



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR  
Artes e Letras

**A Promoção das Línguas Estrangeiras na Biblioteca  
do Agrupamento de Escolas de Silvares e Terras  
do Xisto - Fundão  
Pontes com o Currículo Nacional do Ensino Básico**

**Soraya Oliveira**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em  
**ESTUDOS DIDÁCTICOS, CULTURAIS, LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS**  
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutora Maria da Graça Sardinha

**Covilhã, Maio de 2011**



## Agradecimentos

A presente dissertação resulta da colaboração de várias pessoas que influenciaram, directa ou indirectamente, a sua concretização.

Referem-se aqui apenas aqueles cuja ajuda ou colaboração precisa de destaque:

- a coordenadora do Departamento de Línguas da Escola Básica de Silvares e Terras do Xisto, pela colaboração prestada no âmbito deste trabalho;
- a Direcção do Agrupamento, pela receptividade e apoio a este projecto;
- os alunos, razão e finalidade de se querer fazer mais e melhor na escola;
- a minha família e amigos, que sempre me apoiaram e acreditaram em mim;
- a Professora Doutora Maria da Graça Sardinha, a quem fico sinceramente agradecida pelo apoio esclarecido, o constante reforço positivo que a caracteriza e a entendida orientação.



## Resumo

O trabalho aborda paralelamente três componentes: a Biblioteca Escolar, referindo-se a sua função actual na Escola e no Agrupamento de Escolas, passando pelo papel de Professor Bibliotecário e pelo caso concreto do Agrupamento de Escolas de Silvares e Terras do Xisto; as Literacias, a cujo desenvolvimento deve ser dada atenção primordial e persistente por todos os que contribuem para a construção do currículo dos alunos; as Línguas Estrangeiras, que permitem comunicar e interagir com os outros, numa perspectiva multicultural.

A intersecção dessas três vertentes é concretizada pelo Projecto proposto: na promoção das Línguas Estrangeiras na Biblioteca Escolar do Agrupamento de Escolas de Silvares e Terras do Xisto. Neste âmbito, procedeu-se inicialmente a uma avaliação sobre as crenças dos alunos e dos docentes de Línguas Estrangeiras em relação ao papel da Biblioteca Escolar. No final, após o desenvolvimento do Projecto, procedeu-se a nova avaliação, concluindo-se que projectos como o nosso constituem uma mais valia na promoção da Interculturalidade e da Literacia.

O trabalho, no seu todo, constitui ainda uma proposta reflexiva para todos os docentes e particularmente os professores de Línguas Estrangeiras, no sentido de se potenciarem as pontes entre o Currículo e a Biblioteca Escolar.

## Palavras-chave

Biblioteca Escolar, Currículo, Línguas Estrangeiras, Ensino /Aprendizagem



## Abstract

This work begins by addressing three parallel aspects: the School Library, referring to its current role in the School and in the School group, passing through a reflection on the recent post of Teacher Librarian and at the specific situation of the «Agrupamento de Escolas de Silvares e Terras do Xisto»; the Literacy, to which development should be given prime and persistent attention by those who contribute to the construction of the pupils' curriculum; the Foreign Languages, which allow us to communicate and interact with others.

The intersection of these three components is achieved by the proposed Project: the promotion of foreign languages in the School Library of «Agrupamento de Escolas de Silvares e Terras do Xisto». At the end of the Project, we applied new questionnaires and compared the answers with those given from the initial questionnaires, whether from students or from teachers.

It was still intended to raise awareness among teachers of foreign languages to the importance of the School Library and its contribution to develop in students the skills described in the National Curriculum for Basic Education, thus establishing bridges of the activities carried out under the Project presented.

## Keywords

School Library, Curriculum, Foreign Languages, Teaching / Learning



## Résumé

Ce travail commence par aborder trois aspects parallèles: la bibliothèque scolaire, en se référant à son rôle actuel à l'école et dans le groupe scolaire, en passant par une réflexion sur le post récent de l'enseignant bibliothécaire et à la situation spécifique de l'Escolas «Agrupamento de de Silvares e Terras do Xisto »; l'alphabétisation, à laquelle le développement doit être donnée l'attention du premier et persistante par ceux qui contribuent à la construction du curriculum des élèves; les langues étrangères, qui nous permettent de communiquer et d'interagir avec les autres.

L'intersection de ces trois composantes est atteint par le Projet: la promotion des langues étrangères dans la bibliothèque de l'école de «Agrupamento de Escolas de Silvares e Terras do Xisto». À la fin du Projet, nous avons appliqué de nouveaux questionnaires et comparées aux réponses provenant de cette première, si les étudiants ou les enseignants.

Il était encore destiné à sensibiliser les enseignants de langues étrangères à l'importance de la bibliothèque de l'école et sa contribution à développer chez les élèves les compétences décrites dans le programme national pour l'éducation de base, donc établir des ponts d'activités menées dans le cadre du Projet présenté.

## Mots-clés

Bibliothèque scolaire, curriculum, les langues étrangères, l'enseignement / apprentissage



## Resumen

Este trabajo comienza por abordar tres aspectos paralelos: la Biblioteca de la Escuela, en referencia a su papel actual en la Escuela y en el grupo de la escuela, pasando por una reflexión sobre el reciente post de Maestro Bibliotecario y en la situación específica de la «Agrupamento de Escolas de Silvares e Terras do Xisto», la alfabetización, a la que el desarrollo debe ser objeto de atención primordial y persistente por parte de aquellos que contribuyen a la construcción del plan de estudios de los alumnos, los idiomas extranjeros, que nos permiten comunicar e interactuar con otros.

La intersección de estos tres componentes se logra por el Proyecto propuesto: la promoción de las lenguas extranjeras en la biblioteca de la escuela de «Agrupamento de Escolas de Silvares e Terras do Xisto». Al final del Proyecto, se aplicaron cuestionarios de nuevo y se compara con las respuestas derivadas de la inicial, ya sea estudiantes o maestros.

La intención era todavía para sensibilizar a los profesores de lenguas extranjeras a la importancia de la biblioteca de la escuela y su contribución a desarrollar en los estudiantes las habilidades descritas en el Currículo Nacional de Educación Básica, con lo que establece puentes de las actividades llevadas a cabo en el marco del Proyecto presentado.

## Palabras clave

Biblioteca de la Escuela, Plan de Estudios, Idiomas, Enseñanza / Aprendizaje



# Índice

Siglas e Acrónimos usados .....	xv
Introdução .....	1
Capítulo I - O papel da Biblioteca Escolar Centro de Recursos Educativos (BECRE) .....	3
Capítulo II - A formação do Professor Bibliotecário: na senda de um perfil .....	13
Capítulo III - O Caso da Biblioteca Escolar (BE) de Silvares .....	17
3.1. Contextualização do Agrupamento e caracterização da Escola .....	17
3.2. A BECRE .....	18
Capítulo IV - Leitura e Literacias .....	23
4.1. A promoção da Leitura .....	23
4.2. A promoção de outras Literacias .....	34
4.3. A promoção das Literacias no AESTX .....	44
Capítulo V - As Línguas Estrangeiras .....	51
5.1. O Currículo Nacional do Ensino Básico: O lugar das Línguas Estrangeiras .....	51
5.2. O ensino / aprendizagem das Línguas Estrangeiras .....	57
5.3. Promoção e desenvolvimento das Línguas Estrangeiras .....	71
Capítulo VI - Projecto da BECRE de Silvares - A promoção das L. E. ....	75
6.1. Dinamização da Língua Inglesa .....	86
6.2. Dinamização da Língua Espanhola .....	91
6.3. Dinamização da Língua Francesa .....	93
6.4. Avaliação do Projecto .....	96
Bibliografia .....	97
Anexos .....	105



## Siglas e Acrónimos usados

AESTX	Agrupamento de Escolas de Silvares e Terras do Xisto - Fundão
BE	Biblioteca Escolar
BECRE	Biblioteca(s) Escolar(es) e Centro de Recursos Educativos
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CNEB	Currículo Nacional do Ensino Básico
CNEB - CE	Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais
DEB	Departamento de Educação Básica
ESTX	Escola de Silvares e Terras do Xisto - Fundão
LE	Língua Estrangeira
LEsp	Língua Espanhola
LF	Língua Francesa
LI	Língua Inglesa
LP	Língua Portuguesa
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ME	Ministério da Educação
PAA	Plano Anual de Actividades
PCA	Projecto Curricular do Agrupamento
PCT	Projecto Curricular de Turma
PEA	Projecto Educativo do Agrupamento
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNL	Plano Nacional de Leitura
PTE	Plano Tecnológico de Escola
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
RBE	Rede de Bibliotecas Escolares
RBP	Rede de Bibliotecas Públicas
SPO	Serviço de Psicologia e Orientação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UBI	Universidade da Beira Interior
WWW	<i>world wide web</i>



# Introdução

A Biblioteca Escolar apresenta-se nos dias de hoje como uma valência que a Escola deve valorizar e potenciar.

Assim, este trabalho pretende analisar e demonstrar a necessidade da promoção das Línguas Estrangeiras na Escola e na Biblioteca Escolar, bem como concretizar acções nesse sentido e avaliar os resultados obtidos.

Começou-se por reflectir sobre a importância da BECRE na sua perspectiva actual, destacando as particularidades específicas do perfil do Professor Bibliotecário desta 'nova' Biblioteca Escolar, considerando a situação concreta do Agrupamento de Escolas de Silvares e Terras do Xisto perante este novo panorama.

Numa Escola como a nossa, situada no interior do país, a Biblioteca Escolar pode ser o espaço onde os alunos vão ler, mas também o espaço onde eles sentem que não trabalham isoladamente. Pelo contrário, entendemos que aqui se devem estabelecer pontes com todas as áreas ou disciplinas do currículo. Nesta perspectiva urge, hoje, que o professor bibliotecário possua formação específica para fazer deste espaço um cenário onde o conhecimento se amplia e se renova.

De seguida abordaram-se diversas Literacias, com especial atenção para a leitura, porque a promoção da leitura tem lugar privilegiado na BECRE (e na Escola), contribuindo para o sucesso escolar dos alunos.

Prosseguiu-se com a apreciação da importância do desenvolvimento de competências em Línguas Estrangeiras, às quais por vezes não é dada a importância devida, principalmente se considerarmos que chegámos à Sociedade do Conhecimento, em que precisamos saber transformar a informação que chega a nível mundial e, por isso, torna-se fundamental a existência de literacia específica em Línguas Estrangeiras. Esta capacidade de apropriação das línguas é a chave para a construção de um currículo mais rico e abrangente, numa perspectiva multicultural e intercultural. Cada vez mais, a Escola é lugar de encontro de várias línguas, de outras realidades, outras culturas, outros hábitos e outros sons.

Finalmente apresenta-se um projecto que não se limita a uma única acção, mas sim a um conjunto de procedimentos colocados em prática, cujas actividades dinamizadas no ano lectivo 2010/2011, com o sentido de realçar e promover as Línguas Estrangeiras no AESTX, integraram este estudo.

A aplicação de inquéritos a uma amostra composta por alunos e por professores de L.E. serviu três propósitos principais - aferir as reais necessidades da BECRE relativamente às Línguas Estrangeiras, verificar os resultados obtidos com as acções levadas a cabo pela Biblioteca Escolar em estreita articulação com o Departamento de Línguas e a relação destas acções com o efectivo desenvolvimento de competências nos alunos, como previsto

no CNEB (bem como no QECRL, nos Programas das Línguas Estrangeiras e nas Metas de Aprendizagem definidas para as Línguas Estrangeiras).

Mediante o exposto, cremos que este trabalho servirá para nós, enquanto mediadores, adquirirmos uma outra consciência e ainda para que a Escola sinta a mudança que as Bibliotecas Escolares operaram.

# Capítulo I - O papel da Biblioteca Escolar Centro de Recursos Educativos (BECRE)

*A biblioteca escolar é mais do que uma sala com livros e serviços, é uma função na escola.*  
(Das, 2008, p.8)

Neste capítulo, propomo-nos abordar o papel da Biblioteca Escolar quer como espaço de livros quer como Centro de Recursos ao serviço de toda a Comunidade Educativa.

Assim, a Biblioteca Escolar, referida doravante como BE ou BECRE, à semelhança do que se verifica nos países de expressão inglesa, como refere Das, a qual pode ser denominada «*centro de recursos multimédia, centro de informação, mediateca, centro de aprendizagem aberto, entre outros.*» (Das, 2008, p.1)

Antes de mais, é preciso recordar, tal como referido em Delors (1999) que o papel da Escola actual é, mais do que ensinar, permitir que os alunos aprendam a aprender. O saber e a aprendizagem são cruciais, daí o desenvolvimento dos Centros de Recursos (audiovisuais, informáticos e documentais), nesta nova sociedade do conhecimento.

Com a aprovação do Manifesto da Biblioteca Escolar da UNESCO, em 1999, e a criação da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) pelo Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Cultura, em 1996, verificou-se em Portugal um considerável desenvolvimento das Bibliotecas Escolares, nomeadamente no que diz respeito aos seus objectivos e função na escola.

Os objectivos da Biblioteca Escolar expressos no Manifesto da IFLA/UNESCO (IFLA/UNESCO, 1999, p.2) são os seguintes:

- *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 possibilitem a aquisição de conhecimentos, a compreensão, o desenvolvimento da imaginação e o lazer;*
- *apoiar os alunos na aprendizagem e na prática de competências de 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.*

A Biblioteca Escolar passou a ter objectivos bastante mais abrangentes, destacando-se na promoção da leitura e das literacias e no seu envolvimento na comunidade educativa.

«A Biblioteca Escolar é parte integrante do processo educativo.» (IFLA/UNESCO, 1999, p.2)

Numa perspectiva mais utópica, a BE poderia passar a ser considerada como o centro ou núcleo da Escola. Esta visão da BECRE continuará distante, enquanto os professores continuarem a resistir à inovação e às TIC, enquanto resistirem ao investimento na auto-formação, para serem capazes de orientar o aluno na construção do seu currículo, enquanto resistirem à ideia de desenvolvimento de competências em detrimento da aquisição de conhecimentos e enquanto resistirem ao trabalho colaborativo e à cooperação.

A BECRE é o instrumento por excelência que possibilita a concretização de tudo isto, pois disponibiliza os serviços e recursos adequados. Ela é o «*recurso de informação prioritário Escola (...) formando um elo de ligação da escola com o mundo exterior*». (Furtado, 2000, p.3)

Progride-se para a Sociedade do Conhecimento. De uma sociedade onde se associava a falta de conhecimentos à falta de informação, passou-se para outra, onde se pensa que a falta de conhecimento pode dever-se ao excesso de informação juntamente com a incapacidade de apropriação dessa informação para se criar conhecimento útil. Assim, o «*excesso de informação transforma-se em lixo*» (Escola, 2005, p. 349)

A BECRE não pode limitar-se a proporcionar a informação.

É imperativo agora ensinar aos alunos formas de aprender a seleccionar e saber adequar a informação a que têm acesso. Para que a BE deixe de ser um recurso à parte, devemos torná-la num Centro de Recursos imprescindível para o Agrupamento de Escolas.

A Biblioteca tem um papel central na construção do currículo do aluno, devendo ser um instrumento de aprendizagem.

A BECRE é responsável por ajudar os alunos a tornarem-se utilizadores da informação capazes, de modo a que possam ser bem sucedidos a nível escolar (e

posteriormente a nível profissional e social). Alguns alunos, principalmente nestes meios rurais, poderão ter na Biblioteca Escolar a quase totalidade dos seus (poucos) contactos com bibliotecas.

Mesmo que não se consiga a curto prazo tornar a BECRE no núcleo da Escola, ela deve investir no desenvolvimento de competências transversais nos alunos, na sua articulação com as diferentes disciplinas do currículo, nas vantagens do desenvolvimento das literacias digitais e no trabalho colaborativo.

O trabalho da BECRE ainda é visto como marginal às aprendizagens dos alunos, como se de um recurso externo se tratasse. Mesmo os órgãos de gestão das Escolas ou Agrupamentos muitas vezes não reconhecem o papel da BECRE, limitando-a às suas funções de difusão de informação, apoio ao trabalho da sala de aula, promoção da leitura, pesquisa e consulta de documentos (estes dados basearam-se no estudo realizado no âmbito de uma dissertação de mestrado de Jaquelina Duarte [referido em Freire, 2007, p. 28] sobre o modo como o Projecto Educativo de setenta Escolas ou Agrupamentos da zona de Lisboa reconhecem a Biblioteca Escolar). Nalguns casos, o Projecto Educativo chega mesmo a considerá-la como um serviço da escola (como a papelaria ou o refeitório).

Também nos Conselhos de Turma ou Departamentos, com alguma ressalva do Departamento de Línguas por razões óbvias, só se considera a BECRE quando se planificam actividades extracurriculares.

O trabalho colaborativo entre BECRE e sala de aula ainda é bastante limitado. A maioria dos professores ainda não compreende o presente papel da BECRE e reconhece-lhe apenas as funções de dinamização de actividades extracurriculares, prestação de apoio na pesquisa, disponibilização de materiais e eventualmente na produção de materiais ou prestação de apoio na realização de trabalhos pelos alunos. É, por isso, necessário interceder junto dos professores (quer pelos Conselhos de Turma, quer através dos Departamentos) para lembrar a vantagem da inclusão da BECRE nas suas práticas lectivas e sensibilizá-los para as vantagens dessa integração, para que não se veja o trabalho colaborativo com a BECRE como um trabalho acrescido e prescindível.

Para além do mais, a BECRE tem ainda que envolver a comunidade, de modo a abranger o aluno e o seu meio, considerando as relações entre os diferentes microssistemas (nomeadamente família e escola), que o influenciam directamente, como refere Brofenbrenner (1979, citado em Gonçalves, 2003, p.109).

Por essa razão o seu papel também deve ser o da intervenção e articulação de actividades para a concretização das metas do Projecto Educativo de Escola, que deverão ter como principal intenção, comum com a BECRE, a promoção do sucesso educativo e a integração social de todos os elementos que a constituem.

São 3 os princípios fundamentais que devem reger o serviço da BE, segundo o Doutor Ross Todd: Impacto, intervenção pedagógica e transformação. Impacto da oferta e dos serviços de informação, intervenção pedagógica da BE «*explícita, sistemática e*

*programada*» (Todd, 2003, p. 25) e conseqüente transformação que resulta na aprendizagem por parte do aluno.

Para cumprir o seu papel de forma mais abrangente, a BECRE deve proporcionar, para além dos serviços mais tradicionais de leitura, presencial e domiciliária, acesso à Internet, reprografia, consulta do catálogo, material audiovisual e outros serviços que permitem o alargamento dos serviços da BECRE e que passam por disponibilizar e incentivar os utilizadores (professores e alunos e comunidade escolar) para o uso de novas ferramentas digitais como blogues, redes sociais, marcadores sociais, podcasts, wikis, MSN ou Skype, Google groups, Feeds RSS, Library thing, Twitter, programas de construção e publicação de livros digitais, apresentações dinâmicas, filmes, questionários online, páginas web, etc.

A BECRE deve prestar os serviços devidos aos seus utilizadores, independentemente dos constrangimentos de espaço e da escassez de recursos que possam existir. Se o espaço da Biblioteca se revelar insuficiente, então teremos que mobilizar outros espaços que permitam o desenvolvimento efectivo das actividades previstas. Pretende-se fazer da Escola (ou mesmo da comunidade envolvente) um recurso da Biblioteca. Nesta perspectiva, ganham particular importância os repositórios digitais, que permitem transportar a BE para fora do seu espaço físico, que a limita, desenvolvendo ambientes virtuais de aprendizagem e disponibilizando colecções digitais, que podem ser construídas de diferentes formas e servir diferentes objectivos. As bibliotecas escolares devem alongar-se agora do seu espaço físico, com recursos humanos disponíveis para além do tradicional horário, apresentando grandes desafios a considerar por todos os responsáveis pelo seu desenvolvimento.

Em última instância, estes repositórios digitais podem servir para atenuar as desigualdades sociais, que a BE deve minorar, pois permite que todos os alunos tenham acesso aos recursos e aos serviços da BECRE, independentemente de esta reunir ou não as condições físicas necessárias para os receber.

Hoje, a BECRE tem a capacidade de apoiar os alunos com Necessidades Educativas Especiais, com os recursos tecnológicos que tem actualmente ao seu alcance. Por exemplo, para alunos invisuais podem ser criados tutoriais diversos a partir de podcasts, podem ser usados audiolivros, disponíveis gratuitamente na internet e podem ser adquiridos teclados em Braille. No caso de deficientes auditivos, quase todos os vídeos disponíveis no Youtube são passíveis de serem descarregados com legendas, e a comunicação com estes alunos é bastante facilitada pelos desenvolvimentos tecnológicos que se encontram disponíveis actualmente.

O papel da BECRE é o de facilitar as aprendizagens dos alunos e o seu sucesso educativo, promovendo sempre o trabalho cooperativo, a interdisciplinaridade e, mais ainda, a transdisciplinaridade.

Foram realizados vários estudos que comprovam a importância da BECRE, segundo Haycock (citado por Freire, 2007, p.24): na aprendizagem dos alunos, mais concretamente na aquisição de técnicas de pesquisa e no desenvolvimento da literacia da informação; na leitura, especialmente no aumento dos níveis de leitura, na leitura livre e no aumento das

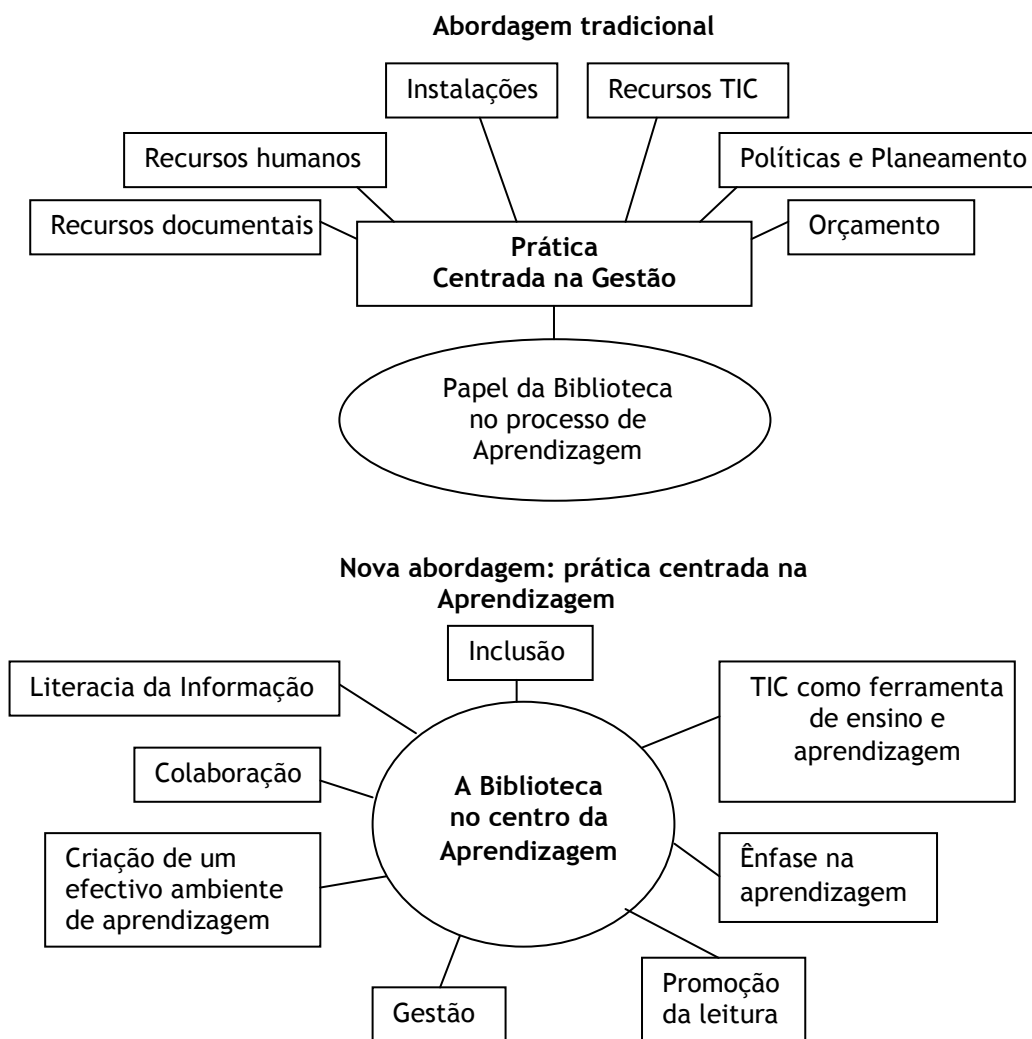
competências de leitura e literacia; na identidade cultural, pela possibilidade de acesso à cultura por todos os alunos independentemente das suas condições sociais ou económicas.

A questão da falta de reconhecimento da dimensão do papel da BECRE nas aprendizagens dos alunos por parte dos professores em geral deve-se, em parte, à pouca informação sobre a função da BE e do Professor Bibliotecário e à desactualização da formação profissional dos professores no que diz respeito à prática do trabalho colaborativo.

A BE, pelo Professor Bibliotecário e sua equipa, é responsável por ‘chegar a todos os professores’, (in)formando-os sobre o papel da BECRE e a importância do trabalho cooperativo e transdisciplinar na construção do currículo dos alunos.

Há algumas décadas atrás, a Biblioteca tinha um papel central de desenvolvimento das competências da leitura, actualmente o seu papel centra-se nas competências da informação e sua gestão.

Lynn Barrett (2006, p.2) apresenta um esquema que nos remete para a transformação que se objectiva com a introdução de novas práticas.



Adaptado de: Barrett, Lynn (2006). *New guidelines, new challenges in schools*. Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP)

Na abordagem tradicional, a Biblioteca reflectia o resultado de boas práticas centradas na gestão pelos Professores Bibliotecários, o que permitia a sua participação no processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, valorizavam-se os processos de gestão e a aprendizagem.

Na perspectiva da nova abordagem, valoriza-se a mudança de papel da Biblioteca que passa a ser vista como o centro do processo de aprendizagem. Aqui, as boas práticas de gestão são importantes, juntamente com os outros aspectos referidos no esquema (literacia da informação, inclusão, as TIC como ferramenta de aprendizagem, promoção da leitura, ênfase na aprendizagem, criação de um ambiente efectivo de aprendizagem e colaboração).

Não é fácil conseguir esta mudança de visão, pois ainda nos deparamos com a ideia da Biblioteca Escolar como recurso educativo... Ainda muitos professores continuam ver a Biblioteca apenas como centro de recursos de informação e não como centro da aprendizagem, que forma para as literacias, constrói o conhecimento e suporta as aprendizagens, articulando com os diferentes currículos...

Barret (2006, p. 1-2) refere o novo papel da BE enquanto centro de aprendizagem, o que possibilita que os alunos tenham acesso /estabeleçam contacto com recursos que, tendo em conta os elevados custos de aquisição, só são possíveis devido a essa centralização de recursos na BE.

As Bibliotecas Escolares devem estar bem familiarizadas com os desenvolvimentos tecnológicos para acompanhar e apoiar os alunos, pois estes mudaram a forma de aprender, assim como o lugar onde aprendem.

Pretende-se que as bibliotecas deixem, cada vez mais, o seu espaço tradicional e intervenham em espaços diferentes, reajustando os seus objectivos e estratégias ao nível da gestão, organização e difusão de informação, reforçando o trabalho colaborativo com os professores e outros parceiros e desenvolvendo um trabalho muito mais activo na formação para a literacia de informação e para o uso das tecnologias. Por essa razão o Despacho nº 700/2009, de 9 de Janeiro determina a constituição, em todas as escolas/agrupamentos, de uma Equipa PTE e a inclusão nesta Equipa do Coordenador da Biblioteca Escolar.

Para a BECRE ser o centro da aprendizagem e do conhecimento da escola, como defendido pelo Doutor Ross Todd, deve ser feita uma boa gestão dos seus recursos, quer materiais, quer humanos.

### **Gestão e Desenvolvimento da Colecção**

Considerando que as funções da Biblioteca Escolar se desdobram em torno de funções mais gerais: Informativa, Educativa, Cultural e Recreativa, a esta cabe ainda a gestão e desenvolvimento da colecção, devendo disponibilizar uma colecção de materiais (impressos e não impressos), adequados aos interesses, necessidades e características da comunidade escolar (alunos, professores e comunidade em geral).

Para a correcta concretização dessa função, deve ser considerado o Currículo, sendo fundamental que a BE efectue regularmente identificação de necessidades, avaliação, selecção, aquisição, preservação e desbaste da sua colecção, pondo em prática uma Política de Desenvolvimento e Gestão da Colecção, que seja a base para as resoluções a tomar quanto ao acervo da BE, que se pretende ser resultado de reflexões e decisões responsáveis.

Os critérios de escolha dos recursos adequados a adquirir pela BE passam pela identificação dos objectivos definidos para a Escola/ Agrupamento, dos pontos fortes e fracos do espólio existente na BE e das necessidades e características dos utilizadores.

Os factores que determinam essa escolha são diversificados e variam consoante se tratar de material livro ou não-livro.

Não menos importante é a questão da reavaliação frequente da colecção, considerando alterações curriculares, aparecimento de novos documentos ou suportes e surgimento de interesses e necessidades diferentes. Por exemplo, com o surgimento da turma de EFA (ensino secundário), na área de Técnicas Comerciais, a BE do AETX deparou-se com a necessidade de adquirir novos títulos nessa área, após uma reavaliação do acervo.

Para que o processo de selecção, avaliação e desbaste da colecção seja feito adequadamente, devem ser utilizados diversos métodos de recolha de informação, como pela realização de inquéritos aos utilizadores e a consulta das estatísticas que os programas de catalogação e empréstimos dispõem, por exemplo.

Para a constituição de uma Política Documental da Colecção de Escola ou Agrupamento deve-se considerar que «a colecção da biblioteca é um recurso dinâmico. Sabendo que esta será sempre limitada por não poder conter toda a informação disponível» (RBE, 2008, p.5).

Com o objectivo de seleccionar os títulos a adquirir, deve-se começar por avaliar a colecção actualmente disponível no acervo «local» da BE. De seguida, procurar o que existe disponibilizado gratuitamente na Internet.

Para a definição da Política de Desenvolvimento da Colecção devemos procurar:

- ter em conta a Missão da BE (que está definida no Manifesto da IFLA/UNESCO para as BE, 2000), as características da comunidade escolar (tendo em atenção alunos de NEE, actualmente a frequentar o Agrupamento e outros que possam vir a frequentar as escolas deste Agrupamento a curto prazo, faixa etária dos alunos e respectivos ciclos de ensino e outros utilizadores), o Projecto Educativo do Agrupamento e os diversos Projectos Curriculares, assim como o Currículo Nacional do Ensino Básico, envolvendo as diferentes estruturas pedagógicas e de gestão do Agrupamento;

- ter em atenção as diversas necessidades pedagógicas ligadas aos Programas, as actividades lúdicas, a diversidade de suportes para que sejam variados, a relevância e abrangência dos temas, a qualidade dos recursos, a relação preço/qualidade, a actualidade e a autoridade;

- elaborar a selecção com a equipa da BE;

- considerar as propostas e necessidades expressas pelos professores;

- ter em conta os resultados obtidos em questionários aplicados na BE, bem como as sugestões dadas pelos utilizadores da BE; e as ferramentas de estatística de programas de catalogação e empréstimos, para formar uma colecção abrangente, mas o mais adequada possível às reais necessidades e interesses dos utilizadores;

- proporcionar a articulação com o exterior (Biblioteca Municipal e Bibliotecas Escolares do Concelho, Juntas de Freguesia, etc.), privilegiando um programa de empréstimos baseado numa política de cooperação efectiva inter-bibliotecas (entre as BE e a BM), verificando se os títulos propostos não se encontram disponíveis noutras Bibliotecas do Concelho (possibilitando o seu empréstimo inter-bibliotecas).

Considerando o papel integrador da Biblioteca Escolar, apoiando o percurso formativo e curricular dos alunos e favorecendo o trabalho escolar de alunos e professores, a BE deve desenvolver projectos articulados com as diferentes disciplinas do currículo dos alunos, com o intuito de desenvolver competências gerais e transversais como competências em comunicação, tratamento da informação e competências digitais e competências para aprender a aprender. *«Mais do que um espaço e um conjunto de recursos organizados, as bibliotecas escolares assumem-se hoje como uma estrutura formativa de aprendizagem e de construção do conhecimento assente em novas abordagens pedagógicas baseadas na pesquisa e processamento da informação e no uso intensivo dos novos recursos e media digitais»* (RBE, 2008 b)

A Biblioteca Escolar deve, pelo Professor Bibliotecário, fomentar o seu uso como recurso ajudando no acesso livre e na utilização autónoma da BE, incentivando à leitura e fomentando o trabalho e o desenvolvimento do currículo com recurso à BE.

Deve-se tentar que os recursos da BE estejam previstos nos projectos curriculares de turma, seleccionando os conteúdos curriculares que abranjem competências de informação e especificando na planificação a articulação com a BE.

De acordo com o Relatório Síntese do Lançamento da RBE, *«a BE constitui um instrumento essencial do desenvolvimento do currículo escolar e as suas actividades devem estar integradas nas restantes actividades da escola e fazer parte do seu projecto educativo. Ela não deve ser vista como um simples serviço de apoio à actividade lectiva ou um espaço autónomo de aprendizagem e ocupação de tempos livres. A BE deve constituir-se como um núcleo da organização pedagógica da escola.»*

Segundo o MABE, *«a biblioteca escolar (BE) constitui um contributo essencial para o sucesso educativo, sendo um recurso fundamental para o ensino e para a aprendizagem.»*

*Para que este papel se efective é importante que determinadas condições se concretizem no ambiente escolar. Vários estudos internacionais têm identificado os factores que se podem considerar decisivos para o sucesso da missão que tanto o manifesto da Unesco/IFLA como a declaração da IASL apontam há muito para a BE: entre esses factores destacam-se os níveis de colaboração entre o professor bibliotecário e os restantes docentes na identificação de recursos e no desenvolvimento de actividades conjuntas*

*orientadas para o sucesso do aluno; a acessibilidade e a qualidade dos serviços prestados; a adequação da colecção e dos recursos tecnológicos.»*

Também a Portaria nº 756/2009 de 14 de Julho refere o novo papel da Biblioteca Escolar no seio da comunidade educativa *«como estrutura inovadora, funcionando dentro e fora da escola, capaz de acompanhar e impulsionar as mudanças nas práticas educativas, necessárias para proporcionar o acesso à informação e ao conhecimento e o seu uso, exigidos pelas sociedades actuais.»*

A Biblioteca Escolar deve integrar de forma articulada o trabalho da sala de aula, no processo ensino/aprendizagem.



## Capítulo II - A formação do Professor Bibliotecário: na senda de um perfil

Segundo Barrett (2006, p.2-3), o Professor Bibliotecário é agora visto como um co-educador e deve estar «tecnologicamente» actualizado de forma a saber apoiar os professores e alunos adequadamente. O Professor Bibliotecário deve ser mais do que um especialista em informação - deve ser um gestor do conhecimento e estar em constante articulação com os professores.

O Professor Bibliotecário apoia os professores na tarefa de ensinar, pois é um colega com competências específicas que complementam as competências de cada professor na sua disciplina. O trabalho cooperativo entre ambos resulta na melhoria dos resultados obtidos pelos alunos.

O papel do Professor Bibliotecário é idealmente dinâmico no processo de aprendizagem e no sucesso educativo se este planificar e concretizar actividades em conjunto com os professores das diferentes disciplinas, com objectivos comuns, sempre tendo como meta a melhoria dos resultados escolares. Mais do que cooperação e coordenação entre Professor Bibliotecário e os outros professores, ambiciona-se o verdadeiro trabalho colaborativo, em que se planifica com base nos conhecimentos, nas competências e nas aprendizagens dos alunos.

Hoje o Professor Bibliotecário está melhor qualificado, tanto pelo investimento que se tem feito em formação específica em Bibliotecas Escolares nos últimos 2 ou 3 anos, como pela atribuição de novas funções: de mero 'gestor da colecção' da Biblioteca Escolar, o Professor Bibliotecário pode ser o elemento catalizador dos novos ambientes digitais, próprios da aprendizagem e da Biblioteca Escolar do século XXI.

O referencial de competências da Australian School Library Association (ASLA) é um referencial específico relativo às competências dos professores-bibliotecários que desempenham funções nas Bibliotecas Escolares, valorizando-se a perspectiva pedagógica do cargo. De acordo com este referencial, e segundo os padrões de excelência profissional para Professores Bibliotecários, estes:

- estão bem informados sobre teoria e prática da literacia da informação;
- entendem completamente como todos os alunos desenvolvem e aplicam competências e estratégias ao longo da vida;
- têm uma boa compreensão de como as crianças e adultos jovens se tornam leitores independentes;
- compreendem exhaustivamente o papel da informação e das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na aprendizagem ao longo da vida;

- têm um conhecimento detalhado da pedagogia educacional actual;
- estão completamente familiarizados com a literacia da informação e as necessidades de informação, habilidades e interesses dos alunos;
- compreendem plenamente a necessidade para considerar as bases sociais, culturais e de desenvolvimento dos alunos na implementação de programas e recursos para o currículo;
- têm uma compreensão abrangente de literacia, literatura para crianças e adultos jovens, currículo e programas específicos nas suas escolas;
- têm um conhecimento detalhado de como promover e incentivar a leitura;
- têm uma boa compreensão da teoria da avaliação e processos actuais;
- compreendem que bibliotecas escolares profissionalmente geridas e apetrechadas são fundamentais para conquistar a comunidade escolar;
- têm um conhecimento profissional diversificado dos padrões nacionais de biblioteca e de gestão da informação;
- têm uma compreensão abrangente de normas nacionais para a recuperação da informação;
- criam e consolidam um ambiente de aprendizagem rico em informação, que suporta as necessidades da comunidade escolar;
- proporcionam o acesso a recursos de informação através de sistemas eficientes, eficazes e com gestão profissional;
- promovem um ambiente onde os alunos são encorajados e estimulados a ler, ver, ouvir e responder para compreensão e fruição;
- apreciam a natureza dinâmica das TIC e o seu papel na educação;
- colaboram com os professores para planejar e implementar programas de literacia da informação e de literatura que resultem oportunidades de aprendizagem positivas para os alunos;
- asseguram que seus programas são adequados às necessidades dos alunos na comunidade escolar;
- apoiam o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando o acesso equitativo aos recursos profissionalmente seleccionados;
- ajudam cada aluno a desenvolver a autonomia na sua aprendizagem;
- ensinam o uso adequado e relevante das TIC e recursos de informação;
- garantem que as políticas e procedimentos da biblioteca implementam a missão da escola;
- fornecem referência exemplar e serviços de informação à comunidade escolar;
- planificam e elaboram o orçamento estrategicamente com vista à melhoria dos serviços e programas de informação na biblioteca;
- aplicam práticas de gestão de informações e sistemas que são consistentes com os padrões nacionais;

- monitorizam práticas de ensino para garantir a melhoria do ensino e da aprendizagem;
- avaliam a aprendizagem do aluno para fornecer evidências do progresso em literacia da informação e da leitura;
- medem os recursos de biblioteca, instalações, programas e serviços de acordo com as actuais políticas, documentos normalizados e de referência;
- usam evidências para apresentar programas e serviços;
- capacitam os outros na comunidade escolar para se tornarem aprendentes ao longo da vida;
- levam a cabo pesquisas que informam sobre inovações baseadas em evidências em programas da biblioteca escolar;
- envolvem-se em debates sobre questões educacionais dentro da comunidade escolar;
- criam e fomentam oportunidades de desenvolvimento profissional para funcionários relacionadas com a biblioteca;
- são dedicados à excelência no serviço profissional;
- enfatizam o ensino e a aprendizagem centrados em programas e serviços da biblioteca escolar;
- promovem a função de professor bibliotecário nas suas escolas e na comunidade em geral;
- promovem uma cultura de leitura através da promoção activa da literatura;
- participam no desenvolvimento profissional contínuo;
- participam activamente com a direcção da escola e participam em grupos de trabalho chave;
- promovem e estimulam a "centralização de toda a escola" na política e implementação da literacia da informação;
- criam e estimulam equipas colaborativas dentro da escola e comunidades profissionais;
- fornecem uma liderança efectiva e transformadora da biblioteca escolar e do pessoal do serviço de informação;
- moldam a partilha do conhecimento;
- participam activamente como membros de comunidades profissionais;
- demonstram espírito colaborativo e apoiam os colegas;
- promovem os serviços de biblioteca e de informação para a escola e a comunidade em geral.

O papel do Professor Bibliotecário passa por facultar as ferramentas e, acima de tudo, por ensinar as competências de informação, de modo articulado com os professores e o currículo. De acordo com Herring (1998, citado por Conde, 2006), o professor bibliotecário é «a pessoa que associa alunos, professores e recursos e impulsiona o planeamento do

*ensino de competências de informação através da escola. Neste sentido, a aprendizagem do aluno depende do professor-bibliotecário que saiba actuar como catalisador vital entre o que é aprendido pelos alunos e o modo como eles aprendem».*

# Capítulo III - O Caso da Biblioteca Escolar (BE) de Silvares

## 3.1. Contextualização do Agrupamento e caracterização da Escola <sup>1</sup>

Silvares é uma das principais vilas do concelho do Fundão, do qual dista 20 Km. Perante a diminuição de condições de vida, resultante da centralização de serviços, a desertificação tem vindo a aumentar.

As freguesias da área abrangente do Agrupamento são: Janeiro de Cima, Barroca, Bogas de Cima e Bogas de Baixo.

O Agrupamento é constituído pela Escola Básica de Silvares (com 1.º, 2.º e 3.º ciclos), sede do Agrupamento, por 3 Jardins-de-infância e 1 Escola do 1.º Ciclo das aldeias que constituem a parte designada zona do Pinhal, do concelho do Fundão.

O agrupamento tem um total de 208 alunos (155 da escola sede), com 37 alunos do pré-escolar, 56 do 1.º ciclo, 46 alunos do 2.º ciclo, 66 do 3.º ciclo (7 do CEF) e 3 do EFA (secundário). Tem 48 professores, 5 Educadores, 21 Auxiliares /Assistentes Operacionais. Apenas tem uma BE na escola sede.

A Escola do Ensino Básico de Silvares e Terras do Xisto - Fundão situa-se na parte alta da encosta do sítio das Lameiras por onde se estende. A escola dista cerca de 1 quilómetro dos locais mais importantes da Vila - Junta de Freguesia e Igreja. Quanto ao seu espaço físico, tem quatro blocos: bloco A - Edifício com dezasseis salas de aula; a Biblioteca, sala de Informática, gabinete do SPO, Unidade de Ensino Estruturado e quatro casas de banho; bloco B - Edifício onde funcionam o Conselho Executivo, a Papelaria, o PBX, os Serviços Administrativos, a Reprografia, os Serviços de Apoio Social, a Sala de Convívio de alunos, o Bar e quatro casas de banho. Num segundo piso situam-se os laboratórios, algumas salas de aula, a sala TIC, a sala dos professores e o auditório; parque desportivo - com vários campos para a prática de diversas modalidades; balneários - edifício dos balneários femininos e masculinos; bloco do refeitório; pavilhão gimnodesportivo, composto por um recinto de jogos, com um varandim uma sala de ginástica, balneários masculinos e femininos, sala de apoio a professores e respectivo balneário.

Em relação aos recursos pedagógico/didáticos, a escola está apetrechada com: Biblioteca integrada na RBE; sala TIC: equipada com 14 computadores com acesso à internet; sala de Informática (sala 5); laboratórios específicos: Física e Química; Ciências;

---

<sup>1</sup> de acordo com o PEA do AESTX 2009/2013, relativo ao ano lectivo 2010/2011

pavilhão desportivo e sala de ginástica; Unidade de Ensino Estruturado; auditório com videoprojecção; 14 Computadores portáteis para utilização com alunos; 10 computadores portáteis para utilização com professores; 3 quadros interactivos; equipamento didáctico específico que pode ser encontrado nas salas específicas das diferentes disciplinas; material audiovisual: retroprojectores, televisores e vídeos, projectores de diapositivos, episcópio e gravadores.

### 3.2. A BECRE

A BECRE do AESTX encontra-se integrada na RBE desde 1996 e serve as 5 escolas do Agrupamento. O funcionamento da BECRE é assegurado por duas assistentes operacionais que se substituem entre si, de modo a que o espaço esteja disponível das 9.00 até às 17.30 ininterruptamente, de modo a abranger todo o período de tempo em que se encontram alunos na escola, exceptuando o período nocturno. Neste período funciona o EFA e como a Professora Bibliotecária é professora destes alunos, assegura o acesso aos serviços e ao espaço da Biblioteca uma vez por semana. Para além disso, os alunos podem aceder ao espaço, solicitando-o ao assistente operacional de serviço.

A BECRE tem uma área total de 142 m<sup>2</sup>, sendo composta por uma área nuclear, que integra uma sala, cujo espaço específico se destina em especial para o 1º ciclo, mas pode ser usado para outros fins.

Quanto a equipamento informático, apresentam-se aqui os resultados da análise estatística de dados, apresentada pela RBE, relativos ao ano lectivo 2009/2010:

#### D.1.6 - Equipamento informático

	Computadores de mesa		Computadores portáteis		Total de computadores	Impressoras	Scanners	Impressora multifunções
	sem ligação à Internet	com ligação à Internet	sem ligação à Internet	com ligação à Internet				
Escola	0	5	0	2	7	1	1	0
Média do Concelho	0,00	8,33	0,00	4,67	13,00	1,00	1,00	1,00
Média Nacional	0,45	8,66	0,12	1,78	11,00	0,81	0,44	0,59

Análise estatística de dados 2009/2010, de <http://w3.gepe.min-edu.pt/rbe/>

No que diz respeito a recursos, e também segundo os resultados da análise estatística de dados, apresentada pela RBE (ano 2009/2010), a documentação existente na BECRE era a seguinte:

#### E.1.1 - Documentação existente por nº de alunos

	Livros	CDs áudio	Vídeo digital	Vídeo analógico	Documentos informáticos/digitais	Total de documentos
Escola	17,07	0,26	0,37	0,97	0,98	19,64
Taxa do Concelho	6,79	0,07	0,08	0,23	0,21	7,38
Taxa Nacional	6,91	0,13	0,17	0,27	0,26	7,74

Análise estatística de dados 2009/2010, de <http://w3.gepe.min-edu.pt/rbe/>

A BE do AESTX trabalha em parceria com as Bibliotecas Escolares do Concelho do Fundão (3) e a Biblioteca Municipal, estando a ser constituído o portal da RBF (Rede de Bibliotecas do Fundão). Nesta parceria, partilham-se recursos, formação, informação e apoio técnico e articulam-se actividades. A Coordenadora Interconcelhia das Bibliotecas Escolares (CIBE) presta um grande apoio a todas as BE, sendo que, no caso particular da BECRE de Silvares, tem sido preciosa a sua ajuda e esclarecimentos à Professora Bibliotecária (com pouca experiência) e respectiva equipa da Biblioteca.

Ao nível da dinamização pedagógica (com base nos pontos considerados na Base de dados da RBE), a BECRE realiza actividades (curriculares, de enriquecimento curricular ou extracurriculares) articuladas com os Projectos Curriculares das Turmas, reuniões e contactos com os professores para integrar os recursos da biblioteca nas suas práticas pedagógicas, acções no domínio da promoção da leitura, acções no domínio da literacia da informação, acções no domínio da promoção e Marketing da BE e actividades na área da animação cultural e ocupação de tempos livres.

Relativamente à Auto-avaliação da BE, implementou-se o Modelo de Auto-avaliação da Biblioteca Escolar (MABE) a partir do ano lectivo 2009/2010.

Para o ano lectivo 2009/2010 optou-se por incidir a avaliação da BE sobre o domínio A - Apoio ao Desenvolvimento Curricular, pois foram identificados os seguintes pontos fracos ligados a este domínio: deficiente utilização e rentabilização dos recursos da BE e pouca integração nas práticas de ensino/aprendizagem; a BE produziu materiais formativos e de apoio à utilização dos recursos da BE, mas ainda não tinha obtido os resultados pretendidos; a equipa da BE era inconstante, pouco formada na área e pouco participativa nas actividades da BE; a dificuldade sentida em se trabalhar em conjunto com os departamentos. Os alunos não costumavam ser devidamente orientados pelos professores na realização de trabalhos de pesquisa, sendo, por vezes, enviados para a BE para «pesquisar»; a ideia pré-concebida que apenas os professores de Língua Portuguesa devem promover a leitura.

A identificação dos pontos fracos referidos levou à escolha do domínio A - Apoio ao desenvolvimento curricular, considerando que é determinante para um impacto positivo no ensino e na aprendizagem e tendo em vista:

- Contribuir para a afirmação e reconhecimento do papel da BE.
- O uso da biblioteca como espaço formativo e de aprendizagem, intrinsecamente relacionado com a escola, com o processo de ensino/ aprendizagem, com a leitura e com as diferentes Literacias.
- Um maior envolvimento dos professores.
- Modificações positivas nas atitudes, valores e conhecimento dos utilizadores da biblioteca.

Como consequência foram implementadas as seguintes acções para melhoria: incrementou-se a participação periódica nas reuniões de planificação dos diferentes órgãos pedagógicos da Escola/Agrupamento; promoveu-se a integração de novos docentes no trabalho da BE; organizaram-se acções informais de formação sobre a BE junto dos docentes

e dos alunos; apresentaram-se aos docentes sugestões de trabalho conjunto em torno do tratamento de diferentes unidades de ensino ou temas; realizaram-se reuniões com os docentes responsáveis pelos Serviços Especializados de Apoio Educativo, com os docentes que leccionavam as Áreas Curriculares Não Disciplinares e com os docentes associados às Actividades Extra Curriculares; realizaram-se reuniões com maior periodicidade com a Direcção do Agrupamento; procurou-se, desde aí, incluir na Equipa elementos provenientes de áreas disciplinares variadas ou com formações diferenciadas; definiu-se um documento normativo para elaboração de trabalhos escritos pelos alunos, nomeadamente quanto à sua redacção e apresentação gráfica; começou a utilizar-se um formulário de pedido de articulação /requisição de serviços da Biblioteca a ser adoptado como procedimento por todos os departamentos /professores; fomentou-se um maior envolvimento do Conselho Pedagógico nos assuntos da Biblioteca; reforçou-se a articulação entre a BE e o trabalho de sala de aula; reforçou-se o papel e colaboração com os Bibliomonitoros, promovendo um maior envolvimento dos alunos na BECRE; organizaram-se, com os Directores de Turma, sessões de formação de utilizadores para os alunos; introduziu-se uma política no Agrupamento orientada para o ensino sistemático e em contexto curricular de competências de informação; estabeleceu-se um plano articulado e progressivo (ao longo dos vários anos de escolaridade) para o desenvolvimento das competências de informação; reforçou-se a articulação com as Áreas de Projecto e outras áreas de carácter transversal que fomentem a utilização contextualizada das TIC; incluiu-se a Professora Bibliotecária na equipa do PTE de modo a assegurar o envolvimento da BE no cumprimento dos objectivos do PTE - apropriação e uso das TIC e inclusão nas práticas formativas e de ensino/aprendizagem; renovou-se o espaço da BECRE e parte do equipamento informático desta.

Se se observar, em determinadas alturas, a BECRE de Silvares, verifica-se que todos os presentes trabalham ou fazem algo lúdico (aprendendo também). Os alunos estão muito mais tecnologicamente activos/despertos do que pensava. (Note-se que esta é uma escola pequena do interior.) Alguns alunos enviam SMS enquanto lêem ou escrevem, alunos do 1º ciclo na WWW, alunos do CEF de mecânica a trabalhar no portátil enquanto vêem um filme de vídeo, etc. Naturalmente também há alunos a ler, a fazer trabalhos de grupo ou a escolher livros, mas todos estão a usufruir da BE e a desenvolver as suas literacias.

Por ser pequena a escola, é natural conhecer os interesses e desinteresses, dificuldades e capacidades da maioria dos alunos e perceber-se que estão a aprender, cada um à sua maneira.

A BE, mais do que o espaço onde se encontra a informação, deve ser um espaço privilegiado que apresente condições para que o aluno crie o seu saber (na perspectiva do aluno como centro do processo de aprendizagem).

Nos últimos dois anos lectivos repensaram-se alguns dos procedimentos que se usavam na BE: a interdição do uso dos computadores para consultar o mail, Facebook, jogar ou realizar outras actividades lúdicas. Após uma reflexão sobre as diversas perspectivas, concluiu-se que o procedimento (definido no Regulamento da BE) estava inadequado por

diversas razões: por um lado, alguns alunos só podem aceder à Internet e aos seus serviços na Escola (e com tempo livre, na BECRE), pois não têm Internet em casa e durante o resto do tempo estão nas aulas, onde na maior parte das vezes (infelizmente) nem se usa o computador; por outro lado, não os devemos impedir de usar esses recursos, devemos sim monitorizar o seu uso. Naturalmente privilegiando o seu uso para a realização de trabalhos, mas porque não usá-los para fins mais lúdicos, também? Afinal estão a desenvolver outras literacias (tecnológicas, por exemplo)! Então, em vez de se «proibir» o uso e consulta do Facebook, por exemplo, seria melhor também a BECRE o usar para, assim, chegar aos alunos de uma forma mais apelativa e os poder orientar se necessário.

Também no Regimento Interno da BECRE constava: «*A partir da primeira semana de Junho não é permitido fazer requisições que impliquem a saída de livros da escola, para que o catálogo possa ser repostos.*» Em conversa com alguns alunos, questionou-se porque tinham lido poucos livros (fora dos recomendados pelos professores para as aulas). A resposta incidiu na falta de tempo (pois só tinham tempo nas férias). Assim percebeu-se que se tinha que alterar esse procedimento, permitindo e fomentando a leitura - justamente quando os alunos têm mais tempo (ou seja, nas férias).

Na tentativa de perspectivar uma BE para daqui a 10 anos, como propõe November (2007) no início do ano lectivo 2010/2011, principiaram-se algumas alterações à BECRE:

- Aproveitando a visita da Dra. Teresa Calçada<sup>2</sup> à BE do AESTX no dia 31 de Maio de 2010 e reflectindo sobre algumas sugestões de melhoria (actualização de fundo documental, disposição e gestão de espaços, etc.), recolheram-se os livros e documentos antigos não usados, colocando-se em lugar de destaque livros mais procurados, (como de literatura infanto-juvenil, por exemplo) e o material audiovisual.

- Apetrechou-se a BECRE com mais um computador e outros equipamentos, como um videoprojector.

- Em articulação com a equipa PTE, promoveu-se o uso dos quadros interactivos e dos computadores que estão em todas as salas de aula e o recurso à plataforma Moodle e adopção de Portefólios digitais.

A partir do ano lectivo 2010 /2011, e de acordo com o Despacho nº 700/2009 de 9 de Janeiro constituiu-se neste agrupamento uma Equipa PTE em que a Professora Bibliotecária se passou a incluir.

Após a leitura e análise do Projecto Educativo do Agrupamento pela Professora Bibliotecária, ressaltou o carácter vago e desadequado com que se referenciava a BE, que era encarada mais como estrutura complementar ou mera infra-estrutura física, a par de outras, escamoteando o seu papel pedagógico ao nível do currículo e das diferentes literacias. A consciência desta omissão e visão parcelar da função da BE na escola levou à apresentação de propostas de alterações ao Projecto Educativo do Agrupamento, no que dizia respeito à BECRE, em Assembleia de Escola, para o triénio 2009 /2013 (com efeitos a partir de 2010).

---

<sup>2</sup> Coordenadora do Programa da RBE

Assim, detectou-se a seguinte omissão relativamente à BE: No capítulo IV- Avaliação do Projecto Educativo, constava: «*Como instrumentos de avaliação são definidos o CAF (avaliação interna) e um relatório anual, a produzir pelo Conselho Pedagógico, do qual conste a análise das avaliações feitas pelos diversos intervenientes*» e aqui passou a constar, também o MABE como instrumento de avaliação interna.

No ano lectivo 2009/2010 incidiu-se a auto-avaliação da BE (MABE) sobre o domínio A - Apoio ao Desenvolvimento Curricular (Articulação curricular da BE com as estruturas pedagógicas e os docentes e Desenvolvimento da literacia da informação), precisamente por se verificar que a BE está «desligada» dos diferentes órgãos da Escola e no Projecto Educativo do Agrupamento surgia mesmo identificado como um problema /dificuldade a nível pedagógico - o «*Deficit na articulação entre a BE/CRE e as diferentes disciplinas do currículo*». No ano lectivo seguinte (2010/2011) centrou-se a auto-avaliação da BE no domínio B - Leitura e Literacias, que foi justamente outro problema / dificuldade apontado no Projecto Educativo, desta vez no âmbito das atitudes e valores - a «*Falta de hábitos de leitura*». Sendo um objectivo geral da BE o desenvolvimento das literacias e da leitura, tem esta que contribuir para minimizar este problema, envolvendo-se e promovendo projectos com esse propósito. Consequentemente, propôs-se a intervenção activa da BE nas seguintes dificuldades referidas no Projecto Educativo: Falta de hábitos de leitura e Deficit na articulação entre a BE/CRE e as diferentes disciplinas do currículo. Para tal definiram-se objectivos e propuseram-se actividades e estratégias para a sua concretização.

## Capítulo IV - Leitura e Literacias

O termo de literacias, segundo Tavares (2007, p.44) «pode ser definido como o tratamento do quotidiano, o que implica o tratamento da multimodalidade, da simultaneidade numérica, a literacia mediática, a literacia científica, a literacia emocional (...) a literacia digital».

O desenvolvimento das diversas literacias nos jovens que se encontram abrangidos pela escolaridade obrigatória tem sido um investimento a nível nacional.

De acordo com o PISA (Serrão, 2010), em 2009, e pela primeira vez desde que se iniciou o PISA (em 1997), o desempenho dos alunos relativamente à leitura atingiu a média da OCDE, sendo que desde 2000 apresentava resultados abaixo da média. Entre 2000 e 2009 revelou progressos no âmbito da literacia da leitura. Relativamente à literacia matemática também melhorou entre 2003 e 2009. Quanto à literacia científica revelou ser o 2º país da OCDE que mais progrediu entre 2006 e 2009. Parece, pois, que estamos no bom caminho.

Tavares remete a noção de literacia à competência comunicativa, que envolve a compreensão e expressão oral, a leitura e a expressão escrita, considerando, por isso, «literacia como ‘leitura’ de diferentes textos, em diferentes suportes, com vista à construção do conhecimento» (2007, p.45). Assim sendo, a Literacia estabelece com a leitura um compromisso cada vez maior.

### 4.1. A promoção da Leitura

*Ni nacemos lectores ni nacemos no lectores: nos hacemos lo uno o lo outro com el paso del tiempo.*

Cerrillo et al. (2003, p. 232)

De facto, concordamos com Cerrillo. Os leitores fazem-se, mas os não leitores também.

#### O que é então a literacia da leitura?

Segundo o estudo PISA (Serrão, 2010, p.6), literacia de leitura é

*«a capacidade do indivíduo para compreender, usar, reflectir sobre e apropriar-se de textos escritos, de forma a alcançar os seus objectivos, desenvolver o próprio conhecimento e potencial e participar na sociedade (OCDE, 2010).*

*Através desta definição é possível perceber que o enfoque da avaliação PISA está muito mais no uso de textos escritos no dia-a-dia dos*

*alunos, do que no conhecimento explícito da língua, das suas características gramaticais, figuras de estilo, vocabulário, ou no domínio das referências culturais incorporadas nos textos. Neste sentido, o principal objectivo do PISA é mostrar em que medida os alunos, no final da escolaridade obrigatória, estarão preparados para fazer face às novas exigências da sociedade.*

Para a definição da literacia verbal devemos considerar, as competências específicas referidas no Currículo Nacional do Ensino Básico (ME-DEB, 2002, p.31):

*Entende-se por **compreensão do oral** a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do Português. Esta competência envolve a recepção e a decifração da mensagem por acesso a conhecimento organizado na memória, o que implica prestar atenção ao discurso e seleccionar o essencial da mensagem.*

*Entende-se por **expressão oral** a capacidade para produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica o recrutamento de saberes linguísticos e sociais e supõe uma atitude cooperativa na interacção e o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação.*

*Entende-se por **leitura** o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento.*

*Entende-se por **expressão escrita** o produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado.*

*Esta competência implica processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formatação linguística, na revisão, na correcção e na reformulação do texto.*

*Entende-se por **conhecimento explícito** o conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua. Esta competência implica o desenvolvimento de processos metacognitivos, quase sempre dependentes da instrução formal, e permite aos falantes o controlo das regras que usam e a selecção das estratégias mais adequadas à compreensão e expressão em cada situação de comunicação.*

O leitor competente é aquele que consegue adaptar-se à leitura em diversos suportes pelo uso de «novas técnicas intelectuais», segundo Chartier (como referido por Guerreiro, 2011)

O leitor (mais) competente será aquele que inclui os diferentes suportes nas suas leituras, sabendo usá-los correctamente, e que se adapta às características - potencialidades e limitações - de cada suporte.

Contrariando a ideia generalizada de que o aluno compreenderá melhor o que lê com a explicação do professor, Bayona (2005) defende que o professor deve adequar as explicações ao grau de compreensão do aluno. Mais do que insistir para que os alunos leiam, a Escola deve insistir no desenvolvimento das competências leitoras.

Tavares aproxima a noção de literacia à de competência comunicativa, que envolve a compreensão e expressão oral, a leitura e a expressão escrita, considerando, por isso, «literacia como ‘leitura’ de diferentes textos, em diferentes suportes, com vista à construção do conhecimento» (2007, p.45). Ainda segundo a mesma autora, toda a leitura, independentemente do suporte em que se concretiza, implica processos de antecipação, selecção e contextualização.

Também Bayona (2005) defende o aperfeiçoamento das competências leitoras pelo desenvolvimento das estratégias de memorização, interpretação, classificação e organização. Considerando que «Ser um leitor fluente e crítico» é uma das metas do CNEB - Competências Essenciais de Língua Portuguesa (ME-DEB, 2002) e que a leitura é uma das Competências Específicas que se pretendem desenvolver nos alunos, propondo-se os níveis de desempenho a atingir no âmbito da leitura para cada ciclo de escolaridade, a promoção da leitura deve ser central na Escola.

Morão apresenta a seguinte concepção de leitor:

*«aquele cujo percurso vital é marginalizado por livros de mais variada índole e de variadas funções, desde a companhia à aprendizagem de um qualquer saber, desde a descoberta do Outro à confirmação do mundo que já se conhece e à abertura a mundos imaginários, ou a mundos outros, utópicos, com os quais os escritores e os artistas constroem alternativas ao real, sonhando-o diferente e melhor.»* (2009, pp. 28-29)

Sim-Sim (como referido em Tavares, 2007, p.43) menciona que «A literacia implica a mobilização de operações de linearização e de deslinearização, a mobilização de processos ascendentes, mas também descendentes de leitura, quer dizer, de processos interactivos de leitura.»

A Escola deverá ser um local privilegiado no que diz respeito à promoção da leitura. Segundo Cerrillo (2001, p. 237) «*la extensión de la práctica lectora está directamente relacionada com el desarrollo de la educación*».

A leitura contribui fortemente para a melhoria dos resultados escolares, verificando-se que os alunos que lêem com regularidade obtêm, regra geral, melhores resultados escolares do que os que não o fazem. Se uma criança ‘conviver’ com os livros e a leitura desde cedo, mais facilmente desenvolve as suas capacidades leitoras. Por isso, cabe à Escola incentivar à criação de hábitos de leitura, devendo esta intenção ser claramente expressa no seu Projecto Educativo. Para além disso, a promoção de hábitos de leitura também é um

dos principais objectivos quer da Biblioteca Escolar, quer do Currículo Nacional do Ensino Básico, dos programas de Língua Portuguesa e consta nas Metas de Aprendizagem (1º ciclo e 2º e 3º ciclos, Língua Portuguesa).

Segundo Cerrillo et al. (2003, p. 232) «*Enseñar a leer y escribir es relativamente fácil, pero nolo es tanto crear y consolidar hábitos lectores.*» Existem diversas estratégias que podem ser implementadas pela Escola, quer em actividades da Biblioteca Escolar, quer em actividades de sala de aula (que poderão ser interligadas entre si) para promover hábitos de leitura nos alunos. Actualmente existem inúmeros recursos que ajudam a dinamizar actividades de motivação à aprendizagem da leitura.

Considerando, como refere Millán, que a leitura seja a chave do conhecimento (2004), então, mais do que disponibilizar a informação, a BE deve fomentar a construção desse conhecimento. A BE deve formar os leitores, desenvolvendo neles as competências de leitura e de literacia de informação necessárias para que se tornem leitores capazes de ler em suportes diversos. Assim, deve desenvolver projectos de animação da leitura recorrendo a ferramentas tecnológicas diversas. A BE deve dispor de um espólio onde constem documentos nos mais variados suportes, adequados aos seus utilizadores, mas direccionando-os para que sejam capazes de ler em diversos formatos, tornando-os competentes e autónomos. Para além disso, tendo em conta que a leitura é, segundo Bayona (2005) um acto mais complexo do que a escrita, a promoção de actividades de escrita pode ser uma boa estratégia para desenvolver a competência de leitura nos alunos. Segundo este autor, a escrita é «una forma privilegiada de explorar y descubrir ideas» (2005, p. 164). Assim, a produção textual contribui para a construção do conhecimento e, conseqüentemente, para a sua compreensão.

Sardinha (2007, p. 3) refere que «independentemente do evoluir dos conceitos de literacia em leitura, é necessário aprender a ler, aprender a compreender o texto escrito.»

Gardner (2005) propõe dez estratégias para desenvolver os hábitos de leitura em crianças e que se resumem a:

- ✘ fazer previsões sobre o que vai acontecer;
- ✘ enriquecer o vocabulário através de actividades de contextualização de palavras novas;
- ✘ distinguir / ler diferentes tipos de texto;
- ✘ parafrasear o que se leu;
- ✘ identificar e reconhecer diferentes pontos de vista;
- ✘ fazer inferências;
- ✘ identificar a ideia principal do que se leu;
- ✘ imaginar;
- ✘ escrever e /ou criar histórias;
- ✘ comentar, criticar e comparar o que se leu.

Também o Estado, através da Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas, do Ministério da Cultura, promove a leitura por meio de diversas acções, cujo objectivo

principal é o de elevar o nível cultural dos cidadãos, sendo a leitura um veículo de cultura e educação, segundo Mourão (2009).

Fisher, Frey e Williams (2002) referem sete estratégias de promoção da literacia que funcionam (como demonstrado pelo estudo levado a cabo, em 1999, pela Herbert Hoover High School em San Diego, California) e que aqui adapto à realidade actual:

- Leitura em voz alta para os alunos - Realização de momentos de leitura de textos com interesse para os alunos e que lhes despertem a atenção. Estes momentos não devem ser demasiado longos e devem ser previamente preparados pelo professor. A leitura deve ser antecedida de uma ou algumas questões, para que os alunos tenham um motivo para ouvir atentamente o texto (história ou excerto). Devem ser usados diferentes tons de voz, apoio audiovisual, entre outros recursos. Devem ser consideradas as fases do processo da sessão de leitura apresentadas por Taquelim (2009), referidas no capítulo 4.1.2. Os Mediadores da Leitura.

- Uso da técnica criada por Donna Ogle, em 1986, para ajudar os alunos a ler e aprender, conhecida por K-W-L (Know, Want, Learn), em que se parte do que os alunos já sabem (Know), passa-se para o que se quer que saibam, aprendam ou descubram (Want), terminando com as reflexões e conclusões sobre o que aprenderam (Learn) - Esta técnica pode ser aplicada a trabalhos de projecto ou Webquests ligados à leitura.

- Elaboração de mapas conceptuais ou representação da informação em esquemas - Esta estratégia permite que os alunos organizem e relacionem os conceitos mais importantes, reconstruindo o sentido e a lógica textual.

- Actividades de alargamento de vocabulário - Pode ser realizado de diversas formas, tendo sempre por objectivo principal enriquecer o vocabulário dos alunos. Os alunos podem criar dicionários ou Wikis numa disciplina da plataforma Moodle da Escola (por exemplo da Biblioteca Escolar), onde contribuem, de modo cooperativo para a construção de um dicionário inter ou mesmo transdisciplinar, que contemple os diferentes campos temáticos e sentidos das palavras conforme as áreas disciplinares em que se aplique.

- Escrita para reflectir ou aprofundar a compreensão sobre o que se leu - Esta estratégia pode ser concretizada pela realização de uma ficha de leitura sobre o livro.

- Realização de anotações de forma estruturada - Esta actividade pode ter como finalidade a elaboração de uma síntese ou um resumo sobre o que se leu.

- Aprendizagem recíproca - Em pequenos grupos, os alunos lêem um texto com diversas propostas de trabalho, que vão sendo discutidas e realizadas em conjunto.

Quando se fala em promoção da leitura é necessário definir a quem se dirige, por isso é de considerar que, no caso da Escola e da Biblioteca Escolar, se dirige aos jovens. Para isso deve-se procurar adequar a esse «público tão especial».

Segundo Furtado e Oliveira (2010), a Biblioteca Escolar deve alterar as suas estratégias de formação de leitores, considerando as crianças e jovens de hoje - nativos digitais - com as suas novas necessidades e os seus novos interesses.

Com a evolução tecnológica do final do século XX, deu-se uma ruptura geracional que inevitavelmente se reflecte no modo como a leitura deve ser encarada. Para usufruir do melhor das duas gerações - passado de leitura como forma de aprender e presente de tecnologia como suporte ou ferramenta de base para aprender - deve-se criar situações que promovam a leitura com as Tecnologias de Informação e Comunicação. Se no passado, a leitura era encarada quase exclusivamente como meio de alfabetização, hoje em dia esta é considerada como tendo as funções de construir sentido ao mundo real e de desenvolver a capacidade crítica.

Para além das Bibliotecas, com funções em torno da promoção da leitura, o Estado alargou a promoção da leitura, segundo Morão (2009) a outros espaços menos associados à leitura (como hospitais, prisões e outros locais).

Toda a leitura, independentemente do suporte em que se concretiza, implica processos de antecipação, selecção e contextualização, segundo Tavares (2007).

Furtado e Oliveira (2010), definem o conceito de leitor-autor pela ideia do leitor que evolui ao ponto de contruir a partir do que lê - ideia do potencial transformador.

A leitura tem, na perspectiva actual, as seguintes funções: leitura como forma de aquisição de informação; leitura como modo de aprendizagem; leitura como processo de construção do conhecimento; leitura como forma de participação social; leitura como meio de desenvolvimento da cidadania. Muitos indivíduos das gerações mais velhas são analfabetos funcionais, apesar de saberem ler e escrever. Quem não tem quaisquer conhecimentos de TIC, quem não se actualiza - podendo mesmo tornar-se um «imigrante digital» - ao ler algo relacionado por exemplo com a Web 2.0, não será capaz de compreender o que lê.

Considerando que «Um leitor é certamente melhor cidadão do que um não-leitor» e que a leitura proporciona «as condições necessárias para serem cidadãos plenos, melhores e mais felizes pessoas», então todos os meios devem ser conjugados no sentido de elevar o nível de cultura dos cidadãos.» (Mourão, 2009, p. 23)

Mesmo nos dias de hoje, ainda muitos professores encaram a leitura apenas como processo de escolarização e não como instrumento para construir conhecimentos úteis para a vida. «A imposição dos temas, dos autores, do género, dentre outras, não conduz ao prazer do texto literário.» (Furtado e Oliveira, 2010, p.15)

A leitura possibilita ainda, de acordo com Mourão (2009), a inclusão social, o desenvolvimento pessoal e da comunidade e o acesso ao conhecimento em todas as áreas.

É, no entanto, conveniente distinguir entre as leituras 'obrigatórias', impostas curricularmente, por exemplo para leitura orientada na sala de aula (nas aulas de Língua Portuguesa) e as leituras voluntárias, que são de livre escolha e com fins lúdicos. A este propósito é adequado referir que a escola deve, segundo Calvino (1991, p. 10), «dar-nos a conhecer bem ou mal um certo número de clássicos entre os quais poderemos depois reconhecer os “nossos” clássicos.»

Deve-se ainda destacar a importância da promoção da leitura dos clássicos, para os quais Calvino propõe 14 definições, das quais aqui se ressaltam as seguintes: «3. *Os clássicos são livros que exercem uma influência especial, tanto quanto se impõem como inesquecíveis (...)* 6. *Um clássico é um livro que nunca acabou de dizer o que tem a dizer. (...)* 13. *É clássico o que tiver a tendência para relegar a actualidade para a categoria de ruído de fundo, mas ao mesmo tempo não puder passar sem esse ruído de fundo*». Calvino refere ainda que «A única razão que se pode aduzir é que ler os clássicos é melhor que não ler os clássicos.» (1991, p.13)

A escola, segundo Calvino (1991, p.10) «*destina-se a dar-nos instrumentos para exercermos uma opção; mas as opções que contam são as que se verificam fora e depois de todas as escolas.*

*É só nas leituras desinteressadas que pode suceder esbarrarmos num livro que se torna o “nosso” livro.*»

Também Sardinha (2007, p. 5) defende a leitura por gosto: «É necessário que os nossos jovens adquiram gosto pela leitura. É necessário ler por gosto.»

Principalmente a partir do 3º CEB, verifica-se uma tendência para se insistir menos nos hábitos de leitura e mais na necessidade de cumprimento dos programas, acentuada pela pressão da avaliação externa aos alunos. A leitura deixa de ser feita por prazer e passa a limitar-se à obrigatória por falta de tempo. Paralelamente, alguns professores não demonstram hábitos de leitura, o que contrasta com o que proclamam. (Alvarez & Cobos, 1994)

O ensino explícito da compreensão na leitura é um modelo eficaz no desenvolvimento da competência de escrita e conseqüentemente da formação de leitores competentes. Este modelo pressupõe a alteração de papéis dos intervenientes na sala de aula. Assim, «o aluno é encarado como agente interventivo, o professor é visto como um mediador, ou seja, alguém que planifica a sua mediação na sala de aula, porém, não segue um plano rígido.» (Sardinha e Relvas, 2009, p. 146)

As Comunidades de Leitores também são uma excelente forma de promover a leitura e partilhar leituras. Nestas, os leitores são vistos não apenas como os receptores da actividade, mas também os agentes pró-activos da dinamização dessa mesma actividade (Prole, 2007).

Apesar destas Comunidades não formarem leitores (os participantes já são leitores), contribuem para desenvolver o nível literário destes (pelas reflexões que fazem e pela discussão em torno dos livros).

Quanto à ideia de criação de Comunidades de Leitores infantis e juvenis, parece ser uma actividade bastante proveitosa, justamente pela necessidade e pertinência de enraizar hábitos de leitura desde cedo, mesmo desde a primeira infância, segundo Prole (2008).

A leitura merece lugar de destaque no que se refere à aquisição de diversas competências comunicativas. A leitura extensiva<sup>3</sup> muitas vezes é descurada pelos professores de Línguas (materna e estrangeiras), alegando, segundo Maley (2009): falta de tempo, custos elevados, indisponibilidade ou insuficiência dos materiais de leitura extensiva, desligamento dos conteúdos programáticos, poucos benefícios desta actividade, dificuldade em ‘parar de ensinar, deixando os alunos aprenderem’.

Segundo Millán (2004) «*la lectura es la llave del conocimiento en la sociedad de la información*». Para se ler bem é preciso ler muito, pois só com a prática se aperfeiçoa a competência leitora. O leitor hábil é aquele que lê em silêncio.

#### 4.1.1. O PNL

«*A União Europeia e organizações internacionais, como a OCDE e a UNESCO, consideram-na um alicerce da sociedade do conhecimento(...)*» (PNL TV)

O PNL pretende consolidar e ampliar o papel da RBP e da RBE no que diz respeito ao desenvolvimento de hábitos de leitura.

É ponto assente que a leitura é fonte de conhecimento e que a sua promoção deve ter carácter prioritário na Escola.

O PNL surgiu pela necessidade de «elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus», (PNL TV) considerando os resultados obtidos nos estudos do PISA sobre as diferentes literacias nos jovens de 15 anos, desde 2000 e novamente em 2003, que revelaram que Portugal se encontrava (até ao ano 2009) abaixo da média dos países da OCDE, especialmente ao nível da literacia da leitura, e os resultados das provas de aferição realizadas no final do 1º ciclo, em que se verificou que os alunos não possuíam as competências mínimas ao nível da leitura.

O PNL abrange um conjunto de estratégias e acções dinamizadas com o sentido de promover o desenvolvimento de competências de leitura, de escrita e de hábitos de leitura da população geral e da escolar em particular.

As orientações estratégicas do PNL<sup>4</sup> são:

- *Alargar e diversificar as acções promotoras de leitura em contexto escolar, na família e em outros contextos sociais*
- *Contribuir para criar um ambiente social favorável à leitura*
- *Assegurar formação e instrumentos de apoio*
- *Inventariar e otimizar recursos e competências*
- *Criar e manter um sistema de informação e avaliação*

Uma vez que é na infância que se adquirem as competências básicas, o PNL começou por desenvolver as suas acções tendo como público-alvo as crianças do pré-escolar

---

<sup>3</sup> Esta questão da leitura extensiva é mais aprofundada no subcapítulo 5.2.1 As multicompetências na aprendizagem das Línguas Estrangeiras

<sup>4</sup> De acordo com o relatório síntese elaborado em Março de 2006, pela equipa coordenadora do PNL.

e do 1º ciclo, envolvendo educadores e professores, pais e Encarregados de Educação, assim como Bibliotecários e animadores de leitura.

Para além dos locais convencionais, como as escolas e as bibliotecas, que têm realizado inúmeras acções de promoção da leitura, mostrando ter um grande destaque neste âmbito, o PNL realiza acções em espaços menos convencionais como hospitais, prisões, transportes públicos, etc., sem esquecer naturalmente os meios de comunicação social, tão importantes no que respeita a divulgação e sensibilização de massas.

O PNL pretende ajudar a atingir os níveis médios de literacia, definidos pela OCDE, sendo um projecto nacional e oficial, envolvendo iniciativas diversas, tanto a nível nacional, como local e apelando à colaboração e ao empenho colectivo e individual.

Os objectivos do PNL<sup>4</sup> são:

- *Promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progresso colectivo*
- *Criar um ambiente social favorável à leitura*
- *Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos*
- *Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura*
- *Enriquecer as competências dos actores sociais, desenvolvendo a acção de professores e de mediadores de leitura, formais e informais*
- *Consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura*
- *Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia.*

No site do PNL<sup>5</sup> podemos encontrar as listagens de obras recomendadas para leitura orientada (dos 6 meses de idade até ao 9º ano de escolaridade), leitura autónoma (do ensino pré-escolar até ao 12º ano de escolaridade), apoio a projectos (desde o pré-escolar até ao 9º ano), Língua Inglesa (de pré-escolar ao ensino secundário) e Centros Novas Oportunidades (CNO) (como leitura autónoma e áudio-livros).

Os critérios para a elaboração das listas foram determinados (como referido no site) pelos seguintes factores:

- *álbuns cuja qualidade estética permita, aos pré-leitores e leitores iniciais, um desenvolvimento harmonioso da sua sensibilidade, imaginação e inteligência;*
- *obras narrativas, líricas e dramáticas, de complexidade progressiva, que ofereçam uma leitura literária;*
- *obras clássicas de leitura infantil e juvenil, assim como narrativas provindas do património tradicional;*

---

<sup>5</sup> Em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>

- livros de natureza informativa marcados pelo rigor e adequação aos públicos infantil e juvenil;
- livros de actividades que potenciem uma leitura funcional;
- livros que, pelo seu conteúdo, possam ir ao encontro de projectos definidos em ambiente escolar ou similar.

Estas listas de obras recomendadas são revistas anualmente, de modo a integrar novas publicações e sugestões recebidas, quer por escolas quer por Bibliotecas ou outras entidades. (Alçada, Lisboa e Pereira, 2008)

Anualmente é atribuída uma verba às Escolas, para aquisição de livros, seleccionados pelos docentes, a partir das listas do PNL referidas. A definição do valor a atribuir a cada escola varia pelo número de alunos de entre outros factores.

O PNL já desenvolveu diversos projectos e iniciativas no âmbito da promoção da leitura. No ano lectivo 2010/2011, apresentou as seguintes propostas: Concurso «O Cartaz da Minha Escola» (de entre diversos outros concursos), Apoio às Instituições da Rede Solidária, Ler + para Vencer, Semana da Leitura, Conta-nos uma história, Crescer a Ler, Concurso Literário, Novas Oportunidades a Ler +, Já sei Ler, Ler + em Família, Leitura em Vai e Vem, Ler + em vários sotaques, etc..

Para além disto, o PNL apresentou (na sequência da Resolução de Ministros nº 86/2006) alguns Programas para as Escolas, nomeadamente: «Está na hora dos Livros» (para Jardim de Infância), «Está na hora da Leitura» (para o 1º ciclo), «Quanto mais Livros Melhor» (para o 2º ciclo) e «Navegar na Leitura» (para o 3º ciclo e ensino secundário), propondo diversas acções no âmbito de cada programa.

Foi ainda criada uma Biblioteca Digital, com diversos livros agrupados por faixas etárias, entre os 3 anos e os 16 anos de idade.

A Biblioteca Escolar deve promover a leitura com finalidades definidas pelo PNL, acompanhando o trabalho da sala de aula, mas também deve promover a leitura lúdica e por prazer. «Não se trata somente de complemento à aprendizagem formal realizada na sala de aula, mas também, e principalmente, trabalhar num contexto dinâmico e interativo, proporcionando acesso à literatura e oportunizando a leitura prazerosa.» (Furtado e Oliveira, 2010, p.16)

#### 4.1.2. Os Mediadores da Leitura

Segundo Cerrillo, Larrañaga e Yubero (2003, p. 229), «*En la promoción de la lectura, como en la animación a la lectura, sobre todo cuando los destinatarios de las mismas son niños o adolescentes, es muy importante la figura del mediador*». É o mediador que estabelece a ligação entre o livro e os leitores, tendo o papel de facilitador e promotor desta relação.

Os objectivos de uma sessão de leitura devem passar por divulgar o livro, o(s) autor(es) e/ou a colecção da Biblioteca, para além de motivar à leitura.

Yubero (2001, como citado em Cerrillo et al., 2003) refere porém que a existência de um mediador compromete a possibilidade de escolha do livro por parte do leitor, de acordo com as suas preferências. O ideal, por isso, seria que o mediador colocasse à disposição do leitor (especialmente no caso de ser criança) a escolha prévia do livro que lhe agrada.

O mediador de leitura, que pode ser pai, mãe, bibliotecário, professor, ou qualquer indivíduo adulto, tem as seguintes funções, apontadas por Cerrillo et al. (2003, p. 229, tradução nossa):

1. *Criar e fomentar hábitos de leitura estáveis.*
2. *Ajudar a 'ler por ler'.*
3. *Orientar a leitura extraescolar.*
4. *Coordenar e facilitar a selecção de leituras por idades.*
5. *Preparar, desenvolver e avaliar actividades de animação à leitura.*

Ainda segundo Cerrillo et al. os requisitos básicos que deve possuir o mediador, para além da capacidade de se expressar correctamente e com qualidade e de se emocionar e fazer vibrar, sentir, sonhar e partilhar, são os seguintes: ser um leitor habitual, partilhar e transmitir o gosto pela leitura, ser capaz de promover a participação, uma certa dose de imaginação e criatividade, acreditar no seu 'trabalho de mediador' e possuir um mínimo de formação literária, psicológica e didáctica. (2003, p. 230, tradução nossa)

Segundo Prole (2008) o mediador de leitura deve ser bom leitor para ser um modelo a seguir e estabelecer uma relação próxima com os leitores. Deve ser reflexo do que defende - Deve estar apaixonado pelo livro que se lê!

Também Cerrillo et al. afirmam que «*sólo un lector habitual es un lector competente.*» (2003, p. 231)

De facto, um bom contador de histórias também deve saber encantar, mostrando o seu encanto pelo que conta.

O conhecimento do funcionamento da linguagem literária devia ser básico na formação do mediador, para que a selecção das leituras fosse adequada. (Cerrillo et al., 2003)

Os mediadores da leitura na família deviam ter uma certa preparação para a criação e desenvolvimento de hábitos de leitura que, segundo Garzo (Cerrillo et al., 2003), muitos não têm. Estes mediadores no seio familiar devem ter em consideração que: ler não é uma perda de tempo e é divertido, nem todos gostam dos mesmos livros, a leitura não deve ser uma obrigação nem um castigo [já Pennac (1993, p. 11) afirma «*O verbo ler não suporta o imperativo.*»], é positivo que os pais leiam e partilhem momentos de leitura com os filhos, que estes últimos vejam os primeiros a ler também e que costumem ir a livrarias e bibliotecas.

Se se pensar na própria experiência leitora, grande parte dos livros que cada indivíduo lê provavelmente foram sugeridos por alguém que tinha lido e gostado (o que

motiva a querer ler). Foi nesta ordem de ideias que surgiu a ideia da actividade: «Sugestão do Professor». Com esta actividade pretendeu-se conseguir, por um lado que alguns professores se deslocassem à Biblioteca e analisassem o acervo da Biblioteca, por outro lado motivar os alunos a ler aquele livro (pois se o professor gosta...). Esta actividade é descrita de forma mais pormenorizada no subcapítulo 4.3..

Segundo Taquelim, para uma sessão de animação à leitura, deve-se elaborar um «*esboço desses 50 minutos de trabalho, construídos entre o mediador, o grupo e a palavra contada ou lida.*» (Taquelim, 2009, p.2)

O processo da sessão da leitura deve ter as seguintes fases:

- Acolhimento do grupo - o grupo conhece o mediador (deve-se ter atenção à primeira impressão - só há uma oportunidade!) e este deve conquistá-lo;
- Reflexão / Pré-leitura - Análise da capa, do título, do(s) autor(es). O grupo antecipa o que vai ouvir/ler;
- Leitura em voz alta (Durante a leitura) - o mediador deve ler um livro que goste, de forma expressiva e permitindo que o grupo acompanhe as ilustrações. O mediador deve olhar frequentemente para o grupo «*abraçando com os olhos todo o grupo. O centro (...) é o livro (...). O mediador é alguém que (...) ilumina o livro.*» (Taquelim, 2009, p.3)
- Contar / Após a leitura - O mediador fecha a sessão de leitura fazendo algo relacionado com o livro que leu, verificando se o grupo compreendeu a história e gostou ou não desta. Pode aqui o mediador experiente contar uma história de tradição oral (que, melhor será se tiver ligação com o livro que leu). Deve contar «com o coração», num «momento de entrega total» ao grupo.

Alguns factores que poderão dificultar o trabalho do mediador são: a aprendizagem da leitura e escrita como uma actividade mecânica, sem considerar a sua compreensão; a tendência de identificar livro com 'manual' ou 'livro de texto'; a 'instrumentalização' da leitura em excesso; considerar demais a leitura como uma actividade séria, o que leva a que seja vista como 'aborrecida'; a limitação de leituras por idades; a ausência de ambiente de leitura em contextos extra-escolares da criança. (Cerrillo, 2003, p.230)

## 4.2. A promoção de outras Literacias

De acordo com Sim-Sim (1993, p. 62), literacia define-se como a “*capacidade de compreender e usar todas as formas e tipos de materiais escritos requeridos pela sociedade e usados pelos indivíduos que a integram.*”

Perante o desenvolvimento das TIC torna-se fundamental o desenvolvimento da literacia nessa área - «Information Technology Literacy».

Bibeau (1998, citado por Conde, 2006) refere que «*é essencial tornar o aluno mais e mais autónomo, ensinando-lhe os métodos e os procedimentos de pesquisa e habilitando-o na utilização das ferramentas de pesquisa documental disponíveis na Internet (reportórios*

*e motores de pesquisa), em relação com as actividades pedagógicas propostas nos programas disciplinares.»*

A diferenciação entre as várias literacias é ambígua pois se por um lado se pode pensar em diversas literacias (tecnológica, visual, científica, matemática, etc.), por outro lado ao referir-se a Literacia da Informação, verifica-se que esta abrange todas as literacias, incluindo a tradicional, ligada às capacidades de ler, escrever e contar.

A intervenção da Biblioteca Escolar no âmbito da formação para as literacias deve passar no entanto pela promoção da leitura e da expressão escrita, pela pesquisa de informação, pela formação de utilizadores e pela dinamização de actividades.

### **A literacia da informação**

*Information literacy*, segundo o site da ACRL (Association of College and Research Libraries), consiste no conjunto de habilidades necessárias para localizar, recuperar, analisar e utilizar informações (« *Information Literacy is the set of skills needed to find, retrieve, analyze, and use information*»). Por outras palavras, literacia da informação é o conjunto de «*conhecimentos e capacidades de que qualquer pessoa instruída precisa para funcionar de forma eficaz numa sociedade tecnológica e rica em informação*» (Taylor, 1996, como citado em Correia, 2005, p.10)

Segundo Boyerly/Brodie (citado por Lau, 2007, p.7), «*os estudantes com habilidades em informação acessam à informação de forma efetiva e eficientemente, avaliam a informação de maneira crítica e competente e utilizam de maneira criativa e precisa*» ou ainda segundo a Associação Bibliotecária Americana, ALA, (citada no mesmo documento, p. 7) «*para ser um indivíduo com habilidades em informação, uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando necessita de informação e possuir a habilidade para localizar, avaliar e utilizar efetivamente a informação necessária. Os indivíduos com habilidades em informação são aqueles que aprenderam a aprender.*»

Cada vez mais tem que se formar alunos competentes no que respeita às literacias digital e da informação pois, mais do que a mera aquisição de conteúdos, actualmente privilegia-se o saber fazer.

Considerando (de acordo com Dudziak, 2005):

- que o aluno deve ser o centro do processo de aprendizagem, sendo o Professor Bibliotecário e os docentes agentes facilitadores /coadjuvantes deste processo;
- a necessidade de articulação e cooperação entre os docentes e a Equipa da Biblioteca no sentido de integrar a competência em informação na formação dos alunos ( integrando-a no projecto pedagógico e no currículo);
- que se deve fomentar a cultura do livre acesso à informação;

Torna-se imperativo implementar programas na Área das Literacias Digital e da Informação.

«Os bibliotecários e outros especialistas da informação devem ser os promotores dos programas de desenvolvimento de habilidades em informação e suas actividades» (Lau, 2007, p.14)

«Cabe ao bibliotecário educador a iniciativa de explicitar os elementos fundamentais e etapas necessárias à consecução do programa de competência em informação a ser proposto.» (Dudziak, 2005).

É preciso não esquecer, tal como refere Morão (2009, p. 26) que «as tecnologias são instrumentos e não finalidades absolutas.» Os professores em geral e os Professores Bibliotecários não devem esquecer este aspecto, mas devem atribuir o devido relevo a estes instrumentos que conduzem a grandes avanços no conhecimento.

Promover a Literacia da Informação deve ser o objectivo mais abrangente da BE, no que respeita ao currículo, por isso a «biblioteca deve estar no centro das acções no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades em informação.» (Lau, 2007, p.21)

Para isso, deve a Biblioteca Escolar:

- Estabelecer a meta e objectivo(s), que (entre outros aspectos) estejam de acordo com os do Projecto Educativo do Agrupamento, ser aplicáveis a todos os alunos e ser acompanhados e avaliados periodicamente (Association of College and Research Libraries, 2003).
- Planificar programas, descrevendo as actividades, ligando-as aos diferentes currículos e encaminhando-as para a resolução de situações problema e elaboração de projectos, de modo a construir aprendizagens significativas (Dudziak, 2005).
- Integrar a avaliação continuada e fornecimento de *feedback* ao aluno como fundamental, focando-se no seu desempenho, aquisição de conhecimentos e autoavaliação, considerando o produto e também o processo.
- A preparação de actividades deve ser feita em conjunto com os docentes envolvidos, não esquecendo que «*articular um programa de habilidades em informação / aprendizagem permanente (...) é responsabilidade de toda a comunidade de aprendizagem*» (Lau, 2007, p. 13).
- Reflectir sobre os aspectos que são importantes para a concretização dos objectivos definidos, procurando diversificar: as actividades - fomentando aprendizagens reativas (baseadas na resolução de situações-problema) e pró-activas (baseadas na elaboração de projectos); os recursos, de diferentes tipologias e formatos; os espaços, que devem proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem, consistindo em «espaços de conhecimento». (Dudziak, 2005)
- Procurar articular e integrar as competências de informação nos currículos, fomentando o «currículo integrado», que consiste em organizar os saberes escolares a partir de grandes temas-problemas, sendo o docente um facilitador. (Dudziak, 2005)
- Definir os produtos esperados, tendo o cuidado de não partir do princípio que os alunos já «sabem» fazer determinadas tarefas (como refere Lau, 2007, p. 17). Assim, devem ser realizadas diversas actividades no sentido de permitir aos alunos que adquiram competências de informação e digitais (que alguns dominam e outros não).

- Reflectir sobre o acompanhamento e avaliação, tendo sempre em conta a concretização do Projecto Educativo e a transformação do conhecimento.
- Finalmente, rever o programa e fazer os ajustes necessários aquando da apresentação deste aos docentes, de acordo com as suas sugestões.

A promoção da literacia da informação permite desenvolver as capacidades cognitivas. O envolvimento do PB e o uso da BE tem um impacto significativo no desenvolvimento das capacidades leitoras nos alunos.

As BE terão, assim, *«responsabilidades e trabalho acrescido: contribuir, de forma eficaz para formar leitores, com múltiplas literacias, mais competentes, mais críticos, mais autónomos, capazes de encontrar as respostas às suas necessidades de informação e conhecimento.»* (Calçada, 2009).

Das refere o papel das BE no contexto educativo, destacando o «impacto no sucesso educativo do aluno» (Das, 2008, p. 1)

Verificam-se, hoje, grandes mudanças devidas à revolução tecnológica. Por isso são precisas grandes e novas soluções para essas mudanças. A educação tem que se adaptar aos alunos dos dias de hoje - nativos digitais. Os professores e o Professor Bibliotecário têm que se transformar em «imigrantes digitais», adaptando-se à Web 2.0 e tornando-se tecnologicamente actualizados.

Os desenvolvimentos tecnológicos que originaram a Web 2.0 permitem e facilitam a interacção, a colaboração e a construção do conhecimento.

As TIC ampliam a capacidade de colaboração e a Web 2.0 tem a potencialidade de apoiar os alunos na construção do conhecimento. As novas aprendizagens devem privilegiar a colaboração e a reflexão ao invés da mera aquisição de conteúdos.

*“ ... a informação não interessa se não estiver acessível, e por acessível entendemos mais do que a disponibilidade dos equipamentos e programas necessários à pesquisa e recuperação de dados, ou inclusive a existência de recursos electrónicos organizados; o acesso não existe independentemente da aprendizagem, do apoio directo ao utilizador, da concepção dos ambientes bibliotecários, virtuais ou físicos, como ambientes de aprendizagem. Numa biblioteca escolar, esse apoio deveria ser permanente, visível e estar integrado na própria concepção dos sistemas de informação.”*

Nunes (2008, p.3)

Segundo Maness<sup>6</sup>, a ideia de Biblioteca 2.0 surge pela transferência para a Biblioteca das características da Web 2.0.

Tal como com a Web 2.0, na Biblioteca 2.0 o Professor Bibliotecário deve ser um facilitador e a Biblioteca 2.0 *«uma comunidade virtual centrada no usuário»* (Maness, 2007, p.45).

---

<sup>6</sup> No artigo intitulado «Teoria da Biblioteca 2.0: Web 2.0 e suas implicações para as Bibliotecas»

Neste momento encontra-se maioritariamente a Biblioteca 1.0 (nalguns casos ainda nem se pode assumir isso) e o objectivo será o de se conseguir (Caminha-se lentamente!) chegar à Biblioteca 2.0.

A velocidade com que a tecnologia evolui é bem reforçada com a ideia de November (2007, p.1) «*imagine their library in 10 years, because if they design for today, they would already be behind*».

Os alunos que aprendem em programas de ensino online tendem a ser mais autónomos na sua aprendizagem e também mais colaborativos.

A Biblioteca tem que se adaptar a esta nova realidade... Mais do que isso, deve ser pioneira nesta realidade!

O reequipamento das BE com redes de acesso à Internet em banda larga e outros equipamentos novos vai permitir que a BE esteja (ou tente sempre estar) na vanguarda dos progressos tecnológicos, permitindo que comece a ser encarada como espaço privilegiado para o acesso e a produção de informação e como processo e modo de aprendizagem.

Os desenvolvimentos tecnológicos actuais condicionam as aprendizagens e o modo como estas se concretizam. Antes seria inaceitável que um aluno estivesse a estudar e a ver televisão, enquanto jogava no computador. Os alunos de hoje - estudantes 'zapping', descritos por Das «*não necessitam de sala de aula com quadro preto: eles precisam de um PC com tecnologias sofisticadas num ambiente de aprendizagem flexível.*» (2008, p. 2)

Num estudo da Futurelab (Anker, 2006, p.58) conclui-se que a Web 2.0 dará origem ao e-learning 2.0 - em que o aluno se encontra no centro da sua aprendizagem, que se constrói por experiências colaborativas de aprendizagem. Aqui fala-se mesmo em c-learning (communicative-learning ou collaborative-learning) em que a aprendizagem é um processo social.

A Biblioteca do século XXI é «*uma biblioteca onde a leitura é acarinhada e fomentada e o desenvolvimento da literacia da informação é vital*». (Das, 2008, p.8)

Kuhlthau (1996, referido por Conde, 2006) identificou quatro níveis de desenvolvimento cognitivo, que correspondem a diferentes respostas equivalentes por parte da BECRE: 1º - (até aos 7 anos) criar e fomentar o gosto pela leitura; 2º - (entre os 8 e os 10 anos) classificar, procurar e organizar diferentes tipos de documentos; 3º - (entre os 11 e os 13 anos) utilizar índices e ferramentas de pesquisa na web; 4º - (a partir dos 14 anos) desenvolver pesquisas indutivas ou dedutivas e seleccionar e analisar informação de diferentes fontes.

O desenvolvimento das competências de informação nos alunos é mais eficaz se for realizado em simultâneo com o desenvolvimento dos conteúdos das diferentes áreas curriculares, através do trabalho colaborativo entre o Professor Bibliotecário e os professores.

## A literacia matemática

*O PISA define literacia matemática como a capacidade de um indivíduo identificar e compreender o papel que a matemática desempenha no mundo real, de fazer julgamentos bem fundamentados e de usar e se envolver na resolução matemática de problemas da sua vida, enquanto cidadão construtivo, preocupado e reflexivo (OCDE, 2003).*

*A avaliação da literacia matemática prende-se principalmente com o uso abrangente e funcional da matemática, com a capacidade de reconhecer e de formular problemas matemáticos em várias situações.*

(Serrão, 2010, p. 6)

Segundo o PISA - que é o estudo internacional, da OCDE, sobre as competências e conhecimentos que os alunos adquiriram ao longo do ensino básico de modo a exercerem uma participação activa na sociedade - os aspectos ligados a literacia matemática que o indivíduo da sociedade actual deve possuir, são:

- A capacidade de usar conhecimentos matemáticos na resolução de problemas quotidianos, principalmente conhecimentos relacionados com números, operações numéricas, geometria e medida.
- A capacidade de interpretar informação de carácter estatístico, lendo e interpretando gráficos, tabelas e mapas.
- A capacidade de exprimir opinião crítica sobre a informação relacionada com matemática.

Existem diversas perspectivas sobre o conceito de literacia matemática. Consoante a perspectiva, também a denominação varia: «literacia quantitativa, literacia matemática, matemacia, materacia...» (Ponte, 2002, p.2)

Se se tiver em conta literacia matemática apenas como o conhecimento de conceitos e procedimentos básicos aprendidos na escola, esta limita-se, segundo Ponte (2002) a um nível demasiado simples e diminuído.

Segundo De Lange (2003, como referido em Martinho e Viseu, 2009, p.2), as «*competências necessárias para a literacia matemática são sobretudo raciocinar, argumentar, comunicar, modelar, formular e resolver problemas, e utilizar diferentes representações e simbologias.*» Esta posição vai ao encontro de outra apresentada por Ponte (2002) e que consiste na perspectiva de literacia matemática que acresce a capacidade de usar e aplicar, em situações reais, os conhecimentos e procedimentos referidos na perspectiva anterior, para além da capacidade crítica - esta apresenta a dificuldade em definir o conceito de capacidade crítica. Já Martinho e Viseu (2009), no seu estudo sobre o *Desenvolvimento da literacia estatística em dois manuais do 7.º ano de escolaridade*, referem que se verificou uma quase completa ausência das dimensões crítica e de produção no que é solicitado ao aluno nos 2 manuais analisados, o que reforça a dificuldade referida por Ponte.

Esta concepção rejeita a ideia de numeracia como a mera aquisição de conceitos matemáticos a favor da competência em aplicar ferramentas básicas da matemática em situações reais mais variadas. Nesta abordagem, a literacia matemática deve ser desenvolvida nos alunos como uma competência interdisciplinar, digna de ser abordada por diversas disciplinas para construir um currículo abrangente relativamente às capacidades de raciocínio, argumentação, formulação e resolução de problemas.

Desvaloriza-se a literacia matemática e, talvez por isso, a população portuguesa adulta se encontra abaixo da média dos outros países no que diz respeito a literacia quantitativa (como refere Ponte, 2002)

No entanto, de acordo com o relatório do PISA 2009 (Serrão, 2010), Portugal tem revelado progressos nos índices de literacia matemática, quanto à posição que ocupava em 2003, relativamente aos alunos de 15 anos e comparativamente à média europeia.

Mas esta é a era da tecnologia e, apesar disso, ainda prevalece a ideia de que a matemática não tem qualquer utilidade prática.

A melhor forma de a Biblioteca Escolar contribuir para o desenvolvimento de uma maior/melhor Literacia Matemática será planificando e concretizando acções conjuntas, articuladas e em estreita colaboração com os professores de Matemática.

#### **A literacia científica**

De acordo com o PISA (Serrão, 2010, p.6), a literacia científica diz respeito:

- *ao conhecimento científico e à utilização desse conhecimento para identificar questões, adquirir novos conhecimentos, explicar fenómenos científicos e elaborar conclusões fundamentadas sobre questões relacionadas com ciência;*
- *à compreensão das características próprias da ciência enquanto forma de conhecimento e de investigação;*
- *à consciência do modo como ciência e tecnologia influenciam os ambientes material, intelectual e cultural das sociedades;*
- *à vontade de envolvimento em questões relacionadas com ciência e com o conhecimento científico, enquanto cidadão consciente (OCDE, 2006).*

«A literacia científica designa um tipo de saber, de capacidades ou saber-fazer e de saber ser que, no mundo científico-tecnológico actual terá alguma semelhança com o saber associado à alfabetização no final do séc. XIX; por isso é muitas vezes entendida como alfabetização científica.» (Ramos, 2004, p.4)

O grande desenvolvimento científico e tecnológico que se tem verificado, principalmente desde a Revolução Industrial, levou a que se tornasse possível o que antes parecia impossível. A par das grandes melhorias nas condições de vida agora possíveis, veio a mais rápida destruição do planeta e dos seus recursos. Ramos (2004, p.3) refere que «Os problemas que nos ameaçam não exigem apenas soluções dos peritos (cientistas e engenheiros).»

Cada vez mais se torna, por isso, imperativo que todos e cada um de nós, enquanto cidadãos conscientes, actue no sentido de preservar o ambiente, criando-se 'uma nova cultura', como refere Ramos (2004). «*A ideia de uma educação em ciência para todos começa a assumir uma importância crescente*» (Layton et al., 1986, como referido por Ramos, 2004, p.4).

Correia refere ainda que (2005, p. 7) «*Quanto mais consciente um cidadão for do seu papel na sociedade, mais activo será na obtenção de informação que lhe permita ser um membro de pleno direito dessa sociedade.*»

Para De Boer (1991, como referido em Ramos, 2004) a literacia científica caracteriza-se pela capacidade de «*usar conceitos, processos e valores científicos ao tomar decisões quotidianas, enquanto interage com os outros e com o seu ambiente, para além de compreender a interacção ciência-tecnologia.*»

É fundamental a aquisição, pelo cidadão comum, de conhecimentos básicos sobre os conceitos e os métodos científicos, de modo a que seja capaz de avaliar, quer a nível pessoal, profissional ou social, «*decisões públicas de base científica*» (Correia, 2005).

De acordo com diversos estudos internacionais realizados, os alunos portugueses demonstram menos competências científicas que a média a nível internacional.

No estudo PISA, realizado em 2000, e relativamente à Literacia Científica, avaliou-se a competência dos alunos de 15 anos no que se refere a:

- *usarem o conhecimento científico (compreensão de conceitos científicos),*
- *reconhecerem questões científicas e identificarem o que está envolvido em investigação científica (compreensão da natureza da investigação científica),*
- *relacionarem dados científicos com hipóteses e conclusões (uso de evidência científica),*
- *comunicarem estes aspectos da ciência.*

Neste estudo, Portugal ficou muito abaixo da média dos outros países. «*A Escola parece não estar a cumprir a função de formar científica e tecnologicamente os cidadãos.*» (Ramos, 2004, p.6)

O CNEB integra competências ligadas à Literacia Científica:

- Como competências gerais refere «(1) *Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade ...*» e «(2) *Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar*».
- Como competências específicas, é abordado, por exemplo, em Estudo do Meio, Ciências Físicas e Naturais e Educação Tecnológica, no 1º ciclo, que, como defende Ramos (2004) «é onde tudo começa».

Porém, segundo Ramos (2004), os professores não têm a formação adequada através e sobre a ciência, pois a formação inicial de professores apenas contempla a formação em ciência.

Ramos defende a urgente necessidade de um maior investimento quer na formação dos professores (inicial e contínua), quer nos equipamentos e materiais disponibilizados para o trabalho experimental e de campo nas escolas.

O CNEB já prevê a aquisição de competências científicas pelos alunos: «- *educação em ciência; aos processos de ciência - educação através da ciência; à compreensão do empreendimento humano que é a ciência e as suas aplicações tecnológicas, e também as consequências dessas aplicações - educação sobre a ciência. Pretende-se que os alunos adquiram uma perspectiva crítica e actuante sobre o mundo.*» (Ramos, 2004, p. 6)

### A literacia visual

*"A picture shows me at a glance what it takes dozens of pages of a book to expound."*<sup>7</sup>

Ivan Turgenev (1862, Fathers and Sons)

Literacia visual é aquilo que é visto e percebido, ou seja, a capacidade de decodificar e interpretar mensagens visuais e compor comunicações visuais significativas (Bamford, 2003)

As imagens estão por todo o lado.

Literacia visual implica a capacidade de avaliar e julgar imagens e de as interpretar na perspectiva de quem as criou.

*«Compreender imagens é uma necessidade vital enriquecedora. Não as compreender é analfabetismo visual.»* (Bamford, 2003, p.2, tradução nossa)

Segundo Bamford (2003, p. 1), para ser visualmente alfabetizada, uma pessoa deve ser capaz de:

- compreender o assunto da imagem;
- analisar e interpretar a imagem de modo a que ganhem significado dentro do contexto cultural em que foi criada e que existe;
- analisar a sua sintaxe, estilo e composição;
- analisar as técnicas utilizadas para produzir a imagem;
- avaliar o mérito estético da obra;
- avaliar o mérito do trabalho em termos de objectivo e ao público;
- compreender a sinergia, interação, inovação, impacto afectivo e / ou sentimento da imagem.

Verifica-se um aumento da predominância da imagem visual em detrimento do texto, estando esta a tornar-se a principal forma de comunicação. Ausburn (1978, como referido por Bamford, 2003) considera mesmo que esta é a Era da cultura visual.

Os livros infantis actuais têm um cuidado e investimento cada vez maior na ilustração, na capa e em outros aspectos visuais.

---

<sup>7</sup> *Uma imagem mostra-me num ápice o que leva dezenas de páginas de um livro para explicar. (tradução nossa)*

A literacia visual surgiu de uma série de disciplinas, incluindo: Artes visuais; História da Arte; Estética; Linguística; Literacia; Filosofia; Psicologia; Fisiologia perceptual; Sociologia; Estudos culturais; Estudos de Mídia; Design instrucional; Semiótica; Estudos de Comunicações; Tecnologia educacional. (Bamford, 2003)

A comunicação visual faz-se pelo uso de símbolos cujo significado é condicionado pelo contexto em que se encontra. A literacia visual implica a compreensão da sintaxe e da semântica da imagem, considerando, segundo Bamford (2003), como sintaxe diversos elementos como a escala, as dimensões, a forma, a direcção, a harmonia, os contrastes, a manipulação, o simbolismo, o espaço, a iluminação, entre outros. A nível semântico deve-se ter em conta o significado e a sua relação com a forma.

Arnheim (1957, como referido por Sardelich, 2006, p. 453) identifica dez «*categorias visuais: equilíbrio, figura, forma, desenvolvimento, espaço, luz, cor, movimento, dinâmica e expressão.*» A imagem pode ser analisada segundo estas categorias até se chegar àquela que a exprime.

Os princípios a considerar para analisar uma imagem a nível semântico, enumerados por Bamford (2003, p.4, tradução nossa) são:

- Quem criou a imagem?
- Em que momento da história e em que contexto foi a imagem criada?
- Quem encomendou a imagem?
- Com que finalidade foi a imagem criada?
- Em que contexto está a imagem a ser vista?
- Quem é o público-alvo da imagem?
- De que forma (s) de mídia a imagem será vista?
- O que foi omitido, alterado ou incluído na imagem?
- O que 'diz' a imagem sobre a nossa história?
- O que comunica a imagem sobre a nossa identidade individual ou nacional?
- O que 'diz' a imagem sobre a sociedade?
- O que 'diz' a imagem sobre um evento?
- Que aspectos da cultura comunica a imagem?

Deve ser incentivado o desenvolvimento da literacia visual no currículo escolar, para que os alunos sejam capazes de distinguir o superficial do real e necessário, tornando-se deste modo menos 'manipuláveis' pelas imagens que lhes chegam (como por exemplo, de certos anúncios ou propagandas).

Como estratégias para desenvolver a literacia visual nos alunos, Bamford refere que se devem apresentar imagens variadas, incentivando os alunos a as analisar e comentar criticamente. Algumas actividades divertidas que podem ser usadas para introduzir a literacia visual em alunos mais jovens são sugeridas por Bamford (2003):

- Interpretar as emoções expressas em imagens dos alunos a fazer 'caretas'.

- Olhar para postais e analisar as imagens, os tipos de texto e a relação do texto com a imagem e a ideia transmitida.
- Analisar embalagens de produtos de supermercado, discutindo o que é real e o que é manipulado ou criado. Procurar os símbolos visuais na embalagem. Ver os logotipos e os tipos de texto utilizado.
- Criar um recurso de imagens sobre algo que os alunos poderiam ter (por exemplo, uma apresentação de PowerPoint usando apenas imagens sobre dinossauros, futebol, ou outro assunto).
- Criar dicionários visuais. Para cada letra escolher as imagens estereotipadas e não estereotipadas. Procurar imagens em revistas, jornais, folhetos ou online. Incentivar as crianças para recolher as imagens estereotipadas.
- Tirar fotos digitais das crianças e manipular e alterar as suas imagens.

A Literacia passará, segundo Bamford (2003), pela capacidade de imaginar e esboçar possíveis acções que pudessem ser concretizadas no futuro.

A ideia de ‘ver para crer’ deve ser agora ultrapassada, pois o que se vê pode não ser real, mas sim manipulado.

### 4.3. A promoção das Literacias no AESTX

Na Escola Básica de Silvares e Terras do Xisto, todas as turmas de 2º e 3º ciclo têm, no seu horário escolar, uma hora semanal de Biblioteca (para desenvolver actividades relacionadas com o PNL), nos últimos anos. Sempre foi difícil gerir o que se deveria fazer nesse tempo, ainda mais por ser uma hora com carácter obrigatório para os alunos, correndo-se o risco de que, com isto, a Biblioteca possa ser vista como «castigo».

No ano lectivo 2009/2010, após consultar os professores dos departamentos e dos Conselhos de Turma, procurou-se que fossem os Conselhos de Turma a definir que actividades cada turma deveria desenvolver, de modo a desenvolver competências transversais ao currículo. A maioria das turmas não apresentou quaisquer indicações de actividade a concretizar.

Assim, para o ano lectivo 2010/2011 sugeriu-se a implementação de um Projecto comum a todas as turmas nas horas de Biblioteca - o projecto e-Biblioteca, que consistia na construção de livros digitais, resultado de uma abordagem criativa a uma obra, escolhida e trabalhada pelos alunos. Desde logo, porém, alguns professores de Língua Portuguesa mostraram-se apreensivos com este projecto, pois ainda existe quem não compreenda as vantagens da intersecção entre a leitura e as TIC. (Uns disseram que os alunos apenas deviam abordar as obras que se trabalham na aula de Língua Portuguesa. Outros disseram que não querem que os alunos leiam as obras que vão «trabalhar» nas aulas...) «*Se necesita, en primer lugar, un cambio de mentalidad y metodológico del profesorado.*» (Bayona, 2010, p.13)

Os objectivos deste projecto e-biblioteca enquadram-se, justamente, no que é referido no artigo de Furtado e Oliveira (2010), nomeadamente: promoção da leitura (dos livros do PNL, e outros), pela motivação aos outros para lerem as obras apresentadas. A «*leitura de livros digitais, em sua totalidade ou somente de alguns capítulos, poderá impulsionar a presença de crianças e jovens na biblioteca.*»; leitura de obras não «obrigatórias» do programa. «*Não se trata somente de complemento à aprendizagem formal realizada na sala de aula, mas também, e principalmente, trabalhar num contexto dinâmico e interativo, proporcionando acesso à literatura e oportunizando a leitura prazerosa.*» (Furtado e Oliveira, 2010, p.16); leitura para construção do conhecimento - construir algo a partir do que se lê. «*leer para comprender y así no suspender*» (Gobierno de Navarra, 2003, p.22); desenvolvimento das competências TIC e de competências sociais, nomeadamente do trabalho colaborativo e cooperativo, espírito crítico, criatividade e outras competências. Pretende-se «*aproveitar o capital social que os mesmos possuem com relação à tecnologia para trabalhar e aprender juntos em um projeto colaborativo.*» (Furtado e Oliveira, 2010, p.18); enriquecimento da Biblioteca, no que respeita a trabalhos desenvolvidos pelos alunos e criação de uma colecção de livros digitais elaborados pelos alunos. Também as actividades propostas com este projecto se coadunam com as 10 estratégias para desenvolver os hábitos de leitura em crianças<sup>8</sup>, segundo Gardner (2005).

O resultado consistiu na criação de uma colecção de livros digitais que abordavam obras das seguintes formas: reconto da história por outras palavras ou apenas por imagens; resumo, continuação ou final diferente; explicação ou criação da moral da história; criação de uma história paralela com personagens, espaço ou tempo diferentes; áudio-livro; questionário, história ou jogo com base na obra; exploração de relações bibliográficas; exploração biográfica do autor; transformação do género literário (dramático, poético, narrativo ou BD). Com a realização destes trabalhos, os alunos puderam explorar e analisar, ainda, a literatura de tradição oral, a literatura de autor (características e géneros), alguns cânones literários, paraliteratura e ilustração.

A Biblioteca «*deve valer-se de estratégias originais e atividades lúdicas com o texto literário, através da união do livro de literatura com as tecnologias de informação e comunicação.*» (Furtado e Oliveira, 2010, p.16)

O projecto e-biblioteca enquadra-se no conceito de Comunidade de leitores-autores, pois no caso dos grupos de trabalho, partindo da articulação das suas referências individuais, cada grupo deu um sentido próprio à obra que escolheu trabalhar. «*La lectura comprensiva debe conducir a que el profesorado hable menos y deje hablar más al alumnado.*» (Bayona, 2005, p.156)

A transformação de um texto (que pode ser preenchendo uma grelha, criando um jogo, mudando o estilo do texto ou as personagens, ou outra forma de transformação textual) conduz à sua compreensão, pois implica a apropriação total do mesmo para o poder transformar, como defende Bayona (2005).

---

<sup>8</sup> As estratégias referidas, propostas por Gardner estão listadas no subcapítulo 4.1.

No que concerne à formação de leitores e relativamente à necessidade de estímulo pelos que rodeiam o aluno, devendo «*haver parceria com relação à leitura; eles devem falar de suas leituras com as crianças, autores prediletos, sobre literatura, trocar opiniões, sugestões*» (Furtado e Oliveira, 2010, p.15), e a esse propósito, voltando ao caso da Escola de Silvares pode-se referir a actividade «Sugestão do Professor», em que se pretendia que cada professor (independentemente da sua área disciplinar) levasse uma turma sua à Biblioteca (durante cerca de 15 min.) onde apresentava um livro que gostasse (da disciplina ou não, desde que fosse adequado e existisse na Biblioteca da Escola) e apresentava facultativamente alguma literatura de tradição oral, como rimas, fábulas, adivinhas, lendas ou lengalengas, ligada ao livro apresentado.

Apesar desta actividade ter sido plenamente divulgada, a par com os seus objectivos (de promoção da leitura), em que os professores (de todas as disciplinas) se inscreviam para, uma única vez, apresentarem na BE um livro que tivessem lido e gostado, muito poucos o fizeram (incluindo os de LP), alegando falta de tempo, o que demonstra a pouca relevância que ainda se atribui à leitura.

Ainda outra actividade possível passa pela criação de um Fórum de Comunidade de Leitores, no Blogue da Biblioteca, proporcionando aos alunos, a toda a comunidade escolar e aos Pais, por um lado, «oportunidade para formarem comunidades», como refere Wenger, citado por Furtado e Oliveira (2010), por outro lado, permitindo a «participação espontânea de seus membros» (Furtado e Oliveira, 2010). Este Fórum seria orientado por professores da equipa da Biblioteca ou mesmo pelos alunos Bibliomonitoros, que seriam mediadores da leitura.

Como cada vez mais temos que formar alunos competentes no que respeita a literacias digital e da informação, pois mais do que a mera aquisição de conteúdos, actualmente privilegia-se o saber fazer, surgiu a ideia de um Projecto coordenado entre a BE e a uma professora do 1.º CEB (turma de Janeiro de Cima) e centrado na pesquisa de informação, com o objectivo de promover o desenvolvimento da Literacia da Informação desde cedo.

Considerando:

- que o aluno deve ser o centro do processo de aprendizagem, sendo o Professor Bibliotecário e os docentes agentes facilitadores /coadjuvantes deste processo;
- a necessidade de articulação e cooperação entre os docentes e a Equipa da Biblioteca no sentido de integrar a competência em informação na formação dos alunos ( integrando-a no projecto pedagógico e no currículo);
- que se deve fomentar a cultura do livre acesso à informação;

Elaborou-se, então uma proposta de planificação geral da actividade a ser desenvolvida ao longo de um ano lectivo (no mínimo), podendo ser prolongada, ou melhor, implementada pelo menos para o resto do ciclo de ensino (no caso dos alunos de 1º, 2º e 3º ano). A planificação específica relativa aos temas a trabalhar pelos alunos foi definida pela professora da turma em reunião com a Professora Bibliotecária.

Os objectivos principais deste projecto foram:

- Criação de um Blogue<sup>9</sup> pelos alunos do 1º ciclo para compilação de informação, trabalhos realizados pelos alunos e sites de interesse, organizados por temas (definidos pelo professor da turma).
- Confluência de todos o trabalhos realizados pelos diferentes grupos, constituindo-se um trabalho final muito mais completo e abrangente.
- Uso do Blogue como armazenamento de informação colectiva.
- Alterações das práticas pedagógicas e disciplinares.
- Desenvolvimento de competências de escrita, de interacção e de partilha.
- Resistência ao afastamento físico da escola sede, em Silvares.

Os professores directamente envolvidos neste projecto foram a professora da turma de 1º ciclo de Janeiro de Cima, a Professora Bibliotecária e a equipa da Biblioteca, a professora de TIC e a professora das Actividades de Enriquecimento Curricular (Expressão Musical).

Pretendeu-se que esta actividade se prolongasse ao longo de todo o ano e que eventualmente continuasse ao longo do 2º ciclo. Esta actividade realizou-se na sala de aula (e mesmo em casa, com os E.E.).

Para além das Competências específicas definidas pela professora da turma, quer ao nível das competências de escrita, leitura e outras definidas pelos Programas Curriculares do 1º ciclo, foram desenvolvidas as seguintes:

- Aquisição de diferentes literacias (digital, científica e de informação).
- Trabalho colaborativo, com recurso à Internet.
- Construção de um recurso partilhado pela criação de um blogue colectivo da turma.
- Uso de novas formas de abordagem educacional.
- Estímulo do pensamento crítico.
- Desenvolvimento da responsabilidade, capacidade de organização, iniciativa, colaboração, etc.

Os principais conteúdos deste projecto consistiram no desenvolvimento de diversas competências, tais como «a capacidade para debater on-line, pensamento crítico, negociação de significados com pares, especialistas ou tutores, com conhecidos ou desconhecidos, e a capacidade de construir relações de trabalho construtivas, ampliando bastante a sala de aula e estendendo a escola à vida (o seu acompanhamento decorre em contínuo).» (Monteiro & Pereira, 2007) e no desenvolvimento de competências básicas de resolução de problemas e da capacidade de tomar decisões, comunicar e aprender de forma gradual e ao longo da vida.

As estratégias para a implementação deste projecto foram as seguintes:

- Apresentação do projecto aos alunos e a alguns Encarregados de Educação, pela professora da turma, a Professora Bibliotecária e a professora de TIC.
- Formação de grupos de trabalho, pela professora da turma.

---

<sup>9</sup> <http://osjanuarios1ciclo.blogspot.com/>

- Realização, pela Professora Bibliotecária e /ou com a professora de TIC, de sessões de (in)formação sobre:

- como criar um Blogue;
- como pesquisar - na Internet e em livros generalistas diversos (dicionários, enciclopédias, etc.);
- como saber se um site é seguro;
- como respeitar os direitos de autor;
- outros temas que se consideraram pertinentes explicar.

- Criação do Blogue em conjunto pela professora da turma, a Professora Bibliotecária e a professora de TIC.

- Definição de temas a pesquisar / desenvolver por cada grupo de trabalho.

- Pesquisa na internet pelos diferentes grupos, de acordo com o tema a desenvolver por cada um.

- Acompanhamento dos alunos e monitorização do trabalho realizado (professora da turma).

A actividade de pesquisa na Internet necessita de ser bem orientada e dirigida pelos professores para ser produtiva; Foram realizadas algumas reuniões com os professores envolvidos para serem feitos balanços periódicos da actividade e eventualmente se reformular ou reajustar o projecto.

- Recolha da informação, elaboração de textos, publicação de textos, etc..

A avaliação foi quantitativa e qualitativa, incidindo sobre os critérios de avaliação definidos pelo Conselho de docentes do 1º ciclo, quanto às competências específicas para cada ano de escolaridade, tendo, porém, em conta o processo (as estratégias usadas, as reflexões e comentários realizados e o trabalho em grupo) e o desenvolvimento das literacias.

Os alunos fizeram a sua auto-avaliação ao longo do ano, em diferentes fases e foram realizados alguns momentos de reflexão individual, de grupo e colectiva.

A Biblioteca divulgou e apresentou o Blogue dos alunos no seu Blogue e propôs a actividade para os restantes ciclos /anos de escolaridade da escola.

O uso de diversas ferramentas neste projecto permitiu:

- que os professores envolvidos (professora da turma e Professora Bibliotecária) acompanhassem o desenrolar das actividades, monitorizando o trabalho dos alunos constantemente;
- que os alunos estivessem em contacto, colaborassem e aprendessem uns com os outros;
- a interacção directa entre os alunos, mediada pelos professores envolvido;
- a comunicação intra e intergrupos (permitiu que os alunos não tivessem que pesquisar toda a informação, pois puderam beneficiar do trabalho já realizado por outro grupo);

O Blogue permite uma aprendizagem mais abrangente e transversal. O uso do blogue numa perspectiva transversal ao currículo obterá melhores resultados que o seu uso isolado em unidades individuais.

O mesmo aplica-se no caso da dinamização de uma disciplina na plataforma Moodle da Escola, o que levou à proposta de outro projecto transdisciplinar e promotor de diversas literacias, articulado entre a BECRE e uma turma de 8º ano, envolvendo colaborativamente as disciplinas de Inglês, Espanhol, Francês, TIC, Formação Cívica e Área de Projecto<sup>10</sup>.

Para contribuir para uma melhor literacia matemática, a BECRE do AETX incluiu no seu Plano Anual de Actividades, actividades diversas no sentido de promover a literacia matemática, de modo a que seja reconhecido o contributo da matemática para a compreensão e resolução de problemas do dia-a-dia, como por exemplo:

- a realização de actividades lúdicas (bibliopapers, concursos, etc.) que levassem os alunos a identificar e redireccionar para o contexto da matemática os significados (matemáticos) que se encontram subjacentes às expressões (de uso frequente) na linguagem do dia-a-dia, como sugere Santonja (2010).

- A B.E. procurou desenvolver programas, articulados com os professores de Matemática, no sentido de promover as competências de cálculo, intuição, capacidade de raciocínio e sua expressão, bem como a exploração de situações reais (De Lange, como referido por Martinho e Viseu, 2009), no âmbito do Plano da Matemática.

- A Biblioteca Escolar criou o «Cantinho da Matemática», onde se propunha um Problema ou Desafio, funcionando como actividade lúdica para os alunos (um concurso) em que se apresentavam situações do quotidiano, que envolviam o uso das competências referidas por De Lange.

- Outro procedimento que a BE de Silves pretende adoptar no futuro é a selecção de jogos e sites com actividades matemáticas (com carácter lúdico-pedagógico) e disponibilizar no ambiente de trabalho dos computadores ou no blogue / plataforma da Biblioteca e da Escola, incentivando os alunos a ‘jogar’ nos seus tempos livres, desenvolvendo a sua literacia matemática.

No sentido de promover o ensino de competências tecnológicas e digitais no AETX, na sequência de uma meta definida no PEA - redução dos gastos e diminuição do uso do papel - e, uma vez que a maioria das impressões de trabalhos dos alunos passava pela BE, aproveitou-se essa oportunidade para incentivar e formar os alunos (e professores) para outras formas de apresentação e divulgação de trabalhos.

A BE conseguiu assim:

- articular com o trabalho da sala de aula, cooperando com alunos e professores na realização de trabalhos, encorajando acções de colaboração com os Conselhos de Turma, incorporando-as nos respectivos PCT;
- fomentar o uso das TIC, quer para a elaboração, quer para a apresentação dos trabalhos dos alunos, formando alunos e professores para o uso das diversas ferramentas (e programas) disponíveis para apresentação de trabalhos (implementando os Planos definidos no PTE e no PEA);

---

<sup>10</sup> Este projecto encontra-se descrito no capítulo VI - Projecto da BECRE de Silves - A promoção das L.E.

- promover o desenvolvimento de diversas competências nos alunos (digital, ética, cívica, da informação), implementando novas práticas na Escola e no Agrupamento.

## Capítulo V - As Línguas Estrangeiras

### 5.1. O Currículo Nacional do Ensino Básico: O lugar das Línguas Estrangeiras

Tanto o Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (Língua Estrangeira), como os Programas de Língua Estrangeira, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) e as Metas de Aprendizagem, perspectivam o processo ensino/aprendizagem no sentido do desenvolvimento de competências (com exceção dos Programas de Língua Estrangeira, que entraram em vigor nos anos noventa e foram anteriores à reorganização curricular do Ensino Básico de 2002/2003), tendo o aluno como agente central do processo e o professor como coadjuvante ou facilitador de aprendizagens.

O Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (CNEB - CE) esclarece as competências que o aluno deve desenvolver ao longo do ensino básico. «*Considera-se fundamental criar condições para que o aprendente possa, nesse percurso, ir construindo uma competência*» (ME-DEB, 2002, p.40)

O QECRL redefine as competências a desenvolver nas Línguas Estrangeiras, normalizando-as de acordo com os critérios a nível europeu. Também neste documento se percebe o papel activo que se prevê para o aluno. «*A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico.*» (ME / GAERI [coord.], 2001, p. 29).

Os Programas das Línguas Estrangeiras que se encontram em vigor também destacam o papel central do aluno e a sua parte activa no processo de aprendizagem. O Programa de Inglês refere «a necessidade de adoptar metodologias centradas no aluno, que o tornem agente activo e consciente da sua própria aprendizagem» (ME-DEB, 1997 p. 61)

As recentes Metas de Aprendizagem para as Línguas Estrangeiras definem os níveis de desempenho das aprendizagens dos alunos para cada disciplina e nível de ensino, com base nos descritores de competência global dos utilizadores, propostos pelo QECRL. As Metas de Aprendizagem reconhecem que «*a aprendizagem das línguas estrangeiras visa enriquecer a competência comunicativa do aluno e construir um repertório plurilingue*». (ME / DGIDC, 2010, p.1)

Os quatro documentos apresentados estão interligados e interdependentes, na medida em que a definição das Metas de Aprendizagem para as Línguas Estrangeiras se

baseia nos programas das L.E. em vigor, nas Competências Essenciais das L.E., expressas no CNEB-CE LE e nos descritores de competência do QECRL.

Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, a aprendizagem da Língua Estrangeira deve ser encarada como a «*construção de uma competência plurilingue e pluricultural*», isto é, «*competência para comunicar pela linguagem e para interagir culturalmente*» (citado em Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, 2002, p. 39).

Considerando a perspectiva integradora da aprendizagem das Línguas Estrangeiras na Educação Básica, o aluno deverá adquirir não só conhecimentos, mas também capacidades e atitudes, abrangendo assim as perspectivas cognitiva, metacognitiva, afectiva e social.

O CNEB cumpre as orientações do Decreto Lei 6/2001, nomeadamente no que diz respeito às «*competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências de saída deste nível de ensino e, ainda, os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos.*» (Abrantes, 2001)

Para além disso, também serve de referência para a elaboração do PCT e do PCA.

O CNEB pretendeu servir de guia para a mudança das práticas baseadas em programas por disciplina e ano de escolaridade para práticas orientadas para o desenvolvimento de competências por área disciplinar e ciclo, unificando o ensino básico.

O CNEB refere as competências gerais a desenvolver ao longo do ensino básico e as competências específicas de cada área disciplinar, nos 3 ciclos de ensino (e em cada um deles).

As anteriormente referenciadas como competências ‘transversais’ são agora aspectos muito importantes do trabalho para o desenvolvimento das competências (capacidades e atitudes) dos alunos, para que usem os conhecimentos em diferentes situações.

Considerando a aprendizagem como um processo ao longo da vida, as competências gerais a promover por todas as áreas disciplinares, durante do ensino básico foram definidas com base nos valores e princípios formulados segundo a lei de bases do sistema educativo. Assim, ao concluir o ensino básico, o aluno deverá evidenciar as seguintes competências gerais (ME-DEB, 2002, p.15):

- (1) *Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.*
- (2) *Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar.*
- (3) *Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio.*
- (4) *Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação.*

(5) *Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados.*

(6) *Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável.*

(7) *Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.*

(8) *Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa.*

(9) *Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.*

(10) *Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.*

A BECRE tem um papel determinante na articulação das diferentes áreas curriculares e no desenvolvimento dessas competências gerais (ou transversais), leia-se ‘literacias’, bem como na promoção da autonomia dos alunos.

Para estas competências gerais são propostas formas de operacionalização para as Línguas Estrangeiras no CNEB - CE (p. 43 e 44).

O CNEB promove a integração da aprendizagem das Línguas Estrangeiras no ensino básico e considera que

*«Tornar-se competente em línguas significa apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que relevam da língua, enquanto saber organizado, e da cultura dos povos que a utilizam, enquanto expressão da sua identidade; significa também ser capaz de usar estratégica e eficazmente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação, assim como reflectir sobre o uso e o funcionamento da língua de modo a desenvolver estratégias metacognitivas que garantam um processo contínuo de aprendizagem - o saber-fazer; significa, ainda, desenvolver características individuais relacionadas com a personalidade de cada um, nomeadamente atitudes de receptividade/interacção em relação a outras formas de ser, de estar e de viver.» (ME-DEB, 2002, p. 40)*

A aprendizagem das Línguas Estrangeiras deve ser concretizada em «*contínuo alargamento e aprofundamento de aprendizagens*» (ME-DEB, 2002, p. 41) ao longo dos 3 ciclos do ensino básico.

Uma vez que a L.E. tem carácter facultativo no 1º ciclo, apresenta-se aqui a situação dos 2º e 3º ciclos, onde o Currículo é estruturado do seguinte modo: Para cada competência de comunicação a desenvolver, indicam-se os desempenhos esperados para o final de cada ciclo, os processos de aprendizagem indispensáveis e os perfis de saída correspondentes a cada ciclo e nível da Língua Estrangeira.

As competências de comunicação a trabalhar nas Línguas Estrangeiras, (ME-DEB, 2002), são:

- *Compreender*
  - *OUVIR/VER textos orais e audiovisuais de natureza diversificada adequada ao desenvolvimento intelectual, sócio-afectivo e linguístico do aluno.*

- *LER textos de natureza diversificada adequada ao desenvolvimento intelectual, sócio-afectivo e linguístico do aluno.*

- *Interagir*

- *OUVIR/FALAR em situações de comunicação diversificadas.*

- *LER/ESCREVER em situações de comunicação diversificadas.*

- *Produzir*

- *FALAR/PRODUZIR textos orais correspondendo a necessidades específicas de comunicação.*

- *ESCREVER/PRODUZIR textos escritos correspondendo a necessidades específicas de comunicação.*

- *Saber aprender*

Relativamente aos perfis de saída, estes são adaptados do nível A2 do QECRL para o 2º ciclo, onde se espera que o aluno seja capaz de:

- *Compreender o essencial de um texto simples, breve e claro relacionado com aspectos da vida quotidiana.*

- *Compreender textos curtos e simples sobre assuntos do quotidiano. Ser capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso comum.*

- *Comunicar em situações do quotidiano que exijam apenas troca de informação simples e directa sobre assuntos e actividades correntes. Participar numa conversa curta, sem ter de a alimentar.*

- *Compreender mensagens curtas, cartas pessoais e formulários simples e elaborar respostas adequadas nestas situações de interacção.*

- *Utilizar frases simples e curtas para falar da família, dos outros e do seu percurso - pessoal.*

- *Escrever textos curtos e simples, relacionados com aspectos da vida quotidiana.*

Quanto aos perfis de saída para o 3º ciclo, Língua Estrangeira I, estes são adaptados do nível B1 do QECRL, e espera-se que o aluno seja capaz de:

- *Compreender as ideias gerais e de pormenor de um texto em língua corrente sobre aspectos relativos à escola, aos tempos livres, a temas actuais e assuntos do seu interesse pessoal, quando o discurso é claro e pausado.*

- *Compreender um texto em língua corrente sobre assuntos do quotidiano e da actualidade. Entender acontecimentos relatados, assim como sentimentos e desejos expressos.*

- *Participar numa conversa simples sobre assuntos de interesse pessoal ou geral da actualidade.*

- *Compreender mensagens, cartas pessoais e formulários e elaborar respostas adequadas nestas situações de interacção.*

- *Produzir enunciados para narrar, descrever, expor informações e pontos de vista.*

- *Escrever textos estruturados sobre assuntos conhecidos e do seu interesse.*

No que respeita aos perfis de saída para o 3º ciclo, Língua Estrangeira II, estes são também adaptados do nível B1 do QECRL, esperando-se que o aluno seja capaz de:

- *Compreender as ideias gerais de um texto em língua corrente sobre aspectos relativos à escola, aos tempos livres, a temas actuais e assuntos do seu interesse pessoal, quando o discurso é claro e pausado.*

- *Compreender um texto em língua corrente sobre assuntos do quotidiano. Entender acontecimentos relatados, assim como sentimentos e desejos expressos.*

- *Participar, com exercitação prévia, numa conversa simples sobre assuntos de interesse pessoal ou geral da actualidade.*

- *Compreender mensagens, cartas pessoais e formulários simples e elabora respostas adequadas nestas situações de interacção.*

- *Produzir, de forma simples e breve mas articulada, enunciados para narrar, descrever, expor informações e pontos de vista.*

- *Escrever textos simples e estruturados sobre assuntos conhecidos e do seu interesse.*

#### Programas de Literacias da Informação

#### Desenvolvimento do currículo em torno das Competências em Informação

A introdução desta temática no subcapítulo relativo ao Currículo Nacional do Ensino Básico deve-se à necessidade de integrar as Competências em Informação nas aprendizagens curriculares, destacando a importância do trabalho colaborativo e articulado com a BECRE para o desenvolvimento eficaz do Currículo.

Considerando, como defende Dudziak (2005, p. 1) a competência «*mais que uma soma de atributos, é um processo que se renova constantemente e implica na mobilização adequada de conteúdos interligados, quais sejam, conhecimentos, habilidades e atitudes*» e «*competência enquanto construção de cidadania, baseada na autonomia crescente, senso crítico, pró-actividade na resolução de situações-problema e elaboração de projectos, incorporando a visão social e de aprendizado constante*» (Dudziak, 2001, citado em Dudziak, 2005, pp. 7-8).

No modelo tradicional de educação, as aulas eram, normalmente expositivas e unidireccionadas, do professor para os alunos (como grupo), em que estes tinham um papel passivo. O espaço limitava-se à sala de aula, sendo os conteúdos abordados limitados ao constante dos programas de cada disciplina, não havendo margem para qualquer adaptação quer aos contextos específicos, quer aos alunos, de acordo com as suas capacidades e interesses. No centro do processo encontravam-se os conteúdos.

Na perspectiva actual de educação de qualidade, o currículo deve ser construído, desenvolvendo competências, conhecimentos, valores e habilidade, sendo o centro deste processo o aluno. Os professores (incluindo os Professores Bibliotecários) são meros facilitadores de aprendizagens.

Para se conseguir uma educação de qualidade, deve haver uma articulação entre Projecto Curricular, Projecto Educativo e planificações a longo, médio e curto prazos.

A construção do conhecimento no aluno passa pela aprendizagem de métodos de selecção e apropriação da informação. «*A transdisciplinaridade possibilita a implementação do currículo integrado.*» (Dudziak, 2005)

As características dos Programas de Literacia em Informação que ilustram as melhores práticas, segundo a Association of College & Research Libraries (ACRL) passam pela definição e análise da missão, das metas e dos objectivos, da planificação, do apoio administrativo e institucional, da articulação com o currículo, da colaboração, da pedagogia, dos intervenientes, da extensão e da avaliação.

Na concepção do currículo integrado, a aprendizagem constrói-se a partir das experiências pessoais dos alunos, sendo o professor um mediador dessa aprendizagem. A tabela seguinte, apresenta as principais diferenças entre as duas perspectivas de currículo apresentadas:

Adaptado e condensado de Hernández, 1998 (por Dudziak, n.d.)

<i>Disciplinar</i>	<i>Transdisciplinar</i>
<i>Conceitos disciplinares</i>	<i>Temas ou problemas</i>
<i>Objetivos e metas curriculares</i>	<i>Perguntas, pesquisa</i>
<i>Conhecimento canônico e standardizado</i>	<i>Conhecimento construído</i>
<i>Unidades centradas em conceitos disciplinares</i>	<i>Unidades centradas em temas ou problemas</i>
<i>Lições</i>	<i>Projetos</i>
<i>Estudo individual</i>	<i>Pequenos grupos que trabalham por projetos</i>
<i>Livros-texto</i>	<i>Fontes diversas</i>
<i>Centrado na Escola</i>	<i>Centrado no mundo real e na comunidade</i>
<i>Avaliação mediante provas</i>	<i>Avaliação mediante portfólios</i>
<i>O professor como especialista</i>	<i>O professor como facilitador</i>
<i>O conhecimento tem sentido por si</i>	<i>O conhecimento em função da pesquisa</i>

O sucesso do currículo transdisciplinar depende grandemente da disposição para se realizar um trabalho colaborativo entre os professores e a BECRE. Esta última pode ser o «motor de arranque» de programas de desenvolvimento das competências em informação, bases do currículo transdisciplinar.

Herring (1996, citado por Conde, 2006) refere que as competências de informação «são essencialmente capacidades de pensamento que levam os alunos a questionarem-se a si próprios acerca do seu processo individual de aprendizagem».

As actividades da Biblioteca Escolar devem ser integradas em processos pedagógicos, centrados nas actividades dos alunos, fomentando-se a Pedagogia de Projecto, como refere Conde (2006), permitindo a articulação dos objectivos da BE, de desenvolvimento das Competências da Informação, com os objectivos disciplinares, de desenvolvimento do currículo.

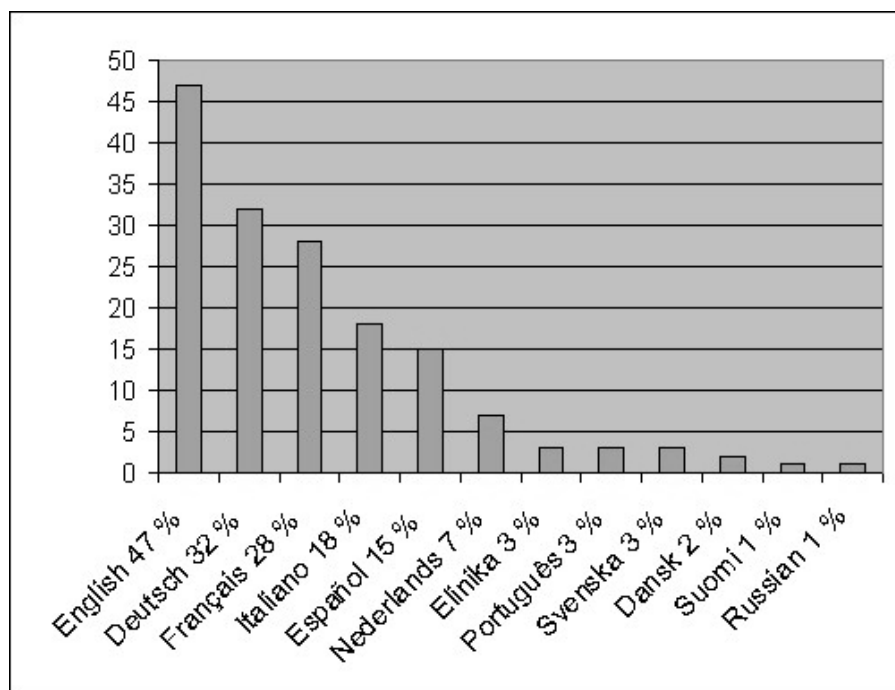
## 5.2. O ensino / aprendizagem das Línguas Estrangeiras

*Learning to teach is a process that continues throughout a teacher's career (...)*  
Zeichner (citado em Richards & Lockhart, 2005, p.202)

Com o desenvolvimento das tecnologias, as distâncias físicas foram minimizadas. Com a União Europeia e o Euro, as mobilidades ficaram muito facilitadas. Por isso, cada vez mais se torna imprescindível comunicar com os outros. É fundamental conhecer outras línguas para poder comunicar. «Além disso, a União [Europeia] encoraja vivamente os seus cidadãos a aprenderem outras línguas europeias, tanto para aumentar a sua mobilidade profissional e pessoal no mercado único como para facilitar os contactos entre as culturas e a compreensão mútua. Numa União Europeia cada vez mais alargada e mais diversa, é importante que os cidadãos possam comunicar entre si.» (Comissão Europeia, 2004, p.3)

O quadro que se segue apresenta a percentagem de cidadãos dos países da União Europeia, que em 2001 constituíam os 'Quinze', que falavam as línguas referidas, fosse como língua materna ou não, de modo a conseguir manter uma conversa.

**As línguas da União Europeia mais conhecidas em 2001**



Fonte: Comissão Europeia, *Inquérito Eurobarómetro Especial 54*

Apesar de se referir a 2001, hoje o Inglês continua a ser a língua mais falada na Europa.

Segundo a Comissão Europeia, porém, «Para os cidadãos da União Europeia que desejam deslocar-se para encontrar trabalho, poderá ser mais útil aprender a língua de um país vizinho.» (2004, p.6)

*«As políticas da UE no domínio das línguas destinam-se a proteger a diversidade linguística e a promover o conhecimento de línguas, por razões de identidade cultural e de integração social, mas também porque o multilinguismo permite tirar um maior partido das oportunidades de ensino, profissionais e económicas resultantes de uma Europa integrada. O objectivo é uma Europa onde cada pessoa fale, pelo menos, mais duas línguas para além da sua língua materna.»*

[http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/index\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/index_pt.htm)

Segundo Alarcão «*a reflexão serve o objectivo de atribuição de sentido com vista a um melhor conhecimento e a uma melhor actuação*» (1996, p. 180).

Nesta perspectiva, o ensino das Línguas Estrangeiras (e não só) deve sempre ser alvo de constantes reflexões e análises por parte do professor, no que se refere aos diversos aspectos que estão subjacentes ao seu desempenho profissional.

Existem diversas estratégias que o professor de Línguas Estrangeiras pode utilizar para desenvolver uma compreensão mais aprofundada sobre o processo de ensino/aprendizagem e intervir ou alterar para obter melhores resultados nas suas práticas.

Richards & Lockhart (2005, p.6) referem os seguintes procedimentos que podem, consoante os objectivos concretos que se pretendem analisar, servir de base para realizar reflexões críticas: diários de turma; relatórios de aula; inquéritos e questionários; gravações áudio ou vídeo; observação de aula; pesquisa de acção.

Nas aulas de línguas, independentemente do tipo de aula, os professores têm que realizar as seguintes tarefas: seleccionar actividades de aprendizagem, preparar os alunos, apresentar actividades, perguntar, ensinar, verificar a compreensão, proporcionar situações para os alunos praticarem o que aprenderam, verificar as aprendizagens realizadas, dar feedback e rever e voltar a explicar quando necessário.

Ainda segundo Richards & Lockhart (2005), os professores têm determinadas convicções que vão sendo construídas ao longo do tempo e podem ter origem na sua própria experiência enquanto aprendentes de uma língua, na experiência sobre o que funciona melhor, em práticas estabelecidas em factores ligados à personalidade, em princípios derivados de uma abordagem ou processo específico. A visão específica de cada professor e o modo como a Língua Estrangeira é vista por si influencia a forma como cada professor ensina.

Alunos e professor podem ter visões do ensino /aprendizagem diferentes. É, por isso, importante clarificar as expectativas do professor e adequar as práticas da aula às expectativas dos alunos.

Brindley (1984, referido por Richards & Lockhart, 2005), num estudo sobre o uso dos objectivos, por parte dos professores, num programa para alunos de Inglês como segunda língua (ESL) adultos, descobriu que os professores têm tendência de definir objectivos centrando-se na perspectiva do professor ou nos conteúdos a ensinar, ao invés do que se pretende que os alunos sejam capazes de fazer.

O processo de ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras muitas vezes é analisado na perspectiva do professor. Porém, uma vez que o objectivo do ensino é a aprendizagem que os alunos efectivamente realizam, estes são o centro do processo e, por isso, as suas atitudes, interesses e capacidades devem condicionar o modo como o processo deve decorrer. O contexto social de aprendizagem pode influenciar a postura dos alunos perante a língua e a aprendizagem das L.E.

Sobre a natureza da Língua Inglesa, por exemplo, Richard & Lockhart (2005, p. 53) referem que: «*For example, learners who feel that English grammar is a major obstacle to their learning may favor a grammar-based teaching methodology.*»

As diferenças entre o modo como os alunos e os professores encaram o ensino pode levar os primeiros a desvalorizar as actividades apresentadas pelos segundos. A cultura de um aluno poderá influenciar a forma como este avalia o modo de ensinar do professor.

A propósito do que tem sido referido, e como professora de Língua Estrangeira, sempre foi costume solicitar aos alunos, com alguma regularidade, que respondessem a algumas questões ligadas ao modo como foram leccionados os temas, às actividades que foram realizadas - o que mais gostaram e o que menos gostaram de fazer - bem como sugestões do que gostariam de fazer, etc.. Os resultados foram quase sempre bastante heterogéneos, demonstrando, tal como foi dito anteriormente, que os alunos não aprendem todos da mesma forma e/ou não gostam das mesmas estratégias de ensino. Cada aluno tem as suas preferências e formas particulares de aprender, que variam por inúmeras razões.

Johnson (referido por Richards & Lockhart, 2005) refere que existem 3 tipos de abordagem no ensino de uma Língua Estrangeira:

- baseada em competências (focando as quatro competências: ouvir, ler, falar e escrever);
- baseada nas regras (incidindo nas regras gramaticais e consciência do funcionamento da língua);
- baseada nas funcionalidades (centrando-se em comunicação interactiva e aprendizagem cooperativa e na capacidade de usar a Língua Estrangeira em situações sociais «reais»).

Também os programas e o currículo são encarados de diferentes formas pelos professores de L.E., Segundo Shannon, alguns professores ensinam quase exclusivamente com base no manual, outros consideram o manual como entrave à sua criatividade e preferem usar materiais autênticos ou criados por si (como referido em Richards & Lockhart, 2005).

A perspectiva sobre o ensino das Línguas enquanto uma profissão /carreira pode variar, segundo um estudo de caso efectuado por Connell (como citado em Richards & Lockhart, 2005), uma vez que uns consideram o ensino como uma profissão sem reconhecimento público, enquanto que outros não consideram o ensino como uma carreira, mas apenas um trabalho que necessita de determinadas competências, em vez de uma profissão aprendida.

Ensinar implica fazer diversas escolhas. Richards & Lockhart (2005, p. 78) identificam 3 fases em que o professor deve proceder a escolhas relativamente a cada aula:

- 1ª fase - antes da aula - decisões de planificação, acerca da preparação da aula;
- 2ª fase - durante a aula - decisões interactivas, que se referem aos diferentes aspectos da aula que, por não se encontrarem planificados, implicam decisões espontâneas;
- 3ª fase - depois da aula - decisões avaliativas, que se ligam à análise da eficácia da aula e a sua ligação com a aula seguinte.

#### Antes da aula

Relativamente às decisões de planificação, estas dependem da forma como cada professor elabora as suas planificações por unidade ou por aula. Findley e Nathan (1980, citados por Richards & Lockhart, 2005) defendem a descção na planificação dos resultados de aprendizagem esperados no final da aula. Estes resultados exprimem-se em termos de objectivos comportamentais (No final da aula /unidade o aluno deverá ser capaz de...)

Uma planificação de uma aula centrada em aspectos gramaticais pode incluir o seguinte: «*Students will be able to write a short paragraph about themselves using verbs in the present tense, including the verbs live, go, study, like, be and have, with no more than three mistakes of grammar and spelling.*» (Richards & Lockhart, 2005, p. 79).

Uma aula centrada no desenvolvimento das competências de expressão oral pode incluir o seguinte objectivo: «*Students will practise short conversational exchanges involving greetings and leave taking. They will take part in classroom role-play activities involving social situations and will exchange greetings with other classmates and with the teacher.*» (Richards & Lockhart, 2005, p. 79)

Os professores não costumam planificar as suas aulas em torno de objectivos comportamentais, mas sim como uma sequência de actividades ou então centram-se nas necessidades específicas de alguns alunos em particular.

O modo como um professor encara o processo de ensino / aprendizagem condiciona as suas opções de planificação.

As actividades da aula devem ser planificadas com o intuito de se atingirem os objectivos de ensino e aprendizagem definidos. Nessa planificação, devem ser consideradas, segundo Richards & Lockhart (2005, p. 167), as seguintes dimensões de actividades: finalidade da actividade, procedimentos usados pelos alunos para a completar, sucessão da actividade relativamente às outras da mesma aula, complexidade da mesma e exigência

sobre os alunos, recursos necessários, organização de formas de trabalho, uso de determinada estratégia de aprendizagem na realização de uma actividade, foco de aprendizagem da língua que a actividade tem, tempo para os alunos a realizarem, resultado obtido com a actividade e avaliação do desempenho dos alunos na actividade.

#### Durante a aula

Considerando que uma aula é dinâmica, é inevitável que surjam diversas pequenas alterações no decorrer da aula, relativamente ao que estava planificado e, por isso, o professor deve ser capaz de tomar decisões interactivas adequadas, de modo a proporcionar um bom suporte das aprendizagens dos alunos.

Assim, a planificação elaborada deverá servir como orientação para a aula, não devendo limitar alterações espontâneas pelo professor, resultantes da verificação da necessidade de reorientar a aula para além do que se tinha inicialmente planificado.

#### Depois da aula

O professor deve realizar uma auto-avaliação da aula para perceber os pontos positivos e negativos para poder alterar ou repetir estratégias com vista à melhoria dos resultados. Os processos de auto-avaliação são essenciais para perceber as falhas e melhorar determinados aspectos, tendo em vista o sucesso educativo dos alunos. As decisões avaliativas do professor são fundamentais no processo de ensino/ aprendizagem.

A auto-avaliação deve começar pela planificação e o que o professor se propôs fazer inicialmente. De seguida, deve analisar o material usado, a informação transmitida, analisar o trabalho realizado e procurar respostas sobre os resultados obtidos. O feedback, a análise e aperfeiçoamento do trabalho futuro são muito importantes para melhorar o desempenho do professor.

De acordo com Richards & Lockhart (2005, p. 89), as decisões avaliativas dos professores fornecem informação para as decisões de planificação que se fazem posteriormente. Por isso, as decisões de planificação, interactivas e avaliativas estão sempre articuladas.

A estrutura de uma aula de Língua Estrangeira bem organizada deve conter as seguintes características, segundo Rosenshine & Stevens (1986, citado em Richards & Lockhart, 2005):

- *fazer uma pequena revisão das aprendizagens anteriores ou dos pré-requisitos para o que se vai fazer;*
- *começar a aula com uma breve apresentação dos objectivos da aula;*
- *apresentar os novos conteúdos em pequenas partes, praticando sempre após cada parte;*
- *dar instruções claras e detalhadas;*
- *ter preparados muitos exercícios práticos para todos os alunos;*
- *colocar muitas perguntas e aferir a compreensão dos alunos pelas suas respostas;*

- *orientar os alunos no início de cada actividade prática;*
- *fornecer feedback e correcções frequentemente.*

Segundo Richards & Lockhart (2005) a estrutura de uma aula deve ser constituída por 4 dimensões:

- *Opening - início da aula.*
- *Sequencing - como a aula se subdivide e como se estabelece a relação entre essas subdivisões.*
- *Pacing - como é conseguido o sentido de desenvolvimento ao longo da aula.*
- *Closure - como se finaliza a aula.*

O início da aula (*Opening*) é normalmente marcado por uma mudança física de lugar, uma alteração da voz ou da postura.

As finalidades do início da aula são:

- ajudar os alunos a relacionar os conteúdos da aula com os da anterior;
- verificar conhecimentos importantes que os alunos precisam;
- estabelecer um ponto de partida ajustado aos alunos;
- permitir que os alunos se preparem para a aula;
- minimizar as interrupções causadas pelos alunos que chegam atrasados.

No que se refere à subdivisão das partes da aula. Os princípios que determinam a estrutura interna de uma aula de Língua Estrangeira são os seguintes:

- actividades simples devem sempre anteceder as mais complexas;
- actividades de compreensão oral ou escrita devem sempre ser realizadas antes das actividades de expressão oral ou escrita;
- as regras de gramática devem ser aprendidas antes de serem aplicadas;
- um tempo verbal ou uma estrutura gramatical devem ser praticados pelos alunos antes de estudarem a regra que se lhes aplica;
- actividades objectivas devem preceder as actividades subjectivas;
- deve verificar-se uma evolução ao longo da aula, das actividades mais directas e mecânicas para as actividades mais complexas e significativas.

Os princípios apresentados reflectem-se de formas diversas, consoante a metodologia específica adoptada.

A metodologia do ensino situacional da Língua (*Situational Language Teaching*), referida por Richards & Rodgers (1986, como citado em Richards & Lockhart, 2005), apresenta o seguinte formato:

1. Apresentação;
2. Prática controlada;
3. Prática livre;
4. Verificação;
5. Mais prática.

No ensino comunicativo da Língua (*Communicative Language Teaching*), segundo Littlewood (1986, como citado por Richards & Lockhart, 2005) usa-se normalmente a seguinte sequência de actividades:

1. Actividades pré-comunicativas;
2. Actividades Comunicativas.

No ensino da produção escrita, de acordo com a abordagem processual, Proett & Gill (1986, como citado em Richards & Lockhart, 2005) recomendam a ordem de actividades que se segue:

1. Actividades de Pré-escrita;
2. Actividades de elaboração;
3. Actividades de revisão.

No ensino de leitura, numa aula de Inglês como segunda Língua (ESL), Nuttall (1982, como citado em Richards & Lockhart, 2005) divide as actividades em 3 etapas:

1. Actividades de pré-leitura;
2. Actividades durante a leitura;
3. Actividades após a leitura.

Os professores mais experientes costumam usar a mesma sequência consoante o tipo de aula que vão leccionar.

Sobre o *Pacing*, diversos artigos sobre formação de professores sugerem estratégias para se conseguir o estímulo adequado ao longo da aula e que passam por:

- evitar explicações ou instruções desnecessárias ou demasiado extensas;
- usar actividades diversificadas e evitar as previsíveis ou repetitivas;
- adequar as actividades ao nível das capacidades dos alunos;
- delimitar o objectivo e o tempo limite para cada actividade;
- ir controlando o desempenho dos alunos nas actividades.

Para se conseguir finalizar de modo eficaz uma aula deve ser adoptada uma das seguintes estratégias:

- resumir o que foi abordado na aula;
- rever os pontos-chave da aula;
- relacionar a aula com os objectivos da unidade ou da aula;
- apontar ligações com outras aulas anteriores;
- mostrar como a aula se relaciona com as necessidades reais ou interesses dos alunos;
- estabelecer ligações com aulas que se seguem;
- elogiar os alunos pelo seu desempenho durante a aula ou sobre o que já conseguem fazer.

Considerando que a aprendizagem de uma segunda Língua é um processo altamente interactivo, estabelecendo-se diversas vezes interacções entre o professor e os alunos e vice-versa e entre os alunos entre si, o professor deve verificar se essas interacções ocorrem de modo equilibrado na sala de aula. O professor deve procurar estabelecer

contacto visual, colocar questões e seleccionar para a realização de actividades todos os alunos de forma sensata.

Para proporcionar oportunidades de interacção iguais para toda a turma, deve o professor analisar a sua «zona de acção», como definem Richards & Lockhart (2005).

A aprendizagem das Línguas Estrangeiras envolve diversos tipos de actividades. Richards & Lockhart (2005) classificaram os tipos de actividade de acordo com as seguintes categorias:

- Actividades de apresentação, para introduzir e explicitar um novo tema.
- Actividades de prática, que implicam o controlo do desempenho dos alunos ou a aplicação das regras.
- Actividades de memorização, para consolidar itens novos ou preparar os alunos para outra actividade.
- Actividades de compreensão, para desenvolver ou demonstrar a compreensão dos alunos textos escritos ou orais.
- Actividades de aplicação, o que requer que os alunos integrem conhecimentos e competências anteriormente adquiridas em situações novas.
- Actividades de estratégia, para desenvolver estratégias e abordagens de aprendizagem concretas.
- Actividades afectivas, para fomentar a motivação, o interesse e a confiança dos alunos sobre o processo de aprendizagem.
- Actividades de feedback, para dar a conhecer aos alunos o resultado das suas aprendizagens.
- Actividades de avaliação, para o professor e o aluno perceberem até que ponto os objectivos foram atingidos.

Para a disposição da turma para a aprendizagem, a maioria dos professores usa as seguintes formas:

- Toda a turma. Usa-se normalmente no início da aula para apresentar o tema a desenvolver ou dirigir perguntas a todos em geral. Este método é útil para se chegar a todos os alunos em simultâneo e preparar os alunos para as actividades que se seguem. Como aspectos negativos podem-se referir o facto de se centrar no professor, a tendência que o professor tem em interagir apenas com os alunos que estão dentro da sua «zona de acção» e não se ter em consideração o ritmo individual de cada aluno.

- Trabalho individual. É o segundo método mais usado na sala de aula. As vantagens deste método são que cada aluno avança ao seu próprio ritmo, o professor verifica o progresso real de cada aluno individualmente e permite um ensino diferenciado. As desvantagens passam por quase não permitir a interacção, por vezes não permitir acompanhar o que cada aluno realmente faz (principalmente em turmas grandes) e, como cada aluno tem o seu ritmo próprio, alguns podem terminar uma tarefa e ficar sem nada para fazer.

- Trabalho de pares. Este tipo de interacção permite desenvolver muitos aspectos, tanto da competência linguística, como da competência comunicativa. Richards & Lockhart referem que «*through interacting with other students in pairs or groups, students can be given the opportunity to draw on their linguistic resources in a nonthreatening situation and use them to complete different kinds of tasks.*» (2005, p. 152) Os factores que influenciam a natureza das tarefas de trabalho de pares são o fluxo de informações (cada aluno ter informação que o outro precisa e não dispõe), o foco do produto (a finalidade de se obter um produto resultante do trabalho), a escolha do parceiro (que deve variar consoante o que se pretende pelo trabalho entre os alunos) e os papéis dos alunos envolvidos (papéis comuns ou opostos, por exemplo).

- Trabalho de grupo. É outra estratégia usada para fomentar a dinâmica da interacção em aulas de Línguas. Para além das vantagens do trabalho de pares, acrescem outras como: a alteração do papel do professor, que passa a ser um facilitador e consultor, o aumento da participação dos alunos na aula, o aumento de oportunidades de cada aluno praticar e aplicar as aprendizagens que vai realizando, a promoção do trabalho colaborativo e possibilidade dos alunos terem um papel mais activo na sua aprendizagem.

Para que o trabalho de grupo seja eficaz, deve ser cuidadosamente pensada a formação dos grupos, quer o número de elementos do grupo, a finalidade do trabalho e a definição dos papéis dos diferentes elementos.

O uso da Língua Estrangeira na sala de aula é adaptado pelo professor consoante os alunos e a sua compreensão da língua.

Chaudron refere algumas estratégias usadas pelos professores de Línguas Estrangeiras para tornar o seu discurso compreensível para os alunos: falar mais devagar, fazer pausas, alterar a pronúncia, modificar o vocabulário, a gramática ou o discurso. (1988, como referido por Richards & Lockhart, 2005)

Richards & Lockhart (2005) referem 3 tipos de questões que o professor usa nas aulas de L. E.: processuais, que se relacionam com procedimentos e rotinas da sala de aula; convergentes, que encorajam os alunos a responder, pois implicam resposta directa; divergentes, que incidem sobre respostas estruturadas e mais complexas.

Outro aspecto importante do ensino de uma Língua Estrangeira é a prestação de *feedback* aos alunos, que pode incidir sobre a forma ou o conteúdo. «*In language classrooms, feedback on a student's spoken language may be a response either to the content of what a student has produced or to the form of an utterance.*» (Richards & Lockhart, 2005, p. 188)

Segundo Gipps (1999) o feedback pode ser avaliativo ou descritivo, consistindo o primeiro na formação de juízos de valor, com utilização implícita ou explícita das normas e o segundo no desempenho dos alunos, no que conseguem fazer (especificando o progresso - professor para o aluno - ou construindo o caminho seguinte - professor com o aluno).

Marques defende que a linguagem verbal resulta de três componentes: situacional, linguística e discursiva e que a «*característica mais importante de uma nova didáctica das línguas e das culturas é a contextualização...*» (2005, p.212)

Richards & Lockhart referem que existem inúmeros factores que condicionam a linguagem utilizada, quer pelo professor quer pelos alunos, na sala de aula. Porém, como o uso da Língua Estrangeira é a forma de se perceber o nível de compreensão e de aprendizagem dos alunos, é importante que se reflecta sobre o seu uso para um ensino eficaz da Língua Estrangeira. (2005, p. 198)

O tipo de linguagem usada pelos alunos durante as aulas tem, segundo Richards & Lockhart (2005, p. 193), muita influência no seu desenvolvimento da língua.

Pode-se analisar a linguagem usada pelos alunos na sala de aula em termos das suas funções comunicativas que ocorrem durante as aulas ou através das necessidades da língua estrangeira para realizar actividades de aprendizagem específicas.

O uso da língua na sala de aula pelos alunos varia de acordo com a sua faixa etária, o conteúdo da aula e o tipo de actividades realizadas. Krashen e Terrell, entre outros investigadores da aquisição de segunda língua, defendem que, nas fases iniciais de aprendizagem de uma língua, algumas funções são expressas como fórmulas. (1983, como referido em Richards & Lockhart, 2005)

De facto, é usual o professor de Língua Estrangeira fornecer aos alunos, nas primeiras aulas de um nível de língua inicial, uma listagem de frases / expressões-chave para se estabelecer a comunicação mínima na sala de aula, de modo a que esta seja feita (quase) exclusivamente na L. E. que os alunos estão a aprender, fomentando a aprendizagem da língua pelo seu uso com funções comunicativas. À medida que os alunos vão evoluindo na sua aprendizagem, tendem a afastar-se mais das “fórmulas” para se exprimirem e a usar outras formas mais variadas e complexas para comunicar na sala de aula.

No caso da linguagem utilizada para actividades de aprendizagem, como por exemplo actividades de role-play, é preciso ter atenção à qualidade da linguagem usada pelos alunos, pois se estes usarem estruturas gramaticais erradas e essas não forem corrigidas, poderão fixá-las dessa forma permanentemente, segundo Higgs e Clifford (1982, como referido em Richards & Lockhart, 2005).

Segundo Porter «*...only native speakers (or perhaps very advanced nonnative speakers) can provide truly appropriate input that will build sociolinguistic competence*» (como citado em Richards & Lockhart, 2005, p. 197).

Os alunos precisam de saber como se espera que interajam na sala de aula, ou seja a sua “competência interaccional”, como descreve Tikunoff (1985, como citado em Richards & Lockhart, 2005). Estas competências incluem as seguintes dimensões de comportamento na sala de aula: saber como devem especificamente interagir na sala de aula com cada professor; como devem realizar os trabalhos, de modo individual ou colaborativo; quando devem colocar questões ou dar respostas; como e quando pedir ajuda ou pedir *feedback* do professor; como devem mostrar as aprendizagens realizadas.

Good e Power apresentaram 6 tipos de alunos com padrões de interacção diferentes (como citado em Richards & Lockhart, 2005, p. 144): alunos orientados para a tarefa, que gostam da escola e de aprender; alunos fantasma, que passam despercebidos e normalmente até são bons alunos; alunos sociais, que valorizam mais a relação com os amigos do que a realização das tarefas na aula; alunos dependentes, que precisam de estrutura e orientação para completar as tarefas e não costumam gostar de trabalhar em grandes grupos; alunos isolados, que evitam as actividades de pares ou grupo e consequentemente não costumam obter bons resultados escolares; alunos alienados, que reagem contra o processo de ensino e aprendizagem e costumam ser hostis e agressivos.

Quanto aos estilos de aprendizagem, ou cognitivos, como referem Richards & Lockhart (2005), estes dependem da forma como as pessoas respondem às diferentes situações de aprendizagem.

Segundo Knowles (citado por Richards & Lockhart, 2005, p. 60), existem quatro tipos de alunos, que se definem por diferentes estilos de aprendizagem:

- Estilo de aprendizagem concreta. Para este tipo de alunos, o que interessa é a informação que tem valor imediato. São espontâneos e gostam de variedade em vez da rotina. Preferem experiências verbais e visuais em detrimento do trabalho escrito:

- Estilo de aprendizagem analítica. Estes alunos caracterizam-se pela independência e gosto pela resolução de problemas, pela preferência por compreender a lógica para prosseguirem por sua conta. São normalmente exigentes e, por isso, vulneráveis a falhar;

- Estilo de aprendizagem comunicativa. Os alunos com este estilo de aprendizagem preferem uma abordagem social da aprendizagem, precisam de feedback e interacção frequente. Aprendem melhor com actividades de grupo e /ou debates;

- Estilo de aprendizagem de autoridade orientada. Caracteriza os alunos denominados responsáveis e dependentes, que precisam de estrutura e progresso sequencial. Aprendem bem pelo método mais tradicional, tendo o professor uma figura autoritária. Estes alunos gostam de instruções claras e de saber exactamente o que se espera que façam.

Assim, é importante tentar identificar que abordagens de ensino os alunos preferem e como o ensino pode acomodar as suas preferências. Também é importante reconhecer que os estilos cognitivos podem reflectir factores culturais.

De acordo com Marques, uma didáctica das Línguas e das culturas implica que:

*«1º - O espaço de uma língua e de uma cultura é um espaço onde se confrontam discursos diversos (...) 2º. O ensino de uma língua estrangeira é espaço de confronto culturais (...) 3º. O ensino da língua estrangeira abre espaços de actividades comunicativas múltiplas, diversificadas, mas sempre em contexto»* (2005, pp. 212-214)

Por isto, o professor de uma Língua Estrangeira deve ser capaz de proporcionar situações diversificadas que permitam aos seus alunos uma aprendizagem mais eficaz e aproximada das linguagens reais e múltiplas culturas de qualquer língua.

Por seu lado, Andrade e Sá (1992, p.28) referem que «o professor precisa, necessariamente, possuir conhecimentos de índole didáctica, embora filtrados pela prática, isto é, ele deve ser capaz de refletir sobre esses conhecimentos didácticos, elucidado pela avaliação das suas próprias práticas».

Wallace relaciona o saber documental com o saber experiencial no que, como define ciclo reflexivo, leva ao «desenvolvimento da competência profissional». (1991, citado em Alarcão, 1996, p.179)

Podemos ainda identificar diversas estratégias de aprendizagem, considerando que «learning strategies are the specific procedures learners use with individual learning tasks» (Richards & Lockhart, 2005, p. 63). O uso da estratégia de aprendizagem adequada pode determinar o sucesso de aprendizagem de uma tarefa.

Oxford (citado por Richards & Lockhart, 2005) identifica 6 tipos gerais de estratégias de aprendizagem, a saber:

- estratégias de memorização (por exemplo, criando ligações /vínculos mentais);
- estratégias cognitivas (por exemplo, praticando ou analisando);
- estratégias de compensação (por exemplo, adivinhando de forma inteligente);
- estratégias metacognitivas (por exemplo, avaliando a sua aprendizagem);
- estratégias afectivas (por exemplo, encorajando-se a si próprio);
- estratégias sociais (por exemplo, colocando questões /dúvidas).

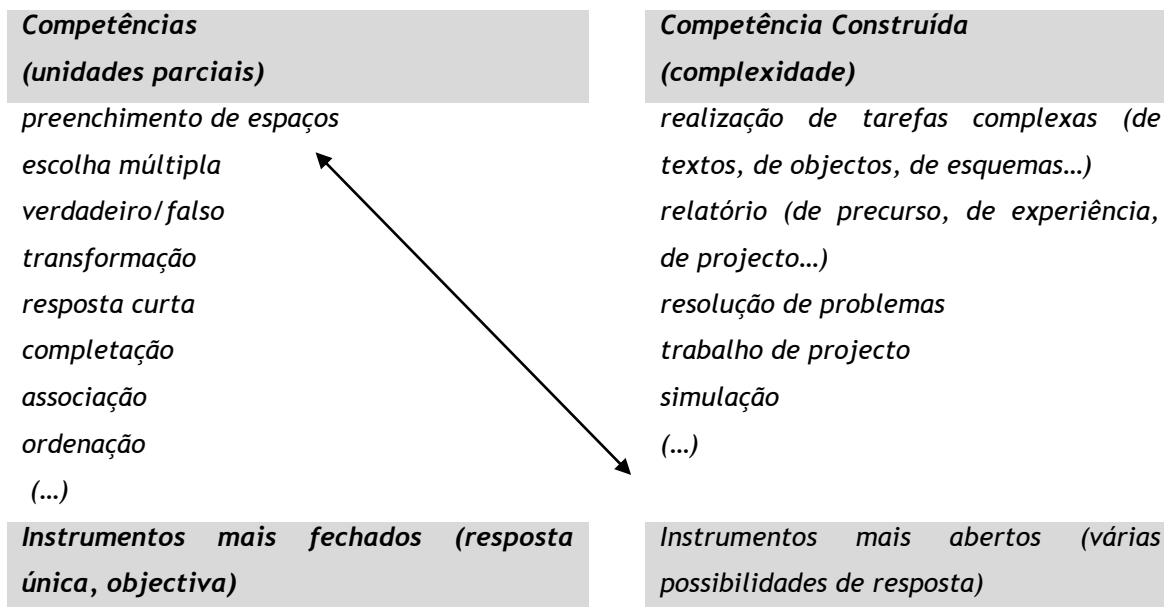
Os resultados de um estudo realizado por Uann e Abraham (referido por Richards & Lockhart, 2005) apuraram que o que distinguiu os alunos mal sucedidos numa série de diferentes tipos de tarefas foi a incapacidade de escolher a estratégia adequada para cada tarefa.

### 5.2.1. As multicompetências na aprendizagem das Línguas Estrangeiras

O conceito de competência difere consoante o autor, podendo, no entanto, ser «tomado em sentido restrito como a especificação precisa das capacidades necessários para desempenhar determinada função ou tarefa, traduzidas pela identificação de um conjunto de comportamentos observáveis, susceptíveis de evidenciar uma actuação competente.» (Peralta, 2002, p.28), centrando-se, assim, nos conhecimentos, ou consistindo na «diferenciação na realização das tarefas por sujeitos diferentes e na individualidade da pessoa que as realiza. Neste caso, é a pessoa que vai actuar que deve demonstrar ser competente», focando-se nas capacidades. No primeiro conceito, considera-se a actividade por si só, enquanto que no segundo visa-se o desempenho de um indivíduo.

Ainda segundo Peralta (2002), considerando a possibilidade de se medir objectivamente um determinado desempenho, a competência será a soma de desempenhos do saber, do saber-fazer e do saber-ser. Se se tratar de uma competência complexa, deve-se ter em conta a opinião pessoal, a afectividade e sensibilidade do aluno e, neste caso, considera-se o modo como o aluno enfrenta uma actuação competente.

A este propósito, Peralta fornece ainda alguns exemplos de itens que podem ser utilizados para avaliação de competências, nas suas diferentes perspectivas:



Adaptado e condensado de Peralta, M. (2002). [Como avaliar competência\(s\)?](#)

Cada vez mais um indivíduo tem que se adaptar às novas necessidades de formação, quer para fins profissionais, quer pessoais. Por isso, actualmente verifica-se «a necessidade de aprender línguas estrangeiras, bem como a urgência de desenvolver competências no ramo da comunicação a distância e, simultaneamente da escrita.» (Alves & Moreira, 2005, p.1)

Alves (2005, como citado em Alves & Moreira, 2005), considerando a importância da inovação e mudança no ensino das Línguas Estrangeiras, apresentou um projecto de investigação sobre a escrita colaborativa a distância em Inglês, Língua Estrangeira. Já Bayona (2005) refere que a leitura compreensiva consegue-se pela escrita consciente pessoal ou mesmo colectiva.

Sardinha e Relvas (2009, p. 157) referem que o professor deve «orientar a sua prática para o ensino de estratégias de resolução de problemas, pois é disso que se trata sempre que se produz um texto escrito.»

Segundo o Process Model de Williams (1998, referido em Alves & Moreira, 2005), a escrita processual divide-se em várias fases: pré-escrita, em que se geram as ideias e os conhecimentos sobre o tema; planificação, em que se reflecte sobre o material produzido; primeira versão do texto, em que se elabora um esboço que originará o texto final; pausa e leitura do texto produzido (1ª versão do texto); revisão; publicação.

Na escrita colaborativa, o professor é apenas um mediador entre o aluno e a Língua Estrangeira, sendo o aluno responsável pela sua própria aprendizagem, tendo um papel mais activo. Segundo Almeida (2001, como citado em Alves & Moreira, 2005, p. 3), a participação mais activa pelos alunos cria «(...) auto-confiança e vontade de aprender, habilidades para

*cooperar com as tarefas de aprendizagem e com os participantes, de fomentar o respeito por si, enquanto pessoa e aprendiz».*

O ambiente a distância, para além do seu carácter inovador, apresenta uma vantagem para o processo de aprendizagem da L.E. pois favorece o desenvolvimento da competência de escrita em L.E. e «*fornece, aos alunos, um contexto próximo do real e uma obrigatoriedade de comunicação por escrito - o que, por sua vez, contribui para um incremento da prática da escrita e para a existência de um objectivo claro e primário para escrever: comunicar.*» (Alves & Moreira, 2005, p. 4)

A escrita colaborativa a distância centra-se mais no processo do que no produto e, segundo Alves & Moreira (2005), cruza três áreas: escrita processual, colaboração e aprendizagem à distância, que resultam num desenvolvimento positivo das competências dos alunos e na introdução da inovação no ensino das Línguas Estrangeiras.

Saliento ainda o facto de nos programas das Línguas Estrangeiras se dar relevo ao uso de estratégias metacognitivas, que também são usadas quando se realizam actividades que desenvolvem competências de informação (nomeadamente pela BECRE), no sentido de se promover a autonomia dos alunos sobre a sua aprendizagem.

Também é de destacar a importância da leitura extensiva para o desenvolvimento de múltiplas competências na aprendizagem das Línguas Estrangeiras.

Segundo Maley (2009), a leitura extensiva<sup>11</sup>:

- desenvolve a autonomia dos alunos, pois, sendo uma actividade individual, cada um lê onde, como, quando e quanto quer;
- melhora a compreensão e a interligação dos conhecimentos se for adequada ao nível dos alunos, aborda temas que são estudados nas aulas, consolidando e aprofundando o que os alunos já sabem;
- aumenta as competências linguísticas em geral, indo além das competências de leitura;
- ajuda os alunos a compreender e conhecer o mundo, pois apresenta-lhes outras visões ou perspectivas;
- alarga, consolida e sustenta o desenvolvimento de vocabulário, uma vez que proporciona ao leitor o reconhecimento de vocábulos e expressões em diversos contextos;
- aperfeiçoa a escrita, na medida em que «quanto mais se lê, melhor se escreve», (Maley, 2009);
- desenvolve e sedimenta a motivação para continuar a ler, ou como refere Maley «*as we read successfully in the foreign language, so we are encouraged to read more*» (2009).

Assim, a leitura extensiva (muitas vezes negligenciada pelos professores de Línguas Estrangeiras) é uma boa forma de desenvolver diversas competências nos alunos, tanto no

---

<sup>11</sup> Esta questão da leitura extensiva é mais aprofundada no subcapítulo 4.1. A promoção da leitura.

que concerne à compreensão, como no que respeita à expressão, devendo ser-lhe dado maior relevo na aprendizagem das Línguas Estrangeiras.

### 5.3. Promoção e desenvolvimento das Línguas Estrangeiras

Para a promoção da aprendizagem de uma Língua Estrangeira, o professor deve partir da análise da forma como os alunos aprendem e conseqüentemente decidir o que ter em conta para fomentar e desenvolver a aprendizagem da L. E..

O professor deve considerar diversos factores, internos e externos, para conseguir uma efectiva aprendizagem pelos alunos: idade, origem, interesses, capacidades e limitações dos alunos e o seu mesossistema (como refere Brofenbrenner, 1979, citado em Gonçalves, 2003, p. 109). Para além destes factores, directamente relacionados com o aluno, deve ter em conta outros factores como os programas, os exames e a avaliação externa. Considerando estes factores, o professor deve fazer diversas escolhas<sup>12</sup>.

O aluno é o cerne do processo de aprendizagem e é ele que deve realizar as aprendizagens necessárias de modo a desenvolver as competências em Língua Estrangeira. No entanto, a ideia utópica de alunos totalmente autónomos no processo de aprendizagem, com um papel interventivo, capaz de organizar e concretizar a sua forma pessoal de aprendizagem, não corresponde, na maioria dos casos, à realidade dos alunos do ensino básico. A maior parte dos alunos precisa de ser orientada de perto pelo professor, que deve encorajar o aluno no seu percurso de construção de autonomia e consciencialização do modo como aprende.

Existem diversas formas de ensinar e aprender uma Língua Estrangeira. O QECL apresenta algumas opções de metodologia específica de ensino das Línguas Estrangeiras (ME/GAERI [coord.], 2001)

Com base na experiência como professora de L.E., os tipos de alunos e respectivos padrões de interacção e os seus estilos de aprendizagem<sup>13</sup>, os aspectos (retirados e adaptados do QECL) que de seguida se apresentam são aqueles que se prespectivam melhor se adequar à promoção da aprendizagem das L.E., no caso dos alunos da Escola de Silves.

- De modo geral, as melhores formas dos alunos aprenderem uma L.E. passam por:
  - Serem confrontados com situações reais de interacção autêntica com falantes nativos ou outros cuja língua de comunicação tenha que ser a L.E. em questão. Esta interacção pode ser presencial ou virtual.
  - Participarem em tarefas especialmente construídas na referida L.E..
  - Realizarem actividades diversificadas, precedidas por apresentações, explicações e exercícios na L.E.

---

<sup>12</sup> Este assunto foi abordado no subcapítulo 5.2.

<sup>13</sup> Ver subcapítulo 5.2.

- Quanto aos papéis desempenhados no processo pelo professor, pelo aluno e pelos suportes:
  - O professor deve ser visto como facilitador e supervisor das aprendizagens realizadas pelos alunos, para além de coordenador das actividades e gestor de tarefas.
  - Os alunos devem ter uma participação activa no processo de aprendizagem, comprometendo-se na consecussão dos objectivos e da avaliação, de forma a se tornarem cada vez mais autónomos.
  - Os alunos devem realizar actividades de leitura, interpretação e compreensão, com explicações pelo professor sempre que seja conveniente, preferencialmente em L.E., mas também em língua materna se necessário.
  - Os suportes devem incidir nas tecnologias ou noutra material audiovisual, que devem ser usados como base de trabalho, quer de grupo, quer em ensino individualizado.
- No que concerne ao papel dos textos no processo de ensino/aprendizagem:
  - Os textos (orais ou escritos) devem ser, sempre que possível, autênticos (retirados de situações efectivas de comunicação), mas adequados ao nível de conhecimentos dos alunos, à sua experiência, aos seus interesses e às suas características. Podem, no entanto, ser usados textos semelhantes aos autênticos, sempre que não seja possível o uso dos primeiros.
  - Para a produção oral de textos, os alunos devem participar em discussões (formais e informais), estabelecer conversas livres e naturais e fazer apresentações ou exposições orais.
  - Para a produção escrita devem-se privilegiar a realização de relatórios, trabalhos de projecto, composições, cartas para correspondência, traduções e participações em intercâmbios escolares pela internet (ou outros meios).
  - A produção, recepção e interacção linguística deve ser realizada de forma diversificada, recorrendo-se a diferentes tipos de textos.
- Sobre as aprendizagens pelas tarefas e actividades, os alunos devem participar nelas, assim como na sua preparação, análise e avaliação, tendo a consciência dos seus objectivos, natureza, estrutura e requisitos solicitados.
- Quanto ao desenvolvimento da capacidade dos alunos usarem estratégias comunicativas, devem ser criadas situações e tarefas que exijam planificação, execução, avaliação e remediação, mas usando estratégias que levem os alunos a ter consciencia do seu desempenho.
- O desenvolvimento das competências gerais deve ser concretizado da seguinte forma:
  - As competências não especificamente linguísticas (por exemplo, as culturais) devem ser abordadas recorrendo à selecção de textos que aludam a novas áreas do

conhecimento e, principalmente, pelo contacto directo com falantes nativos e textos autênticos.

- As características de personalidade, as motivações e os interesses dos alunos devem ser integrados e tidos em conta na definição de competências a desenvolver e na planificação de actividades a realizar.
- relativamente às capacidades de estudo e responsabilidade pela própria aprendizagem, idealmente os alunos devem ser capazes de identificar o seu próprio estilo de aprendizagem<sup>14</sup> (Knowles, citado por Richards, J., Lockhart, C., 2005, p. 60) e desenvolver as estratégias de aprendizagem<sup>14</sup> (Richards, J., Lockhart, C., 2005, p. 63) adequadas para o seu estilo. Com a maioria dos alunos do ensino básico, porém, é preciso que o professor transfira gradualmente essa responsabilidade da aprendizagem para os alunos, encorajando-os a reflectir e partilhar as suas experiências (pelos diversos momentos de auto-avaliação).
- Quanto ao desenvolvimento de competências linguísticas:
  - Os alunos devem desenvolver o seu vocabulário pela dedução do sentido da(s) palavra(s), pela contextualização, pelo uso de dicionários, thesaurus e outros instrumentos, pelo contacto com palavras com auxiliares visuais, pela exploração dos campos semânticos, pela explicação do funcionamento da estrutura lexical e a sua aplicação e análise da semântica em comparação com a língua materna. Por exemplo, para o desenvolvimento do conhecimento de vocabulário, os alunos poderão ouvir canções na Língua Estrangeira a aprender, que conhecem em língua materna (e reconhecem a música), identificando, deduzindo e memorizando as palavras equivalentes. O mesmo se pode aplicar a histórias tradicionais (como a história do capuchinho vermelho, por exemplo).
  - O professor deverá expor os alunos à maior quantidade de vocabulário possível, de entre o mais vulgarmente usado, de modo a que cada aluno assimile de acordo com as suas capacidades de memorização individuais.
  - Para a selecção lexical, o professor de L. E. deverá usar textos orais e escritos autênticos, de modo a que os alunos aprendam consoante as suas capacidades (e interesses), mas destacando e controlando a aprendizagem dos vocábulos essenciais e de uso mais frequente.
  - A competência gramatical deve ser desenvolvida, mas sendo sempre enquadrada sempre num contexto temático lógico, por forma a que os alunos compreendam a sua aplicabilidade e a necessidade de desenvolver essa mesma competência.
  - A adição dos conteúdos a aprender deve ser feita principalmente recorrendo a textos orais e escritos (autênticos de preferência), mas ordenando-os em função da dificuldade gramatical.

---

<sup>14</sup> Ver Subcapítulo 5.2.

- Os alunos devem desenvolver a competência gramatical, preferencialmente de modo indutivo, recorrendo-se de seguida à sua explicação e sistematização e realização de exercícios de aplicação.
- Os alunos devem desenvolver a sua pronúncia pela combinação de treino auditivo e realização de exercícios fonéticos, pela aprendizagem das regras de pronúncia de diferentes grafias e por um trabalho individualizado em laboratório de línguas, se possível.
- A ortografia deve ser praticada pela exposição a textos escritos autênticos, pela memorização da forma das palavras e regras de pontuação e pela prática do ditado.
- O desenvolvimento da competência sociolinguística deve ser fomentado pela exposição à Língua Estrangeira autêntica, ou seja, tal como ela normalmente é utilizada, sobressaindo-se os contrastes sociolinguísticos quando estes surjam e explicando-os e como parte do ensino explícito dessa componente sociocultural no estudo da L.E..
- O desenvolvimento das competências pragmáticas nos alunos deve ser feito através de um «*ensino explícito e pela prática de funções, de modelos de troca verbal e de estrutura do discurso.*» (ME / GAERI (coord.), 2001, p. 214)

# Capítulo VI - Projecto da BECRE de Silvares - A promoção das L. E.

## Realização de inquéritos

Para a definição do estado inicial da Biblioteca Escolar no que respeita à promoção das Línguas Estrangeiras e se percepcionar a eventual melhoria resultante de algumas estratégias implementadas ao longo do ano lectivo, foram realizados pequenos inquéritos sobre a articulação das Línguas Estrangeiras com a BECRE do AESTX.

## Objectivos

Conhecer o nível de satisfação, as motivações, as expectativas e as sugestões dos alunos, indo mais além da percepção que se tem pelo contacto estabelecido com eles, são os principais objectivos dos breves questionários aplicados a uma amostra dos alunos utilizadores frequentes da Biblioteca Escolar do AETX<sup>15</sup> e aos professores de Línguas Estrangeiras do Agrupamento<sup>16</sup>. Apesar de ser fácil conhecer muito bem os utilizadores da BE deste Agrupamento, por ser pequeno, considerou-se proveitoso realizar este questionário a fim de se obterem evidências em dois momentos distintos sobre as reais necessidades e os interesses dos alunos relativamente ao apoio às aprendizagens das Línguas Estrangeiras pela e na BE.

Para além dos objectivos principais referidos, estes questionários visaram quatro objectivos adicionais: a análise das necessidades dos utilizadores; a análise dos seus comportamentos; a análise das suas atitudes e valores perante os recursos disponibilizados; e a reflexão, por parte dos utilizadores, sobre as potencialidades da BE para as Línguas Estrangeiras.

## Definição da amostra / critérios

### Alunos

Ressalva-se que: No 2º ciclo apenas há a disciplina de Língua Inglesa; Apenas existem 8 alunos com Língua Espanhola (2º língua) e da mesma turma de 8º ano.

Assim, foram aplicados os questionários a 23 alunos, que representam cerca de 21% dos alunos de 2º e 3º ciclos da Escola, 17,4% dos alunos do 2º ciclo e 22,7% dos alunos do 3º ciclo, a saber: 4 alunos de 5º ano (18%), 4 alunos de 6º ano (16,7%), 3 alunos de 7º ano (18,8%), 4 alunos de 8º ano (23,5%), 6 alunos de 9º ano (23%) e 2 alunos do CEF, 9º ano (28,6%).

---

<sup>15</sup> Matrizes em anexo (2 e 4)

<sup>16</sup> Matrizes em anexo (1 e 3)

Por disciplina, foram considerados 23 alunos com Inglês (cerca de 22% do total), 2 alunos com Espanhol (25% do total) e 11 alunos com Francês (cerca de 22% do total).

#### Docentes

Considerando que o universo escolar concreto é reduzido, optei por aplicar o questionário aos docentes<sup>17</sup> a todos os professores que leccionavam Línguas Estrangeiras no Agrupamento. Assim, perfazendo 100% dos professores, o questionário foi respondido por 4 professores.

#### Resultados obtidos na 1ª fase

##### Alunos

60% dos alunos afirmou usar a BE para as Línguas Estrangeiras; A maioria dos alunos inquiridos referiu que, para as LE, usa a BECRE para estudar ou fazer trabalhos.

Quanto ao uso da BE para actividades lúdicas / pessoais, 16 alunos referiram que a usam, sendo que 11 para Língua Inglesa, 11 para Língua Francesa e 3 para Espanhol (considerando para este aspecto cada disciplina), tendo sido algumas das actividades mais referidas: para Inglês - pesquisa de músicas e sua tradução (3), traduções (2) e estudar ou fazer os TPC (2); para Francês - actividades lúdicas (3), pesquisa (2) e fazer trabalhos(2); para Espanhol - pesquisar (1).

No que se refere a sugestões sobre o que gostariam de ter na BE para / sobre / de Língua Estrangeira, destacam-se as seguintes:

«Podia haver um tempo em que os professores destas disciplinas estivessem na Biblioteca para retirar duvidas e estudar [sic]»

«Uma hora por semana para termos um professor a explicar [sic]»

«Mais livros novos...»

«Jogos onde podemos aprender a ler Inglês...»

«Um professor pelo menos um dia»

«...ter alguém que nos ajude a estudar línguas estrangeiras...»

«O cantinho das Línguas»

«Livros em Espanhol» (2 alunos)

«... actividades interactivas sobre línguas estrangeiras, concursos de leitura de línguas estrangeiras.»

«Peddy-papers sobre Línguas Estrangeiras»

«Filmes e actividades sobre línguas estrangeiras»

«Jogos» (4 alunos)

Sobre o que os alunos gostariam de fazer na BE para aprenderem melhor as L.E., as sugestões mais pertinentes foram: Inglês - «ver filmes ingleses», jogos, «ajuda de um professor da língua», «fazer intercâmbios», «exercícios de vocabulário»; Francês - «actividades para participar», «Cantinho do Francês», ajuda para estudar, «Como falar

---

<sup>17</sup> Anexo 2

melhor», teatros; Espanhol - «aprender mais palavras das que damos nas aulas», «troca de cartas em Espanhol», «cantinho do Espanhol», ajuda para estudar, «actividades e livros».

Apesar de ter havido alguma confusão entre estas duas questões, consegue-se obter algumas sugestões pertinentes e exequíveis, como a aquisição de livros em Francês e Espanhol para leitura lúdica, a existência de um professor de cada Língua Estrangeira em determinadas alturas, para apoio aos alunos e a realização de Peddypapers sobre as diferentes Línguas Estrangeiras.

Outras sugestões, que aqui transcrevi, reflectem a falta de atenção ou envolvimento dos alunos, pois já estavam a decorrer ou existiam na Biblioteca da Escola, como a existência de filmes ou jogos.

#### Docentes

Relativamente à frequência de uso da BE no âmbito das funções como professor de Língua Estrangeira os resultados foram os seguintes: 50% dos professores referiu que o faz uma a duas vezes por semana, 25 % usa a BE uma a duas vezes por período e 25% uma a duas vezes por mês. Estas disciplinas têm uma carga horária semanal média de 3 tempos lectivos (exceptuando-se o 9º ano a L.F. com 2 tempos; a L.I., no CEF com 4 tempos, no 8º ano e no 9º ano, nível 3, com 2 tempos). Os 25 % que responderam usar uma ou duas vezes por mês, reflectem a disciplina de L.E. que se resume a uma turma com carga horária de 3 tempos semanais.

No que se refere à articulação / planificação de actividades com a Biblioteca Escolar, a maioria dos docentes (3) referiu que o faz ocasionalmente, tendo 25% (1) referido que o faz regularmente. Como a professora de L.F. pertencia à equipa da Biblioteca, ficou responsável pela dinamização de projectos etwinning e encontrava-se a desenvolver um projecto Comenius em parceria com a Biblioteca, considerando por isso que regularmente se articulam /planificam as actividades.

Quanto ao nível dos recursos existentes ou disponibilizados pela BE para o exercício da prática lectiva, os professores de L.F. e de L. I., 3º ciclo, consideraram-no Bom. A professora de L. E. considerou-o apenas Razoável. A professora de L.I. que leccionava ao 1º ciclo e 2º ciclo, optou por não responder a esta questão. De facto, a BE dispunha de mais e melhores recursos para Língua Inglesa do 3º ciclo. Como a Língua Espanhola apenas se iniciou na Escola há um ano, apenas se encontravam 2 dicionários na Biblioteca. Porém, o investimento nesta disciplina deve ser sensível à possibilidade desta deixar novamente de ser leccionada na Escola. Quanto à Língua Inglesa de 1º e 2º ciclos (leia-se iniciação), por se ter percebido uma considerável lacuna de recursos neste âmbito, se propôs a aquisição de títulos mais dirigidos para estes níveis de escolaridade no capítulo 6.1.

Sobre a questão relativa a sugestão de títulos a adquirir pela BE, esta é considerada na proposta de aquisição de materiais, pela BE, para cada uma das disciplinas (capítulos 6.1., 6.2. e 6.3.). Porém as sugestões dadas pelos professores vão ao encontro das necessidades detectadas para a BE: Para L.E., a aquisição de manuais escolares, um ou dois

exemplares de livros em Espanhol e filmes em Língua Espanhola; Para a Língua Francesa, igualmente a aquisição dos mesmos recursos (excepto de manuais, que a Biblioteca dispõe de vários para ensino de Francês); Para Língua Inglesa, 3º ciclo, propôs-se a aquisição de mais dicionários, filmes actuais, um ficheiro com músicas (do agrado dos alunos) para ser usado como recurso de sala de aula, sem ser necessário o recurso à Internet (que por vezes não é possível) e crosswords ou puzzles sobre os temas a desenvolver. A sugestão dos dicionários já foi considerada na proposta de aquisição referida para a Língua Inglesa. Quanto ao recurso áudio foi pertinente, pois previa as situações em que não existia ligação à Internet (que infelizmente ainda acontece por vezes, correndo-se o risco de desestabilizar uma aula). Relativamente aos jogos didácticos adequados aos conteúdos programáticos e curriculares, é um factor a considerar fortemente, pois os alunos desta faixa etária precisam de ser motivados com actividades do seu agrado. Para 1º e 2º ciclo, as propostas recaíram sobre livros em Inglês muito simples, como é o caso dos propostos pelo PNL.

No ponto referente às actividades previstas no PAA em articulação com a Biblioteca Escolar, foram referidas as actividades que de facto estão planificadas: Semana das Línguas, elaboração de postais de Natal, troca de correspondência entre alunos com escolas de outros países (projecto etwinning), Halloween, St. Valentine's Day, outras actividades comemorativas integradas nos programas das Línguas Estrangeiras, actividades ligadas ao PNL, entre outras. O objectivo da inserção desta questão no questionário foi o de verificar a consciência das actividades previstas em articulação com a Biblioteca.

Finalmente, quanto a propostas de possíveis actividades colaborativas entre cada uma das Línguas Estrangeiras e a Biblioteca Escolar, uma professora sugeriu a realização de pequenas «tertulias» em Língua Inglesa (no caso da disciplina que lecciona). Outra proposta incidiu sobre a leitura /apresentação oral de textos criados pelos alunos nas aulas. Foi ainda proposta a criação de momentos de leitura de obras em Língua Estrangeira. A projecção de filmes também foi sugerida por outra professora. A razão da integração desta questão foi de proporcionar a reflexão sobre possíveis actividades a concretizar em cooperação com a BE.

Os resultados deste questionário foram muito produtivos por diversas razões, mas apenas se referem aqui duas que se consideram cruciais: A reflexão por parte dos docentes de Línguas Estrangeiras relativamente a recursos e realização de actividades articuladamente com a Biblioteca, promovendo-se deste modo as Línguas Estrangeiras na BE e vice-versa; A consciencialização das necessidades sentidas pelos professores de Línguas Estrangeiras e concretização das sugestões específicas propostas pelos referidos professores para a Biblioteca Escolar do AESTX.

#### Resultados obtidos na 2ª fase / Evolução verificada

##### Alunos

Dos 23 alunos inquiridos, 56,5% referiu que costumava usar mais a BE para as L.E., sendo que as actividades apontadas como as mais realizadas foram a leitura (16), estudo (15), pesquisa (13), realização de trabalhos (11). Outras actividades referidas foram a

participação nos concursos, enigmas (de Francês), nas leituras em Inglês, Francês e Espanhol, integradas no «Momento da Leitura» e a participação nas actividades da Semana das Línguas, mais concretamente no Bibliopaper (apesar de esta ter sido uma actividade pontual).

Relativamente ao uso das Línguas Estrangeiras para actividades lúdicas ou pessoais na BE, também 56,5% dos alunos afirmou usar mais, apesar de não ter correspondido totalmente aos mesmos alunos que responderam que usavam mais a BE para as L.E.

No que respeita à discriminação das actividades e das disciplinas que usam para as actividades lúdicas, as respostas incidiram mais na Língua Inglesa, o que era expectável pois os alunos de 2º ciclo apenas têm Inglês. As actividades referidas foram maioritariamente a participação em concursos de Inglês, no bibliopaper realizado na Semana das Línguas, no *Tongue Twister*, nos «Momentos da Leitura», na actividade '*Devinette de la semaine*', de Francês. Os alunos não fizeram referência à Língua Espanhola nesta questão, o que apenas significa que pelo menos os 2 alunos de Espanhol inquiridos não usam a BECRE para fins lúdicos relativamente ao Espanhol.

Os alunos referiram que gostariam de ter na Biblioteca Escolar principalmente jogos, mais livros de cada uma das Línguas Estrangeiras, músicas em Francês, curiosidades relativas a cada Língua, ouvir histórias em cada uma das L.E., jornais e revistas em L.E. e um professor com uma hora disponível para ajudar os alunos na BECRE. Mais uma vez os alunos voltaram a referir a necessidade da existência de um professor na BE de L.E.. Deve por isso ser considerada a questão da integração de docentes na equipa da Biblioteca, provenientes de áreas disciplinares variadas (não só de Língua Estrangeira, mas também de outras áreas disciplinares e com formações diferenciadas). Também foram sugestões interessantes e exequíveis a disponibilização de jornais e revistas em L.E., a apresentação (mais frequente) de histórias em Língua Estrangeira e a apresentação de curiosidades ligadas às Línguas Estrangeiras.

Sobre a questão relativa ao que gostariam de fazer na BE para aprender melhor, as propostas incidiram principalmente na realização de actividades como as ocorridas na Semana das Línguas, nos jogos, visualização de filmes, realização de actividades específicas, bibliopapers e concursos. Esta questão foi confundida com a anterior, pois os alunos voltaram a responder sobre o que gostariam de ter. A referência à participação em actividades semelhantes à realizada na Semana das Línguas foi, o entanto, positiva, mostrando que se devem realizar mais actividades lúdicas no âmbito das Línguas Estrangeiras.

#### Docentes

Nestes segundos inquéritos, optou-se por solicitar a cada um dos professores de Língua Estrangeira que indicasse, relativamente a cada uma das actividades realizadas em colaboração com a Biblioteca: as competências gerais desenvolvidas nos alunos, as competências de comunicação trabalhadas e a contribuição para os perfis de saída definidos

para o final de ciclo. Apesar de existirem ligeiras diferenças entre cada um dos questionários realizados nesta segunda fase, nomeadamente no que respeita aos perfis de saída para o 2º e 3º ciclo e, neste entre a Língua Estrangeira I e II, optou-se por analisá-los conjuntamente, uma vez que apenas diferem principalmente no aprofundamento das competências.

Assim, e relativamente à primeira questão «Considera que agora usa a biblioteca escolar (BE) ou os seus recursos no âmbito das suas funções como professor de Língua Estrangeira?», uma professora reconheceu que usa mais assiduamente a BE ou os seus recursos, as restantes referem fazê-lo de igual forma. De facto, não se verificaram grandes alterações no uso da BE pelas professoras de LE.

Todas as professoras afirmaram articular e/ou planificar mais actividades com a PB ou com a equipa da BE, no âmbito das funções docentes. Este facto deveu-se principalmente pela realização das actividades «Semana da Leitura» e «Semana das Línguas» e ainda do projecto etwinning «Different Languages, Different Cultures».

Quanto à questão da indicação das competências gerais desenvolvidas nos alunos, das competências de comunicação trabalhadas e da contribuição para os perfis de saída definidos para o final de ciclo pelos diferentes projectos e actividades realizados, apenas se apresentam os resultados gerais.

Assim, no conjunto de projectos e actividades desenvolvidos ao longo do ano em colaboração com a BE do AESTX, verificou-se que todas as competências gerais<sup>18</sup>, foram desenvolvidas, com excepção das competências (3) *Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio* e (10) *Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida*.

No que respeita às competências de comunicação<sup>18</sup>, todas foram trabalhadas, sendo mesmo assim a menos abordada a competência IV - *Saber aprender*. Refira-se que esta análise incide sobre as respostas das docentes de L.E. e não da perspectiva da Biblioteca Escolar, pois essa competência foi mais desenvolvida justamente pela BECRE.

Relativamente ao contributo para os perfis de saída<sup>18</sup> para cada ciclo de escolaridade, todos foram abordados pelo conjunto das actividades.

Refira-se que no caso do projecto etwinning E-school Library foram trabalhadas todas as competências gerais (exceptuando-se as referidas) e de comunicação e as actividades realizadas no âmbito do projecto contribuíram para o perfil de saída definido para os alunos em final de ciclo.

A última questão: *Indique actividades futuras possíveis de colaboração com a BE no âmbito da disciplina que lecciona*, teve como principal objectivo fomentar a reflexão por parte dos professores inquiridos sobre possíveis acções ou práticas colaborativas com a Biblioteca Escolar. Estas devem ser consideradas para a elaboração de futuras propostas de articulação entre a BE e as respectivas disciplinas.

---

<sup>18</sup> Constantes no CNEB - CE LE

### Acervo da BE - Actualização e ajustamento

Na definição da Política de Gestão da Colecção da Biblioteca Escolar, deve-se perspectivar os utilizadores como parceiros activos na constituição e gestão da informação, na medida em que esta política deverá ser construída de acordo com o *feedback* que a BE obtém dos seus utilizadores. Devem ser efectuados estudos do utilizador para se obterem as bases para definição ou criação de produtos, serviços ou sistemas de informação, em função do tipo de público a que se destinam. Os Estudos do Utilizador são importantes para o planeamento, concretização e avaliação das práticas implementadas, permitindo o reajustamento ou reformulação das mesmas, consoante as conclusões obtidas. A aplicação dos questionários realizados a alunos e docentes (anexos 1 a 4) vão ao encontro desta perspectiva, pois ajudam à definição das necessidades reais da BECRE, no que respeita a recursos (materiais e humanos) e serviços.

Perante os resultados obtidos nos referidos questionários e a consulta dos professores de Línguas Estrangeiras, considerando o espólio existente na BE e a actualização das funções da BECRE, fez-se a seguinte proposta de aquisição de alguns recursos para apoio ao Currículo nas Línguas Estrangeiras.

#### Enquadramento e fundamentação

Salientando, desde já as Funções da Biblioteca Escolar (Informativa, Educativa, Cultural e Recreativa) e considerando a Política Documental da Colecção do Agrupamento de Escolas de Silvares e Terras do Xisto e que «*a colecção da biblioteca é um recurso dinâmico. Sabendo que esta será sempre limitada por não poder conter toda a informação disponível*» (RBE, 2008, p.5), e com o objectivo de seleccionar os títulos a adquirir, começou-se por avaliar a colecção disponível no acervo «local» da BE. De seguida, procurou-se o que existe disponibilizado gratuitamente na Internet. «*Considerando o contexto actual e as possibilidades introduzidas pela Internet na gestão e produção de informação, torna-se fundamental à biblioteca escolar a definição (...) de prioridades, na gestão da colecção, adequando-as às reais necessidades da comunidade que serve*» (RBE, 2008, p.2)

Assim, procurou-se:

- ter em conta a Missão da BE (que está definida no Manifesto da IFLA/UNESCO para as BE, 2000), as características da comunidade escolar (tendo em atenção alunos de NEE (actualmente alunos do Agrupamento e que possam vir a frequentar as escolas deste Agrupamento no futuro próximo), a faixa etária dos alunos e respectivos ciclos de ensino - 1º, 2º e 3º ciclos - e outros utilizadores), o Projecto Educativo do Agrupamento e os diversos Projectos Curriculares, assim como o Currículo Nacional do Ensino Básico (competências essenciais), envolvendo as diferentes estruturas pedagógicas e de gestão do Agrupamento;
- ter em atenção as diversas necessidades pedagógicas ligadas aos Programas de Língua Estrangeira, as actividades lúdicas, a diversidade de suportes para que sejam variados, a relevância e abrangência dos temas, a qualidade dos recursos, a relação preço/qualidade, a actualidade e a autoridade.

- elaborar a selecção com a equipa da BE;
- considerar as propostas e necessidades expressas pelos professores de Línguas Estrangeiras;

- ter em conta os resultados obtidos nos questionários que foram aplicados aos alunos na BE<sup>19</sup> e os questionários realizados aos professores de Línguas Estrangeiras da Escola<sup>20</sup>, bem como as sugestões deixadas pelos utilizadores na caixa de sugestões da BE; e as ferramentas de estatística do programa de catalogação e empréstimos, para formar uma colecção abrangente, mas o mais adequada possível às reais necessidades e interesses dos utilizadores;

- proporcionar a articulação com o exterior (Biblioteca Municipal e BEs do Concelho, Juntas de Freguesia, etc.), privilegiando, desde já, um programa de empréstimos baseada numa política de cooperação efectiva inter-bibliotecas (entre as BE e a BM), verificando se os títulos propostos não se encontravam disponíveis noutra Biblioteca do Concelho (possibilitando o seu empréstimo inter-bibliotecas).

De acordo com o que é referido no documento da British Library & JISC (2008, p. 238), «Comportamento Informacional del Investigador del Futuro», as Bibliotecas Escolares se vêm agora confrontadas com uma nova realidade que consiste na necessidade de atrair os jovens utilizadores («nativos digitais») que «exigem conteúdos personalizados, dinâmicos e interactivos».

Alguns factos relativamente aos jovens utilizadores da Biblioteca Escolar de hoje e que se tiveram em conta para a caracterização do público alvo e conseqüente escolha dos recursos a investir pela BE do AESTX: Têm expectativas elevadas no que respeita às TIC, preferem sistemas interactivos ao invés de sistemas passivos, preferem a informação visual ao texto, são a geração de «copiar e colar».

*«Los libros electrónicos, impulsados por la demanda del consumidor, se establecerán finalmente como el principal formato para los libros de texto educativos y para los libros y monografías académicos, además de constituir el formato de referencia.»* (British Library & JISC, 2008, p. 253)

É ainda de referir neste âmbito que existem inúmeros títulos disponibilizados gratuitamente na Internet que permitem a aprendizagem da Língua Inglesa, da Língua Francesa e da Língua Espanhola. Como apenas um exemplo, pode-se referir esta ligação [http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/freebook\\_ingles1.htm](http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/freebook_ingles1.htm), que permite aceder a imensos eBooks (tão actuais e em desenvolvimento) em Língua Inglesa. Alguns destes títulos são de obras recomendadas pelo PNL.

A Biblioteca Escolar deve também investir nesta área por várias razões, entre elas: a ausência de custos de aquisição e a promoção do desenvolvimento das capacidades dos utilizadores em TIC. *«Llegar a ser mucho más amigable para el consumidor electrónico»* (British Library & JISC, 2008, p. 257)

---

<sup>19</sup> Modelos em anexo (2 e 4)

<sup>20</sup> Modelos em anexo (1 e 3)

As bibliotecas devem adaptar-se ao comportamento prático na busca de informação dos seus utilizadores, cujas características são: a leitura superficial, a navegação, a consulta de títulos e resumos, a tendência para armazenar conteúdos, os comportamentos diferentes de cada indivíduo e a procura de informação já «processada». (British Library & JISC, 2008). Para tal deve «Incluir verdaderamente las competencias informacionales en el orden del día» (British Library & JISC, 2008, p. 258)

Considerando o referido anteriormente, nos capítulos seguintes apresenta-se a proposta de aquisição de documentos, pela BE do Agrupamento de alguns recursos para apoio ao Currículo nas disciplinas de Língua Estrangeira, acompanhadas da respectiva justificação, respectivamente para Língua Inglesa - 6.1., Língua Espanhola - 6.2. e Língua Francesa - 6.3.

### **Dinamização de Projectos**

A promoção da aprendizagem de Línguas Estrangeiras é objectivo da União Europeia. No entanto, é a cada governo que cabe a definição da sua política de educação, que inclui o ensino das línguas. Nesse sentido, foram criados nos anos 80 alguns programas de promoção da aprendizagem das línguas e do ensino das línguas, destacando-se o programa *Sócrates*, que é um programa educativo que engloba diversas vertentes, integrando várias iniciativas, e o programa *Leonardo da Vinci*, que se centra na formação profissional.

O projecto Comenius, que se insere no programa Sócrates, destina-se ao ensino escolar e pré-escolar.

O projecto eTwinning faz parte do Comenius, o programa da União Europeia destinado às escolas

No ano lectivo 2010/2011, a Biblioteca Escolar do AESTX criou um projecto etwinning - *E-school Library*<sup>21</sup>, que desenvolve, de entre diversas competências, a Língua Inglesa. Também planificou, para se começar a concretizar no final do ano lectivo e continuar no ano lectivo seguinte, o projecto etwinning *Different Languages, Different Cultures*<sup>22</sup>. Este projecto é desenvolvido pelos alunos de 8º ano (e, no ano lectivo seguinte, do 9º ano) e envolve, para além da BECRE, que dinamizou e vai acompanhar transversalmente o projecto, as seguintes disciplinas: Inglês, Francês, Espanhol, Área de Projecto, Formação Cívica e TIC.

Os objectivos são:

- criação de uma disciplina no Moodle do AESTX para alojamento da informação recolhida e do trabalho realizado e de sites de interesse no âmbito dos temas propostos pelas professoras de Línguas Estrangeiras (de acordo com as competências definidas no CNEB, nos Programas, nas Metas de Aprendizagem e no QECR, para as Línguas Estrangeiras);
- confluência de todos o trabalhos realizados pelos diferentes grupos, constituindo-se um trabalho final muito mais completo e abrangente;

---

<sup>21</sup> Este projecto é descrito de forma mais pormenorizada no ponto 6.1.

<sup>22</sup> Este projecto é igualmente descrito no ponto 6.1.

- uso da plataforma Moodle como armazenamento de informação colectiva;
- alterações das práticas pedagógicas e disciplinares.

As etapas deste projecto são as seguintes:

- apresentação do projecto aos alunos, pelos professores das disciplinas envolvidas e a Professora Bibliotecária;
- realização, pela Biblioteca e com o professor TIC, de sessões de (in)formação e de apoio ao desenvolvimento da literacia de informação e do desenvolvimento do projecto.
- criação da disciplina pela Professora Bibliotecária e a professora de TIC;
- formação de grupos de trabalho.
- definição de temas a pesquisar / desenvolver por cada grupo de trabalho;
- criação de um Fórum de intercâmbio com alunos de outros países.
- pesquisa na internet pelos diferentes grupos, de acordo com o tema a desenvolver por cada um / resolução de webquests ou outras actividades definidas por cada disciplina envolvida.
- acompanhamento dos alunos e monitorização do trabalho realizado (professores). A actividade de pesquisa na Internet necessita de ser bem orientada e dirigida pelos professores para ser produtiva; Serão realizadas reuniões com os professores envolvidos para serem feitos balanços periódicos da actividade e eventualmente se reformular ou reajustar o projecto.
- recolha da informação, elaboração de textos, publicação de textos, etc;
- troca de correspondência /informação com outros alunos de outros países de expressão Inglesa /Francesa e Espanhola.

Com este projecto transdisciplinar, dirigido a uma turma em final de ciclo pretende-se, pela colaboração entre diversas disciplinas do currículo:

- que os professores envolvidos acompanhem o desenrolar das actividades, monitorizando o trabalho dos alunos constantemente;
- que os alunos estejam em contacto, colaborem e aprendam uns com os outros;
- a interacção directa entre os alunos, mediada pelos professores envolvidos;
- a comunicação intra e intergrupos (permite que os alunos não tenham que pesquisar toda a informação, pois podem beneficiar do trabalho já realizado por outro grupo);
- que os alunos experimentem contacto regular com alunos de outros países, com outras culturas e outras línguas;

Este projecto permite uma aprendizagem mais abrangente e transversal, para além de desenvolver competências de escrita colaborativa, de trabalho cooperativo e de projecto.

Para além desses projectos, procurou-se integrar a BECRE em outros projectos eTwinning<sup>23</sup>, que integraram a promoção das Línguas Estrangeiras.

Quanto a projectos Comenius, a Biblioteca (pela Professora Bibliotecária) fez parte da equipa que dinamizou o projecto de parceria intitulado «Legends and Tales of Europe»,

---

<sup>23</sup> Estes projectos são descritos nos pontos 6.1., 6.2. e 6.3.

que é apresentado de modo mais completo no ponto 6.1. Também forneceu apoio ao projecto Comenius inicialmente desenvolvido pela professora de Língua Francesa.

### **Medidas pedagógicas implementadas**

Como resultado da análise efectuada aos primeiros inquéritos, quer aos alunos quer aos docentes de Língua Estrangeira, procedeu-se à criação de um «Cantinho das Línguas Estrangeiras» - onde foram disponibilizadas actividades e curiosidades relativas a cada LE - e de uma estante das Línguas Estrangeiras - para facilitar a procura de materiais em e para cada uma das Línguas Estrangeiras (leccionadas na Escola) e motivar à leitura de livros em L. E.

Após uma reflexão realizada em reunião de Departamento de Línguas, relativamente aos resultados obtidos pelos alunos na avaliação do 1º período lectivo, concluiu-se que estes tinham poucos hábitos de leitura (dificuldade já referida inclusivamente no PEA). Os professores de línguas concluíram que os alunos precisavam de desenvolver a leitura quer no constante a hábitos, quer no que respeita mesmo à pronúncia, entoação, dicção e outros aspectos ligados à fluência na leitura, quer em Língua Portuguesa, quer em Línguas Estrangeiras. Nesse âmbito a Professora Bibliotecária (também professora de Inglês) propôs a actividade «Momento da leitura», a realizar-se na Biblioteca uma vez por semana, durante cerca de 20 minutos. Assim, realizaram-se semanalmente sessões de leitura em voz alta, pelos alunos de forma voluntária, em Língua Portuguesa, Inglês, Francês e Espanhol. Esta actividade concretizou alguns objectivos da BECRE - fomentou o gosto pela leitura lúdica, promovendo simultaneamente o livro e motivou à leitura dos livros sugeridos - e objectivos do Departamento de Línguas - desenvolveu hábitos de leitura, aperfeiçoando a pronúncia, entoação e dicção tanto em Língua Portuguesa, como nas diferentes Línguas Estrangeiras, que integram o currículo dos alunos desta Escola. A actividade foi muito bem recebida pelos alunos, que participaram assiduamente e com evidente interesse.

Para além das actividades referidas, foram realizadas outras actividades pontuais, previstas ou não no PAA da Biblioteca Escolar ou no PAA do Departamento de Línguas:

Actividade para o dia de S. Valentim - A BECRE trabalhou de forma articulada com o Departamento de Línguas, na recolha dos postais e cartas escritos pelos alunos, nas diferentes disciplinas de línguas, e procedeu à sua distribuição pela comunidade escolar. Para além disso, colaborou na exposição de poemas, cartas (língua portuguesa e línguas estrangeiras) e distribuição de lembranças.

A Biblioteca Escolar do AESTX organizou, com o Departamento de Línguas, a Semana da Leitura, tendo sido realizadas diversas actividades de forma colaborativa, como Concursos de Leitura e outras actividades de motivação e celebração da Leitura.

A BECRE planificou, concretizou e avaliou, com o Departamento de Línguas a Semana das Línguas. Nesta semana, cada dia era dedicado a uma Língua: o Francês, o Português, o Espanhol e o Inglês. As actividades comuns às quatro disciplinas consistiram em: actividades de motivação para as Línguas Estrangeiras (nos respectivos dias de cada

Língua); almoço tradicional de cada país, exposição de materiais realizados pelos alunos e outros relevantes para a cultura dos países de expressão de cada L.E.; elaboração de um dicionário multilingue por imagens, acompanhado pela realização de actividades de pronúncia, ilustração e escrita de alguns vocábulos mais usados, pelos alunos do 1º ciclo, para promover de modo lúdico a aprendizagem de vocabulário e de algumas expressões básicas em Língua Estrangeira. Esta actividade foi preparada com a colaboração dos alunos bibliomonitorados e outros de 2º e 3º ciclo, na Biblioteca do AESTX; bibliopaper das Línguas (subdividido em quatro desafios, sendo cada um realizado no dia correspondente à Língua em destaque); elaboração de lanches típicos, preparados em colaboração com o Serviço Especializado de Apoios Educativos, envolvendo assim os alunos com necessidades educativas especiais nestas actividades.

As actividades específicas de cada Língua Estrangeira são apresentadas nos pontos 6.1., 6.2. e 6.3., respectivamente para Língua Inglesa, Língua Espanhola e Língua Francesa.

A BECRE colaborou ao longo do ano lectivo com o Clube Europa, facultando recursos materiais e disponibilizando-se para qualquer actividade articulada.

## 6.1. Dinamização da Língua Inglesa

**Proposta de aquisição de materiais, pela Biblioteca Escolar, para Língua Inglesa:**

- *Internet Quests: Web Activities Across the Curriculum*, de Betsy Burgess e Patricia Robertson. A aquisição deste título vai permitir desenvolver tanto as competências gerais como as competências comunicativas em língua inglesa, tal como são definidas pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, publicado em 2001 pelo Conselho da Europa. Neste CD encontram-se Webquests prontas a ser utilizadas e adaptadas às necessidades dos programas de Inglês. De acordo com Carvalho (2006), este recurso alia as vantagens do trabalho de projecto ao imenso banco de recursos que a Web disponibiliza, tendo como ponto forte o facto de consistir em actividades baseadas na resolução de problemas da vida real, permitindo a ligação contexto sala de aula/ situações do quotidiano, levando assim os alunos a perceber que aquilo que aprendem na escola tem uma utilidade prática fora da escola.

As webquests em geral potenciam o desenvolvimento do pensamento crítico, para além da aprendizagem activa, construtiva, intencional e autêntica.

Sabendo que existem inúmeras webquests disponíveis gratuitamente na Internet, este título apresenta outras vantagens como o facto de já apresentar propostas de trabalho (que pode motivar os professores a, posteriormente, construir as suas próprias webquests), que será a verdadeira intenção da aquisição deste título - levar os professores a descobrir as webquests para posteriormente as criarem.

«Convertir el proceso de *des-intermediación* en un verdadero mercado de consumo del tipo “hágalo usted mismo”.» (British Library & JISC, 2008, p. 257)

e permitir a actualização de dados e links na Internet, mantendo-se assim actualizado por mais tempo.

- Assinatura da revista ASK (Art & Science for Kids). ASK é uma revista para crianças sobre ciência, história, inventores, artistas. Adequado para 2º e 3º ciclos. Carácter informativo, desafiador e divertido. Desperta o interesse nas artes e na ciência, enquanto treinam e aprendem a Língua Inglesa de forma lúdica. ASK é uma revista premiada pela «Parents' Choice awards» pela excelência na publicação de revistas infantis. Cada questão da ASK é acompanhada com artigos, actividades, desenhos animados, que podem ser usados para actividades na sala de aula, pois adequam-se perfeitamente aos programas de Inglês (2º e 3º ciclos). A revista não tem publicidade. ASK inclui artigos de alta qualidade para fomentar a curiosidade e a imaginação das crianças e jovens, enquanto aprendem a Língua Inglesa. Permite o acesso a conteúdo extra no site da revista ASK web. [www.AskMagKids.com](http://www.AskMagKids.com), que contém concursos e recomendações de livros sobre o tema que expandem cada questão e pesquisas diversão, jogos, e projectos para manter as crianças envolvidas e aprenderem mais sobre seu mundo.

- *The Oxford Book of Christmas Stories*, de Dennis Pepper. Adequado para 2º e 3º ciclos. Uma colecção de histórias para o Natal. Reforça a questão dos valores, tendo um carácter transversal ao currículo, adequado à época do Natal. Nesta antologia maravilhosa ilustrada para crianças mais velhas tais temas são considerados através de trinta histórias, antigas e novas, para apresentar uma visão ampla do Natal e das festas. Inclui trinta contos, com cores e ilustrações em preto e branco ao longo do livro. Compilado por Pepper Dennis, experiente antologista.

- *English Grammar in Use*, de Raymond Murphy. A escola apenas tem duas gramáticas de Inglês e já um pouco desactualizadas. Esta gramática da Cambridge é de qualidade, é apropriada para o 3º ciclo e tem o Cd-Rom que é muito útil. Esta gramática é recomendada para estudar sozinho ou na sala de aula. Contém explicações de gramática nas páginas pares e exercícios na ímpares para que se possa aplicar o que aprendeu. No final do livro, constam as respostas dos exercícios para se auto-avaliar o progresso no estudo. Potencia o estudo autónomo.

- *Oxford First Dictionary*, New Edition. Existem apenas 2 dicionário de Inglês/Inglês e apenas servem para os alunos do 3º ciclos). Este dicionário contém vocabulário adequado, permitindo a compreensão e aquisição de linguagem que se desenvolvem à medida do que os alunos estão a aprender na escola, que livros gostam de ler. A escola precisa de dicionários adequados às diferentes faixas etárias e capacidades dos alunos. Este dicionário adequa-se a alunos de 1º ciclo (AECs), 2º ciclo e NEE.

- *Stories of ghosts* (com CD), de Russell Punter / *Stories of witches* (com CD), de Christopher Rawson. Livros propostos pelo PNL para leitura orientada na sala de aula ou leitura autónoma. Estes títulos da popular série "Young Reading" são re-emitidos com capa dura, com capas de CDs de áudio inseridos numa carteira no interior do livro. Qualquer

destes dois títulos permite uma fácil leitura para alunos de Língua Inglesa e os temas são do interesse dos alunos.

- *First Book of Words*, de Neil Morris. Livro para aquisição de vocabulário específico em Língua Inglesa. Indicado para uma introdução ideal para as primeiras palavras para alunos de 1º ciclo (ou NEE). Um livro de palavras temáticas muito bem ilustrado por David Melling, com ilustrações coloridas em todas as páginas, sendo bastante apelativo para as crianças. Um livro que se pode utilizar na promoção da Língua Inglesa em família. Índice por ordem alfabética para facilitar a consulta. Este é um livro de palavras coloridas, sobre vários espaços conhecidos, tais como a casa, rua, creche, supermercado, praia, quarto, casa de banho, etc., além de painéis laterais detalhando 15-20 determinadas palavras e imagens correspondentes a cada cena. Secções em cores, números e o tempo.

#### **Actividades:**

Quanto ao projecto Comenius<sup>24</sup> (já referido), a Biblioteca integrou a equipa dinamizadora do projecto *Legends and Tales of Europe*. Este projecto implementa objectivos quer da Biblioteca Escolar, quer das Línguas Estrangeiras, destacando-se a Língua Inglesa por ser a língua de comunicação entre os 13 países envolvidos. Os países propostos de integrar esta parceria foram: Turquia, Filândia, Islândia, Itália, Escócia, Grécia, Lituânia, Croácia, França, Portugal, Alemanha e Espanha.

Dinamização do projecto etwinning de forma articulada com a disciplina de Língua Inglesa, *E-school Library*. Este projecto com a duração mínima de um ano lectivo, começou por envolver parceiros de diversos países, como a Turquia, a Roménia, a Polónia, a Holanda, a França e a Bélgica.

#### **Objectivos principais:**

- Fomentar hábitos de leitura;
- Promover o uso das Tecnologias;
- Incentivar o trabalho cooperativo;
- Desenvolver as competências de compreensão e expressão em Língua Inglesa.

#### **Processo:**

Os alunos criaram livros digitais ou outros tipos de trabalhos que explorassem livros que tinham lido.

Os professores ajudaram os alunos a publicar os trabalhos no blogue que foi criado para esse efeito.

O blogue criado foi construído por todos os professores envolvidos e a sua manutenção ficou a cargo de todos ao longo do processo.

Pelo Twinspace, e após o registo de cada um, os alunos puderam aceder nesse espaço ao fórum para troca de informações e ideias, apresentação e comunicação entre os alunos.

---

<sup>24</sup> Sobre a conclusão deste projecto ver o ponto 6.5.

Os resultados esperados foram conseguidos, pois os alunos e os professores envolvidos interagiram com colegas de outros países, através da Biblioteca Escolar, desenvolvendo as competências comunicativas em Língua Inglesa, assim como as competências leitoras e tecnológicas, através do trabalho colaborativo.

A calendarização prevista foi a seguinte:

Em Janeiro, os professores criaram o blogue em conjunto; os alunos começaram a ler os livros que escolheram e começaram a fazer os livros digitais. Os trabalhos dos alunos deviam ser na sua língua e em Inglês (para que a língua inglesa fosse comum a todos os trabalhos, permitindo a compreensão dos trabalhos por todos)

Entre Fevereiro e Abril os alunos com os professores começaram a publicar os trabalhos no blogue.

Em Maio os alunos preencheram um pequeno questionário (elaborado previamente pelos professores) sobre o projecto.

Em Junho os professores elaboraram um pequeno relatório para avaliar o projecto, com base nos questionários dos alunos. Estes documentos ficaram no blogue criado.

O blogue criado e respectivos materiais podem ser consultados em <http://e-schoollibrary.blogspot.com/>

Colaboração no projecto eTwinning *Carte de Noël 2010*, dinamizado pela disciplina de Língua Francesa (e cuja descrição se encontra no capítulo 6.3.), pela elaboração de postais de Boas Festas em Língua Inglesa, dos quais foram seleccionados os melhores para serem enviados para publicação juntamente com os postais em Língua Francesa.

Criação do «momento de leitura em Inglês», integrado no «Momento da Leitura», da Biblioteca Escolar.

No âmbito da Semana da Leitura, realizou-se o Concurso de Leitura intitulado «How well do you read in English?», dirigido aos alunos de 2º e 3º ciclos da Escola. Os alunos participaram com agrado nesta actividade, pois normalmente gostam de ler em voz alta.

Na Semana da Línguas referida anteriormente, as actividades específicas realizadas de forma colaborativa entre a BE e as professoras de Inglês foram:

- hora do conto em Inglês;
- Jogo de pares;
- Tongue twisters;
- Apresentação de músicas Inglesas;
- 5 o'clock tea (articulado com o SEAE)

### 6.1.1. Justificação

«O inglês é a primeira língua estrangeira de cerca de um terço dos cidadãos da União, o que a torna a língua mais utilizada na União Europeia (...) O posicionamento do

inglês como *língua franca* na União Europeia tem vindo a reforçar-se ao longo dos anos. » (Comissão Europeia, 2004, p.5)

O projecto Comenius *Legends and Tales of Europe* e os projectos etwinning *Carte de Noël 2010* (em colaboração com a disciplina de Francês e a BECRE) e *E-School Library e Different Languages, Different Cultures* (em parceria com a Biblioteca Escolar), proporcionaram, de modo recorrente e progressivo, o desenvolvimento e aprofundamento de aprendizagens pelas seguintes oportunidades (ME-DEB, 2002, p. 40-41):

- *De participar em projectos comunicativas que impliquem um uso vivo da língua.*
- *De tomar consciência do sistema da língua, que ele poderá ir descobrindo a partir da reflexão sobre os usos.*
- *De utilizar, nas actividades de recepção, interacção e produção de textos, estratégias que lhe permitam satisfazer exigências comunicativas.*
- *De estabelecer e desenvolver uma relação afectiva com a língua estrangeira, dispondo-se a reagir de forma construtiva face aos problemas inerentes à aprendizagem.*
- *De regular a qualidade dos seus desempenhos e de utilizar recursos para superação de dificuldades.*

Para além de contribuírem para o desenvolvimento das competências gerais supra-citadas, estes projectos e actividades desenvolvidas para promover a Língua Inglesa, respeitaram as seguintes Competências Gerais definidas para a Língua Inglesa<sup>25</sup>:

- *Usar a Língua Inglesa em apropriação progressiva das regras do sistema e do seu funcionamento, num crescendo de adequação e fluência.*
- *Interpretar e produzir diferentes tipos de texto usando as competências discursiva e estratégica, com crescente autonomia.*
  - *Desenvolver estratégias de localização da atenção sobre o discurso oral em contextos de complexidade crescente.*
  - *Desenvolver práticas de selecção de informação e reconhecer a organização do discurso oral em diferentes contextos.*
  - *Interagir activamente em contextos sociais diversificados de complexidade crescente.*
  - *Desenvolver práticas de avaliação da sua performance como ouvinte.*
  - *Desenvolver estratégias de compensação da comunicação oral em diversos contextos.*
  - *Desenvolver ou avaliar práticas de estruturação do discurso oral em contextos diferentes.*
  - *Desenvolver processos de avaliação do texto e da leitura em contextos de complexidade crescente.*
  - *Desenvolver processos de preparação de escrita em contextos diferentes.*
  - *Desenvolver processos de construção de texto em contextos diversos.*

---

<sup>25</sup> Definidas pela(s) professora(s) de Língua Inglesa, em Departamento de Línguas.

- *Desenvolver processos de reescrita e avaliação em diversos contextos.*
  - *Manifestar, pela partilha de informações, ideais e opiniões, atitudes positivas perante universos culturais e sociais diferenciados - o(s) colega(s), o professor, a(s) cultura(s) - alvo (...).*
  - *Caracterizar o seu universo sociocultural e o de outros - o(s) colega(s), o professor, a(s) cultura(s) alvo.*
    - *Integrar e desenvolver na sua prática atitudes de responsabilidade, cooperação e solidariedade.*
    - *Desenvolver estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas, aceitando o risco como forma natural de aprender.*
    - *Assumir a sua individualidade / singularidade pelo confronto de ideias e pelo exercício do espírito crítico.*
    - *Utilizar e desenvolver estratégias adequadas à organização do seu processo de aprendizagem.*
  - *Desenvolver práticas de interação social da sala de aula - grupo/ par/ classe.*
  - *Desenvolver atitudes reveladoras de crescente independência face ao professor e aos colegas.*
  - *Desenvolver formas de auto-aprendizagem.*
  - *Desenvolver processos de apreciação de texto em diferentes contextos.*

## 6.2. Dinamização da Língua Espanhola

**Proposta de aquisição de materiais, pela Biblioteca Escolar, para Língua Espanhola:**

Pedidos a editoras de manuais escolares de Espanhol.

Filmes em espanhol (Castelhano): «Hable con Ella», de Pedro Almodóvar, «Mujeres al Borde de un Ataque de Nervios», de Pedro Almodóvar.

Livros em Língua Espanhola (Castelhano) para leitura autónoma: «¿Dónde está Sonia?»: Nivel 1, de Jordi Suris e «Trapios Sucios»: Venga a Leer Colección de Lecturas Graduadas, de Jordi Suris também. Estes livros integram uma coleção de livros de leitura fácil, adequada a iniciantes da aprendizagem da Língua Espanhola. Existem 6 níveis de dificuldade. Cada livro contém notas explicativas, exercícios e referências culturais.

Para já não se justificou adquirir mais materiais em Língua Espanhola, por apenas existir uma turma de 8º ano com Espanhol como opção (apenas 8 alunos), não havendo alunos a iniciar o 3º ciclo com Espanhol. Se futuramente surgirem mais alunos com Espanhol, considerar-se-á a possibilidade de aquisição de mais materiais.

### **Actividades:**

Criação do «momento de leitura em Espanhol», integrado no «Momento da Leitura», realizado na Biblioteca Escolar.

Disponibilização em formato de papel de um jornal (gratuito) Espanhol.

As actividades realizadas no dia do Espanhol, dentro da Semana das Línguas, para além das anteriormente mencionadas (comuns às 3 L.E. do AESTX) foram uma sessão de cinema em Espanhol e a apresentação de música tradicional espanhola.

#### **6.2.1. Justificação**

*«Para os cidadãos da União Europeia que desejam deslocar-se para encontrar trabalho, poderá ser mais útil aprender a língua de um país vizinho.»* (Comissão Europeia, 2004, p.7)

Todas as actividades e projectos realizados pela BECRE, de forma articulada ou em cooperação com a Língua Espanhola, pretendendo promover esta Língua no AESTX, concretizaram-se em torno das competências gerais e respectiva operacionalização na disciplina de Espanhol definidas no CNEB (ME-DEB, 2002) e dos seguintes objectivos da Língua Espanhola (ME-DEB, 1997a)

a) *Adquirir as competências básicas de comunicação na língua espanhola:*

- *Compreender textos orais e escritos, de natureza diversificada e de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;*
- *Produzir, oralmente e por escrito, enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;*

b) *Utilizar estratégias que permitam responder às suas necessidades de comunicação, no caso em que os seus conhecimentos linguísticos e/ou o seu uso da língua sejam deficientes;*

c) *Valorizar a língua espanhola em relação às demais línguas faladas no mundo e apreciar as vantagens que proporciona o seu conhecimento;*

d) *Conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza idiomática e cultural;*

e) *Aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspectos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola;*

f) *Desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido da responsabilidade e da autonomia;*

g) *Progredir na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação.*

### 6.3. Dinamização da Língua Francesa

**Proposta de aquisição de materiais, pela Biblioteca Escolar, para Língua Francesa:**

- Filmes franceses como *Astérix & Obélix: Mission Cléopâtre* (*Asterix & Obelix: Missão Cleópatra*) e *Astérix aux jeux olympiques* (*Asterix Nos Jogos Olímpicos*).
- Jogo *Voyage en France*, editado pela Ravensburger editora. Este jogo de tabuleiro permite desenvolver os conhecimentos sobre a geografia e cultura francesa, proporcionando uma aprendizagem efectiva de forma lúdica.
- *Chante avec moi* é um CD áudio que facilita a compreensão e a expressão oral por meio de canções tradicionais francesas. É acompanhado por um livro com as letras e partituras das canções apresentadas no CD.
- Assinatura da revista francesa *C'est facile!* (em Portugal comercializada pela editora Replicação), com actividades diversas destinadas a alunos de francês de nível elementar. Trata temas da actualidade e de áreas diversificadas, cobrindo muitos dos temas abordados na disciplina de Língua Francesa.
- Livros da colecção Lire de Plaisir (Livro e CD), que apresentam contos e histórias populares. Com vocabulário e estrutura gramatical simples, são versões simplificadas e ilustradas das histórias originais, com páginas de vocabulário, pequenos questionários e actividades no final do livro, que permitem a exploração de vocabulário ou mesmo gramática. Cada livro contém um CD que apresenta a história completa, lida por um falante nativo.
- Livros da série Clic-ado, com livros adequados a 3 níveis de leitura. Estes livros normalmente interessam aos alunos, pois referem-se a assuntos do interesse dos adolescentes. Esta série permite a interacção dos alunos pela web, na realização de actividades suplementares interactivas.
- Livros da série *Les lectures ELI*, série de livros de leitura em 4 níveis. Também estes livros apresentam histórias do agrado dos jovens na faixa etária dos 2º e 3º ciclos de escolaridade. Esta série de livros contém diferentes tipos de histórias, de jogos e actividades adequados aos alunos adolescentes. Contém um CD áudio a acompanhar.

**Actividades:**

Dinamização dos seguintes projectos etwinning de forma articulada com a disciplina de Língua Francesa:

Carte de Noël 2010. Este projecto interdisciplinar que integrou conteúdos e competências desenvolvidos pelas disciplinas de Educação Visual, TIC e a disciplina de Francês, como língua de comunicação do projecto, dirigiu-se a alunos de 3º ciclo e consistiu em desenhar cartões de Natal originais e enviá-los para os seus parceiros a desejar um feliz Natal.

Os principais objectivos deste projecto consistiram em:

- conhecer melhor as tradições culturais dos diferentes países europeus;
- escrever e corresponder em Língua Francesa;
- aprender a criar mensagens e/ou lembranças de Natal.

O projecto decorreu durante os meses de Novembro e Dezembro de 2010. Os resultados obtidos corresponderam aos esperados, nomeadamente no que dizia respeito aos alunos terem a oportunidade de fazer postais/desenhos originais e de esses postais serem efectivamente usados para fazer votos de Feliz Natal por toda a Europa.

Etwinning pour toujours! Este projecto etwinning teve 16 parceiros de diversos países e dirigiu-se a alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, integrando competências ligadas a: cidadania, cultura, Educação Visual, Estudos Europeus, Informática/TIC, Línguas Estrangeiras, Música. O projecto decorreu ao longo do na lectivo 2010/2011 e consistiu em os alunos trocarem e-mails em Francês, relatando os seus gostos, passatempos e estilos de vida, para, deste modo, aprenderem mais sobre si próprios e aperfeiçoarem a aprendizagem da Língua Francesa.

Os objectivos a atingir com este projecto foram:

- os alunos conhecerem-se melhor e fazerem novas amizades com outros alunos de diferentes países europeus pela correspondência realizada;
- melhorar a aprendizagem da Língua Francesa pelo uso desta forma de comunicação;
- melhorar as suas competências em tecnologias da informação e comunicação (TIC);
- melhorar os conhecimentos dos alunos e a sua compreensão acerca dos diferentes países europeus e suas culturas, facilitando a superação de preconceitos e transmissão de tolerância.

Os resultados estiveram de acordo com o que se pretendia, pois, entre os meses de Novembro e Maio, os alunos de Francês puderam trocar informações sobre diversos assuntos, como por exemplo, os seus passatempos favoritos, Natal, a sua escola, a sua região /país, desportos, hábitos alimentares, férias, entre outros.

Nous, les jeunes européens. Este projecto, que durou todo o ano escolar 2010/2011, e englobava assuntos ligados a cidadania, Educação Visual, Estudos Europeus, Informática/TIC e Línguas Estrangeiras, consistiu em os alunos apresentarem os seus respectivos países, regiões ou cidades, dar a conhecer as suas escolas e turmas, falar sobre as tradições culturais locais. Também se trataram temas como música, desporto, literatura e outros, como poluição, protecção do meio ambiente, racismo e solidariedade.

Descobrir e desenvolver todos os aspectos culturais das nações europeias; Conhecer melhor o modo de viver dos jovens europeus; Usar ferramentas ligadas às TIC (como o blogue, o chat ou o fórum) com mais responsabilidade e melhorar a aprendizagem do francês foram os objectivos deste projecto.

Os resultados conseguidos foram a consolidação e fortalecimento da noção e consciência de uma identidade europeia e a criação de novas relações de amizade, especialmente com jovens de outros países.

Criação do «momento de leitura em Francês», integrado no «Momento da Leitura», da Biblioteca Escolar.

No dia de Francês, decorrido num dia da Semana das Línguas, realizaram-se as seguintes actividades: prova de produtos alimentares típicos, divulgação de música francesa e sessão de cinema francês.

### 6.3.1. Justificação

«O francês é a língua materna de cerca de 60 milhões de cidadãos da União Europeia» (Comissão Europeia, 2004, p.5) [dados relativos a 2004]

Os projectos etwinning *Carte de Noël 2010*, *Etwinning pour toujours!* e *Nous, les jeunes européens* desenvolveram as seguintes competências de comunicação definidas pela disciplina de Francês (que aqui transcrevo), formuladas com base no *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais - Línguas Estrangeiras*, documento do ME-DEB (2002):

#### Compreender:

- identificação de informações em função de um objectivo preciso a partir de textos informativos ou de diálogos usuais na vida quotidiana;
- identificação de informações em função de um objectivo preciso a partir de textos informativos ou de diálogos usuais na vida quotidiana;
- estabelecimento de relações - afinidades / diferenças - entre a cultura de origem e a cultura estrangeira;

#### Interagir:

- participação em conversas sobre assuntos do quotidiano e da sua actualidade;
- participação em conversas no contexto das actividades da aula;
- auto-apresentação e apresentação de pessoas a partir de tópicos e/ou elementos linguísticos;
- adequação de comportamentos comunicativos tendo em conta os traços característicos da sociedade e da cultura das comunidades que usam a língua;
- resposta a inquéritos sobre a vida quotidiana;
- recepção / produção de mensagens em situação de relação interpessoal e social;
- preenchimento de formulários.

#### Produzir:

- relato / narração de episódios / acontecimentos da vida quotidiana;
- descrição de objectos, lugares e pessoas;
- reprodução / recriação de textos poéticos, lengalengas, adivinhas, provérbios, anedotas, canções;
- registo estruturado de informações recolhidas em fontes diversas;
- adequação de comportamentos comunicativos tendo em conta os traços características da sociedade e da cultura das comunidades que usam a língua e afinidades / diferenças entre a cultura de origem e a cultura estrangeira.

## 6.4. Avaliação do Projecto

No início deste estudo, verificou-se que as actividades realizadas pelos docentes de Línguas Estrangeiras, no âmbito da sua prática lectiva, tinham um carácter individualista, cingindo-se a uma sobreposição de algumas actividades pré-definidas no PAA do Departamento de Línguas.

A colaboração e articulação com a BECRE limitava-se à exposição de alguns trabalhos realizados por alunos, no âmbito de datas comemorativas ou requisição de dicionários para uso na sala de aula.

A articulação com as outras disciplinas, mesmo dentro do Departamento de Línguas era, assim, praticamente inexistente. As actividades realizadas, constantes no PAA, resultavam normalmente num aglomerado de actividades independentes com objectivos e procedimentos comuns, sem as parcerias desejáveis.

A aplicação dos inquéritos antes e depois da realização das actividades e projectos descritos, permitiu a percepção de que o trabalho colaborativo entre as disciplinas de Língua Estrangeira e a BE em todas as fases - planificação, concretização e avaliação - teve resultados bastante positivos quer da perspectiva do trabalho docente, quer do ponto de vista das aprendizagens efectivas realizadas pelos alunos.

Para além disso, a concretização de projectos coordenados entre a BE e as Línguas Estrangeiras permite desenvolver a maioria das competências gerais e específicas definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico. Salienta-se o facto de a competência de comunicação «saber aprender» descrita no CNEB-CE, e que se caracteriza pela literacia da informação, ser melhor desenvolvida pelo envolvimento da Biblioteca Escolar.

Uma excelente possibilidade de concretização de projectos no âmbito das Línguas Estrangeiras verifica-se através de projectos Comenius ou Etwinning, como se concluiu pela análise dos inquéritos aos docentes.

Qualquer projecto, coordenado entre a Biblioteca Escolar e uma disciplina de Língua Estrangeira, no âmbito do uso prático da língua, como forma de comunicação, em que se desenvolvem simultaneamente diversas literacias, assume grande pertinência para o currículo dos alunos e concomitantemente para as suas aprendizagens.

# Bibliografia

## Referências bibliográficas:

- Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora
- Alçada, I., Lisboa, J., Pereira, J. (2007) Para além da literacia: a problemática da leitura, in DGDIC. (2008). *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Min. da Educação/DGIDC
- Álvarez, M. e Cobos, L. (1994). La biblioteca escolar en España. Problemas para la normalización. In *Lectura, educación y bibliotecas: ideas para crear buenos lectores*. (pp.33-52) Murcia: Anabad-Murcia.
- Alves, P., Moreira, A. (2005). Escrever em grupo a distância: inovação numa turma de inglês língua estrangeira da UA. Actas das I Jornadas Internacionais do Centro de Estudos em Educação e Inovação Paradigmas Educacionais em Mudança.
- American Psychological Association. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association*. (6ª ed.). Washington. DC: Author.
- Andrade, A. I. O. e Sá, M. H. A. B. A. (1992). *Didáctica da língua estrangeira*. Porto: Asa.
- British Library & JISC (2008). *Comportamento Informacional del Investigador del Futuro* ANALES DE DOCUMENTACION. Nº 11. (pp. 235-258)
- Cerrillo, P., Yubero, S. (2001). Qué leer y en qué momento. In Cerrillo, P., Padrino, J. (coord.). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E. e Yubero, S. (coord.) (2003). Libros, Lectores Y Mediadores, in *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha/CEPLI
- Conde, E. (2006), *A Integração das TIC nas Biblioteca Escolar*. (pp. 101-115)Lisboa: DGIDC.
- Correia, Z. (2005). A biblioteca pública como espaço de cidadania. In Actas da Conferência Internacional “*Bibliotecas para a vida: Literacia, conhecimento, cidadania*”. Universidade de Évora e BPE, 27-29 Outubro 2005.
- Delors, J. (coord.) (1999). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 5ª ed. Porto: ASA.

- Dudziak, E. A. (2005). Competência em Informação: Melhores práticas educacionais voltadas para a information literacy. S.P. Divisão de Bibliotecas da Escola Politécnica da USP
- Furtado, C., Oliveira, L. (2010). *A biblioteca escolar na formação de comunidades de leitores-autores via Web*. Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v.20, n.1, p. 13-23, jan./abr. 2010
- Gardner, J., Myers, L. (2005) *La lectura es divertida. Diez métodos para cultivar al hábito de lectura en los niños*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Editorial MAD S.L.
- Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education*. 24. (pp. 355-392).
- Gonçalves, C. M. (2003). Escola e Família: Uma relação necessária e conflitual. Em Costa, M.E.(coord.). in *Gestão de Conflitos na Escola* (pp.98-142). Lisboa:Universidade Aberta
- Lau, J. (2007) IFLA. Directrizes sobre Desenvolvimento de Habilidades de Informação para a Aprendizagem permanente
- Maness, Jack M. (2007). *Teoria da Biblioteca 2.0: Web 2.0 e suas implicações para as bibliotecas*. Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v.17, n.1. (p.43-51) jan./abr., 2007
- Marques, M. E. R. (2005). *Ensino e aprendizagem de línguas : em tempos de reflexão e de mudança*. In Homenagens : viagens pela palavra (pp. 205-215). Lisboa : Universidade Aberta.
- Morão, P. (2009). A leitura - Cidadãos e pessoas, obrigação e prazer. In Calixto, J. *Bibliotecas para a vida II. Bibliotecas e leitura*. Lisboa: Edições Colibri. (pp. 19-35)
- Peralta, M. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In P. Abrantes e F. Araújo (Coord.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Ponte, J. P. (2002). Literacia matemática. In M. N. Trindade (Org.), *Actas do Encontro Internacional Literacia e cidadania: Convergências e interfaces* (em CD-ROM). Universidade de Évora: Centro de Investigação em Educação Paulo Freire.
- Ramos, M. (2004) *A literacia científica: uma necessidade urgente; um desafio à Escola*, Contributo para o Painel - Aprendizagens Curriculares, Literacias e Bibliotecas Escolares, THEKA, 29/10/2004
- Richards, J., Lockhart, C. (2005). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. N.Y.: Cambridge University Press
- Sardinha, M. (2007). Formas de ler: Ontem e hoje. In Azevedo, F. *Formar leitores - das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel
- Sardinha, M., Relvas, A. (2009). O resumo: Técnicas de ensino explícito. In Sardinha, M., Azevedo, F., *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel

- Serrão, A., Ferreira, C., Sousa, H. (2010). *PISA 2009 Competências dos alunos portugueses - Síntese dos resultados*. Lisboa: GAVE - M. E.
- Sim-Sim, I., Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação/ Gabinete de estudos e Planeamento.
- Tavares, C. (2007). *Didáctica do Português - Língua materna e não materna - no ensino básico*. Porto: Porto Editora

## Webgrafia:

- Abrantes, P. (2001). Nota de Apresentação. In *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais*. DGDIC. Disponível em [http://www.dgicd.min-edu.pt/basico/Paginas/Compet\\_Essenc\\_NApres.aspx](http://www.dgicd.min-edu.pt/basico/Paginas/Compet_Essenc_NApres.aspx) (acedido em 12.01.2011)
- American Library Association. (2006). *Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practises: A guideline*. July 07, 2006. Disponível em <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/characteristics.cfm>
- Anker, A. Six Apart in Owen, M.; Grant, L.; Sayers, S.; Facer, K. (2006) *Social software and learning*, Julho 2006, Futurelab. Disponível em [http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/opening\\_education/Social\\_Software\\_report.pdf](http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/opening_education/Social_Software_report.pdf) (acedido em 12.06.2010)
- ASLA (AUSTRALIAN SCHOOL LIBRARY ASSOCIATION). (2004) *Standards of Professional Excellence for Teacher Librarians*. Disponível em <http://www.asla.org.au/policy/standards.htm> (acedido em 26/11/2010)
- Bamford, Anne. (2003). The Visual Literacy White Paper. Adobe Systems [www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe\\_visual\\_literacy\\_paper.pdf](http://www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe_visual_literacy_paper.pdf)
- Barrett, L. (2006). *New guidelines, new challenges in schools*. Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP) Recensão das CILIP Guidelines for secondary School Libraries. Publicado em <http://www.cilip.org.uk/Pages/default.aspx> (acedido em 05.12.2008)
- Bayona, V. (2010). BIBLIOTECAS Y COMPETENCIA LECTORA. Pinakes. EDICIÓN DIGITAL \ AÑO 4, NÚMERO 7 (disponível em <http://pinakes.educarex.es/numero7/descargas/articulo3.pdf>)
- Bayona, V. (2005). *Lectores Competentes*, in Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp. 153-167 (disponível em [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005\\_10.htm](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005_10.htm))
- Calçada, M. T. (2009). *Rede de Bibliotecas Escolares: 13 anos a construir saberes*, Newsletter 05, disponível em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/556.html> (acedido em 14/11/10)

- Calvino, I. (1991). *Porquê Ler os Clássicos?* Lisboa: Editorial Teorema
- Carvalho, A. A. A. (org.) (2006). *Actas do Encontro sobre WebQuest*. Braga: CIEd. Disponível em <http://www.portalwebquest.net/pdfs/cb013.pdf> (acedido em 10/12/2010)
- Das, L. H. (2008). *Bibliotecas Escolares no século XXI: à procura de um caminho*. Rede de Bibliotecas Escolares Newsletter. N.º 3. (consultado em 24-10-2008). Disponível em [http://www.rbe.min-edu.pt/news/newsletter3/bib\\_sec\\_21.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/news/newsletter3/bib_sec_21.pdf)
- Escola, J. J. J. (2005). *Ensinar a aprender na Sociedade do Conhecimento*. (pp. 343-358) Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. LIVRO DE ACTAS - 4º SOPCOM (acedido em 5/04/2010) Disponível em <http://www.bocc.uff.br/pag/escola-joaquim-ensinar-aprender-sociedade-conhecimento.pdf>
- Furtado, C. (2000). *A biblioteca escolar no sistema educacional da sociedade da informação; segundo proposições de Masuda*. (acedido em 20/11/2010) Disponibilizado online em <http://dici.ibict.br/archive/00000691/01/T032.pdf>
- Gardner, J., Myers, L. (2005) *La lectura es divertida. Diez métodos para cultivar al hábito de lectura en los niños*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Editorial MAD S.L.
- Guerreiro, A. *O livro digital e o demónio da analogia*. Artigo do Jornal Expresso. Texto publicado na revista Atual de 12 de fevereiro de 2011 e disponibilizado online em <http://aeiou.expresso.pt/o-livro-digital-e-o-demonio-da-analogia=f632281> (consultado em 22/02 /2011)
- [Gobierno de Navarra. \(2003\) Cómo elaborar el plan de lectura comprensiva en un instituto de secundaria Dos ejemplos prácticos](#). Departamento de Educación (consultado em 23/11/2010) Disponível em [http://dpto.educacion.navarra.es/bibliotecasescolares/blitz\\_files/blitzam6c.pdf](http://dpto.educacion.navarra.es/bibliotecasescolares/blitz_files/blitzam6c.pdf)
- IFLA/UNESCO. (1999). *A Biblioteca Escolar no Ensino-Aprendizagem para todos. Manifesto da Biblioteca Escolar*. Tradução (Título original: *The School Library in Teaching and Learning for All. The School Library Manifesto*) (acedido em 23/11/2010) Disponível em <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf>
- IFLA/UNESCO. (2006). *Directrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares*. Tradução (Título original: *The IFLA/Unesco School Libraries Guidelines*) (acedido em 23/11/2010) Disponível em [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=SchoolLibraryGuidelines\\_pt.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=74&fileName=SchoolLibraryGuidelines_pt.pdf)
- Maley, A. (2009) *Extensive reading: why it is good for our students... and for us*. Submitted by Alan Maley on 8 December, 2009. Acedido em 13/04/2011. Disponível em <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/extensive-reading-why-it-good-our-students%E2%80%A6-us>
- Martinho, M., Viseu, F. (2009) *“Opac 2.0: el futuro dentro de una realidad tangible”.. Desenvolvimento da literacia estatística em dois manuais do 7.º ano de escolaridade*. En: *Anuario ThinkEPI*, 2008, pp. Actas do XIXEIM – Vila Real. (acedido em 15/02/2011)

- Disponível em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9846/1/CO\\_32\\_M.H.Martinho\\_F.Viseu.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9846/1/CO_32_M.H.Martinho_F.Viseu.pdf)
- ME / DGIDC. (2010). *Metas de Aprendizagem*. Disponível em: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/> (acedido em 16/01/2011)
- Millán, J. (2004) *La lectura y la sociedad del conocimiento*. © 2000 José Antonio Millán <http://jamillan.com> y Federación de Gremios de Editores de España <http://www.federacioneditores.org>. Versión web creada el 15 de marzo del 2004 - Última versión 21 de abril del 2004 (consultado em <http://jamillan.com>)
- November, A. (2007). *A leading tech advocate imagines a media center fit for 21st century learning*. *School Library Journal*, 05/01/2007. Disponível em: <http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA6438269.html> (acedido em 21/11/2010)
- November, A. (2007). *Space, the Final Frontier: Media Centers for the 21st Century*, em *School Library Journal* , 05/01/2007 <http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA6438269.html> (acedido em 21/11/2010)
- Nunes, M. B. (2008). *Novas coleções e novas formas de acesso à informação na Biblioteca Escolar*. Rede de Bibliotecas Escolares Newsletter [em linha]. N.º 3 (2008). (Acedido em 24/10/2010). Disponível em [http://www.rbe.min-edu.pt/news/newsletter3/novas\\_formas\\_acesso.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/news/newsletter3/novas_formas_acesso.pdf)
- PNL TV. *A leitura - alicerce da sociedade do conhecimento*. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/apresentacao.php?idDoc=3> (Acedido em 21/12/2010)
- Prole, A. (2007). *A experiência das Comunidades de Leitores em Portugal. Da Literatura à vida, da vida à Literatura*. Casa da Leitura [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/portal.pl?pag=abz\\_biblio\\_ficha&id=731](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/portal.pl?pag=abz_biblio_ficha&id=731) (acedido em 19/12/10)
- Prole, A. (2008) *Pepino Torcido, Conselhos teóricos para torcer o pepino*, Casa da Leitura <http://www.casadaleitura.org> (acedido em 19/12/10)
- RBE (2008 a). *Gestão da Coleção - Política de gestão da coleção*. Disponível em [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=216&fileName=gestao\\_coleccao.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=216&fileName=gestao_coleccao.pdf) (acedido em 30/11/2010)
- RBE (2008 b). *Brochura da RBE*. Disponível em [http://www.rbe.minedu.pt/np4/?newsId=727&fileName=brochura\\_rbe.pdf](http://www.rbe.minedu.pt/np4/?newsId=727&fileName=brochura_rbe.pdf)
- Ruiperez, F. *Territorio Ebook*. Em <http://www.territorioebook.com/principal/index.php> (consultado em 22/02 /2011)
- Santonja, J. (2010). *Las matemáticas en el lenguaje cotidiano*. Acedido em 15/02/2011. Revista Números n.º.75, (pp. 89-95) Consultado em [http://www.sinewton.org/numeros/numeros/75/Articulos\\_02.pdf](http://www.sinewton.org/numeros/numeros/75/Articulos_02.pdf)

- Sardelich, Maria Emilia (2006). *Leitura de Imagens, Cultura Visual e Prática Educativa*. Cadernos de Pesquisa, v.36, n. 128, p, 451-472, Maio/Agosto. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>
- Taquelim, C. (2009). *Animação à leitura: contributos para o desenho de uma sessão*, in ABZ da Leitura. Orientações teóricas. Lisboa: Casa da Leitura Disponível em: [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/portalpha.pl?pag=abz\\_biblio\\_ficha&id=1823](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/portalpha.pl?pag=abz_biblio_ficha&id=1823) (acedido em 19/12/10)
- Todd, R. (2003). *Aprendizagem na Escola da Era da Informação: oportunidades, resultados e caminhos possíveis*. Dossier Bibliotecas Escolares (pp. 24-29) Comunicação apresentada na Conferência Anual da Associação Internacional dos Bibliotecários Escolares (Durban, 2003). (acedido em: [http://www.dgidec.min-edu.pt/revista\\_noesis/Documents/Revista%20Noesis/Noesis%2082/dossier.quest%C3%B5es\\_e\\_raz%C3%B5es.82.pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/revista_noesis/Documents/Revista%20Noesis/Noesis%2082/dossier.quest%C3%B5es_e_raz%C3%B5es.82.pdf))

## Outros documentos consultados:

- AETX - Agrupamento de Escolas de Terras do Xisto. (2009). *Projecto Educativo 2009 - 2013*. Silvares
- ASLA. (2004). *Standards of Professional Excellence for Teacher Librarians*. Acedido a 3/01/2011 em <http://www.asla.org.au/policy/standards.htm>
- Cabral, A. e Costa, M. (2010). *Gestão da Biblioteca Escolar no Agrupamento*. Documento facultado no Curso de Formação intitulado «Gestão Integrada da Biblioteca Escolar do Agrupamento»
- Castro, C. (2008). *A Autonomia na aprendizagem de uma Língua Estrangeira*, excerto de dissertação
- Comissão Europeia (2004). *Muitas línguas, uma só família As línguas na União Europeia*. Brochura da Comissão Europeia - DGIC. Luxemburgo : Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias
- Decreto Lei 6/2001
- Delors, J. (1999). *Educação - Um Tesouro a Descobrir*. 5ª ed. Porto: Edições ASA
- Despacho nº 700/2009, de 9 de Janeiro
- Eisenberg, M. (2002). *This Man Wants to Change Your Job*, in *School Library Journal*, 09/01/2002
- Fisher, D., Frey, N. e Williams, D. (2002). *Seven Literacy Strategies That Work*. Reading and Writing in the Content Areas. November 2002, 60, Number 3 (pp. 70- 73)
- Freire, A. (2007). *Biblioteca Escolar e Sala de Aula. Intersecção de duas realidades através do trabalho colaborativo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta.

- GAVE (2001), *Resultados do estudo internacional PISA 2000: Programme for International Student Assessment*. Lisboa: Ministério da Educação/Gabinete de Avaliação Educacional.
- GAVE (2004). *PISA 2003 - Conceitos Fundamentais em Jogo na Avaliação de Literacia Matemática*. Lisboa: GAVE.
- Gomes, M., Ávila, P. et al. (2002). *Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: comparações diacrónicas e internacionais*. AA.VV. *Sociedade Portuguesa, Passados recentes, futuros próximos*, Actas do IV Congresso Português de Sociologia, Lisboa, APS.
- Gonçalves, F. M. (s.d.) Uma medida de incentivo à leitura - análise de um caso, RBE
- Harris, C. (2006). *Say good-bye to your mother's school library*, in *School Library Journal*, 05/01/2006
- IFLA/UNESCO. (1994). *Manifesto da IFLA/UNESCO sobre Bibliotecas Públicas*. Tradução (Título original: IFLA/Unesco Public Library Manifesto") (acedido em: <http://archive.ifla.org/VII/s8/unesco/port.htm>)
- Lages, M., Liz, C., António, J., Correia, T. (2007) *Os Estudantes e a Leitura*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)
- Lei de Bases do Sistema Educativo
- Lisboa, J. (2007) A leitura: algumas questões sobre memória e exclusão, in ME- DGDIC. (2007). *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, Lisboa: Min. da Educação/DGIDC
- ME-DEB (1997). *Programa de Inglês. 3º ciclo LE I*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- ME-DEB (1997a). *Programa de Língua Estrangeira - Espanhol. 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- ME-DEB (2000). *Programas de Língua Estrangeira I e II Francês Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem Ensino Básico 3º ciclo*, volume II, 5ª edição Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- ME-DEB (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Princípios, Medidas, Implicações*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- ME-DEB (2002). *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. (pp. 9-11, 15-26, 31-36, 39-54 e 57-71)
- ME / GAERI (coord.) (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Mota, M. A. (2001). Intercompreensão Linguística - Uma experiência, in *Revista NOESIS*, número 57. M.E. - Instituto de Inovação Educacional
- RBE. (s.d.) *Relatório síntese do Programa da Rede de Bibliotecas Escolares*

- Tarapanoff, K. (2000). *O bibliotecário na sociedade pós-industrial*. In: SNBU2000: Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, 11, 2000, Florianópolis.
- Todd, R. (2002). School librarians as teachers: learning outcomes and evidence-based practice, in *68th IFLA Council and General Conference*, August 18-24.
- Veiga, M. J. A. (2001). *O Elogio da Literatura nas Aulas de Línguas*, in Revista NOESIS, número 63/64. M.E. - Instituto de Inovação Educacional
- Zmuda, A., Harada, V. H. (2008). *Reframing the Library Media Specialist as a learning Specialist*, in *School Library Media Activities Monthly/Volume XXIV*, Number 8/April 2008

## Outra bibliografia:

- ABRANTES, J. C. (1994). *A outra face da escola*. Lisboa: Ministério da Educação. (pp.189-201)
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel
- Dionísio, M. L. (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores: Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- Goulão, F. (2006). Entrar na Linguagem Escrita Brincando. in Azevedo, F. *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. (pp. 93-107). Lisboa: Lidel
- Lomas, C. (2001). A Alfabetização Midiática e Educação Crítica: a mídia e a construção social do conhecimento. in Carvajal & Ramos. *Ensinar ou Aprender a ler e a Escrever?- Aspectos teóricos do processo de construção significativa e compartilhada do código escrito*. (pp147-156) Porto Alegre: Artmed Editora
- Manguel, A. (1998). *Uma História da Leitura*. Lisboa: Editorial presença.
- Pires, E.(2002). *A língua inglesa: uma referência na sociedade da globalização*. Instituto Politécnico de Bragança
- Rosa, L. M. (2006). As TIC na didáctica das línguas. in Azevedo, F. *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. (pp. 93-107). Lisboa: Lidel

# Anexos

**Anexo 1:** Matriz do 1º inquérito realizado aos professores de Língua Estrangeira do AESTX

**Anexo 2:** Matriz do 1º inquérito realizado à amostra de alunos do AESTX

**Anexo 3:** Matriz do 2º inquérito realizado aos professores de Língua Estrangeira do AESTX

**Anexo 4:** Matriz do 2º inquérito realizado à amostra de alunos do AESTX



## Anexo 1



Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Que disciplina lecciona?

- 1.1 Língua Inglesa 1º ciclo (AEC)
- 1.2 Língua Inglesa 2º ciclo
- 1.3 Língua Inglesa 3º ciclo
- 1.4 Língua Francesa 3º ciclo
- 1.5 Língua Espanhola 3º ciclo

2. Com que frequência costuma usar a biblioteca escolar (BE) ou os seus recursos no âmbito das suas funções como professor de Língua Estrangeira?

- 2.1 Diariamente.
- 2.2 Uma ou duas vezes por semana.
- 2.3 Uma ou duas vezes por mês.
- 2.4 Uma ou duas vezes por período.
- 2.5 Muito raramente e de forma irregular.
- 2.6 Nunca.

3. Nas suas funções docentes, costuma articular e/ ou planear actividades com o professor bibliotecário ou com a equipa da BE?

Sempre  Regularmente  Ocasionalmente  Nunca

4. Classifique o nível dos recursos da BE para apoio à sua prática educativa/ lectiva:

Muito Bom  Bom  Razoável  Fraco

4.1. Indique títulos que gostaria que a BE adquirisse para a sua disciplina de leccionação (para o professor, os alunos, materiais lúdico-didáticos, etc.).

---

---

---

---

---

5. Indique actividades previstas no PAA (realizadas ou por realizar) em colaboração com a BE no âmbito da disciplina que lecciona.

---

---

---

---

---

5.1. Indique actividades possíveis de colaboração com a BE no âmbito da disciplina que lecciona.

---

---

---

---

Obrigada pela colaboração.

## Anexo 2



Ano: \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_

1. Costumas usar a BE para as Línguas Estrangeiras? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_
2. Que actividades costumás fazer? \_\_\_\_ ler  
\_\_\_\_ estudar  
\_\_\_\_ pesquisar  
\_\_\_\_ fazer trabalhos  
\_\_\_\_ outra. Qual?
3. Usas as Línguas Estrangeiras para actividades lúdicas / pessoais, na BE? Sim \_\_\_\_  
Não \_\_\_\_  
Que Língua Estrangeira?                      Que tipo de actividade?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. O que gostarias de ter na BE para/sobre/de as Línguas Estrangeiras? Dá sugestões.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. O que gostarias de fazer na BE para aprenderes melhor:  
Inglês? \_\_\_\_\_  
Francês? \_\_\_\_\_  
Espanhol? \_\_\_\_\_

Obrigada pela colaboração.



### Anexo 3



Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Professora da Disciplina de Língua Inglesa 3º ciclo

1. Considera que agora usa a biblioteca escolar (BE) ou os seus recursos no âmbito das suas funções como professor de Língua Estrangeira:

Mais  De igual forma  Menos

2. Considera que, nas suas funções docentes, agora costuma articular e/ ou planear actividades com o professor bibliotecário ou com a equipa da BE:

Mais  De igual forma  Menos

3. Indique para cada uma das seguintes actividades realizadas em colaboração com a BE, no âmbito da disciplina que lecciona, as **CG** - competências gerais (1-10) e as **CC** - competências de comunicação (I-IV) que se desenvolveram nos alunos, assim como a contribuição para o **PS** - perfis de saída definidos para o final do ciclo de ensino que lecciona (A - F).

Actividade / Projecto	CG	CC	PSI	PSII	Observações
Cantinho das Línguas Estrangeiras					
Projecto E-school library (eTwinning)					
Momento da Leitura - Leituras em Inglês					
Actividades de S. Valentim					
Semana das Línguas - Bibliopaper					
S. da Leit.- Conc. «How well do you read in English?»					
Semana da Leitura - Feira do Livro					
Semana das Línguas - Dicionário Multilingue 1º ciclo					
Exposições de trabalhos na BECRE					

4. Indique actividades futuras possíveis de colaboração com a BE no âmbito da disciplina que lecciona.

---



---

Obrigada pela colaboração.

**Competências gerais desenvolvidas nos alunos, com as diferentes actividades:**

- (1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.*
- (2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar.*
- (3) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio.*
- (4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação.*
- (5) Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados.*
- (6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável.*
- (7) Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.*
- (8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa.*
- (9) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.*
- (10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.*

**Competências de comunicação a trabalhar nas Línguas Estrangeiras são:**

- I - Compreender
- II - Interagir
- III - Produzir
- IV - Saber aprender

**Perfis de saída para o 3º ciclo, Língua Estrangeira I:**

Espera-se que o aluno seja capaz de:

- A - Compreender as ideias gerais e de pormenor de um texto em língua corrente sobre aspectos relativos à escola, aos tempos livres, a temas actuais e assuntos do seu interesse pessoal, quando o discurso é claro e pausado.*
- B - Compreender um texto em língua corrente sobre assuntos do quotidiano e da actualidade. Entender acontecimentos relatados, assim como sentimentos e desejos expressos.*
- C - Participar numa conversa simples sobre assuntos de interesse pessoal ou geral da actualidade.*
- D - Compreender mensagens, cartas pessoais e formulários e elabora respostas adequadas nestas situações de interacção.*
- E - Produzir enunciados para narrar, descrever, expor informações e pontos de vista.*

*F - Escrever textos estruturados sobre assuntos conhecidos e do seu interesse.*

**Perfis de saída para o 3º ciclo, Língua Estrangeira II:**

Espera-se que o aluno seja capaz de:

*A - Compreender as ideias gerais de um texto em língua corrente sobre aspectos relativos à escola, aos tempos livres, a temas actuais e assuntos do seu interesse pessoal, quando o discurso é claro e pausado.*

*B - Compreender um texto em língua corrente sobre assuntos do quotidiano. Entender acontecimentos relatados, assim como sentimentos e desejos expressos.*

*C - Participar, com exercitação prévia, numa conversa simples sobre assuntos de interesse pessoal ou geral da actualidade.*

*D - Compreender mensagens, cartas pessoais e formulários simples e elabora respostas adequadas nestas situações de interacção.*

*E - Produzir, de forma simples e breve mas articulada, enunciados para narrar, descrever, expor informações e pontos de vista.*

*F - Escrever textos simples e estruturados sobre assuntos conhecidos e do seu interesse.*



## Anexo 4



Ano: \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_

1. Costumas usar mais a BE para as Línguas Estrangeiras? Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

2. Que actividades costumavas fazer? \_\_\_\_ ler

\_\_\_\_ estudar

\_\_\_\_ pesquisar

\_\_\_\_ fazer trabalhos

\_\_\_\_ outra. Qual? \_\_\_\_\_

3. Usaste mais as Línguas Estrangeiras para actividades lúdicas/pessoais, na BE?

Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

Que Língua Estrangeira?

Que actividade?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. O que gostarias de ter na BE para/sobre/de as Línguas Estrangeiras? Dá sugestões.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. O que gostarias de fazer na BE para aprenderes melhor:

Inglês? \_\_\_\_\_

Francês? \_\_\_\_\_

Espanhol? \_\_\_\_\_

Obrigada pela colaboração.