

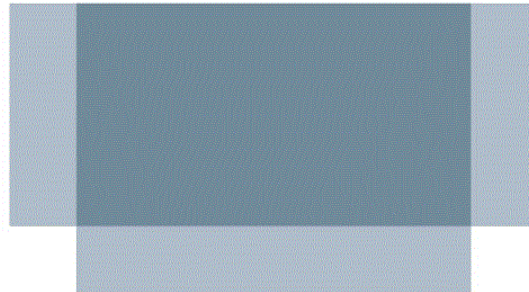
UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

## **O Contributo da Biblioteca Escolar para a Leitura em Língua Estrangeira**

Sónia Catarina Pereira da Silva

Mestrado em Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares

Lisboa, 2023



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
www.uab.pt

## **O Contributo da Biblioteca Escolar para a Leitura em Língua Estrangeira**

Sónia Catarina Pereira da Silva

Mestrado em Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares

Dissertação orientada pela

Professora Doutora Glória Maria Lourenço Bastos

Maio 2023



## **Agradecimentos**

Não poderia terminar este percurso sem deixar alguns agradecimentos a quem me acompanhou neste percurso.

Em primeiro lugar, não posso deixar de agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Glória Bastos, pela sua constante orientação, disponibilidade e apoio.

Gostaria também de deixar um agradecimento às minhas colegas e amigas de departamento que me ajudaram e apoiaram nesta caminhada. Para a Helena, Leonor e Joana, um “obrigada” muito especial pelo vosso entusiasmo, ajuda e curiosidade.

Finalmente, não posso deixar de agradecer aos meus pais e à minha irmã, pelo seu apoio incondicional, carinho e paciência.



## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

### **STATEMENT OF INTEGRITY**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação/tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.ª série, N.º 215, de 6 de novembro de 2013).

Universidade Aberta, 16 de maio de 2023

Nome completo/Full name: Sónia Catarina Pereira da Silva

Assinatura/Signature:

manuscrita ou digital / handwritten or digital

## **RESUMO**

A Biblioteca Escolar ocupa um lugar fundamental na escola, permitindo o acesso de professores e alunos a diferentes materiais de leitura, sendo inegável o papel central que tem na dinamização da leitura. Neste contexto, e partindo da importância da leitura na aprendizagem de uma língua estrangeira, realizámos um estudo onde se pretendia refletir sobre as relações entre a biblioteca e o desenvolvimento de competências de leitura em língua estrangeira, mais especificamente na disciplina de Inglês.

Na componente empírica do trabalho apresentamos um conjunto de atividades desenvolvidas com uma turma de 8.º ano de escolaridade, e através das quais se pretende ilustrar formas de trabalhar de forma articulada com a Biblioteca Escolar. As atividades realizadas centram-se sobretudo na leitura extensiva, quer através da leitura de contos, como de livros-álbum. Apesar dos constrangimentos resultantes da aplicação do projeto durante o período de pandemia, os resultados obtidos foram positivos, tendo os alunos manifestado interesse e motivação para a realização da maior parte das atividades propostas. Através da aplicação de um questionário aos professores de língua estrangeira da escola onde se realizou o estudo, procurou-se perceber também quais as perceções destes relativamente à biblioteca da escola.

### **Palavras-Chave**

Biblioteca escolar; leitura extensiva; leitura recreativa; leitura em língua estrangeira

## **ABSTRACT**

The School Library has a fundamental role in school, allowing the access of both teachers and students to different reading materials. It is undeniable its crucial role in developing different reading skills. With these ideas in mind, and taking into consideration the importance of learning to read in a foreign language, we developed a study where we intended to reflect on the relationship between the school library and the development of reading skills in a foreign language, more specifically in English subject.

On the empirical part of our study, we present a group of activities developed with an 8<sup>th</sup> year class. Through these activities we want to show a way to work in partnership with the school library. The activities are mainly focussed on extensive reading, either through the reading of short stories, or picture books. Despite the constraints that arose from the development of our project during the pandemic period, the results obtained were positive, with the students showing interest and motivation during most of the activities proposed. Through a questionnaire presented to the foreign language teachers who teach in the school where our project took place, we tried to understand their perceptions about the school library.

### **Keywords:**

School library; extensive reading; leisure reading; reading in a foreign language

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO	5
1. A Leitura	6
1.1. A leitura na escola	6
1.2. A leitura em língua estrangeira	9
1.3. A leitura nos documentos orientadores	12
1.4. A leitura recreativa	24
2. A Biblioteca Escolar	31
2.1. A Biblioteca Escolar e a promoção da leitura	31
2.2. A Biblioteca Escolar e o ensino da Língua estrangeira	38
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	41
1. Apresentação do Estudo Empírico	42
1.1. O contexto do estudo	42
1.2. Caracterização da Biblioteca Escolar	43
2. Aspetos Metodológicos	47
2.1. Técnicas e instrumentos de coleta de dados	48
2.2. Procedimentos	49
2.3. Métodos para tratamento e análise de dados	51
3. Apresentação e análise de dados	52
3.1. Descrição e análise das atividades realizadas	53
3.2. Análise dos inquéritos aos professores	68
CONCLUSÕES	80
BIBLIOGRAFIA	85
ANEXOS	89

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 2.1. Obras em Língua Estrangeira existentes na BE	45
Quadro 2.2. Dados de caracterização dos respondentes	70
Quadro 2.3. Frequência e motivos para frequentar a BE	70
Quadro 2.4. Relevância de utilização da BE na prática letiva	71
Quadro 2.5. Conhecimento sobre as obras existentes na BE	72
Quadro 2.6. Solicitação de livros para a BE	72
Quadro 2.7. Recomendação da BE aos alunos e objetivos da recomendação	73
Quadro 2.8. Aspetos positivos da BE	74
Quadro 2.9 Aspetos negativos da BE	75
Quadro 2.10 Obras em Língua Estrangeira existentes na BE	84

## **ABREVIATURAS E SIGLAS**

BE – Biblioteca Escolar

CEFR – Common European Framework of Reference for Languages

MABE – Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída do Ensino Obrigatório

PEBIF – Projeto de Escolas Bilingues e Interculturais de Fonteira

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

SELF – Secções Europeias de Língua Francesa

## **INTRODUÇÃO**

A leitura é uma competência essencial para qualquer indivíduo, pois é através desta que é possível aceder à maior parte da informação disponível. A leitura permite, também, a qualquer um desempenhar o seu papel na sociedade, enquanto cidadão informado e consciente das suas responsabilidades. É, portanto, inegável, a importância da leitura na formação de crianças e jovens.

Desenvolver o gosto pela leitura, ao mesmo tempo que se desenvolve a competência da leitura, afigura-se como fundamental no processo de formação de qualquer indivíduo, desempenhando a escola um papel fulcral neste percurso. Uma vez que esta competência é essencial para aceder à informação, deve ser trabalhada de forma transversal envolvendo as diferentes disciplinas. Não sendo uma competência inata, compete à escola ensinar e desenvolver nos alunos os conhecimentos necessários que lhes permitam ser leitores competentes, capazes de analisar e selecionar a informação de que necessitam.

No que concerne ao desenvolvimento do gosto pela leitura, este deve ser trabalhado desde cedo, em articulação com a família, procurando expor a criança a textos literários ricos em significado e que desenvolvam a sua imaginação. Com o avançar da escolaridade, e considerando que grande parte da leitura em sala de aula é feita com o intuito de interpretar textos específicos, o que leva, por vezes, a que os alunos associem a leitura a uma obrigação, torna-se necessário promover momentos que permitam aos alunos ler por prazer, sem se preocuparem com a necessidade de responderem a um questionário que, de algum modo, irá impactar a sua avaliação final.

Embora seja fundamental desenvolver o gosto pela leitura em língua materna, numa sociedade cada vez mais plurilingue e multicultural, o desenvolvimento da competência da leitura em língua estrangeira torna-se também de grande importância, uma vez que nos permite aceder de maneira mais direta a outras culturas e formas de ver o mundo. Seja através da leitura extensiva em sala de aula, seja através da leitura recreativa em língua estrangeira, são diversas as maneiras através das quais a biblioteca escolar (BE)

pode colaborar com o professor de Língua estrangeira na promoção da leitura. Tal é possível não só por aí se poder encontrar um conjunto de recursos acessíveis a todos os alunos, mas também por ser um sítio exterior à sala de aula que pretende ser um local de fruição estética e de promoção da leitura.

De acordo com o *Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar (2018)*, “as bibliotecas escolares proporcionam o contacto estreito e regular com o livro e a prática da leitura enquanto instrumentos privilegiados de aprendizagem e treino da compreensão leitora” (p.29). Neste mesmo documento salienta-se o papel das BE como “estruturas nucleares na escola, dotadas de recursos, serviços e tecnologias, capazes de contribuir para o enriquecimento do currículo e das práticas docentes” (p.22). Aliando estas duas vertentes da BE, pode ser promovido um trabalho colaborativo entre esta e o professor de Língua estrangeira que permita a divulgação e a promoção da leitura em Língua estrangeira.

Uma vez que a BE da escola onde trabalhamos se apresenta pouco dinamizada, não tendo um professor bibliotecário, afigura-se como importante proceder a uma reflexão sobre as potencialidades da BE nesta área, idealmente promovendo a dinamização da BE, e apontando possíveis atividades que permitam apresentar formas de explorar o potencial da mesma, demonstrando que outras disciplinas para além da Língua Portuguesa podem beneficiar dos recursos da BE.

Assim, partindo da noção de que a leitura é fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento de uma língua, e de que a leitura em língua estrangeira possibilita o conhecimento de outras mundividências, sendo, para além disso, uma das formas fundamentais para a aquisição de vocabulário em Língua estrangeira, pretende-se compreender de que modo pode a BE apoiar o professor de Línguas Estrangeiras. Deste modo, atribuímos como título ao nosso trabalho “O Contributo da Biblioteca Escolar para a Leitura em Língua Estrangeira”.

Seguindo as orientações de Hernández Sampieri *et al.* (2006), num estudo as questões de investigação devem ser colocadas de forma simples, evitando

termos ambíguos ou abstratos. Nesse sentido, estabelecemos as seguintes questões como forma de orientar e delimitar o nosso estudo:

- Qual o papel que a Biblioteca Escolar pode assumir na promoção da leitura em língua estrangeira?
- De que modo podem as atividades de promoção de leitura potenciar hábitos de leitura recreativa, nomeadamente em língua estrangeira?
- De que forma é a Biblioteca Escolar utilizada pelos professores de língua estrangeira na escola onde se realiza o estudo?

Partindo das questões enunciadas, é possível estabelecer o que se pretende com o nosso estudo, ou seja, é possível enunciar os seus objetivos. De acordo ainda com Hernández Sampieri *et al.* (2006), estes devem ser possíveis de alcançar e devem ser expressos de forma clara de modo a “evitar possíveis desvios no processo de pesquisa” (p. 35). Assim, tendo em conta que pretendemos analisar de que forma a Biblioteca Escolar pode articular com as disciplinas de Línguas Estrangeiras, nomeadamente no que diz respeito à leitura, estabelecemos os seguintes objetivos:

- Identificar formas de articulação entre a Biblioteca Escolar e as disciplinas de línguas estrangeiras.
- Desenvolver hábitos de leitura entre os alunos, despertando o gosto pela leitura em inglês.
- Analisar a coleção da BE da escola na área das línguas estrangeiras.
- Analisar o conhecimento que os professores de línguas estrangeiras da escola têm sobre a Biblioteca Escolar e como é que a usam.

O presente trabalho encontra-se dividido em duas partes, além da introdução e das conclusões. Na primeira parte, relativa ao enquadramento teórico, focamo-nos na importância da aprendizagem da leitura na escola, e no papel desta na formação de leitores competentes e informados, capazes de adotarem as suas estratégias de leitura àquilo que estão a ler. Nesta parte,

debruçamo-nos, também, sobre a leitura em Língua estrangeira, e a necessidade de esta ser treinada nas aulas, bem como sobre os diferentes tipos de leitura praticados nas disciplinas de Língua estrangeira. É neste contexto que refletimos sobre o papel da BE na promoção da leitura, em particular na sua colaboração no ensino de Línguas Estrangeiras.

Na segunda parte, apresentamos o estudo empírico, que apresenta três componentes: uma avaliação da coleção da Biblioteca Escolar da escola onde decorreu o estudo e sugestões de melhoria e de possibilidades de articulação com a BE na área do ensino de línguas estrangeira; a análise de um questionário aplicado aos professores de línguas estrangeiras da escola, relacionado com o conhecimento que têm e o uso que fazem da Biblioteca, e descrição e análise das atividades realizadas numa turma de oitavo ano, descrevendo e analisando as atividades realizadas, bem como o contexto no qual a turma e a escola se enquadra.

Finalmente, apresentamos as principais conclusões do nosso trabalho, procurando responder aos objetivos propostos.

## **PARTE I - ENQUADRAMENTO**

---

## **1. A LEITURA**

### **1.1 A leitura na escola**

Na sociedade de informação em que vivemos, a leitura ocupa um lugar fundamental. No entanto, ler não é uma capacidade inata e implica muito mais do que juntar os símbolos que se encontram numa página, ou num ecrã. Saber ler implica compreender a mensagem transmitida, adotando uma atitude crítica face à informação, bem como ter a capacidade de adaptar as estratégias de leitura em função da informação que se procura. Concordamos, por isso, com Viegas (2015, p. 37) quando afirma que “ler não é somente decifrar, nem apenas compreender. Antes, é um processo com fatores em interação, nos quais se incluem a decifração, a compreensão, o leitor, o texto e o contexto (tempo e espaço)”.

Face à complexidade inerente à competência da leitura, o processo de formação de um leitor é longo e implica trabalho e dedicação. Sendo que é na escola que a maioria da população aprende a ler, esta deve desempenhar um papel central na formação de leitores competentes, pois permite a todos aceder ao conhecimento em igualdade, independentemente da sua classe social.

A aprendizagem da leitura é um processo que apresenta complexidade e para o qual a motivação do aprendente é fundamental, tal como referido por Alves (2011, p.6): “A aprendizagem da leitura é um processo complexo que requer motivação, prática da parte de quem aprende e explicitação sistematizada por parte de quem ensina”. De acordo com Jolibert (1998, p. 15), a aprendizagem da leitura é um processo complexo que se baseia:

- no conhecimento do próprio funcionamento do acto lexical e dos processos de leitura;
- no conhecimento linguístico do funcionamento da língua escrita;
- no conhecimento da teoria de aprendizagem a que o próprio acto se reporta: o que é uma criança que aprende e que relações há entre o aprender e ensinar;

- no encontro de uma criança com o escrito. Como funcionam as interacções adulto/criança, indivíduo/colectividade, e como interferem os poderes ou os não poderes de uns e outros no funcionamento do quotidiano da instituição escolar.

Embora a aprendizagem da leitura se realize na escola, é importante ter em conta que o contacto da criança com a leitura começa muito antes do seu ingresso no sistema de ensino. A família assume aqui um lugar de destaque, pois deve possibilitar à criança momentos através dos quais contacte com a literatura adequada à sua idade. Os momentos em que os adultos leem à criança são momentos de contacto com o código escrito, fundamentais para que a criança se familiarize e desenvolva o gosto pela leitura. Os pais são cruciais no desenvolvimento do gosto pela leitura, tal como se refere em Manzano (1988, p.18): “Cabe aos pais propiciar o clima adequado para que a criança, desde muito pequena, seja capaz de ir vendo e lendo num clima de silêncio, de valorização, de sossego.”

É certo que inicialmente será o adulto a ler para a criança ou a apresentar-lhe as histórias através de imagens. Não obstante, uma relação vai-se criando e, com o passar do tempo, a criança quererá ler as suas próprias histórias de modo a poder vivenciá-las sem um mediador. Neste sentido, a exposição à leitura desde cedo desenvolve na criança a vontade de aprender a ler, trazendo-lhe motivação, não só para a aprendizagem, mas também para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Tal como já referimos, a motivação é um aspeto fundamental para a aprendizagem da leitura. Esta pode ser intrínseca, refletindo uma vontade própria do aprendente e partindo da sua força de vontade, ou extrínseca, estando associada à possibilidade de uma recompensa externa por realizar determinada tarefa. Em vista da dificuldade inerente à aprendizagem da leitura, e não nos referimos apenas ao ato de aprender a ler, mas a todo o processo associado à leitura, no qual incluímos a interpretação, importa compreender quais podem ser as motivações para a leitura. Machado (2012) cita Bártolo (2004), que apresenta onze motivações para a leitura a partir da sistematização de vários estudos:

- i) eficácia: a crença de que se pode ter sucesso na leitura;
- ii) desafio: a satisfação de dominar ou assimilar ideias complexas do texto;
- iii) curiosidade: o desejo de aprender acerca de um tópico particular de interesse pessoal;
- iv) envolvimento: o prazer obtido na leitura de um livro ou artigo bem escrito;
- v) importância: a utilidade que a leitura tem para o sujeito;
- vi) desenvolvimento: o prazer de receber uma recompensa tangível de aprovação pelo sucesso na leitura;
- vii) avaliação: o desejo de ser favoravelmente avaliado pelo professor;
- viii) competição: o desejo de suplantar os outros na leitura;
- ix) razões sociais: o interesse de partilhar as ideias obtidas na leitura com amigos e familiares;
- x) concordância: ler devido a um pedido ou objetivo exterior;
- xi) evitamento: evitar ler sempre que não é diretamente solicitado.

(Machado, 2012, pp.33-34)

Considerando estas diferentes motivações, é importante que o professor, ou o mediador, explicita qual o objetivo da leitura que se está a realizar de modo a que o aluno se sinta mais motivado e implicado na atividade, o que permitirá que o aluno desenvolva as estratégias para se tornar um leitor eficiente:

A motivação poderá ser o trampolim para se tornar um leitor eficiente. A investigação tem demonstrado que as crianças e os jovens mais motivados leem mais e usam mais estratégias de compreensão da leitura, logo leem melhor. Por outro lado, o ensino de estratégias de compreensão de leitura leva a que mais alunos se sintam motivados para ler mais. (Araújo, 2016, p.15)

Para nos tornarmos leitores eficientes é fundamental estabelecer ligações afetivas com a leitura, bem como realizar leituras significativas ao longo da nossa vida. De acordo com Araújo (2016, p. 16), “o leitor competente é aquele que possui a capacidade de descodificar, compreender e interpretar a mensagem que

lê”. Eis aqui um dos papéis da escola: ajudar os alunos a tornarem-se leitores eficientes. Nesse sentido, importa compreender quais as atitudes que definem um leitor eficiente. Neville-Lynch (2005), citado por Araújo (2016, pp. 16-17), indica-nos que um leitor eficiente:

- a. Interage constantemente com o texto. Enquanto vai lendo, vai refletindo, questionando, antecipando acontecimentos. [...] No caso da ficção, em que o envolvimento emocional é grande, o leitor eficiente não se preocupa muito em visualizar primeiro o texto mas vai antecipando eventos, fazendo previsões e, no início, interroga-se sobre: quem? o quê? quando? onde?
- b. Monitoriza as suas reações emocionais e o seu pensamento, tendo consciência de como a sua matriz pessoal influencia a compreensão da leitura.
- c. Avalia a leitura que faz ao nível do vocabulário, das dificuldades que vai sentindo, quer ao nível da compreensão da leitura, quer ao nível da falta de interesse.
- d. Está auto-motivado porque encontra um objetivo para a leitura que realiza e por isso é mais persistente, mais flexível para tentar novas abordagens e procurar novos sentidos.
- e. Está relaxado e tranquilo durante a leitura e perante a leitura.

Tendo em conta as características de um leitor eficiente, será possível ao professor ou ao professor bibliotecário adaptar as suas técnicas de motivação para a leitura, bem como diferenciar as estratégias que usa para orientar os alunos durante e após a leitura de forma a conduzi-los no desenvolvimento de estratégias e competências de leitura que lhes permitem ler qualquer tipo de texto.

No sentido de desenvolver competências de leitura adequadas, para além de ser necessário identificar as características de um leitor eficiente, é também fundamental considerar que diferentes tipos de texto convocam diferentes competências, refletindo, por isso, diferentes tipos de leitura. Assim, afigura-se

importante compreender que tipos de leitura existem e em que consistem. Martins e Viana (2009), citados por Araújo (2016, p. 4), apresentam-nos três tipos de leitura:

Leitura funcional – corresponde a necessidades de resposta às solicitações do quotidiano;

Leitura informativa – responde à necessidade de se ter conhecimento atualizado. Pode ocorrer em jornais, revistas, textos de manuais e outros livros, em formato digital ou impresso.

Leitura recreativa

É necessário, portanto, encontrar formas de desenvolver nos alunos competências que lhes permitam compreender diferentes tipos de texto, tendo em conta a sua finalidade. Assim, e uma vez que a aprendizagem da leitura não é apenas da responsabilidade do professor de Português, devem os professores das diversas áreas disciplinares trabalhar em conjunto com o professor bibliotecário no sentido de encontrarem formas de apoiar os alunos no desenvolvimento de estratégias de leituras que lhes permitam compreender os diferentes textos com os quais se deparam nas diversas disciplinas.

## **1.2. A leitura em língua estrangeira**

Numa sociedade cada vez mais multilingue e multicultural, afigura-se como fundamental ser capaz de comunicar em Língua estrangeira. Nesse sentido, para além de se ser capaz de falar e escrever, é imperioso ser capaz de compreender a mensagem escrita numa outra língua que não a materna. Concordamos, por isso, com Carreira (2015) quando refere que “As línguas são um meio de construção identitária através de um processo dialético com outras culturas, favorecendo uma atitude crítica perante uma realidade diferente e contribuindo para o crescimento de cidadãos interventivos e autónomos” (p.28).

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*(2017) refere que “as competências na área de Linguagens e textos remetem para a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber” (p.18), o que significa que os alunos devem ser capazes de “utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras)” (p.18).

Também de acordo com a matriz curricular presente no Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, os alunos iniciam a aprendizagem da Língua Inglesa no terceiro ano de escolaridade, sendo introduzida uma segunda língua estrangeira no sétimo ano de escolaridade.

No que concerne às *Aprendizagens Essenciais* (2018), um aluno no final do nono ano de escolaridade deve ser capaz de “desenvolver a literacia em língua inglesa, lendo textos diversificados e textos de leitura extensiva para expressar a sua opinião” (p. 9). Pretende-se, portanto, que os alunos desenvolvam o seu espírito crítico através da aprendizagem de uma língua estrangeira, contribuindo esta para que o aluno no final da escolaridade obrigatória seja um cidadão com múltiplas capacidades nas diversas literacias, como é mencionado no referencial nacional já apontado:

munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia; (...) que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo; (...) capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação. *PASEO* (p. 16)

Não descurando os outros domínios de aprendizagem da língua, a leitura ocupa um espaço importante, uma vez que permite ao aprendente estar exposto ao vocabulário e à sintaxe da língua, permitindo-lhe desenvolver os seus conhecimentos. Tal como é referido por Carreira (2015, p. 29), “Através da leitura em língua estrangeira, o aluno tem a possibilidade de aprender, ativar e consolidar aspetos dessa outra língua, como o vocabulário e a sintaxe e tornar-se num leitor mais eficiente, que consegue usufruir do prazer da leitura”.

Nesse sentido, importa desenvolver nos alunos o gosto pela leitura também em língua estrangeira, adotando diferentes estratégias de leitura e expondo-os a diferentes tipos de texto e de leituras. Assim, podemos considerar dois tipos de leitura diferentes: a leitura intensiva e a leitura extensiva.

Podemos considerar a leitura intensiva como aquela que mais frequentemente se pratica numa aula de língua estrangeira, pois compreende a leitura de textos curtos, com o objetivo de procurar informação específica no texto, procedendo-se, depois, ao estudo de uma estrutura gramatical. Neste tipo de leitura, o acompanhamento e a presença do professor é constante, como podemos verificar nas palavras de Renandya e Jacobs (2002):

In intensive reading, students normally work with short texts with close guidance from the teacher. The aim of intensive reading is to help students obtain detailed meaning from the text, to develop reading skills – such as identifying main ideas and recognizing text connectors – and to enhance vocabulary and grammar knowledge. (p. 296)

No que concerne à leitura extensiva, esta é um “tipo de leitura que pode ser diversificada em termos de temática e que é feita em quantidade, extensão, em que o indivíduo que a realiza está mais preocupado em obter o sentido geral do texto do que o significado de cada palavra com que se depara” (Carreira, 2015, p.31).

Apresentando objetivos distintos, ambos os tipos de leitura se complementam na aprendizagem da língua, sendo importantes para o desenvolvimento da proficiência do aluno em língua estrangeira, pelo que é importante criar diferentes momentos nas aulas que possibilitem o contacto com estes diferentes tipos de leitura.

Tendo objetivos diferentes, a leitura intensiva e a leitura extensiva convocam diferentes tipos de texto, levando também a diferentes motivações dos leitores. A leitura intensiva realiza-se, normalmente, num período de tempo limitado, procedendo-se depois à resposta a questões de interpretação, ou à aprendizagem de itens lexicais ou de estruturas gramaticais. No que concerne à leitura extensiva, esta

é caracterizada por ser longa, pouco aprofundada, silenciosa e solitária, gerando ritmos diferenciados de aluno para aluno, uma vez que não exige que o leitor processe um determinado número de palavras por minuto, nem requer um limite de tempo para a cumprir. O aluno goza de total autonomia para concretizar o ato de ler, sem imposições ou constrangimentos, por não ter que se submeter à supervisão direta de terceiros. Considera-se igualmente que é uma leitura que vai ao encontro dos interesses, do conhecimento e da experiência do leitor, tendo esta liberdade para escolher o local e o momento em que a irá realizar. (Carreira, 2015, p.31)

Assim, a prática da leitura extensiva permite aos alunos explorarem os seus gostos pessoais, permitindo-lhes desenvolver o seu gosto pela leitura também em língua estrangeira, possibilitando-lhes o acesso a outras visões do mundo e a outras culturas.

### **1.3. A leitura nos documentos orientadores**

De acordo com a matriz curricular apresentada no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, os alunos iniciam a aprendizagem da Língua Inglesa no terceiro ano de escolaridade, do primeiro ciclo. A aprendizagem desta língua continua ao longo do segundo ciclo do ensino básico, introduzindo-se a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira à entrada do terceiro ciclo. No contexto social atual, a aprendizagem de línguas estrangeiras é fundamental para a construção e desenvolvimento de uma sociedade multicultural e plurilinguística, tendo em conta a crescente mobilidade da população e a globalização. Ser capaz de comunicar numa língua estrangeira possibilita-nos a entrada numa cultura diferente da nossa, permitindo desenvolver o respeito e a compreensão por culturas diferentes daquela em que nos inserimos.

Uma vez que se pretende que a BE trabalhe em conjunto com professores e alunos no sentido de potenciar não só as aprendizagens feitas em aula pelos alunos, mas também como forma de permitir o acesso a um conjunto mais vasto de informação que, de outro modo, pode não ser acessível aos alunos, importa compreender quais são as expectativas relativamente à aprendizagem dos alunos de acordo com os documentos emanados pelo Ministério da Educação. Para além disso, importa, também compreender qual o papel da leitura nos diversos

documentos orientadores, bem como quais as indicações da tutela para a aprendizagem e desenvolvimento desta competência.

Iniciaremos a nossa análise pelo *PASEO* (2017), que foi homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Este documento entende-se como um

referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória. (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho)

Pretende-se com este documento apresentar o que os alunos devem alcançar no final da Escolaridade Obrigatória, sendo um documento abrangente e transversal em relação às áreas do currículo. Assim, para além de apresentar os Princípios que orientam o Perfil dos Alunos, apresenta, também, a Visão de aluno, os Valores a encorajar e as Áreas de Competência a trabalhar. No que diz respeito à Visão de aluno, pretende-se que este seja um cidadão “munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação” (p. 15), bem como “que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo.” (p.15). No que diz respeito aos valores espera-se, também, que no final da escolaridade obrigatória o aluno seja um cidadão capaz de “demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural” (p. 17).

Tal como referido anteriormente, o *PASEO* apresenta também Áreas de competências a desenvolver. De acordo com o documento, as competências são “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória” (p. 19). As competências não correspondem a áreas curriculares específicas, estando, frequentemente, várias competências envolvidas em cada área curricular. São apresentadas de modo não hierárquico dez áreas de competências, nomeadamente, linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento

peçoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico; e consciência e domínio do corpo.

Embora em todas estas áreas possamos encontrar ligações com o trabalho da BE, iremos concentrar-nos no que à leitura diz respeito. Assim, no que à área de competência relativa a linguagens e textos diz respeito, espera-se que os alunos sejam capazes de:

Utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência; (...)

Dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades, oral, escrita, visual e multimodal. (p.21)

No que ao Relacionamento Interpessoal diz respeito, espera-se que os alunos sejam capazes de:

Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. (p.25)

Para além da menção à utilização de modo proficiente da língua (materna ou estrangeira), bem como da literatura, referidas na competência Linguagens e Textos, a exposição dos alunos à literatura em diferentes línguas torna-se fundamental como forma de desenvolver a capacidade de interagir com o outro de forma tolerante. Através da leitura de obras literárias será possível a exposição a outras formas de estar e de agir, bem como a outras realidades. Para além do mais, a leitura de obras literárias em língua estrangeira permitirá que os alunos fiquem expostos a outras culturas e formas de estar, com as quais não teriam contacto de outro modo.

Em articulação com o *PASEO*, encontramos as *Aprendizagens Essenciais* para cada ano de escolaridade. As *Aprendizagens Essenciais* (2018) são determinadas para cada área curricular e para cada ano escolar. De acordo com este documento, a aprendizagem de uma Língua estrangeira, nomeadamente o Inglês, contribui para o desenvolvimento das áreas de competências estabelecidas no Perfil dos Alunos, para além de se traduzir

Na construção de uma identidade própria de cidadão global na relação com os outros, alicerçada em atitudes e valores, tais como o respeito pelo outro e, no âmbito específico da língua inglesa, pela cultura anglo-saxónica, bem como pelas outras culturas do mundo, a responsabilidade e cooperação entre indivíduos e povos com repercussões individuais e coletivas. (p. 2)

Este documento foi elaborado tendo em conta “a análise dos documentos curriculares em vigor para a disciplina, nomeadamente os Programas, as Metas Curriculares e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, Conselho da Europa, 2001)” (p.2). É notório o papel fundamental que a aprendizagem da língua estrangeira adquire na formação dos alunos do Ensino Básico, permitindo-lhe desenvolverem a capacidade de reconhecer outras culturas para além da sua e, conseqüentemente, aprenderem a lidar com a diferença, respeitando o outro. Para além do papel inegável que a aprendizagem de uma língua estrangeira tem na construção de cidadãos globais, a leitura irá, também, permitir o contacto com uma outra língua.

Assim, no que à compreensão escrita diz respeito, no final do 8.º ano de escolaridade, o aluno deve ser capaz de “compreender textos informativos sobre temas abordados no domínio intercultural”, bem como “ler textos adaptados de leitura extensiva” (p. 5). Relativamente à Competência Estratégica, espera-se que o aluno seja capaz de “desenvolver a literacia em língua inglesa, lendo textos publicitários, informativos e textos de leitura extensiva” (p. 9). É, portanto, possível ver aqui a importância da existência de uma leitura mais funcional e prática, através de textos publicitários e informativos, e da leitura de textos adaptados de leitura extensiva. É, no entanto, no *Programa de Inglês* para o terceiro ciclo que podemos encontrar indicações mais detalhadas sobre o trabalho a desenvolver em sala de aula, bem como os objetivos a atingir para cada ano de escolaridade no que diz respeito a esta área.

O *Programa de Inglês – Programa e Organização Curricular* foi publicado pelo Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação em 1997, e apresenta não só os conteúdos a trabalhar ao longo do ciclo de ensino, mas também os objetivos do programa e as suas finalidades, sendo também apresentadas orientações metodológicas para o desenvolvimento do currículo.

Assim, são apresentados como objetivos para o 3.º ciclo, entre outros, os seguintes (p. 9):

- Interpretar e produzir diferentes tipos de texto usando as competências discursiva e estratégica com crescente autonomia;
- Relacionar-se com a cultura anglo-americana, questionando padrões de comportamento diversificados no âmbito da área de experiência deste programa
- Desenvolver o gosto pela leitura extensiva em língua inglesa.

Vemos, mais uma vez, espelhado nos objetivos gerais para o terceiro ciclo, não só a necessidade de desenvolver o gosto pela leitura extensiva, mas também a referência à capacidade de interpretar diferentes tipos de texto. Como anteriormente referimos, estes dois tipos de leitura convocam estratégias diferentes, sendo por isso necessário expor os alunos a diferentes tipos de texto que lhes permitam pôr em prática as suas competências leitoras.

Além dos objetivos, o Programa especifica os processos de operacionalização a desenvolver em cada área de conteúdo, de acordo com os objetivos do ciclo. Assim, para o objetivo que atrás enunciámos e que refere “interpretar e produzir diferentes tipos de texto usando as competências discursiva e estratégica com crescente autonomia”, no oitavo ano o aluno “identifica o objectivo da leitura, identifica e distingue diferentes tipos de texto”, mas também “Selecciona e organiza informação de vários tipos de texto: diálogo, anúncio, entrevista, pequeno conto, relato,...” (pp.39,40). Para além de interpretar e seleccionar informação, a leitura é igualmente apresentada como forma de introduzir o estudo da língua e permitir ao aluno a exposição ao léxico, bem como para identificar e distinguir regularidades da língua. A apresentação de diferentes tipos de texto tem, ainda, como propósito o estudo das características estruturais e gramaticais destes (p. 41):

- Identifica e distingue características do texto descritivo:
- adjectivos e adverbiais;
  - Ausência de acção e/ ou referências temporais;
  - Apelo aos sentidos: sons, cheiros, gostos, cores,...
  - Linguagem figurativa.
- Identifica e distingue características do texto narrativo:

- verbos de acção;  
Adverbiais de tempo e de lugar,  
Relato de acontecimentos,  
Localização espaço-temporal,  
Personagens

No que diz respeito à leitura extensiva, pretende-se não só que o aluno desenvolva o gosto pela leitura em língua estrangeira, mas também que relacione a sua prática de leitura na língua materna com a sua leitura em Inglês (p. 55):

Identifica a sua relação/ de outros (colegas e professor) com a leitura na língua materna (o que lê, como lê, por que lê,...); (...)

Relaciona textos ouvidos/ lidos com experiências pessoais e mundividências.

Nesta aceção da leitura não é expectável que haja qualquer utilização do texto para a aprendizagem das regras de funcionamento da língua, não se encontrando, por isso, qualquer referência ao estudo da língua. Espera-se, no entanto, que a leitura extensiva leve os alunos a desenvolverem estratégias de leitura, bem como uma curiosidade crescente sobre os autores e temas das obras que lê “Pesquisa e organiza informação sobre:

- Autor;

-Tema;

- Contexto

-...” (p. 56)

Espera-se, igualmente, que através da leitura extensiva o aluno seja capaz de desenvolver a sua capacidade de interpretação de um texto, tendo em conta o contexto sociocultural da obra, a estrutura do texto, os diferentes momentos de narração e descrição, bem como a linguagem utilizada (p.56). É visível a complexidade dos elementos envolvidos na prática da leitura extensiva, e que vai para além da prática de uma leitura com um carácter apenas informativo. A exposição dos alunos a esta prática permitir-lhes-á aceder a uma outra realidade que não seria possível apenas com a leitura de textos com o intuito de encontrar informação específica ou como forma de estudo da língua. A leitura extensiva é

apresentada, ainda, como forma de desenvolver a consciência cultural dos alunos: “Constrói a sua cultural awareness na interação com o texto: - Identifica e compara referentes sócio-culturais (sua cultura/ cultura alvo)” (p.57).

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), de 2001, é um documento elaborado pelo Conselho da Europa no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural e, tal como referido anteriormente, é um dos documentos base para a elaboração das *Aprendizagens Essenciais*. No QECR encontra-se a descrição dos conhecimentos que um aprendente de uma língua deve adquirir para ser capaz de comunicar, bem como as capacidades que deve desenvolver para ser bem-sucedido na sua comunicação. As capacidades dos falantes são apresentadas em descritores “Eu sou capaz” (*can do statements*), que indicam o nível de proficiência do aprendente em qualquer língua. Pretende-se com este documento criar uma base comum aos vários países da União Europeia que permita identificar facilmente quais as capacidades do aprendente de qualquer língua, independentemente do país em que se encontra, facilitando não só a movimentação dos cidadãos da União Europeia, mas também o reconhecimento de qualificações:

O QECR pretende ultrapassar as barreiras da comunicação entre profissionais que trabalham na área das línguas vivas, provenientes de diferentes sistemas educativos na Europa. (...) Ao fornecer uma base comum para a explicitação de objectivos, conteúdos e métodos, o QECR reforçará a transparência de cursos, programas e qualificações, promovendo, assim, a cooperação internacional na área das línguas vivas. A apresentação de critérios objectivos na descrição da proficiência facilitará o reconhecimento recíproco de qualificações obtidas em diferentes contextos de aprendizagem e, conseqüentemente, facilitará a mobilidade europeia. (p.19)

Tendo sido originalmente publicado em 2001, em 2020 o Conselho da Europa publicou o *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment – Companion volume*, no qual são apresentadas alterações aos descritores, bem como a inclusão de novos domínios. Pretende-se, assim, que os programas de aprendizagem de línguas estrangeiras elaborados nos diversos países da União Europeia tenham como referencial o QECR, de forma a que haja uma maior igualdade na organização dos currículos

de cursos de línguas, bem como na identificação das qualificações dos falantes: “Fundamentally, the CEFR is a tool to assist the planning of curricula, courses and examinations by working backwards from what the users/learners need to be able to do in the language” (p.28).

É, também, dada uma maior ênfase à língua enquanto meio de comunicação, valorizando-se o que o aprendiz é capaz de fazer, através dos descritores “É capaz de”, ao invés de se focar naquilo que este ainda não atingiu, como frequentemente acontece:

The CEFR’s action-oriented approach represents a shift away from syllabuses based on a linear progression through language structures, or a pre-determined set of notions and functions, towards syllabuses based on needs analysis, oriented towards real-life tasks and constructed around purposefully selected notions and functions. This promotes a “proficiency” perspective guided by “can do” descriptors rather than a “deficiency” perspective focusing on what the learners have not yet acquired. (p.28)

Centrando-se na proficiência adquirida pelo falante, o QECR divide os aprendentes em seis níveis de referência que vão de A1 a C2. Estes seis níveis são agrupados em três grupos mais vastos: Utilizador Elementar (A1 e A2), Utilizador Independente (B1 e B2) e Utilizador Proficiente (C1 e C2). Para cada um destes níveis são apresentados descritores das diversas competências que um falante necessita de dominar, com enfoque naquilo que o falante é capaz de fazer. Uma vez que a aprendizagem de uma língua é um processo dinâmico e que ocorre para lá de uma sala de aula muitas vezes, é atribuída uma maior ênfase às capacidades do falante e à sua evolução, ao invés de se centrar na simples atribuição de uma classificação de um exame, como podemos ver no *Common European Framework (2020)*:

One of the main principles of the CEFR is the promotion of the positive formulation of educational aims and outcomes at all levels. Its “can do” definition of aspects of proficiency provides a clear, shared roadmap for learning, and a far more nuanced instrument to gauge progress than an exclusive focus on scores in tests and examinations. This principle is based on the CEFR view of language as a vehicle for opportunity and success in social, educational and professional domains. (p.27)

A atribuição de um nível de proficiência a um falante permite, assim, compreender facilmente quais são as capacidades deste, o que nem sempre é possível compreender através da atribuição de uma classificação, pois existem diferentes escalas de classificação nos vários países da União Europeia.

No que diz respeito à leitura, a versão atualizada do QECR apresenta diferentes descritores baseados quer no objetivo da leitura, quer na leitura de textos específicos em busca de informação. Assim, apresentam-se descritores para a *leitura de correspondência*, *leitura para orientação*, *leitura para recolha de informação e argumentação*, leitura de instruções e, por fim, *leitura como atividade recreativa* (tradução nossa).

No que diz respeito à leitura para orientação, considera-se que este tipo de leitura se processa de forma rápida, exigindo, frequentemente, uma leitura “na diagonal” do texto, analisando a relevância de partes deste e procurando informação específica. Trata-se, portanto, da leitura e análise de um texto em busca de informação prática, com o objetivo de realizar uma tarefa. Neste sentido, espera-se que um falante de nível B1:

Can scan longer texts in order to locate desired information, and gather information from different parts of a text, or from different texts in order to fulfil a specific task.

Can scan through straightforward, factual texts in magazines, brochures or on the web, identify what they are about and decide whether they contain information that might be of practical use.

Can find and understand relevant information in everyday material, such as letters, brochures and short official documents

Can assess whether an article, report or review is on the required topic. (p.56)

A leitura para informação e argumentação envolve uma leitura mais detalhada, pressupondo o estudo cuidadoso de um texto, estando associado a fins académicos ou profissionais. Assim, este tipo de leitura está associado a textos factuais, como sejam artigos ou textos argumentativos, sobre temas do interesse do leitor, partindo-se do princípio que existe a possibilidade de se reler o texto de forma aprofundada.

Tanto a leitura de instruções, como a leitura de correspondência implicam a utilização de estratégias específicas. A leitura de instruções é considerada no QECR como “a specialised form of reading for information” (p.58).

Por fim, encontramos a leitura como atividade recreativa. Esta é considerada como uma competência distinta da leitura para procura de informação, pois parte dos interesses do aprendente. Embora se refira à leitura como atividade recreativa, esta competência não considera apenas os textos literários nos seus descritores. Pelo contrário, refere um vasto conjunto de textos, quer literários quer não literários, como ponto de partida:

This scale involves both fiction and non-fiction written and signed texts. These may include creative texts, different forms of literature, magazine and newspaper articles, blogs or biographies, among other types of text – depending on one’s interests. (p.58)

Os descritores apresentados para a leitura como atividade recreativa compreendem diferentes aspetos: não só têm em conta a extensão do texto e a existência ou não de imagens que o acompanham, como também o tipo de texto e a complexidade da linguagem. Assim, espera-se que um falante B1

Can read newspaper/magazine accounts of films, books, concerts, etc. produced for a wider audience and understand the main points.

Can understand simple poems and song lyrics provided these employ straightforward language and style.

Can understand descriptions of places, events, explicitly expressed feelings and perspectives in narratives, guides and magazine articles that employ high frequency everyday language.

Can understand a travel diary mainly describing the events of a journey and the experiences and discoveries of the writer.

Can follow the plot of stories, simple novels and comics with a clear linear storyline and high frequency everyday language, given regular use of a dictionary. (p. 59)

Importa referir que os descritores relativos à leitura como atividade recreativa foram introduzidos na atualização do QECR, em conjunto com outros descritores relativos à Literatura, nomeadamente “responder a textos criativos” e “análise e crítica de textos criativos”.

Através da leitura dos variados documentos orientadores emanados pelo Ministério da Educação para o ensino do Inglês é possível verificar o papel

fundamental que a leitura tem na aprendizagem da língua, bem como a importância que lhe é atribuída na construção de cidadãos globais, capazes de entender a sua vivência em confronto com a do outro, respeitando as diferentes realidades culturais. Afigura-se, portanto, como necessário a exposição dos alunos a diferentes tipos de texto, sejam estes informativos, literários ou de outra natureza. Para além disso, é fundamental praticar a leitura na disciplina de língua estrangeira com outro objetivo para além da utilização do texto para a aprendizagem de gramática da língua.

São diversas as dinâmicas desenvolvidas em diferentes escolas no ensino de Línguas Estrangeiras, com o intuito de potenciar a aprendizagem dos seus alunos, e podemos encontrar alguns exemplos apresentados no sítio da Direção-Geral da Educação. A celebração do Dia Europeu das Línguas, que decorre no dia 26 de setembro, é uma dessas atividades. Pretende-se com a celebração desta data dinamizar nas escolas atividades que promovam a diversidade linguística, salientando esta como uma das riquezas culturais europeias.

Considerando que a aprendizagem de uma língua é um processo que não decorre apenas num contexto formal escolar, mas decorre também da exposição do aprendente à língua-alvo através de intercâmbios, ou das suas vivências no dia-a-dia, o Portefólio Europeu de Línguas (Conselho da Europa, 2001), apresenta-se como um documento de autoavaliação de aprendizagem. Este documento foi criado pelo Conselho da Europa e encontra-se alinhado com os pressupostos do QECR, permitindo ao aprendente refletir sobre as suas experiências de aprendizagem, dentro e fora da escola. Este documento encontra-se dividido em três partes: passaporte de línguas, biografia de línguas e dossier. Na primeira parte encontra-se o perfil de competências do aprendente nas várias línguas que usa, o resumo das experiências linguísticas e interculturais, bem como o registo dos certificados e diplomas que obteve ao longo da sua aprendizagem (Conselho da Europa, 2001, 6).

Tratando-se de um documento de autoavaliação, a segunda parte consiste na “história pessoal da aprendizagem linguística, ajuda a definir metas de aprendizagem e contém descritores que ajudam o aprendente a avaliar o seu desempenho linguístico e o seu progresso nas aprendizagens (p.6). O

preenchimento deste documento permite ao aprendente responsabilizar-se pela sua aprendizagem, vendo-se como parte ativa nesta, e levando-o a refletir sobre as suas capacidades. Para além disso, permite-lhe, também, estabelecer os seus objetivos de aprendizagem, permitindo-lhe desenvolver a sua capacidade comunicativa. Num mundo cada vez mais global, em que a mobilidade é maior, a existência deste documento permite que o aprendente o apresente em caso de deslocação para outro país, e ajudará a que professores e/ ou entidades empregadoras possam avaliar as competências linguísticas deste.

São, também, variados, os projetos desenvolvidos com o intuito de desenvolver a aprendizagem bilingue em escolas públicas, não só em Inglês, mas também em Espanhol. No que diz respeito à Língua Inglesa, existe o Programa de Escolas Bilingues, criado no ano letivo 2016/2017. Este programa é uma parceria estabelecida entre o Ministério da Educação, através da Direção-Geral da Educação e o British Council Portugal. Este projeto pretende fomentar o início precoce da aprendizagem da Língua Inglesa, sensibilizando as crianças para a aprendizagem da língua e desenvolvendo a sua proficiência comunicativa, entre outros. Tendo começado no ano letivo de 2016/2017, com 11 agrupamentos de escolas, no ano letivo de 2022/2023, integram este projeto 38 estabelecimentos de ensino.

No que diz respeito à aprendizagem do Espanhol, o Projeto de Escolas Bilingues e Interculturais de Fronteira (PEBIF) pretende “promover a cooperação entre Portugal e Espanha no desenvolvimento educativo, social e económico dos territórios de fronteira, através da criação de uma rede de escolas.”

<https://www.dge.mec.pt/escolas-de-fronteira/projeto>

Também o projeto Secções Europeias de Língua Francesa (SELF) dinamiza o ensino bilingue em Língua Francesa, contando 25 agrupamentos de escolas no ano letivo 2021/2022. Existe, ainda um Projeto-piloto de oferta de Língua Italiana no Ensino Secundário, bem como o Projeto Escolas- Piloto de Alemão, que pretende promover o interesse pela língua e cultura alemãs junto dos alunos do ensino básico e secundário, e promover experiências pedagógicas inovadoras na aprendizagem do Alemão como Língua estrangeira.

É, portanto, inegável, a importância que a aprendizagem das línguas estrangeiras tem nos dias de hoje na construção de cidadãos da Europa e do mundo informados e respeitadores das diferenças culturais.

#### **1.4. A leitura recreativa**

A leitura recreativa é aquela que é feita pelo puro prazer de ler, partindo de um gosto pessoal e representando uma expressão da liberdade do leitor. Concordamos com Viegas (2015, p. 39), quando afirma: “Efetivamente, a leitura recreativa é uma leitura por opção do leitor, que escolhe dado texto movido somente pelos seus gostos e objetivos, tendo lugar em qualquer sítio e a qualquer momento, isto é, sem limitações impostas por ensinantes ou familiares”.

Enquanto ato voluntário, a leitura recreativa desempenha um papel importante no desenvolvimento da literacia, pois está relacionada com melhores resultados a nível académico, assim como com um vocabulário mais rico: “Students who read independently become better readers, score higher on achievement tests in all subject areas, and have a greater content knowledge than those who do not.” (Cullinan, 2000, p. 3). Deve, portanto, ocupar um espaço fundamental na vida de cada um, pois, enquanto expressão dos gostos e interesses pessoais, é através dela que encontramos novas informações e que apreendemos tudo aquilo que foi vivido antes de nós, tal como podemos observar em Cullinan (2000, p.1): “Individuals read to live life to its fullest, to earn a living, to understand what is going on in the world, and to benefit from the accumulated knowledge of civilization”.

Tal como na motivação para a leitura, também no que à leitura recreativa diz respeito, a família ocupa um papel de destaque. É necessário que os adultos que rodeiam a criança leiam em casa, seja jornais, revistas ou ficção, e conversem sobre as suas leituras, expondo a criança à noção de que a leitura é uma atividade prazerosa que se pratica para lá das obrigações diárias. Concordamos, portanto, com Machado (2012, p.31) quando afirma que “Pais que leem livros, jornais, cartas, receitas... e conversam sobre o que leem incutem nos seus filhos a ideia de que a leitura é fonte de fruição no dia-a-dia.” No entanto,

para que a leitura recreativa cumpra os seus objetivos na formação dos leitores, não basta apenas ser estimulada em casa. É também necessário que a escola se envolva.

A leitura na escola pode ser vista, segundo Emília Amor (1993), de duas formas distintas: “a) enquanto atividade (mobilizável por professores e alunos em todas as disciplinas do currículo); b) enquanto objetivo de ensino-aprendizagem” (p. 92). Embora seja verdade que estas são as duas funções principais da leitura na escola, importa ter em conta que nem todos os alunos terão acesso a modelos em casa que lhes permitam estar expostos à leitura recreativa, ou acesso a livros que não os escolares, situação ainda mais complexa quando nos situamos face à leitura em língua estrangeira. Assim, deve a escola, também, procurar criar momentos e espaços que permitam aos alunos vivenciar a leitura recreativa, seja em sala de aula, seja fora desse espaço. É neste contexto que a BE se apresenta como o contexto ideal para fomentar a leitura recreativa junto dos alunos, inclusive em articulação com as disciplinas de língua estrangeira.

De acordo com Appleyard (1991, citado por Bastos, 1999), o leitor desempenha cinco papéis diferentes ao longo da sua formação, representando as descrições as atitudes e intenções do leitor perante a leitura, e que se alteram ao longo da sua evolução enquanto leitor. Na idade pré-escolar, o leitor é ator nas histórias que ouve. Desta maneira, a criança “becomes a confident player in a fantasy world that images, realities, fears, and desires in forms that the child slowly learns to sort out and control” (p.14). No primeiro e segundo ciclos, a criança vê-se como o herói das histórias que lê, permitindo-lhe reescrever o mundo a partir da sua perspetiva, procurando o leitor um mundo mais organizado nas suas histórias, para o qual fugir da ambiguidade do mundo que a rodeia. O terceiro papel desempenhado pelo leitor ocorre durante a adolescência. O leitor adolescente é um leitor pensador, procurando nas suas leituras “insights into the meaning of life, values and beliefs worthy of commitment, ideal images, and authentic role models for imitation. The truth of these ideas and ways of living is a severe criterion for judging them” (Appleyard,1991, p.14).

No início da idade adulta, o leitor apresenta-se como intérprete, lendo para analisar e procurar informação, e aprendendo a falar sobre literatura

analiticamente, desenvolvendo o seu sentido crítico sobre as suas leituras. Enquanto adulto, o leitor é pragmático, lendo de diversas formas, selecionando as suas leituras de forma fundamentada e apresentando características de todos outros papéis anteriores.

O conhecimento sobre os papéis desempenhados pelos leitores ao longo do seu desenvolvimento revela-se de particular importância para que o professor bibliotecário, por exemplo, possa articular as suas sugestões e a seleção de obras que faz para a coleção da BE em função da faixa etária a que esta se destina. Perante leitores adolescentes que procuram na literatura modelos nos quais se possam reconhecer e imitar é importante que lhes sejam apresentadas obras literárias nas quais as personagens principais representem as preocupações dos adolescentes, bem como apresentem um conjunto de valores capaz de estimular o espírito crítico dos adolescentes.

Para além disso, é importante levar em linha de conta que estamos perante leitores do século XXI, que são frequentemente expostos a leituras em formatos digitais, pelo que concordamos com Ramos (2001, p.30) quando refere que “ser leitor no século XXI implica saber ler os textos tradicionais e simultaneamente os novos textos em formatos diferentes”. Nesse sentido, é necessário expor os adolescentes ao maior número possível de tipos de textos diferentes, permitindo-lhes selecionar aqueles com os quais se sentem mais motivados. De acordo com a “Leisure Reading Board Task Force (2013-2014) of the International Reading Association”, citado por Viegas (2015),

readers select from a wide range of extended texts, including but not exclusive to narrative fiction, nonfiction, picture books, e-books, magazines, social media, blog, websites, newspapers, comic books, and graphic novels. (p. 39)

A exposição a uma variedade de textos diferentes, incluindo nas línguas estrangeiras que são aprendidas na escola, motiva o aluno e permite-lhe desenvolver as suas competências de leitura, bem como desenvolver-se enquanto leitor e enquanto pessoa. Esta variedade de textos permitirá, também, que o aluno se familiarize com diferentes tipos de texto e reconheça a sua estrutura, apoiando também a sua motivação na leitura:

light reading provides motivation for more reading. Students who read books in series (several books written about the same characters) developed reading fluency and the linguistic competence necessary to read higher quality material. [...] Light reading became the stepping stone to further reading. [...] They often choose light reading for independent reading because they enjoy it, and they become more fluent readers in the process. [...] Students must take the first step of developing reading fluency before they can take the second step of becoming avid readers. (Cullinan, 2000, p. 8)

São inegáveis os benefícios da leitura recreativa: não só desenvolve as competências de leitura, como permite desenvolver o vocabulário e os alunos obtêm melhores resultados nos testes das diversas disciplinas. Para além disso, os alunos que mais leem apresentam uma melhoria nos seus conhecimentos gerais (Cullinan, 2000, p.3). No entanto, apesar de todos os benefícios, tanto ao nível dos conhecimentos gerais, como dos conhecimentos académicos, verifica-se que um grande número de adolescentes demonstra falta de interesse pela leitura, ainda que anteriormente fossem leitores interessados e implicados. Cullinan (2000) afirma que “Time spent watching television as well as doing spare-time reading declines as children reach adolescence” (pp.7-8). Vinte anos depois destas palavras, verifica-se que a televisão deu muito do seu lugar aos jogos digitais e às redes sociais, ainda em detrimento da leitura recreativa de livros.

Verifica-se, também, um decréscimo do interesse dos adolescentes na leitura recreativa durante o segundo ciclo e início do terceiro, sendo esta atividade uma das menos realizadas pelos adolescentes: “Recreational reading ranked lowest among their preferences for independent activities” (Cullinan, 2000, p. 8). As conclusões apresentadas em Mata e Neves (2021) corroboram a afirmação de Cullinan, pois 23,7% dos alunos do 2º ciclo inquiridos referem gostar pouco de ler, enquanto 5,3% respondem não gostar de ler. Conclui-se ainda no estudo referido que existe uma associação negativa entre o livro e a leitura, e a idade e ano de escolaridade dos inquiridos, pois quanto mais velhos são os alunos, mais baixos são os níveis de leitura de livros.

Assim, ao nível do 1º ciclo, 11,4% dos alunos referem só ler quando são obrigados, e no 2º ciclo, a percentagem apresentada é de 11,9%. A diferença entre estes dois ciclos não é significativa. No entanto, quando passamos para o 3º ciclo, 25% dos alunos inquiridos referem só ler quando são obrigados, sendo

visível o decréscimo do interesse na leitura como atividade de lazer. Para além disso, e de acordo com este estudo, a leitura é também a atividade de tempos livres à qual os alunos do 2º ciclo menos tempo dedicam, ocupando em média 55 minutos diários a ler num dia normal de escola, em contraste com o tempo que dedicam a usar aparelhos eletrónicos (computador, tablet e/ou smartphone), atividade à qual dedicam em média 125 minutos diários.

Também para o 3º ciclo e ensino secundário a leitura por prazer é a atividade a que os alunos dedicam menos tempo. Em média, os alunos passam 3,23 horas diárias a usar o smartphone e/ ou tablet, 1,60 horas diárias a ver televisão, surgindo apenas depois a leitura por prazer com 0,45 horas dedicadas a esta atividade (Mata e Neves, 2020). As conclusões apresentadas em Mata e Neves (2021) estão, assim, de acordo com as conclusões de Cullinan reveladas duas décadas antes. Apesar de se verificar um decréscimo no interesse dos adolescentes pela leitura, concordamos com Barreto (2014) quando afirma que “poderemos sempre fazer algo para aproximar o indivíduo da leitura literária e/ou para proporcionar a descoberta – ou a redescoberta, nalguns casos – do prazer de ler. Para que tal aconteça, consideramos proveitoso recorrer a atividades de mediação e promoção da leitura” (p.30).

Para além disso, importa compreender que é necessário estimular o gosto pela leitura, não bastando apenas a exposição à leitura recreativa em casa. É necessário que a escola também motive os alunos para este tipo de leitura, permitindo-lhes aceder a diferentes tipos de obras, desenvolvendo as competências de leitura dos alunos, bem como dinamizando atividades de promoção da leitura na BE, fazendo com que estes se desloquem até lá e se familiarizem com o espaço. Baseando-se em diversos autores, Viegas (2015) apresenta igualmente um conjunto de sugestões para a leitura recreativa em língua estrangeira:

Para a leitura recreativa dar os seus frutos, é necessário que algumas condições sejam cumpridas, as quais passamos a elencar: [...] a discussão do conteúdo dos textos e a disponibilização de formatos e temas variados; o estabelecimento de um horário diário (entre 5 a 15 minutos) dedicado à leitura recreativa; a escolha do material a ler deve partir do próprio leitor; o ambiente físico da leitura deve ser confortável e descontraído; o ensinante deve auxiliar na escolha do material de leitura, ensinar explicitamente estratégias de

leitura, promover a discussão entre si e o leitor, ou entre o leitor e os amigos, sobre o assunto lido, dar o exemplo, lendo, visitar a biblioteca com os seus aprendentes frequentemente, que, assim, não só aprendem com o exemplo, como também se familiarizam com as instalações, para futuras visitas a solo, e estabelecer uma biblioteca na sala de aula; não deve ser exigida qualquer prova de compreensão da leitura, uma vez que os leitores as consideram enfadonhas e desmotivantes. (Viegas, 2015, p.43).

Concluímos este ponto recorrendo aos dois princípios fundamentais apresentados pela International Reading Association (2014) relativos à leitura recreativa, que podem ser aplicados tanto no caso da leitura na língua materna como em língua estrangeira. Assim, no âmbito da leitura recreativa na escola é fundamental que os alunos possam escolher o seu material de leitura – para isso acontecer, sublinhamos nós a importância e o papel que a BE deve e pode desempenhar –; e o segundo princípio reside no papel de suporte que o professor deve assumir, apoiando a reflexão dos alunos, através de diferentes formas e meios, mas sem propósitos avaliativos, no caso da leitura recreativa.

## 2. A BIBLIOTECA ESCOLAR

### 2.1. A Biblioteca Escolar e a promoção da leitura

Tal como referimos anteriormente, a leitura não é uma capacidade inata, sendo a sua aprendizagem realizada na escola. Neste sentido, neste ponto começamos por focar a promoção da leitura em termos gerais, para depois nos focarmos na questão da promoção da leitura em língua estrangeira.

Compete à escola promover atividades que promovam o desenvolvimento das competências de leitores dos alunos, possibilitando-lhes tornarem-se adultos literatos e informados, bem como estimular nestes o gosto pela leitura:

a formação de leitores pela escola tem um objetivo que vai além da aquisição de boas notas, pois envolve formação cidadã. Exige trabalhar a leitura enquanto necessidade básica de todo cidadão que faz parte de uma sociedade letrada. A leitura deve estar presente em todas as disciplinas escolares como uma ação permanente, pois essa não é uma atividade paralela ao ensino-aprendizagem. (Cordeiro, 2018, p.97)

É um facto que grande parte das atividades de leitura realizadas na escola se fazem em sala de aula. No entanto, a promoção da leitura e a formação de leitores deve ir para além do ensino em sala de aula, uma vez que é uma competência transversal, que se encontra presente em todas as situações do nosso dia-a-dia, sendo, por isso, fundamental ajudar os alunos a desenvolver mecanismos que lhes permitam ser leitores competentes. Citando Santos (2012):

o domínio da leitura, enquanto elemento fundamental da literacia, é o meio mais eficiente para transformar a informação em conhecimento, permitindo o acesso à plena integração na sociedade e ao exercício de uma cidadania ativa e responsável. E uma das principais responsabilidades da Escola é munir as crianças e os jovens da capacidade de ler, fazendo da leitura um hábito, uma prática regular do seu quotidiano. (p.56)

A importância da BE na promoção da leitura transparece em diversos documentos orientadores. No documento *Diretrizes da IFLA para a Biblioteca*

*Escolar* (2016) refere-se que a BE constitui “um centro de literacia, onde a comunidade escolar desenvolve a leitura e a literacia em todas as suas formas” (p.18), devendo o seu programa educativo desenvolver

capacidades e atitudes relacionadas com a leitura e literacia, o prazer da leitura, leitura para aprender através de múltiplas plataformas, bem como a transformação, comunicação e disseminação de texto em múltiplas formas e modos, que permitam o desenvolvimento de significado e compreensão. (IFLA, 2016, p.19)

Já na *Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares*, escrita no final do século XX, é possível verificar a importância atribuída à promoção da leitura: “A biblioteca escolar promove a literacia através do desenvolvimento e promoção da leitura como meio de aprendizagem e lazer” (1993, p. 3).

A promoção da leitura e da literacia assumem um carácter fundamental na escola enquanto promotora da equidade no acesso à informação, ao conhecimento e à educação. Considerando os resultados obtidos no *Programme for International Students Assessment (PISA)*, relativos a 2018, existe uma maior probabilidade de um aluno português de um estatuto socioeconómico desfavorecido obter piores resultados no que concerne à leitura:

Em Portugal, a probabilidade de um aluno de entre os 25% mais desfavorecidos obter uma pontuação abaixo do nível 2 de proficiência é aproximadamente três vezes maior do que a de um aluno com estatuto socioeconómico superior obter essa pontuação. O efeito do estatuto socioeconómico e cultural no desempenho em leitura ligeiramente maior em Portugal do que na OCDE. (Lourenço, 2019, p.94)

A promoção da leitura é, portanto, um dos aspetos fundamentais do programa educativo da BE. No entanto, é necessário considerar a existência de diferentes tipos de leitura, com objetivos distintos, nomeadamente a leitura funcional, leitura informativa e leitura recreativa, que já anteriormente mencionámos.

Tendo em conta que a grande maioria das leituras feitas na escola são realizadas por obrigação, é importante apresentar aos alunos a possibilidade de ler por prazer, com livros escolhidos por eles, apenas como forma de ocupar o

tempo livre e enquanto expressão de um gosto pessoal. Neste contexto, a BE ocupa um lugar privilegiado, pois através de atividades de promoção da leitura pode desmistificar a leitura como algo aborrecido e obrigatório, pois

apresenta-se exactamente como um dos espaços capaz de criar essas situações, pois é um espaço democrático, de características menos constrangedoras que as salas de aula, desvinculada de quadros disciplinares relativamente rígidos e liberta dos princípios de avaliação. (Barroco, 2004, p.132)

Um dos aspetos fundamentais do gosto pela leitura prende-se com a motivação para a mesma. Concordamos com Santos (2012) quando afirma que

[a] motivação para a leitura pode ser aumentada através da promoção de uma atitude mais positiva face à mesma; bem como ao uso de motivadores externos diversificados e, ainda da vivência de estados emotivos internos satisfatórios, uma vez que estas premissas influenciam diretamente a intenção de ler, bem como a criação de hábitos regulares desta atividade crucial. (p.60)

Nesse sentido, Osoro Iturbe (2004) diz-nos que para cativar as crianças para a leitura, é importante apresentar-lhes experiências de leitura variadas e estimulantes: “Si queremos que el niño y la niña se acerquen libremente a la lectura tendremos que ofrecerles experiencias lectoras estimulantes, emotivas e satisfactorias, pero sin olvidarnos de dotarles de las habilidades” (p.26).

Importa, portanto, criar momentos que permitam aos alunos estar em contacto com a leitura em situações que vão para lá do trabalho da sala de aula e que sejam motivadores e cativantes, pois “quando os alunos são encorajados e implicados diretamente em projetos de leitura, ficam mais motivados intrinsecamente para a sua prática” (Machado, 2012, p.5). Para além disso, é necessário alterar a noção de que a leitura de qualquer texto se destina a ter como fim a resposta a um questionário e a sua consequente avaliação. A ideia de que é necessário demonstrar a alguém que se leu e compreendeu um texto através de um questionário de interpretação pode desmotivar o leitor, causando receio e ansiedade por não se ser capaz de entender e devido à possibilidade de se ter uma avaliação menos positiva.

A BE deve, então, apresentar um programa com atividades que contemplem a promoção de diferentes tipos de leitura. De acordo com Poslaniec (1995) citado por Bastos (1999), podemos considerar quatro tipos de animação para a leitura: animação de informação, animação lúdica, animação de aprofundamento e animação responsabilizante. Cada um destes tipos de animação serve diferentes propósitos, sendo necessário tê-los em conta na organização de atividades de animação para a leitura. Pretende-se com a animação de informação apresentar novos autores e livros aos leitores, enquanto a animação lúdica tem como objetivo estabelecer uma ligação lúdica com o livro e a leitura. A animação de aprofundamento leva o leitor a estabelecer uma relação mais profunda com o texto, pois pressupõe atividades que, partindo da leitura, vão para lá desta. Já a animação responsabilizante implica o envolvimento dos alunos, de forma voluntária, na divulgação das atividades da BE.

O objetivo primordial das atividades de animação para a leitura é demonstrar aos alunos que esta é uma atividade agradável e lúdica, e que nem sempre é solitária. São várias as atividades que se podem dinamizar na BE em função do tipo de animação que nos propomos a realizar: podem ser apresentados livros pelos alunos, podem ser organizados momentos de leitura em que os alunos mais velhos leem aos mais pequenos, ou em que os pais vêm ler à escola. A BE pode organizar concursos literários e, considerando a ligação que a literatura deve ter com as outras artes, podem ser realizados momentos de articulação entre áreas disciplinares, solicitando-se aos alunos que ilustrem a sua passagem preferida de um livro, ou que, partindo de uma leitura de uma obra, musicuem um excerto. Partindo das quatro categorias de animação para a leitura apresentadas por Poslaniec (1995), Machado (2015, p. 82-86) também apresenta um conjunto de atividades que podem ser dinamizadas na BE, e que aqui incluímos:

*1. Animação de informação*

- Guias de leitura - listas de livros selecionados consoante critérios diversos: tema, idade, género...
- Levar a Biblioteca aos leitores - criar bancas em diversos sítios da escola, com caráter temporário. Podem ser animadas pelos alunos.

- Exposição das últimas novidades e de livros alusivos a efemérides e temas.
- Orientação para descoberta de páginas web de divulgação de livros e autores.
- Visitas orientadas à Biblioteca pública e às livrarias.
- Feiras do livro [...]

### 2. Animação lúdica

- *Caça ao livro* nas estantes - Os alunos deverão procurar os livros através de: temas recorrentes[...]; personagens em cartão - distribuem-se cartões referentes às personagens dos livros escolhidos;[...]; capas dos livros em puzzle (o animador deverá levar materiais para a construção de puzzles alusivos a diferentes histórias selecionadas).
- O jogo de adivinhação - Através de perguntas e leitura de passagens de obras lidas, os alunos devem adivinhar de que obra se está a falar.
- Os alunos são convidados a completar uma história, dar-lhe um final diferente, transformar o enredo, dramatizá-la, fazer uma banda desenhada, ilustrá-la, etc.
- Livros vivos - Uma boa atividade para criar uma atmosfera lúdica na escola em qualquer época do ano é organizar uma festa, protagonizada por personagens dos livros de contos. Consiste em tornar reais - através do recurso ao disfarce - as personagens e situações do livro. [...]
- Exposições dos trabalhos dos alunos, relacionados com o livro e com a leitura (textos, ilustrações, fantoches, etc.).
- Concursos de leitura - Seleção prévia de uma obra de acordo com o interesse manifestado pelos alunos e acessibilidade à maioria. Definição dos prazos de leitura. Elaboração das perguntas sobre o livro (individualmente, em grupo, com o apoio do professor). Encontro das equipas concorrentes. Atribuição e afixação dos nomes dos vencedores.
- Concursos literários - Conto, crónica ou poesia. Atribuição de prémios e afixação dos nomes dos vencedores. Poderão realizar-se sessões de leitura dos trabalhos premiados com a participação dos pais e encarregados de educação.
- O livro em jogo - Sugerem-se atividades que podem inspirar-se nos moldes dos jogos que o jovem gosta e cujas regras já domina como: jogo da glória, caça ao tesouro, mímica, *trivial pursuit*, *pictionary*, bingo, etc. Este tipo de atividades poderá partir da leitura orientada e envolver uma ou mais turmas; deverá realizar-se em espaços comuns da escola para participação de todos os alunos.
- A hora do conto.
- Chá com livros - Reunir professores, alunos e pais à volta dos livros (Silva: 2000).
- Maratonas de leitura, leitura em voz alta de textos literários, concurso de jograis.
- Sessões de declamação de poesia.

### 3. Animação de aprofundamento

- A roda dos livros - Apresentar oralmente vários livros (que possam interessar aos alunos), falando sobre a história, as personagens, lendo

apenas excertos significativos, mostrando as ilustrações, sem obrigar à leitura posterior do livro.[...].

- Dramatização de uma peça de teatro.
- O livro/autor/ilustrador do mês [...].
- Ateliês de leituras e histórias [...]
- Círculos literários - Condemarín e Medina (2005: 45), citados por Andrade e Blattmann (1998), definem assim esta atividade: “Os círculos literários são discussões sobre literatura coordenadas pelo professor incluindo toda a classe, ou realizadas em pequenos grupos formadas por duplas. [...] Os alunos participam do diálogo para interpretar ou explicar o conteúdo”. [...]
- Clube de leitura [...].
- Visitas de estudo a locais mencionados ou relacionados com os livros.
- Tertúlias - Encontros com professores, investigadores, bibliotecários, escritores, jornalistas, ilustradores, críticos, comentadores, livreiros, editores...
- Criação de instrumentos informáticos interativos que estimulem a leitura.

#### *4. Animação responsabilizante*

- Debates sobre temas dos livros.
- Intercâmbios entre turmas e/ou entre escolas (de livros, de impressões/testemunhos de leitura, de trabalhos de qualidade elaborados a partir do conhecimento de determinadas obras). [...]
- Passaportes do leitor - Os alunos são estimulados a entregar passaportes com os livros lidos ou ouvidos, para serem premiados.
- Criação de pequenos livros (textos, ilustração, capa...), em que se trabalhe a leitura, a expressão escrita e plástica, de forma integrada.
- Concurso “o leitor do mês” (Magalhães e Alçada: 1993.[...])
- *As Jornadas literárias* assemelham-se ao que designamos hoje por Semana do Livro e da Leitura. Durante vários dias, são dinamizadas atividades relacionadas exclusivamente com a literatura.
- O *Livro-fórum* é uma das atividades com maior vantagem quando queremos fomentar a análise literária. Consiste em selecionar um livro atrativo e rico em possibilidades de exploração e propor a sua leitura. Devem ser escolhidos temas que sejam do interesse da turma e que sejam transversais aos currículos. Após a leitura individual, será realizado um fórum, na sala de aula ou na Biblioteca, devidamente divulgado, em que o mediador colocará questões centradas na obra, permitindo opiniões e juízos de valor.

Existem, portanto, diversas atividades que a BE pode dinamizar de forma a cativar os alunos para a leitura. É, no entanto, importante ter em conta que as atividades de animação para a leitura, por si só não formam leitores. Permitem, sim, quebrar barreiras entre os alunos e os livros, e ultrapassar alguns receios que leitores em potencial possam ter, sendo importantes neste sentido. Enquanto as atividades de animação para a leitura são, por norma coletivas e orientadas

por um mediador, e têm um carácter lúdico, a leitura que pretendemos que os nossos alunos desenvolvam é um ato solitário e que se pretende voluntário.

Tratando-se da promoção da leitura em língua estrangeira é necessário haver uma seleção mais criteriosa das atividades a dinamizar, pois nem todas as citadas anteriormente podem ser adaptadas a esta situação específica. Em seguida expomos um conjunto de ações que consideramos que poderão ser seguidas pelas BE no domínio da dinamização da leitura em língua estrangeira, seguindo as quatro áreas anteriormente descritas.

No que diz respeito à animação de informação, sem dúvida que a dinamização de Feiras do Livro na escola se apresenta sempre como uma experiência que os alunos valorizam, uma vez que nestas encontram livros específicos para a sua faixa etária e para os seus interesses. Nesse sentido, importa dinamizar Feiras do Livro nas quais também se incluam obras editadas por editoras estrangeiras, pois permitirá aos alunos terem contacto com estas. Para além disso, a criação ou divulgação de Guias de Leitura nas quais se incluem obras em língua estrangeira acessíveis aos alunos através da BE, despertará mais facilmente o interesse dos alunos por outras obras que não apenas as de língua portuguesa.

Relativamente à animação lúdica, a dinamização de sessões de leitura de contos em língua estrangeira, incluídos na Hora do Conto dinamizada na BE, permitirá também expor os alunos a obras em língua estrangeira a que, de outra forma, não teriam acesso. Poderiam igualmente ser dinamizadas sessões nas quais pais, professores e alunos participassem, apresentando os seus livros preferidos em língua estrangeira. Se inicialmente, estas sessões pudessem ser dinamizadas, principalmente, por pais e professores, eventualmente, alunos com mais proficiência em língua estrangeira, ou alunos que estudassem uma língua estrangeira há mais tempo, poderiam dinamizar as sessões, apresentando uma obra de que gostaram. Esta atividade poderia, também, ser animada por alunos mais velhos que apresentassem contos aos alunos mais novos.

No sentido de explorar a leitura em língua estrangeira, e no que concerne à animação de aprofundamento, a iniciativa do Livro do Mês poderia incluir obras de autores estrangeiros na sua língua original. Ainda no que à animação de

aprofundamento diz respeito, a BE poderia dinamizar Clubes de Leitura nas línguas estrangeiras lecionadas na escola.

Relativamente à animação responsabilizante, os alunos poderiam criar pequenos livros em língua estrangeira. Esta atividade permitiria não só o trabalho articulado e colaborativo de diversas áreas curriculares com a BE, mas poderia também ser adaptado à faixa etária e nível de conhecimento de cada grupo. Para além disso, permitiria aos alunos trabalhar diferentes domínios da língua estrangeira; não só a leitura, mas também a construção gramatical e sintática, bem como o desenvolvimento vocabular.

A dinamização de atividades relacionadas com a Semana do Livro e da Leitura é fundamental na animação de leitura, pois estas atividades permitem aos alunos relacionar-se com um maior número de obras literárias, bem como apresentar-lhes textos e autores que desconhecem. Neste sentido, importa incluir atividades nas quais sejam apresentados textos de autores estrangeiros, cuja língua seja lecionada na escola, na sua língua original. A dinamização de diferentes atividades que apresentam obras literárias em língua estrangeira permitirá aos alunos que se encontram a estudar essa língua uma maior exposição e contacto com esta, mas também permitirão desenvolver a curiosidade dos outros alunos por uma língua diferente da sua.

## **2.2. A Biblioteca Escolar e o ensino das Línguas Estrangeiras**

Não descurando a promoção da leitura em língua materna, a promoção da leitura em língua estrangeira deve ser igualmente tida em consideração pela Biblioteca Escolar, como mencionámos e procurámos exemplificar anteriormente. E que menções sobre este tópico são apresentadas nos documentos que orientam atualmente a ação da BE?

De acordo com o *Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar (MABE) (2018)*, dois dos domínios em avaliação são “Currículo, literacias e aprendizagem” e “Leitura e Literacia”. No primeiro dos domínios referenciados salienta-se o

trabalho e o contributo da biblioteca na vertente pedagógica e curricular, através do enriquecimento e diversificação de práticas, da exploração de ambientes, recursos e estratégias de ensino variados e da integração nas atividades escolares das literacias digitais, da informação e dos media. (MABE, p.11)

Avalia-se, portanto, o trabalho colaborativo com as diversas áreas disciplinares, e a capacidade de criar e dinamizar novas formas de apoiar o processo de ensino- aprendizagem. Relativamente ao domínio da Leitura e Literacia, destaca-se o

trabalho e a influência da biblioteca no desenvolvimento e aprofundamento das competências leitoras e na promoção do gosto e dos hábitos de leitura. A leitura, orientada e recreativa, e considerada uma área de intervenção de particular importância, dada a sua natureza estruturante no percurso formativo do aluno. (MABE, p.11)

Podemos, desta forma, considerar que a leitura, seja em língua materna, seja em língua estrangeira, se apresenta como uma das principais áreas de intervenção da BE. No entanto, e no sentido de apoiar, quer o professor de língua estrangeira, quer os alunos, na dinamização de atividades relacionadas com a promoção da leitura, importa que a BE se encontre munida de diferentes obras adaptadas ao nível de leitura dos alunos, bem como capazes de lhes despertar o interesse em língua estrangeira. Assim, deve também haver a preocupação de adquirir obras em língua estrangeira pelas quais os alunos demonstrem interesse, bem como questionar os professores de Língua estrangeiras sobre quais as obras que consideram relevantes para as faixas etárias que lecionam.

Para além disto, importa que estes professores conheçam o fundo documental da sua BE, não só para poderem incorporá-lo nas suas aulas, mas também de modo a poderem direcionar os alunos para a Biblioteca, fomentando a leitura recreativa em qualquer língua, e não apenas na língua materna.

Já o referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar* (2018) menciona também várias atividades que a BE pode realizar em articulação com as disciplinas de língua estrangeira, por exemplo na área de literacia dos media (p. 104). Neste caso concreto, aponta-se o possível uso de ferramentas digitais online, situação que podemos aplicar, no caso das atividades que desenvolvemos com os nossos

alunos na área da leitura, e que descrevemos na parte empírica. Embora só se mencione este exemplo, verificamos que outras ações que são propostas podem também ser aplicadas no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, como o Inglês.

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

---

## **1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO**

### **1.1 O contexto do estudo**

A escola na qual desenvolvemos o nosso estudo situa-se na área da Grande Lisboa e é um Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo. É um estabelecimento de ensino de cariz religioso, sendo frequentado por setecentos e vinte e seis alunos, entre os três e os quinze anos. Apresenta um corpo docente estável, constituído maioritariamente por professores do quadro da escola. Os alunos que frequentam a escola pertencem a famílias com um nível socioeconómico médio-alto.

A Escola é constituída por dois edifícios ligados entre si, encontrando-se no edifício principal os segundo e terceiro ciclos, bem como as turmas dos terceiros e quartos anos. A Biblioteca localiza-se no rés-do-chão deste edifício, tendo entrada pelo recreio adjacente, que é frequentado pelos alunos de terceiro e quarto anos. No outro edifício da escola localizam-se as salas de aula dos primeiros e segundos anos, bem com as salas de pré-escolar. Neste edifício encontram-se também os ginásios, o refeitório e o bar da escola.

O projeto aqui apresentado foi desenvolvido numa turma de oitavo ano, constituída por vinte e sete alunos, doze raparigas e quinze rapazes, com uma média de idades de treze anos. Na escola na qual se desenvolveu o nosso estudo, os professores lecionam a mesma turma ao longo de todo o ciclo, sempre que possível. Assim, a professora já conhecia os alunos da turma do ano letivo anterior, tendo-lhes lecionado a disciplina de Inglês também no sétimo ano. Tendo em conta os resultados obtidos no ano letivo anterior, a turma é heterógenea, no que concerne ao seu aproveitamento global, sendo os alunos interessados e curiosos. No que diz respeito à disciplina de Inglês, a maioria dos alunos apresentou bons resultados, havendo um pequeno grupo de alunos que manifestou maiores dificuldades na aquisição e aplicação dos temas lecionados.

## 1.2. Caracterização da Biblioteca Escolar

Tratando-se de um Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo, a Biblioteca não faz parte da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), não havendo, também, qualquer protocolo de cooperação estabelecido com a Biblioteca Pública da zona. A Biblioteca localiza-se no rés-do-chão do edifício principal da Escola, com acesso a partir do recreio do primeiro ciclo. A Biblioteca tem uma área aproximada de 110 metros quadrados, com 15 lugares sentados. Os alunos têm acesso a três computadores com ligação à internet. Quanto a outros equipamentos eletrónicos, existe um *scanner* e um projetor.

A Biblioteca não tem um professor bibliotecário, estando a sua dinamização e organização a cargo de uma auxiliar de ação educativa da escola, que não apresenta formação quer na área da educação, quer na área de Biblioteconomia. A Biblioteca encontra-se aberta entre as 9:00 da manhã e as 16:00 da tarde. Uma vez que todos os alunos têm aulas tanto no período da manhã, como no período da tarde, a Biblioteca é procurada pelos alunos durante a hora de almoço, com o intuito de estudar, ou no intervalo mais longo do período da manhã, com a duração de vinte minutos.

Embora os alunos do 1.º Ciclo frequentem a biblioteca com o intuito de requisitar livros, esta atividade diminui entre os alunos de 2.º e 3.º Ciclos, verificando-se, também, que a leitura recreativa diminui nestes níveis com vários alunos a referirem que não gostam de ler, ou que leem pouco. Tal vai ao encontro dos resultados apresentados em Lages (2007), no qual mais de metade dos alunos inquiridos afirmou não estar a ler qualquer livro na altura do questionário. No mesmo estudo, 48% dos alunos inquiridos do 3.º Ciclo referiu gostar de ler de forma intermitente (Lages, 2007, p.144) Para além disso, estamos perante uma BE que urge dinamizar, pois as atividades de promoção da leitura são inexistentes, bem como qualquer articulação deste espaço com as disciplinas do currículo.

No que diz respeito ao espaço da Biblioteca, esta encontra-se dividida numa zona de leitura recreativa com um pequeno sofá, e numa zona de trabalho

de grupo ou individual. As turmas da escola têm uma sala atribuída na qual têm as aulas das diferentes disciplinas. No entanto, existem turmas nas quais parte dos alunos aprende uma segunda língua estrangeira, e a outra parte aprende outra língua estrangeira. Uma vez que as aulas das duas línguas decorrem à mesma hora, um dos grupos fica na sala de aula da turma, e outro grupo tem aula na Biblioteca. Por este motivo, as mesas nesta zona da Biblioteca encontram-se todas viradas na direção de um quadro, tal como encontraríamos numa sala de aula.

As obras existentes na Biblioteca não se encontram catalogadas, dificultando não só a sua organização, mas também impedindo que um leitor encontre sozinho uma obra. A inexistência de um catálogo leva a que os alunos não possam pesquisar sozinhos as obras que existem, tendo sempre de recorrer à responsável pela biblioteca para encontrar um livro que procuram. Estando os livros organizados por temas, e não havendo um local fixo para cada livro, torna-se necessário percorrer as diversas prateleiras de um qualquer tema, em busca de um determinado livro, o que dificulta o processo de requisição e empréstimo de um livro, além de prejudicar a autonomia dos alunos na consulta das obras disponíveis, pois sempre que procuram um livro têm de solicitar a ajuda da funcionária da biblioteca.

Apesar de não existir um catálogo da biblioteca, existe um inventário da mesma, disponível apenas para a responsável pela Biblioteca e para os professores do Departamento de Línguas, não se encontrando acessível aos professores das restantes disciplinas. Este documento encontra-se partilhado através de uma folha de cálculo e a responsável da Biblioteca procura atualizá-lo ao longo do ano letivo. No final de cada ano letivo, alguns professores do Departamento de Línguas colaboram no processo de atualização do inventário das obras existentes na Biblioteca.

A inexistência de um catálogo da biblioteca que esteja disponível não só para os professores, mas também para os alunos, leva a que a maior parte da população escolar não tenha conhecimento sobre as obras existentes na Biblioteca, levando os alunos, muitas vezes, a verbalizar que não existem livros que lhes interessem na Biblioteca.

Embora exista um Regulamento da Biblioteca, não existe um Plano de constituição e desenvolvimento da coleção, no qual se apresentem as ações a médio prazo conducentes à manutenção e desenvolvimento da coleção. A inexistência deste documento leva a que seja de grande dificuldade avaliar a coleção existente de modo a compreender o que está em falta e a poder melhorá-la. Neste sentido, são raros os pedidos de aquisição de livros pelos professores, e um grande número de livros existentes na Biblioteca advêm de doações de Encarregados de Educação.

Procedeu-se a uma análise do acervo da biblioteca, no que se refere às obras existentes em língua estrangeira, tendo sido possível encontrar livros escritos em quatro línguas diferentes: Inglês, Francês, Espanhol e Alemão. À exceção do Alemão, que atualmente não é lecionado na escola, todas as outras línguas são lecionadas. De acordo com o inventário da Biblioteca, consultado no início de 2022, as obras existentes em língua estrangeira são as seguintes:

Quadro 2.1. - Obras em língua estrangeira existentes na BE.

Inglês	160
Francês	23
Espanhol	21
Alemão	10

No que diz respeito às obras em língua alemã registadas no inventário, estas são na sua maioria romances, com a exceção de uma obra autobiográfica traduzida (*Meine Gute alte Zeit*, de Agatha Christie). As obras que se encontram na Biblioteca são romances não adaptados, não havendo qualquer *graded reader*, ou livros que possam chamar a atenção de alunos em iniciação do estudo de uma língua.

A aprendizagem do Francês e do Espanhol é iniciada no 7.º ano de escolaridade, podendo os alunos optar entre uma destas disciplinas. É possível encontrar sensivelmente o mesmo número de obras em Francês e em Espanhol,

existindo cerca de vinte obras em cada uma das línguas. No que diz respeito aos livros em língua francesa, encontramos maioritariamente obras de Banda Desenhada, existindo apenas um conto em edição bilingue. Já no que diz respeito às obras em Espanhol, encontramos romances de autores de língua inglesa e francesa traduzidos para espanhol, como por exemplo, *El Principito*, de Antoine de Saint-Exupéry, ou *El faro de la última orilla*, de Stephen Marlowe. É possível encontrar, também, uma peça teatral traduzida de Inglês para Espanhol. Encontram-se também grandes clássicos da literatura espanhola na sua versão original como, por exemplo, *Don Quijote*, de Cervantes.

Os livros em língua inglesa são aqueles que se encontram em maior número dentro das obras em língua estrangeira. Podemos considerar que é, também, a língua na qual se encontra uma maior diversidade de obras que possa adequar-se às diferentes faixas etárias dos alunos da escola, bem como à sua proficiência no uso da língua. Assim, na BE há diferentes coleções de banda desenhada traduzida, como Tintin e Astérix, bem como álbuns infantis da Disney, em edição bilingue. É possível também encontrar clássicos da literatura juvenil em inglês, como *Tom Sawyer*, *Black Beauty* ou *Robinson Crusoe* na sua versão original. Existe ainda uma coleção de obras de Agatha Christie na sua versão original. Encontram-se obras de Shakespeare, Dickens e Hawthorne, entre outros autores, na Biblioteca. Existe também um número significativo de *graded readers* e de obras simplificadas que não se encontram no inventário da Biblioteca, por pertencerem às professoras de Inglês da Escola. Estas obras são colocadas nas salas de aula para os alunos lerem, quer em aula, quer em casa, de forma autónoma.

Embora a coleção seja variada no que diz respeito aos livros em língua inglesa, não é possível encontrar livros-álbum ou livros infantis nesta língua na coleção, situação que poderia facilitar o desenvolvimento da leitura recreativa nessa língua, por serem obras mais acessíveis e próximas dos interesses dos alunos.

## **2. ASPETOS METODOLÓGICOS**

De acordo com Coutinho (2014), a Investigação-Ação “pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo” (p. 271). Esta metodologia possibilita ao investigador a análise da situação na qual pretende intervir através da reflexão e, partindo desta, analisar o problema com o qual se depara e conseqüentemente, planificar e efetuar as mudanças que pretende realizar. Concordamos com Bogdan e Biklen (1994), quando afirmam que “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (p.292).

Assim, considerando que se pretende refletir sobre o modo como a BE pode ser integrada no ensino da Língua Inglesa, promovendo a leitura, bem como dinamizar a Biblioteca, consideramos que o nosso projeto se enquadra na metodologia de investigação-ação. Segundo Teddlie e Tashakhori (2009) citados por Coutinho (2014):

as metodologias mistas (MM) apresentam-se como uma alternativa às tradicionais QUAL e QUAN defendendo que o uso das ferramentas metodológicas (métodos e técnicas de recolha de dados) para a recolha de informação de natureza descritiva (narrativas) ou numérica, é independente da metodologia utilizada, devendo o investigador centrar-se no problema em estudo, ou seja, na busca da resposta mais correta à sua questão inicial. (p. 265)

Também de acordo com estes autores, o investigador deve adotar uma metodologia mista sempre que o seu objetivo seja o de “proporcionar uma melhor compreensão do fenómeno que está sob investigação” (Coutinho, 2014, p. 267). Nesse sentido, parece-nos que esta será a metodologia que melhor se aplica ao nosso estudo, pois permite-nos conjugar métodos qualitativos e métodos quantitativos de forma a obter respostas às nossas questões de investigação, através de um desenho sequencial misto de investigação. Neste desenho de metodologia, a utilização de metodologias quantitativas e qualitativas faz-se de forma sequencial e em momentos distintos do estudo. Para além disso, “as

questões e procedimentos de uma fase resultam ou emergem dos resultados obtidos nas fases anteriores, ajustando-se paulatinamente à necessidade de encontrar resposta para as questões de investigação” (Coutinho, 2014, p. 267).

## **2.1 Técnicas e instrumentos de coleta de dados**

Tratando-se o nosso estudo de uma investigação-ação, utilizaram-se diferentes instrumentos de recolha de dados que nos permitem ter uma ideia tão completa quanto possível do projeto que nos propusemos realizar. Estes instrumentos foram aplicados em diferentes momentos do estudo.

Assim, numa primeira fase, analisou-se a coleção da Biblioteca de modo a identificar os livros existentes em Línguas Estrangeiras e a sua tipologia. Durante a realização das atividades de leitura em aula, utilizou-se a observação participante, através do registo de notas de campo. De acordo com Bogdan e Bilken (1994), as notas de campo devem ser o mais exaustivas possível e consistem em dois tipos de materiais:

O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações. (p. 152)

Uma vez que se pretende refletir sobre o modo como a BE pode colaborar com os professores de Língua estrangeira na sua prática letiva, nomeadamente no que concerne à leitura, quer em sala de aula, quer na sua vertente recreativa, aplicou-se um inquérito por questionário aos professores de Língua estrangeira da escola na qual se realizou o estudo, no sentido de aferir o seu conhecimento sobre o fundo documental da biblioteca da escola e compreender de que modo consideram que a BE pode ser uma mais-valia na sua prática letiva. Embora o número de inquiridos seja muito pequeno, podendo-se em alternativa ter optado por entrevistas, situação que foi ponderada, a escolha do inquérito por questionário prendeu-se com o facto de, face ao conhecimento que temos do

contexto, considerarmos que seria mais fácil obtermos os elementos pretendidos por esta via.

Como referem Carmo e Ferreira (2008), o questionário permite uma maior rapidez na recolha e análise dos dados. Para além disso, o questionário permite uma mais fácil sistematização dos dados recolhidos, sendo a sua análise mais simples. (p.164) Um dos contras da aplicação de um questionário prende-se com a ausência do investigador na aplicação deste, podendo criar-se dificuldades nos respondentes, caso não consigam compreender alguma pergunta, uma vez que não existe a possibilidade de esclarecimento de dúvidas. Carmo e Ferreira (2008, p. 153) apontam que “a interacção indirecta constitui o problema-chave que acompanha a elaboração e administração de um inquérito por questionário.” No entanto, considerámos que a interacção indirecta com os inquiridos seria mais proveitosa na nossa situação, devido à proximidade com os professores participantes no estudo.

## **2.2 Procedimentos**

De modo a trabalhar colaborativamente com a Biblioteca Escolar, é necessário verificar quais as obras existentes na coleção, bem como analisar a sua adequação à faixa etária com a qual se pretende trabalhar.

Simultaneamente, foram desenvolvidas diferentes atividades com os alunos de uma turma de 8.º ano de escolaridade, com particular incidência na leitura. Tendo em conta os diferentes tipos de leitura anteriormente mencionados, foram desenvolvidas atividades distintas para cada uma delas. Assim, no âmbito da leitura recreativa, solicitou-se aos alunos que sugerissem leituras em inglês aos colegas utilizando a ferramenta Padlet. Uma vez que o nosso estudo se prende com a nossa prática letiva, a participação dos alunos nesta atividade, embora voluntária, foi valorizada na sua avaliação.

No que diz respeito à leitura intensiva, apresentaram-se aos alunos livros-álbum em inglês, explorando-se não só o texto, mas também as imagens presentes nos mesmos. Deste modo, trabalhou-se a interpretação de texto em

aula, solicitando a resposta a perguntas sobre o texto apresentado, quer oralmente quer por escrito.

Relativamente à leitura extensiva, trabalhou-se com os alunos o conto “The Black Cat”, de Edgar Allan Poe, bem como o conto “The fun they had”, de Isaac Asimov. Além da leitura do conto, pediu-se aos alunos que realizassem diferentes trabalhos sobre o mesmo para apresentar aos colegas, através da ferramenta “Padlet”, anteriormente referida.

Realizou-se também um inquérito a três professoras de diferentes Línguas Estrangeiras, procurando aferir o seu conhecimento sobre o fundo documental da Biblioteca Escolar, assim como de que forma consideram que a colaboração com esta poderia trazer benefícios para a sua prática letiva. O questionário foi aplicado apenas no final do ano letivo de 2021/2022 devido aos constrangimentos causados pela pandemia de COVID-19 e que impactaram os calendários letivos dos dois anos letivos anteriores, levando ao prolongamento das aulas até ao final de junho, e fazendo com que as reuniões de avaliação finais decorressem no início de julho. Uma vez que a preparação do ano letivo seguinte, com a realização de reuniões com o objetivo de preparar as planificações letivas, bem como reformular critérios de avaliação e avaliar o ano letivo anterior decorre durante o mês de julho, tornou-se inviável a aplicação do questionário nos dois anos letivos mencionados anteriormente.

Considerando que o grupo de professores de línguas estrangeiras da escola onde decorreu o nosso estudo é muito pequeno, optámos por solicitar às professoras que respondessem ao inquérito, enviado por email. Ainda assim, houve alguma resistência dos professores em responder, tendo sido necessário reforçar o pedido de colaboração. É de referir que aquando da realização do nosso estudo, se encontrava a lecionar temporariamente um outro professor de língua estrangeira que, apesar de solicitado, não respondeu ao inquérito.

### **2.3 Métodos para o tratamento e análise de dados**

Relativamente aos dados registados através das notas de campo, procedeu-se a uma análise de conteúdo. De acordo com Coutinho (2014), [a] análise de conteúdo é pois um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras / frases / temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior. (p.155)

Coutinho (2014) refere ainda que

[a] triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha dos dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar. (p.176)

Assim, consideramos que recolhendo diferentes tipos de dados e diferentes métodos de pesquisa, poderemos proceder a uma análise e avaliação mais completa da situação que pretendemos alterar.

No que concerne aos questionários aplicados aos professores de Língua estrangeira, realizou-se igualmente uma análise de conteúdo dos mesmos, pois dado o reduzido número de inquiridos, não justificava uma análise estatística. Após a recolha dos questionários, e no sentido de realizar uma análise de conteúdo, procedemos à definição das categorias. A categoria é “uma forma geral de conceito, uma forma de pensamento. São rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo) em razão de categorias comuns”, de acordo com Coutinho (2014, p.158). A definição destas categorias pode ser feita antes da análise dos questionários, ou posteriormente. No caso das categorias serem definidas posteriormente, “este tipo de análise é designado por “procedimento exploratório”” (Carmo e Ferreira, 2008, p.273).

### **3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

De modo a dinamizar a biblioteca da escola, e potenciar a colaboração da biblioteca com as disciplinas do currículo, mas também com o intuito de desenvolver o gosto dos alunos pela leitura, afigurou-se importante desenvolver um projeto no qual se pudesse refletir sobre a articulação entre o trabalho desenvolvido na aula de Inglês com a BE.

Pretendia-se com este projeto promover a leitura, dinamizando a biblioteca e salientando o seu papel enquanto espaço central que se quer que seja dinâmico e promotor da colaboração entre os professores. Para além disso, pretendia-se igualmente refletir sobre a nossa própria prática letiva, desenvolvendo novas formas de incorporar o trabalho colaborativo com a integração da BE, analisando o seu impacto na aprendizagem dos alunos. Procurava-se, portanto, intervir nas práticas de promoção da leitura dinamizadas em articulação com a BE, bem como intervir junto dos alunos de modo a estimular o gosto destes pela leitura em Inglês.

Tendo em conta que a leitura traz benefícios para além da interpretação do código escrito, uma vez que possibilita também o aumento vocabular do leitor, bem como o desenvolvimento das estruturas cognitivas deste, tal como referido em Cunningham e Stanovich (2001). Nesse sentido, como já referimos antes, importa expor os alunos desde cedo à leitura, pois permitir-lhes-á desenvolver a sua capacidade de descodificação e reconhecimento vocabular:

reading yields significant dividends for everyone—not just for the “smart kids” or the more able readers. Even the child with limited reading and comprehension skills will build vocabulary and cognitive structures through reading. We can thus elicit two crucial messages from our research findings. (...) We must ensure that students’ decoding and word recognition abilities are progressing solidly. Those who read well are likely to read more, thus setting an upward spiral into motion. (Cunningham e Stanovitch, 2001, p.147)

Na passagem do segundo para o terceiro ciclo verifica-se que um grande número de adolescentes demonstra falta de interesse pela leitura, ainda que

anteriormente fossem leitores interessados e implicados. Como já apontámos, diversos autores, nomeadamente Cullinan (2000, pp.7-8) e os estudos sobre hábitos de leitura em Portugal (Lages *et al*, 2007) sublinham que o tempo passado pelos adolescentes em leituras recreativas diminui quando atingem a adolescência.

Assim, pretendeu-se dinamizar atividades relacionadas com a leitura em língua estrangeira com alunos do 8.º ano. A seleção de alunos de 8.º ano prendeu-se com o facto de ser o quarto ano de estudo da língua inglesa, apresentando os alunos já algum conhecimento sintático e semântico da língua que lhes permita efetuar leituras com alguma segurança. Tendo em conta que nesta faixa etária, e tal como referido anteriormente, os alunos demonstram menor interesse pela leitura recreativa, importa estimular nestes o gosto por esta atividade, bem como apresentar aos alunos outras leituras para além daquelas que são efetuadas na sua língua materna.

### **3.1 Descrição e análise das atividades com os alunos**

As atividades realizadas com os alunos decorreram no ano letivo de 2020/2021, entre janeiro e junho de 2021. Durante este período, devido à continuação da situação de pandemia, houve vários constrangimentos que dificultaram o desenvolvimento do trabalho, tal como estava inicialmente planeado, sobretudo no que se refere à utilização e dinamização do espaço da biblioteca, situação que se tornou praticamente impossível. Perdia-se também uma vertente do trabalho mais diretamente relacionada com a temática do curso no qual se insere esta investigação. Todavia, optámos por prosseguir com o desenvolvimento do projeto, conscientes de que provavelmente os resultados obtidos iriam ficar aquém do pretendido.

Nas páginas seguintes descrevemos e refletimos sobre as várias atividades que foram desenvolvidas ao longo do ano letivo indicado. A partir das notas de campo que fomos registando acerca do trabalho realizado, selecionámos os elementos que considerámos mais significativos para o estudo.

### **Atividade 1 - 13 de janeiro de 2021: Leitura de *Willy and the cloud*, de Anthony Browne**

Um novo tema é normalmente introduzido através da visualização de um pequeno vídeo, ou através de uma conversa introdutória com os alunos de modo a explorar o assunto que se pretende estudar. No sentido de diversificar as formas de introdução dos temas em estudo, bem como de explorar diferentes tipos de leituras, aquando da apresentação do tema referente à depressão entre os adolescentes, a professora apresentou aos alunos um livro infantil em inglês, *Willy and the Cloud*, de Anthony Browne.

Nesta obra, a personagem principal, Willy, é seguido por uma nuvem que vai aumentando à medida que a história avança. A personagem tenta lidar com a presença desta nuvem, que parece só o afetar a ele, usando diversas estratégias.

A apresentação do novo tema foi feita no final da aula. Assim, e após a realização de outras atividades, a professora informou os alunos de que lhes iria contar uma história, o que causou alguma estranheza nos alunos:

Professora: I'm going to tell you a story now.

G.R.: A story?! Why?

Professora: Why not?!

A.M: We're not little children!

A professora explicou aos alunos que estas narrativas não eram só para crianças pequenas, dizendo-lhes que lhes iria contar a história e depois conversariam sobre ela. A professora apresentou então aos alunos o livro que lhes iria ler, apresentando a personagem principal. Durante a leitura, a professora questionou os alunos sobre a existência da nuvem que seguia a personagem principal.

A.M.: He has a stalker cloud!

Professora: Is it really a "stalker cloud"?

I.P: The cloud is following him!

Ao longo da leitura do livro, a professora foi explorando, em conjunto com os alunos, os sentimentos que a personagem estaria a sentir, baseando-se nas imagens apresentadas. Assim, a personagem passava de feliz (“happy”) a preocupada ou triste (“worried”, “concerned” ou “sad”) ao longo da narrativa. No final da leitura, a professora questionou os alunos sobre a presença da nuvem:

Professora: So, is it really a stalker cloud?

B.G.: No! The cloud is a representation of his feelings.

Os alunos compreenderam que a nuvem que seguia a personagem principal era uma representação dos sentimentos da mesma, tratando-se de demonstrar de que modo é que podemos lidar com as nossas emoções, preocupações ou frustrações.

Devido ao plano de contingência instituído na escola em virtude da pandemia de Covid-19, esta atividade não decorreu na biblioteca da escola, mas sim na sala de aula, com os alunos sentados nos seus lugares. O distanciamento existente entre eles e a distância até à professora e ao livro dificultaram a realização da atividade, pois nem todos os alunos conseguiam ver as imagens do livro com facilidade. Assim, os alunos que se sentavam mais perto da professora foram aqueles que mais intervieram, respondendo às questões da professora. Levou, também, a que os alunos sentados mais para o fundo da sala manifestassem maior agitação, pois não conseguiam acompanhar a leitura da narrativa com tanta facilidade.

Também devido ao plano de contingência da escola, os alunos encontravam-se distanciados uns dos outros, situação que dificultou o seu acompanhamento da atividade. Face à disposição das mesas na sala de aula, bem como à largura da mesma, não era possível circular pela sala para apresentar a história, pois levaria a que houvesse sempre um grande número de alunos que não estaria a ver. Uma solução para estes problemas, que na ocasião não conseguimos antecipar, seria a digitalização do livro e a sua projeção para os

alunos, o que teria permitido que todos pudessem ver não só as imagens, mas também acompanhar a leitura da narrativa, diminuindo a agitação dos alunos.

### **Atividade 2 – 17 de março de 2021: Leitura/audição de *Imogene's Antlers*, de David Small**

Entre os meses de fevereiro e abril de 2021, devido à situação de emergência causada pelo vírus da COVID-19, as aulas passaram de um regime presencial para o regime a distância. Na escola na qual se realizou esta investigação, as aulas passaram a ser lecionadas através da Plataforma Zoom, tendo havido o desdobramento das turmas. Isto significou que, sendo a carga horária semanal da disciplina de três tempos (3 x 45 minutos), em duas das aulas apenas se encontrava metade da turma, estando a outra metade a realizar estudo autónomo. No terceiro tempo semanal, a turma encontrava-se junta na aula a distância. Assim, e durante o ensino a distância, os alunos tinham dois tempos semanais a distância (2 x 45 minutos), sendo o terceiro tempo dedicado a estudo autónomo, com atividades indicadas pela professora.

As contingências do ensino a distância levaram a que não fosse possível a leitura de contos infantis pela professora, como inicialmente pensado. No entanto, fazendo uso dos meios disponíveis aos alunos, num dos momentos de estudo autónomo foi partilhado com os alunos o link para a leitura de uma narrativa infantil através da plataforma YouTube: *Imogene's Antlers*, de David Small.

Esta obra narra a história de uma menina (Imogene) que acorda um dia com hastes na cabeça, apresentando não só as suas peripécias para fazer a sua vida normal com as hastes, mas também as reações daqueles que a rodeiam à sua nova característica. No dia 17 de março de 2021, como trabalho a realizar no tempo de estudo autónomo, solicitou-se aos alunos que ouvissem a leitura da história, ou se preferissem que a lessem sem som, e que depois colocassem as respostas a um conjunto de perguntas feitas pela professora, no quadro em Padlet criado para a turma.

Optámos por pedir aos alunos que partilhassem as suas respostas através desta ferramenta, pois permitir-lhes-ia ver, também, as participações dos colegas,

o que não aconteceria se lhes tivesse sido pedido para responderem no seu caderno diário e publicarem a fotografia das suas respostas na Classroom da turma. Para além disso, a publicação das respostas, permitiria aos alunos participar de forma livre, sem o peso da avaliação, ao invés do que aconteceria se tivesse sido pedido aos alunos que enviassem as suas respostas só à professora. Foram apresentadas aos alunos as seguintes questões:

After you read or listen to story, share your opinion:

- What do you think this story is about?
- What part did you think was the most interesting? Why?
- What was the funniest thing? Why?
- What would you do if you woke up different?

Pretendia-se com estas perguntas não só desenvolver as capacidades interpretativas dos alunos em inglês, mas também levá-los a expressar a sua opinião sobre qual seria a sua atitude se se tornassem diferentes.

Embora nem todos os alunos da turma tivessem publicado as suas respostas no quadro do Padlet, doze alunos realizaram a atividade (cf. Anexo I). Uma vez que esta atividade foi apresentada através da Classroom, alguns alunos responderam às perguntas através desta ferramenta. Enquanto na primeira atividade de leitura, apresentada em aula, os alunos mais interventivos foram aqueles que não só se sentavam mais perto da frente da sala de aula, mas que também revelavam mais facilidade no domínio da língua, nesta atividade verificou-se a participação de alunos que costumam apresentar uma maior resistência em realizar as atividades em sala de aula, por revelarem maiores dificuldades na aquisição da língua inglesa. Uma vez que a participação se fazia por escrito, os alunos poderiam fazer uso de ferramentas de tradução para escreverem as suas respostas, o que terá ajudado na intervenção na atividade.

As perceções sobre o tema da narrativa foram diferentes, tendo alguns alunos considerado que esta se centrava sobre a diferença num sentido mais lato, enquanto outros consideraram que a narrativa apresentada era apenas sobre

uma menina em particular, como se pode verificar pelas respostas obtidas à pergunta “What do you think this story is about?”:

S.C.: I think this story is not just about a girl that wake up with antlers. It´s also about a girl that accepts the fact that she is different and continues to be happy no matter what she looks like.

M.B.M.: I think this story is about all of us having our differences and that's okay, and we don't have to be upset that we don't fit in, and Imogene shows us that, because she doesn't let her appearance affect her happiness, because our differences make us unique.

J.R.: This history is about a girl who wakes up everyday with something new in her body and the way she has to deal with it.

R.R.: This story is about a girl that had antlers.

As respostas às duas perguntas seguintes, relativas aos aspetos que os alunos tinham considerado mais interessantes e mais cómicos na narrativa, também obtiveram respostas bastante variadas.

S.C: The most interesting part was when she started using her antlers to do things like dry the towels or when she decked them with donuts, because it shows that the antlers could be useful and not just a problem.

M.B.M.: The part I thought was the most interesting was when Imogene started giving utilities to her antlers, because she considered them an useful thing instead of a problem.

S.B.: In my opinion, the most interesting part was when Imogene woke up without antlers, in the next morning, because was the most mysterious part.

R.O.: I think the part that was more interesting was when the miller make a big hat, because I think is imposible to make a enormours hat.

Embora na atividade anterior, os alunos tivessem revelado alguma estranheza quanto ao facto de lhes estar a ser apresentado um livro infantil, tal não aconteceu nesta atividade. Para além disso, sendo uma atividade que seria

realizada à distância, e num período de estudo autónomo, não tendo qualquer impacto quer na avaliação dos alunos, quer no desenvolvimento da aula, levou a professora a assumir que as respostas dos alunos à atividade seriam diminutas. No entanto, o que se verificou foi que mais de metade dos alunos da turma respondeu à atividade, inclusivamente alguns alunos frequentemente menos participativos e que revelam menos interesse. Uma vez que se pedia uma resposta por escrito, o facto de não se terem de expor perante os colegas da turma, poderá ter motivado a sua participação na atividade.

O mesmo foi visível na participação de alguns alunos que revelam mais dificuldades na utilização do inglês e que sentem mais receio de cometer erros, motivo pelo qual participam menos nas aulas. O facto de a atividade ser realizada individualmente e não se pedir uma resposta imediata, como aconteceria numa aula presencial, bem como a possibilidade de utilizar ferramentas de tradução automática, levou a que estes alunos participassem na atividade sem a pressão associada a uma participação em aula.

### **Atividade 3 – 2 e 7 de junho de 2021: Leitura do conto “The Black Cat”, de Edgar Allan Poe**

Apesar de no início do ano letivo ter sido planificada apenas uma atividade de leitura extensiva, tendo em conta a duração do ano letivo 2020/2021, optou-se pela realização de duas atividades diferentes de leitura extensiva, solicitando-se a realização de diferentes atividades.

Assim, a primeira atividade de leitura extensiva foi a leitura de um *graded reader* de *The Black Cat*, de Edgar Allan Poe. Sendo os *graded readers* livros adaptados a diferentes níveis de aprendizagem da Língua Inglesa, optou-se por uma adaptação da obra anteriormente mencionada para o nível do oitavo ano.

Esta atividade de leitura extensiva foi iniciada com uma interação entre a professora e os alunos sobre as suas preferências de leitura e se gostavam de histórias de terror. Embora referissem que gostavam de histórias de terror, a generalidade dos alunos considerava que uma história de terror não era tão boa quanto um filme de terror ou uma série do mesmo género, indicando que a

existência de sons e imagens faziam com que os filmes e séries fossem mais apelativos.

Professora: Do you like reading horror stories?

G.R.: No! Films are better!

A.M.: Yes! I prefer films too!

Professora: Why are films better? Have you ever read a horror story?

G.R.: No, I haven't. But films and series are better because they are more exciting! They have images.

Após uma pequena conversa, a professora apresentou, então aos alunos o conto que iriam ler, indicando-lhes que era uma história de terror e que, depois da leitura, iriam, em conjunto, discutir alguns aspetos do conto. Os alunos leram o conto em silêncio e individualmente, apresentando, ocasionalmente, algumas questões sobre alguns itens vocabulares presentes no texto. Durante a leitura, alguns alunos intervieram, apresentando a sua opinião sobre o texto que estavam a ler:

G.R.: This is awful! It's violent!

A.M.: No, it's not! It's great! Do you have more stories like this, teacher?

B.E.: What did the cat do? Why is he doing this?

G.R.: Why is he doing this?

As intervenções de alguns alunos levaram a alguma dispersão da leitura, tendo a professora acalmado a turma e pedido aos alunos que terminassem a sua leitura. Importa referir que a agitação estava diretamente relacionada com a atividade de leitura proposta e com o conteúdo do conto.

Ao longo da leitura era visível pelas expressões faciais de alguns alunos, alguns olhando incrédulos para a professora, abanando a cabeça e fechando os olhos durante a leitura, que não esperavam que a experiência de leitura de um conto fosse tão assustadora. No final da leitura, uma das alunas chorou, referindo que a história era aterradora. A professora voltou a questionar os alunos sobre a

sua preferência por filmes e séries de terror, ao invés de contos de terror. Os alunos referiram que não esperavam que o conto fosse tão assustador nas suas descrições, tendo duas alunas verbalizado que “A história em si não é muito assustadora, mas ele matar a mulher é horrível.” (C.C. e L.C.)

Após a leitura, a professora explorou oralmente a história com a turma, procurando que os alunos descobrissem qual era o problema da personagem principal com o gato, uma vez que grande parte dos alunos não compreendia o motivo pelo qual aquele pretendia magoar o gato. Depois da exploração da história, e após a discussão de alguns aspetos desta, a professora indicou aos alunos que iriam trabalhar em grupos, realizando algumas atividades sobre a história. Foram propostas diferentes atividades, nomeadamente a criação de uma banda desenhada a partir da leitura da obra, recontar a história do ponto de vista do gato, escrever uma notícia de jornal a partir da leitura da obra, transformar o conto em peça de teatro, e fazer a descrição física e psicológica de uma das personagens, de modo a acrescentar o conto.

Os alunos organizaram-se em grupos de 3 ou 4 alunos, tendo os grupos sido escolhidos pelos próprios alunos, sem intervenção da professora. Cada grupo selecionou a atividade que pretendia realizar. Embora inicialmente mais do que um grupo quisesse criar uma banda desenhada a partir da leitura da obra, apenas um grupo acabou por realizar esta tarefa, tendo os outros alunos selecionado outra atividade. Os alunos reagiram com bastante entusiasmo quer à possibilidade de trabalhar em grupo, uma vez que devido à situação de pandemia tal se tinha tornado raro, quer às propostas de trabalho apresentadas, pois permitiam-lhes ser criativos em diferentes áreas.

Os trabalhos dos diferentes grupos não foram objeto de uma avaliação formal. Durante a realização dos trabalhos, a professora acompanhou os diversos grupos, propondo correções e ajudando os alunos na construção de determinadas frases e organização textual. Nem todos os grupos conseguiram terminar as atividades nas duas aulas de 45 minutos atribuídas à atividade. No anexo 2, encontram-se alguns dos trabalhos realizados pelos alunos e que foram entregues à professora. Esta revelou-se uma das atividades preferidas pelos alunos quando questionados pela professora no final do ano letivo.

#### **Atividade 4 – 9 de junho de 2021: Leitura do conto “The Fun They Had”, de Isaac Asimov**

Foi também feita a leitura extensiva do conto “The Fun They Had”, de Isaac Asimov. Este conto foi escolhido uma vez que apresenta a história de uma criança que nunca viu um livro físico, aprendendo com um professor mecânico, não indo por isso à escola, situação com algumas semelhanças com o que tinham vivenciado não só no ano letivo em curso, como no ano letivo transato.

Tal como na atividade anterior, os alunos preferiram ler o texto individualmente, solicitando esclarecimentos sobre vocabulário à professora à medida que se deparavam com dúvidas. Após a leitura, e tal como na leitura anterior, o conto foi explorado oralmente com os alunos, tendo-lhes sido pedido depois que respondessem a um questionário de interpretação (cf. Anexo III), que depois foi corrigido em conjunto. Este trabalho foi realizado individualmente, embora os alunos pudessem e pedissem frequentemente a ajuda dos colegas na construção das suas respostas.

A resposta a esta atividade não foi tão positiva como a anterior, revelando os alunos cansaço e alguma falta de vontade para a realizar, claramente por não implicar a sua criatividade, como a anterior. Para além disso, sendo uma atividade realizada maioritariamente de forma individual, e tratando-se de um questionário de interpretação, esta atividade apresentava maiores semelhanças com as atividades de compreensão de leitura frequentemente realizadas em aula, ainda que se tratasse da leitura de um conto. Este motivo terá também contribuído para a falta de adesão dos alunos à realização desta atividade.

#### **Atividade 5 – 23 de junho de 2021: Apreciação dos contos**

Após a leitura dos dois contos e da realização das atividades relativas a estes, a professora solicitou aos alunos que realizassem uma atividade de produção oral na qual indicassem qual dos contos tinham preferido e que apresentassem os seus motivos. Os alunos estavam habituados a realizar

atividades de produção oral previamente preparadas, e nas quais eram avaliados, não sendo esta atividade uma novidade para os alunos. Após as diversas apresentações, a professora solicitou aos alunos que publicassem no Padlet da turma um pequeno parágrafo, baseado na sua apresentação oral, no qual indicavam qual tinha sido a sua história preferida e porquê.

Apesar do “choque” inicialmente manifestado pelos alunos aquando da sua leitura, mais de metade dos alunos que publicaram a sua resposta referiram ter preferido o conto “The Black Cat”, principalmente devido ao facto de ser um conto assustador e com um final inesperado:

D.C.- My favourite short story was The Black Cat because it had a lot of mystery and horror behind it. That story was fantastic.

G.R. – My favorite story was the Black Cat because it had a lot of mystery and it was so weird that’s I wanted to know what would happen at the end of the short story. My favorite part of the story was the end because it was unpredictable.

L.C. – My favourite short story was “The Black Cat”, because it have much more mysterious then “The Fun They Had”, and I think it is more easy to understand. I didn’t feel afraid but the story horror me a little because he is completely crazy.

M.B.M – My favourite story was “The Black Cat”, because I have never read an horror story, so it was something different and new to me.

No entanto, alguns alunos mencionaram ter preferido o segundo conto que leram, por lhes permitir imaginar o futuro:

M.R. – My favorite story is the fun they had because this story tells us about what might happen in the future of my school. My favorite part of the text was when he found a real book and thought what a waste.

Ra.R.- My favourite short story was “The fun they had”, because it gives as a glimpse of what school could look like in the future.

## **Atividade 6 – Leitura e sugestão de livros em Inglês (previsto para o 2.º e 3º períodos letivos)**

No início do segundo período letivo, foi lançado aos alunos o desafio de lerem uma obra à sua escolha em língua inglesa e, posteriormente, apresentarem a mesma à turma. Foi indicado aos alunos que não se pretendia que adquirissem livros em Inglês, mas que o objetivo era ler obras existentes na BE. Foi também explicado aos alunos que não seria necessário ler uma obra literária extensa se não se sentissem à vontade, mas que poderiam ler obras adaptadas ao seu nível de aprendizagem, ou um conto, inclusivamente. Os alunos selecionariam e leriam o texto ao longo do segundo período letivo e as apresentações teriam lugar no terceiro período letivo.

No dia 22 de janeiro de 2021 as atividades letivas foram suspensas até dia 5 de fevereiro, face à pandemia de COVID-19. As atividades letivas recomeçaram a 8 de fevereiro em regime a distância, e decorreram neste regime até ao final do segundo período letivo, o que ocorreu no dia 24 de março. No dia 5 de abril de 2021 iniciou-se o terceiro período letivo, em regime presencial.

Aquando da passagem para ensino a distância foi indicado pela professora que esta atividade se manteria, tendo sido indicado aos alunos algumas bibliotecas online nas quais poderiam encontrar obras que se encontram no domínio público, pelo que poderiam lê-las livremente. Uma vez que a BE não possui qualquer acervo digital, não era possível aos alunos utilizá-la como fonte. Para além disso, tal como referimos anteriormente, não existe um catálogo disponível aos utilizadores da BE, pelo que, ainda que os alunos, ou os seus encarregados de educação se pudessem deslocar à escola para recolher um livro, tal hipótese encontrava-se inviabilizada à partida, pela impossibilidade de os alunos saberem que obras têm disponíveis.

Foi também neste momento, e aproveitando o facto de que nem alunos, nem professores se encontravam a usar a BE, que os armários existentes nesta foram trocados, tendo os livros da BE sido colocados de forma aleatória nos novos armários, ou deixados em cima das mesas da BE. Alguns livros existentes foram retirados da BE para serem doados ou reciclados. Nem os professores,

nem a funcionária da BE foram previamente informados desta situação, tendo sido confrontados com a mesma no seu regresso à escola.

A apresentação de bibliotecas online através das quais pudessem ler obras de acesso livre, não se revelou uma solução adotada pelos alunos. Os alunos revelaram dificuldade em pesquisar nas bibliotecas online, não sabendo como encontrar as obras que pretendiam, apesar de ter sido explicado pela professora como poderiam fazê-lo. O facto de ter sido apresentado aos alunos como poderiam pesquisar nas bibliotecas online à distância, não terá permitido que estes compreendessem o seu funcionamento. Para além disso, não existindo um catálogo da BE disponível, os alunos nunca tiveram oportunidade de o usar e de perceber o seu funcionamento, o que terá dificultado, também, a pesquisa dos alunos no catálogo de uma biblioteca online. Finalmente, o facto de se tratarem de obras que se encontram no domínio público levou a que os alunos não se sentissem motivados, pois consideravam-nas antigas, e não encontrando os autores que mais facilmente reconheceriam, consideravam que as propostas apresentadas não tinham interesse.

Tendo em conta a dificuldade que os alunos demonstravam em realizar esta atividade, pensou-se em transferi-la para o início do terceiro período, quando as aulas já decorressem em regime presencial, e apresentando aos alunos as adaptações existentes na BE. No entanto, ao regressar ao regime presencial, verificou-se que não era possível fazer uso dos recursos da BE, tendo em conta as alterações acontecidas nesta e expostas anteriormente.

Assim, apenas quatro alunas realizaram a atividade com livros em língua inglesa que tinham em casa. Duas das alunas apresentaram oralmente as suas leituras de duas obras de David Walliams. As outras duas alunas que realizaram esta atividade, para além de apresentarem as suas leituras à turma, publicaram também a sua apreciação das mesmas no Padlet da turma (Anexo IV). Uma das alunas já lia com frequência em Inglês, tendo demonstrado grande entusiasmo pela atividade assim que esta foi apresentada. Não foi, portanto, possível, explorar o gosto dos alunos pela leitura recreativa em língua estrangeira, não tendo esta atividade tido o impacto que se pretendia.

## **Balço das atividades realizadas**

Embora a aplicação e desenvolvimento das atividades tenha decorrido num contexto escolar diferente daquele a que estamos habituados, o balanço da realização das atividades pode ser considerado positivo. A inclusão de atividades de leitura de textos literários na prática letiva é menos comum do que seria desejável, tendo os alunos tido pouco contacto com este tipo de texto em anos letivos anteriores.

Para além disso, a apresentação de narrativas infantis ilustradas aos alunos revelou-se uma atividade bastante interessante pelas suas reações e pela participação que motivaram, inclusivamente a alunos com mais dificuldades. Sendo uma atividade que os alunos nunca tinham realizado, o seu entusiasmo foi maior. Uma vez que nunca tínhamos usado este tipo de texto na nossa prática letiva, a sua utilização em aula possibilitou-nos uma nova experiência, levando-nos a concluir que a sua inclusão em sala de aula é positiva para os alunos, ainda que estes se encontrem no terceiro ciclo.

Relativamente às atividades de leitura extensiva, estas também foram bastante participadas pelos alunos. Embora referida nos diversos documentos orientadores, não podemos negar que é raro conseguirmos desenvolver esta atividade, atribuindo-se um maior tempo à aprendizagem de conhecimentos gramaticais e à prática de exercícios de produção escrita. No entanto, pudemos verificar com o desenvolvimento destas atividades que os alunos demonstram um maior interesse pela leitura, sendo também possível a realização de exercícios de produção escrita que potenciam a aprendizagem dos alunos. Para além disso, ao expor os alunos a atividades de leitura extensiva, estamos a expô-los a mais vocabulário e a diferentes estruturas gramaticais, aumentando o seu conhecimento da língua.

Na aula de autoavaliação, no final do ano, a professora questionou os alunos sobre se gostariam de realizar outras atividades de leitura no futuro, tendo a maioria dos alunos respondido com entusiasmo relativamente a essa possibilidade, apresentando inclusivamente sugestões sobre atividades que poderiam fazer, ou questionando se poderiam ser eles a escolher o conto a ler.

Quando questionados sobre que tipo de contos gostariam de ler, vários alunos referiram que gostariam de ler contos de terror ou policiais. Apesar de inicialmente prevista a inclusão de uma atividade de leitura extensiva no ano seguinte para estes alunos, tal não foi possível: ainda que não tivesse havido ensino a distância, continuava a haver isolamento profilático obrigatório em caso de contacto com alguém que testasse positivo para Covid 19, ou caso se testasse positivo.

De modo a não prejudicar a aprendizagem dos alunos e a colmatar a sua ausência da escola, a escola na qual desenvolvemos o nosso projeto determinou que os alunos que se encontrassem em isolamento assistiriam às aulas através da plataforma *Zoom*. Esta situação levava a que, em determinados momentos, grupos de alunos acompanhassem as aulas a partir de casa, limitando as atividades que se conseguiam realizar. Como estas situações eram temporárias, os alunos presentes em aula estavam constantemente a alterar, dificultando a realização de atividades em grupo. Para além disso, esta instabilidade constante levava a que se alterasse frequentemente as planificações de aula de modo a acompanhar os alunos nas suas aprendizagens, procurando ao mesmo tempo recuperar as aprendizagens de anos anteriores. Ainda assim, pretendemos realizar este tipo de atividades em futuras turmas.

A articulação com a BE revelou-se mais difícil do que inicialmente pensámos. Para além das dificuldades surgidas em virtude da pandemia de Covid 19 e da situação de emergência que nos levou a viver o processo de ensino-aprendizagem de uma maneira completamente nova, as características da BE dificultaram também esta articulação.

A inexistência de um catálogo organizado e disponível a toda a comunidade educativa apresentou-se como um dos primeiros entraves: embora tivéssemos acesso à listagem dos livros existentes na BE, esta nem sempre se revelou fidedigna, pois nem sempre os livros presentes na listagem se encontram na BE. O facto de os livros não estarem catalogados leva a que encontrar uma obra não seja uma tarefa fácil, pois necessitamos de percorrer as prateleiras à sua procura. Apesar de ser possível encontrar obras literárias em Inglês, não encontramos livros infantis que pudessem ser utilizados na nossa investigação, sendo nossas as duas obras que usámos.

A inexistência de um catálogo significa que os alunos não têm acesso a uma importante ferramenta de pesquisa que lhes permita conhecer e selecionar as obras que pretendem ler. Mas mais importante de que isso, tratando-se de uma escola com ensino até ao terceiro ciclo do ensino básico, os alunos não têm oportunidade de aprender a usar esta ferramenta, o que dificulta também o seu acesso a outros catálogos, e limita as suas competências enquanto leitores e enquanto cidadãos.

### 3.2. Análise dos inquéritos aos professores

Com o intuito de compreender quais as perceções dos professores de línguas estrangeiras relativamente à BE e ao seu papel na sua prática letiva, solicitou-se a estes que respondessem a um pequeno questionário. Aquando da construção do questionário, e com o objetivo de orientar o nosso estudo, elaborámos o seguinte guião.

#### Guião prévio ao questionário

Partes do questionário	Objetivos	Perguntas
<b>Parte I</b>	Compreender se existe uma relação entre o tempo de experiência profissional e a utilização da BE como recurso educativo.	Das opções apresentadas, seleccione aquela que corresponde ao seu tempo de serviço.
	Identificar que disciplinas lecionam os professores que mais utilizam os serviços da Biblioteca Escolar (BE).	Indique a disciplina que leciona.
	Compreender se existe uma relação entre o tempo de serviço prestado na escola e o conhecimento/ utilização da BE.	Das opções apresentadas, seleccione aquela que indica há quanto tempo leciona na escola.
<b>Parte II</b>	Identificar a frequência das visitas dos professores à BE.	Assinale a frequência com que frequenta a BE.
	Compreender qual a utilização	Assinale os motivos pelos quais

	da BE feita pelos professores	frequenta a BE.
	Identificar a importância atribuída pelos professores à BE na sua prática letiva.	Numa escala de 1 a 5, sendo 1 pouco importante e 5 muito importante, indique a relevância da BE para a sua prática letiva.
	Compreender qual a utilização que os professores fazem da BE na sua prática letiva.	Qual a utilização que faz da BE na sua prática letiva?
	Identificar qual o conhecimento sobre o acervo da BE para a disciplina.	Conhece as obras existentes na BE para a sua disciplina?
	Compreender se os professores solicitam material para a BE.	Já solicitou a aquisição de livros para a BE da escola, para a sua disciplina?
	Compreender se os professores recomendam a BE aos alunos.	Recomenda a BE aos seus alunos?
	Compreender quais os motivos que levam os professores a recomendar ou não a BE aos alunos.	Em caso de resposta afirmativa, para que fins recomenda a BE?  Em caso de resposta negativa, qual a principal razão?
<b>Parte III</b>	Identificar aspetos positivos e negativos sobre a BE.	Indique a sua opinião sobre a BE da escola (aspetos positivos/ negativos).
	Identificar aspetos a melhorar na BE	Apresente algumas sugestões para melhoria da BE no âmbito da disciplina que leciona.

O inquérito dividia-se em três partes (cf. Anexo V). A primeira parte era relativa aos dados pessoais dos professores. A segunda parte referia-se ao conhecimento que os professores têm e à utilização que fazem da BE, e a terceira parte era constituída por questões abertas que tinham como objetivo permitir aos professores expressarem a sua opinião sobre a mesma.

O questionário foi respondido por três professoras de línguas estrangeiras, sendo que todas lecionam Inglês. Uma das professoras inquiridas leciona também Francês. O grupo de professores de línguas estrangeiras é constituído por cinco professoras. Uma professora leciona Inglês no primeiro ciclo e pré-escolar; duas professoras lecionam Inglês nos segundo e terceiro ciclo; uma professora leciona Inglês no segundo ciclo e Francês no terceiro ciclo, e outra professora leciona

Inglês no segundo e terceiro ciclo e Espanhol no terceiro ciclo. Durante o período de realização do nosso estudo, uma das professoras não se encontrava na escola, estando a ser substituída por dois professores diferentes. Apesar da nossa solicitação para que respondessem ao inquérito, uma vez que apresentariam a visão de professores a trabalhar há menos tempo na escola, estes optaram por não o fazer. O quadro seguinte apresenta os dados de caracterização dos professores que responderam ao inquérito.

Quadro 2.2 – Dados de caracterização dos respondentes

<b>Inquirido</b>	<b>Tempo Total de Serviço</b>	<b>Tempo de Serviço na Escola</b>
Prof. A	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos
Prof. B	Mais de 20 anos	Entre 15 e 20 anos
Prof. C	Entre 15 a 20 anos	Entre 6 e 10 anos

Encontramo-nos, portanto, perante professores com bastante experiência na área do ensino, sendo também visível que o grupo de professores de línguas estrangeiras na escola em análise é bastante estável, dado o tempo em que os três professores referem lá trabalhar.

Quadro 2.3 – Frequência e motivos para frequentar a BE.

<b>Inquirido</b>	<b>Frequência de visitas à BE</b>	<b>Motivos para frequentar a BE</b>
Prof. A	1 a 3 vezes por período	Requisição de livros para preparação de aulas.
Prof. B	1 a 3 vezes por período	“Auxílio na organização dos livros que vão chegando.”
Prof. C	1 a 3 vezes por período	Requisição de materiais para aulas (mapas, filmes,...)

Relativamente à utilização da BE, as três professoras inquiridas referem apenas frequentar a BE entre uma a três vezes por período, tal como podemos verificar no quadro acima. No entanto, os motivos que levam as professoras a frequentar a BE são distintos, referindo-se a requisição de livros para a

preparação de aulas, pela professora A e a requisição de materiais para as aulas, sejam estes filmes ou mapas, pela professora C. No que concerne à professora B, esta refere frequentar a BE com o intuito de auxiliar na organização da mesma, nomeadamente no que diz respeito à organização de novos livros que vão chegando à BE.

Quadro 2.4 – Relevância e utilização da BE na prática letiva.

Inquirido	Relevância da BE na prática letiva	Utilização da BE na prática letiva
Prof. A	3	Não uso os serviços da BE
Prof. B	1	Não uso os serviços da BE
Prof. C	2	Uso as obras existentes na BE para lecionar.

As perguntas 3 e 4 do questionário pretendiam aferir a importância que era atribuída à BE pelas professoras na sua prática letiva, bem como compreender qual a utilização feita pelas professoras. Relativamente à importância da BE na prática letiva destas docentes, foi pedido às professoras que indicassem a sua resposta numa escala de um a cinco, indicando, depois, qual a utilização que fazem da BE na sua prática letiva. Caso referissem que não usavam a BE na sua prática letiva, solicitava-se que indicassem o motivo pelo qual o não faziam.

As respostas foram diferentes nas três professoras sendo, no entanto, visível a pouca importância que a BE detém para as suas práticas letivas, tendo as professoras atribuído nível um, dois e três à importância da BE. A professora A atribui nível três à relevância da BE na sua prática letiva, referindo que não usa os serviços da BE por considerar que não existem materiais que possam ajudar à leção da sua disciplina. Também a professora B refere não usar os serviços da BE, referindo que apenas informa os alunos da existência de livros em Inglês que podem ser requisitados, atribuindo, assim, nível um no que concerne à importância da BE na sua prática letiva. No que diz respeito à professora C, esta avalia a importância da BE na sua prática letiva com nível dois, referindo, no entanto, que usa as obras existentes na BE para lecionar.

A resposta da Professora A a estas duas perguntas revela alguma contradição: se, por um lado, a professora considera que a BE tem relevância na

sua prática letiva, por outro refere não usar os serviços da BE na sua prática letiva por considerar não existirem materiais para a leção da sua disciplina, o que contrasta também com a sua resposta à pergunta 2, na qual referiu que a requisição de livros para preparação das aulas era o motivo pelo qual frequentava a BE. Também a resposta da Professora C a estas perguntas nos chamou à atenção: embora refira usar as obras existentes na BE para lecionar, a professora atribui uma baixa relevância à BE na sua prática letiva.

Quadro 2.5 – Conhecimento sobre as obras existentes na BE.

<b>Inquirido</b>	<b>Conhece as obras existentes na BE para a sua disciplina?</b>
Prof. A	Não
Prof. B	Sim
Prof. C	Sim

Quando questionadas sobre o seu conhecimento sobre as obras existentes na BE para a sua disciplina, apenas a professora A refere não ter conhecimento das mesmas, como podemos verificar no quadro acima. A resposta a esta pergunta por parte da professora A reveste-se de maior importância no sentido em que a professora refere anteriormente não usar os serviços da BE por considerar não existirem materiais que possam apoiar a leção da sua disciplina. Uma vez que a professora afirma não conhecer as obras existentes para a sua disciplina, podemos afirmar que existe um desconhecimento da professora em relação ao acervo da BE, mais do que a inexistência de material para a sua disciplina.

Quadro 2.6 – Solicitação de livros para a BE

<b>Inquirido</b>	<b>Já solicitou a aquisição de livros para a BE, para a sua disciplina?</b>
Prof. A	Não
Prof. B	Sim
Prof. C	Não

Na pergunta 6, pretendíamos compreender se os professores solicitavam a aquisição de livros para a BE de forma a melhorar o seu acervo, ou a facilitar a sua prática pedagógica.

Apesar de considerar não existirem materiais que possam servir para a sua disciplina, a professora A refere nunca ter solicitado a aquisição de livros para a BE, para a sua disciplina. Já no que concerne à professora C, também esta refere nunca ter solicitado a aquisição de livros para a BE. Apenas a professora B responde afirmativamente a esta questão. Considerando que a professora B referiu na sua resposta à pergunta 2 que o motivo pelo qual frequenta a BE se prende com o auxílio na organização da mesma e dos materiais que chegam à BE, este pode ser um motivo pelo qual esta professora é a única a referir já ter solicitado a aquisição de livros para a BE. Uma vez que colabora na organização da BE e auxilia na sua organização, encontra-se informada sobre as obras existentes, o que permite que mais facilmente solicite a aquisição de livros para a BE.

Quadro 2.7 – Recomendação da BE aos alunos e objetivos da recomendação

Inquirido	Recomenda a BE aos seus alunos?	Para que fins?
Prof. A	Sim	Para a apresentação de trabalhos de apresentação.
Prof. B	Sim	Para terem acesso a uma variedade de livros que podem ler de forma lúdica, ou como complemento ao estudo, tanto da minha disciplina como das restantes.
Prof. C	Sim	Fomentar hábitos de leitura.

Todas as professoras responderam afirmativamente à questão sobre se recomendam a BE aos seus alunos. Os motivos que as levam a recomendar a BE aos alunos são, no entanto, diferentes.

A professora A refere indicar a BE aos alunos “para a preparação de trabalhos de apresentação”. Através da resposta da professora não é claro qual é o “papel” da BE na preparação dos trabalhos de apresentação: será a BE recomendada como local de consulta de informação, ou como local onde os

alunos se podem reunir fora das aulas para realizar um trabalho em grupo? A professora C indica recomendar a BE como forma de “fomentar os hábitos de leitura” dos alunos. Também a professora B refere que recomenda a BE aos alunos para “terem acesso a uma variedade de livros que podem ler de forma lúdica, ou como complemento ao estudo”.

As respostas das professoras a esta pergunta permitem-nos, também, verificar qual o papel que estas atribuem à BE na dinâmica da escola, e de que forma esta pode ser útil. Se a resposta da professora A nos pode remeter para a BE como um simples local no qual os alunos se poderão reunir para trabalhar, as respostas das professoras B e C referem a leitura e o acesso aos livros como aspeto fulcral para recomendar a BE. Embora a professora C refira que a sua recomendação da BE aos alunos se prende com “fomentar hábitos de leitura”, não se referenciando o tipo de leitura em questão, já na resposta da professora B é visível uma preocupação com diferentes tipos de leitura, pois refere a leitura recreativa, mas também a leitura funcional, como forma de complementar o estudo.

A parte III do questionário (cf. Anexo V), era composta por duas perguntas de resposta aberta. Solicitava-se na pergunta 8 que se indicassem aspetos positivos e negativos da BE. No que diz respeito aos aspetos positivos da BE, podemos encontrar quatro categorias: organização, variedade do acervo, espaço e horário, como podemos ver no quadro abaixo.

Quadro 2.8 – Aspetos positivos da BE

<b>Categoria</b>	<b>Professora inquirida</b>
Variedade de acervo	Prof. B, Prof. C
Organização	Prof. A, Prof. B
Espaço	Prof. B
Horário	Prof. B

É interessante verificar que tanto a professora A, como a professora C mencionaram apenas um aspeto positivo na BE. A professora A refere que a BE “está mais organizada”, o que indica que houve um momento em que esta não o

esteve. Também a professora C indica apenas a existência de um acervo variado com aspeto positivo da BE: “É positivo o esforço da instituição para a constituição de um acervo significativo para usufruto de alunos e professores”.

A professora B é quem nos apresenta informação mais aprofundada sobre a BE, referindo não só a variedade do acervo: “Ao longo dos últimos anos, verificou-se uma melhoria considerável no que diz respeito à variedade de livros existentes na Biblioteca, em todos os temas”. Menciona também a organização da BE, referindo as estantes existentes: “existe já um número suficiente de estantes onde exibir os livros, de forma a poderem ser vistos por quem visita a Biblioteca”. Para além destes dois aspetos, a professora B indica ainda o espaço da BE, como aspeto positivo (“o espaço é amplo”). Este dado não mencionado pelas outras professoras é de bastante importância, pois durante muito tempo a BE esteve numa sala de aula pequena, com pouco espaço para as estantes e mesas para os alunos trabalharem. Quando a sala foi necessária para outros fins, a BE foi colocada num espaço sem luz natural e no qual também não havia espaço para que os alunos trabalhassem. Algum tempo depois, um outro espaço da escola foi reconvertido e transformado na BE, sendo esse o espaço na qual se encontra hoje em dia.

A professora B refere ainda o facto de existir uma funcionária afeta à BE como aspeto positivo, pois permite que os alunos frequentem a BE na hora de almoço: “O facto de existir uma funcionária que abre o espaço aos alunos durante o intervalo da hora de almoço também é positivo”. Mais uma vez, importa referir que a Professora B é a mesma que menciona colaborar na organização desta, sendo visível na sua resposta que existe conhecimento sobre o modo de funcionamento da BE e sobre a sua evolução na escola ao longo do tempo.

No que diz respeito aos aspetos negativos, identificámos cinco categorias distintas:

Quadro 2.9 – Aspetos negativos da BE

<b>Categoria</b>	<b>Professora inquirida</b>
Lacunhas no acervo	Prof. A
Desadequação do material	Prof. B

Professor Bibliotecário	Prof. B
Interesse do corpo docente	Prof. B
Livros digitais	Prof. C

O único aspeto negativo mencionado pela professora A é a existência de lacunas no acervo no que diz respeito à língua francesa, uma das línguas lecionadas pela professora: “creio que ainda existem muitas lacunas no que respeita a língua francesa”. Considerando que a professora refere anteriormente não conhecer as obras existentes na BE para a sua disciplina, a resposta da professora A parece partir apenas da sua crença de que a BE não está equipada para a sua disciplina, mais do que de conhecimento exato do que existe ou não que lhe permita trabalhar na disciplina de Francês.

Também a professora C refere apenas um aspeto negativo: a inexistência de obras em formatos digitais, que poderão permitir que a BE se mantenha apelativa aos alunos. Tal como referimos na nossa análise ao acervo da BE, não existem quaisquer obras em formato digital, o que poderia facilitar o acesso dos alunos a determinadas leituras.

A professora B refere três aspetos distintos. Em primeiro lugar, menciona a desadequação dos armários existentes na BE, considerando que não são adequados a uma biblioteca escolar, apesar de serem em número suficiente. A BE não possuía estantes em número suficiente, encontrando-se alguns dos livros guardados em armários abertos, mas cujas prateleiras se encontravam já em mau estado.

Tal como mencionámos previamente, os armários da BE foram trocados durante o período de confinamento ocorrido em janeiro de 2021, não tendo havido qualquer informação de que tal iria acontecer. Os armários que agora se encontram na BE ocupam uma parede na sua totalidade, quer em altura, quer em comprimento. Para além disso, são armários fechados. Embora se encontrem em bom estado, estes armários não possibilitam que os alunos acedam aos livros livremente uma vez que estes se encontram fechados, e alguns estão em prateleiras às quais só é possível aceder usando um escadote.

O segundo aspeto negativo mencionado pela professora B prende-se com a inexistência de um professor bibliotecário que “tivesse a incumbência de catalogar o acervo e promover atividades que dessem a conhecer a Biblioteca à comunidade educativa, dinamizando momentos de divulgação literária e de promoção do gosto pela leitura”. Finalmente, a professora B refere que seria importante o envolvimento de mais professores da escola com a BE e que estes “demonstrassem interesse pela Biblioteca e a divulgassem junto dos alunos.”

No que concerne à última questão, relativa a sugestões de melhoria da BE, a professora A considera necessário a aquisição “de histórias simples em Francês, bem como música francesa”. A professora B não apresenta sugestões de melhoria, embora possamos considerar os dois últimos aspetos negativos mencionados como sugestões de melhoria à BE, simultaneamente. Já a professora C considera que “o que deveria ser melhorado seriam os horários e a disponibilidade dos alunos”. Embora haja uma funcionária na BE, responsável por abrir a porta aos alunos, estes só conseguem frequentar a biblioteca livremente no seu horário de almoço, pois após o término das aulas esta encontra-se fechada, ou nos intervalos curtos entre as aulas. Assim, embora a existência de uma funcionária na BE seja um aspeto positivo e uma mais-valia para o funcionamento da mesma, o horário de funcionamento da BE necessitaria de ser ajustado de modo a ser mais acessível aos alunos e restante comunidade educativa.

De acordo com a Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares, a “biblioteca escolar funciona como um instrumento vital do processo educativo, não como uma entidade isolada do programa escolar mas envolvida no processo de ensino-aprendizagem” (IASL, 1993, p.1). No entanto, através da análise dos questionários podemos concluir que a BE da escola onde realizámos o nosso estudo não ocupa um papel fundamental no processo educativo, no que aos professores de línguas estrangeiras diz respeito.

Embora frequentem a BE, esta não tem impacto na sua atividade profissional, havendo, também algum desconhecimento sobre os materiais que lá se podem encontrar. O desconhecimento do acervo existente poderia ser colmatado com a catalogação dos materiais existentes e com a sua divulgação

junto da comunidade educativa, permitindo aos professores saberem quais as obras existentes e que podem ser usadas nas suas aulas, ou, inclusivamente, sugerir novas aquisições.

Em *Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar* (2016), podemos encontrar a seguinte recomendação:

Deve ser posto em prática um plano para o desenvolvimento das três características necessárias para o sucesso de uma biblioteca escolar: um bibliotecário escolar qualificado; uma coleção que apoia o currículo da escola; e um plano explícito para o crescimento e desenvolvimento da biblioteca escolar. (p.10)

Através da análise dos questionários podemos verificar que a inexistência de um professor bibliotecário, bem como de uma política de desenvolvimento da biblioteca clara, dificultam o trabalho em colaboração com a BE. A ausência de um professor bibliotecário na BE significa que não existe um elemento com formação na área do ensino que possa trabalhar de forma colaborativa com os outros professores, ou dinamizar atividades de promoção de leitura junto dos alunos. Embora haja uma funcionária responsável pela BE, esta não conhece as indicações curriculares para as diversas disciplinas, pelo que não consegue colaborar com os docentes das diversas disciplinas.

Tal como referido no questionário de uma das professoras, é também fundamental o envolvimento dos restantes professores na BE: não havendo um professor bibliotecário, a responsabilidade da BE recai maioritariamente nos professores do Departamento de Línguas, havendo ainda na escola a noção de que a BE “pertence” a este departamento, não tendo utilidade para os outros, e não sendo da responsabilidade dos outros departamentos.

Relativamente à coleção, e embora na generalidade as professoras considerem que esta é adequada e está mais completa do que anteriormente, é importante procurar adequá-la a novos formatos, bem como melhorá-la. Tal como referido em *Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar*, “as coleções têm de ser desenvolvidas continuamente para garantir que os utilizadores têm acesso a materiais novos e relevantes.” (p.37) para além de que a BE “deve fornecer

acesso a recursos de informação digital que reflitam o currículo, bem como os interesses e a cultura dos utilizadores” (p.39).

## **CONCLUSÕES**

O estudo que desenvolvemos não apresenta características que se possam considerar inovadoras dentro da área da promoção da leitura na Biblioteca Escolar, embora não seja comum uma abordagem mais orientada para a sua articulação com o ensino de Línguas Estrangeiras. No entanto, dentro da escola em que foi realizado, uma vez que não existe qualquer atividade de promoção de leitura realizada pela Biblioteca Escolar, e esta é um espaço pouco dinamizado dentro da escola, consideramos que o trabalho que realizámos pode ser um contributo com algum valor nesta área de investigação. Para além disso, o nosso estudo acrescenta, embora de forma ténue dados os constrangimentos vividos durante a aplicação do projeto, mais evidências que se juntam às de outros estudos que apontam que a Biblioteca Escolar pode ser fundamental na promoção da leitura, tanto na língua materna, como em língua estrangeira.

Um dos objetivos do nosso estudo prendia-se com a identificação de formas de articulação entre a BE e as disciplinas de Língua estrangeira. Esta articulação não se revelou fácil ao longo do desenvolvimento do nosso estudo, tendo-nos deparado com diversos entraves. Para que esta articulação seja mais facilitada, importa que haja uma maior organização da BE da escola onde o trabalho foi realizado, o que passará pela catalogação do seu acervo, tornando possível um acesso fácil à coleção, não só pelos professores, mas também pelos alunos. É, também, fundamental que seja elaborado um plano de desenvolvimento da coleção, bem como um programa pedagógico para a BE, de forma a torná-la um local mais dinâmico e que é reconhecido pelo pessoal docente como um centro de literacia e de busca de informação. Para que esta articulação tenha sucesso é fundamental a existência de um professor bibliotecário:

A pesquisa mostrou que a condição mais importante para um programa de biblioteca escolar eficaz é o acesso a um profissional de biblioteca qualificado. Uma biblioteca escolar, sem um programa pedagógico (isto é oferta abrangente e planeada de atividades de ensino e de aprendizagem) não será capaz de ter o tipo de impacto sobre o ensino e a aprendizagem que a investigação demonstra ser possível quando há um profissional qualificado. (IFLA, 2016, p.19)

A existência de um professor bibliotecário permitiria também que houvesse mais atividades de promoção da leitura, direcionadas às diferentes línguas, sendo assim possível desenvolver hábitos de leitura entre os alunos.

Propusemo-nos realizar atividades de leitura usando livros-álbum, como forma de desenvolver o gosto pela leitura entre um grupo de alunos do 8.º ano de escolaridade. No entanto, as circunstâncias de dois anos de pandemia de Covid-19 levaram a que fosse possível realizar apenas duas atividades deste tipo. Ainda assim, as possibilidades de inclusão de livros-álbum no processo de ensino-aprendizagem foram visíveis. Após ultrapassar alguma resistência inicial dos alunos, devido ao facto de serem livros infantis, as respostas foram bastante positivas, devido à existência de imagens e que facilitam a compreensão do texto junto de alunos que possam revelar mais dificuldades. Para além disso, a apresentação de livros-álbum usando outras ferramentas é também possível, criando uma dinâmica diferente em aula.

Sendo possível encontrar livros infantis sobre os mais variados temas, não é difícil a inclusão destes em qualquer momento da aula. Concordamos, também, com Carreira (2015) quando afirma que “apesar da adequação do nível de língua ser um fator a ter em consideração, dadas as características do livro-álbum e os diferentes níveis de leitura que possibilita, não adquire uma relevância tão acentuada como noutra tipologia de livros” (p.96). No entanto, para que possam ser incluídos na planificação das aulas de língua estrangeira, importa que estes existam e sejam de fácil acesso na BE.

Tal como com a utilização de livros-álbum, também para a realização de atividades de leitura extensiva em língua estrangeira é necessário que as obras se encontrem disponíveis na BE. Esta atividade também se revelou bastante positiva, tendo os alunos aderido com interesse, principalmente no que toca à realização de atividades que permitem a utilização da sua criatividade. Frequentemente relegada para o final do ano letivo, esta atividade é muitas vezes esquecida devido ao receio de não se lecionar os conteúdos programáticos todos. No entanto, é possível incluir esta atividade em qualquer altura do ano, tendo em consideração o nível de língua do texto selecionado, uma vez que os alunos serão expostos a uma quantidade superior de léxico e de estruturas gramaticais,

potenciando a sua aprendizagem da língua estrangeira. Não conseguimos, infelizmente, realizar atividades de leitura extensiva com os mesmos alunos ao longo do ano letivo seguinte, devido à necessidade de recuperar as aprendizagens não desenvolvidas durante o período de ensino a distância, e no qual não foram convenientemente trabalhadas competências de escrita, o que, em contexto de sala de aula, acabou por requerer mais tempo.

Não conseguimos desenvolver como gostaríamos as atividades de leitura recreativa com os alunos, devido às constantes alterações da BE e ao difícil acesso aos seus materiais. Um dos entraves à realização desta atividade foi a reorganização da BE sem qualquer aviso, o que levou a que fosse difícil saber onde se encontravam os livros. Para além de ser necessário haver uma organização séria da BE, importa que qualquer alteração a esta seja realizada numa altura em que não vai afetar o desenvolvimento de qualquer atividade que esteja a decorrer.

É também fundamental que haja uma modernização do acesso às obras pois, tal como podemos ver nas *Diretrizes da IFLA para a Biblioteca Escolar*, “o acesso físico e digital à biblioteca deve ser maximizado. Com a tecnologia, o acesso digital aos recursos de informação da biblioteca escolar pode ser fornecido em toda a escola e fora dela, 24/7” (p.37). Num mundo em constante mudança, em que os nossos alunos frequentam as redes sociais e acedem ao conhecimento a partir dos seus dispositivos móveis, uma BE completamente fechada sobre si própria e à qual só é possível aceder presencialmente e com a ajuda de uma funcionária, não está a promover a autonomia dos alunos que a escola pretende formar como cidadãos informados e conscientes, e que sabem pesquisar e aceder à informação segura de forma correta.

Este fechamento da BE leva, também, a que os professores não conheçam os materiais disponíveis ou consigam aceder a eles, como pudemos ver através da análise aos questionários. O conhecimento da BE é tanto maior quanto maior for o envolvimento do professor com esta. Nesse sentido, é necessário, em primeiro lugar, apresentar a BE aos professores dando-lhes a conhecer o catálogo da mesma e solicitando a sua colaboração na seleção de materiais. Desta forma, poderíamos ultrapassar a noção de que não existem materiais em

quantidade suficiente na BE para o trabalho das disciplinas de línguas estrangeiras.

É um facto que estando numa escola de ensino particular e cooperativo, a BE não pode ser incluída na RBE. No entanto, isso não pode ser motivo para não se investir na mesma, ou para não seguir as indicações existentes para as bibliotecas escolares. Podemos também considerar que não sendo uma escola com ensino secundário, a BE não é tão necessária, pois os trabalhos solicitados aos alunos não necessitam de pesquisas aprofundadas. Nada poderia ser mais errado. Uma BE não dinamizada e que existe apenas enquanto local físico com livros significa que se perde

um espaço de informação [que proporciona] um acesso equitativo e aberto a fontes de informação de qualidade em todos os suportes e media, incluindo coleções impressas, multimédia e curadoria de conteúdos digitais;

um espaço seguro onde são incentivadas e apoiadas a curiosidade individual, a criatividade e o desejo de aprender e onde os alunos podem explorar diversos assuntos, inclusive temas controversos, em privacidade e segurança; (...)

um centro de literacia, onde a comunidade escolar desenvolve a leitura e a literacia em todas as suas formas; (...)

um centro de cidadania digital, onde a comunidade escolar aprende a usar ferramentas digitais, de forma adequada, ética e segura (...);

um ambiente de informação para todos os elementos da comunidade através do acesso equitativo aos recursos (...)"

(IFLA, 2016, p. 18)

Tal como já referimos, uma das grandes dificuldades na concretização do nosso trabalho prendeu-se com a dificuldade em aceder aos materiais da BE, por diferentes motivos. No final do ano letivo de 2021/2022 e durante a organização do inventário dos livros da BE e sua (possível) organização, foi referido à direção da escola que se afigurava necessário a catalogação dos livros para que fosse possível fazer uma organização séria da BE e que permitisse que esta fosse funcional, bem como para divulgar o acervo da BE junto dos membros da comunidade educativa.

Embora a direção compreendesse a importância da solicitação, e tivesse havido um contacto com uma biblioteca municipal para apoio neste processo, nada mais aconteceu. No que diz respeito às obras existentes na BE, verificámos, já na fase final de redação deste relatório de pesquisa, que existiu um aumento do

número de obras existentes em língua estrangeira, tal como se descreve no quadro abaixo.

Quadro 2.10 – Obras existentes em Língua Estrangeira na BE

	Início de 2022	Início de 2023
Inglês	160	361
Francês	23	52
Espanhol	21	25
Alemão	10	10

Podemos concluir que houve um aumento substancial do número de obras existentes tanto em língua inglesa, como em língua francesa. Importa esclarecer que este aumento advém de doações à BE de pais e familiares de alunos, encontrando-se no conjunto de livros doados romances sobretudo adequados a uma faixa etária mais adulta, mas que podem ser interessantes para alunos mais proficientes numa língua, bem como livros de banda desenhada, principalmente em Francês.

Embora haja uma maior facilidade em realizar um trabalho de articulação com a BE na disciplina de Português, o potencial para trabalhar de forma articulada com as disciplinas de línguas estrangeiras é, também, elevado. Para isso, é necessário que a BE esteja equipada com os materiais necessários e que haja vontade da parte dos professores de língua estrangeira para repensar a sua prática letiva e incluírem a BE na mesma, não receando não cumprir os conteúdos programáticos.

## BIBLIOGRAFIA

- Alves, S. (2011). *Da arte de ler ao ler com arte – A leitura em diferentes formas de expressão*. Projecto Final de Pós-graduação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Porto: Universidade do Porto. Acedido em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/57317>
- Amor, E. (1993). *Didáctica do português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Araújo, H. (2016). *O texto e a leitura literária na biblioteca escolar: fundamentos, estratégias e atividades*. Lisboa: RBE. Acedido em: <https://www.rbe.mec.pt/np4/file/680/bibliotecarbe9.pdf>
- Appleyard, J.A. (1991). *Becoming a Reader - The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press
- Barreto, M. (2014). *Ler por prazer – Contributos para a promoção da leitura literária em contexto escolar*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroco, J. (2004). *As bibliotecas escolares e a formação de leitores*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta
- Benevenuti, C. e Nicolini, P. (2018). A literatura como mediadora no processo de formação e construção dos sujeitos. In Dalvi, M., Silva, A., Souza, R. e Batista, A. (org.). (2018). *Literatura e Educação – História, Formação e experiência*. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural pp.277-287. Acedido em [http://www.letras.ufes.br/sites/letras.ufes.br/files/field/anexo/xviii\\_cel\\_-\\_ebook\\_-\\_literatura\\_e\\_educacao\\_-\\_historia\\_formacao\\_e\\_experiencia.pdf](http://www.letras.ufes.br/sites/letras.ufes.br/files/field/anexo/xviii_cel_-_ebook_-_literatura_e_educacao_-_historia_formacao_e_experiencia.pdf) [12-07-2020]
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para a Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Carreira, A.C. (2015). *Contributos da Biblioteca Escolar para a Promoção da Leitura em Língua Inglesa*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cordeiro, L. (2018). Formação de efetivos leitores: uma prática dialógica polifônica. In Dalvi, M., Silva, A., Souza, R. e Batista, A. (org.). (2018). *Literatura e Educação – História, Formação e experiência*. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, pp. 96-103. Acedido em [http://www.lettras.ufes.br/sites/lettras.ufes.br/files/field/anexo/xviii\\_cel\\_-\\_ebook\\_-\\_literatura\\_e\\_educacao\\_-\\_historia\\_formacao\\_e\\_experiencia.pdf](http://www.lettras.ufes.br/sites/lettras.ufes.br/files/field/anexo/xviii_cel_-_ebook_-_literatura_e_educacao_-_historia_formacao_e_experiencia.pdf) [12-07-2020]
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Strasbourg: Council of Europe Publishing. Acedido em <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [10-05-2023]
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cullinan, E. (2000). Independent Reading and School Achievement. *School Library Media Research*. Acedido em [http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol3/SLMR\\_IndependentReading\\_V3.pdf](http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol3/SLMR_IndependentReading_V3.pdf) [19-04-2020]
- Cunningham, A. e Stanovitch, K. (2001), What Reading does for the mind. *Journal of Direct Instruction*, vol. 1, N° 2, pp. 137-149. Acedido em <https://mccleskeyms.typepad.com/files/what-reading-does-for-the-mind.pdf> [25-11-2020]
- Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares* (1993). IASL
- Decreto-Lei nº 55/ 2018 de 6 de julho, Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. e Baptista Lucio, P., (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw – Hill.
- IFLA (2016). *Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar*, 2.<sup>a</sup> edição [tradução RBE]. Lisboa: RBE

- International Reading Association. (2014). *Leisure reading* [Position statement]. Newark. Acedido em <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/leisure-reading-position-statement.pdf>
- Jolibert, J. (2000). *Formar Crianças Leitoras*. Porto: Edições ASA.
- Lages, M. (coord.) (2007). *Os estudantes e a leitura*. Plano Nacional de Leitura. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em <http://livro.dglab.gov.pt/sites/DGLB/Portugues/promocaoLeitura/accoesPromocaoLeitura/estudosLeituraPNL/Paginas/OsEstudanteseaLeitura.aspx> [12-07-2020]
- Lourenço, V. (coord.). (2019). *PISA 2018- PORTUGAL. Relatório Nacional*. Lisboa: IAVE. Acedido em <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/internacional/1517-resultados-pisa-2018> [12-07-2020]
- Machado, M. (2012). *Promoção da leitura recreativa – um projeto da Biblioteca Escolar em articulação com Língua Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, João Trocado da, José Soares Neves (coords.), Miguel Ângelo Lopes e Patrícia Ávila (2020), *Práticas de Leitura dos Estudantes dos Ensinos Básico e Secundário - Primeiros resultados*, apresentação realizada a 30 de setembro, Lisboa:ISCTE
- Mata, J. T. da e Neves, J. S. (coords.) (2021). *Práticas de Leitura dos Estudantes Portugueses – 1.º e 2.º Ciclos*, 7 de dezembro, Lisboa:ISCTE. Acedido em <https://www.pnl2027.gov.pt/np4/praticasdeleiturasegundaparte.html> [14-05-2023]
- Mateus, A. (2009). *A promoção da leitura no 3º Ciclo – um projecto dinamizado pela Biblioteca Escolar*. Dissertação de Mestrado.Lisboa:Universidade Aberta.
- Manzano, M. (1988). *A criança e a leitura*. Porto: Porto Editora
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Direção Geral da Educação. Acedido em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf) [07-11-2020]
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais - Articulação com Perfil dos Alunos; 8º Ano; Inglês*. Acedido em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

- Osoro Iturbe, K. (2004). El poder del libro y la lectura. *Primeras Noticias*, n.º 201, pp. 22-30. Acedido em <https://elearning.uab.pt/file.php/9832/ler.pdf> [09-02-2020]
- Ramos, M. (2011). *As novas tecnologias na Biblioteca Escolar ao serviço da promoção da leitura recreativa*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rede de Bibliotecas Escolares (2018). *Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar*, Lisboa. Acedido em <http://www.rbe.mec.pt/np4/mabe.html> [14-06-2020]
- Rede de Bibliotecas Escolares (2017). *Aprender com a biblioteca escolar*. Lisboa: ME/ RBE. Acedido em <https://www.rbe.mec.pt/np4/99.html>
- Renandya, W. e Jacobs, G. (2002). Extensive Reading: why aren't we all doing it?, in Richards, J. e Renandya, W. (2002). *Methodology in Language Teaching – An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Santos, M. (2012). *O papel da Biblioteca Escolar na motivação e promoção da leitura: implementação do projeto “Vamos dar vida aos LIVROS!”*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, C. e Faria, V. (2018). Em defesa do direito de ler, in Dalvi, M., Silva, A., Souza, R. e Batista, A. (org.). (2018). *Literatura e Educação – História, Formação e experiência*. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, pp. 103-110. Acedido em [http://www.lettras.ufes.br/sites/lettras.ufes.br/files/field/anexo/xviii\\_cel\\_-\\_ebook\\_-\\_literatura\\_e\\_educacao\\_-\\_historia\\_formacao\\_e\\_experiencia.pdf](http://www.lettras.ufes.br/sites/lettras.ufes.br/files/field/anexo/xviii_cel_-_ebook_-_literatura_e_educacao_-_historia_formacao_e_experiencia.pdf) [12-07-2020]
- Viegas, A. (2015). *Contributos da Leitura Recreativa e da Escrita Criativa para o Processo de Ensino-Aprendizagem de Português Língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Ciências Humanas. Universidade do Minho.

## **ANEXOS**

---

## Anexo I - Respostas dos alunos à leitura do livro *Imogene's antlers*

**Prof. Sonia Silva 2a**

### Imogene's antlers by David Small

After you read or listen to story, share your opinion:

- What do you think this story is about?
- What part did you think was the most interesting? Why?
- What was the funniest thing? Why?
- What would you do if you woke up different?

☆ Avaliar 15

**Anônimo 2a**

1. I think this story is not just about a girl that wake up with antlers. It's also about a girl that accepts the fact that she is different and continues to be happy no matter what she looks like.

**Anônimo 2a**

2. The most interesting part was when she started using her antlers to do things like dry the towels or when she decked them with donuts, because it shows that the antlers could be useful and not just a problem.

**Anônimo 2a**

3. The funniest thing that happended was when she woke up without the antlers but with peacock feathers, wich is, in my opinion, even worst and it was the funniest part because it was very unpredictable.

**Anônimo 2a**

4. If I woke up different I would probably freak out in the first minutes and then, after I try everthing to be back to normal, slowly, I would start accepting myself again.

**Anônimo 2a**

2. The part I thought was the most interesting was when Imogene started giving utilities to her antlers, because she considered them an useful thing instead of a problem. -

**Anônimo 2a**

I found this story very interesting, because no matter what we look like, the important thing is to be ourselves. The part I found most interesting was the fact that she used her horns to dry the towels.-

**Anônimo 2a**

1. This history is about a girl who wakes up everyday with something new in her body and the way she has to deal with it. 2. I think the most interesting part is see how she has to adapt her lifestyle to the changes that happened. 3. For me then funniest thing was seeing her mother always fainting. 4. I believe I wouldn't deal very well if I wake up with antlers. and I would cut them. -

**Anônimo 2a**

1. I think this story is about a girl who had antlers for one day and the story tells us how the day went.2. I think the part that was more interesting was when the milliner found a way to cover the antlers with an enormous hat, because I didn't think he could do a hat that covered her antlers.3. I think the funniest thing was Imogene's mother consistently fading, because it was the only thing that made me laugh.4. If I woke up differently and if my parents and I couldn't find what it was I would go to the doctor.

**Anônimo 2a**

1.This story is about a girl that had antlers. 2.The most interesting part is when his mom had to be carried away again. 3. The funniest thing is when his mom had to be carried away again. 4.If I woke up different I went laugh a lot. -

**Anônimo 2a**  
I found this story very interesting, as it shows how we have to deal with our body and above all accept ourselves regardless of whether we are thin or fat, because at the end of the day what really counts is our personality and the way we deal with the things around us. In my opinion the most interesting part of the story was to see how it changed her lifestyle and the way he dealt with.

**Anônimo 2a**  
1. I tink this story is about a girl that had antlers for one day, and she spent the day. 2. I think the most interesting part was when she had a whole day with antlers, because there is something super rare. 3. The funniest thing was when she went downstairs to have the breakfast at the second day, because she had fethers insted of antlers. 4. If I woke up with something diferent in my body, I would stay at home for nobody to see it.

**Anônimo 2a**  
1. This story talk about a girl who accepts to be different and she is happy for that reason. 2. In my opinion, the most interesting part was when Imogene woke up without antlers, in the next morning, because was the most mysterious part. 3. The funniest think was when Imogene went to the garden, with antlers with doughnuts, to feed the birds, because I liked the idea of using the antlers to do other things. 4. If I woke up diferent, I would be surprise and I try understand what was happening with me.

**Anônimo 2a**  
1. The story talk about a girl that wake up with anterls. This girl have more differences than other persons, but the girl is happy, and she doesn't care about she is different. 2. I think the part that was more interesting was when the miller make a big hat, because I think is imposible to make a enormours hat. 3. The funniest think was when she woke up and noticed she have peacock feathers, because she and her family think she haven't big difference and think is life back to normal. 4- If I woke up diferent, I try calm down, and after that go to the doctor.

**Anexo II – Trabalhos realizados pelos alunos sobre o conto *The Black Cat***



**Anexo III - Questionário sobre o conto “The fun they had”**

## **The Fun They Had** **by Isaac Asimov**

### **I. Answer these questions in a few words or a couple of sentences each.**

1. How old are Margie and Tommy?

---

2. What did Margie write in her diary?

---

3. Did Margie ever see a book before?

---

4. What things about the book did she find strange?

---

5. What do you think a telebook is?

---

6. Where was Margie's school? Did she have any classmates?

---

7. What subjects did Margie and Tommy learn?

---

### **II. Answer the following with reference to the story.**

1. **"I wouldn't throw it away."**

(i) Who says these words?

---

(ii) What does 'it' refer to?

---

(iii) What is it being compared with by the speaker?

---

2. **"Sure they had a teacher, but it wasn't a regular teacher. It was a man."**

(i) Who does 'they' refer to?

---

(ii) What does 'regular' mean here?

---

(iii) What is it contrasted with?

---

**III. Answer each of these questions in a short paragraph (about 20 words).**

**1. What kind of teachers did Margie and Tommy have?**

---

---

**2. Why did Margie's mother send for the County Inspector?**

---

---

**3. What did he do?**

---

---

**4. Why was Margie doing badly in geography? What did the County Inspector do to help her?**

---

---

**5. What happened once to Tommy's teacher?**

---

---

**6. Did Margie have regular days and hours for school? If so, why?**

---

---

**7. How does Tommy describe the old kind of school?**

---

---

**8. How does he describe the old kind of teachers?**

---

---

**IV. Answer each of these questions in two paragraphs (around 60 words).**

**1. What are the main features of the mechanical teachers and the schoolrooms that Margie and Tommy have in the story?**

---

---

---

---

---

**2. Why did Margie hate school? Why did she think the old kind of school must have been fun?**

---

---

---

**Do you agree with Margie that schools today are more fun than the school in the story? Give reasons for your answer.**

---

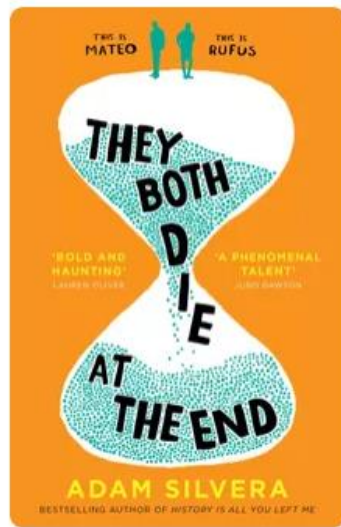
---

---

---

***Good work!***

**Anexo IV –Sugestões de leitura**



Book: *They Both Die at the End*  
Author: Adam Silvera

This story is about a fictional world where the only difference from ours is that there exists Death-Cast, which is an organization in charge of calling people and informing them that they'll die sometime in the next 24 hours. They won't specify how, exactly when or where, but they say that you should live your last day to the fullest. I take this as a deep metaphor: you know you'll eventually die, so you know you should appreciate life. It's the same with the book: by its title you know what you're getting yourself into... they both die in anyway. You won't rush your way to get to the end of the book to know if they do or not. You'll pay attention to the little details and give them importance, because they might be the last ones to the characters. Then, why don't we

character. Then, why don't we also do that with our own reality? Why do we keep giving importance to the less of what we like instead of moving on and actually appreciate what we enjoy?

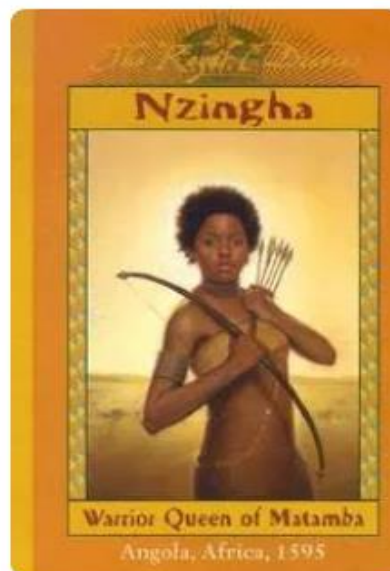
Rufus and Mateo receive that call in the same day, and end up meeting in the Last Friend app, developing an irreplaceable friendship until their deaths. While reading, we

get to know the adventure they've went through and unique experiences they've had.

**Reasons why you should read *They Both Die at the End*, by Adam Silvera:**

- There's a big deep message behind the story of Rufus and Mateo: there's no life without death, and there's no love without loss. Therefore, people should live it with no regrets, and enjoy every little moment that they live.
- We shouldn't care so much for things that aren't important: Mateo shows that when he wastes his first hours until his death cleaning his house in the hope that his dad would wake up from coma, writing thank-you notes to his neighbours and scrolling through social media.

- The book shows how important friendship is: Mateo once said the only person he would miss was the Future Mateo, the one who has already done the things he had wanted to (such as travelling, driving at night and do sports), but didn't do because he was way too scared. The friendship and love between Rufus and Mateo made him realize that, as long as it was safe enough and he wanted to do it, he should go for it. Both of them did new things and lived his last day as their whole life. The attachment to them that the story creates proves that they were mean for each other, but due to the injustice of the destiny gave them one day.



There's a lot of reasons why you should read *Nzingha, a warrior queen of Matamba*.

Some of those reasons are:

- This book shows that women are strong and powerful, because Nzingha is a girl that admired a lot of people and she was a better warrior than her older brother ever was.
- It happens in Angola around 1595 so we get to know more about the country on those times.
- And the last reason why you should read it is because it's based on a true story which makes it even more interesting.

**Anexo V – Questionário aplicado aos professores**

## Questionário

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares, ministrado pela Universidade Aberta. O nosso objetivo é compreender qual a importância da Biblioteca Escolar na atividade letiva dos professores de línguas estrangeiras. A sua participação é importante.

O questionário está dividido em três partes, sendo a primeira relativa aos seus dados pessoais. A segunda parte refere-se ao conhecimento que têm e a utilização que os professores fazem da Biblioteca Escolar, e a terceira é constituída por questões abertas, para expressão de opinião sobre a Biblioteca.

O questionário é anónimo, pelo que é assegurada a confidencialidade das informações que der.

### Parte I

1. Das opções apresentadas, selecione aquela que corresponde ao seu tempo de serviço.

0-5 anos     6 – 10 anos     15- 20 anos     +20 anos

2. Identifique a (s) disciplina(s) que leciona.

3. Das opções apresentadas, selecione aquela que indica há quanto tempo leciona na escola.

0-5 anos     6 – 10 anos     15- 20 anos     +20 anos

### Parte II

1. Assinale a frequência com que frequenta a Biblioteca Escolar.

Diariamente                        
1 a 3 vezes por semana          
1 a 3 vezes por mês              
1 a 3 vezes por período       

2. Assinale os motivos pelos quais frequenta a Biblioteca Escolar.

Requisição de livros para leitura recreativa                        
Requisição de livros para preparação de aulas

Requisição de materiais para aulas (mapas, filmes, ...)   
Outro motivo   
Qual? \_\_\_\_\_

3. Numa escala de 1 a 5, sendo 1 pouco importante e 5 muito importante, indique a relevância da BE para a sua prática letiva.

1  2  3  4  5

4. Qual a utilização que faz da BE na sua prática letiva?

Leciona aulas na BE

Uso as obras existentes na BE para lecionar

Não uso os serviços da BE

Porquê? \_\_\_\_\_

5. Conhece as obras existentes na BE para a sua disciplina?

Sim  Não

6. Já solicitou a aquisição de livros para a BE da escola, para a sua disciplina?

Sim  Não

7. Recomenda a BE aos seus alunos?

Sim  Não

Em caso de resposta afirmativa, para que fins recomenda a BE?

---

---

Em caso de resposta negativa, qual a principal razão?

---

---

### Parte III

8. Indique a sua opinião sobre a BE da escola (aspetos positivos / aspetos negativos)

---

---

---

9. Apresente algumas sugestões para melhoria da BE no âmbito da disciplina que leciona.

---

---

---

---