

A Biblioteca Escolar como complemento ao ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico em um centro escolar do município de Seia.

Hermine Colette Bach Duarte

Projeto de intervenção apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação e Bibliotecas, sob a orientação da Professora Doutora Maria Cristina Vieira de Freitas.
maio, 2015



UNIVERSIDADE PORTUGALENSE

Agradecimentos

To Sophie – my godmother, you who teach me what “if” means, there’re no words to explain how I miss you...You’ll be forever in my heart...

À Tata Denise – pour avoir permis que je sois là où je suis aujourd’hui. Je termine cette étape pour toi, tu me manques terriblement, je t’aime...

Este espaço é dedicado a todas as pessoas que de uma certa forma tornaram esse trabalho possível. À minha orientadora, Professora Doutora Maria Cristina Vieira Freitas, pela disponibilidade, atenção e compreensão. Obrigada por me ter orientado, apoiado nesse longo percurso, estarei eternamente grata.

À Professora Doutora Manuela Barreto Nunes, pela compreensão e oportunidade que me deu em concluir mais uma etapa.

A todos os intervenientes neste projeto que participaram de uma forma direta, nomeadamente os alunos da turma do 4º A, os meus colegas professores de Inglês, à bibliotecária e assistente operacional da biblioteca do Centro Escolar de Seia, ao coordenador das atividades de inglês e à bibliotecária da Biblioteca Municipal de Seia; e aos que participaram de forma indireta a professora Gina e Antonieta pelo apoio, orientação e ajuda.

À minha família, particularmente à minha filha Bruna, pela paciência e compreensão das minhas ausências, pelo amor e confiança que deposita em mim todos os dias.

À Maman, *pour tout ce que as fait pour moi et continues à faire...Merci d’être une super Maman et Mamie...*

Ao meu pai de coração, Luis, que sempre se disponibilizou para tudo e apoiou todas as minhas ideias por mais alienadas que fossem! Obrigada!!

Aos meus irmãos, Yelena, *my “twin” sister, my hummingbird always remember that if you fall I will pick you up...as soon as I finish laughing.* Célia por estares disponível para dar a volta ao mundo comigo. Jean-Baptiste e Marie *loin des yeux mais près du coeur.*

Aos meus amigos, por confiarem e acreditarem em mim. Não podendo deixar de destacar a Daniela Pontes, pela amizade incondicional, por ser sincera e sempre presente em todos e quaisquer momentos. Obrigada por tudo. À Joana Saraiva sempre disponível para me ouvir horas a fio, pelos encorajamentos e obviamente pela sua amizade. Ao Marco Silva pela amizade e por me ter incentivado e motivado a concluir esse trabalho. À Ana Baptista, amiga de alguns meses que espero virão a ser anos, por ter permitido que o meu ego se enchesse de orgulho.

Finalmente, agradeço a todos os que de uma forma direta ou indireta me ajudaram e apoiaram nesse meu percurso.

Título:

A Biblioteca Escolar como complemento ao ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico em um centro escolar do município de Seia.

Resumo:

Com este projeto pretendemos demonstrar a importância da biblioteca escolar na aprendizagem de uma nova língua estrangeira, nomeadamente o inglês. O trabalho foi dividido em duas grandes partes em que a pesquisa bibliográfica nos permitiu desenvolver os conteúdos fundamentais para a nossa temática, nomeadamente relacionado com a biblioteca escolar, as atividades lúdico-pedagógicas e o ensino do inglês no 1º CEB. Numa parte mais prática, valendo-nos da metodologia de investigação-ação, elaboramos um conjunto de atividades lúdico-pedagógicas realizadas em contexto de sala de aula e na biblioteca com alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, no Centro Escolar de Seia. Para além das atividades analisámos a influência do papel do professor-bibliotecário e professor de inglês para implementação desse género de atividades. Também foi solicitado a opinião de vários intervenientes que foram importantes para o estudo. Com o projeto conseguimos verificar a importância da biblioteca na aprendizagem de uma língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico.

Palavras-chave:

Biblioteca escolar, atividades lúdico-pedagógicas, aprendizagem do inglês no 1ºCEB, professor-bibliotecário, professor inglês 1ºCEB.

Title:

The School Library as a complement to English teaching in the primary school in a primary school of Seia.

Abstract:

With this project we intend to demonstrate the importance of the school library in learning a new foreign language as English. This project was mostly divided into two major parts: the literature allowed us to develop the fundamental contents of our theme, in particular related to the school library, the playful activities and teaching English in the primary school. In a more practical part drawing upon the action research methodology, we developed a set of playful activities performed in the classroom context and in the library with primary school students in the primary school of Seia. In addition to the activities we examined the influence of the teacher-librarian's role and English teacher's role for implementation about this kind of activities. It was also requested the opinion of several participants that were important to this study. With the project we can verify the importance of the library in learning a foreign language in the primary school.

Keywords:

School library, playful activities, learning English in primary school, teacher-librarian, English primary school teacher.

Sumário

Siglas, acrónimos e abreviaturas	VII
Índice de figuras	VII
Índice de gráficos	VII
Índice de quadros	VII
Índice de tabelas	VIII
Introdução	1
Capítulo 1 – A Biblioteca escolar: especificações, papel, competências, agentes e cooperação	3
1.1 A evolução das bibliotecas em Portugal	3
1.2 A evolução das bibliotecas escolares em Portugal	7
1.3 Política, missão, objetivos e funções da biblioteca escolar	9
1.4 As especificações dirigidas à biblioteca em centros escolares	12
1.5 O papel e competências do bibliotecário escolar	15
1.6 Cooperação entre professores e bibliotecário escolar	17
Capítulo 2 – Atividades lúdico pedagógicas: definições, componentes envolventes e relevância no processo de ensino e aprendizagem	22
2.1 O que são atividades lúdico pedagógicas e quais as suas componentes envolventes.....	22
2.2 A importância das atividades lúdicas no ensino e aprendizagem.....	26
Capítulo 3 – Aprendizagem de uma Língua Estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico: o caso específico do Ensino da Língua Inglesa.....	30
3.1 Breve história do Inglês como Atividade de Enriquecimento Curricular	30
3.2 Ensinar uma língua estrangeira nos anos iniciais de escolaridade	32
3.3 Finalidades e atividades do ensino do Inglês no 1º CEB	36
3.4 Papel e competências do professor de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico	40
Capítulo 4 - Metodologia da intervenção	43
4.1 Questões e objetivos.....	43
4.2 Estratégia de intervenção	45
4.2.1 Seleção da estratégia	45
4.2.2 Seleção dos intervenientes	46
4.2.3 Métodos e técnicas de recolha de dados.....	47
4.2.4 Método de análise de dados	50
4.3 Protocolo de intervenção.....	51
4.3.1 Procedimentos referentes aos alunos.....	51
4.3.2 Procedimentos referentes aos docentes e bibliotecários.....	52

4.4 Recursos utilizados na intervenção	53
Capítulo 5 - Resultados e avaliação da intervenção	54
5.1 Caracterização do contexto de intervenção e dos destinatários.....	54
5.1.1 O Concelho de Seia	54
5.1.2 O Centro Escolar	56
5.1.3 A biblioteca escolar	57
5.1.4 Os alunos	58
5.1.5 Os docentes de inglês	59
5.2 Descrição dos resultados referentes aos alunos.....	60
5.2.1 Antes da intervenção	60
5.2.1.1 Diagnóstico	60
5.2.2 Durante a intervenção.....	64
5.2.2.1 Primeira fase das atividades programadas na biblioteca	64
5.2.2.2 Primeira fase das atividades programadas na sala de aula	66
5.2.2.3 Segunda fase das atividades programadas na biblioteca	71
5.2.2.4 Segunda fase das atividades programadas na sala de aula	73
5.2.2.5 Terceira fase das atividades programadas na biblioteca.....	77
5.2.3 Após a intervenção	79
5.2.3.1 Avaliação.....	79
5.3 Descrição dos resultados referentes aos agentes envolventes	84
5.3.1 Questionários aplicados aos professores de inglês.....	84
5.3.2 Entrevista realizada com o coordenador do ensino do inglês no concelho de Seia.....	88
5.3.3 Entrevista realizada com a professora bibliotecária do Centro Escolar de Seia.....	89
5.3.4 Entrevista realizada com a bibliotecária da Biblioteca Municipal de Seia.....	90
5.4 Síntese dos resultados apresentados	92
5.4.1 Resultados referentes aos alunos.....	92
5.4.2 Resultados referentes aos docentes e às bibliotecárias.....	100
Conclusão	105
Referências bibliográficas	108
Apêndices e anexos	113

Siglas, acrónimos e abreviaturas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
BE – Biblioteca Escolar
CEB – Ciclo do Ensino Básico
LE – Língua Estrangeira
PNL – Plano Nacional de Leitura
RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

Índice de figuras

Figura 1 – Biblioteca Itinerante da Fundação Calouste Gulbenkian no século XX.....	5
Figura 2 – Papeis e competências do professor bibliotecário.....	17
Figura 3 – Vantagens da cooperação entre professores e bibliotecários.....	20
Figura 4 – Mapa do Concelho de Seia.....	54
Figura 5 – Centro Escolar de Seia.....	56
Figura 6 – Centro Escolar de Seia com legendas.....	57

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Representação gráfica da pergunta 3.....	60
Gráfico 2 – Representação gráfica da pergunta 4.....	61
Gráfico 3 – Representação gráfica da pergunta 7.....	62
Gráfico 4 – Representação gráfica da pergunta 10.....	63
Gráfico 5 – Representação gráfica dos resultados obtidos na primeira ficha de aferição de aprendizagem.....	64
Gráfico 6 – Resultados da autoavaliação oral do dia 11/01/12.....	66
Gráfico 7 – Resultados obtidos no dia 19/01/12.....	67
Gráfico 8 – Resultados obtidos no dia 26/01/12.....	68
Gráfico 9 – Resultados obtidos no dia 02/02/12.....	69
Gráfico 10 – Resultados obtidos no dia 09/02/12.....	70
Gráfico 11 – Registo de empréstimo de livros.....	70
Gráfico 19 – Dados obtidos dos alunos (des)interessados em futuros empréstimos de livros	71
Gráfico 13 – Resultados da autoavaliação oral do dia 15/02/12.....	72
Gráfico 14 – Resultados obtidos no dia 28/02/12.....	74
Gráfico 15 – Resultados obtidos no dia 01/03/12.....	75
Gráfico 16 – Resultados obtidos no dia 08/03/12.....	75
Gráfico 17 – Resultados obtidos no dia 15/03/12.....	76
Gráfico 18 – Resultados da autoavaliação oral do dia 22/03/12.....	79
Gráfico 19 – Resultado do (des)interesse dos alunos na participação numa dramatização em inglês.....	79
Gráfico 20 – Representação gráfica da pergunta 3.....	80
Gráfico 21 – Representação gráfica da pergunta 4.....	80
Gráfico 22 – Representação gráfica da pergunta 5.....	81
Gráfico 23 – Representação gráfica da pergunta 8.....	82
Gráfico 24 – Representação gráfica da pergunta 9.....	82

Gráfico 25 – Representação gráfica da pergunta 10.....	83
Gráfico 26 – Representação gráfica da pergunta 11.....	83
Gráfico 27 – Resultados da segunda ficha de aferição de aprendizagem.....	84
Gráfico 28 – Representação gráfica da idade dos inquiridos	84
Gráfico 29 – Representação gráfica do género dos inquiridos.....	85
Gráfico 30 – Representação gráfica das habilitações literárias dos inquiridos	85
Gráfico 31 – Representação gráfica do tempo de exercício da função docente dos inquiridos ..	85
Gráfico 32 – Representação gráfica da pergunta 11 do questionário entregue aos docentes de inglês	87
Gráfico 33 – Representação gráfica da pergunta 11.1 do questionário entregue aos docentes de inglês	87
Gráfico 34 – Interesse e entusiasmo dos alunos ao longo das atividades	92
Gráfico 35 – Iniciativa própria dos alunos ao longo das atividades.....	92
Gráfico 36 – Comportamento dos alunos ao longo das atividades	93
Gráfico 37 – Cooperação dos alunos ao longo das atividades	93
Gráfico 38 – Registo dos livros emprestados ao longo do projeto.....	95
Gráfico 39 – Comparação dos resultados antes e após a intervenção	96

Índice de quadros

Quadro 1 – Objetivos e funções da biblioteca escolar	11
Quadro 2 – Especificações de bibliotecas em Centros Escolares.....	14
Quadro 3 – O lúdico segundo vários autores	23
Quadro 4 – Síntese da classificação dos jogos.....	24
Quadro 5 – Tipologia de Aprendizagens.....	27
Quadro 6 – Articulação do ensino de uma LE com as aprendizagens do currículo do 1º CEB ..	35
Quadro 7 – Temas para a aprendizagem do Inglês no 1º CEB	37
Quadro 8 – Profissionais para o ensino do inglês	41
Quadro 9 – Componentes de avaliação – conhecimentos e atividades/comportamentos.....	49
Quadro 10 – Calendarização e resumo das atividades	52
Quadro 11 – Quadro representativo da população do concelho de Seia (1801-2011)	55
Quadro 12 – Síntese das características da turma	59

Índice de tabelas

Tabela 1 – Distribuição de frequências em função da idade e do género	60
Tabela 2 – Resultados obtidos nas perguntas 5 e 6	61
Tabela 3 – Resultados obtidos nas perguntas 8 e 9	62
Tabela 4 – Resultados obtidos nas perguntas 11 e 12	63
Tabela 5 – Distribuição de frequências em função do que foi observado no dia 11/01/2012.....	65
Tabela 6 – Distribuição de frequências em função do que foi observado no dia 15/02/2012.....	71
Tabela 7 – Distribuição de frequências em função do que foi observado no dia 22/03/2012.....	78
Tabela 8 – Distribuição de frequências em função da idade e do género dos alunos	80
Tabela 9 – Resultados obtidos nas perguntas 6 e 7	81
Tabela 10 – Resultados obtidos nas perguntas 5 e 6 do questionário entregue aos docentes de inglês	86

Tabela 11 – Resultados obtidos nas perguntas 8, 9 e 10 do questionário entregue aos docentes de inglês	86
Tabela 12 – Resultados obtidos nas perguntas 12 e 13 do questionário entregue aos docentes de inglês	87
Tabela 13 – Dados obtidos da 1ª à 3ª intervenção.....	93
Tabela 14 – Dados obtidos nas avaliações oral nas três intervenções.....	94
Tabela 15 – Resultados do questionário de diagnóstico realizado aos alunos antes da intervenção	96
Tabela 16 – Comparação do antes e do após a intervenção – dados dos questionários realizados aos alunos	98
Tabela 17 – Resultados dos questionários realizados aos alunos após a intervenção	100
Tabela 18 – Síntese dos resultados dos questionários aplicados aos professores	101

Introdução

O presente projeto de intervenção enquadra-se no âmbito do Mestrado em Educação e Bibliotecas. A investigação debruçou-se sobre a vontade de verificar e compreender a importância da biblioteca escolar no apoio ao ensino do inglês no 1º Ciclo. Para tal desenvolveu-se um conjunto de atividades lúdico-pedagógicas nas aulas de inglês e no próprio espaço da biblioteca escolar com alunos do 4º ano no Centro Escolar de Seia. Com o estudo também surgiu a necessidade de conhecer o parecer dos vários agentes que permitiram o desenvolvimento de tais atividades, como professores-bibliotecários e professores de inglês.

Para tal a nossa questão de partida prende-se com o seguinte: “será que a Biblioteca Escolar, desenvolvendo atividades lúdico-pedagógicas, favorece a aprendizagem da Língua Inglesa, o interesse e a motivação dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico?”

Tendo em conta o exposto o objetivo geral foi “compreender se e como a biblioteca escolar pode, através do desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas, funcionar como complemento ao ensino do inglês”.

A escolha deste tema prende-se com o facto de a autora do presente estudo ser professora de inglês no 1º ciclo do ensino básico no Centro Escolar de Seia e de não ter verificado qualquer tipo de ligação entre a aprendizagem da língua inglesa com a biblioteca escolar. Sob este ponto de vista, o projeto em causa torna-se inovador.

De forma a verificar qual poderá ser a relevância da biblioteca escolar na aprendizagem do inglês é que foram desenvolvidas atividades lúdico-pedagógicas. Para tal desenvolveu-se este projeto de investigação que se encontra organizado essencialmente em duas partes: i) a fundamentação teórica e metodológica do estudo e ii) a realização do projeto de intervenção.

A fundamentação teórica está dividida em três capítulos, onde são abordados os conceitos que fundamentam e apoiam a operacionalização do projeto.

O capítulo 1 é dividido por seis tópicos. Uma vez analisada a questão da evolução da biblioteca em Portugal, centramo-nos na biblioteca escolar em que serão referidos os seus objetivos e funções. De seguida, abordamos brevemente as características que uma biblioteca deve ter quando integrada num centro escolar, bem como o papel e as competências necessárias ao professor bibliotecário. Por último, falamos acerca de dois dos desafios que a biblioteca escolar enfrenta nos dias de hoje, nomeadamente a questão da competência e do papel que desempenha o professor bibliotecário e da cooperação entre vários agentes, designadamente os docentes e o bibliotecário escolar.

No capítulo 2 abordamos outra temática relevante para este estudo, nomeadamente, as atividades lúdico-pedagógicas e como refere Pinto (2007, p.55), a biblioteca escolar é considerada

como um “espaço lúdico-cultural, mas também pedagógico”. Daí pretendemos referir o que entendemos por lúdico-pedagógico, tal como focar a importância do mesmo em contexto escolar.

O capítulo 3 é dividido por quatro tópicos. Após fazermos referência ao inglês como atividade de enriquecimento curricular, focamo-nos na aprendizagem de um língua estrangeira nos anos iniciais de escolaridade. De seguida, exemplificamos a importância de atividades no ensino do Inglês no 1º CEB. Concluímos analisando o papel do docente nessa aprendizagem.

A realização do projeto de intervenção está dividido em dois capítulos que dizem respeito à metodologia da investigação que remete para toda a parte prática do trabalho em que explicamos a metodologia utilizada, os procedimentos de recolha e análise de dados. Para numa fase final discutirmos os resultados obtidos e refletirmos sobre o estudo realizado.

No capítulo 4 expomos as questões e objetivos do projeto, as estratégias de intervenção utilizadas ao longo do nosso projeto, o protocolo de intervenção e os recursos usados.

O capítulo 5 remete para os resultados e avaliação da intervenção onde consta a caracterização do contexto de intervenção e dos destinatários bem como a descrição e síntese dos resultados obtidos neste projeto.

A conclusão, elaborada tendo em conta a fundamentação teórica e os resultados obtidos na operacionalização do trabalho.

As referências bibliográficas compõem-se de autores consultados e citados ao longo do projeto. A bibliografia está organizada segundo as normas de publicação da APA (*American Psychological Association*).

Com o projeto de intervenção esperamos que a colaboração entre biblioteca escolar e professor das AEC seja uma mais-valia na aprendizagem de uma língua estrangeira para alunos do 1º CEB e que futuramente, a comunidade onde o estudo foi aplicado, desenvolva esse tipo de atividades que pense em posteriormente criar um projeto que envolva a questão analisado neste estudo.

Capítulo 1 – A Biblioteca escolar: especificações, papel, competências, agentes e cooperação

“A biblioteca escolar pode ser efectivamente o coração da escola, desenvolvendo-se num ambiente aberto e transparente que proporcione condições para uma melhor aprendizagem”
(Nunes, 2003, p.6).

1.1 A evolução das bibliotecas em Portugal

A etimologia da palavra “complemento” surge do latim *complementum* que segundo o CNRTL (2009) significa “ce qui complète” de *complere* “remplir, achever, parfaire”¹. O dicionário da Porto Editora (2008, p. 402) define complemento como “acto de completar; aquilo que complementa ou completa”. Considerando a definição de DPLP (2011) complemento é uma “parte que se junta à outra, para esta formar um todo completo”. Tendo em conta o exposto consideramos o termo adequado ao estudo, pois pretendemos apurar se, e como, a biblioteca escolar pode ser um complemento à aprendizagem do inglês, ou seja, verificar, num caso concreto, se aliando biblioteca escolar e ensino do inglês podemos formar um todo completo, sendo a biblioteca o meio para complementar a aprendizagem do inglês.

Neste estudo, julgamos importante fazer uma breve introdução à evolução das bibliotecas em Portugal. Primeiramente eram as ordens religiosas que possuíam e guardavam os registos escritos. Com o nascimento da nacionalidade, em 1143, surgem as primeiras livrarias inseridas nos conventos, tendo a função de repositório de documentos escritos. A biblioteca de Alcobaça, Santa Cruz de Coimbra e Lorvão são as mais conhecidas. No reinado de D. João I (1385-1433) surgem as primeiras livrarias públicas que se mantiveram nos reinados de D. Duarte (1433-1438) e D. Afonso V (1438-1481). Como referem Gonçalves e Lsatar (2000, p. 239) “o conceito [de] livraria souu em Portugal até ao século XVIII, quando se passou, em alguns casos, a intitular de bibliotecas”. Em 1728 foi criada, no reinado de D. João V (1706-1750), a biblioteca universitária conhecida como Biblioteca Joanina de Coimbra. Esta situa-se no pátio da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, sendo considerada uma das mais belas do mundo. É de suma importância referir que as reformas aplicadas pelo ministro Marquês de Pombal no reinado de D. José (1750-1777) levaram a profundas alterações. “Foi no campo educativo que a atuação de Carvalhos e Melo [Marquês de

¹ Tradução: “que completa” de *complere* “encher, acabar [acabamento], perfeito”.

Pombal] adquiriu maior significado” (Moreira, & Pedrosa, 2004, p.99). Nas reformas educativas podemos mencionar a reforma da universidade, a proliferação das academias, o aumento da atividade editorial e a criação de bibliotecas em estabelecimentos de ensino. “Este estadista avançou com uma reforma que abarcou todos os graus de ensino” (Moreira, & Pedrosa, 2004, p.99).

No reinado de D. Maria I (1777-1816) foi fundada a Real Biblioteca Pública da Corte, em 1796, que após a implantação da República em 1910 ficou conhecida como Biblioteca Nacional de Portugal. Ainda em 1815 foi fundada a Biblioteca Pública de Évora. Uma das mais antigas e ricas bibliotecas de Portugal.

Como refere Martins (2007) após o triunfo das ideias liberais em 1834, surgem várias bibliotecas públicas, nomeadamente, nas capitais dos distritos como no Porto (1833), em Vila Real (1839), em Braga (1841) e em Ponta Delgada (1845). Estas bibliotecas foram criadas a partir das livrarias dos conventos extintos. Foi a Real Biblioteca da Corte que ficou incumbida de “centralizar e coordenar o processo de arrecadação das bibliotecas conventuais” (Barata, 2003, p. 26). Foi então que surgiu em 1834 até 1841 o Depósito de Livrarias dos Extintos Conventos que funcionou “como organismo de coordenação, mas também como instituição recetora e placa giratória das livrarias conventuais, caracterizando com os dados disponíveis o que existia, onde existia, de que modo foi arrecadado e para onde foi, de modo a verificar que as bibliotecas conventuais estão na génese ou contribuíram em larga medida para o enriquecimento da parte dos fundos das nossas bibliotecas patrimoniais” (Barata, 2003, p.18). Após o dia 31 de dezembro de 1841, foi entregue à Biblioteca Nacional de Lisboa o Depósito de Livrarias dos Extintos Conventos. Segundo Barata (2003, p. 57) “a BNL [Biblioteca Nacional de Lisboa] não soube ainda, para além de arrecadar em proveito próprio milhares de obras, pensar e dinamizar as entregas, limitando-se a uma acção passiva de reacção aos já escassos pedidos do exterior.” O autor (Barata, 2003, p.57) remete ainda que devido à Biblioteca Nacional de Lisboa podemos usufruir de múltiplas edições antigas valorizando o nosso património cultural.

Segundo Martins (2007), as Bibliotecas Populares foram criadas, em 1870, no intuito de desenvolver o conhecimento das classes populares. Esta criação não teve grande impacto sobre a população, apesar de a leitura ser domiciliária e gratuita. Como vamos verificar “foi só no pleno século XX, que se assistiram às maiores transformações no que toca à implementação de bibliotecas em Portugal” (Martins, 2007, p. 1). Essas transformações devem-se, segundo Pinheiro (2007, p. 49), à “preocupação com a educação e com o combate ao analfabetismo, [que levou] os estados a apostarem na criação de bibliotecas.”

Em 1910, com a implementação da República, as bibliotecas têm como objetivos ensinar, informar e distrair o público. Pretende-se que desempenhem funções de combate à ignorância e que

tentem democratizar a cultura. Mas com a ditadura em 1926, o acesso à leitura e à liberdade de pensamento e expressão tornam-se limitados, levando ao condicionamento do papel das bibliotecas devido à censura que naturalmente lhes foi imposta. Nesse mesmo período, foram fundados outros tipos de bibliotecas, conhecidas por “Casas de Povo”, em que só se encontravam livros permitidos pelo regime. O seu objetivo era a conservação do património bibliográfico (Neves, 2005).

Em 1958, devido a António José Branquinho da Fonseca² surge a primeira biblioteca móvel que bem apetrechada percorreu alguns lugares de Cascais. Nesse mesmo ano devido a esta inovação surge a Fundação Calouste Gulbenkian (Neves, 2005). Esta instituição privada desenvolveu a rede de bibliotecas itinerantes e, posteriormente, fixas fazendo com que o livro chegasse aos lugares mais remotos do país. O objetivo desta instituição “era promover e desenvolver o gosto pela leitura e elevar o nível cultural dos cidadãos” (Neves, 2005, p. 3). O mesmo autor refere ainda o modo como as bibliotecas itinerantes eram apetrechadas, tendo cerca de dois mil volumes. “Nas prateleiras de baixo, encontram-se os livros para crianças, nas prateleiras do meio a literatura de ficção, de viagens e biografias e, por fim, nas de cima os livros menos procurados, de filosofia, poesia, ciência e técnica” (Neves, 2005, p.3). Podemos dizer que através de instalações de reduzida dimensão, como podemos observar a seguir (Figura 1), as bibliotecas itinerantes percorriam os lugares mais longínquos à procura de leitores.



Figura 1 - Biblioteca Itinerante da Fundação Calouste Gulbenkian no século XX

(Fonte: Neves, 2005, p.9)

²António José Branquinho da Fonseca nasceu em 1905 e faleceu em 1974. Foi um escritor português que inicialmente assinava com o pseudónimo António Madeira. Foi conservador-bibliotecário do Museu-Biblioteca do Conde Castro Guimarães, em Cascais. Sob a sua orientação e devido à sua experiência foi criado o serviço de Bibliotecas Itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian. (Informação disponível em linha em: pt.wikipedia.org/wiki/Branquinho_da_Fonseca)

Segundo Melo (2005), em 1961, concluiu-se a cobertura de Portugal Continental com 47 unidades itinerantes e 36 fixas e, em 1972, a Fundação Calouste Gulbenkian deu por terminada a sua rede, perfazendo um total de 62 bibliotecas itinerantes e 166 fixas.

Como refere Neves (2005) foi elaborado em 1983 o Manifesto da Leitura Pública em Portugal devido à elevadíssima taxa de analfabetismo e ao declínio progressivo da Fundação Calouste Gulbenkian – devido à redução de investimento na sua própria rede, facto relacionado, segundo Melo (2005, p.79), “à queda nas fontes de receita oriundos do petróleo (do Médio Oriente), mormente a partir de 1967”³. Melo (2005, p.79) refere ainda que “desde o início da década de 70, a liderança da Fundação Calouste Gulbenkian estava interessada em transferir as suas responsabilidades para o Estado”. Em 1987, a Rede Nacional de Bibliotecas Públicas emerge do Programa Nacional de Leitura Pública (P.N.L.P.), cujo objetivo era dotar o país de modernas bibliotecas públicas; para tal, iniciaram as construções de bibliotecas em cada município. “Ao longo da década de 90, deu-se início a uma *revolução* tranquila e silenciosa em Portugal na área das bibliotecas públicas” (Neves, 2005, p.6) em que anualmente se erguiam novos edifícios. “Desde o início do P.N.P.L. entraram em funcionamento 142 bibliotecas públicas” (Neves, 2009, p.22). Tendo em conta a extinção progressiva das bibliotecas móveis, a população dos lugares mais longínquos – como nas áreas rurais – foram afastados dos serviços da biblioteca pública, surgindo, em 1996, a necessidade de desenvolver novas bibliotecas móveis. As bibliotecas foram surgindo primeiramente na zona Norte do país, em Mirandela, Guimarães e Arco Valdevez (Neves, 2009). Em 2009, existiam 53 bibliotecas móveis criadas em 59 municípios (Neves, 2009).

Nos finais do século XX e inícios do século XXI, Pinheiro (2007) refere que a sociedade da informação levou à multiplicação das fontes, dos suportes e dos meios de acesso, daí emergiram os documentos eletrónicos e as bibliotecas digitais. Exigindo “flexibilidade, interdependência, adaptabilidade e cooperação” à biblioteca pública (Pinheiro, 2007, p.50). Segundo Leiner (1999) citado por Pinheiro (2008, p.4) “Uma Biblioteca Digital é a coleção de serviços e objectos de informação, com organização, estrutura e apresentação que suportam o relacionamento dos utilizadores com os objectos de informação, disponíveis direta ou indirectamente via meio electrónico/digital”. Outro termo concedido à biblioteca do século XXI, é o de: “biblioteca híbrida, isto é, com espaços, serviços e colecções simultaneamente físicos e virtuais, em que as novas tecnologias de informação e comunicação passam a ser a base do serviço e da inter-relação com o utilizador; passando a oferecer ao cidadão um conjunto de informações que as novas tecnologias

³ Nesta época as receitas da Fundação Calouste Gulbenkian provinham sobretudo das petrolíferas. (Melo, 2005).

tornam disponíveis, mas já de forma tratada e selecionada, possibilitando uma maior rapidez de acesso à informação”.⁴

Concluindo, no século XXI predomina a biblioteca digital a que Pinheiro (2008, pp. 6-7) atribuiu as seguintes características: acesso remoto; utilização simultânea de documentos; disponibilização em suporte digital de produtos e serviços; acesso em linha a fontes externas; utilização integrada de diversos suportes; partilha de recursos, sistemas inteligentes de recuperação da informação.

Tendo em conta o estudo em questão e a análise da evolução da biblioteca em Portugal é pertinente referir brevemente o surgimento e a evolução da biblioteca escolar em Portugal, assunto desenvolvido a seguir.

1.2 A evolução das bibliotecas escolares em Portugal

Antes de referir a história da biblioteca escolar em Portugal é pertinente darmos um salto no passado e mencionar o surgimento e evolução da mesma.

Atribui-se a Aristóteles a criação da primeira biblioteca escolar devido à fundação, em Atenas, do Liceu que estabeleceu uma grande ligação entre a escola e a biblioteca. Posteriormente, Demétrio de Falero alargou a ideia de Aristóteles, criando, juntamente com Ptolomeu, o Museu e a Biblioteca de Alexandria. A mesma irá dominar toda a Idade Média bem como o Renascimento e a Modernidade.

Pinho e Machado (s/d) fazem referência à civilização árabe em que as bibliotecas permitiam o acesso aos professores e aos alunos. Cada cidadão tinha o direito de consultar e requisitar os livros.

Na Alta Idade Média, no mundo cristão europeu, as bibliotecas resguardaram-se nos conventos e mosteiros, sendo os eruditos a “preservar” o conhecimento. Podemos considerar as mesmas como sendo bibliotecas escolares, pois os eruditos também se dedicavam ao ensino para além de copiar os manuscritos. Depois do século X, surgem as bibliotecas nas escolas catedrais e posteriormente, no século XII, nas universidades. Com a chegada da imprensa no século XVI começam a surgir as bibliotecas modernas que permitiam ao público o acesso aos livros (Pinho & Machado, s/d).

A partir dos anos cinquenta do século XX, surgiu a sociedade pós-industrial na qual era necessário dominar a informação nomeadamente, processar, pesquisar, selecionar e difundir essa

⁴ Informação disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Biblioteca#Bibliotecas_do_s.C3.A9culo_XXI

mesma informação, cabendo à biblioteca escolar ajudar nesse sentido, pois como foi mencionado no Manifesto sobre as Bibliotecas Escolares “a biblioteca escolar desenvolve nos estudantes competências para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis” (IFLA/UNESCO, 1999). Este Manifesto sobre as Bibliotecas Escolares foi aprovado pela Unesco em 1999, sendo um documento fundamental para organizar e orientar o seu funcionamento. Esse documento é essencial e, ainda hoje, é utilizado como suporte de trabalho do bibliotecário escolar.

Em Portugal, com o 25 de abril de 1974, “muito foram as transformações anunciadas para o sistema educativo, que não obtiveram expressão nas práticas e nas conceções pedagógicas. No entanto o ensino mudou, a escola deixou de ser o único lugar onde se aprendia e a comunicação na sala de aula passa a ser diferente, bem como a relação entre docente e aluno altera-se e os materiais e espaços pedagógicos diversificam-se” (Pereira, 2007, p. 41-42). Ou seja as bibliotecas escolares não receberam a atenção necessária.

A Lei de Base do Sistema Educativo – Lei nº 46/86, de 14 de Outubro coloca a biblioteca escolar ao lado de outros recursos nomeadamente manuais escolares; equipamentos laboratoriais e oficinais; os equipamentos para a Educação Física e desportos; os equipamentos para a Educação Musical e plástica; e os centros regionais de recursos educativos. Segundo Canário (1992, p.18, citado por Pinto, 2007, p.46) “este é um tratamento reducionista e hierárquico por se equiparar “recursos educativos a recursos materiais” e por se colocar a biblioteca depois dos manuais escolares”.

No ano seguinte, a Lei nº 19-A/87 remete que a biblioteca escolar deve ser usada exclusivamente no “âmbito de medidas de emergência sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa”, não dando a sua devida importância às bibliotecas escolares, daí Silva (2002, citado por Pinto, 2007, p. 46) referir que “o nosso ensino não apela à Biblioteca. É um ensino que não põe em destaque a aprendizagem, mas assenta no saber feito (...) coloca-se em causa a construção do sucesso educativo”.

Em 1989, com a aplicação do Decreto-Lei nº 286/89, de 28 de agosto foram criados e desenvolvidos os centros de recursos educativos em Portugal.

Pinheiro (2010) refere o panorama pouco animador das bibliotecas escolares em Portugal no século XX mencionando os espaços reduzidos, a dificuldade de acesso aos livros, maioritariamente guardados em armários e a escassez dos equipamentos informáticos. Neste panorama, podemos acrescentar a elevada taxa de analfabetismo que referimos no tópico anterior e a carência de hábitos de leitura. Tendo em conta a problemática, os Ministérios da Educação e da Cultura, em 1995, sentiram a necessidade de promover uma política que segundo o despacho nº43/ME/MC/95, de 29 de Dezembro permitisse o “desenvolvimento de bibliotecas escolares integradas numa rede e numa

política de incentivo da leitura pública”. Daí emergir em janeiro 1996 a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) que tem como objetivo primordial promover e desenvolver os hábitos de leitura às crianças. O mesmo Pinheiro (2010, p.3) menciona um outro objetivo, nomeadamente, o “de dotar as bibliotecas escolares de espaço, equipamentos e recursos humanos adequados às suas funções, de acordo com critérios técnico-documentais e pedagógicos”.

Ultimamente, a biblioteca escolar surge também associada ao PNL (Plano Nacional de Leitura), pretendendo ajudar a cumprir com os objetivos orientados para o desenvolvimento pessoal, social e cultural.

Concluimos com Nunes (2010, p.26), para quem “a educação e as bibliotecas são fundamentais para desenvolver no indivíduo capacidades de adaptação à mudança numa sociedade global crescentemente orientada para a informação e a comunicação”. Daí emergirem as bibliotecas escolares, às quais atribuímos um papel importante nos domínios como “a aprendizagem da leitura, o desenvolvimento do prazer e do hábito de leitura, a capacidade de selecionar e criticar a informação, o desenvolvimento de métodos de estudo e de investigação autónoma.” Podemos então dizer que as bibliotecas e, por conseguinte, as bibliotecas escolares, têm funções recreativas, informativas, educativas e culturais, as quais abordaremos no seguinte tópico.

1.3 Política, missão, objetivos e funções da biblioteca escolar

Como verificamos anteriormente a RBE desempenha um papel importante no bom desenvolvimento e funcionamento de uma biblioteca escolar. É de suma importância referir que a RBE proporciona às bibliotecas que se integram na rede um apoio financeiro que permite “a realização de obras no espaço, caso necessário, a aquisição de mobiliário, equipamento e fundo documental e de *software* de gestão do catálogo” (Pinheiro, 2010, p.4).

A biblioteca escolar é uma estrutura fundamental na escola; por isso, deve atender a um conjunto de objetivos sugeridos pelo Manifesto da IFLA/UNESCO sobre as Bibliotecas Escolares, dos quais salientamos:

- “Apoiar e promover os objectivos educativos definidos de acordo com as finalidades e currículo da escola;
- Criar e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura, da aprendizagem e da utilização das bibliotecas ao longo da vida;
- Proporcionar oportunidades de utilização e produção de informação que possibilitam a aquisição de conhecimentos, a compreensão, o desenvolvimento da imaginação e o lazer;
- Apoiar os alunos na aprendizagem e na prática de competências da avaliação e utilização da informação, independentemente da natureza e do suporte, tendo em conta as formas de comunicação no seio da comunidade;
- Providenciar acesso aos recursos locais, regionais, nacionais e globais e às oportunidades que confrontem os alunos com ideias, experiências e opiniões diversificadas;
- Organizar actividades que favoreçam a consciência e a sensibilização para as questões de ordem cultural e social;

- Trabalhar com alunos, professores, órgãos de gestão e pais de modo a cumprir a missão da escola;
- Defender a ideia de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são essenciais à construção de uma cidadania efectiva e responsável e à participação na democracia;
- Promover a leitura, os recursos e serviços da biblioteca escolar junto da comunidade escolar e fora dela.” (IFLA/UNESCO, 1999, p.2-3).

Analisados os objetivos realça-se a missão da biblioteca escolar como sendo um meio que “desenvolve nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida e estimula a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis” (IFLA/UNESCO, 1999, p.1).

Cada biblioteca deve ter uma política na qual é referido “quando, onde, para quem e por quem deve ser concretizado todo o potencial da biblioteca”. Esta deve ser redigida por um conjunto de agentes nomeadamente o bibliotecário, a equipa docente e os gestores educativos. Na elaboração da política os agentes devem ter em conta várias componentes que serão fundamentais no quadro de um plano de ação realista, das quais salientamos, de acordo com a IFLA/UNESCO (2002, p. 4), o financiamento e orçamento; as condições físicas; os recursos; a organização; o pessoal; a utilização da biblioteca e a promoção da mesma.

É pertinente que a gestão verifique se as estratégias utilizadas por parte do bibliotecário estão a atingir os objetivos definidos inicialmente, de modo a responder às necessidades da comunidade escolar. Pois como refere a IFLA/UNESCO (2002, p.16) “a biblioteca escolar deve cobrir um amplo leque de actividades e desempenhar um papel principal no cumprimento da missão e da visão da escola. Deve ambicionar servir todos os utilizadores potenciais dentro da comunidade escolar e ir ao encontro de necessidades particulares dos diferentes grupos-alvo”. Daí emergir a necessidade de colaboração por parte de vários agentes na elaboração dos programas e atividades que serão desenvolvidos ao longo dos anos letivos.

Como refere Nunes (2010, p.28) “A biblioteca escolar não é uma entidade isolada no seio da escola, pois é da sua natureza o envolvimento no processo de ensino e aprendizagem”; podemos então dizer que **a BE é uma ferramenta vital no processo educativo tendo como principais funções a informativa, educativa, cultural e recreativa**. Passamos a referir brevemente as características de cada uma.

Quando falamos em **função informativa**, referimo-nos à capacidade em adquirir informação fíável de acesso rápido e à recuperação e transferência de informação. A **função educativa** remete para a aprendizagem ao longo da vida. Seguidamente, **a função cultural** pretende, através de várias atividades, melhorar a qualidade de vida. Essas atividades permitem apreciar a Arte e encorajar a criatividade como por exemplo, a apresentação variada de leituras, organizações de exposições, atuações. “O bibliotecário deve ainda estimular o interesse pela leitura e organizar programas de promoção da leitura que desenvolvam o gosto pela literatura (...) que envolvem aspectos culturais, bem como de aprendizagem” (IFLA/UNESCO, 2002, p.18). Por último **a**

função recreativa pretende ocupar de uma forma útil os tempos livres através de programas e materiais que favorecem o recreativo, tornando-se num espaço lúdico.

Tendo em conta a evolução da sociedade, a biblioteca escolar deve adaptar-se à mudança e às exigências que vão surgindo. Deve deixar de ser um espaço frio e pouco acolhedor. Como refere Mota (2004, p.2) “as bibliotecas de modo geral, deixam de se constituírem enquanto espaços estáticos, fechados e silenciosos, onde as pessoas se enclausuram para realizar seus estudos e leituras, e passam a constituir-se enquanto espaço dinâmico, interativo e em permanente construção.”

É imprescindível que a biblioteca esteja constantemente atualizada de acordo com a nossa sociedade de modo a melhor responder às necessidades dos seus utilizadores, orientando o indivíduo para se tornar num cidadão autónomo e responsável. Como diz Baganha:

“Não importa que ele leia, veja, escuta ou “navegue” – o que é realmente importante é que a informação chegue até ele da maneira mais eficaz, mais rápida e sobretudo, mais completa; que a sua curiosidade ou a sua sede de saber sejam satisfeitas; que a sua necessidade de actualização encontre sempre resposta; e que tudo isto seja feito com prazer”. (Baganha, 2004, p.2).

Neste ponto, cremos que seja importante sintetizar os diversos objetivos e funções da biblioteca escolar segundo os vários autores citados neste tópico (Quadro 1):

Quadro 1 - Objetivos e funções da biblioteca escolar

Objetivos e funções da biblioteca escolar	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Apoiar e promover os objetivos educativos;• Criar e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura;• Proporcionar oportunidades de utilização e produção de informação;• Apoiar os alunos na aprendizagem;• Providenciar acesso a todos os recursos confrontando os alunos com ideias, experiências e opiniões diversificadas;• Organizar atividades que favoreçam a consciência e a sensibilização para as questões de ordem cultural e social;• Trabalhar com alunos, professores, órgãos de gestão e pais;• Defender a liberdade intelectual e o acesso à informação;• Promover a leitura, os recursos e serviços da biblioteca escolar junto da comunidade escolar e fora dela.
Funções	<ul style="list-style-type: none">• Informativa;• Educativa;• Cultural;• Recreativa.
Missão: desenvolver nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida e estimular a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis. (IFLA/UNESCO, 1999, p.1)	

(Fonte: Elaboração própria com bases nos autores citados)

Concluiremos este item, referindo Pinheiro (2010, p.5) no que diz respeito ao papel [não menos importante] que as bibliotecas escolares desempenham. As mesmas permitem “a redução das desigualdades sociais existentes entre os alunos, já que minimizam as carências familiares ao nível do acesso e posse de bens culturais e recursos de informação e de hábitos de leitura, fornecendo a todos os alunos os mesmos materiais e oportunidades.”

1.4 As especificações dirigidas à biblioteca em centros escolares

Referindo Nunes (s/d, p. 2) “A biblioteca escolar deve (...) ser concebida como um ambiente de aprendizagem aberto, activo, agradável e atraente, convidativo de maneira a que nele as crianças e os jovens que frequentam a escola se sintam motivados a desenvolver todo o tipo de actividades que ela pode oferecer.” Fazendo a biblioteca parte integrante da escola e, mais especificamente, dos centros escolares, devemos, antes de mais, definir esse conceito.

Os centros escolares integram o 1º ciclo e o pré-escolar e surgiram com a necessidade de requalificar a rede de estabelecimentos do 1º Ciclo e pré-escolar. Segundo o despacho nº14759/2008 do decreto-lei nº102, de 28 maio de 2008, a requalificação pretende integrar “todas as crianças e jovens em ambientes de aprendizagem motivadores, exigentes e gratificantes”. Os centros escolares regem-se por uma carta educativa redigida por cada município; a mesma serve para planear a reestruturação dos estabelecimentos de ensino de modo a salvaguardar e otimizar os meios e recursos já existentes e criar/melhorar as condições de conforto e funcionalidade.

Os centros escolares devem seguir um conjunto de normas aquando da sua requalificação, das quais resumidamente salientamos: a estrutura única dos edifícios com o máximo de dois pisos, a comodidade de acesso para pessoas com mobilidade reduzida a todos os espaços, a valorização do bem-estar e do aproveitamento escolar, tendo em conta a temperatura, a qualidade do ar, a luminosidade e cor e o conforto acústico.⁵

Segundo a Rede de Bibliotecas Escolares e o Ministério da Educação (RBE/ME) existem condições que os centros escolares devem respeitar e que permitem:

- “O uso em grupo e em turma que a leccionação em regime de monodocência exige;
- A necessidade de facultar resposta adequada aos novos paradigmas sociais e educativos, criando condições físicas e recursos educativos que contrariem a infoexclusão que leva à exclusão social e ao isolamento;
- A resposta às mudanças introduzidas pela “Escola a tempo inteiro” que traz novos actores ao processo de ensino/aprendizagem e modelos de utilização que vão para além do tempo lectivo e

⁵ Ministério da Educação. – Programa nacional para o reordenamento da rede escolar do ensino básico e da educação pré-escolar – Cap. II. Disponível em: http://www.centroescolar.min-edu.pt/np4/file/9/programa_ii.pdf.

que necessitam de espaços diferenciados e potenciadores de acesso à cultura e ao conhecimento.” (Portugal. ME. RBE, 2008, p.2)

E, tendo em conta o nosso estudo, achamos necessário abordar as características que uma biblioteca deve possuir quando integrada num centro escolar.

A IFLA/UNESCO (2002) refere que devemos ter em conta as seguintes áreas quando se planeia uma nova biblioteca:

- “**Zona de estudo e consulta** com espaço para balcão de atendimento, catálogos, postos *on-line*, mesas de estudo e pesquisa, obras de referência e coleções básicas.
- **Zona de leitura informal** para livros e periódicos que estimulem a literacia, a aprendizagem ao longo da vida e a leitura por prazer.
- **Zona de ensino**, com conjuntos de cadeiras para pequenos grupos, grandes grupos e uma turma inteira em situação de ensino formal, “quadro de sala de aula” com a tecnologia e o espaço adequado.
- **Zona de produção e de trabalho** de grupo/trabalho de projeto para trabalho operativo e encontros de indivíduos, grupos ou turmas, incluindo recursos para produção multimédia.
- **Zona administrativa** para balcão de empréstimo, trabalho interno, espaço para tratamento dos materiais multimédia, armazenamento de equipamento audiovisual, e espaço de depósito materiais.” (IFLA/UNESCO, 2002, p.7)

Auxiliando-nos nas orientações da RBE/ME (2008) podemos dizer que a biblioteca no Centro Escolar deve ficar localizada numa zona central, preferencialmente no rés-do-chão. Facilitar o acesso a pessoas com incapacidades físicas. Ser flexível, ou seja, ter possibilidades de adaptações por razões como o crescimento populacional. E, finalmente permitir o acesso à comunidade local. Deve também ter atenção à insonorização e à iluminação favorecendo a iluminação natural. A norma essencial ao bom funcionamento de uma biblioteca é a segurança que deve ser tanto dos utilizadores como dos documentos e equipamentos. Daí a necessidade do mobiliário e equipamentos seguirem um conjunto de especificações das quais salientamos:

- “O mobiliário selecionado deve ser produzido por empresas idóneas e devidamente qualificadas na produção de mobiliário específico.
- Deve ser robusto, estética e ergonomicamente adequadas às funções.
- Deve considerar as diferentes áreas e zonas funcionais e as características próprias de funcionamento de cada uma e os seus destinatários.
- Deve ser modular, flexível, de prateleiras amovíveis e reguláveis em altura, e de produção garantida de modo a prever futuras aquisições.
- Deve permitir o acesso livre, o que implica a existência de estantes/armários adaptados ao armazenamento e consulta de documentos em diferentes suportes e equipados de modo a possibilitar a instalação amovível de sinalética adequada, indicando o conteúdo das estantes nas prateleiras.” (Portugal. ME. RBE, 2008, p.10)

É necessário ter em atenção que o mobiliário a adquirir na biblioteca deve ser diferente do da sala de aula, pois as suas funções são diferentes, sendo importante a resistência, o conforto e a ergonomia dos materiais.

O Ministério da Educação⁶ refere alguns materiais como essenciais numa biblioteca, tais como: mesas individuais, mesas duplas, mesa para computador, mesa de trabalho à leitura de vídeo, secretária, cadeiras simples, cadeira giratória, pufs, sofás individuais, caixas para álbuns, estantes para livros (simples e/ou duplas), arquivo expositor misto para revistas e material não livro, armário fechado, carro para transporte de documentação.

No que diz respeito aos equipamentos presentes na biblioteca, a RBE/ME (2008) menciona os seguintes: computador, impressora multifunções, monitor de 37 cm, leitor DVD e/ou combinado DVD+VHS, auscultadores, leitores portáteis de CD, blocos Hi-Fi integrados, máquina fotográfica digital.

Outro aspeto importante a referir neste tópico é o das coleções das bibliotecas escolares. As coleções podem incluir materiais impressos, como livros e revistas ou materiais não impressos como CD, DVD e acesso a redes eletrónicas locais, nacionais e internacionais. Os materiais da biblioteca devem ir ao encontro das necessidades dos alunos, incluindo as crianças com deficiências e as minorias sociais e linguísticas: “para informação e educação; para o lazer/diversão; respeitando a diversidade cultural; em línguas diferentes.” (IFLA, 1999, p.1)

Segundo os vários autores mencionados, podemos sintetizar as especificações da biblioteca escolar quando inserida num Centro Escolar (Quadro 2).

Quadro 2 – Especificações de bibliotecas em Centros Escolares

Bibliotecas em Centros Escolares	
Localização:	✓ Zona central do Centro escolar: preferencialmente no rés-do-chão.
Cuidados:	✓ Facilidade de acesso a pessoas com mobilidade reduzida. ✓ Insonorização e iluminação: valorizar a iluminação natural.
Acesso:	✓ Toda a comunidade educativa sobretudo crianças/alunos.
Diferentes áreas:	✓ Zona de estudo e consulta; ✓ Zona de leitura informal; ✓ Zona de ensino ✓ Zona de produção e de trabalho; ✓ Zona administrativa (IFLA/UNESCO, 2002).
Equipamentos:	✓ Mobiliário adequado aos utilizadores; ✓ Materiais diversos como computador, impressora multifunções, leitor DVD, etc.;

⁶ Ministério da Educação. – Programa nacional para o reordenamento da rede escolar do ensino básico e da educação pré-escolar – Cap. V. Disponível em: http://www.centroescolar.min-edu.pt/np4/file/9/programa_v1.pdf

	<ul style="list-style-type: none">✓ Coleções: materiais impressos e materiais não impressos;✓ Materiais com o intuito de informar e educar, que promovam o lazer e a diversão; têm de respeitar a diversidade cultural e existem em várias línguas. (IFLA, 1999)
--	---

(Fonte: Elaboração própria com bases nos autores citados)

Concluimos referindo que uma biblioteca escolar deve “considerar os diferentes tipos de utilizadores, os seus interesses, as suas capacidades intelectuais e antecedentes culturais (...) [e possuir] uma ampla disponibilização de livros, de banda desenhada, romances, colecções populares e música popular corrente” (IFLA, 1999, p.3). De seguida, abordamos as competências exigidas à equipa da biblioteca escolar.

1.5 O papel e competências do bibliotecário escolar

Pretendemos, neste tópico, esclarecer qual o papel de cada elemento da equipa da biblioteca e quais as competências necessárias para o cargo. Consideramos fundamental que pessoas que trabalham com crianças tenham formação e competências adequadas a essa faixa etária. Daí surgir um desafio: o da formação do bibliotecário escolar.

Segundo o Manifesto das Bibliotecas Escolares (IFLA/UNESCO, 2000, p.3) “o bibliotecário escolar é o elemento do corpo docente, qualificado, responsável pelo planeamento e gestão da biblioteca escolar”, mas, na prática, nem sempre isso se verifica. Como observámos em contexto de trabalho em 2010, há bibliotecas escolares que não têm professores bibliotecários a desempenhar tais funções. Tendo em conta as competências que é necessário possuir para lidar com crianças, cremos que seja essencial que o cargo seja exercido por pessoas com habilitações profissionais e próprias. Uma equipa de biblioteca deve ser composta pelo bibliotecário, também conhecido por professor-bibliotecário, um auxiliar da biblioteca e outros agentes que queiram voluntariar-se, como por exemplo encarregados de educação e estudantes. Cada um destes agentes deve possuir um conjunto de competências. O bibliotecário deve ser detentor de um curso profissional na área da biblioteconomia e ser “docente dos quadros” como está estipulado no artigo 10º da portaria nº 756/2009 de 14 de Julho. Sendo necessário “em cada ano do exercício do cargo de professor bibliotecário (...) fazer um mínimo de 25 horas de formação contínua em bibliotecas escolares ou em TIC” (Art.15º da portaria nº 756/2009 de 14 de Julho). Como refere Mota (2004, p.5) “É necessário que o bibliotecário, busque qualificação permanente através de cursos, participação em congressos, leitura e outros meios”. O auxiliar da biblioteca deve apoiar o bibliotecário e deve possuir competências tecnológicas, de manutenção e de apoio geral, também deve ter formação

sobre as bibliotecas. Os voluntários podem apoiar o trabalho do bibliotecário ou mesmo do auxiliar da biblioteca, mas em nenhuma circunstância substituí-los nas tarefas que desempenham.

A IFLA/UNESCO (2002, p. 11) define muito bem a função do bibliotecário escolar, que passamos a citar: “o bibliotecário escolar é um elemento do corpo docente profissionalmente habilitado, responsável pelo planeamento e gestão da biblioteca escolar. É apoiado por uma equipa tão adequada quanto possível, trabalhando em conjunto com todos os membros da comunidade escolar e em ligação com a biblioteca pública e outras.” Como constatamos, a formação, tanto de base como contínua, do bibliotecário é importante e necessária para o bom funcionamento da biblioteca e para dar resposta às necessidades de cada utilizador. A necessidade de informação vai aumentando, sendo essencial a presença de um profissional competente com as qualificações exigidas. É fundamental mencionar que para além de habilitação profissional também é necessário possuir competências tanto profissionais como psicossociais e afetivas. Tendo em conta o referido, baseamo-nos nas orientações da IFLA/UNESCO (2002, p. 13) para expor essas competências que a equipa da biblioteca deveria ter. Primeiramente, apresentamos as competências profissionais:

- “conhecimento das metodologias de aprendizagem e de teorias pedagógicas e educativas;
- conhecimento de competências de literacia de informação e de como usar a informação;
- conhecimento dos matérias que integram a coleção da biblioteca e das formas de lhe aceder;
- conhecimentos de literatura, dos media e da cultura para crianças;
- conhecimento e competências nos domínios da gestão e do marketing;
- conhecimento e competências na área das tecnologias da informação.”

Finalmente apresentamos – não menos importante – as competências psicossociais e afetivas: “capacidade para comunicar de forma positiva e com abertura de ideias com crianças e adultos; capacidade para compreender as necessidades dos utilizadores; capacidade para cooperar com indivíduos e grupos dentro e fora da comunidade escolar; conhecimento e entendimento da diversidade cultural.” (IFLA/UNESCO, 2002, p.13)

Especificando o caso do bibliotecário, a IFLA (2003) preconiza que é fundamental as bibliotecas escolares terem bibliotecários especializados no trabalho com crianças e com formação adequada. Podemos salientar algumas das competências necessárias ao bibliotecário para desempenhar adequadamente as suas funções, nomeadamente ser capaz de “analisar as necessidades dos utilizadores, planear, gerir e avaliar os serviços e programas; habilidades para trabalhar em rede e cooperar; habilidades para iniciar ações, ser flexível e aberto à mudança” entre outras competências. (IFLA, 2003, p. 5)

A IFLA (2003) refere ainda competências específicas de grande importância quando se trabalha com crianças, designadamente conhecimentos e compreensão sobre psicologia e desenvolvimento infantil. Todas as competências referidas anteriormente ajudarão o bibliotecário a satisfazer “as necessidades de informação, cultura e entretenimento das crianças” como apoiar o

aluno na escolha de materiais, desenvolver atividades adequadas à faixa etária, entre outras sugestões que possibilitarão um bom desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Convém reforçar a ideia de que o bibliotecário deve estar qualificado para atender, adequadamente, às necessidades dos alunos, proporcionando-lhes competências para a aprendizagem ao longo da vida e ainda “contribuir para o desenvolvimento da sua imaginação permitindo que os mesmos adoptem postura e conduta de cidadãos responsáveis” (Mota, 2004, p.3).

É pertinente enumerar, brevemente, os diversos papéis e competências dos professores bibliotecários (Figura 2).

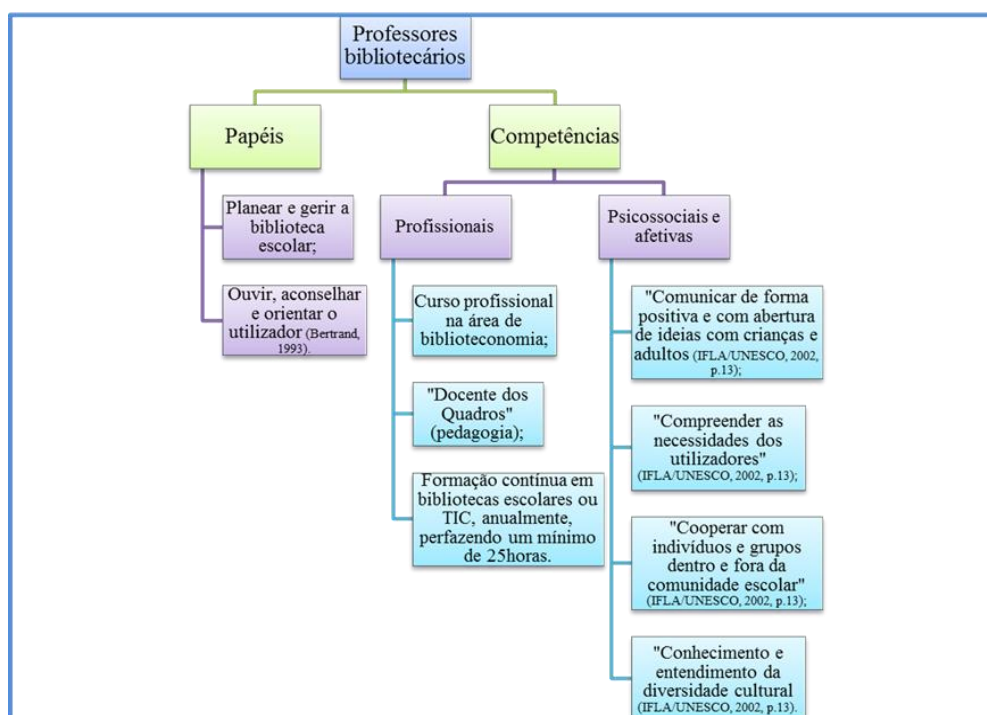


Figura 2 - Papéis e competências do professor bibliotecário.
(Fonte: Elaboração própria com bases nos autores citados)

Concluimos reforçando a ideia de que cada elemento da equipa da biblioteca deve possuir as habilitações necessárias para desempenhar o seu cargo, aliando as competências profissionais, psicossociais e afetivas. Uma vez realçada a importância da formação do bibliotecário podemos referir um outro desafio de grande importância, o da cooperação entre professores e bibliotecários.

1.6 Cooperação entre professores e bibliotecário escolar

Partindo do princípio que o bibliotecário possui as qualificações necessárias, esse tem como propósito desenvolver atividades de dinamização e animação que conquistem os seus utilizadores,

“pois uma biblioteca sem jovens é um espaço frio, desolador e sem significado nos dias de hoje em plena Sociedade de Aprendizagem constante” (Bairrão, 2003, p.3). Deve, então, existir cooperação com todos os agentes educativos. Focamos essencialmente a colaboração entre o professor e o bibliotecário sendo a mesma fundamental para o bom desenvolvimento das crianças.

Ao presenciar a falta de cooperação entre o bibliotecário e os professores, apercebemo-nos que o bibliotecário, não cativando, acaba por perder “adeptos” à participação nas futuras atividades. Uma vez que os docentes perdem o interesse recusam-se a participar ou pelo menos evitam envolver-se com regularidade, afastando o aluno de um meio fundamental para o seu desenvolvimento. “Os professores e bibliotecários deveriam reconhecer a importância das actividades a serem desenvolvidas e o quanto a biblioteca pode oferecer à clientela a que se destina, tanto na área educacional como cultural” (Stavis et al, 2001, p.36). Como preconiza a IFLA (1999) as bibliotecas tornam-se importantes na medida em que podem facilitar uma mudança bem-sucedida da infância para a idade adulta, ao fornecer acesso aos recursos em conjunto com o ambiente que irá promover o desenvolvimento intelectual, emocional e social, e sugerindo uma força positiva para uma alternativa aos problemas sociais. Indo ao encontro do que foi referido, a biblioteca em contexto escolar deve satisfazer as necessidades educacionais, informativas, culturais e de lazer. Afirmamos assim que a biblioteca escolar é fundamental ao desenvolvimento geral da criança visando a melhoria do processo do ensino-aprendizagem. Consideramos pertinente salientar que “a biblioteca escolar funciona como um instrumento vital do processo educativo e não como uma entidade isolada do programa escolar” (IASL, 1993, p.1). Por isso, “a biblioteca deve dispor de pessoal com formação e disponibilidade para responder às necessidades específicas dos jovens” (IFLA, 1999, p.3) mas para motivar os alunos é necessário antes de mais motivar os professores e para tal é necessário que haja cooperação entre professores e bibliotecários.

O docente necessita de conhecer as possibilidades de utilização e a importância dos materiais e serviços que a biblioteca escolar pode oferecer. Esta falta de conhecimento pode surgir pela carência de divulgação por parte dos bibliotecários. Mas é necessário ter em conta que não se pode culpar somente o bibliotecário pela não participação e interação do professor. O crucial é existir interesse por parte do professor em aceitar a cooperação, de modo a desenvolver um bom relacionamento que poderá contribuir para o sucesso das atividades que levarão a um maior interesse e participação dos alunos devido à melhoria da qualidade dos serviços da biblioteca. Quando não há cooperação os alunos “deixam de ter um grande instrumento de auxílio nas tarefas escolares e enriquecimento cultural na ampliação de seus horizontes e na formação de uma visão crítica” (Garcia, 1989, citado por Stavis et al, 2001, p.36).

Stavis et al (2001, p.37) referem um conjunto de soluções que podem melhorar a cooperação entre professores e bibliotecários. Consideramos importante referir algumas delas, como por

exemplo: os professores podem fazer as suas sugestões para a aquisição de obras, sugerir livros aos seus alunos acompanhando-os à biblioteca; o bibliotecário pode apoiar o trabalho do professor sugerindo leituras, apresentar sugestões de textos que interessem à sua área de conhecimento, oferecer aos alunos obras indicadas pelo professor, entre outras soluções. Estas sugestões permitem favorecer a cooperação entre o professor e o bibliotecário de modo a oferecer aos alunos serviços adequados à faixa etária. Como salienta Nunes (2003, p.6)

“o professor terá que deixar de ser apenas um transmissor de informação, assumindo cada vez mais o papel de mentor da pesquisa autónoma por parte dos estudantes; e o bibliotecário terá de fazer valer o seu papel pedagógico, alargando as suas competências para lá do tratamento técnico e organização das colecções e tornando-se um mediador activo do acesso à informação e um promotor das capacidades necessárias à sua recuperação e utilização efectiva.”

A IFLA/UNESCO (2002) elaborou um conjunto de objetivos que os professores e bibliotecários devem atingir quando trabalham em conjunto, dos quais podemos salientar:

- “desenvolver, instruir e avaliar a aprendizagem dos alunos ao longo do *currículum*;
- desenvolver e avaliar as competências dos alunos em literacia da informação e em conhecimento da informação;
- desenvolver planificações das actividades lectivas;
- preparar e conduzir programas de leitura e eventos culturais;
- integrar tecnologias de informação no *currículum*;
- explicar aos pais a importância da biblioteca escolar.” (IFLA/UNESCO, 2002, p.12).

Como podemos constatar quando há cooperação os resultados são diferentes, pois está comprovado que quando os bibliotecários e os professores trabalham em conjunto, “os alunos atingem níveis mais elevados de literacia, de leitura, de aprendizagem, de resolução de problemas e de competências no domínio das tecnologias de informação e comunicação” (IFLA/UNESCO, 2000, p.1). Concluindo, é imprescindível que professores e bibliotecários se unam para o bom desenvolvimento dos alunos, pois o aluno é o elo mais importante. Sendo os utilizadores da biblioteca escolar, eles podem usar a biblioteca para muitos e diversos fins. Daí a biblioteca ter que “ser experimentada como um contexto de aprendizagem aberto, gratuito, livre e não ameaçador, onde possam desenvolver trabalhos de todos os tipos, individualmente ou em grupo” (IFLA/UNESCO, 2002, p.18).

Para finalizar o tópic, cremos ser relevante enumerar as principais vantagens da cooperação entre professores e bibliotecários, como aferimos na figura 3.

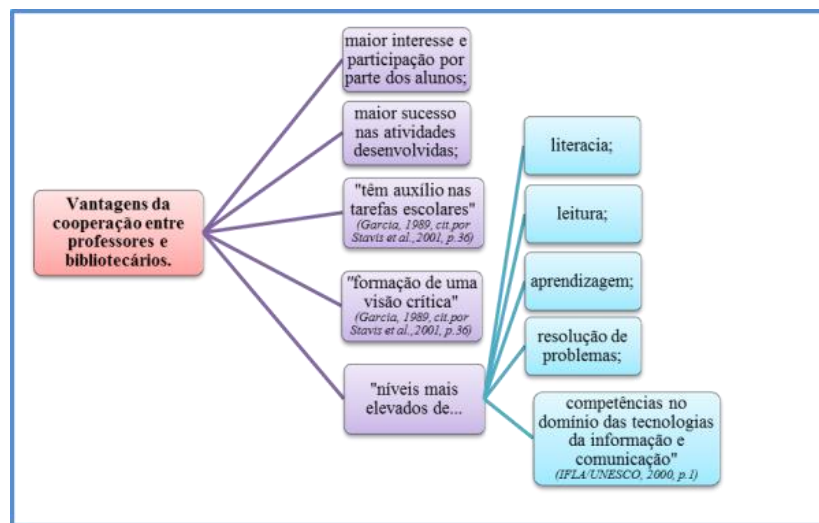


Figura 3 – Vantagens da cooperação entre professores e bibliotecários
(Fonte: Elaboração própria com bases nos autores citados)

Antes de concluir o capítulo 1, é fundamental, sintetizar algumas ideias que foram mencionadas, de forma a aferir em que medida se integram no nosso estudo. Tendo em conta a nossa temática, foi necessário analisar a história da biblioteca e, mais especificamente, da biblioteca escolar. Como o nosso estudo será realizado numa biblioteca que integra um Centro Escolar, foi pertinente conhecermos os objetivos e funções de uma biblioteca escolar, tal como as especificações exigidas quando integrada num Centro Escolar. Pretendemos conhecer melhor o meio onde o nosso estudo será aplicado, de forma a verificar, posteriormente, se conseguimos, com as atividades desenvolvidas, ir ao encontro das metas estabelecidas pela biblioteca escolar, isto é, valorizar a aprendizagem ao longo da vida e, estimular a imaginação e criatividade dos alunos para se tornar-se cidadãos autónomos e responsáveis. Pretendemos também demonstrar que a biblioteca pode desenvolver, simultaneamente, as funções: informativa, educativa, cultural e recreativa através de atividades lúdico-pedagógicas no âmbito da língua inglesa. Para tal, a cooperação entre o docente de inglês e o bibliotecário é imprescindível para o bom desenvolvimento das atividades, daí abordarmos as vantagens na aprendizagem dos alunos quando existe cooperação entre professor e bibliotecário.

Para finalizar, mencionamos Ross (2005, citado por Lourense, s/d, p.3), que

“afirma que as bibliotecas podem ter um impacto positivo no sucesso educativo dos alunos, particularmente nos primeiros níveis do ensino básico e secundário, desde que a biblioteca escolar seja orientada por um bibliotecário credenciado, um especialista em informação que está activamente envolvido no desenvolvimento do currículo a nível individual, em grupo e na sala de aula, permitindo aos alunos desenvolver uma formação para a aprendizagem ao longo da vida adquirindo competências sobre literacias.”

No capítulo seguinte são referenciados vários tipos de atividades que podemos desenvolver na biblioteca escolar focando essencialmente as atividades que envolvem a leitura.

Capítulo 2 – Atividades lúdico pedagógicas: definições, componentes envolventes e relevância no processo de ensino e aprendizagem

“Tanto as atividades lúdicas quanto a educação são indispensáveis à vida humana quando situadas como ingredientes que ofereçam melhoria para a qualidade de vida das pessoas.”
(Santos, 2010, p.9)

2.1 O que são atividades lúdico pedagógicas e quais as suas componentes envolventes

Quando pesquisamos o termo lúdico no Dicionário de Língua Portuguesa (2008, p. 1043) deparamo-nos com a seguinte definição: “relativo a jogos ou divertimentos; recreativo”. Podemos então dizer que lúdico é algo que diverte, sendo muitas vezes associado ao jogo e ao brincar. Daí ser necessário distinguir jogo e brincar. Enquanto o brincar é uma atividade espontânea, voluntária e sem regras, o jogo é uma atividade formal, competitiva e com regras a respeitar.

O termo lúdico deriva de *Ludi* que

“eram manifestações de índole religiosa, histórica e desportiva, reconhecidas como elemento de união e de identificação cultural entre vários povos da antiguidade tal como a Língua e as Crenças. Nos *Ludi* incluíam-se provas de destreza física, manifestações artísticas (música, dança) e manifestações culturais (teatro e poesia) que eram *jocus*, donde deriva a palavra Jogo” (Pais, 1992, p.374 cit. in Pires, 2009, p. 5).

É necessário incluir na definição de lúdico os aspetos físico-motores, cognitivos e socio-afetivos que são desenvolvidos. Os aspetos físico-motores do jogo caracterizam-se pela existência de desempenho corporal e gestual. Os aspetos cognitivos dizem respeito à aprendizagem de vários conceitos e, finalmente, os aspetos socio-afetivos fazem referência à habilidade de trabalhar em grupo e de forma autónoma, também envolvendo a capacidade de expressar sentimentos/afetos/emoções. Guedes (1998) e Frost e Klein (1979) citados por Pires (2009, p.10) vão ao encontro dessa ideia, pois defendem que “através da actividade lúdica as crianças desenvolvem aptidões motoras, psicológicas, sócio-emocionais, cognitivas”. Também Pires (2009, p. 5) considera ainda como características da atividade lúdica “a motivação intrínseca [que é] um comportamento voluntário e agradável, exteriorizando-se em situações sem tensão ou ansiedade; o comportamento flexível e distinto da criança, de situação para situação e o comportamento não literal [que expressa] alguns elementos da fantasia e imaginação, estabelecendo inter-ligação com o meio ambiente”.

Segundo Santos (2010, p.18) o lúdico enquanto ciência pode ser dividido em quatro eixos “**o sociológico, o psicológico, o pedagógico e o epistemológico**”. A mesma autora explica que o

lúdico tem uma **vertente sociológica**, pois a atividade lúdica abrange o social e o cultural. O **psicológico** “porque se relaciona com o processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano em qualquer idade em que se encontra” (Santos, 2010, p.18). A **vertente pedagógica** deve-se à ligação entre a fundamentação teórica existente no indivíduo e as experiências educativas adquiridas *a posteriori*. Finalmente, o **epistemológico**, devido às fontes de conhecimentos científicos que defendem o jogo como sendo um fator importante no desenvolvimento. Em contrapartida, Friedman (1996, cit. por Almeida, & Shigunov, 2000, p.72) divide o lúdico da seguinte forma:

- **Sociológico** devido “à influência do contexto social no qual os diferentes grupos de crianças brincam”.
- **Educacional** devido “à contribuição do jogo para a educação, desenvolvimento e/ou aprendizagem da criança”.
- **Psicológico**, pois o jogo funciona como “meio para compreender melhor o funcionamento da psique, das emoções e da personalidade do indivíduo”.
- **Antropológico** devido à “maneira como o jogo reflete, em cada sociedade, os costumes, e a história das diferentes culturas”.
- **Folclórico** porque “analisa o jogo como expressão da cultura infantil através das gerações, bem como as tradições e costumes através dos tempos nele refletidos”.

Constatamos que para a atividade lúdica várias vertentes podem ser atribuídas sendo, na nossa opinião, mais completa a perspectiva de Friedman (1996 cit. por Almeida, & Shigunov, 2000), que divide o conceito “lúdico” em maior número de vertentes, apresentando-o de uma forma mais detalhada e específica, tentando englobar diversos aspetos fundamentais que não estão presentes nos autores mencionados anteriormente.

Urge apresentar as vertentes do lúdico segundo a perspectiva dos vários autores, de modo a distinguir as diferenças e semelhanças nos aspetos que caracterizam o lúdico (Quadro 3).

Quadro 3 – O lúdico segundo vários autores

As vertentes do Lúdico segundo:		
Guedes, (1998), Frost e Klein, (1979, cit. por Pires, 2009, p.10) <ul style="list-style-type: none">• Físico-motores;• Psicológicos;• Sócio-emocionais;• Cognitivos.	Friedman, (1996, cit. por Almeida, e Shigunov, 2000, p.72) <ul style="list-style-type: none">• Sociológico;• Educacional;• Psicológico;• Antropológico;• Folclórico.	Santos, (2010, p.18) <ul style="list-style-type: none">• Sociológico;• Pedagógico;• Psicológico;• Epistemológico.

(Fonte: Elaboração própria com bases nos autores citados)

Quando falamos em lúdico sobressai o conceito “jogo” sendo então necessário esclarecê-lo melhor. Como podemos observar (Quadro 4), Santos (2010, p.30) divide-o tendo em conta as cinco bases da dimensão humana:

Quadro 4 - Síntese da classificação dos jogos

Dimensão humana	Competência	Jogo
FAZER (conhecimento prático)	Aprender a fazer	Habilidade
SABER (conhecimento científico)	Aprender a conhecer	Conhecimento
SER (conhecimento pessoal)	Aprender a ser	Autoconhecimento
CONVIVER (conhecimento social)	Aprender a viver junto	Convivência
PRESERVAR (conhecimento cultural)	Aprender a preservar	Tradicional

(Fonte: Santos, 2010, p.30)

Abarcando todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem, Santos (2010) menciona o **saber fazer** como um pré-requisito para a aprendizagem. O **saber saber** diz respeito à organização da informação adquirida. O **saber ser** envolve tudo o que esteja relacionado com o “aceitar-se como pessoa”. O **saber conviver** é aprender a aceitar o outro e a compartilhar. Finalmente, o **saber preservar** relaciona-se com a salvaguarda da cultura, da tradição.

Com esta classificação é nos mais fácil desenvolver jogos adequados, tendo em conta a competência que pretendemos ampliar. Passamos a explicar cada uma das especificidades das diferentes tipologias dos jogos, tendo em conta a descrição de Santos (2010, pp. 38-44).

Primeiramente, os **jogos de habilidades** estimulam as capacidades físicas e mentais do Homem. Por um lado, podem ser de natureza externa como por exemplo: consultar tecnicamente um dicionário; consultar a Internet; usar corretamente réguas e materiais de desenhos; manejar pincéis e tintas; fazer mímicas; expressão facial e expressão corporal, entre outros. Por outro lado, podem ser de natureza interna como por exemplo: brincar; classificar; comparar; compreender; criar; descrever; descobrir; explicar; improvisar; memorizar; observar; pensar logicamente. É importante saber que “as habilidades devem ser significativas para que o aluno desenvolva com compreensão. (...) As habilidades devem ser planeadas com intencionalidade como se faz com os conteúdos conceituais” (Santos, 2010, p.39).

De seguida, os **jogos de conhecimentos**, através do lúdico, tratam de conteúdos das áreas de conhecimento do mundo físico e social como Artes e linguagem. “Os jogos motivam, desafiam e ajudam a dar sentido e significado às atividades escolares e, assim, todas as matérias de ensino tornam-se atrativas e mais compreensíveis” (Santos, 2010, p. 40).

Posteriormente, os **jogos de autoconhecimento** valorizam a autodescoberta. As habilidades essenciais podem ser por exemplo: de aceitar críticas; ter cuidado com o seu material; ser

organizado; ser responsável; expressar o que sente; ser positivo; ter entusiasmo; estar disposto a colaborar.... “A escola tem a função de ajudar os alunos nessas descobertas pessoais. Um caminho é selecionar bons jogos que levam à descoberta da individualidade de cada aluno, pois os cursos e livros de autoajuda poderão trazer muitas informações, mas, com certeza, as vivências de situações nos jogos e dinâmicas serão mais eficazes” (Santos, 2010, p. 41).

Ulteriormente, os **jogos de convivência** abrangem as formas de relacionamento com os outros. Nesta tipologia de jogos são sobretudo valorizados os jogos coletivos, pois permitem desenvolver habilidades como: trabalhar em grupo; adquirir a consciência de grupo; buscar a cooperação; resolver desafios em grupo; aceitar diferentes pontos de vista; respeitar o outro; valorizar a opinião dos outros; elogiar os outros; aprender com o erro, entre outros.

Por fim, os **jogos tradicionais** dizem respeito aos jogos e brinquedos que foram preservados ao longo dos tempos e transmitidos de geração em geração. Como refere Santos (2010, p. 45) “os jogos e brinquedos tradicionais são memórias que marcam a vida das pessoas, mas podem ser também presentes, basta que os pais e educadores possibilitem às crianças unir passado e presente, preparando-as, assim, para um futuro mais feliz”.

Uma vez apresentados os diferentes tipos de jogos classificados e descritos por Santos (2010), definimos, numa primeira fase, atividades lúdico pedagógicas como sendo atividades que aliam o jogo e a aprendizagem, em suma, uma perspectiva de *learn while playing*⁷.

Após várias leituras, podemos dizer que é uma temática bastante controversa, pois por um lado há autores que reconhecem a “atividade lúdica como essencial e imprescindível ao crescimento e desenvolvimento do Homem” (Pires, 2009, p.5) e por outro lado, alguns autores contestam a sua importância (Pires, 2009, p.5). Podemos referir Cotta (1980) que fala do lúdico como uma inutilidade e, Kant para quem o jogo é uma ocupação agradável sem finalidade. Na perspectiva de Frost (1992) citado por Pires (2009, p.16) “as experiências lúdicas na infância são fundamentais para as tarefas académicas na escola” e, deste modo é essencial desenvolver essas atividades em contexto de sala de aula ou até mesmo na biblioteca escolar. O desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas na biblioteca é um incentivo à participação da criança, tornando-as por exemplo, através do jogo, provavelmente ciente da importância da leitura.

Concluimos definindo atividades lúdico pedagógicas como sendo atividades que envolvem atividades de expressões – como a dramatização –, atividades que permitem ao indivíduo exprimir-se livremente mantendo a componente pedagógica. As atividades lúdicas terão de levar a pessoa a adquirir conhecimento/aprendizagem de uma forma consciente como inconsciente, pois nada

⁷ Aprender brincando.

melhor do que a prática para adquirir e integrar conhecimentos levando então à perspectiva da expressão “*learn while playing*”⁸.

Emerge então um novo tópico no qual abordamos a pertinência dessas atividades em contexto escolar, focando o ensino de uma língua estrangeira.

2.2 A importância das atividades lúdicas no ensino e aprendizagem

Uma vez definido o conceito de “lúdico pedagógico” podemos remeter para a importância desse tipo de atividades na aprendizagem das crianças. É necessário, antes de mais, referir alguns dos objetivos que as atividades lúdico pedagógicas possibilitam:

- “Desenvolver a criatividade, a sociabilidade e as inteligências múltiplas;
- Enriquecer o relacionamento entre alunos;
- Reforçar os conteúdos já aprendidos;
- Adquirir novas habilidades;
- Aceitar e respeitar regras;
- Fazer suas próprias descobertas por meio do brincar;
- Proporcionar a autoconfiança e a concentração.” (Lisboa (s/d)).

Tendo em conta os objetivos expostos apercebemo-nos que o lúdico interfere nas aprendizagens dos alunos, sobressaindo as componentes cognitivas, socio-afetivas e físico-motoras. O lúdico serve como forma de apresentar os conteúdos aos alunos, de modo a incentivar e motivar à aprendizagem. Por outras palavras é uma forma criativa e agradável de aprender e de se desenvolver.

Fundamentamos com a perspectiva de Piaget que preconizou que as atividades são a melhor forma de administrar o conhecimento. E como refere Kamii (1996, p.27), “o jogo é a construção do conhecimento”. cremos poder, então, afirmar que as atividades lúdicas são necessárias para a construção do conhecimento.

No seguimento desse pensamento, Santos (2010, pp.21-22) resume muito bem o contexto lúdico na aprendizagem. Passamos a citar:

“Com a descoberta do brincar com intencionalidade educativa, descobriu-se um processo que tornou a aprendizagem algo que os alunos desejam e se sentem atraídos (...). Deve ficar claro que ao trabalhar com jogos, brincadeiras e dinâmicas o educador não está apenas ensinando conteúdos conceituais, está também educando as pessoas integralmente, tornando-as mais humanas através do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral.”

⁸ Aprender brincando.

Existem várias aprendizagens que permitem aos alunos adquirirem, de forma diversificada, conhecimentos. As **aprendizagens ativas** que permitem às crianças adquirirem novos saberes por descoberta e por atividades exploratórias que devem ser orientadas pelo professor. As **aprendizagens significativas** que remetem aos saberes que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, dizendo respeito às vivências dos alunos tanto dentro como fora do contexto da sala de aula. As **aprendizagens diversificadas** que dizem respeito aos recursos variados que são utilizados para abordar um conteúdo de diversas formas. As **aprendizagens integradas** que surgem das realidades imaginadas ou vivenciadas pelas crianças que se integram aos saberes anteriores das crianças criando novo conhecimento. Finalmente, as **aprendizagens socializadoras** que “garantem a formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das concepções científicas” (Portugal. Ministério da Educação, 2006, p. 24) e que valorizam a capacidade de trabalhar em grupo e de forma autónoma. Deixando de parte o ensino tradicional e valorizando o aluno como ser ativo, podemos dizer que as atividades e os recursos usados para atingir essas aprendizagens podem e devem ser de caráter lúdico, por facilitar a sua aquisição e por torná-la dinâmica, natural e espontânea.

Considerámos essencial, resumir a informação supramencionada sobre as aprendizagens registadas pelo Ministério da Educação de Portugal (2006) (Quadro 5), de forma a visualizar, claramente, as suas características para, posteriormente, serem adquiridas de uma forma lúdica, pelos alunos.

Quadro 5 - Tipologia de aprendizagens

Aprendizagens				
Aprendizagens Ativas	Aprendizagens Significativas	Aprendizagens Diversificadas	Aprendizagens Integradas	Aprendizagens Socializadoras
<ul style="list-style-type: none">• Aprendizagem por descoberta;• Atividades exploratórias.	<ul style="list-style-type: none">• Saberes que vão ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos.	<ul style="list-style-type: none">• Variedade de recursos para abordar um conteúdo.	<ul style="list-style-type: none">• Realidades vivenciadas ou imaginadas que integradas a saberes anteriores geram novo conhecimento.	<ul style="list-style-type: none">• Formação moral e crítica;• Capacidade em trabalhar de forma autónoma e em grupo.

(Fonte: Elaboração própria com bases nos autores citados)

Resumidamente pretende-se com o lúdico buscar “uma maneira diferente de tratar, didaticamente, os conteúdos de ensino, dando mais sentido e significado à prática escolar” (Santos, 2010, p.25). É necessário, no desenvolvimento das atividades lúdicas, não esquecer a componente

pedagógica de forma a enriquecer o conhecimento dos alunos e, nalguns casos, modificar comportamentos.

Concluindo, o lúdico é importante na aprendizagem, pois permite adquirir conhecimentos de uma forma agradável, criativa, diferente e divertida, com o intuito de integrar o novo conhecimento aos antigos saberes. O lúdico deve estar presente em cada área do conhecimento e em contexto de sala de aula, tanto nas aulas de português e matemática como nas AEC nomeadamente, de inglês.

No que diz respeito ao ensino de uma LE (Língua Estrangeira), Nobre (2002, p. 167) refere que “as actividades de tipo recortes, colagens, jogos em equipa, cartões ou dominós canalizam as energias das crianças para uma aprendizagem dinâmica e participativa.” Essas atividades e outras, através do lúdico, permitirão desenvolver competências pedagógicas e linguísticas. Daí abordarmos seguidamente a tipologia do lúdico no ensino do Inglês no 1º CEB.

Remetendo para a aprendizagem de uma LE pode dizer-se que “os jogos são agradáveis e divertem: enquanto as crianças fazem jogos em Inglês associam o prazer e o divertimento à língua, o que desenvolve uma atitude muito positiva sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira” (Dias, & Mourão, 2005, p.77).

O jogo permite o uso do inglês de forma divertida e descontraída, sendo mais um motivo para usá-lo na sala de aula ou noutra contexto escolar como a biblioteca. Nessas idades, dos 6 aos 10 anos, o Inglês é uma língua desconhecida e por vezes assustadora para alguns alunos; daí que introduzir essa aprendizagem com dinâmicas lúdicas torna-a mais motivadora e interessante. Os alunos, aprendendo brincando, de uma forma inconsciente, acabarão por adquirir novo vocabulário e estruturas. Tendo, desta forma uma perceção positiva da língua por ser adquirida de uma forma fácil e agradável. Podemos salientar algumas dinâmicas lúdicas para a aprendizagem de uma nova língua: Jogos de mímica; Jogos de desenho; Jogos de interpretação; Canções, rimas e lengalengas; Histórias; Construção de material; Entre outros.

Essas atividades devem ser adaptadas à idade das crianças. Podemos referir a classificação que Santos (2010) faz dos jogos – jogos de habilidade, de conhecimento, de autoconhecimento, de convivência e os jogos tradicionais – e adaptá-los ao ensino do inglês de modo a diversificar e tornar as aulas dinâmicas e motivadoras.

Creemos, tendo em conta o estudo, que seja pertinente recordar brevemente a importância das histórias no ensino de uma LE, designadamente o inglês. Para além das crianças adorarem histórias existem outras razões de suma importância. As histórias desenvolvem as capacidades de atenção, audição, participação, concentração e proporcionam a interdisciplinaridade (Dias, & Mourão, 2005). No ensino de uma LE dá-se destaque e importância às histórias tradicionais, pois os alunos sentem-se à vontade por conhecerem a história e aos livros de imagens, que desenvolvem a literacia visual, a imaginação e a criatividade. Para muitos, contar uma história em inglês pode não ser

considerado uma atividade lúdica, mas se nos debruçarmos atentamente sobre o assunto apercebemo-nos que uma boa história, com suporte visual, proporciona o interesse dos alunos. As crianças tentam, com o vocabulário que já têm, compreender a história e, ao mesmo tempo, vão conseguindo novo vocabulário e estruturas.

A história é uma forma “calma” de adquirir conhecimento em que, como suporte, a mesma permite que se desenvolva um leque variado de atividades lúdicas. No ensino do Inglês, ao trabalhar uma história através de atividades que envolvam o jogo, os alunos vão aprender, brincando, um novo idioma. “O essencial no jogo é o facto de, através de uma brincadeira bem orientada, sermos capazes de conduzir crianças ao contacto natural e despreocupado com uma língua estrangeira” (Nobre, 2002, p.171).

Para finalizar, ao adquirir conhecimentos da língua inglesa, sendo provavelmente o primeiro contato com o idioma, é essencial uma abordagem cativante. Sendo atividades lúdico-pedagógicas, atividades que permitem a aquisição de conhecimento através do brincar/jogar, enquadram-se ao nosso estudo, pois desejamos que os alunos adquiram saberes divertindo-se. Como aferimos, ao longo do capítulo, são atividades que têm relevância no processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente no ensino do Inglês. Como foi observado anteriormente, existe uma variedade de atividades lúdicas, das quais destacamos a leitura de histórias, pois serão o elo de ligação entre a biblioteca escolar e o ensino do Inglês. Através das histórias desenvolver-se-ão atividades lúdicas com o intuito de facilitar a aquisição da língua inglesa de uma forma divertida e prazerosa. Ambicionamos ir ao encontro da maioria das aprendizagens referidas, pretendendo que os alunos adquiram conhecimentos de maneira divertida, motivadora e interessante, que os cativa para posteriores contatos com a língua inglesa. Em suma, através de um leque variado de atividades lúdico-pedagógicas, pretendemos atingir a perspectiva do “*learn while playing*”.

Para compreender melhor a aprendizagem do Inglês no 1º CEB surge um novo capítulo, neste estudo, o qual se encarregará de tratar desse assunto.

Capítulo 3 – Aprendizagem de uma Língua Estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico: o caso específico do Ensino da Língua Inglesa

Knowing or not knowing a foreign language can make all the difference.”
(Strecht-Ribeiro, 2005, p. 62)

3.1 Breve história do Inglês como Atividade de Enriquecimento Curricular

Neste tópico abordamos brevemente o surgimento e a evolução do Inglês nas Atividades de Enriquecimento Curricular.

Foi em 1989, através do Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto que se contemplou a possibilidade de aprendizagem de Língua Estrangeira no 1º CEB. No artigo 5º, ponto 1 refere-se o seguinte “No 1º Ciclo do Ensino Básico podem as escolas, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação da língua estrangeira na sua realização oral e num contexto lúdico.” Mas foi somente em 1992 que o Ministério da Educação publicou o documento “Aprendizagem de uma Língua Estrangeira no 1º Ciclo”. Esse documento pouco tinha para apoiar aos professores que decidiram integrar o projeto, na medida em que não fazia referência aos conteúdos a lecionar. Em contrapartida, preconizava atividades que dessem importância à oralidade e às atividades de carácter lúdico tendo como objetivo primordial sensibilizar para a LE sendo a aprendizagem formal apenas realizada no âmbito do 2º CEB.

Em finais de 1992, verificou-se, no Congresso de Fátima, que ainda não havia condições a nível de formação dos docentes para assumir o ensino da LE no 1º CEB. Strecht-Ribeiro (2005) demonstrou através das suas publicações que o ensino de uma LE no 1º CEB é pertinente sendo citado constantemente quando se aborda esse assunto. O autor foi do mesmo modo responsável pela criação do curso de estudos especializados em LE no 1º ciclo na Escola Superior de Educação de Lisboa. Esse curso pretendia, ao longo de dois anos letivos, preparar professores do 1º CEB a lecionar uma língua estrangeira – Francês ou Inglês – nesse ciclo de estudo. Strecht-Ribeiro (2005, pp.243-244) enuncia os objetivos que os docentes terão de atingir aquando da conclusão do curso:

- Ganhar comandos adequados de LE (Francês ou Inglês);
- Adquirir técnicas adequadas para a implementação do processo de aprendizagem do ensino (Francês ou Inglês) na faixa etária dos 6-10 anos de idade;
- Fazer os necessários ajustamentos silábicos para maximizar as respostas educacionais requeridas por cada grupo de crianças individualmente;
- Ajudar, encorajar e implementar a integração dos LEs no *curriculum* do 1º ciclo, em ambos os termos inter- e intra-curricular;

- Carregar, suportar e aceder a programas específicos para o ensino do Português para as minorias não falantes de Português dentro do sistema educacional.⁹

Esse curso funcionava em horário pós-laboral, tendo a seguinte estrutura curricular:

- Teoria, incluindo Linguísticas Gerais, Aprendizagem – Aquisição de LE, Educação Multicultural, Interação Social e Desenvolvimento dos Alunos, Teoria e Design Silábico, Processos Interativos entre as Equipas Educacionais, Metodologias de Pesquisa;
- Teoria/Prática, incluindo Língua Francesa e Inglesa e Cultura I e II, Novas tecnologias no Ensino de Língua Estrangeira, Projecto de Pesquisa/Inovação Pedagógica;
- Prática - Observação de aulas e Ensino.¹⁰

Podemos observar no anexo 1 o plano curricular do curso bem como as horas estipuladas para cada disciplina.

Em 2001, o Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro estabeleceu o ensino do Inglês no 1º CEB como “actividades de enriquecimento” podendo, em função dos recursos disponíveis, existirem nas escolas do 1º ciclo. O inglês surge então como uma atividade extracurricular não fazendo parte integrante do currículo obrigatório. Poucas escolas iniciaram a sensibilização a uma LE, sendo essencialmente escolas privadas a proporcionarem uma LE. Nesse mesmo ano, a publicação “Competências Específicas – Línguas Estrangeiras” explica o objetivo de uma LE no 1º CEB e dá ênfase à sensibilização à diversidade linguística e cultural.

No ano 2005, surge, através do Decreto-Lei nº 14 753/2005 (2ª série), o programa de generalização do ensino do Inglês nos 3º e 4º anos do 1º CEB. Após o estudo piloto realizado nesse ano o programa de generalização abrangeu todos os anos de escolaridade do 1º CEB, dando sempre enfoque à oralidade e às atividades lúdicas.

Apesar da existência antigamente desse curso e da necessidade de todas essas *skills* – competências – para lecionar Inglês no 1º CEB, a procura de professores aumentou. Sendo quase impossível preencher as vagas disponíveis, começaram a selecionar, para ensinar Inglês no 1º CEB, professores de Inglês do 2º/3º ciclo e secundário. Progressivamente, foram aceites os chamados técnicos de Inglês que possuíssem habilitação profissional ou própria para a docência do Inglês no ensino básico, cursos de formação especializada e pós-graduações em ensino de Inglês no 1º CEB.

⁹ Tradução para português de Bruno Magina. Original disponível em: STRECHT-RIBEIRO (2005). “A Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico”. Lisboa: Livros Horizontes. (pp.243-244).

¹⁰ Tradução para português de Bruno Magina. Original disponível em: STRECHT-RIBEIRO (2005). “A Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico”. Lisboa: Livros Horizontes. (p.244).

O novo Decreto-Lei¹¹ sobre as AEC veio acrescentar um leque variado de competências que conferem habilitação ao ensino do Inglês no 1ºCEB, das quais podemos salientar: certificados e diplomas emitidos por várias escolas de língua.

Tendo em conta o exposto, podemos dizer que a seleção dos técnicos para lecionar inglês tornou-se facilitadora, isto é, foi dada uma maior ênfase à componente linguística do técnico, sendo, por vezes, deixada de parte a sua capacidade pedagógica. A realidade provou-nos que foram e são contratados para docentes pessoas sem habilitações para a docência, somente pela necessidade em preencher a vaga ou pela facilidade em atribuir o lugar a “conhecidos”.

Podemos concluir que na prática os decretos-lei por vezes não são aplicados, mas como referem Dias e Mourão (2005, p.16) “não excluimos outros docentes de Inglês, desde que disponíveis para se actualizarem e prepararem para uma nova realidade, e assim tornarem-se capazes de “subir” ao nível dos seus novos alunos. Contudo, precisarão de formação em desenvolvimento infantil, em pedagogia de Inglês no 1º Ciclo e de um curso de proficiência no 1º Ciclo.” Por isso, espera-se que, futuramente, as entidades contratantes considerem todas as componentes pertinentes para um bom professor de Inglês, pois o mais importante é a boa aprendizagem das crianças, sendo para tal necessário contar com um mestre capaz de lidar tanto com conteúdos como com alunos, pois como refere Strecht-Ribeiro (2005, pp.27-28) “quanto mais cedo for iniciado a aprendizagem da Língua Estrangeira mais importância deverá ser dada à formação dos docentes nas várias competências e se deverá exigir uma melhor qualidade dos materiais a utilizar.”

3.2 Ensinar uma língua estrangeira nos anos iniciais de escolaridade

Neste tópico, importa salientar a pertinência do ensino dito “precoce” de uma língua estrangeira no 1ºCEB, pois como mencionam Dias e Mourão (2005, p.12) “quanto mais cedo, (...), a criança começar a aprender uma segunda língua, mais hipóteses terá de chegar a um razoável nível de proficiência”. Isto deve-se por razões neurológicas em que as crianças desenvolvem “condições psico-sociais que favorecem a aprendizagem” (Dias, & Mourão, 2005, p.12). Continuando, Dias e Mourão (2005, p.12) acrescentam: “[o aluno] é um profissional da aprendizagem de língua, devido à sua necessidade imperiosa de comunicar, à identificação com os modelos de fala, aos seus impulsos para a imitação e ao facto de uma das suas principais actividades ser a aquisição da língua e de conhecimentos sobre o mundo.” Os mesmos autores

¹¹ Decreto-Lei nº122 de 28 de junho de 2011.

expõem várias vantagens da antecipação, designadamente razões de desenvolvimento, razões linguísticas e razões socioculturais. Tendo em conta o nosso estudo é imprescindível abordar as razões de desenvolvimento que vão ao encontro da finalidade principal do ensino “precoce” de uma língua estrangeira, das quais se pode salientar:

- “As crianças com menos de dez anos estão mais receptivas (e desejosas) para aprender uma nova língua;
- As crianças absorvem a LE como uma esponja, não a vendo como um problema;
- As crianças não se sentem tão inibidas frente às outras crianças, quer para realizar as tarefas propostas quer perante o erro;
- As crianças facilmente se envolvem nas tarefas e procuram superar obstáculos na língua-alvo;
- As crianças (mais jovens) aceitam mais facilmente tarefas “infantis”, histórias e canções na LE.” (Dias, & Mourão, 2005, p.13).

No tópico seguinte, será dada ênfase à última vantagem mencionada anteriormente, onde se explicará a importância dessas atividades no ensino de Inglês.

De suma importância é referir as razões linguísticas e socioculturais que os mesmos autores expõem. Podemos então citar as razões linguísticas como:

- “A aprendizagem de uma LE ajuda a consolidar conceitos básicos da língua materna.
- A aprendizagem de uma LE ajuda a criança a consciencializar estruturas na nova língua e na língua materna e a inferir regras.
- A aprendizagem de uma LE ajuda a educar o ouvido e a capacidade articulatória ao realçar a sensibilidade para novos sons, entoações e ritmos.
- A aprendizagem de uma LE desenvolve *listening skills* e, conseqüentemente, a capacidade de concentração.” (Dias, & Mourão, 2005, p.13)

Sendo as razões socioculturais, que permitem descobrir novas culturas, as seguintes:

- “As crianças mostram empatia pelos estrangeiros, cultura e tradições estrangeiras.
- A aprendizagem de uma LE desenvolve a autoconfiança e as competências sociais e de comunicação, assim como aumenta a auto-estima de todas as crianças.
- A aprendizagem de uma LE constitui, para a criança, uma capacidade acrescida para a vida e uma estrutura para a futura aprendizagem de uma segunda língua.
- Acontecimentos culturais relacionados com a LE, tais como “English teas”, semanas europeias, peças de teatro, visitas de falantes da língua, identificam-se com o prazer de aprender e ajudam a desenvolver a autoconfiança dos alunos e o próprio prestígio da escola.
- A antecipação da aprendizagem de uma LE pode ainda proporcionar, em Ciclos posteriores, a disponibilização de mais tempo para a aprendizagem de outras línguas.” (Dias, & Mourão, 2005, p.13)

Após várias leituras constatamos que as razões expostas anteriormente são as mais aceites. Todos os autores consultados (Stretch-Ribeiro, 1998; Nobre, 2002; Dias, & Mourão, 2005; Stretch-Ribeiro, 2005; Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005; Afonso, 2010) referem as componentes linguísticas e culturais como fundamentais para o bom desenvolvimento intelectual da criança. A aprendizagem de uma LE na mais tenra idade leva ao posterior sucesso escolar da criança, favorecendo a sua capacidade de atenção, a sua criatividade, imaginação e a sua flexibilidade

intelectual. Permite, do mesmo modo, descobrir novas culturas e *costumes* através da socialização e conhecimento do outro.

Na sua obra, Strecht-Ribeiro (2005) refere vários investigadores, como Scovel (1969),¹² Krashen (1973)¹³ e Guiora (1972),¹⁴ que concluíram ser vantajoso iniciar uma língua estrangeira por volta dos 5/6 anos devido à fixação da lateralização na puberdade, levando à diminuição da plasticidade do cérebro, isto é, “diminuindo a plasticidade do cérebro torna-se difícil a fluência na Língua Estrangeira ou pelo menos a sua aquisição com uma pronúncia aceitável para os falantes dessa língua” (Strecht-Ribeiro, 2005, p.26).

Completando, torna-se mais fácil aprender uma língua estrangeira na tenra idade, pois as crianças estão sempre motivadas e interessadas em aprender coisas novas e, quanto mais novas são, maior será a aptidão em aprender novos sons. Podemos concluir citando novamente Strecht-Ribeiro (2005, p.51):

“Se cedo [as crianças] forem envolvidas no processo de aquisição de uma língua estrangeira, a sua visão ainda não foi empalidecida por imagens estereotipadas. Ouvem sons e padrões a que não estão habituadas e deixam-se surpreender. Brincam com ritmos e rimas ou reagem perante uma história tão naturalmente como tocam nas coisas ou se movimentam. (...) elas tornam os saberes culturais parte da sua própria experiência e guardam-nos, vivos, na memória.”

No capítulo 2, referimos as aprendizagens que devem ser aplicadas nas atividades do currículo do 1º CEB. Cabe-nos agora referir de que modo a LE se pode articular a essas aprendizagens. Para alcançar as **aprendizagens significativas** é necessário desenvolver temas que vão ao encontro dos interesses dos alunos. Como as crianças são seres ativos, construtores do seu próprio conhecimento, podemos referir, como **aprendizagem ativa**, a construção do seu próprio material. Por um lado as **aprendizagens diversificadas** remetem para a utilização de material variado e apelativo. Por outro lado, as **aprendizagens integradas**, pretendendo a articulação com outras áreas do currículo, valorizam-se através da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. Finalmente, trabalhar em pares e em grupo desenvolve as **aprendizagens socializadoras**.

¹² SCOVEL, T. (1969). “Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance”. *Language Learning* 19, pp. 245-254.

¹³ KRASHEN, S. (1973). “Lateralization, language learning, and critical period: Some new evidence”. *Language Learning* 23, pp. 63-74.

¹⁴ GUIORA, A. Z. et al. (1972). “Empathy and second language learning”. *Language Learning* 22, pp. 111-130

O Quadro 6 sintetiza o que foi referido.

Quadro 6 - Articulação do ensino de uma LE com as aprendizagens do currículo do 1º CEB

Aprendizagens	Estratégias no ensino de uma LE
Significativas	Desenvolver os conteúdos de acordo com o interesse dos alunos.
Ativas	Solicitar aos alunos a construção do material que complementar as aulas.
Diversificadas	Desenvolver atividades diferentes com material variado e apelativo.
Integradas	Criar situações que permitem a articulação curricular.
Socializadoras	Promover atividades que facilitam a socialização, tal como trabalhos em grupo.

(Fonte: Elaboração própria com bases nos autores citados)

Os autores quando abordam a aprendizagem de uma LE remetem usualmente para a aquisição da língua materna. Por exemplo, Goethe (1821) preconiza que quem não conhece uma língua estrangeira não conhece a sua própria¹⁵. Do mesmo modo, Strecht-Ribeiro (1998, p.62) refere que “as crianças que aprendem uma LE desde mais cedo tendem a ser superiores aos seus pares monolingues em comportamentos de tipo verbal e não-verbal. Intelectualmente, a experiência vivida com dois sistemas linguísticos diferentes parece conceder-lhes maior flexibilidade mental, superioridade na formação de conceitos e um leque mais variado de capacidades mentais.” Vygotsky (1987, p.97 cit. por Strecht-Ribeiro, 1998, p.62) exemplifica da seguinte forma essa relação:

“os pontos fortes de uma criança numa língua estrangeira são os pontos fracos na sua língua materna, e vice-versa. Na sua própria língua, a criança conjuga e declina correctamente, mas sem se dar conta disso; não sabe distinguir o género, o caso ou o tempo da palavra que está a empregar. Numa língua estrangeira, distingue entre os géneros masculino e feminino e está consciente das formas gramaticais desde o início. O mesmo acontece com a fonética. Apesar de não cometer erros de pronúncia na sua língua materna, a criança não tem consciência dos sons que pronuncia, e, ao aprender a soletrar, tem muita dificuldade para dividir uma palavra nos sons que a constituem. Numa língua estrangeira, ela faz isso com facilidade, e a sua escrita não fica atrás da sua fala. É a pronúncia, a “fonética espontânea”, que ela acha difícil de dominar. A fala fluente e espontânea, com um domínio rápido e seguro das estruturas gramaticais, surge para ela como o resultado positivo de um estudo demorado e árduo”.

¹⁵ Informação disponível em: pt.wikiquote.org/wiki/Johann_Wolfgang_von_Goethe

Podemos concluir, afirmando que a aprendizagem de uma LE é algo positivo para o desenvolvimento integral da criança e que quanto mais cedo melhor, pois permite facilitar, dalgum modo, a aquisição da língua. Quando a LE é aprendida na mais tenra idade o sotaque da criança é limitado, pois devido à sua facilidade em adquirir novos sons consegue falar sensivelmente como um nativo da língua. Em consequência, será necessário um docente competente, pois como Stubbs (1983 cit. por Strecht-Ribeiro, 1998, p.58) refere

“Teachers have to devote a great deal of time and effort simply to keeping in touch with their pupils not only because of the far-from-ideal communication conditions in the average school classroom, but also because of the very nature of teaching. They have to attract and hold their pupils’ attention, get them to speak or be quiet, to be more precise in what they say or write, and to try and keep some check on whether at least most of the pupils follow what is going on. (...)”¹⁶

Para além do professor e para evitar *feedbacks* negativos é necessário orientar o aluno a desenvolver todo o seu potencial sendo a metodologia utilizada importante nesse processo. Daí emergir um novo tópico onde abordamos as atividades que poderão ser desenvolvidas na aprendizagem de uma LE no 1º CEB, nomeadamente o Inglês, oferecendo às crianças um novo olhar sobre o mundo.

3.3 Finalidades e atividades do ensino do Inglês no 1º CEB

Neste ponto expomos quais os objetivos da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB bem como as atividades geralmente usadas. Para tal, orientamo-nos pelo Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º CEB editado pelo Ministério da Educação, em 2005, ano em que se implementou o Inglês nas escolas básicas.

Esse documento foi elaborado de modo a orientar os docentes que integraram o estudo piloto, tornando-se num instrumento de suporte. No mesmo, referem que “estas orientações enquadram-se, ainda, na convicção de que ao ensinar-se Inglês aos mais novos se está a contribuir para o desenvolvimento global da criança, não apenas para o seu sucesso na aprendizagem de línguas” (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005, p.10).

No documento enumeram as seguintes finalidades da aprendizagem da língua inglesa no 1º CEB:

- “sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;

¹⁶ Tradução pela própria: “os professores têm de dedicar uma grande parte do seu tempo e esforço simplesmente para manter o “contato” com os seus alunos, não só por causa das condições – longe de serem ideais – de comunicação na sala de aula, mas também pela natureza do próprio ensino. Têm de atrair e manter a atenção dos seus alunos, levá-los a falar ou a ficar quietos, a serem mais precisos no que dizem ou escrevem, e tentar manter algum controlo, verificando se pelo menos a maioria dos alunos segue o que está a acontecer.”

- promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
- fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;
- fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia;
- promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania;
- contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafectivas, culturais e psicomotoras das crianças;
- proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras;
- favorecer atitudes de auto-confiança e de empenhamento no saber-fazer;
- estimular a capacidade de concentração e de memorização;
- promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
- fomentar outras aprendizagens.” (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005, p.11)

Como objetivos podemos destacar:

- trabalhar a compreensão e expressão oral da língua inglesa;
- adquirir vocabulário relevante para o quotidiano;
- iniciar (1º e 2º anos) / desenvolver (3º e 4º anos) competências de leitura e escrita em inglês.

Resumindo, uma LE deve promover a socialização, o desenvolvimento cognitivo e emocional e a autonomia. Uma vez que conhecemos as finalidades e os objetivos da língua inglesa no 1º CEB, podemos esclarecer quais os temas estabelecidos para a sua aprendizagem, de acordo com o mesmo documento (Quadro 7):

Quadro 7 - Temas para a aprendizagem do inglês no 1ºCEB

Me	<i>My family & friends; Pets; My bedroom; My home; Birthdays; My classroom; My friends; My day.</i>
My world	<i>Sports; Food; Clothes; Hobbies & Entertainment; Wild animals; Farm animals; Days of the week; Months of the year.</i>
Cross-curricular themes	<i>My body; 5 senses; Nursery Rhymes; Health; My village/town/city/country(Portugal); Castles; Transport; Plants/Ecology; Universe; Life cycles; The weather/Seasons; Shopping; Money; Time.</i>
Festivals	<i>Thanksgiving; Christmas; Valentine’s Day; Pancake Day; Easter; Mother’s day; Father’s day; April Fools day; May Day.</i>

(Fonte: Bento, Coelho, Joseph & Mourão, 2005, p.15).

Uma vez que abordámos os temas tratados nas aulas de Inglês podemos do mesmo modo referir as atividades que usualmente são utilizadas em contexto de sala de aula no ensino desse idioma. Podemos destacar os jogos, outras atividades como: canções, rimas e lengalengas; *role play*; atividades criativas e histórias; e aspetos interculturais.

Quando falamos em **jogos** – os quais já observámos a pertinência no segundo capítulo deste trabalho – podemos referir Strecht-Ribeiro (2005, p.99) quando diz que “permitem a prática, a repetição e reforço do vocabulário em qualquer das quatro capacidades linguísticas. Permitem também criar situações de comunicação real em ambiente de cooperação”.

Podemos considerar as **canções, rimas e lengalengas** como uma forma divertida de aprendizagem que permite a participação de todos os alunos. São atividades empolgantes que de uma forma diversificada ajudam os alunos na memorização de novo vocabulário e expressões. As crianças, de um modo geral, gostam desse tipo de atividades por serem divertidas e dinâmicas.

No programa de generalização do Inglês, Bento, Coelho, Joseph & Mourão (2005, p.41) mencionam as considerações que o docente deve ter na seleção de uma canção ou rima, as quais passamos a citar:

- “deve começar por canções ou rimas curtas;
- a linguagem não deve ser muito complicada, principalmente no que respeita a palavras difíceis de pronunciar, nem demasiado simples; os alunos não precisam de compreender todas as palavras;
- um refrão repetitivo ajuda os alunos com mais dificuldades ou os mais tímidos a participarem; paralelamente, ajuda a memorização;
- acompanhar com gestos e acções ajuda a reforçar e memorizar o significado das palavras.”

Apesar da sua omissão no programa, essas considerações também podem e devem ser aplicadas na seleção de uma lengalenga.

Com esse tipo de atividades, os alunos tornam-se autoconfiantes em relação à aprendizagem da língua inglesa, desenvolvendo uma atitude positiva. Como referem Dias e Mourão (2005, p.84) “as canções, rimas ou lengalengas são rapidamente apreendidas pelas crianças devido à rima e ritmo que possuem que – está provado – acelera os processos de memorização. A repetição usual também permite às crianças antecipar o que vem de seguida e participar com mais confiança”.

Em relação ao **Role play**, Bento, Coelho, Joseph, e Mourão (2005, p.42) afirmam corretamente que “mesmo com poucos adereços, o *role play* é uma excelente técnica para motivar as crianças a usar o que aprenderam em Inglês”. O *role play* e a dramatização têm o mesmo princípio: desenvolver as expressões do corpo. No caso específico do Inglês pretende-se que para além dos movimentos se desenvolve a dicção e a capacidade de memorização pelos alunos de frases/expressões curtas. Essas atividades acabam por ser motivadoras para as crianças que gostam de assumir diversos papéis.

Como foi referido pelo Ministério da Educação (Portugal, 2006, p.82) “as crianças gostam de apresentar as suas criações aos companheiros e aos pais. Estes momentos de partilha são, também, um enriquecimento da experiência pessoal e do grupo, desde que mantenham o carácter

de jogo lúdico e não se transformem em representações estereotipadas.” Daí emerge a necessidade de salientar, mais uma vez, a importância do lúdico em contexto pedagógico.

Quando falamos em **atividades criativas** referimo-nos em atividades de expressões plástica. Essas atividades geralmente podem ser expostas permitindo à comunidade educativa observar os trabalhos realizados. Quando se trata do ensino do Inglês pode e deve-se pedir a colaboração dos colegas de expressões ou até mesmo do professor da turma, criando deste modo interdisciplinaridade.

No Programa de Generalização do Inglês, Bento, Coelho, Joseph, e Mourão (2005, p.42) salientam as seguintes atividades de modo a preconizar a articulação curricular:

- “Construir máscaras e fantoches para *role play*;
- Fazer livros de turma com informação sobre as crianças. (...);
- Elaborar um dicionário de Inglês para a turma;
- Fazer mini-livros individuais para recontar histórias em casa;
- Trabalhar com gráficos para dar a conhecer as preferências dos alunos. (...);
- Fazer *mobiles* de vocabulário para pendurar na sala de aula;
- Construir cartazes de vocabulário. (...).”

Relativamente às **histórias**; são excelentes pontos de partida para outro tipo de atividades, permitindo a interdisciplinaridade entre as diversas áreas curriculares. As histórias sempre cativaram as crianças e a forma de a contar é de suma importância, pois facilita a compreensão da história e permite desenvolver as capacidades de audição e concentração dos alunos. As histórias ajudam também a consolidar as expressões e estruturas frásicas mais utilizadas na língua inglesa, isso deve-se aos elementos repetitivos presentes na narrativa.

No programa de generalização do Inglês, Bento, Coelho, Joseph e Mourão (2005, p.43) fazem referência à diversa tipologia de histórias que existem no âmbito do ensino do inglês, podemos mencionar “as histórias tradicionais adaptadas, histórias escritas especificamente para o ensino do Inglês e, até mesmo, literatura infantil autêntica (*realbooks*)”.

Como toda atividade lúdico pedagógica, as histórias devem ser adaptadas à faixa etária das crianças e ao tema trabalhado na sala de aula. A maior parte do vocabulário deve ser conhecido pela criança assim, perceberá melhor a história tendo como “desafio” entender o vocabulário e as estruturas novas. Esta aprendizagem por descoberta motiva e incentiva a criança a querer aprender mais. Cremos que para o 1º CEB, as histórias são ainda mais interessantes se são acompanhadas por imagens, permitindo deste modo, o desenvolvimento da literacia visual.

Finalmente, no que concerne os **aspectos interculturais**, podemos referir que os temas que demonstram maior diferença entre as culturas será o das festividades e ainda o da alimentação. Nos aspectos interculturais também podemos considerar as canções, rimas e lengalengas, pois o seu significado transmite parte da cultura inglesa que pode ser diferente da portuguesa. Como referem Bento, Coelho, Joseph e Mourão (2005, p. 44) os aspectos interculturais contribuem “para despertar

nos alunos a consciência de que existem semelhanças e diferenças nas culturas do seu país e dos países de língua inglesa”.

Concluimos este tópico afirmando que as atividades nas aulas de inglês devem ser ativas, diversificadas e lúdicas. A tarefa de desenvolver esse tipo de atividades compete ao professor, daí surgir um novo tópico referindo a sua função com crianças do 1º ciclo.

3.4 Papel e competências do professor de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Como numa fase final do trabalho, pretendemos conhecer a opinião dos professores de inglês no que diz respeito à implementação de atividades de carácter lúdico pedagógicas no âmbito do inglês, na Biblioteca Escolar, é necessário referir, brevemente, o papel do professor, remetendo particularmente ao papel do professor de Inglês no 1º CEB.

O professor, sendo um ser ativo, um guia/orientador, tem como função encaminhar o aluno para o seu bom desenvolvimento a nível de aprendizagem e divertimento/lazer. Compete, cada vez mais, ao professor, para além de ensinar, ser apto a lidar com os comportamentos e atitudes dos alunos, por passarem cada vez mais tempo na escola.

Evidenciando a área do Inglês no 1º CEB, é importante realçar a ideia de que o professor terá de possuir competência científica nomeadamente ao nível da Língua Inglesa e uma boa competência a nível da pedagogia. O docente tem que ao longo das suas aulas procurar desenvolver atividades que permitem a interdisciplinaridade, motivação e interesse dos alunos pela aprendizagem de uma nova língua, inculcando-lhes um método de trabalho estimulante.

Segundo Dias e Mourão (2005, p.15), os professores que virão a lecionar uma LE no 1º CEB devem possuir os seguintes requisitos que passamos a citar: “Domínio de metodologias do ensino de LE no 1º Ciclo; Competências pedagógicas: Metodologias do 1º Ciclo; Áreas curriculares do 1º Ciclo; Desenvolvimento da criança nesta fase etária; Competência linguística; Versatilidade.”

Mas tendo em conta o exposto ao longo do capítulo, apercebemo-nos que existem dois tipos de profissionais que podem ser selecionados para o ensino de inglês no 1º ciclo do ensino básico: a) os generalistas do 1º ciclo e b) os especialistas de língua. Como podemos observar no quadro seguinte, desenvolvida por Dias e Mourão (2005, p.16), neste âmbito, surgem lacunas que são necessárias colmatar (Quadro 8).

Quadro 8 – Profissionais para o ensino do Inglês

Tipo de professor	Competências pedagógicas (1º ciclo)	Metodologias do ensino de LE no 1º ciclo	Competências linguísticas
Generalista do 1º ciclo	Sim	Não	Não, de uma maneira geral
Especialista de língua	Não	Não*	Sim

(Fonte: Dias e Mourão, 2005, p.16)

O ideal, tendo em conta o exposto, seria juntar as competências de ambos os professores. Isso só seria possível se o generalista do 1º ciclo seguisse uma formação em pedagogia do inglês no 1º ciclo e um curso para desenvolver as suas competências linguísticas; e o especialista de línguas frequentasse uma formação em desenvolvimento infantil, em pedagogia de inglês no 1º ciclo e se realizasse uma graduação de proficiência no 1º ciclo.

Strecht-Ribeiro (2005, p.242) menciona ainda outras *skills* e *attitudes* necessárias ao professor de inglês do 1º ciclo:

- “Competência linguística e comunicativa para a sala de aula;
- Competência metalinguística;
- Competência metodológica;
- Competência psico-pedagógica;
- Conhecimento profundo das necessidades, interesses e estratégias de aprendizagem dos alunos;
- Capacidade para entender e explorar as variáveis contextuais e situacionais da escola e da sala de aula;
- Capacidade de trabalhar em conjunto com os colegas de escola e com a comunidade;
- Capacidade em reflectir sistematicamente na sua própria prática;
- Capacidade de abrir o mundo às crianças.”¹⁷

Afonso (2010) remete que a aprendizagem ao longo da vida é algo fundamental e obrigatório para os docentes de línguas. Em consequência refere um leque variado de exemplos que poderiam ser adotados, os quais passamos a citar: “uma deslocação regular ao/s país/es cuja língua está a ensinar, uma leitura frequente de periódicos e um visionamento frequente de filmes, televisão e sítios de internet”. (Afonso, 2010, p.29)

Em suma, os autores supramencionados mencionam um variado leque de habilidades que os docentes de Inglês do 1º CEB devem desenvolver, pela sua importância.

¹⁷ Tradução para português de Bruno Magina. Original disponível em: Strecht-Ribeiro, O. (2005). “A Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico”. Lisboa: Livros Horizonte. (p. 242).

Podemos finalizar referindo a influência que o docente exerce sobre os seus alunos, por isso, deve orientar, motivar, incentivar/encorajar os alunos a frequentar outros espaços para além da sala de aula, como por exemplo a biblioteca escolar, o recinto exterior, o auditório que permitem o desenvolvimento de atividades significativas e diversificadas. Deverão ser criadas situações diferentes das da sala de aula. Uma possível estratégia seria o desenvolvimento de atividades lúdicas pedagógicas como as propostas neste estudo, existindo uma grande variedade de possibilidades.

De modo a finalizar o capítulo, podemos referir que, apesar de não fazer parte integrante do currículo obrigatório no 1º CEB, o ensino do Inglês demonstrou ser importante no desenvolvimento da criança, sobretudo nos anos iniciais de escolaridade. Uma vez que entendemos que o contato com uma LE na mais tenra idade leva ao posterior sucesso escolar da criança, favorecendo a sua capacidade de atenção, a sua criatividade, imaginação e a sua flexibilidade intelectual, podemos aferir que existe um leque variado de atividades lúdicas que permitem tal sucesso. Os conteúdos estipulados para o 1º CEB são básicos. Podem, por exemplo, ser iniciados e/ou concluídos [os conteúdos] através da leitura de uma história, podendo, como verificámos em capítulo anterior, ser o elo de ligação entre a biblioteca e o ensino da língua inglesa. É necessário que os docentes sejam capazes de abrir o mundo às crianças (Stretch-Ribeiro, 2005), daí dedicarmos parte do nosso estudo às competências dos docentes de Inglês no 1º CEB, pois devem possuir competências específicas ao nível da metodologia, pedagogia e a nível linguístico.

Uma vez estipuladas as competências exigidas para o professor de inglês no Ensino Básico inicia-se uma nova etapa do trabalho, de carácter mais prático, remetendo para a problemática, os objetivos e a metodologia do estudo.

Capítulo 4 - Metodologia da intervenção

A metodologia da investigação remete para toda a parte prática do trabalho em que explicamos a metodologia utilizada, os procedimentos de recolha e análise de dados. Para numa fase final discutirmos os resultados obtidos e reflectirmos sobre o estudo realizado.

4.1 Questões e objetivos

O presente projeto emerge da falta de *ligação* observada entre a biblioteca escolar do Centro Escolar de Seia e o ensino do Inglês no 1º CEB e, sendo esta uma problemática existente que envolve um número considerável de crianças, consideramos pertinente o seu estudo. A semana da leitura foi o ponto de partida para relacionar essa falta de *ligação*, pois os professores titulares das turmas solicitaram aos colegas de Inglês a leitura de pequenas histórias tendo em conta a temática da semana. Acontece que a biblioteca não possuía, na altura, livros, nem quaisquer recursos, para o ensino da língua inglesa, sendo esta uma falha, pois o que se pretende dos professores das AEC, nomeadamente de Inglês, é propiciar a articulação com o currículo do 1º CEB.

Como poucas ou nenhuma histórias estavam a ser contadas às crianças em Inglês no Centro Escolar de Seia, o ponto de partida para as atividades foi a leitura de um conto tradicional em língua inglesa. Ao utilizar histórias tradicionais os alunos sentem-se à vontade pois sabem o que está a acontecer, podendo, por vezes, fazer um estudo comparativo com a história da língua materna. O livro poderá, então, ser considerado objeto de ligação entre a biblioteca e o ensino do inglês. Sendo na altura professora de Inglês e, não havendo recursos em língua inglesa na biblioteca da escola, colocamos à disposição dos alunos um conjunto de livros, de forma a permitir-lhes um livre contato com o livro em Inglês. Todas as atividades programadas foram orientadas tanto no espaço da sala de aula como no da biblioteca escolar. Para a seleção dos livros baseamos-nos na lista de livros recomendados pelo PNL para a Língua Inglesa no 1ºCEB. Como podemos observar, no anexo 2, há uma grande variedade de sugestões.

Com a realização deste trabalho pretendemos responder à seguinte problemática: Será que a Biblioteca Escolar, desenvolvendo atividades lúdico-pedagógicas, favorece a aprendizagem da Língua Inglesa, o interesse e a motivação dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico?

Tendo em conta a questão central de investigação surgem mais três perguntas, nomeadamente: Qual será o parecer dos professores de Inglês das AEC em relação ao desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas no âmbito do Inglês na biblioteca escolar? Terão interesse em participar nas mesmas? Qual será o parecer da professora-bibliotecária do

Centro Escolar de Seia no que concerne o desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas no âmbito do Inglês na biblioteca escolar?

Com base nestas questões, definimos que o nosso objetivo geral é verificar e compreender se a biblioteca escolar do Centro Escolar de Seia pode, através do desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas, funcionar como complemento ao ensino do inglês. Esse objetivo desdobra-se em outros, específicos:

- Caracterizar o contexto envolvente;
- Planificar, desenvolver e observar atividades lúdico-pedagógicas numa turma de crianças do 4º ano do 1º Ciclo do Centro Escolar de Seia durante 3 meses;
- Verificar o grau de conhecimento, interesse e motivação dos alunos envolvidos no estudo, no que respeita às atividades lúdico-pedagógicas no âmbito do Inglês na biblioteca escolar, antes, durante e depois das intervenções;
- Conhecer o parecer dos docentes de Inglês do Centro Escolar de Seia no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas no âmbito do Inglês na biblioteca escolar;
- Entender se o professor que participou no estudo piloto em 2005, sobre a implementação do Inglês no 1º CEB, considera que a biblioteca possa, ou não, funcionar como complemento à aprendizagem do Inglês;
- Conhecer a opinião da professora bibliotecária do Centro Escolar de Seia no que concerne à cooperação entre professores bibliotecários e professores das AEC de Inglês no que respeita o desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas na biblioteca da escola;
- Entender até que ponto a Biblioteca Municipal está relacionada com a Biblioteca Escolar para o desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas, solicitando o parecer da bibliotecária municipal;
- Discutir, com base nos resultados obtidos, em que medida a biblioteca escolar funciona como complemento ao ensino do Inglês, apresentando propostas de melhoria da situação verificada.

4.2 Estratégia de intervenção

4.2.1 Seleção da estratégia

Ao procurarmos alterar/modificar somente a realidade do nosso contexto, não pretendendo generalizar os resultados posteriormente obtidos, o nosso estudo enquadra-se numa metodologia qualitativa, como abordagem geral da realidade e, investigação-ação, numa abordagem específica.

Investigação qualitativa na medida em que pretendemos perceber, analisar e organizar a informação obtida. Não temos a intenção de quantificar os dados através de uma simples descrição mas sim valorizar a análise, explorando os resultados obtidos de forma a criar e/ou desenvolver [novo] conhecimento.

Podemos ainda referir Denzin (1994, citado por Aires, 2011, p.16) que explica o processo de investigação qualitativa como

uma trajectória que vai do *campo* ao *texto* e do *texto* ao *leitor*. Esta trajectória constitui um processo reflexivo e complexo. O investigador faz a *pesquisa no terreno*, para obter informação, orientando-se por duas persuasões básicas: *persuasão científica* que define e descreve a natureza da realidade social, e *persuasão epistemológica* que determina e orienta o modo de captar e compreender a realidade.

Como pretendemos melhorar de forma específica a realidade que nos rodeia no micro estudo em particular, surge a necessidade de o classificar como investigação-ação, pois como preconiza Trilla (1998) e Elliot (1996, citados por Fernandes, 2006, p.4) “a investigação-acção é uma metodologia orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da acção” tendo como objetivo “compreender, melhorar e reformar práticas” (Ebbut, 1985, cit. por Matos, 2004, p.3). Ainda Cohen e Manion (cit. por Bell, 2010, p. 20-21) definem investigação-ação como

um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subseqüentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso”.

Antes de concluir o tópico, é importante referir que na investigação-ação, as teorias são validadas através da prática (Elliot, 1991, p.69, cit. por Bell, 2010, p. 21).

4.2.2 Seleção dos intervenientes

Os intervenientes deste estudo foram selecionados através de um método não probabilístico, nomeadamente uma amostra do tipo intencional. Esta forma de seleção deve-se ao facto de querer estudar uma determinada biblioteca escolar com um determinado grupo de alunos e professores, em particular, e não outro qualquer.

Os primeiros intervenientes escolhidos para a aplicação do nosso projeto foi uma turma constituída por 16 alunos do 4º ano de escolaridade que frequentavam as AEC de inglês no Centro Escolar de Seia pertencente ao Agrupamento de Escolas Dr. Guilherme Correia de Carvalho, localizado em Seia. A turma do 4º A foi selecionada por ser heterogénea a nível da aquisição de conhecimento, mas, na sua generalidade, motivada e interessada, tendo capacidade de adaptação a novas situações.

Neste estudo foram necessários outros intervenientes, nomeadamente os inquiridos sobre uma provável implementação de atividades lúdico-pedagógicas na biblioteca escolar, isto é, os professores de inglês que lecionavam as AEC no Centro Escolar de Seia no ano em causa. Foram inquiridos quatro dos cinco docentes que leccionavam Inglês (sendo pertinente referir que o quinto elemento não entrevistado é a própria).

Ainda, foi também entrevistado um único docente por ter participado no estudo piloto das AEC em 2005 e, por ter acumulado um leque variado de experiências no que concerne ao ensino do inglês em vários anos de escolaridade. É pertinente referir que esse docente era, na altura, o coordenador do ensino do inglês no concelho de Seia. Procurámos saber a sua opinião sobre se houve, ou não, evolução ao nível do ensino do inglês no 1º CEB, se as atividades lúdico-pedagógicas eram importantes e se considerava que a biblioteca poderia ser um complemento à aprendizagem de uma nova língua.

Sendo o método de amostragem qualitativo, não tivemos a intenção nem possibilidade de generalizar os nossos resultados. Os dados obtidos serviram para descrever exclusivamente o contexto do nosso estudo, procurando melhorar e/ou alterar a realidade verificada.

4.2.3 Métodos e técnicas de recolha de dados

Tendo em conta os objetivos específicos e as opções que nos são dadas pelos métodos qualitativos foram escolhidos para a implementação deste estudo determinados instrumentos de trabalho.

A **pesquisa documental** e a **pesquisa bibliográfica** foram a forma de obter os dados para a fundamentação teórica e a caracterização do contexto envolvente.

As **fichas de aferição de aprendizagem** (Apêndice 1) foram usadas antes e após as intervenções para comparar a aquisição de conhecimento dos alunos antes e depois das atividades. As fichas foram entregues presencialmente aos 16 alunos da turma antes e depois da implementação do projeto. Os mesmos realizaram a ficha no momento da entrega, nos dias 9 de janeiro e 22 de março de 2012. Os alunos tiveram 45 minutos para a realização de ambas as fichas.

As **grelhas de observação** (Apêndice 2) foram utilizadas no decorrer das atividades na biblioteca, de modo a verificar o interesse, o comportamento, a motivação dos alunos e a sua evolução em relação à aquisição da língua inglesa, nomeadamente, a sua capacidade para encontrar soluções, construir frases simples e usar a linguagem da sala de aula. Também foi usada uma grelha em cada intervenção em que os alunos foram observados, pela professora de Inglês, na biblioteca, aquando da realização das três atividades programadas com a duração de 45 minutos, nos dias 11 de janeiro, 15 de fevereiro e 21 de março de 2012. Ainda, uma outra grelha de observação foi usada ao longo das atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula com a colaboração da professora de Inglês (Apêndice 3). A mesma foi aplicada nas atividades programadas na sala de aula, havendo quatro observações com a duração de 20 minutos nos dias 19 e 26 de janeiro e, 2 e 9 de fevereiro e, outras quatro com a duração de 30 a 40 minutos, consoante o desempenho dos alunos, nos dias 23 de fevereiro, 1, 8 e 15 de março de 2012. As grelhas permitiram observar o interesse, comportamento, motivação e participação dos alunos nas atividades propostas. É um instrumento de avaliação imprescindível para o estudo, pois como referem Dias e Mourão (2005, p.44) “a observação é o melhor método para avaliar as crianças com que trabalhamos, pois não interrompe a sua aventura através da aprendizagem”. Ainda, de acordo com Quivy e Campenhoudt (2008, p. 198) as grelhas de observação “definem de modo muito selectivo as diferentes categorias de comportamentos a observar. As frequências e as distribuições das diferentes classes de comportamento podem eventualmente ser calculadas para estudar as correlações entre estes comportamentos e outras variáveis destacadas pelas hipóteses.” Em suma, a observação permite captar as situações nos momentos em que ocorrem.

Os **inquéritos por questionário** (Apêndice 4) que foram aplicados aos alunos em dois momentos: a) antes das intervenções para verificar as expectativas dos alunos em relação à disciplina e b) após as intervenções de modo a observar se as atividades desenvolvidas foram ao

encontro das suas expectativas, se gostaram e consideraram as mesmas pertinentes para o ensino da língua inglesa (Apêndice 5). Foram entregues pessoalmente e preenchidos no momento. Houve da mesma forma outro questionário (Apêndice 6) dirigido aos docentes de inglês com o intuito de auferir a opinião dos mesmos em relação à possibilidade de implementação de atividades lúdico-pedagógicas, no âmbito do inglês, na biblioteca escolar e o seu grau de interesse em colaborar nesse tipo de atividade. O inquérito por questionário aos professores foi entregue pessoalmente, explicando todos os procedimentos necessários, tendo uma semana para o preenchimento do mesmo. Quivy e Campenhoudt (2008, p. 188) definem inquérito por questionário como uma ferramenta que “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, (...) ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.”

Houve três **entrevistas semi-estruturadas**, (Apêndices 7, 8 e 9) que foram dirigidas: a) ao coordenador das AEC de Inglês de Seia que sendo professor de inglês fez parte do estudo piloto, em 2005, sobre a implementação do inglês no 1º ciclo do ensino básico, com o objetivo de conhecer a sua opinião sobre o desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas no âmbito do Inglês na Biblioteca Escolar, b) à professora bibliotecária do Centro Escolar de Seia de modo a aferir os recursos disponíveis na biblioteca aquando do desenvolvimento das atividades lúdico-pedagógicas, como em anos seguintes e, conhecer o seu parecer em relação à cooperação entre o professor bibliotecário e o professor das AEC e, c) à bibliotecária da Biblioteca Municipal de Seia com o intuito de verificar, no âmbito do Inglês no 1º CEB, o catálogo disponível no momento da implementação do projeto, como prováveis aquisições para o ano seguinte e, conhecer a sua opinião no que respeita a cooperação entre professor bibliotecário e professor das AEC. As entrevistas foram realizadas oralmente e pessoalmente tendo a duração aproximada de 30 minutos. Quivy e Campenhoudt (2008, p.192) referem que “os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores.” Foi um método selecionado, pois permite “ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy, & Campenhoudt, 2008, p. 193). Escolhemos a entrevista semi-estruturada, pois não segue uma estrutura rígida, permitindo colocar questões pertinentes no momento da entrevista e receber mais informações por parte do entrevistado.

A **autoavaliação oral** (Apêndice 10), realizada depois de cada atividade programada desenvolvida na biblioteca, teve como finalidade levar as crianças a responderem a três questões pertinentes. Foi preenchida pela professora enquanto os alunos respondiam oralmente às questões dando sugestões. A autoavaliação como mencionam Dias e Mourão (2005, p.45) é um método cada vez mais aceite, pois “as crianças são capazes de pensar naquilo que fizeram, no modo como se sentiram enquanto participaram e, até certo ponto, avaliar a sua progressão”. Para além do

progresso ao realizar as atividades pretendemos avaliar o interesse, a motivação e o grau de divertimento do aluno. É um método que permite obter o *feedback* dos alunos que poderá ser uma forma de adaptar algumas tarefas futuras consoante as expectativas dos alunos.

Houve a elaboração, pelos alunos, de um único **portfólio** (Apêndice 11, 12 e 13) que permitiu manter um registo das atividades das quais participaram. Foram introduzidos trabalhos de carácter manuais, nomeadamente, de expressão plástica, elaborados para as atividades programadas na biblioteca escolar, também colocaram no portfólio, vários exercícios complementares às aulas de Inglês realizados ao longo do 2º período, aliando conteúdos de inglês e a história trabalhada. Esse complemento de exercícios permitiu dar continuidade à história ao longo do desenvolvimento das atividades, ajudando-os a relembrar o vocabulário pertinente. O portfólio foi mantido ao longo da implementação do projeto e teve por objetivo observar e avaliar a evolução dos alunos de uma forma progressiva, permitindo verificar também o empenho e interesse dos alunos pelas atividades. Através desse método, os alunos foram avaliados de forma contínua e qualitativamente. Esta ferramenta de avaliação foi selecionada porque como preconiza Dias e Mourão (2005) através do portfólio “ há uma focalização no desenvolvimento do aluno ao longo do tempo”. O portfólio permite observar a evolução dos alunos ao longo das atividades em relação à qualidade dos trabalhos realizados e ao interesse que manifestaram.

Finalmente, a **grelha de empréstimo** (Apêndice 14) permitiu manter o registo dos livros solicitados pelos alunos durante um determinado período de tempo, de forma a averiguar quantos alunos estiveram interessados pela leitura desses livros, tal como observar se posteriormente estariam interessados em continuar com os empréstimos de livros em Língua Inglesa.

Concluimos, expondo os critérios de avaliação utilizados ao longo do projeto. Sendo que “a avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico”¹⁸, optámos pelos seguintes critérios (Quadro 9):

Quadro 9 : Componentes de avaliação – Conhecimentos e atitudes/comportamentos

Crítérios de Avaliação	%	Avaliação Qualitativa (Conhecimentos)	Avaliação Qualitativa (Atitudes/comportamento)
Insuficiente menos	0 a 19	O aluno não demonstra conhecimento nem realiza as tarefas propostas.	O aluno revela falta de interesse e empenho nas atividades; sem atenção/concentração; não coopera com os colegas; nenhuma autonomia; não cumpre com as regras estabelecidas; comportamento muito inadequado e sem método de trabalho.
Insuficiente	20 a 49	O aluno demonstra poucos conhecimentos,	O aluno revela pouco interesse e empenho

¹⁸ (Decreto-lei n.º6/2001, Art.º12.º, n.º1)

		aplica-os com muita dificuldade e realiza com muita dificuldade as tarefas propostas.	nas atividades; pouca atenção/concentração; coopera pouco com os colegas; falta de autonomia; cumpre um pouco as regras estabelecidas; comportamento inadequado e sem método de trabalho.
Suficiente	50 a 69	O aluno demonstra alguns conhecimentos, aplica-os razoavelmente e realiza algumas das tarefas propostas com algum êxito.	O aluno revela algum interesse e empenho pelas atividades; alguma atenção/cooperação; pouca cooperação; alguma autonomia; cumpre algumas regras estabelecidas; comportamento satisfatório e revela alguns métodos de trabalhos.
Bom	70 a 89	O aluno demonstra conhecimentos, aplica-os com facilidade e realiza as tarefas com facilidade.	O aluno revela interesse e empenho pelas atividades; atenção/concentração; cooperação; autonomia; cumpre com as regras estabelecidas; bom comportamento e método de trabalho.
Muito Bom	90 a 100	O aluno demonstra excelentes conhecimentos, aplica-os com extrema facilidade e realiza todas as tarefas propostas com excelente desempenho.	O aluno revela muito interesse e empenho pelas atividades; muita atenção/concentração; cooperação; autonomia; sentido de responsabilidade; cumpre as regras estabelecidas; excelente comportamento e tem um bom método de trabalho.

(Fonte: Escola Básica Integrada de Arrifes, Açores, 2010)

4.2.4 Método de análise de dados

Tendo em conta os nossos critérios de amostragem e de recolha de dados, o nosso estudo valeu-se da abordagem qualitativa, no que respeita à análise dos dados.

Os dados obtidos nos questionários foram quantificados com o objetivo de efetuar comparações e descrições e transformados em informações qualitativas.

A **análise de conteúdo** simplificada foi aplicada às observações, à entrevista e ao portfólio. Quivy e Campenhoudt (2008, p.227) a definem como uma estratégia que permite “tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” Ainda, de acordo com Quivy e Campenhoudt (2008, p.229) “a análise de conteúdo tem um campo de aplicação muito vasto [podendo] incidir sobre comunicações de formas muito diversas (textos literários, (...) relatórios de entrevistas, mensagens não verbais, ...)”. Os mesmos autores mencionam que a análise de conteúdo é sobretudo associada às entrevistas semi-diretivas e excepcionalmente aos inquéritos por questionários para tratar as perguntas abertas.

No nosso estudo foi necessária a análise de conteúdo, pois com um leque variado de informações – como acontece com a entrevista – podemos construir conhecimento, ou seja, ao enriquecer as informações obtidas através das técnicas qualitativas, constrói-se o conhecimento. Sendo então, nosso objetivo, verificar e analisar os resultados conseguidos de forma a ampliar a informação, construindo um novo saber em torno da questão.

Concluindo, fizemos inicialmente uma análise quantitativa dos dados, em que os dados dos inquéritos por questionários e das fichas de aferição de aprendizagem e, a parte quantitativa das observações e avaliação oral serão representados sob a forma de gráficos, incluindo números relativos e absolutos. Damos preferência aos gráficos, porque Hill e Hill (2009, p. 358) referem as principais vantagens de um gráfico o que consideramos pertinente na compreensão dos resultados, nomeadamente: a facilidade e rapidez em obter uma impressão geral dos resultados; a facilidade e rapidez em entender a natureza de diferenças importantes entre grupos de casos; a questão da estética; e a possibilidade em acentuar informação importante por meio de cores diferentes ou por meio de linhas diferentes. Posteriormente, os dados recolhidos nas perguntas abertas dos inquéritos por questionário, na entrevista semi-diretiva bem como no portfólio foram estudados a partir da análise de conteúdo.

4.3 Protocolo de intervenção

4.3.1 Procedimentos referentes aos alunos

As atividades na biblioteca foram desenvolvidas no 2º período do ano letivo 2011/2012. No decorrer desses três meses foram desenvolvidas atividades lúdico-pedagógicas no âmbito da língua inglesa tendo em conta os conteúdos estipulados pelo Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º CEB (2005).

Antes da intervenção foi realizado um diagnóstico com os alunos. Para tanto, no início do 2º período foi-lhes entregue um questionário, de modo a observar as opiniões antes do desenvolvimento das atividades, bem como uma ficha de aferição de aprendizagem para avaliar o seu conhecimento prévio. Ambos foram preenchidos no momento da entrega, isto é no dia 9 de janeiro de 2012 (Quadro 15).

Durante a intervenção ocorreram três atividades programadas na biblioteca da escola (nos dias 11 e 15 de janeiro e no dia 21 de março) e oito atividades programadas na sala de aula (nos dias 19 e 26 de janeiro; 2, 9 e 23 de fevereiro; e 1, 8 e 15 de março), com a duração entre 20 e 40 minutos cada. As atividades programadas na biblioteca deram origem ao questionário de autoavaliação oral e as realizadas em aula deram origem à avaliação (Quadro 10).

Quadro 10 - Calendarização e resumo das atividades

Janeiro 2012													
Segunda		Terça		Quarta		Quinta		Sexta		Sábado		Domingo	
2		3		4		5		6		7		8	
9		10		11		12		13		14		15	
16		17		18		19		20		21		22	
23		24		25		26		27		28		29	
30		31											
Fevereiro 2012													
Segunda		Terça		Quarta		Quinta		Sexta		Sábado		Domingo	
				1		2		3		4		5	
6		7		8		9		10		11		12	
13		14		15		16		17		18		19	
20	21	22	23	24	25	26		27		28		29	
30		31											
Março 2012													
Segunda		Terça		Quarta		Quinta		Sexta		Sábado		Domingo	
						1		2		3		4	
5		6		7		8		9		10		11	
12		13		14		15		16		17		18	
19		20		21		22		23		24		25	
26		27		28		29		30		31			
	Diagnóstico.												
	Atividade programada na biblioteca escolar.												
	Atividades programadas na sala de aula (20 minutos).												
	Interrupção de Carnaval.												
	Atividades programadas na sala de aula (30 a 40 minutos).												
	Avaliação.												
	Férias da Páscoa – final do 2º Período.												

Após a intervenção, conforme se verifica no mesmo quadro 15, e considerando o último dia do 2º período como o dia 22 de março de 2012, foi entregue aos alunos a ficha de aferição de aprendizagem e, de seguida, o questionário. Ambos foram preenchidos no momento da entrega, tendo a ficha de aferição a duração de 45 minutos e o questionário foi realizado durante os 15 minutos que se seguiram.

4.3.2 Procedimentos referentes aos docentes e bibliotecários

No decorrer desse período foi aplicado um questionário aos professores de inglês do 1º CEB com o intuito de responder à nossa pergunta de partida, nomeadamente, conhecer o seu parecer e

interesse na realização desse tipo de atividades. Os questionários foram entregues pessoalmente. Os docentes preencheram e entregaram os questionários na semana seguinte. Foi igualmente inquirido o coordenador de inglês do concelho de Seia, professor que fez parte do estudo piloto em 2005 da implementação do inglês no 1º CEB, de modo a verificar se houve ou não evolução em relação à investigação proposta e de que forma reagia à seguinte afirmação: **“a biblioteca pode ser um importante complemento à aprendizagem do inglês”**.

Foi ainda inquirida a bibliotecária da Biblioteca Municipal de Seia e a professora-bibliotecária do Centro Escolar de Seia, de forma a conhecer as suas opiniões sobre questões que considerávamos pertinentes para o estudo, nomeadamente, a) conhecer os recursos disponíveis em língua inglesa para o ensino do Inglês no 1º CEB, b) conhecer o seu parecer no que respeitava à cooperação entre professor bibliotecário e professor das AEC e, c) verificar até que ponto o desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas na biblioteca poderia funcionar como complemento ao ensino do Inglês.

4.4 Recursos utilizados na intervenção

Os recursos usados no projeto foram os materiais individuais de cada aluno, como por exemplo lápis, lápis de cor, borracha, folhas, entre outros. Também foram utilizados livros com várias histórias em língua inglesa. Usámos o espaço da biblioteca e o da sala de aula. Na biblioteca demos uso ao computador, retroprojeter e livros. Na sala de aula, ao quadro, computador, entre outros.

Capítulo 5 - Resultados e avaliação da intervenção

5.1 Caracterização do contexto de intervenção e dos destinatários

5.1.1 O Concelho de Seia

Baseando-nos em várias leituras sobre o concelho de Seia podemos relatar que pertence ao Distrito da Guarda, à região Centro e à sub-região da Serra da Estrela. É a maior cidade da sub-região da Serra da Estrela e a segunda maior do Distrito da Guarda.

Seia é a sede do concelho e foi elevada a cidade a 3 de julho de 1986. O concelho de Seia é composto por vinte e nove freguesias (Figura 4), abrangendo uma área de 435,7 km². As freguesias apresentam características bastante heterogéneas, encontrando-se em diferentes trajetórias e estágios de desenvolvimentos social e económico¹⁹. A “geomorfologia deste território é marcada pela Serra da Estrela, sendo o seu ponto mais alto, a Torre, em que Seia atinge a sua altimetria máxima (1.993 metros). Em oposição a cota mínima regista-se no quadrante Norte do concelho, junto ao rio Mondego (755 metros).” (Gaspar, Barroso, Telha, Andrade, & Simões, 2009, p.13).



Figura 4 - Mapa do concelho de Seia

Fonte: disponível em: <http://www.wikienergia.pt/~edp/index.php?title=Imagem:Seia.gif>

¹⁹ Informações disponíveis em: <http://www.cm-seia.pt/index.php/concelho1> e <http://pt.wikipedia.org/wiki/Seia>.

Situado a 550 metros de altitude, o concelho tem um clima temperado com temperaturas moderadas no verão e frias no inverno. Segundo os censos de 2011, o concelho de Seia tem uma população de 24.641 habitantes, tendo gradualmente diminuído ao longo dos últimos quarenta anos, como podemos observar no quadro 11:

Quadro 11 – Quadro representativo da população do concelho de Seia (1801-2011)

População do concelho de Seia (1801- 2011)								
1801	1849	1900	1930	1960	1981	1991	2001	2011
9.993	14.557	31.929	31.283	34.436	31.352	30.362	28.144	24.702

(Fonte: disponível em: pt.wikipedia.org/wiki/Seia)

Este facto deve-se essencialmente “à influência do efeito polarizador das áreas metropolitanas de Viseu e Coimbra, devido sobretudo à maior oferta de emprego no setor terciário disponibilizados por estes centros” (Gaspar, Barroso, Telha, Andrade, & Simões, 2009, p.12). Podemos sintetizar a economia local da seguinte forma: setor terciário – 62, 4% das empresas; setor secundário – 27,4% das empresas; setor primário – 10,2% das empresas.

O concelho é alvo de muito desemprego devido, sobretudo, à crise do setor têxtil e ao encerramento da maioria das fábricas localizadas no concelho. No projeto educativo de 2012 do Agrupamento de Escolas Guilherme Correia de Carvalho de Seia refere-se que “a reconversão do tecido empresarial foi-se fazendo com a deslocação para os serviços e com o aparecimento de um número significativo de pequenas empresas do setor da restauração e do setor da reparação automóvel, bem como o crescimento do setor do fabrico do queijo da Serra da Estrela e dos enchidos” (Gaspar, Barroso, Telha, Andrade, & Simões, 2009, p.10). Concluimos, referindo que Seia dispõe de paisagens magníficas, monumentos de interesse histórico e arquitetónico, bem como de apetrechamentos culturais, dos quais podemos salientar: Biblioteca Municipal; Conservatório de Música; Museu do Pão; Museu do Brinquedo; Museu Natural da Eletricidade; Museu Etnográfico; Centro de Interpretação da Serra da Estrela – CISE.

Uma vez caracterizado genericamente o concelho de Seia é pertinente descrever o local onde o estudo foi aplicado, nomeadamente o Centro Escolar de Seia.

5.1.2 O Centro Escolar

O Centro Escolar de Seia (Figura 5), com capacidade para 375 alunos, foi inaugurado em setembro de 2009 e passou a integrar num único edifício o jardim-de-infância e as três escolas do 1º ciclo existentes em Seia. Segundo a autarquia de Seia esta integração “pretende facilitar a organização de tempos lectivos em horário normal, podendo assim ser alcançado o objectivo estratégico de garantir a “Escola a Tempo Inteiro”, incluído no Programa de Requalificação da Rede Escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-escolar”²⁰.



Figura 5 – Centro Escolar de Seia

Fonte: disponível em: <http://www.tecnologia.com.pt/forum/index.php?topic=1485.0>

O Centro Escolar está localizado na área subjacente à Escola Sede do Agrupamento e é constituído por dois pisos, unidos por uma área cilíndrica. A forma do edifício, em “L”, permite a distribuição das valências destinadas ao pré-escolar e 1º ciclo em duas alas diferentes mas ligadas entre si pelos espaços de utilização comum e átrios. Na **primeira ala**, dividida em dois pisos, estão localizados: no piso superior, nove salas de atividades, das quais, oito destinadas ao funcionamento das turmas do 1º e 2º ano do 1º ciclo e uma destinada à unidade de ensino estruturado; um gabinete de trabalho destinado à terapia da fala e instalações sanitárias de alunos e instalações sanitárias de adultos. No piso inferior estão oito salas de atividades destinadas ao funcionamento das turmas do 3º e 4º ano do 1º ciclo; um gabinete de trabalho de professores/educadores; um gabinete destinado à Associação de Pais e atendimento aos encarregados de educação; um gabinete de coordenação; um gabinete destinado à receção/reprografia e PBX; instalações sanitárias de alunos e instalações sanitárias de adultos. Na **segunda ala** contamos com, no piso superior, quatro salas do ensino pré-escolar, um pequeno salão polivalente, uma sala de professores/educadores, a biblioteca e as instalações sanitárias de alunos e adultos. No piso inferior estão o refeitório, a cozinha, os

²⁰ Publicado no artigo Centro Escolar de Seia concluído em Porta da Estrela, Arquivo de 30/07/2009; seção: local. Disponível em: <http://www.portadaestrela.com/index.asp?idEdicao=284&id=12460&idSeccao=2623&Action=noticia>

vestiários, as instalações sanitárias para pessoas de mobilidade condicionada, os arrumos e a central térmica. A **área cilíndrica** funciona como elo de ligação entre as duas alas. Tem um salão polivalente e num piso mais térreo existe um auditório e arrumos. O **espaço exterior** está dividido em dois patamares, onde se localizam os recreios que contemplam áreas ajardinadas, equipamentos lúdicos e campo de jogos (Figura 6).

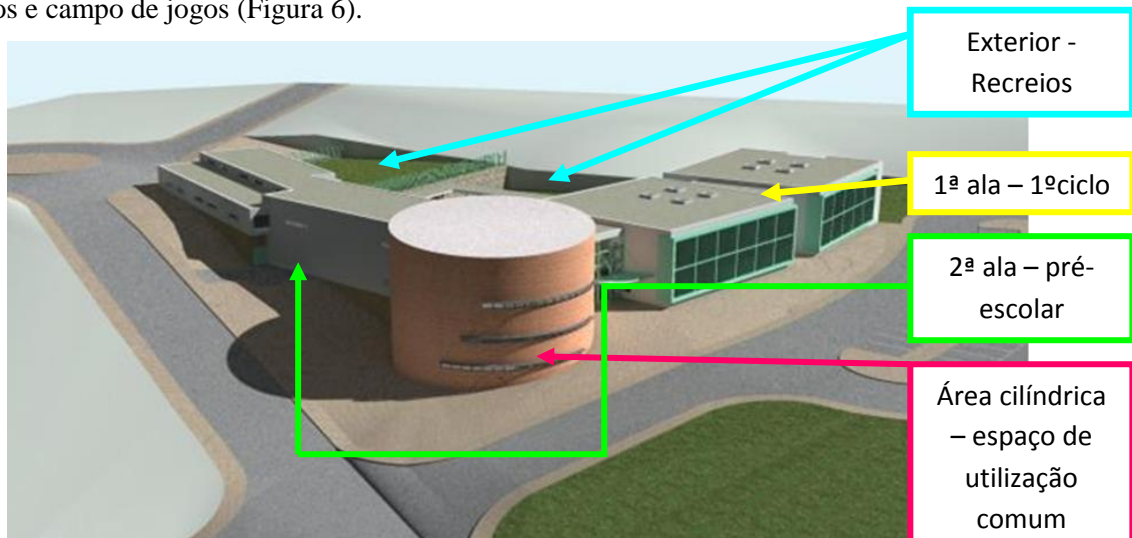


Figura 6 – Centro Escolar de Seia com legendas

Fonte: imagem disponível em: <http://www.tecnologia.com.pt/forum/index.php?topic=1485.0>

Uma vez a descrição realizada, não podemos deixar de referir que a biblioteca, apesar de se situar na ala do pré-escolar, é de livre acesso a toda a comunidade educativa.

5.1.3 A biblioteca escolar²¹

Segundo a RBE²², a biblioteca do Centro Escolar de Seia integrou a rede de bibliotecas escolares em 2009. É frequentada por aproximadamente 340 alunos: 4 turmas de pré-escolar e 14 turmas do 1º ciclo. Todas as turmas têm um horário semanal marcado para utilização autónoma da biblioteca escolar pelos docentes em contexto letivo. Mensalmente (sempre que possível) a BE promove uma atividade para essas turmas que é dinamizada pela equipa da BE, no âmbito da promoção da leitura e do livro.

Ao longo da semana os alunos do 1º ciclo utilizam assiduamente a BE nos intervalos e hora de almoço para ler, fazer jogos, utilizar os computadores e ver filmes.

²¹ Os dados indicados neste tópico são referentes ao ano de 2012, ano em que o estudo foi realizado.

²² Informação disponível em: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/mapas?id=912001>

A biblioteca está apetrechada com fundo documental diversificado em quantidade, atualizado e adequado ao público que serve. Dispõe de 2634 recursos documentais (livros) e 192 recursos digitais, perfazendo uma média de 8 documentos por aluno²³. Possui 4 computadores portáteis, 2 televisões, 1 leitor de DVD e um leitor de cassetes VHS e um projetor. Possui espaço para trabalho curricular, espaço para leitura informal, visionamento de filmes/documentários sobre temáticas curriculares (DVD e VHS).

Ao nível dos recursos humanos a BE possui uma assistente operacional a tempo inteiro e uma professora bibliotecária que dá apoio às outras 4 bibliotecas do agrupamento e como tal, a sua presença na BE do Centro Escolar de Seia, é a tempo parcial.

A biblioteca está aberta todos os dias da semana das 9 horas às 17 horas com interrupção de uma hora para almoço, das 12 horas às 13 horas.

No que diz respeito aos materiais relacionados com o inglês no 1º ciclo do ensino básico, podemos confirmar que a biblioteca do Centro Escolar de Seia não possui recursos como livros bilingues ou em língua inglesa, dicionários ilustrados, áreas temáticas [para o inglês], entre outros.

5.1.4 Os alunos

É pertinente, antes de mais, caracterizar, na sua globalidade, a turma que integrou o estudo. Trata-se da turma A do 4º ano, constituída, nas aulas de inglês, por 16 alunos (10 rapazes e 6 raparigas). É uma turma dinâmica, de um modo geral, cooperante. É constituída por um grupo heterogéneo a nível da aquisição e ritmo de aprendizagem. São alunos assíduos e pontuais, colaborando nas atividades escolares com interesse. O ritmo de aprendizagem da língua inglesa diverge entre os alunos, pois existem alunos com algumas dificuldades, necessitando de um apoio mais individualizado, bem como maior acompanhamento na realização das tarefas.

A professora titular da turma mencionou que, na sua globalidade, os alunos provêm de famílias com um nível socioeconómico médio, que revelam algum ritmo de trabalho, bem como algum método de estudo, possuem hábitos de leitura e têm horário de estudo. Todavia, e devido ao seu nível etário, as crianças distraem-se com muita facilidade entrando em diálogo umas com as outras. Não podemos deixar de concordar com a professora titular quando refere o comportamento dos alunos. Os mesmos respeitam o professor, não são agressivos uns com os outros, interiorizando e cumprindo as regras estabelecidas, na maior parte das vezes, quer dentro, quer fora da sala de aula.

²³ Informação disponível em: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/mapas?id=912001>

Resumidamente, podemos (Quadro 12) sintetizar as características da turma.

Quadro 12 - Síntese das características da turma

	4ºA
Rapazes	62%
Raparigas	38%
Alunos participativos e interessados?	Sim
Nível de aprendizagem?	Heterogéneo
Comportamento?	Apropriado
Ritmo de aprendizagem?	Diversificado

5.1.5 Os docentes de inglês

As aulas de inglês nas Atividades de Enriquecimento Curricular são entregues, no Centro Escolar de Seia, a cinco professores. Os docentes são dinâmicos, afáveis e sociáveis.

Em termos de qualificação profissional, a maioria dos docentes possui licenciatura na área da pedagogia. Todos os docentes têm competências linguísticas ou, por ter frequentado formação ou, por ter obtido classificações que lhes conferem tais competências.²⁴

Concluimos mencionando a disponibilidade e receptividade dos docentes de Inglês pelas sugestões que são propostas, tanto pelos docentes titulares, como pelos alunos. Os professores de Inglês demonstram, na sua generalidade, interesse e vontade no desenvolvimento de novos projetos que permitem a articulação curricular.

²⁴ É pertinente realçar o que abordámos no capítulo 3 do estudo teórico, no que diz respeito à habilitação dos técnicos de inglês que lecionam nas AEC. Sendo que a partir do Decreto-Lei nº122 de 28 de junho de 2011, foi dado maior liberdade para a seleção dos técnicos de inglês. Facilitando deste modo, o acesso para lecionar inglês no 1º CEB a professores que não frequentaram licenciaturas em ensino de línguas estrangeiras mas sim em pedagogia.

5.2 Descrição dos resultados referentes aos alunos

5.2.1 Antes da intervenção

5.2.1.1 Diagnóstico

Foram entregues **questionários** aos alunos, de modo a observar a sua opinião sobre o estudo. Estes preencheram o questionário dois dias antes da primeira atividade programada na biblioteca. O questionário foi preenchido no momento da entrega, sendo composto por 12 perguntas. De seguida, procedemos à apresentação dos dados obtidos.

No que respeita às perguntas 1 e 2, temos:

Tabela 1 - Distribuição de frequências em função da idade e do género

Idade			Sexo		
Idade	N	%	Género	N	%
8 anos	1	6,25	Masculino	10	62,50
9 anos	15	93,75	Feminino	6	37,50
Total	16	100,00	Total	16	100,00

Como podemos observar a turma é composta por 15 alunos de 9 anos e por um aluno de 8 anos, havendo 6 meninas e 10 meninos (Tabela 1).

No que respeita à pergunta 3, temos:

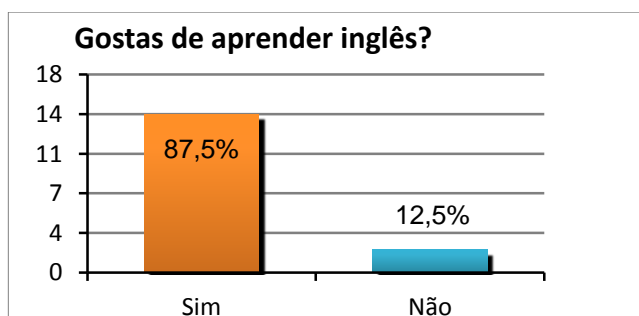


Gráfico 1 - Representação gráfica da pergunta 3 (n=16).

Como podemos observar, 87,5% dos alunos gostam de aprender inglês, pois acham as aulas interessantes, e referem também o interesse por adquirir outros conhecimentos. Os 12,5% dos alunos que responderam “não” justificaram dizendo não gostar da língua inglesa (Gráfico 1).

No que respeita à pergunta 4, temos:

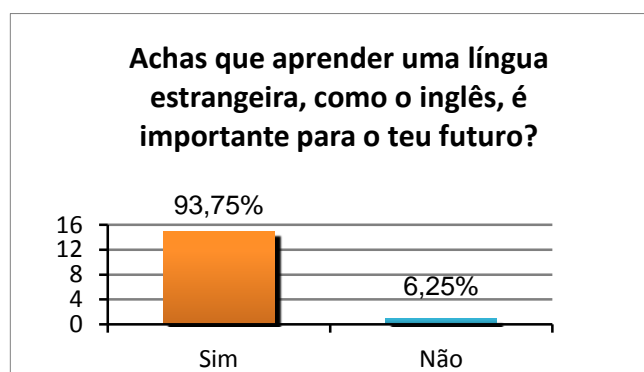


Gráfico 2 - Representação gráfica da pergunta 4 (n=16).

Como constatamos 93,73% dos alunos referem ser importante a aprendizagem de uma língua estrangeira, pois tencionam ir viver para fora do país. Os 6,25% que não concordaram referiram que se saíssem de Portugal comprariam um dicionário (Gráfico 2).

No que respeita às perguntas 5 e 6, temos:

Tabela 2 - Resultados obtidos nas perguntas 5 e 6

Perguntas 5 e 6	P5: Este ano, nas tuas aulas de inglês são desenvolvidas atividades lúdicas?		P6: E nos anos anteriores?	
	N	%	N	%
Sim	16	100,00	16	100,00
Não	0	0	0	0
Total	16	100,00	16	100,00

Observando a tabela 2, apercebemo-nos que todos os alunos concordaram ao afirmar que estavam a ser desenvolvidas atividades lúdicas nas aulas de inglês no presente ano letivo (2011/2012), bem como nos anos anteriores, segundo as afirmações dos alunos que mencionaram como exemplos a realização de vários jogos.

No que respeita à pergunta 7, temos:

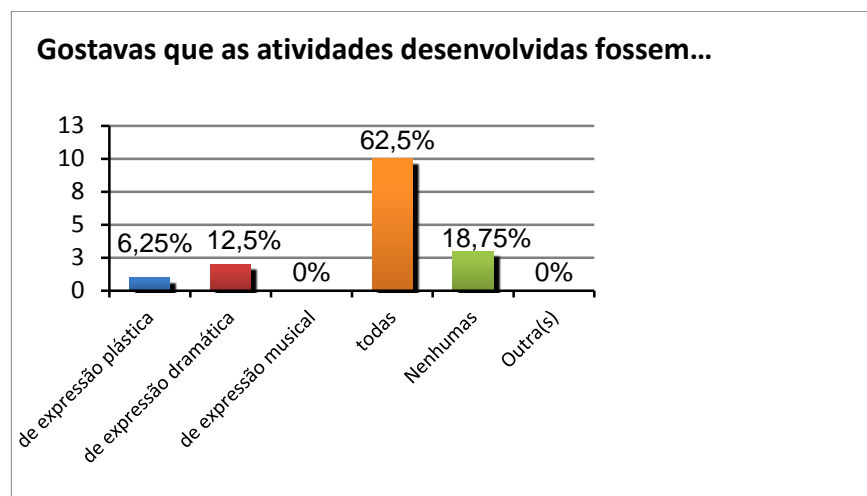


Gráfico 3 - Representação gráfica da pergunta 7 (n=16).

Ao observar o gráfico 3 verificamos que 62,5% dos alunos gostariam que fossem desenvolvidas todas as atividades propostas, enquanto 18,75% gostariam que não fossem desenvolvidas nenhuma delas. Já 6,25% dos alunos preferiram somente as atividades de expressão plástica e, por último, 12,5% selecionaram atividades de expressão dramática.

No que respeita às perguntas 8 e 9, temos:

Tabela 3 - Resultados obtidos nas perguntas 8 e 9

Perguntas 8 e 9	P8: Consideras importante a leitura de pequenas histórias em inglês?		P9: Para ti, a biblioteca da escola é importante?	
	N	%	N	%
Sim	14	87,50	16	100,00
Não	2	12,50	0	0
Total	16	100,00	16	100,00

Analisando a tabela 3, aferimos que 87,5% dos alunos consideraram importante a leitura de pequenas histórias em inglês. Justificaram que é fundamental, pois permite aprender palavras novas, saber ler em inglês, em suma desenvolver conhecimentos em inglês. Um aluno ainda mencionou ser interessante para poder ler histórias aos pais. Os 12,5% dos alunos que selecionaram a opção “não” referiram não gostar de Inglês e não entenderem as histórias. Através do quadro ainda conferimos que 100% dos alunos consideram a biblioteca da escola importante.

No que respeita à pergunta 10, temos:

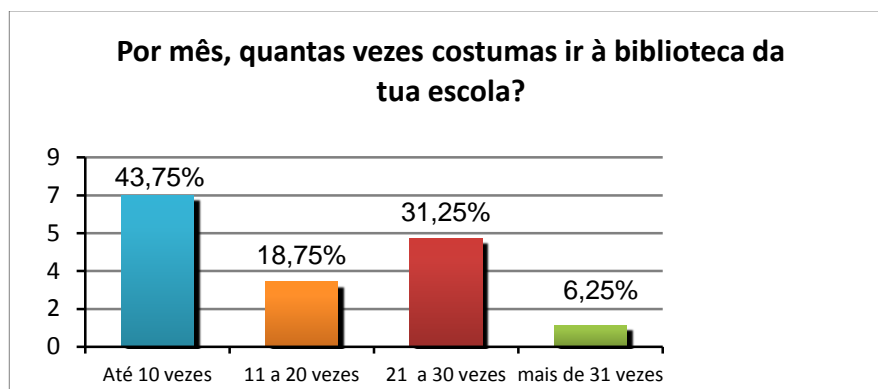


Gráfico 4 - Representação gráfica da pergunta 10 (n=16).

O gráfico 4 demonstra-nos que 43,75% alunos costumam ir à biblioteca até 10 vezes por mês, 18,75% dos alunos entre 11 a 20 vezes e 31,25% entre 21 a 30 vezes. Somente 6,25% dos alunos se deslocam mais de 31 vezes à biblioteca por mês.

No que respeita às perguntas 11 e 12, temos:

Tabela 4 - Resultados obtidos nas perguntas 11 e 12

Perguntas 11 e 12	P11: Achas que a biblioteca pode ser importante na aprendizagem do inglês?		P12: Gostavas que fossem desenvolvidas atividades na biblioteca da escola para te ajudar a aprender inglês?	
	N	%	N	%
Sim	13	81,25	8	50,00
Não	3	18,75	8	50,00
Total	16	100,00	16	100,00

Observando a tabela 3 aferimos que 81,25% dos alunos consideram a biblioteca importante na aprendizagem do inglês. Os últimos 18,75% consideram que não, pois a biblioteca da escola não tem recursos em inglês, nomeadamente, jogos ou livros. Constatamos também pela leitura da tabela 3 que 50% da turma não gostaria que fossem desenvolvidas atividades de inglês na biblioteca da escola, enquanto a outra metade da turma gostaria, exemplificando com jogos, histórias, teatros e atividades que permitissem descobrir as tradições inglesas.

A **ficha de aferição** de aprendizagem foi entregue aos alunos no dia 9 de janeiro de 2012 com o intuito de avaliar os seus conhecimentos em língua inglesa. Os exercícios abrangiam vários conteúdos do 3º ano que são revistos no 4º ano, são eles, a família, o corpo, o vestuário e a alimentação. O gráfico 5 que se segue representa os resultados obtidos pelos alunos nessa mesma ficha.

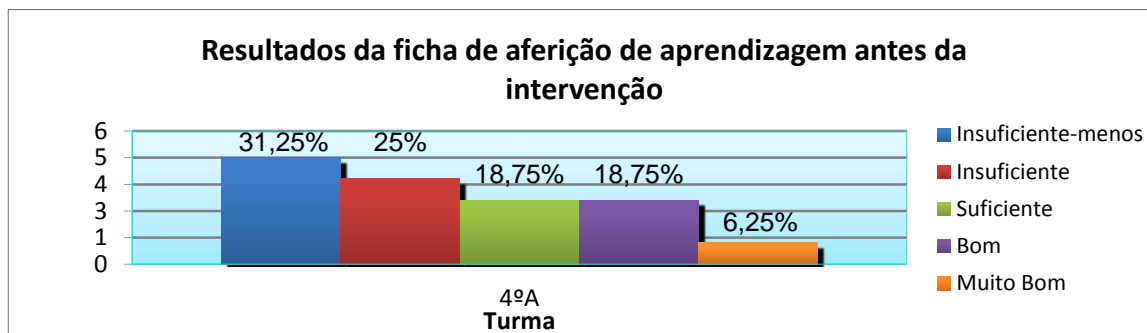


Gráfico 5 - Representação gráfica dos resultados obtidos na primeira ficha de aferição de aprendizagem (n=16).

Como podemos observar no gráfico 5, os resultados que sobressaem são sobretudo negativos com 31,25% de “insuficiente menos”, isto é com classificação abaixo de 3,9 de 0 a 20 valores. Observamos que 25% dos alunos obtiveram a classificação insuficiente, adquirindo resultados entre os 4 e 9,9 valores. Também observamos que tanto a classificação “suficiente” como “bom” foram obtidas por 18,75% dos alunos. Somente 6,25% dos alunos obtiveram a classificação “muito bom” equivalente a resultados acima dos 18 valores, correspondendo somente a um aluno em 16.

5.2.2 Durante a intervenção

5.2.2.1 Primeira fase das atividades programadas na biblioteca

No dia 11 de janeiro de 2012, a professora de Inglês, no espaço da biblioteca, conversou com os alunos sobre a história do “Pequeno Capuchinho Vermelho”, solicitando que contassem a história. De seguida, procedeu-se à leitura pelos alunos da história “Little Red Riding Hood” projetado na tela de leitura. No decorrer da leitura a docente ajudou os alunos na tradução e compreensão da história, solicitando sempre que deduzissem o significado. Após a leitura, perguntou aos alunos quais eram as diferenças entre o conto em Inglês e o mesmo conto em português. Ulteriormente, sugeriu aos alunos o desenvolvimento de atividades relacionadas com a história lida, tais como: Teatro/dramatização da história; Canção/Poema usando vocabulário lecionado, fazendo sempre alusão à história; Banda Desenhada da história; Elaboração de “regras” que vão ao encontro da moral da história. Referiu ainda a possibilidade de empréstimo de histórias

em inglês, disponíveis, durante a implementação do projeto.²⁵ Ao longo da atividade, com a duração de 45 minutos, a professora registou dados na grelha de **observação** (Tabela 5).

Tabela 5 – Distribuição de frequências em função do que foi observado no dia 11/01/2012

Observação Dia 11/01/12	Demonstra interesse e entusiasmo		Está atento		Participa espontaneamente		Tenta deduzir o significado através do contexto	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Muito bom	7	43,75	10	62,50	8	50,00	8	50,00
Bom	4	25,00	1	6,25	3	18,75	3	18,75
Suficiente	2	12,50	3	18,75	3	18,75	3	18,75
Insuficiente	3	18,75	2	12,50	2	12,50	2	12,50
Não avaliado	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total	16	100,00	16	100,00	16	100,00	16	100,00

Os valores apresentados na tabela 5 são positivos, sendo necessário referir que os valores mais baixos apresentados em todas as componentes avaliadas, nomeadamente insuficiente, remetem para os ajudantes da turma. Convém mencionar que todos os dias há um novo ajudante nomeado para colaborar com a professora de inglês e referir os alunos irrequietos e com mau comportamento. Nessa intervenção os alunos não foram ao encontro das expectativas da professora estando, permanentemente, a interromper a atividade com comentários sem nexos.

De forma a concluir a atividade programada na biblioteca e conhecer a opinião dos alunos, a professora aplicou o **questionário de autoavaliação oral**. Todos os alunos foram questionados um a um, podendo, se assim o desejassem, sugerir propostas ou alterações que pudessem considerar pertinentes. Na autoavaliação solicitou-se aos alunos que expusessem sugestões ou justificações às suas respostas (gráfico 6).

²⁵ As obras foram: “Little Red Riding Hood”, “Cinderella”, “The ugly duckling”, “Wizard of Oz”, “The Goldilocks and the three bears”, “The three Billy Goats Gruff” e “Town mouse and country mouse”.

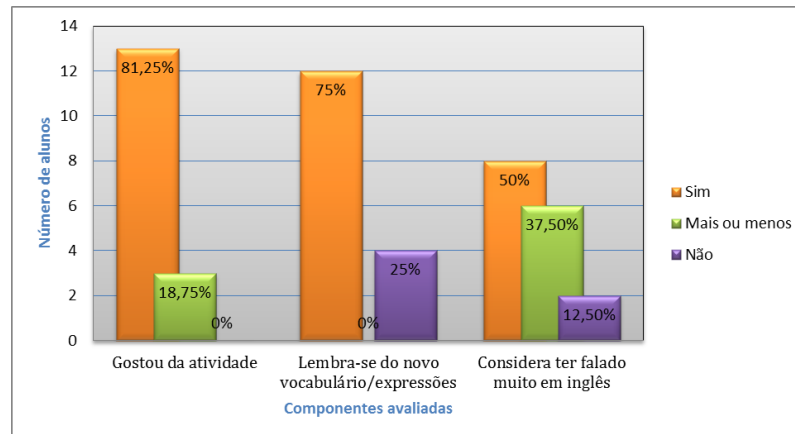


Gráfico 6 - Resultados da autoavaliação oral do dia 11/01/12 (n=16).

Pelo gráfico 6, observamos que 81,25% dos alunos avaliados confirmaram gostar da atividade desenvolvida na biblioteca da escola. 18,75% dos alunos referiram ter gostado da atividade mais ou menos, devido sobretudo aos ajudantes da turma desse dia, cuja preocupação principal foi distrair os colegas que participavam referindo que lhes atribuiriam uma classificação negativa. Ainda, 75% dos alunos mencionaram lembrar-se do novo vocabulário e expressões referindo que foi já utilizado na sala de aula nalguns conteúdos. Em contrapartida, 25% dos alunos afirmaram não se lembrar do vocabulário. Em relação ao último tópico avaliado, 50% dos alunos consideraram ter falado muito em Inglês na participação na atividade, 37,50% acharam ter falado mais ou menos e 12,50% consideraram não ter falado muito em Inglês.

A sugestão proposta pelo aluno que não gosta de inglês foi a realização da mesma atividade mas com a história em português. Um outro aluno sugeriu a escolha de uma obra direcionada aos meninos, como por exemplo “Harry Potter”.

5.2.2.2 Primeira fase das atividades programadas na sala de aula

As atividades programadas na sala de aula decorreram nos dias 19 e 26 de janeiro e, 2 e 9 de fevereiro de 2012 com a duração de 20 minutos cada.

Na primeira aula (dia 19 de janeiro), a professora dividiu os alunos em grupos de 4 elementos e atribuiu a cada grupo a sua atividade, proposta na biblioteca. De seguida, os alunos começaram a elaborar a estrutura das atividades sob a orientação da professora de Inglês. Nos restantes dias, a professora de Inglês orientou as atividades, registando a evolução progressiva dos alunos em **grelhas de observações** (gráfico 7).

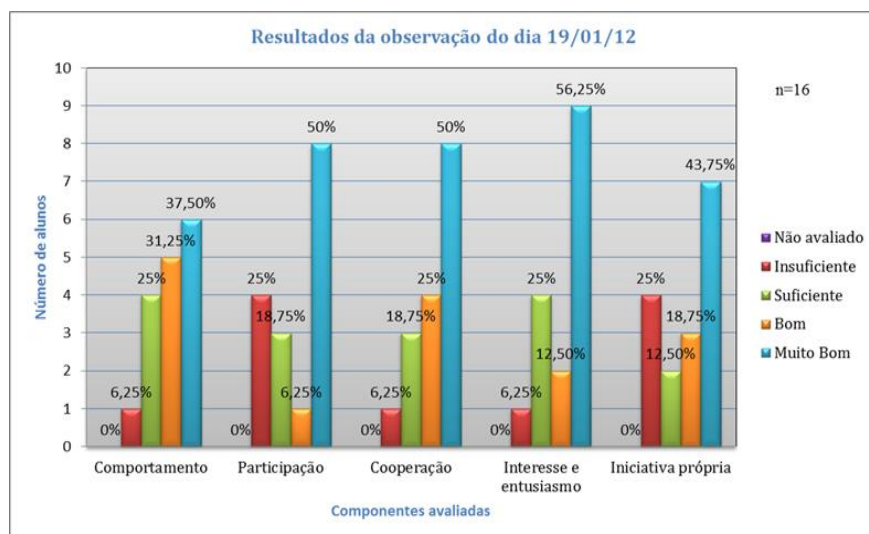


Gráfico 7 - Resultados obtidos no dia 19/01/12 (n=16)

Como podemos constatar pela análise do gráfico 7, o comportamento dos alunos é, na sua maioria, muito bom (37,5%). Houve 31,25% dos alunos que obtiveram um bom comportamento e 25% tiveram um comportamento suficiente, ainda assim houve 6,25% dos alunos que tiveram um comportamento insuficiente. Mas isso foi depois de estabelecer um “chefe” em cada grupo pois, inicialmente, tendo em conta as características da turma, o comportamento era incompreensível. Estavam todos desorientados. Situação que se estabilizou após a implementação de regras de comportamento a ter ao longo dessas atividades. A metade dos alunos da turma (50%) participou e cooperou com os colegas nas atividades propostas. 6,25% e 18,75% dos alunos conseguiram resultados positivos, nomeadamente de “bom” e “suficiente” respetivamente. No entanto 25% dos alunos obtiveram a classificação de insuficiente. Os alunos que possuem melhores resultados na aprendizagem do inglês tiveram muita dificuldade em deixar os outros colegas participarem, não aceitando as ideias dos mesmos.

Em relação à cooperação, podemos dizer que 50% dos alunos obtiveram resultados muito bons, 25% resultados bons, 18,75% suficientes e 6,25% insuficientes. No que diz respeito ao interesse e entusiasmo, 56,25% dos alunos alcançaram o muito bom, 25% dos alunos o bom e 18,75% dos alunos o suficiente. No entanto, 6,25% dos alunos não revelaram interesse e entusiasmo. Observando a última componente avaliada podemos referir que 43,75% da turma revelou grandes capacidades de iniciativa própria, 18,75% dos obtiveram resultados bons e 12,50% resultados suficientes. Apesar dos bons resultados, ainda 25% dos alunos não revelaram iniciativa própria.

Em relação ao observado nessa aula, podemos dizer que o grupo 1 demonstrou ter uma boa tática de organização e todos os elementos colaboraram com as ideias de uns e de outros. Sendo um grupo heterogêneo, o grupo 2 estabeleceu quem seria o “chefe” do trabalho, este esteve à escuta e

aceitou todas as ideias, melhorando-as quando necessário. O grupo 3, quando se deparou com a sua temática demonstrou desinteresse, pois parecia o trabalho mais complexo. O grupo 4 foi o mais confuso em que cada elemento recusava a opinião do outro.

Da segunda aula do dia 26 de janeiro, podemos dizer que os resultados obtidos são positivos, como podemos observar no gráfico 8.

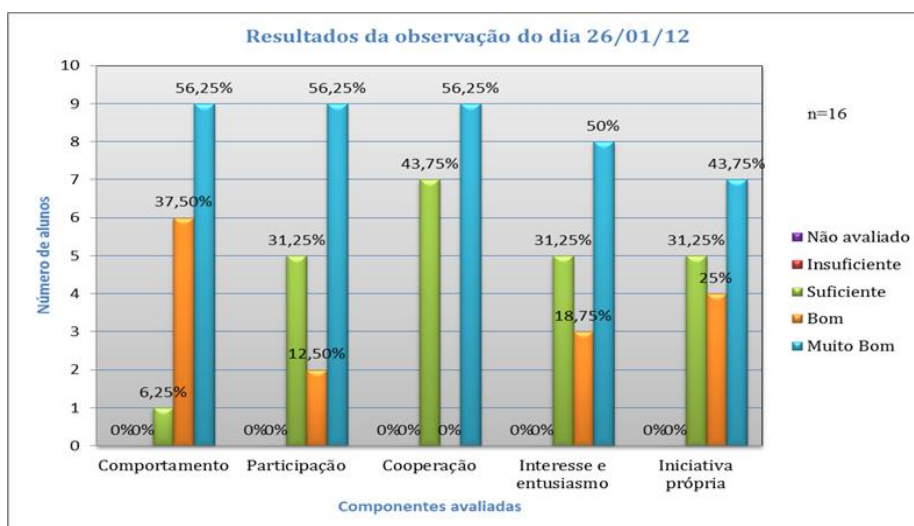


Gráfico 8 - Resultados obtidos no dia 26/01/12 (n=16)

Constatamos que 56,25% dos alunos obtiveram resultados muito bons a nível do comportamento e que 37,5% dos alunos alcançaram a classificação “bom” e 6,25% a classificação “suficiente”. Em relação à participação podemos notar que 56,25% dos alunos alcançaram o muito bom, 12,5% o bom e 31,25% o suficiente. Relativamente à cooperação, 56,25% dos alunos obtiveram muito bom e 43,75% suficiente. Os dados sobre o interesse e entusiasmo revelam que 50% dos alunos tiveram muito bons resultados, 18,75% bons resultados e, 31,25% resultados suficientes. No que concerne a iniciativa própria 43,75% dos alunos obtiveram o muito bom, 25% o bom e 31,25% o suficiente.

Pelo que foi observado, podemos afirmar que nessa aula o comportamento melhorou consideravelmente. Na sua globalidade, a turma estava entusiasmada e impaciente pela hora de se juntarem para formarem os grupos. Uma vez que na aula anterior dividiram as tarefas entre eles, estiveram mais organizados. O grupo 1 continuou “excelente” em todos as componentes avaliadas. O grupo 2 é regido por dois elementos, pois os dois outros limitam-se a fazer o que lhes foi pedido não dando sugestões. O grupo 3, após observar a evolução do trabalho, já está mais entusiasmado e interessado. No grupo 4 um elemento gosta de dirigir as atividades não aceitando as ideias dos colegas o que gera confrontos. A situação foi estabilizada após a alteração do “chefe” do grupo.

Em relação ao terceiro dia podemos dizer que, analisando o gráfico 9, o comportamento dos alunos foi na sua grande maioria muito bom (75%), 6,25% dos alunos obtiveram bom, 12,50%

suficiente, e 6,25% insuficiente. Em relação à participação, 68,75% dos alunos alcançaram o muito bom e 31,25% o bom. No que diz respeito à cooperação entre os alunos, 68,75% obtiveram muito bom, 25% bom e 6,25% suficiente. No que concerne ao interesse e entusiasmo os resultados são muito positivos, em que 81,25% dos alunos tiveram muito bom e 18,75% bom. Relativamente à iniciativa própria, 62,50% dos alunos alcançaram o muito bom e 37,5% bom.

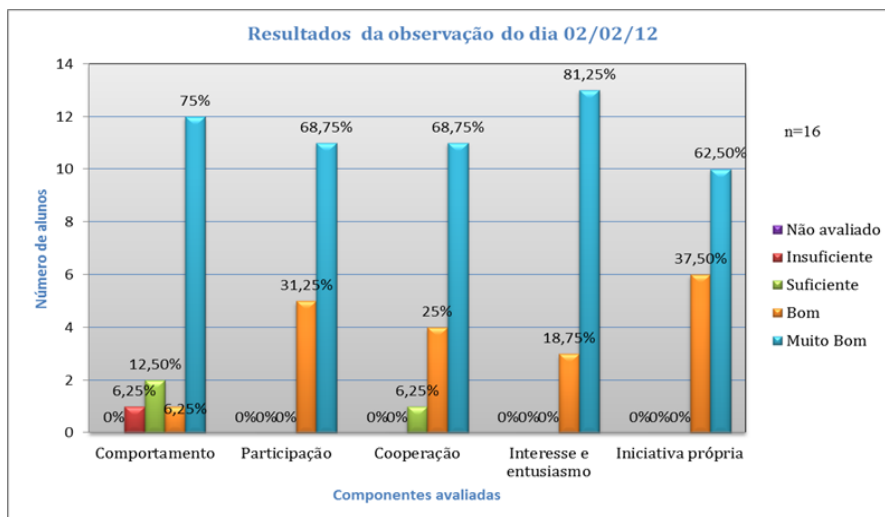


Gráfico 9 - Resultados obtidos no dia 02/02/12 (n=16)

Do que foi observado na aula podemos dizer que na sua maioria o comportamento dos alunos é muito bom apesar de haver um aluno em que o comportamento foi incorreto ao longo da atividade. Os alunos organizaram-se distribuindo as tarefas entre si, existindo melhor cooperação entre eles. Apesar de ser uma atividade de tradução os alunos mostraram-se empenhados e interessados em “descobrir” novas palavras. Ao nível da iniciativa própria os alunos mais “envergonhados” começaram aos poucos a impor as suas ideias com convicção. Podemos afirmar, após observação, que os alunos dos grupos 1 e 2 estão empenhados nas tarefas demonstrando um comportamento exemplar ao longo da atividade. O grupo 3 teve muita dificuldade em aceitar o comportamento de um dos colegas nesta aula e evitou colaborar com ele. O grupo 4 conseguiu organizar-se atribuindo uma tarefa a cada elemento; o comportamento de alguns alunos, nesse grupo, ainda deve melhorar.

Em relação aos dados recolhidos no quarto dia (Gráfico 10), último antes da apresentação das atividades aos colegas na biblioteca da escola, podemos afirmar que ao nível do comportamento 37,50% dos alunos obtiveram muito bom, 43,75% bom, 12,50% suficiente. Notamos que 6,25% dos alunos não foram avaliados em todas as componentes, isso devido a motivos de saúde. Em relação à participação, todos os alunos participaram bastante alcançando resultados muito bons (68,75%) e bons (25%). Relativamente à cooperação, a maioria dos alunos obteve a classificação de muito bom (75%), 6,25% dos alunos tiveram bom e 12,50% suficiente.

No que concerne o interesse todos os alunos presentes nesse dia (93,75%) obtiveram a classificação de “muito bom”. Finalmente, 87,50% dos alunos alcançaram o muito bom pela iniciativa própria sendo que o restante da turma obteve bom (6,25%) e suficiente (6,25%).

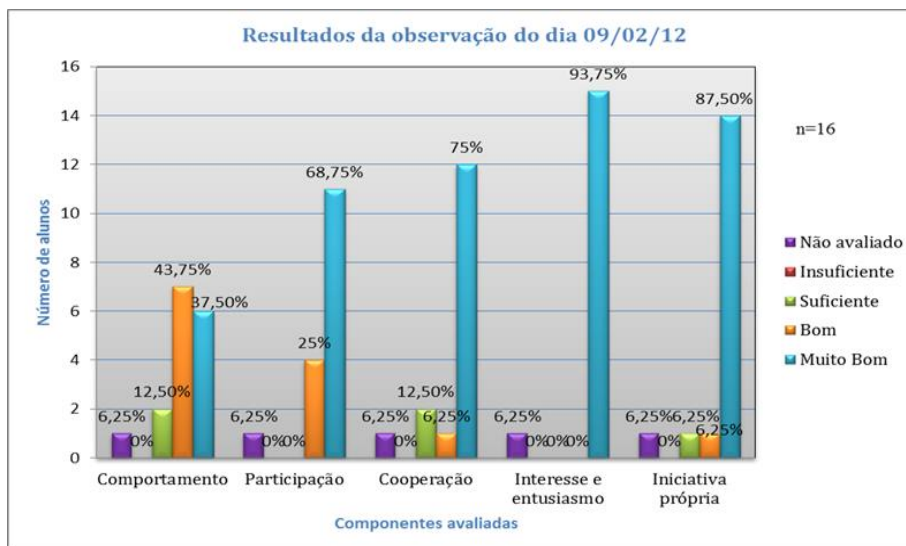


Gráfico 10 - Resultados obtidos no dia 09/02/12 (n=16)

Do que foi observado nessa aula, podemos destacar que na sua generalidade os alunos estiveram “estressados” com a apresentação, queriam ter tudo pronto sem nenhum erro. Devido a tanto entusiasmo certos alunos não respeitaram as regras estabelecidas no comportamento, nomeadamente evitar as conversas “barulhentas”. O grupo do teatro deparou-se com esta situação, pois os alunos estavam completamente “eufóricos” com a ideia da representação da história. No grupo 4 um dos elementos continua a não aceitar os “erros” dos colegas, tentando ao máximo evitar a participação dos colegas, perdendo tempo na elaboração da banda desenhada.

A professora de Inglês procedeu ao **registo dos livros requisitados pelos alunos** no período de 12 a 23 de janeiro de 2012. Os sete livros facultados pela professora estavam à disposição dos alunos, sendo o final do prazo estabelecido pela docente, pedindo aos alunos que se manifestassem caso pretendiam continuar com esse procedimento durante o ano letivo, registando esses dados na grelha de empréstimos. De seguida, seguem-se as representações gráficas dos resultados obtidos (Gráfico 11).



Gráfico 11 - Registo de empréstimo de livros (n=7).

Ao analisarmos o gráfico 11, percebemos que nem todos os livros foram requisitados pelos alunos, sendo pertinente referir que o sétimo livro proposto foi a história analisada na primeira atividade programada na biblioteca. No 1º empréstimo somente 57,14% dos livros foram requisitados, enquanto 85,71% dos livros foram solicitados nos restantes empréstimos.

Em relação aos alunos interessados a manter os empréstimos em funcionamento, podemos constatar, observando a figura que se segue (Gráfico 12) que 93,75% dos alunos estiveram interessados em continuar com os empréstimos de livros enquanto 6,25% dos alunos não demonstraram interesse.

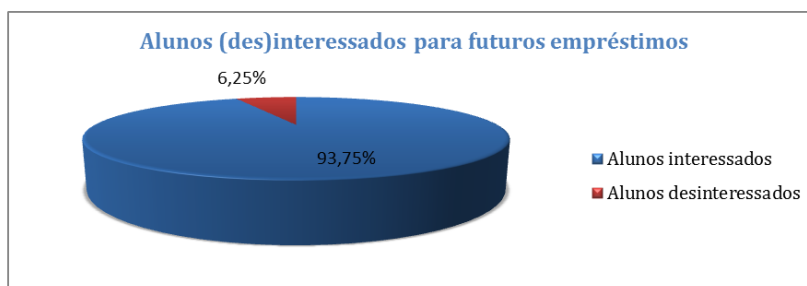


Gráfico 12 – Dados obtidos dos alunos (des)interessados em futuros empréstimos de livros (n=16)

É no entanto pertinente referir que o elemento que demonstrou desinteresse para futuros empréstimos de livros em inglês foi o aluno que mencionou não gostar de inglês e que sugeriu que a atividade realizada na biblioteca deveria ser somente em português.

5.2.2.3 Segunda fase das atividades programadas na biblioteca

Primeiramente, cada grupo apresentou as atividades que desenvolveu sobre a história “Little Red Riding Hood” aos colegas de turma. A professora de Inglês ajudou os alunos na confrontação de ideias e na compreensão de novo vocabulário dito entre os diferentes grupos. Ao longo da atividade na biblioteca, a professora registou numa **grelha de observação** os dados observados durante 45 minutos.

No final, a docente propôs às crianças que elaborassem um “mini trabalho” sobre as várias histórias, em Inglês, disponíveis na biblioteca. A tipologia do “mini trabalho” podia ser ao critério do aluno, podendo ser uma comparação com a história portuguesa, um desenho, um poema que resumisse a história, etc.

Tabela 6 - Distribuição de frequências em função do que foi observado no dia 15/02/2012

Observação Dia 15/02/12	Demonstra interesse e entusiasmo		Está atento		Tenta encontrar soluções quando enfrenta dificuldades		Utiliza a linguagem da sala de aula		Constrói frases simples	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Muito bom	14	87,50	10	62,50	9	56,25	9	56,25	9	56,25

Bom	2	12,50	5	31,25	3	18,75	4	25,00	3	18,75
Suficiente	0	0,00	1	6,25	4	25,00	3	18,75	4	25,00
Insuficiente	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Não avaliado	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total	16	100,00	16	100,00	16	100,00	16	100,00	16	100,00

Como podemos observar pela tabela 6, 21, 87,5% dos alunos demonstraram um muito bom interesse e entusiasmo pela atividade e os restantes 12,5% manifestaram um bom interesse. Em relação à atenção pela atividade 62,5% dos alunos revelaram um muito bom grau de atenção, 31,25% um bom grau e, 6,25% um grau suficiente de atenção. No que diz respeito à tentativa de encontrar soluções quando enfrenta dificuldades, 56,25% dos alunos alcançaram o muito bom, 18,75% o bom e 25% o suficiente. Relativamente à utilização da linguagem da sala de aula, 56,25% dos alunos obtiveram muito bom, 25% bom e 18,75% suficiente. Concluindo, a componente “construção de frases simples” teve resultados positivos, em que 56,25% dos alunos alcançaram o muito bom, 18,75% o bom e 25% o suficiente. Os alunos estiveram entusiasmados com a apresentação dos seus trabalhos. Apesar do interesse houve alunos que se depararam com algumas dificuldades com o novo vocabulário, outros conseguiram encontrar alternativas para superá-las.

Após o desenvolvimento da atividade realizou-se a **autoavaliação oral** dos alunos aplicada, novamente, a cada aluno, podendo o mesmo, se o desejasse, mencionar sugestões (gráfico 13).

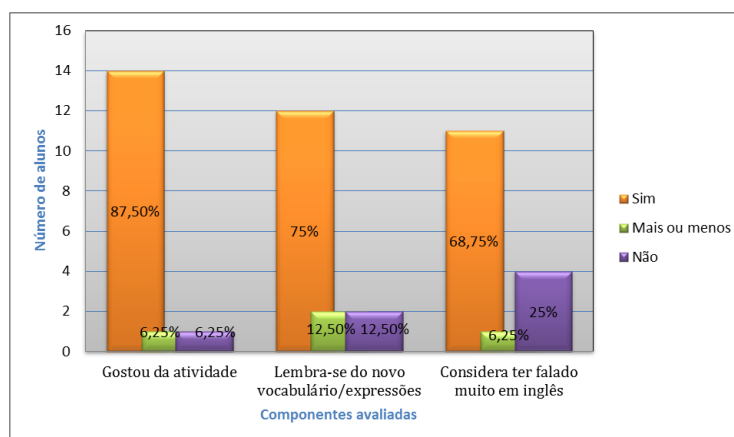


Gráfico 13 - Resultados da autoavaliação oral do dia 15/02/12 (n=16)

Como podemos constatar pelo gráfico 13, o resultado da autoavaliação é positivo. Os alunos gostaram da atividade (87,5%) à exceção de uma aluna (6,25%) que não gostou do grupo com o qual trabalhou e de um outro elemento (6,25%) que mencionou ter gostado “mais ou menos”

da atividade. Verificamos que 75% dos alunos da turma referiram lembrar-se do novo vocabulário/expressões, enquanto que 12,5% consideram lembrar-se somente de algum e os restantes 12,50% mencionaram não se lembrar. Em relação à última componente avaliada, 68,75% dos alunos consideram ter falado muito em inglês, em contrapartida 25% não consideram ter falado e 6,25% acham que falaram mais ou menos em língua inglesa.

Os alunos sugeriram a possibilidade de escolha dos colegas de grupo e mais tempo para pôr em prática a apresentação dos trabalhos. O grupo do teatro referiu ainda a pertinência do disfarce, dando mais credibilidade à dramatização.

5.2.2.4 Segunda fase das atividades programadas na sala de aula

As atividades em contexto de sala de aula decorreram no dia 23 de fevereiro com a duração de 30 minutos e nos dias 1 e 8 de março, com a duração de 40 minutos cada aula. A primeira aula, tendo em conta as sugestões dos alunos na última intervenção, nomeadamente na escolha dos colegas de grupo e do “tipo” de trabalho, foi dedicada à elaboração dos grupos e estruturação da tipologia dos trabalhos que seriam realizados todas as quintas-feiras. Foram formados cinco grupos, cada um com a sua atividade. Os alunos juntaram-se em diversos grupos sugerindo à professora trabalhos que pudessem elaborar. As sugestões foram: a) um trabalho em PowerPoint, com ilustrações e poesia; b) história recontada c) uma banda desenhada com legendas orais, d) uma história recontada num PowerPoint e e) uma banda desenhada “animada”. Nas outras aulas a professora ajudou os alunos nas várias tarefas que as atividades exigiam tais como a tradução de algum vocabulário ainda desconhecido pelos alunos.

Em todas as aulas, a professora de Inglês orientou as atividades que os alunos ambicionavam apresentar sobre as histórias lidas e, assentou em grelhas de observações as informações recolhidas.

Como podemos observar pelo gráfico 14, na primeira aula 6,25% dos alunos não foram avaliados por terem faltado à aula por motivos de saúde. Na componente do comportamento os resultados foram bastantes positivos com 62,30% de muito bom, 25% de bom e 6,25% de suficiente. Os alunos foram, no geral, muito participativos (75%) e alguns alunos participaram de forma suficiente (18,75%). Podemos constatar que na componente “cooperação” houve, para além dos alunos que faltaram mais 6,25% dos alunos não avaliados por terem trabalhado nessa aula sozinho, 43,75% dos alunos alcançaram o muito bom na cooperação e 25% o bom, outros alunos participaram de uma forma suficiente (18,75%). Relativamente ao interesse e entusiasmo, 68,75% dos alunos demonstraram muito interesse pela atividade desenvolvida em contrapartida, outras crianças alcançaram a classificação “bom” (18,75%), e 6,25% dos alunos demonstraram interesse

de forma suficiente. A maioria da turma (75%) manifestou uma grande iniciativa própria, no entanto 18,75% dos alunos tomaram iniciativa própria de uma forma suficiente.

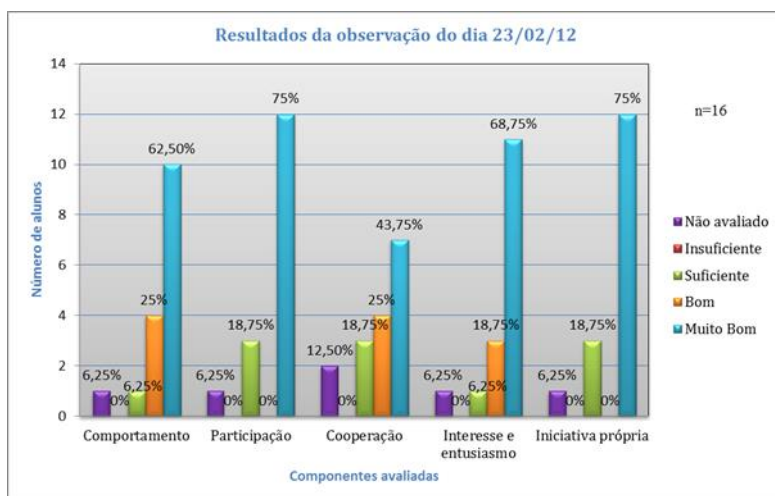


Gráfico 14 - Resultados obtidos no dia 23/02/12

Do observado na aula, podemos dizer que os alunos estavam motivados e interessados pelas atividades que foram sugeridas no decorrer da aula. Os grupos formaram-se quase automaticamente. Um aluno com algumas dificuldades em inglês só aceitou participar se fosse integrado num grupo com “bons” alunos, escolhendo o grupo 2 que já tinha quatro elementos.

Podemos dizer, tendo em conta o gráfico 15, que a nível do comportamento, 37,5% dos alunos alcançaram o muito bom, 31,25% o bom, 18,75% o suficiente. Os alunos não avaliados (12,50%) faltaram por motivos de saúde. Em relação à participação os alunos foram muito participativos obtendo resultados entre o muito bom (68,75%) e o bom (18,75%). No que diz respeito à cooperação esta aula foi muito produtiva tendo em conta as classificações do muito bom com 75% e de bom com 12,5%. Todos os alunos demonstraram interesse e entusiasmo pela atividade (81,25% de muito bons e 6,25% de bons). Finalizando, apesar de 6,25% dos alunos ter tomado a iniciativa própria algumas vezes, obtendo suficiente, o resto da turma alcançou bons (12,5%) e muito bons resultados (62,5%).

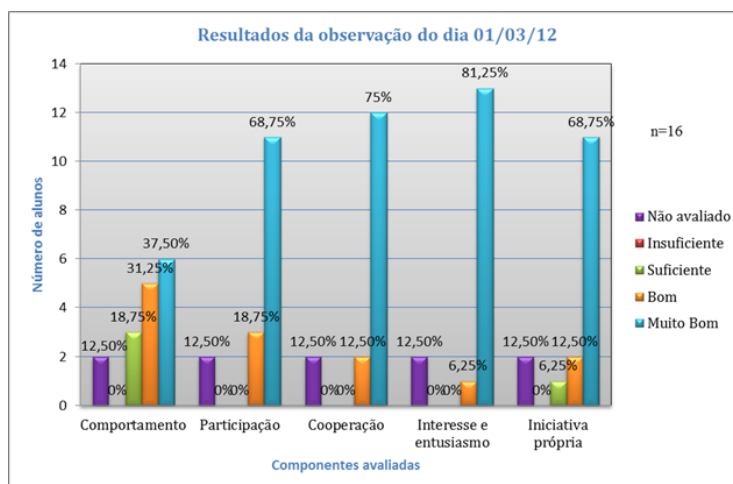


Gráfico 15 - Resultados obtidos no dia 01/03/12

Concluindo, o que foi observado na aula permite-nos dizer que, sendo os alunos a organizar a estrutura das suas atividades sem solicitar o apoio da professora acabou por existir muito barulho na sala, pois cada um queria defender a sua opinião. Após 10 minutos, os alunos estruturaram a atividade e começaram a trabalhar. O grupo 2 foi o mais conversador, isto deve-se ao facto de ser o grupo com maior número de alunos.

À primeira vista, observando o gráfico 16, podemos dizer que os resultados obtidos na terceira aula foram muito bons. Efetivamente, no comportamento os alunos obtiveram muito bom (56,25%) e bom (43,75%). A nível da participação todos os alunos (100%) participaram de forma a obter muito bom. Relativamente à cooperação metade da turma obteve muito bom e a outra metade bom. No que diz respeito a interesse e entusiasmo, 87,50% dos alunos alcançaram o muito bom e 12,50% o bom. Finalizando, 87,50% dos alunos tomaram iniciativa própria no desenvolvimento da atividade, somente 12,50% é que tomaram iniciativa de forma suficiente.

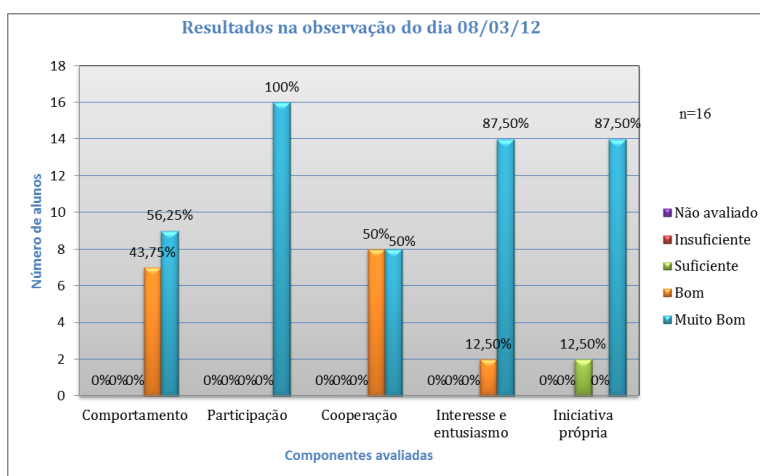


Gráfico 16 - Resultados obtidos no dia 08/03/12

Das notas escritas nesse dia, podemos realçar que os alunos estavam entusiasmados por concluir as atividades. Apesar de faltar ainda uma aula eles queriam ter a maior parte do trabalho

concluída, daí ao nível do comportamento os resultados serem muito positivos, pois ao trabalharem limitaram muito as conversas paralelas. Os alunos cooperaram todos entre eles, participaram e realizaram o que lhes competia com iniciativa própria.

Inicialmente o grupo 1 encontrou alguma dificuldade em cooperar quanto se tratava de copiar o trabalho no PowerPoint mas eles encontraram a solução sozinhos. O grupo 2 esteve bem organizado apesar de haver algum problema com a cooperação de alguns elementos do grupo. O grupo 3 estava literalmente eufórico todas as alunas queriam orientar o trabalho à sua maneira, mas acabaram por entender-se. O grupo 4 é um grupo pouco autónomo, solicitando muitas vezes apoio da professora. É um grupo constituído por 2 alunos, ambos com muitas dificuldades na aquisição da língua inglesa. O grupo 5 raramente pede sugestões à professora, orientando-se sozinho. Conseguiram desenvolver um bom trabalho em equipa. Podemos concluir afirmando que nesta aula os alunos desenvolveram bons métodos de trabalhos.

Em relação à última aula, podemos afirmar, tendo em conta o gráfico 17, que 68,75% dos alunos obtiveram muito bom no comportamento, 25% dos alunos bom e 6,25% das crianças suficiente. Em relação à participação a maior parte os alunos (68,75%) empenhou-se bastante obtendo muito bom, 18,75% alcançaram o bom e 12,5% o suficiente. Na componente da “cooperação” apesar de 6,25% ter obtido a classificação de insuficiente os resultados foram bastante positivos em que 87,5% dos alunos obtiveram muito bom e 6,25% bom. A nível do interesse e entusiasmo, constatamos que houve alunos (6,25%) que não demonstraram nenhum interesse nessa aula, no entanto 12,5% demonstraram um bom interesse e 81,25% um muito bom interesse pela atividade. A última componente avaliada “iniciativa própria” demonstra que 75% dos alunos obtiveram muito bom, 18,75% bom e 6,25% suficiente.

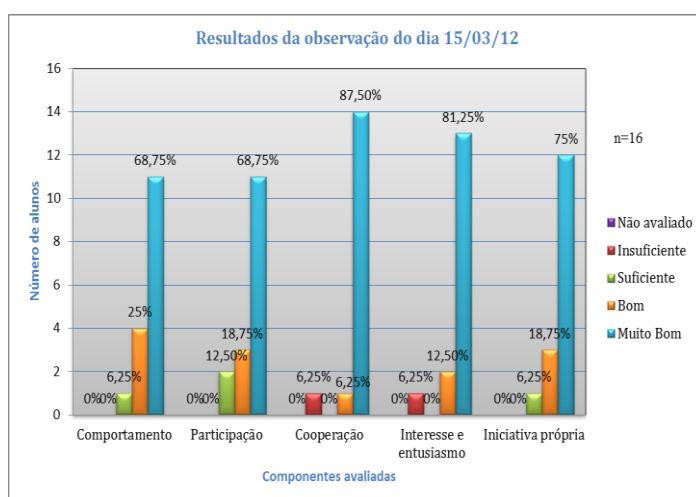


Gráfico 17 - Resultados obtidos no dia 15/03/12

Pelo que foi observado podemos dizer que, sendo a última aula antes da apresentação, os alunos estiveram empenhados nas suas tarefas. Os grupos estavam bem organizados e geralmente

dividiram as tarefas para adiantar o trabalho mais facilmente. No entanto, no grupo 5 a aluna recusou em colaborar com o seu colega, pois assim o decidiu. Por motivos não revelados ela perdeu o interesse pela atividade recusando todas as sugestões propostas. Convém referir que a aluna em questão teve, na altura do projeto, problemas de autoestima. No grupo 4 o comportamento e a participação foram suficientes. O grupo esteve permanentemente à espera que fosse a professora a orientar o trabalho todo. Quando a professora deixou-os sozinhos para seguirem as suas indicações estiveram o tempo todo na conversa, demorando na conclusão do trabalho. Finalizando, na sua grande maioria os alunos conseguiram orientar os trabalhos sozinhos e praticaram inglês de uma forma divertida e quase despercebida.

No **portfólio**, desde do dia 11 de janeiro de 2012 até dia 21 de março de 2012, manteve-se o registo das atividades realizadas na sala de aula na altura da intervenção e dos exercícios entregues pela professora ao longo das aulas “comuns”, pois a docente lecionou os seus conteúdos (os animais, as características pessoais e animais, o corpo humano, o vestuário e a alimentação²⁶), tendo em conta a história do “Pequeno Capuchinho Vermelho”. Foram entregues 8 fichas envolvendo os conteúdos lecionados (Apêndice 11). Podemos dizer que os alunos estiveram sempre motivados na realização dos exercícios, demonstrando interesse pelos mesmos. Os alunos colocaram no portfólio as tarefas realizadas. Todos os alunos completaram os exercícios propostos obtendo resultados positivos.

5.2.2.5 Terceira fase das atividades programadas na biblioteca

Os alunos apresentaram no espaço da biblioteca as suas atividades preparadas na sala de aula. De seguida, a professora conversou com os alunos sobre as diversas atividades apresentadas, confrontando ideias e ajudando na compreensão de vocabulário não percebido pelos alunos que observaram. Após registar ao longo dos 45 minutos o que foi observado na **grelha de observação** (tabela 7), a docente aplicou o **questionário de autoavaliação** oral de modo a aferir a opinião dos alunos sobre a atividade desenvolvida. Concluindo a aula, a professora propôs a realização pela turma da dramatização integral da história inicial – Little Red Riding Hood – a apresentar no final do ano letivo aos pais na festa da escola. A professora apontou o número de alunos interessados e não interessados para desenvolver a peça de teatro.²⁷

²⁶ Os conteúdos – os animais, alimentação e o corpo humano – são revisões do 3º ano.

²⁷ Usei as aulas de quinta-feira do 3º período para preparar os alunos à dramatização da história a apresentar aos pais na última semana letiva do mês de junho.

Tabela 7 - Distribuição de frequências em função do que foi observado no dia 22/03/2012

Observação Dia 22/03/12	Demonstra interesse e entusiasmo		Está atento		Tenta encontrar soluções quando enfrenta dificuldades		Utiliza a linguagem da sala de aula		Constrói frases simples	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Muito bom	12	75,00	10	62,50	8	50,00	9	56,25	8	50,00
Bom	4	25,00	3	18,75	6	37,50	4	25,00	2	12,50
Suficiente	0	0,00	3	18,75	2	12,50	3	18,75	6	37,50
Insuficiente	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Não avaliado	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total	16	100,00	16	100,00	16	100,00	16	100,00	16	100,00

A tabela 7 demonstra-nos que os resultados são positivos. Os alunos demonstraram muito (75%) e bom (25%) interesse e entusiasmo no decorrer da atividade. Os alunos estiveram atentos às apresentações dos colegas, obtendo muito bom (62,50%), bom (18,75%) e suficiente (18,75%). Pelo que foi observado e segundo o quadro 10, podemos afirmar que apesar de alguns alunos encontrarem dificuldades eles evoluíram consideravelmente na forma de apresentar e de lidar com o inglês, a maior parte da turma lidou de uma forma muito boa (50%) e boa (37,50%) para encontrar soluções aos seus problemas, 37,50% e 12,50% das crianças lidaram com as dificuldades de maneira razoável. No decorrer da apresentação uma aluna esqueceu-se do que tinha de dizer, ficando atrapalhada, mas com o apoio do colega conseguiu concluir a apresentação. Os alunos utilizaram a linguagem da sala de aula de uma forma muito constante (56,25%), 25% dos alunos alcançaram o bom e 18,75% o suficiente. Relativamente à construção de frases simples, a metade da turma (50%) alcançou o muito bom nesse domínio, 12,50% o bom e 37,50% o suficiente.

Os resultados da autoavaliação demonstram que nesta última intervenção a totalidade dos alunos (100%) gostou das atividades. 56,25% dos alunos disseram lembrar-se do novo vocabulário/expressões durante a atividade, enquanto 18,75% mais ou menos e 25% não se lembrou do vocabulário. A maioria dos alunos (87,50%) considera ter usado o inglês regularmente e 12,50% acha que não falou muito em inglês. Foram várias as sugestões dos alunos nomeadamente que esse tipo de atividade fosse desenvolvido mais vezes ao longo do ano letivo, outros ainda consideraram ser necessário mais tempo para a elaboração dos pormenores dos seus trabalhos e outros gostariam de poder desenvolver outros tipos de atividades, como por exemplo o teatro (Gráfico 18).

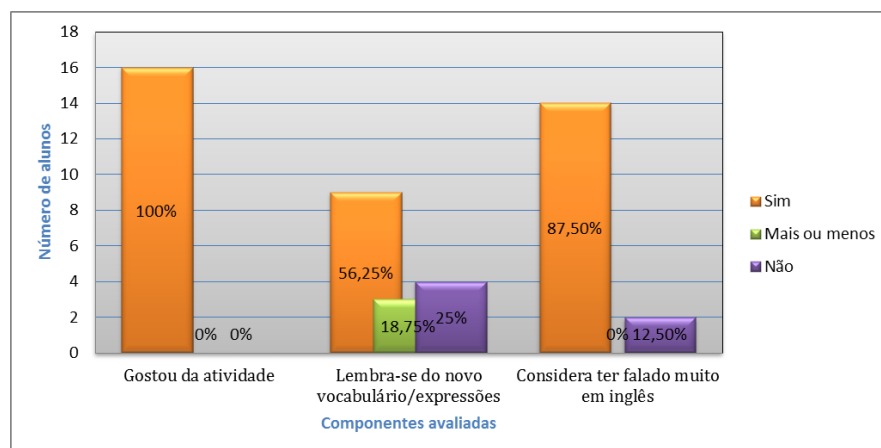


Gráfico 18 - Resultados da autoavaliação oral do dia 22/03/12 (n=16).

Após a autoavaliação emergiu a necessidade de perguntar aos alunos sobre o seu interesse ou não na participação numa peça de teatro a apresentar no final do ano letivo (gráfico 19).

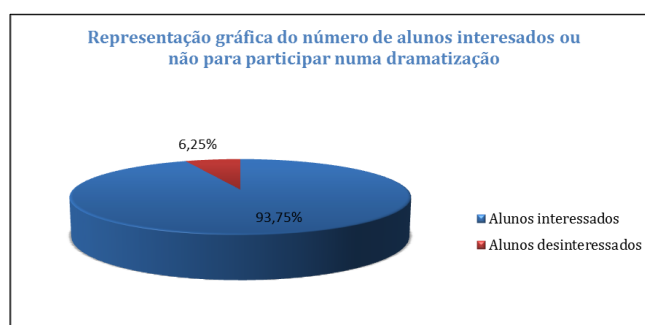


Gráfico 19 – Resultado do (des)interesse dos alunos na participação numa dramatização em inglês (n=16).

A quase totalidade dos alunos (93,75%) demonstrou interesse e entusiasmo na possibilidade de dramatizar a história *Little Red Riding Hood*, atribuindo as personagens da história uns aos outros. Houve um aluno (6,25%) que não manifestou interesse, pois diz que não gosta de nada do que esteja ligado ao teatro, muito menos em inglês (Gráfico 19).

5.2.3 Após a intervenção

5.2.3.1 Avaliação

De seguida apresentamos os dados obtidos no **questionário** aplicado aos alunos finalizadas as intervenções.

No que respeita às perguntas 1 e 2 (tabela 8):

Tabela 8 - Distribuição de frequências em função da idade e género dos alunos

Idade			Sexo		
Idade	N	%	Género	N	%
9 anos	13	81,25	Masculino	10	62,50
10 anos	3	18,75	Feminino	6	37,50
Total	16	100,00	Total	16	100,00

Como podemos observar (tabela 8), na turma de 16 alunos 81,25% têm 10 anos enquanto 18,75% têm nove anos. Como no pré, o questionário pós-intervenção foi realizado por 6 meninas (37,50%) e 10 meninos (62,50%) da turma A.

No que respeita à pergunta 3:

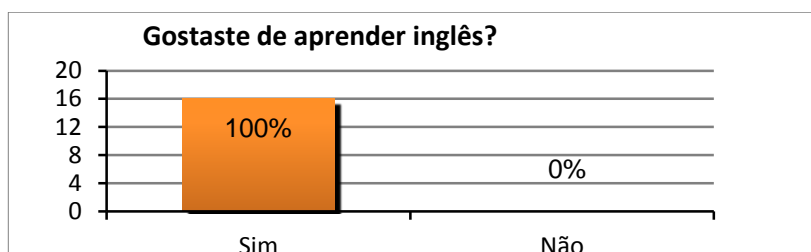


Gráfico 20 - Representação gráfica da pergunta 3 (n=16).

O gráfico 20 demonstra que todos os alunos (100%) gostaram de aprender inglês. Justificaram a resposta referindo a necessidade de falar inglês futuramente, quando viajarem ou mudarem de país.

No que respeita à pergunta 4:

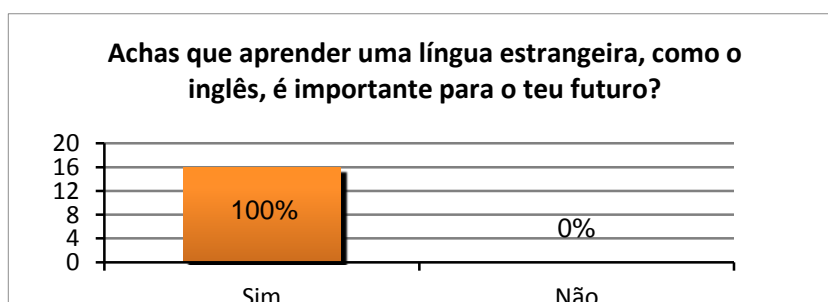


Gráfico 21 - Representação gráfica da pergunta 4 (n=16).

Como podemos observar 100% dos alunos consideram a aprendizagem de uma língua estrangeira, como o inglês, importante para o seu futuro. A possibilidade de comunicar com outras pessoas é umas das justificações dada pelos alunos. Mas a justificação mais saliente remete para a necessidade de ir viver noutro país como a Inglaterra e já saberem falar a língua, mencionando a crise em Portugal. Um outro aluno referiu ainda que o inglês é importante, pois quando jogará em clubes estrangeiros, poderá falar na televisão! (Gráfico 21)

No que respeita à pergunta 5:

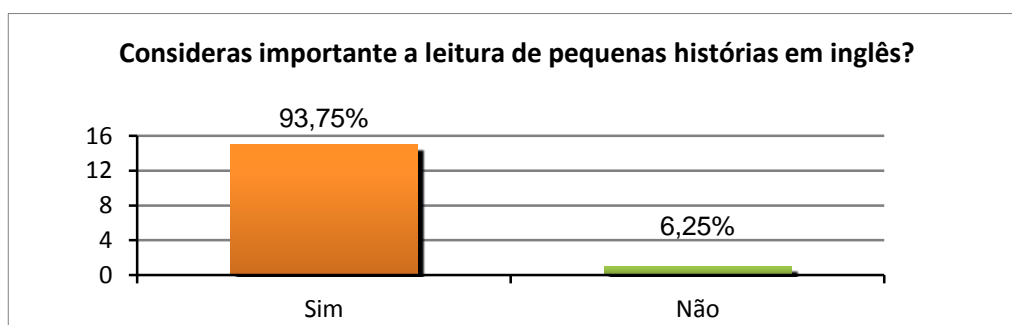


Gráfico 22 - Representação gráfica da pergunta 5 (n=16).

Observando o gráfico 22, podemos afirmar que 93,75% dos alunos consideram importante a leitura de pequenas histórias em inglês, justificando que as leituras permitem aprender mais vocabulário, sendo uma ajuda à aprendizagem. Outros referem ainda o gosto pelas histórias e a pertinência da leitura de histórias na pronúncia. Os restantes 6,25% dos alunos não veem qual a importância da leitura de pequenas histórias em língua inglesa.

No que respeita às perguntas 6 e 7:

Tabela 9 - Resultados obtidos nas perguntas 6 e 7

Perguntas 6 e 7	P6: Gostaste das atividades desenvolvidas na sala de aula sobre a história que leste na biblioteca?		P7: Gostaste das atividades de inglês desenvolvidas na biblioteca?	
	N	%	N	%
Sim	15	93,75	15	93,75
Não	1	6,25	1	6,25
Total	16	100,00	16	100,00

Como constatamos, observando os dados obtidos na pergunta 6, a maioria dos alunos (93,75%) gostou das atividades desenvolvidas na sala de aula sobre a história que leram na biblioteca, mencionando ter aprendido muitas palavras novas e que as atividades foram interessantes e divertidas. Somente 6,25% não gostaram, referindo nunca ter gostado desse tipo de atividades (Tabela 9). Relativamente à questão 7, podemos verificar que 93,75% dos alunos gostaram das atividades de inglês desenvolvidas pela biblioteca enquanto 6,25% referiram não gostar das mesmas, por simplesmente “não gostar”. A justificação dada pelas outras crianças (93,75%) centra-se no facto das atividades serem desenvolvidas num meio diferente do da sala de aula. Referiram, ainda, ser atividades interessantes onde aprenderam mais, sendo mais fácil a aprendizagem de vocabulário.

No que respeita à pergunta 8:

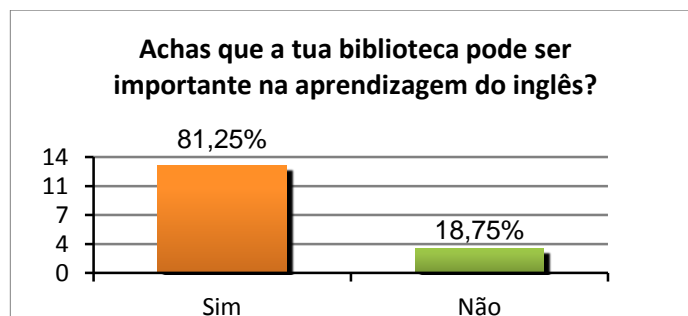


Gráfico 23 - Representação gráfica da pergunta 8 (n=16).

Em relação à pertinência da biblioteca para a aprendizagem do inglês os alunos (81,25%) mencionaram a biblioteca como sendo importante enquanto 18,75% referiram que não, pelo facto de a biblioteca não ter livros em inglês. Os outros alunos (81,25%) mencionaram a importância dos livros na aprendizagem e a possibilidade de desenvolver atividades em conjunto (Gráfico 23).

No que respeita à pergunta 9:

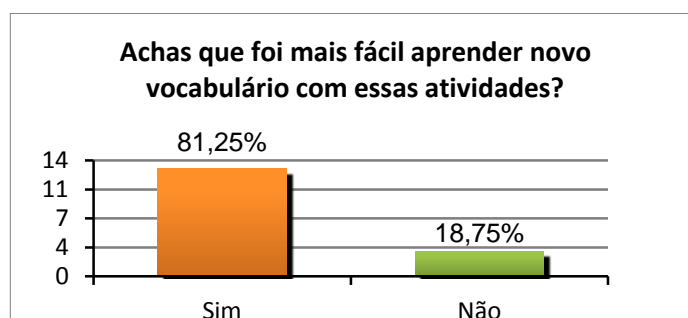


Gráfico 24 - Representação gráfica da pergunta 9 (n=16).

O gráfico 24 demonstra que à pergunta: “Achas que foi fácil aprender novo vocabulário com essas atividades?”, 81,25% dos alunos responderam que sim e 18,75% dos alunos que não. Os alunos que escolheram o “não” justificaram escrevendo que não é fácil aprender inglês, sendo difícil de perceber. Os alunos que seleccionaram o “sim” mencionaram ter aprofundado os conhecimentos, que essas atividades explicam melhor o vocabulário e que são motivadoras para a aprendizagem. Um aluno referiu: “Ao fazê-las, aprendíamos divertindo-nos”.

No que respeita à pergunta 10:

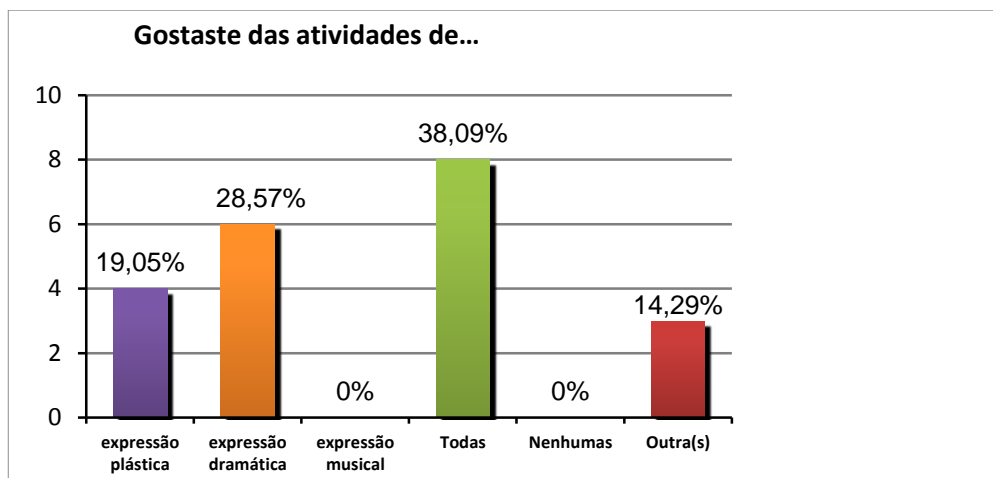


Gráfico 25 - Representação gráfica da pergunta 10 (n=21).

Como podemos observar no gráfico 25, 38,09% dos alunos gostaram de todas as atividades. Nos restantes alunos, 19,05% selecionaram a expressão plástica, 28,57% a expressão dramática e 14,29% ainda referiram outras atividades tais como o PowerPoint integrando-se na área das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) e os jogos. Obtivemos 21 respostas pois, foi uma questão com a possibilidade de respostas múltiplas.

No que respeita à pergunta 11:

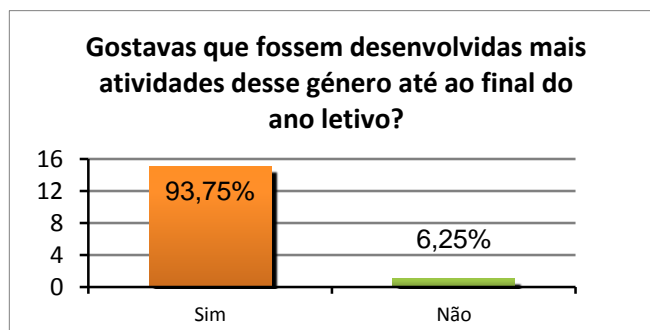


Gráfico 26 - Representação gráfica da pergunta 11 (n=16).

Pelo gráfico 26, apercebemo-nos de que a grande maioria dos alunos (93,75%) demonstrou interesse para que fossem desenvolvidas mais atividades desse género até ao final do ano letivo, enquanto 6,25% não demonstraram interesse por não gostar desse tipo de atividades, sobretudo em inglês. Os 93,75% referiram que as atividades que já realizaram foram divertidas querendo participar em mais. Mencionaram também que essas atividades são ótimas para a aprendizagem e porque simplesmente gostaram!

Para além do questionário, foi também entregue aos alunos, no dia 22 de março de 2012, a mesma **ficha de aferição de aprendizagem** que no momento do diagnóstico, envolvendo os mesmos conteúdos (a família, o corpo, o vestuário e a alimentação). Essa ficha permitiu avaliar os

conhecimentos dos alunos em língua inglesa após a implementação das atividades lúdico-pedagógicas (gráfico 27).

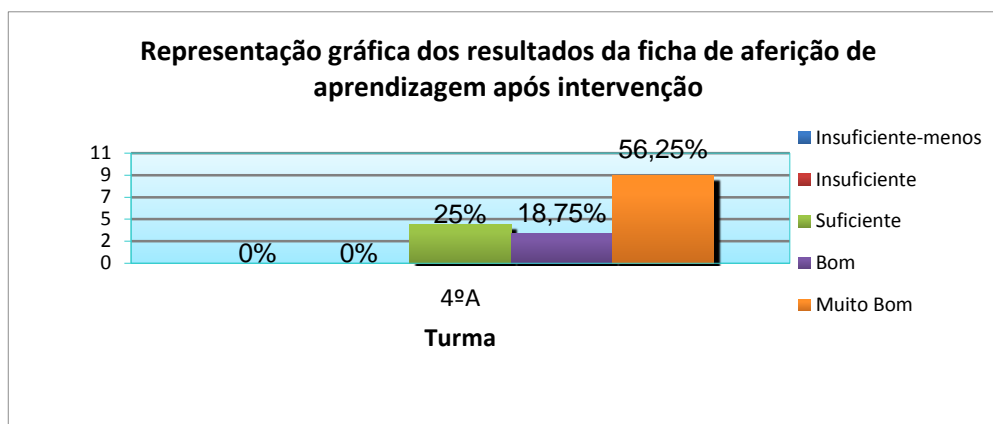


Gráfico 27 – Resultados da segunda ficha de aferição de aprendizagem (n=16).

Observando o gráfico 27, podemos afirmar que os resultados são positivos, sendo que 25% dos alunos obtiveram a classificação suficiente correspondente entre 10 e 13,9 valores numa escala de 0 a 20. Verificamos também que 18,75% dos alunos da turma obtiveram bons resultados, ou seja entre 14 e 17,9 de 0 a 20 valores. Mais de metade da turma (56,25%) obteve a classificação de muito bom equivalendo acima dos 18 valores.

5.3 Descrição dos resultados referentes aos agentes envolventes

5.3.1 Questionários aplicados aos professores de inglês

No que respeita à pergunta 1, como podemos constatar pelo gráfico 28, a faixa etária predominante é a dos 25-30 anos (50%). Somente 25% dos inquiridos têm entre 36-40 anos e por último, os outros 25% têm mais de 40 anos.

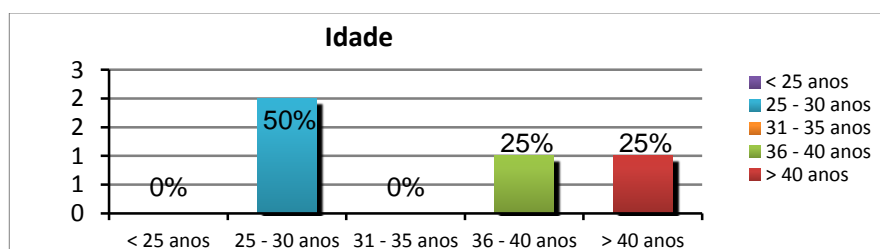


Gráfico 28 – Representação gráfica da idade dos inquiridos (n=4).

No que respeita à pergunta 2, como verificamos o gráfico 29 demonstra que metade dos inquiridos (50%) é de sexo feminino sendo a outra metade (50%) de género masculino.

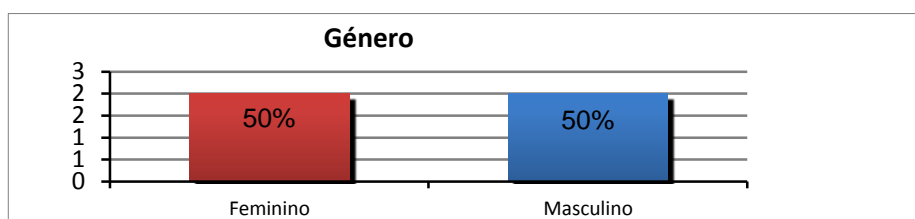


Gráfico 29 – Representação gráfica do gênero dos inquiridos (n=4).

No que respeita à pergunta 3, como podemos observar no gráfico 30, todos os docentes (100%) possuem uma licenciatura. Posteriormente, via diálogo, com os interessados, ficámos a saber que três docentes têm uma licenciatura na área da pedagogia havendo um técnico de inglês que tem licenciatura em direito.

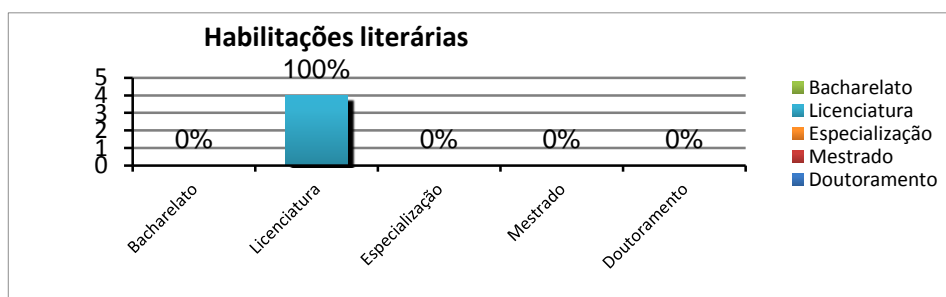


Gráfico 30 – Representação gráfica das habilitações literárias dos inquiridos (n=4).

No que respeita à pergunta 4, observando o gráfico 31, apercebemo-nos que 50% dos docentes têm menos de dois anos de tempo de exercício da função docente, 25% têm entre dois a cinco anos e por último, 25% dos professores têm mais de dez anos de exercício na função docente.

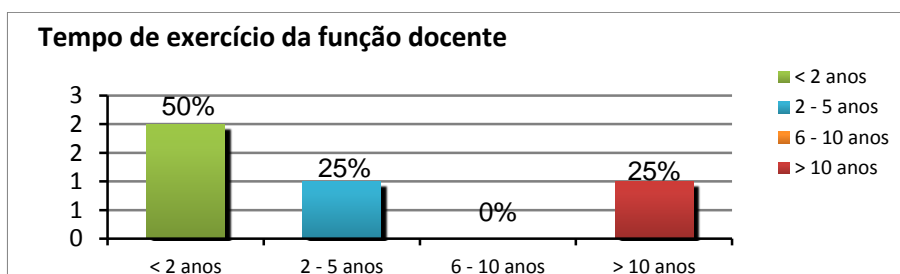


Gráfico 31 – Representação gráfica do tempo de exercício da função docente dos inquiridos (n=4).

No que respeita à pergunta 5, todos os professores (100%) sabiam da existência de uma biblioteca no seu local de trabalho, ou seja, no Centro Escolar de Seia. Observando a tabela 10, constatamos também, que todos os docentes (100%) consideraram que não há recursos adequados para o ensino do inglês no 1ºCEB referindo somente a existência de dicionários e outros admitiram nunca terem ido à biblioteca.

Tabela 10 – Resultados obtidos nas perguntas 5 e 6 do questionário entregue aos docentes de inglês

Perguntas 5 e 6	P5: Há alguma biblioteca no seu local?		P6: Acha que a biblioteca da sua escola tem recursos adequados para o ensino do inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico?	
	N	%	N	%
Sim	4	100,00	0	0,00
Não	0	0,00	4	100,00
Total	4	100,00	4	100,00

No que respeita à pergunta 7, onde solicitamos que os docentes definissem “complemento à aprendizagem”, todos os professores referiram que é algo realizado fora do contexto de sala de aula que ajude o aluno a adquirir conhecimentos. Uns docentes exemplificaram referindo os livros, as atividades lúdicas, os jogos, entre outros.

No que respeita às perguntas 8, 9 e 10, Como observamos no tabela 11, relativamente à pergunta 8, um docente (25%) afirmou utilizar a biblioteca da escola para complementar as suas aulas mas remeteu que os recursos usados são em língua portuguesa. Já outros docentes (75%) não fazem uso da biblioteca da escola para complementar as aulas. Observando a pergunta 9, podemos dizer que a maioria dos docentes (75%) valoriza a leitura de histórias nas suas aulas, justificando ser um meio de adquirir novo vocabulário e de iniciar e concluir um conteúdo. Contudo um docente (25%) referiu ser prematura a introdução da leitura de histórias para crianças do 1º ciclo. Visualizando novamente a tabela 11, mais concretamente a questão 10, verificamos que todos os docentes consideram importante o desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas no ensino do inglês.

Tabela 11 - Resultados obtidos nas perguntas 8, 9 e 10 do questionário entregue aos docentes de inglês

Perguntas 8, 9 e 10	P8: Costuma usar a biblioteca da sua escola para complementar as suas aulas?		P9: Valoriza a leitura de história em inglês nas suas aulas?		P10: Considera importante o desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas no ensino básico?	
	N	%	N	%	N	%
Sim	1	25,00	3	75,00	4	100,00
Não	3	75,00	1	25,00	0	0,00
Total	4	100,00	4	100,00	4	100,00

No que respeita à pergunta 11, o gráfico 32 demonstra-nos que todos os docentes (100%) têm o hábito de desenvolver atividades lúdico-pedagógicas nas suas aulas. Cativar os alunos e tornar as aulas mais interessantes foram as justificações dos professores.

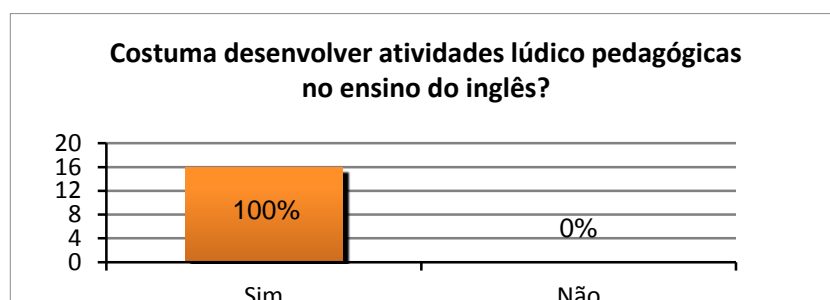


Gráfico 32 - Representação gráfica da pergunta 11 do questionário entregue aos docentes de inglês (n=4)

No que respeita à pergunta 11.1, dos quatro docentes, metade (40%) diz desenvolver atividades que envolvem todo o tipo de propostas enquanto os outros dois docentes somente referiram utilizar a expressão plástica (40%) e o musical (20%), excluindo a expressão dramática (Gráfico 33).

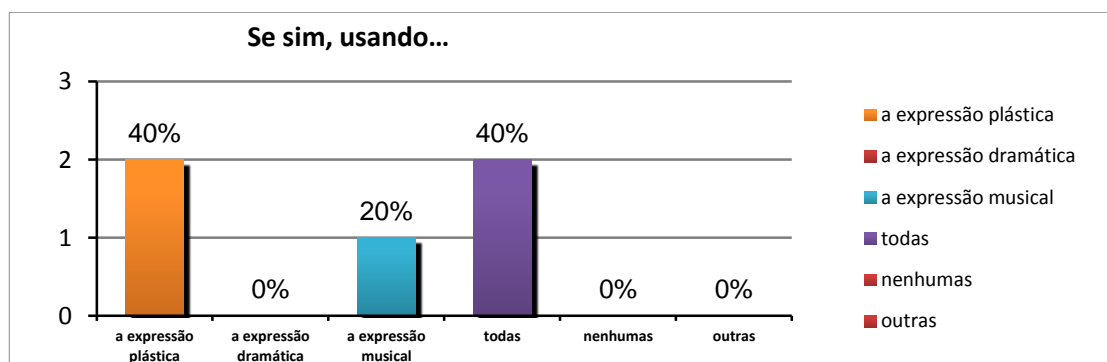


Gráfico 33 - Representação gráfica da pergunta 11.1 do questionário entregue aos docentes de inglês (n=5).

No que respeita às perguntas 12 e 13, como podemos constatar pela tabela 12, os docentes (100%) consideram que a biblioteca deveria desenvolver atividades lúdico-pedagógicas para o ensino do inglês. Justificam essa importância devido à pertinência de demonstrar que o inglês existe fora do contexto da sala de aula, permitindo diversificar as atividades já desenvolvidas pelos professores. Também percebemos que todos os professores (100%) gostariam de participar em atividades lúdico-pedagógicas caso estas se fossem desenvolvidas.

Tabela 12 - Resultados obtidos nas perguntas 12 e 13 do questionário entregue aos docentes de inglês

Perguntas 12 e 13	P12: Considera que a biblioteca escolar deveria desenvolver atividades de carácter lúdico pedagógico para o ensino do inglês?		P13: Se fossem desenvolvidas atividades desse género participaria?	
	N	%	N	%
Sim	4	100,00	4	100,00
Não	0	0,00	0	0,00
Total	4	100,00	4	100,00

No que respeita à pergunta 14, em que inquirimos sobre a possibilidade de a biblioteca escolar funcionar como complemento à aprendizagem do inglês no 1º ciclo do ensino básico, todos os docentes responderam que sim, reforçando a ideia de que a biblioteca deve funcionar como uma “ponte de ligação” entre as diversas disciplinas, nomeadamente o inglês e o modo de aprendizagem dos alunos. Para tal, referiram a aquisição de diverso material e o desenvolvimento de atividades que motivassem não só os alunos mas a comunidade escolar.

5.3.2 Entrevista realizada com o coordenador do ensino do inglês no concelho de Seia

A entrevista decorreu no dia 14 de fevereiro de 2012, em Seia, e teve a duração aproximada de trinta minutos. O professor de inglês entrevistado, doutorando na área da educação, situa-se na faixa etária dos 31/35 anos. Tem desempenhado a função docente há mais de 10 anos, exerceu como professor de inglês em todos os ciclos de estudo, desde o 1º ciclo do ensino básico ao secundário.

O docente fez parte do estudo piloto que decorreu em 2005 sobre a implementação da aprendizagem do inglês no 1º ciclo do ensino básico.

No que diz respeito à sua experiência na Figueira da Foz, em 2005, o professor referiu a diferença no ordenado – mais bem pago na altura. Mencionou que todos os docentes tinham aptidões para lecionar inglês. As competências exigidas na altura eram diferentes das atuais. Antigamente davam preferência às competências linguísticas e não pedagógicas, isto é, era maioritariamente professores do secundário a lecionar no 1º ciclo. Havia uma partilha de informação entre os professores, pois reuniam-se quinzenalmente para planificarem as aulas em conjunto. O inglês só era lecionado a alunos do 3º e 4º ano de escolaridade. Referiu ser uma experiência gratificante mas complicada devido à falta de cooperação por parte dos professores titulares que se recusavam a deixar o seu local de trabalho.

Quando perguntámos quais as atividades desenvolvidas na altura, o professor mencionou as atividades lúdicas, exemplificou referindo canções, jogos e exercícios em suporte papel. No que diz respeito aos recursos, esses eram escassos, não existiam manuais, somente tinham de “gerir” o dinheiro facultado para os recursos, escolhendo o que mais lhes convinham como fotocópias ou cartazes. Tinham de trazer o próprio giz, pois em certas salas não havia e nas outras, os professores titulares não o facultavam.

O entrevistado considera pertinente o ensino do inglês no 1º CEB mas pensa haver lacunas. Refere a desmotivação dos alunos do 4º ano quando chegam ao 5º, pois os conteúdos são os mesmos. Há alunos que obtêm piores resultados em relação aos que tinham no 1º CEB. O professor diz ser necessário uma revisão nos currículos do 1º e 2º ciclo.

O docente considera que o ensino do inglês a crianças do 1º CEB deve ser muito mais balizado, limitando os conteúdos a lecionar. Sugere também a ênfase que os docentes devem dar aos manuais, apoiando-se nos mesmos para desenvolver várias atividades.

O professor acha que o desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas é um meio que pode facilitar e melhorar a aprendizagem das crianças, pois a criança aprende sem se aperceber que está a adquirir um conteúdo, como por exemplo através da canção “*head, shoulders, kness and toes*”.²⁸

O entrevistado afirma que a biblioteca escolar pode desenvolver um papel importante no ensino do inglês porque a criança entende a escola como um todo fazendo a biblioteca parte desse todo. Menciona ainda que o ensino do inglês não deve permanecer somente na sala de aula, podendo desenvolver-se atividades na biblioteca sem gastos, como por exemplo a “parede do inglês”²⁹, que poderia conter as expressões mais comuns e utilizadas da língua inglesa. Posteriormente, confirmou que a cooperação entre professor de inglês e bibliotecário é possível. Remeteu ainda para a necessidade do docente articular os conteúdos com o professor bibliotecário, de modo a que a matéria extravasa a sala de aula, mencionando novamente a “parede do inglês”.

Na parte de definir “complemento à aprendizagem”, o docente disse que “é um *input* que o aluno recebe para aprender um conteúdo”. Exemplificou explicando que uma viagem a Londres seria um complemento à aprendizagem do inglês pois os alunos estariam em contato com nativos da língua.

Finalmente, o professor mencionou exemplos de como a biblioteca escolar pode funcionar como complemento à aprendizagem do inglês no 1º CEB, nomeadamente: viagens de intercâmbio, a parede do inglês, contar pequenas histórias em inglês fora do contexto de sala de aula.

5.3.3 Entrevista realizada com a professora bibliotecária do Centro Escolar de Seia

A entrevista realizou-se no dia 16 de abril de 2013, na biblioteca do Centro Escolar de Seia e teve a duração aproximada de trinta minutos. A professora-bibliotecária tem mais de 40 anos e concluiu o seu Mestrado em Didáticas Específicas em Espanha. É professora-bibliotecária há sete anos e exerce há quatro anos na biblioteca do Centro Escolar de Seia.

A professora-bibliotecária referiu que não havia livros em língua inglesa ou outros recursos na altura da implementação do projeto, ou seja, no ano letivo 2011/2012. Reforçou a ideia de que a

²⁸ “cabeça, ombros, joelhos e pés” canção usada para aprendizagem do tema “o corpo”.

²⁹ A parede do inglês consiste num quadro onde são afixadas palavras e expressões importantes conforme o ano escolar como por exemplo “*Hello*”, “*Goodbye*”...

biblioteca ficou melhor apetrechada devido ao PNL (Plano Nacional de Leitura) que tinha por objetivo promover e incentivar hábitos de leitura em Língua Portuguesa e essencialmente para colmatar as lacunas em português. Mencionou que a falta de pedidos por parte dos professores das AEC de inglês também ajudou para a não existência de tais recursos.

A docente explicou que somente uma professora das AEC de inglês solicitou livros em língua inglesa, nesse ano letivo. Considera que a falta de pedidos por parte de alunos ou encarregados de educação se deve sobretudo à falta de sensibilização para isso por parte dos professores das AEC.

Relativamente à existência de uma lista de livros em língua inglesa recomendada pelo PNL, a professora-bibliotecária explica que só tinha conhecimento dessas listas para o Português. Considera que é sempre pertinente recomendar a aquisição desses livros (do PNL em inglês) à biblioteca do Centro Escolar de Seia a partir do momento que tenham uso efetivo.

A entrevistada considera ser possível a cooperação entre o professor-bibliotecário e o professor das AEC através da articulação a nível dos conteúdos, dando vários exemplos como: a semana da leitura, projeto de leitura transversal. Trabalho para a comunidade no final do ano letivo, o conto: traduzir o conto que os alunos produziram em inglês, entre outros. Referiu que esse tipo de cooperação não existe no Centro Escolar de Seia.

Quando perguntamos se poderiam ser desenvolvidas atividades em inglês na biblioteca de modo a enriquecer as aulas, a professora-bibliotecária referiu imediatamente que “sim, até para enriquecimento pessoal”, mas ainda acrescentou que depende da articulação com o professor das AEC, sendo uma questão de expor os temas para depois encontrar atividades adequadas, como por exemplo canções.

Relativamente à definição de complemento à aprendizagem, a professora-bibliotecária referiu e, passamos a citar: “é um adicional/um extra que vem enriquecer a aprendizagem, como por exemplo: o ensino do inglês é um complemento ao currículo obrigatório”. Menciona ainda que a biblioteca escolar pode funcionar como complemento à aprendizagem do inglês no 1º ciclo do ensino básico, desde que haja um projeto desde o início do ano letivo e disponibilidade para o executar.

Finalmente, a professora-bibliotecária refere que através de uma feira realizada na biblioteca foram oferecidos, no ano letivo 2012/2013, alguns livros mais adaptados, em língua inglesa, para o 1º ciclo à biblioteca.

5.3.4 Entrevista realizada com a bibliotecária da Biblioteca Municipal de Seia

A entrevista decorreu no dia 3 de março de 2013 na biblioteca Municipal de Seia e teve a duração aproximada de quarenta minutos. A bibliotecária entrevistada situa-se na faixa etária acima

dos 40 anos, possui uma licenciatura em Ciências Históricas e uma especialização em Ciências Documentais/Bibliotecas. É bibliotecária desde 1992 mas exerce a função de bibliotecária na Biblioteca Municipal de Seia desde 1991.

Na biblioteca, no ano letivo 2011/2012, não havia livros ou outros recursos em língua inglesa para alunos do 1º ciclo do ensino básico, somente enciclopédias em livros e DVD. A bibliotecária mencionou que não tem conhecimento de terem sido solicitados livros ou outros recursos em língua inglesa para o 1º CEB por alunos, professor das AEC ou encarregados de educação porque as Bibliotecas Escolares têm cumprido essa função e que para a Biblioteca Municipal nunca foi encaminhado qualquer pedido nesse sentido.

Quando perguntámos se tinha conhecimento da lista dos livros recomendados em língua inglesa para o 1º CEB, elaborada pelo Plano Nacional de Leitura desde 2006, a bibliotecária respondeu e, passamos a citar: *“por razões externas, a Biblioteca Municipal, núcleo Infantil, esteve encerrada ao público durante 2 anos”*.

Relativamente a recomendar a aquisição de livros em inglês em bibliotecas escolares, a bibliotecária mencionou que os acervos das bibliotecas são constituídos em função dos seus utilizadores e da missão das mesmas, pelo que cada professor bibliotecário, com a sua equipa, avaliará a pertinência das aquisições para cada uma das bibliotecas.

A bibliotecária acha que só traz vantagens para o sistema de aprendizagem dos alunos a cooperação entre o professor bibliotecário e o professor das AEC de inglês, pois a biblioteca pretende dar apoio aos currículos, ao lazer.

À pergunta “pensa que poderiam ser desenvolvidas atividades em inglês na biblioteca de modo a enriquecer as aulas?”, respondeu: *“as atividades nas bibliotecas, em inglês, terão que ser dinamizadas por quem compreenda a língua daí a envolvimento dos Departamentos de Línguas e seus docentes. O Inglês poderia começar no pré-escolar, nas cantinas, nos recreios, nas bibliotecas etc. No ensino, pratica-se muito pouco a oralidade.”*

Para definir “complemento à aprendizagem” a bibliotecária explica: *“Não basta saber ler, é necessário saber fazer uso do ler, de modo a poder responder às exigências de leitura da sociedade. As bibliotecas auxiliam os jovens a transformarem-se em leitores ativos e, podem adquirir materiais no sentido de complementar os instrumentos de aprendizagem essenciais, como a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a resolução de problemas; e os conteúdos básicos de aprendizagem como conhecimento, capacidades, valores e atitudes necessários ao desenvolvimento pleno de cada um”*.

Relativamente à biblioteca poder, ou não, funcionar como complemento à aprendizagem do inglês no 1º CEB, a bibliotecária diz que pode e deve, referindo que as atividades ligadas às línguas deveriam ser discutidas nos departamentos de línguas e ser trabalhados a par entre os vários

docentes envolvidos: o professor da sala de aula, o professor das AEC, a Biblioteca e o Departamento.

A bibliotecária, no que concerne à aquisição, futuramente, de material que possa vir a ser utilizado nas aulas de inglês no 1ºCEB, refere o seguinte: “o espólio da Biblioteca Municipal é constituído em função dos utilizadores que serve. Como somos uma biblioteca generalista, desde que haja uma comunidade de leitores que o justifique, não vejo inconveniente em efetuar essa aquisição desde que seja uma atividade concentrada com as Bibliotecas Escolares”.

5.4 Síntese dos resultados apresentados

5.4.1 Resultados referentes aos alunos

Primeiramente, analisámos os resultados obtidos ao longo das **observações efetuadas no decorrer das atividades** na sala de aula. Podemos, então, afirmar que houve uma constante evolução em que os alunos demonstraram, gradualmente, maior interesse e entusiasmo pelas atividades. Os alunos começaram ao longo das atividades a participar por livre vontade tomando iniciativa própria tanto na sugestão das atividades como no desenrolar das mesmas (Gráficos 34 e 35).

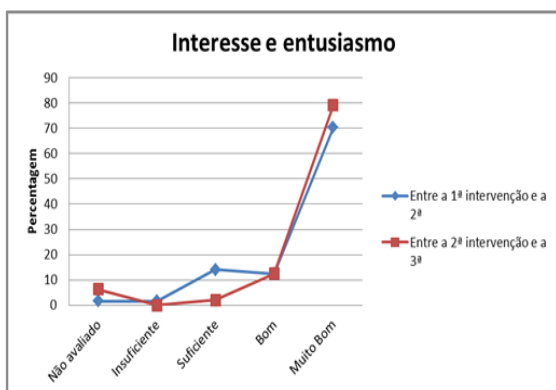


Gráfico 34 - Interesse e entusiasmo dos alunos ao longo das atividades



Gráfico 35 - Iniciativa própria dos alunos ao longo das atividades

Em relação ao comportamento, este foi evoluindo progressivamente pela positiva, os alunos respeitaram as regras estabelecidas. No que diz respeito à cooperação, apesar de ficar muito longe do pretendido inicialmente, os alunos ao demonstrarem interesse pelas atividades cooperaram mais facilmente com os colegas aceitando as suas ideias (Gráficos 36 e 37).

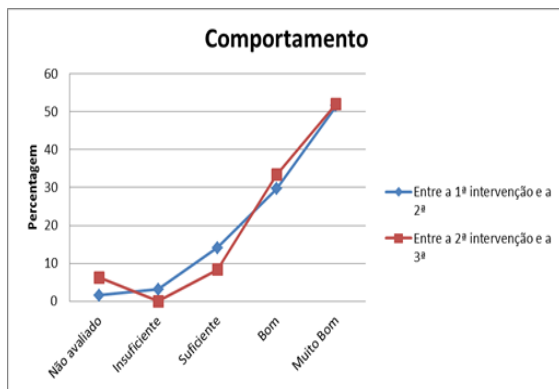


Gráfico 36 - Comportamento dos alunos ao longo das atividades

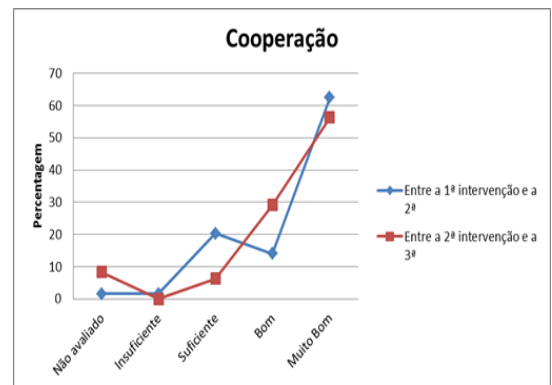


Gráfico 37 - Cooperação dos alunos ao longo das atividades

De seguida, em relação às **intervenções ocorridas na biblioteca da escola** podemos dizer que na primeira os resultados foram razoáveis, em que somente 31,25% dos alunos demonstraram interesse e entusiasmo de uma forma satisfatória. Essa mesma percentagem de alunos não esteve atenta, nem participou de forma espontânea e, muito menos, tentou deduzir o significado das palavras/expressões através do contexto. Podemos comparar as outras duas intervenções através de uma tabela que demonstra o progresso dos alunos em todas as componentes avaliadas (Tabela 13).

Tabela 13 - Dados obtidos da 1ª à 3ª intervenção

Componentes avaliadas	1ª intervenção		2ª intervenção		3ª intervenção	
	Resultados bons a muito bons	Resultados satisfatórios	Resultados bons a muito bons	Resultados satisfatórios	Resultados bons a muito bons	Resultados satisfatórios
Demonstra interesse e entusiasmo	68,75%	31,25%	100%	0%	100%	0%
Está atento	68,75%	31,25%	93,75%	6,25%	81,25%	18,75%
- Tenta deduzir o significado através do contexto (1ª int.); - Tenta encontrar soluções quando enfrenta dificuldades (2ª int).	68,75%	31,25%	75%	25%	87,50%	12,50%
Participa espontaneamente	68,75%	31,25%				
Utiliza linguagem da sala de aula			81,25%	18,75%	81,25%	18,75%
Constrói frases simples			75%	25%	62,50%	37,50%

Como observamos, na segunda e na terceira intervenção todos os alunos demonstraram interesse e entusiasmo pelas atividades. Na segunda intervenção houve um decréscimo de 12,5% em relação à atenção dos alunos, facto que se deveu ao entusiasmo dos alunos devido à realização de uma peça de teatro. No que diz respeito à tentativa de encontrar soluções quando enfrentam dificuldades, nota-se uma evolução de 12,5% o que é significativo, pois é fundamental as crianças tentarem encontrar soluções quando se deparem com uma situação problemática/difícil. Em relação à utilização da linguagem da sala de aula, em ambos os casos, 81,25% dos alunos fizeram uso da mesma, conseguindo exprimir o que pretendiam sem grandes dificuldades. Apesar de haver uma redução de 12,5% na construção de frases simples, os alunos evoluíram consideravelmente na forma de apresentar os trabalhos. As frases exigidas na terceira intervenção tinham um grau de exigência mais elevado, atrapalhando alguns alunos que souberam, no entanto, dar a volta à situação.

Quanto à **avaliação oral** realizada no final de cada intervenção podemos dizer que houve uma evolução positiva. Como podemos observar na tabela que se segue, os alunos gostaram das atividades desenvolvidas, podendo considerar que os alunos se divertiram na sua realização. Podemos também aferir um parecer positivo em comparação às primeiras intervenções. Em relação ao uso do inglês ao longo das atividades, este também progrediu, pois no final da última intervenção, 87,5% dos alunos mencionaram ter falado muito em inglês contra 50% inicialmente. Em contrapartida na questão de relembrar novo vocabulário houve um decréscimo, pois na última intervenção 56,25% dos alunos consideraram lembrar-se do novo vocabulário/expressão (na primeira, o resultado foi de 75%). Uma das explicações mencionadas pelos alunos é o facto de serem atividades mais complexas dificultando a memorização das novas palavras. Podemos ainda afirmar que os alunos consideraram as atividades como importantes, tendo vontade de continuar a desenvolver esse tipo de atividades no decorrer do ano letivo (Tabela 14).

Tabela 14 - Dados obtidos nas avaliações oral nas três intervenções

Categorias avaliadas.	Critérios de avaliação.	Resultados obtidos em percentagem.		
		1ª intervenção	2ª intervenção	3ª intervenção
Gostou da atividade	<i>Sim</i>	81,25%	87,5%	100%
	<i>Mais ou menos</i>	18,75%	6,25%	0%
	<i>Não</i>	0%	6,25%	0%
Lembra-se de ter usado novo vocabulário/ expressão	<i>Sim</i>	75%	75%	56,25%
	<i>Mais ou menos</i>	0%	12,50%	18,75%
	<i>Não</i>	25%	12,50%	25%
Considera ter falado muito em inglês	<i>Sim</i>	50%	68,75%	87,50%
	<i>Mais ou menos</i>	37,5%	6,25%	0%
	<i>Não</i>	12,5%	25%	12,50%

No que diz respeito ao **empréstimo de livros em inglês**, os alunos estiveram reticentes relativamente ao empréstimo dos livros, com apenas quatro livros (57,14%) requisitados num total de 7, mas após a primeira atividade na biblioteca e ao ver o interesse dos colegas na entrega dos livros, todos os alunos quiseram levá-los, ficando somente um livro, ou seja 85,71% dos livros foram requisitados. Compreensivelmente, o livro não requisitado foi a história analisada na primeira intervenção na biblioteca. No fim de cada leitura foi solicitado à criança a explicação do que leu, efetuando-se um estudo comparativo com a história na sua língua materna. A criança sempre que o desejasse podia esclarecer as suas dúvidas junto da professora de inglês (gráfico 38).

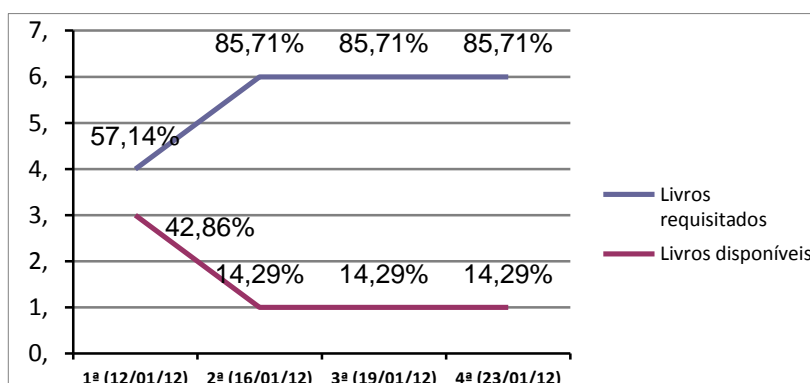


Gráfico 38 - Registo dos livros emprestados ao longo do projeto

Ao seguimento do período de empréstimo, analisamos o interesse dos alunos para posteriores empréstimos e, como foi esperado, todos os alunos demonstraram interesse à exceção de um aluno que, por não gostar da língua inglesa, não manifestou interesse. No final da terceira intervenção na biblioteca escolar foi proposto aos alunos a realização de uma dramatização da história analisada inicialmente, a apresentar no final do ano letivo, tendo todos os alunos concordado, à exceção de um que menciona não gostar de inglês e muito menos de dramatizações.

Com o **portfólio**³⁰ conseguimos observar a evolução progressiva dos alunos na realização dos exercícios propostos como complementos às aulas. Podemos aferir o interesse e motivação dos alunos na sua elaboração. O *feedback* foi positivo, pois todos os exercícios foram completados com empenho e sucesso. Em relação às atividades a apresentar na biblioteca, averiguamos a autonomia que os alunos iam adquirindo ao longo do desenrolar das atividades.

Seguidamente, comparando os resultados obtidos em ambas **as fichas de aferição de aprendizagem**, podemos afirmar que mais de metade da turma teve negativa no período anterior à intervenção (56,25%) enquanto todos os alunos obtiveram positiva posteriormente a esta (100%) (gráfico 39).

³⁰ Elementos que compõem o portfólio: 1- Diversas fichas/exercícios relacionados com os conteúdos lecionados no decorrer das aulas; 2- Os trabalhos realizados nas aulas para a preparação das atividades programadas na biblioteca (Power Point, Letra de uma canção, cartaz banda desenhada, peça de teatro); 3- outros trabalhos considerados pertinentes ao longo desses 3 meses.

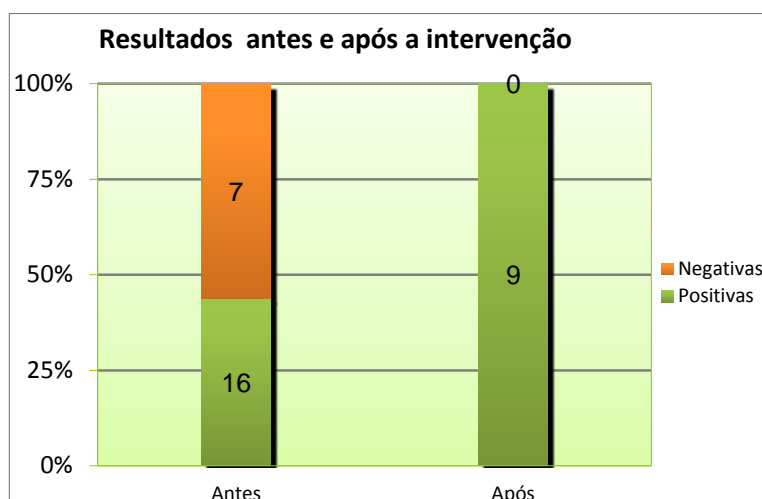


Gráfico 39 – Comparação dos resultados antes e após a intervenção.

Podemos afirmar que as atividades foram benéficas, pois permitiram um aumento significativo dos resultados positivos. Houve um crescimento surpreendente, pois os alunos – antes da intervenção – tinham sobretudo a classificação “insuficiente menos”, tendo – após a mesma – obtido a classificação de “muito bom”. Os alunos passaram de um extremo ao outro, demonstrando que as atividades desenvolvidas tiveram um impacto considerável na sua aprendizagem.

Igualmente, **antes de realizarmos a intervenção**, pretendíamos conhecer se os alunos desenvolviam atividades lúdicas nas aulas de inglês no atual ano letivo, bem como nos anos anteriores e ficamos a saber que sim. Portanto, não seríamos nós a introduzir, pela primeira vez, este tipo de prática. Também soubemos que os alunos davam à biblioteca escolar muita importância e que a frequentavam, em média, pelo menos até 10 vezes por mês. Tais aspetos foram considerados muito positivos para a receção da nossa intervenção, pois são alunos que gostam de ler e que frequentam regularmente a biblioteca da escola para empréstimo de livros em língua portuguesa (tabela 15).

Tabela 15 – Resultados do questionário de diagnóstico realizado aos alunos antes da intervenção

P5. Este ano, nas tuas aulas de inglês são desenvolvidas atividades lúdicas?	N	%
Sim	16	100
Não	0	0
Total	16	100
P6. E nos anos anteriores?	N	%
Sim	16	100
Não	0	0
Total	16	100
P9. Para ti, a biblioteca da escola é importante?	N	%

Sim	16	100
Não	0	0
Total	16	100
P10. Por mês, quantas vezes costumam ir à biblioteca?	N	%
Até 10 vezes	7	43,75
11 a 20 vezes	3	18,75
21 a 30 vezes	5	31,25
Mais de 31 vezes	1	6,25
Total	16	100

Analisando os questionários aplicados aos alunos antes e após a intervenção, podemos referir que a turma manteve praticamente a sua composição original, como era de esperar, tendo havido uma pequena variação nas idades, devido à celebração dos aniversários de alguns alunos no período. Também após a intervenção, todos os alunos consideraram que é importante aprender uma língua estrangeira, como o inglês, para o seu futuro, número ligeiramente superior ao obtido antes da intervenção. De igual modo, aumentou o interesse pelo desenvolvimento de algumas atividades, após a realização da intervenção como por exemplo sugeriram a elaboração de uma peça de teatro no final do ano letivo, em inglês, para apresentar aos pais. Quanto à importância da leitura de pequenas histórias em inglês e o papel desempenhado pela biblioteca na sua aprendizagem, os alunos conservaram praticamente a mesma opinião, antes e após a intervenção, notando-se ligeiras variações. Situação diferente é a que se nota relativamente ao gosto pelas atividades desenvolvidas na biblioteca, que sofreu um aumento bastante considerável, pois antes da intervenção a turma estava dividida quanto a este aspeto. Após a realização das intervenções, no entanto, a maioria absoluta dos alunos mencionou ter gostado de todas as atividades desenvolvidas, indicando que a intervenção que realizámos com os alunos colheu de facto adeptos. Pena é constatar que, tanto antes como após a intervenção, uma pequena parte dos alunos considera que a biblioteca não é importante na aprendizagem do inglês pela falta de recursos na língua inglesa como jogos e livros. Os restantes, e que são a maioria, consideram que a biblioteca possa tornar-se importante através do desenvolvimento de diversos jogos e da aquisição de material variado (Tabela 16).

Tabela 16 – Comparação do antes e do após a intervenção – dados dos questionários realizados aos alunos

Antes da intervenção			Após a intervenção		
P1. Idade	N	%	P1. Idade	N	%
8 anos	1	6,25	9 anos	13	81,25
9 anos	15	93,75	10 anos	3	18,75

A Biblioteca Escolar como complemento ao ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico em uma escola do município de Seia

Total	16	100	Total	16	100
P2. Género	N	%	P2. Género	N	%
Masculino	10	62,50	Masculino	10	62,50
Feminino	6	37,50	Feminino	6	37,50
Total	16	100	Total	16	100
P3. Gostas de aprender Inglês?	N	%	P3. Gostaste de aprender inglês?	N	%
Sim	14	87,50	Sim	16	100
Não	2	12,50	Não	0	0
Total	16	100	Total	16	100
P4. Achas que aprender uma língua estrangeira, como o inglês, é importante para o teu futuro?	N	%	P4. Achas que aprender uma língua estrangeira, como o inglês, é importante para o teu futuro?	N	%
Sim	15	93,75	Sim	16	100
Não	1	6,25	Não	0	0
Total	16	100	Total	16	100
P7. Gostavas que as atividades desenvolvidas fossem...	N	%	P10. Gostaste das atividades de...	N	%
de expressão plástica	1	6,25	Expressão plástica	4	19,05
de expressão dramática	2	12,50	Expressão dramática	6	28,57
de expressão musical	0	0	Expressão musical	0	0
Todas	10	62,50	Todas	8	38,09
Nenhumas	3	18,75	Nenhumas	0	0
Outra(s)	0	0	Outra(s)	3	14,29
Total	16	100	Total	21	100
P8. Consideras importante a leitura de pequenas histórias em inglês?	N	%	P5. Consideras importante a leitura de pequenas histórias em inglês?	N	%
Sim	14	87,50	Sim	15	93,75
Não	2	12,50	Não	1	6,25
Total	16	100	Total	16	100
P11. Achas que a biblioteca pode ser importante na aprendizagem do inglês?	N	%	P8. Achas que a biblioteca pode ser importante na aprendizagem do inglês?	N	%
Sim	13	81,25	Sim	13	81,25
Não	3	18,75	Não	3	18,75
Total	16	100	Total	16	100
P12. Gostavas que fossem desenvolvidas atividades na biblioteca	N	%	P7. Gostaste das atividades de inglês desenvolvidas na biblioteca?		

da escola para te ajudar a aprender inglês?					
Sim	8	50,00	Sim	15	93,75
Não	8	50,00	Não	1	6,25
Total	16	100	Total	16	100

Sobre o seu gosto pelas atividades desenvolvidas em aula, após a intervenção verificou-se que a maioria absoluta dos alunos gostou de as realizar, o que é gratificante, pois demonstra que as crianças gostaram da forma como foram desenvolvidas as atividades e as aulas em geral. Assim, podemos afirmar que após o desenvolvimento das atividades, no pós-teste, 93,75% da turma gostaram das atividades que foram desenvolvidas tanto na sala de aula como na biblioteca, apesar de inicialmente metade dos alunos não querer participar nesse tipo de atividades. Os alunos gostaram das atividades efetuadas na biblioteca por serem realizadas fora do contexto da sala de aula, permitindo a aquisição de novo vocabulário de uma forma lúdica. As atividades na sala de aula, segundo os alunos, foram interessantes e divertidas, fugindo à rotina das outras aulas. No entanto, 6,25% das crianças não gostaram das atividades que envolveram as áreas das expressões. Também no que diz respeito à facilidade na aquisição de novo vocabulário, 81,25% dos alunos consideraram ter aprofundado os conhecimentos em inglês, que as atividades desenvolvidas foram uma forma de motivação, explicando melhor o vocabulário. É pertinente referir a justificação dada por um aluno, nomeadamente: “Ao fazê-las [as atividades], aprendíamos divertindo-nos”. No entanto, ainda temos uma minoria que considera que as atividades não facilitaram a aquisição de novo vocabulário, pois consideram que o inglês não é fácil de aprender, demonstrando que ainda há um percurso a trilhar com os alunos, no que toca a esta barreira à aprendizagem de um segundo idioma. Finalmente, relembrando que antes da intervenção a turma encontrava-se dividida a meio, no que refere ao gosto por desenvolver atividades lúdico-pedagógicas, após a mesma o resultado aferido foi totalmente diferente, uma vez que a maioria absoluta dos alunos manifestou interesse em desenvolver esse tipo de atividades até ao final do ano letivo, mencionando inclusivamente que se tratava de atividades divertidas e ótimas para a sua aprendizagem. No entanto, não nos podemos esquecer de que uma minoria, ainda que discreta, não foi sensível aos nossos esforços (Tabela 17).

Tabela 17 – Resultados dos questionários realizados aos alunos após a intervenção

P6. Gostaste das atividades desenvolvidas na sala de aula sobre a história que leste na biblioteca?	N	%
Sim	15	93,75
Não	1	6,25
Total	16	100

P9. Achas que foi mais fácil aprender novo vocabulário com essas atividades?	N	%
Sim	13	81,25
Não	3	18,75
Total	16	100

P11. Gostavas que fossem desenvolvidas mais atividades desse género até ao final do ano letivo?	N	%
Sim	15	93,75
Não	1	6,25
Total	16	100

5.4.2 Resultados referentes aos docentes e às bibliotecárias

Os resultados dos questionários mostram que, no geral, o grupo de docentes era, na altura em que realizamos o estudo, homogêneo em certos aspetos e heterogêneo em outros. O grupo compunha-se de elementos femininos e masculinos na mesma proporção, mas com faixa etária variada, todos possuindo uma licenciatura, maioritariamente na área do ensino e tendo formação complementar em inglês. Metade dos docentes possuía menos de dois anos de tempo de serviço, tendo, portanto ingressado há pouco tempo na carreira docente. Todos os docentes das AEC de inglês conheciam a existência da biblioteca na escola e consideraram que a mesma não possuía os recursos adequados para complementar o ensino do inglês no 1ºCEB. A este respeito, referimos que, de facto, a biblioteca escolar do centro escolar de Seia para além dos dicionários bilingues não possuía, na época, qualquer material que pudesse ser usado como apoio à aprendizagem da língua inglesa (Tabela 18).

Todos os docentes inquiridos possuíam um entendimento adequado do conceito de “complemento à aprendizagem”, referindo-o como sendo algo realizado fora da sala de aula que ajudava os alunos a consolidar conhecimentos. No que diz respeito à utilização da biblioteca para complementar as suas aulas, uma minoria dos docentes afirmou ter o hábito de ir à biblioteca da escola para complementar as suas aulas, usando recursos em língua portuguesa. Em relação à leitura de histórias em inglês nas suas aulas, a resposta foi inversa, pois a grande maioria dos professores considerou ser esse um meio de adquirir novo vocabulário e a forma de iniciar e concluir um novo conteúdo, ao passo que uma minoria alegou que a leitura de histórias, nessa faixa etária, era algo “premature” (Tabela 18).

No que concerne ao desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas, todos os docentes foram unânimes em as considerar importantes para a aprendizagem, indicando ter por hábito desenvolver esse tipo de atividades com as suas crianças, de forma a cativar e tornar as aulas gratificantes e interessantes. Ainda, a metade dos docentes afirmou desenvolver todos os tipos de

atividades referidas no questionário. Quanto à biblioteca escolar, todos os docentes inquiridos acharam que a mesma deveria desenvolver atividades de caráter lúdico-pedagógicas para o ensino do inglês e afirmaram que se fossem desenvolvidas atividades desse género participariam, pois tornar-se-ia enriquecedor, ajudando a desenvolver as aulas. Os docentes consideraram mesmo que a biblioteca poderia funcionar como complemento à aprendizagem do inglês no 1º ciclo (Tabela 18).

Tabela 18 – Síntese dos resultados dos questionários aplicados aos professores

P1. Idade	N	%
< 25 anos	0	0
25-30 anos	2	50
31-35 anos	0	0
36-40 anos	1	25
> 40 anos	1	25
Total	4	100
P2. Género	N	%
Masculino	2	50
Feminino	2	50
Total	4	100
P3. Habilitações Literárias	N	%
Bacharelato	0	0
Licenciatura	4	100
Especialização	0	0
Mestrado	0	0
Doutoramento	0	0
Total	4	100
P4. Tempo de exercício da função docente?	N	%
< 2 anos	2	50
2-5 anos	1	25
6-10 anos	0	0
> 10 anos	1	25
Total	4	100
P5. Há alguma biblioteca no seu local de trabalho?	N	%
Sim	4	100
Não	0	0
Total	4	100

P6. Acha que a biblioteca da sua escola tem recursos adequados para o ensino do inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico?	N	%
Sim	0	0
Não	4	100
<i>Total</i>	4	100
P8. Costuma usar a biblioteca da sua escola para complementar as suas aulas?	N	%
Sim	1	25
Não	3	75
<i>Total</i>	4	100
P9. Valoriza a leitura de histórias em inglês nas suas aulas?	N	%
Sim	3	75
Não	1	25
<i>Total</i>	4	100
P10. Considera importante o desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas no ensino básico?	N	%
Sim	4	100
Não	0	0
<i>Total</i>	4	100
P11. Costuma desenvolver atividades lúdico-pedagógicas no ensino do inglês?	N	%
Sim	4	100
Não	0	0
<i>Total</i>	4	100
P11.1. Se sim, usado...	N	%
a expressão plástica	2	40
a expressão dramática	0	0
a expressão musical	1	20
Todas	2	40
Nenhumas	0	0
Outras	0	0
<i>Total</i>	5	100
P12. Considera que a biblioteca escolar deveria desenvolver atividades de carácter lúdico pedagógico para o ensino do inglês?	N	%
Sim	4	100
Não	0	0
<i>Total</i>	4	100
P13. Se fossem desenvolvidas atividades desse género participaria?	N	%
Sim	4	100

Não	0	0
<i>Total</i>	<i>4</i>	<i>100</i>

Em relação aos dados obtidos através da **entrevista** podemos dizer que o docente entrevistado tinha entre os 31-35 anos, estando há mais de 10 anos no serviço e tendo uma boa experiência profissional. Na época da entrevista, estava a doutorar-se na área da Educação, tendo lecionado inglês em todos os níveis de ensino, desde o 1º ciclo do ensino básico ao secundário. Explicou-nos algumas das diferenças existentes nas AEC em 2005 e atualmente. As competências profissionais exigidas eram diferentes, predominando as competências linguísticas e não as pedagógicas. O ensino do inglês abrangia somente os 3º e 4º anos enquanto agora se leciona desde do 1º ano. Antigamente, havia uma maior falta de cooperação entre os professores titulares e os professores das AEC, que não eram vistos como docentes. Segundo ele, em 2005, as atividades lúdicas também eram valorizadas, sendo uma forma de facilitar e melhorar a aprendizagem dos alunos, por exemplo através de canções e jogos onde os mesmos dificilmente se apercebiam de que estavam a aprender, assumindo-se uma perspetiva de *learn while playing*.³¹ No que diz respeito à definição do termo “complemento à aprendizagem” o professor entrevistado definiu-o como um “*input* que o aluno recebe para aprender um conteúdo” tal como uma viagem de intercâmbio, indo ao encontro daquilo previamente definido no trabalho. O professor entrevistado considerou ainda que seria possível a biblioteca funcionar como complemento a aprendizagem do inglês, exemplificando com atividades tais como “a parede do inglês”, contar histórias em inglês fora do contexto da sala de aula.

Relativamente às bibliotecárias, podemos dizer que, quando realizámos as entrevistas, estas tinham mais de 40 anos e mais de sete anos de experiência na área das bibliotecas. Ambas referiram a não existência de livros em língua inglesa ou outros recursos direcionados a crianças do 1º CEB na biblioteca. Apontaram que esta falta de recursos prendia-se com o facto de não haver pedidos nesse sentido por parte dos professores e alunos. As entrevistadas também não tinham conhecimento da existência do PNL para livros em inglês para o 1º CEB e achavam pertinente a recomendação de livros, por parte dos professores de inglês, desde que houvesse uso dos mesmos. Referiram que a falta de cooperação entre professores das AEC e a Biblioteca escolar era notória, mas consideraram que seria possível essa cooperação e até um benefício para os alunos, aliando atividades da biblioteca com os conteúdos lecionados.

³¹ Aprender brincando.

Ambas as bibliotecárias concordaram que a biblioteca escolar podia e devia funcionar como complemento ao ensino do inglês, referindo que a biblioteca podia ser uma mais-valia para enriquecer a aprendizagem dos alunos. Como referiram, a biblioteca escolar pretendia dar apoio aos currículos, ao lazer...citando “*as bibliotecas auxiliam os jovens a transformarem-se em leitores ativos e, podem adquirir materiais no sentido de complementar os instrumentos de aprendizagem essenciais*”. Referiram, ainda, que isso só seria possível através da cooperação entre a biblioteca e os professores. As bibliotecárias demonstraram interesse e disponibilidade para trabalhar nesse sentido, nomeadamente na colaboração com os professores de inglês, na aquisição de livros recomendados pelos professores, ainda mencionaram uma forma viável de tornar isso possível: através de um projeto a ser implementado ao longo do ano letivo, em que poderiam ser desenvolvidas atividades em colaboração que envolvessem os conteúdos da língua inglesa para o 1ºCEB.

Em suma, podemos concluir que o *feedback* obtido pelos professores, em relação ao desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas pela biblioteca escolar de forma a complementar o ensino do inglês, foi positivo demonstrando interesse em participar nas mesmas. Da mesma forma, as bibliotecárias concordaram que desde que houvesse interesse por parte do docente também se podia criar um projeto desde do início do ano letivo e desta forma complementar as aulas de inglês no 1º CEB com o apoio da biblioteca escolar. Convém ainda salientar que tanto os professores como as bibliotecárias deixaram a entender que se ainda não houve esse tipo de atividades, foi pelo facto de os professores de inglês e bibliotecárias não se terem aliado para tal, valorizando, apesar da não existência, a importância das mesmas para os alunos.

Conclusão

No finalizar deste estudo podemos responder à nossa questão de partida de forma positiva, nomeadamente que a biblioteca escolar, desenvolvendo atividades lúdico-pedagógicas favorece a aprendizagem da língua inglesa, o interesse e a motivação dos alunos do 1º ciclo do ensino básico. Constatamos essa evolução sobretudo ao nível das fichas de aferição de aprendizagem que demonstraram um progresso considerável na aquisição de conhecimentos pelos alunos que integraram o estudo. Os alunos, ao longo das aulas e das atividades propostas mostraram interesse e entusiasmo, facto observado ao longo das intervenções e das atividades desenvolvidas. O portfólio assegurou o progressivo desenvolvimento dos alunos, demonstrando criatividade, interesse e colaboração por parte dos alunos. Os alunos ficaram motivados com as tarefas desenvolvidas desejando a mesma estrutura das aulas até ao final do ano letivo. Os alunos de uma forma lúdica adquiriram novos conhecimentos através de um meio diferente do da sala de aula, motivando-os e incentivando-os na aprendizagem. Como refere um aluno “ao fazê-las, aprendíamos divertindo-nos”, pois as atividades são uma forma criativa e agradável de aprender e de se desenvolver, sendo necessárias à construção do conhecimento. Conseguimos atingir o nosso objetivo de os alunos aprenderem brincando através de atividades desenvolvidas pela biblioteca que sendo uma ferramenta vital no processo educativo desenvolve funções informativa, educativa, cultural e recreativa.

Podemos afirmar com este estudo que se a biblioteca desenvolvesse atividades lúdicas no âmbito do ensino do inglês, seria uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos, pois como foi analisado os alunos para além de motivados e interessados, obtiveram melhores resultados na aquisição da língua inglesa. É gratificante verificar que os alunos aprenderam brincando fora do contexto da sala de aula, sendo uma forma lúdica e pedagógica de adquirir novos conhecimentos, aliando a biblioteca ao ensino do inglês. As atividades lúdicas desenvolvidas pela biblioteca são aceites tanto pelos alunos como pelos professores que disponibilizariam total colaboração na estrutura e desenvolvimento das mesmas, tendo gosto e interesse em participar. Para concluir, afirmamos que aliando a biblioteca escolar ao ensino do inglês podemos formar um todo completo, sendo a biblioteca o meio para complementar a biblioteca escolar, ou seja, a biblioteca pode ser um auxílio para de forma indireta servir como complemento ao ensino do inglês.

Se temos docentes recetivos e alunos interessados e motivados, porque não aliar a biblioteca escolar ao ensino do inglês no 1º ciclo do ensino básico? Talvez pelo facto das AEC serem atividades de enriquecimento curricular que não fazendo parte integrante do currículo obrigatório não lhes é dado o devido crédito, sendo ainda consideradas como meras atividades que ocupam os tempos livres dos alunos. Aqui fica uma sugestão de pesquisa: Por que motivos há falta de cooperação entre a biblioteca e as AEC?

Convém salientar que após implementação do estudo empírico e antes da conclusão do trabalho foi implementado a obrigatoriedade do ensino do inglês a entrar em vigor no ano letivo 2015/2016 para o 3º ano do 1º CEB e ano letivo 2016/2017 para o 4º ano de escolaridade (Decreto Lei nº176/2014). Cremos que, aproveitando esse facto, os professores-bibliotecários e professores do inglês deveriam criar uma ligação forte entre a aprendizagem do inglês e a biblioteca escolar. Para tal, poderia ser elaborado um projeto a ser implementado logo no início do ano letivo permitindo, desta forma, criar utilizadores mais assíduos com o gosto pela leitura e aprendizagem duma língua estrangeira, criando hábitos de leitura.

Podemos dizer que conseguimos responder à nossa problemática, ou seja, a biblioteca escolar desenvolvendo atividades lúdico pedagógicas favorece a aprendizagem da Língua Inglesa, o interesse e a motivação dos alunos do 1º CEB, isso constatou-se através dos resultados apresentados ao longo das atividades e nas fichas de aferição de aprendizagem realizadas antes e após as intervenções. No que diz respeito às questões colocadas inicialmente, podemos concluir que tanto os professores de inglês das AEC como as bibliotecárias, referem a importância desse tipo de atividades e estão dispostos a participar nas mesmas desde que fossem bem estruturadas e houvesse cooperação de ambas as partes.

Dessa forma mostramos que a biblioteca escolar de Seia conseguiu funcionar como complemento ao ensino do inglês, o qual se verificou ao longo do projeto em que a biblioteca desenvolvendo um conjunto de atividades complementou as aulas de inglês suscitando maior interesse, motivação dos alunos. Ao caracterizar o contexto envolvente conseguimos perceber os intervenientes com o qual estávamos a lidar e adaptamos as atividades nesse sentido. Planificámos, desenvolvemos e observámos atividades lúdico-pedagógicas numa turma de crianças do 4º ano do 1º Ciclo do Centro Escolar de Seia durante 3 meses. Através do projecto, verificámos o grau de conhecimento, interesse e motivação dos alunos envolvidos no estudo, no que respeita às atividades lúdico-pedagógicas no âmbito do Inglês na biblioteca escolar, antes, durante e depois das intervenções e conseguimos ver uma diferença positiva entre o antes e o após, verificando que esse tipo de atividades em contexto da biblioteca escolar é uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos, ajudando-os a obter resultados positivos. O parecer dos docentes de Inglês do Centro Escolar de Seia no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas no âmbito do Inglês na biblioteca escolar também foi positivo,

demonstrando interesse e receptividade para o mesmo. Sendo que o professor que participou no estudo piloto em 2005, sobre a implementação do Inglês no 1º CEB, considera que a biblioteca pode e deve funcionar como complemento à aprendizagem do Inglês, achando fundamental para a aprendizagem dos alunos. Tivemos conhecimento da opinião da professora bibliotecária do Centro Escolar de Seia que menciona a cooperação entre professores bibliotecários e professores das AEC de Inglês como crucial para o desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas na biblioteca da escola. Segundo o parecer da bibliotecária de Seia, a Biblioteca Municipal poderá funcionar em cooperação com a biblioteca escolar, para o desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas, sempre que o seja devidamente solicitado. Finalmente, conseguimos através dos resultados obtidos, verificar que a biblioteca escolar funciona como complemento ao ensino do inglês, desenvolvendo atividades lúdico pedagógicas em cooperação com o docente – conteúdos de inglês – aliando ambiente de sala de aula e biblioteca. Essas atividades, para além complementar o ensino do inglês e de permitir uma melhoria na aprendizagem dos alunos, permitem também criar e desenvolver hábitos de leitura. cremos que seja importante o desenvolvimento dessas atividades com outras escolas em cooperação entre docentes e biblioteca escolar de forma a verificar a veracidade dos resultados em maior escala e futuramente implementar as atividades.

Referências bibliográficas

- Afonso, C.C. (2010). *Didáctica de Línguas Estrangeiras: Objectivos, Conteúdos e Metodologia*. Ramada: Edições Pedagogo.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta
- Almeida, A.C.P. & Shigunov, V. (2000). A Atividade lúdica e suas possibilidades. *Revista da Educação Física/UEM*, 11 (1), 69-76.
- Augé, Gillon, Hollier – LAROUSSE, MOUREAU et cie (1928). Bibliothèque. In: *Larousse du XXe siècle*. Paris: Maison Larousse. Vol.1.
- Augé, Gillon, Hollier – LAROUSSE, MOUREAU et cie (1929). Complément. In: *Larousse du XXe siècle*. Paris: Maison Larousse. Vol.2.
- Bairrão, M. (2003). *Sociabilizar e Interagir: a acção da cooperação entre a Biblioteca Escolar e a Biblioteca Pública*. In: Workshop Sociedade da Informação: balanço e implicações (2003) pp. 1-10. Recuperado de: http://homepage.ufp.pt/lmbg/sinfo03/wsi03_textos.pdf
- Baganha, F. (2004). *Novas Bibliotecas, Novos Conceitos*. Lisboa: Biblioteca Digital. Universidade Fernando Pessoa.
- Barata, P. J. S. (2003). *Os livros e o liberalismo: da livraria conventual à biblioteca pública: uma alteração de paradigma*. Lisboa: Biblioteca Nacional.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N. & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas*. Lisboa : Ministério da Educação.
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (2009). *Etymologie du mot complement*. Recuperado de: <http://www.cnrtl.fr/etymologie/complement>
- Cotta, A. (1980). *La société ludique. La vie envahie par le jeu*. Paris: Grasset.

Dias, M.F.S. (2007). *Bibliotecas escolares: história e actualidade*. Porto: Universidade do Porto.

Recuperado de: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23366/2/67387.pdf>

Dias, A. & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo: Práticas Partilhadas*. Lisboa: ASA.

Dicionário Porto Editora (2008). Complemento In: *Dicionário da língua portuguesa: dicionários editora*. Porto: Porto Editora.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2011). “complemento”. [em linha] [consulta dia 22/01/12] Disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=complemento>

Escola Básica Integrada de Arrifes. (2010). *Critérios de Avaliação 1º Ciclo do Ensino Básico*.

Açores. Recuperado de: [critErio de avaliao1oCiclo.pdf](http://www.escola-basica-integrada-de-arrifes.pt/critErio_de_avaliao1oCiclo.pdf)

Évora. Biblioteca Municipal. (2003). “Sobre a BPE”. Recuperado de: www.evora.net/bpe/historia/htm

Fernandes, A.M. (2006). A investigação-acção como metodologia. In: Fernandes, A.M. (2006) *Projecto SER MAIS – Educação para a sexualidade Online* (pp. 1-11). Recuperado de: http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf

Gaspar, Barroso, Telha, Andrade, & Simões. (2009) *Plano estratégico do Concelho de Seia 2020 – Relatório Final Janeiro 2009*. Seia: Câmara Municipal de Seia.

Gonçalves, C.C.C. & Lsatar, E. A. (2000). Evolução de documentação em Portugal e a formação dos seus profissionais. *Cuadernos de documentación multimedia*, 10, pp. 239-242.

Hill, M. M. & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

IASL – Internacional Association of School Librarianship. (1993). *Declaração política da IASL sobre bibliotecas escolares*. Recuperado de: <http://www.oei.es/pdfs/rbe5.pdf>

IFLA/UNESCO (1999). *Linhas Orientadoras dos Serviços de Bibliotecas para jovens*. Recuperado de:

http://rcbp.dglib.pt/pt/ServProf/DocTec/Documents/13_Directrizes_Servicos_Bibliotecas_Para_Jovens.pdf

- IFLA/UNESCO (2000). *Manifesto das Bibliotecas Escolares*. Recuperado de: http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifesto.html
- IFLA/UNESCO (2002). *Directrizes da Ifla/Unesco para bibliotecas escolares*. Recuperado de: <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibraryGuidelines-pt.pdf>
- IFLA/UNESCO (2003). *Manifesto para as Bibliotecas Digitais*. Recuperado de: <http://www.ifla.org/publications/iflaunesco-manifesto-for-digital-libraries>
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Lisboa, M. (s/d). *A importância do lúdico na aprendizagem com auxílio dos jogos*. In : ABBri – Associação Brasileira de Brinquedotecas. Recuperado de : <http://brinquedoteca.net.br/?p=1818>
- Lourense, H. D. (s/d). *Bibliotecas Escolares no século XXI: à procura de um caminho*. Recuperado de : http://www.rbe.min-edu.pt/news/newsletter3/bib_sec_21.pdf
- Martins, J.P.P. (2007). *Bibliotecas Itinerantes: História*. Recuperado de: <http://bibliotecasitinerantes.web.simplesnet.pt/Historia.htm>
- Matos, J.F. (2004). *Investigação-Ação*. Recuperado de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/.../ucp/investigacao%20acao.ppt>
- Melo, D. (2005). *As bibliotecas da Fundação Gulbenkian e a leitura pública em Portugal (1957 – 1987)*. *Análise Social*, 40 (174), 15-86. Recuperado de: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aso/n174/n174a03.pdf>
- Moreira & Pedrosa (2004). *As grandes datas da história de Portugal*. Cruz Quebrada: Editorial Notícias.
- Mota, F.R.L (2004). *Bibliotecários e professores no contexto escolar: uma interação possível e necessária*. Recuperado de: gebe.eci.ufmg.br/downloads/321.pdf
- Neves, R. (2005). *Bibliotecas em movimento: as bibliotecas móveis em Portugal*. In Congresso de Bibliotecas Móveis em Barcelona. Recuperado de: <http://www.bibliobuses.com/documentos/ruineves.pdf>

- Neves, R. (2009). *Bibliotecas viajantes, um olhar sobre o aparecimento das bibliotecas móveis em Portugal*. Encontro Internacional de bibliotecas Itinerantes. Recuperado de: <http://biblioteca.cm-batalha.pt/UserFiles/File/apresentacoes/Ruineves.pdf>
- Nobre, C. (2002). *O jogo no ensino precoce da língua inglesa*. In: Educação & Comunicação. nº 7 (Jun. 2002), pp. 165-171.
- Nunes, M. B. (s/d). *Leitura e Literacias na Biblioteca Escolar e o problema do desenvolvimento das coleções*. Porto: Universidade Portucalense.
- Nunes, M. B. (2010). *Conceito e tipologia de Bibliotecas*. In: Biblioteca Escolar: Novos Desafios. Porto: Universidade Portucalense. Monografia de apoio à unidade curricular de Bibliotecas para Crianças e Jovens.
- Pereira, M. J. G. F. (2007). *Bibliotecas Escolares, centro de recursos educativos e TIC: o acesso à Inovação*. Braga: Universidade do Minho. Mestrado em Estudos da Criança – Tecnologias de Informação e Comunicação.
- Pinheiro, C. (2007). *História das bibliotecas*. Recuperado de: www.slideshare.net/ladonordeste/histria-das-bibliotecas
- Pinheiro, C. (2008). *As bibliotecas digitais*. Recuperado de: www.slideshare.net/ladonordeste/bibliotecas-digitais
- Pinheiro, C. (2010). Bibliotecas Escolares em Portugal. *Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, artigo 72, Recuperado de: http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=72:biotecas-escolares-en-portugal&catid=7:monografico&Itemid=67
- Pinho, A.C. & Machado, A.L. (s/d). *Apontamentos para uma brevíssima história de biblioteca escolar*. Recuperado de: <http://www.slinestorsantos.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/11/2590/17/arquivos/File/Biblioteca/bibliotecaorigem.htm>

- Pinto, M. H. R. S. F. (2007). *O contributo das Bibliotecas Escolares para a construção do conhecimento: Estudo de Caso*. Porto: Universidade Portucalense. Mestrado em Administração e Planificação da Educação.
- Pires, E. (2009). *A Importância da Atividade Lúdica: Avaliação das Percepções de Crianças com NEE e seus Pais*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Portugal. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico 1º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal. Ministério da Educação. Rede das Bibliotecas escolares (2008). *Centros Escolares: orientações para a instalação das bibliotecas*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares, Ministério da Educação.
- Quivy, R. & Campenhoudht, L.V. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Santos, S., M., P. (2010). *O Brincar na Escola – Metodologia Lúdico-Vivencial, colectânea de jogos, brinquedos e dinâmicas*. Lisboa: Editora Vozes.
- Stavis et al. (2001). *Biblioteca Escolar ao alcance das mãos*. In: Revista PEC, Curitiba, v.1, nº1, pp.35-38.
- Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo: razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Strecht-Ribeiro, O. (2005). *A Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Livros Horizonte.

Apêndices e anexos

A Biblioteca Escolar como complemento ao ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico em um centro escolar do município de Seia