



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

A leitura extensiva orientada no contexto de sala de aula: uma abordagem de investigação-ação

Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico

Filomena Cristina Marques Esteves

Orientadores

Professora Doutora Maria Margarida Afonso de Passos Morgado
Professora Doutora Maria Manuela Cravo Abrantes

Setembro de 2014



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

A leitura extensiva orientada no contexto de sala de aula: uma abordagem de investigação-ação

Filomena Cristina Marques Esteves

Orientadores

Professora Doutora Maria Margarida Afonso de Passos Morgado

Professora Doutora Maria Manuela Cravo Abrantes

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

Setembro de 2014

Composição do júri

Presidente do júri

Professora Doutora Maria da Natividade Carvalho Pires

Professora Coordenadora da Escola Superior de Castelo Branco

Vogais

Professora Doutora María del Carmen Arau Ribeiro

Professora Adjunta da Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto

Politécnico da Guarda

Professora Doutora Maria Margarida Afonso de Passos Morgado

Professora Coordenadora da Escola Superior de Castelo Branco

Dedicatória

À Matilde e à Madalena

Que na vida encontrem sempre um novo caminho.

Agradecimentos

Um trabalho desta natureza só é possível graças ao apoio incondicional de um conjunto de pessoas que nos rodeiam e que se envolvem direta e indiretamente nesta caminhada. Assim sendo, agradeço:

À minha Mãe e à minha irmã Fátima, as grandes impulsionadoras da minha entrada no Mestrado.

À Professora Doutora Margarida Morgado, pela disponibilidade demonstrada, pela compreensão e apoio indispensável na orientação deste trabalho.

À Professora Doutora Manuela Abrantes, pelo interesse e empenho com que acompanhou a realização deste estudo.

Aos colegas de Mestrado, pelos seus conselhos, que resultaram fundamentais para mim.

À Professora Soraya Coelho pela partilha da sua experiência, dos seus conhecimentos, pela amizade e ânimo.

Aos meus alunos do 6º3, pelo entusiasmo e pelos momentos partilhados que guardo com carinho.

À minha família, pelo carinho incentivo e preocupação.

Por último, mas não menos especial, ao Nuno, que nunca me deixou vacilar e me indicou sempre, em momentos críticos, o caminho certo a seguir.

A todos Muito Obrigado!

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

Ordeno- te que leias!”

-Vai para o teu quarto e Lê!

Resultado?

Nada

Pennac

Resumo

O presente relatório descreve o contexto, bem como a implementação, de um projeto de investigação – ação sobre leitura extensiva, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada de Inglês, numa turma de 6º ano do 2º ciclo do Ensino Básico.

O estudo, de caráter exploratório, analisa e define uma estratégia de ação sobre o uso da leitura extensiva em contexto de sala de aula de língua estrangeira. Dado o contexto de vida real em que o estudo se enquadra, desenvolveu-se um projeto de investigação-ação em dois ciclos, durante os quais se recolheram dados, interpretados de uma perspetiva qualitativa e de análise de conteúdo das respostas recolhidas através de questionários. Os objetivos do estudo eram perceber quais as conceções dos alunos sobre leitura extensiva, quando confrontados com esta prática de forma regular, e de que forma o professor pode apresentar e acompanhar eficazmente a leitura extensiva de modo a desenvolver o gosto dos alunos e a sua autonomia. O ponto de partida do estudo foi conhecer a tipologia de atividades e estratégias existentes no campo da didática da leitura extensiva em inglês. Em seguida exploraram-se os ‘graded readers’, uma vez que seria uma obra dessa natureza que iria ser usada na turma: que tipos de ‘graded readers’ existem, quais os seus objetivos em termos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, e as vantagens e/ou desvantagens da sua utilização no contexto da leitura extensiva em sala de aula. Num segundo momento de diagnóstico, abordaram-se o conceito e a importância atribuídos à leitura extensiva, pela professora cooperante, tutelar da turma, assim como as perceções dos alunos face à leitura, aferidas através de um questionário e da leitura de pequenos textos na sala de aula (*Vernon, the Vampire*). Da análise dessa informação inicial, desenhou-se uma implementação didática, centrada em três momentos (de pré, durante e pós leitura) e em dois ciclos de investigação-ação com dois materiais de leitura (*Tea for Who?* and *The Old House*), procurando orientar os alunos na descoberta da leitura em língua inglesa e perceber quais as estratégias didáticas mais eficazes. Após a implementação didática procurou avaliar-se o impacto da experiência de leitura extensiva junto dos alunos por intermédio da análise dos diferentes instrumentos escolhidos para o efeito, As entrevistas (inicial e final) à professora cooperante, os questionários aos alunos, a observação não participante, registada em notas de campo e a entrevista final a três alunos

O estudo conclui que o acompanhamento didático do professor, sustentado na diversidade textual, associado a um conjunto de estratégias de leitura de antecipação e dedução, desenhadas em função das características do grupo em estudo, revela-se como elemento facilitador de envolvimento afetiva do aluno com o texto e fator motivacional para explorar a leitura extensiva dentro do tempo letivo.

Palavras chave

Leitura extensiva na sala de aula; Motivação; Estratégias de Leitura; Investigação-ação

Abstract

This report describes the context and the implementation of a research project on extensive reading, within the supervised teaching practice in a middle-school class (year 6).

This exploratory study analyses the use of extensive reading in a foreign language classroom. Given the real-life context in which the study has taken place, an action-research project was applied in two distinct cycles, during which data were collected, and qualitatively interpreted through content analysis of students' and supervising teacher's answers to questionnaires. The aims of the study are to understand students' conceptions about extensive reading, when the latter is done on a regular basis and how the FL teacher can introduce extensive reading in an effective way in order to develop students' love for reading and their autonomy. The starting point of the study was an investigation of existing extensive reading strategies and activities in English as Foreign Language. This was followed by further investigation on 'graded readers', as the study would be using this kind of reading material: what kinds of 'graded readers' are there, what are their aims in terms of foreign language teaching and learning, which are the advantages and/or disadvantages of using 'graded readers' for extensive reading in the classroom.

This investigation was further complemented by interviewing the supervising teacher on the concept and the importance given to extensive reading, as well as finding out about students' perceptions towards reading, assessed through a questionnaire and, thirdly, by reading small texts with students (*Vernon, the Vampire*). From this initial diagnostic stage information, a didactic implementation was drawn, focusing on three moments of (pre, during and post reading) sessions with the students in two cycles of action research and two extensive reading materials (*Tea for Who?* and *The Old House*). This action research project sought to steer students towards the discovery of reading in the English language. After the didactic implementation the impact of the extensive reading experience among the students was assessed through the analysis of various data collecting tools chosen for this purpose (teacher notes from classroom observation, questionnaires and interviews).

The study concludes that the teacher's guidance, by using diversified reading material and setting the context for its use, associated to a set of reading strategies (such as guessing and predicting), designed according to the characteristics of the group under study, may facilitate student involvement with extensive reading and contribute to student motivation to do extensive reading in the classroom.

Keywords

Extensive reading in the classroom; Motivation; Reading strategies; Action research

Índice geral

Dedicatória.....	V
Agradecimentos	VII
Resumo	XI
Abstract.....	XIII
Introdução.....	1
Capítulo I - Fundamentação Teórica	3
1. Propósitos de leitura	3
2. A leitura em língua estrangeira	5
3. Motivação para a leitura.....	7
4. Conceito de leitura extensiva	10
5. Conceito de <i>Graded Readers</i>	13
6. Estratégias de leitura extensiva	15
7. O papel do professor na leitura extensiva.....	18
Capítulo II - Metodologia da Investigação	21
1. A reflexão no contexto formativo	21
1.1. Os ciclos da Investigação-ação.....	22
1.2 Características essenciais da investigação-ação.....	23
1.3 Fases da Investigação-ação.....	25
2. Questões investigativas	26
2.1 Objetivos	26
3. Contexto de intervenção	28
3.1 A escola.....	28
4. Procedimentos de recolha de dados.....	29
5. Instrumentos de recolha de dados	30
5.1 Descrição do Instrumento1: entrevista à professora cooperante	30
5.2 Descrição do instrumento 2: questionário aos alunos.....	31
5.3 Descrição do instrumento 3:avaliação de atividades (estrela).....	32
5.4 Descrição do instrumento 4: notas de campo	33
5.5 Descrição do instrumento 5: questionário final aos alunos.....	33

5.6	Descrição do instrumento 6: entrevistas finais à professora cooperante e a três alunos.....	35
6.	Intervenção Didática	37
6.1	Descrição da intervenção didática.....	38
7.	Fase de pré - intervenção didática	39
8.	1º Ciclo de investigação - ação.....	39
8.1	Aula 1 (30 minutos) - Descrição e análise	39
8.2	Aula 2 (30 minutos) - Descrição e análise	41
8.3	Aula 3 (30 minutos) - Descrição e análise	42
9.	2º Ciclo de investigação - ação.....	44
9.1	Aula 1 (30 minutos) - Descrição e análise	44
9.2	Aula 3 (30 minutos) - Descrição e análise	45
9.3	Aula 3 (30 minutos) - Descrição e análise	46
9.4	Aula 4 (90 minutos) - Descrição e análise	46
Capítulo III - Apresentação e Análise dos Resultados.....		49
1.	Análise dos dados obtidos a partir da entrevista à Professora Cooperante	49
2.	Resultados do questionário inicial aos alunos	52
2.1.	Análise dos resultados do questionário inicial	52
2.2.	Análise dos dados a meio da intervenção didática.....	59
2.3.	Resultados do questionário final aos alunos	60
3.	Análise da entrevista final à Professora Cooperante	65
4.	Análise da entrevista final a três alunos	66
5.	A triangulação de dados.....	68
5.1	Aplicação da metodologia de triangulação.....	68
5.2	Reflexão global	70
Capítulo IV - Considerações Finais		73
1.	Considerações gerais.....	73
1.	Conclusões do estudo.....	74
2.	Limitações	76
3.	Recomendações.....	76
Referências Bibliográficas		79
Lista de apêndices		85

Índice de figuras

Figura 1 - Espiral de ciclos da Investigação-Ação	23
Figura 2 - Etapas básicas para a investigação-ação.....	26
Figura 3 - Questionário inicial aos alunos	32
Figura 4 - Atividade em “Estrela”	33
Figura 5 - Questionário final aos alunos	34
Figura 6 - Capa da história <i>Tea for who?</i>	40
Figura 7 - Livros construídos pelos alunos.....	41
Figura 8 - Livros construídos pelos alunos.....	42
Figura 9 - Completar a história com os balões de fala	43
Figura 10 - Capa da história - <i>The old House</i>	44
Figura 11 - Esquema síntese da primeira parte da história.....	45
Figura 12 - Trabalho em grupo	46
Figura 13 - Representação da história.....	47

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Número de alunos que gostam de ler.....	52
Gráfico 2 - Frequência de leitura no 1º ciclo.....	53
Gráfico 3 - Número de alunos que recordam uma história lida no 1º ciclo	54
Gráfico 4 - Frequência da biblioteca pelos alunos.....	Erro! Marcador não definido.
Gráfico 5 - Hábitos de leitura dos alunos.....	55
Gráfico 6 - Preferências de leitura manifestadas pelos alunos	56
Gráfico 7 - Sentimentos face à leitura de <i>Vernon the Vampire</i>	56
Gráfico 8 - Preferências dos alunos face às atividades desenvolvidas.....	57
Gráfico 9 - Número de alunos que leram livros em inglês no 5º ano	57
Gráfico 10 - Tipologia de atividades preferidas.....	60

Lista de Tabelas

Quadro 1 - Tipos e fontes de motivação	8
Quadro 2 - Plano geral da experiência de leitura extensiva.....	27
Quadro 3 - Guião da entrevista final à professora cooperante	35
Quadro 4 - Guião da entrevista final a três alunos	36
Quadro 5 - Categorização da entrevista inicial à professora cooperante.....	50
Quadro 6 - Análise das respostas à pergunta:Gostarias de ler livros em inglês?	58
Quadro 7 - Gostaste de ler a história de <i>Vernon the Vampire</i> ?.....	61
Quadro 8 - Gostaste de ler a história <i>Tea for Who</i> ?	62
Quadro 9 - Gostaste de ler a história <i>The Old House</i>	63
Quadro 10 - Gostaste de ler livros na sala de aula?	64
Quadro 11 - Categorização da entrevista final à professora cooperante	65
Quadro 12 - Categorização da entrevista final a três alunos	67

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

FL – Foreign language (língua estrangeira)

IA – Investigação-ação

LE – Língua estrangeira

L2 – Segunda língua

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico. Enquadra-se, portanto, no campo da formação inicial de professores, na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, realizada durante o ano letivo 2013/2014.

A presente investigação pretendeu analisar as conceções de leitura extensiva dos alunos, quando confrontados com a implementação de um tempo dentro da sala de aula para a leitura, de forma regular, e com estratégias para a sua orientação. Num primeiro momento a escolha do tema recaiu sobre o uso do livro como instrumento didático no espaço sala de aula, devido ao facto de a investigadora estar ligada ao ensino da língua Inglesa no 1º ciclo há já alguns anos. Verificamos ao longo desse período que os alunos nesta fase olham o livro, ávidos de o descobrir, mas que, com o passar do tempo, ao chegarem ao segundo ciclo, criam algum distanciamento em relação ao mesmo. Este poderá ser explicado, talvez, pelo facto de a sociedade atual, centrada nos média, ter relegado para segundo plano os tempos dedicados à leitura em detrimento de outras atividades de lazer imediatas, de fácil acesso, e muito apelativas. Por outro lado verificamos, numa fase anterior, em diversas aulas de observação de inglês e espanhol, que à leitura extensiva não é dado espaço/tempo nas aulas de língua estrangeira, apesar de um dos objetivos do programa da disciplina de Inglês do Ensino Básico-2ºciclo ser preconizar o gosto pela leitura: *“criar o gosto pela leitura extensiva em língua inglesa”* (1996, p. 10). Da mesma forma também o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, 2001) refere a importância do texto na comunicação linguística:

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

Nesta perspetiva considerou-se fundamental proporcionar aos alunos a possibilidade de experienciar no espaço sala de aula o contacto com materiais de leitura extensiva, permitindo-lhes desenvolver uma das competências fundamentais da aprendizagem de línguas estrangeiras – a leitura. De acordo com Nuttal (2005, p.168) *“The best way to improve your knowledge of a foreign language is to go and live among its speakers. The next best way is to read extensively in it”*. O gosto pela

leitura, e o acreditar que a mesma contribui significativamente para o desenvolvimento da competência comunicativa, constituíram a base para a análise da implementação do projeto de leitura extensiva em língua estrangeira numa turma de 6ºano. Para tal decidimos investigar, estudar e refletir sobre a leitura extensiva inserida no tempo letivo.

O presente relatório estrutura-se em quatro capítulos e finaliza com uma secção de apêndices, aos quais fazemos alusão ao longo deste estudo.

No primeiro capítulo, que diz respeito à “Fundamentação Teórica”, dirigimos a nossa atenção para conceitos fundamentais para a leitura extensiva, tais como a motivação para ler, *graded readers* como material de leitura, estratégias de leitura em LE, leitura, conceitos estes que contextualizaram e fundamentaram o nosso estudo.

No segundo capítulo, apresentamos as opções metodológicas do nosso estudo, sendo que, está subdividido em diferentes pontos. O primeiro ponto apresenta e descreve a metodologia utilizada neste estudo – a investigação-ação, assim como explicita o motivo desta opção metodológica. O segundo ponto descreve o objetivo do estudo, as questões de investigação definidas e também apresenta o plano geral da experiência de leitura extensiva conduzida. O terceiro ponto contextualiza a prática supervisionada e faz referência às características dos participantes no estudo. No ponto seguinte, “Instrumentos de recolha de dados”, descrevem-se, tal como o nome o sugere, os instrumentos de recolha de dados utilizados no decurso deste estudo: As entrevistas (inicial e final) à professora cooperante, os questionários aos alunos, a observação não participante, registada em notas de campo, e a entrevista final a três alunos. Num último ponto procedemos à descrição sumária das sessões de intervenção realizadas para o estudo.

No terceiro capítulo, intitulado “Apresentação e análise dos resultados”, apresentamos de forma sistemática e interpretamos os dados obtidos a partir dos instrumentos de recolha usados na nossa investigação.

Por fim, num quarto capítulo dá-se conta das conclusões, bem como, das limitações ao estudo e fazem-se algumas recomendações.

Capítulo I - Fundamentação Teórica

1. Propósitos de leitura

A leitura tem uma importância fundamental na vida das pessoas, estando presente no nosso quotidiano de uma forma incontornável. Propicia a obtenção de informação sobre diferentes áreas do conhecimento, assim como pode constituir-se em fonte de entretenimento. No entanto, se para uns constitui um encontro emotivo, para outros representa um desafio a conquistar. Segundo Viana e Teixeira (2002, p.31), é por via das interações sociais que as crianças constroem as suas primeiras representações de leitura. Fonseca (1994) acrescenta ainda, que é na primeira infância que as crianças desenvolvem uma primeira relação de afeto com a leitura. No entanto, esta relação carece, segundo o autor, de ser ensinada,

É necessário (...) valorizar a leitura e a escrita essencialmente pelas suas virtualidades cognitivas, heurísticas, e pelas possibilidades que abrem de uma fruição da língua, de uma relação de fascínio com a língua. Relação que mergulha as suas raízes na primeira infância (...), mas que é preciso fomentar exercitar, desenvolver..., numa palavra ensinar. (p.128)

Se é no seio da família que as crianças desenvolvem uma primeira relação de afeto com a leitura, cabe à Escola desenvolver e incutir hábitos de leitura e mudanças de comportamento, perspetivando fomentar o gosto pela leitura como instrumento de trabalho, de ocupação de tempos livres e de prazer. Ao colocar a leitura ao serviço do ensino/aprendizagem, estamos não só a contribuir para o desenvolvimento da competência linguística, como também a proporcionar aos alunos que, segundo Linuesa (2007, p.146) (...) “enriqueçam a sua visão com a leitura (...)”, explorando ambientes culturais e linguísticos diversos, e a ter uma visão mais alargada do mundo que os rodeia. Concordamos, no entanto, com a mesma autora quando ela refere que para formar leitores (...) “ Não há método mais influente do que oferecer a literatura como prazer” (op.cit.146). A mesma autora sublinha ainda o facto de nas escolas se ler sobretudo do ponto de vista académico, perspetivando passar de ano, estando a leitura essencialmente associada a obrigação. Da mesma forma considera Amor (1993, p.96) fundamental a existência, em contexto escolar, de uma estratégia global de promoção de leitura recreativa, dada a excessiva instrumentalização da leitura enquanto meio de ensino. Para Cerrillo et al., (2003, p.233) a instrução impôs-se de tal modo que terminou afogando o deleite.

Sendo a Escola o espaço por excelência de acesso à leitura, logo, local também ele privilegiado para se efetuar o tão desejado encontro da criança ao livro, bem como a

formação de leitores para a vida, deve a Escola proporcionar, na perspetiva de Alçada (2005),

Experiências de leitura às crianças e jovens que despertem ou reforcem o prazer de ler induzam a aquisição de hábitos leitores e através deles, o desenvolvimento da literacia. (p.5)

Bastos (1999, p.286) comenta a este propósito que a escola se devia abrir “a novas vertentes e dimensões (da leitura) (...)” e chama a atenção para o facto, de estas estarem consagradas nos programas escolares. No entanto, e no que ao ensino da língua inglesa diz respeito, apesar de o programa, neste caso de 2º ciclo, consignar o desenvolvimento do gosto pela leitura extensiva, esta encontra-se à mercê do gosto e da vontade do professor. Este resiste muitas vezes em incluir estas práticas na sua rotina diária, o que é explicado, talvez, pelo facto de acreditar não haver espaço para tal, ou devido à extensão do programa de inglês. A tarefa de aproximar os livros dos jovens, ou a ideia de criar leitores, torna-se assim mais difícil. Acreditamos no carácter formativo da leitura extensiva, por considerarmos que esta constitui simultaneamente uma fonte de prazer e de conhecimento, além de um elemento motivador na aprendizagem de línguas estrangeiras. Consideramos ainda que desenhar um programa de leitura extensiva não “rouba” tempo letivo, pelo contrário enriquece-o e complementa-o.

Neste caminho de encontro ou reencontro com a leitura está subjacente a existência de diferentes propósitos de leitura. Segundo Wallace (1992, p.6-7) a leitura pode ser encarada como forma de servir uma necessidade de aprendizagem ou de prazer. Se não se distinguir leitura de sobrevivência, ou seja aquela que suprime de imediato as nossas necessidades básicas, tal como ler um letreiro informativo, da leitura de prazer, que pode ser desenvolvida concomitantemente à descodificação gráfica e para a apropriação de conhecimento, arriscamo-nos a formar jovens que se limitam a ler para sobreviver.

Este propósito duplo de leitura é relevante para o nosso estudo, pois ele centra-se no desenvolvimento de estratégias na língua estrangeira que promovam a aproximação do livro ao leitor. Linuesa (2007) chama a atenção para a importância de os alunos perceberem a valorização da leitura através da atitude do professor,

Valorizar a leitura como um assunto importante, divertido, apazível. Que o tempo lectivo acolha o próprio facto de ler com o interesse e a qualidade que se realizam outras atividades, para que o aluno perceba essa valorização na atitude do professor. (p.148)

Do exposto, consideramos determinante a ação de mediador do professor no desenvolvimento do gosto pela leitura, como fica bem descrito nas palavras de Sim-Sim (2006),

Ser mau leitor não é um estado irreversível, mas apenas o resultado de um conjunto de condições que a escola tem obrigação de alterar através da promoção da leitura extensiva e do ensino explícito e sistematizado de estratégias de leitura.

A construção de bons leitores não é fruto apenas do trabalho do aprendiz de leitor, embora se não se faça sem ele, mas implica o envolvimento de toda a comunidade educativa, especificamente os professores, e certamente do meio familiar dos alunos. (p.98)

2. A leitura em língua estrangeira

Se fizermos um resumo retrospectivo dos diferentes métodos e abordagens, na aprendizagem de línguas estrangeiras, surgidos durante o século XX, ficamos com uma visão clara de que a importância concedida à leitura foi variando notavelmente.

Nos anos 50, o modelo predominante, o *modelo gramatical*, fazia um uso extensivo da literatura e nela centrava toda a aprendizagem. Este método baseado na tradução, na memorização de regras gramaticais e na reprodução das estruturas linguísticas, que encontravam o modelo para a língua no texto escrito, privilegiava a leitura (a análise da leitura) e a escrita em detrimento da oralidade. Contudo, de acordo com Krashen (2009, p.128), os alunos focavam-se apenas na forma da língua, já que acabavam por ler palavra a palavra, pretendendo traduzir o vocabulário e perdendo a essência do texto. Com estes objetivos de aprendizagem a leitura convertia-se no veículo perfeito para o ensino de uma segunda língua, onde os alunos se resignariam a falar segundo os modelos linguísticos do professor e dos textos que liam.

Com a chegada dos anos 60 princípio dos anos 70 do século XX, as denominadas *correntes estruturalistas* rompem com o modelo existente e a compreensão leitora foi relegada para segundo plano, centrando-se o foco da aprendizagem nas estruturas linguísticas e na apreensão de vocabulário, através de um texto, sendo o objetivo a reprodução das estruturas aí representadas (Sanchez 1997, p.156).

A verdadeira rutura com os pressupostos estabelecidos no que respeita à aprendizagem de uma segunda língua chega com os anos 80 e com o *modelo comunicativo*. A partir de então assiste-se a uma verdadeira revolução na forma como se perspetiva o estudo de uma L2. Retirando a ênfase da competência de análise linguística e colocando-a na comunicação, Melero (2000) considera que a mudança de enfoque reside em aprender línguas para comunicar com outras pessoas, para sobreviver noutro país, para poder aceder à informação noutra língua:

En primer lugar, la enseñanza en clase tiene que ver con el uso de la lengua y no con el conocimiento lingüístico. Las lenguas se aprenden para poder entenderse con otras personas, para orientarse en otro país, para comprender el periódico, leer libros, et.; es decir para usar la lengua extranjera en situaciones comunicativas de la vida cotidiana. (p.86)

Desta forma, os diálogos artificiais são desvalorizados e privilegia-se o uso de material autêntico, procurando criar situações também autênticas. Para Babo (2004, p.88) esta abordagem permitiu a “reabilitação da leitura”, redefinindo os seus objetivos e conduzindo “o aluno, como sujeito ativo, na busca de sentido”, deixando de ser uma preocupação a compreensão de todas as palavras. Segundo Krashen (2009,p.60), também ele um defensor do uso da língua com um propósito comunicativo, a leitura por prazer, em que se tem como fim último o sentido do texto, e em que só muito pontualmente se recorre ao dicionário, tem como objetivo o uso inconsciente das regras gramaticais, baseando-se no *input* compreensível que permitirá a aquisição de novo vocabulário.

A abordagem comunicativa centra-se na língua em uso e pressupõe o desenvolvimento simultâneo de quatro destrezas: ler, escrever, ouvir, falar. Contudo, pressupõe igualmente aspetos de comunicação intercultural, isto é, o desenvolvimento da competência plurilingue, de ser capaz de pensar e de atuar entre duas ou mais línguas.

Sendo a leitura uma das quatro competências fundamentais no que respeita à aprendizagem de uma língua estrangeira, as atividades de leitura devem ser parte integrante do processo ensino/aprendizagem, na medida em que podem desenvolver a competência comunicativa, mas também contribuem para desenvolver a competência intercultural dos alunos. Tal como o preconiza o quadro comum de referência para as línguas,

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

(Conselho da Europa, 2001,p.73)

Também o relatório Internacional Pisa (Gave, 2001) sublinha o facto de os “textos” nos oferecerem um olhar sobre o mundo, promoverem a integração social e estimularem a visão crítica da sociedade, como se refere no trecho seguinte:

Literacia da leitura foi definida como a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e refletir sobre eles, de modo a atingir os seus objetivos, desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e participar ativamente na sociedade. (p.5)

As orientações metodológicas dos documentos referidos consagram a leitura como uma mais-valia na aprendizagem de línguas estrangeiras, para além de fomentar o protagonismo do aluno na sala de aula, assumindo o mesmo um papel de maior dinamismo.

Se a exposição à língua é uma das pedras basilares da aprendizagem de línguas, a leitura é uma das formas de o fazer, aportando benefícios a vários níveis (de escrita, de utilização de vocabulário adequado, de utilização de gramática complexa e da ortografia), podendo ser resumidos na seguinte afirmação de Krashen (citado por Day & Bamford, 1988):

Reading is the only way, the only way we become good readers, develop a good writing style, an adequate vocabulary, advanced grammar, and the only way we become good spellers.(p.138)

3. Motivação para a leitura

O meio mais seguro e de que nunca nos lembramos é criar o desejo de aprender. Dêem à criança esse desejo, e deixem o resto.

Pennac (1993)

Frequentemente vemos associado o termo motivação a contextos educacionais. Não raras a vezes justificamos os sucessos e insucessos dos nossos alunos com os fatores motivacionais a eles associados. Na verdade, quer na aprendizagem em geral, quer no que respeita à aprendizagem da leitura, não podemos descurar os processos psicológicos a eles inerentes. Segundo Viana & Martins (2009,p.17), “Mesmo numa fase inicial de aprendizagem do código, tem de haver motivação, porque aprender a ler exige esforço e uma criança motivada não desistirá facilmente face a eventuais dificuldades”. Para ler, a criança terá de adquirir uma série de competências e habilidades essenciais para esta aprendizagem. No entanto, para que a mesma seja bem-sucedida, o aluno deve estar motivado e a leitura ser direcionada para os seus interesses pessoais e ter um sentido bem definido. E, em última análise caberá ao aluno a escolha de o fazer ou não dependendo do seu grau de motivação (Baker & Wigfield (1999, p. 452-472).

Partindo destes pressupostos, o primeiro entrave a considerar, ao desenharmos um projeto de leitura extensiva em LE, será a eventual falta de motivação dos alunos, justificada, talvez, pela falta de hábito de leitura em LE. A este respeito Moore (1989) sublinha a necessidade de convencer os alunos a envolverem-se num projeto desta natureza:

Ideally all students are highly motivated (...).Realistically, many students are frustrated, apathetic learners who view reading assignments as something to avoid.(...)Before guiding students through content materials, teachers frequently need to convince students to begin the journey.(p.5)

Embora concordando com o facto de a maioria dos alunos mostrarem alguma resistência às atividades de leitura, também é verdade que a escola nem sempre desempenha um papel ativo na promoção de motivação para a leitura, no que respeita mais concretamente o ensino de LE. Decorrente desta consciência, tornou-se importante para nós compreender como a motivação se processa. Segundo Veríssimo (2012),

O termo motivação deriva do latim *movere*, que significa movimento. De facto, as teorias em torno da motivação preocupam-se em compreender a energização e direção do comportamento, ou seja, o que faz com que os indivíduos se movimentem, e em relação a que atividades ou tarefas. (p.79)

A questão que se coloca é o que mobiliza esta energia? Viana & Martins (2009,p.22) referem, no que respeita a motivação para a leitura, não ser suficiente a existência de materiais para “mudar as práticas culturais” e afirmam que as motivações dos alunos se encontram divididas em duas categorias: A motivação extrínseca e a motivação intrínseca, dependendo das fontes a ela subjacentes, serem de ordem interna ou externa. As autoras sintetizam os tipos e fontes da motivação no seguinte quadro,

Quadro 1- Tipos e fontes de motivação

Tipo	Fontes
Intrínseca	Curiosidade Importância para o sujeito Envolvimento (prazer) ...
Extrínseca	Boas notas Reconhecimento Razões Sociais Competição ...

A motivação intrínseca implica o desejo/vontade de aprender do próprio sujeito, procurando algo pela satisfação que lhe proporciona o ato de ler. Mobiliza a sensibilidade, implica identificação com, empatia, inconformismo, autoconfiança, desejo de afirmação, de saber e ser (Leite ,1995, p.473).

No caso da motivação para a leitura, dizemos que o aluno está intrinsecamente motivado para ler, quando o faz pelo prazer que lhe proporciona (Viana & Martins 2009). No entanto, as referidas autoras, sublinham também a necessidade de despoletar a motivação intrínseca:

Para haver motivação intrínseca, a atividade de ler tem de constituir novidade, apresentar desafios ou possuir valor estético, características que não estão presentes em muitas das atividades que desenvolvemos. (p.22)

Defendem as autoras que há necessidade de “investir” na motivação extrínseca para “gerar a motivação intrínseca”. Sempre que não se verifica um verdadeiro interesse, cabe ao professor criar motivação extrínseca, de acordo com as razões pessoais ou externas, sendo que a motivação extrínseca é aquela que, como o próprio nome indica, advém de fatores externos. Por exemplo, a esperança de melhorar uma nota, ou no caso da leitura uma forma de obter novos conhecimentos sobre o mundo que os rodeia. Alarcão (1988,p.66) realça a necessidade de despertar interesse, pois “só assim haverá leitura, no sentido do diálogo afetivo entre dois eus”. Viana & Martins (2009) chamam a atenção para a importância de desenvolver estratégias que,

Conduzam a um reforço afetivo, como os concursos, os projetos, as visitas de estudo ou os jornais escolares, uma vez que proporcionam experiências agradáveis, com leitura (...) não fazem da leitura um fim mas um meio para atingir determinado fim. (p.24)

Good & Brophy (cit. Por Johns e Vanleirsburg, 1994, p.92) referem três estratégias de motivação extrínseca no que respeita a leitura: a recompensa (estimular o nível de esforço e não tanto o nível de desempenho); a competição (ao estimular a leitura pretendemos que todos sejam vencedores); e a ênfase no valor instrumental da tarefa (estimular a perceção da leitura como uma capacidade fundamental para suprimir as necessidades futuras dos alunos).

Tendo presente estes pressupostos, que determinam o grau de empenho em desempenhar uma tarefa, importa também considerar quais as diversas estratégias de ensino, bem como atividades, tarefas e materiais que podem ser usados para motivar os alunos para a leitura, o que faremos no ponto 6, já com referência à leitura extensiva, depois de um ponto dedicado ao conceito de leitura extensiva e outro ao uso de “*graded readers*” no contexto de leitura extensiva.

4. Conceito de leitura extensiva

Consensualmente entende-se por leitura extensiva ler em quantidade com o objetivo de se obter uma compreensão mais geral de um texto. Segundo Amor (1993, p.93), esta prática corresponde à “Leitura de obras de maior envergadura e na sua dimensão integral”. Para Harold Palmer, precursor no uso da expressão “*extensive reading*” aplicada a metodologia de ensino de línguas estrangeiras, a leitura extensiva implica tanto quantidade como diversidade e ler para compreender ideias gerais mais do que para focar a atenção em palavras ou partes do texto:

In everyday life, to read extensively means to read widely and in quantity. Extensive reading is generally associated with reading large amounts with the aim of getting an overall understanding of the material. Readers are more concerned with the meaning of the text than the meaning of the individual words or sentences (cit. por Day e Bamford, 2002, p.1).

Este princípio da compreensão global de um texto vem contrastar com a tradicional abordagem a textos isolados desprovidos de contexto, onde a leitura termina invariavelmente com um momento de compreensão textual, a que Tormenta (2005, p.9), chamou “pequenos ditadores detentores de verdades absolutas e distanciadas das realidades quotidianas”.

A este propósito Day & Bamford, num artigo denominado *Top Ten Principles* (2002), evidenciam a importância da leitura extensiva, pelo seu poder transformador no que ao conceito de leitura aplicado à sala de aula diz respeito, de potenciar a atitude correta e a motivação para ler:

(...) out of the sight is a garden where it is always spring. If students can enter that garden, that is, develop positive attitudes and a strong motivation to read in a second language, then the whole undertaking of learning to read is transformed. Extensive reading can be the key to the secret garden.(p.31)

Mikulecky e Jeffries (2007, p.3), introduzem no conceito de leitura extensiva para além da quantidade e do prazer, a noção de ler com regularidade e frequência, prestar atenção nos interesses e capacidades do leitor e permitir-lhe progredir ao seu próprio ritmo:

- Reading a lot - At least one book every two or three weeks;
- Choosing a book that interests you; no tests on comprehension or vocabulary;
- Reading at your own pace;

You will benefit most from extensive reading if you follow these three essential rules these:

Rule1: Enjoy!

Rule2: Enjoy!

Rule3: Enjoy!

Com o propósito de explicitar o conceito de leitura extensiva, Day & Bamford (2004, p.1-3) referem que este se traduz mais significativamente na enumeração de um conjunto de princípios, que passamos a descrever sucintamente, adaptando-os para português:

1. O material de leitura deve ser fácil

Na opinião dos autores este é o princípio da leitura extensiva por excelência. Devem promover-se leituras acessíveis; caso contrário, como referem os autores, os alunos desistem “(...) students are unlikely to succeed in reading extensively if they have to struggle with difficult material” (Day & Bamford 2004,p.1). Acrescentam ainda que no caso de níveis iniciais (beginners), o número de vocábulos novos por página não deve ser superior a dois.

2. Acesso a uma variedade grande de materiais de leitura sobre uma vasta gama de tópicos

O acesso a diferentes textos, permite ir ao encontro dos interesses dos alunos e assim estimular o gosto pela leitura. Nuttal (2005) refere a este respeito que se aprende a ler lendo, e que ler é como “an infectious disease: It’s caught not taught”.(p.192)

3. São os leitores que escolhem o que querem ler

Este princípio vem “revolucionar” o conceito tradicional de leitura em sala de aula, onde é o professor que escolhe os textos a trabalhar. Para além de serem os alunos a fazerem as suas escolhas, estas conferem aos alunos um sentimento de liberdade, no sentido de escolherem ler ou mudar de livro quando assim o entenderem. Krashen (2009) salienta estes aspetos, sublinhando que tem de existir um interesse genuíno por parte dos alunos para lerem língua estrangeira e que se deve pressupor que o aluno leria o mesmo texto na sua língua materna: “The only requirement is that the story or main idea be comprehensible and that the topic be something the student is genuinely interested in, that he would read in his first language”.(p. 164)

4. Os leitores leem o mais que conseguirem

A aprendizagem da língua depende da quantidade de livros lidos, e para que a leitura em língua estrangeira surta qualquer tipo de efeito, o ideal seria ler um livro por semana.

5. A velocidade da leitura é frequentemente rápida

A acessibilidade dos materiais permitem atingir um grau satisfatório de fluência na leitura. Na opinião de Waring (s/d p. 9), a chave para o desenvolvimento da capacidade leitora é a aprendizagem de leitura rápida, para que o aprendente alcance o tão desejado “reading -with-ideas level reading” ou seja que consiga acompanhar as ideias do que lê. Para o autor, caso o aprendente leia devagar, (devido a dificuldade textual), provavelmente não aprenderá a fazer um agrupamento das palavras para conseguir chegar ao conteúdo da mensagem.

6. O objetivo da leitura tanto pode ser o prazer, como a obtenção de informação, como a compreensão geral de um tema.

Já nos referimos a estas ideias base da leitura extensiva. Ler para a compreensão geral, ao contrário da leitura intensiva, que perspetiva uma compreensão detalhada, e sobretudo de uma forma aprazível. No entender de Krashen (2009), as vantagens das leituras de deleite são a abertura do aprendente à aquisição e aprendizagem da língua: “pleasure reading (has) the potential of meeting the requirements for optimal input for acquisition very well.” (p. 167)

7. A leitura é individual e silenciosa

É importante proporcionar um tempo dentro da sala de aula dedicado à leitura silenciosa. Carreira e Sá (2004, p.76) comentam que o ato de ler é uma tarefa complexa e que, de entre outros fatores, se deve ter em consideração o contexto em que ele acontece.

8. A leitura é um fim em si próprio

Porque o objetivo é ter a oportunidade de experienciar o contacto com o universo que é a leitura, não se pretende perscrutar exaustivamente a compreensão do texto. No entanto, o professor pode organizar um conjunto de atividades que lhe permitam perceber o que os alunos experienciaram, bem como compreender as suas atitudes em relação à leitura. Day & Bamford (2004) chamam a atenção para a natureza destas atividades, e para o facto de elas deverem respeitar a integridade da experiência de leitura de modo a motivar para mais leituras: “what is important is that any follow up activity respect the integrity of the reading experience and that it encourage rather than discourage further reading.”(p.3)

9. Os professores orientam e guiam as leituras dos alunos

Sendo uma abordagem que rompe com a prática tradicional da sala de aula, o professor deve guiar os alunos no sentido de explicar o que é a leitura extensiva, porque a estão a praticar e como o devem fazer.

10. O professor é um modelo de leitor

O professor que promove a leitura deve também ele ser um leitor, pois só um entusiasta consegue falar de leitura com a ênfase necessária e despoletar o interesse nos alunos. Linuesa (2007, p. 147) comenta a este propósito que “O que importa é ver que professor partilha o nosso gosto, o nosso interesse pela leitura, porque isto é sinal de que a valoriza.” Citando para o efeito Xavier Docampo (2002), sobre a paixão de falar de um livro:

A atividade de encorajamento à leitura mais frutífera que existe é falar de livros. Nada cria melhores expectativas leitoras do que ouvir alguém que nos fala de um livro com paixão. (p.55)

Os autores dos descritos “Top Ten Principles” referidos explicam ainda que estes são o sustento teórico para pôr em prática um programa de leitura extensiva.

No caso do presente estudo pretendeu-se apenas introduzir a leitura extensiva em sala de aula e não propriamente iniciar um programa de leitura extensiva, pelo que demos especial ênfase aos princípios 1 (o material de leitura deve ser fácil), 6 (o objetivo da leitura é promover o prazer e motivar os alunos para posteriores leituras), 8 (a leitura é um fim em si próprio) e 9 (o professor orienta os alunos).

Na tentativa de aproximar o aluno ao livro, nesta primeira experiência de leitura em inglês, procurou saber-se quais as preferências leitoras dos alunos e, com base nelas introduzir apenas dois textos para leitura extensiva. Idealizou-se um conjunto de atividades que só teriam o impacto desejado, caso os alunos desconhecessem tanto tema como título dos mesmos, como forma de motivação pela surpresa. No entanto, acreditamos nas potencialidades dos princípios enunciados e estamos em crer que a dar continuidade a este projeto, um dos passos seguintes seria oferecer a oportunidade aos alunos de escolherem o que ler e de o fazerem em função dos seus gostos e apetências, criando para o efeito uma biblioteca de recursos.

5. Conceito de *Graded Readers*

Neste ponto pretendemos explicitar o interesse em utilizar os denominados *graded readers* num programa de leitura extensiva. Comungamos com a premissa de que muitos textos adaptados para o ensino não permitem um *input* linguístico-cultural compreensível: “The only reading many foreign language students encounter are paragraphs that are loaded up with complex vocabulary and syntax” afirma Krashen (2009, p.183). O interesse de oferecer *graded readers* reside em que, nos níveis de aprendizagem iniciais, os alunos poderão ter a sua tarefa facilitada, se a linguagem usada nos textos for controlada. Como defende Harmer (2001), se a compreensão for fácil, maior prazer um leitor pode retirar do texto.

(...) one of the fundamental conditions of a successful extensive reading programme is that students should be reading material which they can understand. If they are struggling to understand every word, they can hardly be reading for pleasure-the main goal of this activity.(p.210)

A pertinência do uso de *graded readers* está explícita nas diferentes definições do seu conceito:

Para Waring (s/d p. 8), os *graded readers* são livros desenhados especificamente para que aprendentes de uma L2 desenvolvam a sua capacidade leitora. Têm, para o efeito, uma linguagem simplificada ao nível gramatical e da área vocabular para que o aprendente descortine facilmente o seu conteúdo. Encontram-se divididos por níveis e cada nível contem um número limitado de vocabulário e gramática.

The Extensive Reading Foundation (s/d;s/p) define *graded readers* como “Language Learner Literature (LLL)”, indicando ser o seu propósito válido enquanto “authentic type of literature aimed at a specific readership”, isto é, um tipo de literatura autêntica, para leitores específicos, como são os aprendentes de uma língua estrangeira.

Na opinião de Dawson (2005, p.2), os *graded readers* são livros de ficção e não-ficção que se adequam aos níveis de compreensão de leitores: “Both fiction and non-fiction where the language used is controlled to match the language competence of language learners”.

Subjacente a estas definições está a ideia clara, de haver necessidade de uma adaptação do texto ao aprendente, um princípio que aparentemente parece contrariar os pressupostos da abordagem comunicativa a que nos referimos no ponto dois deste trabalho, que valoriza a utilização de material autêntico em situações de comunicação também elas autênticas. Waring (s/d p.9), um dos proponentes de materiais adaptados ao nível do aprendente, justifica a sua utilização quando o propósito de aprendizagem é a fluência ou aquisição de confiança na leitura, pois acredita que a utilização de textos ditos “autênticos” dificultaria a aquisição destas duas competências devido ao grau de dificuldade dos textos disponíveis, não sendo estes úteis até que um aprendente de uma língua estrangeira se torne fluente na língua.

Uma outra linha de argumentação procura explicar a autenticidade dos *graded readers*, Janet Swaffer que salienta que o propósito comunicativo de um texto em sala de aula é ser capaz de, comunicar sentido para um grupo específico de aprendentes e não ser um texto “autêntico” no sentido em que foi escrito para leitores nativos da língua:

For purposes of the foreign language classroom, an authentic text... is one whose primary intent is to communicate meaning. In other words, such a text can be one which is written for native speakers...or it may be a text intended for a language learner group. The relevant consideration here is not for whom it is written but that there has been an authentic communicative objective in mind. (cit. in Day & Bamford, 1997,s/p)

Cabe então ao professor a tarefa de escolher, de entre a variedade de *graded readers* que hoje tem à sua disposição, nas mais variedades temáticas, desde clássicos da literatura simplificados a textos modernos, os que melhor servem os seus propósitos de comunicação e aprendizagem em L2, dentro da sua estratégia de ensino. No entanto, devemos atentar no facto de que sendo os *graded readers* um importante ponto de partida para guiar o aluno ao longo de diferentes etapas de aprendizagem de uma língua estrangeira, e de aquisição do gosto e do prazer de ler em língua estrangeira, o objetivo a perspetivar é ajudar o aprendente a atingir um nível de proficiência que lhe permita ler “materiais não simplificados” ou adaptados.

6. Estratégias de leitura extensiva

Apesar das vantagens atrás referidas que os *graded readers* evidenciam enquanto material que influencia a compreensão e a facilidade na decifração aos aprendentes de L2, a verdade é que se os alunos não se envolverem com o texto e se não participarem ativamente na compreensão dele, falharemos o propósito de aproximar o livro ao leitor, assim como ficará comprometida a compreensão da mensagem do texto. Como afirma Sim-Sim (2007,p.9), “[...] a apreensão do significado da mensagem, é resultado do nível de compreensão da interação do leitor com o texto”. Smith (1988, p.6-53) acrescenta que a base da compreensão da leitura está na capacidade de relacionar os diferentes aspetos do mundo que nos rodeia com os nossos conhecimentos prévios, assim como com as nossas intenções e expectativas. De acordo com Sim-Sim (2007, p.11), com o recurso a um conjunto de estratégias de abordagem textual, a compreensão não ficará comprometida. Segundo a autora, estas estratégias devem surgir sempre antes, durante e depois da leitura.

Antes da leitura de um texto, o professor deve:

- Explicar o objetivo da leitura do texto;
- Ativar conhecimentos prévios;
- Antecipar conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro, etc.;

Antes da leitura o aluno deve:

- Filtrar o texto para usar chaves textuais;

Durante a leitura o professor deve propor:

- Uma leitura seletiva;
- Levar os alunos a adivinhar o significado de palavras desconhecidas;
- Sintetizar o que já foi lido, à medida que avança na leitura do texto;

Durante a leitura o aluno por seu turno deve:

- Sublinhar partes do texto e tomar notas

Após a leitura o professor deve:

- Formular questões sobre o que foi lido e tentar responder às questões dos alunos;
- Confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto;
- Propor releituras.

Também Greenwood (1994) considera estes três momentos (de pré, durante e pós leitura) imprescindíveis nas planificações do professor, pois através deles, segundo o autor, consegue-se criar um vínculo do aluno ao texto, despertar a sua curiosidade e estimular o interesse do aluno em descobrir o texto. Esses momentos fornecem também informação importante ao professor sobre o leitor e a leitura, o que lhe permite, se necessário, redefinir os contornos do processo de leitura:

The pre-reading stage wets the students' appetites and stimulates curiosity. The while-reading stage increases the students' awareness and encourages them to look more closely at the Reader before its completion, and also enables the teacher to gauge how successful the Reader is and perhaps modify and adapt aims and pace. The after reading stage encourages reflection upon what has been read and enables the student to expand and enhance their perceptions. (p.11)

Torna-se deste modo fundamental, no âmbito de um projeto de leitura extensiva, desenvolver atividades diversificadas, através do recurso a diferentes estratégias que estimulem e acompanhem o aluno na descoberta do texto e criem o entusiasmo necessário para prosseguir na leitura. Cooper (cit. Carreira e Sá, 2004, p.77) define duas estratégias de leitura básicas: de "antecipação e dedução" e outra que o autor denominou "w-I-k strategy" (What I know). É sublinhada a importância de ativar o conhecimento prévio do aluno de forma a correlacioná-lo como texto, mas também de dotar o aluno de uma consciência desse mesmo conhecimento de forma a aplicá-lo quando necessário.

A este respeito Moore (1988, p.9) afirma que o contexto permite aos leitores deduzir o significado das palavras, ao ativarem e relacionarem os seus conhecimentos anteriores com o texto.

Vários são os autores que se debruçaram sobre esta temática. Hedge (2003), Giasson (2000), e Oxford (1989) são autores de referência nos quais nos baseámos para desenhar uma estratégia de leitura e dar cumprimento ao segundo objetivo que nos propusemos investigar no presente estudo, como é que o professor apresenta e acompanha a leitura extensiva na sala de modo eficaz e motivando os alunos.

Para o efeito destacamos dois outros autores que consideramos pertinentes para nos guiar neste processo, ao reunirem em listas conjuntos de estratégias capazes de conduzir a uma leitura eficaz. Thompson (cit. Por Alderson, 2000, p.311) lista as seguintes estratégias:

- Clarificar a estrutura de um texto através de um diagrama;
- Atribuir títulos a um texto antes da sua leitura;
- Usar os títulos no texto como forma de organização do mesmo;
- Utilizar perguntas prévias à leitura do texto;
- Levar a que os leitores se interroguem a si mesmos (resolução de problemas);
- Utilização de suporte visual;
- Ler a história da perspetiva de diferentes pessoas ou participantes

Grabe & Stoller (2002, p.16) propõem a seguinte lista de estratégias

- Definir um propósito para a leitura;
- Definir os passos a tomar;
- Pré-visualizar o texto;
- Prever o conteúdo do texto ou de parte do texto;
- Confirmar as previsões;
- Colocar questões acerca do texto;
- Encontrar respostas para as questões colocadas;
- Relacionar o texto com o conhecimento anterior;
- Sumariar informação;
- Realizar inferências;
- Relacionar uma parte do texto com outra;

- Prestar atenção à estrutura do texto;
- Rer o texto;
- Adivinhar o significado de uma nova palavra a partir do contexto;
- Utilizar marcas de discurso para verificar relações;
- Verificar a compreensão;
- Identificar as dificuldades;
- Tomar medidas para compensar eventuais falhas na compreensão;
- Propor uma apreciação crítica do autor;
- Propor uma apreciação crítica do texto;
- Avaliar a forma como os objetivos foram alcançados;
- Refletir sobre o que foi aprendido no texto.

Da análise de cada um das referidas estratégias, da sua aplicabilidade à faixa etária e ajuste ao nosso projeto, selecionámos aquelas que serviriam melhor os nossos propósitos e que descreveremos no capítulo seguinte, mais concretamente no que respeita à descrição das intervenções didáticas.

7. O papel do professor na leitura extensiva

...“É por isso mesmo tempo de decidirdes que professor quereis ser.”

(Alarcão, 2001)

A ideia de que está nas mãos do professor, a tarefa de se definir enquanto professor, é tanto assustadora como desafiante. Assustadora, porque esta ideia tem subjacente a responsabilidade em todo o processo de ensino-aprendizagem, tornando-se assim pela mesma razão um desafio. O professor pode pretender ser, como refere (Alarcão, 2001, p. 9), “um mero técnico, que acriticamente executa o seu papel...”, o professor que tão-somente faz comunicados, ou, em alternativa o professor que constrói e reconstrói os seus paradigmas educacionais tendo em conta, o mundo em que vive, os avanços tecnológicos e sua implicação no contexto sala de aula. A segunda opção implica sair da “zona de conforto” que é a “velha” prática letiva assente na execução ao pormenor dos planos curriculares, que fazem o professor sentir-se seguro, e por em prática novas estratégias que lhes permitem ir avaliando a sua eficácia em determinado contexto, permitindo-lhes assim abandonar ou persistir numa ideia. Estamos perante uma perspetiva, segundo (Alarcão, 2001, p.9), do ser professor investigador, do professor com abertura de espírito e capacidade de análise rigorosa, que lhe permite fazer reflexões acerca da sua prática letiva.

Assim sendo, uma experiência de leitura extensiva pode constituir um desafio para o professor, considerando que não é prática corrente, no contexto do ensino de línguas estrangeiras que observámos. Ela questiona o professor acerca da compreensão da teoria e da prática da leitura, para guiar os alunos, tendo em conta as suas necessidades e os propósitos do professor. De acordo com Smith (1988, p.207), numa aula de leitura o material fornecido pelo professor deve estar em consonância com os objetivos definidos e o papel do professor será o de ajudar os alunos a alcançá-los de uma forma independente.

No seguimento desta conceptualização, a imagem do professor surge redefinida, à luz do conceito de uma pedagogia para a autonomia, que perspetiva a responsabilização do aluno na construção da sua própria aprendizagem, desenvolvendo a capacidade reflexiva e o pensamento crítico.

Cabe então ao professor propiciar os ambientes favoráveis a uma atitude de auto confiança e atitude crítica dos alunos, no seu papel de orientador e facilitador da aprendizagem. Hedge (2003) sumaria o papel do professor face à atividade de leitura como aquele que fornece os materiais de leitura, desenha atividades e estratégias e, em seguida, recua para avaliar como os alunos se relacionam com a leitura:

(...)When it comes to the reading itself, the teacher' role will be to provide materials, design activities, and then step back. In this way teacher acts as a organizer, guide and evaluator.(p.211)

Dado que o processo de leitura envolve momentos individuais e intimistas entre o aluno e o texto, é essencial que o aluno seja encorajado a desenvolver a autoconfiança, a independência e a vontade de ler, remetendo-se o papel do professor para a promoção de um conjunto de atividades e estratégias que não só promovam a leitura, mas convidem à leitura. “O papel do professor é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar para entender e responder” (Formosinho & Formosinho, 2011, p.100). Esta atitude implica algumas mudanças relativamente ao papel do professor e do aluno, no contexto educativo, quando se passa de um “teacher - directed teaching enviroment”, ou seja de um ensino centrado no professor, para um “teacher/ learner-centred learning enviroment”, um ambiente de aprendizagem centrado no aluno (Dam, 1995, p.6-7). Neste enquadramento o professor coloca o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem e a sala de aula renasce com meio privilegiado, onde colaborativamente se constroem conhecimentos a partir do desenvolvimento da participação ativa do aluno. Esta perspetiva integradora, no entender de Raya, Lamb e Vieira (2007) assenta numa visão emancipatória defendendo-se a articulação entre a autonomia do aluno e a do professor,

(...) a autonomia do professor (tal como a autonomia do aluno) pode ser vista como uma competência relacional onde a autodeterminação é simultaneamente estrangida e potenciada pela responsabilidade social, o que significa que o seu crescimento assenta na interdependência entre o Eu e o Outro. (p.46)

O aluno que desejamos leitor desenvolverá a sua competência leitora se o dotarmos de um conjunto de recursos que desenvolvam progressivamente a sua autonomia na aprendizagem e na resolução de problemas de uma forma menos dependente do professor.

Neste domínio, O Conselho da Europa (1988,p.83-84) refere que a aprendizagem autónoma de línguas pode ser promovida se os alunos forem ensinados a aprender a aprender, “ learning to learn is regarded as an integral part of the language, so that learners become increasingly aware of the way they learn, the options open to them and the options which best suit them.”Devem, assim, entender-se as estratégias de acompanhamento da leitura sugeridas pelo professor como estratégias que propiciam uma progressiva autonomização do aluno. Na mesma linha de pensamento Vieira (1988) comenta que aprender a aprender implica ter consciência de como se aprende e do que se aprende:

Aprender a aprender significa adotar uma atitude reflexiva e experimental face ao saber e às formas de ensino/aprendizagem, implica desenvolvimento abertura de espírito, aceitar o risco, aprender a lidar com problemas, confrontar e negociar ideias, formular e verificar hipóteses, participar na tomada de decisões, (auto-) regular e avaliar aprendizagens. Todos estes aspetos parecem essenciais ao desenvolvimento da consciência crítica da autodeterminação e capacidade de resposta face aos contextos, traços criteriais do sujeito autónomo. (p.29)

Foi neste quadro teórico que pretendemos desenvolver uma experiência de leitura extensiva, dentro do espaço sala de aula, tentando conhecer o aluno e os seus interesses, de forma a orientá-lo, através de um conjunto de estratégias que promovessem a satisfação, a motivação, a participação, o interesse e, em última análise, despoletassem o gosto pela leitura independente em inglês.

Capítulo II - Metodologia da Investigação

“Ninguém nasce educador ou marcado para educar. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.” (Freire, 1996, p.43)

Este capítulo apresenta e descreve o método de investigação escolhido para o presente estudo, bem como as razões da seleção da metodologia. Apresenta, ainda, os objetivos e questões de investigação, o contexto de intervenção, os instrumentos de recolha de dados e descreve os ciclos investigativos.

1. A reflexão no contexto formativo

Dado o contexto de prática profissional em que se insere o estudo, situamo-nos no quadro do paradigma qualitativo e de uma abordagem de investigação-ação que, pelas suas características, impele à reflexão e ao questionamento da prática. Segundo Liston e Zeichner (1990, p.246), pensar o ensino como forma de “questionamento e experimentação” permite ao professor, na sua formação inicial, envolver-se num processo de questionamento sistemático da sua prática, associando o processo investigativo à sua prática de ensino. Esta abordagem reflexiva é, segundo Moreira (2001) a mais apropriada num contexto formativo, já que a autora afirma que “...aprende-se fazendo e refletindo sobre o que se faz.” (p.71). Contudo, nem sempre é fácil refletir sobre a prática, de acordo com Alarcão (1994): “o pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso tem de ser cultivado e requer condições favoráveis ao seu desabrochar”(p.12). De facto, para Pollard e Tann (1987, cit in García, 1992, p.61), os professores deverão possuir um conjunto de destrezas imprescindíveis à prática reflexiva, a saber:

- Destrezas empíricas, relacionadas com a capacidade de diagnóstico. “Implicam a capacidade de compilar dados, descrever situações, processos, causas e efeitos.” (García, 1992, p.61)
- Destrezas analítica, que consistem em “ analisar os dados descritivos compilados e a partir deles, construir uma teoria.” (García, 1992, p.61)
- Destrezas avaliativas, que têm a ver com “emissão de juízos sobre as consequências educativas dos projectos e com a importância dos resultados alcançados.” (García, 1992, p.61)
- Destrezas estratégicas, que se referem “ao planeamento da ação, à antecipação da sua implantação seguindo a análise realizada.” (García, 1992, p.61)

- Destrezas práticas, que enfatizam a capacidade de “relacionar a análise com a prática.” (García, 1992, p.61)

- Destrezas de comunicação para que a partilha de ideias entre professores aconteça.

Apesar de ter constituído para nós um desafio, a investigação-ação enquadrada na prática de ensino supervisionada, permitiu-nos tomar consciência da nossa prática de uma forma crítica e interventiva. A adoção desta metodologia investigativa pode, na opinião de Nunan (1997, p.75), ter um impacto positivo em qualquer área do currículo, possuindo um potencial grande de desenvolvimento e renovação profissional. Ela confere aos educadores e professores a possibilidade da tomada de consciência da realidade que é a sala de aula, permitindo-lhes explorar aspetos do ensino que os inquietam e que eles querem compreender, tornando-os, segundo Arends (1995,p.525-526), “profissionais autónomos”, oferecendo-lhes uma oportunidade de investigarem as suas práticas nos seus contextos de aula e colocando a ênfase nos problemas que consideram importantes, como refere Burns (cit. in Grabe e Stoller, 1997):

...a valuable opportunity for teachers to be involved in research which is felt to be relevant as it is grounded in the social context of the classroom and the teaching institution, and focuses directly on issues and concerns which are significant in daily teaching practice. (p.159)

Esta abordagem assume um importante papel formativo, no qual o professor assume o papel de sujeito da sua própria investigação, construindo conhecimento a partir da transformação da ação, suscitando deste modo o carácter emancipatório do professor (Esteves,2008,p.11). Procurámos, por conseguinte, ter uma atitude reflexiva e investigativa sobre a nossa prática pedagógica, prestando atenção, à luz de Moreira (2001, p.48), às eventuais dificuldades surgidas da duplicidade de papéis, por nós assumida no decorrer do estudo, de professor e investigador, para que não interferissem no objeto do processo que era, a aprendizagem dos alunos.

1.1. Os ciclos da Investigação-ação

O conceito de prática profissional reflexiva implica um processo cíclico sucessivo que objetiva compreender e melhorar a situação de partida, com vista a aprimorar a praxis, como refere Abrantes (1996):

A investigação-ação é assim um processo através do qual os professores se organizam para aprenderem com a sua experiência, produzirem teoria a partir da prática, com a finalidade de melhorarem as suas atuações e se desenvolverem profissionalmente, utilizando a reflexão de forma sistemática. (p.54)

O ciclo é traduzido por Coutinho (2008) na seguinte sequência: Planificação, ação, observação e reflexão, através de um processo que a autora diz oscilar entre o agir no campo da prática e investigar a respeito do mesmo.

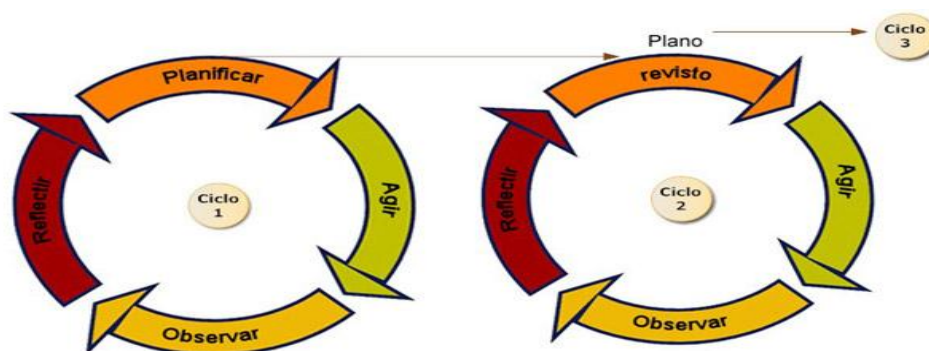


Figura 1 - Espiral de ciclos da Investigação-ação

Identificada a questão de investigação, procede-se à planificação da ação e à observação dos acontecimentos. Da avaliação da ação pode resultar a reformulação, total ou parcial, do plano ou o aparecimento de novas situações que necessitem de um novo estudo, entrando-se, desta forma, num novo ciclo da espiral da investigação-ação (Alarcão, 2002,p.224-229). Confirma-se o caráter dinâmico desta metodologia, que tem subjacentes múltiplas interações no decorrer do processo, pelo que não deve ser “engessado”, segundo Nogueira (2005:86), pois a(s) mudança(s) ocorre(m) no decurso do ciclo de investigação. A investigação-ação oferece deste modo a possibilidade de reconsiderarmos as questões colocadas, assim como as estratégias e métodos utilizados. De acordo com Moreira e Alarcão (1997, p.126), da reflexão crítica decorre uma melhor compreensão da ação e uma estratégia de ação mais informada, de forma a reformular a planificação inicial.

1.2 Características essenciais da investigação-ação

A investigação-ação é uma metodologia assente num processo reflexivo do professor, objetivando a mudança no campo da ação. De acordo com Richards (cit. por Grabe e Stoller, 1997, p.156), a investigação-ação “takes its name from two processes that are central to it: a data-gathering component (the research element) and a focus on bringing about the change (the action component)”, caracterizando-se desta forma pelo seu duplo objetivo de ação e investigação e pretendendo obter resultados em ambos os campos: Ação que perspetiva a mudança numa organização ou programa de investigação, aumentando a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade (Dick, 2000).

No decurso deste estudo demos conta de diferentes concetualizações relativamente a este método de investigação.

No entanto, há unanimidade no que respeita às suas principais características. Segundo Lewin (cit. por Alarcão 2002, p.223-224), a investigação-ação é detentora de um carácter participativo com vista à mudança: todos os intervenientes no processo de investigação são convidados a participar, potenciando assim a melhoria do processo ensino-aprendizagem (Zuber-Skerritt, 1992). Cohen e Manion (cit in Nunan, 1989, p.63) referem que a investigação-ação é “situational, or context-based, collaborative, participatory, and self evaluative”. Assim também o consideram Descombe (1999), Kemmis y McTaggart (1988); Zuber-Skerritt (1992), e Elliot (1990), entre outros, que revêem nas seguintes, as principais características desta metodologia:

É Prática – O seu objetivo é lidar com problemas reais, procurando diagnosticar um problema num determinado contexto e procurar soluções nesse mesmo contexto. “La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados pelos los profesores” (Elliot 1990, p. 24).

É Colaborativa – Permite a participação de todos os implicados no processo: “Juntando diversas pessoas que se empenham num objectivo comum, reúnem-se, só por si, mais energias do que as que possui uma só pessoa, fortalecendo-se, assim, a determinação em agir.” (Boavida e Ponte 2002, p.2)

É Cíclica – Conduz-nos através de um processo cíclico de diagnóstico/observação, planificação, ação /monitorização permite um conhecimento aprofundado do problema a partir da prática, a formulação de novas hipóteses e o levantamento de novos problemas resultantes de todo o processo (Lessard-Hérbert, Goyette et Boutin, 1994)

É Auto-avaliativa – As modificações são continuamente avaliadas e monitorizadas, numa perspetiva de flexibilidade e adaptabilidade.

O grande objetivo desta metodologia é, por conseguinte, a reflexão sobre a ação e orienta-se no sentido de melhorar a prática dos professores, possibilitando a participação de todos os implicados e desenvolvendo-se em torno de ciclos. A definição mais popular deste conceito é, segundo Alarcão e Moreira (1997), atribuída a Stephen Kemmis, que define a investigação-ação do seguinte modo:

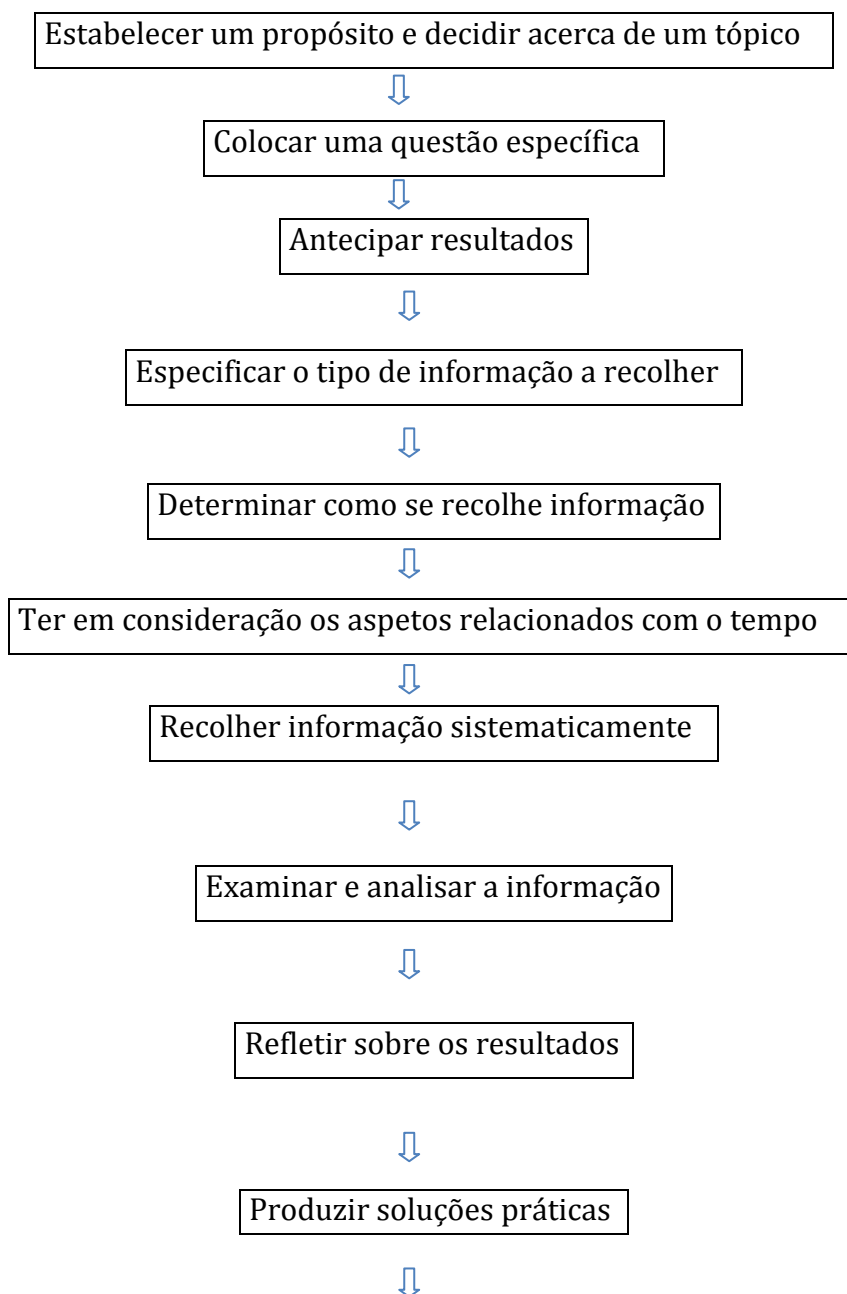
... Forma de questionamento auto-reflexivo levado a cabo por participantes em situações sociais (incluindo educativas), a fim de melhorar a racionalidade e justiça de (a) as suas próprias práticas sociais ou educacionais (b) a sua compreensão dessas práticas e (c) as situações/programas institucionais e em última análise a sociedade em que essas práticas se inserem. (p.123)

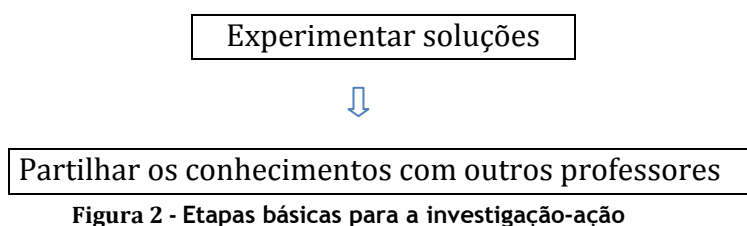
À semelhança do autor, Alarcão e Moreira (1997, p.122) sublinham as potencialidades de envolver o futuro professor num processo de questionamento sistemático da sua prática de ensino, aumentando, na opinião deles, a compreensão do ensino e dos contextos onde a prática se insere.

O projeto de IA que desenvolvemos teve por objetivo diagnosticar, analisar, definir uma estratégia de ação, relacionar a análise com a(s) prática(s) e comunicar os resultados encontrados no que respeita à implementação da leitura extensiva como metodologia de ensino- aprendizagem na sala de aula de Inglês.

1.3 Fases da Investigação-Ação

A investigação-ação deve ter por base a elaboração de um plano de investigação e de um plano de ação sustentados por um conjunto de métodos e regras. São as denominadas fases do processo metodológico. Seguimos neste projeto a proposta de doze etapas básicas para a IA apresentadas por Grabe e Stoller (2002, p.159-182):





Este estudo de IA implica ciclos sucessivos que têm subjacentes as fases cíclicas de: planeamento, ação, observação, e reflexão, em que a experiência é um ponto de partida para o desenvolvimento do professor, ainda que, para que todo o processo se torne produtivo, seja necessário examinar cada experiência sistematicamente (Richard & Lockart 1996, p.12). A investigação é, como referem Hatch e Farhady (1982 cit. in, Osborne e Mulling, 1998): “a systematic approach to finding answers to questions”(p.3).

2. Questões investigativas

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada desenvolveu-se um projeto de investigação sobre a configuração mais adequada da leitura extensiva na sala de aula de língua estrangeira, a partir de questões genéricas:

O que significa a leitura extensiva para os alunos?

De que modos é que o professor a pode dinamizar para captar o interesse e a motivação dos alunos, bem como configurar a leitura extensiva como uma estratégia de aprendizagem?

Face a estas questões genéricas, que foram emergindo da prática de ensino, procuraram-se definir questões de investigação que pudessem ser investigadas no curto espaço de tempo de que dispunhamos e no contexto em que nos movíamos, pelo que se definiram duas questões de investigação:

1- Como é que os alunos configuram o tempo de leitura extensiva na sala de aula?

2- Como é que o professor apresenta e acompanha eficazmente a leitura extensiva na sala de aula?

2.1 Objetivos

O que nos interessa, no contexto da Prática de Ensino Supervisionada, é desenvolver um estudo de natureza qualitativa, que visa compreender com clareza a experiência dos alunos durante o processo de leitura extensiva (quais são as suas

dificuldades, as suas impressões, as estratégias que melhor contribuem para a sua motivação para ler). Para além deste enfoque no ponto de vista do aprendente, interessa-nos também explorar o papel do professor no acompanhamento da leitura extensiva em sala de aula e de que modo ele pode ajudar os alunos a relacionar-se positivamente com a leitura extensiva em sala de aula.

Com base na definição das questões e objetivos de investigação, procedeu-se à elaboração de um plano geral da experiência de leitura extensiva com o propósito de guiar a ação do professor em formação inicial, traduzido no seguinte esquema:

Quadro 2 - Plano geral da experiência de leitura extensiva

A leitura extensiva orientada na sala de aula		
Local: Agrupamento de Escolas Afonso Paiva Sujeitos: Turma de 6ºano (inglês, nível 2) Duração: De 11 de Outubro a 28 de Fevereiro		
Objetivo	Estratégia	Fase da experiência
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a perceção, da professora cooperante face à leitura; 	Entrevista inicial à professora cooperante;	Diagnóstica: Perceber estratégias, recursos, dificuldades, gostos dos alunos em geral;
<ul style="list-style-type: none"> Identificar atitudes e perceções face à leitura por parte dos alunos; 	Questionário inicial aos alunos; Leitura de pequenos textos em banda desenhada	
<ul style="list-style-type: none"> Perceber o que os alunos pensam e sentem sobre a leitura extensiva em sala de aula; 	Atividades didáticas desenvolvidas em três momentos: pré-leitura, durante a leitura e pós leitura;	Implementação didática; Observação;

<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o impacto das atividades utilizadas a meio do ciclo de investigação; • Avaliar o impacto da experiência de leitura extensiva. 	<p>Seleção de atividades preferidas dos alunos, inserida num momento de pós leitura;</p> <p>Questionário final aos alunos;</p> <p>Entrevista à professora cooperante e a três alunos.</p>	<p>Avaliação do impacto da experiência de leitura extensiva;</p> <p>Triangulação dos dados.</p>
--	---	---

3. Contexto de intervenção

O presente estudo enquadra-se na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

3.1 A escola

O presente estudo foi levado a cabo na escola Afonso de Paiva, situada no centro da cidade de Castelo Branco, que no ano de 2003/2004 se tornou a escola sede do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, agregando 10 unidades de ensino do pré-escolar e 1º ciclo do Ensino-Básico e servindo atualmente uma população de cerca de 1150 alunos pertencentes a uma área urbana e rural do concelho de Castelo Branco, integrando assim uma população heterogénea maioritariamente de estratos socioeconómicos médio e médio baixo. A experiência decorreu concretamente na turma do 6º3, na disciplina de inglês. A turma é constituída por 29 alunos, na sua maioria rapazes (17) e 12 raparigas. Contudo, o número de alunos objeto de estudo é de 27, uma vez que um aluno pertencente ao denominado Ensino Doméstico não frequenta as aulas e um outro faltava frequentemente, tendo sido registada apenas uma presença no decurso deste processo. É um grupo um pouco heterogéneo em termos etários, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos.

No que respeita ao comportamento e aproveitamento dos alunos, o grupo de trabalho era numeroso, heterogéneo e no geral pouco participativo, porém interessado e empreendedor quando motivado. No geral, os alunos revelaram-se atentos e comportados, pois só pontualmente houve necessidade de chamar à atenção para se concentrarem nas suas tarefas. Através do registo de observação de aulas e da discussão com a Professora Orientadora, constatei que existiam desigualdades ao nível da competência da LE. Havia um grupo de alunos muito bons e participativos e alunos com notórias dificuldades, que tendiam a retrair-se, sendo estes a maioria. O nível de participação ativa espontânea revelou-se muito baixo.

4. Procedimentos de recolha de dados

A prática supervisionada de Inglês teve início no dia 11 de outubro de 2013, de acordo com o protocolo estabelecido entre a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco e o Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva em Castelo Branco.

À professora estagiária foi atribuída uma turma de sexto ano do Segundo Ciclo do Ensino Básico, e o cargo de Professora Cooperante foi atribuído a uma docente de Inglês do Segundo Ciclo do Ensino Básico que está nesta escola desde 1993. Antes de procedermos à recolha de dados, assegurámo-nos de que os princípios de conduta de ordem ética, enunciados por Bogdan e Biklen (1994) fossem respeitados:

1. As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, (...) o anonimato deve contemplar o material escrito e os relatos verbais.
2. Os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação.
3. (...) o investigador deve ser claro e explícito(...) relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo.
4. Ser autêntico quando escrever os resultados. (...) Confeccionar ou distorcer dados constitui o pecado mortal do cientista. (p.76)

Desta forma procuramos respeitar os sujeitos, solicitando a sua colaboração, esclarecendo-os antecipadamente do âmbito do estudo e garantindo-lhes o sigilo e anonimato no presente estudo.

5. Instrumentos de recolha de dados

Dado tratar-se de um estudo de carácter qualitativo, na medida em que decorreu em ambiente natural (sala de aula), o professor foi o principal agente de recolha de dados, o que visou uma estreita ligação entre os dados e as questões propostas (Esteves, 2008, p.87). Privilegiámos as metodologias qualitativas, recorrendo a várias técnicas de recolha de dados. De acordo com Graue & Walsh (2003, p.27), “um bom registo de dados contem pontos de vista recolhidos de tantas perspetivas quanto possível”. Num primeiro momento foi recolhida informação junto da professora cooperante, através de uma entrevista (apêndice A), e junto dos alunos através de um questionário inicial (apêndice B), com o objetivo de identificar atitudes e perceções dos alunos face à leitura e de conhecer concepções, hábitos e estratégias de leitura dos alunos tanto em LE como na língua materna.

Num segundo momento, recolheram-se dados, com o objetivo de avaliar o impacto das diferentes estratégias utilizadas no decorrer dos ciclos de intervenção prática, bem como analisar se houve alterações significativas relativas ao que os alunos pensam e sentem sobre a leitura extensiva. De entre os instrumentos de recolha de dados salientamos os questionários, a observação direta e a entrevista final a três alunos e à professora cooperante, que se revelou um instrumento complementar na triangulação e análise de dados.

5.1 Descrição do Instrumento1: entrevista à professora cooperante

A primeira informação foi recolhida junto da professora cooperante, através de uma entrevista (apêndice A), visto que este método e/ ou técnica pressupõe um contacto direto entre entrevistado e o entrevistador (Goetz et LeCompte 1998) e permite, segundo Bogdan e Bikelen (1994, p.134), “... recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito...”. Optámos, de entre as diferentes possibilidades de entrevistas, pela entrevista de cariz semiestruturado pelo fato de oferecer ao entrevistador, segundo Martins (1996, p.22), “...liberdade de usar perguntas/questões alternativas (livres/abertas) ...”, que nos permitiram alguma flexibilidade para adaptar e reformular as questões de partida. Esta estratégia revelou-se fundamental, pois foi-nos facultada informação que consideramos imprescindível para dar início ao processo investigativo.

No presente estudo, a entrevista à professora cooperante foi realizada antes de se dar início aos ciclos investigativos. A entrevista teve lugar numa sala de aula da escola em ambiente privado, sendo a mesma gravada em registo áudio e posteriormente transcrita, permitindo uma maior fiabilidade na sua análise e a sua subsequente comparação com os demais instrumentos de recolha.

A professora estagiária conduziu a entrevista de forma informal, não deixando de colocar todas as perguntas previamente preparadas de forma a obedecer aos objetivos gerais da entrevista que eram:

- Perceber quais as estratégias, que resultam ser mais eficazes, para promover a leitura extensiva.

- Recolher dados sobre as temáticas que seriam mais entusiasmantes para os alunos.

Ao mesmo tempo recolheram-se dados sobre a perceção da professora cooperante sobre leitura extensiva na sala de aula em termos genéricos.

5.2 Descrição do instrumento 2: questionário aos alunos

O inquérito por questionário permite quantificar, descrever e interpretar uma multiplicidade de dados e proceder, por conseguinte a diferentes análises de correlação (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 188-189). Tendo estas mais-valias em mente, dirigimos a nossa atenção, na realização do questionário, para a definição clara dos seus objetivos, para o número de questões (pois um questionário excessivamente longo torna-se cansativo e desinteressante), para a clareza e acessibilidade das diferentes perguntas, assim como uma preocupação na sua apresentação gráfica, com diretrizes precisas ao seu preenchimento. De forma a dissipar estes possíveis constrangimentos, realizou-se um a pré-testagem prévia a dois alunos de idades similares, nomeadamente a um sobrinho e a uma filha da professora investigadora. Este primeiro questionário foi construído com o objetivo de conhecermos os gostos e os interesses dos nossos alunos face à leitura, assim como identificar hábitos de leitura, antes de passarmos à pesquisa e seleção dos materiais mais apropriados para trabalhar nos ciclos de investigação-ação na sala de aula.

A figura 3, na página seguinte, apresenta um exemplo de questionário inicial, a título ilustrativo, (consultar formato completo em apêndice B):



Este questionário, realizado no âmbito de um estudo para o Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico, tem por objetivo recolher informação sobre leitura na sala de aula de inglês.



Obrigado pela tua Participação!

Assinala com um X as respostas corretas!

Gostas de ler?	 Sim	 Não

Lias na sala de aula no 1º ciclo?	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Lembras-te de algum livro ou história que tivesses lido na sala de aula do 1º ciclo?	 Sim		 Não	
Se respondeste sim, Qual? _____				

Gostarias de ter oportunidade de ler livros em inglês na sala de aula?



Sim, porque _____



Não, porque _____

Figura 3 - Questionário inicial aos alunos

5.3 Descrição do instrumento 3: avaliação de atividades (estrela)

Para reunirmos dados suficientes que nos permitissem fazer uma avaliação do primeiro ciclo do estudo, foi elaborada uma atividade num momento de pós leitura, no qual os alunos selecionavam as atividades que se revelaram mais e menos interessantes; o aluno colava um papel nas extremidades de uma estrela, que diziam respeito a uma atividade desenvolvida, caso tivesse gostado da atividade; pelo contrário, se não tivesse sido do seu agrado, colaria o papel na base da estrela. Devemos sublinhar o fato de termos atentado na importância de dar espaço ao aluno para responder livremente, sem se sentir pressionado pelo olhar do professor ou dos colegas. A atividade foi desenvolvida num momento de pós leitura, em que os alunos estavam reunidos em grupos, em interação com a professora, enquanto, um a um, os alunos se dirigiam ao quadro para fazer a sua votação. Esta atividade possibilitou

avaliar questões tão relevantes como tipologia de atividades mais motivadoras e a dinâmica de trabalho em sala de aula.

A figura 4 apresenta, na página seguinte, um exemplo de atividade em “Estrela”:



Figura 4- Atividade em “Estrela”

5.4 Descrição do instrumento 4: notas de campo

Tratando-se de um estudo de caráter exploratório e descritivo, a partir do qual se pretende responder às questões propostas, é essencial descrever em detalhe os sujeitos envolvidos, bem como a metodologia aplicada, conforme sugerem Bogdan e Biklen (1994, p.83): “Após a conclusão do estudo efetua-se a narração dos factos, tal como se observaram, e é elaborado em retrospectiva um relatório detalhado do método utilizado”. Do exposto, consideramos a observação direta uma fonte essencial de recolha de dados para complementar e acrescentar informação válida aos demais instrumentos, dado que nos dá acesso aos fenómenos tal como eles acontece (Esteves, 2008, p.87). Durante os ciclos de investigação utilizámos notas de campo para o registo dos dados obtidos durante as atividades e para anotar o que fomos observando diretamente.

5.5 Descrição do instrumento 5: questionário final aos alunos

O questionário final aos alunos permitiu entender quais as estratégias, técnicas e atividades dos três ciclos de intervenção prática que os alunos mais gostaram, bem como analisar se houve alterações significativas relativas ao que os alunos pensam e sentem sobre a leitura extensiva.

Os questionários permitiram-nos também recolher informação válida sobre as dificuldades/constrangimentos durante a experiência de leitura extensiva, permitindo avaliar o impacto do projeto nos alunos.

A figura 5 apresenta um exemplo de questionário final, (consultar formato completo em apêndice C):










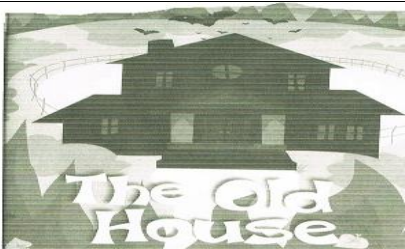



Questionário aos alunos, sobre a leitura na sala de aula de inglês.			
Nome: _____ Ano: _____ Turma: ____			
Gostaste de ler as histórias de:			
	 <input style="width: 30px; height: 30px;" type="checkbox"/> Muito	 <input style="width: 30px; height: 30px;" type="checkbox"/> Mais ou menos	 <input style="width: 30px; height: 30px;" type="checkbox"/> Pouco
Porque: _____			
	 <input style="width: 30px; height: 30px;" type="checkbox"/> Muito	 <input style="width: 30px; height: 30px;" type="checkbox"/> Mais ou menos	 <input style="width: 30px; height: 30px;" type="checkbox"/> Pouco
Porque: _____			
	 <input style="width: 30px; height: 30px;" type="checkbox"/> Muito	 <input style="width: 30px; height: 30px;" type="checkbox"/> Mais ou menos	 <input style="width: 30px; height: 30px;" type="checkbox"/> Pouco
Porque: _____			

Figura 5- Questionário final aos alunos

5.6 Descrição do instrumento 6: entrevistas finais à professora cooperante e a três alunos

De forma a estabelecer condições para uma triangulação de dados, efetuaram-se entrevistas no final da prática pedagógica, quer à professora cooperante (apêndice D), quer a três alunos (apêndice E). Com este instrumento pretendia-se obter dados de diferentes fontes e conseguir reduzir, à luz de Maxwell (1996, p.75-76), "...o risco de as conclusões (de um estudo) refletirem enviesamento ou limitações próprias de um método", conduzindo desta forma a "conclusões mais credíveis."

A entrevista final à professora cooperante teve lugar numa sala de aula da escola num ambiente privado e descontraído tendo sido registada em áudio e posteriormente, transcrita para o papel possibilitando-nos uma correlação com os demais instrumentos recolhidos.

A entrevista obedeceu ao seguinte guião:

Quadro 3: Guião da entrevista final à professora cooperante

Tema: Opinião da professora sobre as estratégias de acompanhamento da leitura em sala de aula			
Objetivos gerais: <ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados sobre a motivação dos alunos face às atividades desenvolvidas. • Perceber as principais mais-valias das estratégias utilizadas, assim como os principais constrangimentos. 			
Blocos temáticos	Objetivos específicos	Questões	Tópicos
Motivação dos alunos	Recolher a opinião da professora no que diz respeito ao grau de interesse dos alunos nas atividades de leitura	Pensa que os alunos estiveram motivados ao longo das diferentes atividades desenvolvidas com as histórias?	A motivação dos alunos ao longo dos ciclos investigativos
História mais apelativa	Recolher a opinião da professora sobre a história que resultou melhor.	E qual crê que foi a história que funcionou melhor?	

Utilização de estratégias didáticas	Recolher a opinião da professora sobre a aplicabilidade das estratégias utilizadas	Porquê é que funcionou melhor?	Aplicabilidade das estratégias de acompanhamento da leitura
Principais constrangimentos	Recolher a opinião da professora sobre as principais dificuldades sentidas.	Quais as maiores dificuldades que surgiram?	
Pertinência da leitura extensiva	Recolher a opinião da professora sobre a pertinência de dar continuidade à prática da leitura extensiva.	Pensa que vale a pena dar continuidade a esta prática?	

As entrevistas de carácter conversacional e informal, efetuadas a três alunos no ambiente tranquilo da biblioteca da escola e realizadas no final dos ciclos investigativos, obedeceram ao seguinte guião:

Quadro 4: Guião da entrevista final a três alunos

Tema: Recolher opinião dos alunos sobre o tempo dedicado à leitura extensiva durante o processo investigativo			
Objetivos gerais: <ul style="list-style-type: none"> • Recolher a opinião dos alunos sobre a tipologia de atividades que se lhes apresentaram mais motivadoras • Recolher a opinião dos alunos sobre a pertinência das atividades desenvolvidas 			
Blocos temáticos	Objetivos específicos	Questões	Tópicos
Pertinência da leitura extensiva	Recolher a opinião dos alunos sobre a utilidade da leitura extensiva.	<p>Achas que ler livros em inglês te ajudou? Em que aspetos? Consegues explicar?</p> <p>E achas que te ajudou a aprender mais vocabulário? Porquê?</p> <p>E em relação à matéria também achas que te ajudou? Como?</p>	Aprendizagem da língua

		E a ler em inglês achas que te ajudou?	
A diversão na aprendizagem	Recolher a opinião dos alunos sobre a diversão na aprendizagem, manifestada nos questionários.	Achas que foi divertido aprender inglês assim? A leitura de <i>Vernon the Vampire</i> foi divertida? Porquê?	Tipologia de atividades
Utilização de estratégias de apoio	Recolher a opinião dos alunos sobre a utilização de estratégias de apoio	Gostaste de trabalhar com o quadro interativo? Porquê?	
A atividade preferida	Recolher a opinião dos alunos sobre a atividade preferida.	Das atividades que realizamos em relação às histórias, qual foi a que mais gostaste?	
Atividade menos interessante	Recolher a opinião dos alunos sobre a atividade que resultou menos interessante	E a que gostaste menos? Que achaste mais aborrecida?	

6. Intervenção Didática

Inerente e indissociável do objetivo deste estudo (conhecer a perceção dos alunos em relação à leitura extensiva em inglês na sala de aula), encontrava-se o desejo de promover o interesse pela leitura extensiva em língua estrangeira.

Tomou-se como referência o preconizado por Irwin e Baker (cit. in Anderson, 1999, p.102), relativamente às estratégias que os professores podem desenvolver para motivarem os seus alunos para as aulas de leitura, que é necessário:

- Pensar como motivar os alunos antes de lhes dar uma atividade de leitura;
- Nunca apresentar a leitura como um castigo;
- Permitir que os alunos tenham algum controlo sobre o que leem;

- Tornar as tarefas de leitura relevantes, significativas e úteis, dando aos alunos propósitos interessantes para a leitura;
- Utilizar materiais adequados aos interesses dos alunos;
- Certificar-se que todos os alunos têm a oportunidade de participar e compreender.

Tendo estes princípios em mente, planificámos e realizámos atividades diversificadas, tendo em conta as especificidades da turma, envolvendo sempre o aluno e enfatizando a sua co-responsabilidade (Watkins et al., 1996, p.1-5). A abordagem ao texto foi feita de forma individual e silenciosa, a par de um conjunto de atividades de desenvolvimento da leitura em três momentos (pré-leitura, durante a leitura e após a leitura).

Procedemos de imediato à descrição sumária da intervenção didática.

6.1 Descrição da intervenção didática

O primeiro passo para a implementação do estudo consistiu na seleção dos textos a abordar nas aulas de inglês. Tendo como referência a citação de Nuttall, (2005, p.170), relativamente à escolha de textos que, “three main criteria influence the choice of the texts: suitability of content, exploitability, readability”, prestámos particular atenção ao conteúdo dos textos escolhidos, ao seu potencial de exploração didática e à sua legibilidade em termos dos gostos dos alunos e das suas capacidades linguísticas em inglês.

As propostas foram apresentadas à professora orientadora que, em conjunto com a professora estagiária, analisou a viabilidade das mesmas, atendendo ao perfil da turma. Os textos deveriam adequar-se ao ano e nível da turma e não deveriam ser muito complexos quer a nível semântico quer a nível da própria sintaxe. Procurámos ainda que os textos fossem tematicamente atraentes, tendo em conta as preferências manifestadas pelos alunos (no questionário 1).

Deste modo, foi decidido que a turma iria ler *Tea for who?* Uma adaptação de John Coston, com guião de leitura de Maria do Rosário Pereira, Cecília Monteiro e Lina Bolas, e *The old house*, de Cláudia Regina Abreu, Natália Sofia Cardoso e Neil Mason.

Visando manter o aluno-leitor interessado, optou-se por fazer uma abordagem faseada das histórias, criando não só expectativas nos alunos quanto ao desfecho das histórias, mas também dando lugar à criatividade e imaginação dos alunos. Reservámos a parte final das aulas de dois blocos de noventa minutos semanais para o desenvolvimento destas atividades, ou seja, os últimos trinta minutos de cada aula foram dedicados à leitura extensiva.

7. Fase pré - intervenção didática

Esta primeira intervenção constituiu uma fase embrionária que permitiu, em primeiro lugar, fomentar os sentimentos de empatia e de confiança mútua com os alunos, pois o estágio profissional encontrava-se ainda no seu início. Ao mesmo tempo era nossa intenção perceber qual a reação do aluno quando confrontado como uma situação de leitura sem recurso a qualquer tipo de estratégia por parte do professor. Recorremos assim, a pequenas histórias em banda desenhada (Apêndice F), pertencentes ao manual *Look*. Numa primeira abordagem pedimos aos alunos para ordenar a história no quadro interativo, para um primeiro contacto com a personagem da história, revelando-se esta uma atividade muito significativa para os alunos e fácil de realizar.

Numa segunda abordagem pedimos aos alunos que lessem a história em casa. Verificámos na aula seguinte que apenas metade da turma o tinha feito.

Numa terceira abordagem os alunos leram a história na sala de aula.

Estas primeiras abordagens forneceram indicações claras sobre a necessidade de oferecer propósitos e orientação para a leitura, considerando que apenas cinquenta por cento da turma acedeu à solicitação de leitura individual em casa. No caso da leitura individual na sala de aula, os alunos com mais dificuldades linguísticas manifestaram alguma insegurança e inquietação, alguns demonstrando mesmo alguma desorientação, espelhada no olhar para os seus pares, outros perguntando inclusive onde deveriam começar a ler, dado o texto se apresentar em formato de Banda Desenhada. Muitos divertiram-se com esta história, essencialmente pelo acompanhamento visual da mesma.

Esta fase de pré-intervenção didática revestiu-se de um carácter fundamental para o professor-investigador inquirir os alunos acerca desta primeira experiência, para haver lugar a reflexão e para desenhar os ciclos seguintes.

8. 1º Ciclo de investigação - ação

8.1 Aula 1 (30 minutos) - Descrição e análise

O objetivo geral da aula foi o de criar empatia por parte dos alunos em relação à primeira história a partir de uma leitura orientada, do que iriam começar a ler. Pretendeu-se fazer a devida articulação com a unidade curricular que se estava a trabalhar sobre o Past Simple. Por intermédio da biografia de algumas personagens famosas, aproximámos os alunos da temática, perguntando-lhes qual dos personagens famosos era o seu favorito, levando-os a imaginar com qual gostariam de jantar ou tomar um chá. É de salientar que, neste ponto, os alunos se encontravam entusiasmados com a ideia de poderem conhecer alguém famoso. Aproximámos o

aluno ao livro (re) lembrando a ideia de um *five o' clock tea* e iniciando a abordagem ao tópico pela colocação no quadro de uma imagem em grande formato da capa que se reproduz na figura 6.

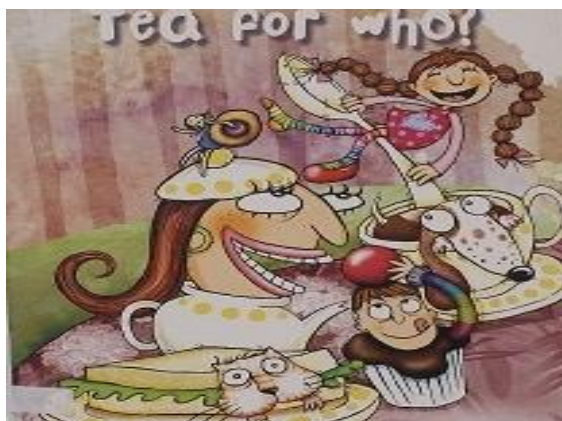


Figura 6- Capa da história *Tea for who?*

À medida que os alunos observavam a imagem, a professora foi-lhes colocando questões, incitando-os a especular acerca da mesma. A escolha da imagem e a colocação de questões está intimamente relacionada com a motivação, pois ao especularem acerca do convidado para o lanche, os alunos mostraram-se interessados em ler a história para verificar se o enredo construído estaria certo. Seguiu-se um momento de leitura individual e silenciosa. Nos primeiros instantes verificámos que só os alunos que se sentiam confortáveis no domínio da língua inglesa começaram a ler de imediato, ávidos de descobrir, em primeiro lugar, quem viria para tomar chá. Verificámos que os outros “pegaram” na história a medo; porém, ao observarem os colegas, começaram eles também, timidamente, a seguir-lhes o exemplo. Convém ressaltar o facto de esta primeira história ter muitas imagens e pouco texto, o que na nossa opinião ajudou a ultrapassar estes primeiros momentos de “medo”.

Na segunda fase da atividade, os alunos foram convidados a identificar as personagens que estavam no quadro, bem como os diferentes alimentos que compunham o lanche. Foi gratificante notar que todos estavam muito participativos e interessados, sobretudo quando convidados a especular, através das pistas do texto, acerca de quem seria o convidado. Com o objetivo de criar uma ponte com a atividade de leitura seguinte, a professora forneceu uma cartolina a cada aluno pedindo-lhes que desenhassem em casa a personagem que julgavam ser o/a convidado/a. (A planificação desta aula encontra-se em apêndice G).

8.2 Aula 2 (30 minutos) - Descrição e análise

Foi com grande satisfação que a professora estagiária constatou que os alunos, apesar de saberem que a leitura era o último momento da aula, no começo da aula queriam mostrar já os seus desenhos.

Eles confirmaram a importância do papel da motivação na leitura como Pennac (1992) maravilhosamente nos sugere:

O verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha
Com outros: o verbo “amar”... o verbo “sonhar”... É evidente que se pode
tentar. Vejamos: “Ama-me!” “Sonha!” “Lê!” “Lê, já te disse, ordeno-te
que leias!”
- Vai para o teu quarto e lê!
Resultado?
Nada. (p.11)

A abordagem à leitura da segunda e última parte da história *Tea for who?* começou com os alunos a exibirem individualmente e orgulhosamente os seus desenhos. Os alunos mostraram grande originalidade e, à exceção de dois alunos, todos os demais apresentaram as suas propostas. Esta estratégia de antecipação revelou-se o motor para o prosseguimento e conclusão da leitura da história, que se seguiu de imediato. Após a leitura silenciosa deu-se lugar a uma interação entre professor e alunos através da descoberta do personagem misterioso, o que evidenciou o grau de compreensão dos alunos em relação ao texto lido. Concluída a leitura da história e porque consideramos importante que os alunos ficassem com o livro completo, e não com um conjunto de fotocópias que se perderiam no tempo, desenvolveu-se uma tarefa que tinha como objetivo os alunos construírem o seu livro. Desta forma, utilizando os seus desenhos como capa e utilizando alguns materiais que a professora forneceu, os alunos construíram e ordenaram os seus livros. Esta atividade traduziu-se nalguma agitação e excitação próprias do interesse manifestado em concretizar algo e teve resultados muito originais, como se pode verificar nas figuras 7 e 8.



Figura 7- Livros construídos pelos alunos

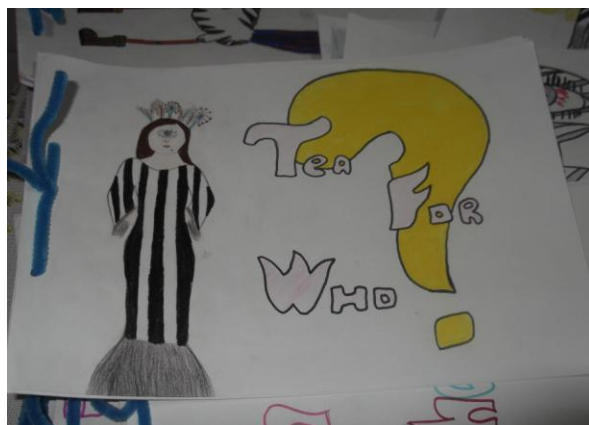


Figura 8- Livros construídos pelos alunos

8.3 Aula 3 (30 minutos) - Descrição e análise

Antes de proceder ao desenvolvimento da última tarefa, no que respeita à leitura desta história, a professora formulou algumas questões iniciais, levando os alunos a resumir a história. Esta foi uma oportunidade para a professora avaliar o grau de compreensão da história pelos alunos, de acordo com as ideias de Nuttal (2003), segundo a qual é ao fazer perguntas que se pode avaliar o grau de compreensão dos alunos:

The focus on what and how students learn is particularly problematic in the case of comprehension, given the invisibility of the comprehension process. Getting students to answer questions is one way for the teacher to get some access to what is going on their minds.(p.181)

Dada a heterogeneidade da turma, não foi uma surpresa para nós verificar que a maioria de alunos respondia confiantemente e por vezes em detalhe às questões e que alguns alunos revelaram compreensão adquirida através das imagens.

A última fase ou tarefa final corresponde a um momento de pós leitura em que a turma foi dividida em seis grupos e a cada grupo foi entregue uma parte da história (figura 9), à qual tinham sido retirados os balões de fala das personagens. Nesta tarefa os alunos não só trabalharam em grupo, o que já em si é um fator motivacional, como tiveram que ativar o conhecimento prévio da língua de modo a completar corretamente a história.

No final da atividade o grupo lia a sua parte da história aos restantes grupos. Verificámos nesta fase que a organização dos grupos é uma etapa fundamental. Dado o nível comportamental da turma, a professora permitiu uma organização livre dos grupos, o que no caso de um grupo se revelou improdutivo, não tendo o grupo conseguido realizar a tarefa sem a ajuda da professora. Uma organização dos grupos que contemplasse a diversidade de competências, teria evitado esta situação, pois

alguns alunos com mais dificuldades sentiram-se um pouco constrangidos pelo facto de os outros grupos realizarem a tarefa mais rapidamente.

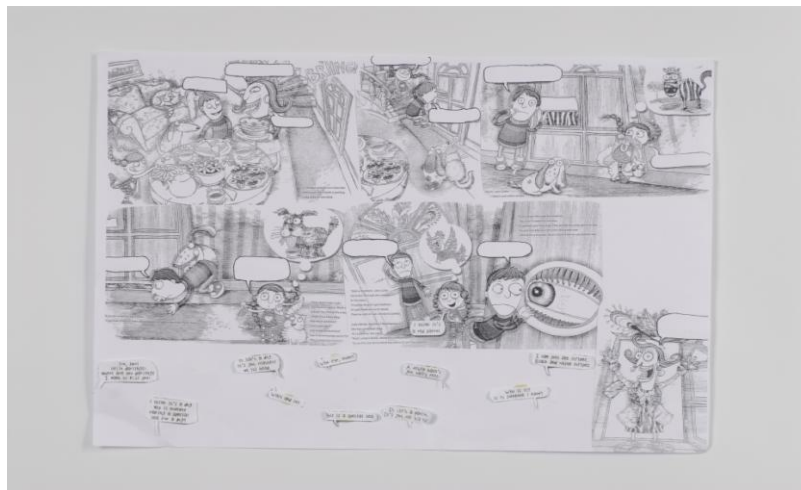


Figura 9- Completar a história com os balões de fala

Esta última tarefa coincidiu estrategicamente com a avaliação do segundo ciclo de investigação. Enquanto os alunos em grupo interagiam com a professora, cada aluno individualmente dirigia-se ao quadro e elegia a(s) sua(s) atividade(s), favorita (s) na já referida atividade em estrela (figura 4).

Reflexão:

Verificámos através do 1º ciclo de investigação-ação que as atividades de pré-leitura são fundamentais para induzir os alunos a ler por si próprios o material escolhido e que com o recurso a estas atividades conseguimos despertar o interesse e a curiosidade no aluno. Constatámos ainda que a dinâmica de grupos envolveu os alunos na tarefa de uma forma ainda mais empenhada. Assim também o considera Nuttal (2005, p.162), atribuindo a esta forma de trabalho grandes potencialidades ao nível da motivação e interação.

9. 2º Ciclo de investigação - ação

9.1 Aula 1 (30 minutos) - Descrição e análise

Foi sempre nosso propósito planificar as aulas, que teriam um momento dedicado à leitura, fazendo a devida articulação entre a primeira parte da aula e o momento de leitura, objetivando uma sequência lógica em termos de organização mental para os alunos. Deste modo, como o tema da história *The Old House* continha *suspense*, optámos por trabalhar um texto do livro, na primeira parte da aula, alusivo à mesma temática(o suspense em que um castelo estava envolto). Tal permitiu fazer uma vez mais uma ponte para o momento de leitura, que se iniciou com a projeção de uma imagem que dizia respeito à capa do livro (figura 10).

Foi proposto aos alunos que observassem a imagem para verificar se seria a mesma casa de que falava o texto que havíamos trabalhado, pedindo à turma que descrevesse o que via. Optámos por retirar o título da imagem para que os alunos, antes de receberem a primeira parte da história, antecipassem o tema e sugerissem um título para a mesma.



Figura 10- Capa da história -*The Old House*

De um modo geral verificou-se, à semelhança da aula anterior, que os alunos com maior domínio linguístico eram mais participativos. Por essa razão decidimos ser importante gerir as intervenções dos alunos, chamando a participar aqueles alunos que se retraíam a fazê-lo. Por outro lado, sendo a temática do *suspense*, particularmente do interesse dos jovens em geral, os alunos mostraram-se curiosos em lê-la.

Devemos ainda ressaltar o facto de, ao contrário dos momentos iniciais da primeira história, em que sentimos os alunos receosos, desta feita todos começaram a ler de imediato. Após a leitura, seguiu-se um exercício de especulação sobre os dois

personagens que se tinham atrevido a entrar numa casa algo estranha e foi proposto aos alunos, como tarefa para casa, imaginar o que teria acontecido aos dois amigos dentro da casa.

9.2 Aula 3 (30 minutos) - Descrição e análise

O momento de leitura teve início com um esquema no quadro (figura 11) com as ideias principais da história, que os alunos teriam que ordenar, levando os alunos a recorrer ao que tinham lido e a fazer uma leitura mais rápida e transversal da primeira parte da história.

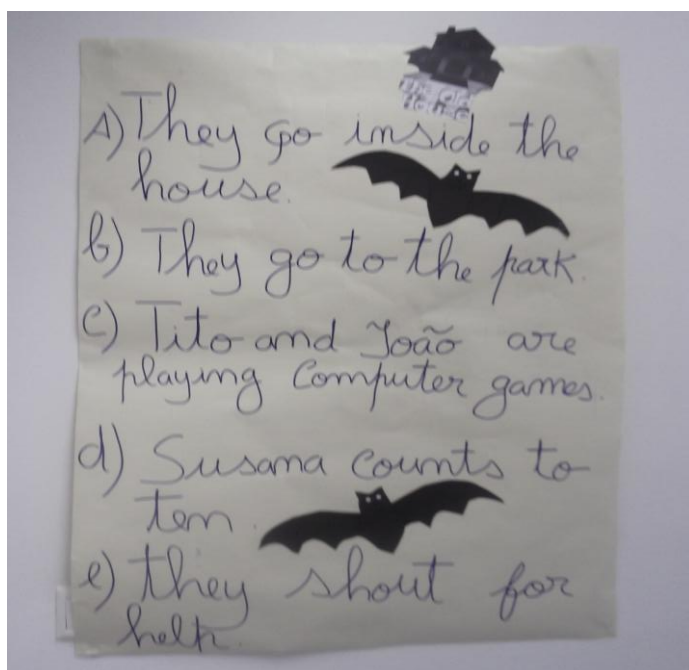


Figura 11- Esquema síntese da primeira parte da história

Após esta síntese da primeira parte seguiu-se uma chuva de ideias sobre o que tinha sido pedido como tarefa para casa: pensar no que teria acontecido aos dois amigos. À medida que as sugestões surgiam, a professora escrevia-as no quadro como motivação para os alunos descobrirem, através da leitura da segunda parte da história, quem estaria certo. Verificámos que como esta história, ao contrário da primeira, tinha mais texto do que imagem os ritmos de leitura foram muito divergentes, o que levou a que alguns alunos tivessem de esperar pelos outros.

No momento de verificação da leitura, feito oralmente, foi gratificante constatar que os alunos foram capazes de demonstrar compreensão global da história.

9.3 Aula 3 (30 minutos) - Descrição e análise

Como tarefa final de leitura e numa estratégia de pós - leitura, foi proposta aos alunos a dramatização da história, que requeria que alunos teriam de escrever o guião da peça. Nesta fase os alunos sentiram-se entusiasmados com a ideia de representar a história, ao mesmo tempo que apreensivos com o facto de escreverem o guião. Porém, foi-lhes explicado que visto que a história estava em formato de diálogo, só teriam que seleccionar as falas dos personagens e acrescentar pormenores iniciais e finais para se saudarem e despedirem no final. Os alunos organizaram-se em grupo (figura 12) com a ajuda da professora. A tarefa demorou mais do que o tempo planeado para ela. Notámos que os alunos sentiam necessidade de confirmação da professora a cada passo que davam. Na nossa prática futura esta tarefa não será de descartar, mas deve ser repensada em termos de gestão do tempo e de preparação do apoio que os alunos poderão necessitar.



Figura 12- Trabalho em grupo

Apesar das inseguranças dos alunos, surpreendeu-nos o facto de os próprios alunos sugerirem, ao verem aproximar-se o final da aula, juntarem-se em grupo fora da aula para terminarem o guião e terem oportunidade de o ensaiar.

9.4 Aula 4 (90 minutos) - Descrição e análise

Esta última aula coincidiu com o último dia de estágio, pelo que utilizámos a totalidade da aula para, numa primeira fase, os alunos representarem a história (figura 13) e, numa última, aplicar o último questionário de avaliação dos dois ciclos

de investigação. Penso que as dificuldades sentidas nesta última tarefa serviram não só de ensinamento para o professor estagiário, como permitiram consciencializar os alunos das suas próprias dificuldades e das estratégias que utilizaram para as superar, envolvendo-se e responsabilizando-se pela sua aprendizagem. Catalá et al (2001) referem esta situação:

El alumno ha de sentirse parte integrante, ha de ir siendo conocedor de su propio progreso, de las dificultades concretas que tiene que superar y de la forma de superarlas. (p.33)



Figura 13- Representação da história

Reflexão:

A análise deste segundo ciclo investigativo, permite-nos constatar que as atividades desenvolvidas no primeiro ciclo investigativo – revestidas de características que induziam à leitura numa dimensão recreativa e não objetivando uma interpretação exaustiva do texto - influenciaram significativamente a forma como os alunos se relacionaram com o segundo momento de leitura. Os alunos não manifestaram qualquer tipo de constrangimento ou hesitação no momento de leitura silenciosa, o que se revelou libertador no contacto do aluno com as estruturas linguísticas. No que respeita o trabalho cooperativo desenvolvido, este contribuiu, tanto ao nível da motivação dos alunos como no desenvolvimento do saber aprender registado, numa maior autonomia na participação nas atividades e na resolução de problema

Capítulo III - Apresentação e Análise dos Resultados

Neste capítulo procede-se à apresentação e análise dos resultados dos dois ciclos de IA da experiência de leitura extensiva. No percurso de ciclos de investigação-ação perspectivávamos no final da experiência construir conhecimento sobre a relação dos alunos com a leitura extensiva e salientar um conjunto de estratégias úteis a partilhar com outros docentes.

A partir da intervenção didática, desenvolvida na busca desse conhecimento, tivemos em consideração as palavras de Bogdan & Biklen (1994), sobre o que os autores creem ser a forma como os investigadores analisam os dados recolhidos, procurando ser-lhes fiel: “Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos”.(p.48)

1. Análise dos dados obtidos a partir da entrevista à Professora Cooperante

Partimos do pressuposto de que o investigador, numa análise de dados qualitativa, quer aprender “algo a partir do que os sujeitos da investigação lhe confiam” (Amado, 2000, p.53-63). Apresentamos de seguida o resultado da análise de conteúdo da entrevista inicial à professora cooperante, que para uma melhor visualização, apresentamos em forma de quadro. Dizendo esta entrevista respeito a uma fase diagnóstica e de pré implementação didática, fazem-se coincidir as categorias e subcategorias definidas com os temas da própria entrevista.

Na coluna “Categoria” apresentamos os três grandes temas da entrevista:

- 1- Valorização da leitura extensiva
- 2- Perceção sobre leitura extensiva
- 3- Estratégias de apoio à leitura

Na Coluna Unidade de Contexto encontram-se fragmentos de texto que contextualizam os objetivos gerais da entrevista, referidos no capítulo II, no decurso da mesma.

Quadro 5- Categorização da entrevista inicial à professora cooperante

Categoria	Subcategoria	Unidade de contexto
1.Valorização da leitura extensiva	Projetos de incentivo à leitura	“Não propriamente para o inglês, existe sobretudo para a língua materna”
	Razões da não utilização da leitura extensiva	“Se introduzirmos este tipo de metodologia, isto obriga a que o professor, entre aspas, refaça a sua prática. Ele terá que passar a ser mais um facilitador...um estimulador, e o aluno a ter um papel mais ativo...eu penso que nós, os professores, receamos ir por essa área que, se calhar, não é tão confortável.”
2.Percepção sobre a leitura extensiva	Crença na leitura extensiva	“ Acredito e esforço-me para que isso aconteça.”
	Tempo dedicado à leitura extensiva	“Eu reservo esse espaço a partir do segundo período, não começo logo no primeiro período, mas dei comigo a pensar muitas vezes que tenho que inverter isso, porque, quando estou a jogar para um segundo período...o início da atividade não lhe estou a dar a devida importância.”
3.Estratégias de apoio à leitura	Dificuldades sentidas na leitura	“ É fazer entender os alunos que não precisam de compreender todo o vocabulário para entender a história. Outra das dificuldades é não existirem, na biblioteca, exemplares suficientes para que o aluno tenha o prazer de tocar no livro.”
	Formas de superar as dificuldades sentidas	“ Eu uso aquelas estratégias de fazer atividades de pré, durante e pós-leitura, basicamente, funciona assim nestes três momentos”
	Atividades mais significativas	“Aquelas em que eles têm liberdade de fazer tarefas relacionadas com a história de forma livre, sem estarem propriamente a ser conduzidos por mim.”
	Temáticas mais significativas	“Sobretudo ficção, gostam muito de livros com suspense e sobretudo com personagens com as quais se identifiquem.”

Reflexão:

Relativamente à valorização da leitura extensiva em inglês é reconhecida pela professora cooperante a desvalorização educativa que resulta do facto de não se aplicar esta prática de forma regular na sala de aula e ainda de não se prever qualquer tipo de incentivo à prática da leitura em inglês. Tal reflete-se igualmente no comentário de que na biblioteca não existem materiais em inglês ou em número suficiente para apoiar os projetos de leitura extensiva em inglês.

Quanto ao segundo tema, percepção sobre a leitura extensiva, o que se infere das respostas dadas é que existe uma imagem positiva sobre a leitura extensiva em sala de aula e uma valorização desta prática, que se traduz na contemplação desta nas planificações anuais da professora cooperante.

Relativamente às estratégias de apoio à leitura, é possível fazer algumas inferências relevantes para o nosso estudo, entre as quais:

- A professora cooperante refere que, para o efeito, apresenta aos seus alunos o que denominou de *easy readers* e que muitas vezes deixa que sejam eles próprios a escolher um título. Os *easy readers* são um tipo de *graded readers* que decidimos utilizar no presente estudo face à experiência apresentada.

- A professora cooperante menciona a dificuldade de os alunos realizarem leituras autónomas em casa aos seus próprios ritmos, à semelhança do que acontece na língua materna. Aponta duas razões para este facto, a dificuldade em fazer os alunos entender que não há necessidade de entenderem todo o vocabulário em L2, já que esta é uma das razões por que os alunos resistem inicialmente à leitura; e o facto de não existirem exemplares suficientes de *easy readers* na biblioteca para que o aluno tenha o prazer de folhear o livro em si, tendo que inevitavelmente recorrer-se à fotocópia.

- A professora cooperante mencionou ainda que a abordagem a estes livros é normalmente feita em três momentos diferentes de, pré, durante e pós-leitura, e quando questionada acerca das atividades mais significativas e que resultam melhor, diz serem aquelas em que os alunos têm algum espaço de manobra à margem da orientação do professor. Não se clarificou, na entrevista exatamente o que a professora entendia por “sem estarem propriamente a ser conduzidos por mim” ou “fazerem tarefas relacionadas com a história de forma livre”

- Registámos que os alunos têm gosto pela ficção e uma preferência especial por histórias com suspense, com personagens com as quais se identifiquem, o que nos ajudou a definir critérios de seleção do material a trabalhar com os alunos.

2. Resultados do questionário inicial aos alunos

Este questionário, preenchido pelos alunos de forma anónima, pretendia identificar as perceções dos alunos face à leitura, de uma forma generalizada e de uma forma particular compreender os seus sentimentos face a uma fase de pré-implementação didática, onde se trabalharam algumas histórias de Banda Desenhada (apêndice F) que são parte integrante do manual *Look 6*.

O questionário era constituído por nove questões de resposta fechada, com recurso a diferentes tipos de escala, onde os alunos escolhiam, para o efeito, a que melhor se aplicava a si, e que foram analisadas mediante a contagem das respostas dos alunos, seguindo um procedimento de estatística simples.

Relativamente à única resposta aberta, esta serviu para perceber, através das próprias palavras dos alunos, as suas motivações e perceções para a leitura em inglês. As respostas dos alunos ao questionário apresentam-se mediante um quadro de análise de conteúdo.

2.1. Análise dos resultados do questionário inicial

Pergunta 1

Gostas de ler?

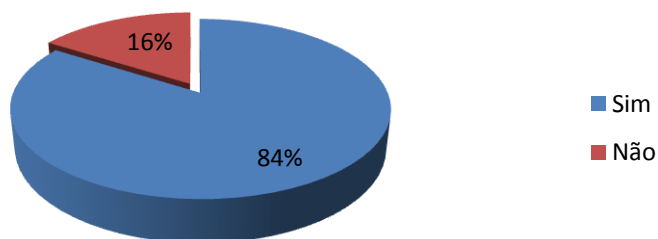


Gráfico 1- Número de alunos que gostam de ler

O gráfico 1, sobre o gosto pela leitura dos alunos, evidencia que um número significativo de alunos diz gostar de ler (84%). No entanto, cremos ser necessária alguma prudência nesta leitura do gráfico, pois esta primeira pergunta pode originar respostas socialmente desejáveis se tivermos em consideração as palavras de Afonso (2005) em relação ao que os questionários refletem: “não é o que as pessoas pensam, mas sim no que elas dizem que pensam, não no que elas preferem, mas sim no que dizem preferir”. (p.103)

Podemos assim inferir que, num outro contexto de recolha de dados, o número não seria tão expressivo, tanto mais que as perguntas 2 e 3 vão corroborar que os alunos demonstram não ter hábitos de leitura. Contudo, vale a pena registar a abertura dos alunos para a leitura ao afirmarem que gostam de o fazer.

As questões 2 (gráfico2) e 3 (gráfico 3) requerem uma análise conjunta, visto refletirem os hábitos leitores em sala de aula em anos transatos, nomeadamente no 1º ciclo. Apesar de estes alunos pertencerem à geração acompanhada nas escolas pelo PNL (Plano Nacional de Leitura) – um programa para as escolas do 1º ciclo, baseado em resolução aprovada em Conselho de Ministros de 2006 (s/p), “inserção nas aulas dos vários anos do 1º ciclo de uma hora diária, dedicada à leitura (...)”- quando inquiridos acerca da frequência com que liam no 1º ciclo, apenas dois alunos referem que o faziam frequentemente, cinco dizem que raramente o fizeram, e 18 afirmam que às vezes liam na sala de aula. No que respeita a pergunta número 3 (Lembras-te de algum livro que tenhas lido no 1ºciclo?) a resposta foi unânime, como se apresenta no gráfico 3: ninguém se lembrava e consequentemente ninguém conseguiu referir o título de um livro.

Pergunta 2

Lias na sala de aula no 1º ciclo?

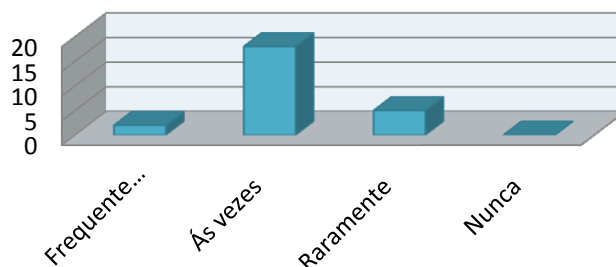


Gráfico 2 – Frequência de leitura no 1º ciclo

Pergunta 3

Lembras-te de algum livro ou história que tivesses lido na sala de aula no 1º ciclo?

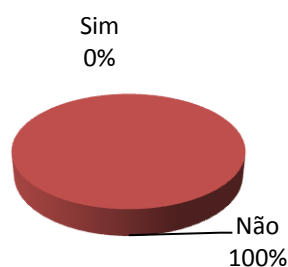


Gráfico 3 - Número de alunos que recordam o nome de uma história lida no 1º ciclo

Na pergunta seguinte, pergunta 4, pretendia-se perceber de que forma os alunos fazem uso da biblioteca, se de uma forma espontânea ou porque são instigados a fazê-lo. As respostas revelam uniformidade quanto ao uso espontâneo da biblioteca, como se apresenta no gráfico 4. 21 alunos referem que o fazem quando lhes apetece, 3 confessam fazê-lo quando a professora assim o exige e apenas 1 revela que nunca lhe apetece.

Pergunta 4

Costumas ir para a biblioteca ler?

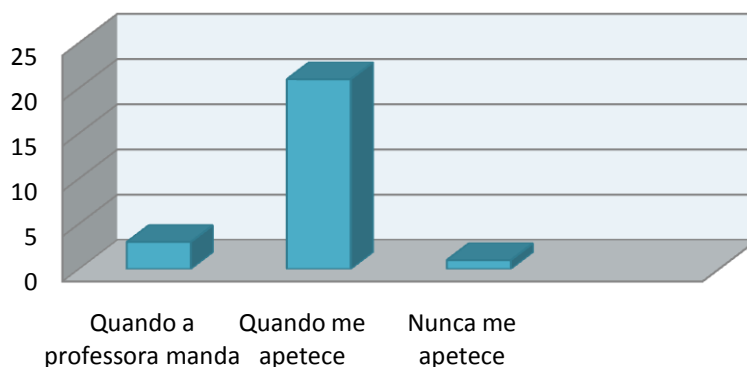


Gráfico 4 - Frequência dos alunos à biblioteca

Quanto à frequência com que leem em casa, expressa na pergunta 5 (gráfico 5), 15 alunos afirmam ler às vezes em casa, 7 referem que o fazem frequentemente, 3 raramente têm o hábito de ler em casa e ninguém referiu que nunca o fazia.

Os dados de resposta às perguntas 4 e 5 permitem confirmar a expressividade dos resultados da pergunta 1 (Gostas de ler), já que a maioria lê em casa. Contudo, o facto de apenas 7 alunos o fazerem frequentemente, permite inferir que apenas estes terão hábitos de leitura enraizados, enquanto os 15 que afirmam fazê-lo “às vezes” não os terão, mas estarão provavelmente recetivos a uma leitura em sala de aula, mais do que aqueles que afirmam que raramente o fazem - num total de 3.

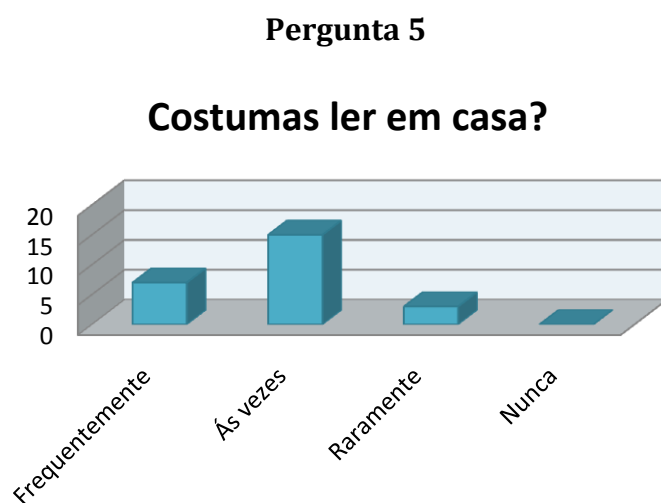


Gráfico 5 - Hábitos leitores dos alunos

A pergunta que se seguiu, a pergunta 6, revestiu-se de particular interesse para o nosso estudo, visto que nos permitiria perceber que tipos de textos seriam os mais motivadores para estes alunos e quais os que teriam mais aceitação entre eles.

Como seria de esperar, os resultados foram diversificados, confirmando a dificuldade que normalmente é sentida na escolha de um material transversalmente interessante para todos os alunos. Considerando que nenhuma opção de entre as oferecidas (livros; pequenos textos; textos com imagens; banda desenhada) se destacou, ainda assim é de considerar o número de respostas (14) para textos com suporte de imagem (textos com imagem e banda desenhada), o que nos permitiu deduzir que as imagens a acompanhar um texto serão importantes para estes leitores. Por outro lado, parece não existir grande sensibilidade relativamente a diferença entre “livro” e “pequenos textos”.

Pergunta 6

O que gostas de ler em casa?

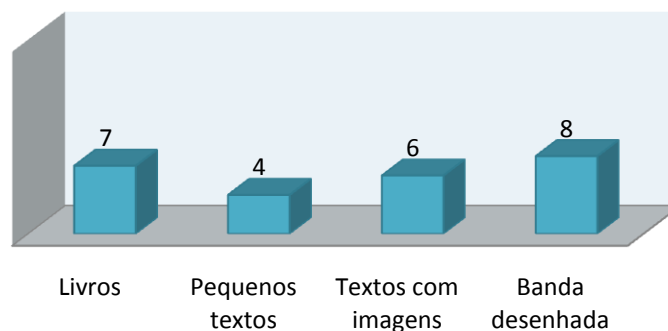


Gráfico 6 - Preferências de leitura manifestadas pelos alunos

Conforme o gráfico 7, no que diz respeito aos sentimentos dos alunos em relação à leitura de um texto de banda desenhada *Vernon the Vampire* - parte integrante do manual - todos os alunos consideraram esta leitura divertida. O prazer de ler, neste caso concreto, sobrepõe-se totalmente a questões de dificuldade de leitura, o que é um indicador importante para o desenvolvimento de tarefas de leitura extensiva: a dificuldade linguística será tão mais perceptível quanto menor for o envolvimento emocional do leitor com o texto, como se pode constatar da leitura seguinte do gráfico.

Pergunta 7

O que achaste da leitura de *Vernon the Vampire*?

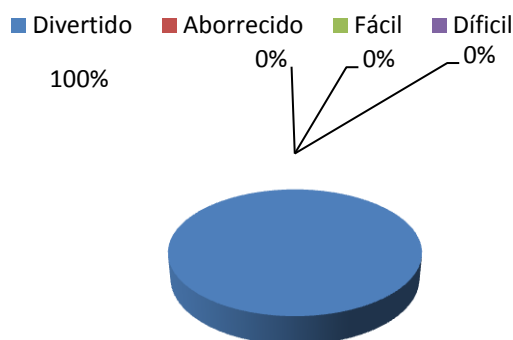


Gráfico 7 - Sentimentos face à leitura de *Vernon the Vampire*

Relativamente às estratégias usadas com esta história, a preferida pelos alunos foi a organização da história no quadro interativo. Apenas 2 alunos manifestaram a sua preferência pela leitura em casa. Ainda assim, 7 consideraram relevante a leitura efetuada na sala de aula, como se evidencia no gráfico 8. A reter deste conjunto de respostas fica o recurso às novas tecnologias como forma de motivação extrínseca dos alunos para manipularem o que leem.

Pergunta 8

Como gostaste mais de trabalhar a história de *Vernon the Vampire*?

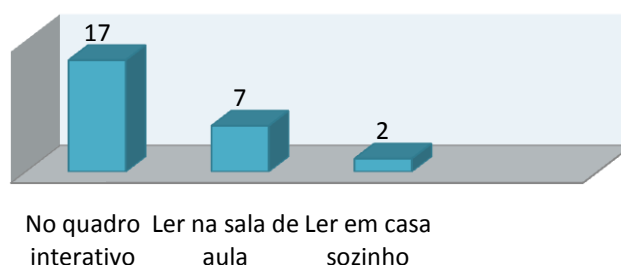


Gráfico 8 – Preferências dos alunos face às atividades desenvolvidas

Através da análise do gráfico 9, relativo à pergunta 9, percebemos que os alunos não tinham lido qualquer livro em inglês no ano anterior. O projeto de leitura extensiva seria, para eles, uma novidade, pelo que poderia aumentar a motivação; por outro lado, o grupo não teria qualquer ideia preconcebida ou experiência desagradável em relação à leitura extensiva em inglês.

Pergunta 9

No 5º ano leste algum livro em Inglês?

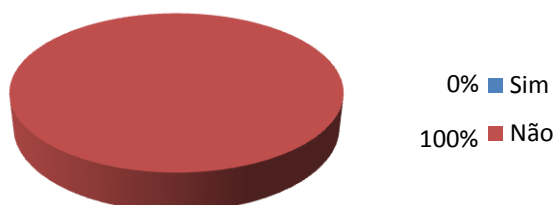


Gráfico 9 - Número de alunos que leram livros em inglês no 5º ano

A última questão, (pergunta 10), auscultou os alunos acerca dos seus sentimentos face à possibilidade de lerem livros em inglês na sala de aula. A análise das respostas dos alunos foi feita utilizando-se o método de análise de conteúdo, que nos permite desvendar um texto que não está aparente numa primeira leitura (Bardin 2006:14). Primeiramente foi feita a leitura flutuante (primeiro momento de contacto com o texto) e, em seguida a exploração das respostas dos alunos. Com isso identificou-se as categorias e subcategorias existentes no discurso dos próprios sujeitos, reunidas e descritas no seguinte quadro de análise:

Quadro 6 - Análise das respostas à pergunta: Gostarias de ler livros em Inglês?

Categoria	Subcategoria	Unidade de contexto
1.Gosto por aprender inglês	Prazer; divertimento; novidade	“Gostaria de ver se é divertido ou não”; “ Gosto de inglês e aprendemos mais”; “Seria uma nova experiência”; “Acho que são mais divertidas e ficamos a saber mais”; “ Seria mais divertido de aprender e praticar”; “ Gostava de aprender coisas novas e ver o que já consigo fazer”; “ É divertido ler livros de outras línguas”; “ O inglês é divertido”.
	Desenvolvimento da competência oral	“ Gostava que a professora me dissesse como se pronuncia”; “ Gostava de ler em inglês e falar para entender”.
	Desenvolvimento de vocabulário/ outros elementos da língua	“Aprendemos novas palavras e significados”; “Podíamos ficar a saber melhor a matéria”; “ Seria uma nova forma de interpretar a gramática”; “Aprendemos”. “Gostava de aprender mais inglês”.
	Desenvolvimento da competência escrita	“Assim podíamos fazer ditados”.
2.Prática da Língua	Desenvolvimento da compreensão leitora	“Podia ser que comesse a interpretar melhor”, “Treinar melhor a leitura e percebermos melhor o inglês”.

Através da análise das respostas dos alunos à última questão do primeiro questionário aplicado, verificámos que quase a totalidade dos alunos (23) demonstrou interesse em desenvolver uma experiência de leitura extensiva na sala de aula ainda que por motivos vários. Excetuam-se dois alunos, um dos quais manifestou apreensão por sentir que ler em inglês resulta difícil e outro diz ter vergonha de o fazer, relativamente a este último pensamos que talvez tenha havido um erro na interpretação da pergunta, o aluno terá pensado que a leitura seria em voz alta.

Parece-nos possível concluir, pela leitura das respostas, que os alunos maioritariamente consideram a possibilidade de leitura em sala de aula, interessante e proveitosa, sendo a diversão e a aprendizagem da língua fatores preferencialmente referidos. Entendemos que para estes alunos é fundamental que a atividade de leitura constitua novidade, lhes proporcione momentos de prazer e lhes possibilite os conhecimentos necessários ao desenvolvimento da competência comunicativa em inglês.

Relativamente à implementação de um projeto de leitura extensiva em inglês, as respostas dadas são positivas, ao mesmo tempo que constituem uma primeira tomada de consciência dos alunos sobre o prazer que podem retirar dessa atividade.

2.2. Análise dos dados a meio da intervenção didática

No final do 1º ciclo investigativo questionaram-se os alunos sobre as atividades que lhes pareceram mais interessantes relativamente à leitura de *Tea for who?* Por intermédio da estrela (figura 4), Tivemos a oportunidade de constatar que os alunos elegeram: desenhar; fazer o livro e colocar os balões de fala como as suas preferidas. Tivemos oportunidade de inferir do exposto que se mostraram particularmente interessados por atividades que envolvessem produção e participação ativa de conhecimento, o que corrobora a afirmação da professora cooperante quando ela afirma, na primeira entrevista, que os alunos apreciam a liberdade de realizar tarefas não muito dirigidas pelo professor.



Figura 4 - Atividade em “Estrela”

2.3. Resultados do questionário final aos alunos

Chegado o final da experiência de leitura extensiva impunha-se a aplicação de um questionário com vista a aferição dos resultados sobre a mesma. O questionário possibilitou a recolha de dados sobre o impacto da experiência de leitura em sala de aula, assim como nos permitiu fazer uma reflexão sobre ela. Demos especial relevância na construção do instrumento às perguntas de resposta aberta, porque queríamos que os nossos alunos verbalizassem os sentimentos experienciados.

No que se refere as atividades preferidas ao longo dos dois ciclos de intervenção, confirmam-se os resultados aferidos a meio do ciclo investigativo. As preferências dos alunos no final dos ciclos investigação-ação e de leitura extensiva de duas obras continuam a ser: *desenhar*; *fazer o livro e colocar os balões de fala*. Verificamos que estas três atividades referentes à primeira história continuaram, no final, a ser apontadas como as preferidas. De destacar que a diferença entre as três atividades é mínima, como é expresso no gráfico 10 que se inclui a seguir.

Pergunta 1

Actividades que mais gostaste de trabalhar com as histórias

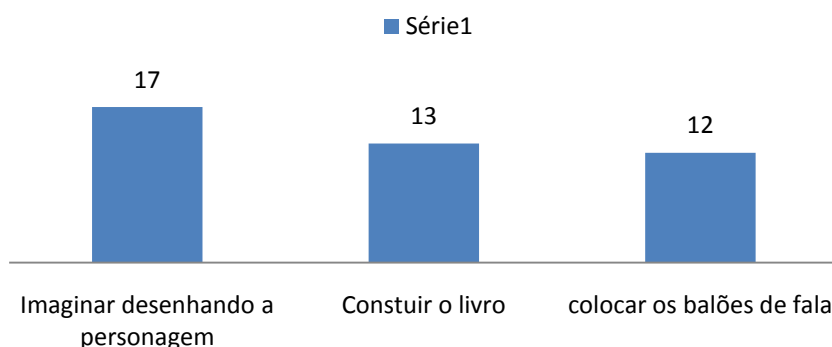


Gráfico 10 - Tipologia de atividades preferidas

Dos dados sobre a leitura de *Vernon The Vampire*, no quadro 5, a diversão parece constituir a principal razão do gosto manifestado pelos alunos. A tipologia da história (“eram histórias muito cómicas”) foi referida por 18 alunos; 1 aluno referiu-se-lhe como interessante. 2 alunos referiram-se às estratégias usadas pela professora como estando na base do seu gosto pela história: “A maneira como a professora conta as coisas é divertida”.

Excetuam-se destes dados, um aluno que não esteve presente, logo não respondeu; e 2 alunos que referiram respetivamente não gostarem de ordenar a

história e de a achar aborrecida, como podemos observar no quadro síntese 5 que se segue.

Pergunta 2

Quadro 7 - Gostaste de ler a história de *Vernon the Vampire*?

Gostaste de ler a história de *Vernon the Vampire*?

Muito, porque... (24)

Porque era interessante e divertida, eram histórias muito cómicas (18); A maneira como a professora conta as coisas é divertida e engraçada (2); gosto de banda desenhada (3); É interessante ler(1).

Mais ou menos, porque... (2)

Não gostei muito de ordenar a história (1); Às vezes são um pouco chatas (1).

Pouco, porque... (1)

Não estive na aula, não li (1)

Relativamente a história *Tea for Who?* 25 alunos registam que gostaram muito desta história e os motivos apresentados são diversificados.

No entanto, mais uma vez a razão mais enumerada foi o facto de a história ter sido engraçada ou ter mistério ou suspense, numa clara alusão à tipologia de histórias que podem agradar a alunos desta idade.

Um número significativo de alunos destacou o facto de a história não ser imediatamente reveladora do seu desfecho e isso os deixar curiosos.

Contudo, existe um número consideravelmente maior de respostas dos alunos sobre estratégias utilizadas pela professora: 11 alunos gostaram muito da história porque “a professora brincou muito connosco”. Outros (5) referem os trabalhos realizados em torno da história, como “desenhar”, “fazer o livro”, “imaginar”, “realizar trabalhos de grupo”.

De ressaltar, porém, que apesar da atividade preferida da maioria dos alunos, expressa no gráfico¹⁰, ser *Desenhar a personagem*, apenas 3 alunos referiram ser este o motivo por que gostaram da história

Pergunta 3

Quadro 8 – Gostaste de ler a história *Tea for Who?*

Gostaste de ler “Tea for Who?”

Muito, porque... (25)

Pois a história tem muito “suspense” e eu adoro “suspense”; Porque adorei o facto de a professora nos deixar na “espectação”; Era misterioso (6); Gostei de ler foi divertido; foi divertido a professora brincou muito connosco (11); Tivemos que fazer um desenho a sorte para saber quem ia beber chá; gostei de imaginar e fazer o desenho (3); Gostei de ler desenhar e fazer o livro(1); Participei com os meus colegas e realizamos muitos trabalhos de grupo(2); Eles apanharam um grande susto e eu ri muito(1); Gostei muito da história(1).

Mais ou menos, porque... (2)

Não gostei muito da história (1); Há partes desinteressantes (1).

Quando questionados, acerca da última história lidam no decurso desta experiência, *The Old House* (quadro 7), os motivos apontados pelos alunos para gostarem ou não dela, foram quase tão diversificados quanto o número de alunos que responderam a esta questão, o que seria de esperar numa pergunta de resposta aberta.

No entanto, verificamos que maioritariamente as justificações apresentadas quer para uma situação quer para outra, se basearam no facto de os alunos terem ou não considerado a história divertida. Para alguns alunos a temática, aliada à curiosidade despertada pela dedução e antecipação dos acontecimentos, foi a razão essencial por que 7 alunos dizem ter gostado muito de ler a história.

Mais uma vez, 5 alunos aliam ter gostado de ler a história às estratégias utilizadas: “gostei de representar a história”; “gostei de encenar a história”; “podíamos fazer a fala das personagens”; “fizemos um diálogo”; “construímos um texto em inglês”. 1 aluno diz ter gostado mais ou menos da história, referindo que “foi educativo”.

Apesar de 18 alunos terem referido que gostaram muito da história, registamos um aumento no número de alunos que referiram ter gostado “mais ou menos” ou “pouco” da história tendo por comparação a história anterior. Um aluno afirma que a história não foi do seu agrado, como podemos ler no quadro número 7 que se apresenta na página seguinte.

Pergunta 4

Quadro 9 - Gostaste de ler a história *The old House*?

Gostaste de ler “The Old House?”

Muito, porque... (18)

Foi engraçada e teve algum “suspense”(2); Achei meio assustador mas no fim foi giro e engraçado (1); Gosto de histórias de casas assombradas(1);Gostei de representar a história(1);Gostei de encenar a história(1); Podíamos fazer a fala das personagens (1); fizemos um dialogo(1);Gosto de histórias interessantes(2); São engraçadas e muito giras(3);Por causa do susto que apanharam(1);Porque foi assustador(1);Porque é uma mistura entre história assustadora e engraçada(1); Construimos um texto em Inglês (1);

Mais ou menos, porque... (7)

A história é gira mas gostei mais das outras (1); Foi educativo, mas não gostei muito(1);Foi aborrecido(1);Não me diverti tanto como as outras(1); Não tinha muita emoção (1);Não é tão engraçada(1);Não meteu muita piada(1).

Pouco, porque... (2)

Não meteu muita piada (1) Não gostei da história (1).

1 Aluno respondeu *Muito* mas não justificou.

Na última questão inquirimos os alunos sobre as suas conceções de leitura extensiva em língua inglesa após este primeiro contacto. Como o quadro síntese nº 8 claramente evidencia, 24 dos alunos afirmam gostar de ler em Inglês por diferentes motivos: a questão lúdica continua a ser relevante para eles; e muitos alunos associam claramente a diversão à leitura extensiva e à aprendizagem de inglês: “uma forma de aprendermos com mais diversão”; 8 alunos afirmaram: “gosto de aprender coisas novas”; “Dão-me mais vocabulário para o meu inglês, (e) visto que gosto de inglês.”

Estes dados parecem indicar que os alunos se sentem motivados para a leitura extensiva. As referências às estratégias usadas pela professora, em torno da leitura, parecem ser significativas para os alunos, indicando que para grupos semelhantes se

torna necessário que o professor forneça um propósito de leitura e oriente a leitura durante as fases de pré, durante e pós leitura.

Alguns alunos identificaram a sua motivação extrínseca para ler que é obter mais conhecimento sobre e em inglês. A motivação intrínseca, nestes dois casos, foi essencialmente lúdica.

Na nossa prática pedagógica futura deveremos ter em consideração o facto de três alunos não terem encontrado qualquer relevância em ler em inglês: 2 deles justificam-no pela dificuldade que sentem em ler em inglês; um outro diz-se envergonhado quando o faz.

Pergunta 5

Quadro 10 – Gostaste de ler livros na sala de aula

Gostas de ler livros em Inglês na Sala de Aula?

Sim, porque... (24)

Aprendo a ler (2); Foi interessante e divertido (4); É divertido e a professora ajuda a perceber a história melhor(1); São muito mais divertidos que em português(1); Gostei de não nos basearmos só no manual e na história que conta (1);Uma forma de aprendermos com mais diversão(1);Já tinha lido mas não assim com estas actividades(1);Gosto de ler na aula porque em casa estão sempre a interromper-me(1); Gosto de aprender coisas novas(8);Posso conhecer mais e adoro Inglês(1);É muito divertido aprendemos muito e a professora ajuda-nos(1);Gosto de aprender novas palavras e expressões em inglês(1);Dão me mais vocabulário para o meu inglês e visto que gosto de inglês(1).

Não, porque... (3)

Envergonho-me (1); Não gosto de ler em Inglês, não consigo perceber(1); Às vezes não consigo perceber(1).

3. Análise da entrevista final à Professora Cooperante

Como referido no capítulo anterior, no final dos ciclos investigativos foi realizada uma entrevista (apêndice D), à Professora Cooperante. Após apresentação do guião da entrevista (ver Cap. II), apresentamos de seguida o resultado da sua categorização e respetiva análise de conteúdo. Definimos as categorias e subcategorias de análise a partir dos objetivos gerais da entrevista, pretendendo obter dados para responder às questões de partida desta investigação, expressas no ponto 2 do capítulo anterior.

Quadro 11- Categorização da entrevista final à professora cooperante

Categorias	Subcategorias	Unidades de Contexto
1.Acompanhamento da intervenção didática	Motivação	“Eu senti de facto, esta turma o 6 ^a 3 muito motivada e envolvida com estas atividades de leitura extensiva que foram escolhidas para a aula.”
	História mais apelativa	“ Das Três que a Filomena utilizou penso que foi o <i>Tea for Who</i> .”
	Apresentação da história	“Este livro (<i>Tea for Who?</i>) reunia um conjunto de atividades motivadoras, desde as ilustrações que eram divertidíssimas, até ao tipo de atividades que estavam previstas, que criavam suspense, estimulavam a curiosidade dos alunos. Eu penso que foi benéfico e contribuiu para o gosto dos alunos por esta história.”
2.Nível de dificuldade	Principais constrangimentos	“Senti algum constrangimento inicial, eu penso que eles ficam com algum receio de não compreender a história de não compreender o vocabulário.”
3.Pertinência da Leitura extensiva	Mais-valia	“Os livros que escolheu não eram demasiado complicados, permitindo que os alunos os compreendessem e continuassem com vontade de ler.”
	Aprendizagem da Língua	“ Eu acho que este tipo de atividades constitui uma motivação para a aprendizagem da língua (...) penso ainda que os ajuda a reduzir muito dos seus medos em relação à língua estrangeira e, claro, a aumentar os seus conhecimentos linguísticos.”

Reflexão:

Após a análise da transcrição da entrevista, torna-se evidente que as atividades desenvolvidas ao longo de toda a experiência motivaram os alunos a relacionarem-se e envolverem-se positivamente com a leitura extensiva. No que concerne a tipologia de histórias apresentadas dá-se ênfase àquela que, pelas suas características estéticas e pelo contexto situacional criado para o efeito, visto reunir um conjunto de atividades muito divertidas que despertavam a curiosidade, resultou como a mais envolvente.

Inferre-se ainda como vantagem estratégica para promover a vontade de ler dos alunos, o facto de as histórias serem simples e acessíveis, o que teria permitido ultrapassar os constrangimentos iniciais em relação à dificuldade de compreensão.

Quanto à pertinência da implementação desta prática, destaca-se a ideia de que a leitura é uma preciosa ajuda para ultrapassar alguns “medos” dos alunos em relação à língua estrangeira, além da importância de proporcionar aos alunos a exposição a diferentes materiais, de forma a “facilitar o contacto dos alunos com diferentes estruturas e se familiarizem com elas”. É convicção da professora cooperante, que “sem o aumento de vocabulário, uma língua não avança”, pelo que ela considera a leitura extensiva uma estratégia de aquisição e desenvolvimento do vocabulário e essencialmente como uma estratégia de aprendizagem de LE.

4. Análise da entrevista final a três alunos

Neste ponto apresentamos o resultado da categorização da entrevista final a três alunos e respetiva análise. Salientamos que as categorias e subcategorias de análise surgem dos objetivos gerais da entrevista (ver Cap. II) e da procura de elementos adicionais que nos permitam responder às questões de investigação, no que respeita mais concretamente à opinião dos alunos face ao tempo de leitura em sala e às atividades mais motivadoras.

Quadro 12- Categorização da entrevista a três alunos

Categorias	Subcategorias	Unidade de Contexto		
		Aluno 1	Aluno2	Aluno3
1.Pertinência da Leitura extensiva	Utilidade da leitura	“Sim...acho que sim.”	“Sim.”	“Sim.”
	Aprendizagem da língua	“A pronúncia, no vocabulário, na escrita.”	“A perceber melhor inglês e a falar melhor.”	“A perceber a saber falar melhor a aprender algumas palavras novas.”
	Melhoria da leitura	“...tipo não lemos só os livros da escola, também líamos outras histórias...líamos aprendíamos a pronunciar melhor.”	“Sim, porque treinamos mais.”	“Sim, é difícil explicar.”
	A diversão na aprendizagem	“Sim...foi divertido”	“Sim porque...divertíamos-nos enquanto fazíamos a atividade e aprendíamos coisas.”	“Sim ... foi divertido”
2.Tipologia de histórias	Razão pela qual a leitura de <i>Vernon</i> foi divertida	“Porque os outros eram escritos e o <i>Vernon</i> era Banda desenhada e foi giro”	“Sim, há lá partes engraçadas e é em banda desenhada.”	“Era em Inglês...não sei”
	O uso do quadro interativo	“Então é uma atividade nova, nós poucas vezes trabalhamos com o quadro interativo.”	“Encaixar a história foi divertido.”	“Sim, não sei explicar.”
3.Tipologia de atividades	Atividade preferida	“Adivinhar quem estava atrás da porta.”	“Tentar pensar quem estava atrás da porta.”	“Desenhar a personagem gosto muito de desenhar.”
	Atividade menos interessante	“Eu gostei de todas, professora”	“Nenhuma.”	“Nenhuma”

Reflexão:

Os testemunhos dos próprios alunos permitiram verificar que estes valorizaram o projeto em que estiveram envolvidos, estando conscientes dos aportes significativos que este lhes trouxe, a aquisição de “mais vocabulário”; perceber melhor o inglês e aprender novas palavras. Ressalvando ainda o facto de um aluno referir a importância de ler textos para além do manual. Em simultâneo destaca-se a relevância por eles atribuída ao aprender de forma “divertida”.

Através do questionário inicial constatámos que trabalhar com o quadro interativo foi muito significativo para a generalidade dos alunos e na entrevista procurámos perceber porquê. Para um dos alunos, a atividade foi divertida, outro só sabe que gostou, mas não consegue explicar porquê e um terceiro diz ser porque “é uma atividade nova, nós poucas vezes trabalhamos com o quadro”. Esta última resposta corrobora aquilo que tínhamos antecipado: a novidade constitui um fator de motivação.

A entrevista termina com um reforço positivo dos alunos, para que a professora continue a desenvolver este tipo de atividades, já que os alunos não consideraram haver uma atividade de que gostaram menos.

5. A triangulação de dados

De acordo com Burns (1999, p.163), a triangulação de dados surge dentro das metodologias qualitativas, como uma forma de recolher informação do objeto em estudo de diferentes perspetivas de forma a confirmar e validar os dados recolhidos. Esta perspetiva multi-método é também defendida por Denzin & Lincoln (2000), que dizem não se dever privilegiar uma única metodologia, permitindo ao investigador utilizar no mesmo estudo, diferentes métodos que inter-relacionados possibilitam a triangulação de modo a acrescentar “rigor, amplitude, complexidade, riqueza e profundidade a qualquer investigação”. (p.3-5)

5.1 Aplicação da metodologia de triangulação

De acordo com os dados recolhidos sobre a opinião dos alunos acerca do tempo dedicado à leitura extensiva em sala de aula, ao que sentiram e as atividades que se lhes apresentaram mais motivadoras, em articulação com os dados recolhidos através das entrevistas à professora cooperante e a observação descrita em notas de campo pela professora estagiária, concetualizamos dois quadros de análise como forma de proceder à triangulação de dados. Pretendemos perceber os contributos das estratégias aplicadas na intervenção didática e simultaneamente fazer uma reflexão sobre as questões de investigação.

Como metodologia adotada, definimos dois tópicos de análise a partir das duas questões investigativas deste estudo:

- Configuração da leitura extensiva
- Estratégias de acompanhamento da leitura extensiva

1º Tópico - Configuração da leitura extensiva	
Método de recolha de dados	Observação
Questionários	A análise dos questionários evidencia a relevância que os alunos maioritariamente atribuem à leitura em sala de aula.
Entrevista à professora cooperante	Com as respostas dadas, quer na entrevista inicial, quer na entrevista final, é notória a valorização dada a esta prática e a pertinência da sua implementação de forma regular.
Entrevista a três alunos	A análise das respostas permite confirmar a relevância dada, por parte dos alunos, à leitura extensiva, justificada pela sua utilidade em termos de aprendizagem da língua associada ao caráter lúdico da mesma.
Notas de campo	Pudemos registar pelas notas de campo que nestes momentos a sala ganhava uma energia, uma força e uma vontade de descoberta, espelhada no empenho e alegria em efetuar as leituras e atividades a elas associadas.

2º Tópico - Estratégias de acompanhamento da leitura	
Método de recolha de dados	Observação
Questionários	A utilização de diferentes estratégias de acompanhamento contribuiu para se registar um interesse elevado pela leitura em sala de aula.
Entrevista à professora cooperante	De ambas entrevistas à professora cooperante infere-se a importância de acompanhar a leitura em sala de aula, em diferentes momentos, de forma a motivar e envolver os alunos com o texto.
Entrevista a três alunos	Os alunos não consideram haver uma atividade que gostaram menos.
Notas de campo	De um modo global constatamos que todas as atividades foram recebidas com grande entusiasmo, mesmo considerando que o tempo de leitura extensiva acontecia nos últimos 30 minutos de uma aula de 90, onde por norma os níveis anímicos dos alunos já não são muito elevados.

5.2 Reflexão global

Fazendo uma análise interpretativa, mas cruzando os dados obtidos destes quatro instrumentos, verificamos que os dados procedentes da observação coincidem com os fornecidos pelos sujeitos nas entrevistas e nos questionários. Os resultados obtidos evidenciam algum impacto na forma como os alunos percecionam positivamente o contacto com materiais de leitura extensiva inseridos no tempo letivo. Estes resultados indiciam que o mesmo se justificará pela articulação das diferentes estratégias de leitura promovidas e a adaptação de atividades e recursos de acordo com as características do grupo a que se destina. Este facto sugere que se registou uma interdependência entre a configuração da leitura e o desenvolvimento de estratégias capazes de captar o interesse e estimular a vontade de efetuar leituras individuais.

Parece ser possível confirmar uma manifesta importância dada à mediação da leitura, expressa na consideração positiva que os alunos identificam em relação à interação do professor na experiência de leitura. Para tal é importante que o propósito da atividade esteja bem claro e que haja uma situação comunicativa que envolva os alunos, de forma a fazer-se a tão desejada aproximação positiva do aluno ao texto. Paralelamente, fica a observação que nunca se registou resistência ou falta de empenho por parte dos alunos, contribuindo assim para o reforço da motivação extrínseca do professor para lecionar, para ser criativo e para surpreender.

De salientar igualmente que a tipologia de textos apresentada para introduzir a leitura extensiva foi também um fator importante de motivação para a leitura: humor, suspense, relação com temas preferidos dos alunos e com a transformação imaginativa do seu quotidiano, aliados ao controle de linguagem e de estrutura gramatical do “*graded reader*”, permitiram aos alunos envolverem-se com os sentidos do texto e apropriarem-no.

Capítulo IV - Considerações Finais

A leitura não resulta da organização do tempo social, ela é como um amor, uma maneira de ser. A questão que se coloca não é saber se tenho ou não tempo para ler. (tempo esse que aliás ninguém me dará), mas sim se tenho prazer em ser leitor.

Pennac (1992)

1. Considerações gerais

Após a fundamentação teórica, a descrição da metodologia adotada e a interpretação de dados, impõe-se evidenciar algumas considerações decorrentes do estudo realizado. Na senda da aproximação do aluno ao livro e da formação de leitores para a vida, reiteramos o preconizado pelos autores que sustentaram a fundamentação teórica deste estudo: que a leitura perca o seu valor meramente instrumental, na aprendizagem de uma língua, onde o livro surge apenas como um elemento escolar e não associado ao lazer e prazer de ler. Há que fomentar o gosto pela leitura e desenvolver formas de despertar o interesse e a curiosidade dos alunos pelo livro e pela leitura em inglês. Por esta razão torna-se fundamental repensar o papel dos principais mediadores da leitura, a família e a escola. No que diz respeito à escola, enquanto instituição com responsabilidade social deverá olhar para a sociedade contemporânea, cada vez mais globalizante, em parte devido aos avanços tecnológicos, e repensar estratégias e equacionar a importância de desenvolver atividades que reflitam uma educação preocupada em criar cidadãos ativos e reflexivos, dando-lhes a possibilidade através do livro de alargar horizontes do conhecimento, de desenvolver o conhecimento de si e do mundo que o rodeia. Assim o considera Fonseca (1994)

Ensinar a língua será, pois, necessariamente, proporcionar aos alunos que construam com consciência o seu mundo interior e o mundo em que se movimentam (...), proporcionando-lhes a construção criativa e a função da “forma de vida” que na língua se compreende o que por ela na multiplicidade dos seus usos, se torna manifesta e continuamente se renova. (p.247)

Destaca-se a importância que a escola assume, ou deveria assumir, na promoção de experiências de leitura que permitam ao aluno desfrutar do prazer de ler para além da descodificação gráfica e entender a leitura nas suas diferentes dimensões.

Esta é uma condição indispensável na formação de futuros leitores interessados, ativos e críticos. Esta realidade pressupõe mais um desafio para os professores de LE, quando confrontados com práticas tradicionais, que não valorizam a leitura enquanto veículo fundamental de exposição à língua, que permite a familiarização com diferente léxico, que oferece a oportunidade de envolver os alunos em atividades que contribuem para o desenvolvimento desta competência e que promovem progressivamente a sua autonomia e independência. A leitura extensiva em LE é uma atividade que poder ser despoletada na escola, mas que perspetiva uma continuidade para a vida e uma estratégia de apoio à construção da fluência na aprendizagem de LE.

2. Conclusões do estudo

Com este estudo pretendíamos compreender qual a configuração mais adequada da leitura extensiva na sala de aula de modo a levar o aluno a relacionar-se positivamente com a leitura. Relativamente a este aspeto pudemos verificar que as estratégias desenvolvidas parecem ter cumprido o nosso propósito, os alunos revelaram entusiasmo e crescentemente uma motivação para a leitura extensiva em inglês.

Os instrumentos utilizados na recolha de informação para este estudo, nomeadamente os questionários, as entrevistas e as atividades realizadas na sala de aula, permitiram a reflexão e o desenvolvimento profissional do professor estagiário, oferecendo-lhe a oportunidade de compreender a complexidade da sala de aula no seu todo. Da mesma forma ofereceu aos alunos a oportunidade de refletir e tomar consciência dos conteúdos tratados. Pretendendo uma ação centrada no aprendente e no seu envolvimento ativo com a leitura extensiva em LE na sala de aula, este estudo propiciou uma maior interação entre os alunos, promoveu o desenvolvimento da sua autonomia e da resolução de problemas na aprendizagem de LE.

Retomando as nossas inquietações de partida, expressas em duas questões interrelacionadas, vejamos as conclusões a que chegámos após análise e triangulação dos dados.

Perceção do aluno em relação à leitura extensiva em inglês na sala de aula

Relativamente a esta primeira questão, os resultados obtidos parecem indicar que um uso sistemático, diversificado e contextualizado de textos para explorar leitura extensiva pode ter repercussões positivas ao nível da motivação dos alunos para um

programa de leitura extensiva em inglês. As estratégias empregues, de caracterização dos gostos dos alunos e dos seus hábitos de leitura em língua estrangeira, de seleção de *graded readers* dentro de certos géneros, e de acompanhamento da leitura, a três níveis (pré, durante e após leitura) e com materiais diversificados, parecem ter aumentado a motivação intrínseca dos alunos.

Os alunos mostraram-se crescentemente motivados para a leitura extensiva em inglês, descobrindo-a com uma certa cumplicidade e envolvimento, para além do entusiasmo pela tarefa, tomaram consciência que a leitura extensiva possui uma motivação extrínseca, que é melhorar a sua competência em inglês, desenvolver vocabulário, e sentir-se mais a vontade com a língua inglesa.

As estratégias adotadas, essencialmente lúdicas e centradas no sentido da mensagem, terão contribuído significativamente para este resultado. A apresentação da leitura com um propósito para além do da interpretação textual ou do estudo gramatical da LE, desenvolveu uma sensação de maior liberdade e uma atitude mais positiva face à leitura, traduzida numa maior predisposição dos alunos para ultrapassar eventuais obstáculos de compreensão linguística.

Como é que o professor apresenta e acompanha a leitura extensiva na sala de aula?

No que respeita à segunda questão de investigação, do ponto de vista pedagógico perspetivámos uma ação centrada no aprendente e no seu envolvimento com a leitura como fator motivacional, através da implementação de um conjunto de estratégias de ensino da leitura, que fossem ao encontro das necessidades, dos interesses e das competências dos alunos, guiando-os numa sequencia didática de pré, durante e pós leitura. As estratégias usadas decorreram de um posicionamento crítico e reflexivo quanto à melhor forma de apresentar a leitura extensiva; e aos textos selecionados para este grupo particular de alunos. Do exposto concluímos que um fator decisivo foi a utilização de atividades diversificadas e apelativas que, associadas ao despoletar da curiosidade e da capacidade imaginativa dos alunos, criaram oportunidades para a compreensão global do texto e, logo, uma ligação afetiva ao mesmo, para além de terem permitido aos alunos uma participação ativa em atividades de reconstrução e de compreensão do texto.

A flexibilidade da metodologia de IA permitiu igualmente perceber o carácter dinâmico da orientação da leitura extensiva pelo professor: de um ciclo para outro, o professor foi aferindo a tipologia de textos e de estratégias preferidas pelos alunos, podendo assim adequar materiais e estratégias num processo de reflexão e crescimento pessoal.

Os dados recolhidos permitem também confirmar a convicção de que, na demanda do gosto pela leitura e na formação de leitores, a escola tem um papel preponderante, que não pode nem deve esgotar-se, no que respeita à língua inglesa, na existência de uma mera apresentação de leituras, como material anexo a um qualquer manual. Há que incentivar e introduzir sedução neste encontro não pela imposição, mas, pela

descoberta e pela condução dos alunos a partir das suas experiências de relação com o texto e de manipulação dos seus sentidos para fins comunicativos diversos.

1. Limitações

Este estudo teve como limitação essencial, o curto espaço de tempo disponível para a implementação e avaliação de um estudo deste género, pois se conduzido até final do ano letivo, teria possibilitado experiências com outra tipologia de textos, e permitido verificar o desenvolvimento da autonomia dos alunos em relação à leitura extensiva e perceber a relação entre motivação e novidade.

Nesta perspetiva acreditamos que também teria sido benéfico, ter iniciado esta prática, logo no início do ano letivo.

Fomentar a leitura é uma “batalha”, que não deve estar confinada a um núcleo restrito, pelo que teria sido enriquecedor para este estudo ter envolvido outros atores educativos, assim como os pais dos alunos, e ter estabelecido pontes com a leitura extensiva na língua materna.

Tendo ainda a consciência de que um estudo desta natureza só tem repercussões numa perspetiva de continuidade, se bem que os dados recolhidos apontam no sentido da desconstrução da ideia preconcebida no que respeita a leitura independente em língua estrangeira, de que ela é difícil em estádios de iniciação à LE, a recolha de dados ao longo de um período de tempo mais longo teria permitido confirmar estes pressupostos.

2. Recomendações

Apesar da natureza deste estudo não permitir generalizar os resultados, dado a amostra não ser considerada representativa, ele sugere questões que podem potenciar a realização de outros estudos. Estamos em crer que seria importante repetir este trabalho no âmbito de outras línguas estrangeiras, com recurso a diferentes estratégias, potenciando eventuais diferenças ou confirmando resultados semelhantes. Pensamos que também seria interessante, verificar como percecionam os alunos um programa de leitura extensiva ao longo de um ciclo de estudos, e os principais pressupostos daí decorrentes no que respeita:

À motivação para a leitura

À autonomia do aluno

Aos hábitos de leitura em LE

Seria igualmente útil testar a transição de “*graded readers*” para materiais autênticos com recurso a imagens, desde *banda desenhada*, a *picturebooks* e a *graphic short stories*, de modo a introduzir variedade e qualidade num programa de leitura extensiva.

Gostaríamos, por último de expressar a importância que esta investigação assumiu na promoção do nosso desenvolvimento profissional e pessoal, tomamos consciência da pertinência de, na nossa prática regular, questionarmos as nossas certezas de modo a problematizar a mudança, a reinventarmo-nos e a promover o entusiasmo necessário no aluno para que nos acompanhe numa viagem, que Balancho (1993/94) magnificamente descreve nos seguintes termos:

A aula é um gosto por si só, com matéria estabelecida ou sem ela, e ser professor é uma interação de linguagens. Vibram com o entusiasmo e provocam-no. São líderes nas viagens que proporcionam através do imaginário e param em todas as estações do insólito e do divertido.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, M. M. (1996). *A clareza das instruções no discurso do professor de inglês: uma perspetiva de reflexão sobre a praxis*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, N (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alçada, I. (2005). *Leituras, Literacias e Bibliotecas Escolares*. Proformar. Disponível em: http://proformar.pt/revista/edicao_9/pag_1.htm. acedido em 5/04/2014.
- Alarcão, I. (1994). *Ser professor reflexivo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, M. L. (1998). *Motivar para a leitura: estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Compreendendo e Construindo a Profissão de Professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2002). *Escola Reflexiva e Desenvolvimento Curricular – Que Novas Funções Supervisivas?* In Oliveira Formosinho, A Supervisão na Formação de Professores I – Da Organização à Pessoa. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2000). *A Técnica de Análise de Conteúdo*. Revista Referência 5, 53-63.
- Amor, E. (1993). *Didática do Português*. Lisboa: Texto Editora.
- Andersen N. (1999). *Exploring Second Language Reading– issues and strategies*. London: Heinle & Heinle Publishers.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Portugal: MacGraw-Hill.
- Babo, M. (2004). *Que farei com este texto? A leitura na aula de Línguas Estrangeiras: percursos iniciais em John Greenfield (org), Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégia Políticas e Educativa (pp. 83-92)*. Porto: Edições Asa. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/7022/3/obraCompleta000060958.pdf>. Acedido em 20/04/214.
- Balancho. M. J. In: Noesis, Dez./Jan. /Fev.,1993/94.*Sonhadores de um Freud agastado ou o triângulo dos três P*.
- Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Boavida, & Ponte, (2002). *Investigação colaborativa: potencialidades e problema*. Repositório da Universidade de Lisboa. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20(GTI).pdf). Acedido em 07/02/2014
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Catalá, G. Catalá ; Molina, E.; Monclús, R.(2001).*Evaluación de Compresión Lectora*. Pruebas ACL (1º-6º de primaria). Barcelona: Editorial Gaó.

Carreira, J. Sá, C.M. (2004). *O papel do conhecimento prévio na compreensão em leitura: estratégias de activação e desenvolvimento*. In Sá, M. H. A. ; Ança, M. H. ; Moreira, A. (coord.). Transversalidades em Didática das Línguas. Universidade de Aveiro: Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação, p. 76- 77.

Cerrillo, P. (2007). Libros, lectores y mediadores, in Cerillo y Yubero (coord.). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: Universidad de Cuenca - CEPLI, pp.277-284.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Porto: Edições Asa.

Council of Europe. (1988). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference*. Strasbourg: Council for Cultural Co-Operation. Education Committee, p.83-84.

Cohen, L. & L. Manion. (1985). *Research Methods in Education*. London: Croom Helm.

Coutinho, C. (2008). *Investigação-Ação. Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Universidade do Minho. Disponível em: http://faadsaze.com.sapo.pt/11_modelos.htm. Acedido em 10/02/2014.

Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentic.

Day, R. & Bamford, J. (1997). *Extensive Reading: What is it? Why Bother*. Disponível em: http://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/may/extensive.html. Acedido em: 30 /04/2014.

Day, R. & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Day, R. & Bamford, J. (2002). *Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading in a Foreign Language* 14, 2. Disponível em: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/october2002/day/day.html>. Acedido em 30/04/2014.

Day, R. & Bamford, J. (2004). *Extensive Reading. Activities for Teaching Language*. Cambridge: University Press.

Dawson, N. (2005). *Teacher's Guide to Using Graded Readers*. Essex: Pearson.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (2000). *The Handbook of Qualitative Research*. second edition. California: Sage Publications, Thousand Oaks.

Descombe, M. (1999). *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research*. Buckingham. Open University Press.

Dick, B. (2000). *A beginners guide to action research* (online). Disponível em <http://www.scu.edu.au/schools/gcn/ar/arp/guide.html>. Acedido em 1/02/2014.

Do Campo, X. (2002). *Leer para qué?* In VV. AA., *Hablemos de leer*. Madrid: Anaya.

Elliot, J. (1990). *La Investigación-acción en Educación*. Ediciones Morata S.A. Madrid.

Esteves, L.M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Extensive Reading Foundation. Disponível em: <http://erfoundation.org/wordpress/>. Acedido em: 30/04/2014.

Fonseca, F. (1994). *Gramática e Pragmática - Estudos de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). *Pedagogia em Participação: A Perspetiva da Associação Criança*. In Oliveira Formosinho J. (org.) (2011). "O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação". Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Docente*. São Paulo: Paz e Terra.
- Garcia, C. (1992). *A Formação de Professores: Novas perspetivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In António Nóvoa (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão da leitura*. Porto: Edições Asa.
- Gave (2001). *Resultados do Estudo Internacional Pisa 2000*. Primeiro Relatório Nacional. Lisboa: Ministério da Educação/Gabinete de Avaliação Educacional.
- Grabe, W. & Stoller, F. (1997). *Reading and vocabulary development in a second language – A case study*. In Coady, J.; Huckin, T. *Second Language Vocabulary Acquisition*. USA: Cambridge Applied Linguistics
- Grabe, W. & Stoller, F. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Great Britain: Pearson Education Limited.
- Graue, E. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Greewood, J. (1994). *Class Readers*. Hong Kong: OUP.
- Hatch, E. & Farhady, H. (1982). *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*. New York: Newbury House.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- Hedge, T. (2003). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Irwin, J. & Baker I. (1989). *Promoting Active Reading Comprehension Strategies - A resource book for teachers*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Johns, J. & Vanleirsburg, P. (1994). *Promoting the Reading Habit: Considerations and Strategies*. In Cramer, E. *Fostering the Love of Reading: The Affective Domain in Reading Education*. Newark: International Reading Association.
- Krashen, S. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition. Internet edition*. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. acedido em 23/03/2014.
- Kemmis, S. & MacTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. (3rd ed). Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Leite, E. (1995). *Motivações e trajetos*. In Carvalho, (org). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Lewin, K. (1952). *Action Research and Minority Problems*. Journal Of Social Issues.
- Linuesa, M. C. (2007). *Leitura e Cultura*. Edições Pedagogo: Mangualde.
- Liston, D. P; Zeichner, K. (1990). *Reflective teaching and action research in preservice teacher education*. Journal of Education for Teaching. 16 (3). 235- 254.
- Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative Research Design: an interactive approach*. Thousand Oaks: Sage.

Melero, A. P. (2000). *Métodos y Enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Mikulecky, B. & Jeffries, L.(2007). *Advanced Reading Power. Extensive Reading Vocabulary Building, Comprehension Skills*. Reading Faster. NY: Pearson Longman.

Moore, D. R. J. & Rickelman, R. (1989). *Prereading activities for content area readers and learning*. Newark: International Reading Association.

Moreira, M. A. L.(2001). *A Investigação-acção na formação reflexiva do professor estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Moreira, M. A & Alarcão, I. (1997). *A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos*. In I. Sá-Chaves (Org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 119-138). Porto: Porto Editora, Coleção CIDInE.

Nogueira, N. R.(2005). *Pedagogia dos Projectos-Etapas, papéis e atores*. 1º ed. São Paulo: Editora Èrica, Ida.

Nuttal, C. (2005). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.

Nunan, D. (1987). *Action Research in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University.

Nunan, D. (1988). *Understanding Language Classroom - A Guide for Teachers-Initiated Action*. New York: Prentice-Hall International.

Oxford, R. (1989). *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. Boston (MA): Heinle Publishers.

Osborn, A. J. & Mulling, S. (1998). *Writing Together: A project for Team Research Anthology for writing Together*. Michigan. The University of Michigan.

Pennac, D. (1992). *Como um Romance*. Porto: Edições Asa.

Plano Nacional de Leitura disponível no site Ler Mais Escolas:

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/programas.php> acedido em 17/05/2014.

Quivy, R. Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2º ed. Lisboa: Gradiva.

Raya, L. , Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe*. Dublin: Authentic.

Richard. J. & Lockhart. C.(1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sanchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.

Sim-Sim, I.(2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.

Sim - Sim, I.(2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Smith, F. (1988). *Understanding Reading*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Tormenta, R. (2005). *Agarrado aos livros sem ter tempo par ler*, in A Página da Educação, 14 (143). p. 9. Disponível em: <http://issuu.com/apagina/docs/apagina143mar2005>. acedido em: 30/04/2014.

Veríssimo, M. L.(2012).*Trajetórias de desenvolvimento das dificuldades de aprendizagem e suas consequências motivacionais e sociais*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação.

Viana, F. L. V. & Teixeira, M.M. (2002). *Aprender a ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

Viana, F. L. V. & Teixeira, M.M. (2009). *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos*. In Ribeiro, I. & Viana, F.L.V. (Orgs.) *Dos Leitores que Temos aos leitores que Queremos* .Coimbra: Edições Almedina. (pp 7-41).

Vieira, F. L. (1988). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Watkins, C. (et.al.) (Summer 1996). *Effective learning*. Institute of Education. University of London. Research Matters 5.

Waring, R. (s/d). *The Why and How of Using Graded Readers*. Oxford: Oxford University Press. Disponível em: http://extensivereading.net/docs/tebiki_GREng.pdf. *acedido em 20/05/2014*.

Zuber-Skerritt, O. (1992). *Professional Development in Higher Education: A Theoretical Framework for Action Research*. London: Kogan Page.

.

Lista de apêndices

Apêndice A - Transcrição da entrevista à Professora Cooperante

Apêndice B - Questionário inicial aos alunos

Apêndice C - Questionário final aos alunos

Apêndice D - Transcrição da entrevista final à Professora Cooperante

Apêndice E - Transcrição da entrevista final aos alunos

Apêndice F - Exemplo de Banda desenhada parte integrante do manual *Look*

Apêndice G - Exemplo de planificação

Apêndice A - Transcrição da entrevista à Professora Cooperante

Professora Estagiária: Há quanto tempo é docente nesta Escola?

Professora Cooperante: Desde 1993... Professora Cooperante da Escola Superior de Educação desde 1996.

Professora Estagiária: Existe nesta escola algum projeto de incentivo à leitura?

Professora cooperante: Sim...existem até vários projetos de incentivo à leitura.

Professora Estagiária: E no que respeita à leitura em inglês?

Professora cooperante: Não propriamente para o inglês, existe sobretudo para a língua materna.

Professora Estagiária: Na sua opinião, a escola de hoje contribui de forma eficiente para a promoção de hábitos de leitura? Quais as maiores dificuldades para realizar esse trabalho?

Professora Cooperante: Eu penso que a escola está a fazer um grande esforço, e há um grande investimento, quer da parte das instituições responsáveis pela Educação, quer da parte dos professores, para promover bons hábitos de leitura. Agora se me está a perguntar se é o suficiente, e em muito especial no que diz respeito à língua estrangeira...eu penso que aí nem tanto, penso que ainda temos um longo caminho a percorrer.

Professora Estagiária: E quais pensa serem os maiores entraves ao desenvolvimento deste tipo de atividades?

Professora Cooperante: ...Olhe, para ser sincera, tem a ver com a nossa prática docente, porque como, a Filomena reconhece, introduzir este tipo de prática, fazer leitura extensiva na aula de língua, obriga a alguma inversão de papéis na sala de aula, não é? Se introduzirmos este tipo de metodologia, isto obriga que o professor refaça (entre aspas) a sua prática. Ele terá que passar a ser um facilitador...um estimulador, e o aluno a ter um papel mais ativo...eu penso que nós, os professores, receamos um pouco ir por essa área que, se calhar, não é tão confortável. Por outro lado, penso que tem a ver com a nossa formação de base, não é? Que infelizmente não nos prepara tão bem para isto. Agora, eu acho que os professores são bem capazes de inverter isto, se quiserem.

Professora Estagiária: Na sua prática quotidiana como procura motivar os seus alunos para a leitura?

Professora Cooperante: Bem... na língua estrangeira, confesso que não é tão fácil assim. No entanto, eu procuro sempre apresentar-lhes aqueles livrinhos...chamados *easy readers*, ou então deixo que sejam eles a escolher um livro à sua vontade. Também os livros que a escola adota, nomeadamente o que temos agora, o "Look 6",

contém no seu interior pequenas histórias em banda desenhada e eu procuro alertar os alunos para isso e explorar essas histórias com eles.

Professora Estagiária: Então acredita que existe a possibilidade de reservarmos dentro do espaço aula um momento para dedicar à leitura extensiva?

Professora Cooperante: Acredito e esforço-me para que isso aconteça.

Professora Estagiária: Reserva algum espaço da sua aula para que os alunos realizem outras leituras para além dos textos que têm nos manuais?

Professora Cooperante: Reservo um espaço. No entanto, reconheço que poderia ser melhor...e explico porquê, eu reservo esse espaço a partir do segundo período, não é... não começo logo no primeiro período, mas dei comigo a pensar muitas vezes que tenho que inverter isso, porque quando eu estou a jogar para um segundo período... o início desta atividade, eu penso que não lhe estou a dar a devida importância.

Professora Estagiária: De que forma se processa a atividade de leitura? É uma leitura independente e não orientada? Ou orientada?

Professora Cooperante: ... É mais orientada, confesso que muitas vezes fico um pouco presa às sugestões que esses livros trazem para abordar a história.

Professora Estagiária: Na sua opinião quais as maiores dificuldades encontradas no momento de leitura?

Professora Cooperante: É fazer entender aos alunos que não precisam de compreender todo o vocabulário para entender a história. Outra das dificuldades... é não existirem na biblioteca exemplares suficientes para que o aluno tenha o prazer de tocar o livro na sua forma original...é diferente, não é? Porque na língua materna não temos este constrangimento.

Professora Estagiária: Que estratégias implementa na sala de aula de modo a ultrapassar os receios dos alunos?

Professora Cooperante: Eu uso aquela estratégia de fazer atividades de pré, durante e pós a leitura, basicamente, funciona assim nestes três momentos.

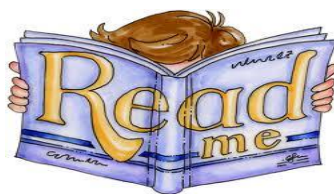
Professora Estagiária: Quais as atividades que os alunos mais gostam?

Professora Cooperante: Aquelas em que eles têm liberdade de...pronto... de fazer tarefas relacionadas com a história de forma livre, sem estarem propriamente a ser conduzidos por mim.

Professora Estagiária: E no que respeita as temáticas, quais as suas preferências?

Professora Cooperante: ...sobretudo ficção, gostam muito de livros com suspense, e sobretudo com personagens com as quais se identifiquem.



Apêndice B - Questionário inicial aos alunos



Este questionário, realizado no âmbito de um estudo para o Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico, tem por objetivo recolher informação sobre leitura na sala de aula de inglês. Obrigado pela tua Participação! 😊

Assinala com um X as respostas corretas!

Gostas de ler?	😊 Sim	😐 Não

Lias na sala de aula no 1º ciclo?	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Lembras-te de algum livro ou história que tivesses lido na sala de aula do 1º ciclo?	 Sim		 Não	
Se respondeste sim, Qual? _____				

Costumas ir para a biblioteca ler?	Quando a professora Manda	Quando me apetece	Nunca me apetece



Costumas ler em casa?	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca

O que gostas de ler na sala de aula?	Livros	Pequenos textos	Textos com imagens	Banda desenhada
Outro, Qual? _____				

O que achaste da leitura de <i>Vernon the Vampire</i>?	Divertido	Aborrecido	Fácil	Difícil

Como gostaste mais de trabalhar a história de Vernon the Vampire?	No quadro interativo (A ordenar a historia)	Ler na sala de aula	Ler em casa sozinha

No 5º ano leste algum livro em Inglês?	Sim	Não	Se respondeste sim, qual?

Gostarias de ter oportunidade de ler livros em inglês na sala de aula?	
	Sim, porque _____
	Não, porque _____

Apêndice C - Questionário final aos alunos

Questionário aos alunos, sobre a leitura na sala de aula de inglês.





Nome: _____ Ano: _____ Turma: ____











Professora: Filomena Esteves

Das histórias que leste na sala de aula, assinala com um X o que sentiste em relação a cada uma. Responde, de forma sincera, pois a tua opinião é muito importante.

Gostaste de ler as histórias de:

	 <input type="checkbox"/> Muito	 <input type="checkbox"/> Mais ou menos	 <input type="checkbox"/> Pouco
Porquê _____ _____			

	 <input type="checkbox"/> Muito	 <input type="checkbox"/> Mais ou menos	 <input type="checkbox"/> Pouco
Porquê: _____ _____			

	 <input type="checkbox"/> Muito	 <input type="checkbox"/> Mais ou menos	 <input type="checkbox"/> Pouco
Porquê: _____ _____			

Assinala três das actividades que mais gostaste de realizar com as histórias:

Ordenar a história (no quadro interactivo).

☐

Ordenar a história (no quadro).

☐

Ler na sala de aula sozinho .

☐

Ler em casa sozinho.

☐

Construir o teu livro .

☐

Colocar os balões de fala na história.

☐

Imaginar o tema da história através da observação da capa.

☐

Após a leitura da primeira parte imaginar o que vai acontecer.

☐

Escrever em grupo um guião de representação da história

☐

Representar a história

☐

Apêndice D – Transcrição da entrevista final à Professora Cooperante

Professora Estagiária: Findo o processo de estágio e olhando para trás, pensa que os alunos estiveram motivados ao longo das diferentes atividades desenvolvidas com as histórias?

Professora Cooperante: Sim, eu senti, de facto, esta turma o 6º3 bastante motivada e envolvida com estas atividades de leitura extensiva que foram escolhidas para a aula.

Professora Estagiária: E qual crê que foi a história que funcionou melhor?

Professora Cooperante: Das três que a Filomena utilizou, penso que foi o *Tea for Who*?

Professora Estagiária: Consegue explicar porque funcionou melhor?

Professora Cooperante: Eu acho... que este livro reunia um conjunto de... atividades motivadoras, desde as ilustrações que eram divertidíssimas, até ao tipo de atividades que estavam previstas, que criavam suspense...estimulavam a curiosidade dos alunos. Eu penso que isso foi muito benéfico e contribuiu para o gosto dos alunos por esta história.

Professora Estagiária: Quais as maiores dificuldades que surgiram?

Professora Cooperante: Senti algum constrangimento inicial... eu penso que eles ficam com algum receio de não compreender a história, de não compreender o vocabulário todo. No entanto, os livros que escolheu não era demasiado complicados, permitindo que os alunos os compreendessem e continuassem com vontade de ler.

Professora Estagiária: Pensa que vale a pena continuar com esta prática?

Professora Cooperante: Sem dúvida que sim, Filomena, eu acho que este tipo de atividades constitui uma motivação para a aprendizagem da língua e... eu penso que alunos motivados aprendem mais e tornam-se auto - confiantes. Penso ainda que os ajuda a reduzir muito dos seus medos em relação à língua estrangeira e, claro, a aumentar os seus conhecimentos linguísticos...como a Filomena sabe...o ensino do léxico e da gramática são muito importantes, são de facto dois aspetos muito importantes na aprendizagem de uma língua estrangeira e... penso também que nestes dois aspetos a leitura extensiva é muito benéfica...porque facilita o contacto dos alunos com diferentes estruturas e se familiarizam com elas. Creio também que lhes permite um maior grau de independência, pois eles podem realizar estas atividades dentro e fora da aula...penso que a nível da proficiência e da escrita, este tipo de atividades também será benéfico, porque como já disse a exposição a diferentes materiais... a diferente léxico com diferentes características textuais...vai sem dúvida aumentar a sua capacidade em termos de escrita. Por outro lado, como a Filomena sabe, sem o aumento de vocabulário, a aprendizagem de uma língua não avança e...acho que a leitura extensiva é de facto uma mais-valia em termos de aumento de vocabulário.

Professora Estagiária: Concorda então, que esta deveria ser uma estratégia que deveríamos aplicar de forma sistemática?

Professora Cooperante: Absolutamente, Filomena.

Apêndice E – Transcrição da entrevista final aos alunos

Entrevista nº1

Legenda - (N) = Nome do aluno

Professora Estagiária: N, achas que ler livros em inglês te ajudou?

Aluno 1: Sim...acho que sim.

Professora Estagiária: Em que aspetos? Consegues explicar-me?

Aluno 1: ... Na pronúncia, no vocabulário, na escrita.

Professora Estagiária: Porque é que achas que te ajudou a aprender mais vocabulário?

Aluno 1: Porque com as histórias e as falas deles aparecia novo vocabulário, novas palavras, expressões idiomáticas que são só dos ingleses... e isso ajudou-nos e ficamos a saber mais.

Professora Estagiária: E em relação à matéria também achas que te ajudou a compreender melhor?

Aluno 1: Sim... cada história tinha integrada a matéria que estávamos a dar.

Professora Estagiária: Como?

Aluno 1:...

Professora Estagiária: Muito bem (N) ... e a ler em inglês? Achas que te ajudou

Aluno 1: Sim...tão...tipo não lemos só os livros da escola, também líamos outras histórias...líamos aprendíamos a pronunciar melhor.

Professora Estagiária: Ok (N), e a perder a vergonha de falar em inglês? Ajudou-te?

Aluno 1: Eu tinha pouca vergonha...mas ajudou-me na mesma.

Professora Estagiária: Achas que foi divertido aprender inglês assim?

Aluno 1: Sim...foi divertido

Professora Estagiária: A leitura de *Vernon the Vampire* foi divertida?

Aluno 1: Sim, porque os outros eram escritos e o *Vernon* era Banda Desenhada e foi giro.

Professora Estagiária: Gostaste de trabalhar com o quadro interactivo?

Aluno 1: Gostei...

Professora Estagiária: Porquê?

Aluno 1:... Então, é uma atividade nova, nós poucas vezes trabalhamos com o quadro e assim...

Professora Estagiária: Das atividades de que te lembras em relação às três histórias, qual foi a que mais gostaste?

Aluno 1: Adivinhar quem estava atrás da porta e desenhar.

Professora Estagiária: E a que gostaste menos, que achaste mais aborrecida?

Aluno 1: Eu gostei de todas, Professora.

Entrevista nº2

Legenda - (N) = Nome do aluno

Professora Estagiária: N, achas que ler livros em inglês te ajudou?

Aluno 2: Sim.

Professora Estagiária: Em que aspetos? Consegues explicar-me?

Aluno 2: ... A perceber melhor inglês e a falar melhor.

Professora Estagiária: E achas que te ajudou a aprender mais vocabulário?

Aluno 2: Sim...várias palavras que eu não conhecia.

Professora Estagiária: E a perceber melhor a matéria que damos diariamente? Ajudou?

Aluno 2: Sim...

Professora Estagiária: Como?

Aluno 2:...

Professora Estagiária: Muito bem (N) ... e a ler em inglês? Achas que te ajudou

Aluno 2: Sim, porque treinamos mais.

Professora Estagiária: Ok (N), e a perder a vergonha de falar em inglês? Ajudou-te?

Aluno 2: Sim

Professora Estagiária: Sentes vergonha a falar Inglês?

Aluno2: Alguma.

Professora Estagiária: E achas que as atividades te ajudaram a perdê-la. Como?

Aluno 2:...

Professora Estagiária: Achas que foi divertido aprender inglês assim?

Aluno 2: Sim...foi divertido.

Professora Estagiária: A leitura de *Vernon the Vampire* foi divertida?

Aluno 2: Sim. Há lá partes engraçadas. E é banda desenhada

Professora Estagiária: E gostaste de trabalhar com o quadro interactivo? Porquê?

Aluno 2: Encaixar a história foi divertido.

Professora Estagiária: Das atividades de que te lembras em relação as três histórias, qual foi a que mais gostaste?

Aluno 2: ... tentar pensar quem era a pessoa que estava atrás da porta.

Professora Estagiária: E a que gostaste menos que achaste mais aborrecida?

Aluno 2: *The old house.*

Professora Estagiária: Referia-me a atividade que gostaste menos.

Aluno 2: Nenhuma

Entrevista Nº3

Professora Estagiária: N, achas que ler livros em inglês te ajudou?

Aluno 3: Sim.

Professora Estagiária: Em que aspetos? Consegues explicar-me?

Aluno 3: ... a perceber...a saber falar melhor...a aprender algumas palavras novas.

Professora Estagiária: Então, achas que te ajudou a aprender mais vocabulário?

Aluno 3: Sim

Professora Estagiária: E a perceber melhor a matéria que damos diariamente? Ajudou?

Aluno 3: Acho que sim, porque os textos... tinham palavras sobre a matéria que dávamos.

Professora Estagiária: Muito bem (N) ... e a ler em inglês? Achas que te ajudou?

Aluno 3: Sim... é difícil explicar.

Professora Estagiária: Ok (N), e a perder a vergonha de falar em inglês? Ajudou-te?

Aluno 3: Não tenho vergonha.

Professora Estagiária: Achas que foi divertido aprender inglês assim?

Aluno 3: Sim, porque, como diz na pergunta, divertíamo-nos enquanto fazíamos a atividade e aprendíamos coisas.

Professora Estagiária: A leitura de *Vernon the Vampire* foi divertida?

Aluno 3: Sim.

Professora Estagiária: Porquê?

Aluno 3:...

Professora Estagiária: Porque era em Banda Desenhada?

Aluno 3: Também...e ... era em inglês ... não sei...

Professora Estagiária: E gostaste de trabalhar com o quadro interactivo? Porquê?

Aluno 3: Sim ... não sei explicar.

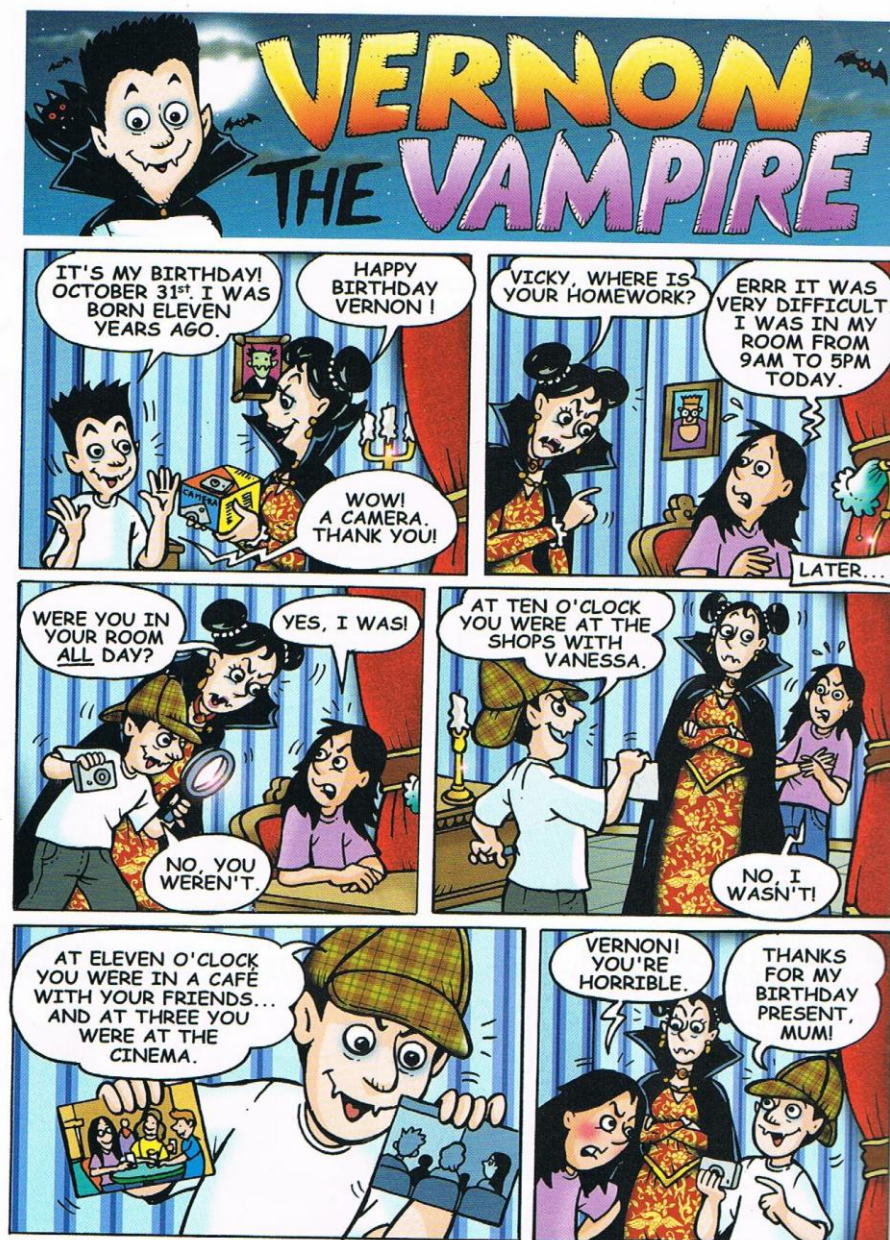
Professora Estagiária: Das actividades de que te lembras em relação às três historias, qual foi a que mais gostaste?

Aluno 3: Foi o tea for Who.

Professora Estagiária: Ok (N). Mas a atividade que mais gostaste, qual foi?

Aluno 3: Desenhar a personagem, gosto muito de desenhar.

Apêndice F – Exemplo de Banda desenhada parte integrante do manual *Look*



Stake out

Are the sentences true or false?

- 1 It's Vernon's twelfth birthday.
- 2 Vicky's homework isn't complete.
- 3 Vicky's homework was difficult.
- 4 Vicky was at the café at ten o'clock.
- 5 Vicky was with Valeria at the shops.
- 6 Vicky was with her friends at eleven o'clock.
- 7 Vicky was in the shops at three o'clock.
- 8 Vicky was in her room all day.

Apêndice G – Exemplo de planificação

Lesson Plan

School: XXXXXX Filomena Esteves	Year: 2013/2014	Class: 6º 3	Teacher:
Level: 2 Book: Look! Unit: 3 It's a mystery! Page: 38			
Number of lessons: 63/64 (Sixty-three/sixty-four)			
Date: Thursday 30 th January, 2014			
Summary: Reading comprehension exercise. Completing a time line. Reading the story: “ <i>Tea for two</i> ” Language study/ Grammar: Past simple <i>to be</i> Vocabulary: Dates/Months Skills: Reading, writing, speaking, listening Socio-cultural component: British Author Biography Assessment: Direct observation, oral participation, reading, listening, writing			

Teacher's Intentions	Assumptions	Moments/Strategies	Time	Material	Student's Performance
Lead students: -Greet teacher -Write the lesson, date, weather Check oral performance	Greetings; Good morning; Hello; Hi How are you? Fine, Thanks See you... Have a nice day... Numbers and dates Months Past time phrases Past simple To be	1. Greetings T greets SS and asks a student to write the lesson, date and time on the blackboard T: <i>Good morning students. Today are lessons numbers 63/64. What is the weather like today? Today is...</i> All SS copy register to notebooks.	5	Board; Notebook	SS greet T and note down the register
		2. Warming up T: Last lesson we've met some famous people. Didn't we? Like... SS Leonardo da Vinci; Marie Curie... T: That's right. What about this one, do you know him? (T shows a trailer of Harry Potter movies) http://www.youtube.com/watch?v=K1KPcXRMMo4 SS: Yes. Harry Potter Do you like his films? What about his books. Have you read any of the	10	Video projector <i>Tea for who story</i>	SS answer T orally

<p>Check oral performance</p> <p>Check vocabulary comprehension</p> <p>Leads students to speak</p>	<p>Harry Potter's books?</p> <p>SS: Yes, No</p> <p>T: Do you know who writes these fantastic stories?</p> <p>SS: No; JK Rowling</p> <p>T: That's right, She's a successful author, millions of people read her books, you know! Before she was a teacher she was an English teacher in Portugal. That's true, let's find some more details about her. Open your books on page 38.</p> <p>3. Activity: Reading/comprehension exercise</p> <p>T reads the first part of the text aloud and SS follow. T checks if SS understand the text by eliciting information from the text.</p> <p>T: So when was JK Rowling born?</p> <p>SS: On the 31st of July 1965.</p> <p>T: That's right, and tell me when did she start writing?</p> <p>SS: When she was six years old</p> <p>T: Yes she was really young, wasn't she? She was a writer from a young age, her first story was...</p> <p>SS: <i>Rabbit</i>.</p> <p>T: Yes, the Harry Potter's stories were born some years later in...</p> <p>SS: 1990.</p> <p>T: On a train journey (teacher explains if necessary)</p> <p>T reads the second and the third parts of the text. Eliciting information from the text.</p> <p>T: Now you are going to re-read the text silently. Check out the words you need (Author-Successful-Unemployed-unknown). Then solve the true or false exercise. You know you must correct the false ones.</p> <p>SS correct the exercise on the board.</p> <p>4. Activity: Writing a timeline</p> <p>T: So as we have some information about JK Rowling, we are going to</p>	<p>30</p>	<p>student's book, page 38</p>	<p>SS Answer</p> <p>SS read silently</p> <p>SS solve the exercise</p> <p>SS correct the exercise</p> <p>SS come to</p>
--	---	-----------	--------------------------------	--

		<p>complete this time line about her</p> <p>T sticks on the board a time line, with some dates.</p> <p>T: So the first date is already done, it was when she was...</p> <p>SS: Born</p> <p>T: what about the second one?</p> <p>SS: First story.</p> <p>T helps if necessary.</p> <p>T: Ok. Now you must come here, pick up a card, read it, and then decide where to put it on the time line.</p> <p>SS come to the board and complete the time line.</p> <p>5. Activity: Reading the story: <i>Tea for two</i></p> <p>T: In the last two lessons, we met different famous people. Tell me which was your favorite?</p> <p>SS: Leonardo da Vinci; Penelope Cruz; Daniel Craig...</p> <p>T: Would you like to have dinner, or have tea with him/her? Can you imagine...?</p> <p>SS: Yes/no.</p> <p>T: You know that British people love 5 o'clock tea, don't you?</p> <p>SS: Yes/No.</p> <p>T: Do you know what they usually have for tea?</p> <p>SS: Cake; Tea; Cookies.</p> <p>T sticks the cover on the board, then says</p> <p>T: Can you find any of those here?</p> <p>SS: Yes, Cake</p> <p>T: Yes, what else?</p> <p>S: Tea; Sandwiches</p> <p>T: Tell me, can you guess where this image comes from?</p> <p>SS: A story; a book...</p> <p>T: That's right, but take a (closer)look. Is this a recipe book, an</p>	<p>15</p> <p>30</p>	<p>the board</p> <p>SS pick up a card</p> <p>SS complete the time line</p> <p>SS read silently</p> <p><i>Tea for who</i> story</p>
--	--	--	-----------------------------------	--

		<p>animal book a mystery book, maybe a funny book, What do you think?</p> <p>SS: Funny, they are laughing.</p> <p>T: Can you guess who's coming for tea? Do you think it's a famous person?</p> <p>SS: Friend ...</p> <p>T: Ok Let's find out. Read the first part of the story silently. But first take a look at these words that may help you.</p> <p>-someone, indeed, napkins, doorbell, letterbox, stripes, hairy, keyhole</p> <p>T: so did you find who's coming for tea?</p> <p>SS: Yes/ no/ zebra/ monster.</p> <p>T shows images of the characters.</p> <p>T: Tell me, who are they?</p> <p>SS: Judy; Colin; Fido; Felix.</p> <p>T: Very well!</p> <p>SS: And can you remember what's on the table?</p> <p>SS: Cake; Tea; Cup cakes...</p> <p>T: So the doorbell rings, Who is it? Let's complete some sentences:</p> <p>It's got black and white stripes but it isn't a...</p> <p>SS: Zebra.</p> <p>T and SS Complete the sentences</p> <p>T: So it isn't a Zebra or a...</p> <p>SS: Parrot.</p> <p>T: Or a dog. Colin and Judy think it's a monster. And what about you. What do you think it is ?</p> <p>SS: A monster...</p> <p>T: Maybe you're right... I want you to think about it at home, then try to draw it on this paper, ok. Next lesson we will find who's right.</p> <p>SS and T summarize the activities done, suggesting the summary.</p>			
--	--	--	--	--	--

