



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

Relatório de Estágio - Prática de Ensino Supervisionada em Inglês no Ensino Básico

A leitura independente suportada em L2

Ana Sofia Gonçalves Coelho

Orientadores

Professora Doutora Maria Margarida Afonso de Passos Morgado

Professora Doutora Maria Manuela Cravo Prata Abrantes

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e Espanhol no Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Margarida Afonso de Passos Morgado e coorientação da Professora Doutora Maria Manuela Cravo Prata Abrantes do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Junho de 2014

Composição do júri

Presidente do júri

Professora Doutora Maria da Natividade Carvalho Pires

Professora coordenadora da Escola Superior de Educação de Castelo Branco

Vogais

Professora Doutora Ana Alexandra Gonçalves de Veloso e Matos

Professora coordenadora da Universidade Nova de Lisboa

Professora Doutora Maria Margarida Afonso de Passos Morgado

Professora coordenadora da Escola Superior de Educação de Castelo Branco

Dedicatória

Aos meus alunos.

Aos professores que ao longo da vida me desafiaram a pensar criticamente.

"We shouldn't teach great books; we should teach a love of Reading"

B. F. Skinner

Agradecimentos

Aos meus pais por me darem livros antes de eu os saber pedir. O seu apoio e generosidade tornaram possível a concretização deste percurso. Ao meu irmão, a quem contei as primeiras histórias e que, apesar de estar longe, nunca é esquecido.

Ao Rui, por me convencer que os obstáculos são, na realidade, desafios. Por me fazer rir nos momentos críticos.

Um especial agradecimento às professoras cooperantes, Manuela Silva e Rosa Bernardino por terem retirado tempo do seu preenchido horário para me orientarem na prática pedagógica e pelo seu empenho no meu desenvolvimento profissional.

Às professoras bibliotecárias da Escola Básica Vasco da Gama e à diretora do agrupamento por tanto terem facilitado a execução deste projeto.

Obrigada também aos meus alunos pelo seu entusiasmo.

À minha orientadora, a professora doutora Margarida Morgado por partilhar o seu amor pelos livros e ter sido um modelo de entrega e dedicação profissional. Pela sabedoria em indicar caminhos e pela flexibilidade em deixar-me percorrê-los. Sabemos que tivemos um professor excepcional quando nos fica a vontade de aprender após a aula terminar.

À professora coorientadora e supervisora de estágio a professora Doutora Maria Manuela Abrantes pela ajuda, apoio e disponibilidade.

Obrigada a todos os professores deste mestrado que pela sua exigência profissional se empenharam em formar melhores profissionais, em especial ao professor Luís Vicente García, à professora Elena Gamazo Carretero e à professora doutora Cristina Pereira.

À minha colega Florência pela sua enorme generosidade, pelo apoio e amizade sincera. Merci.

A todos os que de alguma forma deram a este projeto algo de seu.

Resumo

A leitura, nomeadamente a leitura por prazer, pode ser uma força motriz para o desenvolvimento global do aluno. Hábitos de leitura duradouros potenciam o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional para além de permitirem a vivência de experiências que lhe estariam de outra forma vedadas.

Este relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, inserida no Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico, e relata o projeto de investigação-ação levado a cabo numa turma de 5º ano na disciplina de Inglês.

A investigação simultaneamente teórica e prática divide-se em três ciclos de investigação. Todos os ciclos têm em comum a exploração de estratégias, reflexão e ajustamento de acordo com as informações recolhidas.

A problemática desta investigação prende-se com a construção do nosso conhecimento de práticas pedagógicas eficazes para a promoção do gosto pela leitura independente em língua inglesa. Interessa-nos igualmente o seu papel para o desenvolvimento de competências literárias, de vocabulário e do conhecimento geral, com o objetivo de criar hábitos de leitura autónomos, alicerçados numa vontade genuína de ler.

Para o aluno do século XXI que habita em ambientes digitais, sobrecarregados de informação, uma estrutura de pensamento digital é uma competência literária essencial. O paradigma de instrução de literacia sofre uma mudança do tradicional sistema alfabético.

Urge encontrar respostas adequadas aos nossos alunos, perceber (e transmitir) qual o papel da leitura na sociedade atual, o que se traduzirá porventura em expandir o conceito tradicional de leitura para uma visão mais alargada da literacia com especial ênfase nas TIC e na imagem.

A comunidade educativa terá necessariamente de estar atenta a estas necessidades com a finalidade de formar leitores voluntários e competentes, mas também reflexivos e críticos, capazes de operar funcionalmente na sociedade atual e construir sentidos a partir de uma variedade de textos.

Acreditamos no papel do professor como facilitador do processo de apropriação da leitura em língua estrangeira. A criação de uma biblioteca de turma em língua inglesa permitiu aos alunos aceder a materiais impressos, digitais e em formato áudio e as estratégias implementadas pelo professor tinham como objetivo apoiar os alunos a fazerem pleno uso destes recursos.

Não se pretendeu elaborar um estudo profundo sobre a motivação dos alunos por se considerar que o reduzido tempo de contacto com a turma seria insuficiente para registar diferenças duradouras nos seus hábitos de leitura. Pretendeu-se, no entanto,

explorar estratégias, avaliar resultados e refletir sobre as práticas na esperança que os resultados obtidos sejam úteis na construção do nosso conhecimento sobre o ensino e fomento da leitura em língua inglesa.

Palavras chave

Leitura independente, L2, ensino do inglês, biblioteca de turma, estratégias de ensino-aprendizagem da leitura em língua estrangeira

Abstract

Reading, particularly reading for pleasure, is a means to the development of the student as a whole, well-rounded individual.

Long lasting reading habits may enhance the cognitive, affective and emotional growth of students and allow them to experience situations that would be otherwise out of their reach.

This study reports the data gathered during an action-research project developed within the context of the supervised teaching practice of a 5th year class in the subject of English as a Second Language and part of the master in Teaching English and Spanish in Basic Education.

This project is both theoretical and practical and is divided into three action-research cycles. Each cycle was developed through the implementation of reading strategies followed by reflexion and the reformulation of said strategies.

This investigation's aim rests upon the building of our knowledge of efficient pedagogical practices that promote independent reading. We are also interested in the role literacy plays in the enhancement of the learner's literacy skills and vocabulary as well as their comprehensive knowledge of the world.

To the 21st century student, that moves in digital environments and is overloaded with information, a digital structure of thinking is an essential literacy skill. The literacy instruction paradigm has undergone a shift from the traditional alphabetic system. Therefore, it urges to find suitable solutions for our students that are adapted to the role reading plays in today's society. We believe in the expansion of the traditional concept of reading into a broader vision of literacy that puts a distinct focus on media and visual literacy.

Students will need to be capable to think critically and operate functionally in a technological age while interacting with a variety of media sources. The educational community should be in touch with the learners' educational needs in order to teach voluntary and competent readers.

We perceive the teacher's role as one of facilitator in the process of acquiring reading skills and habits. The class' English library provided students with access to print, audio and digital reading materials, and the strategies employed by the teacher were meant to help the learners make full use of those resources.

It was not our goal to make a thorough study on students' motivation as the reduced amount of time spent with the class prevents us from acknowledging permanent changes in the students' reading habits.

We intended, however, to explore strategies, assess results and reflect upon our practice in order to successfully promote reading in English as a Second Language.

Keywords

Independent reading, ESL, ESL Class library, ESL reading strategies

Índice

Agradecimentos.....	VII
Resumo.....	IX
Abstract.....	XII
Índice de figuras.....	XIX
Lista de tabelas.....	XXI
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos.....	XXIII
Introdução e temática do estudo – Estudo investigativo “A leitura independente suportada em L2”.....	1
Estrutura do relatório.....	3
Primeira parte – Enquadramento do estudo.....	4
Capítulo 1 – Problemática e objetivos do estudo.....	4
1.1 As questões de investigação.....	4
1.2 Os objetivos do estudo.....	4
Capítulo 2 – Enquadramento legal – A leitura em L2 no 2º ciclo do Ensino Básico..	6
2.1.1 QECRL - Competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas.....	6
2.2 O Currículo Nacional do Ensino Básico.....	9
2.3 Orientações programáticas de Inglês para o 1º ciclo do Ensino Básico.....	10
2.4 O Programa e Organização Curricular de Inglês do 2º ciclo.....	11
2.4.1 O programa de Inglês de 2º ciclo e a pertinência da leitura independente suportada no 5º ano do Ensino Básico.....	12
Segunda parte – Enquadramento teórico e metodológico.....	14
Capítulo 3 – Fundamentação Teórica do Estudo.....	14
3.1 A abordagem comunicativa e a leitura.....	14
3.1.1 A leitura dentro de uma abordagem comunicativa.....	15
3.1.2 A leitura como meio para aquisição da língua.....	16
3.2 A leitura por prazer.....	17
3.3 Motivação para a leitura – O que é e como fomentá-la?.....	18
3.4 Literacias múltiplas – Livros digitais e áudio: Uma visão mais ampla da literacia.....	20
3.5 A leitura independente suportada.....	22
3.5.1 O que é exatamente leitura independente suportada?.....	22
Capítulo 4 -Enquadramento metodológico.....	25
4.1 A investigação-ação.....	25

4.1.2 Ciclos de investigação-ação	26
4.2 O estudo de caso.....	27
4.2.1 O estudo de caso como estratégia de pesquisa	27
4.3. – A amostra	28
4.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	29
4.4.1 Questionários	29
4.4.2 Entrevistas.....	30
4.4.3 Observação direta.....	32
4.4.4 Observação participante	33
4.4.5 Notas de campo	33
4.4.6 Documentos	34
4.4.7 A triangulação de dados	34
Terceira parte – Apresentação e análise de dados	36
Capítulo 5 – Contextualização.....	36
5.1 – Caracterização da unidade de amostragem – A turma do 5º D.....	36
5.2. Projeto-piloto “English library” – AEC de Inglês	37
Capítulo 6 – Descrição das atividades – Ciclos de investigação e reflexão.....	38
6.1 Ciclo 0 – Pontos de partida	38
6.1.1 O que ler?	39
6.1.2 Onde e como ler?.....	40
6.1.3 O papel da LE.....	42
6.2 Ciclo 1	43
6.2.1 Apresentação do projeto aos alunos	43
6.2.2 Leitura da história “No” de Marta Altés	43
6.2.3 Apresentação do blogue.....	47
6.2.4 Reflexão e definição de estratégias.....	48
6.3 Ciclo 2	50
6.3.1 Criação da biblioteca de turma.....	50
6.3.2 “Reading time” – Aula de leitura independente - SSR.....	51
6.3.3 Estratégias de motivação	52
6.3.4 Reflexão e definição de estratégias.....	53
6.4 Ciclo 3	54
6.4.1 Leitura da história “There was an old lady who swallowed a fly”	54

6.4.2.1 A história com a utilização das TIC.....	56
6.4.3 Entrevistas aos alunos.....	57
6.4.4 Estratégias de motivação	59
6.4.5 “Reading time” – Aula de leitura independente – SSR.....	64
Capítulo 7 - Reflexão e avaliação: Como promover a leitura independente em L2 no 5º ano?.....	65
Capítulo 8 – Considerações finais e recomendações.....	68
8.1 Limitações do presente trabalho	69
8.2 Recomendações - Como implementar uma biblioteca de turma em L2	71
Bibliografia	73
Lista de apêndices.....	75

Índice de figuras

Figura 1 - Tempo de leitura individual	32
Figura 2 – Capa e contracapa adaptada do livro “No!” de Marta Altés.....	42
Figura 3 – Contracapa original do livro “No!”	44
Figura 4 – Diapositivo ao qual foram adicionadas ajudas visuais.....	45
Figura 5 – Diapositivo usado para desenvolver vocabulário encontrado.....	45
Figura 6 – Escala para a apreciação dos livros.....	47
Figura 7 – Espaço reservado para a <i>English library</i>	49
Figura 8 – Enfoque no uso dos artigos indefinidos “a” e “an”	54
Figura 9 -Enfoque na utilização de artigos definidos ou indefinidos	54

Lista de tabelas

Tabela 1- O que é e o que não é a leitura independente	23
Tabela 2 – Ciclos de investigação-ação.....	26
Tabela 3 – Enfoque das questões usadas nas entrevistas.....	56
Tabela 4 – Histórico de visualizações dos comentários no blogue.....	60

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

ASE – Ação Social Escolar

EB – Ensino Básico

ESL – *English as a Second Language*

L2 – Segunda língua

LI – Língua Inglesa

PAA – Plano Anual de Atividades

PNL – Plano Nacional de Leitura

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

SSR – *Silent Sustained Reading*

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução e temática do estudo - Estudo investigativo “A leitura independente suportada em L2”

Este relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, inserida no Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico, e relata o projeto de investigação-ação levado a cabo numa turma de 5º ano na disciplina de Inglês.

A problemática desta investigação prende-se com a construção do nosso conhecimento de práticas pedagógicas eficazes para a promoção do gosto pela leitura em língua inglesa.

A escolha deste tema provém do nosso amor pelas histórias e da forte convicção de que hábitos de leitura duradouros são um dos maiores trunfos para um percurso académico de sucesso. É um dado defendido por muitos autores que quem mais lê, melhor lê e mais quer ler. Da mesma forma, os alunos que não gostam de ler, leem cada vez menos e conseqüentemente apresentam resultados piores em tarefas em que a leitura é utilizada como suporte de aprendizagem. Estas tarefas representam uma grande percentagem do trabalho escolar que é exigido aos nossos alunos.

Os hábitos de leitura são, no entanto, muito mais do que ferramentas para o sucesso escolar. A leitura, nomeadamente a leitura por prazer, pode ser um portal para um conhecimento sem fim e uma força motriz para o desenvolvimento global do aluno. A leitura potencia o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, e emocional e permite a vivência de experiências que lhe estariam de outra forma vedadas.

Mas, como ajudar os alunos que não tiveram, por variados motivos, experiências anteriores de leitura e audição de histórias? Que não desenvolveram hábitos de leitura na sua infância? E ainda, se não os têm em língua materna, como fomentá-los em língua estrangeira? São questões de resposta difícil e se, por um lado, procuramos obter pistas que nos permitam perceber como incentivar hábitos de leitura, por outro estamos cientes da especificidade de cada caso. Torna-se essencial que as estratégias de leitura sejam adaptadas ao grupo de alunos e não o contrário.

É objetivo expresso do programa de Inglês do 2º ciclo “criar o gosto pela leitura extensiva em Língua inglesa” (MEC, 1996, p. 11). Paralelamente a uma planificação orientada para a inserção da literatura (adaptada ou não), parece-nos essencial que os alunos tenham simultaneamente oportunidade, apoio e tempo para ler em Inglês.

Debruçámo-nos assim sobre o modelo de leitura independente suportada (*independent reading with support*, em inglês), no 2º ciclo do Ensino Básico. O modelo de leitura independente nas escolas não é novo, principalmente em língua materna. Contudo, equacionando de forma pragmática o tempo que realmente temos disponível para dedicar à leitura dentro da planificação anual da disciplina de Inglês, parece-nos imprescindível garantir que este tempo seja o mais produtivo possível.

Tendo em conta o nível de proficiência linguística dos alunos, o pouco tempo disponível, a possível relutância associada à leitura e a variedade imensa de atividades lúdicas que competem com o ato de ler por prazer, a introdução de momentos de leitura independente em contexto de aula apresenta-se como um desafio. Tal como é um desafio acompanhar e monitorizar de um ponto de vista investigativo esse processo de motivação para a leitura.

Não pretendemos elaborar um estudo profundo sobre a motivação dos alunos por considerarmos que o reduzido tempo de contacto com a turma é insuficiente para registar diferenças duradouras na motivação. Pretendemos, no entanto, explorar estratégias de promoção da leitura independente, avaliar resultados e refletir sobre as nossas práticas de suporte da leitura independente.

Acreditamos no papel do professor como ator facilitador do processo de apropriação da leitura em língua estrangeira. A criação de uma biblioteca de turma em língua inglesa permite aos alunos o acesso a materiais impressos, digitais e em formato de áudio. As estratégias implantadas pelo professor para dar suporte e fomentar a leitura têm como objetivo apoiar os alunos a fazerem pleno uso destes recursos.

O presente projeto de investigação-ação está dividido em três ciclos de investigação. Todos os ciclos têm em comum a exploração de estratégias de promoção de suportes para a leitura independente, reflexão e ajustamento de acordo com as informações recolhidas. Foram utilizadas diversas técnicas de recolha de dados, com especial ênfase para as entrevistas e a observação participante.

Na tentativa de estabelecer uma ação concertada na persecução de objetivos em comum – o fomento da leitura – foi estabelecida uma parceria com a biblioteca da escola em que se realizou este estudo de caso. A biblioteca foi palco de algumas atividades, o seu espaço e equipamento foi cedido pelas professoras bibliotecárias, tal como a sua assistência na requisição dos livros expostos.

Apesar de haver numerosos estudos sobre a leitura extensiva em língua materna e língua estrangeira, o mesmo não é verdade no que concerne a leitura independente em Inglês por alunos portugueses.

Esperamos que estas estratégias sejam úteis na construção do nosso conhecimento sobre o ensino e fomento da leitura em língua inglesa. Esperamos ainda avançar ideias que sirvam de alguma forma a outros agentes educativos que pretendam explorar os benefícios da leitura por prazer em língua estrangeira.

Estrutura do relatório

O presente relatório divide-se em três partes e subdivide-se em oito capítulos.

A primeira parte subdivide-se em dois capítulos que enquadram genericamente o trabalho de projeto que é descrito no presente relatório.

O **primeiro capítulo** trata da problemática deste trabalho, os seus objetivos e as questões de investigação que nortearam o presente estudo. O **segundo capítulo** aborda o enquadramento legal da leitura em língua estrangeira tendo como referência o QECRL e o Currículo Nacional do Ensino Básico. Partindo das orientações programáticas para o 1º ciclo, como o despontar da sensibilidade para a leitura, abordamos em seguida o programa de Inglês de 2º ciclo e os objetivos operacionais recomendados para este ciclo.

A segunda parte do presente relatório respeita ao enquadramento teórico e metodológico do estudo realizado.

No **terceiro capítulo** aborda-se os pressupostos teóricos que são o fundamento das teorias preliminares deste estudo.

No **quarto capítulo** descreve-se a metodologia utilizada no projeto de investigação. No **quinto capítulo** caracteriza-se o contexto da escola e da turma que compõe a amostra do estudo.

A terceira e última parte do presente relatório ocupa-se da apresentação e análise de dados. No **sexto capítulo** são descritas as atividades levadas a cabo no decorrer dos três ciclos de investigação bem como as reflexões subsequentes. O **sétimo capítulo** discute os resultados obtidos e a sua relação com as questões de investigação do presente estudo.

O relatório conclui com um capítulo dedicado às considerações finais, recomendações e a reflexão sobre os limites deste estudo.

Nas páginas finais deste relatório encontram-se as referências, bem como os anexos: grelhas de entrevistas, transcrições, materiais pedagógicos e outros anexos que permitem uma melhor compreensão do estudo realizado.

Primeira parte - Enquadramento do estudo

Capítulo 1 - Problemática e objetivos do estudo

A leitura de literatura feita por prazer facilita a aquisição de competências que vão para além da leitura e escrita. Convém recordar, no entanto, que a leitura é uma aptidão, uma competência a adquirir, não um talento natural.

É papel da escola, nomeadamente da escola básica, tentar encontrar formas de em conjunto com outros agentes educativos promover a leitura. Apesar dos inúmeros benefícios da leitura, como professora, deparámo-nos frequentemente com a resistência de alguns alunos em ler e, por outro lado, com alguma inércia da parte das escolas em tornar a promoção de hábitos de leitura num esforço partilhado.

1.1 As questões de investigação

A formulação de questões de investigação foi essencial para delimitar a área de estudo e escolher a estratégia metodológica do presente trabalho. Segundo Yin (2001, p. 26)-, apesar de a essência das questões poder variar, a forma da questão fornece uma “chave importante para se estabelecer a estratégia de pesquisa (...)”. O mesmo autor refere que questões do tipo “como” e “porquê” serão provavelmente adequadas a estudos de caso.

A nossa questão central é “Como promover a leitura independente em L2 no 5º ano”, que se desdobra em duas questões de investigação:

- Que opiniões têm os alunos sobre a leitura em língua Inglesa?
- Que estratégias implementadas pelo professor melhor contribuem para a motivação para a leitura em Inglês?

1.2 Os objetivos do estudo

A definição de objetivos ajudou-nos a definir linhas de orientação para todo o projeto de investigação.

A promoção da leitura independente em língua estrangeira é o nosso objetivo central.

Desta forma tentaremos compreender a relação do aluno com a leitura em LI fora do contexto de sala de aula e compreender a opinião dos alunos relativamente aos materiais disponíveis na biblioteca de turma. Pretendemos igualmente identificar que

estratégias de pré- e pós- leitura contribuem para uma crescente motivação para a leitura nesta turma de 5º ano.

Uma vez que um dos objetivos preconizados no projeto educativo do agrupamento de escolas de Sines é a apropriação de métodos para uma aprendizagem autónoma, pareceu-nos que seria benéfica a articulação com os recursos já existentes na escola, de forma a atingirmos objetivos comuns.

Foi assim estabelecida uma parceria com a biblioteca da escola que partilha o interesse no fomento da leitura e na divulgação de materiais impressos e digitais.

Capítulo 2 - Enquadramento legal - A leitura em L2 no 2º ciclo do Ensino Básico

A importância do fomento da leitura é mencionada abundantemente nos documentos legais que enquadram o ensino das línguas estrangeiras em Portugal e em particular o Ensino do Inglês no 2º ciclo.

Neles é possível analisar pressupostos teóricos, definir competências a trabalhar e encontrar exemplos de boas práticas.

2.1 - O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

O Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECRL) é um documento elaborado pelo Conselho da Europa, que define linhas de orientação e abordagens metodológicas para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

O QECRL define seis níveis comuns de referência, para três grandes tipos de utilizador: o utilizador elementar, o utilizador independente e o utilizador proficiente.

Está dividido em seis níveis de referência, de A1 a C2. Estes níveis estão definidos para as várias competências em que se desdobra a competência comunicativa:

- Compreender: Compreensão oral e leitura;
- Falar: Interação e Produção oral e Escrever.

O 5º ano de escolaridade corresponde ao nível A1, no qual o aluno:

“Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help”.

(Council of Europe, 2001, p. 24)

2.1.1 QECRL - Competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas

Neste documento, a competência linguística comunicativa é dividida em três grandes componentes: As competências linguísticas (que se referem ao conhecimento e processos de apropriação do conhecimento sintático, lexical, fonológico...), as competências sociolinguísticas e as competências pragmáticas, sendo que as últimas duas nos interessam particularmente no presente trabalho.

As competências sociolinguísticas referem-se ao contexto social e cultural da utilização da língua. Segundo o documento referido acima, estas competências são adquiridas: “through its sensitivity to social conventions (rules of politeness, norms governing relations between generations, sexes, classes and social groups, linguistic codification (...))”.

(Council of Europe, 2001, p. 13)

As competências pragmáticas estão relacionadas com a utilização funcional da língua, com a coerência e coesão, a identificação de tipos e funções de textos, de ironia e paródia.

A leitura de livros facilita, por um lado, a aquisição destas competências e, por outro, faz uso das competências sociolinguísticas e pragmáticas da língua materna para descodificar a mensagem lida.

Parece-nos que, apesar dos objetivos programáticos estarem em consonância com uma metodologia de ensino eminentemente comunicativa e funcional, é difícil mudar práticas e mentalidades. Mesmo quando o professor se revê totalmente numa abordagem à língua estrangeira dentro de um paradigma de ensino comunicativo, este depara-se frequentemente com turmas demasiado grandes e programas extensos o que deixa pouco tempo para uma experimentação diária da língua por parte dos alunos.

Assim, e apesar das intenções dos agentes educativos, alguns alunos entendem a aprendizagem da língua como a aquisição de conhecimento fundamentalmente teórico, e memorizam a informação sem realmente entender como e quando utilizá-la além do contexto de sala de aula. Estes alunos entendem a língua estrangeira como um conjunto de regras gramaticais e léxico que tem como objetivo final o teste.

O QECRL, a respeito do uso de literatura em contexto de sala de aula, refere a importância da literatura nos seguintes termos: “Literary studies serve many more educational purposes – intellectual, moral and emotional, linguistic and cultural – than the purely aesthetic. It is much to be hoped that teachers of literature at all levels may find many sections of the Framework relevant to their concerns (...)”.

(Council of Europe, 2001, p. 56)

Apesar de os alunos do 2º ciclo se situarem num nível elementar de conhecimento da língua, é realçada no texto acima a possibilidade de encontrar secções do QECRL que forneçam pistas relevantes de como trabalhar a literatura estrangeira em todos os níveis de competência.

Relativamente à competência de compreensão da leitura, no nível A1, pretende-se que o aluno seja capaz de ler pequenos textos: “Can understand very short, simple texts a single phrase at a time, picking up familiar names, words and basic phrases and rereading as required.” (Council of Europe, 2001, p. 69)

Através da leitura em Inglês, o aluno testemunha uma utilização prática da língua que vai para além dos textos adaptados do manual e que facilita a aquisição de competências, não só linguísticas, mas também sociolinguísticas e pragmáticas.

A criação de hábitos de leitura em Língua Inglesa será presumivelmente útil na construção de um conceito de língua estrangeira como veículo de comunicação de ideias, conceitos e emoções, inseridos num determinado contexto relevante para o leitor.

2.2 O Currículo Nacional do Ensino Básico

A criação de hábitos de leitura e as competências associadas ao processo de apropriação autónoma de saberes está, no nosso entender, em consonância com os valores e princípios educativos expostos no Currículo Nacional do Ensino Básico, elaborado pelo Departamento de Educação Básica.

O supramencionado documento refere que, à saída da Educação Básica, o aluno deverá ter adquirido determinadas competências gerais, entre as quais salientamos:

“Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;

Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa.”

(MEC, 2001, p. 15)

A compreensão de textos em forma de livros físicos, áudio ou livros digitais potencia um maior conhecimento do mundo que nos rodeia e fornece informação dentro das mais variadas áreas do saber.

As competências gerais do Currículo Nacional do Ensino Básico traduzem-se em várias operações transversais, nomeadamente “compreender textos orais e escritos em línguas estrangeiras para diversificação das fontes dos saberes culturais, científicos e tecnológicos” (MEC, 2001, p. 24).

Nas competências específicas em línguas estrangeiras do 2º e 3º ciclo do referido documento, a competência de comunicação “**compreensão**” faz-se pelo processo de “LER, textos escritos de natureza diversificada, adequados ao desenvolvimento intelectual, sócio-afetivo e linguístico do aluno” (MEC, 2001, p. 48).

Nos perfis de saída desejáveis para o 2º ciclo, o aluno “Compreende textos curtos e simples sobre assuntos do quotidiano” e “É capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso comum” correspondente ao nível A2 da compreensão Geral da escrita do QECRL.

Este documento orientador, referindo-se à construção de percursos de aprendizagem, adverte: “No 2º ciclo e muito particularmente no 5º ano, é indispensável manter projetos significativos e formas de trabalho que mobilizem de modo produtivo a energia e o interesse dos aprendentes” (MEC, 2001, p. 41).

A respeito da motivação dos aprendentes e do que constitui um potencial interesse para os mesmos, Guthrie (Guthrie, 2004) avança que o aluno pode estar motivado para falar ou ouvir, mas não para ler. A motivação intrínseca para a leitura é relevante no sentido em que o aluno pode ler devido a motivos extrínsecos como: o desejo de obter uma boa avaliação na disciplina; ou uma competição de turma; mas estes motivos são, segundo o autor, insuficientes para a criação de uma motivação

permanente para a leitura. Apenas se os alunos se sentirem genuinamente interessados pelo que leem e sentirem que o texto lhes é relevante de alguma forma podemos esperar hábitos de leitura duradouros.

2.3 Orientações programáticas de Inglês para o 1º ciclo do Ensino Básico

O “Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico” assume-se como um instrumento de “suporte da prática docente” (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005, p.10) no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular.

As orientações fornecidas neste documento promovem não somente a apropriação progressiva de competências em Inglês, mas o desenvolvimento das competências gerais e transversais do Ensino Básico, tentando integrar o Inglês nos “processos de aprendizagem utilizados pelos alunos” (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005, p. 10).

As finalidades desta disciplina, tal como são expostas nas orientações programáticas, parecem-nos estar totalmente de acordo com a utilização de histórias como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento global do aluno, nomeadamente no que se refere aos seguintes objetivos:

- “Promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
- Fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia;
- Contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socio afetivas, culturais e psicomotoras da criança”.

(Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005, p. 11)

De facto, as orientações programáticas referenciam o contar histórias como uma atividade extremamente benéfica. Neste documento estão incluídas sugestões de livros a ler para cada um dos temas abordados nas aulas e são apresentadas algumas razões para a utilização de histórias em aula, entre as quais destacamos:

- “As histórias oferecem um contexto significativo e natural para a exposição à língua que as crianças estão a aprender;
- As crianças são motivadas para ouvir, ouvir com um fim e descobrir significados. Desta forma, são motivadas a ouvir mais e a perceber mais”.

(Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005, p. 43)

Se é verdade que a leitura potencia a aquisição de competências linguísticas, convém lembrar que este não é o seu principal objetivo. As histórias “não devem ser utilizadas para ensinar vocabulário e gramática” (Dias & Toste, 2006, p. 12) mas sim, serem apreciadas pelos alunos e professor, é leitura feita por prazer. Há também dependência do aluno em relação ao professor “contador de histórias”, pois de facto “não pode haver lugar a situações de leitura pelo aluno uma vez que este não tem capacidade para tal” (Dias & Toste, 2006, p. 12).

A prática da leitura regular de histórias em Inglês no 1º ciclo é o início de uma sensibilização para a leitura em língua estrangeira que, esperamos, culmine em anos subsequentes, na apropriação de hábitos de leitura de forma tanto autónoma como voluntária.

A turma de 5º ano protagonista do presente estudo de caso foi uma das turmas que, no ano anterior, participou num projeto-piloto em que foi criada uma biblioteca de turma em Inglês no âmbito das AEC desta disciplina. Este projeto tinha como objetivo principal a sensibilização dos alunos para a leitura de histórias em Inglês.

2.4 O Programa e Organização Curricular de Inglês do 2º ciclo

O programa curricular de Inglês do 2º ciclo foi elaborado de acordo com os seguintes pressupostos:

1. “Uma língua é um espaço potencial do eu que serve as relações interpessoais e as realizações de interação social. (...);
2. A aprendizagem de uma língua estrangeira situa-se numa dinâmica de construção do eu que implica o desenvolvimento de todas as valências da personalidade do aprendente: pensar, agir, sentir e criar (...).”

(MEC, 1996, p. 5).

Assim, a aprendizagem da língua deverá ser entendida, não como a acumulação de conhecimento meramente cognitivo, mas como veículo de desenvolvimento holístico do aluno nos domínios intra- e interpessoais.

A aprendizagem da língua de forma global encontra um ambiente especialmente apropriado para o seu florescimento dentro de um “paradigma comunicativo” (MEC, 1996, p. 5) e de construção de saberes, respeitando o contexto particular do aluno.

De acordo com este documento, um dos objetivos específicos da disciplina de Inglês é “criar o gosto pela leitura extensiva em língua inglesa”. O referido programa

menciona também como objetivo para este ciclo “Identificar e selecionar estratégias adequadas à organização do seu processo de aprendizagem”.

2.4.1 O programa de Inglês de 2º ciclo e a pertinência da leitura independente suportada no 5º ano do Ensino Básico

No Programa de Inglês vários objetivos operacionais são mencionados no âmbito do objetivo geral “Criar o gosto pela leitura extensiva em língua inglesa”, no entanto apenas para o 6º ano de escolaridade. Nesse nível a leitura extensiva é encorajada através de “graded readers”, livros adaptados de obras literárias ou textos originais escritos propositadamente com uma linguagem simples de forma a permitir a sua leitura a alunos que aprendem inglês como segunda língua. Muitos manuais oferecem aos alunos estes livros comumente abordando temas e vocabulário explorados no manual de forma a serem explorados em aula.

No 5º ano a leitura independente suportada torna-se pertinente ao proporcionar uma ponte entre as histórias contadas pelo professor no 1º ciclo, e a leitura extensiva em sala de aula no 6º ano.

O 5º ano do Ensino Básico corresponde ao primeiro ano de Inglês com carácter obrigatório e, mesmo admitindo que a grande maioria dos alunos terá feito aprendizagens anteriores no âmbito da Atividade de Enriquecimento Curricular de Inglês no 1º ciclo, o nível linguístico é, não obstante, bastante limitado.

Nesse sentido, a disponibilização de livros terá que ser cuidadosamente pensada, e os materiais devem atuar como facilitadores da decifração da mensagem.

A utilização de *picturebooks* ou álbuns ilustrados, ao combinar a narrativa visual com a textual, acarreta um enorme potencial a ser explorado pelos alunos, pelo apelo ao desenvolvimento da imaginação do leitor, e também pela potencial ajuda na construção de sentidos. Espera-se que desta forma se inicie um processo de criação de hábitos de leitura independente em língua estrangeira, a ser cimentado em anos escolares vindouros.

Nos processos de operacionalização da competência de leitura, o programa da disciplina indica que no 5º ano de escolaridade o aluno deverá “Desenvolver processos de antecipação à leitura”. Uma vez que o vocabulário e conhecimento da língua é ainda muito limitado, este processo possibilita a compreensão do texto (ou partes dele) ao convidar o aluno a especular sobre “sentidos do texto” tendo por base “gravuras”, “títulos”, “palavras-chave”, “conjugação de gravuras com partes do texto”, “audição /visualização de *prompts*” entre outros elementos (MEC, 1996, p. 27). Ora, muitos destes elementos são parte orgânica do *picturebook*. A sua componente visual pode apoiar a compreensão do escrito, o texto é conciso e apoiado em imagens (por vezes em contraponto, outras vezes em comentário) e existem inúmeras versões eletrónicas deste género que podem ser chamadas a apoiar as leituras dos alunos.

O processo de leitura, mesmo na leitura independente, pressupõe o desenvolvimento do olhar crítico do aluno e este deverá igualmente desenvolver processos de avaliação do texto e da leitura, exprimindo e justificando “opiniões sobre o assunto do texto” (MEC, 1996, p. 28).

Segundo o programa de Inglês do 2º ciclo, o texto deverá servir de base para “dramatizações, simulações, representações gráficas” (MEC,1996,p. 29), que ajudarão a exprimir ideias e críticas.

Segunda parte - Enquadramento teórico e metodológico

Capítulo 3 - Fundamentação Teórica do Estudo

3.1 A abordagem comunicativa e a leitura

A abordagem comunicativa pode ser definida como uma orientação metodológica aplicada ao ensino de línguas estrangeiras e que tem a sua origem num movimento renovador durante a década de mil novecentos e setenta. Os pressupostos por detrás de métodos mais estruturalistas, como o áudio-lingual, começam nesta altura a ser alvos de críticas, se bem que apenas a meados dos anos 80 os princípios desta abordagem são postos em prática em grande escala (Gargallo, 1999).

Uma sociedade com menos barreiras físicas e um mercado de trabalho cada vez mais global exigia a aprendizagem de línguas estrangeiras num curto espaço de tempo e tendo em conta que o objetivo final era iminentemente utilitário, pretendia-se comunicar noutra língua.

A abordagem comunicativa põe em relevo o carácter funcional da língua como instrumento de comunicação de maneira que as funções linguísticas se tornam a espinha dorsal da aprendizagem.

Em reação à distinção de Chomsky entre competência – conhecimento de regras gramaticais necessárias à descodificação e produção linguísticas – e performance – uso efetivo num determinado contexto, Hymes (1971) desenvolve a noção de *competência comunicativa*. Este conceito foca a aprendizagem da língua na análise da capacidade que um falante nativo possui ao usar a linguagem como veículo de comunicação em situações reais. Os falantes de determinada língua comunicam de forma correta e apropriada no contexto sociocultural em que se inserem. Esta capacidade envolve um conhecimento partilhado não só do código linguístico mas das regras e normas socioculturais que guiam a interpretação do discurso numa determinada comunidade.

O procedimento operativo subsequente é a criação de atividades comunicativas como instrumentos para uma aprendizagem mais rápida e eficaz.

Surge a questão do que pode ser considerado uma atividade comunicativa; e será que o significado é o mesmo para todos os professores? Na nossa busca por definir princípios orientadores encontramos uma definição que nos parece apropriada. Segundo Gargallo (1999, p. 69), podemos considerar como comunicativa “una actividad en la que el objetivo prioritario es la interacción comunicativa y, por lo tanto, aparecen implicadas dos o más destrezas lingüísticas; una actividad centrada en el contenido y en la que la forma constituye un aspecto secundario (...)”. A autora

refere ainda que uma atividade comunicativa deve reproduzir tanto quanto possível uma situação real de comunicação.

3.1.1 A leitura dentro de uma abordagem comunicativa

Em consonância com a abordagem comunicativa, nomeadamente a abordagem comunicativa moderada, na qual nos revemos, está a ideia de que a apropriação de uma língua estrangeira acontece mais rapidamente através da aquisição linguística decorrente da exposição à língua. Esta exposição deverá ser feita num contexto o mais natural e relevante possível, ao mesmo tempo que o aluno realiza uma aprendizagem formal dentro dum paradigma comunicativo.

Para clarificar este argumento torna-se indispensável aprofundar as definições de aprendizagem e aquisição de uma língua.

A *aprendizagem linguística* pode ser descrita como o conhecimento adquirido de forma consciente através de uma aprendizagem formal da língua. Resultante de um esforço intelectual, o aluno aprende como funciona a língua através de gramática e estruturas linguísticas ensinadas de forma direta, utilizando frequentemente a linguagem escrita.

Pelo contrário, a *aquisição da linguagem* é a assimilação natural da língua de forma similar ao processo efetuado pelas crianças aquando da aquisição da sua língua materna. Este processo é feito de forma subconsciente sem o aprendente se dar conta das regras gramaticais que está a usar, num contexto natural, em situações de comunicação real. A ênfase está no conteúdo da mensagem, no *input* recebido e não na forma. A forma é interiorizada através de intenso contacto com estruturas semelhantes em situações parecidas (Krashen & Terrell, 1983).

Debruçamo-nos sobre o desafio de, dentro de um paradigma comunicativo, fomentar tanto a aprendizagem como a aquisição da língua inglesa. Este paradigma permite a utilização da leitura não como um mero suporte de aprendizagem usando a tradução literária, como acontecia no método de gramática-tradução, mas como um meio de interação entre o aluno e o texto, que lhe permite construir significados.

Krashen (1982) defende que os melhores métodos para aquisição da linguagem são os que fornecem “‘comprehensible input’ in low anxiety situations, containing messages that students really want to hear (...)” (Krashen, 1982, p. 7).

O autor refere ainda que estes métodos não forçam a produção precoce noutra língua, permitindo assim que os alunos produzam quando se sentem prontos para isso, – baixando assim o seu filtro afetivo.

Krashen apresenta a hipótese do filtro afetivo como um fator de sucesso na aquisição de uma língua. Esta hipótese reporta que muitos dos alunos com alto nível

de sucesso têm em comum certas características: estão motivados, têm uma grande autoconfiança e apresentam baixos níveis de ansiedade (Krashen , 1982).

O autor afirma ainda que os alunos que não possuem as características mencionadas acima, terão tendência, não só para procurarem menos *input*, como para ter o filtro afetivo mais alto, o que significa que mesmo quando entendem a mensagem, este *input* não chegará à parte do cérebro responsável pela aquisição da língua.

Pelo contrário, alunos motivados e com um filtro afetivo baixo não só procuram ativamente *input* com mais frequência, como essa informação ficará registada de forma mais profunda.

3.1.2 A leitura como meio para aquisição da língua

Não sendo o nosso objetivo central a monitorização do progresso linguístico dos alunos, este progresso é com certeza uma consequência extremamente desejável.

Quer para que a aquisição tome lugar, quer para que haja um aumento na motivação para a leitura parece-nos importante que os alunos tenham à sua disposição materiais que estejam num nível adequado à sua proficiência linguística, sendo que esta condição é essencial para o fomento do gosto pela leitura. O aluno só se sentirá motivado para ler se compreender o que lê, o que não é tarefa fácil, tendo em conta que os alunos que compõem a amostragem deste estudo estão num nível de iniciação do Inglês.

Krashen (1982) enumera algumas condicionantes para uma aquisição efetiva da língua. Os textos devem ser:

1. Compreensíveis – A seleção é feita pelo aluno, sendo que este rejeita passagens e textos que sejam demasiado difíceis.
2. Interessantes/relevantes – O aluno tem a opção de ler apenas o que apela aos seus interesses pessoais.
3. Sem uma gramática sequencial – O texto é apresentado ao aluno sem uma lógica sequencial de dificuldade. (Os livros adaptados (*graded readers*) e outros materiais pedagógicos são exemplos de textos com uma gramática sequencial).
4. Em grande quantidade – Está disponível um grande número de materiais, usualmente (mas não sempre) de vários géneros literários, níveis de dificuldade e de autores. No entanto, há que lidar com problemas práticos como a disponibilidade de materiais, o seu custo e o tempo disponível para a leitura.

(Krashen S. , 1982, pp. 164-66)

O autor afirma ainda que adquirimos linguagem ao sermos expostos a ela e ao compreendê-la. Esta hipótese alarga-se à aquisição de uma língua estrangeira: “The comprehension hypothesis finds support in several areas in second language acquisitions, including beginning language teaching (...) (Krashen , 2004, p. 2).

Assim sendo, mesmo em níveis iniciais os alunos apresentam maiores progressos em aulas que lhes fornecem uma maior quantidade de *comprehensible input*. Parece-nos que a leitura independente se revela uma forma plausível de aumentar a exposição dos alunos à língua inglesa.

Krashen (1982) sugere que a aquisição linguística acontece quando estamos em contacto com linguagem que está “a little beyond where we are now” (1982, p. 21). Respondendo à questão de como é possível entendermos linguagem que contem estruturas que ainda não foram aprendidas, o autor refere que a resposta é que usamos mais do que a nossa competência linguística para nos ajudar a compreender. Usamos também o contexto, o nosso conhecimento do mundo, a informação extralinguística para ajudar-nos a entender a mensagem.

Ao ler por prazer, o aluno não estará focado na forma da língua, mas sim no conteúdo da mensagem e as estratégias de apoio à leitura têm como objetivo servir como suporte para que o aluno ganhe a autoconfiança necessária para uma leitura progressivamente mais autónoma.

3.2 A leitura por prazer

A leitura divide-se frequentemente em duas grandes categorias: A leitura intensiva e a extensiva.

No contexto escolar a leitura intensiva é realizada geralmente em sala de aula e inclui a análise de textos escritos, a resposta a perguntas de compreensão ou leitura como preparação para trabalhos escritos ou discussões na aula. Esta é uma leitura mais lenta em que a atenção está centrada na forma linguística e se procura informação específica. O texto não é geralmente escolhido pelo leitor.

A leitura extensiva, que se pode caracterizar por um tipo de leitura frequente e alargada a vários géneros, procura o entendimento global do texto em detrimento da forma. É escolhida pelo leitor ou, pelo menos, tem geralmente em consideração os interesses literários do aluno.

Vários autores apresentam diversas definições para a leitura por prazer, no entanto alguns pontos parecem ser comuns à maioria das definições que encontrámos: a leitura voluntária ou por prazer é a leitura extensiva de qualquer texto (em forma de livro, revista, livro digital, livro de banda desenhada, áudio livro, etc.) escolhido pelos alunos, e que não está sujeita a qualquer trabalho formal com o intuito de aferir a compreensão do texto ou o desenvolvimento linguístico do leitor.

Na leitura por prazer, os leitores escolhem um livro que genuinamente os interessa e têm a opção de “saltar” partes do livro que lhes pareçam menos interessantes ou demasiado difíceis, podem abandonar o livro a qualquer momento ou ler apenas o final de uma história.

Segundo o mesmo autor, a leitura por prazer desde que seja compreensível para o leitor, tem a vantagem de ser uma atividade na qual o filtro afetivo deste está naturalmente baixo. Não existe frustração causada por mensagens que o aluno não entende, não há a exigência precoce de produzir linguagem ou de possuir um conhecimento correto da gramática.

3.3 Motivação para a leitura - O que é e como fomentá-la?

Um leitor ávido é comumente um leitor competente e altamente motivado. Interessa-nos perceber como ajudar os nossos alunos a atingir esse estado. Para isso é essencial decifrar o que nos torna leitores frequentes de forma voluntária, por outras palavras, como adquirimos o gosto pela leitura?

A leitura por prazer conduz ao aumento de competências, não só na leitura como na escrita, e ao aumento de aquisição de vocabulário. Hábitos de leitura duradouros conduzem igualmente a um desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno resultantes, por um lado, da exposição a fontes de conhecimento diversificadas e, por outro, ao hábito de reflexão inerente à construção de significados decorrentes do processo de ler. Ler exige do aluno um esforço de descodificação e uma interação pessoal com o texto.

A motivação e a competência estão intimamente ligadas e é um dado defendido por muitos autores que quem mais lê, melhor lê e mais quer ler. Da mesma forma, os alunos que não gostam de ler, leem cada vez menos e conseqüentemente apresentam resultados piores em tarefas em que a leitura é utilizada como suporte.

Por que razão estão a competência e a motivação para a leitura tão interligadas? Guthrie (2004) sugere que a motivação e a competência são recíprocas, ou seja, estes dois fatores desenvolvem-se de forma espiralada: uma criança que se torna competente a descodificar a mensagem consegue ler mais livros. Ao ler mais, a fluência e conhecimento do aluno expande-se, tornando mais fácil reconhecer e compreender cada vez mais palavras e ler textos mais difíceis. O aluno cria uma imagem de si mesmo como leitor competente, que lê e pensa sobre o que leu. A leitura torna-se parte da imagem que tem de si mesmo, parte do seu “eu”.

Infelizmente, a natureza espiralada da competência e motivação desenvolve-se também na direção contrária: alunos que leem com dificuldade evitam ler, em especial textos difíceis. Desta forma estão menos expostos à leitura e têm menos oportunidades de melhorar a sua competência. Ler torna-se um interesse periférico

destes alunos, que se veem como não leitores, podendo criar eventualmente rejeição espontânea e aversão à leitura.

Estudos feitos a crianças norte-americanas do 4º ano de escolaridade (Guthrie, 2004) mostraram que a correlação entre a competência e a motivação era mais forte do que qualquer característica demográfica como o estatuto socioeconómico e percurso da família, a etnia ou o género da criança.

Uma vez que a competência e a motivação estão intrinsecamente ligadas, a escola deve incentivar os dois de forma integrada e perceber a leitura regular como meio de superar dificuldades decorrentes de um ambiente familiar pouco propenso ao incentivo da leitura, quebrando assim o ciclo de menos oportunidades – piores resultados.

No Currículo Nacional do Ensino Básico está patente a importância de apresentar aos alunos projetos motivadores e relevantes, demonstrando a preocupação com a motivação como fator essencial para uma aprendizagem significativa.

A motivação para a leitura está substancialmente relacionada com resultados cognitivos como a proficiência na leitura. Guthrie (2006) refere que várias investigações na área atestam que a motivação intrínseca está mais associada com a compreensão leitora do que a extrínseca, no que concerne crianças e jovens.

Por motivação intrínseca referimo-nos à curiosidade e interesse exibidos pelos alunos em relação a novos materiais, à leitura por longos períodos de tempo (no caso particular do nosso estudo, é necessário haver adaptações neste campo, devido ao nível de proficiência linguística elementar dos alunos de 5º ano), e à preferência por textos cada vez mais desafiantes.

Pelo contrário, a motivação extrínseca tem a sua origem em causas exteriores ao aluno, como é o caso de notas, competições ou pressão por parte de professores, pais e outros agentes educativos.

Vários fatores influenciam a motivação intrínseca dos alunos. Guthrie (2006) refere que investigações recentes sugerem que alguns alunos se sentem atraídos para textos não-ficcionais, enquanto outros preferem livros de ficção. Ao selecionar materiais convém lembrar que há vários fatores a equacionar, como a idade e o género do aluno. O mesmo autor refere que “Several observers reported that young males, especially, seek nonfiction books for their connection to their interests and accessibility” (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, & Perencevich, 2006, p. 3).

O contexto cultural de onde provém os alunos pode ser igualmente um fator a analisar e a escolha de materiais deverá ser feita com o especial cuidado de não se basear numa perspetiva etnocêntrica da sociedade, deixando de fora os valores e legado cultural de uma população escolar cada vez mais multicultural.

Parece-nos importante que os materiais sejam escolhidos de acordo com a turma e os interesses dos alunos a quem se destinam.

Se a turma é formada maioritariamente por rapazes que preferem histórias com humor, *comics* (banda desenhada) ou livros não-ficcionais parece-nos positivo investir nestes materiais e, apesar de manter materiais de todo o género à disposição, utilizar esses materiais para os quais há já um interesse intrínseco como “isco” nas apresentações e sessões de *storytelling*. Gradualmente o professor poderá apresentar novos géneros e suportes literários e instigar os alunos a saírem da sua zona de conforto.

Vários livros de histórias tradicionais têm músicas ou versões animadas disponíveis gratuitamente na internet. Torna-se fundamental que as atividades de leitura sejam centradas no aluno, nos seus interesses, e que este tenha uma palavra a dizer sobre o que lê e como lê. Um modelo linear de apresentação textual pode não ser o modelo preferido de um aluno de 5º ano. A desconstrução da leitura como algo estático e sobre o qual o aluno não tem controlo é relevante especialmente no caso dos leitores pouco frequentes, que não sentem ainda qualquer afinidade com a leitura.

A motivação intrínseca e extrínseca é igualmente afetada pelo estímulo para ler oferecido por professores e encarregados de educação. Se estes modelarem hábitos de leitura e encorajarem eficazmente o processo de ler de forma gradual é provável o registo de um aumento da motivação dos alunos.

Todas estas razões tornam premente a criação de contextos educativos vocacionados para o desenvolvimento da motivação para a leitura. Torna-se essencial compreender como se desenvolve a motivação. Cada escola e cada turma têm especificidades que tornam difícil a criação de um modelo único de atuação. Cabe à comunidade educativa desenvolver estratégias apropriadas ao seu grupo de alunos.

3.4 Literacias múltiplas - Livros digitais e áudio: Uma visão mais ampla da literacia

Explorámos até aqui o porquê de ler, abordamos agora a forma de ler, o como ler. O ensino no século XXI traz-nos novos constrangimentos e oportunidades e o ensino da leitura não escapa a essa norma. Urge encontrar respostas adequadas aos nossos alunos, e perceber (e transmitir) qual o papel da leitura na sociedade atual, o que se traduzirá porventura em expandir o conceito tradicional de leitura.

O paradigma de instrução de literacia sofre uma mudança do tradicional sistema analógico para um foco mais inclusivo de literacia, assente nas TIC. Os alunos têm acesso ao conhecimento não somente de forma linear, como vinha sendo feito há séculos, pois formam parte de uma “aldeia global”, que habita em ambientes digitais, sobrecarregados de informação e nos quais uma estrutura de pensamento digital é uma competência literácita essencial.

A comunidade educativa terá obrigatoriamente de estar em consonância com estas necessidades, tendo como finalidade formar leitores voluntários e competentes mas também reflexivos e críticos, capazes de operar funcionalmente na sociedade atual e construir sentidos a partir de uma variedade de textos.

A literacia dentro deste conceito mais abrangente engloba a literacia visual (que era já utilizada no ensino tradicional de literacia) e auditiva, a literacia tecnológica e a literacia de informação (Smolin & Lawless, 2003).

A *literacia tecnológica* poderá ser descrita como as competências tecnológicas, ou por outras palavras, o saber usar a tecnologia para atingir fins académicos. A esmagadora maioria dos alunos dominará certos aspetos das TIC, mas saberá utilizá-las como ferramenta de trabalho escolar? Ou o entretenimento e a aprendizagem continuam em mundos separados? No presente estudo a criação de um blogue de turma e da apresentação de histórias interativas e em formato digital veio tentar estabelecer pontes entre a leitura tradicional a tecnologia.

A *literacia visual e auditiva* prende-se com a competência para entender e produzir mensagens visuais e auditivas. Os *picturebooks* são um bom exemplo de que com uma percentagem extremamente reduzida de texto é possível entender a mensagem. Tendo especialmente em conta os alunos com pouca predisposição para a leitura, ou falta de confiança na sua competência linguística em LE, este tipo de literacia torna possível que o aluno adquira informações através de outro meio.

Alunos com uma maior inteligência auditiva manifestarão talvez a preferência por uma leitura em voz alta ou que faça uso de sons para contar uma história. Esta competência pode ser usada não apenas para aceder à informação, mas para expressá-la. Um exemplo possível desta prática é a utilização das ilustrações de um livro ou de sons ambiente para aferir significados ou criar histórias digitais usando imagens (utilizando em conjunto a literacia visual e auditiva e a tecnológica).

O Plano Nacional de Leitura (PNL) tem manifestado um esforço em proporcionar aos mais novos ambientes de leitura interativos, com jogos e livros digitais e leituras em voz alta. Contudo, o PNL centra-se maioritariamente em livros de língua materna e não dispõe, tanto quanto é do nosso conhecimento, de materiais em LE em formato digital ou áudio. É possível, no entanto, consultar uma lista de livros aconselhados em língua inglesa.

Parece-nos importante que, sempre que possível, o programa de instrução de leitura seja um esforço concertado e seria benéfico, as várias disciplinas unirem esforços em prol de um programa de leitura comum. A consistência dos vários professores e intervenientes educativos passaria a mensagem aos alunos de que ler é importante para o seu desenvolvimento global enquanto cidadãos.

3.5 A leitura independente suportada

A leitura independente possui o potencial de oferecer prática e prazer na leitura. É uma componente do programa de leitura em LE no ensino básico que se nos afigura de extrema importância, mas não é um substituto para o ensino direto quer de competências literárias, quer de conteúdos linguísticos (como por exemplo a exploração de conteúdos gramaticais através de um conto escolhido especialmente para o efeito).

Acreditamos num uso simultâneo destes dois recursos. No entanto, no presente trabalho focamo-nos na leitura independente e no seu papel para o desenvolvimento de competências literárias, para o desenvolvimento de vocabulário e do conhecimento geral, com o objetivo de criar hábitos de leitura autónomos, alicerçados numa vontade genuína de ler.

3.5.1 O que é exatamente leitura independente suportada?

A leitura independente, também chamada leitura voluntária ou por prazer, é a leitura feita de forma autónoma, dentro ou fora da escola, com ou sem suporte ou acompanhamento pedagógico. Moss e Young (2010) referem que pode ser simplesmente o ato de requisitar um livro na biblioteca, ou envolver experiências mais estruturadas e centradas no professor, que incorporam a aprendizagem de como escolher um livro apropriado, ou monitorizar a compreensão dos alunos através de conferências e debates. A esse respeito, os autores afirmam: “Whenever or wherever students are reading on their own, without teacher assistance, they are reading independently” (Moss & Young, 2010, p. 4).

No presente estudo, os alunos tiveram a oportunidade de escolher e experimentar diferentes suportes e géneros de livros. Esta liberdade de escolha não deve no entanto ser confundida com uma atividade de tempo livre. Espera-se que os alunos retirem prazer desta atividade; no entanto, é tempo monitorizado pelo professor e que faz parte de um projeto individualizado de fomento e suporte dos hábitos de leitura, de preferência a longo prazo.

A leitura independente em LE é uma componente de um conjunto de medidas que integram a instrução da leitura. Desta forma, não deve ser implementada de forma casual, mas ser estruturada de forma a tornar-se parte das experiências de leitura diárias feitas pelos alunos.

A tabela 1 da autoria de Moss e Young (2010) esquematiza de forma simplificada o que é a leitura independente.

Tabela 1 - O que é e o que não é a leitura independente

LEITURA INDEPENDENTE É	LEITURA INDEPENDENTE NÃO É
Uma componente crítica de um programa de leitura mais alargado	Um substituto para um programa de leitura de qualidade
Uma componente que acompanha o ensino direto	Um substituto para o ensino direto de competências
Uma oportunidade para praticar competências de leitura	Um suplemento desnecessário ao ensino direto
Uma oportunidade para a escolha autónoma de materiais relevantes para os alunos (<i>picturebooks</i> , livros digitais, revistas, livros...)	Leitura de materiais adaptados limitados aos conteúdos programáticos
Tempo de aula no qual os alunos estão a realizar uma tarefa e a ser monitorizados	Tempos de aula na qual os alunos não estão a realizar a atividade pedida e não estão a ser monitorizados nas suas leituras
Um programa sistemático que envolve a turma, a escola e a comunidade	Uma tentativa feita algo ao acaso com o intuito de conseguir fazer os alunos ler
Um esforço colaborativo entre professores, gestores escolares, alunos, pais, bibliotecários e membros da comunidade	Responsabilidade exclusiva do professor

O conceito de *Sustained Silent Reading* (SSR) refere-se à leitura independente ou voluntária de materiais pré-selecionados pelo professor num determinado período de tempo. A atividade realiza-se na escola e durante este tempo o professor geralmente atua como um modelo comportamental, lendo um livro à sua escolha. Muitas vezes são utilizados os últimos 10-15 minutos de aula para esta atividade. O SSR é muitas vezes implementado em Portugal, mas geralmente em língua materna, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa.

A implementação de SSR em língua estrangeira, e em especial em níveis de iniciação, necessita obrigatoriamente de adaptações, motivadas principalmente pelo baixo nível de proficiência dos alunos.

Parece-nos fundamental o envolvimento próximo do professor durante o período de leitura na aula.

Pedir aos alunos para simplesmente lerem durante um determinado tempo não nos parece a forma mais eficaz de promover hábitos de leitura autónomos e duradouros. Mesmo no que respeita a este tipo de prática em língua materna surgem

vozes dissidentes que afirmam que o SSR aplicado de forma purista, ou seja a leitura independente sem qualquer monitorização, não é tão eficaz como desejaríamos.

Uma visão mais abrangente de SSR sugere que o papel do professor deverá ser mais ativo e guiar os alunos no processo de leitura, não apenas modelar comportamentos.

Em especial os alunos mais novos beneficiariam de um maior apoio do professor, por lhes faltar a fluência necessária na leitura ou necessitarem de estratégias que lhes forneçam motivação extrínseca. Assim, a *leitura independente suportada (independent reading with support)* defende uma instrução feita de uma forma suportada e gradual, referidas como “scaffolded instruction” (Moss & Young, 2010), que pode tomar uma variedade de formas mas que como mínimo deve incluir:

- Uma cuidadosa seleção de materiais que correspondam ao nível linguístico dos alunos;
- Atividades pensadas para motivar os alunos para a leitura;
- Monitorização dos alunos durante a leitura;
- Responsabilização dos alunos;
- Fornecer “feedback” aos alunos.

Todas estas componentes ajudam o aluno a aprender a ler por prazer em língua estrangeira.

A discussão de leituras feitas quer na escola quer em casa de forma sistemática parece-nos igualmente um elemento muito útil do programa de leitura independente suportada. Tem como objetivo, por um lado, monitorizar e responsabilizar os alunos e, por outro, aumentar os níveis de motivação e fornecer-lhes pistas sobre como ultrapassar problemas linguísticos. Pedir aos alunos para partilharem com os colegas estratégias que funcionem parece-nos extremamente positivo, pela oportunidade de mostrar aos alunos que os bons leitores se formam, e se transformam, pela prática e reflexão.

Capítulo 4 -Enquadramento metodológico

4.1 A investigação-ação

No presente trabalho situamo-nos dentro do paradigma qualitativo e de uma abordagem de investigação-ação a ser realizado no contexto da Prática de Ensino Supervisionada.

Em Portugal a metodologia de investigação-ação tem sido alvo de um crescente interesse por parte dos agentes educativos desde a década de 90. No entanto, a génese deste conceito tal como o conhecemos hoje foi moldada por autores como Dewey na década de 1930 e Lewin na de 1940 no sentido do desenvolvimento do pensamento sociocrítico. Já mais tarde, o conceito é definido por Elliot (1991) como o estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação.

A investigação surge como parte integrante do trabalho profissional do professor, dado que inclui a reflexão crítica sobre a profissão, com o objetivo de a melhorar (Elliot, 1991).

Estabelecem-se desta forma pontes entre a investigação e o trabalho prático, dois conceitos que à partida poderiam parecer contrários, o que explica de alguma forma porque durante muito tempo alguns autores se afastaram deste método de investigação por considerarem que não teria legitimidade científica.

Não obstante, segundo Nunan, a validade deste método é fortemente justificado “on the grounds that it is a valuable professional development tool” (1993, p. 41).

Esta ferramenta não só se centra nos interesses dos práticos como permite-lhes envolverem-se no seu próprio desenvolvimento profissional.

O autor defende ainda que o processo de investigação se divide em seis passos: O professor começa pela *identificação de um problema*, o qual poderá ter sido percecionado da sua observação em aula; o segundo passo é a *recolha de informação* durante um período de alguns dias; segue-se a *formulação de hipóteses*; o próximo passo é a criação de um *plano de intervenção*, tal como a forma de avaliar os efeitos desse plano em ação. O último passo é a *divulgação dos resultados* obtidos e, quando necessário, a planificação de novas intervenções.

A investigação-ação poderá dividir-se segundo em três tipos: A investigação-ação técnica, em que o investigador é um elemento externo à prática; a investigação prática, na qual o professor colabora com o investigador tendo um papel mais ativo na investigação; e a investigação emancipatória, na qual o professor investiga problemáticas por ele encontradas na sua prática.

O objetivo principal deste processo e a razão que distingue a investigação-ação de outras formas de investigação prática é que, segundo o mesmo autor, ela incorpora ações de mudança. Esta mudança afeta não só o professor-investigador mas estende-se à comunidade educativa circundante, num primeiro momento e, mais tarde, graças

às novas tecnologias de informação, os resultados da investigação poderão ser difundidos e discutidos pela comunidade educativa numa escala internacional. A possibilidade de crescimento pessoal e profissional decorrente da sistemática reflexão crítica foi também uma razão primordial para a adoção desta metodologia.

4.1.2 Ciclos de investigação-ação

O projeto de ação é dotado de flexibilidade e adapta-se ao contexto à medida que a ação decorre: a construção deste projeto é composta por fases de natureza cíclica: o diagnóstico, a planificação, a ação e a reflexão.

No caso vertente, o professor, simultaneamente investigador e ator, investigou a problemática no decorrer de três ciclos de investigação-ação, recorrendo ao estudo de caso da turma. No entanto, uma das características da investigação-ação é que esta não é “estanque”, não se esgota na recolha de informação e suas conclusões. O professor-investigador continua a rever e avaliar com o intuito de melhorar a sua prática. A propósito da investigação-ação, Elliot (1991) refere que a validade das teorias ou hipóteses depende da sua utilidade em ajudar as pessoas – neste caso os professores em situações semelhantes – a agir de forma mais inteligente e hábil.

As teorias não são validadas e em seguida postas em prática, mas sim validadas através da prática.

O presente estudo foi desenvolvido de uma forma cíclica e subdivide-se em três ciclos de investigação, conforme a tabela abaixo.

Tabela 2 - Ciclos de Investigação-ação

Ciclos	Atividades	Data
Ciclo 0 Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> • Inquérito Inicial – Hábitos de leitura • Observação e conversas informais com os alunos sobre a leitura em inglês 	De 1 de outubro a 1 de novembro de 2012
Ciclo 1 Planificação, ação e reflexão	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do projeto aos alunos • “Reading time” – Aula de leitura independente • Leitura da história “No” • Entrevistas • Apresentação do blogue 	De 1 de novembro a 1 de dezembro de 2013
Ciclo 2 Planificação, ação e reflexão	<ul style="list-style-type: none"> • Criação e exposição dos livros da biblioteca de turma • “Reading time” – Aula de leitura independente • Votações e participação dos alunos no blogue 	De 1 de dezembro de 2013 a 5 de janeiro de 2014

<p>Ciclo 3 Planificação, ação e reflexão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da história “<i>There was an old lady</i>” • Entrevistas • Comentários obrigatórios no blogue • “Reading time” – Aula de leitura independente • Estratégias de motivação extrínseca 	<p>De 6 a 28 de janeiro de 2014</p>
---	---	---

4.2 O estudo de caso

4.2.1 O estudo de caso como estratégia de pesquisa

Existem múltiplas definições de estudo de caso, mas Bromley (1990) define-o como “uma procura sistemática de informação relativa a um evento ou conjunto de eventos com o objetivo de descrever e explicar um fenómeno de interesse” (1990, p. 302)

O estudo de caso é uma investigação empírica que examina acontecimentos contemporâneos. Estes podem subdividir-se em:

- Estudos de caso exploratórios (O trabalho de campo e recolha informação pode ter lugar antes da definição das questões de investigação e é frequentemente uma etapa inicial da investigação social)
- Estudos de caso explicativos (Utilizados em estudos de causalidade)
- Estudos de caso descritivos (Utilizados na descrição de realidades complexas)

Este projeto utiliza o estudo de caso exploratório como abordagem metodológica de investigação, que permitirá investigar de forma particularista a turma de um 5º ano do Agrupamento de Escolas de Sines, na disciplina de Inglês LE.

Esta particularidade é referida por Ponte (2006), que considera que um estudo de caso se pode definir do seguinte modo:

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse (Ponte, 2006, p. 2).

O estudo de caso interessa-se pela interação de fatores e acontecimentos e, segundo Bell (1993), quando o estudo é bem-sucedido, “dará ao leitor uma ideia

tridimensional e ilustrará relações, questões micropolíticas e padrões de influência num contexto particular.” (Bell, 1993, p. 24)

Tendo em conta que o estudo de caso aborda um caso específico, num determinado contexto, observado por determinado investigador, este não é passível de generalizações.

No entanto, Yin (2001) menciona a recolha de dois ou mais métodos de recolha de dados que, se não elimina o carácter subjetivo da observação, é no entanto uma abordagem multifacetada que permite ao investigador uma maior segurança na apresentação dos resultados.

Os estudos de caso poderão ser únicos, quando estudam apenas uma unidade de análise, ou múltiplos quando estudam mais do que uma unidade de análise e as relações entre si.

Esta metodologia, pelo seu enquadramento na investigação qualitativa de um caso único permite, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.42), investigar um fenómeno de forma contextualizada:

(...)descrição, indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais permite-nos investigar um fenómeno em toda a sua complexidade e em contexto natural, com o objetivo de conhecer os pontos de vista e o comportamento dos protagonistas do estudo, a partir da sua própria perspectiva.

O professor–investigador tem a oportunidade de estudar, experimentar e refletir sobre um determinado caso, no seu “contexto natural” tendo em conta as particularidades do caso. Tendo em conta os objetivos da investigação e o carácter prático-reflexivo do estudo de caso, esta abordagem apresenta-se assim como a opção que melhor se enquadra no âmbito deste trabalho.

4.3. A amostra

Já foi observado que o estudo de caso opera com generalizações analíticas, oriundas de inferências e não com generalizações estatísticas. Nesse sentido, Stake (1995) lembra que “o estudo de caso não é uma investigação baseada em amostragem. Não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o caso” (Stake, 1995, p. 4).

A amostra deste estudo de caso é toda a turma de 5º ano. Todos os alunos realizaram as mesmas atividades e foram submetidos aos mesmos questionários.

No entanto, devido ao curto espaço de tempo em que se realizou a prática supervisionada apenas foram realizadas entrevistas a dez alunos. Tentámos que houvesse alguma equidade em termos de género, mas a escolha dos alunos para entrevista baseou-se sobretudo em alunos que estivessem dispostos a falar e

demonstrassem interesse em participar, demonstrando algum à vontade na presença do gravador.

Uma vez que os alunos são ainda bastante novos procurámos escolher aqueles que queriam dar a sua opinião e conseguiam articular ideias e opiniões mais elaboradas para evitar que apenas recolhêssemos respostas curtas em que não fosse possível aprofundar as questões escolhidas.

4.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A presente investigação enquadra-se na tipologia de estudo qualitativo, como referido anteriormente. Como tal, e com a intenção de fazer uso da triangulação de dados, a recolha destes foi feita recorrendo a mais do que um instrumento.

Tuckman (2000, p. 516) aponta como possíveis num estudo desta natureza três tipos distintos de fontes de recolha de dados: “entrevistas”; “documentos vários”; e “observação direta” a ser registada nas notas de campo.

Já Yin (Yin, 2001) refere que as evidências de um estudo de caso podem vir de seis fontes: documentos, registos em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos.

O mesmo autor alerta para alguns princípios importantes no trabalho de coleta de dados, nomeadamente a utilização de “evidências provenientes de duas ou mais fontes, mas que convergem em relação ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas (e a utilização de) um banco de dados para o estudo de caso” (Yin, 2001, p. 105). Não menos importante é que estas evidências tenham um lógico encadeamento entre elas, isto é, “ligações explícitas entre as questões feitas, os dados coletados e as conclusões a que se chegou” (Yin, 2001, p. 105).

4.4.1 Questionários

Apesar de os questionários serem um método tradicionalmente utilizado em estudos de carácter quantitativo, devido à impossibilidade de efetuar entrevistas a todos os alunos, o inquérito por questionário foi um dos instrumentos de recolha de dados escolhido.

Este método consiste em “colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas (...) que interesse o investigador. O inquérito por questionário de perspectiva sociológica distingue-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem” (Quivy & Campenhoudt, 1998: pp.188).

Os inquéritos por questionário subdividem-se em inquéritos de “administração direta”, quando são os próprios inquiridos a preenchê-los ou de “administração indireta” quando o inquiridor os completa de acordo com as respostas do inquirido (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Nesta investigação foram utilizados dois inquéritos por questionário de administração direta relacionados com a temática definida, para além do questionário de caracterização da turma que foi facultado pela professora cooperante.

Estes questionários (vide anexos 1 e 2) fazem sobretudo uso de perguntas fechadas e utilizam uma escala de frequência para quase todas as perguntas. Há, no entanto, algumas perguntas de resposta aberta, nomeadamente aquelas em que se pede aos alunos que justifiquem as respostas dadas.

O conjunto de dados recolhidos serviu para caracterizar o ponto de partida dos alunos no que toca às opiniões que os mesmos têm sobre a leitura em língua inglesa, bem como para compreender de que forma as estratégias implementadas pelo professor contribuem para a motivação da leitura.

Depois de refletir sobre como sensibilizar os alunos para a leitura, pensámos em utilizar o questionário como forma de relembrar os alunos de certas estratégias que tinham sido postas em prática (como o cartão da biblioteca por exemplo). O objetivo não era apenas monitorizar quantas histórias tinham sido lidas, mas também conduzir os alunos a refletir sobre os seus hábitos.

4.4.2 Entrevistas

As questões a investigar são formuladas com o objetivo de recolher informação sobre os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Segundo Bogdan & Biklen (2010), a entrevista serve o propósito de recolher dados que permitam ao investigador desenvolver noções sobre a forma como os sujeitos interpretam certa realidade.

A entrevista poderá ser não-estruturada, ou aberta, e neste modelo o objetivo do investigador é compreender em detalhe o que os objetos do estudo pensam e como desenvolveram os seus quadros de referência, o que implica geralmente que o investigador passe um tempo considerável com os sujeitos no seu ambiente natural.

Já na abordagem estruturada, o observador possui um guião de perguntas rígido, que não permite um grande desvio da problemática em questão, mas que permite uma recolha estandardizada da informação.

A entrevista semiestruturada feita a um grupo selecionado de alunos dentro da turma foi a abordagem escolhida para este trabalho e baseia-se na recolha de informação de determinados aspetos de interesse para a investigação. Não é tão

rígida quanto uma entrevista formal e permite aprofundar questões, como por exemplo, se o aluno tem à sua disposição livros em casa, em que ambiente prefere ler, ou se prefere fazê-lo em determinadas partes do dia. A entrevista semiestruturada detém mais flexibilidade e possibilidade de adaptação ao entrevistado, às suas reações ou ao contexto.

Não obstante serem uma fonte essencial de evidências, as entrevistas estão segundo Yin “sujeitas a velhos problemas” (2001, p. 114), nomeadamente:

- Preconceito
- Memória fraca
- Articulação pobre e imprecisa

Como forma de atenuar estes problemas seria benéfico o investigador corroborar as informações obtidas nas entrevistas com outras fontes de evidências. Outra forma de contornar os problemas descritos acima é a utilização de um gravador.

O gravador foi utilizado em todas as entrevistas e foi uma ajuda preciosa na obtenção de informações, especialmente nas entrevistas em grupo em que é mais fácil perder informação devido à rapidez das respostas e das interrupções dos intervenientes.

O gravador permitiu-nos aperfeiçoar alguns procedimentos enquanto entrevistadoras, pois permite-nos ouvir as nossas questões com algum distanciamento. Por exemplo, quando sentimos que o entrevistado respondeu às questões de forma satisfatória e, ao ouvir a gravação, percebemos que este poderá ter-se deixado dirigir pelo entrevistador ou pelos outros entrevistados.

Este é um cuidado especialmente importante a ter ao entrevistar crianças, pois poderá haver a tendência para responderem o que lhes parece que o entrevistador quer ouvir, especialmente se equacionarmos o facto de o entrevistador ser seu professor (o que pode inibir o aluno a ser totalmente honesto). Parece-nos proveitoso que o entrevistador/professor tente não produzir qualquer juízo de valor, sob pena de ouvir apenas o que o aluno pensa ser a “resposta correta”.

A reformulação constante das ideias apresentadas pelo aluno foi uma técnica que nos pareceu especialmente útil para termos a certeza que entendemos o que o entrevistado quis dizer. Por vezes, o aluno depois de ouvir a sua resposta reformulada corrige-a ou pede mais esclarecimentos sobre a pergunta.

No final do terceiro ciclo foi feita uma entrevista semiestruturada à professora cooperante. A entrevista tinha o intuito de debater o trabalho efetuado durante os três ciclos de investigação-ação para conhecer o ponto de vista de alguém que esteve presente durante todo o projeto no papel de observador. Esta entrevista à semelhança das entrevistas feitas aos alunos foi gravada em formato áudio.

O auxílio do gravador deverá ser complementado por uma transcrição da gravação o mais rapidamente possível. Certos pormenores poderiam perder-se com o tempo, como, por exemplo, a lembrança de que determinada resposta foi dita com uma entoação que denotava um sentimento específico.

4.4.3 Observação direta

Durante este projeto foi utilizada a observação direta e a observação participante em diversos momentos da investigação.

A técnica da observação está centrada na perspetiva do observador, que observa o objeto do estudo de caso presencialmente.

A observação centra-se nos participantes mas também noutros indicadores como as condições físicas em que decorrem as observações ou a hora a que é feita a observação. Por exemplo, uma atividade realizada numa sala de aula seria provavelmente diferente se desenrolada na biblioteca, ou o facto de a biblioteca ser um espaço agradável pode induzir os alunos a considerar toda a atividade como agradável.

Segundo Yin “as provas observacionais são, em geral, úteis para fornecer informações adicionais sobre o tópico (...)” (Yin, 2001, p. 115).

As observações podem ser tão úteis que o investigador “pode até mesmo pensar em tirar fotografias do local do estudo. No mínimo, essas fotografias ajudarão a transmitir as características importantes (...)” (Yin, 2001, pp. 115-116).

A figura 1 é uma fotografia tirada durante o tempo de leitura independente na biblioteca da escola.



Figura 1 - Tempo de leitura individual

Neste estudo, os dados foram maioritariamente recolhidos pelo investigador e em contexto natural, na sala de aula com o auxílio de notas de campo. Graças à parceria com a biblioteca da escola alguns dos dados foram recolhidos nesse espaço pelo

professor investigador e por outros atores como a professora cooperante e as professoras bibliotecárias.

4.4.4 Observação participante

Na observação participante, o investigador assume um papel ativo, e, de acordo com Yin, pode “assumir uma variedade de funções dentro de um estudo de caso e pode, de facto participar dos eventos que estão sendo estudados” (Yin, 2001, p. 116).

A observação participante permite ao investigador uma visão desde “dentro” e fornece permissões para participar em situações de outra forma pouco acessíveis, mas apresenta igualmente alguns problemas.

Um dos desafios maiores foi a de conciliarmos o trabalho previsto na planificação com as atividades do projeto da biblioteca. Durante certos períodos de tempo foi impossível dinamizar atividades relacionadas com a biblioteca e monitorizar apropriadamente o trabalho dos alunos devido à pressão para cumprir a planificação.

Durante as atividades sentimos também de forma inequívoca os desafios da observação participante. Era necessário controlar a turma que estava num local diferente da sua rotina, atuar antes das situações de indisciplina se tornarem relevantes, controlar o tempo de cada atividade, garantir que os alunos estavam *on task* e simultaneamente recolher informações e registá-las.

Em alguns momentos foi impossível cumprir todas estas funções e a ajuda das professoras bibliotecárias foi crucial. Segundo Yin, uma das desvantagens deste método é a exigência de atenção à função de participante, o que pode prejudicar a função de observador, “o observador participante pode não ter tempo suficiente para fazer anotações ou fazer perguntas sobre os eventos de perspetivas diferentes, como poderia fazer um bom observador” (Yin, 2001, p. 118)

Na tentativa de minorar este problema, tentámos anotar os dados o mais rapidamente possível depois da observação e reservar algum tempo para a reflexão da atividade.

4.4.5 Notas de campo

As notas de campo têm como objetivo principal proporcionar ao investigador uma leitura contextualizada do fenómeno a observar que lhe permita analisar o mesmo.

Segundo Bodgan e Biklen (1994, p. 150), as notas de campo são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflexão sobre os dados de um estudo qualitativo.

Enquanto a observação está a decorrer é relevante fazer uma pré-análise do que está a ser registado, pois algumas das questões e emoções que surgem neste processo serão questões a explorar posteriormente de forma mais aprofundada.

Será também importante mencionar que as notas de campo deverão ser registadas o mais rapidamente possível depois de a observação ser concluída para que detalhes e impressões importantes não sejam esquecidas.

4.4.6 Documentos

De acordo com Tuckman (2000), os documentos que os participantes e os observadores preparam assumem geralmente a forma de atas ou relatórios.

No presente estudo os dados foram recolhidos através das contribuições dos alunos no blogue da biblioteca de turma e de documentos acessórios como, por exemplo, o cartão de leitor e os marcadores de livros em que os alunos deixaram pequenas mensagens.

4.4.7 A triangulação de dados

Foi já abordada anteriormente a questão da triangulação de dados como forma de aumentar a confiabilidade dos mesmos.

A “arte” do estudo de caso, considera Stake (1995), está em o investigador obter as confirmações necessárias para aumentar a credibilidade das interpretações que faz, e, para isso, deverá recorrer a um (ou vários) “protocolos de triangulação” (*triangulation protocols*) que existem para o efeito:

- triangulação das fontes de dados, em que se confrontam os dados provenientes de diferentes fontes;
- triangulação do investigador, em que entrevistadores/observadores diferentes procuram detetar desvios derivados da influência do fator “investigador”;
- triangulação da teoria, em que se abordam os dados partindo de perspetivas teóricas e hipóteses diferentes;
- triangulação metodológica, em que para aumentar a confiança nas suas interpretações o investigador faz novas observações diretas com base em registos antigos, ou ainda procedendo a múltiplas combinações “intermetodológicas” (aplicação de um questionário e de uma entrevista semiestruturada, etc.).

A triangulação metodológica foi utilizada em vários momentos durante projeto, nomeadamente através dos questionários em que outras versões das mesmas perguntas eram feitas noutra parte do questionário de forma a detetar discrepâncias, bem como combinando os dados dos questionários com entrevistas aos alunos e a observação direta, e ainda em termos do confronto dos dados recolhidos por observação direta de outros participantes.

Terceira parte - Apresentação e análise de dados

Capítulo 5 - Contextualização

5.1 - Caracterização da unidade de amostragem - A turma do 5º D

A amostra deste estudo de caso serão os alunos da turma D do 5º ano do 2º ciclo do Ensino Básico, da Escola Básica Vasco da Gama de Sines.

A escola referida é um estabelecimento de ensino público, situada na cidade e concelho de Sines e pertencente ao Agrupamento de Escolas de Sines que está inserido no Programa de Território Educativo de Intervenção Prioritária de 2ª geração. O agrupamento é frequentado por alunos de 90 nacionalidades diferentes para além da portuguesa. No ano letivo de 2010-2011, os valores das variáveis de contexto do Agrupamento, comparados com os de outras escolas com características semelhantes, apresentam variações significativas.

A idade média dos alunos dos 4.º e 6.º anos situa-se acima da média e a dos do 9.º ano, muito acima. A percentagem de alunos do 6.º ano sem auxílios económicos, no âmbito da ASE, fica abaixo da média e a dos do 9.º ano, muito abaixo. O número médio de anos de escolaridade dos pais e das mães e a percentagem de docentes do quadro também são inferiores aos do grupo de referência. Estes dados apontam para um contexto sociocultural desfavorável.

As instalações desta escola são recentes, oferecendo condições satisfatórias. A população desta escola sede é heterogénea e multicultural, o nível socioeconómico da população é muito díspar, bem como o nível de escolaridade dos pais e encarregados de educação, que varia desde o analfabetismo ao ensino superior, verificando-se muitas assimetrias.

A escolha desta turma não foi intencional, pois foi a única turma de 5º ano cujas aulas não coincidiam com a prática pedagógica de Espanhol. Devido ao elevado número de alunos e o nível de indisciplina, a turma não foi a primeira escolha para o desenvolvimento do projeto. A grande maioria dos alunos pertencia à mesma turma do 1º ciclo e tinha participado num projeto exploratório de biblioteca de turma no âmbito da AEC de Inglês.

A turma é composta por vinte e nove alunos, vinte do sexo masculino e nove do sexo feminino, sendo que um dos alunos tem Necessidades Educativas Especiais e cinco dos alunos são repetentes. Quatro dos alunos usufruem de apoio social.

As aulas de Inglês organizam-se em períodos de 45 minutos, três vezes por semana. Todos os alunos, exceto um, estiveram inscritos na atividade de enriquecimento curricular de Inglês durante o 1º ciclo do EB.

As aulas são ministradas em duas salas diferentes, ambas com projetor vídeo e ligação à internet.

5.2. Projeto-piloto “English library” - AEC de Inglês

No 4º ano do 1º ciclo foi por nós dinamizado um projeto-piloto de uma biblioteca de turma em língua inglesa no âmbito da AEC de Inglês. A turma de 5º ano protagonista deste estudo de caso foi uma das turmas que participou neste projeto no ano anterior. Este tinha uma periodicidade quinzenal e ocupava 30 minutos da aula de Inglês.

O registo da requisição dos livros era da responsabilidade de dois alunos, os *secretaries*, cargo que era rotativo. Três outros alunos eram escolhidos para serem os *guards* e a sua função era garantir que os colegas não deixavam os livros desarrumados, monitorizar a deslocação dos alunos entre a sala de aula e o espaço da biblioteca de inglês e ajudar na arrumação geral do espaço. Após pedido à coordenação da escola foi-nos permitido utilizar a sala multiusos da escola o que facilitou a logística da biblioteca de turma, pois os materiais era comuns às três turmas do 4º ano que participaram no projeto.

O objetivo principal da biblioteca de turma era oferecer a oportunidade aos alunos de contactarem (apenas ainda em formato de papel) com as histórias lidas nas aulas. Pretendia-se desta forma incrementar a motivação das crianças ao proporcionar oportunidades de aprendizagem diferenciadas através de um projeto construído em conjunto com cada turma. Em alguns momentos as histórias eram relidas pelo professor e dramatizadas pelos alunos. Noutros, os alunos desenhavam como forma de resposta crítica aos livros e recontavam a história através de ilustrações da sua autoria. Os alunos podiam manusear os livros (o que raramente é possível em contexto de sala de aula) e geralmente “liam” a história ao seu próprio ritmo através das imagens, de palavras-chave e do conhecimento prévio da história. Este era um momento de partilha, de diálogo, em que os alunos manifestavam a preferência por uma leitura em pequeno grupo e discussão livre dos significados que encontravam. Alguns alunos trouxeram os seus próprios materiais em inglês, na forma de jogos de palavras e livros, que partilharam com os colegas.

Capítulo 6 - Descrição das atividades - Ciclos de investigação e reflexão

Quando o presente projeto foi apresentado aos alunos, estes estabeleceram paralelos com a experiência que tinham tido no 4º ano e parece-nos que esse foi um fator de motivação para a nova experiência de leitura independente.

Tínhamos já uma leve noção do tipo de histórias que alguns alunos desta turma preferiam e das atividades de pré-, durante e pós-leitura que resultaram de forma satisfatória anteriormente, o que não invalidava a necessidade de conhecer mais a fundo as suas preferências literárias.

6.1 Ciclo 0 - Pontos de partida

Com o intuito de conhecer os hábitos de leitura dos alunos foi elaborado um questionário, abordando diversas questões relacionadas com o tema, desde a opinião que os alunos têm sobre determinados géneros literários/temas à frequência com que habitualmente leem (vide anexo 1).

Quando questionados sobre o seu gosto pela leitura, 25 dos 27 alunos responderam que gostavam de ler. Nesta questão não especificámos se nos referíamos à leitura em língua materna ou inglesa.

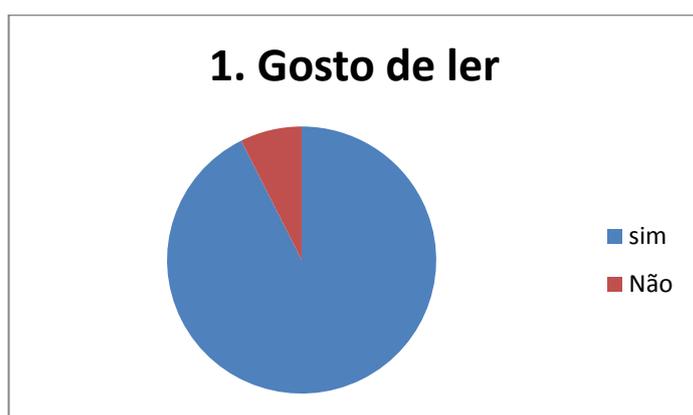


Gráfico 1 - Número de alunos que gosta de ler

Não obstante a aparente recetividade para a leitura, é importante ressaltar que apesar de os alunos terem sido encorajados a dar a sua opinião sincera, eles sabem que no meio académico a leitura é valorizada. Outras perguntas do questionário tentam garantir que a resposta dada não seja a resposta automática e politicamente correta, a resposta que os alunos pensam que o professor quer ouvir, mas sim uma reflexão pessoal sincera.

6.1.1 O que ler?

Quisemos seguidamente perceber o que os alunos gostavam de ler, quais os géneros literários e temas que mais interessavam estes alunos. Esta questão foi fulcral para a escolha de materiais a expor, e para a escolha das histórias a explorar nas aulas.

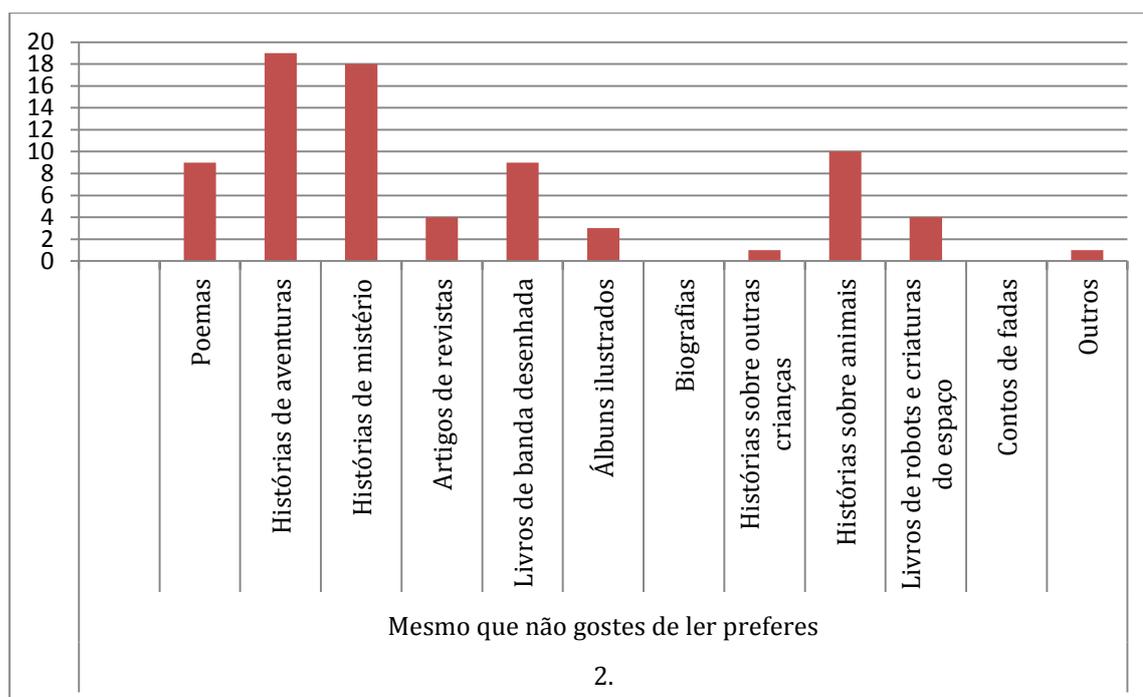


Gráfico 2 - Géneros literários/temas preferidos pelos alunos

Os livros de aventuras e de mistério foram indubitavelmente os géneros mais mencionados pelos alunos, seguidos pelas histórias de animais. Percebemos que estes são os géneros preferidos em língua materna; no entanto, em L2, os alunos teriam talvez alguma dificuldade em compreender livros destes géneros que se apoiam numa narrativa relativamente elaborada com o uso de tempos verbais no passado.

Tomámos a opção de começar a apresentação da biblioteca com o tema de histórias de animais apoiadas numa narrativa mais simples e auxiliada por expressivas ilustrações.

Tentámos escolher materiais que apelassem aos interesses expressos pelos alunos. Isto implica uma escolha criteriosa das histórias para as sessões de conto e dos materiais disponíveis na biblioteca de turma.

6.1.2 Onde e como ler?

A componente da leitura independente era importante neste projeto e nesse sentido foi útil conhecer alguns hábitos: Onde os alunos preferem ler e de que forma o fazem. A primeira questão foi respondida de forma bastante homogénea e 26 dos 27 alunos inquiridos manifestou preferência por ler em casa. Este dado vem fundamentar de alguma forma a importância da componente da biblioteca de turma neste projeto, com livros acessíveis para requisitar e levar para casa, num contexto não escolar.

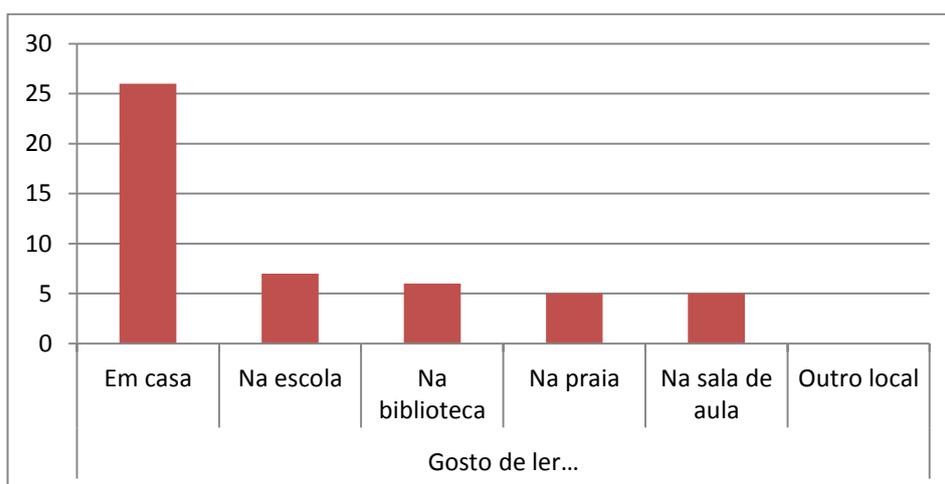


Gráfico 3 - Local preferido para a leitura

Quando inquiridos sobre o suporte preferido para a leitura as respostas não foram tão homogéneas; no entanto, o livro é, sem dúvida o suporte de leitura mais utilizado, com 21 dos 27 alunos a elegê-lo como o material mais usado, seguido pelo computador com ligação à internet, com 13 dos 27 alunos a mencionar a consulta de sítios de internet como uma forma de leitura usual, o que demonstra a importância das TIC nos hábitos diários dos alunos.

Pareceu-nos relevante aferir se os alunos utilizavam um computador de secretária ou um aparelho móvel como o *tablet*, pois queríamos saber até que ponto a mobilidade era um fator importante quando estes elegiam um suporte de leitura. Seis dos vinte e sete alunos afirmaram utilizar o *tablet* para ler, um número que não é particularmente expressivo.

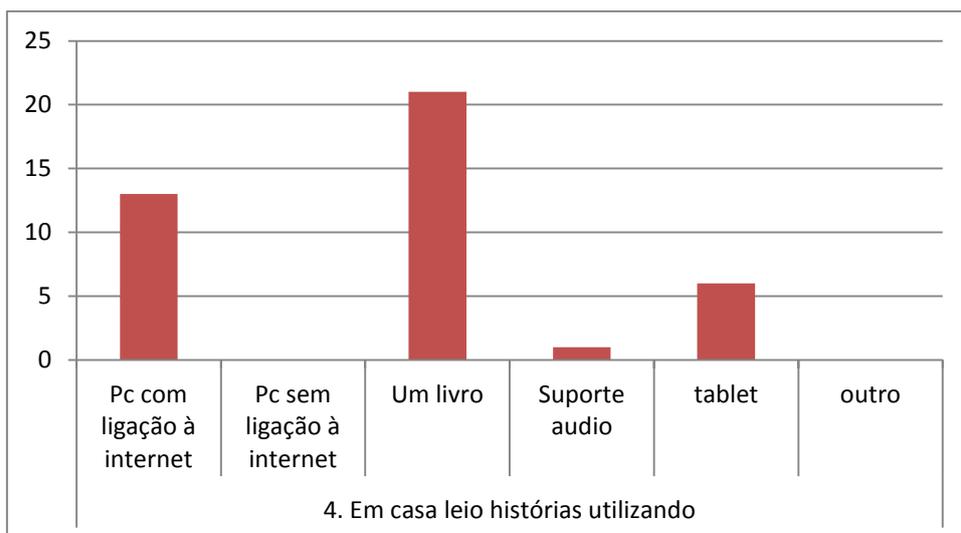


Gráfico 4 - Suporte habitual para a leitura

Uma parte importante do presente projeto residia na requisição de livros a serem lidos no tempo livre dos alunos. A biblioteca da escola não tinha disponíveis livros em língua estrangeira, mas pareceu-nos pertinente aferir se os alunos possuíam o hábito de requisitar livros. O gráfico abaixo demonstra que a maioria dos alunos não tem este hábito e alguns alunos afirmaram nunca ter requisitado livros da biblioteca escolar:

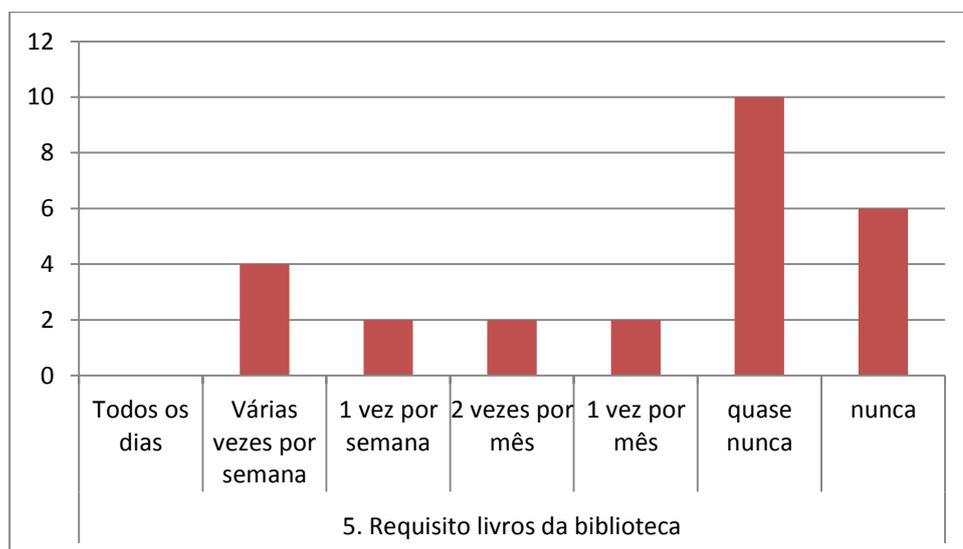


Gráfico 5 - Frequência de requisição de livros da biblioteca

Era nosso objetivo fazer uso dos recursos existentes na escola, nomeadamente a biblioteca escolar. Interessava-nos perceber a razão pela qual alguns alunos não se sentiam compelidos a visitar a biblioteca. Nove dos alunos inquiridos referiu a falta

de tempo como razão principal para não requisitar livros e o mesmo número de alunos mencionou que preferia outras atividades. Uma aluna referiu nunca lá ir demonstrando um total desinteresse: “não estou habituada e não gosto muito”. Dois alunos afirmaram que não requisitavam livros habitualmente mas visitavam a biblioteca: “Não gosto (de requisitar), prefiro lá ir e ler”.

6.1.3 O papel da LE

Os textos em língua estrangeira estão presentes nas aulas de inglês, mas interessava saber qual o papel que ocupam fora do contexto de ensino formal.

Dezanove dos vinte e sete alunos inquiridos afirmaram que nunca ou quase nunca leem em inglês de forma voluntária. Quando questionados sobre a razão pela qual não leem, um número significativo de alunos apontou a falta de tempo como razão principal, conforme o gráfico 6.

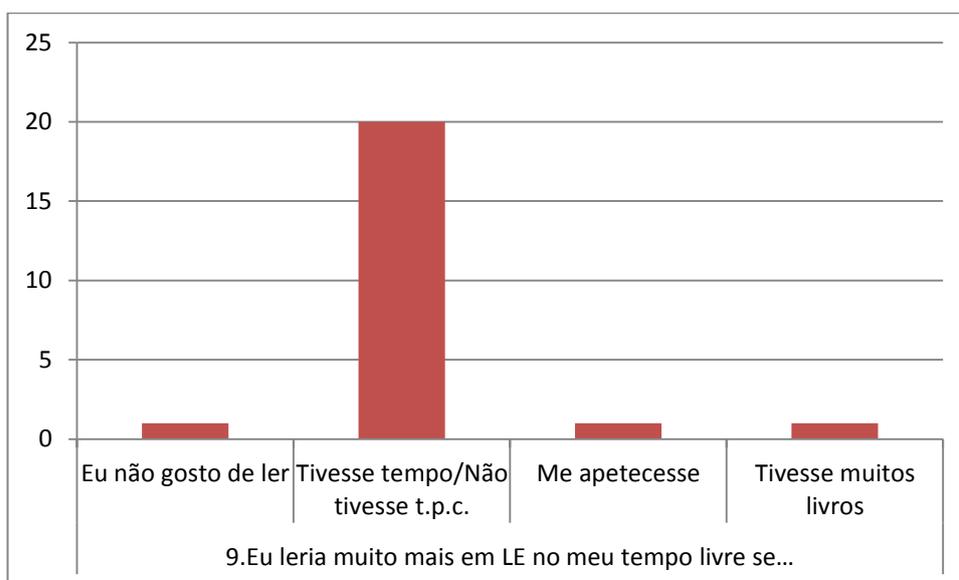


Gráfico 6 - Condições para a leitura em LE no tempo livre

Em conversas informais com os alunos alguns elementos referiram que não liam muito porque à noite, quando chegavam a casa, se sentiam cansados devido ao trabalho escolar.

6.2 Ciclo 1

6.2.1 Apresentação do projeto aos alunos

O primeiro ciclo de investigação-ação iniciou-se com a apresentação do projeto. Foi reservada uma aula para este efeito e a apresentação foi feita na sala multimédia da biblioteca escolar. Foi explicado aos alunos que o projeto teria algumas semelhanças com a *English library* desenvolvida no ano anterior; No entanto, e uma vez que os alunos possuíam mais proficiência linguística, este projeto teria uma componente não só de leitura em aula, mas uma leitura feita de forma independente. Seriam reservadas algumas aulas para leituras feitas pelo professor, outras nas quais os alunos teriam algum tempo para ler em inglês em formato de papel, áudio e digital.

Alguns livros foram espalhados pelas mesas para os alunos tomarem um primeiro contacto com eles e foram também disponibilizados para requisição. Praticamente todos os alunos folhearam os livros, sendo que uma grande parte se dispersou depois de uma breve observação e grande parte deles aproveitou o tempo para tentar conversar com os colegas, o que levou a um aumento do ruído apesar das constantes advertências das professoras. Estes comportamentos permitiram-nos observar a tendência natural de alguns alunos desta faixa etária em procurar experiências de leitura mais dinâmicas e partilhadas. Cinco ou seis alunos evidenciaram interesse constante pelos livros e folhearam-nos até ao final da aula, sendo possível assumir que estas crianças talvez possuíssem hábitos de leitura em língua materna ou um alto nível de motivação para a leitura. Três destes alunos requisitaram livros para lerem em casa.

6.2.2 Leitura da história “No” de Marta Altés



Figura 2 - Capa e contracapa adaptada do livro “No!” de Marta Altés

De acordo com as preferências temáticas expressadas pelos alunos e tendo em conta as suas limitações linguísticas, foi escolhido um *picturebook* com uma mensagem simples mas uma componente humorística marcada.

A história “No!” de Marta Altés possuía ilustrações expressivas e coloridas capazes de atenuar possíveis dificuldades linguísticas. A sua leitura foi pré-testada com uma turma de 4º ano com resultados bastante satisfatórios. Esta história tem como personagem principal um cão de uma inocência contagiante que, apesar de adorar os seus donos, deixa um trilho de destruição por onde passa.

Foi feita uma atividade de pré-leitura da história com o intuito de aguçar a curiosidade dos alunos sobre o enredo, ao mesmo tempo que eram discutidas algumas características básicas dos livros, como a existência de uma capa e contracapa, ou onde procurar o nome do autor e ilustrador.

Primeiramente os alunos foram distribuídos por pequenos grupos de trabalho aos quais foi mostrada uma imagem da capa e da contracapa (à qual foi retirada a sinopse) do livro. Não foi explicado que se tratava de um livro, nem dada qualquer outra informação, e foi pedido aos alunos que tentassem descobrir informações sobre as imagens, discutissem ideias e chegassem a conclusões que seriam apresentadas na próxima aula pelo porta-voz do grupo.

Antes da história

A turma foi levada para a sala multimédia da biblioteca. Aí foi projetado um diapositivo com algumas perguntas, apresentadas abaixo, relativas às imagens distribuídas na última aula.

- De onde parecem ser estas imagens?
- Descobriram o autor?
- Quem é e como é o personagem principal?
- De que tratará a história?
- Descobriram algo mais?

Foi feita uma entrevista gravada aos porta-vozes de grupos de alunos, de forma individual ao início, e, mais tarde, agrupando três porta-vozes que foram entrevistados em conjunto. Estas questões nortearam as entrevistas de pré-leitura, sem no entanto atuarem como uma matriz rígida durante as conversas com os porta-vozes dos grupos.

Todos os grupos perceberam rapidamente que as imagens eram a capa e contracapa de um livro e um dos porta-vozes chegou a referir que havia um código de barras na segunda imagem, por isso era fácil perceber a sua origem. Quando questionados sobre o autor das imagens, nenhum dos grupos se recordava de ter visto o nome do autor.

As respostas tornaram-se mais elaboradas quando questionados sobre o personagem principal e todos os grupos afirmaram que o personagem principal era o cão que se via nas imagens e que ele devia ser um “cão maroto” ou um “cão chato” porque fazia muitas asneiras e partiu o vaso das flores.

Interessava-nos alertar os alunos para a importância do paratexto para a compreensão da história. Quando indagados sobre alguma outra descoberta que pudessem ter feito, os grupos referiram alguns pormenores da ilustração e um dos porta-vozes mencionou algo que nos permitiu explorar a ideia de que por vezes a informação está escondida além do texto: “O cão, na parte da frente só se via o cão com as flores na boca, mas na verdade (na contracapa) ele tinha derrubado um vaso e tinha posto as flores na boca.”

Está patente a ideia da ilustração como fonte de informação ou, neste caso, como forma de induzir o leitor propositadamente em erro.

Em seguida, foi projetada a contracapa original do livro, na qual constava uma ligeira introdução à história, conforme a figura 4. A introdução foi lida em grupo e alguns vocábulos foram explicados.

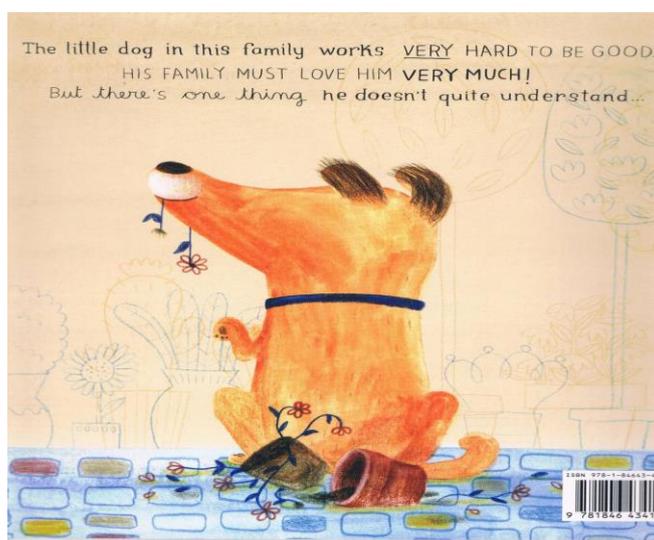


Figura 3 – Contracapa original do livro “No!”

A leitura da história pelo professor

A história foi apresentada aos alunos através de diapositivos projetados. Este *picturebook* foi digitalizado e foram acrescentados alguns elementos de forma a simplificar a leitura e compreensão do texto e focar a atenção dos alunos em determinadas expressões que se nos afiguravam importantes para a compreensão da mensagem. Assim, em alguns diapositivos, foram adicionadas ajudas textuais e visuais; um destes exemplos é observável na figura 4.



Figura 4 - Diapositivo ao qual foram adicionadas ajudas visuais.

A história foi usada igualmente como base para explorar vocabulário adicional e foram acrescentados diapositivos simples, sobre os quais os alunos eram convidados a formular as suas conclusões:



Figura 5 - Diapositivos usado para desenvolver vocabulário encontrado

A observação participante permitiu-nos registar algumas impressões desta atividade, que foram registadas nas notas de campo. À medida que a leitura da história se ia desenrolando, os alunos mostraram-se motivados e participaram ativamente na construção de significados, avançando ideias sobre o que se estaria a passar. Determinados alunos traduziram palavras desconhecidas para português com o propósito de ajudar os colegas a compreender a história.

Um dos alunos descobriu que à medida que a história avançava o número de “o”s na palavra “No!” ia aumentando, e os alunos divertiram-se a contar o número de “o”s em cada página e a avançar razões para explicar o fenómeno.

Alguns alunos comentavam entre eles as imagens e peripécias da história (talvez os alunos com predominância de inteligência interpessoal como forma de entender o enredo) enquanto outros ouviam e viam a história em silêncio.

6.2.3 Apresentação do blogue

Inegável que é a correlação entre a leitura e a escrita, apesar de neste trabalho a ênfase maior recair na leitura, pretendíamos aproveitar a oportunidade de desenvolver as duas competências, pelo que fez sentido, para a professora estagiária interligar a competência de escrita com a reflexão sobre a leitura.

Não descurando o desenvolvimento das literacias múltiplas e aproveitando o gosto inato que grande parte dos alunos parece ter pela tecnologia, foi criado um blogue de turma, um espaço onde os alunos eram convidados a deixar as suas impressões sobre as histórias que iam lendo.

No questionário inicial de leitura foi indagado juntos dos alunos qual a sua disponibilidade para partilhar as suas opiniões num blogue. As respostas foram muito variadas, com oito alunos afirmando que gostariam de dar a sua opinião no blogue e seis que gostariam bastante de o fazer, e oito alunos a afirmar que não gostariam de o fazer; Quatro alunos afirmaram não se importar de o fazer.

Enquanto preenchiam o questionário, vários alunos nos abordaram e manifestaram a sua ignorância sobre o que era exatamente um blogue, revelando que nunca tinham visitado nenhum anteriormente.

O gráfico 7 revela as respostas dadas pelos alunos.

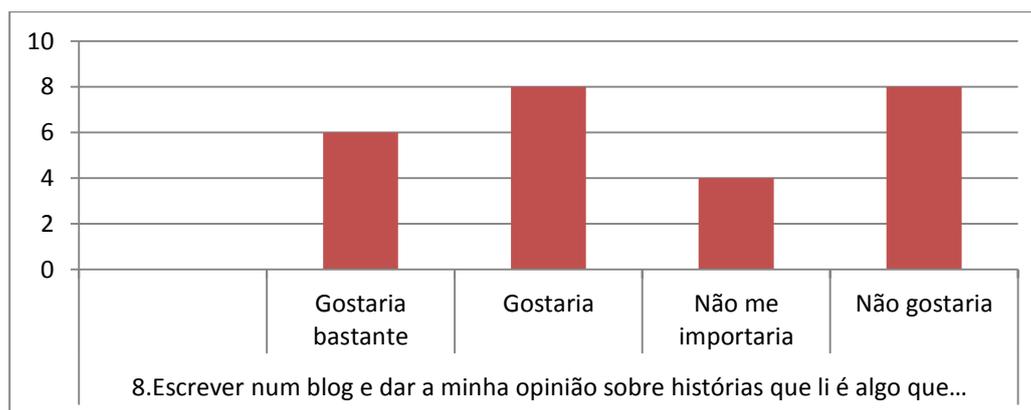


Gráfico 7 - Opinião sobre a possível escrita no blogue

O endereço do blogue foi divulgado aos alunos e foi-lhes atribuída uma conta de utilizador comum a todos os elementos da turma e para a qual todos tinham a palavra-chave.

Desta forma, os alunos tinham a opção de aceder ao blogue e comentar as publicações sempre que quisessem. O desenho do blogue foi personalizado pelas professoras, após consulta dos alunos no que concerne a imagem de fundo, o tipo de letra, o desenho da página e afins, para que os alunos sentissem que este blogue pertencia à turma e que o papel das professoras não era de protagonistas, mas sim de guias num projeto que era deles.

Depois da leitura da história “No!”, tínhamos uma história comum, que todos os alunos tinham lido e foi assim possível pedir a todos os alunos que deixassem a sua opinião da história em inglês servindo-se de uma escala de apreciação pré-definida (estas expressões serviam como ajuda nesta fase inicial mas podiam e deviam expandir-se de acordo com a proficiência linguística dos alunos). A figura 6 é uma imagem da escala afixada no placard junto aos livros. Esta escala esteve igualmente disponível no blogue.

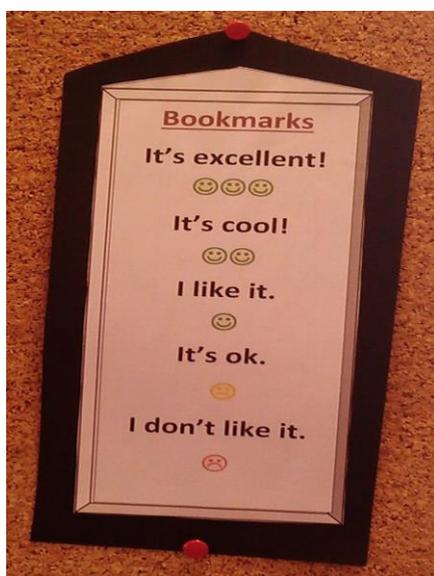


Figura 6 - Escala para a apreciação dos livros

6.2.4 Reflexão e definição de estratégias

Nesta fase alguns alunos não se mostraram muito entusiasmados com o blogue e a participação foi baixa. Apenas seis dos alunos participaram de forma espontânea e comentaram a publicação referente à história “No!”.

Alguns alunos referiram problemas em aceder ao blogue, pois como este era recente não era fácil encontrá-lo utilizando motores de busca e era necessário introduzir toda a morada do sítio de internet, procedimento ao qual os alunos não estavam habituados. Isto permitiu-nos refletir sobre o erro de assumimos que esta era uma competência já adquirida pelos alunos. Percebemos que não era suficiente

mostrar como aceder à página, pois muitas crianças necessitavam de instruções mais precisas e de experimentar em primeira mão o que ouviram.

Foi reservada uma aula na sala de computadores para todos os alunos terem a oportunidade de aceder ao blogue sob a nossa supervisão. Foi também distribuído um cartão com a morada do blogue e a palavra-passe de aluno para que os alunos a mantivessem na carteira e não fosse necessário ir ao caderno de inglês procurar o endereço. O número de comentários aumentou e a publicação da história “No!” teve 28 comentários. A publicação pode ser visualizado na ligação abaixo:

<http://5denglishlibrary.blogspot.pt/2013/12/que-tal-historia-no-eu-achei-que-esta.html#comment-form>

O primeiro ciclo de investigação permitiu-nos perceber que a leitura de histórias tinha de facto uma boa aceitação por parte da generalidade da turma.

No entanto, alguns alunos mantinham-se um pouco à margem do projeto e não participavam na leitura das histórias. Outros não participavam no blogue de forma espontânea. Sabíamos que a rotinização das atividades e a aplicação de estratégias motivacionais seriam importantes para induzir alunos com baixa motivação e interesse no trabalho escolar a participar nas atividades propostas.

Após refletir e visitar as transcrições das entrevistas e notas de campo equacionámos a hipótese de dinamizar as atividades de leitura de forma mais estruturada e explicar aos alunos exatamente o que era pretendido deles, monitorizando a sua participação em cada etapa.

6.3 Ciclo 2

6.3.1 Criação da biblioteca de turma

Depois da apresentação do projeto e de um primeiro contacto com os livros, tornava-se necessário que os alunos tivessem acesso aos materiais de forma constante, que lhes permitisse ler nos tempos livres e levar os materiais para casa. Por questões de ordem logística tornava-se impossível ter os materiais nas salas de aula utilizadas nas aulas de inglês.

A biblioteca da escola afigurava-se como o local ideal para a biblioteca de turma do 5º D.

Foi estabelecida uma parceria com as professoras bibliotecárias e foram definidos alguns pontos referentes ao funcionamento do projeto:

1. Num espaço reservado para o efeito foi disponibilizada uma mesa onde estariam expostos os livros e um placard que serviria para afixar informação referente à biblioteca de turma.
2. Seriam disponibilizados espaços de leitura para as aulas de leitura independente, alguns computadores seriam disponibilizados para que fosse possível serem consultados os livros digitais e áudio.
3. A requisição dos livros ia ser feita pelas professoras bibliotecárias utilizando o mesmo método usado nas requisições da biblioteca.

A disposição e iluminação da biblioteca assegurava que tínhamos as condições que nos pareciam importantes na criação de um espaço de leitura, era bem iluminada e acolhedora, tinha bastantes mesas disponíveis, alguns sofás e algumas plantas estavam dispersas pela sala.



Figura 7 – Espaço reservado para a English library

A parceria com a biblioteca da escola foi importante não apenas pela cedência do espaço, mas também pela ajuda das professoras bibliotecárias aquando das aulas na biblioteca, nomeadamente no auxílio em manusear os materiais digitais. Muitos dos alunos da escola aproveitavam os intervalos para utilizar os computadores da biblioteca para jogar videojogos, denotando interesse neste género de entretenimento, e era nosso objetivo fazer uso deste interesse para incentivar novas formas de leitura apoiadas nas TIC.

Tínhamos em comum com a equipa técnica da biblioteca o objetivo do fomento da leitura. Foi possível fazermos um trabalho conjunto tendo em vista a transição de um modelo de leitura tradicional para um modelo de leitura apoiado em suportes digitais.

De acordo com os interesses manifestados pelos alunos e com a nossa experiência de leituras anteriores em aula foram seleccionados os materiais a disponibilizar, respeitando a condicionante de seleccionar livros de nível ligeiramente inferior, do mesmo nível ou ligeiramente acima do nível de proficiência linguística dos alunos (vide anexo 4).

As professoras bibliotecárias publicitaram a biblioteca de turma do 5ºD através do blogue da biblioteca da escola.

6.3.2 “Reading time” - Aula de leitura independente - SSR

Foi reservada uma aula dedicada à leitura independente em inglês a ter lugar na biblioteca da escola.

Esta aula tinha o intuito de proporcionar algum tempo para a exploração dos materiais de forma mais detalhada do que tinha acontecido no primeiro ciclo de investigação. Tendo em conta as características e dimensão da turma pareceu-nos importante que a escolha dos lugares onde os alunos se sentariam recaísse em nós principalmente devido à anterior experiência de leitura que feita propositadamente de forma destruturada, nos permitiu observar o comportamento dos alunos.

Confirmámos que muitos dos alunos aproveitavam este tempo para conversar e brincar com os colegas e queríamos garantir que fosse perceptível para as crianças que este era um tempo para dedicar à leitura e que fazia parte do trabalho da disciplina. Desta forma, foi-lhes explicado oralmente que durante os primeiros dez minutos poderiam ler um livro à sua escolha em silêncio. Apenas depois deste período seria permitido trocar de lugar e de material de leitura. Os alunos poderiam estar agrupados a pares ou grupos de três se assim o desejassem, desde que fosse respeitado o baixo nível de ruído desejável numa biblioteca.

6.3.3 Estratégias de motivação

Após a reflexão decorrida do 1º ciclo de investigação, pareceu-nos a altura certa para colocar em prática algumas estratégias de motivação extrínseca para a leitura. Estas estratégias tinham uma origem anterior ao início da Prática Pedagógica, mas sofreram alterações de acordo com os novos dados que íamos obtendo e com as sugestões expressadas (por vezes de forma inconsciente) pelos alunos.

1. Votações e participação dos alunos no blogue

Resolvida que estava a questão do acesso ao blogue, não pretendíamos que a participação dos alunos se cingisse às críticas do livro lido na aula, de carácter esporádico e limitado. Estávamos conscientes da dificuldade de construir um espaço *online* ativo e no qual os alunos se sentissem compelidos a partilhar opiniões de forma relativamente frequente.

Os alunos tinham já deixado o seu comentário à história “No!”. Passagens do livro foram usadas nas aulas de inglês como ponto de partida para a apresentação de alguns pontos gramaticais. Os alunos mostraram-se muito entusiasmados com as referências pontuais ao livro e numa dessas ocasiões foi-lhes proposto que participassem numa sondagem no blogue sobre a frase preferida proferida pelo personagem principal. A pergunta “What’s your favourite Spike’s sentence?” tinha três opções de resposta:

- “I help them look for treasures” 1 voto – 16% em 6 votos
- “They must love me very much” - 0 votos – 0% em 6 votos
- “If I am hungry I feed myself” 5 votos - 83% em 6 votos

Foram apurados um total de 6 votos, três dos quais feitos em aula durante a explicação de como proceder para votar. O resultado foi discutido na aula.

2. Os marcadores de livros

Paralelamente às críticas dos livros lidos em aula pretendíamos criar um sistema que permitisse a crítica dos vários livros lidos. Tendo sempre em atenção que como forma de desenvolver a sua motivação intrínseca o aluno tinha que sentir que este projeto era seu, decidimos criar um sistema de avaliação dos livros feito por pares, que poderia servir como ajuda aos colegas na hora de requisitar um livro. O sistema teria de ser prático e estar acessível quer na hora em que os alunos requisitam os

livros, e escolhem se os querem ler, quer quando os acabam de ler na escola ou em casa.

Neste sentido surge a ideia de utilizar marcadores de livros feitos em cartolina branca como forma de os alunos manifestarem a sua opinião depois de ler, deixando-os dentro dos livros (vide anexo 3).

Os alunos deveriam utilizar a mesma escala que usam no blogue, mas poderiam acrescentar pequenas mensagens em português se não tivessem conhecimentos suficientes para o fazer em inglês. Para além de estar publicada no blogue, a escala foi afixada no placard da biblioteca de inglês, e escrita no caderno da disciplina.

Esta escala foi concebida para servir como um guia mínimo de escrita, para garantir que mesmo os alunos menos confiantes escrevessem algo em inglês. No entanto, os alunos foram encorajados a desenvolver esta escala e depois de posta em prática esta estratégia, foi feita uma chuva de ideias na aula para que os alunos partilhassem frases e palavras que já tinham utilizado ou poderiam vir a utilizar.

Para além de expressões que os alunos facilmente criaram como “I think it’s fantastic” ou “It’s bad”, alguns alunos lembraram-se de expressões ouvidas e lidas em anúncios de televisão, jogos de computador e desenhos animados: As expressões “Awesome!”, “boring!” foram reconhecidas pela generalidade dos alunos, embora alguns não as soubessem escrever. Uma lista com estas novas expressões foi igualmente afixada no placard.

6.3.4 Reflexão e definição de estratégias

Ao refletirmos sobre este segundo ciclo de investigação, tornou-se notório que à medida que as atividades de leitura e promoção de leitura se tornavam mais estruturadas e rotineiras a participação dos alunos crescia. A menção ao projeto durante as aulas lembrou os alunos constantemente da existência da biblioteca de turma.

A leitura da história em aula no primeiro ciclo serviu para chamar a atenção da turma para o projeto e, no segundo ciclo, esta importância foi cimentada e explorada através dos comentários no blogue e na sondagem. Pareceu-nos evidente a importância de começar o terceiro ciclo de investigação com uma história que fosse igualmente envolvente e que servisse como complemento à leitura independente.

6.4 Ciclo 3

6.4.1 Leitura da história “There was an old lady who swallowed a fly”

Esta história é uma adaptação do livro de Simms Taback, que por sua vez se baseou no poema "There was an old lady who swallowed a fly", e foi apresentada em forma de *Power Point*, de vídeo e de música. Este poema tem um carácter cumulativo e conta a história de uma senhora que engole animais cada vez maiores com o intuito de apanhar o animal que engoliu anteriormente. Surpreendentemente este personagem sobrevive a tudo até que come um cavalo e morre abruptamente.

A música como atividade de pré-leitura

No primeiro ciclo de investigação utilizámos a imagem como forma de suscitar curiosidade sobre a história e demonstrar que, se prestarmos atenção, poderão existir pistas que nos ajudam a entender o enredo.

Desta vez, e aproveitando o facto de este poema estar disponível em canção, quisemos explorar o contributo motivacional que a música pode trazer à história.

A canção foi apresentada uma primeira vez e apenas se pediu aos alunos que ouvissem e tentassem perceber de que tratava. A música era bastante rápida e, como antecipávamos, os alunos apenas perceberam palavras isoladas. De seguida a canção foi ouvida uma segunda vez, mas desta vez os alunos deveriam tentar perceber quem eram os personagens da história e, como pista, informámos que a canção mencionava vários animais. Vários alunos identificaram animais e algumas palavras soltas que foram escritas no quadro. Com estas novas informações desafiámos os alunos a imaginar o enredo da história. Após muitas tentativas e gargalhadas a teoria definitiva era que uma mosca fugia de vários animais. Um dos alunos avançou a teoria de que a mosca cada vez fugia mais depressa: “A mosca cada vez vai mais rápido por (causa) que a música cada vez vai mais rápido”, demonstrando a importância do ritmo para a compreensão da história. Isto serve de base ao comentário de outro aluno que acrescenta “Pois, não vês que os animais cada vez são mais, a *fly* tem que fugir com mais força”.

A leitura da história pelo professor

A leitura da história em *Power Point* foi feita na sala de aula e durante o conto chamou-se a atenção para certos elementos da linguagem escrita. Os alunos tinham aprendido recentemente os artigos definidos e indefinidos e a história possuía exemplos repetidos destes elementos que permitiram reforçar aprendizagens.

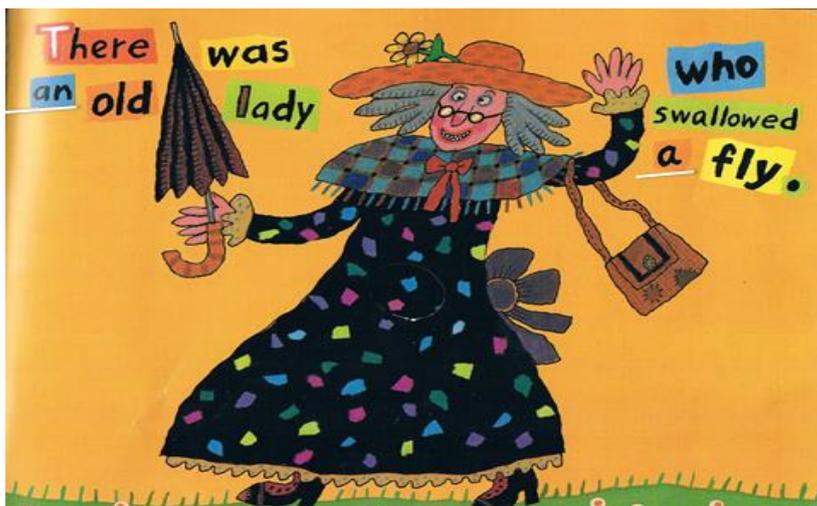


Figura 8 - Enfoque no uso dos artigos indefinidos “a” e “an”

Através de diapositivos muito simples os alunos foram convidados a explicar o porquê da utilização de um artigo definido em detrimento de um indefinido e vice-versa, conforme as figuras 8 e 9:

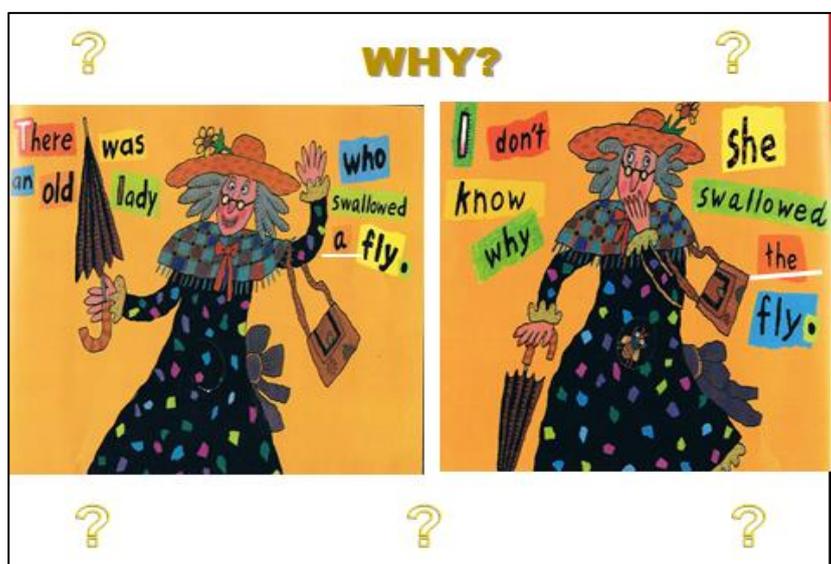


Figura 9 - Enfoque na utilização de artigos definidos ou indefinidos

Mais uma vez a leitura da história foi feita integralmente em inglês e alguns alunos iam traduzindo as palavras mais difíceis à medida que as ouviam ou as percebiam através da nossa linguagem não-verbal. Havia no entanto algumas ajudas textuais na apresentação, tal como na história anterior.

A moral da história “Never eat a horse” não deixou de causar o efeito esperado e os alunos riram-se do elemento cómico e irónico desta moral pouco convencional. Uma aluna demonstrou-nos a sua visão da história como elemento passível de transformação, com a afirmação: “Está tão pequena, *teacher*, a moral devia ser mais

fixe...ela não devia era ter comido a mosca”. Esta afirmação foi o mote para mais tarde lançar um desafio à turma com o auxílio do blogue.

6.4.2.1 A história com a utilização das TIC

Narração da história em vídeo

Depois da leitura da história em *Power Point*, lida pela professora, queríamos recontar a história sem as paragens para explicações que foram necessárias anteriormente. Está disponível na internet uma versão da história do mesmo livro que utilizámos, contada por uma menina. Pareceu-nos que os estudantes apreciaram ouvir a história contada por alguém da sua idade, e era positivo o facto de a narradora ser falante nativa e ser possível aos alunos acompanharem a história pois as páginas do livro com o texto estavam ao mesmo tempo a ser mostradas neste vídeo.

Ao passarmos o vídeo sem paragens os alunos focaram-se apenas em compreender a história e ver as imagens pois já tinham percebido o enredo. A turma mostrou-se bastante atenta durante toda a visualização e uma das alunas deu mostras de prestar especial atenção à pronúncia das palavras, ao afirmar que “Eu gostei muito de ouvir esta menina, quem me dera falar já como ela e ela parece assim da minha idade.”.

A narração desta história pode ser visualizada no seguinte endereço:

<https://www.youtube.com/watch?v=e-8jaBAen2s>

Animação da história em vídeo

Em seguida, foi mostrada aos alunos uma animação em vídeo deste livro, a qual agradou bastante à turma. A música que tinha sido ouvida como atividade de pré-leitura provinha deste vídeo e os alunos puderam constatar que agora conseguiam entender a letra dessa música. O vídeo está disponível na ligação abaixo:

<https://www.youtube.com/watch?v=l9jY0fu4Syl>

Resolvemos no final mostrar aos alunos o livro em papel. Escolhemos esta versão do livro (em capa dura) especificamente pelas suas características: A ilustração do personagem principal (a senhora) continha em todas as folhas um buraco que era preenchido pelo animal da folha seguinte, o que agradou bastante aos alunos e todos quiseram tocar no livro e experimentar folheá-lo. Na contracapa do livro há uma imagem com diferentes tipos de moscas que suscitou alguma curiosidade.

6.4.3 Entrevistas aos alunos

Foi realizado um total de quatro entrevistas, uma delas em pequeno grupo e as restantes três a nível individual. As duas transcrições apresentadas nos anexos 6 e 7 foram escolhidas por demonstrarem de forma clara a opinião dos alunos.

As entrevistas realizadas neste terceiro ciclo de investigação tinham como objetivo apurar que estratégias melhor contribuíssem para a compreensão e apreciação da história. Interessava-nos também saber qual a opinião dos alunos sobre este material de leitura, na esperança que um conhecimento mais profundo sobre os gostos literários dos alunos nos ajudasse a tomar a melhor decisão na hora de escolher matérias para a biblioteca e para as leituras em aula.

Tabela 3 - Enfoque das questões usadas nas entrevistas

Questão	Enfoque da questão
1- O que achaste da história?	Opinião
2- Preferiste a leitura do <i>Power Point</i> , a narração da menina ou ver o vídeo animado? Ou todos em conjunto?	Estratégias
3- Durante a audição da canção a turma identificou alguns dos personagens. Quando lês um livro gostas de ter alguma informação prévia da história?	Estratégias
4- Havia algum vocabulário que provavelmente não conhecias. Quando isso acontece necessitas ler em grupo ou tentas perceber a história lendo-a sozinho?	Estratégias/opinião
5- Durante a leitura desta história muitos de vocês perceberam que o animal que ia ser comido aparecia no seu habitat natural na página anterior. Noutros livros em inglês que leste as imagens ajudam-te a perceber a história?	Opinião/Estratégias
6- Se não tivéssemos lido a história na aula seria um livro em que tu pegarias na biblioteca? Porquê?/Porque não?	Opinião

A respeito da primeira e segunda questão as repostas dos alunos entrevistados foram consistentes e todos os entrevistados afirmaram ter gostado da história e preferir os três métodos de apresentação da história em conjunto (vide anexo 6).

A terceira e quarta questões foram colocadas para tentarmos perceber melhor que tipo de apoio para a compreensão do texto os alunos necessitavam antes da leitura, se é que precisavam ou preferiam algum. As respostas não foram conclusivas, pois dois alunos referiram que preferem alguma informação prévia do livro, conforme afirma A. “porque me ajuda a perceber um bocadinho mais em Inglês e porque gosto de ter a

informação.” (vide anexo 7). Daqui depreendemos que a informação prévia é apreciada não só como forma de apoio à compreensão do texto, mas porque o aluno prefere descobrir mais coisas sobre a história antes de a ler.

Uma das alunas não tinha uma opinião formada sobre esta questão e dois outros alunos preferem que a história seja um completo mistério: “sozinhos (...) é melhor, e assim podemos...não sabemos o que pode vir, não sabemos o que vem, o que há-de vir.” (vide anexo 6).

Uma aluna referiu ainda que dependia do momento e dos livros. Uma vez que esta é uma questão que vai depender bastante não só do conhecimento linguístico individual do aluno, mas também do seu estilo de leitura/personalidade, assumimos que seria benéfico dar alguma ajuda em livros linguisticamente mais complexos e guardá-los para as leituras em aula. Os *book talks*, levados a cabo após o tempo de SSR, serviram igualmente como oportunidade para os alunos confrontarem as suas conclusões e opiniões da história com as dos colegas; e para o professor tentar perceber quais os alunos que necessitam mais apoio à leitura.

Alguns alunos que manifestaram alguma indiferença em relação a determinado livro mudaram a sua opinião ao ouvir um amigo explicar porque gostou desse mesmo livro. Até que ponto a mudança de opinião se baseou numa tentativa de aproximação/inclusão social em relação aos colegas ou se realmente os argumentos apresentados os convenceram não é possível determinar com certeza. Tendo consciência que o processo inverso é possível (um aluno deixar de ler um certo material porque um amigo não o aprecia), são salutares as interações com alunos com hábitos de leitura frequentes como forma de estes se tornarem modelos positivos de comportamento.

Depois de termos focado a importância das ilustrações no primeiro ciclo de investigação, pretendíamos confirmar se as ilustrações eram realmente utilizadas pelos alunos como forma de deduzir sentidos, uma vez que a nossa predileção por disponibilizar *picturebooks* se prendia com a convicção que as imagens poderiam complementar algum desconhecimento da língua inglesa.

Todos os entrevistados, exceto um (que afirmou que nem sempre), declararam que as ilustrações os ajudam a compreender a história e uma das alunas mencionou este facto espontaneamente quando perguntámos que elementos a ajudam a entender a mensagem.

A sexta e última pergunta colocada prende-se com a questão da atratividade dos materiais. Na qualidade de observador participante tinha sido notório que a generalidade dos alunos gostava bastante do tempo em que podia ir aos computadores ler os livros digitais e áudio. Os alunos manifestavam também preferência por livros lidos nas aulas, livros que já conheciam: Foram efetuadas doze requisições no terceiro ciclo e todas – exceto duas do livro “Monsters, zombies and vampires” – foram requisições de livros lidos em aula ou lidos no ano anterior no âmbito do projeto-piloto do 4º ano conforme o gráfico 8:

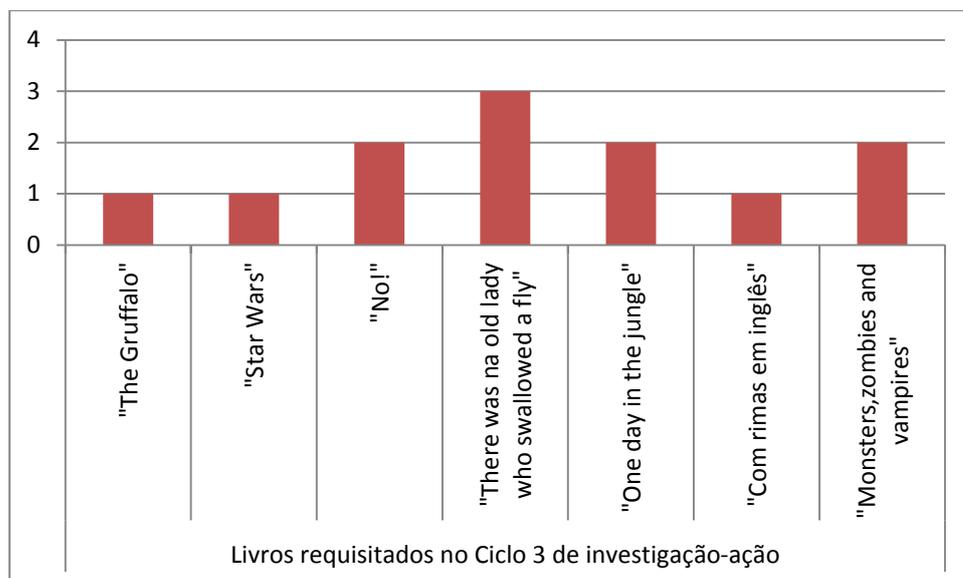


Gráfico 8 - Requisições por parte dos alunos no 3º ciclo de investigação

6.4.4 Estratégias de motivação

1. Sondagens no blogue

A segunda sondagem no blogue prendeu-se com a compreensão da história. Devido à pouca participação no primeiro ciclo de investigação resolvemos encorajar e relembrar os alunos no final da aula para que votassem nas sondagens. A frase a completar "*The old lady swallowed a...*" oferecia três opções de resposta:

- "fly, a spider and a cat" com 10 votos – 66% de 15 votos
- "crocodile, a fly and a cat" com 2 votos – 13% de 15 votos
- "fly, a turtle and a rabbit" 3 votos - 20% de 15 votos

Foram apurados um total de 15 votos e apenas um deles foi obtido em aula durante a explicação da sondagem. O resultado demonstra uma crescente participação dos alunos que acreditamos ter que ver com um maior à vontade técnico no acesso e participação no blogue, à projeção dos votos nas aulas de inglês e à influência dos colegas que participavam de forma frequente e falavam do assunto nas aulas e nos intervalos.

Lançado que estava o desafio para uma melhor moral para esta história, decidimos fazer mais uma sondagem e envolver toda a turma na criação das opções de resposta. A aluna que sugeriu uma nova moral criou a primeira opção e os restantes alunos foram convidados a imaginar as restantes.

Através do blogue e presencialmente os alunos solicitaram a nossa ajuda na tradução das frases. O resultado está descrito abaixo:

“What’s the best alternative moral?”

- “Never eat a fly because then you’ll end up eating a spider, a parrot and so on and then you’ll end up dying from eating a horse” – 4 votos -25% de 16 votos
- “Ride a horse but don’t eat it “– 1 voto - 6% de 16 votos
- “Never eat a fly or you’ll start eating everything that comes your way” – 11 votos - 68% de 16 votos

Foram apurados dezasseis votos que foram realizados de forma completamente autónoma. A votação para a melhor moral gerou alguns comentários no blogue e foi tema de uma breve conversa na aula.

2 Comentários no blogue

A reflexão sobre os comentários críticos aos livros que os alunos deixaram no blogue aquando da leitura da história “No!” fez-nos repensar o modo como estes deviam ser feitos. Algumas estratégias foram postas em prática com o intuito de transformar esta prática em algo mais estruturado e feita por todos os alunos.

Para tal, era necessário que os alunos entendessem que a participação no blogue era importante e desta forma impusemos a regra de que todos os alunos deveriam deixar pelo menos um comentário sobre a história pois a opinião de todos era essencial. Era notório, através do número de visualizações no blogue, que nos dias imediatamente antes às aulas de inglês havia picos de visualizações. Nos dias em que se seguiam as aulas de leitura independente havia também picos de visualizações ainda mais notórios. O gráfico 9 mostra o número de visualizações semanais e esta realidade é observável no dia 30 de janeiro, uma aula de SSR seguida por discussão em grupo.



Gráfico 9 - Número de visualizações semanais do blogue.

O número de visitas ao blogue foi crescendo à medida que o projeto se foi desenvolvendo e, neste terceiro ciclo, as visualizações das publicações atingiram o seu máximo segundo a tabela 4.

Estes valores são ainda mais significativos se consultarmos o blogue e constatarmos que apesar de terem sido escritos em publicações mais antigas, muitos dos comentários foram escritos no terceiro ciclo de investigação, aumentando assim a discrepância entre o segundo e o terceiro ciclo.

Tabela 4 - Histórico de visualizações dos comentários no blogue

Entrada	Visualizações de página
<i>Que tal a história "There was an old lady who swallowed a fly"?</i> 21/01/2014, 63 comentários	208
<i>Que tal a história "No!"? - Eu achei que esta história...</i> 09/12/2013, 26 comentários	134
<i>Bookmarks - Usa esta escala para dares a tua opinião</i> 09/12/2013, 11 comentários	81
<i>Welcome to our English Library!</i> 20/10/2013, 3 comentários	31

Alguns alunos adquiriram o hábito de visitar o blogue diariamente. Por vezes, nas aulas de inglês quando tínhamos alguns minutos disponíveis no final da aula, projetávamos o blogue e mostrávamos aos alunos as estatísticas das visitas, informação essa que só estava disponível para o criador do blogue.

Os alunos mostraram-se bastante orgulhosos que o seu blogue tivesse cada vez mais visualizações principalmente quando lhes mostrámos que algumas provinham de outros países.

O envolvimento dos alunos com o blogue e todo o projeto de leitura aumentou consideravelmente neste terceiro ciclo de investigação. Para isso, contribuíram igualmente algumas ferramentas do blogue que pediam aos alunos, por exemplo, para passar com o rato num aquário digital e alimentar os peixes. Mais tarde os alunos escolheram outros animais de estimação como mascotes e muitos iam "alimentá-los" diariamente.

Estas tarefas juntamente com os comentários e as sondagens tinham o objetivo de relembrar constantemente os alunos do blogue, pois tínhamos consciência de que se

não houvesse novidades frequentes os alunos provavelmente não o visitariam e não comentariam os livros de forma regular.

A longo prazo, o nosso objetivo era que os alunos requisitassem e lessem mais livros. O blogue seria um instrumento de monitorização para o professor e uma forma de aliciar alunos com pouca propensão para a leitura a ler e a comentar criticamente o que leram. A dificuldade dos livros apresentados na aula e a complexidade pedida aos comentários teria de aumentar gradualmente. Se, no início do projeto, nos primeiros meses, é aceitável que os alunos apenas utilizem a escala dada pela professora para os comentários em inglês, o objetivo será que progressivamente os alunos tentem elaborar mensagens mais complexas e de forma mais autónoma.

3. O cartão de leitor

A quantidade de requisições de livros no dia da apresentação do projeto no primeiro ciclo de investigação (três requisições) deixou-nos com a seguinte questão: que estratégias poderiam promover a leitura independente nesta turma?

O cartão de leitor surge como um instrumento que permitiria aos alunos saber que livros poderiam requisitar, controlar o que já tinham lido e comparar com os colegas.

O cartão tem um formato muito simples (vide anexo 4) e nele constam os títulos disponíveis para requisição, os quais os alunos devem assinalar no espaço próprio, à medida que os leem. Contávamos com a inerente competitividade dos alunos que, esperávamos nós, contribuísse para um aumento geral dos livros lidos e estimulasse os alunos menos interessados na leitura.

Aquando do questionário sobre estratégias, no final deste terceiro ciclo, perguntámos aos alunos quantos títulos tinham assinalado como lidos no seu cartão de leitor.

O objetivo principal era a reflexão dos alunos sobre o que gostam de ler e sobre o que já leram. Quando colocámos a pergunta informalmente aos alunos alguns mencionaram que não deviam ter nenhum. No entanto, ao contarem os livros no seu cartão ficaram surpreendidos por já terem lido mais do que pensavam e seguiu-se uma discussão com os colegas sobre quantos cada um tinha e quem tinha mais.

Mesmo os alunos que ainda não tinham requisitado livros e não frequentaram o projeto do 4º ano, por não pertencerem a essa turma, tinham pelo menos dois livros assinalados, que tínhamos lido em aula, e puderam assim participar na discussão.

O gráfico 10 mostra a relação de livros lidos:

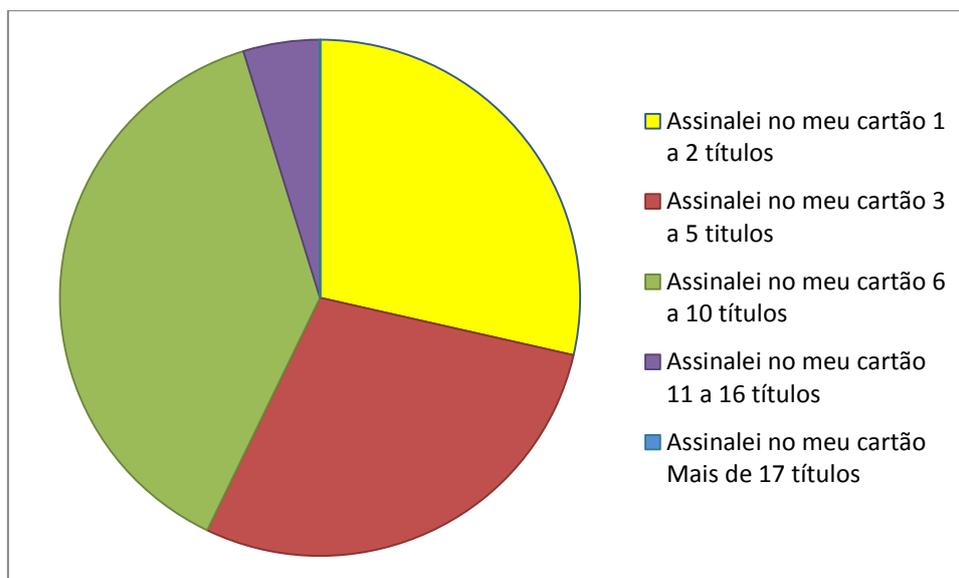


Gráfico 10 - Número de títulos que cada aluno assinalou como lidos no seu cartão

4. O aluno como “modelo” de comportamento

Temos consciência que nesta faixa etária a opinião dos pares é de extrema importância para os alunos. As professoras manifestavam frequentemente a sua paixão pelos livros, mas isto era de alguma forma expectável e a maioria dos alunos ouve frequentemente dos adultos que ler é importante.

Queremos que os alunos *sintam* que ler é importante e prazeroso e a opinião dos amigos é sem dúvida crucial.

Interessava-nos fomentar comportamentos adequados e encorajar os alunos capazes de ajudar e servir de “modelo” para os alunos com menos predisposição ou facilidade na leitura. Os lugares assinalados pelo professor tinham como objetivo que os alunos pudessem ajudar-se mutuamente e tentámos juntar alunos mais confiantes com alunos que necessitavam de mais apoio.

Como forma de potenciar a motivação extrínseca dos alunos, pequenos prémios foram dados àqueles que foram ou tentaram ser modelos de leitura e participaram ativamente nas atividades. Os comportamentos desadequados eram naturalmente reprimidos pelas professoras, mas pretendíamos que os alunos chegassem a um estado de autorregulação do comportamento e, nesse sentido, cremos que o reforço positivo deve ser usado sempre que possível.

Assim, neste terceiro ciclo de investigação, durante o *Reading time*, os alunos recebiam um reбуçado cada vez que escreviam nos marcadores de livros e um lápis com a bandeira do Reino Unido quando tinham tido um comportamento apropriado e respeitado as regras durante o *Reading time*. A aluna cuja frase ganhou a sondagem

ganhou uma grande tablete de chocolate que depois acabou por partilhar com os colegas, o que levou a alguns alunos manifestarem a sua pena em não terem participado.

Durante o tempo de SSR reparámos também que os livros que mais interesse despertavam eram os que estes alunos já tinham lidos anteriormente – durante o projeto de biblioteca inglesa do 4^o ano –, e os que tinham sido abordados na aula.

Apesar de já não termos tido tempo neste ciclo de investigação, pensamos que seria útil fazer curtas apresentações de alguns livros, ou eleger um “livro da semana” sobre o qual é facultada alguma informação. Posteriormente a apresentação poderia ser feita por um aluno ou grupo de alunos que tivessem lido e gostado do livro.

6.4.5 “Reading time” - Aula de leitura independente - SSR

À semelhança da aula de SSR, levada a cabo no segundo ciclo, foi decidido dedicar uma aula na biblioteca da escola de SSR suportada. Como forma de otimizar o tempo e porque observámos, no segundo ciclo, que o processo de sentar os alunos segundo a ordem que queríamos (de forma a tentar isolar os elementos mais desestabilizadores da turma), apesar de ter tido resultados positivos, demorava algum tempo, decidimos explicar aos alunos como se organizaria a aula e os seus lugares antes da aula de leitura (vide anexo 5). A cada aluno foi dado um pedaço de papel de uma determinada cor e, ao entrar na biblioteca, o aluno dirigia-se ao espaço que estava assinalado com essa cor. Este processo poupou tempo e evitou alguma confusão que observámos no primeiro e segundo ciclo de investigação.

Nesta terceira aula de leitura independente na biblioteca foi posta em prática uma nova atividade: os “book talks”, conversas informais entre os alunos de determinado grupo, mediados pelo professor.

O professor abordava um determinado grupo e colocava algumas questões que os alunos respondiam. A opinião de todos era ouvida e pretendia-se que o papel do professor na conversa fosse de “facilitador” e que os alunos comentassem as opiniões dos colegas acerca dos livros lidos, das suas preferências literárias e do suporte de leitura preferido. Os marcadores de livros com comentários foram por vezes lidos ao grupo como forma de fomentar críticas aos livros lidos.

Capítulo 7 - Reflexão e avaliação: Como promover a leitura independente em L2 no 5º ano?

As atividades levadas a cabo no decorrer dos três ciclos de investigação-ação tinham o intuito de testar hipóteses que respondessem à questão: “Como promover a leitura independente em L2 no 5º ano?”.

Para isso, tal como referimos anteriormente, apoiámo-nos em duas questões de investigação. A primeira questão prendia-se com as opiniões que os alunos tinham da leitura em língua inglesa. Os questionários, as conversas informais nas aulas, as entrevistas e os dados recolhidos durante o período de SSR permitiram-nos conhecer algumas das opiniões que os alunos detêm. Apesar de não ter sido sempre possível fazer uma efetiva triangulação dos dados obtidos, registaram-se ainda assim algumas incongruências nas respostas dos alunos: apesar dos questionários indicarem que vários alunos não gostariam de escrever num blogue, as notas de campo reunidas durante a aula permitiram-nos perceber que alguns desses alunos responderam de forma negativa porque não sabiam o que era um blogue.

Outro dado exemplificativo da deficiente validade de apenas uma fonte de evidência foi o baixo número de requisições de livros no primeiro ciclo de investigação e as notas de campo que apontavam para desinteresse da parte de vários alunos quando, no entanto, no ciclo 0, vinte e cinco dos vinte e sete alunos inquiridos respondeu que gosta de ler. Perguntas mais específicas do mesmo questionário corroboraram os dados das requisições e notas de campo recolhidos posteriormente: onze alunos indicaram “gosto mais ou menos de ler voluntariamente” e apenas quinze alunos afirmaram “gosto de ler voluntariamente”.

No início do projeto alguns alunos tinham ainda uma opinião pouco formada sobre a leitura em inglês, uma vez que a leitura em L2 se cingia essencialmente ao trabalho escolar. Uma grande parte da turma – dezanove alunos – afirmou no início do projeto não ler ou quase nunca ler em inglês e, três alunos afirmaram ler três vezes por semana. Apenas um aluno afirmou ler todos os dias.

Os instrumentos de recolha de dados permitiram-nos conhecer melhor as opiniões da turma mas também consciencializar os alunos para algumas questões. Muitos alunos apenas se aperceberam que já tinham lido muitos livros quando inquirimos quantos títulos tinham assinalado no cartão de leitor. Ao responder às questões dos questionários e das entrevistas sobre o suporte preferido para a leitura os alunos tomaram consciência que ler não tem necessariamente que significar usar um livro físico. Os instrumentos de recolha de dados forneceram assim aos alunos uma oportunidade de autoconhecimento dos seus gostos e preferências de leitura.

Apesar de díspares em várias questões, as opiniões dos alunos no que concerne a leitura em L2 têm alguns pontos em comum:

- A esmagadora maioria dos alunos prefere ler em casa;

– Os gêneros literários preferidos são as aventuras e histórias de mistério seguidas por histórias de animais. Os livros de banda desenhada e poemas estão respetivamente em quarto e quinto lugar na lista de preferências;

– Aquando as aulas de SSR, os alunos manifestaram uma marcada predileção pela leitura de livros digitais. No entanto, em casa, quer por estarem mais habituados ou pela escassez de materiais, vinte e um dos alunos inquiridos afirma que o livro continua a ser o suporte mais utilizado para a leitura;

– Os alunos desta turma afirmaram de forma espontânea que as condições essenciais para lerem mais em L2 passam inevitavelmente pelo acesso a materiais (nove alunos), compreenderem a história (cinco alunos) e ter mais tempo para ler (seis alunos). Estas respostas vêm confirmar os pressupostos já abordados sobre as condições essenciais de um programa de leitura independente.

Sendo o nosso objetivo a promoção da leitura independente em língua estrangeira é sem dúvida um dado positivo que o número de livros requisitados tenha aumentado em cada período de investigação. Houve apenas três requisições durante o primeiro ciclo de investigação-ação, cinco requisições no segundo, e doze requisições no terceiro ciclo de investigação. Não foram documentadas as razões que levaram ao aumento de livros lidos mas acreditamos que as estratégias implementadas – tal como a utilização das TIC, os cartões de leitor, as sondagens e comentários no blogue, os *book talks* e as aulas de SSR – foram úteis para motivar os alunos a requisitar livros.

A segunda questão de investigação do presente projeto prendia-se com as razões que levam a um aumento da motivação para a leitura em Inglês, mais concretamente que estratégias levadas a cabo pelo professor contribuem para esse efeito.

Foi notório que, no geral, a motivação dos alunos para a participação no projeto foi aumentando à medida que o tempo passava e acreditamos que para isso contribuiu a repetição de certas atividades de forma a tornarem-se parte do dia-a-dia da turma.

A monitorização da participação dos alunos foi também um fator importante para a visão da leitura independente como uma atividade prazerosa, mas com um caráter obrigatório e que ocupa um lugar importante no trabalho da disciplina. Para esta perceção da leitura foram essenciais as críticas aos livros no blogue feitas de forma estruturada e obrigatória e com *feedback* da parte do professor. A crescente participação no blogue foi, por um lado, um indicador do interesse dos alunos e por outro permitiu que alunos que não detinham ainda uma forte propensão para a leitura pudessem participar no projeto de alguma forma e, esperamos nós, com o tempo se sentissem mais motivados a ler de forma voluntária.

Algumas estratégias implementadas pelo professor superaram largamente as nossas expectativas, como é o caso do cartão de leitor, as sondagens no blogue e os *Book talks*. Outras ficaram aquém do que ambicionávamos, como aconteceu com os marcadores de livros, que não suscitaram a atenção desejada. As observações e

conversas com os alunos foram, no entanto, importantes para apontar caminhos possíveis, como por exemplo, requalificarmos essa estratégia e passar a utilizar os marcadores como iniciadores de conversa nos *Book talks*. O professor selecionava um marcador com um comentário referente a um determinado livro e moderava uma conversa informal com o grupo, perguntando aos alunos se concordavam com a opinião expressa no marcador, por que razões concordavam ou não, o que acrescentariam, etc.

Capítulo 8 - Considerações finais e recomendações

A escola do século XXI enfrenta desafios que vão muito além do tradicional objetivo de transmitir conteúdos. Enquanto microcosmo de um mundo real a escola é um laboratório de construção não só de saberes mas de competências.

O ensino de uma língua estrangeira não pode ser dissociável do desenvolvimento de uma consciência multicultural e plurilingue e cremos que a leitura de livros ficcionais em inglês é um instrumento potencialmente útil e valioso. Nesse sentido, procurámos entender que papel poderá ter a leitura independente no 2º ciclo dentro de um paradigma educacional que valoriza o desenvolvimento global do aluno.

Nas palavras de B.F. Skinner “We shouldn’t teach great books, we should teach a love of reading”. Esta citação sumariza na perfeição a nossa aspiração para este projeto: encorajar o desenvolvimento de competências de leitura em L2 e criar condições para que os alunos leiam de forma independente em inglês. Mais que isso, pretendemos que os alunos leiam de forma crítica e que continuem a ler mesmo quando não têm de o fazer.

A reflexão sobre o trabalho realizado na prática de ensino supervisionada trouxe-nos um maior conhecimento da aplicabilidade de um programa de leitura com uma forte componente de leitura independente.

Os nossos objetivos para esta investigação eram conhecer as opiniões sobre a leitura e compreender que estratégias aplicadas pelo professor podem levar a um efetivo desenvolvimento de competências literárias. Os inquéritos de opinião revelaram que os alunos estão conscientes da importância da leitura, mas foi notório também que quer por falta de tempo quer pela existência de outras atividades que competem pela sua atenção muitos dos inquiridos lê pouco frequentemente. Se falamos em leitura em língua estrangeira, o escasso acesso a materiais e dificuldades linguísticas fazem com que esta atividade seja praticada ainda mais raramente. Contudo, a generalidade dos alunos demonstrou curiosidade e uma crescente motivação para a leitura de forma independente.

Com este projeto adquirimos uma noção mais clara das estratégias de fomento de leitura passíveis de produzir resultados desejáveis, ainda que todas as nossas conclusões estejam limitadas ao universo de apenas uma turma dentro de um contexto escolar específico.

O número de aquisições de materiais de leitura foi aumentando em cada ciclo, o que não podemos deixar de encarar como um resultado positivo. Contudo, o ideal seria que todos os alunos requisitassem livros de forma regular, objetivo esse que ambicionamos seja possível em projetos similares desenvolvidos a longo prazo.

8.1 Limitações do presente trabalho

O término da prática de ensino supervisionada e a conseqüente reflexão sobre o trabalho desenvolvido trouxe-nos a convicção de que a apropriação de hábitos de leitura em inglês no 5º ano do Ensino Básico pode ser efetivamente fomentada através de uma biblioteca de turma inserida num programa de leitura abrangente.

Houve, no entanto, condicionamentos de vários tipos que não podemos ignorar e que por vezes nos impediram de formar conclusões sobre a validade deste projeto e sobre a aplicabilidade do mesmo, nomeadamente:

1. O escasso tempo disponível para o desenvolvimento do projeto.

A prática pedagógica decorreu ao longo de quinze semanas num total de 45 aulas. Dada a natureza das atividades desenvolvidas – que por vezes “tocavam” os conteúdos abordados nas aulas de inglês, mas eram essencialmente atividades desenroladas fora do contexto programático da disciplina – o tempo disponível para este projeto foi manifestamente insuficiente. As estratégias de motivação para a leitura, ao serem desenvolvidas com um maior espaçamento de tempo, permitiriam uma maior exploração das mesmas e mais tempo para refletir sobre os dados recolhidos.

Por outro lado, interessa-nos fomentar hábitos de leitura sistemáticos a longo prazo, o que apenas é exequível ao longo de pelo menos um ano letivo e idealmente ao longo de vários anos, com a inclusão gradual de atividades de apoio e materiais de leitura mais complexos.

Tentámos que, pelo menos, a requisição de livros em inglês continuasse após o término do projeto, mas dada a ausência de um professor responsável, os livros apenas estiveram disponíveis na biblioteca da escola mais algumas semanas. No nosso caso específico, no agrupamento onde trabalhámos, constatámos que se algum professor pretendesse iniciar um projeto semelhante, haveria abertura por parte da equipa técnica da biblioteca da escola para colaborar em parceria.

Se o professor de línguas programar o projeto antes do início do ano letivo de forma a ele fazer parte do Plano Anual de Atividades, acreditamos ser possível ter mais apoio logístico, disponibilizar mais materiais e promover uma maior interligação com a comunidade através de protocolos com instituições e empresas.

2. Escassez de materiais de leitura

A biblioteca da escola apenas tinha à disposição dicionários de inglês e manuais escolares. Esta é uma realidade que pode ser comum a várias escolas.

Todos os materiais usados nas aulas e disponíveis para requisição eram nossos, um conjunto de livros que fomos colecionando ao longo dos anos. Dos livros que

temos e usamos nas nossas aulas foram selecionados apenas os que estavam dentro, abaixo ou ligeiramente acima do nível linguístico dos alunos.

A nossa coleção individual é indubitavelmente insuficiente para um projeto desta natureza, principalmente a longo prazo. Para além de algumas revistas e livros de banda desenhada, a biblioteca de inglês possuía vinte e sete livros em papel e cerca de uma dezena de livros digitais ou áudio. O facto de os materiais não serem propriedade da escola impossibilitou a continuação do projeto para além da prática pedagógica pela necessidade de haver um professor encarregue de controlar as devoluções dos livros após a requisição, uma vez que as professoras bibliotecárias não podem assumir a responsabilidade de que os livros não serão extraviados.

Temos a consciência de que a existência da biblioteca de turma, mesmo com a presente escassez de materiais, não invalida a sua existência. Com o tempo a biblioteca de turma iria com certeza ampliar-se. No entanto, o apoio da escola e da comunidade iria acelerar o ritmo de aquisição de materiais, permitindo uma maior variedade de escolha.

A escassez de materiais manifesta-se igualmente na carência de livros que apelem aos alunos que não encontram ainda razões para ler. Alunos provenientes de meios familiares ou etnias que não valorizam a leitura como um ato culturalmente importante podem sentir que os materiais expostos não são para eles. A introdução e exploração de materiais interculturais poderia ser um passo importante nesse sentido.

3. O espaço para a biblioteca de turma

Como já foi referido, este projeto insere-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada de Inglês e começou já depois do início do ano letivo, não estando inserido no PAA.

Desta forma, não foi possível tomar as diligências necessárias para que as salas de aula usadas pela turma tivessem espaço para desenvolver algumas das atividades planeadas. Paralelamente, não havia um sítio seguro para armazenar os livros nem computadores, o que permitiria aos alunos usá-los frequentemente por curtos períodos de tempo no final da aula.

No que concerne o acesso aos materiais observámos que este deve ser constante e que seria desejável os alunos poderem ler durante as aulas de inglês e não apenas durante os períodos de SSR na biblioteca.

No final do projeto foi feita uma entrevista semiestruturada à professora cooperante que abordou a questão logística e reiterou a importância de um planeamento a longo prazo: “Mas isso tinha que ser pedido um armário, quando se está a organizar as salas e materiais para o próximo ano letivo. E tem que ter fechadura, senão... não sei se há... Tens que fazer o pedido nessa altura.” (vide anexo 8). Esta foi talvez a condicionante que mais limitou o acesso aos materiais, acesso que pretendíamos que fosse o mais frequente possível.

8.2 Recomendações - Como implementar uma biblioteca de turma em L2

1. Condições favoráveis à apropriação de hábitos de leitura

Sabemos que o gosto pela leitura pode acontecer espontaneamente devido a um conjunto de circunstâncias das quais nem sempre temos plena consciência. Quantos de nós são ávidos leitores sem lembrar as situações específicas que desencadearam essa paixão? Sabendo que a apropriação de hábitos de leitura pode acontecer naturalmente, sabemos também que frequentemente isso nunca chega a acontecer.

No presente estudo tentámos perceber que tipo de atividades são suscetíveis de desencadear experiências positivas que levem posteriormente a hábitos duradouros de leitura. Sabendo que os resultados obtidos nesta investigação apenas são passíveis de generalização analítica, alguns princípios gerais podem eventualmente ser úteis em contextos similares.

As estratégias de incentivo à leitura pensadas para este projeto tiveram em mente a inclusão de princípios que fomentem momentos de interação efetiva entre o aluno e o texto, nomeadamente: manter um ambiente de incentivo à leitura através de estratégias para o aumento de motivação extrínseca e intrínseca; garantir que as aulas de leitura independente seguissem uma estrutura definida e formavam parte de um programa de leitura; asseverar que os alunos tinham tempo e meios para discutir as suas opiniões através do blogue, dos marcadores de livros e dos *Book talks*; e facilitar a abertura do projeto à comunidade educativa através da parceria com a biblioteca de turma.

2. Alargamento do projeto – Da biblioteca de turma de inglês à biblioteca de escola plurilingue

O presente projeto de promoção de leitura independente em língua estrangeira foi concebido como parte integrante de um programa de leitura da disciplina, sendo desta forma obrigatoriamente desenvolvido pelo professor de língua estrangeira.

A eficácia do projeto seria seguramente maior se fosse comum a todos os professores do departamento e permitisse dessa forma que a generalidade dos alunos tivesse acesso às mesmas oportunidades de desenvolvimento de hábitos de leitura.

O *feedback* das professoras bibliotecárias mostrou-nos que alunos de outras turmas demonstraram curiosidade relativamente aos livros em inglês que estavam expostos no cantinho reservado para o 5º D. Seria importante garantir que esta curiosidade espontânea não seja desencorajada por não haver um projeto comum a todas as turmas.

A não ser possível a partilha do projeto por todos os professores do departamento ou da (s) língua (s) estrangeira(s), uma parceria a longo prazo com a biblioteca iria

pelo menos permitir que gradualmente fossem adquiridos materiais em língua estrangeira que fossem propriedade da escola e estivessem disponíveis para a generalidade dos alunos.

Uma seleção de livros multiculturais que permitisse aos alunos entender as concepções que detêm deles próprios e dos outros enquanto seres culturais seria com certeza importante, principalmente se lembrarmos que o agrupamento onde se realizou a presente investigação tem alunos de mais de noventa nacionalidades.

O presente trabalho não é um ciclo fechado mas o início de um projeto que esperamos torne possível o despontar de hábitos de leitura em L2 assente na construção de saberes científicos, tecnológicos e sociolinguísticos.

Bibliografia

- Altés, M. (2011). *No!* Swindon: Child's Play.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, & Biklen. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bromley. (1990). Academic contributions to psychological counselling: I. A philosophy of science for the study of individual cases. *Counselling Psychology Quarterly, III*, pp. 299-307.
- Dias, A., & Toste, V. (2006). *Ensino do Inglês - 1º ciclo do Ensino Básico - Orientações programáticas 1º e 2º anos*. (M. d. educação, Ed.) Lisboa.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Bristol: Open University Press.
- ESARD, E. (2012, maio). *Research evidence on reading for pleasure*. Retrieved from Gov.uk: <https://www.gov.uk/government/publications/research-evidence-on-reading-for-pleasure>
- Europe, C. (2001). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment*. Retrieved from Hub.coe.int: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Gargallo, I. S. (1999). *Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Guthrie, J. (2004, março). Teaching for literacy Engagement. *Journal of literacy research, 36 nº1*, pp. 1-30.
- Guthrie, J., Hoa, L., Wigfield, A., Tonks, S., & Perencevich, K. (2006). From Spark to Fire - Can situational reading interest lead to long-term Reading motivation? *Reading Research and Instruction, 45*, 85-98.
- Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Krashen, & Terrell. (1983). *The natural approach - Language aquisition in the classroom*. New York: Pergamon.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (2004). Free Voluntary reading: New Research, applications, and Controversies. *RELC Conference*. Singapura.

- MEC. (1996). Programa de Inglês - Programa e organização curricular 2º ciclo. (D. d. Básica, Ed.) Lisboa.
- MEC. (2001). *Curriculo Nacional do Ensino Básico*. Retrieved Março 2014, from Direção-Geral da Educação: <http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2#>
- Morgado, M. (2005). Mediating Texts for Children. *Educare/Educere*, 17, pp. 85-103.
- Moss, B., & Young, T. (2010). *Creating lifelong readers through independent reading*. Newark: International Reading Association.
- Mourão, S. (n.d.). Retrieved outubro 2013, from Picturebooks in ELT: <http://picturebooksinelt.blogspot.pt/>
- Mourão, S. (2001). Picturebooks are for children and teenagers. (J. Bland, Ed.) *IATEFL Young Learner and Teenager Special Interest Group*, 1, pp. 5-10.
- Nunan, D. (1993). Action Research in Language education. *Teachers develop teachers research: Papers on classroom research and teacher development*, pp. 39-50.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, pp. 105-132.
- Poslaniec, C. (2005). *Incentivar o prazer de ler*. Porto: Edições ASA.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Smolin, L. I., & Lawless, K. A. (2003, março). Becoming literate in the technological age: New responsibilities and tools for teachers. *The Reading Teacher*, pp. 570-577.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Taback, S. (1997). *There was an old lady who swallowed a fly*. Nova Iorque: Viking Children's Books.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso, planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Lista de apêndices

Anexo 1 - Questionário inicial - Hábitos de leitura

Questionário sobre hábitos de leitura

Name: _____ Age: _____

1. Gosto pela Leitura. Selecciona a opção que consideras mais verdadeira.

Gosto de ler
 Não gosto de ler

2. Mesmo que não gostes muito de ler, preferes...

Poemas	<input type="checkbox"/>	Histórias sobre outras crianças	<input type="checkbox"/>
Histórias de aventuras	<input type="checkbox"/>	Histórias sobre animais	<input type="checkbox"/>
Histórias de mistério	<input type="checkbox"/>	Livros de robots e criaturas do espaço	<input type="checkbox"/>
Artigos de revistas	<input type="checkbox"/>	Contos de fadas	<input type="checkbox"/>
Livros de banda desenhada	<input type="checkbox"/>	Se outros quais? _____	
Álbuns ilustrados	<input type="checkbox"/>	_____	
Biografias	<input type="checkbox"/>		

3. Gosto de ler...

Em casa	<input type="checkbox"/>	Na praia	<input type="checkbox"/>
Na escola	<input type="checkbox"/>	Na sala de aula	<input type="checkbox"/>
Na biblioteca	<input type="checkbox"/>	Se noutro local, onde? _____	

4. Em casa leio histórias utilizando...

Um computador com ligação à internet	<input type="checkbox"/>	Um livro	<input type="checkbox"/>
Um computador sem ligação à internet	<input type="checkbox"/>	Suporte áudio	<input type="checkbox"/>
Um tablet	<input type="checkbox"/>	Se outro qual? _____	

Requisito livros da biblioteca (quer escolar quer pública) ...

Todos os dias	<input type="checkbox"/>	1 vez por mês	<input type="checkbox"/>
Várias vezes por semana	<input type="checkbox"/>	Quase nunca	<input type="checkbox"/>
1 vez por semana	<input type="checkbox"/>	Nunca	<input type="checkbox"/>
2 vezes por mês	<input type="checkbox"/>	Porquê? _____	

5. Em casa leio histórias por prazer (não por ser parte dos trabalhos de casa) ...

Todos os dias	<input type="checkbox"/>	1 vez por mês	<input type="checkbox"/>
Várias vezes por semana	<input type="checkbox"/>	Quase nunca	<input type="checkbox"/>
1 vez por semana	<input type="checkbox"/>	Nunca	<input type="checkbox"/>
2 vezes por mês			

Escreve o título das últimas 3 histórias que leste: _____

Turn the page over, please. —

6. Leio histórias em inglês (voluntariamente, não por fazer parte do trabalho da escola) ...

Todos os dias	<input type="checkbox"/>	1 vez por mês	<input type="checkbox"/>
Várias vezes por semana	<input type="checkbox"/>	Quase nunca	<input type="checkbox"/>
1 vez por semana	<input type="checkbox"/>	Nunca	<input type="checkbox"/>
2 vezes por mês	<input type="checkbox"/>		

Escreve o título das últimas histórias que leste em inglês _____

7. Gosto de ler álbuns ilustrados em Inglês

Sim Não

Porquê? _____

8. Escrever num blogue e dar a minha opinião sobre histórias que li é algo que...

Gostaria bastante	<input type="checkbox"/>	Não me importaria	<input type="checkbox"/>
Gostaria	<input type="checkbox"/>	Não gostaria	<input type="checkbox"/>

Porquê? _____

9. Completa as frases:

A história que mais gostei até hoje foi _____

Eu leria muito mais no meu tempo livre se _____

Eu gostaria muito mais de ler em Inglês se _____

10. Avalia as frases seleccionando (x) a imagem correspondente:

	😊	😐	😞
Leio muito bem			
Gosto de ler (voluntariamente)			
Gosto de ler alto nas aulas			
Gosto de ler em inglês (voluntariamente)			
Ler em inglês é fácil			
Gosto de falar de livros que li			
Os meus amigos gostam de ler			
Os meus pais gostam de ler			
Os meus pais liam/lêem-me histórias			
Gosto de escolher os livros que leio			

Thank you very much for your help!

Anexo 2 - Questionário - Estratégias de motivação

Name: _____ Age: _____

*Questionário - Estratégias***1. Gostas de ler histórias em Inglês?**Gosto bastante Não me importo Gosto Não gosto muito

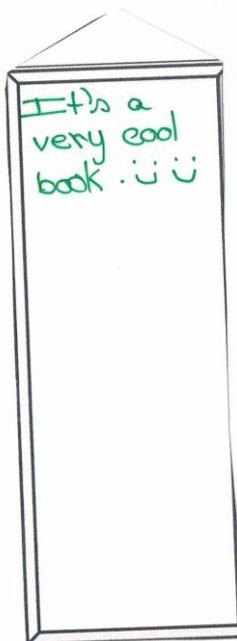
Porquê? _____

2. Preferes a leitura de uma história em aula e em conjunto antes de a ler sozinho?Sim Não

Porquê? _____

3. Requisito livros da "English library"Todos os dias 1 vez por mês Várias vezes por semana Quase nunca 1 vez por semana Nunca 2 vezes por mês Porquê? _____**4. Prefiro ler histórias**No computador Em livro Se de outra forma qual? _____**5. O meu cartão da "English library" tem...**Um ou dois quadrados preenchidos Entre 11 e 16 quadrados preenchidos Entre três e cinco quadrados preenchidos Com mais de 17 quadrados preenchidos. Entre 6 e 10 quadrados preenchidos **6. Gostas das aulas em que vais à "English library"?**Sim Não Mais ou menos Porquê? _____**7. Gostas de ler os comentários nos "bookmarks"? Justifica a tua resposta.**_____
_____*Thank you for your help!*

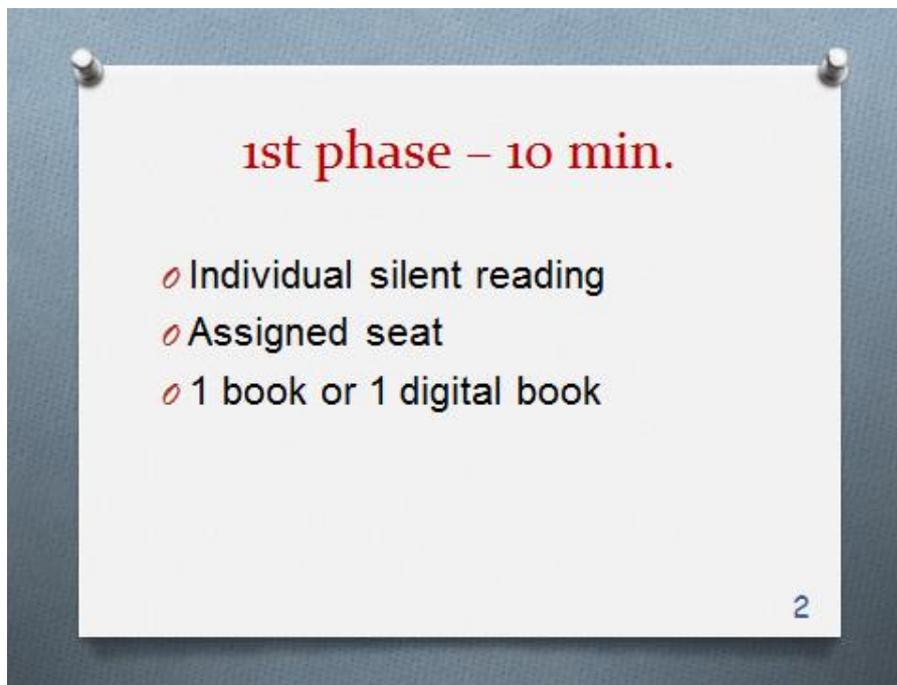
Anexo 3 - Marcador de livros



Anexo 4 - Cartão da biblioteca de inglês

<i>English library</i>	How many have you read?	
<input type="checkbox"/> "Brown bear, brown bear"	<input type="checkbox"/> "One day in the jungle"	
<input type="checkbox"/> "Baby Animals" pop-up	<input type="checkbox"/> Rosie's walk	
<input type="checkbox"/> "City Girl, Country boy"	<input type="checkbox"/> "Rumpelstiltskin"	
<input type="checkbox"/> "Dear zoo" pop-up	<input type="checkbox"/> "Star wars – who saved the galaxy?"	
<input type="checkbox"/> "Dicionário visual – Aladdin"	<input type="checkbox"/> "The cat in the hat"	
<input type="checkbox"/> "Em Inglês com rimas"	<input type="checkbox"/> "The cat in the hat comes back"	
<input type="checkbox"/> "Happy dog sad dog"	<input type="checkbox"/> "The emperor's new clothes"	
<input type="checkbox"/> "Humpty dumpty"	<input type="checkbox"/> "The gruffalo"	
<input type="checkbox"/> "In the big blue sea"	<input type="checkbox"/> "The little red hen"	
<input type="checkbox"/> "London – Fact files"	<input type="checkbox"/> "The wheels on the bus" – mini pop-up	
<input type="checkbox"/> "Monsters, zombies, and more!"	<input type="checkbox"/> "The wild swans"	
<input type="checkbox"/> "My little learning library"	<input type="checkbox"/> "There was an old lady who swallowed a fly"	
<input type="checkbox"/> "No!"	<input type="checkbox"/> "Toucan toucan't"	

Anexo 5 - Diapositivos “Reading time”



2nd phase – 10-15 min.

- o Individual or pair reading
- o You can change seats
- o You can change books/digital books

3

3rd phase – Remaining time

- o Seating – Wherever you want!
- o Book talks
- o Borrowing books (ask the school librarians)

4

Anexo 6 - Transcrição de entrevista 1

Entrevista realizada individualmente a um aluno, no dia 16 de janeiro de 2014, após a leitura da história “There was an old lady who swallowed a fly”.

O aluno escolhido tinha sido um dos porta-vozes da história “No!” e destacou-se pelo à vontade em dar a sua opinião mesmo com a presença de um gravador.

Prof. Estag. - *Olá G. Queria saber a tua opinião mais uma vez. Vamos falar sobre a história que vimos. O que achaste desta história?*

G. - *Esta história foi muito bem estruturada e muito bem escrita pelo escritor.*

P.E. - *sim?*

G. - *A história tratava de uma senhora que tinha engolido uma mosca e tentava tirar a mosca engolindo mais animais!*

P.E. - *(risos) Foi uma boa ideia? Parece-te uma boa ideia?*

G. - *Não! No final até...a história teve um final um bocadinho mau, mas a história foi bem boa, sim.*

P.E. - *E então e tu, tu preferiste a leitura da história em Power Point, a narração da menina ou o vídeo, lembraste que no final depois vimos o vídeo...*

G. - *Sim.*

P.E. - *O que é que preferiste? Ou o conjunto?*

G. - *Os três em conjunto, ao mesmo tempo. Foi todos ao mesmo tempo, porque a história ao mesmo tempo que tiver esses pormenores que a “teacher” mostrou e um Power Point é uma introdução e depois a menina percebi já foi mais fácil perceber. E o filme que vimos foi muito giro. Sim a introdução do Power Point e depois vimos o filme para nós sabermos como é que é mais ou menos.*

P.E. - *Pois.*

G. - *E assim foi mais engraçado.*

P.E. - *Pois, e assim se tivesses visto só o vídeo teria sido mais complicado perceber?*

G. - *Sim podia ser...mas não. Aquilo é bem engraçado e também...*

P.E. - *Também tinhas percebido, ok. E as imagens ajudavam?*

G. - *Sim, também.*

P.E. - *Tu ouviste primeiro uma música que conta a história e a turma identificou alguns personagens. Tu quando lês um livro gostas de ter alguma informação prévia, de ajuda, ou preferes ir descobrindo o livro a ler?*

(ruído)

G. – *Irmos descobrindo porque assim é melhor e assim podemos...não sabemos o que pode vir, não sabemos o que vem, o que há-de vir.*

P.E. – *ok, muito bem. (...) Se não tivesses lido a história na aula, este seria um livro que tu pegarias na biblioteca, era um livro que te chamaria a atenção ou...*

G. – *Sim, na capa está uma mulher...*

P.E. – *Sim.*

G. – *A engolir uma mosca, e assim era engraçado, e ia ver como é que é.*

P.E. – *ok.*

G. – *E quando via ela a comer sempre os animais, requisitava e lia em casa.*

P.E. – *Então um livro para ti para ser interessante tem que ser uma coisa que te chame a tenção logo na capa é isso?*

G. – *Sim, e não é só. Se visse como é que era por dentro, ia ver, se achasse um livro, requisitava e lia em casa.*

P.E. - *ok, deixa-me só perguntar-te mais uma coisinha. (ruído) Houve alguns alunos, não sei se foste tu também, que se aperceberam que primeiro apareciam os animais no seu habitat natural, e só depois é que eram comidos pela senhora.*

G. – *Sim.*

P.E.- *Portanto as imagens deram ali umas...umas pistazinhas não é? E tu achas que isso é importante? Teres essas pistas, essas imagens que te ajudam a perceber a história?*

G. – *Aaa, não*

P.E. – *Ou achas que não?*

G.- *Eles podiam ter vindo mas o importante é que ela (a senhora) ... ia comendo os animais ao mesmo tempo que eles vinham de determinado sitio nem podíamos saber quais é que eram.*

P.E.- *ok, tá bom. Muito obrigada G.*

G. – *De nada.*

Fim da entrevista

Anexo 7 – Transcrição de entrevista a aluno

Transcrição da entrevista 2

Prof. Estagiária – *A. olá.*

A. – *Olá.*

P.E. – *Gostava de falar contigo sobre a história que vimos e sobre a tua opinião sobre outros materiais. O que é que tu achaste da história?*

A. – *Gostei. É interessante.*

P.E. – *Sim? Gostaste da história. E preferiste a leitura do Power Point, a narração da menina ou preferiste o vídeo que vocês viram depois ou todos?*

A. – *Todos.*

P.E. – *Gostaste dos três, em conjunto, ok. E ouviste primeiro uma música, lembras-te que vocês ouviram primeiro uma música que contava a história, era uma música muito rápida? E a turma conseguiu identificar alguns personagens na música, não foi? Tu quando lês uma história gostas de ter alguma informação, neste caso tinhas já aquela informação que já sabias os personagens. Ou preferes simplesmente abrir o livro...*

A. – *Gosto de ter alguma informação.*

P.E. – *Ah é? Porquê? Porque é que preferes...*

A. – *Porque já tinha...imagino já mais ou menos como é que é, como é que é a história.*

P.E. – *Humm, ok, ok. E é pronto porque te dá alguma informação e porque ajuda-te a perceber neste caso como são histórias em Inglês porque te ajuda a perceber ou é só porque gostas de ter a informação?*

A. – *Aaa, porque me ajuda a perceber um bocadinho mais em Inglês e porque gosto de ter a informação.*

P. E. – *As duas coisas portanto, ok. Aaa... esta história era uma história com rima e repetia sempre certas frases...*

A. – *Sim.*

P.E. – *Pronto, é mais fácil perceber histórias com rima porque repetem as frases ou achas que não?*

A. – *É mais fácil perceber.*

P.E. – *É mais fácil, ok. Aaa...portanto as rimas é uma das coisas que faz ser mais fácil perceber, tens alguma outra coisa que achas que quando abres um livro é mais fácil perceber aquele livro por causa disso?*

A. – *As imagens*

P.E. – *As imagens, ok. Se tiverem imagens que digam o que se está a passar, não é?*

A. – *Sim.*

P.E. – *Mas alguma coisa?*

A. – *Humm...*

P.E. – *Não, ok. Vocês não conheciam algum vocabulário não é? Da história. Tu necessitas da leitura em grupo, daquela leitura que nós fizemos ou gostas de tentar perceber a história sozinho?*

A. – *Tentar perceber sozinho.*

P.E. – *Preferes tentar perceber, ok. E alguns dos animais vocês repararam, não sei se foste tu ou se foi outro aluno que reparou que os animais apareciam primeiro no seu habitat natural antes de serem engolidos pela senhora não é?*

A. – *sim.*

P.E. – *Então achas que as imagens te ajudam a perceber a história? Quando os livros têm estas pistas digamos que te dão...ajuda-te a perceber a história?*

A. – *Sim, mais ou menos. Nem sempre.*

P.E. – *Sim? Depende das situações é isso? Ok. Se nós não tivéssemos lido esta história na aula seria um livro que tu pegarias quando nós vamos à biblioteca? Seria um livro que achas que te interessaria ou não?*

A. – *Não sei, mais ou menos, acho que sim.*

P.E. – *Hum, qual é...o que é que para ti é um livro que tu vais lá pegas logo, os livros que vais logo pegar?*

A. – *São aqueles que têm as imagens da capa que dão logo nas vistas e eu vou lá ver*

P.E. – *Humm, portanto é...é as imagens da capa*

(aluno assente com a cabeça)

P.E. – *Sim, ok. E o tamanho, de ser um livro pequeno, isso não...(aluno abana a cabeça) não importa está bem. E tu preferes livros em formato digital, ou preferes livros mesmo, livros físicos?*

A. – *Livros*

P.E. – *Livros. Porquê?*

A. – *Porque tenho mais livros...estou mais habituado.*

P.E. – *Ok, muito obrigada.*

A. – *De nada.*

Fim da entrevista

Anexo 8 - Transcrição de entrevista à professora cooperante

Transcrição de entrevista 3

Entrevista semiestruturada à professora cooperante efetuada no dia 6 de fevereiro de 2014 às 15:00h.

Estag. – Não sei se tiveste oportunidade de ler o calendário de atividades dos vários ciclos de investigação, tenho-o aqui para nos ajudar...isto não é necessariamente rígido, é para ter uma ideia.

P. Coop. – Sim.

Estag. – ok, podemos então começar com algumas perguntas. Portanto para ti qual é a importância da leitura em Inglês no 2º ciclo?

Prof. Coop. – É assim, a leitura é sempre importante em qualquer ciclo não é? Mas mais no 2º ciclo provavelmente, se calhar para criar hábitos de leitura que se tem vindo a perder ao longo dos anos. Toda a sociedade tem vindo a perder esses hábitos. Porquê? Porque há muita facilidade em encontrar outras coisas...

Estag. – Hum, hum...

Prof. Coop. – Por exemplo filmes, jogos, ou mesmo internet, isso tudo que atrai-os mais do que propriamente um livro, não é? E portanto aquilo que foi feito na turma, o fato de tu promoveres o hábito da leitura e... mesmo em Inglês, aaa... via-se que havia miúdos que praticamente nem tinham contacto com livros.

Estag. – Portanto há essa dificuldade porque nem têm hábitos de leitura em Português.

Prof. Coop. – Ainda mais em Inglês não é? A satisfação deles em pegar num livro. E isso notou-se cada vez mais.

Estag. – Pois, em alguns deles isso foi logo muito...muito imediato, provavelmente tinham já esse bichinho não é? Alguns hábitos de leitura em português e facilitou...outros que... que precisavam que houvesse mais continuidade, portanto que isto fosse uma coisa...durante um ano, durante dois anos...

Prof. Coop. – Sim, sim sem dúvida.

Estag. – Que fosse uma coisa que estivesse sempre disponível para eles. Ok, e tu já tinhas feito algum projeto, alguma atividade deste género?

Prof. Coop. – Nunca tinha, não.

Estag. – Este projeto centra-se na leitura suportada em L2, leitura suportada porque a ideia não era dar os livros e deixá-los simplesmente ler, sabemos que à partida as crianças que não têm esses hábitos de leitura, podem não se conseguir concentrar, conseguir ler, ou não gostar, e também têm alguma dificuldade com a língua porque alguns livros eram mais difíceis e precisavam de alguma ajuda, pronto houve então três

ciclos de investigação, à medida que os ciclos iam acabando, ia refletindo e tentando alterar coisas, experimentar para ver se conseguíamos chegar a resultados mais satisfatórios...aaa que comentários é que fazes a cada um deles, a cada um dos ciclos de investigação?

(A prof. cooperante tem a calendarização das ciclos de investigação na sua mão)

Prof. Coop. – *É assim, em relação ao primeiro ciclo que foi a apresentação do projeto, e apresentas-te a história o “No!”, não é? Depois houve as entrevistas e a apresentação do blogue, portanto correu bem. Depois o segundo ciclo já foi a parte dos livros na biblioteca...Não sei exatamente o que queres saber...eu notei que as coisas foram ficando mais organizadas e correram bem.*

Estag. – *Aqui no primeiro ciclo o “Reading time” foi feito de forma algo destruturada, cada um podia ir ver e portanto eu notei que havia, que havia alunos que não tinham a iniciativa de ir ver e portanto tentei mudar aqui algumas coisas.*

Prof. Coop. – *Sim.*

Estag. – *Também reparei que em relação ao blogue no primeiro ciclo de investigação em aula eu pedi que todos comentassem pelo menos uma vez, e os resultados não foram tão bons como no terceiro ciclo de investigação em que disse que era mesmo trabalho de casa, foi uma grande diferença. Portanto isto foi uma aprendizagem, notei que devia se calhar ser mesmo obrigatório eles...*

Prof. Coop. – *Fazerem. Senão não fazem. Se não houver obrigatoriedade há sempre uma grande parte que não faz. E depois as coisas passam-lhes ao lado nem usufruem de nada.*

Estag. – *Isto tem mesmo que ser uma atividade suportada, portanto a leitura é independente mas tem mesmo que ser suportado de várias maneiras.*

Humm, ok, tens alguns comentários no que toca às idas à biblioteca porque eu às vezes estava ocupada com os grupos e não me apercebia de certas coisas, tens alguma coisa que tenhas...que poderia ter corrido melhor?

Prof. Coop. – *É assim, eles estão num espaço diferente de o da sala de aula que é a biblioteca não é? Depois é assim eles queriam experimentar tudo todos os setores que tu estipulaste e como são muitos a turma é bastante grande não é? Houve pessoas que não passaram pelo computador ou que não fizeram coisas diferentes. Aí se calhar era bom todos terem oportunidade...e porquê? Também por falta de tempo não é? Como tu dizes isto é um projeto para ser trabalhado durante o ano inteiro ou dois anos pelo menos e assim não dá para tudo porque o programa tem que ser dado.*

Estag. – *Sim, com mais tempo era possível todos participarem mais. E eu se calhar o que faria de diferente também era tentar introduzir uns dez minutinhos na aula e tentar levar os livros à sala para eliminar aquele tempo de deslocação, fazer fila, é deixar as mochilas, é a chegada até à biblioteca, é um espaço novo, como tu dizes, eles dispersam-se um bocadinho, e portanto dar mais tempo para eles lerem.*

Prof. Coop. – *Pois porque praticamente tu chegavas lá depois tinhas que estar a chamá-los, não é? Para eles entrarem em grupos, logo aí tu estás a perder 15 minutos de aula.*

Estag. – *Sem dúvida, pelo menos.*

Prof. Coop. – *Tu vês que os alunos acabam o tempo de aula e querem sair não ficam mais tempo. Já para não falar da dimensão da turma que não facilita e o comportamento enfim...*

Estag. – *Portanto isso seria talvez uma coisa...as idas à biblioteca seriam uma coisa para fazer esporadicamente mais como fator de motivação, não é? Porque eles gostam só porque é um espaço diferente, e depois incorporar os tais dez, quinze minutos, talvez todas as semanas na aula...*

Prof. Coop. – *Ou ver se eles tiverem aulas sempre no mesmo sitio haver uma biblioteca de turma, dentro da própria sala.*

Estag. – *Sim, sim essa era a ideia e seria o ideal realmente....*

Prof. Coop. – *Mas isso tinha que ser pedido um armário, quando se está a organizar as salas e materiais para o próximo ano letivo. E tem que ter fechadura, senão... não sei se há... Tens que fazer o pedido nessa altura.*

Estag. – *Pois isso na sala era o plano inicial, mas tinha que ser...*

Prof. Coop. – *Logo de um ano para o outro.*

Estag. – *Pois era...*

Prof. Coop. – *Não, e a maneira como tu fizeste, porque foste trabalhar na biblioteca não é? E foi uma forma de também as pessoas que estavam na biblioteca poderem ajudar-te, a cuidar dos livros e isso tudo.*

Estag. – *Sim, isso foi ótimo conseguir fazer essa parceria. Senão teria sido difícil. Porque a biblioteca tinha já um espaço confortável e com computadores para os livros digitais. As duas coisas, a biblioteca e biblioteca de turma na sala seria talvez o ideal.*

Prof. Coop. – *Pois. Uma coisa com continuidade que desse para preparar logo de início. Mas isto foi bom para teres alguma experiência, já sabes o que fazer para a próxima... agora era conseguires fazer isto sempre na mesma escola...E eles depois vão crescendo já conseguem ler mais, ias acompanhando.*

Estag. – *Hum, hum, pois seria bom. Pronto, eu acho que da minha parte está tudo, não sei se tens alguma coisa mais a acrescentar? Alguma recomendação? Alguma reflexão?*

Coop. – *Não, acho que já disse tudo*

Estag. – *ok. Muito obrigada.*

Fim de entrevista

