aluno se envolver e participar activamente nelas e se for capaz de interpretar o conhecimento e o processo de aprender.

No entender de Vieira (1995: 56) “as situações geradoras de uma interacção verdadeiramente educativa são as que favorecem a comunicação, a negociação, a argumentação e a actuação estratégica dos interlocutores”:

“Uma pedagogia para a autonomia implica a construção colaborativa de saberes, traduzida na recuperação do poder discursivo dos alunos ao nível dos conteúdos e das intenções de comunicação. Sem deixar de ser o condutor da aprendizagem, o professor representa sobretudo a ponte entre o aluno e o saber linguístico e processual, relegando-se para segundo plano a sua função de avaliador no sentido convencional de sancionador do saber manifestado e legitimador absoluto do saber válido.” (op. cit.: 62)

A resolução *autónoma e colaborativa de saberes* poderá ser uma realidade para alguns alunos, mas não o é ainda para todos. Tudo isto é um processo contínuo, que requer tempo e sistematicidade. Shor (1992) pronuncia-se quanto a este assunto, adiantando algumas explicações para a resistência dos alunos a abordagens de ensino democráticas:

“Students cleverly adapt to the undemocratic discourse of mass education. They are psyching out the teacher to see what her or his key values and words are. Habits of resistance are learned early and well by many students in traditional schools. Unfortunately, these habits are carried into democratic and critical classrooms. Having internalized resistance to authority in schooling, students take their sabotaging skills wherever they go. Because of this, empowering educators face traditional student resistance as well as resistance coming from the invitation to empowerment itself. (...) Students don't expect to negotiate such things as their grade, their homework, their rules for speaking in the classroom, the length of papers. Teacher-centered schooling has given them few choices and little experience in democracy. (...) they expect the teacher to tell them what to do. They want to know right away the kind of authority they face and what is expected from them.” (op. cit.: 139, 157)

Se, tal como sugere Vieira (1997a: 9; 1998: 371), a exploração de uma pedagogia para a autonomia ocorre de forma progressiva, pode-se, então, inferir que só a sistematicidade poderá contribuir para o desenvolvimento crescente e sólido do exercício da autonomia, pela criação de condições de facilitação, como a transparência de intenções, a negociação e a colaboração, e pelo papel mediador do professor na relação dos seus alunos com o saber metaprocessual⁵, no sentido da adopção de uma postura reflexiva e interventiva no processo de tomada de decisões, e ainda pelo desenvolvimento de capacidades de experimentação, monitoração e auto-direcção.

Vieira (1997a: 11) refere, ainda, que uma pedagogia para a autonomia, que se traduza na dilatação dos aspectos relacionados com os conteúdos da comunicação

⁵ O saber metaprocessual é aquele em que o aluno observa, avalia, reflecte sobre o processo que utiliza para aprender, em que “aprende a aprender”, como por exemplo em exercícios de identificação de problemas de aprendizagem, de reflexão sobre a aprendizagem, de identificação de estratégias de aprendizagem, de auto e hetero-avaliação (Almeida ; Araújo e Sá, 2004:121).

pedagógica e a competência de aprendizagem⁶ dos alunos envolverá a inserção, nesse alargamento, dos conteúdos relativos quer aos objectivos e estratégias de aprendizagem, quer aos próprios parâmetros de avaliação.

Apesar do ensino das línguas ter vindo a ser dominado pela abordagem comunicativa, que assenta na valoração dos processos comunicativos e dos contextos, a pedagogia para a autonomia vai mais longe ao integrar o conhecimento prévio do aluno, especialmente o conhecimento da língua materna, ao valorizar a dimensão reflexiva da aprendizagem, ou seja, os processos metalinguísticos e metaprocessuais, ao assumir uma concepção ampliada de autenticidade, que inclui os critérios usados pelos intervenientes no contexto pedagógico e a autenticidade da comunicação na sala de aula. (Vieira, 1997b: 62; Alarcão, 1992: 12-15).

Vieira (1997b) identifica, seis condições facilitadoras para a implementação da autonomia em contexto de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras: a *integração* do desenvolvimento da competência de aprendizagem com o desenvolvimento da competência comunicativa; a *transparência*, que implica tornar pressupostos, objectivos e procedimentos explícitos para os alunos; as *actividades especializadas*, que visam promover o desenvolvimento da autonomia epistemológica e situacional do aluno; a *negociação* de conteúdos e papéis para desenvolver as competências de gestão das tarefas e restituir o poder discursivo dos alunos; a *colaboração* entre alunos; a *progressão gradual da/para a autonomia* (op.cit.: 63). Promover a autonomia supõe o envolvimento activo do professor no sentido de encorajar e ajudar o aluno a orientar a sua aprendizagem de maneira a atingir os seus objectivos.

Assim, no âmbito do ensino e aprendizagem das línguas, advoga-se a identificação, pela observação, de estratégias usadas pelos alunos na sua própria aprendizagem e a promoção da sua capacidade estratégica pelo treino sistemático. A concepção da aprendizagem das línguas estrangeiras como construção social envolve a criação de contextos que permitam aos alunos dialogar, clarificar pensamentos, reflectir, praticar e responsabilizar-se pela própria aprendizagem. Por outro lado, implica conferir a centralidade ao conceito de cooperação ou colaboração entre membros de um grupo, onde se inclui o professor, como mediador do processo educativo (Almeida & Araújo e Sá, 2004: 119).

⁶ No QECR (2001: 33), a competência de aprendizagem é concebida como “saber como ou estar disposto a conhecer o outro”. Num sentido mais lato, ela é definida como a “capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário” (op.cit: 154).

Dewey (1993: 15) acusa a educação tradicional de tornar o aluno incapaz de cooperar activamente na construção de projectos intelectuais, lembrando que o próprio conceito de projecto implica que seja o aluno o seu impulsionador. Por sua vez, Arfwedson (1993: 20) salienta que, no contexto do trabalho cooperativo, os alunos assumem funções tradicionalmente da responsabilidade do docente, como a delimitação da matéria, a escolha de textos e a selecção de métodos de trabalho. Além disso, a planificação e a divisão do trabalho do grupo alterna-se com “o tratamento de sentimentos individuais da própria situação, dos colegas e da própria problemática ‘social’ colectiva” (ibidem), já que as relações pessoais são ampliadas e as atitudes, juízos de valor e traços de personalidade entram no processo de trabalho colaborativo.

Deste modo, em termos de definição do papel do aluno e do professor no desenvolvimento de uma metodologia⁷ investigativa, pode-se concluir que, enquanto o primeiro se assume como protagonista da aprendizagem, o segundo adopta o papel de coordenador e facilitador da aprendizagem. Perfilhando destes princípios, Underhill (1999: 140) afirma:

“Facilitation is a rigorous practice since more is at stake. It pays attention to a broader spectrum of human moves than does either Lecturing or Teaching. The move from Lecturer to Teacher to Facilitator is characterised by a progressive reduction in the psychological distance between teacher and student, and by an attempt to take more account of the learner’s agenda, even to be guided by it. Control becomes more decentralised, democratic, even autonomous, and what the Facilitator saves on controlling is spent fostering communication, curiosity, insight and relationship in the group.”

Cabe ao professor favorecer a alteração de papéis, consciencializando os alunos para os vários factores que intervêm no processo de ensino e aprendizagem, envolvendo-os nas decisões sobre a definição dos seus objectivos de aprendizagem, na selecção de actividades e de materiais didácticos e ainda na avaliação dos resultados da aprendizagem. No entender de Dam (1995: 2-5), ao actuar deste modo cria-se um importante “círculo virtuoso”: “Awareness of HOW to learn facilitates and influences WHAT is being learned and gives an improved insight into HOW to learn.” Esta autora propõe uma mudança no papel do professor enfatizando os seguintes aspectos:

“Rather than direct a pre-determined and teacher-decided sequence, the teacher will:

- *focus on learning rather than teaching;
- *be engaged in the learner’s learning process;
- *be open to learner’s ideas and suggestions;
- *support learner’s initiatives;
- *initiate or encourage further activities;

⁷ Garcia & Garcia (1997: 19) distinguem entre investigação como princípio didáctico básico, que permite dar sentido e organizar a actividade educativa, a investigação como metodologia derivada desse princípio e a investigação como recurso didáctico pontual.

- *observe and analyse learning behaviour for later evaluation with learners;
- *map out working methods and ways of evaluating progress in collaboration with the learners
- *be a consultant as well as a participant and a co-learner in the learning process.”

Nesta linha de pensamento e de acordo com uma visão de pedagogia orientada para a autonomia, Little (2000: 19) defende que “engagement begins when learners can relate what they are learning to themselves and their interests”, advogando uma relação estreita entre aprendizagem e uso da língua estrangeira:

“(…) the teacher’s first duty is to engage students in the business of learning and using the target language; in other words, the teacher must find a way of persuading students to ‘dive in’, not just as so many individuals, but collectively, as a learning community. Because of the way in which language learning and language use interact, the students must discover reasons for learning and using their target language, here and now, in the classroom.” (ibidem)

Coterall (cit. por Hood, 2000: 39) advoga que se devem criar momentos de intersubjectividade através da partilha e discussão, no sentido de contribuir para diluir a subjectividade de cada uma das partes envolvidas e dos respectivos papéis esperados, quando salienta que: “ (...) learners and teachers can hope to construct a shared understanding of the language learning process and the part they play in it. This awareness is an essential foundation of learner autonomy”. Por outro lado, o papel que o professor adopta vai depender daquilo que se pretende que o aluno atinja. Daí que Harmer (2001: 63) postule o seguinte: “ (...) we need to be able to switch between the various roles (...), judging when it is appropriate to use one or other of them. And then, when we have made that decision, however consciously or subconsciously it is done, we need to be aware of how we carry out that role and how we perform.”

Vieira (2001: 97, 100), no âmbito da sua investigação sobre “condições de desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia”, faz a articulação entre uma prática reflexiva e uma pedagogia centrada nos alunos, propondo um instrumento que “pressupõe a intenção de desenvolver a competência de aprendizagem dos alunos (...) e facilitar a re-orientação das práticas” no que diz respeito aos papéis do professor, como se ilustra no quadro 1.2., através de um excerto do referido instrumento.

Ao longo da experiência pedagógica de leitura extensiva *online* desenvolvida e apresentada neste trabalho, teve-se em mente a redefinição dos papéis tradicionalmente assumidos em sala de aula. Pretendia-se que o papel principal fosse assumido pelos alunos da turma-alvo.

TEACHER ROLES TOWARDS LEARNER SELF-DIRECTION

The following questions may help teachers become more aware of their readiness and roles in developing pedagogy for autonomy. Although the ideal answer to the question is YES, no teacher is an ideal teacher. In this sense, the checklist should be understood as a self-development instrument rather than an assessment tool. You may select or add questions which are more appropriate/ relevant in your professional situation.

AM I WILLING TO...? AM I ABLE TO...?

- Understand what is involved in language education and its role in school curricula
- Understand the theory and practice of a pedagogy for autonomy (assumptions and principles; methodological approaches; research studies)
- See teaching as an inquiry-oriented, exploratory profession as situations are often unique, uncertain and problematic
- Challenge routines, conventions and traditions (be subversive if necessary)
- Share my personal theories and practices with peers
- Encourage the learners to be critical towards social and educational values and practices, and involve them in finding common solutions which seem appropriate (though not necessarily ideal)
- Share responsibilities and decisions with the learners
- Share my pedagogical beliefs with the learners
- Accept the fact the learners may not share my own expectations, opinions or beliefs, and that it is not always easy or even desirable to reach a single conclusion or point of view
- Articulate the personal dimensions of learning (individual expectations, needs and interests) with the social/ interactive nature of the classroom culture
- Foster interaction where everyone has the right to speak and to contribute towards the construction of meanings
- Collect learner data so as to understand learning processes and their evolution (e.g. through observation, questionnaires, diaries, interviews, checklists, etc.)
- Analyse learner data to find relevant cues to improve teaching and learning
- Find ways to take learning competence into account when assessing the learners (e.g. Through self-assessment)

Quadro 1.2. Papéis do professor visando a auto-direcção dos alunos (Vieira, 2001)

Neste sentido, a professora investigadora assumia uma maior liderança na construção de materiais didácticos e no papel de facilitadora da autonomia, e informante, quando se referia à explicitação das tarefas que os alunos passariam a executar e respectivos objectivos de leitura. O restante tempo da aula seria totalmente gerido autonomamente pelos alunos, facto que os faria assumir um papel de negociadores, iniciadores e condutores dos actos de leitura, e principais actores nos processos de tomada de decisão, desempenhando aí a professora o papel de consultora e observadora. Em determinados momentos da experiência, promoveu-se a auto-avaliação das aprendizagens, no sentido de encorajar uma postura auto-reguladora, essencial ao desenvolvimento da autonomia.

1.1.5. A auto-avaliação no contexto da auto-regulação processual

“Essentially autonomy is a capacity – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts... Because we are social beings our interdependence is always balanced by dependence; our essential condition is one of interdependence ... For most of us, important learning experiences are likely to be remembered at least partly in terms of our relationship either with one or more other learners or with a teacher.” (Little, 2000: 45)

Na experiência pedagógica desenvolvida pretendeu-se favorecer o desenvolvimento da *motivação intrínseca* pelo recurso à auto-regulação processual, no sentido de promoção da autonomia dos alunos, fornecendo-lhes algumas coordenadas que lhes permitissem monitorizar o seu desempenho nas tarefas. Jiménez Raya, Lamb e Vieira (2007: 34) defendem que “A self-regulated learner typically sets goals, uses learning strategies, monitors progress, and adapts his/her approach to accomplish learning goals alone or in cooperation with others.” De acordo com a literatura sobre metacognição, importa esclarecer a diferença entre conhecimento metacognitivo e estratégias metacognitivas. Jiménez Raya, Lamb e Veira (2007: 35) definem o primeiro como conhecimento adquirido sobre a aprendizagem e as segundas como competências por intermédio das quais os alunos gerem, dirigem, regulam e guiam a sua aprendizagem.

O diálogo em que o professor e os alunos se envolvem através de processos de auto-avaliação de estratégias e de identificação de dificuldades transforma os alunos em agentes activos do seu processo de aprendizagem. A partir da maturidade cognitiva que os alunos do ensino secundário supostamente já atingiram, pretende-se desenvolver a sua capacidade de reflexão sobre o processo de aprendizagem, bem como o conhecimento individual das suas capacidades e dificuldades intelectuais na aprendizagem da língua estrangeira. Almeja-se favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, assim como potenciar a sua transformação em alunos inspirados, trabalhadores qualificados e cidadãos activos e responsáveis.

Apesar das múltiplas reformas levadas a cabo no sistema educativo ao longo dos anos, muitas práticas continuam ensombradas pelo fantasma da *avaliação-medida*, termo utilizado por Alves (2004: 58-59) o que significa que “as práticas não se alteram por decreto”. Uma pedagogia para a autonomia, requer, contudo a adopção de práticas de avaliação que se afastem da orientação estritamente sumativa e técnica e valorizem a dimensão formativa do processo de avaliação. Neste sentido, Vieira (1993a: 33)

relativamente ao grau de transparência e clareza implícitos em processos de avaliação, refere que “a explicitação de procedimentos de avaliação (...) constitui, por si só, um factor de abertura e clarificação de uma função (...)”. As regras do “jogo educativo” não devem ser fixas, mas devem sim potenciar espaços para o controlo flexível, determinando o grau de participação dos alunos (Jiménez Raya, Lamb e Veira, 2007: 33).

A experiência pedagógica desenvolvida pressupõe a necessidade de promover estratégias conducentes ao desenvolvimento de competências de auto-regulação pela auto-avaliação do processo de leitura. Quando desenvolvida numa atmosfera de confiança e respeito pelas vozes dos alunos, a auto-avaliação surge como uma forma genuína de comunicação entre os intervenientes. Por outro lado, e como afirma Sinclair (1991: 5), “(...) successful language learners are consciously aware of their own strengths and weaknesses and (...) this awareness enables them to plan and manage their learning more effectively”. A referida atmosfera de sala de aula pressupõe uma concepção de aprendizagem como um processo experiencial, em que só é possível aos alunos construir conhecimento após o desenvolvimento de competências de reflexividade sobre as experiências efectuadas. Para tal, não pode ser apenas o professor a reflectir, ou seja, a avaliar, mas também os alunos como intervenientes pró-activos, que tomam iniciativa neste processo. Pretende-se que obtenham sucesso na língua estrangeira ao realizarem aprendizagens efectivas que incluam o desenvolvimento consciente de competências de avaliação do desempenho, promovendo deste modo a capacidade de monitorar os progressos efectuados, o envolvimento e a responsabilidade pela sua aprendizagem.

Partindo do princípio de que as aprendizagens dos alunos podem ser variadas e não se processam do mesmo modo, destacam-se pela sua relevância as experiências de aprendizagem que enfatizam as experiências subjectivas dos alunos, bem como as suas atitudes e sentimentos relativamente à aprendizagem. Almeida & Araújo e Sá (2004: 119) defendem que “a experiência contribui muito para a aprendizagem dos alunos e que, se esta for acompanhada por uma análise e reflexão sistemáticas, os resultados melhoram substancialmente”. De facto, a sistematicidade aliada ao factor tempo são de grande relevância para o processo de responsabilização dos alunos em questões de auto-avaliação. Esta avaliação assume, assim, um papel fundamental ao dar informações sistemáticas sobre as competências adquiridas, ou não, pelos alunos. O saber avaliar os colegas, e a si próprio, permitirá também que cada aluno se aperceba que:

“... está a progredir satisfatoriamente; diagnosticar áreas-problema e identificar causas e formas de remediação; identificar estratégias e estilos de aprendizagem preferidos; experimentar novas estratégias; aumentar o seu grau de consciencialização do seu papel no processo de ensino/aprendizagem; responsabilizar-se pela sua aprendizagem e sentir-se motivado para aprender (a aprender) a língua.” (Vieira & Moreira, 1993: 37)

A relação entre autonomia e métodos específicos para a sua implementação conduz à discussão do papel da avaliação, mais especificamente da auto-avaliação na promoção do *aprender a aprender*, se pensarmos que a construção da consciência de ser aluno se faz em consonância com critérios controlados e negociados pelos aprendentes. Os alunos devem saber situar-se em relação ao conjunto de conhecimentos ou círculo de competências requeridos, de forma a desmistificarem processos de avaliação (Breen & Mann, 1997: 139). A afirmação confiante do aluno através do domínio dos próprios progressos transforma o processo de avaliação num elemento essencial de activação da aprendizagem e construção da identidade pessoal: “It appears, therefore, that any pedagogy for autonomy has to critically address formal and informal assessment and evaluative processes operating within the classroom and, by implication, in the educational system wherein that classroom is located” (ibidem).

O Quadro Europeu Comum de Referência (Conselho da Europa 2001: 254, 255), ao fazer o contraponto entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa, refere que esta é, muitas vezes, “uma avaliação de resultados de acordo com uma norma ou meta estabelecida” e define a primeira como um “processo contínuo de recolha de informações sobre o âmbito da aprendizagem, sobre os seus *pontos fortes e fracos*, que deve reflectir-se no planeamento das aulas feito pelo professor.” Enfatiza, ainda, a sua função facilitadora da melhoria dos resultados, mas apenas passível de funcionar se o aluno estiver em posição de *se dar conta*, de *receber*, de *interpretar*, e de *integrar* a informação: “Tal implica uma auto-orientação, que deve ser treinada, e um controlo sobre a sua própria aprendizagem, através de desenvolvimento de modos de actuação perante o *feedback*” (ibidem). Neste tipo de abordagem, o aluno é responsável pela sua própria aprendizagem e pela monitorização da mesma, num processo de crescente autonomização. Entendendo-se a autonomia, de uma forma global, como a capacidade de decidir informadamente sobre a sua aprendizagem, atribui-se particular importância ao grau de consciência metacognitiva desenvolvida. Segundo Fernandes (2005: 68), numa avaliação para as aprendizagens, um dos papéis do professor é contribuir para o desenvolvimento de competências metacognitivas dos alunos, das suas competências de auto-avaliação e também de auto-controlo.

“A avaliação está hoje no cerne do questionamento do processo educativo, constituindo uma das suas dimensões fundamentais, sendo objecto significativo do debate que sobre ele se vem desenvolvendo. A sua importância na regulação do sistema de ensino e na vida pessoal de cada um de nós leva muitas vezes a esquecer o que na verdade está em jogo e que é a coerência e adequação dos processos de ensino e de aprendizagem.” (IIE, sd: Nota de Apresentação)

No que diz respeito ao papel da metacognição ela surge como uma das teorias subjacentes ao modo como ensinamos e como os alunos aprendem a LE. A psicologia cognitiva educacional contemporânea sugere a adopção de metodologias que, de um modo sistemático e directo, privilegiem o desenvolvimento de estratégias metacognitivas, estruturantes dos vários saberes curriculares. A metacognição é definida como o conhecimento que o sujeito dispõe relativamente aos seus próprios processos cognitivos e os produtos cognitivos desses processos. Vygotsky (1978) foi um dos teóricos pioneiros do âmbito da psicologia cognitiva a postular a relação directa entre a consciência dos próprios processos cognitivos e a capacidade de os controlar. Para Brown (1987), a metacognição está associada, por um lado, ao conhecimento sobre os próprios recursos cognitivos ou sobre as estratégias mais apropriadas (conhecimento do conhecimento) e, por outro, à regulação do conhecimento. Este processo envolve a utilização de mecanismos auto-reguladores durante a realização de uma tarefa, que incluem: a planificação, a verificação, a monitorização, a revisão e a avaliação das realizações cognitivas. Segundo este autor, o reconhecimento da dificuldade na compreensão de uma tarefa é uma habilidade característica dos bons leitores, que lhes permite avaliar as suas dificuldades e/ou ausências de conhecimento superando-as recorrendo a inferências feitas a partir daquilo que sabem.

Mais recentemente, Kuhn (2000: 71), define metacognição como: “Enhancing (a) metacognitive awareness of what one believes and how one knows and (b) metastrategic control in application of the strategies that process new information”. Num estudo mencionado no mesmo artigo, “The National Reading Panel” (National Institute of Child Health and human development, 2000) chegou às seguintes conclusões relativamente a estratégias metacognitivas:

“There are eight effective or promising strategies: comprehension monitoring, cooperative learning, graphic and semantic organizers, story structure, question answering, question generation, summarization, and multiple strategy use.”

A metacognição em acção ou auto-controlo cognitivo leva os alunos a estar mais conscientes e a avaliar o seu progresso na aprendizagem. No respeitante à aprendizagem de uma LE, o trabalho de diferenciação prende-se com diferentes

estratégias de ensino e aprendizagem. Ao gerar no aluno a experiência e a necessidade metacognitiva, estimula-se o desempenho metacognitivo. Numa situação ideal, os professores têm um papel de mediadores e promovem a auto-regulação no processo de ensino e aprendizagem, estimulando a preparação e monitoração das diversas actividades. Podemos pensar na implementação de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos os conteúdos da aprendizagem para alunos em contextos situacionais diferentes. Entre os procedimentos pedagógico-didáticos, sugerem-se alguns, que devem ser característicos de um processo de desenvolvimento da metacognição nos alunos, sistematizados no Quadro 1.3. .

- Explicitação das estratégias e regras para a realização das tarefas, antes das actividades de aprendizagem;
- Estimulação dos alunos no sentido da partilha dos seus processos, percepções sobre os próprios comportamentos cognitivos durante a execução das tarefas, e progressos;
- Condução dos alunos na explicitação e na avaliação os processos depois da realização das tarefas;
- Desenvolvimento de experiências de processos cognitivos, relativos a várias disciplinas do currículo e à vida quotidiana, estimulando a avaliação da sua adequação e eficácia;
- Utilização de materiais e questões que estimulem a reflexão;
- Encorajamento dos alunos na exploração das consequências das suas opções e tomada de decisões.

Quadro 1.3. Procedimentos pedagógico-didáticos para o desenvolvimento da metacognição (Meleiro, 2006)

Autores como Grangeat (1999: 153) e Salema (1997: 61) sugerem que este conjunto de procedimentos pedagógicos, na aula de LE, concretamente do Inglês, potencia o sucesso das aprendizagens escolares. Acredita-se que o aluno desenvolve as competências essenciais à aquisição da metacognição quando: adquire os conhecimentos sobre a eficácia e o âmbito da aplicação de uma estratégia; enriquece o seu conhecimento estratégico através da aquisição de outras estratégias; faz a aprendizagem das relações entre estratégias, na base da identificação das suas semelhanças e diferenças; aprende a atribuir o sucesso ou o insucesso dos resultados das aprendizagens ao esforço despendido na aplicação da estratégia, e consequentemente, vai compreendendo a possibilidade de aumentar o seu desenvolvimento mental; adquire competências, como a selecção de estratégias, a sua monitorização e a criação de componentes essenciais das estratégias que não foram explicitamente ensinadas.

1.2. Leitura na aula de língua estrangeira e o uso das tecnologias de informação e de comunicação

1.2.1. Natureza, propósitos e processos de leitura

“O verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo “amar”... o verbo “sonhar” ... É evidente que se pode sempre tentar. Vejamos: “Ama-me!” “Sonha!” “Lê!” “Lê, já te disse, ordeno-te que leias!”

- Vai para o teu quarto e lê!

Resultado?

Nada.” (Pennac: 1992:11)

A forma como se processa o período de iniciação à leitura é extraordinariamente relevante na vida da criança, com repercussões na vida adulta. Para que este processo dê frutos e para que o aluno embarque numa jornada de leitura, agradável e proveitosa, ao longo da sua vida, é necessário criar uma atmosfera motivacional de envolvimento afectivo que sirva de pano de fundo ao seu contacto com a leitura.

A definição de leitura é frequentemente problemática, nomeadamente porque a leitura não é um processo simples e linear de fácil definição. Grabe e Stoller (2002: 9), numa possível definição de leitura, afirmam: “Reading is the ability to draw meaning from the printed page and interpret this information appropriately”. No entanto, esta definição pode estar incompleta, quando se reconhece a leitura como um processo cognitivo, que acontece em função de factores situacionais diversos e em que a capacidade de extrair e de interpretar significados de um texto depende, desde logo, da proficiência linguística do leitor.

Quando se fala de leitura, é necessário distinguir alguns conceitos importantes como capacidade de leitura, objectivos de leitura, actividades de leitura e desempenho de leitura. O grau de sucesso da actividade de leitura traduz-se no desempenho. A actividade consiste no conjunto de acontecimentos que se passam no cérebro e no sistema cognitivo que o cérebro suporta, bem como nos órgãos sensoriais e motores. A capacidade surge como o conjunto de recursos mentais que mobilizamos ao ler. São objectivos a compreensão do texto escrito e/ou a fruição de uma impressão estética. Parece então poder afirmar-se que “a leitura não atinge o seu objectivo sem compreensão, no entanto, os processos específicos da leitura não são os processos de compreensão, mas aqueles que levam à compreensão” (Morais, 1997: 112). Por outro lado, são diversificados os modos como cada leitor se envolve no acto de ler e os ganhos que daí pode retirar:

“The reading process can involve a learner in quietly and thoughtfully activating a whole understanding of vocabulary, syntax and grammar as well as world knowledge, and utilising more general metacognitive skills. It may be seen as a solitary activity, (although this is not at all necessarily always the case), and therefore might be more acceptable as a pathway towards greater self-direction. If a range both of texts and tasks is made available in a differentiated programme, a learner can make an individualised choice of content and have active control over the scale of progression in linguistic difficulty. The learner might also find in reading a convenient vehicle to practise self-evaluation.” (Hood, 2000: 40)

Tendo em consideração que cada leitor é único e que transporta consigo um conjunto de experiências e conhecimentos prévios ao acto de ler, abordando a actividade de leitura com as suas estruturas afectivas e cognitivas, a natureza da leitura prende-se com a interacção que existe entre leitor e texto num processo de leitura que se torna especialmente importante.

No entender de Dochy (cit. por Brink e Moreira, 2004: 84), o conhecimento prévio caracteriza-se por:

“The whole of a person’s actual knowledge: that is available before a certain learning task; that is structured in schemata; that is declarative and procedural; that is partly explicit and partly tacit; which contains content knowledge and metacognitive knowledge; which is dynamic in nature and part of the prior knowledge base, being the total collection of his prior knowledge.”

A investigação nesta área reconhece o facto de o conhecimento do leitor influenciar tanto o processo de leitura como o seu produto, sendo tarefa do leitor a atribuição de sentidos ao texto, baseando-se nos seus próprios conhecimentos. A leitura afigura-se assim como um processo de construção de sentidos, onde se reconhece o papel desempenhado pelas estruturas dos conhecimentos anteriores do sujeito no processamento da nova informação.

Segundo Vieira e Moreira (1994: 117) a autenticidade do acto de ler é resultante de “um maior envolvimento pessoal do aluno-leitor no acto interpretativo (...) [e] um posicionamento crítico do aluno-leitor face à tarefa de ler cria condições para a descoberta e monitoração das suas estratégias de leitura e do modo como evoluem”. Assim, estas autoras salientam que a avaliação da dimensão estratégica da leitura permite a identificação e resolução de problemas de compreensão, assumindo-se a leitura “*como actividade com objectos, objectivos e processos próprios*” (ibidem). No processo de leitura, os objectivos afectivos prendem-se com a auto-confiança e a motivação no desenvolvimento do interesse pela leitura, e os objectivos metacognitivos relacionam-se com o auto-conhecimento e a consciencialização da tarefa e das estratégias de leitura, tudo isto contribuindo para o desenvolvimento de uma função auto-reguladora nos alunos. Defendem ainda que deve ser dado aos alunos um papel de

maior intervenção, em que se posicionem como participantes activos e não meramente como objectos, através do desenvolvimento de estratégias pessoais de resolução de eventuais problemas de leitura, contribuindo para que a tarefa de auto-regulação seja o resultado de um “processo interactivo de *negociação*, facilitador da explicitação e compreensão de intenções”, onde “o professor assume uma função reguladora interpessoal, com o fim último de desenvolver uma função auto-reguladora nos seus alunos” (ibidem). Nesta linha de pensamento, são sugeridas actividades que possibilitem o desenvolvimento de planos estratégicos de leitura, a auto-gestão da selecção textual e, ainda, a organização de tarefas e regulação da compreensão.

Se, por um lado, se constata que a competência de leitura tem um carácter dinâmico e evolutivo, também se verifica que a capacidade interpretativa do leitor sofre variações em função dos contextos situacionais, sob a influência de factores como o conhecimento prévio e a motivação. Tendo em mente a noção de “bom leitor”, as referidas autoras transcrevem uma definição de leitura que, segundo as mesmas, “se enquadra numa perspectiva interactiva da leitura como *prática comunicativa* resultante da *interacção leitor-texto-contexto*” e que denota a natureza colaborativa do processo de ensinar e aprender a leitura:

“Compreensão da leitura – processo interactivo e pessoal de construção do significado do texto que se desenvolve através da formação e da testagem de hipóteses de interpretação do mesmo, e no qual estão implicados o leitor, o texto e o contexto. Assim, a compreensão surge como um resultado de uma interacção (1) das características cognitivas do leitor, nomeadamente, as suas ideias e experiências anteriores, o domínio que possui da língua, o seu conhecimento prévio do assunto do texto, assim como o seu objectivo e o repertório de estratégias de aprendizagem, incluindo estratégias metacognitivas, que conhece e sabe como, quando e onde utilizar; (2) das características do texto, isto é, o seu conteúdo, os conceitos que introduz, o seu formato gráfico, a organização das ideias e o objectivo do autor; (3) do contexto em que o texto é dado, o qual inclui não apenas as características socioculturais do leitor, mas também a tarefa específica de leitura.” (Gaspar, cit. por Vieira e Moreira, 1994: 110)

Relativamente às finalidades da leitura, as autoras supra citadas referem que é necessário, ao “*didactizar* a leitura”, ter em consideração “as consequências naturais da sua recontextualização com fins instrucionais”, já que “a avaliação da leitura nos moldes tradicionais tende a reflectir uma visão estática, limitada e até errónea, do acto de ler”, radicada em rotinas escolares onde os tipos de texto e de tarefas avaliativas propostas pelos professores podem transmitir aos alunos uma imagem distorcida do processo de leitura. Neste sentido, defendem uma mudança que implica “um alargamento do *objecto* da avaliação” que traduza “a natureza complexa e multifacetada do processo de leitura, nas dimensões cognitiva, metacognitiva e afectiva”, articulando

os princípios da autenticidade e da negociação e levando à promoção de aprendizagens significativas (ibidem).

Foi nesta perspectiva que ao longo da experiência pedagógica desenvolvida foi utilizado um instrumento de auto-regulação processual com o propósito de favorecer uma consciencialização crescente das várias componentes - cognitiva, metacognitiva e afectiva – do processo de leitura. Pretende-se que o aluno obtenha uma imagem dinâmica do seu processo individual de leitura, através da confrontação sistemática entre o que faz e o que pode ou deve fazer. O instrumento destina-se a ser usado pelos alunos para monitorar o seu desempenho na leitura e para desenvolver competências de auto-regulação da aprendizagem, no âmbito do aprender a aprender, funcionando como guia de aprendizagem e de desempenho pessoal, com fins de avaliação formativa. Na opinião de Vieira e Moreira (1994: 125), a sistematicidade do uso deste tipo de instrumentos “optimiza as vantagens que apresentam: na consciencialização crescente do aluno face ao seu processo de leitura, na negociação da avaliação do desempenho com o professor e na verificação das dificuldades e do progresso obtido”. Segundo as referidas autoras, esta metodologia “facilita o desenvolvimento progressivo de capacidades de *descrição e interpretação do (s) modo(s) de (aprender a) ler*, facilitando a *planificação, regulação e avaliação* desse processo, num sentido *formativo autonomizante*” (op. cit.: 122).

“Aprender a aprender” a ler passa pelo desenvolvimento de competências como questionar, pesquisar, seleccionar criticamente e organizar a informação, auto-regular estratégias de leitura. O papel do professor será gerir a diversidade de competências da turma e apoiar o desenvolvimento individualizado de competências. No âmbito da diferenciação pedagógica, Perrenoud (1997: cit. por Peixoto, 2008: 16) afirma que diferenciar é “romper com a pedagogia magistral – a mesma lição para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didácticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável.” cremos que a promoção da auto-regulação da leitura favorece este propósito, possibilitando a cada aluno aprender em função das suas potencialidades.

1.2.2. Leitura extensiva em língua estrangeira

“Thus, reading is meaningful for adolescents when they can apply literacy processes for pleasure and personal growth, for better understanding of and influencing their world, for expanding comprehension of content textbooks and other school-related reading materials, and for using

information and communication technologies in the process of learning.” (Brozo e Simpson: 2003, 5)

Vencida a barreira da iniciação à leitura em LE, é fundamental investir e trabalhar o desenvolvimento da fluência na leitura, nomeadamente através de actividades de leitura extensiva. Koda e Lundberg (cit. por Grabe e Stoller, 2002:47) referem que a maior parte dos leitores de L2 não são expostos à leitura em L2 o tempo suficiente para se tornarem fluentes. Quando é solicitado aos alunos de L2 que leiam textos com um elevado grau de dificuldade, eles vão-se apoiar nos recursos transferidos da leitura em L1 para tentar compreender o texto em L2. Os alunos podem reflectir sobre as suas experiências anteriores de práticas de leitura em ambas as línguas em função dos propósitos da leitura a efectuar em L2. Uma vez adquirida a capacidade de leitura na L1, essa capacidade fica disponível na L2. Segundo Segalowitz, Poulson e Komoda (cit. por Alderson, 2000: 54) a interacção inevitável entre as duas línguas na leitura em L2 influencia o reconhecimento das palavras, o ritmo de leitura, a organização do léxico, a velocidade de processamento sintáctico, as estratégias de compreensão, as experiências no desempenho de tarefas, as expectativas de sucesso ou de fracasso e as motivações para a leitura. Daí que o modo como o professor introduz o texto a ser lido extensivamente seja de extrema importância. Cabe-lhe o papel de motivar os alunos e despertar neles o interesse para essa aprendizagem.

Ler extensivamente ajuda os alunos de LE a tornarem-se melhores leitores e a melhorarem outros aspectos da sua competência linguística. Alderson (op. cit.: 339) refere que a compreensão é “a complex set of interacting processes as the reader tries to make sense of the text”. Através da prática da leitura extensiva potencia-se o acesso dos alunos a uma fonte valiosa de linguagem autêntica, favorece-se o aumento de vocabulário contextualizado e abrem-se novos horizontes culturais. Contudo, o nível de exigência linguística que a leitura extensiva em Inglês implica funciona muitas vezes como uma barreira difícil de ultrapassar para um elevado número de alunos. Para além disso, a maior parte dos alunos não estão acostumados ao grau de autonomia que um processo de leitura extensiva envolve. São frequentemente habituados a rotinas de tentativas de decifração de textos curtos, aborrecidos e muitas vezes difíceis, que, para muitos, é sinónimo de angústia e sofrimento na leitura e constante dependência do dicionário ou do professor para a sua compreensão. Por esta razão, torna-se muitas vezes difícil para estes alunos perceberem a contribuição valiosa deste tipo de leitura

para a sua aprendizagem. Idealmente, os alunos deveriam ler por prazer, com o objectivo primordial de atingir uma compreensão geral e global do material de leitura. Deveriam ser ouvidos na selecção do material de leitura e encorajados a expandir a sua *zona de confiança* na leitura. Neste sentido, Day e Bamford (1998: 121) sugerem que o lema para a leitura extensiva seja “*reading gain without reading pain*”. Estes autores justificam a razão de ser da leitura extensiva enquadrando-a no âmbito do desenvolvimento das capacidades de leitura quando afirmam:

“(...) it has been widely observed that a consequence of traditional, intensive approaches to foreign language reading instruction is that students do not actually read very much. This is a problem. In general terms, reading is no different from other learned human abilities such as driving, cooking, playing golf, or riding a bicycle: the more you do it, the more fluent and skilful you become. Automaticity of ‘bottom-up’ (word recognition) processes upon which comprehension depends is a consequence of practice. (...) No matter how sophisticated the teaching profession’s understanding of and ability to teach the reading process, until students read in quantity, they will become fluent readers. (...) Only by discovering the rewards of reading through actually engaging in it will students become people who both *can* and *do* read.” (Day e Bamford, 1998: s/p.)

Os mesmos autores, no seu livro “*Extensive reading in the second language classroom*” (1998: 7-8), identificaram dez características em programas de leitura extensiva de sucesso, que se apresentam seguidamente no quadro 1.4.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">(1) <i>Students read as much as possible</i>, perhaps in and definitely out of the classroom.(2) <i>A variety of materials on a wide range of topics is available</i> so as to encourage reading for different reasons and in different ways.(3) <i>Students select what they want to read</i> and have the freedom to stop reading material that fails to interest them.(4) <i>The purposes of reading are usually related to pleasure, information and general understanding</i>. These purposes are determined by the nature of the material and the interests of the student.(5) <i>Reading is its own reward</i>. There are few or no follow-up exercises to be completed after reading.(6) <i>Reading materials are well within the linguistic competence of the students</i> in terms of vocabulary and grammar. Dictionaries are rarely used while reading because the constant stopping to look up words makes fluent reading difficult.(7) <i>Reading is individual and silent</i>, at the student's own pace, and, outside class, done when and where the student chooses.(8) <i>Reading speed is usually faster rather than slower</i> as students read books and other material that they find easily understandable.(9) <i>Teachers orient students to the goals of the program, explain the methodology, keep track</i> of what each student reads, and <i>guide</i> students in getting the most out of the program.(10) <i>The teacher is a role model of a reader for students</i> - an active member of the classroom reading community, demonstrating what it means to be a reader and the rewards of being a reader. |
|--|

Quadro 1.4. As características de uma abordagem de Leitura Extensiva (Day e Bamford, 1998)

O programa de Inglês para o ensino secundário (nível de continuação) pressupõe uma abordagem e estudo da interpretação e produção de texto que “desenvolvam uma crescente autonomia no uso das competências linguística, discursiva, estratégica, sociolinguística e sociocultural”. A experiência pedagógica desenvolvida pela autora deste estudo, tentou pôr em prática algumas das características propostas por Day e Bamford, bem como as competências de leitura essenciais propostas pelo programa de Inglês. No referido programa enumeram-se as competências de leitura mais pertinentes, dentro das estratégias de interpretação de texto (Quadro 1.5):

LER		
Preparação	Desenvolvimento	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> -Mobilizar competências prévias -Formular expectativas em relação ao texto 	<ul style="list-style-type: none"> -Confirmar e/ou reformular expectativas -Identificar o tipo e o contexto do enunciado -Identificar e descodificar palavras-chave -Identificar ideias presentes no texto -Antecipar sequencialidade no texto -Reconhecer elementos de coesão e sequência no texto -Interpretar atitude, emoções, ponto de vista e intenções do/a autor/a -Interpretar informação explícita e implícita em diversos tipos de texto -Relacionar o que lê com o seu conhecimento/vivência pessoal -Utilizar informação paratextual, contextual e intertextual na construção de sentido -Seleccionar informação do texto - Reconhecer a dimensão sociolinguística/ cultural do texto e as suas marcas -Identificar marcas do texto escrito que introduzem mudança de estratégia discursiva, de assunto, de argumentação 	<ul style="list-style-type: none"> -Avaliar a sua interacção com o texto e os seus processos de interpretação -Avaliar os seus progressos como leitor integrando a avaliação realizada de modo a melhorar o seu desempenho

Quadro 1.5 Estratégias de interpretação textual (Programa de Inglês para o ensino secundário (nível de continuação), 2003

Nas salas de aula do mundo actual, a disseminação do conhecimento nas diferentes áreas não se processa da mesma forma como aconteceu em décadas anteriores. Os manuais escolares, livros e antologias literárias, apesar de ainda serem utilizados deixaram de ser os marcos basilares de leitura dos alunos do século XXI. O acesso à informação pode ser feito facilmente, hoje em dia, através de uma rica e variada fonte de hipertextos e de formatos multimédia. Assim, se por um lado o manual escolar continua a servir de base para a instrução, ele não pode ser encarado como única fonte de informação. Pelo contrário, a informação passa a ser adquirida a partir de novas e diferentes fontes. Nesta linha de pensamento, Wood, Lapp, Flood e Taylor (2008: 15)

salientam o desafio implícito a tal variedade de fontes quando afirmam: “In today’s technologically advanced world, teachers and students have more sources of information available than ever before. Finding ways to consolidate these sources in a meaningful and manageable way can be challenging.”

Na sociedade tecnologicamente avançada de hoje, é essencial que os alunos desenvolvam capacidades de compreensão do discurso em todas as suas formas. A noção de *texto* tem de ser encarada de forma alargada. Não é possível falar apenas dos livros tradicionais como *texto*. Actualmente, o termo *texto* expandiu-se de tal forma que pode incluir significados tão vastos desde os textos impressos, textos gráficos, arte, música, media digital e visual, escritos técnicos, cultura popular como programas de televisão e vídeos, todas podendo ser encontradas na Internet (*WebPages, blogs, instant messaging, hyperfiction*). A lista é infindável e atravessa os limites dos níveis linguísticos.

A influência das multiliteracias (New London Group, 1996) é, na opinião de diversos autores, característica destes novos tempos:

“Luke and Elkins (1998) refer to this as ‘New Times’, where reading and reading to learn are viewed as multimodal processes that involve the reading of electronic texts and the use of visual, spatial, gestural, and aural representations. Students need to develop skills to coordinate a complex set of literacy tasks, reading strategies, and language and thinking processes to negotiate a world that is becoming more and more reliant on multiple sources of information, referred to as ‘multiliteracies’ (Cope & Kalantzis, 2000; Gee, 2004; New London group, 1996).” Wood, Lapp, Flood e Taylor (2008: 6)

Neste enquadramento temporal e sociocultural, cabe aos professores facilitar o envolvimento dos alunos em diferentes processos e projectos na área de conteúdo da leitura extensiva. Uma vez que a cultura ocidental está embebida nos media, será aconselhável a utilização dos media para motivar e envolver os alunos na leitura. Deste modo, e fazendo uso destes novos recursos, será mais fácil chegar àqueles alunos que seriam difíceis de cativar com textos em moldes mais tradicionais, promovendo-se a diversificação das experiências de leitura dos alunos, indo ao encontro de interesses e estilos cognitivos diferenciados.

A experiência pedagógica levada a cabo pela autora deste estudo, integrou o recurso à hiperficção, nomeadamente da *Webserial* “Crazy World”, e levou à elaboração de instrumentos que funcionaram como guias estratégicos de leitura. Estes instrumentos foram concebidos de modo a incluir múltiplas fontes de leitura alternativas, dentro e fora do *website* proposto. Desta forma, houve a intenção de proporcionar aos alunos uma aprendizagem efectiva e significativa da língua inglesa através da

abordagem da leitura extensiva em suporte informático, bem como o desenvolvimento dos alunos como leitores independentes e estratégicos, que segundo Wood, Lapp, Flood e Taylor serão alunos “who emerge more metacognitively aware of how to gain information from multiple sources of content” (op.cit.: 8).

1.2.3. As tecnologias de informação e comunicação e a hiperficção como suporte da aprendizagem

“Years ago, when computer-assisted education was first pioneered, its backers promised that one day teachers would be superfluous because computers would take our places. It is true that if our job were nothing more than to present information to be learned, computers probably would be the vehicle of choice. Of course, dispensing information is not teachers’ only job. Computers are not learning oriented; they do nothing to provide a learning atmosphere, and they certainly don’t show why or how to learn. People can do all these, and the legend (teacher) does.” (Scheidecker e Freeman , 1999:148)

Ser professor hoje comporta várias vertentes, pelo que não basta apenas “saber”, ter competência científica e pedagógica; é importante também que os professores dominem os recursos de ensino, ferramentas essenciais ao serviço da educação.

Motivar os alunos para a leitura no século XXI é uma tarefa cada vez mais audaciosa, principalmente quando o hábito de ler já quase desapareceu da lista de passatempos de um número muito elevado de alunos. Vivemos num tempo de soluções tecnológicas, electrónicas e até mesmo virtuais, que modificam o mundo e os “mundos” dos nossos jovens num ritmo acelerado, em que tudo parece mais fácil e em que o mais apelativo e divertido leva vantagem em termos de captação da atenção dos jovens. Como afirma Vacca (2008: xi), no prefácio do livro “Guiding Readers Through Text - Strategy Guides for New Times” da autoria de Wood, Lapp, Flood e Taylor “(...) technological advances brought on by the digital forces of the computer have transformed the way we communicate and construct knowledge. We live and learn in ‘new times’”. As tecnologias associadas à utilização do computador dominam todos os sectores da sociedade, exigindo dos cidadãos novos conhecimentos indispensáveis para uma plena integração social.

A competição da escola com estes outros mundos que fazem parte da rotina diária dos nossos alunos, tornar-se-á desigual se a escola não for capaz de integrar a evolução tecnológica nas suas práticas pedagógicas de forma a que, e só assim vale a pena, a tecnologia esteja ao serviço do processo de ensino e aprendizagem gerando

aprendizagens verdadeiramente significativas e preparando os alunos para os desafios da sociedade da informação, caracterizada pela mudança e rápida evolução. Neste sentido, Moderno (1998) salienta a imposição das tecnologias como poderosos meios de comunicação ao interferirem no processo de ensino e aprendizagem, quando afirma:

“O aluno de hoje já não é o mesmo de há alguns anos atrás, vive impregnado no mundo da técnica. Em casa, nos transportes, na agricultura, nos próprios brinquedos, ele encontra a manifestação de uma revolução técnica. (...) Os alunos educam-se não só no ambiente escolar mas graças às suas experiências quotidianas extra-escolares. O educador já não pode ignorar a contribuição dos ‘mass-media’ e dos ‘self-media’ que constituem para os alunos de hoje o que Friedman chamou de ‘escola paralela’, cujo papel de informação é muitas vezes, mais rico e diversificado que o da escola propriamente dita.” (Moderno, 1998:91)

Aliás o conceito de “escola paralela”, tendo sido já introduzido por Louis Porcher (1974), apontava para o desafio que os mass media representavam:

“A escola, neste sentido, modela os alunos e constitui, para todos nós, um molde que nos talha impondo-nos uma forma que ela própria escolheu muito antes de nós o termos feito. Os mass media, pelo menos sob certos aspectos, quebram este molde e obrigam o docente-oleiro a transformar a fórmula que para ele, era única e válida. É justo, então considerar a existência destes meios de comunicação de massa como um desafio lançado ao docente, desafio que este se vê obrigado a aceitar.” (Porcher, 1974:28)

Também MacLuhan, antevendo tempos futuros, destacava o papel do educador na criação de um novo ambiente escolar quando afirmava:

“O educador de amanhã será capaz de se lançar na tarefa apaixonante que é a criação dum novo ambiente escolar. Os estudantes evoluirão aí livremente, mesmo que o espaço que lhes seja concedido seja limitado por um quarto, por um edifício, por um grupo de edifícios ou até (...) ainda mais vasto. A dicotomia tradicional trabalho-lazer desaparecerá em função do empenhamento cada vez maior do estudante.” (MacLuhan, cit. por Porcher, 1974:47)

A única maneira da escola enfrentar e dar resposta a esta constante e rápida evolução é o desenvolvimento nos alunos de competências de “aprender a aprender”, possibilitando a aquisição de conhecimentos, atitudes e capacidades básicas em diferentes áreas, que lhes permitirão a adaptação a novas situações, em vez de um conjunto de conhecimentos estáticos que rapidamente se tornam obsoletos no mundo actual de actualização veloz. Esta realidade exige mudanças profundas da e na escola, para as quais Teodoro chama a atenção do seguinte modo:

“A introdução das tecnologias da informação na educação não pode, portanto ser considerada apenas como uma mudança tecnológica. Não se trata simplesmente de substituir o quadro preto ou o livro pelo ecrã do computador. A introdução das tecnologias da informação na educação pode estar associada à mudança do modo como se aprende, à mudança das formas de interacção entre quem aprende e quem ensina, à mudança do modo como se reflecte sobre a natureza do conhecimento.” (Teodoro, 1992:10)

Referindo-se à utilização das tecnologias de informação e de comunicação na aula de LE (Inglês) e numa tentativa de definir a Internet, Teeler e Gray (2001: 1)

chamam a atenção para o seu imenso potencial, inerente às metáforas a que Internet está normalmente associada:

“We live in the age of the computer, and there are growing demands on almost everyone, including teachers, to become technologically literate. (...) The *Internet* – alias the *Net* – is also known as cyberspace, the information superhighway, the online community, the electronic library and the digital revolution: all a series of creative metaphors trying to define it. It has been hyped as the most significant development in communication tools since the invention of the printing press and then condemned as the end of civilisation as we know it.”

As novas tecnologias oferecem possibilidades inovadoras no âmbito do ensino da língua estrangeira (Inglês) ao potenciar o acesso à Internet e ao Multimédia, integrando as várias linguagens e sistemas simbólicos (texto, imagem, som, vídeo, gráficos, animação) e ao permitir a concepção de actividades didácticas adaptadas a esses recursos educativos. Os documentos multimédia possuem estruturas diversificadas e que podem gerar aprendizagens múltiplas. Tanto podem ter uma estrutura linear como um livro ou um programa de televisão, com um princípio e um fim em que o leitor e/ou espectador tem acesso à informação de uma forma sequenciada, como podem estar organizados em estruturas não lineares com várias entradas e saídas, comparados segundo Gutiérrez (1997: 26) aos “nós de uma rede”. Neste contexto, exige-se do utilizador um papel mais activo e participante, uma vez que este não se limita apenas a ler e a escutar a informação ordenadamente, já que as suas opções definem o percurso a seguir ampliando as suas possibilidades de acção. Para além disso, ao aliar os sistemas de computação e a comunicação multimédia e hipermédia com outras áreas do conhecimento verifica-se, o recurso à transdisciplinaridade. Assim, a multiplicidade de discursos adjacente ao advento das tecnologias da informação e da comunicação estimulou o nascimento de novos paradigmas textuais, criando o risco da info-exclusão:

“A escola deve possibilitar o desenvolvimento de capacidades que levem os alunos a serem mais autónomos e críticos e deve combater as desigualdades. Hoje temos uma nova forma de desigualdade: a info-exclusão. Modificam-se também as formas de ler, com novos suportes para os textos, novas formas de ler.” (Cardório, 2001:15)

O problema da info-exclusão é evidenciado pela importância que as tecnologias da informação têm vindo a adquirir na actualidade, tanto ao nível do trabalho, como do lazer, como ainda do acesso ao conhecimento. A realidade mostra-nos vivências repletas de desigualdades sociais que vêm contrariar as visões mais optimistas de ontem e de hoje dos defensores das tecnologias, já que bastantes regiões do mundo continuam excluídas do acesso às tecnologias da informação. Segundo Moreira (2004: s/p), no caso de Portugal, as estatísticas revelam que apesar de o nosso país se enquadrar numa das áreas económico-políticas de grande expressão tecnológica da União Europeia, é um

dos países onde a taxa de penetração das novas tecnologias digitais é menor, especialmente no que se refere ao número da população online. Defende ainda que:

“Tendo em conta que o significado geral da tecnologia inclui aspectos técnicos, mas também organizativos e culturais, é fácil de concluir que, se é vital para o país a existência de um conjunto de profissionais altamente qualificados e criativos neste domínio, não menos importante é a familiarização de todos os cidadãos com as tecnologias digitais, uma vez que são estes que, ao consolidarem práticas tecnológicas no seu quotidiano, irão construir, a médio e longo prazo, o interesse em novos mercados, novos saberes e novos artefactos tecnológicas”.

A escola tem um papel determinante no combate à info-exclusão ao incluir os grupos sócio-económicos mais desfavorecidos dentro das suas portas. Apesar disso, esta escola que se pretende inclusiva não consegue por si só eliminar o fosso digital que distingue e separa os seus alunos. Quando se trata de uma escola bem equipada tecnologicamente e dinâmica digitalmente, dá-se mais um passo na aproximação de diferentes grupos sócio-económicos, ao contribuir para a consolidação das aprendizagens feitas dentro e fora da escola.

A primeira versão da Internet foi conceptualizada nos anos 60 por Theodor Nelson, considerado o “pai do hipertexto”. Criou o termo *hipertexto* em 1963, que está na base da *World Wide Web* de hoje, passando a designar uma nova concepção de armazenamento de informação. No seu livro “Literary Machines”, publicado em 1981, Nelson escreveu: “By hypertext I mean non-sequential writing - text that branches and allows choices to the reader, best read at an interactive screen. As popularly conceived, this is a series of text chunks connected by links which offer the reader different pathways.”(Nelson, cit. por Ferradas Moi⁸). Em 1992, George P. Landow⁹, um pioneiro no uso do *hipertexto* no ensino superior, escreveu um livro cujo título revela o impacto do *hipertexto* dentro do contexto das novas tecnologias - *Hypertext: the Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Aí afirma que o *hipertexto* não é um construto abstracto e teórico mas sim uma realidade: “Computer hypertext is text composed of blocks of words (or images) linked electronically by multiple paths, chains or trails in an open-ended, perpetually unfinished textuality described by the terms link, node, network, web and path” (cit. por Ferradas Moi, *ibidem*). Snyder (1998: 126) define o hipertexto como “an information medium that exists only online in a computer. (...) Hypertext consequently blurs the boundaries between readers and writers”.

⁸ Retirado do website www.wilstapley.com em 09/06/2006

⁹ George P. Landow é o fundador e actual webmaster do Victorian, Postcolonial, e Cyberspace and Hypertext sites; é Professor de Inglês e de História de Arte na Brown University.

A primeira pessoa a ter a ideia de aplicar o hipertexto à escrita de ficção original foi Michael Joyce. Fascinado pelas possibilidades que o processamento de texto oferecia, em particular pela função de *cut and paste*, ele concebeu uma história virtual que nunca seria lida da mesma maneira duas vezes – o resultado foi *Afternoon, a story*¹⁰. Tinha nascido assim a hiperficção. George Melrod define *hiperficção* como sendo “non-linear interactive electronic literature. Potentially, the next stage of evolution for storytelling, where text is made of light instead of ink, where you help the author shape the story, and where you never read the same novel the same way twice” (Melrod, cit. por Ferradas Moi).

No âmbito da hiperficção, Ferradas Moi termina desta forma o seu artigo intitulado “Hyperfiction: weaving Textual Webs”:

“Hypertext is a challenge: hyperfiction, a temptation to explore. I only hope we will not banish new textual forms from the intellectual field in the name of tradition or learned labels, claiming that books need to be defended from the media in general and from computers in particular, just as I hope we will have the courage to explore, to find our own voice, to follow our own links (which sends me back to Bob Dylan, 1964) ‘for the times are changing’ and unless we take a critical stance (here comes the sad-eyed Lady of Shalott again!) the postmodern curse will fall upon us.”

O conceito de *Hiperficção* conjuga duas noções, a de hipertexto e ficção. A hiperficção é uma ficção em hipertexto, sendo por isso interactiva. Ela é constituída por histórias repletas de bifurcações com várias possibilidades de escolha de sequência narrativa. A leitura desenvolve-se de forma não linear, diferente por essa razão da leitura tradicional, através da selecção de *links*, activados pelo leitor ao escolher o seu percurso individual de leitura, criando a sua própria história. Ao seleccionar esses *links* o leitor é transportado para outros documentos desse agregado de hipertextos. Este tipo de hipertexto cria uma rede de ligações multidireccionais ligando as várias partes de um texto. Isto permite a existência de obras literárias em muitas versões, bem como novas camadas de significado, criadas a partir da reorganização digital que o leitor tem liberdade para fazer. Como afirma Mihajlovic (1998):

“It is the new manner of fiction after the age of the printed book. It is not only a rejection of one technology, in this case that of printing, but also a radical change in the way literary works are created, published, read, and critiqued. Today a literary text need not be exclusively in the form of a printed book. It can be found on a diskette or on a compact disc (CD-ROM), and it can use all the possibilities of the computer medium for altering its form, creating new narratives, and changing its reception.”

¹⁰ *The New York Times* chamou a *afternoon* de Michael Joyce “the granddaddy of hypertext fictions, e *The Toronto Globe and Mail* referiu que “[afternoon] is to the hypertext interactive novel what the Gutenberg bible is to publishing”.

A pedido da autora deste estudo e por sugestão em Maio de 2006 da Professora Doutora Cláudia Ferradas Moi¹¹, a *Web-serial* que serviu de base para a leitura extensiva levada a cabo pelos alunos alvo do estudo está mencionada num dos seus artigos - “Hyper-reading, Hyperwriting. Explorations in non-linear literacy” - nos seguintes termos:

“Teachers and students can visit the British Council’s *LearnEnglish* website at <http://www.learnenglish.org.uk> and find *Crazy World*, the web-serial *Tim Rhys* has created, under ‘poems and stories’. This is perhaps the only example of ‘graded’ hyperfiction produced so far for upper intermediate students of English. It offers creative interactive opportunities for students, who are not only invited to vote on different alternatives but to write to an ‘agony aunt’. Navigating such texts is a new and exciting literary experience in itself and it can help us plan classes where printed science fiction stories can be related intertextually with hypertext, thus contributing to the dialogue between page and screen.”

Tendo a Internet nascido entre o meio militar e académico, a comunicação foi sendo, sobretudo, feita em Inglês. Apesar de alguns investigadores preverem que o domínio da língua inglesa na Net poderá decrescer, neste momento o Inglês continua a ser a língua mais usada. Esta é uma das principais razões pela qual a Internet é considerada uma excelente ferramenta ao serviço do ensino do Inglês. Teeler e Gray (2001: 59) justificam a utilização deste poderoso recurso do seguinte modo:

“All teachers, from the most traditional to the most innovative, can find uses for the Net in their teaching. There is plenty of opportunity for short, quick practice activities as well as full-blown tasks and extensive projects. Though the Internet will not substitute for a good teacher any more than an OHP or a video can, it will immensely enrich your classroom resources and can be used whatever your approach to language teaching”.

Na sua opinião, uma aula com recurso à Internet é uma aula como outra qualquer, excepto na medida em que os alunos usam o computador e a Internet para executarem as tarefas da aula. Afirmam ainda que a sala de aula pode estar equipada com apenas um computador, ou pode estar recheada com equipamento de última tecnologia multimédia. Pode ter uma equipa de profissionais peritos em computadores ou pode ser mantida por um grupo de voluntários. Pode alternar entre ser uma sala de aula ou um centro de recursos ou até mesmo um bar com Internet para toda a escola. Tudo vai depender das condições existentes no local e da abordagem didáctica a adoptar. Este recurso tecnológico permite ainda a diferenciação curricular e pedagógica exigida pela diversidade de ritmos, motivações e níveis de autonomia dos diferentes alunos. O aluno

¹¹ Após a autora deste estudo ter assistido à conferência de Ferradas Moi sobre hiperficção, no congresso da Appi (Associação Portuguesa de Professores de Inglês) de 2006, ficou deveras entusiasmada com a ideia, sobretudo porque a temática lhe pareceu extremamente aliciante e motivadora para os alunos, podendo ser explorada de diversas formas (mais criativas ou menos) mas sempre de forma inovadora e interactiva.

pode interagir e fazer escolhas, descobrindo e assimilando conceitos e resolvendo exercícios que auxiliam o seu desempenho. Paralelamente, poderão ser utilizadas ferramentas de monitorização que registam o progresso da aprendizagem, permitindo que o aluno se auto-avale. Não podemos, no entanto, esquecer que a Internet é recente e por essa razão muitos professores, apesar de estarem conscientes do seu elevado potencial no processo de ensino e aprendizagem, não dominam suficientemente as tecnologias de modo a serem capazes de as integrar nas suas aulas de forma regular e orientada, facultando recursos de aprendizagem aos seus alunos. De acordo com Morrison e Lowther (2002: 60) infelizmente muitos professores “use computers only for drill-and-practice, tutorial, games, and simulations with little or no planning or thought about how or *if* the computer activity will enhance student learning”.

Nesta linha de pensamento, Knapper (1988) salienta algumas vantagens das tecnologias ao serviço da educação, nomeadamente:

“Most forms of computer-based instruction do entail *active learning* in the sense that the student is actively engaged with the task at hand (as opposed to sitting in a lecture, for example). In some cases the level of engagement can be very high (...)”. (op. cit.:99)

“(...) the highly individualistic – indeed virtually private – nature of study at a terminal can be a marked advantage over regular classroom learning. Hence the *embarrassment and loss of status* that can be fears for some students when working with peers can be largely avoided in a situation where students work on their own and proceed at their own pace, and where errors are quietly pointed out by a machine instead of noted by the teacher in front of the whole class.” (op. cit.:104)

A Internet é uma ferramenta fantástica para os professores e alunos, por se tratar de um recurso incrivelmente motivador. Nem sempre é fácil utilizá-la, e muitas vezes levantam-se problemas não antecipados de ordem técnica, mas é um recurso motivador e envolvente tanto para professores como para alunos. O professor pode lá encontrar materiais e ideias para as suas aulas, pode aceder a temáticas e a grupos de interesse, a programas de desenvolvimento profissional. Pode ainda utilizar a Internet como uma ferramenta de comunicação, que permite aos seus alunos interagir com pessoas de todo o mundo em Inglês, e pode também usá-la como base de trabalho com alunos ligados à *Web* durante as aulas. A opinião de Fresh (1999: 71), no seu artigo “Alice in computerland: Using the Internet as a resource for teaching reading” corrobora as afirmações anteriores quando afirma que:

“The Internet is a current, constantly changing, and extremely malleable resource. Unlike textbooks, World Wide Web sites provide reading in the content areas that can keep up with new information on a daily basis. This can complement any area of study. At the same time, the computer can allow children to collaborate during reading. Technology provides opportunities to expand and explore resources that enhance experiences with printed text. While the computer screen can never replace the joy of lap reading or go into the back seat of the car on our summer travels, it can be a wonderful addition to the world of reading.”

Nesta sociedade em constante mutação inserida na era da informação instantânea, em que distâncias geográficas foram encurtadas e relações de todos os níveis foram expandidas pela globalização e com a convergência de suportes informativos, a escola enfrenta desafios renovados. Nesta sociedade, o valor da literacia é indiscutível e nela a leitura tem um papel relevante, defendido por Brozo e Simpson (2003), quando afirmam que os melhores leitores são também melhores alunos nas outras áreas do currículo:

“To be literate means many things. It means using literacy to bring pleasure and expand one’s sense of self. It means using literacy to become a more fully realized and participatory citizen in a democratic society such as ours. It means being able to use reading, writing, speaking and listening to acquire and apply knowledge in content-area classrooms. And increasingly it is coming to mean using multiple literacies, including technological literacy, to access information and create products of new learning.” (Brozo & Simpson, 2003:3)

A propósito das novas literacias, Snyder (1998: 244) problematiza a sua relação com as desigualdades sociais:

“Just what it is to be ‘literate’ in social terms is becoming increasingly complex and elusive. While multimedia and digital technologies are redefining literacy, issues of equity also become more pressing. The new literacies, with their heavy technological emphasis, could well exacerbate existing inequalities in access, currency and power. We know that the links between literacy and power are subtle; they are complicated further by new technologies involving economic and global interests and new technological ‘literacy’ skills. The new literacies need to include the capacity to ‘read’ and ‘write’ the new technologies, and to understand what is entailed in the operation, reception and production of their texts. Lemke (1997) suggests at least four new literacies will be required in the age of the new information technologies: multimedia authoring skills, multimedia critical analysis, cyberspace exploration strategies and cyberspace navigation skills.”

Neste cenário, é indispensável que a escola assuma um protagonismo que está ainda longe de desempenhar, nomeadamente no sentido de promover uma educação mais justa e democrática, e mais direccionada à formação ao longo da vida. O recurso às tecnologias de informação e de comunicação ao serviço deste propósito constitui, sem dúvida, uma estratégia a desenvolver de forma mais intencional e sistemática. Este pressuposto orientou a realização do presente estudo no âmbito da leitura extensiva em Inglês, para o qual voltamos agora a nossa atenção.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO

“Before carrying out a classroom research study, a researcher needs three things: a question or set of questions that defines the purpose of the study, a conceptual framework that guides the collection and interpretation of evidence, and a plan for collecting the evidence needed to address the question or questions being asked. Decisions that the researcher makes relative to each of these ‘needs’ are informed by the paradigm or research program within which the researcher is operating and, once made, may reflect an explicit or implicit choice of mode of enquiry. These decisions, then, frame the nature of the approach to research used to conduct the study. As a consequence, all these decisions contribute to the overall research design.”

(Anderson e Burns, cit. por Vieira, 1998:143)

O objectivo deste capítulo é a apresentação da metodologia de intervenção e investigação desenvolvida no estudo, o qual envolveu uma experiência pedagógica no ano lectivo de 2006/2007 com uma turma do 11º ano de escolaridade, na disciplina de Inglês (Continuação). O estudo enquadra-se num paradigma interpretativo ou naturalista, evidenciando o recurso a duas metodologias em constante articulação: a metodologia de intervenção didáctica e a metodologia de investigação.

O capítulo está estruturado em quatro secções:

2.1. Plano geral do estudo

2.2. Descrição da experiência pedagógica

2.3. Opções metodológicas e instrumentação

2.4. Critérios de qualidade e limitações do estudo

Na primeira secção, procede-se à apresentação dos objectivos, às três fases de aplicação da experiência pedagógica, à caracterização do contexto em que se desenvolveu o estudo e, ainda, ao trabalho de planificação da experiência pedagógica.

Na segunda secção, é feita a descrição da experiência pedagógica, materializada em oito aulas na sala de informática, com enfoque em actividades de leitura *online*, em estratégias de regulação da leitura e na auto-avaliação.

Na terceira secção, fundamentam-se as opções metodológicas da investigação, com destaque para o estudo de caso de tipo investigação-acção, e explicitam-se os procedimentos de recolha e análise da informação.

Na quarta secção, debatem-se os critérios de qualidade e as limitações do estudo, bem como questões relacionadas com o estatuto participante da professora investigadora.

2.1. Plano geral do estudo

Foi intenção da investigadora implementar e avaliar uma experiência pedagógica de desenvolvimento de competências de aprendizagem no âmbito da leitura extensiva em suporte informático (hiperficção), na aula de LE (Inglês), no papel de professora participante (desenho, implementação e avaliação). A metodologia adoptada teve finalidades de tipo descritivo e interpretativo e enquadra-se num paradigma naturalista. Trata-se de um estudo de caso em que a informação recolhida e analisada incidiu sobre aspectos definidos por referência aos objectivos de investigação. A preocupação fundamental foi compreender as potencialidades educativas do caso em estudo, sem intenção de generalização estatística. Recorreu-se a métodos de recolha e análise de dados de tipo predominantemente qualitativo. A professora investigadora manteve um dossiê de investigação sobre leitura extensiva em suporte informático, onde foi documentada a experiência e onde reflectiu sobre o seu desenvolvimento.

2.1.1. Objectivos

“A meta da autonomia pressupõe e promove o desenvolvimento de professores reflexivos, capazes de descrever, interpretar, confrontar e reconstruir as suas teorias e práticas profissionais, ou seja, também autónomos, no sentido de serem capazes de gerir o processo de ensino/aprendizagem.” (Vieira, 1998: 375)

O presente estudo situa-se no âmbito da auto-supervisão em didáctica da Língua Estrangeira – Inglês e baseia-se no uso das tecnologias de informação e de comunicação ao serviço da autonomia na leitura extensiva em Inglês. O estudo persegue ainda objectivos de investigação, uma vez que pretende produzir conhecimento acerca da abordagem experimentada. Através do recurso à hiperficção, preconiza-se o desenvolvimento de projectos de leitura em suporte informático, indo ao encontro do que é sugerido tanto nos programas para o ensino secundário como no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, onde se adopta a seguinte noção de “texto”:

“O resultado de um processo de produção linguística é o texto que, uma vez enunciado ou escrito, se torna num objecto veiculado por um dado canal, independente do seu produtor. O texto funciona, então como um objecto de recepção linguística. Os textos escritos são objectos concretos, sejam eles gravados na pedra, manuscritos, dactilografados, impressos ou electrónicos. Permitem que a comunicação se dê, apesar da distância no espaço e no tempo entre o produtor e o receptor – propriedade sobre a qual se baseia largamente a sociedade humana.” (QEQR, 2001:141)

Esta investigação permitiu à professora investigadora, enquanto investigadora participante, aprofundar conhecimentos teórico-práticos e desenvolver estratégias de

leitura extensiva, assim como produzir materiais didácticos adequados à leitura de um hipertexto. Permitiu, ainda, a reflexão sobre o papel da disciplina de Inglês e a sua relação com o hábito e o prazer da leitura nos alunos, para além do desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica sobre a leitura extensiva à luz de uma concepção interactiva da leitura (leitura como processo cognitivo e metacognitivo, baseado na relação leitor-texto-contexto).

O desenvolvimento da autonomia dos alunos, aliado à promoção da motivação e a à descoberta do prazer que a leitura suscita, têm sido ao longo dos anos áreas de interesse da autora deste estudo. O levantamento de questões nestas áreas e a reconstrução de teorias e práticas profissionais através da concepção de metodologias inovadoras foram um desafio irresistível.

O estudo teve como finalidade central desenvolver a autonomia na leitura extensiva em Inglês, com recurso à hiperficção. Os seus objectivos foram os seguintes:

1. Conhecer hábitos, preferências e estratégias de leitura dos alunos.
2. Motivar os alunos para a leitura extensiva em língua estrangeira.
3. Desenvolver competências de auto-avaliação da leitura em língua estrangeira.
4. Avaliar o impacto do uso da hiperficção na leitura extensiva em língua estrangeira.
5. Desenvolver competências profissionais de auto-supervisão pela investigação da prática.

2.1.2. Visão global do estudo

O estudo assenta numa experiência pedagógica desenvolvida no ano lectivo de 2006/2007 na Escola Secundária de Alberto Sampaio, na disciplina de Inglês, envolvendo uma turma de alunos do 11º ano do ensino secundário. Envolveu 8 aulas ao longo de 4 meses, de Dezembro de 2006 a Março de 2007.

No quadro 2.1, faz-se a síntese do plano global do estudo efectuado:

Objecto de estudo	As tecnologias de informação e de comunicação ao serviço da autonomia na leitura de hiperficção em Inglês
Local /Contexto	Escola Secundária de Alberto Sampaio; sala de informática (um computador por aluno)
Intervenientes	Turma de 11º ano (18 alunos) Professora investigadora
Tipo de estudo	Estudo de caso / Investigação-acção / Investigação participante
Metodologia de intervenção didáctica	Levantamento de representações e práticas de leitura Leitura extensiva online (<i>Crazy World</i> - www.learnenglish.org.uk/crazyworld/series2/page.asp) Monitorização de aulas de leitura extensiva online: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Observação do processo de leitura ➤ Fichas de desenvolvimento de competências de leitura ➤ Auto-avaliação do processo de leitura Avaliação da experiência
Instrumentos	Questionário inicial sobre representações e práticas de leitura “Extensive Reading Project” (Fichas de desenvolvimento de competências de leitura) “Self-assessment” (Fichas de auto-avaliação de tarefas de leitura) Grelha de observação de aulas Questionário final sobre a experiência de leitura extensiva “online” “Uma Viagem pelas Aulas...” (reflexão retrospectiva dos alunos um ano depois da experiência)
Estratégias para garantir a qualidade do estudo	Documentação exhaustiva da experiência Triangulação de fontes: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Questionários ➤ Fichas de auto-avaliação de tarefas de leitura ➤ Grelha de observação de aulas Triangulação de sujeitos: professora investigadora, alunos, estagiários Princípios éticos: explicitação, participação, interdependência positiva, relação interpessoal, (inter) subjectividade, intencionalidade, respeito pela verdade e pelas pessoas

Quadro 2. 1 Plano geral do estudo (2006/2007)

A figura 2.1. representa os vários elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem levado a cabo nesta experiência pedagógica, dispostos em forma de uma flor. A ideia que lhe subjaz, baseada em Dam (1995), é que os diferentes elementos que

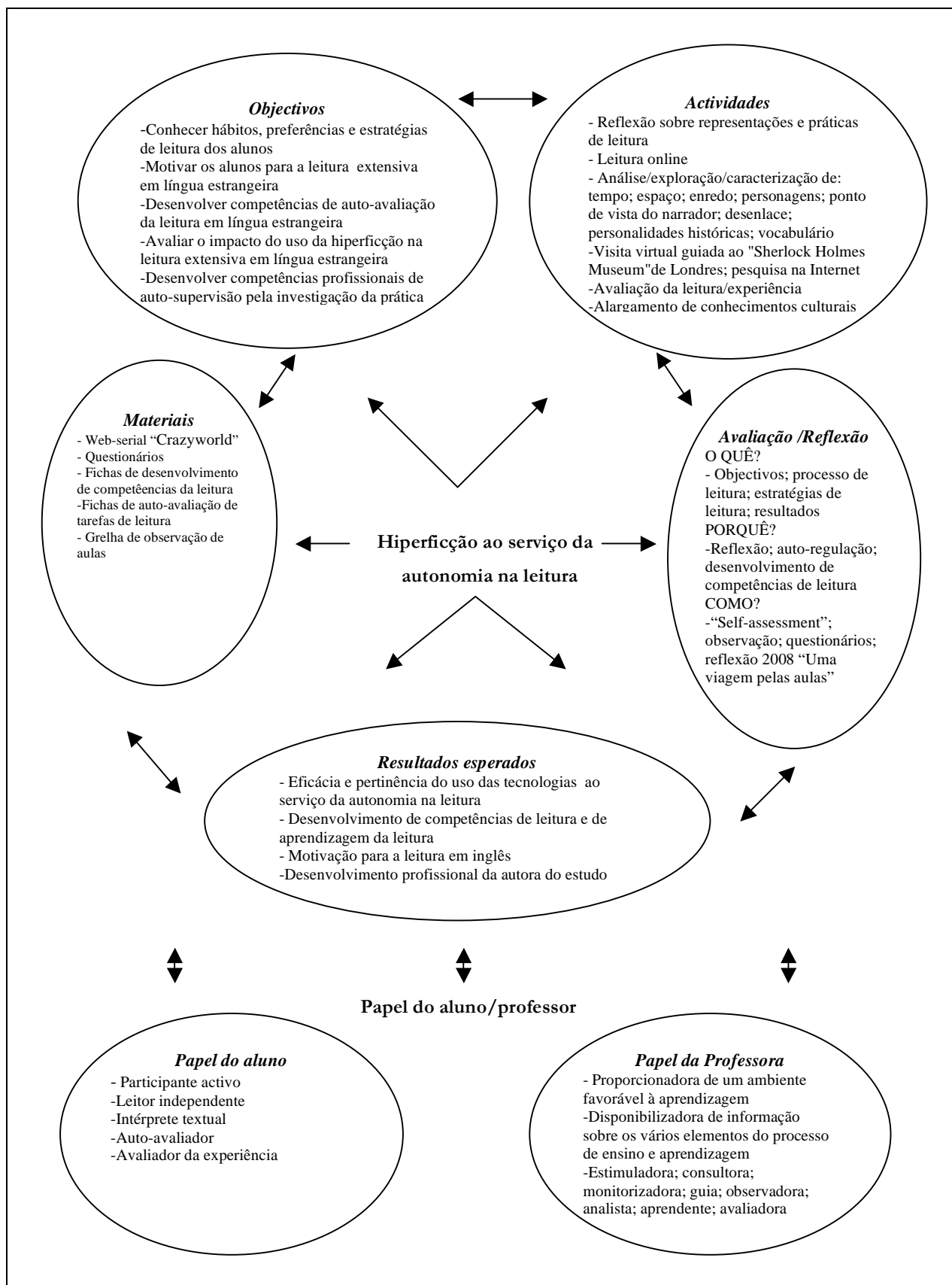


Figura 2. 1 - Modelo pedagógico da experiência ("The Flower Model", Leni Dam, adaptado)

compõem a figura estão separados como as pétalas de uma flor, mas simultaneamente formam um todo, estando interrelacionados, influenciando-se uns aos outros e dependendo uns dos outros. Neste caso, trata-se de “Uma flor para as aulas de hiperficção ao serviço da autonomia na leitura”.

A partir dos objectivos inicialmente formulados numa pétala, foram florescendo os materiais e as actividades de leitura que fossem ao encontro dos objectivos de investigação e que fossem adequadas ao terreno em que esta flor seria plantada (contexto escolar). Floresceram ainda a reflexão e a avaliação sobre estratégias de leitura e também os papéis dos alunos e da professora investigadora. Como refere Dam, a vantagem deste modelo é o facto de podermos centrar a nossa atenção em qualquer uma das pétalas, todas conduzindo ao embelezamento e funcionalidade orgânica da flor no seu todo: “The advantage is (...) that ‘The Flower’ can be entered at any other part – materials, activities, teacher’s role, etc. (...) when used in this way ‘The Flower’ also becomes a good checklist when planning a teaching/learning sequence” (Dam, 1995:48).

2.1.3. Contexto de intervenção

A escola

“A escola não é principiante na procura incessante de uma identidade, de um rosto. Passado e presente têm-se conjugado no sentido de alcançar uma singularidade especialmente criativa e dinâmica.”

(Projecto Educativo da Escola Secundária de Alberto Sampaio)

O presente estudo de caso foi desenvolvido no ano lectivo de 2006/07 na Escola Secundária de Alberto Sampaio (ESAS), em Braga. A ESAS fica localizada na freguesia de S. Lázaro e na paróquia de Santo Adrião (a segunda do concelho e cidade, em número de habitantes) e ocupa actualmente a zona sudeste da cidade de Braga. Trata-se de uma escola secundária com alunos provenientes do centro da cidade e das freguesias da periferia bracarense. A escola é contornada a oeste e norte pela Rua Álvaro Carneiro e limitada a sul pela avenida Dr. Porfírio da Silva.

No que respeita aos patronos da ESAS, o nome de Alberto Sampaio destaca-se como figura notável da região, homem de elevada cultura, um dos vultos eminentes da geração de 70, com projecção nacional sobretudo nos campos da História e da

Etnografia. O Dr. Manuel Monteiro, distinto bracarense, foi homenageado pela ESAS como patrono da biblioteca desta escola. Além de académico, foi destacado interventor na vida pública nacional e internacional, como evidencia a lista de cargos que desempenhou e as causas em cuja defesa se empenhou. Álvaro Carneiro dá o nome a uma rua que contorna a ESAS. Este ilustre bracarense foi musicólogo, violinista e compositor, além de historiador das actividades musicais de Braga e biógrafo de artistas no campo da música. Foi também o impulsionador da criação do Conservatório de Música de Braga, Escola Secundária Calouste Gulbenkian.

A Escola Secundária de Alberto Sampaio é uma escola com ensino diurno e nocturno. A oferta curricular desta escola à comunidade é ampla: Cursos Científico-Humanísticos, Cursos Tecnológicos, Cursos Profissionais, Ensino Recorrente, Cursos de Educação e Formação (CEF), Cursos de Educação e Formação de adultos (CEFA) e ainda um Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC). A escola tem 1400 alunos no ensino diurno e 3500 alunos inscritos nas modalidades de formação de adultos, ao serviço dos quais trabalham 250 professores.

O documento estruturante da identidade e da autonomia da escola é o seu projecto educativo. Da longa lista de princípios orientadores do projecto educativo da ESAS destacam-se alguns, pela sua relevância enquanto pilares para a orientação do acto educativo protagonizado pela escola: promoção da cultura, da ciência e do conhecimento, da arte e da tecnologia; defesa e promoção do trabalho colaborativo no sentido da construção de práticas profissionais de qualidade; defesa e apoio da inovação enquanto processo de garantir a melhoria das aprendizagens. De acordo com estes princípios orientadores, foram estabelecidos objectivos educativos gerais, dos quais se evidenciam os seguintes: criar as condições que permitam a consolidação e aprofundamento da autonomia pessoal conducente a uma realização individual e socialmente gratificante; proporcionar a consolidação, aprofundamento e domínio de saberes, instrumentos e metodologias que fundamentem uma cultura humanística, artística, científica e técnica, e favoreçam a definição de interesses e motivações próprios; apetrechar a escola com os meios adequados à consecução dos seus objectivos.

A experiência pedagógica delineada pela professora investigadora só foi possível porque a ESAS reunia as condições necessárias, quer a nível de princípios orientadores e objectivos gerais, quer a nível de condições físicas e tecnológicas, para a sua concretização.

O departamento de línguas Anglo-Germânicas sempre seguiu as orientações programáticas para a abordagem da leitura extensiva, seleccionando obras que fossem do agrado dos alunos e que anualmente constam das planificações anuais. Pretende-se que os alunos leiam o mais possível por prazer, aprendam algo mais sobre determinado aspecto histórico/social/cultural, e apreciem uma boa história, confrontando intenções do autor e diferentes pontos de vista. Ao longo de vários anos, foram abordados diferentes contos no ensino secundário: “Names” e “Visit to the dentist” de Maya Angelou; “Désirées’s Baby” de Kate Chopin; “Across the ionosphere and into the trees” de Henry Gregor Felsen; “Hills like white elephants” de Ernest Hemingway; “The Joker” de Jake Allsop; “Pink Bow Tie” de Paul Jennings inserido no projecto BritLit; “Kill to Eat” de Oodgeroo Nunnukul; “The Hitchhiker” de Roald Dahl. Contudo, o recurso à hiperficção, explorado neste estudo, constituía uma novidade no quadro das práticas de leitura extensiva desenvolvidas no departamento.

A turma

Apesar de o estudo de caso se centrar apenas numa turma (11º R), as actividades didácticas da experiência pedagógica de uso das tecnologias de informação e de comunicação ao serviço da leitura em Inglês foram levadas a cabo nas quatro turmas de 11º ano em que a professora investigadora leccionava a disciplina de Inglês (nível de continuação). Todas as turmas tinham iniciado a aprendizagem desta língua estrangeira no 5º ano de escolaridade. Pelo carácter inovador deste projecto, ao aliar o uso das tecnologias de informação e de comunicação à motivação para a leitura extensiva em Inglês, a professora investigadora não resistiu a pô-lo em prática nas outras turmas nesse mesmo ano lectivo, já que o projecto permitia conceber actividades variadas, adequadas ao perfil, interesses e especificidades de cada turma. No entanto, apenas se avaliou a experiência na turma-alvo.

O 11º P era uma turma do Curso Tecnológico de Administração, o 11ºQ e o 11º R eram turmas do Curso Tecnológico de Informática e o 11º C era uma turma do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. A turma 11º R do Curso Tecnológico de Informática era constituída por dezoito alunos (dezasseis rapazes e duas raparigas). Os dados de caracterização da turma foram retirados dos processos individuais dos alunos, de informações recolhidas juntos dos mesmos, especificamente

através de uma ficha de informação do aluno¹² (anexo 2. 1), e do Projecto Curricular de Turma.

A professora investigadora desempenhava em 2006/07 as funções de supervisora de estágio de Inglês e a escolha da turma-alvo prendeu-se com a distribuição das actividades do estágio de Português-Inglês na escola que, naquele ano, funcionou de maneira diferente. Os estagiários seleccionaram duas das três turmas dos supervisores (em Inglês uma dessas turmas juntava o 11º P e o 11º Q) para efectuarem as suas regências. A turma 11º R não foi escolhida pelos estagiários, ficando disponível para o estudo. O facto de se tratar de uma turma de Informática também poderia facilitar a sua realização.

No que diz respeito especificamente à turma-alvo, o 11º R, a maioria dos alunos vivia no centro da cidade de Braga e apenas cinco alunos viviam nos arredores. A razão apontada para a escolha da escola foi o facto de ter a opção pretendida (neste caso, o Curso Tecnológico de Informática) e ainda a sua proximidade da área de residência. À excepção de um aluno, cujos pais eram emigrantes e que vivia com os tios, todos os alunos da turma viviam com os pais. Em relação às habilitações literárias dos pais, eram bastante reduzidas. A maioria tinha apenas o quarto ano de escolaridade, três o sexto ano e quatro o décimo segundo ano. As profissões dos pais situavam-se basicamente no sector secundário e na prestação de serviços. Foram referidos dois pais desempregados, dois reformados e sete mães domésticas. Todos os alunos haviam frequentado a ESAS no ano anterior e nenhum era repetente. Unicamente três alunos assinalaram uma repetência em anos anteriores, no ensino básico. No que se refere às suas disciplinas preferidas, a escolha recaía sobre Educação Física (doze alunos) e Inglês (seis alunos). As disciplinas em que os alunos assinalaram mais dificuldades eram a Matemática, o Português e a Físico-química. A maioria dos alunos frequentava a escola por opção própria e as suas aspirações eram terminar o 12º ano e ter uma profissão segura para “ser alguém na vida”. Alguns alunos referiram que gostariam de continuar os seus estudos no ensino superior. Assim, a maioria gostaria de exercer a profissão de Técnico de Informática, em consonância com o facto de estarem a frequentar um curso tecnológico, três alunos gostariam de seguir Engenharia Informática, um Engenharia Electrónica, e um outro Informática de Gestão. Foram ainda referidas mais duas

¹² A ficha de informação do aluno é utilizada no início de cada ano lectivo no sentido de recolher elementos que permitam fazer a caracterização da turma. Apesar de não ter sido propositadamente construída no âmbito deste estudo, a investigadora usou-a como um dos instrumentos de caracterização da turma.

profissões - futebolista e polícia. Relativamente à ocupação dos tempos livres, estes distribuía-se entre muitas actividades. Os alunos eram unânimes em ocupá-los com a música, a prática do desporto, a televisão, o computador e as saídas com os amigos. Somente três alunos afirmaram ocupar os seus tempos livres também com a leitura, sobretudo de jornais e revistas. Os restantes declararam mesmo não gastar nenhum tempo livre a ler. Finalmente, quanto às expectativas em relação à disciplina de Inglês, os adjectivos usados para expressarem a sua opinião foram os seguintes: enriquecedora, fácil, importante e útil para o futuro. Aquilo que esperavam da professora desta disciplina era que fosse simpática, ajudasse os alunos, explicasse bem a matéria, fosse paciente e desse umas aulas divertidas.

Relativamente ao perfil académico do 11ºR, tratava-se de uma turma muito heterogénea, com um número reduzido de alunos sem dificuldades e com motivação e interesse pela escola. A maior parte dos elementos da turma tinha dificuldades na maioria das disciplinas. Eram muito desmotivados, pouco participativos, muito pouco empenhados nas tarefas escolares, evidenciando fracos hábitos de estudo e problemas no campo dos valores e atitudes. Esta situação foi diagnosticada logo no início do ano lectivo e houve da parte da professora investigadora a necessidade de adoptar estratégias para combater três áreas problemáticas: atitudes e valores; falta de autonomia; falta de motivação e dificuldade na aprendizagem da língua estrangeira.

A partir do primeiro questionário passado à turma no início da experiência (anexo 2. 11), pode-se dizer que a atitude e motivação dos alunos face à leitura, quer em Português quer em Inglês, era bastante negativa, uma vez que a maioria gostava pouco de ler, apesar de sentir alguma curiosidade. Os seus tipos de leitura preferidos eram os jornais, as revistas e os sites na *Internet*, e nenhum dos alunos tinha lido ficção em Inglês. No que diz respeito aos recursos de leitura disponíveis, predominavam os recursos de leitura em Português. No entanto, e este dado poderá indiciar alguns dos resultados, dos dezoito alunos da turma apenas quatro não tinham acesso à *Internet* em casa. Aliás, os sites da *Internet* em Português e em Inglês eram um dos principais tipos de leitura preferidos dos alunos. O quadro 2.2. apresenta dados relativos ao perfil da turma nestas dimensões.

Como estratégias de intervenção e para além do estudo aqui relatado foram concebidas diversas actividades. No que diz respeito às atitudes e valores, foi concebida uma grelha de auto-avaliação (anexo 2. 2) para todas as aulas, na qual os alunos se auto-avaliavam nos parâmetros adequados a cada aula.

1. Atitude geral face à leitura		
Gostas de ler?	Em Português	Em Inglês
Nada	4	6
Pouco	12	10
Muito	2	2

2. Sentimentos face à leitura		
O que sentes quando lês?	Em Português	Em Inglês
Prazer	6	3
Aborrecimento	6	3
Dificuldade	1	5
Esforço	2	3
Curiosidade	10	5
Obrigaçã	3	2
Motivaçã	3	4

3. Tipos de leitura		
O que costumavas ler?	Em Português	Em Inglês
Livros de ficção (ex.: romances)	9	0
Livros técnicos/ enciclopédias	2	5
Revistas	14	5
Jornais	15	1
Banda Desenhada	6	2
Sites na Internet	12	10
Outros. Quais?	1	0
Não costumo ler		

4. Recursos de leitura		
Que recursos tens em casa?	Em Português	Em Inglês
Livros de ficção (ex.: romances)	10	0
Livros técnicos/ enciclopédias	10	7
Revistas	15	4
Jornais	14	3
Banda Desenhada	10	2
Outros. Quais?		
Internet	2	2
Não identificado	2	1

Tens computador com acesso à internet? Sim 14 Não 4

Quadro 2.2 Atitudes, hábitos e recursos de leitura dos alunos

No final de cada período lectivo, a professora investigadora procedeu à entrega de diplomas de mérito e prémios (anexo 2. 3) aos alunos cuja avaliação, a nível dos valores e atitudes, tinha sido mais valorizada e exemplar. Os prémios estavam também relacionados com a leitura, no sentido de os motivar e estimular para um hábito muito pouco apreciado pela generalidade dos alunos desta turma. Assim, os prémios atribuídos foram uns pequenos e coloridos marcadores de livros fabricados em madeira.

Nas notas de campo da professora investigadora, é de realçar, nesta fase de preparação da aplicação do projecto, a reacção surpreendente dos alunos aquando da distribuição dos prémios. Dava a sensação de se tratar de jovens bastante carenciados a nível dos afectos e emoções, uma vez que ficavam completamente ávidos de receberem o prémio, porque não acreditavam que a professora lhes ia efectivamente dar algum prémio de mérito. Alguns dos premiados correram para a secretária da professora e ficaram boquiabertos a observar o marcador de livros, sem saber exactamente o uso que lhe iriam dar!

No que respeita à falta de autonomia e à falta de motivação e dificuldade na aprendizagem da língua estrangeira, o estudo de caso desenvolvido revestiu-se do maior interesse e adequação, quer pelo facto de a turma-alvo ser uma turma de Informática, quer pelos resultados conseguidos no âmbito da leitura extensiva em inglês. Os alunos manifestaram receptividade ao trabalho desenvolvido, envolvendo-se nas actividades propostas e na sua própria aprendizagem.

Para além da experiência de leitura extensiva, ao longo do ano foram realizadas várias actividades de ensino e aprendizagem com recurso a algumas das tecnologias da informação e comunicação, nomeadamente: observação e discussão de diaporamas (anexo 2. 4) elaborados pelo núcleo de estágio que era orientado pela professora investigadora e visionamento de vídeos e filmes com a realização de tarefas baseadas na informação veiculada (anexo 2. 5). As actividades implementadas integraram os diferentes domínios de referência em leccionação na disciplina de Inglês no 11º ano de escolaridade (nível de continuação) – «O mundo à nossa volta», «O jovem e o consumo», «O mundo do trabalho», «Um mundo de muitas culturas». Visaram o desenvolvimento das diversas competências de comunicação e de aprendizagem, mas, acima de tudo, representaram estratégias de motivação dos alunos para a aprendizagem da disciplina. Já na parte final do ano, procedeu-se à elaboração e implementação de uma *WebQuest* (anexo 2. 6) subordinada ao domínio «Um mundo de muitas culturas». Esta, de curta duração, compreendeu a realização de três sessões subordinadas ao subtema “*The English-Speaking World*”, focando três países de expressão em língua inglesa: África do Sul, Índia e Austrália. A leccionação de uma unidade didáctica pelo recurso à *WebQuest* permitiu aferir algumas das potencialidades da estratégia metodológica ao nível das aprendizagens e motivação dos alunos na disciplina de Inglês, pela comparação dos resultados obtidos nas aulas de aplicação da *WebQuest*

com os obtidos ao longo do ano, em aulas leccionadas com base nos métodos de ensino e aprendizagem tradicionais.

Apesar da *WebQuest* não constituir uma estratégia concebida propositadamente no âmbito deste estudo de caso, ela acabou por ser o resultado da investigação da professora investigadora na área das tecnologias de informação e de comunicação, facto que acabou por atrair também os estagiários desse ano lectivo pela temática, desenvolvendo eles o seu trabalho de projecto para a Universidade do Minho também nessa área. Alguns dos recursos tecnológicos são já classificados como ferramentas cognitivas, potenciando o desenvolvimento do pensamento crítico dos seus utilizadores. Para além disso, propõem a resolução de um problema real: a ligação entre o contexto da aula e as situações do quotidiano, levando os alunos a perceber que aquilo que aprendem na escola tem uma utilidade prática no mundo exterior. Pretende-se, ainda, criar possibilidades de desenvolvimento de competências de pesquisa de informação com base nos recursos da *Web*, algo frequentemente requisitado pelas várias disciplinas curriculares. Tal facto confere transversalidade à estratégia metodológica adoptada, permitindo a transposição das aprendizagens permitidas pela mesma para outras áreas do saber.

2.2. Descrição da experiência pedagógica

2.2.1. Preparação da experiência

O primeiro momento da fase preparatória de implementação do projecto consistiu na selecção de um hipertexto *online* que fosse adequado, por um lado, aos objectivos do estudo de caso e, por outro lado, ao nível linguístico dos alunos do 11º ano, no sentido de os motivar para a leitura permitindo um percurso individual de leitura. Neste sentido, foram consultados diversos sites relacionados com hiperficção¹³, na procura de um texto virtual que pudesse ser lido em sala de aula de diferentes maneiras e a diferentes ritmos. Nesta altura, a professora investigadora deparou-se com o primeiro incidente crítico. Embora os textos de hiperficção encontrados na *Internet* servissem os propósitos da investigação no que respeita à ligação entre leitura extensiva,

¹³ “Afternoon, a story” de Michael Joyce, “Mansfield” de Bill Manhire e versão em hipertexto de Richard Easter and Jolisa Gracewood, entre outros.

hiperficção e autonomia, o nível de competência linguística exigido para a sua leitura e compreensão afastava-se bastante do nível de competência linguística da maioria dos alunos do ensino secundário. Perante tal constrangimento, que poderia invalidar o desenvolvimento de todo o projecto, a professora investigadora recorreu ao auxílio da Professora Doutora Cláudia Ferradas Moi¹⁴, cuja conferência sobre *Hypertext Fiction*, no Congresso da Appi em 2006, lhe tinha despertado grande entusiasmo e vontade de conceber um projecto de investigação nesta área.

A Professora Doutora Cláudia Ferradas Moi gentilmente se prontificou a colaborar na selecção de um hipertexto adequado aos alunos portugueses do ensino secundário. Assim sendo, por sua sugestão foi adoptado o hipertexto *Crazy World*, uma *web-serial* em doze capítulos de Tim Rhys¹⁵, cuja história principal se intitula “The life, thoughts and adventures of Josef Serge. Year: 3002 A.D.”¹⁶, a correr no site do *British Council* (anexo 2. 7).

O segundo problema a resolver nesta fase de desenvolvimento do projecto foi o de garantir que este site estaria acessível durante todo o ano lectivo de 2006/2007. Neste sentido, e após várias tentativas de contacto com o *British Council* e os responsáveis pela página da *web*, foi garantido à professora investigadora que o projecto de leitura *Crazy World* estaria disponível nesse ano lectivo. Esta garantia permitiu calendarizar as aulas ao longo do 2º e 3º períodos de 2007 e passar à planificação de actividades de desenvolvimento de competências no âmbito da leitura extensiva. Tendo em vista a concretização das aulas de leitura de hiperficção *online*, foi reservada uma sala de informática, equipada com um computador com ligação à rede para cada aluno, ao longo do 2º período.

Crazy World é o nome da *web-serial* criada e escrita por Tim Rhys, como já foi referido, tratando-se duma hiperficção adaptada aos alunos do ensino secundário. O site oferece diferentes possibilidades interactivas de leitura e escrita, relacionadas com os

¹⁴ Cláudia Ferradas Moi é fundadora e co-directora do centro de Estudos Bilingues T. S. Eliot, Buenos Aires. É professora de Literatura Inglesa no Instituto de Ensino Superior de Línguas Vivas “Juan Ramón Fernández” e é a professora responsável pelo projecto “Strategies for the Teaching of a Foreign Language”. Tem publicado artigos sobre literatura, “rock poetry” e “hypertext fiction” e contribuiu para o *Issues in Materials Development* (Ed. B. Tomlinson).

¹⁵ Tim Rhys é um argumentista/autor natural do País de Gales. É o primeiro autor titular no *website* do *British Council Learnenglish*. Tem escrito para a rádio, televisão e teatro. Já leccionou Inglês em escolas de línguas em Itália e no Reino Unido e é actualmente professor de “Creative Writing” na Universidade de Cardiff.

¹⁶ www.learnenglish.org.uk/crazy_world/series2/page.asp (neste momento já não está acessível)

diferentes *links* que o constituem, aos quais os leitores podem aceder por opção através de um *click*. No ecrã de leitura inicial (todos os dias ligeiramente diferente) aparece em destaque “Crazy World News – Official Broadcasters” e a data – 3003. A partir daqui o leitor pode seleccionar um dos seguintes *links*: Welcome to Crazy World; Ask Doctor Constellata; Hot News; Life in a Crazy World; Main Story; Email Crazy World; Dictionary; Glossary; Author Biography; Series1 Archive; Return to Learn English.

O *link Main Story* dá acesso a uma história intitulada “The life, thoughts and adventures of Josef Serge. Year 3002 A.D.”, dividida em doze capítulos. Dentro dos ecrãs de leitura dos diferentes capítulos, o leitor só tem acesso a uma página de cada capítulo, de cada vez, facto que se revelou de extrema relevância para combater a desmotivação dos alunos para a leitura, uma vez que não sabiam ao certo quantas páginas iam ler, nem quantas páginas tinha cada capítulo. À medida que os alunos foram lendo, aperceberam-se de que aquilo que parecia muito não era na realidade assim tanto. Apresentam-se, nas figuras 2. 2 a 2. 5, alguns dos *reading screens* a título exemplificativo:



Figura 2. 2 Ecrã de leitura “Crazy World”

Crazy World Page 1 of 1



OFFICIAL NEWS BROADCASTERS

WELCOME TO CRAZY WORLD

ASK DOCTOR CONSTELLATA

HOT NEWS

LIFE IN A CRAZY WORLD

MAIN STORY

EMAIL CRAZY WORLD

DICTIONARY

GLOSSARY

AUTHOR BIOGRAPHY

SERIES 1 ARCHIVE

RETURN TO LEARN ENGLISH

date 7 : 2 : 3003 41 : 71 : 49

ASK DOCTOR CONSTELLATA



Question:

I have never written to an **Agony Aunt** before. I am a robot and have no emotions, so I have never needed your help. But I have just had a human personality implanted in my brain.

It's going to last for 4 hours. I am writing to you now, because I want to do all the stupid things that humans do! What a laugh!! I am in the Robot Republic. It's the middle of the night.

This personality is hilarious! It's so irrational. It's like a mad fair-ground ride. All these stupid emotions yelling and screaming in my mind. It's great, but I couldn't stand it for more than one night. You're all idiots!... I can't tell you my name because if I get caught they will recycle me!

Dear Whoever-You-Are I don't like being laughed at by a robot. We don't exist for your amusement. How did you get this personality? Who did you get it from? I don't understand.

LINKS

Send your question
See the questions and answers

ENTER

WARNING!

WARNING!

NEXT >>

http://www.learnenglish.org.uk/crazyworld/series2/page.asp 07-02-2007

Figura 2. 3 Ecrã de leitura “Ask Doctor Constellata”

Crazy World

THE LIFE, THOUGHTS AND ADVENTURES OF JOSEF SERGE. YEAR: 3002 A.D.

IDENTITY CRISIS

CHAPTER 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

PAGE 1 2

Crystal Town

We're searching for the evil Dr Webber. We pass an empty bookshop. I see an old comic book in the window. For some reason, it seems very important. I don't know why. Maybe it's a clue.

The book is covered in thick dust. It's hard to read the title through the dust. I can read the word *Plummet* and another word beginning with "S". Under them I see the words,

"DETECTIVES OF THE FUTURE".

Why is that so important? It must mean something. A voice calls my name. I turn around and there's my friend, Enrico Plummet.

We're standing on the empty streets of Crystal Town. It's a strange place for a bookshop. This used to be a mining town at the foot of Crystal Mountain. A mining corporation smashed the mountain down to get the crystals.

No more crystals. No more mountain. Just a big hole by an empty ghost town.

Dr Webber came here. He built his brain research laboratory here. This ghost town was the perfect place for his secret mind-control experiments.

He experimented on me. He stole my memories, using a magnet hat. I don't know where I come from. I don't know who or where my family is. I met Plummet here.

KILLER >

LOST >

Printable Version

Back to CRAZY WORLD

NEXT PAGE >>



JOSEF SERGE



MAGNET HAT



ENRICO PLUMMET

ID CARDS

http://www.learnenglish.org.uk/crazyworld/series2/crazyworld_story.asp?latestchapter=1... 18-04-2007

Figura 2. 4 Ecrã de leitura “Main Story”

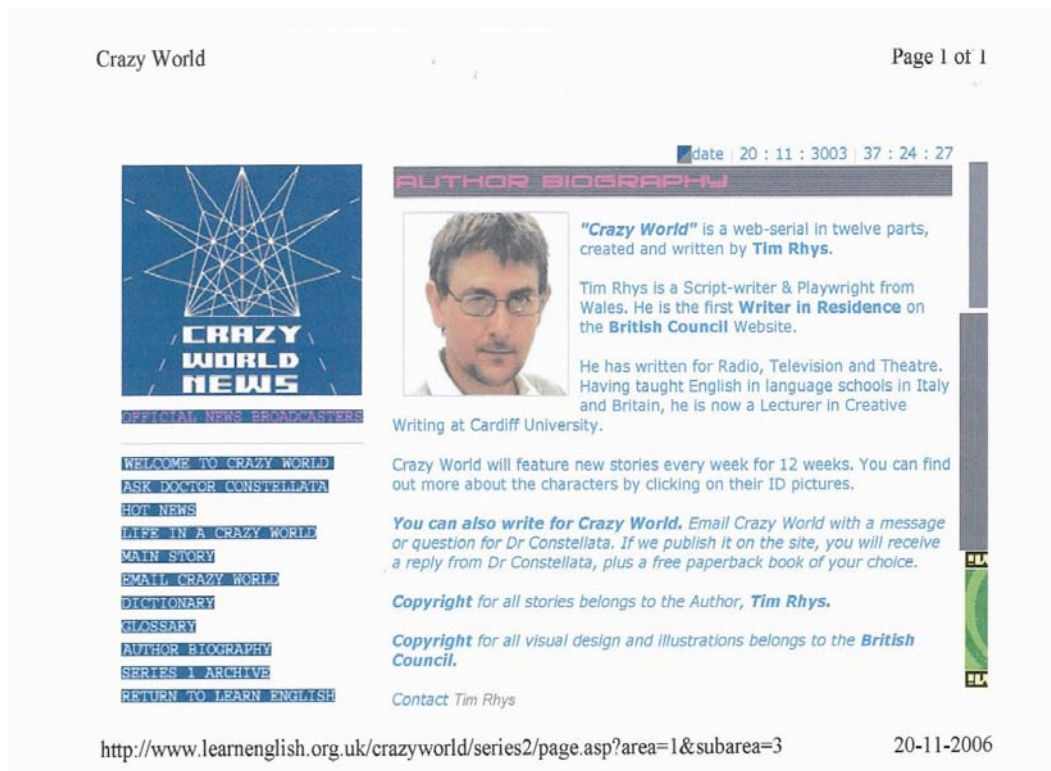


Figura 2. 5 Ecrã de leitura “Author Biography”

Num segundo momento da fase preparatória do projecto de investigação, foi desenhado um questionário inicial (anexo 2. 11), no sentido de auscultar a motivação dos alunos para a leitura em geral e para a leitura extensiva em Inglês em particular, e de permitir à professora investigadora conhecer as representações, hábitos e estratégias de leitura dos alunos.

Nesta fase, foram também concebidas fichas de desenvolvimento de competências de leitura, relacionadas com o hipertexto a utilizar, fichas de auto-avaliação das tarefas de leitura e, ainda, uma grelha de observação de aulas. Esta última permitiu à professora investigadora fazer o registo de observação dessas aulas, uma vez que o seu papel era substancialmente diferente das aulas comuns de língua inglesa, funcionando sobretudo como monitora, facilitadora e observadora.

No sentido de colmatar alguma lacuna na observação das aulas de leitura *online*, a professora investigadora, como supervisora pedagógica de Inglês, convidou os seus estagiários desse ano lectivo para fazerem também o registo de observação dessas aulas, facto que apenas foi possível nalgumas aulas, devido a situações que se prendem com o desenrolar do processo de estágio e a falta de disponibilidade para tal. Estes registos permitiram fazer o cruzamento da informação recolhida através da observação de aulas.

Por outro lado, os professores estagiários, não estando por dentro do projecto de investigação em desenvolvimento, seriam mais neutros na observação de todos os aspectos que envolvem uma aula de *reading online*, funcionando como observadores externos ao processo. Esta observação tinha também ganhos formativos, na medida em que promovia a reflexão profissional sobre o uso pedagógico das novas tecnologias.

2.2.2. *Intervenção didáctica: as aulas de leitura extensiva online*

A segunda fase da experiência pedagógica consistiu na implementação do projecto de leitura extensiva *Crazy World*. No quadro 2. 3., faz-se a apresentação sumária da intervenção didáctica desenvolvida entre meados de Janeiro de 2007 e o início de Março do mesmo ano com a turma-alvo do projecto de investigação. Esta intervenção envolveu um conjunto de oito aulas, sendo que a primeira e a última aulas foram dedicadas à recolha de informação através de questionários, como se pode verificar a seguir:

Aula 0 (12/06)	Aula 1 (25/01/07) Aula 2 (30/01/07) Aula 3 (13/02/07) Aula 4 (15/02/07) Aula 5 (27/02/07) Aula 6 (01/03/07)	Aula 7 (06/03/07)	Total de aulas
Questionário Inicial	Aulas de actividades de leitura <i>online</i>	Questionário Final	8

Quadro 2. 3 Aulas da experiência pedagógica

Em seis aulas previamente calendarizadas para esse efeito, os alunos leram hiperficção de forma autónoma, respeitando-se quer as diferentes competências linguísticas existentes numa turma heterogénea, quer os diferentes ritmos de leitura e apetências para a leitura em língua inglesa. Cada aluno teve a oportunidade de fazer um percurso individual de leitura, satisfazendo a sua curiosidade à medida que optava por seleccionar os diferentes *links* disponíveis nos diversos capítulos da história central, assim como nas diversas secções que compõem a *web-serial Crazy World*. Para tal contribuíram as potencialidades do hipertexto, no qual cada aluno só vê um bloco de texto a cada momento de leitura, com a possibilidade de explorar todas as ligações

electrónicas que ligam esse bloco de texto a outros e a outras ferramentas auxiliares como sejam o dicionário, viagens virtuais a locais distantes, visitas guiadas a museus ou mesmo pesquisas bibliográficas. Tudo isto ao “sabor” de um *click*!

O quadro 2. 4 sintetiza os planos das aulas de leitura (anexo 2. 8), descrevendo brevemente o “esqueleto” em que assentaram essas aulas. Seguidamente, apresenta-se uma descrição detalhada de cada uma das aulas e dos materiais concebidos e utilizados para dar cumprimento aos objectivos previamente estabelecidos.

Na sequência do desenvolvimento do projecto de leitura extensiva, os alunos realizaram um teste escrito de avaliação sumativa (anexo 2. 9). Este teste foi concebido no sentido de permitir aos alunos fazer a integração de todas as estratégias de leitura desenvolvidas ao longo das aulas de leitura extensiva *online*, podendo aplicá-las num momento de avaliação. O texto do teste não era um excerto duma história, mas sim uma pequena história com princípio, meio e fim, intitulada “The perfect crime”. Apesar da temática e o contexto não estarem de modo algum relacionados com a temática e o contexto da leitura *online* efectuada, os diferentes grupos que constituíam o teste avaliavam as competências de leitura e de escrita desenvolvidas nas fichas durante as aulas de leitura extensiva. A abordagem seguida nestas aulas foi uma abordagem inclusiva, ou seja, uma abordagem que respeitou a heterogeneidade da turma e deu espaço de manobra aos alunos, desde os mais fracos aos mais fortes, em termos de competências linguísticas e estratégicas de aprendizagem da língua inglesa.

Como afirma Luke Prodromou (1992: 49) em relação às sugestões de criação de uma pedagogia rica e espaçosa, alunos com diferentes competências linguísticas podem sentir confiantes e seguros quando não estão nas aulas “empty-handed or empty-minded”. Para tal, é necessário fazer um esforço por partir daquilo que eles sabem em vez de lhes lembrar constantemente aquilo que eles desconhecem ou de os avaliar nas áreas em que têm mais dificuldades. No âmbito deste assunto, o capítulo 5 do seu livro *Mixed ability classes* (1992) abre com o pressuposto de que muitos alunos ignoram muitas aulas, porque muitas aulas ignoram muitos alunos.

A reacção dos alunos ao teste foi bastante positiva, no sentido em que demonstraram maior auto-confiança na sua resolução, revelando melhor capacidade de resposta a todos os exercícios, uma vez que já tinham feito exercícios muito semelhantes, mas incidindo sobre o conteúdo da leitura da *Main Story* da *Web-serial* “Crazy World”.

PLANIFICAÇÃO DE AULAS (SÍNTESE)

EXTENSIVE READING PROJECT

“Crazy World” web-serial by Tim Rhys

Aula/ Data	Objectivos	Equipamento/Materiais	Procedimentos
Aula 1 25/01/07	<ul style="list-style-type: none"> -Informar os alunos acerca dos resultados do Questionário inicial -Clarificar a diferença entre leitura extensiva e leitura intensiva -Desenvolver a autonomia dos alunos em aula através da leitura de hiperficção -Recolher informação para reflexão posterior sobre a auto-avaliação de dificuldades encontradas e das estratégias de leitura utilizadas 	<ul style="list-style-type: none"> -18 Computadores ligados à rede -Cartaz (colado no quadro): leitura extensiva/intensiva -<i>Worksheet Lesson 1</i> -<i>Self-assessment sheet</i> 	<ul style="list-style-type: none"> -Fornecimento de informações aos alunos sobre o Questionário inicial -Exploração com os alunos sobre as diferenças entre leitura extensiva / intensiva -Distribuição da <i>Worksheet 1</i> -Os alunos lêem de forma autónoma -Distribuição da <i>Self-assessment sheet</i> -Os alunos procedem à sua auto-avaliação
Aula 2 30/01/07	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver a autonomia dos alunos em aula através da leitura de hiperficção -Ajudar os alunos a tornarem-se leitores independentes e eficientes -Recolher informação para reflexão posterior sobre a auto-avaliação de dificuldades encontradas e das estratégias de leitura utilizadas 	<ul style="list-style-type: none"> -18 Computadores ligados à rede - Retroprojector -Frase colada no quadro: “What one brings to the text is often more important than what one finds in it” -Transparência 1 (exercises 1 and 2 from the previous lesson) -<i>Workheet Lesson 2</i> - <i>Self-assessment sheet</i> 	<ul style="list-style-type: none"> -Alunos e professora discutem o a mensagem da frase colada no quadro -Projecção da Transparência 1 (parcialmente coberta) -Negociação, partilha e verificação das respostas da <i>Worksheet 1</i>. -Distribuição da <i>Worksheet 2</i> -Os alunos lêem de forma autónoma -Distribuição da <i>Self-assessment sheet</i> -Os alunos procedem à sua auto-avaliação
Aula 3 13/02/07	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver a autonomia dos alunos em aula através da leitura de hiperficção - Ajudar os alunos a tornarem-se leitores independentes e eficientes -Levar os alunos ao reconhecimento e identificação das categorias da narrativa -Recolher informação para reflexão posterior sobre a auto-avaliação de dificuldades encontradas e das estratégias de leitura 	<ul style="list-style-type: none"> -18 Computadores ligados à rede -<i>Worksheet Lesson 3</i> -Imagens coladas no quadro (London map with monuments; London Tube map; Baker Street Station (Sherlock Holmes tiles); London Planetarium; Trafalgar Square) -<i>Self-assessment Sheet</i> 	<ul style="list-style-type: none"> -Distribuição da <i>Worksheet 3</i> -Negociação e verificação das respostas - Os alunos lêem de forma autónoma -Distribuição da <i>Self-assessment sheet</i> -Os alunos procedem à sua auto-avaliação

	utilizadas		
Aula 4 15/02/07	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver a autonomia dos alunos em aula através da leitura de hiperficção - Ajudar os alunos a tornarem-se leitores independentes e eficientes -Fazer os alunos compreenderem os mecanismos usados pelo autor para nos transmitir o tema -Proporcionar aos alunos a revelação da sua compreensão geral do texto/escrivendo sobre ele -Recolher informação para reflexão posterior sobre a auto-avaliação de dificuldades encontradas e das estratégias de leitura utilizadas 	<ul style="list-style-type: none"> -18 Computadores ligados à rede -<i>Worksheet Lesson 3</i> - <i>Handout London Map/An A-Z of London</i> - Imagens coladas no quadro (<i>London map with monuments; London Tube map; Baker Street Station - Sherlock Holmes tiles; London Planetarium; Trafalgar Square</i>) -<i>Worksheet 4</i> -<i>Self-assessment Sheet</i> 	<ul style="list-style-type: none"> -Antecipação do final da história -Distribuição da <i>Worksheet 4</i> -Distribuição da <i>Self-assessment sheet</i> -Os alunos procedem à sua auto-avaliação
Aula 5 27/02/07	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver a autonomia dos alunos na correcção do TPC -Possibilitar aos alunos com mais dificuldades o término de algumas tarefas ainda por executar -Proporcionar aos alunos a revelação da sua compreensão geral do texto/falando sobre ele -Recolher informação para reflexão posterior sobre a auto-avaliação de dificuldades encontradas e das estratégias de leitura utilizadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Retroprojector -Quadro -<i>Worksheets Lessons 2, 3 e 4</i> (Fichas de auto-regulação de Leitura) - Transparência (tabela vazia aula 2) 	<ul style="list-style-type: none"> -Os alunos lêem em voz alta os seus finais originais (TPC) e justificam o novo título -Os alunos completam as <i>worksheets</i> das aulas anteriores, partilhando a informação recolhida -Os alunos conversam sobre os principais eventos da história
Aula 6 01/03/07	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver a autonomia dos alunos em aula através da leitura de hiperficção - Ajudar os alunos a tornarem-se leitores independentes e eficientes -Perceber os mecanismos usados pelo autor para aumentar o potencial do site -Desenvolver as competências de escrita escrevendo um email para <i>Crazy world</i> -Permitir aos alunos a exploração de outros componentes da <i>web-serial Crazy World</i> -Recolher informação para reflexão posterior sobre a auto-avaliação de 	<ul style="list-style-type: none"> -18 Computadores ligados à rede -Transparência (<i>Agony Aunt Letter</i>) -<i>Worksheet Lesson 6</i> -Imagens coladas no quadro (<i>Queen Victoria; Winston Churchill; The Beatles</i>) -<i>Self-assessment Sheet</i> 	<ul style="list-style-type: none"> -Projecção de um exemplo de uma <i>Agony Aunt Letter</i> -Leitura e exploração do seu conteúdo -Os alunos aconselham a solução para o problema apresentado na carta -Entrega da ficha dos alunos <i>Worksheet 6</i> -Os alunos lêem de forma autónoma todas as <i>Agony Aunt letters</i> da secção Ask Doctor Constellata -Escrita do rascunho do email utilizando as ferramentas disponíveis online -Envio dos emails ao Dr Constellata -Releitura da p. 3 do capítulo 12 para completar a última tarefa da <i>worksheet</i>

	dificuldades encontradas e das estratégias de leitura utilizadas		-Resposta à questão 2 após pesquisa na <i>Web</i> sobre: Queen Victoria, Winston Churchill e The Beatles -Distribuição da <i>Self-assessment sheet</i> -Os alunos procedem à sua auto-avaliação
Aula 7 06/03/07	-Desenvolver a autonomia dos alunos na expressão de opiniões sobre as leituras efectuadas -Ajudar os alunos a avaliar o processo de leitura de modo eficiente e independente -Desenvolver o espírito crítico dos alunos -Consciencializar os alunos quanto à sua atitude prévia face à leitura em Inglês em função dos resultados dos questionários de <i>Self-assessment</i> -Avaliar o impacto da utilização de hiperfichas nas aulas de EFL -Promover aprendizagens significativas e eficazes através da valorização da auto-reflexão	-Retroprojector -Quadro -Transparência (resultados do questionário inicial, questão 1) -Questionário final sobre a experiência de leitura extensiva	-Conversa informal sobre o projecto de leitura extensiva e a <i>web-serial</i> -Recordar o conteúdo do Questionário inicial -Projectção dos resultados da questão 1 -Projectção dos resultados das fichas <i>Self-assessment</i> -Exploração do que os alunos sentiram quando tinham que avaliar em cada aula o seu desempenho, dificuldades e estratégias usadas -Resposta ao questionário final

Quadro 2. 4 Síntese da intervenção pedagógica

Este estudo constituiu uma experiência de auto-supervisão, uma vez que permitiu à professora investigadora supervisionar a sua própria actuação bem como a actuação dos alunos, com base na informação recolhida e ainda através dos registos efectuados na grelha de observação de aulas concebida para esse efeito (anexo 2. 10).

Estes registos permitiram a reflexão sobre determinados momentos das aulas e a ocorrência ou não dos problemas antecipados aquando da sua planificação. O processo de observação está sempre imbuído de valores, crenças, visões do mundo e perspectivas por parte do observador e, naturalmente, ancorado em todo um conjunto de teorias pessoais e subjectivas que, conforme Vieira, constituem uma ‘ficha de observação oculta’: “o observador carrega para dentro da sala de aula o seu sistema apreciativo, o qual configura, de modo implícito, uma ‘ficha de observação oculta’, por vezes ainda mais insidiosa do que qualquer instrumento explícito de observação” (Vieira 1993b:70).

Segue-se uma descrição sucinta das oito aulas dedicadas ao projecto de leitura extensiva *online*, que se entende como necessário à compreensão da sua natureza e da sua aplicabilidade. É necessário esclarecer que, embora se trate de leitura extensiva, há um compromisso com tarefas de leitura mais intensiva nas fichas de leitura fornecidas aos alunos para desenvolver competências de leitura.

Aula zero – Dezembro de 2006

Nesta aula, os alunos foram informados da intenção da professora investigadora desenvolver com eles um projecto de investigação, no âmbito do seu Mestrado em Educação – Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras, mais especificamente, um projecto de leitura extensiva *online* em Inglês. De imediato a reacção dos alunos foi de alguma rejeição, ao constatarem que teriam que ler extensivamente em Inglês. Perante tal reacção, a professora investigadora explicou aos alunos os objectivos da experiência pedagógica de leitura, informando-os sobre a sua calendarização e o local (com os respectivos equipamentos) em que as aulas do projecto iriam decorrer. Uma vez que se tratava de uma turma do curso de Informática, a perspectiva de terem aulas de Inglês na sala de Informática (normalmente disponível apenas para as aulas de Informática) entusiasmou os alunos a ponto de ficarem curiosos e mais disponíveis para colaborarem no projecto. Foi explicitado que se pretendia o seu enriquecimento ao nível da aprendizagem da língua, do desenvolvimento das competências de leitura e compreensão textual, e da sua autonomia como alunos do ensino secundário.

Os alunos começaram por responder anonimamente ao “Questionário sobre Leitura” (anexo 2. 11), elaborado no sentido de recolher representações e práticas dos alunos sobre a leitura de um modo geral. Este questionário constitui o primeiro instrumento de investigação e reflexão. Os dados obtidos revelaram-se fundamentais, na medida em que a informação apoiou a planificação das aulas e facilitou a avaliação da experiência pedagógica desenvolvida. Por outro lado, as respostas dos alunos foram posteriormente apresentadas em aula, o que permitiu um diálogo sobre os seus hábitos de leitura anteriores e as competências de leitura desenvolvidas ao longo do projecto de leitura extensiva *online*.


Aula 1 (90 minutos) – 25 / 01 / 2007


Após estarem tomadas todas as diligências prévias necessárias à implementação das aulas de leitura extensiva *online*, nomeadamente a reserva da sala de Informática com um computador por aluno conectado à rede, procedeu-se à negociação e estabelecimento das regras de conduta para todas as aulas do projecto. Era visível a alegria e agitação dos alunos por estarem na sala de Informática (sala 174), com um computador portátil à sua frente, ao anteciparem autonomia, liberdade de opções e independência face à professora. Os seus rostos deixaram transparecer alguma perplexidade quando foram informados da necessidade e obrigatoriedade de cumprimento de certas regras.

Assim, ficou acordado que os alunos apenas poderiam navegar no site proposto e nos *links* a ele associados, aos quais por sua própria e espontânea vontade tinham autonomia para aceder. A proposta foi discutida e aprovada pelos alunos, ainda que com alguns pedidos como tempo extra para visitar outros *sites* e ouvir música caso terminassem as tarefas propostas mais cedo, ao que a professora respondeu não ser provável que lhes viesse a sobrar tempo. Ficou elucidada a estrutura interactiva das aulas de “reading screens” e a definição do papel da professora nestas aulas. Neste sentido, a professora assumia uma maior liderança nos minutos iniciais da aula, no papel de estimuladora e informante, quando explicitava as tarefas que os alunos passariam a executar, passando depois a ter um papel de suporte como coordenadora e consultora. Tinha-se como intenção o desenvolvimento de competências estratégicas, mais precisamente relacionadas com os processos de leitura e com o uso autónomo dos recursos informáticos ao dispor, no sentido de superar problemas a nível comunicativo e de desenvolver a consciencialização das dimensões afectiva e (meta)cognitiva do processo de aprendizagem.

Seguidamente, a professora investigadora dialogou com os alunos sobre os resultados do “Questionário sobre Leitura” passado aos alunos no mês de Dezembro. Em virtude de ter passado algum tempo, mais concretamente as férias do Natal e praticamente mais um mês de aulas, alguns alunos já o tinham esquecido. Por outro lado, o facto das respostas ao questionário evidenciarem pouca motivação para a leitura em Inglês levava a que fosse necessário fazer os alunos entenderem a razão de ser destas aulas de leitura *online*. Houve ainda necessidade de esclarecer o ponto que se

reportava à ausência de experiência de leitura extensiva nos anos anteriores, uma vez que as respostas eram surpreendentes já que se tratava de uma turma de 11º ano e todos deveriam, em princípio, ter lido e abordado um conto no 10º ano. Acontece que apenas 4 alunos afirmaram ter lido um conto. Segundo os alunos, apesar de obrigatório, não tinham lido porque não gostavam de ler em Inglês, uma vez não percebiam nada.

Como actividade de pré-leitura, foi utilizado um cartaz com a distinção entre “intensive/extensive reading” (anexo 2. 12) inspirado em Lewis e Hill (1992: 109), segundo os quais “Extensive reading means students have a general understanding of the text *without* necessarily understanding every word”. Primeiramente, a professora auscultou os alunos quanto à diferença entre os dois conceitos e, após a negociação de todas as sugestões dadas, explorou o cartaz desmistificando a necessidade de os alunos perceberem tudo e todas as palavras em Inglês quando estão num processo de leitura extensiva, facto que tanto os assustava. Após a distribuição da primeira ficha de regulação da leitura – *EXTENSIVE READING PROJECT*  *Lesson 1* (anexo 2. 13) os alunos passaram ao que tanto ansiavam. Ligaram os computadores e começaram a executar as tarefas propostas autonomamente e no seu próprio ritmo individual. O ponto 1 da ficha centra-se na informação sobre o autor (Tim Rhys) disponível no site da *web-serial Crazy World*. Os alunos têm que procurar e listar na tabela elementos sobre a biografia do autor¹⁷:

 The author Read the author's biography and complete the table with information you find important	
Name	Tim Rhys
Nationality	Welsh
Jobs	Script-writer, playwright, writer in residence on the British Council website He taught English in Italy and Britain He is a lecturer at Cardiff University
Areas his writing deals with	Radio, Television, Theatre Creative writing
What <i>Crazy World</i> is	A web-serial in twelve parts
How one can learn more about the characters	By clicking on their ID pictures You can email <i>Crazy World</i>

¹⁷ Os enunciados a azul nesta e noutras fichas do trabalho indicam respostas esperadas ou possíveis.

O ponto 2 da ficha remete os alunos para a leitura da página de abertura da *Main story* e dos *links* a ela associados. É solicitado aos alunos o registo de informação geral sobre a história principal aí disponibilizada.

<p>✎ The main story Make notes on information about the story</p>
<p>➤ Title: “The life, thoughts and adventures of Josef Serge” ➤ Main Characters: Serge, Plummet, Big Bucks, Dr Webber ➤ Setting: London ➤ Time: Year 3002 A.D.</p>

O ponto 3 da ficha consiste em respostas mais abertas e personalizadas, uma vez que se propõe a listagem, debaixo de duas categorias, de palavras e expressões novas para os alunos e ideias que os alunos considerarem mais interessantes durante a leitura dos dois primeiros capítulos.

<p>✎ Note down any words/expressions/ideas you found interesting</p>	
<p>New vocabulary/expressions</p>	<p>Interesting/important ideas</p>

É importante realçar, neste momento, o modo como a apresentação da *Main Story* está feita na primeira página de cada capítulo. Os alunos são informados do título da história, do ano em que decorre a acção, dos doze capítulos que compõem a história principal, de quantas páginas tem cada capítulo, dos cartões de identidade de diferentes personagens, e ainda dos *links* disponíveis para outras opções de leitura e/ou consulta, por exemplo de dicionário.

Relativamente aos problemas surgidos, apenas um dos professores estagiários teve disponibilidade de horário para vir observar a aula, no papel de observador independente e exterior ao processo. No que respeita à ligação dos dezoito computadores à *Internet*, também se verificaram algumas dificuldades e atrasos de ligação, embora tenham sido resolvidas a tempo.

Na parte final da aula, a professora investigadora explicou aos alunos a necessidade de se proceder a uma auto-avaliação de cada uma das aulas do projecto de leitura extensiva e dos pressupostos a ela subjacentes.

Foi distribuída a cada aluno uma ficha para esse efeito - *SELF-ASSESSMENT Lesson 1* (anexo 2. 14). Os itens contemplados nesta ficha abordavam cinco questões: as dificuldades sentidas; avaliação da tarefa mais e menos interessante; clareza da *webpage*

e facilidade de circulação dentro do *site*; avaliação da *Main Story* e sentimentos experimentados; comentários/sugestões.


Ao longo das aulas, veio a revelar-se como factor muito relevante o tempo disponibilizado para esta tarefa de auto-avaliação. O facto de ser feita nos últimos minutos da aula implicou um controle de tempo eficaz, de modo a que a pressa que os alunos têm em sair da sala quando toca a campainha não afectasse o preenchimento consciencializado da referida ficha. Por outro lado, o seu preenchimento na aula garantia uma maior fiabilidade das respostas, dado que os alunos tinham presentes as actividades realizadas.


Aula 2 (90 minutos) – 30 / 01 / 2007

A professora deu início à aula colando no quadro para discussão uma frase retirada do livro *Developing reading skills* de Grellet (1983: 7) - “What one brings to the text is often more important than what one finds in it”. O intuito da professora era motivar os alunos para o acto de leitura através da consciencialização de que o saber que eles foram adquirindo ao longo das suas vidas, toda a sua bagagem cultural e todo o seu conhecimento do mundo apoia a leitura e não os deixa “de mãos vazias” nas aulas. De seguida, foi projectada uma transparência da primeira parte da ficha de leitura da aula anterior (anexo 2. 15), parcialmente tapada, de modo a que todos os alunos pudessem partilhar as suas respostas com a turma. Com esta tarefa, a professora pretendia certificar-se de que todos os alunos tinham sido capazes de aceder à informação pedida. Foi solicitado aos alunos que completassem as suas fichas com uma cor diferente, de modo a identificarem melhor aquilo que era suposto terem conseguido fazer naquelas tarefas.

A professora entregou aos alunos a ficha de leitura – *EXTENSIVE READING PROJECT* Lesson 2 (anexo 2. 16) e os alunos passaram a partir desse momento a trabalhar autonomamente na *web-serial* “Crazy World”. A actividade 1 baseia-se na leitura dos capítulos 1 e 2 que os alunos efectuaram na primeira aula de leitura *online*. Pretende-se que eles recordem, de um modo geral, alguns aspectos relacionados com a *Main Story*.

Em seguida, os alunos leram os capítulos 3, 4, 5 e 6 num processo de leitura individual e autónoma, com as seguintes propostas:

 The main story 1.3 Complete the table recalling what you read last lesson:	
Where and when the story started	Empty streets of <i>Crystal Town</i> , a ghost town (London) Year 3003
Main characters	The narrator (Josef Serge), Plummet, Big Bucks (the robot) and Dr Webber
Type of story	Fiction (Future)
What happens in the first part of the story	Serge and Plummet are <i>searching for clues</i> on evil Dr Webber, who runs a secret mind-control experiment Dr Webber steals memories using magnet hats Serge and Plummet have escaped There's a reward for catching Dr Webber Reference to the Robot Republic



 2. Read CHAPTERS 3, 4, 5 and 6 by clicking on MAIN STORY 2.1 Make notes on information about the story 2.3 After reading chapter 3 open the following address and enjoy a virtual visit to the Sherlock Holmes Museum in London (Museum Tour) www.sherlock-holmes.co.uk/home.htm Select the English idiom

Este processo permitiu a cada um ler ao seu próprio ritmo e fazer o *click* nas ferramentas disponíveis no site para o ajudar, nomeadamente o dicionário de Inglês- Inglês ou os cartões das diversas personagens. No exercício 2.3, a sua atenção é focalizada para o capítulo 3 em particular. Neste capítulo, intitulado *A Clue from Sherlock Holmes*, existe uma pequena pista que vai ser essencial para o desenrolar de toda a acção: “His new laboratory has no Windows. It’s a tunnel. One wall is covered with ancient tiles. Plummet has seen a design in these tiles. It’s a picture of a man’s head, in profile. He has a long nose and is smoking a strange pipe. He’s wearing an old-looking hat. I recognise him – Sherlock Holmes, the great detective. He lived in London, a thousand years ago.”

A partir da pista dos *ancient tiles*, referência que foi possível os alunos visualizarem através da imagem que a professora disponibilizou e colocou ampliada no quadro (anexo 2. 17), seguiu-se uma tarefa que foi muito apreciada pelos alunos. Foi-lhes proposto uma visita virtual guiada ao *Sherlock Holmes Museum* de Londres.

A actividade 3 visa o alargamento de vocabulário. Tem como objectivo encorajar os alunos a tornarem-se mais independentes do professor nas suas experiências de aprendizagem, neste caso relativamente à aprendizagem de vocabulário. O desenvolvimento da sua autonomia como leitores independentes e o aumento da sua

competência comunicativa depende da selecção e do uso e de estratégias de aprendizagem que melhor se adequem aos seus estilos e preferências pessoais de aprendizagem numa atitude de responsabilização pelo processo, no sentido de promover uma postura reflexiva face ao saber linguístico, cognitivo e instrucional do processo de aprendizagem. Neste caso, promove-se a experimentação de estratégias de (re)contextualização de vocábulos livremente escolhidos pelos alunos:

3  Vocabulary Record Sheet			
 Select words from “Crazy World” in order to complete this table			
Word	Sentence where I found the word	Other forms of the word	Memory idea E.g.: write a sentence of your own using that word

Ao dar oportunidade aos alunos de experimentarem estratégias diversificadas, pretende-se encorajar e favorecer a consolidação de vocabulário, consciencializando-os do valor dessas estratégias para o seu sucesso linguístico como leitores independentes:

“Vocabulary is a core component of language proficiency and provides much of the basis for how well learners speak, listen and write. Without an extensive vocabulary and strategies for acquiring new vocabulary, learners often achieve less than their potential and may be discouraged from making learning opportunities around them(…)” (Richards & Renandya, 2002: 255)

Em relação aos problemas antecipados para esta aula, verificaram-se sobretudo ao nível da conexão ao site do museu. Não houve praticamente problemas de ligação à rede no início da aula, com a excepção de um aluno que perdeu a ligação passado algum tempo. No sentido de colmatar a dificuldade de conexão ao site do *Sherlock Holmes Museum* de Londres, os próprios alunos sugeriram à professora uma maneira de o resolver. Pelo facto de se estar a trabalhar em aula *online*, foi possível recorrer a uma outra ferramenta disponível, o *MSN service*, através da qual os alunos que já tinham acedido ao site do museu puderam enviar o endereço aos dois alunos que ainda não tinham conseguido estabelecer a ligação, para que todos pudessem fazer a visita guiada ao museu. Seis alunos faltaram a esta aula, mas um deles, mais precisamente uma aluna, pediu a uma colega para avisar a professora que estava em casa doente. Perante tal incidente, a professora solicitou à aluna presente na aula que enviasse um *e-mail* à aluna que estava doente, informando-a das tarefas de leitura desta aula, ao que a aluna respondeu agradecida pelo facto de poder continuar a trabalhar com a turma, apesar de


estar em casa. Estes dois problemas ocorridos e resolvidos em aula vieram pôr em evidência mais algumas das potencialidades do uso das tecnologias da informação e da comunicação ao serviço da aprendizagem, pressuposto em que assenta este estudo de caso.

Na parte final da aula, a professora distribuiu a cada aluno a ficha - *SELF-ASSESSMENT Lesson 2* (anexo 2. 18), dando aos alunos o tempo necessário para o seu preenchimento.

Aula 3 (90 minutos) – 13 / 02 / 2007

Nesta aula, o enfoque principal incidiu nas categorias da narrativa e caracterização das personagens. A professora entregou aos alunos a ficha de leitura – *EXTENSIVE READING PROJECT Lesson 3* (anexo 2. 19) e os alunos passaram a trabalhar autonomamente na *web-serial* “Crazy World”. Dos alunos que tinham faltado à aula 2 do projecto, apenas uma tinha executado as tarefas em casa. Os outros, apesar da delegada de turma lhes ter entregue a ficha de leitura da aula 2, não tinham continuado a leitura. Esses alunos estiveram a ler os capítulos que a turma já tinha lido, de modo a poderem acompanhar a aula 3 do projecto, sem prejuízo da compreensão geral da história e sem terem de ficar com uma aula de atraso. As actividades da ficha de leitura respectiva ficaram uma vez mais para eles fazerem em casa. Este facto mostra mais uma das potencialidades desta experiência pedagógica, uma vez que os alunos que tinham faltado à aula anterior, a aula 2 do projecto de leitura extensiva, não perturbaram o desenrolar previsto da aula 3, já que puderam fazer o seu percurso de leitura individual e diferente do resto da turma.

A actividade 1 da ficha de leitura desta aula é composta por um *Matching Exercise* em que se pede aos alunos para fazerem corresponder algumas categorias às respectivas definições. Este exercício foi feito individualmente e de seguida corrigido oralmente com a solicitação da participação de diferentes alunos. Seguidamente, os alunos continuaram o seu processo autónomo e individual de leitura do capítulo 7 até ao capítulo 11. A actividade 2 centra-se na caracterização das personagens, sendo lançadas algumas questões que orientam a leitura desses capítulos em relação às modificações sofridas por algumas das personagens. Pede-se aos alunos para listarem numa tabela toda a informação relacionada com a personagem *Big Bucks*, registando as suas modificações.

1  Turn on your computer and type the site address		
1.1 Match the Narrative Categories with their definition		
1 Character	f)	a) It refers to the circumstances in which the story takes place such as time, details about the surroundings/weather, etc.
2 Setting	a)	b) The entity that tells the story to the reader
3 Place	d)	c) The events in the story
4 Narrator	b)	d) Where the action takes place
5 Plot	g)	e) When the action takes place
6 Action	c)	f) A person /creature in the story
7 Time	e)	g) A plan or an outline of the events in a story

Read CHAPTERS 7, 8, 9, 10 and 11 by clicking on MAIN STORY		
CHARACTERS: Do characters change during the course of the story? How do we find about them? By what they say? By what they do? By what is said about them?		
2.1 PHYSICAL AND PSYCHOLOGICAL DESCRIPTION		
☒ Fill in the table below with the correct information from the text. Pay attention to the changes which occurred after Big Bucks was re-designed.		
Name	Big Bucks	Buck
Place of origin	The Robot Republic	Rebuilt in Piccadilly
Special interests	The meaning of life	Not being recycled
Mental problems	Too philosophical	See Big Bucks
Criminal record	Illegal escape	None
Status/occupation	Wanted for recycling	Domestic house robot
Residence	Unknown	Old London

O exercício 2.2 tem um carácter mais aberto, com questões de identificação de personagens principais e secundárias. Neste exercício, é dada oportunidade aos alunos de darem respostas completas de modo a exercitar também nestas aulas a sua capacidade de produção escrita, uma vez que vários dos exercícios das fichas de leitura anteriores solicitavam apenas a escrita em forma de notas e resumo.

2.2 CHARACTERS:
☒ Identify the major characters in the story. Who are they? What kind of people are they? What function do the minor characters serve? Name a few.
☒ Does any character change during the course of the story? How and why?

Neste sentido, foi ainda distribuída nesta aula uma ficha de trabalho de casa com dez questões sobre a *Main Story* (anexo 2. 20), tendo por objectivo uma revisão da sequência de acontecimentos na história e o esclarecimento dos alunos sobre os principais eventos narrativos.

Homework

 Turn on your computer and type the site address

Answer the following questions:

1. Why was Big Bucks wanted for recycling by the Robot Republic Police?
2. Why is 30th century London known as “the Venice of the Third Millennium”?
3. What can you say about the flight to The Robot Republic? (Passengers, pilot, music)
4. How does Buck feel when he gets to Toxic City?
5. What are the Blue Crystals?
6. How are they obtained?
7. What are they used for?
8. What is preventing Dr Webber from ruling The Robot Republic?
9. What does he want from Serge?
10. What happened to the lifeless people who began to move when Serge placed all the Crystals into the magnet-hats?

A actividade seguinte centra-se nos aspectos relacionados com o *Setting* e o uso da descrição. Solicita-se aos alunos o preenchimento de uma tabela que conjuga os diferentes locais onde se passa a acção com a sua relevância para o desenvolvimento e progressão da história:

3.1 SETTING:		
<input type="checkbox"/> Is the setting important to the plot? Why? <input type="checkbox"/> Where do characters usually meet throughout the story? <input type="checkbox"/> How many places are you able to identify as being useful and decisive to the plot?		
Chapters	Places	Relevance to the plot
Chapters 1/2	Crystal Town ; Dr Webber’s old lab; Canals of London; London – The Floating Hotel	(old mining town) desert place Serge and Big Bucks residence
Chapter 3	Dr Webber’s new lab; Tunnel with ancient tiles on the walls Sherlock Holmes Museum in London; the roof; London air traffic	Clue to find the new lab Search from the Robot Republic police
Chapters 4/5	Deep canal; underwater; Old Tube stations: Baker Street; Regent’s Park; Bakerloo Line; Trafalgar Bay; 30 th century London	How they escaped the police through London underground (underwater)
Chapter 6	Piccadilly Docks; Mal’s metal shop	Big Bucks is redesigned
Chapters 7/8	Robot Flight; The Robot Republic; Toxic city	How the world of Robots works The personalities dealer
Chapter 9	The new lab in Toxic City Reference to London Underground (Jubilee Line, Bakerloo Line, Circle Line)	Serge is Webber’s prisoner Where crystal personalities are kept (according to best, cheaper but duller and mad ones)
Chapter 10	Toxic Town; Tower of noise; flight back to London	Defragging time – Serge’s rescue
Chapter 11	Planetarium; Baker Street Tube station	Serge uses the Magnet-hats to put the personalities back into the victims

O exercício 3. 2 é composto por três questões de desenvolvimento sobre os aspectos descritivos do texto. Pretende-se com este exercício ajudar os alunos a

identificar os diferentes espaços e pessoas que são alvo de descrição, assim como praticar a expressão escrita:

3.2 SETTING/ DESCRIPTION:

- ☞ How is Toxic City described? (Chap 7 p2) *A destroyed city with broken windows, missing roofs, broken machines and dirty smoke. It's noisy.*
Describe what the narrator sees during De-fragging Time.
Deafening noises fill the air. Screaming, laughing robots run into walls, jump off buildings and crash into each other. Bucks runs round in circles, shouting rubbish and then crashes on to his side. It only lasts 5 minutes. Then everything stops.
Serge follows a woman. How does she look like? *She is a tall, pretty young woman wearing bright silver sunglasses. She's smiling at Serge and she's holding a nerve gun.*


Ao longo da aula, a professora foi colocando no quadro imagens relacionadas com os capítulos que os alunos estavam a ler – *London map with monuments; London Tube map; Baker Street Station (Sherlock Holmes tiles); London Planetarium; Trafalgar Square* (anexo 2. 21). Teria sido possível os alunos procurarem no *Google* estas imagens após indicações dadas pela professora. Optou-se por não o fazer uma vez que tal opção levaria a alguma dispersão de navegação *online*, facto que foi deste modo evitado. Antes de sair da sala, os alunos aproximaram-se do quadro e estiveram a explorar as referidas imagens, colocando questões à professora e fazendo comentários. Na parte final da aula, foi distribuída a cada aluno a ficha - *SELF-ASSESSMENT Lesson 3* (anexo 2. 22) dando-se aos alunos o tempo necessário para o seu preenchimento.

Aula 4 (90 minutos) – 15 / 02 / 2007

Inicialmente, foram recolhidas as fichas do trabalho de casa da terceira aula. A professora investigadora verificou que nem todos os alunos efectuaram tal tarefa. Como é usual, infelizmente, os alunos que mais precisam de se esforçar são também os menos motivados para este tipo de trabalhos de casa. Foi necessário a professora esclarecer que este era mais um elemento de avaliação escrita, apesar de ter sido feito fora da sala de aula, sugerindo aos alunos que entregassem a ficha mais tarde. Apesar disso, apenas duas alunas o fizeram.

Em termos de leitura extensiva, faltava apenas ler o último capítulo. Tinha chegado então o momento de solicitar aos alunos uma previsão do desenlace da *Main Story*. A professora tinha antecipado no plano desta aula, como possível problema, a dificuldade de execução desta tarefa. Ela teria que ser conduzida antes de os alunos se

conectarem ao site da *web-serial* “Crazy World”, ou alguns alunos mais curiosos certamente não iriam resistir em dar uma espreitadela à página do último capítulo. Por uma questão de economia de tempo e de certificação de que todo o equipamento da sala estava a funcionar na hora prevista, normalmente a professora investigadora ligava todos os computadores durante o intervalo anterior à aula. Entretanto, os alunos já se tinham habituado à autonomia que esta lhes proporcionava e mal entravam na sala corriam para os computadores para continuar o processo de leitura. Foi necessário, dadas as circunstâncias, esclarecer os alunos de que não podiam desta vez aceder ao site sem primeiro terem feito o primeiro exercício (1. “How do you think the story will end?”), que visava desenvolver competências de antecipação na leitura.

Após a negociação e partilha de todas as ideias dos alunos sobre um possível final para a história, passou-se à análise do desenlace. A professora distribuiu a ficha de leitura – *EXTENSIVE READING PROJECT*  *Lesson 4* (anexo 2. 23). Após a tarefa de leitura do último capítulo da *Main Story*, os alunos identificaram o tipo de desenlace escolhido pelo autor para esta história:

2. THE ENDING	
2.1 As you read short stories you will realise that the way writers choose to end the stories will have different effects on you. Some writers will tie up all the strands of the story so that the reader “sees” all that happens to the characters; other writers will end the story with a twist ending that surprises you; another way to end a story is to leave the ends loose so that the reader has to provide the ending.	
✎ What type(s) of ending does this story have?	
<input type="checkbox"/> Comic	Why?
<input type="checkbox"/> Unexpected	Why?
<input type="checkbox"/> Happy	Why?
<input type="checkbox"/> Sad	Why?
<input type="checkbox"/> Absurd	Why?
<input type="checkbox"/> Expected	Why?
✎ How do you feel about this part of the story?	

A actividade seguinte, apesar de estar inserida na ficha de leitura desta aula, contém um exercício de produção escrita para ser feito em casa e entregue à professora posteriormente. Neste momento, mesmo os alunos com mais dificuldades linguísticas já tinham ouvido os colegas a darem as suas ideias quanto a possíveis desenlaces para a

história. Com este trabalho de casa, a professora pretendia promover a expressão escrita com suporte na leitura. A correcção dos textos seria realizada pelos alunos com base no código de correcção já utilizado usualmente noutras situações de produção escrita.

2.2 Please hand in this part of the work in a separate sheet of paper: (Homework)

- Put yourself in the place of the author and write a different ending for the story.
- Give the Main Story an alternative title.

De seguida, passou-se à análise do ponto de vista do narrador. A ficha propõe um exercício de verdadeiro e falso para os alunos identificarem o tipo de narrador. Foi interessante verificar como os alunos recorreram aos seus conhecimentos do estudo da literatura na LM para combater as dificuldades que o tratamento destas temáticas em LE lhes poderia trazer.

3. THE NARRATOR

3.1 Point Of View – Who speaks in the text? Is it a first person or third person narrative? Is the author adopting the omniscient (all-knowing) perspective or is there one character whose thoughts and feelings you share?

- Say whether the following statements are True or False
- The narrator tells the story but is outside the story.
- The narrator tells the story in the 3rd person as an observer of the events that happen.
- The narrator is a 1st person narrator and just an observer of the events that happen.
- The narrator doesn't know all the facts; his knowledge is limited.
- The narrator tells the story in the 1st person and is the main character in the story. ✓
- The narrator makes events seem more vivid, since he is an “eye-witness”. ✓

Na actividade 4, faz-se a análise do tema da história. Durante a discussão sobre o final da história, alguns conceitos relacionados com o tema foram também abordados. A relação da personagem principal com o conflito, a resolução desse conflito e uma possível generalização, elementos característicos de uma *short story*, são usados pelo autor com um significado e traduzindo uma ideia que este tenta passar ao leitor provocando nele diferentes reacções. Daí que se tenha pedido aos alunos no exercício 4.1. a identificação da intenção do autor, no sentido de os fazer chegar à ideia central que está subjacente ao texto e que é enfatizada pelo autor logo a partir do título “Crazy world”.

4. THE THEME

4.1 It is the author's purpose in writing. There are many possible themes for a story. A short story may have more than one theme. These are some possibilities:

☒ Match the themes with the intentions and identify the theme(s) of the story

Themes		Intentions	In this story
1 Moral	c)	a) To explore a certain character	
2 Entertainment	d)	b) To show how a setting can affect people or events	
3 Weaving of a fantasy	e)	c) To teach a lesson	
4 Character exploration	a)	d) To make us laugh/ have fun	
5 Setting exploration	b)	e) To let us escape from reality	

Finalmente, a última actividade proposta aos alunos na ficha de leitura desta aula centra-se no enredo. No exercício 5.1 pede-se aos alunos que ordenem treze frases de modo a obterem o resumo da *Main story*.

5. THE EVENTS

5.1 Here is a summary of the story. However, the sentences are jumbled.

☒ Order the sentences according to the correct sequence of events:

- 11 Serge puts the personalities back into the brains of the victims
- 2 Buck saves Serge from the Magnet Hat effects
- 6 A hologram of Big Bucks fools the robot police
- 12 Dr Webber tells Serge he had been lost in a fantasy world and that now he is cured
- 3 Serge and Plummet are Back at the lab looking for clues
- 9 A robot dealer tries to sell them genuine human personalities from London
- 4 On the tiny screen they can see a tunnel. One wall is covered with ancient tiles with a picture of a man's head
- 5 Robot Republic Police looks for Big Bucks
- 13 Outside the window is Queen Victoria in a carriage with Winston Churchill. They are going to see the Beatles
- 7 Mal re-designs Big Bucks into a house-robot
- 8 During the Mad Five Minutes all robots de-fragment their hard drives
- 10 Serge follows a pretty young woman who flashes the nerve gun pointed at him and is arrested on a talking chair.
- 1 Serge and Plummet are *in Crystal Town searching for evil Dr Webber*, who runs a secret mind-control experiment.

☒ Select the sentence, which represents the climax of the story.

Sentence number

Na parte final da aula, foi distribuída a cada aluno a ficha - *SELF-ASSESSMENT Lesson 4* (anexo 2. 24), dando-se o tempo necessário para o seu preenchimento. No final desta tarefa de reflexão, a professora forneceu também aos alunos uma folha com um mapa de Londres a cores. Neste mapa estão destacados os principais monumentos do centro de Londres e as principais estações de metro, muitos deles mencionados na *Main story* da *Web-serial "Crazy World"*. No verso da folha está um folheto "An A-Z of

London” com informação sobre as principais atracções turísticas da cidade, seguido de uma breve história da cidade (anexo 2. 25).

A decisão de fornecer esta folha informativa aos alunos prende-se sobretudo com dois factores. Por um lado, a professora queria alargar os horizontes e o *background* cultural destes alunos, tendo em conta o perfil da turma já explanado anteriormente. A falta de referentes culturais, de horizontes e de ambições futuras era assustadoramente elevada na turma. Com base nas suas notas de campo, a professora investigadora recorda como ficou chocada quando, numa aula no início do ano, a maioria dos alunos desta turma revelou não ter vontade alguma de um dia viajar ou vir a estudar ou mesmo trabalhar no estrangeiro. No mundo actual em que a mobilidade é uma constante, sendo os adolescentes normalmente ávidos de conhecer o mundo, esta turma revelou-se carente a vários níveis. Por outro lado, esta folha com o mapa colorido funcionaria como um bónus em mais uma batalha na guerra contra a desmotivação da turma. Os alunos ficaram surpreendidos por a professora lhes estar a oferecer uma fotocópia a cores e mostraram-se finalmente bastante curiosos e interessados em ler a informação cultural da referida folha.

Aula 5 (90 minutos) – 27 / 02 / 2007

Esta aula teve um carácter diferente das anteriores, facto que se prende com os objectivos estabelecidos. Atendendo a que ao longo das quatro aulas anteriores os alunos haviam procedido à leitura extensiva da *Web-serial* “Crazy World”, num processo de leitura individual e autónoma, sendo a sua atenção focalizada para a *Main Story*, através das fichas de leitura criadas pela professora investigadora para esse efeito, houve necessidade de fazer uma aula que desse oportunidade aos alunos de desenvolver outras competências e que funcionasse como porto de paragem para que todos fossem abastecidos de mantimentos, diminuindo potenciais desigualdades e assegurando aprendizagens significativas para todos.

Assim, surgem como objectivos principais para esta aula o desenvolvimento da autonomia dos alunos aquando da correcção dos trabalhos de casa, conceder aos alunos com mais dificuldades a oportunidade de acabar as tarefas que por alguma razão não estivessem terminadas, permitir aos alunos a expressão da sua compreensão global da história conversando com a professora e a turma sobre alguns detalhes, melhorando também a sua competência comunicativa e estimulando o trabalho cooperativo e, ainda,

a recolha de algumas opiniões sobre a tarefa de auto-avaliação das estratégias utilizadas no decorrer das aulas anteriores, efectuada sempre nos minutos finais de cada uma das aulas do projecto de leitura extensiva.

Os problemas antecipados pela professora investigadora para esta aula prendiam-se com dois aspectos. Em primeiro lugar, a possível desmotivação da turma ao perceber que não iria trabalhar com os computadores e, em segundo lugar, a questão de alguns alunos, os mais fracos, não quererem terminar as tarefas de leitura anteriores. O facto de nem todos terem efectuado as tarefas de trabalho de casa poderia também levantar problemas no desenrolar da aula. As situações problemáticas previstas acabaram por ocorrer, embora os alunos tenham acabado por aceitar a metodologia proposta para esta aula, ainda que com alguma relutância.

Após a explicação à turma dos objectivos para esta aula, foi devolvida a ficha de regulação de leitura da aula 2 do projecto de leitura extensiva. No sentido de conseguir uma maior partilha e negociação da informação, foi projectada uma transparência (anexo 2. 26) com a tabela de recolha de vocabulário vazia, extraída da ficha de leitura da aula 2. Nessa tabela, a professora foi registando as diversas palavras que os alunos tinham seleccionado, as respectivas frases e algumas frases construídas pelos alunos no sentido de os ajudar a memorizar essas palavras.

Seguidamente, a professora questionou os alunos acerca da localização espacial constante da ficha de leitura da aula 3 do projecto. Os alunos referiram os locais mais relevantes para o desenvolvimento do enredo, à medida que iam completando nas suas fichas a informação em falta. Em relação à ficha de leitura da aula 4 do projecto, após ter sido corrigida em casa pela professora, foi entregue aos alunos e foram discutidos os pontos relacionados com o ponto de vista do narrador, o tema e a ordem cronológica dos principais eventos da *Main Story*.

Finalmente, passou-se ao ponto 2. 2 da ficha de leitura da aula 4 do projecto de leitura extensiva. Apesar de inserido na ficha da aula, ele tinha ficado para trabalho de casa, já que pressupunha uma produção escrita mais elaborada ao solicitar a escrita de um final diferente e original para a história. É de lamentar que apenas uma aluna o tenha feito, daí que a professora tenha auscultado a turma, oralmente, quanto a outras possibilidades para o desenlace da história e quanto à sua reacção relativamente ao desenlace escolhido pelo autor. Apenas duas alunas entregaram à professora a ficha de trabalho de casa da aula três. Tinha sido solicitado aos alunos que respondessem à questão 2. 2 no verso dessa folha (anexo 2.20).

A professora investigadora fez sentir aos alunos o seu descontentamento em relação à falta de empenho destes nas tarefas destinadas a serem feitas em casa. Dado o perfil pouco empenhado da generalidade da turma, era intenção da professora, para além do aumento da motivação para a leitura, motivá-los para as restantes tarefas que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem e que se exigem aos alunos do ensino secundário, sejam elas de produção escrita, de pesquisa de informação ou mesmo de auto-correcção. Quando estas tarefas são desempenhadas de forma sistemática e com um mínimo de dedicação e interesse em melhorar e superar dificuldades, os resultados são visíveis, traduzindo-se numa melhoria da participação dos alunos em aula e em melhores classificações nos momentos de avaliação sumativa. Os alunos reponderam à professora que ela já tinha tido “sorte” por eles terem lido a história toda, uma vez que ler não fazia parte do seu leque de interesses. De facto, todos eles tinham lido mais do que a parte da *Main Story*, e dado o perfil da turma seria de esperar e recear rejeição e oposição em ler o que quer que fosse. Daí que a professora investigadora na altura, apesar de como professora e educadora querer e esperar sempre mais dos alunos, tenha sentido que o facto de estes alunos tão especiais e difíceis terem lido e desenvolvido algumas competências de leitura em Inglês já era, na verdade, uma grande conquista.

Aula 6 (90 minutos) – 01 / 03 / 2007

Nos objectivos estabelecidos para esta aula, previa-se dar a conhecer aos alunos alguns dispositivos acessíveis na *Web-serial* “*Crazy World*” e que ainda não tinham sido explorados, uma vez que até ao momento a sua atenção tinha sido focalizada sobretudo nos aspectos relacionados com a *Main Story*. Estes dispositivos referem-se à possibilidade de os alunos escreverem e enviarem *e-mails* tanto ao autor como a uma das personagens da *Web-serial*, o *Doctor Constellata*, mas que é externo à história principal. Uma vez mais, e pela última vez, os alunos foram dirigidos para a sala de Informática onde podiam trabalhar individualmente nos dezoito computadores. Como se referia no plano da aula, antecipava-se como possível problema a professora ter de competir com o computador para captar a atenção dos alunos na primeira tarefa. Outro problema seria provavelmente a relutância dos alunos em executar a tarefa de produção escrita mas, como se tratava de um *e-mail*, talvez funcionasse como um aliado da professora e como um incentivo para os alunos. Para além destes, mantinha-se o problema constante destas aulas de leitura *online*, o de conseguir manter os alunos nos

sites sugeridos pela professora investigadora. É um facto que à medida que estas aulas deixaram de ser novidade e as rotinas das tarefas já estavam interiorizadas se tornou necessário um controlo apertado para contrariar a tendência de fuga para outros sites, sobretudo dos alunos mais desmotivados e com maior tendência para a infracção de regras, previamente acordadas por todos os intervenientes nesta experiência. Este é um risco difícil de contornar, quando se opta por trabalhar *online* com os alunos. Os próprios professores de informática da turma admitiam nas reuniões do conselho de turma que a única maneira de conseguir que eles fizessem alguma coisa era deixá-los viajar na *net* de vez em quando durante as suas aulas, em pequenos períodos. Daí que esta tendência dos alunos fosse ainda mais difícil de combater pela professora investigadora, mas nunca impossível.

A professora iniciou a aula projectando uma transparência com um exemplo de uma “Agony Aunt Letter” (anexo 2. 27). Esta actividade serviu de antecipação para a leitura *online* de todas as respostas dadas pelo *Doctor Constellata* a problemas que lhe foram apresentados. A professora projectou a transparência com a parte dos conselhos tapada e solicitou a dois alunos a leitura em voz alta da carta em que se apresentava um problema envolvendo dois jovens, um rapaz e uma rapariga, de culturas diferentes. Os alunos exploraram o conteúdo da carta, identificando o problema apresentado e, oralmente, foram explicitando as suas sugestões no caso de serem eles a aconselhar aqueles jovens no sentido de resolver o conflito exposto.

De seguida, a professora distribuiu a ficha de leitura – *EXTENSIVE READING PROJECT Lesson 6* (anexo 2. 28) e os alunos procederam à execução da tarefa de leitura. A primeira actividade vinha na sequência da leitura da “Agony Aunt Letter” e pretendia fazer a exploração de outras partes da *Web-serial* “Crazy World”. É sugerido aos alunos uma leitura através do *link Ask Doctor Constellata*. Trata-se de mais uma oportunidade de leitura dentro da *Web-serial*. Deste modo, os alunos ficaram a par das questões já colocadas ao *Doctor Constellata* e das respostas dadas por este.

1. Exploring Crazy World

1.1  Turn on your computer and type the site address

1.2 Click on ASK DOCTOR CONSTELLATA and read the Agony Aunt letters by selecting the

link *See the questions and answers* and NEXT

1.3 Click on *Send your question to email Doctor Constellata*. Write your draft here before sending the email.

Dear Doctor,

À medida que os alunos terminavam o rascunho do *e-mail*, iam chamando a professora para eventual auxílio ou esclarecimento de dúvidas. Quando todos os alunos já tinham enviado um *e-mail* ao *Doctor Constellata*, passaram à actividade 2. Nesta actividade de leitura faz-se apelo aos conhecimentos culturais dos alunos e à sua capacidade de interrelacionar factos históricos com personalidades importantes que viveram em épocas distintas. A percepção do que implica o facto destas personalidades aparecerem todas juntas na página três do último capítulo é essencial para a compreensão da *Main story*. Entretanto, a professora colou no quadro três imagens das personalidades mencionadas no texto (anexo 2. 29): *Queen Victoria*, *Winston Churchill* e os *Beatles*.

A actividade 2 propõe aos alunos uma pesquisa na *Web* sobre as individualidades mencionadas na história, uma vez que a maioria dos alunos poderia eventualmente não achar nada de estranho ao ler a parte do capítulo em que da janela de um café o personagem principal vê a Rainha Vitória passar numa carruagem com *Winston Churchill* ao seu lado, a dirigirem-se para um concerto dos *Beatles* – um episódio desconcertante, mas admiravelmente conseguido pelo autor de forma a dar um desenlace inesperado e surpreendente à história principal.

Pretendeu-se que os alunos chegassem a essa conclusão após a pesquisa sobre as personalidades mencionadas e a incompatibilidade de estarem juntas a passear em Londres no ano de 2003, dado o fosso temporal que as separa.

Antes de terminar a aula foi distribuída a ficha - *SELF-ASSESSMENT Lesson 6* (anexo 2. 30) que, por ser a última, era ligeiramente diferente das anteriores. Não fazia parte desta ficha a questão sobre sentimentos relativos à *Main Story* e pedia aos alunos para enumerarem os sites a que tinham recorrido durante a aula.

Aula 7 (90 minutos) – 06 / 03 / 2007

Esta foi a última aula do projecto de leitura extensiva *online*. Os seus objectivos estavam especificamente centrados na reflexão sobre as aulas de leitura. Por outro lado, havia a intenção de relembrar aos alunos a sua atitude face à leitura em Inglês no início do projecto, expressa no questionário inicial, confrontando-os com os resultados das

fichas de auto-avaliação que preencheram em cada uma das aulas. No início da aula, a professora e os alunos tiveram uma conversa informal acerca do projecto e da *Web-serial*. Foi com algumas manifestações de tristeza pelo facto da experiência ter terminado que os alunos tornaram claro à professora investigadora o quanto tinham gostado das aulas de leitura extensiva *online*. A sala dos computadores e a possibilidade de trabalho autónomo seriam a partir daí substituídas por aulas diferentes, mais tradicionais no que respeita à localização espacial e equipamento, mas não menos proveitosas no que respeita a aprendizagens significativas, já que a preocupação com o desenvolvimento da autonomia dos alunos e o desenvolvimento das suas competências como alunos de língua estrangeira são uma constante do trabalho da professora.

A professora investigadora fez lembrar aos alunos o conteúdo do questionário inicial sobre leitura, uma vez que já tinham decorrido três meses. Para tal foi utilizada uma transparência (anexo 2. 31) com os resultados da questão número 1 (Atitude geral face à leitura em Inglês). Em face desses resultados e tentando consciencializar os alunos para os objectivos do projecto de leitura extensiva, a professora projectou outra transparência (anexo 2. 32) com os resultados das fichas - *SELF-ASSESSMENT*. Alunos e professora exploraram o que eles sentiram quando tinham que avaliar em cada aula a sua prestação, as suas dificuldades e as estratégias usadas.

Finalmente, foi distribuído um questionário final sobre a experiência de leitura extensiva *online* (anexo 2. 33), que foi preenchido pelos alunos como tarefa final de reflexão sobre todo o projecto. Este questionário incidia nos seguintes aspectos: Atitude geral face à leitura do conto; Sentimentos face à leitura; Recursos de leitura; Tarefas das aulas de leitura online; Questionário de auto-avaliação (“Self-assessment questionnaire”); Experiência de leitura extensiva *online*.

Concluída a descrição de metodologia de intervenção didáctica, voltamos agora a atenção para a sua dimensão investigativa.

2.3. Opções metodológicas e instrumentação

2.3.1. Estudo de caso de investigação-acção

“You should be able to identify some situations in which all research strategies might be relevant (such as exploratory research) and other situations in which two strategies might be considered equally attractive. You can also use multiple strategies in any given study (e.g., a survey within a case study or a case study within a survey). To this extent, the various strategies are not mutually exclusive.” (Yin, 1994: 9)

A metodologia adoptada neste estudo segue como estratégia global de investigação o estudo de caso em combinação com a investigação-acção. Recorre-se a uma metodologia de tipo descritivo e interpretativo em que se privilegiam métodos de análise de informação de tipo qualitativo e quantitativo. Segundo Yin (op. cit.), o aumento do recurso ao estudo de caso fica a dever-se ao desejo de percepção dos fenómenos sociais, cada dia mais complexos, ao permitir uma investigação muito próxima da vida real. São usadas múltiplas fontes de evidência, concebidas em função dos objectivos do estudo, no sentido de compreender o fenómeno em estudo. Também Basse (1999: 44) afirma que o professor investigador tenta construir conhecimento a partir da interpretação que faz daquilo que o rodeia: “To the interpretative researcher the purpose of research is to advance knowledge by describing and interpreting the phenomena of the world in attempts to get shared meanings with others. Interpretation is a search for deep perspectives on particular events and for theoretical insights. It may offer possibilities, but no certainties, as to the outcome of future events.”

Trata-se de um estudo de investigação participante, uma vez que a autora deste estudo era simultaneamente investigadora e a professora de LE da turma-alvo. Para além disso, era também a supervisora pedagógica de Inglês dos estagiários convidados a serem observadores externos. Este tipo de investigação, no entender de Vieira (2006), é por vezes limitado pelos factores de constrangimento que afectam as escolhas e o papel do professor. No entanto, o seu propósito também é identificar obstáculos e dilemas da prática profissional, assim como explorar espaços de manobra.

Considerando que um estudo de caso deve basear-se numa multiplicidade de fontes (Yin, 1994: 78; Scholtz & Tietje, 2002: 13; Burns, 1999: 25; van Lier, 1988: 13), no sentido de permitir a triangulação da informação e das diferentes perspectivas, foram utilizadas diversas estratégias de recolha de informação junto dos vários intervenientes no processo (alunos, professora investigadora e estagiários como observadores externos ao processo). Houve uma preocupação constante em ser sensível aos interesses dos alunos, sem perder rigor, desenhando actividades didácticas adaptadas ao uso das tecnologias de informação e comunicação e, mais especificamente, à utilização da hiperficção na leitura em LE. Os instrumentos de recolha de informação são, simultaneamente, estratégias didácticas, articulando-se desta forma investigação e ensino, um aspecto central da investigação-acção.

Ao longo do estudo, foi sendo construída uma base de dados através da utilização de inquéritos (questionários), planos das aulas (planificação de aulas e

actividades), observação (registos de observação das aulas com interpretações e descrições dos eventos observados), reflexão (grelhas de auto-avaliação de estratégias utilizadas) e ainda algumas notas de campo da professora investigadora nos registos do portefólio construído para o desenvolvimento do projecto de leitura extensiva *online*. Tudo isto exigiu uma disponibilidade e dedicação permanentes por parte da professora investigadora, facto que denota a natureza nada “soft” de que muitas vezes esta metodologia de investigação é acusada. Nesta linha de pensamento, Denscombe (1998: 84) advoga que “...none of the possible methods for data collection can be regarded as perfect and none can be regarded as rubbish. None has the sole “truth”, and none can be dismissed as hopelessly irrelevant for enhancing knowledge”.

O tipo de conhecimento que se pretende construir provém da prática reflexiva da professora investigadora e do seu investimento na implementação de estratégias pedagógico-didáticas de tipo reflexivo e exploratório. Adelman et al., citados por Bassey, salientam a natureza social e prática do estudo de caso:

“Case studies recognise the complexity and *embeddedness* of social truths. By carefully attending to social situations, case studies can represent something of the discrepancies or conflicts between the viewpoints held by participants. The best case studies are capable of offering some support to alternative interpretations. Case studies are a *step to action*. They begin in a world of action and contribute to it. Their insights may be directly interpreted and put to use (...)”.
(Bassey, 1999:23)

Tendo em consideração os pressupostos acerca da realidade, as finalidades da investigação e os métodos de recolha e tratamento da evidência empírica, pode-se afirmar que o estudo de caso desenvolvido assenta nos pressupostos epistemológicos de um paradigma naturalista/interpretativo. Esta caracterização é consubstanciada por referência a vários autores que qualificam esta abordagem (Guba & Lincoln, 1988: 81-83; Vieira, 1998:146-149), a qual parece ser adequada ao estudo e melhoria da prática profissional:

“The uniqueness of each classroom setting implies that any proposal – even at school level – needs to be tested and verified and adapted by each teacher in his [sic] own classroom. The ideal is that the curricular specifications should feed a teacher’s personal research and development programmes through which he is increasing his own understandings of his own work and hence bettering his teaching ... It is not enough that teachers’s work should be studied; they need to study it themselves. (Stenhouse, 1975:143, cit. por Burns, 1999:17)

O estudo partilha de algumas características da investigação-acção, uma vez que foi desenvolvido em contexto real, dando relevo à sala de aula, dando enfoque às estratégias processuais e fazendo uma análise cuidada dos efeitos da intervenção

pedagógica. Segundo Kemmis (cit. por Vieira, 1988: 153), “Action-research is a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social (including educational) situations in order to improve the rationality and justice of (a) their own social or educational practices, (b) their understanding of these practices, and (c) the situations in which these practices are carried out”. Esta definição de investigação-acção que, como afirma Vieira (op. cit.: 154), tem “um *sentido ideológico* marcado por três características principais que, no seu conjunto, a distinguem de outras estratégias de investigação-acção em educação – *natureza participativa, orientação democrática e vocação para a mudança*”, é partilhada pela autora deste estudo.

A investigação levada a cabo é resultante da vontade de transformação das situações profissionais através da indagação sistemática das práticas pedagógicas, facto que requer o desenvolvimento de capacidades de questionamento e reflexão sobre a própria prática, com o objectivo de a melhorar continuamente. Parafraseando Moreira (2005: 86), a teoria produzida pelo professor investigador radica em interesses, necessidades e finalidades sobretudo práticas e não eminentemente teóricas, centradas em problemáticas definidas pelo professor, com recursividade entre construção de conhecimento e de acção (Caetano, cit. por Moreira, 2005: 86). Goswami e Stillman (cit. por Burns, 1999: 16) fazem eco das opiniões de vários professores investigadores, ao testemunharem de forma bastante persuasiva o que acontece quando os professores experimentam a investigação como parte integrante do seu papel no ensino. O quadro 2.5 apresenta os benefícios da investigação-acção segundo estes autores.

1. Their teaching is transformed in important ways: they become theorists, articulating their intentions, testing their assumptions, and finding connections with practice.
2. Their perceptions of themselves as writers and teachers are transformed. They step up their use of resources; they form networks; and they become more active professionally.
3. They become rich resources who can provide the profession with information it simply doesn't have. They can observe closely, over long periods of time, with special insights and knowledge. Teachers know their classrooms and students in ways that outsiders can't.
4. They become critical, responsive readers and users of current research, less apt to accept uncritically others' theories, less vulnerable to fads, and more authoritative in their assessment of curricula, methods and materials.
5. They can study writing and learning and report their findings without spending large sums of money (although they must have support and recognition). Their studies while probably not definitive, taken together should help us develop and assess writing curricula in ways that are outside the scope of specialists and external evaluators.
6. They collaborate with their students to answer questions important to both, drawing on community resources in new and unexpected ways. The nature of classroom discourse changes when inquiry begins. Working with teachers to answer real questions provides students with intrinsic motivation for talking, reading, and writing and has the potential for helping them achieve mature language skills.

Quadro 2.5 Benefícios da investigação-acção (Goswami e Stillman, cit. por Burns, 1999)

Na opinião de Moreira, a questão do estatuto epistemológico do conhecimento produzido pelo professor investigador está directamente relacionada com o papel da teoria na investigação-acção. Nesta metodologia de investigação, segundo Winter (cit. por Moreira, 2005: 86), a teoria “não tem a natureza especulativa, abrangente e genérica daquela, mas provisória, flexível e criativa”.

Parece poder afirmar-se que a investigação-acção oferece aos professores as condições para se dedicarem à pesquisa, reflectindo sobre aquilo que consideram relevante, uma vez que esta pesquisa se centra no contexto social que a sala de aula e o ensino representam e em questões e preocupações significativas da prática lectiva diária. Um passo em frente poderá ser dado quando esta metodologia avança de versões predominantemente individuais e isoladas de investigação-acção para práticas mais colaborativas e críticas e, por isso mesmo, mais enriquecedoras para uma mudança concertada e sustentável do processo educativo. Burns (op. cit.), referindo-se às opiniões de diversos profissionais que implementam práticas de investigação-acção colaborativa, salienta as suas vantagens:

“The teachers’ responses indicate that, from their point of view, classroom enquiry and self-reflection are important components of professional growth, providing a sound source for pedagogical planning and action and enabling them to frame the local decisions of the classroom within broader educational, institutional and theoretical considerations. They saw collaborative critical enquiry as a source of teacher empowerment, as it develops the ability to evaluate curriculum policy decisions and to exercise professional judgement and it affirms the role of the teacher.”(Burns, 1999:16)

A figura 2. 6 faz a adaptação dos benefícios que podem advir do envolvimento em práticas de investigação-acção, identificados por Kemmis e McTaggart (cit. por Burns, 1999:16). O esquema apresentado pretende dar conta do processo cíclico da metodologia da investigação-acção, assim como da centralidade da escola em geral (incluindo os normativos que a regem) e da sala de aula em particular, funcionando ambas como laboratório vivo onde nascem as questões de investigação, se desenvolvem ideias inovadoras e se experimentam novas práticas reflectidas.

No entender de Burns (1999: 22), neste tipo de investigação qualitativa “The researcher treats the context as it occurs naturalistically and no attempt is made to control the variables operating in the context as these may be the very sources of unexpected and unforeseen interpretations”.

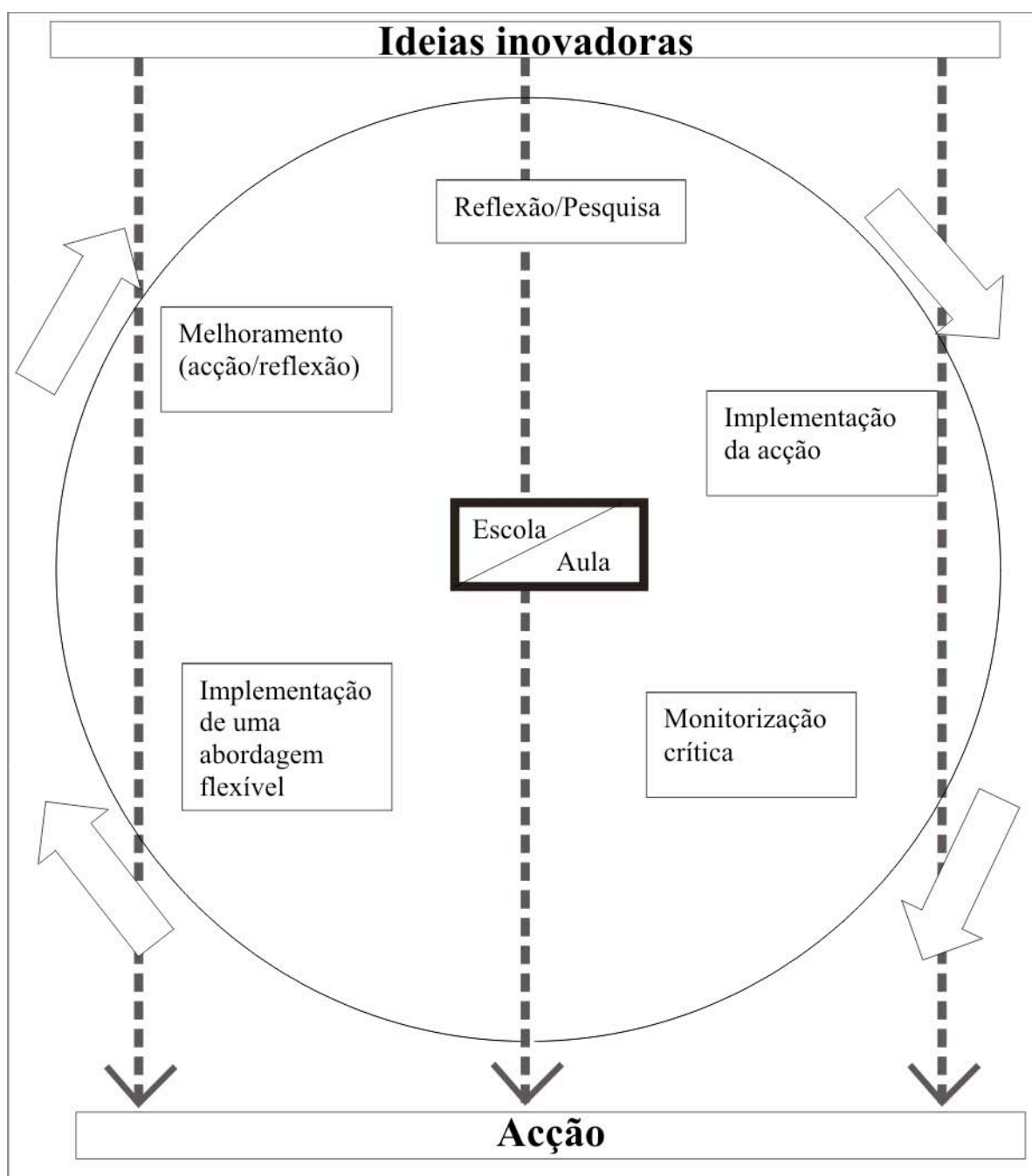


Figura 2.6 – Ciclo de desenvolvimento da investigação-ação

2.3.2. Instrumentos utilizados para a recolha de informação

Tendo em conta os objectivos e as finalidades da investigação levada a cabo neste estudo, os procedimentos de recolha de informação foram concebidos recorrendo-se a uma metodologia flexível e a uma multiplicidade de fontes, no sentido de possibilitar a triangulação da informação.

Como foi referido, os instrumentos de investigação tinham também propósitos pedagógicos. O quadro 2. 6 apresenta a síntese dos instrumentos usados para a recolha de informação, assim como o tipo de informação recolhida, as fases de utilização, os informantes no processo de investigação e o tipo de análise efectuada.

Instrumentos de recolha de informação	Fase de utilização	Tipo de Informação	Informantes	Tipo de análise
Questionário inicial (anexo 2. 11)	Aula zero	Representações sobre leitura em geral: experiências, hábitos, gostos, recursos, estratégias, dificuldades	Alunos	Fichas de auto-avaliação e Questionários:
Ficha de auto-avaliação de estratégias de leitura (versão 1) (anexo 2. 14)	Aula 1	Dificuldades sentidas, apreciação qualitativa das tarefas, da <i>Webpage</i> e da <i>Main Story</i> , sentimentos, comentários/sugestões	Alunos	-Síntese das respostas às questões abertas -Contagem de respostas às questões fechadas
Ficha de auto-avaliação de estratégias de leitura (versão 2 e 3) (anexo 2. 18; 2. 22; 2. 24) (anexo 2.30)	Aulas 2, 3, 4, 6	Problemas enfrentados, apreciação qualitativa das tarefas e da <i>Main Story</i> , estratégias de leitura mobilizadas, sentimentos, comentários/sugestões	Alunos	Grelha de observação -Análise selectiva de conteúdo
Grelha de observação das aulas (anexo 2. 10)	Aula 1, 2, 3, 4, 6, 7	Descrição das tarefas da professora e dos alunos; eficácia das tarefas e sugestões de melhoria	Professora investigadora e professores estagiários	
Questionário final (anexo 2. 33)	Aula 7	Representações sobre a experiência de leitura de hiperficção: sentimentos, recursos disponibilizados, apreciação qualitativa das tarefas executadas, do processo de auto-avaliação e da experiência em geral	Alunos	
Questionário: “Uma viagem pelas aulas”	Um ano depois da experiência (2007/08)	Memórias sobre a experiência desenvolvida de leitura extensiva <i>online</i>	Alunos	

Quadro 2. 6 Quadro-síntese do processo de recolha e análise de informação

De seguida, faz-se a apresentação mais detalhada dos procedimentos e da instrumentação do estudo.

2.3.2.1. Questionário inicial sobre leitura

Na fase inicial da investigação procedeu-se à elaboração do “Questionário sobre leitura” (anexo 2. 11), de resposta anónima, que visava identificar a atitude geral dos alunos face à leitura, tanto em Português como em Inglês. O questionário é composto por oito questões de resposta fechada, com recurso a diferentes tipos de escala em que os alunos apenas assinalavam a opção que mais se aplicava à sua situação, e três questões de respostas abertas que pretendiam averiguar sobre as experiências de leitura extensiva em anos anteriores. Apresenta-se, no quadro 2.7 a grelha-síntese do questionário.

Pretendeu-se com este questionário dar início à reflexão processual dos alunos, estratégia que seria implementada ao longo de toda a experiência pedagógica. Tal como o nome indica, este questionário funcionou como o ponto de partida para uma atitude de reflexão dos alunos sobre as suas percepções e motivações para a leitura.

“Questionário sobre leitura”		
DIMENSÕES	TIPO DE INFORMAÇÃO	QUESTÕES
Atitude face à leitura (LM/LE)	<ul style="list-style-type: none">• Gosto pela leitura• Sentimentos face à leitura	1. Gostas de ler? 2. O que sentes quando lês?
Hábitos, preferências e recursos de leitura	<ul style="list-style-type: none">• Tempo dedicado à leitura• Experiências anteriores de leitura extensiva• Motivação para a leitura extensiva• Tipo de textos preferidos• Locais / Suportes de leitura• Recursos disponíveis	3. O que costumavas ler? 4. Que recursos tens em casa? 6. Onde gostas de ler? 5. Quanto tempo dedicavas, em média, à leitura? 9. Nos anos anteriores, leste alguma obra de leitura extensiva? 9.1. Nos anos anteriores leste alguma obra de leitura extensiva em inglês? 9.2. Que aspectos te marcaram mais positivamente/negativamente? 9.3. Gostavas de ler uma obra de leitura extensiva este ano?
Estratégias de leitura (LE)	<ul style="list-style-type: none">• Frequência de uso de estratégias de pré-leitura, leitura, pós-leitura	7. Que estratégias usas quando lês um texto em Inglês?
Dificuldades de leitura (LE)	<ul style="list-style-type: none">• Frequência de problemas identificados (processuais/linguísticos)	8. Que dificuldades sentes quando lês um texto em Inglês?

Quadro 2. 7 Grelha-síntese do questionário inicial

O questionário foi administrado na sala de aula e houve o cuidado de explicar aos alunos o que se pretendia com o mesmo. A informação recolhida foi sintetizada em termos de conteúdo nas questões abertas e de frequência nas respostas fechadas.

2.3.2.2. Fichas de auto-avaliação de tarefas de leitura

As fichas de auto-avaliação da leitura, intituladas “-SELF-ASSESSMENT” (anexos 2. 14; 2. 18; 2. 22; 2. 24; 2. 30) ocuparam um lugar de especial relevância ao longo das aulas de leitura extensiva como estratégia de monitorização das tarefas, dado o elevado grau de autonomia dos alunos na sua realização. Este instrumento afirma o protagonismo dos sujeitos em observação e a consolidação de uma pedagogia para a autonomia no contexto da sala de aula. A sua finalidade primeira era o diagnóstico de problemas e a identificação das estratégias de leitura utilizadas ao longo de todo o processo. Uma segunda finalidade, não menos importante, era o desenvolvimento nos alunos de uma postura de auto-regulação sistemática. Por outro lado, este instrumento também facultava aos alunos a possibilidade de se irem apercebendo, com maior consciência, da alteração de situações problemáticas e do uso de diferentes estratégias em cada aula de leitura extensiva.

Tendo em conta a importância destas fichas, houve a preocupação cuidada de dar aos alunos, em cada aula, o tempo necessário ao seu preenchimento. O facto de saberem que a professora investigadora não os deixava sair sem entregarem a ficha de auto-avaliação contribuiu para que, logo desde a primeira aula, os alunos não tentassem encontrar subterfúgios para não preencherem as fichas.

Como se verifica nos quadros 2. 8 e 2. 9, a ficha usada na aula 1 do projecto é diferente das fichas usadas nas aulas seguintes. Tal situação prende-se com o facto de que nessa primeira aula, os alunos tinham de se conectar à rede pela primeira vez, abrir o site indicado e executar as tarefas propostas. Algumas questões relacionam-se com a clareza da *Webpage* e a capacidade de movimentação dos alunos dentro da *Web-serial* “Crazy World”. A partir aula seguinte, tais procedimentos deixaram de ser o enfoque principal. Por esta razão, a partir dessa aula foi usada uma versão reformulada da ficha de “SELF-ASSESSMENT”, com enfoque na detecção de problemas enfrentados pelos alunos e na mobilização de diferentes estratégias de leitura. A lista de problemas e

estratégias incluídas na ficha integra os mesmos itens do questionário inicial, traduzidos para Inglês.

Os quadros 2. 8 e 2. 9 apresentam as dimensões e objectivos das fichas de auto-avaliação de leitura.

“SELF-ASSESSMENT” (VERSÃO 1)		
DIMENSÕES	OBJECTIVOS	QUESTÕES
Dificuldades técnicas	Diagnosticar problemas	1
Avaliação das tarefas	Aferir a reacção a diferentes tarefas	2
Avaliação da <i>Webpage</i>	Aferir reacção à <i>Webpage</i>	3
Avaliação da <i>Main Story</i>	Aferir o grau de motivação na leitura	4
Comentários/sugestões	Favorecer a expressão de ideias pessoais	5

Quadro 2.8 Grelha-síntese da ficha de auto-avaliação (versão 1)

“SELF-ASSESSMENT” (VERSÃO 2)		
DIMENSÕES	OBJECTIVOS	QUESTÕES
Dificuldades de leitura	Identificar problemas na leitura	1, 2
Avaliação das tarefas	Aferir a reacção a diferentes tarefas	2
Estratégias de leitura	Aferir o uso de diferentes estratégias de leitura	3
Avaliação da <i>Main Story</i>	Aferir o grau de motivação na leitura	4
Comentários/sugestões	Favorecer a expressão de ideias pessoais	5

Quadro 2.9 Grelha-síntese da ficha de auto-avaliação (versão 2)

À auto-avaliação foi dedicado algum tempo no final de cada aula, uma vez que o enfoque central das aulas era a leitura extensiva, acompanhada pelas fichas de desenvolvimento de competências de leitura. Os alunos que terminavam mais cedo as tarefas de leitura começavam a preencher a ficha de auto-avaliação, com a excepção de 2 ou 3 alunos que, pelo facto de serem muito bons alunos, acabavam as tarefas de leitura muito antes dos outros e, por essa razão, passavam mais algum tempo em actividades de leitura extra, dentro da *Web-serial* ou explorando locais/monumentos da cidade de Londres mencionados na história, e só depois na parte final da aula preenchiam a ficha de auto-avaliação.

O facto do uso da ficha de auto-avaliação ser regular tem a vantagem de não levantar problemas de compreensão a partir da primeira vez em que é utilizada, mas arrasta o perigo de se tornar um acto mais ou menos mecânico e perder valor apreciativo e investigativo. Muitos alunos da turma-alvo mostravam-se cada vez mais resistentes em preencher a ficha de auto-avaliação, fazendo-o apenas porque a professora os obrigava a tal e não os deixava sair da sala sem o fazerem. Apesar da professora conversar com eles e lhes explicar a utilidade do instrumento, pareciam não se importar

com as suas dificuldades e não querer variar de estratégias nem de atitude para as combater.

2.3.2.3. *Grelha de observação das aulas*

A recolha de dados de observação decorreu ao longo das aulas dedicadas ao projecto de leitura extensiva *online*, sendo que para tal foi concebida uma grelha de observação de aulas (anexo 2. 10). Dado o estatuto participante da professora investigadora, e uma vez que também conciliava a função de supervisora pedagógica de Inglês, da necessidade de conseguir uma maior triangulação de fontes surgiu a ideia de convidar os professores estagiários do ano lectivo de 2006/07 para serem observadores externos ao processo de investigação. Uma vez que todos os intervenientes no processo se conheciam, não haveria nenhum inconveniente em registar mais “um olhar”, muito pelo contrário. Como advoga Vieira (1993a: 39-40), “Os factores de conhecimento prévio determinam essencialmente a objectividade e justeza das observações. Referem toda a informação (anterior ao momento da observação) do observador sobre (1) o professor – características pessoais e profissionais, (2) o contexto da observação a efectuar – as finalidades e necessidades de formação, a escola, a turma e a aula em causa – e (3) a didáctica específica da disciplina leccionada pelo professor”. No caso da experiência, verificavam-se estas condições, o que fazia das observações dos estagiários um contributo válido. A grelha de observação concebida tem um cariz naturalista, integrando registos de natureza descritiva e interpretativa. O risco da subjectividade excessiva seria relativizado através do confronto das diversas subjectividades dos intervenientes no processo, pela criação de momentos de diálogo posterior às aulas. Desta forma, consegue-se controlar a subjectividade, evitando a ilusão da objectividade absoluta e valorizando-se a intersubjectividade. Seguindo as orientações de Alarcão e Tavares (2003: 91), Vieira (1993a: 41) e Wallace (1991: 77-78), partilha-se um conceito de observação de carácter flexível e eclético, num sentido formativo, evitando uma dependência excessiva em categorias pré-definidas. Segue-se, no quadro 2. 10, a síntese das questões de observação da grelha utilizada.

“LESSON OBSERVATION SHEET”		
What students did	What seemed to work well and why	What might have worked better

Quadro 2.10 Grelha-síntese da observação das aulas

É importante salientar que, apesar da utilização de grelhas de observação, existem aspectos menos observáveis e não directamente capturados na observação das aulas e que podem ser significativos. Van Lier refere limitações de transcrição de aulas gravadas, que podem aplicar-se também a registos resultantes da observação directa:

“However complete, this transcription cannot possibly include everything that may be relevant. It does not include the walls, the pictures on the walls, the shuffling of feet, covert glances, smiles and grimaces, and a million other things. It may or may not include some non-verbal information, intonation, exactly measured pauses, and so on. It will not include those things that cannot be seen or heard, but only *felt*, such as sudden sensations of impatience, urgency, relaxation, frustration, and so on.” (Van Lier: 1988: 80)

2.3.2.4. *Questionário final sobre a experiência de leitura extensiva*

No final da experiência pedagógica (Março de 2007) foi aplicado aos alunos um questionário sobre o desenvolvimento a mesma (anexo 2. 33). Este instrumento tinha como objectivo aceder às representações dos alunos novamente sobre questões de leitura, desta vez a leitura de hiperficção. Questionou-se os alunos acerca da leitura da *Web-serial*, na tentativa de descobrir até que ponto este tipo de leitura *online* tinha alterado os seus sentimentos e a sua atitude geral face à leitura. A questão sobre os recursos disponíveis refere-se, neste questionário, aos recursos disponibilizados pelo próprio site com todas as possibilidades de exploração a que os alunos tiveram acesso. Uma questão incide sobre a aprendizagem autónoma realizada nas aulas de leitura *online* através das fichas de leitura e outra sobre a utilidade das fichas de auto-avaliação. Com a excepção da questão sobre os recursos, todas as questões são de resposta aberta, no sentido de proporcionar aos alunos a possibilidade de justificarem as suas opiniões apelando à sua capacidade de auto-reflexão.

Com este questionário pretendeu-se obter informação que permitisse fazer uma avaliação da experiência pedagógica desenvolvida, mais especificamente em termos de repercussão nas concepções e motivações dos alunos para a leitura extensiva em língua inglesa. Apresenta-se, no quadro 2.11, a grelha explicativa do questionário.

Com o intuito de se confirmar ou infirmar as possíveis alterações nas representações dos alunos face à leitura, optou-se pela repetição de algumas questões, ainda que com a introdução de algumas especificações, nomeadamente nas questões 1. e 3. O instrumento foi aplicado aos mesmos alunos, e uma vez mais foram garantidos o anonimato e a confidencialidade das respostas. A sua aplicação foi feita na última aula do projecto de leitura *online*.

“Questionário final sobre a experiência de Leitura Extensiva”		
DIMENSÃO	TIPO DE INFORMAÇÃO	QUESTÕES
Atitude face à leitura	<ul style="list-style-type: none"> Representações sobre a leitura de hiperficção 	1. Gostaste de ler a obra de leitura extensiva “Crazy World” <i>online</i> ?
Sentimentos face à leitura	<ul style="list-style-type: none"> Alterações provocadas por este tipo de leitura 	2. Em que medida é que esta experiência mudou a tua atitude face à leitura em Inglês?
Avaliação dos recursos	<ul style="list-style-type: none"> Recursos disponíveis no <i>Site</i> 	3. Como avalias os recursos utilizados na leitura do conto <i>online</i> ?
Avaliação das tarefas	<ul style="list-style-type: none"> Opinião sobre as fichas de leitura 	4. Como te sentiste ao preencher as fichas de leitura nas aulas?
Avaliação das fichas de “Self-assessment”	<ul style="list-style-type: none"> Opinião sobre a utilidade das fichas de auto-avaliação 	5. Na tua opinião, qual foi a utilidade deste questionário?
Predisposição para a leitura <i>online</i>	<ul style="list-style-type: none"> Vontade de repetir a experiência 	6. Se tivesses oportunidade, gostavas de repetir a experiência?



Quadro 2.11 Grelha-síntese do questionário final

2.3.2.5 “Uma viagem pelas aulas”(reflexão retrospectiva)

O instrumento “Uma viagem pelas aulas” (anexo 2. 34) foi apresentado nas aulas da disciplina de Metodologia de Investigação em Educação, da responsabilidade da Doutora Flávia Vieira, no ano lectivo de 2005/2006, quando a professora investigadora frequentou a parte curricular do Mestrado em Supervisão Pedagógica do Ensino das Línguas Estrangeiras. Já nessa altura este instrumento lhe pareceu muito interessante, apelativo pelo seu sentido metafórico e passível de ser adaptado para os alunos do ensino secundário, num processo de reflexão¹⁸.

¹⁸ Na disciplina de mestrado, o instrumento foi usado pelos formandos para a reconstituição semanal das aulas, como estratégia de reflexão sobre as aprendizagens realizadas. Para esta experiência, foi adaptado com o propósito de recolha de dados.

No ano posterior ao desenvolvimento da experiência pedagógica, a professora investigadora teve que leccionar na escola uma disciplina fora da sua área disciplinar. Este facto, que exigiu grande dedicação e estudo noutras áreas do saber, levou a que o tratamento dos dados do estudo de caso e a redacção da dissertação sofressem um atraso significativo. Nesse ano lectivo (2007/2008), os alunos da turma-alvo deste estudo ainda se encontravam na escola, no último ano do seu curso Tecnológico de Informática. A decisão de utilizar o instrumento “Uma Viagem pelas Aulas” não havia sido prevista e prendeu-se essencialmente com dois factores. Por um lado, a professora investigadora tinha alguma curiosidade em descobrir que memórias tinham ficado nas mentes dos alunos sobre a experiência de leitura extensiva *online* após um ano e com uma atitude provavelmente mais madura e com maior capacidade reflexiva. Por outro lado, o atraso em que se encontrava a redacção da dissertação de mestrado possibilitava recolher ainda alguma informação que fosse relevante para avaliar o impacto da experiência pedagógica. Assim, a professora investigadora solicitou a um dos professores da turma no ano lectivo de 2007/08 algum tempo de uma das suas aulas com a referida turma para passar a ficha de reflexão “Uma Viagem pelas aulas”. É de registar que a reacção dos alunos a esta ficha e à presença da professora investigadora foi muito agradável e os seus comentários denotaram alguma nostalgia, algo que não é absolutamente surpreendente uma vez que a maior parte dos alunos do ensino secundário não tem a disciplina de Inglês no 12º ano, facto que é de lamentar, pois professores e alunos reconhecem a extrema importância do domínio de pelo menos uma língua estrangeira no mundo actual e nas suas vidas quer como técnicos profissionais quer como alunos do ensino superior. O quadro 2. 12 apresenta a síntese das questões do referido instrumento:

 <p>esas Gabriela Ferraro</p>	<p style="text-align: center;">English School year: 2006/07 EXTENSIVE READING PROJECT  “Crazy World” web-serial by Tim Rhys www.learnenglish.org.uk/crazyworld/series2/page.asp</p>	
Uma Viagem pelas aulas ou... reconstituição das aulas de leitura		
Destinos ou ... intenções da professora		
Pontos de interesse / Locais de Paragem ou ... assuntos	Percursos ou ... momentos /tarefas	
Álbum de memórias ou ... reflexão crítica		

Quadro 2.12 Grelha-síntese do questionário “Uma Viagem pelas aulas”

As respostas dos alunos a este questionário são analisadas no capítulo 3 e aparecem na íntegra, a cor azul, no anexo (3. 3).

2.4 .Critérios de qualidade e limitações do estudo

“The researcher is the research instrument who engages in a transactional process, recognising that the process is ethics-in-action.” (Radnor, 2002: 30)

A investigação reveste-se de princípios que funcionam como um código de conduta e que devem encorajar boas práticas. Com base nestes princípios, pode ser estruturado um projecto de investigação de qualidade, que seja autêntico e útil para uma possível aplicabilidade em situações idênticas. A responsabilidade do investigador é significativa, na medida em que deve garantir condições de confiança no processo de investigação.

A investigação pedagógica levada a cabo neste estudo assentou nos pressupostos epistemológicos de um paradigma naturalista/interpretativo de pendor. Tratou-se de um estudo de intervenção pedagógica mas que também “persegue objectivos de investigação pois visa a produção de conhecimento sobre um determinado tipo de abordagem pedagógica, a qual tem implicações para o aluno e para o professor” (Vieira, 1998: 156). A temática escolhida persegue ainda objectivos de inovação, uma vez que se enquadra numa “abordagem pedagógica inovadora face a práticas convencionais do ensino de uma língua estrangeira” (ibidem), mais especificamente na abordagem da leitura extensiva recorrendo à hiperficção.

No que concerne ao estatuto participante da investigadora, existe plena consciência das vantagens e desvantagens que tal situação acarreta. Segundo Denscombe (1998: 40), este tipo de investigação retém a naturalidade dos acontecimentos, sem interferências, uma vez que o próprio investigador é o principal instrumento de investigação ao lidar com situações sociais, facto que se revela enriquecedor ao produzir dados que permitem aceder a uma explicação holística, construída a partir de “sentidos dos actores”, isto é, baseadas nas interpretações dos intervenientes na investigação. Por outro lado, não se pode esquecer a potencial subjectividade do olhar da professora, que pode influenciar a análise dos acontecimentos e constituir um entrave à credibilidade e rigor do estudo.

A professora investigadora funcionou como mediadora das respostas dos sujeitos que investigou, fazendo a interpretação dessa informação, e interagiu com os alunos no

seu ambiente natural de forma inovadora e promotora de autonomia. Citando Radnor (2002: 32), “the research participants and the researcher share a common culture: that is, they understand each other, in the sense that they are all part of the education system”. Nesse processo transaccional, a investigadora interrelacionou os dados com que se deparou no campo da investigação, actuando de modo democrático e negociando estratégias com flexibilidade e abertura, no sentido de permitir o repensar dessas mesmas estratégias (op. cit.: 33). Assim, desta duplicidade de papéis como professora e investigadora decorre uma duplicidade metodológica, tentando-se integrar ensino e investigação através da investigação-acção.

Foram contempladas as interpretações dos elementos intervenientes no estudo, nomeadamente alunos, professora investigadora e professores estagiários (como observadores externos), para melhor se aceder à compreensão dos factos através de diferentes perspectivas. A triangulação de diferentes fontes de evidência permitiu avaliar a experiência pedagógica com diferentes olhares, todos contribuindo para uma finalidade comum, a melhor compreensão da experiência. Procura-se dar voz aos alunos no processo de ensino/investigação :

“Paulo Freire (1970b, 1985) is very instructive in our attempt as critical action researchers to involve our students in our research. When we act on Freire’s conception of inquiry, teacher research becomes a powerful teaching tool, a learning experience for students. Freire maintains that there are no traditionally defined objects of his educational research – he insists on involving the people he studies as subjects, that is, as partners in the process. He immerses himself in their ways of thinking and levels of perception, encouraging them all along to begin thinking about their own thinking. The method of critical research, which involves the study and criticism of the research process, is also a pedagogical process. Everyone involved, not just the researcher, joins in the process of investigation, examination, criticism, and reinvestigation – everyone learns to see more critically, to think at a higher level, to recognize the forces which subtly work to shape their lives.” (Kincheloe 2003: 135)

Os objectivos da investigação foram explicitados a todos os intervenientes e todos os passos foram aprovados. Desde o Conselho Executivo, que disponibilizou a sala de Informática para o desenvolvimento do projecto, às colegas do Departamento de Línguas Anglo-Germânicas que faziam outra abordagem de leitura extensiva nas suas turmas, e aos alunos e estagiários da professora investigadora, todos foram informados dos objectivos do estudo de modo a evitar problemas de ordem ética. É de referir, ainda, que o anonimato e a confidencialidade dos dados foram objecto de negociação com os intervenientes no estudo.

Ao longo de todo o processo, procurou-se elevar o grau de qualidade do estudo por referência aos critérios de qualidade indicados no quadro 2.13 (Vieira, 1998: 205).

1. *Fiabilidade*: que grau de *consciência* de resultados seria de esperar se o estudo fosse replicado ou fossem re-analisados os dados obtidos?
2. *Objectividade*: até que ponto são os resultados função do que se pretendia medir, isentos de enviesamentos e, como tal, *plausíveis* e passíveis de *confirmação*?
3. *Validade interna*: como poderemos afirmar que os resultados do estudo derivam do tratamento da informação e são, portanto, *credíveis*?
4. *Validade externa*: a que domínios e até que ponto são os resultados passíveis de *transferência*?
5. *Rigor ético*: a que procedimentos de ordem ética obedece o estudo, ou seja, como se assegura a *legitimidade moral* das decisões tomadas?

Quadro 2. 13 Critérios de qualidade (Vieira, 1998)

A documentação da experiência e a recolha de diferentes tipos de evidência produzida por diferentes informantes foram estratégias fulcrais no sentido de elevar a credibilidade e rigor deste estudo. Realça-se, ainda, o papel da orientadora pela relação directa e apoio sistemático que estabeleceu com a professora investigadora ao longo da implementação da experiência pedagógica. Esta relação de proximidade entre a universidade e as escolas é um excelente contributo para a qualidade da investigação educacional. No entender de Vieira (1998: 152), a investigação no âmbito de uma pedagogia para a autonomia deve centrar-se nos contextos da prática, envolvendo a colaboração entre investigadores académicos e professores:

“A necessidade de construir uma teoria a partir da experiência, (...) aliada à necessidade de realizar e *comparar experiências em contextos naturais diversificados*, podem beneficiar de uma orientação global para o paradigma *interpretativo* da investigação educacional, onde a *conceptualização da prática e a pedagogização da teoria* representem faces complementares de um processo investigativo que envolva a *colaboração directa entre investigadores e professores*. Mais do que confirmar hipóteses, importa *explorar* possibilidades, procurar *compreender* o sentido didáctico de uma pedagogia para a autonomia, (in)validando procedimentos pedagógicos em função da sua adequação contextual.”

No capítulo seguinte, analisa-se a informação recolhida ao longo da implementação da experiência pedagógica, através da apresentação e discussão dos resultados.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Neste capítulo, apresenta-se e analisa-se a informação recolhida na fase de implementação da experiência pedagógica de leitura extensiva em suporte informático (hiperficção), no sentido de proceder à avaliação da experiência. O capítulo está estruturado em quatro secções:

3.1. Hábitos, preferências e estratégias de leitura no início da experiência

3.2. Auto-avaliação de tarefas de leitura

3.3. Avaliação do impacto da experiência nos alunos

3.4. O Processo de auto-supervisão da professora investigadora

Na primeira secção, faz-se a análise dos dados recolhidos através do questionário inicial aplicado aos alunos no início da experiência pedagógica. Relativamente às questões fechadas, estas foram analisadas através da contagem das respostas dos alunos. No que diz respeito às questões abertas, sintetiza-se o seu conteúdo principal.

Na segunda secção, analisa-se e sistematiza-se a informação recolhida nas fichas de auto-avaliação de tarefas de leitura utilizadas ao longo do desenvolvimento do projecto de leitura extensiva *online*, implementado em sala de aula.

A terceira e quarta secções servem o propósito de avaliação global do impacto da experiência nos alunos e no processo de auto-supervisão da professora investigadora.

Nos diferentes quadros de informação, registam-se a cor azul as respostas dos alunos as questões abertas.

3.1. Hábitos, preferências e estratégias de leitura no início da experiência

O “Questionário sobre leitura” (anexo 2. 11) foi concebido com o intuito de diagnosticar a atitude geral face à leitura, as motivações dos alunos para ler na língua materna e na língua estrangeira, os sentimentos, hábitos e preferências de leitura, os recursos disponíveis, os locais, as estratégias de leitura normalmente usadas e as principais dificuldades de leitura. Questionou-se ainda os alunos acerca da sua experiência de leitura extensiva em anos anteriores. Os dados dos 18 alunos foram analisados em termos de contagem e conteúdo das respostas dadas (Anexo 3. 1).

A partir deste primeiro questionário, pode-se afirmar que a atitude face à leitura, tanto em LM como em LE é insatisfatória. O quadro 3.1 sintetiza a informação relativa a este aspecto:

Atitude geral face à leitura		
Gostas de ler?	Em Português	Em Inglês
Nada	4	6
Pouco	12	10
Muito	2	2
Sentimentos face à leitura		
O que sentes quando lês?	Em Português	Em Inglês
Prazer	6	3
Aborrecimento	6	3
Dificuldade	1	5
Esforço	2	3
Curiosidade	10	5
Obrigação	3	2
Motivação	3	4

Quadro 3.1 Atitude e sentimentos face à leitura

Quando questionados sobre os “Tipos de leitura”, as preferências recaem nos jornais e revistas em LM e nos *sites* da *Internet* em LE. Em relação ao item “Recursos de leitura”, nota-se uma clara vantagem de recursos na LM. Na LE, os mais apontados foram os livros técnicos e enciclopédias. No que respeita à posse de computador com acesso à *Internet*, apenas 4 alunos responderam que não. No entanto, todos os alunos têm possibilidade de acesso à *Internet* no centro de recursos da escola.

Os quadros 3. 2 e 3. 3 sintetizam a informação relativamente ao “Tempo dedicado à leitura” e aos “Locais de leitura”.

Tempo dedicado à leitura				
<i>Quanto tempo dedicas, em média, à leitura?</i>	1 vez por semana	2/3 vezes por semana	Mais de 3 vezes por semana	Outra? Especificar
Leituras escolares	11	3	2	
Leituras pessoais	5	2	6	3 Noite; nenhuma; de vez em quando.

Quadro 3. 2 Tempo dedicado à leitura

Como se pode verificar através da leitura do quadro 3. 2, as leituras de âmbito pessoal são aquelas a que os alunos dedicam mais tempo por semana. As leituras escolares, normalmente de carácter obrigatório e sem terem em conta, muitas vezes, os gostos e interesses dos alunos, são efectuadas com menor incidência.

Em relação aos locais de leitura, o preferido é “em casa”. Os alunos gostam pouco de ler na sala de aula ou na biblioteca e alguns alunos referem mesmo que nunca experimentaram ler na biblioteca. Nesta fase, há 10 alunos que afirmam não gostar de ler na sala de computadores, o que passariam a fazer no âmbito da experiência, revelando um elevado grau de motivação.

Locais de leitura				
<i>Onde gostas de ler?</i>	Muito	Pouco	Nada	Nunca experimentei
Na sala de aula	3	13	1	
Na sala de computadores (“reading on-line”)	3	6	5	2
Na biblioteca	1	6	5	4
Em casa	10	6	1	
No café	1	7	3	5
Ao ar livre	3	6	3	5
Outros. Quais?	1			

Quadro 3. 3 Locais de leitura

Segue-se, nos quadros 3. 4 e 3. 5, a síntese de respostas às questões sobre “Estratégias de leitura de textos em Inglês” e “Dificuldades de leitura de textos em Inglês”, nos quais as respostas “Muitas vezes” e “Às vezes” foram somadas.

Relativamente às estratégias de leitura de textos em Inglês, aquelas que mais alunos diziam usar “Muitas vezes” eram a antecipação do conteúdo do texto através do título ou ilustrações, tomar notas sobre ideias que parecem importantes/ interessantes e relacionar o que lêem com os seus conhecimentos e experiência pessoal. Quase metade da turma afirma muitas vezes fixar a atenção nas partes que lhes parecem mais importantes e também recorrer muitas vezes ao dicionário e proceder à troca de impressões sobre o texto com os colegas.

No que diz respeito às dificuldades de leitura de textos em Inglês, a maioria das respostas posicionou na opção “Às vezes”, facto que pode denotar alguma tendência para fugir a respostas mais precisas. A principal dificuldade apontada é o desconhecimento de vocabulário, assinalada por todos os alunos, embora os restantes

problemas também sejam percebidos pela maioria. O facto de os alunos sentirem diversos tipos de dificuldade de leitura está, frequentemente, na origem da sua resistência a propostas de leitura extensiva.

Estratégias de leitura de textos em Inglês¹⁹		
<i>Que estratégias usas quando lês um texto em Inglês?</i>	Muitas vezes + Às vezes	Nunca
Troco impressões sobre o texto com os colegas	18	5
Relaciono o que leio com os meus conhecimentos e experiência pessoal	17	1
Antecipo o conteúdo do texto através do título ou ilustrações	16	2
Tento identificar ideias-chave do texto	15	4
Fixo a atenção nas partes que me parecem mais importantes	15	3
Se tiver um dicionário, consulto-o para resolver dúvidas de vocabulário	15	3
Tento adivinhar o sentido de palavras desconhecidas	14	3
Tomo notas sobre ideias que me parecem importantes/ interessantes	13	5
Leio rapidamente para perceber o sentido geral do texto	11	7

Quadro 3. 4 Estratégias de leitura de textos em Inglês

Dificuldades de leitura de textos em Inglês		
<i>Que dificuldades sentes quando lês um texto em Inglês?</i>	Muitas vezes + Às vezes	Nunca
Desconhecimento de vocabulário	18	0
Dificuldades de compreensão	15	3
Falta de atenção/concentração	15	3
Desmotivação face ao tema	13	5
Falta de tempo	13	5
Outras. Quais?	2	–

Quadro 3. 5 Dificuldades de leitura de textos em Inglês

¹⁹ Alguns alunos assinalaram mais do que uma opção, daí que o número de respostas seja superior ao número de alunos.

Em geral, podemos afirmar que as atitudes e dificuldades apontadas por estes alunos estão de acordo com o perfil da turma, apresentado no capítulo 2. Foi a primeira vez na vida profissional da professora investigadora que numa turma encontrou vários alunos que afirmavam, com algum orgulho, nunca terem lido sequer um livro nas suas vidas. Evidencia-se, por esta razão, a importância do desenvolvimento da motivação para a leitura que este projecto de leitura de hiperficção representa, sobretudo em turmas com este perfil.

A última questão do questionário auscultava os alunos acerca da sua experiência de leitura extensiva em anos anteriores. A maioria das respostas é deveras surpreendente quando muito poucos alunos referem ter lido obras de leitura extensiva no 10º ano: “Pink Bow Tie”, extraído de *Thirteen Unpredictable Tales* de Paul Jennings (3 alunos), e “The Joker”, seleccionado de *The Penguin Book of Very Short Stories* da autoria de Jake Allsop (1 aluno). Por decisão do Departamento de Línguas Anglo-Germânicas da escola, os referidos contos tinham sido de leitura obrigatória no 10º ano, em anos lectivos diferentes, facto que deixava por esclarecer a razão pela qual a maioria da turma não o tinha feito. Quando questionados posteriormente sobre este assunto, os alunos disseram que não tinham lido porque não gostavam de ler, sobretudo em Inglês, uma vez que tinham muitas dificuldades linguísticas e pouco vocabulário. O quadro 3. 6, apresenta a síntese das respostas dos alunos em relação à experiência de leitura extensiva em anos anteriores.

Resumidamente, pode-se afirmar que o balanço das respostas a este questionário foi bastante elucidativo, quer em termos de atitude geral face à leitura, quer em termos de diagnóstico de estratégias usadas na leitura, dificuldades sentidas durante a leitura e expectativas quanto a leituras futuras. O projecto de leitura extensiva *online* a encetar parecia, por conseguinte, adequado ao perfil dos alunos da turma-alvo deste estudo. As estratégias de leitura seriam desenvolvidas e as dificuldades de leitura combatidas, através da utilização das fichas de auto-avaliação de tarefas de leitura e das fichas de leitura implementadas ao longo das aulas. Os resultados referentes a esta dimensão do trabalho serão apresentados nas secções seguintes.

Experiência de leitura extensiva

Nos anos anteriores, leste alguma obra de leitura extensiva em Inglês?

Não 13 Sim 4 Qual/ quais? (título/s) “Pink Bow Tie” (2); “The Joker” (1)

(3 alunos que responderam **Sim** não responderam às perguntas 9.2 e 9.3)

Se respondeste sim à pergunta anterior...

a. Que aspectos te marcaram mais positivamente? (Aponta até 3)

O desfecho curioso da história. (1)

b. Que aspectos te marcaram mais negativamente? (Aponta até 3)

A simplicidade da linguagem. (1)

Gostavas de ler uma obra de leitura extensiva este ano?

Sim, porque... (9)

Adquiro vocabulário (4); nunca experimentei (2); daria interesse (1); fazer algo diferente(2); desenvolve as nossas competências e capacidades de ler e compreender Inglês (1); é diferente das histórias do manual, não têm contos engraçados (1); tentava perceber o sentido das frase com a ajuda dos outros (1);

Não, porque...(6)

Não gosto muito de ler (1); não me parece muito interessante (1); não gosto de ler obras e em Inglês deve ser mais difícil conseguir compreender tudo (1); não gostei da experiência (1); não iria conseguir compreender o livro (1); não vai ser muito divertido e tenho dificuldade em perceber (1).

Não responderam...(3)

Quadro 3. 6 - Experiência de leitura extensiva

3.2. Auto-avaliação de tarefas de leitura

A auto-avaliação de tarefas de leitura foi posta em prática ao longo da experiência pedagógica através da aplicação das fichas de auto-avaliação intituladas “Self-Assessment” (anexos 2. 14; 2. 18; 2. 22; 2. 24 e 2. 30). Como se afirmou anteriormente no capítulo 2, este instrumento afirma o protagonismo dos sujeitos em observação e a exploração de uma pedagogia para a autonomia no contexto da sala de aula. A sua utilização permitiu à professora investigadora recolher dados relativamente à apreciação qualitativa das tarefas, da *Webpage* e da *Main Story*, problemas enfrentados, estratégias de leitura mobilizadas, sentimentos e comentários/sugestões.

A reacção inicial dos alunos a este instrumento não foi muito favorável, pelo facto da professora investigadora o ter entregue apenas na parte final da aula. Foi-lhes explicado que, apesar das actividades de leitura terem terminado, a aula só terminava após o preenchimento das fichas de “Self-assessment”. A tendência inicial da maioria dos alunos foi desvalorizar esta actividade de reflexão sobre os procedimentos executados, uma vez que não estavam habituados a realizá-la. No entanto, as regras de

funcionamento destas aulas tinham sido bem claras. Se sobrasse tempo aos alunos no fim de preencherem a auto-avaliação, poderiam retomar a leitura. Deste modo, a partir da aula 2 os alunos passaram a dedicar o tempo e a reflexão necessários ao preenchimento da ficha de auto-avaliação. Os quadros 3. 7 e 3. 8 apresentam uma síntese dos dados recolhidos na primeira aula (versão 1 da ficha e nas aulas restantes (versão 2 e 3 da ficha).

“SELF-ASSESSMENT” AULA 1				
Main difficulties:				
* Answering the questions 8				
* Understanding the text 4				
* Instructions of the tasks 3				
* Opening the webpage 1				
The most interesting task was: <i>questions (4); website (3); reading online (3); work on the net (2); everything (1); understanding the text (1); writing (1);</i>				
The least interesting task was: <i>questions (4); writing (1); stop me from reading, to write (1)</i>				
The MAIN STORY was:	Interesting	15	Boring	0
I felt:	Curious	13	Bored	0
	Motivated	8	Uninterested	0
	Self-confident	2	Lost	0

Quadro 3.7 Auto-avaliação de tarefas de leitura (aula 1)

Pela observação dos dados do quadro 3. 7 (Aula 1), é perceptível que nem todos os alunos responderam às questões. No entanto, a maioria identificou como principal dificuldade na primeira aula a resposta às questões da ficha de leitura (anexo 2. 13). Apenas 4 alunos referiram ter dificuldade na compreensão do texto. No que respeita à selecção das tarefas mais e menos interessantes, as opiniões variam consoante as aptidões linguísticas dos alunos. Relativamente à leitura da *Main Story*, todos os alunos que responderam a consideraram interessante e nenhum aluno seleccionou a opção “boring”. Como se pode ainda verificar pela análise dos dados, o sentimento mais seleccionado foi a curiosidade (13) e alguns alunos apontaram a motivação (8) e a auto-confiança (2). Destaca-se o facto de nenhum aluno ter indicado qualquer dos sentimentos negativos.

SELF-ASSESSMENT	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 6	Total de respostas
Tick (✓) one or more options. My problems today were:					
▪ Lack of motivation to read	5	0	7	7	19
▪ Difficulties in understanding the text	0	8	0	5	13
▪ Difficulties with new/unfamiliar vocabulary	5	7	0	0	12
▪ Lack of attention/concentration	5	0	0	5	10
▪ Lack of time	0	0	0	0	0
▪ Other problems:	0	0	0	0	0
The most interesting task was:	Visiting the Sherlock Holmes museum in London (3); reading (2); read the story (2); select words (2); exploring the website (1); everything (1); the Sherlock Holmes site (1); make notes (1).	Characters description (2); narrative categories (2); setting (1); reading (1); website (1). ser uma leitura diferente (1).	The narrator's point of view (2); the ending (2); reading (2); procurar na net (1); all (1); reading chapter 12 (1); many (1); website (1).	The end of the story (4); exploring Crazy World (4); send my letter to Doctor Constelata (2); writing (1); all (1).	44
The least interesting task was:	Read the story (2); read (2); nothing (1); complete the table (1).	Setting (2); read (1); answering questions about the characters (1); narrative categories (1); ser um conto extenso (1).	None (7); read the text (1); order the events (1); the ending (1); the theme(1).	Reading the text (4); none (2); the main story (1); the end of the story (1); websearch (1).	32
My main problem was:	New vocabulary (3); understand the questions (1); nothing (1); vocabulary to answer the questions (1).	Compreensão (4); vocabulary (1);	None (2); escrever em Inglês (1); concentration (1).	None (3); comprehension and interest (3); concentration because it is difficult for me to be interested (2); reading it all (1); motivation (1); vocabulary (1); lack of attention (1); write (1).	28

Quadro 3.8 Auto-avaliação de tarefas de leitura – problemas e tarefas (aulas 2,3,4,6)

Perante esta reflexão dos alunos na primeira aula, a professora investigadora sentiu reforçada a sua convicção de que este projecto de leitura *online* tinha sido uma boa aposta e de que iria ser possível atingir os objectivos inicialmente traçados. Era já visível uma atitude face à leitura diferente daquela diagnosticada no questionário inicial. Nesta fase da investigação, nas notas de campo da professora investigadora, esta já se tinha questionado quanto ao rumo a tomar se a auto-avaliação dos alunos fosse negativa em relação à leitura da história propriamente dita.

SELF-ASSESSMENT	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 6	Total de respostas
Tick (✓) one or more options My reading strategies today were:					
▪ Using pictures/ titles to anticipate the content of the text	0	0	0	0	0
▪ Reading quickly to get the gist of the text	0	0	0	0	0
▪ Trying to identify the main ideas in the text	7	13	11	0	31
▪ Paying attention to important parts of the text	7	13	11	10	41
▪ Trying to guess the meaning of unknown words	0	0	10	10	20
▪ Looking up words in the dictionary online	0	0	0	0	0
▪ Making notes of ideas I find important/ interesting	0	0	0	0	0
▪ Relating what I read to my personal knowledge and experience	0	0	0	0	0
The main story was:					
Interesting	8	10	7	0	25
Boring	0	0	3	0	3
I felt:					
Motivated	2	5	8	10	25
Curious	8	5	7	14	34
Self-confident	1	0	0	0	1
Bored	0	0	0	4	4
Uninterested	1	1	0	1	3
Lost	1	1	1	0	3
Comments	Interesting story (1); It could have more pictures (1).	Interesting story (1).	Curious ending (1); too long (1); using a PC is a good idea (1); to watch videos (1).	It was good (1); I liked writing the email (1); more lessons with PCs (1).	

Quadro 3. 9 Auto-avaliação de tarefas de leitura – estratégias, sentimentos e comentários (aulas 2, 3, 4, 6)

Dá que fosse muito importante ir sabendo a opinião dos alunos, aula após aula, para melhor delinear os passos seguintes da experiência pedagógica e, conseqüentemente, da investigação.

O quadro 3. 8 sintetiza as respostas às questões relacionadas com problemas encontrados e avaliação das tarefas realizadas nas aulas 2, 3, 4 e 6. A última coluna dá uma ideia do número de vezes que os alunos seleccionaram os diferentes problemas sentidos e as estratégias utilizadas, assim como do número de registos livres nas questões de resposta aberta.

A análise dos dados do quadro 3. 8 permite uma vez mais verificar que nem sempre os alunos responderam a todas as questões. Pelos dados das quatro aulas em análise, pode-se afirmar que as áreas problemáticas identificadas se relacionam sobretudo com a motivação e com a compreensão textual. O quadro 3. 9 faz a síntese das respostas às questões relacionadas com estratégias utilizadas, sentimentos e comentários dos alunos.

Os problemas relacionados com a compreensão do texto foram mencionados por 5 alunos em duas aulas e por 8 alunos na aula três. Na primeira aula, 4 alunos tiveram problemas com o vocabulário, facto que denota que talvez sejam provavelmente os mesmos alunos a identificar estas dificuldades ao longo da experiência, já que o número de opções de situa em valores aproximados. Por outro lado, é interessante verificar que, apesar do processo de leitura *online* respeitar um ritmo de leitura individual e implicar um trabalho muito autónomo por parte dos alunos, em duas aulas 5 alunos referem ter tido problemas de concentração. A autonomia que o processo de leitura *online* pressupunha não parece ter feito aumentar o nível de auto-confiança dos alunos. Tal facto deve-se provavelmente às muitas dificuldades linguísticas da maior parte dos alunos desta turma. Por outro lado, a independência relativamente à professora neste tipo de leitura pode ter levado alguns alunos a sentirem-se mais perdidos e com menos certezas acerca das tarefas de leitura que realizaram.

Relativamente às principais estratégias usadas pelos alunos, pode-se concluir que estes variaram pouco na sua utilização ao longo das aulas de leitura *online*. Assim, das oito estratégias propostas nas fichas de “Self-assessment” apenas 3 foram seleccionadas pela generalidade dos alunos. Por ordem de maior grau de utilização, os alunos indicaram as seguintes estratégias: “Paying attention to important parts of the text”; “Trying to identify the main ideas in the text” e “Trying to guess the meaning of unknown words”. O que se nota pela análise das estratégias usadas ao longo das aulas

de leitura *online* é que, apesar das dificuldades linguísticas, os alunos tiveram a preocupação de identificar as principais ideias do texto, ou seja, os principais eventos da história e tentaram adivinhar o significado das palavras desconhecidas. O dicionário *online*, disponível na *Webpage* da *Webserial* “Crazy World”, não foi tão utilizado como seria à partida de esperar. Parece ser possível concluir que, estando os alunos habituados a perguntar à professora os significados das palavras que desconhecem, neste estudo de caso, onde tal procedimento estava excluído, preferiram ler a história, mesmo sem perceber tudo, do que *clicar* no dicionário e ler a explicação em Inglês do significado de vocabulário desconhecido. Esta estratégia é, aliás, adequada à leitura extensiva, desde que seja combinada com a estratégia de inferência contextual, assinalada 20 vezes ao longo destas aulas.

Importa referir que a intenção da professora investigadora ao conceber as fichas de auto-avaliação, mais especificamente no que diz respeito às estratégias de leitura, era promover a auto-regulação do processo de leitura, tendo em atenção as mesmas estratégias listadas no questionário inicial. O facto de propor oito estratégias de leitura e a possibilidade de seleccionarem mais do que uma tinha como intenção oferecer uma vasta gama de opções de estratégias passíveis de serem utilizadas. Pelos dados recolhidos, esta intenção não parece ter sido muito conseguida, embora todos os observadores tenham podido testemunhar que os alunos em várias ocasiões utilizaram mais estratégias do que aquelas que referiram na auto-avaliação. Provavelmente, os alunos seleccionaram apenas as estratégias mais utilizadas, e não todas as que utilizaram em cada aula. Outra possibilidade explicativa é, como já apontado anteriormente, a criação de uma certa rotina no preenchimento da ficha tornando-o um acto mais ou menos mecânico com menor valor reflexivo. Uma maior discussão das respostas com os alunos poderia diminuir este problema, para além de promover um uso mais diversificado de estratégias de leitura.

Nas fichas de “Self-assessment”, o espaço dedicado aos comentários dos alunos reveste-se de especial interesse tendo em conta o perfil desta turma, onde o desinteresse pelas actividades escolares e a tendência para a dispersão eram uma constante em todas as disciplinas. A professora investigadora lamenta o facto de os comentários dos alunos terem ficado aquém das suas expectativas, sobretudo no que respeita à quantidade. Todavia, os poucos comentários recolhidos são bastante esclarecedores no que respeita à qualidade das opiniões e foram sempre favoráveis à manutenção da experiência pedagógica. Outro factor muito positivo é que os alunos expressaram as suas opiniões

em Inglês. Ainda que por essa razão talvez tenham escrito pouco, dadas as limitações linguísticas desta turma, parece à professora investigadora que o factor tempo, neste caso a proximidade do final da aula, e uma certa “preguiça reflexiva” terão sido os factores que mais influenciaram os alunos.

As opiniões dividem-se entre pareceres favoráveis e algumas críticas. Os alunos consideram a história interessante e com um final curioso. Afirmam ainda gostar da experiência e tecem considerações que se relacionam com as vantagens do uso das tecnologias na aula de língua inglesa. Os alunos acham boa ideia a utilização dos computadores, a ponto de pedirem mais aulas com esta ferramenta de ensino, e referem ter gostado de escrever *e-mails* reais a um destinatário real. As críticas apontadas são o facto de considerarem a história demasiado longa e com poucas imagens. Afirmam ainda que gostavam de ver vídeos relacionados com a história.

No que diz respeito aos sentimentos que dominaram os alunos durante as aulas de leitura *online*, predominam os sentimentos de carácter positivo. No total destas aulas (aula 1, 2 ,3 ,4 ,6) a “Main Story” foi considerada interessante vinte e cinco vezes. Apenas foi avaliada como aborrecida em três ocasiões. O sentimento mais predominante é motivação, aliada à curiosidade. É muito interessante verificar que, à medida que o projecto de leitura extensiva *online* avançava, também aumentava a motivação e a curiosidade. Este último indicador é bastante evidente na aula seis, facto que se prende provavelmente com a leitura do desfecho da história. A auto-confiança só foi apontada uma única vez, facto que talvez se deva às dificuldades linguísticas destes alunos. Apenas na aula seis aparece seleccionado o sentimento de aborrecimento, que pode estar relacionado com o facto de que os melhores alunos, com um ritmo de leitura próprio, já terem lido toda a parte da “Main Story” nesta fase e já terem terminado as actividades obrigatórias. Por outro lado, os alunos com muitas dificuldades talvez estivessem a demonstrar algum desinteresse pela estrutura e rotina destas aulas de leitura “forçada”. Um dado bastante relevante e favorável à avaliação da experiência foi que apenas 1 aluno revelou sentir-se perdido nas aulas 2, 3, e 4.

3.3. Avaliação do impacto da experiência nos alunos

Desde o início da implementação do projecto de leitura extensiva *online* que se considerou imprescindível os alunos responderem a um questionário na fase final da

experiência. Neste sentido, foi elaborado o “Questionário final sobre a experiência de leitura extensiva” (anexo 2. 33), que levou os alunos a reflectir sobre os diferentes momentos e vertentes do processo de leitura de hiperficção vivenciado. O tipo de informação recolhida, através da auscultação dos alunos, diz respeito a representações sobre o projecto de leitura de hiperficção: sentimentos, recursos disponibilizados, apreciação qualitativa das tarefas executadas, apreciação do processo de auto-avaliação e apreciação da experiência em geral. Este questionário foi ainda construído com a intenção de verificar possíveis alterações da atitude geral face à leitura comparativamente com os dados recolhidos na fase inicial da experiência, no “Questionário sobre leitura”. O conteúdo das respostas ao “Questionário final sobre a experiência de Leitura Extensiva *Online*” foi cuidadosamente analisado, agregando as respostas dos alunos nas questões que implicavam justificação e contabilizando as respostas a questões fechadas (anexo 3. 2).

Questionário final sobre a experiência de Leitura Extensiva	
1. Atitude geral face à leitura do conto	
Gostaste de ler a obra de leitura extensiva “Crazy World” <i>online</i>?	
Sim, porque... (18 alunos)	Não, porque... (2 alunos)
<ul style="list-style-type: none"> -Em Inglês nunca tinha tido uma leitura assim; -Foi diferente de todas as outras leituras que tive em Inglês; -A obra é interessante e cheia de mistérios. O facto de ser <i>online</i> dá mais motivação a um aluno; -É uma história que não é cansativa e que não custa ler. É também uma história interessante; -A história era muito interessante e divertida; -Foi divertido, foi uma ideia interessante; -Era interessante, motivadora e curiosa de pesquisar e saber mais; -Despertou-me curiosidade, nunca tinha lido nada parecido e era extremamente interessante; -Era uma obra interessante e curiosa, foi diferente; -Foi uma nova experiência, nunca tinha lido um conto <i>online</i>, o facto de estarmos nos computadores ajudava mais a nossa motivação; -Foi uma experiência nova para mim e como estou no curso de Informática é obvio que gosto de “mexer” em computadores, ler um conto online foi muito divertido, adorei; -Acho um trabalho interessante para fazer com os alunos, principalmente aqueles que nunca leram um conto em Inglês, é uma maneira de incentivar os alunos a lerem mais, principalmente em Inglês; -É uma maneira diferente de nos motivar a ler em Inglês. Foi estimulante; -É uma forma de nos tornarmos autónomos, isto é, de sermos capazes de interpretar um texto sozinhos, assim aumentamos as nossas capacidades; -Gostei porque foi uma experiência muito interessante, foi diferente; -Gostei, foi um bocado interessante; -É diferente. É mais fácil e mais interactivo ler um livro online do que ler um livro tradicional, ou seja, muito maçudo e que não cativa interesse; -Foi uma forma diferente de ler uma obra, pois eu nunca tinha lido uma obra através de um Website. 	<ul style="list-style-type: none"> -Não tenho grande conhecimento de vocabulário Inglês e isso dificulta um bocado o meu interesse pela leitura; -Achei que cada um devia fazer uma leitura individualizada, mas no final, a leitura da obra completa devia ter sido feita em conjunto, para de certa forma “prender” os alunos ao texto, ou seja, despertar os alunos que ainda estivessem desinteressados.

Quadro 3. 10 Atitude geral face à leitura *online*

O quadro 3.10 começa por sintetizar as reacções à leitura do texto, nas palavras dos alunos. De uma forma geral, pode-se inferir que a atitude geral face à leitura em Inglês se alterou significativamente durante o período de tempo (três meses) que decorreu entre os dois questionários passados à turma, do início ao final da experiência pedagógica. No questionário inicial 10 alunos tinham referido gostar pouco de ler em Inglês. Dos 18 alunos inquiridos no questionário final, apenas 2 seleccionaram a resposta “Não, porque...”, apesar de em simultâneo terem seleccionado a resposta “Sim, porque...”, onde justificam as suas opiniões reconhecendo quer a autonomia desenvolvida, quer o carácter incentivador da experiência de leitura. Apesar disso, sentiram necessidade de justificar as razões pelas quais não gostaram de ler. Tais razões prendem-se com a falta de vocabulário, com impacto negativo no interesse pela leitura, e com o facto de não ter havido uma leitura em conjunto na turma, o que, na opinião deste aluno, seria a única forma de “prender os alunos ao texto, ou seja, despertar os alunos que ainda estivessem desinteressados”.

Os alunos foram unânimes ao afirmar que gostaram de ler a obra de leitura extensiva “Crazy World” *online*. Eles admitem nunca terem feito uma leitura a partir de um *Website*, considerando-a uma “nova experiência” e, por essa razão, classificam este tipo de leitura com variados adjectivos: “diferente”, “divertido”, “interessante”, “mais fácil e interactivo”. A obra é referida como sendo interessante e com uma história “cheia de mistérios”, “divertida”, que “não é cansativa e que não custa a ler”. Admitem ainda que, pelo facto de ser *online*, “dá mais motivação a um aluno”, sobretudo tratando-se de uma turma de alunos do Curso de Informática. Outro aspecto referido nas respostas a esta primeira questão é o facto de esta leitura ser motivadora, porque os alunos sentem curiosidade em ler mais, neste caso “pesquisar mais” sobre o desenrolar da história. Reconhecem que esta experiência foi “estimulante” e serviu para “incentivar os alunos a lerem mais, principalmente em Inglês”. Igualmente relevante foi o facto de os alunos considerarem que este tipo de leitura permitiu que eles se tornassem mais autónomos ao serem “capazes de interpretar um texto sozinhos”. O desenvolvimento da autonomia associada ao aumento da motivação para a leitura foram aspectos fulcrais neste estudo e trabalhados com os alunos ao longo de toda a experiência. Os alunos consideraram, ainda, ser “mais fácil e mais interactivo ler um livro *online* do que ler um livro tradicional, ou seja, muito maçudo e que não cativa interesse”. Numa análise comparativa com os dados do questionário inicial, e como já foi referido, é evidente a alteração de atitude geral face à leitura, uma vez que no início da experiência apenas 2

alunos admitiram gostar muito de ler em Inglês. Esta conclusão é reforçada pelas repostas à questão relativa a sentimentos face à leitura, apresentadas no quadro 3. 11, embora de forma diferenciada na turma.

Sentimentos face à leitura	
Em que medida é que esta experiência mudou a tua atitude face à leitura em Inglês? Justifica.	
Nada (3 alunos)	-Porque eu já gostava de ler textos; -Continuou igual a atitude face à leitura, gosto de ler, já li coisas que não gostei e também já li coisas que gostei; -Continuei a ler exactamente como lia e a recolher a informação retirada do texto igualmente.
Pouco (10 alunos)	-Tive algumas dificuldades na compreensão da história; -Porque ler em Inglês é muito difícil, a minha atitude face à leitura em Inglês mudou pouco; -Porque a leitura em Inglês é complicada; -Eu sinceramente não gosto muito de ler, mas este tipo de leitura cativou-me para ler; -Porque esta leitura não me motivou muito a ler mais; -Aprendi algum vocabulário com este conto; -Porque ainda tenho muito que praticar até chegar ao momento em que eu consiga “dominar” bem esta língua; -Não gosto de nada que tenha a ver com o Inglês “a nível de leitura”, mas gostei muito de ler este conto <i>online</i> pois ajudou-me na motivação da leitura em Inglês; -Não conhecia estes textos <i>online</i> e previamente pensava que estes seriam aborrecidos.
Muito (5 alunos)	-Porque além de eu gostar de ler em Inglês, fez-me ter outra atitude em relação às histórias em Inglês; -Pois aprendi a gostar de ler em Inglês e a tentar perceber melhor Inglês; -Nunca tinha lido um conto em Inglês, admito que esta experiência nos leva a apostar mais no Inglês e na leitura de contos; -Ajudou-me bastante porque aprendi palavras novas e fiquei a conhecer um conto que ainda não conhecia; -Nunca tinha lido uma história em Inglês e fez-me ter outra opinião face à leitura de uma história em Inglês;

Quadro 3. 11 Sentimentos face à leitura *online*

Relativamente a esta questão o item *Nada* foi seleccionado por 3 alunos apenas, o item *Muito* foi seleccionado por 5 alunos e a maioria das respostas situa-se na opção *Pouco* (10 alunos). Dentro desta opção, as principais razões apontadas pelos alunos, e que podem ser consideradas negativas, são as dificuldades de compreensão da história, o facto de apontarem o Inglês como uma língua “difícil e complicada”, não terem domínio linguístico suficiente e o facto de não gostarem de ler. Neste ponto, é interessante verificar duas opiniões em certa medida contraditórias: um aluno afirma “Eu sinceramente não gosto muito de ler, mas este tipo de leitura cativou-me para ler”, enquanto um outro diz “Porque esta leitura não me motivou muito a ler mais”. Os alunos que referiram que esta experiência pedagógica não mudou em nada a sua atitude face à leitura em Inglês justificam-no num sentido positivo, pois referem gosto e

estratégias de leitura já há muito postas em prática. Quanto aos 5 alunos que mencionaram que a experiência de leitura *online* mudou muito a sua atitude face à leitura, as suas justificações apontam para aspectos bastante positivos como uma “outra atitude em relação às histórias em Inglês”, “gostar de ler em Inglês e a tentar perceber melhor Inglês”, “Nunca tinha lido um conto em Inglês, admito que esta experiência nos leva a apostar mais no Inglês e na leitura de contos” e, ainda, para desenvolvimento de vocabulário, como por exemplo “Ajudou-me bastante porque aprendi palavras novas e fiquei a conhecer um conto que ainda não conhecia”. Uma vez mais, ao confrontarmos os resultados desta questão no questionário final com a questão sobre sentimentos face à leitura no questionário inicial, se verifica que houve uma evolução substancialmente positiva, já que inicialmente apenas 3 alunos admitiam sentir prazer na leitura em língua inglesa.

Seguidamente, apresentam-se as respostas à questão sobre Recursos de leitura, disponibilizados no *Website* “Crazy World”.

Recursos de leitura			
Como avalias os recursos utilizados na leitura do conto <i>online</i>?			
	Muito interessante	Interessante	Pouco interessante
<i>Crazy World Webserial</i>	2	15	1
<i>Main story</i>	7	11	0
<i>Dictionary</i>	7	4	7
<i>Virtual Visit to a museum</i>	5	9	4
<i>Web search on famous people</i>	4	13	1
<i>Emailing Crazy World</i>	7	8	3

Quadro 3. 12 Opinião sobre os recursos de leitura *online*

Pela análise deste quadro, pode-se concluir que a maioria dos alunos avalia de modo bastante positivo os recursos utilizados na leitura do conto *online*, com a excepção da ferramenta *Dictionary*. Relativamente à disponibilidade de um dicionário e glossário *online* no *site* “Crazy World”, as opiniões dos alunos dividem-se. Possivelmente, esta ferramenta já não representava grande novidade para muitos alunos, que já faziam uso do dicionário *online* na elaboração dos seus trabalhos, ou então não a utilizaram, como se verificou nas respostas de auto-avaliação das estratégias de leitura mobilizadas. Um dado algo surpreendente foi o número de alunos que considerou interessante a “Web search on famous people”. Nesta faixa etária, por vezes, as pesquisas sobre entidades e personalidades do passado já não representam grande

desafio para os alunos. Talvez o facto de não se perceber, aparentemente, qualquer relação entre as personalidades sujeitas a pesquisa (*Queen Victoria, The Beatles e Winston Churchill*) justifique esta opinião.

A possibilidade de enviarem um *e-mail* a uma das personagens do *Website* foi algo que metade da turma também considerou interessante. Uma das potenciais vantagens deste projecto de leitura extensiva foi que, a certa altura (Aula 6), os alunos puderam estabelecer uma comunicação real e autêntica com o *Doctor Constellata*, personagem da Webserial “Crazy World”, apesar de cada um dos interlocutores permanecer no seu ambiente natural. Esta actividade, pouco habitual nas aulas de língua estrangeira, contraria a falta de naturalidade que caracteriza frequentes vezes a comunicação em Inglês na sala de aula. Não se pode esquecer que mesmo os alunos mais experientes e motivados desanimam com alguma facilidade perante actividades comunicativas que são “reais” apenas dentro do contexto da aula de Inglês.

4. Tarefas das aulas de “reading online”	
Como te sentiste ao preencher as fichas de leitura nas aulas? Justifica.	
Gostei de trabalhar de forma independente (15 alunos)	<ul style="list-style-type: none"> -Porque assim consegui apreciar melhor a obra e também consegui aprender um pouco mais de Inglês; -Foi diferente de todas as outras leituras que tive em Inglês; -Foi bom trabalhar sozinho embora algumas vezes recorresse à professora ou a colegas para tirar dúvidas; -Gosto sempre de trabalhar de forma independente quando se trata de ler e responder sobre o que li; -Era bom preencher as fichas, porque percebíamos melhor a história; -Gostei de trabalhar sozinha porque assim também fazia os exercícios por mim, sem ter sempre ajuda dos professores; -Mas com algumas dificuldades; -Pois consegui apreciar a obra; -Gostei, pois assim o trabalho foi fácil; -Não gostei de trabalhar de forma independente, mas eu percebi o objectivo da professora; -Muito ou pouco fui desenvolvendo a capacidade de interpretação do texto. Acho que por um lado desenvolve-se esta autonomia, mas por outro, para aqueles que não são capazes de ser autónomos acabam por não fazer nada e “desligar” do texto; -Posso dizer que gostei de trabalhar nas fichas de leitura, ajudou-me a adquirir um pouco mais de vocabulário; -Pois aprendi a desenrascar-me sozinho, mas confesso que o uso do dicionário me ajudou bastante e facilitou a compreensão do texto e o preenchimento das fichas; -Gosto de trabalhar sozinho, isto porque ao preencher as fichas por vezes encontrava uma palavra que eu não sabia o significado e se a professora estivesse ao meu lado dizia o significado, mas assim procurei na <i>Internet</i>.
Senti falta de apoio da professora (3 alunos)	<ul style="list-style-type: none"> -Havia vocabulário difícil, mas a professora ajudou no que precisávamos. Em algumas partes era difícil de se interpretar o sentido da história; -Porque tenho dificuldade em perceber e o dicionário não ajudava muito a perceber o texto e por isso responder a algumas questões foi difícil; -Pois por vezes era difícil responder às questões.

Quadro 3. 13 Opinião sobre tarefas de leitura *online*

O quadro 3. 13 apresenta as respostas dos alunos acerca das tarefas de leitura propostas, centradas no trabalho independente.

A maioria dos alunos da turma seleccionou o item “Gostei de trabalhar de forma independente”, justificando a opção com razões de ordem variada. Apenas 3 alunos seleccionaram o item “Senti falta de apoio da professora”. As razões apontadas pelos alunos para o seu agrado em trabalhar de forma autónoma podem ser divididas em duas vertentes. Por um lado, temos os resultados que essa autonomia lhes proporcionou, como o facto de poderem “apreciar melhor” a obra de leitura extensiva, uma vez que o ritmo de leitura de cada um foi respeitado e não houve quebras na leitura impostas pelo professor. Outra razão apontada foi o desenvolvimento de capacidades de interpretação do texto e a possibilidade de fazerem os exercícios sozinhos sem terem sempre a ajuda do professor. Por outro lado, temos as ferramentas disponíveis e materiais concebidos para acompanhar a leitura extensiva, como o dicionário *online* e as fichas de leitura que permitiram, segundo os alunos, um trabalho independente sobre aquilo que cada um deles leu, percebeu e considerou relevante. Permitiram, ainda, a aquisição de mais vocabulário e um melhor entendimento da “Main Story”. Na sua opinião, o preenchimento das fichas de leitura ajudou-os a perceber melhor a história.

Há 1 aluno que considera que trabalhar de forma independente foi fácil e 1 outro admite que conseguiu trabalhar desta forma, mas com algumas dificuldades. Foi interessante verificar que 1 aluno diagnosticou um dos riscos que se corre ao promover um trabalho autónomo na sala de aula. Ele afirma: “Acho que por um lado desenvolve-se esta autonomia, mas por outro, para aqueles que não são capazes de ser autónomos acabam por não fazer nada e ‘desligar do texto’. Efectivamente, em cada turma existem sempre alguns alunos que têm muita dificuldade em trabalhar de forma autónoma, quer porque não foram muito estimulados a tal, quer porque se defendem das suas dificuldades apoiando-se sistematicamente no professor ou nos colegas.

As razões apontadas pelos 3 alunos que seleccionaram o item “Senti falta de apoio da professora” baseiam-se nas suas dificuldades linguísticas, no facto de considerarem que havia vocabulário difícil, apesar de admitirem que a professora os ajudou esporadicamente, e na dificuldade que sentiram em responder às questões das fichas de leitura.

Quando questionados sobre a utilidade das fichas de “Self-assessment”, preenchidas no final de cada aula do projecto, os alunos foram unânimes em reconhecer a sua utilidade, como se depreende das respostas apresentadas no quadro 3. 14.

Questionário de auto-avaliação (“Self-assessment “)
Na tua opinião, qual foi a utilidade deste questionário?
<ul style="list-style-type: none"> -Para a professora ter uma ideia das dificuldades dos alunos e nos poder ajudar mais nas nossas dificuldades; -A utilidade foi que assim a stora viu os nossos interesses e as nossas dificuldades; -Serviu para eu próprio fazer uma avaliação das aulas; -Deu para perceber as dificuldades que cada um tinha em relação à história e desta forma tentar melhorar de aula em aula; -A utilidade deste questionário foi uma forma de a professora ver o nosso interesse e saber o que nós pensávamos sobre a história e sobretudo ver as nossas dificuldades; -Este questionário teve a utilidade de nos expressarmos acerca do que aprendemos da leitura extensiva <i>online</i>; -Ajudou a perceber o texto e foi útil para perceber o propósito dos títulos e capítulos; -Para a professora ter uma ideia daquilo que achamos destas novas aulas; -Acho que o questionário ajudou a mudar as nossas atitudes de aula para aula. Acho que a ajuda da professora ajudou muito na nossa motivação e interesse face à leitura; -Para a professora muito, para mim não teve muita utilidade; -A utilidade desse questionário é interessante para saber o que cada aluno aprendeu e se se motivou a fazê-lo; -A utilidade do questionário foi para demonstrar a nossa opinião, as nossas dificuldades no capítulo dado na aula; para saber o interesse do aluno; -Foi a professora saber o que os alunos pensam de cada experiência nova; -Acho que este questionário e todos os outros foram úteis, pois para além de serem anónimos os alunos podem dizer onde tiveram mais dificuldade e o que mais gostaram, etc, isto só mostra que a nossa professora se interessa por nós e isso é bom; -Ajudar-nos a perceber o conto, pois à medida que o respondíamos íamos percebendo o conto; -Foi útil pois nele conhecemos as nossas próprias dificuldades, dizemos aquilo que gostámos mais e aquilo que menos gostámos e também a nossa própria avaliação. É interessante o facto de que ao olhar para lá sabemos aquilo que “lemos” e o que não “lemos”; -Na minha opinião, a utilidade deste questionário é para a professora analisar se nós gostamos muito ou pouco, ou se não gostamos desta experiência; -Este questionário serviu para a professora ver quais as dificuldades dos alunos, do que mais gostaram nessa aula e do que menos gostaram.

Quadro 3. 14 Opinião sobre a ficha de auto-avaliação de tarefas de leitura

Pela análise das respostas, nota-se que todos os alunos perceberam o carácter de auto-reflexão deste questionário sobre as suas dificuldades e as estratégias, no sentido de desenvolver capacidades de auto-reflexão da leitura. Os alunos afirmam que as fichas de auto-avaliação lhes permitiram expressar opiniões sobre as actividades executadas nas aulas de leitura extensiva, dizendo aquilo que gostaram ou não de fazer, que lhes aumentaram a motivação para a leitura, que promoveram uma mudança de atitude durante as aulas em que decorreu a experiência e que os ajudaram a perceber melhor o processo de leitura efectuado, pois permitiam fazer a identificação mais consciente

daquilo que fizeram ou deixaram de fazer enquanto liam. Um aluno salienta o facto das fichas serem anónimas como uma vantagem, pois permitem evitar os constrangimentos que advêm do reconhecimento público das dificuldades. No entanto, parece estar implícito neste parecer do aluno que é importante o professor saber as principais dificuldades dos seus alunos no geral e classifica esta atitude investigativa da professora como bastante favorável. Há ainda uma referência à utilidade das fichas de auto-avaliação para diagnosticar os níveis de motivação dos alunos no decorrer das aulas.

Alguns alunos da turma (8) consideram que este questionário foi útil para a professora, apenas um aluno afirma que para ele o questionário “não teve muita utilidade”. Segundo este grupo de alunos, através deste questionário, a professora podia averiguar as dificuldades dos alunos, o interesse pela história, podia ainda tomar conhecimento das opiniões dos alunos sobre as aulas de leitura extensiva em relação àquilo que os alunos gostaram e não gostaram de fazer e podia averiguar o que cada aluno aprendeu e como se motivou para tal aprendizagem. Todos estes aspectos são importantes no processo de auto-supervisão.

De um modo geral, pode-se afirmar que os alunos revelaram alguma capacidade reflexiva no questionário final relativamente às fichas de auto-avaliação, apesar de os dados recolhidos no seu preenchimento em cada aula terem ficado aquém do esperado. Parece afinal poder afirmar-se que reconheceram a importância de desenvolver a sua autonomia.

Na última questão do questionário final, relativa à predisposição para a realização deste tipo de experiência, a resposta afirmativa de todos os alunos da turma é esclarecedora quanto ao impacto positivo da experiência. No início do projecto, no questionário inicial, 7 alunos responderam que não gostariam de ler uma obra de leitura extensiva em Inglês durante esse ano, 9 alunos responderam que gostariam de ler e 2 alunos não responderam que sim nem que não. Até os dois alunos mais renitentes, que segundo as notas de campo da professora sempre se mostraram “orgulhosamente” contra as aulas de leitura, acabaram por se render “aos encantos” da hiperficção.

O quadro 3. 15 apresenta a síntese das justificações apresentadas pelos alunos relativamente a esta pergunta.

Experiência de leitura extensiva <i>online</i>	
Se tivesses oportunidade, gostavas de repetir a experiência?	
Sim	
(18 alunos)	
Porquê?	
<p>-Porque foram uns bons momentos de leitura;</p> <p>-É uma nova experiência, achei interessante;</p> <p>-Nunca tinha experimentado e fazia outra vez se fosse um conto mais curto;</p> <p>-Porque gostei da primeira experiência e gostaria de voltar a fazer. A história motivou-me para ler;</p> <p>-Porque faz-nos sempre ver como é que é ler <i>online</i>. É sempre uma experiência diferente.</p> <p>-Porque acho que são umas aulas bem passadas em pesquisa e muito proveitosas;</p> <p>-Sim, se fosse tão cativante como este texto;</p> <p>-Porque é muito mais interessante ler na Internet do que a professora dar-nos um kilo de folhas;</p> <p>-Porque é diferente. Em vez de estarmos a ler todos juntos em papel, estávamos nos computadores, onde podíamos ter outras ajudas <i>online</i>, como o caso do tradutor, etc;</p> <p>-Porque era mais interessante, por exemplo preferia ler “Os Maias” <i>online</i> do que ler naquele enorme livro;</p> <p>-Porque é uma leitura um pouco diferente de uma leitura normal;</p> <p>-Gostava de repetir porque foi uma experiência muito importante;</p> <p>-É uma forma mais interessante de ler histórias;</p> <p>-Porque, como já disse, desenvolve-se as nossas capacidades, mas poderíamos começar com um texto com vocabulário mais simples;</p> <p>-Porque nos ajuda a ganhar “independência” a trabalhar e foi uma experiência divertida;</p> <p>-Porque conheci vocabulário novo, e talvez o vou conseguir exprimir e empregar nas frases adequadamente.</p> <p>-Porque foi uma experiência única, foi uma experiência divertida. E, para além disso, aprendi muitas palavras novas.</p> <p>-Porque é divertido, é diferente e faz-nos descontraír das outras aulas.</p>	

Quadro 3. 15 Razões para repetir a experiência de leitura extensiva *online*

Seguidamente apresentam-se os dados relativos ao questionário “Uma viagem pelas aulas”, recolhidos um ano após a experiência (anexo 3. 3). Pela análise das opiniões dos alunos pode-se verificar o impacto bastante positivo desta experiência. Relativamente aos *Destinos ou ... intenções da professora*, nota-se uma maior capacidade reflexiva e maturidade ao nível da identificação dos objectivos pedagógicos da experiência. Os alunos revelam consciência da grande desmotivação para a leitura que a generalidade da turma revelava na altura. Reconhecem ainda que se tratou de um projecto que incentivou os alunos para a leitura extensiva em Inglês, utilizando os recursos da Informática, tão ao gosto desta turma do Curso Tecnológico de Informática.

O quadro 3. 16 apresenta as memórias dos alunos relativamente aos *Destinos...ou intenções da professora*.

Uma Viagem pelas aulas ou... reconstituição das aulas de leitura extensiva

Destinos ou ... intenções da professora

- Dar aulas diferentes das habituais, que tivéssemos gosto pela leitura e interpretação dos conteúdos;
- Mostrar um trabalho intuitivo, divertido e fácil de aprender e desta maneira tornar mais interessante a matéria e os objectivos a dar;
- Captar a atenção dos alunos para estes ficarem mais e mais atentos para a professora dar a aula;
- Ajudar a motivar e captar a atenção dos alunos nas aulas de inglês e dar mais incentivo;
- As intenções da professora eram ensinar Inglês de uma forma diferente e interessante pela qual teve resultados positivos;
- As intenções da professora era conseguir ajudar-nos o máximo, era tornar a aula mais “lucrativa”;
- A intenção da professora era fazer com que os seus alunos aprendessem Inglês de uma forma diferente, diferente das aulas habituais. Uma maneira com que todos os alunos ganhassem o gosto pelo Inglês;
- Incentivar os alunos para a língua inglesa utilizando as novas tecnologias;
- Incentivar os alunos a ler com métodos diferentes;
- Incentivar os alunos à leitura através do uso de novas tecnologias;
- Incentivar os alunos na aprendizagem, recorrendo ao uso de novas tecnologias, mais apelativas;
- Incentivar os alunos à leitura;
- A intenção foi juntar a Informática com a leitura, para captar a atenção dos alunos, para ser menos “seca”;
- Aulas diferentes e incentivar a leitura aos alunos;
- As intenções da professora eram os alunos lerem um conto de uma maneira diferente e menos aborrecida;
- A professora pretendia com estas aulas de leitura extensiva dar a oportunidade aos alunos de adquirir novos conhecimentos, não somente da cultura britânica mas também dos monumentos de renome mundial;
- Para uma aula diferente, com métodos relacionados com o nosso curso (informática), uma leitura diferente, mais interessante;
- As intenções da professora foram entre outras coisas cativar os alunos para a leitura, pois com aquele projecto era possível cada um ler ao seu ritmo e tirar dúvidas sobre palavras e vocabulário que não conhecíamos no dicionário *online*.

Quadro 3. 16 Memórias dos alunos relativamente aos *Destinos...ou intenções da professora*

Quanto aos *Pontos de interesse/ Locais de paragem* que recordam, verificam-se aspectos muito interessantes. Um elevado número de alunos valoriza a autonomia, pelo facto de este tipo de leitura respeitar o ritmo individual de leitura e permitir simultaneamente o acesso e pesquisa de informação de modo simples e independente. Outro aspecto curioso é o reflexo das actividades que apelaram à memória visual dos alunos. Pelo seu carácter interactivo, a hiperficção permitiu estabelecer ligações a locais, mapas e visitas virtuais que abriram horizontes culturais a estes alunos, que nesse aspecto eram pouco ambiciosos para a sua idade. O quadro 3. 17 apresenta as memórias dos alunos relativamente aos *Pontos de interesse/ Locais de paragem e Percursos ou ... momentos/tarefas*.

Pontos de interesse / Locais de Paragem ou ... assuntos	Percursos ou ... momentos /tarefas
<ul style="list-style-type: none"> -Visualização e interpretação do mapa onde se desenrolava a história – Londres; -Visitas virtuais, imagens, bibliotecas e mapas; -Aulas práticas, aulas interactivas; -Aulas práticas, aulas interessantes e motivadoras, aulas interactivas; -Todos os temas abordados nestas aulas eram todos de grande interesse, isto porque a professora conseguiu transformar estas aulas em aulas espectaculares; -Os locais de paragem foi na cidade de Londres; -Cada aluno ter a possibilidade de ler ao seu ritmo o livro e poder, facilmente, saber informações sobre as personagens e sobre Londres; -Cada aluno pode ler ao seu ritmo, podendo consultar os BI das personagens; -Cada aluno pode ler ao seu ritmo, tendo a possibilidade de ir consultando o BI das personagens, o dicionário online, etc; -A possibilidade de consulta do BI das personagens, consulta do tradutor <i>online</i>, possibilidade de leitura e trabalho dos alunos, cada um ao seu ritmo; -Na sala dos portáteis tínhamos um portátil para cada aluno e isso permitiu-nos mais liberdade para pesquisar; -Sala de informática, Londres (inundada), visita ao museu <i>online</i>; -Vimos um mapa onde se passava a história, em Londres; -Creio que a oportunidade de ler através da <i>Web</i> dá-nos mais alento pois estávamos na nossa área; -Acho que ao longo de toda a leitura e todas as tarefas/ visitas feitas foram interessantes (Museus, etc); -Os locais de paragem era a sala dos portáteis, a informação sobre as personagens, a história falava sobre Londres no ano três mil e tal; a ida à cidade dos robots onde havia o tempo de desfragmentação onde todos os robots ficavam todos “malucos”, o museu do Sherlock Holmes 	<ul style="list-style-type: none"> -Quando enviámos a carta ao Doutor Webber; -Retirar excertos, procurar, pesquisar e analisar; -Resolução das fichas sobre o “Crazy World”; -Fichas de leitura; -Ler uma história e depois responder a perguntas relacionadas com a história; -A tarefa era ler capítulos da história e ir respondendo a questionários; -Fichas de apoio, de compreensão; -Fichas de preenchimento; navegação e pesquisa na Internet; -Uma das tarefas era pesquisar na Internet para completar as fichas propostas pela professora; -A história, caracterização das personagens, descrever capítulos; -Museu do Sherlock Holmes; -Nas tarefas em que se tinha de responder a perguntas relacionadas com uma parte do texto, algumas eram interessantes, outras eram chamadas “passar ao lado”; -O percurso pelas personagens de onde tirávamos informação para as fichas dadas pela professora no início das aulas com várias tarefas e perguntas sobre os capítulos que líamos e o pequeno texto que tivemos de escrever para enviar ao autor.

Quadro 3. 17 Memórias dos alunos relativamente aos *Pontos de interesse/ Locais de paragem e Percursos ou ... momentos/tarefas*

No que diz respeito aos *Percursos ou ... momentos /tarefas*, as recordações dos alunos recaem sobretudo nas fichas de leitura e nas actividades de pesquisa para responder às questões. Alguns alunos referem a carta escrita e enviada a uma das personagens da *Web-serial* e outros recordam os *links* que lhes forneciam informação sobre cada uma das personagens principais. Salienta-se o facto de nenhum aluno referir como tarefa realizada o preenchimento das fichas de auto-avaliação de tarefas de leitura.

O quadro 3. 18 apresenta as memórias dos alunos relativamente ao *Álbum de memórias ou... reflexão crítica*.

Álbum de memórias ou ... reflexão crítica
<p>-A história passava-se nos subúrbios da cidade de Londres, onde havia o Dr. Webber (um psicólogo maluco), ao longo do conto havia vários mistérios para desvendar, também visitamos o Museu do Sherlock Holmes, tudo isto, sem sairmos da sala, que é o mais interessante;</p> <p>-De todos os anos que tive a disciplina de Inglês, este foi o que mais se destacou pela forma como foi leccionada a matéria e o programa. Inovou-se a forma de ensinar com trabalhos e um esforço espantoso;</p> <p>-Aulas diferentes sendo mais atractivas;</p> <p>-As aulas tiveram um maior sucesso na aprendizagem e foram muito mais atractivas;</p> <p>-Foram aulas de Inglês interessantes, foram únicas no meu percurso escolar. Apesar de ter dificuldades em Inglês eram simples e muito aproveitadoras;</p> <p>-Gostei muito de como a professora dava as aulas, porque a professora fazia de tudo para tornar as aulas mais criativas e “lucrativas”. Com isto tudo, isto deixou-me marcado, porque gostaria que todas as aulas se tornassem como estas;</p> <p>-Eu lembro-me que o Josef foi atacado pelo Dr. Árgon Webber, por uma máquina que tirava a memória das pessoas. Então o Josef anda atrás do Dr. Árgon, mas no final era só um sonho;</p> <p>-Foi uma experiência boa e uma maneira divertida e criativa de aprender Inglês;</p> <p>-Melhorei o meu Inglês;</p> <p>-Gostei da experiência. É muito mais interessante fazer a leitura de uma obra online do que em papel. É mais interactivo;</p> <p>-A experiência foi positiva, uma vez que apela muito mais ao interesse dos alunos, sendo mais interactivo;</p> <p>-É mais interessante ler a obra <i>online</i> do que em papel, cativando mais a atenção;</p> <p>-Acho que foi uma boa iniciativa para cativar mais os alunos, para a atenção dos alunos nas obras;</p> <p>-Aulas diferentes, com mais incentivo e agradáveis;</p> <p>-Não me lembro muito do conto, mas lembro-me que foi uma boa maneira de eu trabalhar;</p> <p>-Lembro-me que o estar dividido em capítulos, oferecia-me mais curiosidade para ler mais. Creio que foi uma experiência muito benéfica na medida em que o simples facto de ler no computador desperta curiosidade;</p> <p>-Um ano depois da leitura, toda a história se mantém na memória. O filme inteiro feito mentalmente após a leitura, os momentos vividos pela turma nessas aulas. O final alternativo que foi elaborado também se mantém como se o tivesse escrito ontem. Conclusão: A experiência foi positiva, pois foi capaz de se manter na minha memória mesmo passado um ano;</p> <p>-Penso que foi muito interessante, foi uma maneira de ler mais apelativa e mais fácil para as pessoas com mais dificuldades no Inglês. Achei a história louca, mas interessante.</p>

Quadro 3. 18 Memórias dos alunos relativamente ao *Álbum de memórias ou... reflexão crítica*

As reflexões dos alunos centram-se sobretudo no carácter inovador e interactivo das aulas, facto que consideram ter aumentado os níveis de motivação para a leitura. Focaram também o sucesso na aprendizagem e na melhoria do Inglês, considerando as aulas interessantes, criativas e que despertaram a sua curiosidade para ler extensivamente em língua inglesa de modo mais facilitado e apelativo. Vários alunos recordam aspectos particulares da *Main Story* e características de determinadas personagens.

Nos comentários tecidos pelos alunos nota-se que relembram toda a experiência com gosto e com alguma nostalgia. Tal fica a dever-se provavelmente ao facto de estes alunos não terem já a disciplina de Inglês no 12º ano, altura em que responderam ao

questionário “Uma viagem pelas aulas” e ainda pelos laços emocionais que se estabeleceram com a professora investigadora, uma vez que esta foi a sua última professora de Inglês no ensino secundário.

3.4. O processo de auto-supervisão da professora investigadora

“ (...) [Os] professores, para mudarem, têm de perceber a finalidade imediata e o sentido prático das acções em que se envolvem (...) como adultos, não aprendem tanto com a frequência de cursos ou a leitura de livros e revistas (Stenhouse, 1978), mas sobretudo com a observação, análise e reflexão do seu próprio ensino ou do ensino praticado pelos colegas (...).” (Alarcão & Tavares, 2003: 121)

Tendo em conta que um dos objectivos deste estudo foi promover o desenvolvimento profissional da professora investigadora através da auto-supervisão da experiência, reforçando a aproximação entre investigação, formação e ensino, é possível afirmar que este objectivo foi plenamente cumprido, muito embora ele nunca se esgote ao longo da carreira do professor, implicando um constante investimento no desenvolvimento profissional.



De facto, o desejo da professora investigadora estabelecer pontes de ligação entre a investigação levada a cabo nas universidades sobre a educação e a prática da educação no terreno levou-a a frequentar um Curso de Mestrado em Educação – Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras, no sentido activar e expandir conhecimentos, desenferrujar as suas teorias subjectivas e proceder a uma reflexão mais sistemática e organizada sobre a sua prática docente, partilhando com Vieira (1993a: 23) a noção de valorização do saber construído a partir da reflexão sobre a prática e da experimentação. Em termos de desenvolvimento do saber supervisivo, a longa, enriquecedora e frutífera experiência que a professora investigadora tinha como supervisora do estágio pedagógico de Inglês em colaboração com a Universidade do Minho veio alimentar a vontade de aprofundar saberes noutras áreas da didáctica da língua inglesa.

Partilhando a opinião de que fazer supervisão é informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar, entende-se supervisão como a monitorização da prática pedagógica, com o objectivo de desenvolver atitudes de crítica e investigação (op.cit. : 15). Ainda em Vieira (op. cit.: 51), alerta-se para a impossibilidade de se falar em educação actualmente sem se fazer referência aos conceitos de *auto-direcção* e *autonomia*. Recordar-se também que uma abordagem reflexiva na formação de professores envolve

a legitimação da autonomia epistemológica do professor, articulada com a “legitimação da autonomia epistemológica dos sujeitos sobre os quais ele exerce a sua acção educativa”. A concepção do professor como facilitador da aprendizagem e agente de mudança afecta, ainda, a sua função de investigador da/na sala de aula, sendo esta postura reflexiva/investigativa uma das características do docente autónomo (ibidem).

Ao longo da experiência pedagógica levada a cabo, o processo de auto-supervisão da professora investigadora foi-se desenvolvendo através da monitorização da sua prática docente, permitindo um questionamento e uma avaliação de práticas de leitura e o aperfeiçoamento de atitudes de autocrítica e de um posicionamento reflexivo e autónomo na promoção de alternativas de leitura extensiva para os alunos do ensino secundário. Para isso contribuiu de forma substancial o cruzamento dos dados resultantes da observação de aulas pelos professores estagiários desse ano e a professora como investigadora participante. Lembra-se que nem sempre foi possível estarem todos os observadores presentes nestas aulas, devido a impedimentos relacionados com o desenrolar do ano de estágio, estando os professores estagiários envolvidos noutros projectos a decorrer em simultâneo.

O quadro 3. 19 apresenta o registo da observação das aulas de leitura de hiperficção no que diz respeito ao que os observadores consideraram que funcionou melhor ou menos bem. Da leitura do quadro conclui-se que os aspectos mais conseguidos se reportam, sobretudo, ao interesse e motivação demonstrados pelas actividades de leitura, ao facto de este processo de leitura respeitar o ritmo individual de cada aluno e o trabalho autónomo, à qualidade do *site* e aos *links* a ele associados, à liberdade de escolha de opções e independência relativamente à professora e, ainda, pela possibilidade de permitir que alunos que faltaram à aula anterior ou que tentavam fugir para outros sites não interferirem no trabalho da restante turma. Um outro aspecto positivo mencionado é a ficha de auto-avaliação de tarefas de leitura por permitir uma melhor consciencialização do processo de aprendizagem. Quanto aos aspectos menos conseguidos, referem-se a problemas técnicos de ligação à rede, à dificuldade de manter todos os alunos sempre e unicamente no *site* proposto, à dispersão causada pela facilidade de acesso a outras ferramentas do *Google* e ao que fazer com os alunos que terminam muito cedo as tarefas.

 <p>English 11 R</p> <p>EXTENSIVE READING PROJECT </p> <p>“Crazy World” web-serial by Tim Rhys</p> <p>www.learnenglish.org.uk/crazyworld/series2/page.asp</p>		
Data	What seemed to work well and why	What might have worked better
25/01	Estagiário A	
	<ul style="list-style-type: none"> -os alunos mostraram-se interessados na actividade, anotando a informação pedida -as tarefas da aula foram boas, diferentes alunos têm diferentes ritmos e este tipo de actividade favoreceu todos -a ajuda da professora foi adequada, suficiente para clarificar dúvidas mas sem impedir a autonomia aos alunos -a actividade estimulou a interacção entre alunos, já que uns ajudavam outros a perceber as tarefas, facto que aumentou o interesse geral -a maior parte dos alunos considerou a actividade como uma experiência de aprendizagem e não apenas como um jogo -as fichas de auto-avaliação foram uma boa ideia para dar à professora uma perspectiva interna do processo de aprendizagem dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> -problemas de ligação à <i>Net</i> em alguns computadores -alguns alunos não percebiam quando é que a tarefa tinha chegado ao fim -Alguma dispersão pelo facto de poderem aceder a outros sites na <i>Net</i> -alguns alunos usaram o tradutor do <i>google</i> em vez de recorrer apenas ao dicionário incorporado na <i>Web-serial</i>
Estagiário B		
	<ul style="list-style-type: none"> -as instruções de operacionalização do site eram muito claras -os alunos mostraram interesse nas tarefas e a maior parte demonstrava que se estava a divertir ao executar as tarefas -os alunos encontraram mais informação do que aquela que era pedida -quando os alunos descobriram outras ferramentas dentro do <i>site</i> (dicionário, biografia das personagens) o seu interesse aumentou -a ajuda da professora foi crucial para manter os alunos motivados -a maior parte dos alunos encarou a actividade como uma experiência de aprendizagem e não meramente como um jogo 	<ul style="list-style-type: none"> -a ligação à rede não funcionou bem em todos os computadores -o facto de terem acesso a outras páginas da internet foi um factor de distração (alguns alunos estavam a utilizar o <i>Google/babelfish</i> tradutor, assim como o <i>Google</i> vídeo e o <i>Youtube</i>) -alguns alunos tiveram problemas com o <i>layout</i> da página -os alunos nuca tinham a certeza se já tinham concluído a tarefa e se podiam passar para a seguinte -devido aos diferentes níveis linguísticos e às dificuldades de navegação já mencionadas, alguns alunos terminaram as tarefas muito antes de outros
Professora investigadora		
	<ul style="list-style-type: none"> -motivação -liberdade de escolha, independência da professora, nenhuma interferência dos colegas -faziam comentários sobre as personagens em Português -a turma está calma e todos estão a trabalhar -estão interessados em encontrar informação para executar as tarefas de leitura -a possibilidade de utilizarem o dicionário de Inglês- Inglês -o facto de 1 ou 2 alunos por vezes fugirem para outros sites não interfere com o trabalho do resto da turma -a ficha de auto-avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> -nem todos os alunos conseguem estabelecer a ligação à <i>Net</i> o que originou 2 pares -os alunos revelam dificuldade em executar as tarefas anteriores á leitura da <i>Main Story</i> -Será que a autorização para ouvirem música resultaria melhor? -O que fazer com os alunos que terminam muito cedo? Pô-los a ler mais capítulos?

30/01	Estagiário A	
	<p>-a transparência com a ficha de leitura da aula anterior permitiu aos alunos completarem a informação e verem um exemplo do que poderiam ter feito</p> <p>-os alunos estavam mais conscientes das actividades e faziam menos perguntas</p> <p>-atmosfera calma e a possibilidade de uns alunos ajudarem outros na resolução de problemas aumentou o interesse</p> <p>-a ficha de auto-avaliação pela foi uma boa ideia porque permitiu uma melhor consciencialização do processo de aprendizagem</p> <p>-as actividades respeitaram os diferentes ritmos dos alunos, o que a todos favoreceu</p> <p>-a ajuda da professora foi adequada, suficiente para clarificar dúvidas mas sem impedir a autonomia aos alunos</p>	<p>-alguns alunos estavam a olhar para o computador quando deviam estar a frase sobre leitura</p> <p>-alguns alunos não tiveram tempo de copiar toda a informação da ficha de leitura projectada</p> <p>-alguns alunos distraíam-se no MSN</p> <p>-alguns problemas de ligação de rede</p> <p>-alguns alunos não sabiam quando tinham terminado as tarefas</p> <p>-o facto de poderem aceder a outros sites fazia alguns alunos dispersarem a sua atenção</p> <p>-alguns alunos utilizaram o tradutor em vez do dicionário</p>
Estagiário C		
	<p>-os alunos estavam calmos, focalizados nas tarefas e mostravam interesse pelas actividades</p> <p>-partilharam informações, enriquecendo o seu trabalho individual e promovendo um ambiente de aprendizagem efectiva, sobretudo na primeira parte da aula</p> <p>-tanto as instruções escritas como orais foram simples e claras</p> <p>-os alunos pareciam muito motivados em executar as tarefas e estavam muito concentrados no seu trabalho</p> <p>-estavam todos em silêncio na segunda parte da aula</p> <p>-os alunos revelaram pouca dificuldade em executar as tarefas, apenas esporadicamente pediam ajuda á professora</p>	<p>-alguns alunos chegaram tarde e alguns faltaram</p> <p>-alguns alunos podiam ter estado mais activos na discussão em aula, alguns já estavam a ligar-se à Net antes do previsto, quando questões importantes estavam a ser discutidas</p> <p>-alguns alunos não perceberam a diferença entre uma <i>Web-serial</i> e um <i>Web-site</i>, e não foram esclarecidos</p> <p>-alguns problemas técnicos ocorreram, alguns computadores não estavam prontos para serem utilizados no início da aula e houve falhas de ligação durante a aula</p>
Professora investigadora		
	<p>-nenhum problema de ligação à rede, com a excepção de um aluno que no decorrer da aula veio a perder a ligação</p> <p>-todos os alunos trabalharam individualmente com um computador</p> <p>-possibilidade de enviarem e-mails uns aos outros para resolverem problemas técnicos de acesso ao site do museu (só assim 2 alunos conseguiram entrar no museu)</p>	<p>-se todos os alunos tivessem vindo à aula</p> <p>-é difícil controlar o envio de e-mails de uns para os outros, para além dos que eram permitidos porque resolviam problemas técnicos</p> <p>-às 11:00 todos ficaram sem rede durante alguns minutos</p> <p>-os alunos não se concentravam muito nas tarefas da ficha de leitura</p>
13/02	Estagiário A	
	<p>-os alunos trocaram ideias e informações sobre a história e sobre as tarefas</p> <p>-3 alunos tiveram que trabalhar em grupo, mas funcionou muito bem porque partilhavam conhecimentos</p> <p>-a ajuda da professora foi adequada, suficiente para clarificar dúvidas mas sem impedir a autonomia aos alunos</p>	<p>-os alunos trocaram ideias e informações sobre a história e sobre as tarefas</p> <p>-3 alunos tiveram que trabalhar em grupo, mas funcionou muito bem porque partilhavam conhecimentos</p> <p>-a ajuda da professora foi adequada, suficiente para clarificar dúvidas mas sem impedir a autonomia aos alunos</p>

	-as actividades respeitaram os diferentes ritmos dos alunos, o que a todos favoreceu -a ficha de auto-avaliação pela foi uma boa ideia porque permitiu uma melhor consciencialização do processo de aprendizagem	-as actividades respeitaram os diferentes ritmos dos alunos, o que a todos favoreceu -a ficha de auto-avaliação pela foi uma boa ideia porque permitiu uma melhor consciencialização do processo de aprendizagem
Professora investigadora		
	-todos os alunos estão motivados para continuar a leitura e para trabalhar de forma autónoma, pedindo com insistência à professora a entrega da ficha de leitura desta aula -pela primeira vez, o aluno mais resistente não disse: “ler é uma seca” -com a excepção de um aluno, toda a turma leu até ao penúltimo capítulo -o projecto de leitura individual <i>online</i> permitiu que os alunos que tinham faltado à aula anterior pudessem ler a partir do ponto em que tinham parado sem interferir no desenrolar da aula para o resto da turma	-não foi possível ligar à rede todos os computadores -por vezes houve falhas de ligação -os 6 alunos que tinham faltado à aula anterior, como não leram em casa como lhes foi sugerido, sentiram-se perdidos e tiveram que recomeçar a ler desde o ponto em que tinham parado -apenas 2 destes alunos mostraram alguma resistência em começar a trabalhar
15/02	Estagiário A	
	-os alunos mantinham-se relativamente interessados e curiosos -a ajuda da professora foi adequada -as tarefas da aula permitiram o trabalho individual respeitando os diferentes ritmos dos alunos -a ficha de auto-avaliação pela foi uma boa ideia porque permitiu uma melhor consciencialização do processo de aprendizagem	-no início da aula alguns alunos não estavam a prestar atenção à professora porque estavam já a tentar ligar os computadores -alguns alunos não tinham a ficha de leitura da aula anterior -alguns não tinham, adicionado o site aos Favoritos e por isso demoravam mais tempo a estabelecer a ligação -como a experiência já tinha perdido o carácter de novidade das primeiras aulas, alguns alunos mostravam-se inquietos, tentando usar o MSN, tentando ouvir música, distraindo-se
Professora investigadora		
	-os alunos sentiam-se á vontade dentro do site “Crazy World” seleccionando diferentes partes de leitura e/ou ferramentas -1 aluno ensinou os outros a ligar o dispositivo que permitia ouvir em Inglês a informação sobre cada uma das personagens -2 dos alunos mais desmotivados entregaram a ficha de TPC	- a possibilidade de ouvirem música continuava a ser um pedido recorrente -1 aluno só agora reparou que cada capítulo tinha mais do que uma página
01/03	Professora investigadora	
	-todos os alunos tinham um computador a funcionar com ligação à rede -os alunos tiveram total liberdade na escrita do <i>e-mail</i> -os alunos revelaram bastante originalidade na redacção do e-mail ao Dr Constellata	-dificuldade em manter sempre todos os alunos no <i>site</i> proposto

Quadro 3. 19 Registos da observação das aulas de leitura de hiperficção

A professora investigadora optou por tirar notas de campo durante a implementação da experiência pedagógica de leitura extensiva *online*. Pretendia-se registar por escrito, de forma sequencial, situações imprevistas e relevantes, reacções inesperadas, dilemas que foram emergindo ao longo da experiência. A escrita foi livre e não obedeceu a uma periodicidade fixa. A professora limitou-se a anotar impressões pessoais, certezas e incertezas que são inerentes ao processo de auto-supervisão da prática pedagógica. Esta fonte de informação teve um papel secundário na avaliação da experiência, servindo apenas para ilustrar algumas dimensões de uma reflexão profissional. O quadro 3.20 apresenta a síntese das notas de campo, registando as impressões da professora investigadora em jeito de balanço dos aspectos positivos e negativos.

Como professora investigadora:		
Gostei (+)	Não gostei (-)	Áreas de reflexão
- ver os alunos motivados a ler em Inglês - interesse manifestado pelas actividades, ninguém estava aborrecido	- alguns alunos tentavam traduzir partes do texto no tradutor do <i>Google</i> para perceberem a história	Motivação para a leitura em Inglês
- verificar que a maior parte dos alunos estava a conseguir realizar todas as tarefas - todos os alunos perceberam a história de um modo geral - o envio de <i>e-mails</i> ao Dr. <i>Constellata</i>	- os alunos abriram outros sites - às vezes utilizaram o <i>Messenger</i> - alguns alunos faziam comentários em voz alta, perturbando o processo de leitura - os alunos que faltaram a alguma aula não tentaram fazer a leitura em casa ou no centro de recursos	As tecnologias de informação e de comunicação ao serviço da leitura em Inglês
- os dados das fichas de auto-avaliação de tarefas de leitura eram favoráveis à manutenção da experiência	- muito poucos comentários e sugestões nas das fichas de auto-avaliação de tarefas de leitura	Auto-avaliação /Reflexão
- a concepção de actividades, procedimentos e materiais para o desenvolvimento da competência de leitura em Inglês		Produção de materiais

Quadro 3. 20 Síntese das notas de campo da professora investigadora

(Nunan, 1989)

A adopção de um modelo reflexivo de formação profissional tem as suas bases, sucintamente, nos pressupostos de que a prática é geradora de teoria, valorizando a construção do saber pelo sujeito a partir da reflexão sobre a prática, e de que um bom profissional é um ser reflexivo e autónomo, que forma seres autónomos (Vieira: 1993a: 23; Zeichner, 1993: 17-23):

“Uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão.” (Zeichner, 1993: 21-22)

Nesta linha de pensamento, o trabalho de Alarcão e Tavares (2003: 34-37) põe a tónica não apenas na natureza construtivista da abordagem reflexiva, assente na consciência da natureza imprevisível dos contextos da acção profissional, mas também na compreensão dessa acção como actividade flexível, inteligente, contextualizada e reactiva. Adopta-se, assim, o conceito de *artistry* de Shön (1983/1987) aplicado à actividade educativa, como competência para agir no imprevisto e que implica uma incorporação integrada de ciência, técnica e arte (Alarcão, 1996: 15-16; 2000: 16-17).

No entender de Vesna Nikolic, num artigo intitulado “Taming your teacher Ego”, “a reflective teacher is an effective teacher” na medida em que a auto-avaliação das práticas pedagógicas, ao alcance de qualquer professor em exercício de funções, é geradora de crescimento profissional significativo levando a mudanças nessas práticas.

“Self-assessment is a more powerful means of achieving permanent change than any other method of professional growth or supervision. Why? Because teachers can accomplish most by working on their own. They self-evaluate voluntarily, and this factor ensures they are motivated to experiment and willing to change.” (Nikolic, 2002: 57)

Esta noção de um professor de língua estrangeira eficiente corresponde à noção de um profissional dedicado, nas palavras de Nikolic “a committed, hardworking classroom practitioner, out in the trenches with a drive for self-improvement” (ibidem), suficientemente forte para provocar um exame constante das suas atitudes na sala de aula. Várias estratégias destinadas a elevar a qualidade das práticas pedagógicas têm sido defendidas na literatura na última década: ensino exploratório, ensino reflexivo, auto-monitorização, auto-avaliação, auto-direcção do ensino e aprendizagem, investigação-acção, ... todas estas estratégias possuem como denominador comum a auto-avaliação profissional que estará na base da auto-supervisão.

A figura 3. 1 reproduz o ciclo de reflexão proposto por Nikolic e Cabaj para um processo de auto-avaliação profissional sistemática. Pensa-se que o processo reflexivo

vivenciado na experiência pedagógica desenvolvida neste estudo de caso se enquadra de forma geral no esquema apresentado.

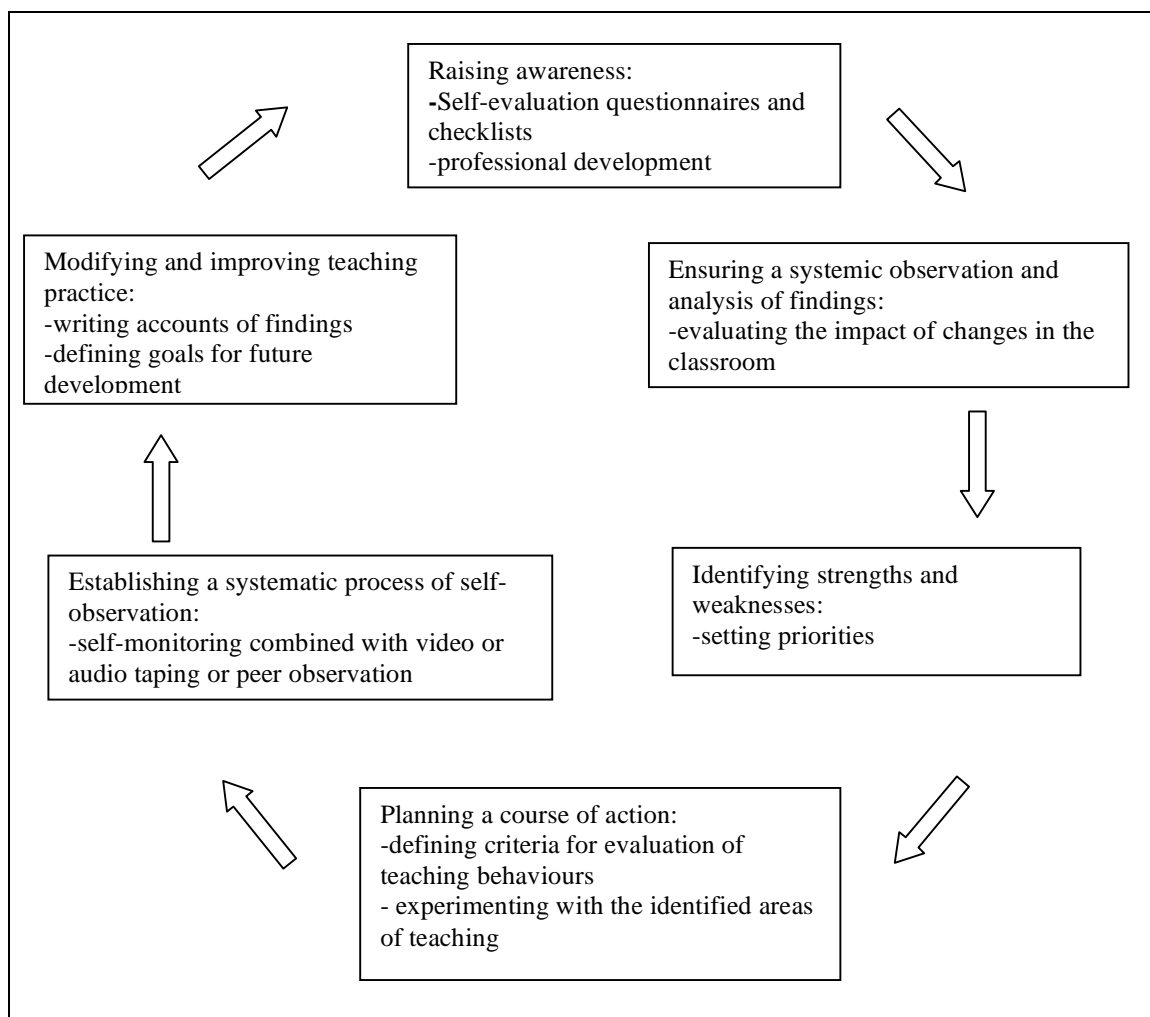


Figura 3.1 O processo sistemático de auto-avaliação profissional (Kikolic e Cabaj, 2002)

Durante as fases de preparação e implementação da experiência pedagógica, a concepção dos instrumentos de recolha de informação e dos materiais didáticos no campo da leitura extensiva de hiperficção assentaram num processo de reflexão *na, sobre e para* a acção. A este propósito Vieira (2004), reflectindo sobre o professor reflexivo, salienta que é através das práticas de reflexão que “o professor constrói e reconstrói as suas teorias e práticas de ensino com o objectivo de melhorar as condições de aprendizagem dos alunos”. A qualidade do ensino será maior se “favorecer o desenvolvimento da autonomia dos alunos, enquanto alunos e enquanto cidadãos”, e tudo isto implica uma atenção especial aos “papéis que o professor e os alunos assumem

enquanto co-construtores do conhecimento e co-gestores dos processos de ensino e de aprendizagem” (ibidem).

Ao longo de toda a experiência, houve uma atitude de envolvimento reflexivo no projecto e, também, a consciência do papel decisivo das estruturas interpretativas da professora investigadora (Radnor, 2002: 31; Kincheloe, 2003: 131). Porém, acredita-se no valor formativo do estudo e no seu potencial para a melhoria de práticas de leitura em situações semelhantes. Tendo em conta os objectivos traçados, pensa-se ter contribuído para uma melhoria da qualidade da educação, na sua orientação democrática e não discriminatória (Vieira, 2004), com a plena consciência da importância da “defesa de um conjunto de valores como a liberdade, a responsabilidade, a autonomia, a justiça e a inclusão social”.

Esta viagem pelas águas da investigação em educação foi bastante atribulada e fértil em obstáculos, que se converteram em desafios. Só deste modo foi possível enfrentar os dilemas e constrangimentos da investigação participante e da multiplicidade de funções desempenhadas (professora de Inglês e de uma outra disciplina dos cursos profissionais e fora da sua área disciplinar - Área de Integração, orientadora de estágio, aluna de mestrado e investigadora), de modo a que terminar o curso de mestrado não se limitasse a uma miragem e que o sentimento de estar a atravessar um rio contra a corrente e contra todos os ventos fosse substituído pela construção de pontes entre diferentes vertentes investigativas nas universidades e nas escolas.

Os condicionalismos dependentes do factor tempo podem ter afectado o desenvolvimento de experiência de leitura extensiva na sua fundamentação teórica, que poderia ter sido mais sólida se as condições de investigação no terreno assim o permitissem. Apesar do reconhecimento dos benefícios formativos e de crescimento profissional trazidos pela revisão da literatura, através da leitura de visões de diferentes autores e de outros documentos relacionados com a didáctica das línguas estrangeiras, a leitura extensiva e as tecnologias de informação e de comunicação, por contingências temporais não foi possível investir o tempo desejável na obtenção de informação teórica antes de se passar à experimentação. Os constrangimentos que mais interferiram com a investigação e que possivelmente limitaram de alguma forma o estudo incluíram as dificuldades de gestão de diferentes tarefas na escola e factores temporais e da vida familiar que afectaram a qualidade e profundidade do estudo levado a cabo.

“Perguntar porquê e para quê ser um professor reflexivo é, fundamentalmente, perguntar se vale a pena sê-lo, e esta é uma pergunta que eu adivinho nas conversas com muitos professores sobre o seu desânimo face à escola, sobre a falta de condições para continuar a perseguir ideais, sobre o cansaço de lutar contra a corrente. Estou a falar de professores atentos e comprometidos, mas que ainda assim, e legitimamente, se interrogam sobre o valor e os resultados dessa atitude. Assim, mais do que apresentar pressupostos e finalidades de uma orientação reflexiva das práticas, a minha intenção é provocar a reflexão sobre *condições da reflexividade*, e sobre o esforço e a perseverança que uma prática reflexiva exige de nós quando nela decidimos embarcar.” (Vieira: 2004)

É no sentimento de que desenvolver esta experiência valeu a pena, apesar de tudo e de todos, e de que vale a pena também partilhar este relatório com os outros, que se encontram agora as forças necessárias para prosseguir a carreira de professora num tempo conturbado, inseguro e, por vezes, demasiado desmotivante pela injustiças cometidas. As condições da reflexividade são, hoje mais do que nunca, difíceis de encontrar nas nossas escolas. Contudo, a necessidade de reflexividade é cada vez maior. O esforço e a perseverança que exige constituem um imperativo moral de todos os professores, mesmo sabendo que o caminho é difícil e as vitórias são pequenas.

CONCLUSÃO

“Pedagogical hope and professional autonomy go hand in hand in our struggle for a better education: education that is empowering for teachers and learners and ultimately contributes to the transformation of society at large. If this sounds like a utopia, then it sounds right. Only *ideals* can push *reality* forwards, and not being able to fully accomplish them is just one more reason to keep on trying. From this perspective, dealing with complexity and uncertainty is integral to ‘re[ide]alistic’ professional lifelong learning”. (Raya, Lamb e Vieira, 2007: 55)

No mundo conturbado e acelerado que caracteriza o nosso dia-a-dia pessoal e profissional, torna-se por vezes difícil manter a esperança. A indiferença que invadiu alguns é abalada por outros que não resistem à inquietação profissional que o papel de ser professor e educador implica. Os professores vivem tempos difíceis e desafiadores. Para além das críticas e das desconfianças relativamente às suas competências profissionais, quase tudo lhes é exigido. Contudo, e como afirma Vieira (2008: iii) parafraseando as palavras de Paulo Freire, “é a noção de futuro como problema e a vocação para *ser mais* que deve fundamentar a nossa rebeldia face às injustiças, e é através dessa rebeldia, e não da resignação, que podemos afirmar a nossa humanidade”. Desta perspectiva, a inovação da pedagogia pode ser entendida como um esforço de humanização dos seus actores, um esforço para *serem mais* à medida que enfrentam as dificuldades e (se) projectam (n)um futuro melhor. Foi também isto que se pretendeu neste estudo, o qual, embora constituindo um contributo modesto no vasto campo da supervisão em didáctica das línguas, ilustra uma forma de estar no ensino que não se resigna perante os constrangimentos e que busca soluções mais democráticas e inclusivas para as aprendizagens escolares.

O estudo partiu do questionamento sobre o ensino e a aprendizagem da leitura extensiva em Inglês e baseou-se nalguns princípios de uma pedagogia para autonomia, visando uma (re)construção do conhecimento e da acção da professora investigadora, bem como a criação de condições para uma aprendizagem significativa na construção de competências de leitura dos alunos, com o apoio das tecnologias da informação e da comunicação. O estudo teve como principal objectivo avaliar as potencialidades pedagógicas da hiperficção como recurso tecnológico ao serviço do desenvolvimento da autonomia na leitura extensiva, recorrendo a práticas de personalização e monitorização de processos de leitura, procurando motivar os alunos e promovendo competências de leitura e de auto-regulação da leitura. A abordagem seguida implicou que a professora agisse sobretudo nos bastidores das aulas, planificando propostas didácticas,

desenhando instrumentos de recolha de informação, analisando informação e reajustando procedimentos. Nas aulas, centrou-se na observação e na monitorização discreta do processo de leitura, sendo que aos alunos foi dado espaço de liberdade de opções de leitura e de tomada de decisões relativamente à gestão da comunicação pedagógica. Se, tal com sugere Vieira (1998), a exploração de uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar ocorre de forma progressiva, podemos então dizer que se instaurou um processo contínuo de desenvolvimento integrado de competências do aluno no sentido da sua auto-direcção e augurar ainda maior evolução a esse nível em tempos futuros.

Os resultados obtidos revelam que o uso da hiperficção pode favorecer a promoção da autonomia na leitura em Inglês, com efeitos muito positivos na motivação dos alunos. Mais importante do que a competência de leitura é a motivação para ler. De facto, quando os alunos têm uma motivação forte e interesse naquilo que lêem, muitas vezes conseguem superar as dificuldades linguísticas que à partida os limitariam e estão mais predispostos à prática da leitura. A competência de leitura é uma das capacidades mais importantes que os alunos adquirem ao longo do seu percurso escolar. Ela envolve não só a capacidade de construir significados a partir de uma variedade de textos, mas também estratégias e atitudes que suportam a aprendizagem ao longo da vida. Ela é a base para a aprendizagem de todas as disciplinas, pode ser utilizada para desenvolvimento pessoal e para fins recreativos, e equipa os alunos com a capacidade de participação plena na sua comunidade e na sociedade em geral. Daí que uma atitude positiva face à leitura se encontre entre os atributos mais relevantes do bom leitor.

Através das representações iniciais dos alunos da turma-alvo, uma turma de 18 alunos do Curso Tecnológico de Informática do 11º ano de escolaridade, foi possível verificar que revelavam elevados índices de desmotivação face à leitura em Inglês e uma experiência muito reduzida no âmbito da leitura extensiva. A informação entretanto recolhida ao longo e no final da experiência parece mostrar que o recurso à hiperficção, com o suporte de materiais didácticos adequados, pode constituir um contributo muito favorável tanto na melhoria da motivação dos alunos para a leitura extensiva em Inglês, como na auto-regulação e desenvolvimento da consciência de aprendizagem, conducentes a uma maior autonomia na aprendizagem. Importa sublinhar que os materiais de apoio à leitura (fichas de leitura e de auto-avaliação) desempenharam um papel importante na experiência, o qual foi reconhecido pelos alunos, possibilitando a supervisão dos seus processos de leitura. Temos consciência que a utilização das fichas

de leitura a aproximou um pouco das práticas de leitura intensiva, mas cremos que a natureza as tarefas propostas e o elevado grau de liberdade de resposta, assim como o facto da sua realização ser efectuada numa modalidade de auto-gestão, fora do controlo directo da professora, são factores que distinguem claramente a abordagem seguida de outras mais convencionais, onde os alunos têm de ler ao mesmo tempo o mesmo texto e responder a perguntas que visam, sobretudo, a avaliação imediata da compreensão, mais do que o desenvolvimento de competências.

A experiência ocupou um reduzido número de aulas, essencialmente ao longo do segundo período, reconhecendo-se que daqui decorrem limitações quanto à avaliação do seu impacto. Contudo, foi possível constatar que favoreceu um posicionamento responsável dos alunos face às tarefas propostas, despoletou o seu interesse pelo acto de ler, implicou alguma auto-direcção na leitura a que não estavam habituados, estimulou-os para a utilização mais consciente de estratégias de leitura, para a identificação de dificuldades e superação de problemas. Proporcionou-lhes uma experiência positiva de leitura extensiva em língua inglesa, utilizando uma ferramenta que lhes é familiar no seu quotidiano (Internet) mas que não estavam habituados a usar com fins de aprendizagem, através de tarefas holísticas e integradoras que despertaram a curiosidade intelectual de querer saber mais. Favoreceu, ainda, um ambiente colaborativo de diálogo acerca do acto de ler e promoveu a construção de ligações afectivas e atitudes mais adultas e maduras em sala de aula. Os registos dos alunos um ano após a experiência revelam que esta marcou o seu percurso de aprendizagem da leitura de forma significativa, deixando memórias que indiciam uma consciência elevada dos propósitos e da natureza do trabalho desenvolvido.

Uma das finalidades deste estudo era o desenvolvimento de competências profissionais de auto-supervisão da professora, pela investigação da prática. Somente uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática. Como afirmam Alarcão e Tavares (2003: 53),

“(...) os sujeitos que intervêm directamente no processo de supervisão continuam em desenvolvimento. Desenvolver-se e aprender para poder ensinar a aprender e ajudar a desenvolver os alunos, parece ser, na realidade, não apenas o objectivo fundamental das actividades de supervisão da prática pedagógica, mas também a tarefa principal a realizar”.

Na perspectiva da professora, como investigadora participante, a concretização deste projecto terá sido em parte induzida pela sua longa experiência como supervisora da prática pedagógica da disciplina de Inglês. A procura constante de estratégias de

inovação pedagógica, partilhada com todos os professores em início de carreira que orientou, resultou sempre em efeitos profícuos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Contudo, e apesar dessa experiência de supervisão anterior, só através deste projecto lhe foi possível compreender mais aprofundadamente as potencialidades da articulação entre ensino e investigação para o desenvolvimento profissional do professor. No contexto do estudo, a auto-supervisão envolveu a planificação, monitorização e avaliação da estratégia pedagógica implementada, a sua fundamentação teórica e a redacção do presente relatório. Estas tarefas nem sempre se apresentam fáceis para um professor, e nem sempre este consegue alcançar plenamente os seus propósitos, mas representam um percurso de aprendizagem inestimável, através do qual adquire novas formas de pensar e agir em educação.

Parece poder afirmar-se que os objectivos deste estudo foram atingidos de modo bastante satisfatório. De um modo geral, é possível afirmar que os aspectos mais positivos foram a motivação para a leitura extensiva em Inglês (todos os alunos leram com agrado, pelo menos, os doze pequenos capítulos da *Main Story* e muitos leram muito mais dentro daquilo que a *webserial* oferecia) e o envolvimento em processos de auto-regulação. A possibilidade de interacção com o autor e com personagens da história foi um aspecto muito apreciado pelos alunos, e que possibilitou uma comunicação autêntica em língua inglesa através da Internet. No mesmo ano lectivo da experiência pedagógica na turma-alvo, a leitura extensiva de hiperficção também foi implementada nas restantes turmas da professora investigadora, no terceiro período. Embora não se tenha procedido ao tratamento dos dados recolhidos nessas três turmas, salienta-se o grande interesse com que os alunos aderiram à experiência, e mesmo um maior nível de desempenho nas turmas cujos alunos tinham mais competências linguísticas.

Os principais problemas didácticos detectados centraram-se, sobretudo, em questões técnicas de falta de conexão à rede, o que por vezes condicionou o percurso individual de leitura de alguns alunos, e na tentativa de fuga para outros *sites* por parte dos alunos mais renitentes em ler extensivamente em Inglês. Por outro lado, e como já foi referido, o facto de se tratar de uma experiência bastante delimitada no tempo coloca limites aos seus resultados. Porque se trata de um estudo de caso, o valor desses resultados circunscreve-se ao contexto de experimentação, embora seja de esperar que, em circunstâncias semelhantes, sejam observados resultados similares. Finalmente, o duplo estatuto da professora investigadora, se por um lado eleva a autenticidade do

estudo, por outro dificultou o distanciamento necessário à análise da informação. O recurso a diferentes fontes e a documentação da experiência foram estratégias com as quais se procurou colmatar o risco de uma subjectividade excessiva.

As recomendações que decorrem desta experiência pedagógica vão no sentido da pesquisa e exploração de hiperficção em Inglês que seja acessível aos nossos alunos. A leitura de hiperficção não deve substituir o prazer da leitura de livros em papel, mas acredita-se que, sobretudo no caso de turmas especialmente desmotivadas para a leitura extensiva em Inglês e/ou especialmente motivadas para as tecnologias de informação e de comunicação, esta possa ser uma alternativa desejável e produtiva. Contudo, o uso da hiperficção deverá inscrever-se numa visão de educação como processo de transformação e desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, o que implica que os professores estejam informados acerca de abordagens actuais da didáctica das línguas. A formação de professores (inicial, contínua e especializada) deve desempenhar aqui um papel de relevo. Os formadores e supervisores poderão apoiar os professores no desenho, desenvolvimento e avaliação de experiências como a que aqui foi relatada, à luz de referenciais teóricos válidos.

No que diz respeito a futuros estudos de investigação sobre a temática aqui explorada, seria importante realizar experiências mais alongadas no tempo e com uma recolha de informação mais extensiva, assim como utilizar outros métodos como entrevistas aos alunos ou diários de leitura, através dos quais fosse possível recolher informação mais detalhada sobre processos de leitura com recurso à hiperficção. Seria igualmente relevante analisar comparativamente estudos onde as tecnologias são utilizadas como apoio à promoção da autonomia dos alunos, no âmbito da leitura mas não só, investigando a natureza das competências desenvolvidas e a sua progressão, tanto no que diz respeito a competências linguísticas como a competências de aprendizagem.

Espera-se que este estudo possa produzir ecos nos seus possíveis leitores. Uma das finalidades da investigação educacional é favorecer o envolvimento de investigadores, formadores, professores e alunos na procura de estratégias e actividades propiciadoras de aprendizagens significativas e ajustadas aos contextos pedagógicos. O mesmo texto de hiperficção poderá, assim, ser trabalhado de diferentes formas enquanto “objecto de aprendizagem”, e serão as opções metodológicas assumidas que lhe conferirão também diferentes potencialidades. Esta posição é partilhada por autoras como Oliveira e Campos (2008: 192) quando afirmam:

“Um objecto de aprendizagem é uma espécie de ‘grão’ de conteúdo autónomo que (...) poderá ser reutilizado em contextos e situações diferentes, permitindo a sua personalização em função de diferentes objectivos de aprendizagem e de diferentes perfis de estudantes. Esta granularização permite desdobrar o conteúdo relativo a um assunto em vários tópicos que podem ser recombinados em diferentes percursos pedagógicos (Oliveira, 2004). Desejavelmente!”

As inúmeras potencialidades associadas à utilização das tecnologias da informação e da comunicação como ferramentas educativas devem ser mais exploradas, e as experiências inovadoras devem ser partilhadas pelos profissionais interessados e envolvidos, de modo a que a escola do século XXI possa ter um lugar absolutamente fulcral na vida de todos os seres por ela educados. Como defende Kincheloe (2008), importa, sobretudo, construir uma visão de educação que inspire práticas cada vez mais democráticas e inclusivas:

“Um dos maiores insucessos dos debates do Século XXI relativos ao ensino e à educação envolve a incapacidade de construir uma visão democrática do objectivo educacional. Desprovidos dessa visão, os educadores não conseguem imaginar o tipo de estudantes que querem produzir, que tipos de capacidades e habilidades iriam possuir ou que tipo de mundo quereriam construir. Actuando neste vazio, os professores, os estudantes e os líderes educacionais dão por si muitas vezes desencorajados, incapazes de encontrar um incentivo para uma inovação a nível académico, impossibilitados de dar respostas com sentido a perguntas como ‘porque é que temos de fazer isto?’ ou ‘alguma vez vou ter necessidade de saber isto?’. Qualquer educação rigorosa e socialmente compensatória tem não apenas de reflectir a complexidade de estudar o mundo à nossa volta mas também tem de estar desenvolvida de acordo com uma excitante visão da escolaridade. Esta visão respeita as capacidades inexploradas dos seres humanos e o papel que a educação pode ter na produção de um futuro justo, inclusivo, democrático e criativo.” (Kincheloe, 2008: 49)

Referências bibliográficas

- Alarcão, I & Tavares, J.** (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I.** (1992). “Prefácio”. In Andrade, A. I. & Araújo E Sá, M.H. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Alarcão, I.** (org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I.** (org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alderson, J. C.** (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Almeida, C. & Araújo e Sá, M.H.** (2004). “A negociação de saberes e estratégias na aprendizagem colaborativa do Francês Língua Estrangeira - contributos de um estudo baseado em tarefas de aprendizagem”. In Araújo E Sá, Maria Helena, Ançã, Maria Helena & Moreira, António (coords) (2004). *Transversalidades em Didáctica Das Línguas. Estudos Temáticos 2*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alves, M.P.C.** (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Arfwedson, G.** (1993). *Estudar Problemas*. In Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1993). *Trabalho de Projecto. Leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bassey, M.** (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Philadelphia. OUP.
- Breen, M. & Mann, S.** (1997). “Shooting Arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy”. In Benson, P. & Voller, P. (eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London and New York: Longman.
- Brink, A. & Moreira, A.** (2004). “Mobilização dos conhecimentos prévios na aula de língua estrangeira: quais, quando e porquê?”. In Sá, M.H.A.; Ançã, M.H.; Moreira, A. (coord.), *Transversalidades em Didáctica das Línguas*. Universidade de Aveiro: Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.

- Brown, A.L.** (1987). "Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms". In Weinert F.E. & Kluwe R. (orgs.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Brozo, W. & Simpson, M.** (2003). *Readers, Teachers, Learners: Expanding literacy Across The content Areas*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Burns, A.** (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cardório, L.** (2001). *O Gosto pela Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Conselho da Europa** (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Dam, L.** (1995). *Learner Autonomy 3: From theory to practice*. Dublin: Authentik.
- Day, R.R. & Bamford, J.** (1998). *Extensive Reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponível em <http://www.jaltpublications.org/tlt/files/97/may/extensive.html>. Consultado a 21 de Abril de 2009
- Deci, E.L. & Ryan, R.M.** (1995). *Intrinsic Motivation and Self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Denscombe, M.** (1998). *The Good Research Guide*. Buckingham: OUP.
- Dewey, J.** (1993). "O sentido do projecto". In Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1993). *Trabalho de Projecto. Leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Dörnyei, Z.** (2001a). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z.** (2001b). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education.
- Fernandes, D.** (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Teorias*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferradas Moi, C.** (2003). "Hyper-reading, Hyperwriting : explorations in non-linear literacy". In *Humanising Language Teaching*. Year 5; Issue 3; May 03. (s/ pag.) Disponível em www.longman.com/longman_argentina/campaigns/06/rationale.html Consultado a 9 de Junho de 2006
- Ferradas Moi, C.** "Hyperfiction: Weaving Textual Webs"
Disponível em www.wilstapley.com. Consultado a 9 de Junho de 2006
- Fresh, M.J.** (1999). "Alice in computerland: using the Internet as a resource for teaching reading". *The Reading Teacher*, Volume 52, Number 6, March 1999.

- In Rasinski [et al.] *Teaching Comprehension and Exploring Multiple Literacies: Strategies from The Reading Teacher*. Newark. International Reading Association.
- Garcia, J. & Garcia, F.** (1997). *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Editora Díada.
- Grabe, W. & Stoller, L.** (2002). *Teaching and Researching Reading*. Great Britain: Pearson Education Limited.
- Grangeat, M.** (coord.) (1999). *A Metacognição, um apoio ao Trabalho dos alunos*. Porto: Porto editora.
- Grellet, F.** (1983). *Developing Reading Skills. A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guba, E. & Lincoln, S.** (1988). "Naturalistic and rationalistic enquiry". In Keeves, J. (ed.). *Educational Research, Methodology and Measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Gutiérrez, M.** (1997). *Educación Multimedia Y Nuevas Tecnologías*. Madrid: Ediciones De La Torre.
- Harmer, J.** (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.
- Hedge, T.** (2003). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hood, P.** (2000). "A reading of autonomy: evidence from British secondary school modern foreign language learners on the role of reading tasks in their learning". In Sinclair, B., McGrath, I. & Lamb, T. (eds.). *Learner Autonomy, teacher Autonomy: Future Directions*. London: Longman.
- IIE,** (ed.) (1994). *Pensar avaliação. Melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., Vieira, F.** (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe*. Dublin: Authentic.
- Joyce, M.** (1998). "New stories for new readers: contour, coherence and constructive hypertext". In Snyder, I. (ed.). *Page to screen: Taking literacy into the Electronic Era*. London and New York: Routledge.
- Kincheloe, J. L.** (2003). *Teachers as Researchers. Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. London & New York: Routledge Falmer.

- Kincheloe**, J. L. (2008). “Os objetivos da investigação crítica: o conceito de racionalidade instrumental”. In Paraskeva, J. M. & Oliveira, L. R. M. (org.). *Currículo e Tecnologia Educativa*, Vol. 2. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Knapper**, K. (1998). “Technology and Lifelong Learning”. In Boud D. (ed.). *Developing Student Autonomy in Learning*. New York: Nichols Publishing Company.
- Kohonen**, V. (1992). “Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education”. In Nunan, D. (ed.). (1992) *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhn**, D. (2000). “Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students”. *The Reading Teacher, a journal of research-based classroom practice*, vol.61, nº1, pp.70-77.
- Lamb**, T. E. (2005). *Listening to our learner’s voices: pupil’s constructions of language learning in an urban school*. Ph.D. thesis, University of Nottingham.
- Lewis**, M. & **Hill**, J. (1992). *Practical Techniques for Language Teaching*. Hove: Language Teaching Publications.
- Little**, D. (2000). “Learner autonomy and human interdependence: some theoretical and practical consequences of a social-interactive view of cognition, learning and language”. In Sinclair, B., McGrath, I. & Lamb, T. (eds.), *Learner Autonomy, teacher Autonomy: Future Directions*. London: Longman (in association with The British Council).
- Meleiro**, M.I. (2006). “A indiferença e a diferenciação... o papel da metacognição”, *The Appi Newsletter*, year 21, nº2, pp.12-13.
- Mihajlovic**, J. (1998). “Milorad Pavic and Hyperfiction”. *The Review of Comtemporaary Fiction*, Vol.18.
Disponível em <http://www.questioa.com/googleScholar.qst;jsessionid=JlQLXLP2LyjQhps7fspbyphF1>. Consultado a 15 de Abril de 2009
- Moderno**, A. (1998). “Os meios audioscriptovisuais têm lugar na escola”. In António L. (Coord). *O ensino, o cinema e o audiovisual*. Porto: Porto Editora.
- Morais**, M. M. (1987). “Compreensão de textos e estratégias metacognitivas”. In Valente, M.O. [et. al.]. *Aprender a pensar – Projecto Dianoia*. Universidade de Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.

- Moreira, D.** (2004). “A info-exclusão e os desafios educativos”. *Jornal a página*, nº 138. Disponível em <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3408>. Consultado a 5 de Maio de 2009
- Moreira, M. A.** (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês: processos de (co)-construção de conhecimento profissional*. Braga: Centro de Investigação em Educação.
- Moreira, M. A., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I., & Fernandes, I.S.** (2006). “A investigação-acção na formação reflexiva de professores em formação inicial: percursos e evidências de um projecto de supervisão”. In Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.
- Morrison, G. & Lowther, D.** (2002). *Integrating Computer Technology into the Classroom*. London: Pearson Education.
- Nikolic, V. & Cabaj, H.** (2000). *Am I Teaching Well? Self-evaluation Strategies for effective Teachers*. Pippin.
- Nikolic, V.** (2002). “Taming your teacher ego”. *ENGLISH TEACHING professional*, Issue 22, pp.57-59.
- Nunan, D.** (1989). *Understanding Language Classrooms. A Guide for Teacher-initiated action*. New York: Prentice Hall.
- Oliveira, L. R. & Campos, A. F.** (2008). “Objectos de aprendizagem: conteúdos educativos para o e-learning”. In Paraskeva, J. M. & Oliveira, L. R. M. (org.). *Currículo e Tecnologia Educativa*, Vol. 2. Mangualde: Edições Pedago.
- Peixoto, P.** (2008). “Diferenciação pedagógica”. In Boletim Informativo da ASPL, nº 57, pp.16-17.
- Pennac, D.** (1992). *Como um Romance*. Porto: edições Asa.
- Porcher, L.** (1974). *A Escola Paralela*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Prodromou, L.** (1992). *Mixed Ability Classes*. London: Macmillan Publishers.
- Radnor, H.**(2002). *Researching your Professional Practice: Doing Interpretative Research*. Buckingham: Open University Press.
- Rhys, T.** “Crazy World – The life, thoughts and adventures of Josef Serge. Year:3002 a.d.” Disponível em www.learnenglish.org.uk/crazy_world/series2/page.asp Consultado durante o ano lectivo de 2006/2007.

- Richards, J. C. & Renandya, W.A.** (2002). *Methodology in Language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salema, M.H.** (1997). *Ensinar e Aprender a Pensar*. Lisboa: Texto Editora.
- Scheidecker, D. & Freeman, W.** (1999). *Bringing Out the Best in Students: How legendary teachers motivate kids*. Thousand Oaks. Corwin Press.
- Scholtz, R. W. & Tietje, O.** (2002). *Embebbed Case Study Methods. Integrating Quantitative and Qualitative Knowledge*. Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage.
- Shön, D.** (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Shön, D.**(1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass.
Disponível em <http://educ.queensu.ca/~russell/howteach/shon87.htm>.
Consultado em Março de 2009.
- Shor, I.** (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Sinclair, B.** (1991). "Self-Assessment in the Classroom: Why? How?". In *Queensland association of Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Vol. 2. Singapore: The British Council.
- Snyder, I.** (ed.) (1998). *Page to Screen: Taking Literacy into the Electronic Era*. London and New York: Routledge.
- Teeler, D.; Gray, P.** (2001). *how to Use the Internet in ELT*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Teodoro, V. D.** (1992). "Educação e computadores". In Teodoro V.D.; Freitas, J. (eds.), *Educação e computadores*. Gabinete de estudos e planeamento. Lisboa: Ministério da Educação: DGEBS.
- Underhill, A.** (1999). *Facilitation in language teaching*. In J. Arnold (ed.), *Affective language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ushioda, E.** (1996). *Learner Autonomy 5: The Role of Motivation*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.
- Vacca, R. T.** (2008). Foreword. In Wood, K.D.; Lapp, D.; Flood, J. & Taylor, B.D. (2008). *Guiding Readers Through Text : Strategy Guides for New Times* (2nd ed.). Newark. International Reading Association.

- van Lier, L.** (1988). *The Classroom and the Language Learner: Ethnography and Second-Language Classroom Research*. London & New York: Longman.
- Vieira, F. & Moreira, M.A.** (1993). *Para Além dos Testes...A Avaliação Processual na Aula de Inglês*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho
- Vieira, F. & Moreira, M.A.** (1994). “Práticas de avaliação na aula da leitura na aula de língua estrangeira - contributo para a sua caracterização e renovação”. *Intercompreensão – Revista de didáctica das Línguas*, nº4, pp.107-127.
- Vieira, F.** (1993a). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F.** (1993b). “Observação e supervisão de professores”. In Sequeira, F. (org.). *Dimensões da educação em língua estrangeira*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Vieira, F.** (1995). “Pedagogia para a autonomia: implicações discursivas e análise da interacção”. In Alarcão, I. (ed.). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: Cadernos CIDInE.
- Vieira, F.** (1997a). “Implicações discursivas de uma pedagogia para a autonomia”. In *Communicare nº 2 – Revista de comunicação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vieira, F.** (1997b). “Pedagogy for autonomy: exploratory answers to questions any teacher should ask”. In Müller, M. (ed.) *Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung 7. Neues Lernen, Selbstgesteuert, Autonom*. Goethe-Institut.
- Vieira, F.** (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira*. Braga: Universidade do Minho (CEEP).
- Vieira, F.** (2001). “Planificar e avaliar actividades centradas na competência de aprendizagem”. In F. Vieira (org.). *Cadernos 2, GT-PA (Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia)*. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F.** (2004). “Ser um professor reflexivo: porquê e para quê?” Comunicação apresentada no Instituto Superior de Ciências Educativas – Odívelas, Simpósio *Fascínios da Matemática* (texto manuscrito).
- Vieira, F.** (2006). “Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica”. In Vieira, F., Moreira, M. A., **Barbosa, I.**, Paiva, M., & Fernandes, I.S. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.

- Vieira, F.** (2008). “(Re)construir a esperança na educação”. In F. Vieira (org.). *Cadernos 5, GT-PA (Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia)*. Braga: Universidade do Minho.
- Vygotsky, L.S.** (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Boston: Harvard University Press.
- Wallace, C.** (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Wallace, M. J.** (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Glasgow: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G.**(2002). *Aspects of language teaching*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Wigfield, A.** (1997). “Children’s motivation for reading and reading engagement”. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (eds.). *Reading Engagement: Motivating Readers Through Integrated Instruction*. Newark: International Reading Association.
- Wigfield, A.; Guthrie, J.T.; Tonks, S. & Perencevich, K.C.** (2004). “Children’s motivation for reading: domain specific and instructional influences”. *The Journal of Educational Research*, vol.97, nº6, pp. 299-309.
- Williams, M.**(1994). *Motivation in foreign and second language learning: an interactive perspective. Educational and child psychology, II*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wong, Shelley** (2004). *Dialogic approaches to TESOL – Where the Ginkgo tree Grows*. Disponível em <http://books.google.pt/books?id=8cVjwgLBp6UC&dq=shelley+wong+where+the+ginkgo+tree+grows&printsec>. Consultado a 19 de Fevereiro de 2009
- Wood, K.D.; Lapp, D.; Flood, J. & Taylor, B.D.** (2008). *Guiding Readers Through Text: Strategy guides for New Times* (2nd ed.). International Reading Association.
- Yin, R.K.** (1994) (2^a ed.). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zeichner, K.** (1993). *A Formação reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Documentos Oficiais

Lei de Bases do sistema Educativo – Lei nº 46. Outubro. 1986

Ministério da Educação. (1991). Organização Curricular e Programas: Vol. I. Ensino Básico. 2º/ 3º ciclo. Lisboa: DGEBS

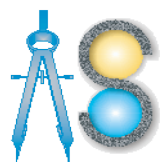
Ministério da Educação. (2003). Programa de Inglês Ensino Secundário 10º, 11º e 12º Anos (Nível de Continuação)

Projecto Educativo da Escola Secundária de Alberto Sampaio. Disponível em

http://www.esas.pt/images/stories/docs_orient/proj_educativo2008.pdf. Consultado a

2 de Outubro de 2008

ANEXOS

Anexo 2.1

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ALBERTO SAMPAIO

Ficha de Informação do(a) Aluno(a)

Ano Lectivo: 2006/2007

Disciplina: Inglês

1. Identificação do(a) Aluno(a)

Nome: _____

Data de Nascimento: ___ / ___ / ___ Nacionalidade: _____

Morada: _____

Telefone: _____ Telemóvel: _____

Nome do(a) Encarregado(a) de Educação: _____

Grau de Parentesco: _____

Morada: _____

Telefone: _____ Telemóvel: _____

2. Agregado Familiar

	Parentesco	Nome	Idade	Habilitações Literárias	Profissão	Situação Profissional
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						

Tens irmãos a estudar na escola? Sim Não

Se sim, em que ano/turma? _____

3. Saúde

Tens algum ou alguns dos seguintes problemas?

Dificuldades: Motoras Visuais Auditivas De linguagem Outras: _____Doença: Crónica Alérgica Outra Qual? _____

Doenças graves na família: _____

Costumas ter dores de cabeça? _____

A que horas te costumavas deitar? _____

Em média, qual o número de horas que costumavas dormir? _____

Outras observações: _____

Contacto em caso de urgência: _____

4. Vida Escolar

Qual a escola que frequentaste no ano anterior? _____

Qual o ano de escolaridade que frequentaste no ano anterior? _____

Repetiste algum ano? Sim Não Qual/Quais? _____Já tiveste apoio pedagógico extra-aula? Sim Não A que disciplina(s)? _____

Quais as tuas disciplinas preferidas? _____

Quais as disciplinas a que tens mais dificuldades? _____

Porque frequentas esta escola?

Fica mais perto Tem melhor acesso Tem a opção pretendida Outra

Qual? _____

Andas na escola porque queres? Sim Não

Motivos: _____

Quando estudas?

Diariamente Raramente Em vésperas de testes

Onde estudas? _____

Costumas estudar sozinho(a) ou acompanhado(a) ? _____

Se acompanhado(a), com quem? _____

Que profissão gostarias de exercer? _____

5. Tempos Livres

Como ocupas os tempos livres fora da escola?

Ouvir musica? Sim Não Bandas/Estilos de música preferidos: _____

Praticar desporto? Sim Não Desportos preferidos: _____

Ver televisão? Sim Não Programas preferidos: _____

A ler? Sim Não Leituras preferidas: _____

A trabalhar/jogar no computador? Sim Não

Sair com os amigos? Sim Não

Outras. Quais? _____

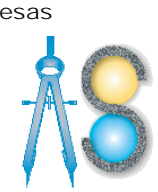
6. Expectativas para o ano escolar

Qual a tua opinião acerca da disciplina?

O que esperas do(a) teu(tua) professor(a) de Inglês?

7. Regista outras informações que consideres relevantes.

Obrigado(a) pela colaboração!

Anexo 2.2	Subject: English	Teacher: Gabriela Ferraro
	SELF-ASSESSMENT RECORD	
Name: _____ Number: ___ Class: 11 R		
School year: 2006/07		

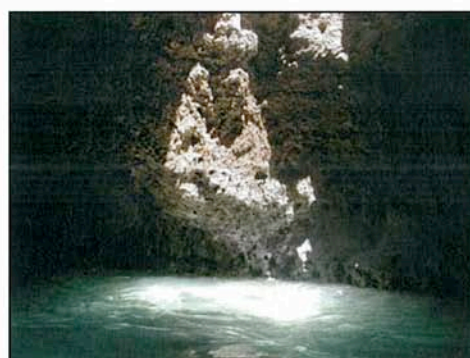
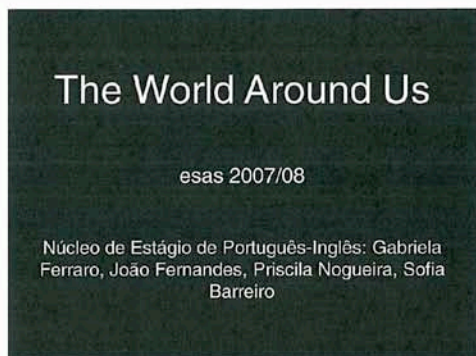
Second Term	January							February							March							Award	
Dates	4	9	11	16	18	23	25	30	1	6	8	13	15	22	27	1	6	8	13	15	20	22	
- I behaved appropriately in class																							
- I respected the rules set by the teacher																							
- I respected my schoolmates																							
- I paid attention in class																							
-I followed the teacher's instructions																							
- I committed myself to the tasks																							
- I expressed my difficulties																							
- I tried to work autonomously																							
- I gave important contributions when working in groups																							

Anexo 2.3

Prémios de mérito atribuídos aos alunos



Anexo 2.4





"Nature never deceives us;
it is always we who deceive ourselves."
Rousseau



By 2025
50% of the world's population
will not have access to drinking water.



"North Korea became the ninth nuclear power at 10:35 local time on Monday when it detonated an underground nuclear test. Their success is the world's failure."

Greenpeace





The Ocean and its inhabitants will be irreversibly affected by the impacts of global warming and climate change.

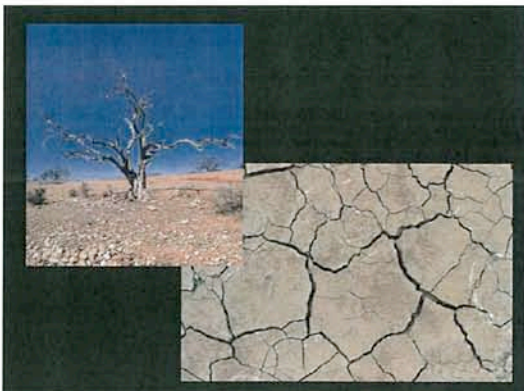


Every year, fishing nets kill up to 300,000 whales, dolphins and turtles globally.

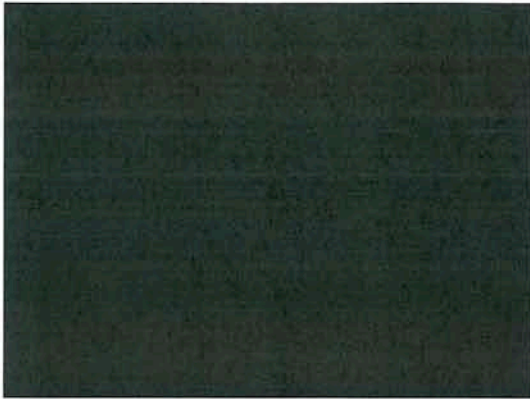


Rainforests occupy approximately 3,5%
of the Earth's surface.

Rainforests are home to some 50 to 70%
of all life forms on our planet."



Less than 10% of the planet's land area
remains as intact forest landscapes.



"You cannot escape the responsibility of tomorrow
by evading it today."
Abraham Lincoln



"I may be only one person
but I can be one person that makes a difference."
Vadra Francene (Age 10)

The World Around Us

esas 2007/08

Núcleo de Estágio de Português-Inglês:
Gabriela Ferraro, João Fernandes, Priscila
Nogueira, Sofia Barreiro

Did you know that...

One litre of oil...



...can pollute 1
million litres of
fresh water.

17 billion plastic
bags are given
at supermarkets
every year.



Plastic bags take
hundreds of
years to break
down.

We don't know how long a glass
bottle takes to break down.



Bottles made in
the Middle East
more than 3.000
years ago can
still be found.

Recycling two glass
bottles saves enough
energy to boil 5 cups of
tea.



17 trees have to die...



...to
produce
one ton of
paper.

On developed countries, more people die from diseases derived from air pollution...



...than from road accidents.

Waste produced every year in the UK is enough to fill 3.5 million double decker buses.



The queue would stretch from London to Sidney – and back.

Energy saved from one recycled aluminum can operate a TV set for 3 hours



An unrecycled aluminum can will litter the Earth for 500 years.

32 billion cigarette butts are thrown away every year.



If they were lined up, they would stretch for 640 000km and go around the world 23 times.

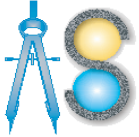
Every day the sun generates enough energy to run every home on earth for 1 year.



The little things matter.



It's easy to make a difference.

Anexo 2.5 Fichas de visionamento de filmes	ESCOLA SECUNDÁRIA DE ALBERTO SAMPAIO English 11th form November 2006
	Name _____ No. _____ Class _____

Global Dimming

■ GETTING STARTED

What do you think *global dimming* is?

■ WHILE-WATCHING ACTIVITIES

A: Complete the best option for each of the sentences by using one of the alternatives given.

1. Jerry Standhill's job was:

- To measure how fast water evaporated.
- To measure the intensity of the Sun over Israel.
- To water the crops.
- To determine how much water the plants needed.

2. When Jerry Stanhill, 20 years later, repeated his measurements, what did he discover?

- The crops were not growing so fast.
- The water was evaporating much faster.
- There was more sunlight over Israel.
- The Sun was shining less than before.

3. Beate Liepert's and Jerry Stanhill's work was not acknowledged by the scientific community because:

- There were no evidence that there was less solar energy reaching the Earth.
- If their discovery was true, than the Earth should be getting colder, and it's not.
- Global warming is heating up the planet.
- No scientific magazines would publish their results.

B: Decide whether the following sentences are TRUE or FALSE.

1. "Pan rate evaporation" is a phenomenon supporting the theory of global warming. _____
2. It is so called because it is evaporation from a pan. _____
3. Scientists reported the rate of evaporation was going up. _____
4. Considering the fact that nowadays temperatures are getting higher due to the greenhouse effect, the rate of the evaporation should be decreasing. _____
5. Sunlight is a dominant factor in evaporation. _____

6. Evaporation is losing its strength all over the world. _____

7. One may conclude: if the evaporation is going down, maybe the sunlight is going down. _____

C: Explain:

1. The meaning of the sentence: "Global Dimming is a killer".



2. The causes of global dimming.

3. Why is the Maldives, in the Pacific Ocean, being referred to?

D: Relate global dimming with its effects.

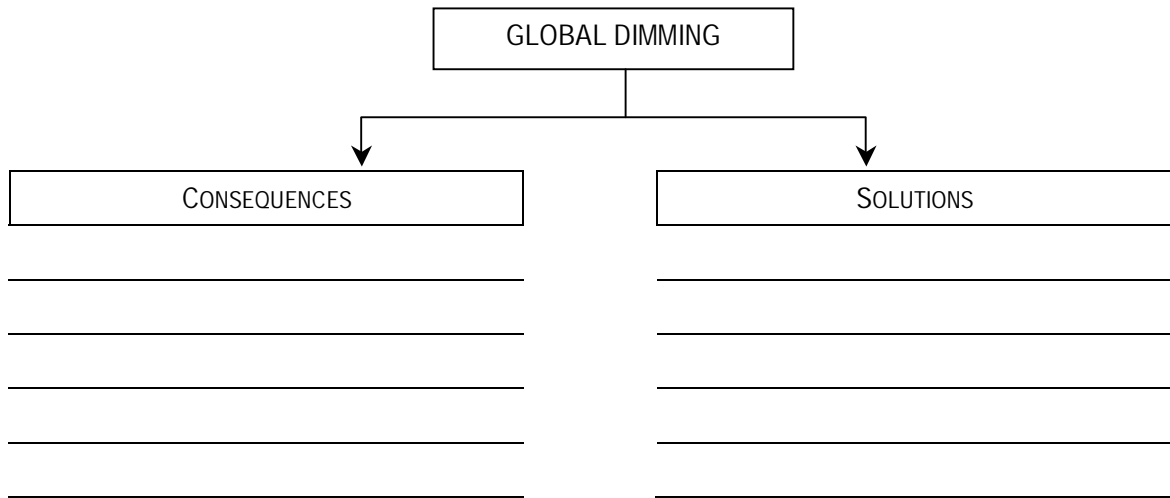
Some of the effects of global dimming are:



- 1. famine
- 2. the disappearance of summer rains
- 3. poor land management
- 4. overgrazing
- 5. air pollution
- 6. formation of heavier, bigger clouds
- 7. reflection of the sunlight back into space
- 8. the decreasing of the ocean's temperature
- 9. the increasing of global temperature

E: Discuss why it is so difficult to come up with a suitable solution for the global dimming phenomenon.

F: Complete the following table according to the information given.



Good Work!



As the film begins, Spurlock is physically above average, as attested to by three doctors (a cardiologist, a gastroenterologist, and a general practitioner), whom he enlists to track his health during the month-long binge. All three predict the "McMonth" will have unwelcome effects on his body, but none expect anything too drastic, one citing the human body as being "extremely adaptable."

1. Spurlock starts the month with a McBreakfast near his home in Manhattan, where there is one McDonald's per $\frac{1}{4}$ mi² (0.6 km²). The month also sees an increase in his use of taxis, as he aims to keep the distances he walks in line with the 5000 steps walked per day by the average American. Spurlock has several rules which govern his eating habits:

✂ Complete the rules with the correct verb form

includes	have	offered	eat	must
----------	------	---------	-----	------

- He must fully _____ three McDonald's meals a day.
- He _____ sample every item on the McDonald's menu at least once over the course of the 30 days.
- He must only ingest items on the menu. This _____ bottled water.
- He must "Super Size" his meal whenever, and only when, the option is _____ to him.
- He must _____ a salad every 10th day, but only if it is on the menu.

2. Theme

✂ Select the themes which the films covers

1. The balance between personal responsibilities and companies when we think about what we eat.
2. What a healthy diet is.
3. The effects of advertising upon young children.
4. Principles of a Vegan lifestyle.
5. School canteens and the food served.
6. Measures taken by McDonald's in order to improve their menus.
7. The way children changed their exercise habits.

3. Keywords / Vocabulary

3.1 The following words are used in the documentary. Explain what they mean.

Supersize _____

Junk food

McFrankenstein _____

Fast Food _____

3.2 The following American words are used in the film. (AmE) What words are there in British English (BrE) and in Portuguese for the same things.

AmE	BrE	Portuguese
Gas station		
Soda		
Candy		
Cookies		
Griddle		
Ketchup		

3.3 Some words and expressions are used to describe aspects of youth generation such as “couch potato” or “the switch off generation”. What do you think they mean? Can you think of any others?

✎ _____

✎ 4. Weight and Obesity

4.1 Numbers 1 pound = 0,454 kg

✎ Complete the weight in kilos

After five days Spurlock has gained almost 10 pounds (___ kg). It is not long before he finds himself with a feeling of depression, and not much longer until he finds his bouts of depression, lethargy, and headaches are relieved by a McDonald's meal. One doctor describes him as "addicted." He has soon gained another 10 pounds, putting his weight at 203 lb (___ kg). By the end of the month he weighs about 210 lb (___ kg), an increase of almost 25 lb (___ kg). Because he could only eat McDonald's food for a month, Spurlock refused to take any medication at all.

The film opened in the U.S. on May 7, 2004, and grossed a total of \$28,548,087 worldwide, making it the 7th highest grossing documentary film.^[1] It was nominated for an Academy Award for Best Documentary, but lost to the film Born into Brothels. In February 2005, *Super Size Me Educationally Enhanced DVD edition* was released. It is an edited version of the film designed to be integrated into a high school health curriculum.

Around day 20, Spurlock experiences heart palpitations. Consultation with his concerned general practitioner, Dr Daryl Isaacs, reveals that Spurlock's liver is "pâté," and the doctor advises him to stop what he is doing immediately to avoid any serious heart problems. He compares Spurlock with the protagonist in the movie Leaving Las Vegas who deliberately drinks himself to death over a similar time period. Despite this warning, Spurlock decides to continue the experiment. He later stated in an interview that he was inspired to do so by his brother who, when Spurlock confided his doubts about continuing, responded, "Morgan, people eat this stuff their whole lives!" Spurlock makes it to day 30 and achieves his goal. In thirty days, he "Supersized" his meals nine times along the way (five of which were in Texas, the state with the highest number of "fat cities" in the U.S.).^[1] All three doctors are surprised at the degree of deterioration in Spurlock's health.

Text at the conclusion of the movie states that it took Spurlock five months to lose 20 lb (9 kg) and another nine months to return to his original weight. His girlfriend (now wife) Alexandra Jamieson, a vegan chef, began supervising his recovery with her "detox diet."



WebQuest Lesson 1 – *South Africa*

• Step One

South Africa	
▪ Official languages	
▪ Major Religious Group	
▪ Other Major Religious Groups	
▪ Borders	
▪ Surface Area (Km ²)	
▪ Number of Provinces	

• Step two

1)

2)

3)

4)

5)

• Step three

1)

2)

3)

4)

5)

• **Step Four**

1)

2)

3)



Use this document to register the results of your work. **Save** the document with a different name (File- **Save As...** / Ficheiro - **Guardar como...**) and put your names on the document (ex: WebQuest Lesson 2 – *Student1* and *Student2.doc*).

Memo 1

i	
ii	
iii	
iv	
v	
vi	
vii	

Memo 2

Insert the pictures in the table and write the captions on the row below them.

Memo 3

<i>Vegetarian Recipe:</i>	[image]
<i>Meat Recipe:</i>	[image]
<i>Dessert:</i>	[image]

--	--

Memo 4

i	
ii	
iii	
iv	
v	
vi	
vii	

Memo 5

The Taj-Mahal



Use this document to register the results of your work!

Task 1

Tick the right option.

	TRUE	FALSE		TRUE	FALSE
i	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
ii	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	v	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
iii	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	vi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
iv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	vii	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Task 2

1 i.

ii.

iii.

iv.

v.

vi.

vii.

2

Discovery	i.
	ii.
	iii.
Aboriginal history	i.
	ii.
	iii.

3.

4.

Australia, 2007

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

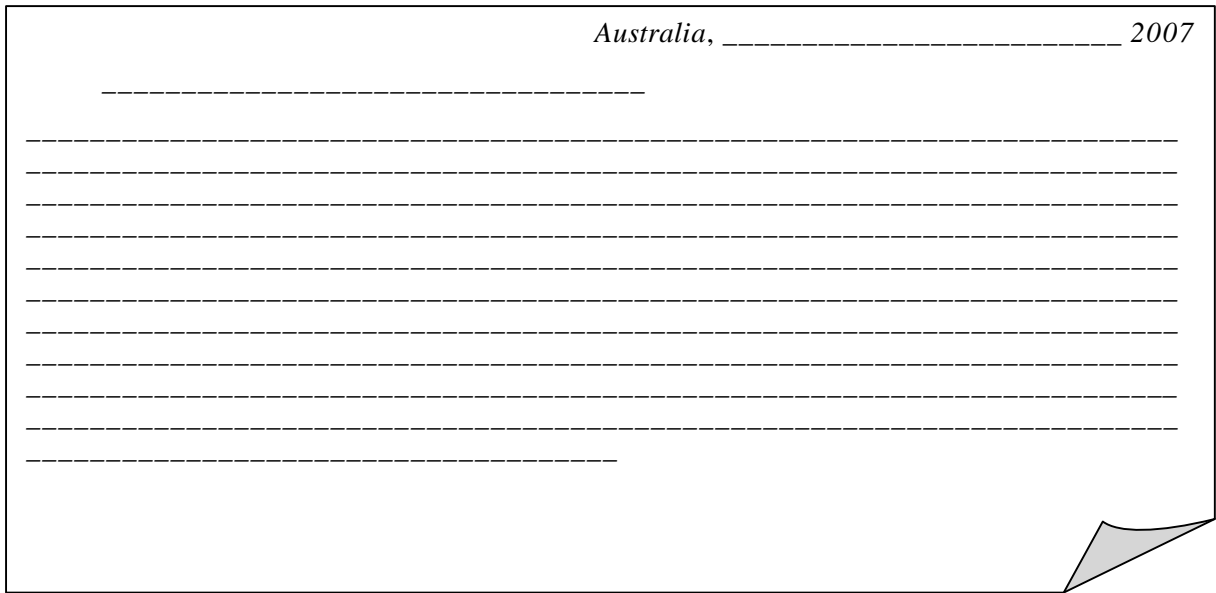
.....

.....

.....

.....

.....



Task 4

i.

.....

.....

ii.

.....

.....

.....

.....

Anexo 2.7 “Crazy World” Main Story

Crazy World

THE LIFE, THOUGHTS AND ADVENTURES OF JOSEF SERGE. YEAR: 3002 A.D.

IDENTITY CRISIS

CHAPTER 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

PAGE 1 2 3

To read Chapter 1,
click on the **Chapter 1** link, above.





For **Chapter 12**, see **Next Page**, below.

KILLER ▾
LOST ▾
Printable Version
Back to
CRAZY WORLD

REFRESH PAGE

NEXT PAGE >>

ID CARDS

	JOSEF SERGE		Dr ARGON WEBBER		LONDON		ENRICO PLUMMET
---	-------------	---	-----------------	---	--------	---	----------------

http://www.learnenglish.org.uk/crazyworld/series2/crazyworld_story.asp?latestchapter=1... 02-03-2007

The Life, thoughts and adventures of Josef Serge Year: 3002 A.D

Chapter 1

Crystal Town

We're searching for the evil Dr Webber. We pass an empty bookshop. I see an old comic book in the window. For some reason, it seems very important. I don't know why. Maybe it's a clue.

The book is covered in thick dust. It's hard to read the title through the dust. I can read the word Plummet and another word beginning with "S". Under them I see the words, "DETECTIVES OF THE FUTURE".

Why is that so important? It must mean something. A voice calls my name. I turn around and there's my friend, Enrico Plummet.

We're standing on the empty streets of Crystal Town. It's a strange place for a bookshop. This used to be a mining town at the foot of Crystal Mountain. A mining corporation smashed the mountain down to get the crystals.

No more crystals. No more mountain. Just a big hole by an empty ghost town.

Dr Webber came here. He built his brain research laboratory here. This ghost town was the perfect place for his secret mind-control experiments.

He experimented on me. He stole my memories, using a magnet hat. I don't know where I come from. I don't know who or where my family is. I met Plummet here.

Plummet came up to me one night when I was losing my mind. He helped me to take off the magnet hat, then we both escaped.

We had to hide among the canals of London. The police were searching for us. Dr Webber had told them we were dangerous, escaped criminals.

Then we revealed the truth about the Doctor's brain experiments. Now he is the wanted criminal. Now he has to hide. We will never be safe while he is free.

There are three of us – myself, Plummet and Big Bucks, the robot. I don't like robots, but he saved my life after we escaped.

Big Bucks can't see or hear Plummet. I don't know why. Plummet says robot vision is different. Maybe. They are my only friends.

There's a reward for catching Dr Webber. We want that reward. Other people will want it, too. Other people will be looking for him.

Up on the edge of town is the crater where the mountain used to stand.

We pass more empty buildings. There's nothing here except an old hover-jet outside the garage.

- Why leave that behind?

- Maybe it's broken.

There's a café across the street. I open the door. Inside, I see something that makes me freeze with fear.

Chapter 2

Searching For Clues

Inside the café, I'm so terrified, I can't breathe. I know this place. Dr Webber gave me electric shocks in here.

Twenty minutes later, I stumble back onto the street. Up on the edge of town, black crows are flying round in circles over the crater. They are fighting noisily.

We search every building. There's no sign of Webber. No clues. Plummet comes out of an empty shop.

- There's nothing here, Serge. Let's go.

This place frightens me. I wish I was back in London, at the Floating Hotel.

Plummet has a room there. So do I. Big Bucks lives in the kitchen. He prefers it.

- It's the cooker and the fridge. They're a bit stupid, but at least I can talk to them.

I think he's home-sick for the Robot Republic.

- Do you think you'll ever go home?

- No chance. If I went back, they would recycle me.

I gaze at the empty garage. Something is wrong. Very wrong. The old hover-jet! It's gone! Someone has been here!

The crows are fighting and shrieking, up by the crater.

- What are those crows fighting over?

- Food.

- But what food?

We run to the crater and look in.

A dead man is lying on the ground, in a white suit. There's a small, black box in his hand. I reach among the crows and pull it free. There's a screen on it.

On the screen I see a vision of horror...

I see rows of people in electric chairs, wearing magnet-hats. They can't move. They look pale and sick.

Suddenly, electricity shoots through the hats into their heads. They jump... Just as I used to jump.

We must find out where these pictures are coming from. I call out,

- Plummet! Dr Webber has started his experiments again!

Chapter 3

A Clue from Sherlock Holmes

On the tiny screen, we stare at Dr Webber's new laboratory. Someone must have hidden a spy-camera in there. It's sending us these pictures.

We should contact the police, but we can't. When we escaped from Webber, we were listed as dangerous. I had to hack into the Police Network to delete all our records. Officially, we don't exist. We must find him on our own.

His new laboratory has no windows. It's a tunnel. One wall is covered with ancient tiles. Plummet has seen a design in the tiles.

It's a picture of a man's head, in profile. He has a long nose and is smoking a strange pipe. He's wearing an old-looking hat.

I recognise him - Sherlock Holmes, the great detective. He lived in Old London, a thousand years ago.

Back to London. To the Sherlock Holmes Museum on Baker Street Canal. We've searched the museum for some clue, but found nothing. Nobody here knows anything about this tunnel.

I go up on the roof, to gaze down at the buildings along the canal. The big, domed roof of the Planetarium sticks out of the water. Up in the sky, I see a small, black space-ship...

That's strange. Space-ships are not allowed in the London sky.

It's falling through the sky. It's coming straight towards us.

- That must be Dr Webber! He must have tracked us down!

The ship lands on the roof. Huge robots jump out of it. There must be a dozen of them.

They block the path to our hover-jet. They surround us. Their guns point at us.

- Robot Republic Police! Where is Big Bucks?

- What?... Didn't Dr Webber send you?

- No. We've come to recycle Big Bucks.

They're not from Dr Webber! That is a big relief.

- You can't arrest anyone here. This is not the Robot Republic. You have no authority.

- Who cares? We've got guns.

Just then, Big Bucks rolls up onto the roof.

- That Sherlock Holmes robot is an idiot.

Then he sees the Republic Police. And they see Big Bucks.

Chapter 4

Up On The Roof

The robots move towards Big Bucks.

- We have come to recycle you

- Okay.

- No! Don't give up! shouts Plummet.

Big Bucks can't hear him. Plummet runs to the edge of the roof. He turns and shouts,

- Jump!

Then he jumps off. He plummets out of sight. That's what I must do. I catch hold of Big Bucks and drag us over to the edge. Before they can react, I push us both off the roof.

As we fall, I put my oxygen mask on. We carry these masks in case of air pollution. I just hope they work underwater.

The windows rush past us. I feel sick. I look down to try and see Plummet, but he has completely disappeared.

That is very strange...

People are pointing up at us and shouting. We hit the water hard. I sink into the deep canal. When I look up, I see the robots jumping in after us.

The first one hits the water so hard it smashes into pieces and sinks. But the second one survives. And the third. And the fourth. I dive deeper, dragging Big Bucks with me.

We pass fish, seaweed and rusty, old cars. I see the dark, open mouth of an old Tube station entrance.

An ancient sign says, "Baker Street Station". This is our escape.

If we swim down inside the old Tube station, we can follow the line to Regent's Park. Then we can swim back out into Regent's Park Lake.

We swim down the stairwell towards the Bakerloo Line. The escalators are red with rust, coated with seaweed.

We get down the first set of escalators, but then we get stuck. We can't go any further. We can't get onto the platforms!

Someone has blocked up the station entrance with a thick, Organic Metal wall. There's nowhere to go.

Why would anyone do that? There must be some big secret behind this wall. Something strange is going on.... But we've got more urgent problems to worry about. Torches are shining through the dark water. The robots are coming down after us. We are trapped.

Note - **Organic Metal** was first developed by the Ancient Indian Empire. It is a mixture of steel and living, organic

bacteria. The two were combined to produce a very hard, resilient metal that could bend like plastic but is almost impossible to break.

Chapter 5

Trapped Underwater

The robots are swimming towards us down the dark stairwell. Their torches are shining through the water. It's a dead end.

There's no way out. I wish Plummet was here. Where has he gone? He would find a way out.

Their torches are coming closer, lighting up the coloured fish all around us. That gives me an idea. I press the Virtual Reality button on my wrist-watch.

Then I press the Hologram option. It projects a hologram of Big Bucks onto one of the steel doors. As the robot cops reach us, their torches light up the hologram.

We both lie flat on the ground. They shoot at the hologram, then they charge at it. They go straight through it and smash into the steel door.

They are confused, but they try again. It's like trying to attack a ghost. They will soon realise their mistake.

We crawl under them in the dark and swim quietly back up the stairs, keeping low.

We swim out of the Tube Station, back up to the surface. I climb into a black taxi-cab and take off my oxygen mask.

- Get us out of here! Fast!

The taxi-driver shakes her head.

- Get out of my cab! You're soaking wet.

- Never mind. I'll buy you a towel. Just get away from here! Fast!

She looks at us for a second.

- Okay.

The taxi races away down the Regent Canal, throwing up waves on either side. Far behind us, a robot head rises out of the water. It stares around, looking for us. Its angry screams echo off the buildings.

- Recycle Big Bucks!

We sit low in our seats.

- They'll keep looking for me, you know. They'll never give up.

- I know.

I close my eyes. I'm exhausted.

Chapter 6

Down Piccadilly Docks

I must hide Big Bucks before the Robot Cops find us again. But maybe I don't need to hide him.

Perhaps I could re-design him instead. We head down Regent Canal to Piccadilly Docks.

Long ago, Piccadilly used to be a giant circus, full of acrobats, clowns and magicians. It must have been amazing. But the circus has gone.

It was drowned by the wide River Thames. Now it is a busy, dirty dockside, full of cargo boats. We walk past piles of old, broken machines and rubbish until we come to Mal's Metal Shop.

Mal stands outside. Moving tattoos are dancing over his arms and neck. I explain our difficult situation. He grins and looks Big Bucks up and down.

- So you want me to change his appearance?

- Can you do it, Mal?

- Sure. How do you want him to look?

- Twice as big and covered with guns, says Big Bucks.

- No. Make him small and ordinary. Harmless-looking. We don't want anyone to notice him.

- I could turn him into a house-robot.

- Perfect.

Big Bucks turns red with anger.

- A house robot? Never! I used to be the Robot Chancellor!

Mal reaches underneath and switches him off.

- It'll take about two hours.

While we wait, I show him the vision box. We stare at the people tied up in the metal chairs. As we watch, electricity flashes through the magnet-hats into the prisoners' heads. Then someone walks into the picture. It's Dr Webber! He speaks into his wrist-watch.

- Hello? It's me. I've got some more crystals here for you. I'll meet you tonight, in Toxic City.

Why is he taking crystals to the Robot Republic?

Then he seems to notice something. He turns around slowly and walks right up to the camera. His face fills the screen. He stares deep into my eyes. Then I hear his voice.

- Mr Serge! Are you spying on me?

I nearly jump out of my skin with shock.

- I've been looking for you, Serge. What are you doing in Piccadilly?

Time to get out of here. Fast.

Chapter 7

To The Robot Republic!

Mal wheels a strange, little machine out of the workshop.

- What's that?

- Your new house-robot.

- Big Bucks?

- He's called Buck now. Here's his new I.D.

Buck is furious.

- What have you done to me? I am NOT cleaning your house!

- Buck, we've got to leave.

- I am not going anywhere looking like this.

- We have to go to the Robot Republic.

Buck looks at me as though I was mad.

- No way! They want to recycle me!

- Humans are only allowed in with a robot escort. I can't get in without you. You must come!

- No! They would recycle me!

- They won't recognise you. They won't know it's you.

An hour later we're in the sky, with thirty other robots.

- Welcome on board this flight to Toxic City. This is your air-craft speaking. We'll be landing in 41 minutes.

The in-flight music comes on. How can they call that music? It's just one long, horrible note.

Buck loves it. So do the other passengers. They're all humming it. I hate robots.

We land in Toxic City. I'm shocked. I was expecting an amazing, perfect city. Instead, I see broken windows, missing roofs, broken machines and dirty smoke.

- Buck, what's happened? Has there been an accident?

Buck takes a deep breath and smiles.

- "East, West, home's best." Isn't it great?

He likes it! In the main square stands the Tower of Noise. A loud voice booms out of it.

- De-fragging Time in one minute!

Buck becomes excited.

- This is great. It's when we all de-fragment our hard drives.

I've heard of this. It's also called the Robot Mad Five Minutes. The voice calls out again...

- DE-FRAGGING TIME!!

Chaos. Deafening noises fill the air. Screaming, laughing robots run into walls, jump off buildings and crash into each other.

That's why all the windows are broken. Buck runs round in circles, shouting rubbish, then crashes on to his side.

After 5 minutes, everything stops. Silence. I pick Buck up off the floor.

- Are you alright?

- Wonderful! Ooh, I needed that!

The other robots get up, too. Then they all go back to normal... What a place!

Chapter 8

Personalities For Sale

We're in Toxic City, trying to find Dr Webber.

- Hello! Do you want a personality?

- What?

- Just plug it in and turn it on!

A robot is talking to me. It looks like an old dustbin, with one big eye sticking out of it. It's trying to sell me a personality.

- Genuine human personalities! They're great!

- No thanks, I've already got one.

Its one big eye turns purple with anger.

- Who from? I'm the only dealer in this area!

- I was born with it.

It stares at me.

- I thought you were a funny-looking shape. You're human. What about your house-robot?

Before Buck can answer, the dealer interrupts him,

- Cops! Get out of here!

Two police robots are racing towards us. The dealer rolls off down a side-street. But the cops are not after him. They push Buck and me up against a wall. Buck screams.

- No! I'm not me! Help!! They're going to recycle me!
- Is this human with you?

- What?

Buck is confused for a moment. The cop points at me. Buck answers.

- Yes, he is.

- That's okay then. Don't let him wander off on his own!

- I won't.

And they go. That was close.

I hear a woman's voice.

- Are you looking for Dr Webber?

A tall, pretty, young woman is smiling at me.

- Why? Do you know where he is?

- I'll take you to him. But leave your robot here.

- Stay here, Buck. I'll be back.

Buck protests, but stays. She leads me into a dark side-street. There's no-one else here. I can't see her eyes. She's wearing bright silver sunglasses.

She smiles.

Then I see the nerve gun in her hand, pointing at me. It flashes. Everything turns black.

Chapter 9

Webber's Prisoner

When I wake up, I'm sitting in a metal chair. Its arms are wrapped around me. Through the window, I see the lights of Toxic City.

Night has fallen. I try to break free, but the chair holds me even tighter and says,

- Sit still.

Dr Webber is talking to the robot who tried to sell me a personality - the dealer.

- Which ones do you want? Jubilee Line or Bakerloo Line?

His robot body-guards are both staring at me.

Jubilee? Bakerloo? What is he talking about?

- I keep the best personalities in the Jubilee Line.

The Bakerloo ones are cheaper but duller. Or how about the Circle Line? That's where I keep the mad ones.

- I'll take twenty mad ones. The young robots love them.

Dr Webber opens a yellow bag. He takes out some small, blue crystals and hands them to the dealer.

- Genuine human personalities, from London.

Bakerloo? Circle? Jubilee? This means something to me. It's familiar. I can't think why.

- Serge. You're awake.

- Those people in the tunnel. What have you done to them?

- I've removed their personalities and stored them in these crystals. Young robots plug them into their brains for a few hours, so they can have a human personality for a night. It's like a drug to them. An illegal drug. If they get caught they get recycled.

- You're stealing people's personalities and selling them?

- It's a living... What do you think of this Robot Republic?

- It's a mess. Chaos.

- Yes. Robots are very intelligent, but they have no common sense. They need a leader.

- You?

- We could be amazing. We could rule the world.

- What's stopping you?

- Their language. I don't know what they are saying to each other. They talk in strange moving pictures and shapes.

But I know that you understand it.

- You want me to help you? Forget it.

- Join me, Serge. Help me to help you.

- No chance.

He comes closer to me. His face seems to change slightly.

- Serge. Listen to me. There are no robots. You're imagining this. They're not real.

He's not going to fool me with that crazy story.

- They're real. I can see them.

- We'll have to do this the hard way.

He sighs. His eyes look suddenly sad, as he places a magnet hat over my head.

- I'm sorry about this. But I have no choice. Say goodbye to your delusions, Serge.

Chapter 10

“Defragging Time!”

When Dr Webber presses the switch, electricity will blast through the magnet-hat into my brain. Then it will suck out my personality. No more Serge.

The chair is holding me tight. I can't move. Outside, in the square, a voice booms out across Toxic City from the Tower of Noise.

- Defragging Time in one minute!

That was strange. That sounded like Buck. The robots look puzzled, too. For a different reason.

- But we've already defragged once today.

Dr Webber turns to me.

- Goodbye, Serge!

He presses the switch. I feel a warm glow in my head. My thoughts are beginning to disappear!

Outside, a voice calls out across the city.

- Defragging Time!!!

The robots all start shouting and leaping around the room. My chair throws its arms in the air and rolls across the room, screaming.

I can move! But what am I doing? I can't remember. Who am I? Do I care..?

The hat! I rip it off my head. That's better. I was losing my mind. I jump out of the chair. Dr Webber is screaming orders at the robots, but they ignore him.

I run across the room and tear the bag of crystals out of his hand.

Webber tells me to calm down and sit back in the chair. I swing the bag of crystals at his head.

It knocks him off his feet. He tries to get up. I hit him again. He falls back down. I want to finish him off, but I don't have time.

I must save those people in the tunnel. Holding the crystals, I run to the window and jump out.

Down on the street, robots are going crazy. I must get out of here before Defragging Time stops. I've got about four minutes. I don't know where to turn.

I look up at the Tower of Noise, in the main

square. Buck is up there on the Tower, in a small hover-jet. So that was Buck's voice, calling "Defragging Time".

I wave up at him. He flies the hover-jet down towards me.

- Thanks, Buck. How did you do that?

- I used to be important here. I've still got some friends in high places.

We race out of the city, over the black, dead land of the Robot Republic. Those names were turning around in my head - Jubilee? Bakerloo? Circle? Why are they so familiar.

Of course!

- Take us to London, Buck! I know where that tunnel is.

Chapter 11

I have always been fascinated by the 21st century. I wish I had lived then – in the Golden Age, before London drowned. Before robots thought they could think.

I have an old map of the London Tube from that distant past. Those words of Dr Webber – “Jubilee, Bakerloo and Circle”. They are old Tube lines. They all go through Baker Street. That tunnel where Webber's prisoners were trapped had pictures of Sherlock Holmes on the tiles. Holmes lived in Baker Street. Also, when we tried to swim into Baker Street station, the platforms had been blocked by strange metal walls.

We searched the area until we found a tiny, hidden tunnel in the basement of the Planetarium. We climbed into it.

It led us deep underground, until we came, at last, to Baker Street Station. I saw the ancient tiles with their pictures of Sherlock Holmes. And I saw forty or fifty people sat still and lifeless, wearing magnet-hats.

Three robot guards appeared. Using robot picture language, I asked them how to put the personalities back into the victims' brains. They showed me.

There was a slot inside each magnet-hat where the crystal fitted. I didn't know which crystal came from which person. We had no time to find out. Dr Webber would be here soon. We quickly placed all the crystals into the magnet-hats and turned the power on. Seconds later, the lifeless people began to move.

They opened their eyes and looked around, puzzled. Most of them probably have the wrong personalities now.

One man looked down at his long legs and hairy arms and screamed, “What's happened to me? I used to be a woman.”

Still, at least everybody has a personality again, even if it is the wrong one. We showed them all the way out. Then we waited for Webber and his guards.

I expected Webber to come with an army of robots, but he walked out of the dark tunnel alone. Buck searched him for weapons. He had none. This was going to be easy.

He smiled at me. Then he said,

- Welcome home, Mr Serge.

I stared back at his calm, grey eyes.

- Guards! Seize him!

- There are no robot guards, Serge. Forget about them.

I looked around, but I could not believe what I saw. All of the robots had disappeared. What was going on? Had I imagined them?

Chapter 12

Back in The Golden Age

Dr Webber smiled at me.

- The robots have all gone, Serge. They were hallucinations. I'm so pleased. I've done my job. I have finally cured you.

He started walking away.

- Wait!

I ran after him. We came to the escalator.

- Step on. It's quite safe.

The escalator carried us up to the entrance. I was surprised to see lots of people walking past. Webber stepped out of the exit.

- You fool! You'll drown!

But he didn't. I followed him. Outside the station, I was shocked.

All the water had gone. No boats, no water buses. Baker Street looked like it must have looked a thousand years ago. Cars and taxis were racing past. So many people! And no robots.

- You've been lost in a fantasy world for a long time, Serge. Now you're back in the real world. London, 2003.

You're cured. You are free to go.

- Where's Plummet?

- Plummet was a fantasy, like all the others.

Plummet had been my friend.

- You look pale, Serge. It must be a shock... Let me buy you a coffee.

We passed an empty bookshop. I looked in.

I saw an old comic book in the window, called,

"SERGE AND PLUMMET - DETECTIVES OF THE FUTURE"

I suddenly remembered the book in the shop-window, back in Crystal Town.

We came to a small cafe. I was exhausted. I sat down. A man sat at the next table. He had his back to me. He looked familiar.

Dr Webber pointed out of the window.

- Look, Serge! It's the Queen.

I looked and saw Queen Victoria in a carriage. The Prime Minister, Winston Churchill, was sitting next to her. They waved at us.

- They're going to see the Beatles. They're playing live in Piccadilly Circus.

- The Beatles? So I really am back in 2003. Let's go and see them!

- All the tickets have gone. But you can hear them. On these head-phones.

He held out a set of head-phones. - Put them on. Listen to the Beatles.

They were strange-looking head-phones. The man with his back to me turned around. It was Plummet! He stared at me and shouted,

- The head-phones are a trick! Don't put them on!



I turned to the Doctor, and called out to him,

- Doctor! My imagination's going crazy! I'm seeing Plummet again! That imaginary man! Help!

The doctor patted me on the arm.

- It's okay. Put the head-phones on. Drown him out with the Beatles. He'll soon disappear.

I reached for the head-phones. It was good to be back.

Anexo 2.8	English 11 R	25th January 2007 Lesson 1 Time: 90 minutes
 esas	EXTENSIVE READING PROJECT  “Crazy World” web-serial by Tim Rhys www.learnenglish.org.uk/crazyworld/series2/page.asp	

SKELETON LESSON PLAN

Information about the students:

A class of 18 students from “Curso Tecnológico de Informática”.
Advanced level

Aims:

- To inform students about the results of “Questionário 1”
- To make it clear for the students the difference between Intensive/Extensive Reading
- To develop student’s autonomy in accomplishing tasks in class when reading hypertexts
- Collect information for further reflection upon student’s self-diagnosis of difficulties and strategies used

Equipment

18 Personal Computers connected to the web

Anticipated problems:

- Not having the 18 PCs connected to the web
- Ss opening other sites

Before the lesson:

- Arrange the room facilities
- 3 observers (Trainees)

Steps:

- T informs ss about the results of “Questionário 1”
- Distinguishing between Intensive/Extensive Reading
- T hands out worksheet 1 (Ficha de auto-regulação de leitura 1)
- Ss work on their own
- T hands out the Self-assessment Sheet
- Ss complete it and hand it in

Material:

Chart (stuck on the BB) Intensive/Extensive Reading
Worksheet 1
Self-assessment sheet



esas

EXTENSIVE READING PROJECT 
“Crazy World” web-serial by Tim Rhys

www.learnenglish.org.uk/crazyworld/series2/page.asp

SKELETON LESSON PLAN

Information about the students:

A class of 18 students from “Curso Tecnológico de Informática”.
Advanced level

Aims:

- To develop student’s autonomy in accomplishing tasks in class when reading hypertexts
- Help students become independent and efficient readers
- Collect information for further reflection upon student’s self-diagnosis of difficulties and strategies used

Equipment:

18 Personal Computers connected to the web
OHP

Anticipated problems:

- Keep ss opening only the sites they are supposed to during this lesson
- When completing the tables some ss feel unconfident and try to copy from their mates
- The virtual visit to The Sherlock Holmes Museum (their reaction)

Before the lesson:

- Arrange the room facilities
- 3 observers (Trainees)

Steps: T sticks a sentence on the BB for discussion

- T projects Transparency 1 (partly covered)
- Check/Negotiate the answers to Worksheet 1. Ss use a different colour to complete their worksheets with information they consider important
- T hands out Worksheet 2 (Ficha de auto-regulação de leitura 2)
- Ss work on their own
- T hands out the Self-assessment Sheet
- Ss complete it and hand it in

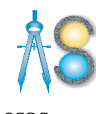

Material:

Sentence (stuck on the BB) “What one brings to the text is often more important than what one finds in it” Grellet, F. *Developing reading skills*

Transparency 1

Worksheet 2

Self-assessment (Difficulties/Strategies)

 <p>esas</p>	<p style="text-align: right;">English 11 R 13th February 2007 Lesson 3 Time: 90 minutes</p> <p style="text-align: center;">EXTENSIVE READING PROJECT  “Crazy World” web-serial by Tim Rhys</p> <p style="text-align: center;">www.learnenglish.org.uk/crazyworld/series2/page.asp</p>
---	--

SKELETON LESSON PLAN

Information about the students:

A class of 18 students from “Curso Tecnológico de Informática”.
Advanced level

Aims:

- To develop student’s autonomy in accomplishing tasks in class when reading hypertexts
- Help students become independent and efficient readers
- Lead ss to the acknowledgement of narrative categories
- Collect information for further reflection upon student’s self-diagnosis of difficulties and strategies used

Equipment:

18 Personal Computers connected to the web
Worksheet Lesson 3

Anticipated problems:

- The 6 ss who missed Lesson 2 were given that worksheet as Homework. Did they do it? This might not be a problem (ss reading ≠ things) / Project potentiality
- When completing the tables some ss feel unconfident and try to copy from their mates
- Ss might not understand the use of the pictures if they don’t read up to the part in which they are referred

Before the lesson:



- Arrange the room facilities
- Stick the pictures on the BB
- 3 observers (Trainees)

Steps:

- T hands out Worksheet 3 (*Ficha de auto-regulação de Leitura 3*)
- Matching narrative categories to the definitions
- Check/Negotiate the answers
- Reading chapters 7,8,9,10 and 11
- Ss work on their own
- T hands out the Self-assessment Sheet
- Ss complete it and hand it in

Material:

Pictures (stuck on the BB) London map with monuments; London Tube map; Baker Street Station (Sherlock Holmes tiles); London Planetarium; Trafalgar Square
Worksheet 3 and Self-assessment Sheet (Difficulties/Strategies)

 <p>esas</p>	<p style="text-align: right;">English 11 R 15th February 2007 Lesson 4 Time: 90 minutes</p> <p style="text-align: center;">EXTENSIVE READING PROJECT  “Crazy World” web-serial by Tim Rhys</p> <p style="text-align: center;">www.learnenglish.org.uk/crazyworld/series2/page.asp</p>
---	--

SKELETON LESSON PLAN

Information about the students:

A class of 18 students from “Curso Tecnológico de Informática”.

Advanced level

Aims:

- To develop student’s autonomy in accomplishing tasks in class when reading hypertexts
- Help Ss become independent and efficient readers
- Understand the devices the author uses to convey the theme
- Make Ss reveal their global understanding of the text/ writing about it
- Collect information for further reflection upon student’s self-diagnosis of difficulties and strategies used

Equipment:

18 Personal Computers connected to the web

Worksheet Lesson 3 + Handout London Map/An A-Z of London

Anticipated problems:

- Doing step 1 before the Ss open their Laptops
- When completing the tables some Ss feel unconfident and try to copy from their mates
-

Before the lesson:




- Arrange the room facilities
- Stick the pictures on the BB
- 3 Observers (Trainees)

Steps:

- Predicting how the story will end
- T hands out Worksheet 4 (*Ficha de auto-regulação de Leitura 4*)
- Identifying the type of narrator
- Choosing the type of ending
- Matching themes with the author’s intentions
- Ordering sentences according to the sequence of events
- Answering opinion questions about the story
- Identifying the climax of the story
- Writing a different ending / giving an alternative title
- T hands out the Self-assessment Sheet
- Ss complete it and hand it in

Material:

Pictures (stuck on the BB) London map with monuments; London Tube map; Baker Street Station (Sherlock Holmes tiles); London Planetarium; Trafalgar Square
Worksheet 4 and Self-assessment Sheet (Difficulties/Strategies)

	<p style="text-align: right;">English 11 R 27th February 2007 Lesson 5 Time: 90 minutes</p> <p style="text-align: center;">EXTENSIVE READING PROJECT   “Crazy World” web-serial by Tim Rhys</p> <p style="text-align: center;">www.learnenglish.org.uk/crazyworld/series2/page.asp</p>
---	---

SKELETON LESSON PLAN

Information about the students:

A class of 18 students from “Curso Tecnológico de Informática”.

Advanced Level

Aims:

- To develop student’s autonomy when checking homework
- Allow the weaker ss the possibility to complete the tasks they hadn’t finished
- Make Ss reveal their global understanding of the text by talking about it
- Collect information for further reflection upon student’s answers to the Reading Self-Regulation worksheets

Equipment:

Overhead Projector

Blackboard

Anticipated problems:

- Lack of motivation of the weaker ss (since there was no working on the computer)
- The ss whose worksheets were more incomplete might refuse to complete them
- The possibility of most ss not having done the homework – no different endings to read



Steps:

- T hands out ss’ Worksheet 2 (Vocabulary: *Ficha de auto-regulação de Leitura* Lesson 2)
- T projects the empty table and registers the words selected by the whole class
- T elicits from the ss and writes on the BB the places which were relevant to the development of the plot (Setting : *Ficha de auto-regulação de Leitura* Lesson 3)
- T hands out ss’ Worksheet 4 (Ending; Narrator; Events: *Ficha de auto-regulação de Leitura* Lesson 4)
- T elicits the answers from the ss and writes the them on the BB
- Different ss read the endings they wrote at home and justify the new titles

Material:

Worksheets from Lessons 2, 3 and 4 (*Fichas de auto-regulação de Leitura*)

Transparency (Empty table Lesson 2)

	English 11 R	1st March 2007 Lesson 6
	EXTENSIVE READING PROJECT  “Crazy World” web-serial by Tim Rhys www.learnenglish.org.uk/crazyworld/series2/page.asp	

SKELETON LESSON PLAN

Information about the students:

A class of 18 students from “Curso Tecnológico de Informática”.

Advanced Level

Aims:

- To develop student’s autonomy in accomplishing tasks in class when reading hypertexts
- Help Ss become independent and efficient readers
- Understand the devices the author uses to increase the potential of the site
- Develop ss’ writing skills by emailing “Crazy World”
- Allow the ss the possibility of exploring the other components of the site
- Collect information for further reflection upon student’s self-diagnosis of difficulties and strategies used

Equipment:

18 Personal Computers connected to the web

Anticipated problems:

- Doing step 1 before the Ss open their Laptops
- Fighting against ss’ reluctance to write
- Keeping ss on the sites needed for this lesson

Before the lesson:

- Arrange the room facilities
- Stick the pictures on the BB

Steps:

- T projects a transparency with an Agony Aunt Letter
- Ss read the letter and explore its content
- Ss express their advice (the solution to the problem)
- T hands out ss’ Worksheet 6 (Exploring Crazy World: *Ficha de auto-regulação de Leitura*)
- Ss read all the Agony Aunt letters by clicking on *Ask Doctor Constellata*
- Ss write the draft of an email on their worksheets making use of the tools available online
- Ss send Dr Constellata their emails
- Ss read again p. 3 of chapter 12 and do the last task of the worksheet
- T tells ss to answer question 2 on the back of the sheet after doing the web search on Queen Victoria, Winston Churchill and The Beatles
- T hands out the Self-assessment sheets



Material:

Transparency (Agony Aunt Letter)

Worksheet Lesson 6

Pictures (stuck on the BB) Queen Victoria; Winston Churchill; The Beatles

Self-assessment Sheet (Difficulties/Strategies)

	English 11 R	6th March 2007 Lesson 7
	EXTENSIVE READING PROJECT  “Crazy World” web-serial by Tim Rhys www.learnenglish.org.uk/crazyworld/series2/page.asp	

SKELETON LESSON PLAN

Information about the students:

A class of 18 students from “Curso Tecnológico de Informática”.

Advanced Level

Aim:

- Develop ss’ autonomy and self-awareness when giving their opinions about what they have read
- Help ss evaluate the reading process independently and efficiently
- Develop the ss’ critical spirit
- Make ss aware of their previous attitude towards reading in English versus the results of the Self-awareness questionnaires
- Assess the impact of using Hyperfiction in EFL classes
- Promote effective/meaningful learning based on cooperation and self-reflective practices

Equipment

OHP

Blackboard

Anticipated problems:

- Keep ss interested in the content of the lesson
- Make them feel responsible and involved in the project enough so that they justify their options when answering the questionnaire

Before the lesson:

- 3 Observers (Trainees)


Steps:

- Informal talk about the project and the web-serial
- Recalling the content of Questionnaire 1
- Projecting the results to question 1
- Projecting the results of the Self-awareness questionnaires
- Explore what ss felt when they had to evaluate each lesson, their performance, difficulties and strategies used
- Answering the final questionnaire

Material:

Transparency (/Results from Questionnaire 1, question 1)

Final Questionnaire

Anexo 2.9	ESCOLA SECUNDÁRIA DE ALBERTO SAMPAIO English 11th form		 esas	Name _____	No. _____	March 2007 Class 11R
Evaluation _____		Teacher _____				

I READING AND COMPREHENSION EXERCISES

The Perfect Crime	
5	<p>Alice Jackson's husband, Henry, was a man of habit. So it was that at exactly six o'clock in the evening she was in the kitchen getting a beer for him out of the fridge and watching him walk up the path.</p> <p>She was smiling. Today the routine was going to be different. It was their tenth wedding anniversary, and some friends were coming round for drinks at 8.00. There was a big ice statue of a couple kissing in the middle of the table in the living room, with twenty glasses waiting for the guests. Alice was looking forward to the evening.</p> <p>She was very happy. She had a beautiful baby sleeping upstairs, a lovely home, and a husband who she adored.</p>
10	<p>Henry opened the door and came into the kitchen. She turned around to kiss him and give him his beer. 'Sit down,' Henry said. 'I've got something to say.'</p> <p>Alice had no idea that in the next two minutes her whole life was going to change.</p> <p>'I'm sorry,' he said. 'And it's our anniversary, as well. But it's just that Kathy and I are in love. Bobby won't miss me, he's too young.'</p> <p>She didn't believe her ears. She was in a dream.</p> <p>'I'll get ready for the party,' she said.</p>
15	<p>She walked into the living room. When she returned, Henry was standing with his back to her, drinking his beer. She was carrying something heavy. He turned.</p> <p>'What on earth...?' These were Henry Jackson's last words. His wife hit him over the head.</p> <p>At first he didn't move, then he fell to the floor.</p> <p>Suddenly Alice began to think very clearly. She took the ice statue back to the living room, and phoned the police. Then she turned up the central heating, and went upstairs to put on some make-up.</p>
20	<p>The police came quickly.</p> <p>'Is he all right?' she asked.</p> <p>'He's dead.'</p> <p>Alice screamed. 'No, no, not Henry! My Henry! Oh Henry!' Through her tears she told how she put the baby to bed, and came downstairs to find Henry on the kitchen floor.</p>
25	<p>'Burglars,' said Detective Parry.</p> <p>They took her into the living room.</p> <p>'Sit down, Mrs Jackson. Sergeant Taylor, get Mrs Jackson a drink. A brandy with some ice. Phew! It's hot in this room. I hope you understand, Mrs Jackson, that we have to search the house immediately. We must find the murder weapon.'</p>
30	<p>The room was getting hotter. Suddenly one arm fell off the ice statue onto the table. It was melting. Sergeant Taylor went to the statue and picked up the melting arm. He broke it into bits and put some into Alice's brandy.</p>
35	<p>'Phew! Can I have a glass of water, Mrs Jackson? It's so hot in here.'</p> <p>'I think we all need one,' said the detective. 'And with ice.' They were all very hot and thirsty. Alice's friends arrived. 'Poor Alice! Poor Henry!' They cried, and they tried to comfort her.</p> <p>'Oh, thank you, thank you,' sobbed Alice. 'Please... stay and have a drink. Help yourselves.'</p> <p>They all had drinks – gin and tonic, whisky – and they all had ice. The statue was now nearly a pool of water on the floor.</p>
40	<p>'I wonder what the burglar hit him with,' said one guest.</p> <p>'Who knows?' said another, taking a sip of her drink.</p> <p>Alice heard this conversation, and smiled into her brandy.</p>

A THE STORY (4x6=24 points)

1. Find evidence in the story for the following statements:

a) Henry liked routines.

b) Alice was anxious to celebrate with her friends.

c) Henry tells his wife he has a lover.

d) The police told Alice they had to look for the gun right away.

B VOCABULARY (4x3=12 points)

1. Go through lines 7 and 8 and find antonyms for these words:

- a) sad _____
- b) ugly _____
- c) horrible _____
- d) wife _____

C CHARACTERS / EVENTS (3x5=15 points)

1. Answer these questions about the story:

- a) Who is the main character? _____
- b) What kind of relationship does this couple have? _____
- c) Who is Bobby? _____

2. Choose from the box the best adjectives to characterize Alice and Henry. (10x2= 20pt)

Unfaithful	Strict	Cold headed	Uncaring	Demanding
Subservient	Clever	Cold	Revengeful	Authoritarian

Alice	Henry

3. Order the following statements according to the sequence of events in the short story:

(11x2=22points)

	Henry tells Alice he's got a lover.
	Alice turned up the central heating.
	Entering the room again she crashed the ice statue on Henry's head.
	Meanwhile it got hotter and hotter.
	Everyone drank the murder weapon without realizing it.
	Alice prepares a drink for her husband as she usually does when he gets home.
	Pretending to go upstairs, Alice left the room and picked up the ice statue.
	Alice's friends arrived.
	She rang the police.
	Today is a special day and some friends are coming round to celebrate.
	The police started investigating.

D SETTING/ THEME / NARRATOR (3x5=15 points + d)=10 points)

1. Answer these questions:

- a) Describe the preparations for the special evening. _____

- b) Where was Henry murdered? _____
- c) What strategies did Alice use to get rid of the murder weapon? _____
- _____
- d) Explain the title. _____
- _____

2. Select 8 words from the box which fit into each category. (8x2,5=20 points)

Kitchen	Conflict	Love	Son	Living room
Devoted	Upstairs	Betrayal	Hate	Home

Setting

Theme

3. Say which statements are true and which are false. (4x3=12 points)

- The narrator tells the story but is outside the story.
- The narrator tells the story in the 3rd person as an observer of the events that happen.
- The narrator is a 1st person narrator and just an observer of the events that happen.
- The narrator is also a character in the story.

II WRITING (50 points)

Sometimes when people have problems they write Agony Aunt Letters.

- Read the letter
- Identify the person who wrote the letter
- Write a piece of advice

Dear Agony Aunt

I need your advice on a big problem that has been worrying me for weeks now. I've fallen in love with a wonderful man who loves me too. He's handsome and kind and we agree on everything. We want to spend the rest of our lives together, and I'm sure he's the only man in the world who can make me happy.




But there's one big problem..... he's already married and he has a little baby son. I'm worried that he will never have the courage to leave his wife..... or if he does leave his family, his wife might not let him see his son any more and then he will never forgive me.

What should I do? Perhaps I should forget the only man I have ever loved?

Person who wrote the letter: _____

Your piece of advice:

Good work!

<p>Anexo 2.10</p>	<p>English 11 R Date: _____</p> <p style="text-align: center;">EXTENSIVE READING PROJECT  </p> <p style="text-align: center;">“Crazy World” web-serial by Tim Rhys</p> <p style="text-align: center;">www.learnenglish.org.uk/crazyworld/series2/page.asp</p>
 <p>esas</p>	<p style="text-align: center;">LESSON OBSERVATION SHEET</p> <p>Observer: _____ Teacher: _____</p>

What students did	What seemed to work well and why	What might have worked better

Adapted from Woodward, T. *Ways of Training*, 1992, Longman

Anexo 2.11 Questionário sobre Leitura

O presente questionário integra-se num projecto sobre a leitura e as novas tecnologias e visa recolher informação acerca do processo de leitura na aula de língua estrangeira (Inglês). Os dados são confidenciais. Agradeço a colaboração.

Para cada uma das questões que se seguem, assinala com X a opção que melhor corresponde ao teu caso.

1. Atitude geral face à leitura

<i>Gostas de ler?</i>	Em Português	Em Inglês
Nada		
Pouco		
Muito		

2. Sentimentos face à leitura

<i>O que sentes quando lêes?</i>	Em Português	Em Inglês
Prazer		
Aborrecimento		
Dificuldade		
Esforço		
Curiosidade		
Obrigação		
Motivação		

3. Tipos de leitura

<i>O que costumavas ler?</i>	Em Português	Em Inglês
Livros de ficção (ex.: romances)		
Livros técnicos/ enciclopédias		
Revistas		
Jornais		
Banda Desenhada		
Sites na <i>Internet</i>		
Outros. Quais?		

4. Recursos de leitura

<i>Que recursos tens em casa?</i>	Em Português	Em Inglês
Livros de ficção (ex.: romances)		
Livros técnicos/ enciclopédias		
Revistas		
Jornais		
Banda Desenhada		
Outros. Quais?		

Tens computador com acesso à *Internet*? Sim__ Não__

5. Tempo dedicado à leitura

<i>Quanto tempo dedicas, em média, à leitura?</i>	1 vez por semana	2/3 vezes por semana	Mais de 3 vezes por semana	Outra? Especificar
Leituras escolares				
Leituras pessoais				

6. Locais de leitura

<i>Onde gostas de ler?</i>	Muito	Pouco	Nada	Nunca experimentei
Na sala de aula				
Na sala de computadores (“reading on-line”)				
Na biblioteca				
Em casa				
No café				
Ao ar livre				
Outros. Quais?				

7. Estratégias de leitura de textos em Inglês

<i>Que estratégias usas quando lêes um texto em Inglês?</i>	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
Antecipo o conteúdo do texto através do título ou ilustrações			
Leio rapidamente para perceber o sentido geral do texto			
Tento identificar ideias-chave do texto			
Fixo a atenção nas partes que me parecem mais importantes			
Tento adivinhar o sentido de palavras desconhecidas			
Se tiver um dicionário, consulto-o para resolver dúvidas de vocabulário			
Troco impressões sobre o texto com os colegas			
Tomo notas sobre ideias que me parecem importantes/ interessantes			
Relaciono o que leio com os meus conhecimentos e experiência pessoal			

8. Dificuldades de leitura de textos em Inglês

<i>Que dificuldades sentes quando lêes um texto em Inglês?</i>	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
Desmotivação face ao tema			
Dificuldades de compreensão			
Desconhecimento de vocabulário			
Falta de atenção/concentração			
Falta de tempo			
Outras. Quais?			

9. Experiência de leitura extensiva

9.1. Nos anos anteriores, leste alguma obra de leitura extensiva em Inglês?

Não Sim Qual/ quais? (título/s) _____

9.2 Se respondeste sim à pergunta anterior...

a. Que aspectos te marcaram mais positivamente? (Aponta até 3)

1. _____
2. _____
3. _____

b. Que aspectos te marcaram mais negativamente? (Aponta até 3)

1. _____
2. _____
3. _____

9.3 Gostavas de ler uma obra de leitura extensiva este ano?

Sim, porque _____



Não, porque _____



Obrigada pela tua colaboração!

Distinguishing between **intensive** and **extensive** reading



Intensive reading means students are expected to understand everything they read and to be able to answer detailed questions.







Extensive reading means students have a general understanding of the text *without* necessarily understanding every word.



Anexo 2.13	English 11 R Name _____ No. _____	January 2007	Lesson 1
	EXTENSIVE READING PROJECT  “Crazy World” web-serial by Tim Rhys www.learnenglish.org.uk/crazyworld/series2/page.asp		


1.  1.1 Turn on your computer and open the Google page
1.2 Type the site address
1.3 From the list on the left click on AUTHOR BIOGRAPHY
1.4 Read the information about the author
-  The author
Read the author’s biography and complete the table with information you find important

Name	
Nationality	

2.  2.1 Return to the main page. Click on MAIN STORY
 The main story
2.2 Make notes on information about the story

     
--

3.   3.1 Click on CHAPTER 1 and read the two pages. Repeat procedure for CHAPTER 2

 Note down any words/expressions/ideas you found interesting

New vocabulary/expressions	Interesting/important ideas

Good Work!

SELF-ASSESSMENT

Extensive Reading Project  

Lesson: 1

Date: _____

1 Tick (✓) one or more options

I had difficulty with:

Opening the webpage ;

Understanding the text ;

Instructions of the tasks ;

Answering the questions ;

2 The most interesting task was: _____

The least interesting task was: _____

3 Tick (✓) one option

Yes No

Is the webpage clear?

;

Can you read the information easily?

;

Is it easy to move around the page or to move to other pages?

;

4 Tick (✓) one or more options

The MAIN STORY was:

Interesting

;

Boring

;

I felt:

Motivated

;

Bored

;

Curious

;

Uninterested

;

Self-confident

;


Lost

;

5 Any comments/ suggestions?

EXTENSIVE READING PROJECT  Lesson 2


Gabriela Ferraro

1.  1.1 Turn on your computer and open the Google page

1.2 Type the site address


1.3 From the list on the left click on AUTHOR BIOGRAPHY


1.4 Read the information about the author

 The author

Read the author's biography and complete the table with information you find important

Name	Tim Rhys
Nationality	Welsh
Jobs	Script-writer, playwright, writer in residence on the British Council website; He taught English in Italy and Britain; He is a lecturer at Cardiff University
Areas his writing deals with	Radio, Television, Theatre Creative writing
What <i>Crazy World</i> is	A web-serial in twelve parts;
How one can learn more about the characters	By clicking on their ID pictures; You can email <i>Crazy World</i>



2.  2.1 Return to the main page. Click on MAIN STORY



 The main story

2.2 Make notes on information about the story


- Title: The life, thoughts and adventures of Josef Serge"
- Main Characters: Serge, Plummet, Big Bucks, Dr Webber
- Setting: London
- Time: Year 3002 A.D.
-









Transparency 1

Anexo 2.16	English 11 R Name _____ No. _____	January 2007	Lesson 2
 esas	EXTENSIVE READING PROJECT  “Crazy World” web-serial by Tim Rhys www.learnenglish.org.uk/crazyworld/series2/page.asp		

- 1  1.1 Turn on your computer and open the Google page
1.2 Type the site address
 The main story
1.3 Complete the table recalling what you read last lesson:

Where and when the story started	
Main characters	
Type of story	
What happens in the first part of the story	

- 2  2. Read CHAPTERS 3, 4, 5 and 6 by clicking on MAIN STORY
2.1 Make notes on information about the story
2.3 After reading chapter 3 open the following address and enjoy a virtual visit to the Sherlock Holmes Museum in London (Museum Tour)
www.sherlock-holmes.co.uk/home.htm
Select the English idiom

	The main story
	
	
	
	
	
	
	

3-📄 Vocabulary Record Sheet

✍ Select words from “Crazy World” in order to complete this table

Word	Sentence where I found the word	Other forms of the word	Memory idea E.g.: write a sentence of your own using that word

Anexo 2.17



SELF-ASSESSMENT

Extensive Reading Project 

Lesson: 2

Date: _____

1 Tick (✓) one or more options

My problems today were:

Lack of motivation to read ;

Difficulties in understanding the text ;

Difficulties with new/ unfamiliar vocabulary ;

Lack of attention/ concentration ;

Lack of time ;

Other problems: _____

2 The most interesting task was: _____

The least interesting task was: _____

My main problem was: _____

3 Tick (✓) one or more options

My reading strategies today were:

Using pictures/ titles to anticipate the content of the text

Reading quickly to get the gist of the text

Trying to identify the main ideas in the text

Paying attention to important parts of the text

Trying to guess the meaning of unknown words

Looking up words in the dictionary On-line

Making notes of ideas I find important/ interesting

Relating what I read to my personal knowledge and experience

Yes No

;

;

;

;

;

;

;

;

4 Tick (✓) one or more options

The MAIN STORY was:

Interesting ;

Boring ;

I felt: Motivated ;

Bored ;



Curious ;

Uninterested ;

Self-confident ;

Lost ;

5 Any comments/ suggestions?

Anexo 2.19	English 11 R Name _____ No. _____	February 2007 Lesson 3
	EXTENSIVE READING PROJECT  “Crazy World” web-serial by Tim Rhys www.learnenglish.org.uk/crazyworld/series2/page.asp	

1  Turn on your computer and type the site address


1.1 Match the Narrative Categories with their definition

1 Character	a) It refers to the circumstances in which the story takes place such as time, details about the surroundings/weather etc;
2 Setting	b) The entity that tells the story to the reader;
3 Place	c) The events in the story;
4 Narrator	d) Where the action takes place;
5 Plot	e) When the action takes place;
6 Action	f) A person /creature in the story;
7 Time	g) A plan or an outline of the events in a story;

1.2 Read CHAPTERS 7, 8, 9, 10 and 11 by clicking on MAIN STORY


2. CHARACTERS: Do characters change during the course of the story? How do we find about them? By what they say? By what they do? By what is said about them?


2.1 PHYSICAL AND PSYCHOLOGICAL DESCRIPTION


 Fill in the table below with the correct information from the text. Pay attention to the changes which occurred after **Big Bucks** was re-designed.

Name	Big Bucks	
Place of origin		
Special interests		
Mental problems		
Criminal record		
Status/occupation		
Residence		

2.2 CHARACTERS:

 Identify the major characters in the story. Who are they? What kind of people are they? _____

 What function do the minor characters serve? Name a few. _____

 Does any character change during the course of the story? How and why? _____

3. SETTING: provides a credible situation for the character(s) to be in – the physical landscape; gives insights into the behaviours and attitudes of the character(s) – the mental landscape.

3.1 SETTING:

- ✎ Is the setting important to the plot? Why? _____
- ✎ How many places are you able to identify as being useful and decisive to the plot?



Chapters	Places	Relevance to the plot
Chapter 1/2	Crystal Town ; Dr Webber’s old lab; Canals of London; London – The Floating Hotel	(old mining town) desert place; Serge and Big Bucks residence
Chapter 3	Dr Webber’s new lab; Tunnel with ancient tiles on the walls; Sherlock Holmes Museum in London; the roof; London air traffic;	Clue to find the new lab Search from the Robot Republic police
Chapter 4/5	Deep canal; underwater; Old Tube stations: Baker Street; Regent’s Park; Bakerloo Line; Trafalgar Bay; 30 th century London;	How they escaped the police through London underground (underwater)
Chapter 6		
Chapter 7/8		
Chapter 9		
Chapter 10		
Chapter 11		

3.2 SETTING/ DESCRIPTION:

- ✎ How is Toxic City described? _____

- ✎ Describe what the narrator sees during De-fragging Time. _____

- ✎ Serge follows a woman. How does she look like? _____

Anexo 2.20	English 11 R Name _____ No. _____	February 2007 Lesson 3
 esas	EXTENSIVE READING PROJECT  “Crazy World” web-serial by Tim Ryes www.learnenglish.org.uk/crazyworld/series2/page.asp	

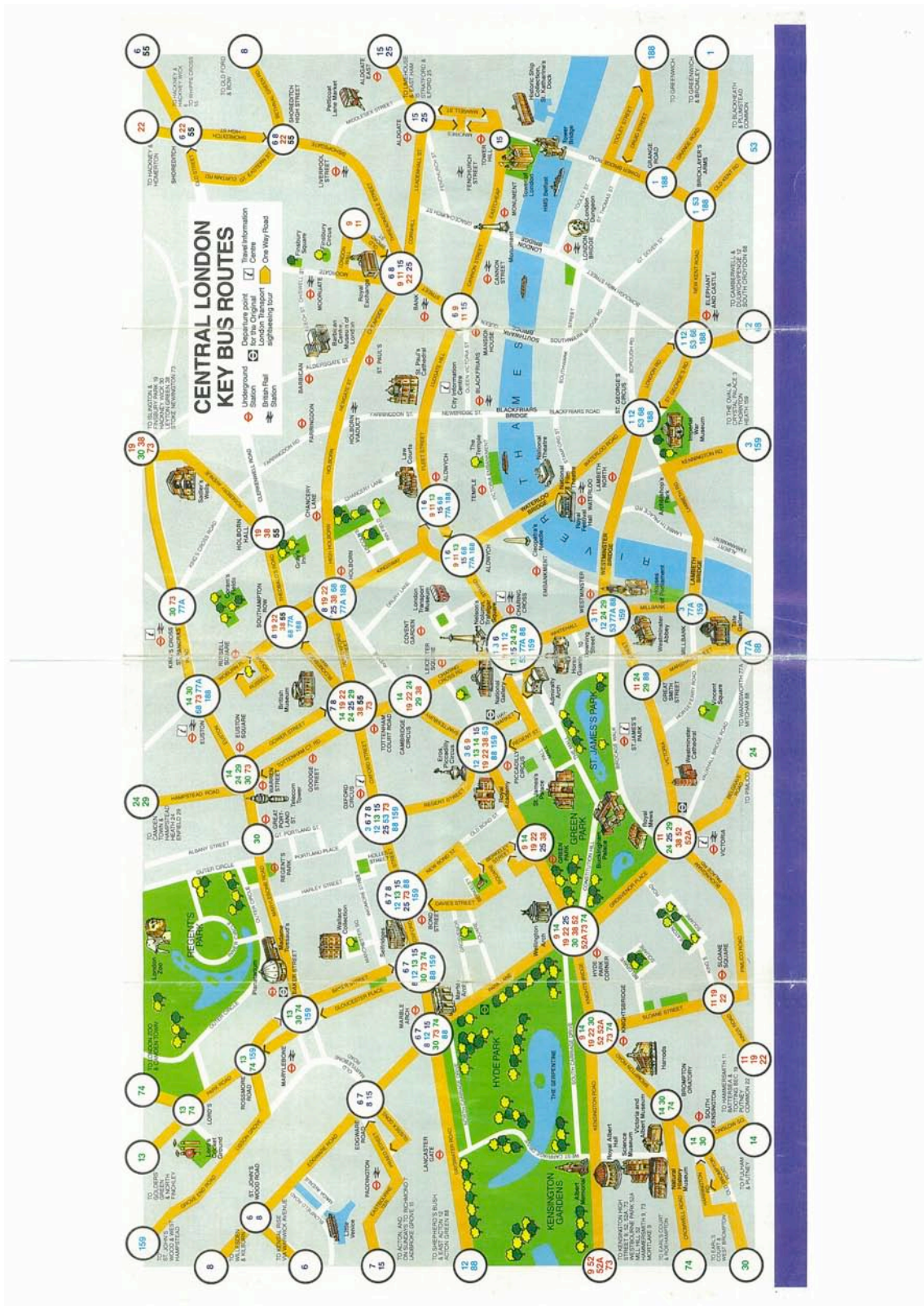
HOMEWORK

 Turn on your computer and type the site address

Answer the following questions:

11. Why was Big Bucks wanted for recycling by the Robot Republic Police?
12. Why is 30th century London known as “the Venice of the Third Millennium”?
13. What can you say about the flight to The Robot Republic? (Passengers, pilot, music)
14. How does Buck feel when he gets to Toxic City?
15. What are the Blue Crystals?
16. How are they obtained?
17. What are they used for?
18. What is preventing Dr Webber from ruling The Robot Republic?
19. What does he want from Serge?
20. What happened to the lifeless people who began to move when Serge placed all the Crystals into the magnet-hats?

Anexo 2.21



SELF-ASSESSMENT

Extensive Reading Project  **Lesson: 3** Date: _____

1 Tick (✓) one or more options

My problems today were:

- Lack of motivation to read ;
- Difficulties in understanding the text ;
- Difficulties with new/ unfamiliar vocabulary ;
- Lack of attention/ concentration ;
- Lack of time ;
- Other problems: _____

2 The most interesting task was: _____
 The least interesting task was: _____
 My main problem was: _____

3 Tick (✓) one or more options



My reading strategies today were:

	Yes	No
Using pictures/ titles to anticipate the content of the text	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reading quickly to get the gist of the text	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trying to identify the main ideas in the text	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Paying attention to important parts of the text	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trying to guess the meaning of unknown words	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Looking up words in the dictionary On-line	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Making notes of ideas I find important/ interesting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relating what I read to my personal knowledge and experience	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4 Tick (✓) one or more options

The MAIN STORY was:	Interesting	<input type="checkbox"/>	;	Boring	<input type="checkbox"/>	;
I felt:	Motivated	<input type="checkbox"/>	;	Bored	<input type="checkbox"/>	;
	Curious	<input type="checkbox"/>	;	Uninterested	<input type="checkbox"/>	;
	Self-confident	<input type="checkbox"/>	;	Lost	<input type="checkbox"/>	;

5 Any comments/ suggestions?

Anexo 2.23	English 11 R	February 2007 Lesson 4
 esas	Name _____ No. _____ <p style="text-align: center;">EXTENSIVE READING PROJECT </p> <p style="text-align: center;">“Crazy World” web-serial by Tim Rhys</p> <p style="text-align: center;">www.learnenglish.org.uk/crazyworld/series2/page.asp</p>	


1. How do you think the story will end?

1.1  Turn on your computer and type the site address

Read CHAPTER 12 by clicking on MAIN STORY

2. THE ENDING

2.1 As you read short stories you will realise that the way writers choose to end the stories will have different effects on you. Some writers will tie up all the strands of the story so that the reader “sees” all that happens to the characters; other writers will end the story with a twist ending that surprises you; another way to end a story is to leave the ends loose so that the reader has to provide the ending.

 What type(s) of ending does this story have?

<input type="checkbox"/> Comic	Why?
<input type="checkbox"/> Unexpected	Why?
<input type="checkbox"/> Happy	Why?
<input type="checkbox"/> Sad	Why?
<input type="checkbox"/> Absurd	Why?
<input type="checkbox"/> Expected	Why?

 How do you feel about this part of the story? _____

2.2 Please hand in this part of the work in a separate sheet of paper: (Homework)

- ✎ Put yourself in the place of the author and write a different ending for the story.
- ✎ Give the Main Story an alternative title.

3. THE NARRATOR

3.1 Point Of View – Who speaks in the text? Is it a first person or third person narrative? Is the author adopting the omniscient (all-knowing) perspective or is there one character whose thoughts and feelings you share?

- ✎ Say whether the following statements are True or False

- The narrator tells the story but is outside the story.
- The narrator tells the story in the 3rd person as an observer of the events that happen.
- The narrator is a 1st person narrator and just an observer of the events that happen.
- The narrator doesn't know all the facts; his knowledge is limited.
- The narrator tells the story in the 1st person and is the main character in the story.
- The narrator makes events seem more vivid, since he is an “eye-witness”.

4. THE THEME

4.1 It is the author's purpose in writing. There are many possible themes for a story. A short story may have more than one theme. These are some possibilities:

- ✎ Match the themes with the intentions and identify the theme(s) of the story

Themes		Intentions	In this story
1 Moral		a) To explore a certain character	
2 Entertainment		b) To show how a setting can affect people or events	
3 Weaving of a fantasy		c) To teach a lesson	
4 Character exploration		d) To make us laugh/ have fun	
5 Setting exploration		e) To let us escape from reality	

5. THE EVENTS

5.1 Here is a summary of the story. However, the sentences are jumbled.

☒ Order the sentences according to the correct sequence of events:

- ___ Serge puts the personalities back into the brains of the victims
- ___ Buck saves Serge from the Magnet Hat effects
- ___ A hologram of Big Bucks fools the robot police
- ___ Dr Webber tells Serge he had been lost in a fantasy world and that now he is cured
- ___ Serge and Plummet are Back at the lab looking for clues
- ___ A robot dealer tries to sell them genuine human personalities from London
- ___ On the tiny screen they can see a tunnel. One wall is covered with ancient tiles with a picture of a man's head
- ___ Robot Republic Police looks for Big Bucks
- ___ Outside the window is Queen Victoria in a carriage with Winston Churchill. They are going to see the Beatles
- ___ Mal re-designs Big Bucks into a house-robot
- ___ During the Mad Five Minutes all robots de-fragment their hard drives
- ___ Serge follows a pretty young woman who flashes the nerve gun pointed at him and is arrested on a talking chair.
- ___ Serge and Plummet are *in Crystal Town searching for evil Dr Webber, who runs a secret mind-control experiment.*

☒ Select the sentence which represents the climax of the story.

Sentence number_____

SELF-ASSESSMENT

Extensive Reading Project



Lesson: 4

Date: 15th February 2007

1 Tick (✓) one or more options

My problems today were:

Lack of motivation to read ;

Difficulties in understanding the text ;

Difficulties with new/ unfamiliar vocabulary ;

Lack of attention/ concentration ;

Lack of time ;

Other problems: _____

2 The most interesting task was: _____

The least interesting task was: _____

My main problem was: _____

3 Tick (✓) one or more options

My reading strategies today were:

Using pictures/ titles to anticipate the content of the text

Reading quickly to get the gist of the text

Trying to identify the main ideas in the text

Paying attention to important parts of the text

Trying to guess the meaning of unknown words

Looking up words in the dictionary On-line

Making notes of ideas I find important/ interesting

Relating what I read to my personal knowledge and experience

Yes No

;

;

;

;

;

;

;

;

4 Tick (✓) one or more options

The MAIN STORY was:

Interesting ;

Boring ;

I felt: Motivated ;

Bored ;

Curious ;

Uninterested ;

Self-confident ;

Lost ;

5 Any comments/ suggestions?



An A-Z of London

■ Districts are cross referred to the Central London map on pages 95-97.

Bankside (Map: D9 to D10). One of the city's most exciting districts, packed with historical and cultural attractions. Among the best known are Shakespeare's Globe Theatre, Tate Modern and Southwark Cathedral.

Bloomsbury (Map: B&C 7/8). This area gave its name to the group of 20th century writers and artists known as the 'Bloomsbury Set'. The jewel in Bloomsbury's cultural crown is the British Museum, the world's largest museum.

Camden (Map: A7). Just north of London Zoo, Camden's main claim to fame is the market at Camden Lock selling everything from clothes to crafts, furniture to food. The surrounding streets spill over with bars, cafes, pubs and clubs making it a particularly lively night time location.

Chelsea (Map: E5/6). Birthplace of the 'Swinging 60s' in London, today it is a thriving, well heeled residential district with stylish boutiques, antiques shops, bookshops, galleries and classy restaurants.

Chinatown (Map: D7). The bustling area around Leicester Square has been the heart of London's Chinese community since the 1950s with numerous Chinese stores and restaurants.

The City of London (Map: C9/10). The City is the site of the original Roman settlement and is now London's financial district. World War II bombing destroyed much of the area and today the architecture is mostly modern with some notable exceptions, including St Paul's Cathedral.

Cityside (Map: A9/C9). Running between Angel, Islington in the north and the City in the east, Cityside is rich with design and crafts businesses and is home to Sadler's Wells and the Barbican.

Covent Garden (Map: D8). Dating from the 1630s, its Piazza was London's first planned square. Today it is famous for its boutiques, markets, bars, theatres and street entertainment. It is also home to the Royal Opera House, London's Transport Museum and the Theatre Museum.

The East End. London's infamous (and much

stereotyped) 'lovable Cockneys' hail from this side of town. The areas around Hoxton and Liverpool Street (Map: B7/C11) are currently London's hippest districts with a thriving artistic scene, while Brick Lane and Petticoat Lane markets are definitely worth a leisurely weekend visit.

Greenwich (Map: D&G Inset). Attractive riverside community with a strong maritime, cultural and historical heritage. Home to the National Maritime Museum, the Royal Observatory, the Royal Naval College and the Cutty Sark.

Holborn (Map: C8). London's legal centre since the 15th century, Holborn's charming residential streets still retain a strong sense of local community amidst the hustle and bustle of workers.

Islington (Map: A8). Home to many actors, artists, journalists and politicians. Upper Street is awash with boutiques and a variety of quality restaurants.

Knightsbridge and South Kensington (Map: E4-E5/F4). Among London's most exclusive postcodes with elegant houses, restaurants, hotels, shops (including Harrods and Harvey Nichols) and many impressive museums such as The Natural History Museum, the Science Museum and the Victoria & Albert Museum.

London Docklands (Map: D&G Inset). Formerly the home of London's working docks during the golden age



of colonial trade, Dockland's own 'manhattan skyline' is a testament to modern international commerce covering more than 5,000 acres (2,000 ha) of land and docks. As well as business, there are many bars and restaurants along the former working quaysides.

Notting Hill (Map: D2). Home to the world famous Notting Hill Carnival every August. There are great shops (mainly fashion boutiques), numerous cafes and a cluster of trendy bars and restaurants over towards Portobello Market.

Soho (Map: C7). Once the notorious home of London's red light district, Soho has thrown off its previously seedy image with new restaurants, bars and clubs popular with workers from the numerous nearby media and film companies. A great place for lounging streetside with a coffee and watching the world go by.

The South Bank (Map: D8). Beautiful riverside walks, interesting brutalist architecture and some of the city's greatest cultural venues including The National Theatre, the Hayward Gallery, The Royal Festival Hall and the Saatchi Gallery to name but a few. It is also where you can find the Oxo Tower and the famous BA London Eye, both offering some of the best views of London.

The West End (Map: D7). The epicentre of London, the West End is one of the city's most colourful districts, with glittering neon signs advertising theatres and cinemas in and around Shaftesbury Avenue, Leicester Square and Piccadilly Circus. It is home to London's most famous department stores including Selfridges, Liberty and numerous designer boutiques.

Westminster (Map: E7/8). The nation's political heartland. Alongside the Houses of Parliament is Westminster Abbey while Whitehall is home to the British Government and diplomatic services. It is a short walk up to Trafalgar Square, home to the National Gallery, Nelson's Column and St. Martin in the Fields church.

Reader Offers



London Planner readers can enjoy a special offer entry price to the Schroders London Boat Show at ExCeL in London's Docklands (pictured). To save £2.50 off the standard adult ticket price of £14 call 08700 600246 (page 36). Buy a ticket for either the International Woodworking or International Craft exhibitions at Alexandra Palace and get free entry to the other (page 39). Purchase two tickets for the price of one at Fame (page 24). Stomp (page 23), and all three of the Reduced Shakespeare Company comedies (page 29). You can get half price tickets for Saturday Night Fever (page 22) and enjoy a free smoothie or dessert with every main course at Rainforest Cafe (page 72). Save £2 on a Big Bus Company sightseeing tour by presenting the ad in London Planner (page 51) and take advantage of the special offer price for joint entry to The Monument and Tower Bridge Exhibition (page 47).

A Brief History of London

50 AD	Emperor Claudius establishes 'Londinium', a port on the north bank of the Thames.	1665	Bubonic plague kills 70,000 citizens.	1897	Queen Victoria celebrates her jubilee with a pageant. 'Zeppelin' raids hit the city.
c. 871	Danes occupy London. Recaptured by King Alfred (878).	1666	The Great Fire of London spreads over 270 acres and destroys 13,200 houses and 84 churches.	1914	The Blitz' - German bombers devastate many parts of London.
1045	Edward the Confessor becomes King. London is made the capital of England.	1694	Foundation of the Bank of England.	1953	Coronation of Queen Elizabeth II.
1066	William the Conqueror orders the building of the Tower of London.	1712	Christopher Wren's masterpiece, St Paul's Cathedral, is completed.	1968	The Beatles record at EMI Studios, Abbey Road.
1605	Guy Fawkes's 'Gunpowder Plot' to blow up Parliament is uncovered.	1785	The first publication of The Times newspaper.	1981	Marriage of Charles and Diana in St Paul's Cathedral.
		1839	Nelson's column erected in Trafalgar Square.	2000	Tate Modern and British Airways London Eye open.
		1851	The Great Exhibition held in Hyde Park.	2003	50th anniversary of Queen Elizabeth II's accession to the throne.

Source:

TIMESAVER READING LESSONS

Secret Love

I'm an Asian girl and I started going out with an Asian boy three months ago. The problem is, I'm Hindu and he's Muslim and my parents won't approve. When my parents went away recently, my boyfriend and I spent a lot of time together and I was really happy. But now we have to keep our relationship a secret. We love each other and don't want to break up but I don't know what to do. I can't concentrate on my A-levels and keep thinking about running away. I know this isn't the answer but what else can I do? My parents won't understand.



The Advice

TEAM asked some teenagers for their advice. Tick (✓) the best advice.



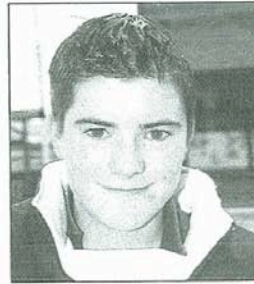
Kirsty, 13

Stay with your boyfriend and get him to meet your parents. They might feel differently if they like him. Try and solve things by talking.



Hannah, 17



Don't run away, it never solves anything. Talk to your parents. Boyfriends come and go but you've always got your family, so don't fall out with them.




Lee, 13

You should break up with your boyfriend or run away. There's no point in talking to your parents because they won't understand.


Transparency 3

Anexo 2.28	English 11 R 1st March 2007 Lesson 6 Name _____ No. _____
 esas	EXTENSIVE READING PROJECT  “Crazy World” web-serial by Tim Rhys www.learnenglish.org.uk/crazyworld/series2/page.asp

1. Exploring Crazy World

- 1.1  Turn on your computer and type the site address
- 1.2 Click on ASK DOCTOR CONSTELLATA and read the Agony Aunt letters by selecting the link *See the questions and answers* and NEXT
- 1.3 Click on *Send your question* to email Doctor Constellata. Write your draft here before sending the email.

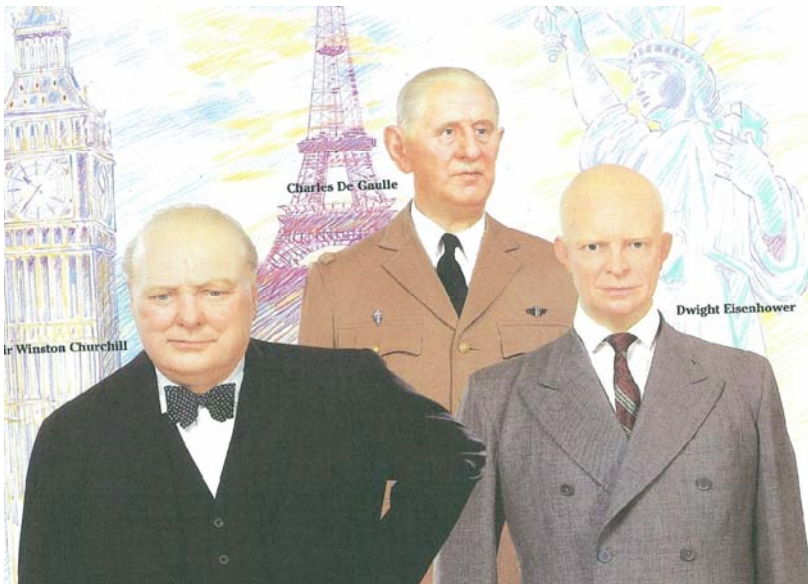
 *Dear Doctor,*

- 2.  Read again page 3 from Chapter 12. Is there anything strange about Queen Victoria in a carriage, Winston Churchill sitting next to her, both going to the see The Beatles playing live in 2003?!?

Make a web search on these people.

Queen Victoria	Winston Churchill	The Beatles

Anexo 2.29



Anexo 2.30

SELF-ASSESSMENT

Extensive Reading Project 

Lesson: 6

Date: 1st March 2007

1 Tick (✓) one or more options

My problems today were:

Lack of motivation to read ;

Difficulties in understanding the text ;

Difficulties with new/ unfamiliar vocabulary ;

Lack of attention/ concentration ;

Lack of time ;

Other problems: _____

2 The most interesting task was: _____

The least interesting task was: _____

My main problem was: _____

3 Tick (✓) one or more options

My reading strategies today were:

Using pictures/ titles to anticipate the content of the text

Reading quickly to get the gist of the text

Trying to identify the main ideas in the text

Paying attention to important parts of the text

Trying to guess the meaning of unknown words

Looking up words in the dictionary On-line

Making notes of ideas I find important/ interesting

Relating what I read to my personal knowledge and experience

Yes	No
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4 Tick (✓) one or more options

I felt:

Motivated ;

Curious ;

Self-confident ;

Bored ;

Uninterested ;

Lost ;

5 The links I explored today _____
were: _____

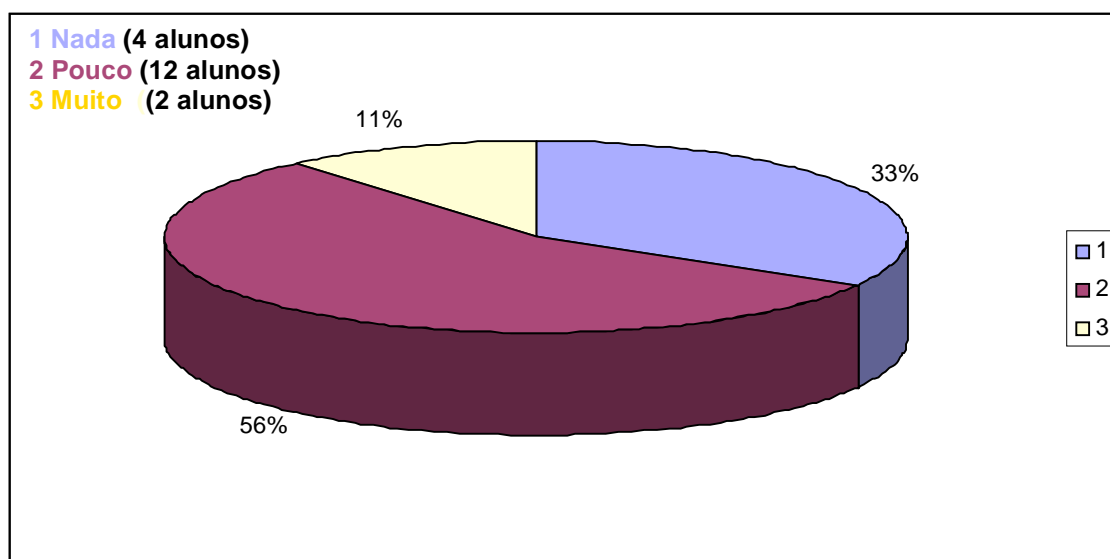
6 Any comments/ suggestions?

Questionário sobre Leitura

RESULTADOS (18 alunos)

1. Atitude geral face à leitura

Gostas de ler em Inglês? (1Nada 2Pouco 3Muito)



Transparency 4

Anexo 2.32

FICHAS DE AUTO-AVALIAÇÃO (“Self-assessment”) **RESULTADOS**

Lesson 1

Main difficulties:

- * Understanding the text 4
- * Answering the questions 8

Feelings:

The MAIN STORY was:	Interesting	15	Boring	0
I felt:	Motivated	8	Bored	0
	Curious	13	Uninterested	0
	Self-confident	2	Lost	0

	Lesson 2	Lesson 3	Lesson 4	Lesson 6
Main Problems	Motivation 5 Vocabulary 5 Concentration 5	Understand text 8 Vocabulary 7	Motivation 7 Understand text 5	Motivation 7 Understand text 5 Concentration 5
Main Strategies used	Identify the main ideas 7 Pay attention to the important parts 7	Identify the main ideas 13 Pay attention to the important parts 13	Identify the main ideas 11 Pay attention to the important parts 11 Guess the meaning of words 10	Pay attention to the important parts 10 Guess the meaning of words 10
Comments	Interesting story It could have more pictures	Interesting story	Curious ending Too long Using a PC is a good idea To watch videos	It was good I liked writing the email More lessons with PCs
Feelings				
The main story was:				
Interesting	8	10	7	-----
Boring	0	0	3	-----
I felt:				
Motivated	2	5	8	10
Curious	8	5	7	14
Self-confident	1	0	0	0
Bored	0	0	0	4
Uninterested	1	1	0	1
Lost	1	1	1	0

Transparency 5

Anexo 2.33 Questionário final sobre a experiência de Leitura Extensiva

O presente questionário integra-se num projecto sobre a leitura e as novas tecnologias e visa recolher informação acerca do processo de leitura na aula de língua estrangeira (Inglês). Os dados são confidenciais. Agradeço a colaboração.

1. Atitude geral face à leitura do conto

Gostaste de ler a obra de leitura extensiva “Crazy World” on-line?	
Sim, porque...	Não, porque...

2. Sentimentos face à leitura

Em que medida é que esta experiência mudou a tua atitude face à leitura em Inglês? Justifica.	
Nada	
Pouco	
Muito	

3. Recursos de leitura

Como avalias os recursos utilizados na leitura do conto “on-line”?			
	Muito interessante	Interessante	Pouco interessante
<i>Crazy World web serial</i>			
<i>Main story</i>			
<i>Dictionary</i>			
<i>Virtual Visit to a museum</i>			
<i>Web search on famous people</i>			
<i>Emailing Crazy World</i>			

4. Tarefas das aulas de “reading on-line”

Como te sentiste ao preencher as fichas de leitura nas aulas? Justifica.	
Gostei de trabalhar de forma independente	
Senti falta de apoio da professora	

5. Questionário de auto-avaliação (“Self-assessment questionnaire”)

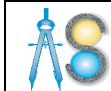
Na tua opinião, qual foi a utilidade deste questionário?

6. Experiência de leitura extensiva “on-line”


Se tivesses oportunidade, gostavas de repetir a experiência?	
Sim	Não
Porquê?	Porquê?

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 2.34



esas
Gabriela
Ferraro

English
School year: 2006/07
EXTENSIVE READING PROJECT 
“Crazy World” web-serial by Tim Rhys

www.learnenglish.org.uk/crazyworld/series2/page.asp

Uma Viagem pelas aulas ou... reconstituição das aulas de leitura extensiva

Destinos ou ... intenções da professora

Pontos de interesse / Locais de Paragem
ou ... assuntos

Percursos ou ... momentos /tarefas

Álbum de memórias ou ... reflexão crítica

Anexo 3.1 Questionário sobre Leitura (Dados dos 18 alunos)

1. Atitude geral face à leitura

<i>Gostas de ler?</i>	Em Português	Em Inglês
Nada	4	6
Pouco	12	10
Muito	2	2

2. Sentimentos face à leitura

<i>O que sentes quando lês?</i>	Em Português	Em Inglês
Prazer	6	3
Aborrecimento	6	3
Dificuldade	1	5
Esforço	2	3
Curiosidade	10	5
Obrigação	3	2
Motivação	3	4

3. Tipos de leitura

<i>O que costumás ler?</i>	Em Português	Em Inglês
Livros de ficção (ex.: romances)	9	
Livros técnicos/ enciclopédias	2	5
Revistas	14	5
Jornais	15	1
Banda Desenhada	6	2
Sites na Internet	12	10
Outros. Quais? Não costumo ler	1	

4. Recursos de leitura

<i>Que recursos tens em casa?</i>	Em Português	Em Inglês
Livros de ficção (ex.: romances)	10	
Livros técnicos/ enciclopédias	10	7
Revistas	15	4
Jornais	14	3
Banda Desenhada	10	2
Outros. Quais? Internet	2	2
Não identificado	2	1

Tens computador com acesso à internet? Sim 14 Não 4

5. Tempo dedicado à leitura

<i>Quanto tempo dedicas, em média, à leitura?</i>	1 vez por semana	2/3 vezes por semana	Mais de 3 vezes por semana	Outra? Especificar
Leituras escolares	11	3	2	0
Leituras pessoais	5	2	6	3 Noite; nenhuma; de vez em quando.

6. Locais de leitura

<i>Onde gostas de ler?</i>	Muito	Pouco	Nada	Nunca experimentei
Na sala de aula	3	13	1	0
Na sala de computadores (“reading on-line”)	3	6	5	2
Na biblioteca	1	6	5	4
Em casa	10	6	1	0
No café	1	7	3	5
Ao ar livre	3	6	3	5
Outros. Quais?	1			

7. Estratégias de leitura de textos em Inglês

<i>Que estratégias usas quando lês um texto em Inglês?</i>	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
Antecipo o conteúdo do texto através do título ou ilustrações	1	15	2
Leio rapidamente para perceber o sentido geral do texto	2	9	7
Tento identificar ideias-chave do texto	6	9	4
Fixo a atenção nas partes que me parecem mais importantes	8	7	3
Tento adivinhar o sentido de palavras desconhecidas	7	7	3
Se tiver um dicionário, consulto-o para resolver dúvidas de vocabulário	9	6	3
Troco impressões sobre o texto com os colegas	9	9	5
Tomo notas sobre ideias que me parecem importantes/interessantes	3	10	5
Relaciono o que leio com os meus conhecimentos e experiência pessoal	5	12	1

8. Dificuldades de leitura de textos em Inglês

<i>Que dificuldades sentes quando lêes um texto em Inglês?</i>	Muitas vezes	Às vezes	Nunca
Desmotivação face ao tema	1	12	5
Dificuldades de compreensão	5	10	3
Desconhecimento de vocabulário	3	15	-
Falta de atenção/concentração	3	12	3
Falta de tempo	1	12	5
Outras. Quais?	1	1	-

9. Experiência de leitura extensiva

9.1. Nos anos anteriores, leste alguma obra de leitura extensiva em Inglês?

Não 13 Sim 4 Qual/ quais? (título/s) “Pink Bow Tie” (2); “The Joker” (1)

Três alunos responderam Sim mas não responderam às perguntas 9.2 e 9.3

9.2 Se respondeste sim à pergunta anterior...

a. Que aspectos te marcaram mais positivamente? (Aponta até 3)

1. O desfecho curioso da história.

b. Que aspectos te marcaram mais negativamente? (Aponta até 3)

1. A simplicidade da linguagem

9.3 Gostavas de ler uma obra de leitura extensiva este ano?

Sim, porque...(9)

Adquiri vocabulário (4); nunca experimentei (2); daria interesse (1); fazer algo diferente(2); desenvolve as nossas competências e capacidades de ler e compreender Inglês (1); é diferente das histórias do manual, não têm contos engraçados (1); tentava perceber o sentido das frases com a ajuda dos outros (1);

Não, porque.....(6)

Não gosto muito de ler (1); não me parece muito interessante (1); não gosto de ler obras e em Inglês deve ser mais difícil conseguir compreender tudo (1); não gostei da experiência (1); não iria conseguir compreender o livro (1); não vai ser muito divertido e tenho dificuldade em perceber (1).

Anexo 3.2

Questionário final sobre a experiência de Leitura Extensiva	
1. Atitude geral face à leitura do conto	
Gostaste de ler a obra de leitura extensiva “Crazy World” online?	
Sim, porque...	Não, porque...
<ul style="list-style-type: none"> -Em Inglês nunca tinha tido uma leitura assim; -Foi diferente de todas as outras leituras que tive em Inglês; -A obra é interessante e cheia de mistérios. O facto de ser <i>online</i> dá mais motivação a um aluno; -É uma história que não é cansativa e que não custa ler. É também uma história interessante; -A história era muito interessante e divertida; -Foi divertido, foi uma ideia interessante; -Era interessante, motivadora e curiosa de pesquisar e saber mais; -Despertou-me curiosidade, nunca tinha lido nada parecido e era extremamente interessante; -Era uma obra interessante e curiosa, foi diferente; -Foi uma nova experiência, nunca tinha lido um conto <i>online</i>, o facto de estarmos nos computadores ajudava mais a nossa motivação; -Foi uma experiência nova para mim e como estou no curso de Informática é obvio que gosto de “mexer” em computadores, ler um conto online foi muito divertido, adorei; -Acho um trabalho interessante para fazer com os alunos, principalmente aqueles que nunca leram um conto em Inglês, é uma maneira de incentivar os alunos a lerem mais, principalmente em Inglês; -É uma maneira diferente de nos motivar a ler em Inglês. Foi estimulante; -É uma forma de nos tornarmos autónomos, isto é, de sermos capazes de interpretar um texto sozinhos, assim aumentamos as nossas capacidades; -Gostei porque foi uma experiência muito interessante, foi diferente; -Gostei, foi um bocado interessante; -É diferente. É mais fácil e mais interactivo ler um livro online do que ler um livro tradicional, ou seja, muito maçudo e que não cativa interesse; -Foi uma forma diferente de ler uma obra, pois eu nunca tinha lido uma obra através de um Website; 	<ul style="list-style-type: none"> -Não tenho grande conhecimento de vocabulário Inglês e isso dificulta um bocado o meu interesse pela leitura; -Achei que cada um devia fazer uma leitura individualizada, mas no final, a leitura da obra completa devia ter sido feita em conjunto, para de certa forma “prender” os alunos ao texto, ou seja, despertar os alunos que ainda estivessem desinteressados;
2. Sentimentos face à leitura	
Em que medida é que esta experiência mudou a tua atitude face à leitura em Inglês? Justifica.	
Nada (3 alunos)	<ul style="list-style-type: none"> -Porque eu já gostava de ler textos; -Continuou igual a atitude face à leitura, gosto de ler, já li coisas que não gostei e também já li coisas que gostei; -Continuei a ler exactamente como lia e a recolher a informação retirada do texto igualmente;
Pouco (10 alunos)	<ul style="list-style-type: none"> -Tive algumas dificuldades na compreensão da história; -Porque ler em Inglês é muito difícil, a minha atitude face à leitura em Inglês mudou pouco; -Porque a leitura em Inglês é complicada; -Eu sinceramente não gosto muito de ler, mas este tipo de leitura cativou-me para ler; -Porque esta leitura não me motivou muito a ler mais; -Aprendi algum vocabulário com este conto; -Porque ainda tenho muito que praticar até chegar ao momento em que eu consiga “dominar” bem esta língua; -Não gosto de nada que tenha a ver com o Inglês “a nível de leitura”, mas gostei muito de ler este conto <i>online</i> pois ajudou-me na motivação da leitura em Inglês; -Não conhecia estes textos <i>online</i> e previamente pensava que estes seriam aborrecidos; -Mudei pouco porque já tinha hábito de ler em inglês, não obras, mas outro tipo de textos;
	<ul style="list-style-type: none"> -Porque além de eu gostar de ler em Inglês, fez-me ter outra atitude em relação às histórias

Muito (5 alunos)	<p>em Inglês;</p> <p>-Pois aprendi a gostar de ler em Inglês e a tentar perceber melhor Inglês;</p> <p>-Nunca tinha lido um conto em Inglês, admito que esta experiência nos leva a apostar mais no Inglês e na leitura de contos;</p> <p>-Ajudou-me bastante porque aprendi palavras novas e fiquei a conhecer um conto que ainda não conhecia;</p> <p>-Nunca tinha lido uma história em Inglês e fez-me ter outra opinião face à leitura de uma história em Inglês;</p>
----------------------------	---

3. Recursos de leitura

Como avalias os recursos utilizados na leitura do conto *online*?

	Muito interessante	Interessante	Pouco interessante
<i>Crazy World Web serial</i>	2	15	1
<i>Main story</i>	7	11	0
<i>Dictionary</i>	7	4	7
<i>Virtual Visit to a museum</i>	5	9	4
<i>Web search on famous people</i>	4	13	1
<i>Emailing Crazy World</i>	7	8	3

1.1 4. Tarefas das aulas de “reading online”

Como te sentiste ao preencher as fichas de leitura nas aulas? Justifica.

Gostei de trabalhar de forma independente	<p>-Porque assim consegui apreciar melhor a obra e também consegui aprender um pouco mais de Inglês;</p> <p>-Foi diferente de todas as outras leituras que tive em Inglês;</p> <p>-Foi bom trabalhar sozinho embora algumas vezes recorresse à professora ou a colegas para tirar dúvidas;</p> <p>-Gosto sempre de trabalhar de forma independente quando se trata de ler e responder sobre o que li;</p> <p>-Era bom preencher as fichas, porque percebíamos melhor a história;</p> <p>-Gostei de trabalhar sozinho porque assim também fazia os exercícios por mim, sem ter sempre ajuda dos professores;</p> <p>-Mas com algumas dificuldades;</p> <p>-Mas com poucas dificuldades;</p> <p>-Pois consegui apreciar a obra;</p> <p>-Gostei, pois assim o trabalho foi fácil;</p> <p>-Não gostei de trabalhar de forma independente, mas eu percebi o objectivo da professora;</p> <p>-Muito ou pouco fui desenvolvendo a capacidade de interpretação do texto. Acho que por um lado desenvolve-se esta autonomia, mas por outro, para aqueles que não são capazes de ser autónomos acabam por não fazer nada e “desligar” do texto;</p> <p>-Posso dizer que gostei de trabalhar nas fichas de leitura, ajudou-me a adquirir um pouco mais de vocabulário;</p> <p>-Pois aprendi a desenrascar-me sozinho, mas confesso que o uso do dicionário me ajudou bastante e facilitou a compreensão do texto e o preenchimento das fichas;</p> <p>-Gosto de trabalhar sozinho, isto porque ao preencher as fichas por vezes encontrava uma palavra que eu não sabia o significado e se a professora estivesse ao meu lado dizia o significado, mas assim procurei na <i>Internet</i>;</p>
Senti falta de apoio da professora	<p>-Havia vocabulário difícil, mas a professora ajudou no que precisávamos. Em algumas partes era difícil de se interpretar o sentido da história;</p> <p>-Porque tenho dificuldade em perceber e o dicionário não ajudava muito a perceber o texto e por isso responder a algumas questões foi difícil;</p> <p>-Pois por vezes era difícil responder às questões;</p>



5. Questionário de auto-avaliação (“Self-assessment questionnaire”)

Na tua opinião, qual foi a utilidade deste questionário?

6. Experiência de leitura extensiva *online*

<p>-Porque nos ajuda a ganhar “independência” a trabalhar e foi uma experiência divertida;</p> <p>-Porque conheci vocabulário novo, e talvez o vou conseguir exprimir e empregar nas frases adequadamente.</p> <p>-Porque foi uma experiência única, foi uma experiência divertida. E, para além disso, aprendi muitas palavras novas.</p> <p>-Porque é divertido, é diferente e faz-nos descontraír das outras aulas;</p>	
--	--

Anexo 3.3

 <p>esas Gabriela Ferraro</p>	<p style="text-align: center;">English School year: 2006/07 EXTENSIVE READING PROJECT  “Crazy World” web-serial by Tim Ryes</p> <p style="text-align: center;">www.learnenglish.org.uk/crazyworld/series2/page.asp</p>
Uma Viagem pelas aulas ou... reconstituição das aulas de leitura extensiva	
<p>Destinos ou ... intenções da professora</p> <ul style="list-style-type: none">-Dar aulas diferentes das habituais, que tivéssemos gosto pela leitura e interpretação dos conteúdos;-Mostrar um trabalho intuitivo, divertido e fácil de aprender e desta maneira tornar mais interessante a matéria e os objectivos a dar;-Captar a atenção dos alunos para estes ficarem mais e mais atentos para a professora dar a aula;-Ajudar a motivar e captar a atenção dos alunos nas aulas de inglês e dar mais incentivo;-As intenções da professora eram ensinar Inglês de uma forma diferente e interessante pela qual teve resultados positivos;-As intenções da professora era conseguir ajudar-nos o máximo, era tornar a aula mais “lucrativa”;-A intenção da professora era fazer com que os seus alunos aprendessem Inglês de uma forma diferente, diferente das aulas habituais. Uma maneira com que todos os alunos ganhassem o gosto pelo Inglês;-Incentivar os alunos para a língua inglesa utilizando as novas tecnologias;-Incentivar os alunos a ler com métodos diferentes;-Incentivar os alunos à leitura através do uso de novas tecnologias;-Incentivar os alunos na aprendizagem, recorrendo ao uso de novas tecnologias, mais apelativas;-Incentivar os alunos à leitura;-A intenção foi juntar a Informática com a leitura, para captar a atenção dos alunos, para ser menos “seca”;-Aulas diferentes e incentivar a leitura aos alunos;-As intenções da professora eram os alunos lerem um conto de uma maneira diferente e menos aborrecida;-A professora pretendia com estas aulas de leitura extensiva dar a oportunidade aos alunos de adquirir novos conhecimentos, não somente da cultura britânica mas também dos monumentos de renome mundial;-Para uma aula diferente, com métodos relacionados com o nosso curso (informática), uma leitura diferente, mais interessante;-As intenções da professora foram entre outras coisas cativar os alunos para a leitura, pois com aquele projecto era possível cada um ler ao seu ritmo e tirar dúvidas sobre palavras e vocabulário que não conhecíamos no dicionário <i>online</i>;	

<p>Pontos de interesse / Locais de Paragem ou ... assuntos</p> <ul style="list-style-type: none"> -Visualização e interpretação do mapa onde se desenrolava a história – Londres; -Visitas virtuais, imagens, bibliotecas e mapas; -Aulas práticas, aulas interactivas; -Aulas práticas, aulas interessantes e motivadoras, aulas interactivas; -Aulas práticas, aulas interactivas;repetido??? -Todos os temas abordados nestas aulas eram todos de grande interesse, isto porque a professora conseguiu transformar estas aulas em aulas espectaculares; -Os locais de paragem foi na cidade de Londres; -Cada aluno ter a possibilidade de ler ao seu ritmo o livro e poder, facilmente, saber informações sobre as personagens e sobre Londres; -Cada aluno pode ler ao seu ritmo, podendo consultar os BI das personagens; -Cada aluno pode ler ao seu ritmo, tendo a possibilidade de ir consultando o BI das personagens, o dicionário online, etc; -A possibilidade de consulta do BI das personagens, consulta do tradutor <i>online</i>, possibilidade de leitura e trabalho dos alunos, cada um ao seu ritmo; -Cada aluno poder ler ao seu ritmo, podendo consultar os BI das personagens; -Na sala dos portáteis tínhamos um portátil para cada aluno e isso permitiu-nos mais liberdade para pesquisar; -Sala de informática, Londres (inundada), visita ao museu <i>online</i>; -Vimos um mapa onde se passava a história, em Londres; -Creio que a oportunidade de ler através da <i>Web</i> dá-nos mais alento pois estávamos na nossa área; -Acho que ao, longo de toda a leitura e todas as tarefas/ visitas feitas foram interessantes (Museus, etc); -Os locais de paragem era a sala dos portáteis, a informação sobre as personagens, a história falava sobre Londres no ano três mil e tal; a ida à cidade dos robots onde havia o tempo de desfragmentação onde todos os robots ficavam todos “malucos”, o museu do Sherlock Holmes; 	<p>Percursos ou ... momentos /tarefas</p> <ul style="list-style-type: none"> -Quando enviámos a carta ao Doutor Webber; -Retirar excertos, procurar, pesquisar e analisar; -Resolução das fichas sobre o “Crazy World”; - Resolução das fichas sobre o “Crazy World”; repetido??? -Resolução das fichas do livro “Crazy World”; -Ler uma história e depois responder a perguntas relacionadas com a história; -A tarefa era ler capítulos da história e ir respondendo a questionários; -Fichas de leitura; -Fichas de leitura; -Fichas de apoio, de compreensão; -Fichas de preenchimento; navegação e pesquisa na Internet; - Fichas de leitura; -Uma das tarefas era pesquisar na Internet para completar as fichas propostas pela professora; -A história, caracterização das personagens, descrever capítulos; -A carta enviada ao Doctor Webber; -Museu do Sherlock Holmes; -Nas tarefas em que se tinha de responder a perguntas relacionadas com uma parte do texto, algumas eram interessantes, outras eram chamadas “passar ao lado”; -O percurso pelas personagens de onde tirávamos informação para as fichas dada pela professora no início das aulas com várias tarefas e perguntas sobre os capítulos que líamos e o pequeno texto que tivemos de escrever para enviar ao autor;
<p>Álbum de memórias ou ... reflexão crítica</p> <ul style="list-style-type: none"> -A história passava-se nos subúrbios da cidade de Londres, onde havia o Dr. Webber (um psicólogo maluco), ao longo do conto havia vários mistérios para desvendar, também visitamos o Museu de Sherlock Holmes, tudo isto, com animação da sala, que é mais interessante; 	

também visitamos o Museu do Sherlock Holmese, tudo isto, sem sairmos da sala, que é o mais interessante;

- De todos os anos que tive a disciplina de Inglês, este foi o que mais se destacou pela forma como foi leccionada a matéria e o programa. Inovou-se a forma de ensinar com trabalhos e um esforço espantoso;
- Aulas diferentes sendo mais atractivas;
- As aulas tiveram um maior sucesso na aprendizagem e foram muito mais atractivas;
- Foram aulas de Inglês interessantes, foram únicas no meu percurso escolar. Apesar de ter dificuldades em Inglês eram simples e muito aproveitadoras;
- Gostei muito de como a professora dava as aulas, porque a professora fazia de tudo para tornar as aulas mais criativas e “lucrativas”. Com isto tudo, isto deixou-me marcado, porque gostaria que todas as aulas se tornassem como estas;
- Eu lembro-me que o Josef foi atacado pelo Dr. Árgon Webber, por uma máquina que tirava a memória das pessoas. Então o Josef anda atrás do Dr. Árgon, mas no final era só um sonho;
- Foi uma experiência boa e uma maneira divertida e criativa de aprender Inglês;
- Melhorei o meu Inglês;
- Gostei da experiência. É muito mais interessante fazer a leitura de uma obra online do que em papel. É mais interactivo;
- A experiência foi positiva, uma vez que apela muito mais ao interesse dos alunos, sendo mais interactivo;
- É mais interessante ler a obra *online* do que em papel, cativando mais a atenção;
- Acho que foi uma boa iniciativa para cativar mais os alunos, para a atenção dos alunos nas obras;
- Aulas diferentes, com mais incentivo e agradáveis;
- Não me lembro muito do conto, mas lembro-me que foi uma boa maneira de eu trabalhar;
- Lembro-me que o estar dividido em capítulos, oferecia-me mais curiosidade para ler mais. Creio que foi uma experiência muito benéfica na medida em que o simples facto de ler no computador desperta curiosidade;
- Um ano depois da leitura, toda a história se mantém na memória. O filme inteira feito mentalmente após a leitura, os momentos vividos pela turma nessas aulas. O final alternativo que foi elaborado também se mantém como se o tivesse escrito ontem. Conclusão: A experiência foi positiva, pois foi capaz de se manter na minha memória mesmo passado um ano;
- Penso que foi muito interessante, foi uma maneira de ler mais apelativa e mais fácil para as pessoas com mais dificuldades no Inglês. Achei a história louca, mas interessante.

Teacher		
<ul style="list-style-type: none"> -ligaram-se à <i>Net</i> -1 aluno perguntou: “O que é para fazer?” -executaram as tarefas propostas na ficha de leitura -alguns descobriram o tradutor do <i>Google</i> -alguns alunos sentiram-se perdidos (o que fazer na 1.4) -2 alunos estavam a tirar notas da <i>Main Story</i> no passo 2 -acederam aos cartões de identidade das personagens -1 aluno queria ouvir música <i>online</i> enquanto trabalhava -recorreram mais vezes ao tradutor do que ao dicionário do <i>site</i> -1 aluno tentou mudar para outro <i>site</i> -trabalharam em ritmos diferentes -1 aluno perguntou: “Quantas aulas vamos estar nisto? É uma seca!” -3 alunos exploraram o <i>website</i> e o seu potencial de leitura -os melhores alunos fizeram uso da ferramenta dicionário -2 alunos continuaram a tentar ler a história através do tradutor, mas começaram a aborrecer-se pela falta de sentido do texto traduzido -os alunos que tiveram de trabalhar em pares devido a problemas técnicos tiveram mais tendência para a distração e para perturbarem a aula com barulho -os alunos que terminaram as tarefas mais cedo visitaram outros <i>sites</i> -1 par de alunos rouba a ficha a outro aluno para tentar copiar a informação em falta -os alunos terminaram todas as tarefas 	<ul style="list-style-type: none"> -motivação -liberdade de escolha, independência da professora, nenhuma interferência dos colegas -faziam comentários sobre as personagens em Português -a turma está calma e todos estão a trabalhar -estão interessados em encontrar informação para executar as tarefas de leitura -a possibilidade de utilizarem o dicionário de Inglês- Inglês -o facto de 1 ou 2 alunos por vezes fugirem para outros sites não interfere com o trabalho do resto da turma -a ficha de auto-avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> -nem todos os alunos conseguem estabelecer a ligação à <i>Net</i> o que originou 2 pares -os alunos revelam dificuldade em executar as tarefas anteriores á leitura da <i>Main Story</i> -Será que a autorização para ouvirem música resultaria melhor? -O que fazer com os alunos que terminam muito cedo? Pô-los a ler mais capítulos?
30/01	Trainee A	

<p>-alunos e professora discutiram uma frase sobre leitura -os alunos completaram a ficha de leitura da aula anterior, com uma cor diferente através da projecção da ficha com possíveis respostas -ligaram-se à rede e completaram a ficha de leitura desta aula</p>	<p>-a transparência com a ficha de leitura da aula anterior permitiu aos alunos completarem a informação e verem um exemplo do que poderiam ter feito -os alunos estavam mais conscientes das actividades e faziam menos perguntas -atmosfera calma e a possibilidade de uns alunos ajudarem outros na resolução de problemas aumentou o interesse -a ficha de auto-avaliação pela foi uma boa ideia porque permitiu uma melhor consciencialização do processo de aprendizagem -as actividades respeitaram os diferentes ritmos dos alunos, o que a todos favoreceu -a ajuda da professora foi adequada, suficiente para clarificar dúvidas mas sem impedir a autonomia aos alunos</p>	<p>-alguns alunos estavam a olhar para o computador quando deviam estar a frase sobre leitura -alguns alunos não tiveram tempo de copiar toda a informação da ficha de leitura projectada -alguns alunos distraíam-se no MSN -alguns problemas de ligação de rede -alguns alunos não sabiam quando tinham terminado as tarefas - o facto de poderem aceder a outros sites fazia alguns alunos dispersarem a sua atenção -alguns alunos utilizaram o tradutor em vez do dicionário</p>
Trainee C		
<p>-um aluno leu a frase que estava no quadro e a turma comentou-a -os alunos focaram a sua atenção nas tarefas da aula anterior, completaram e corrigiram os exercícios, ouviram os comentários da professora e partilharam ideias e sugestões de resposta -ligaram-se à rede e executaram as tarefas propostas para esta aula</p>	<p>-os alunos estavam calmos, focalizados nas tarefas e mostravam interesse pelas actividades -partilharam informações, enriquecendo o seu trabalho individual e promovendo um ambiente de aprendizagem efectiva, sobretudo na primeira parte da aula -tanto as instruções escritas como orais foram simples e claras -os alunos pareciam muito motivados em executar as tarefas e estavam muito concentrados no seu trabalho - estavam todos em silêncio na segunda parte da aula -os alunos revelaram pouca dificuldade em executar as tarefas, apenas esporadicamente pediam ajuda à professora</p>	<p>-alguns alunos chegaram tarde e alguns faltaram -alguns alunos podiam ter estado mais activos na discussão em aula, alguns já estavam a ligar-se à Net antes do previsto, quando questões importantes estavam a ser discutidas -alguns alunos não perceberam a diferença entre uma <i>Web-serial</i> e um <i>Web-site</i>, e não foram esclarecidos -alguns problemas técnicos ocorreram, alguns computadores não estavam prontos para serem utilizados no início da aula e houve falhas de ligação durante a aula</p>
Teacher		

	<p>- 6 alunos faltaram à aula</p> <p>-exploraram com a professora a frase “What one brings to the text is often more important than what one finds in it” (Grellet)</p> <p>-os alunos completaram a ficha de leitura da aula anterior com uma cor diferente e verificaram outras possibilidades de resposta na transparência projectada</p> <p>-um aluno decidiu visitar o <i>Sherlock Holmes Museum</i> logo a seguir á leitura do Capítulo 3</p> <p>-1 aluno decidiu visitar o museu antes de terminar a primeira parte e 1 colega resmungou: “Ainda não é suposto estares aí!”</p> <p>- 1 aluno não conseguiu abrir o <i>website</i> do museu e um colega enviou-lhe o endereço através do MSN e desta forma funcionou</p> <p>-enviaram as tarefas da aula para uma aluna que estava doente em casa e que deste modo conseguiu acompanhar a aula</p> <p>-preencheram a ficha de auto-avaliação</p>	<p>-nenhum problema de ligação à rede, com a excepção de um aluno que no decorrer da aula veio a perder a ligação</p> <p>-todos os alunos trabalharam individualmente com um computador</p> <p>-possibilidade de enviarem e-mails uns aos outros para resolverem problemas técnicos de acesso ao site do museu (só assim 2 alunos conseguiram entrar no museu)</p>	<p>-se todos os alunos tivessem vindo à aula</p> <p>-é difícil controlar o envio de e-mails de uns para os outros, para além dos que eram permitidos porque resolviam problemas técnicos</p> <p>-às 11:00 todos ficaram sem rede durante alguns minutos</p> <p>-os alunos não se concentravam muito nas tarefas da ficha de leitura</p>
13/02	Trainee A		
	<p>-ao alunos analisaram dois mapas e tentaram encontrar diferenças entre eles</p> <p>-ligaram-se à rede e começaram a trabalhar na ficha de leitura desta aula</p> <p>-leram os Capítulos 7,8,9,10,e,11 e preencheram uma tabela com informação sobre o texto e sobre as personagens</p> <p>-os alunos reflectiram sobre o tempo/espaço e sobre as mudanças das personagens principais ao longo da história</p> <p>-preencheram a ficha de auto-avaliação</p>	<p>-os alunos trocaram ideias e informações sobre a história e sobre as tarefas</p> <p>-3 alunos tiveram que trabalhar em grupo, mas funcionou muito bem porque partilhavam conhecimentos</p> <p>-a ajuda da professora foi adequada, suficiente para clarificar dúvidas mas sem impedir a autonomia aos alunos</p> <p>-as actividades respeitaram os diferentes ritmos dos alunos, o que a todos favoreceu</p> <p>-a ficha de auto-avaliação pela foi uma boa ideia porque permitiu uma melhor consciencialização do processo de aprendizagem</p>	<p>-os alunos estavam agitados</p> <p>-alguns problemas de ligação à rede que não foram resolvidos pelo técnico da escola</p> <p>-os alunos que tinham faltado à aula anterior não continuaram a leitura em casa e estavam um pouco perdidos</p> <p>-os alunos revelaram pouca capacidade para resolver problemas e tomar decisões por si próprios</p> <p>-Alguns alunos estavam distraídos a usar o MSN o que interferia com o seu trabalho</p>
	Teacher		

	<p>-os alunos executaram o exercício 1 em colaboração com a professora</p> <p>-os alunos começaram a ler e conversavam de vez em quando</p> <p>-3 alunos tiveram que trabalhar em conjunto devido a dificuldades de ligação dos seus computadores; a aluna melhor explicava as partes mais complicadas da leitura aos dois alunos com mais dificuldades</p> <p>-1 aluno escreveu no tradutor a instrução da questão 2.1</p> <p>-os alunos leram todos os Capítulos destinados para esta aula, de forma seguida, antes de responderem às questões da ficha de leitura</p> <p>-a professora teve necessidade de circular pela sala de modo a evitar que alguns alunos fugissem para outros <i>sites</i>, interrompendo o processo de leitura</p> <p>-alguns alunos pediram à professora para lhes traduzir algumas partes de modo a ficarem com a ideia geral dos capítulos</p>	<p>-todos os alunos estão motivados para continuar a leitura e para trabalhar de forma autónoma, pedindo com insistência à professora a entrega da ficha de leitura desta aula</p> <p>-pela primeira vez, o aluno mais resistente não disse: “ler é uma seca”</p> <p>-com a excepção de um aluno, toda a turma leu até ao penúltimo capítulo</p> <p>-o projecto de leitura individual <i>online</i> permitiu que os alunos que tinham faltado à aula anterior pudessem ler a partir do ponto em que tinham parado sem interferir no desenrolar da aula para o resto da turma</p>	<p>-não foi possível ligar à rede todos os computadores</p> <p>-por vezes houve falhas de ligação</p> <p>-os 6 alunos que tinham faltado à aula anterior, como não leram em casa como lhes foi sugerido, sentiram-se perdidos e tiveram que recomeçar a ler desde o ponto em que tinham parado</p> <p>-apenas 2 destes alunos mostraram alguma resistência em começar a trabalhar</p>
15/02	Trainee A		
	<p>-a aula começou com a professora a questionar os alunos sobre a história, havendo necessidade de traduzir porque os alunos não estavam a conseguir responder</p> <p>-os alunos ligaram-se à rede e leram o último capítulo da história principal</p> <p>-os alunos executaram as tarefas da ficha de leitura</p> <p>-para TPC tinham de escrever um final diferente para a história para a história</p> <p>-preencheram a ficha de auto-avaliação</p>	<p>-os alunos mantinham-se relativamente interessados e curiosos</p> <p>-a ajuda da professora foi adequada</p> <p>-as tarefas da aula permitiram o trabalho individual respeitando os diferentes ritmos dos alunos</p> <p>-a ficha de auto-avaliação pela foi uma boa ideia porque permitiu uma melhor consciencialização do processo de aprendizagem</p>	<p>-no início da aula alguns alunos não estavam a prestar atenção à professora porque estavam já a tentar ligar os computadores</p> <p>-alguns alunos não tinham a ficha de leitura da aula anterior</p> <p>-alguns não tinham, adicionado o site aos Favoritos e por isso demoravam mais tempo a estabelecer a ligação</p> <p>-como a experiência já tinha perdido o carácter de novidade das primeiras aulas, alguns alunos mostravam-se inquietos, tentando usar o MSN, tentando ouvir música, distraíndo-se</p>
	Teacher		
	<p>-a maior parte dos alunos não foi capaz de responder em Inglês às questões que a professora colocou sobre a história</p> <p>-os alunos pediram à professora que traduzisse algumas das perguntas</p> <p>-com a ajuda da professora os alunos fizeram oralmente um resumo da <i>Main Story</i></p> <p>-alguns alunos voltaram a usar o tradutor do <i>Google</i></p> <p>-2 alunos estavam a ouvir música com auscultadores enquanto liam</p>	<p>-os alunos sentiam-se á vontade dentro do site “Crazy World” seleccionando diferentes partes de leitura e/ou ferramentas</p> <p>-1 aluno ensinou os outros a ligar o dispositivo que permitia ouvir em Inglês a informação sobre cada uma das personagens</p> <p>-2 dos alunos mais desmotivados entregaram a ficha de TPC</p>	<p>- a possibilidade de ouvirem música continuava a ser um pedido recorrente</p> <p>-1 aluno só agora reparou que cada capítulo tinha mais do que uma página</p>
01/03	Teacher		

<ul style="list-style-type: none"> -os alunos analisaram a transparência “secret love” -anteciparam o conteúdo da “agony aunt letter” -leram a carta -oralmente aconselharam a autora da carta -executaram as tarefas da ficha de leitura -enviaram <i>e-mails</i> ao Dr Constellata -pediram à professora para lhes corrigir o rascunho antes de procederem ao envio 	<ul style="list-style-type: none"> -todos os alunos tinham um computador a funcionar com ligação à rede -os alunos tiveram total liberdade na escrita do <i>e-mail</i> -os alunos revelaram bastante originalidade na redacção do e-mail ao Dr Constellata 	<ul style="list-style-type: none"> -dificuldade em manter sempre todos os alunos no <i>site</i> proposto
--	---	---

Adapted from Woodward, T. *Ways of Training*, 1992

