



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA
Escola Superior de Educação

Prática de Ensino Supervisionada de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico

Marta Alexandra da Silva Pereira

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para
obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico*

Orientado por:

Francisco Mário da Rocha

Nelson Luís de Castro Parra

Bragança

Julho de 2011

BOOKS ARE COOL
BOOKS ARE FUN
BOOKS SHOULD BE READ BY EVERYONE
BOOKS ARE COOL
BOOKS ARE FUN
BOOKS SHOULD BE READ BY EVERYONE

It's time to visit
your library
there you can borrow
BOOKS for free
BOOKS for the young
BOOKS for the old
In BOOKSHOPS
BOOKS are bought and sold

BOOKS on poetry
BOOKS about sports
BOOKS that are long
BOOKS that are short
BOOKS for girls
BOOKS for boys
with sound effects
that make lots of noise

BOOKS about ships
BOOKS on planes
BOOKS about cars
BOOKS on trains
BOOKS on animals
BOOKS on religion
BOOKS that give you
INSPIRATION!

BOOKS with Witches
casting spells
BOOKS that you can
scratch and smell
picture BOOKS
that have no words
BOOKS on insects
BOOKS about birds

Autobiographical BOOKS
portraying someone's life
fictional BOOKS
putting you on the edge of a knife
horror BOOKS
with a sting in the tale
BOOKS for people
who read in Braille

BOOKS on romance
BOOKS with passion
BOOKS on the famous
BOOKS on fashion
BOOKS on war and outer space
BOOKS about the people of the human race

BOOKS that teach
you how to cook
you can even get BOOKS about BOOKS
text BOOKS are used
in education
they are filled
with information

If you really want
to succeed
choose the right BOOK
and start to read
REACH FOR THE STARS
and you'll discover
now digest that BOOK
FROM COVER TO COVER

Because...
BOOKS ARE COOL
BOOKS ARE FUN
BOOKS SHOULD BE READ BY EVERYONE
BOOKS ARE COOL
BOOKS ARE FUN
BOOKS SHOULD BE READ BY EVERYONE

Agradecimentos

Ao Renato. Um grande Pai. O melhor marido do mundo.

Ao Pedro e à Maria, que, pela paixão que também já sentem pelos livros, me dão um dia de perdão as horas que lhes roubo em frente às páginas.

À minha avó, que aprendeu a ler às escondidas.

Aos meus pais que me ensinaram o valor do trabalho e me indicaram o caminho da biblioteca pública.

À minha mana, primeira e atenta ouvinte das minhas narrativas orais.

Ao professor Mário e ao professor Nelson pela sapiência, orientação e paciência.

Resumo

O presente Relatório é produzido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico e visa rever os conceitos de *storytelling* (contar histórias) e *reading aloud* (ler histórias), comparando os benefícios de ambas as práticas na aula de LE, tendo em conta a teoria da aquisição da língua de Krashen e o seu conceito de *comprehensible input*. Os alunos aprendem melhor quando expostos a *input* que seja ligeiramente superior ao seu nível de proficiência actual. Acreditamos que as histórias constituem um recurso extraordinário e contextualizado para a aquisição na aula de LE. Neste sentido, foi realizado um estudo de natureza teórica e prática. No primeiro procedeu-se à revisão do uso das histórias nas principais metodologias de ensino da LE, à descrição dos tipos de livros existentes e à análise de um tipo de livros particularmente úteis, os *picturebooks* e, finalmente, procedeu-se ainda à leitura dos principais documentos legais que orientam a prática do ensino da LE em Portugal. O estudo de natureza prática foi levado a cabo através da implementação de aulas no 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, incluindo práticas de *storytelling* e *reading aloud* sempre que possível.

Palavras chave: *storytelling, reading aloud, picturebook, ensino, ensino básico*

Abstract

This report is produced within the context of the Supervised Teaching Practice of English and Spanish in Basic School and attempts to revise the concepts of *storytelling* and *reading aloud*, balancing the benefits of both practices for the FL classroom, in the framework of Krashen's language acquisition theory of comprehensible input. Students are believed to learn better by exposure to comprehensible input, which is only one step above their level of proficiency in the language. We believe stories provide an excellent contextualized resource for language acquisition in the FL classroom. Thus, both a theoretical and a practical study were undertaken. The former revising the use of stories in the main teaching methodologies, describing the variety of story books available and analyzing a particularly useful type of books called *picturebooks* and finally reading the main legal documents that guide the FL teaching in Portugal (The teaching of English and Spanish); the later through the teaching of lessons in the first, second and third cycles of the Basic School, including *storytelling* and *reading aloud* practices as often as possible.

Key words: *storytelling, reading aloud, picturebook, teaching, basic education*

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice de Apêndices	v
Índice de Figuras	vi
Índice de Quadros	vi
Índice de Tabelas	vi
Índice de Siglas	vii
Introdução	Pg.1
1. Enquadramento teórico	Pg.4
1.1 As diferentes metodologias de ensino-aprendizagem da LE e o uso de histórias	Pg.4
1.2 <i>Storytelling</i> ou <i>Reading aloud</i> ?	Pg.16
1.3 Razões para o uso de histórias na sala de aula	Pg.18
1.4 Géneros da literatura infantil	Pg.21
1.4.1 Contos tradicionais	Pg.22
1.4.2 <i>Picturebooks</i>	Pg.22
1.4.2.1 Relação entre texto e imagem nos <i>picturebooks</i>	Pg.23
1.5 Papel da criança	Pg.25
1.6 Papéis do Professor	Pg.26
1.7 O uso de histórias na aula de LE	Pg.26
2. Enquadramento legal e o uso de histórias	Pg.29
2.1 Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas	Pg.29
2.2 Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais LE	Pg.33
2.3 Programas Nacionais de Inglês e de Espanhol do Ensino Básico	Pg.34
2.3.1 1.º Ciclo do Ensino Básico de Inglês: Orientações Programáticas	Pg.34
2.3.2 Programa do 2.º Ciclo do Ensino Básico de Inglês	Pg.35
2.3.3 Programa do 3.º Ciclo do Ensino Básico de Inglês	Pg.38
2.3.4 Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Espanhol	Pg.41
2.3.5 Programa do 2.º Ciclo do Ensino Básico de Espanhol	Pg.42
2.3.6 Programa do 3º Ciclo do Ensino Básico de Espanhol	Pg.46
2.4 Hipótese para o uso reduzido de histórias na aula de LE em Portugal	Pg.49

2.4.1	Análise dos questionários sobre os recursos documentais de LE existentes nas BE	Pg.50
2.4.2.	Análise dos questionários aos alunos sobre hábitos, atitudes e expectativas em relação ao livro	Pg.52
3.	Experiências de ensino-aprendizagem	Pg.54
3.1	Caracterização dos contextos	Pg.54
3.1.1	Escola do 1.º Ciclo Dr. Diogo Albino de Sá Vargas	Pg.54
3.1.2	Colégio do Sagrado Coração de Jesus	Pg.56
3.1.3	Agrupamento Vertical de Escolas do Concelho de Vimioso	Pg.57
3.1.4	Agrupamento de Escolas Paulo Quintela	Pg.60
3.2	Descrição das Experiências de ensino-aprendizagem	Pg.64
3.2.1	Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico: “ <i>Don’t eat the Teacher</i> ”	Pg.65
3.2.2	Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico: “ <i>Rudolph the red-nosed reindeer</i> ” ...	Pg.67
3.2.3	Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico: “ <i>The Queen’s knickers</i> ”	Pg.69
3.2.4	Espanhol no 1.º Ciclo do Ensino Básico: “ <i>La Ratita Presumida</i> ”	Pg.71
3.2.5	Espanhol no 2.º Ciclo do Ensino Básico: “ <i>Cuéntame una historia</i> ”	Pg.72
3.2.6	Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico: “ <i>¡Tairón, El Horrible!</i> ”	Pg.79
4	Reflexão final.....	Pg. 81
	Conclusão	Pg.82
	Bibliografia	Pg.84
	Sitografia	Pg. 86
Índice de Apêndices		
	Apêndice 1- Questionário aos alunos sobre atitudes, hábitos e expectativas do aluno face ao livro	Pg.88
	Apêndice 2- Questionário sobre os recursos documentais de LE existentes nas BE	Pg.89
	Apêndice 3- Questionário biográfico	Pg.90
	Apêndice 4- Planificação da 4.ª aula de inglês do 2.º Ciclo	Pg.94
	Apêndice 5- Powerpoint com partes de imagens da história	Pg.96
	Apêndice 6- Powerpoint com imagens digitalizadas do livro.....	Pg.97
	Apêndice 7- Ficha de trabalho “ <i>Don’t eat the teacher</i> ”	Pg.98
	Apêndice 8- Flashcards de animais marítimos	Pg.99
	Apêndice 9- Ficha de trabalho “ <i>Sea animals</i> ”	Pg.99
	Apêndice 10- Imagem de tubarão para pintar	Pg.100
	Apêndice 11- Ficha de audição sobre a história de Rudolph	Pg.101
	Apêndice 12- Ficha de gap-filling sobre a história de Rudolph	Pg.102

Apêndice 13- Ficha “¿Qué dicen?”	Pg.102
Apêndice 14- Pictograma “La Caperucita Roja.....	Pg.103
Apêndice 15- Planificação da 4.ª aula de Espanhol no 2.º Ciclo	Pg.104

Índice de Figuras

Figura 1- Foto da Escola do 1.º Ciclo Dr. Diogo Albino de Sá Vargas...	Pg.54
Figura 2- Foto do Colégio do Sagrado Coração de Jesus	Pg.56
Figura3- Foto do Agrupamento de Escolas do Concelho de Vimioso...	Pg.58
Figura 4- Foto do Agrupamento de Escolas Paulo Quintela	Pg.60
Figura 5- Capa de “Don’t eat the teacher” de Nick Ward	Pg.65
Figura 6- Pormenor de “Don’t eat the teacher” de Nick Ward	Pg.65
Figura 7- Imagem de Rudolph, the red-nosed reindeer	Pg.67
Figura 8- Cartões para organizar a história de Rudolph	Pg.68
Figura 9- Página de “The Queen’s Knickers” de Nicholas Allan	Pg.70
Figura 10- Imagem do videocuento: La Ratita Presumida	Pg.71
Figura 11- Cartões para ordenar a história da “ Ratita Presumida”	Pg.72
Figura 12- Capas de livros infantis em Espanhol – 1.ª aula	Pg.73
Figura 13- Exemplos de balões de fala e de pensamento	Pg.74
Figura 14- Imagem do powerpoint <i>La Caperucita Roja</i>	Pg.75
Figura 15- Capas de livros infantis em Espanhol – 3ª aula	Pg.76
Figura 16- Capa de “¿Qué desastre!” de Hans Wilhelm	Pg.77
Figura 17- Capa de “¿Tairón, el Supertramposo!” de Hans Wilhelm ...	Pg.78
Figura 18- Capa de “Tairón, el Horrible” de Hans Wilhelm	Pg.79

Índice de Quadros

Quadro 1- Quadro comparativo do <i>storytelling</i> e do <i>reading aloud</i>	Pg.17
Quadro 2- Relações entre imagem e texto nos <i>picturebooks</i>	Pg.24
Quadro 3- Níveis comuns de referência para as línguas	Pg.29

Índice de Tabelas

Tabela 1- População discente entre 2008/2010 na Escola EB1,2 e 3 Paulo Quintela	Pg.60
Tabela 2- Aproveitamento global do 3.ºCiclo na Escola EB2,3 Paulo Quintela	Pg.61
Tabela 3- Razões para a escolha do Espanhol	Pg.62

Índice de Siglas

CA – Communicative Approach

CLILL – Content and Language Integrated Learning

ELT- English Language Teaching

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

OP – Orientações Programáticas

QECRL – Quadro Europeu Comum Referência para as Línguas

TBL – Task Based Learning

TPR – Total Physical Response

TPRS - Teaching Proficiency through Reading and Storytelling

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui o Relatório Final da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, que integra o Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Bragança, e que decorreu nos anos lectivos de 2009/2010 e 2010/2011. Tem por finalidade avaliar a potencialidade das práticas de *reading* e *storytelling* (ler e contar histórias) na aula de língua estrangeira.

O interesse pela realização deste estudo surgiu na sequência de uma primeira experiência profissional ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, primeiro no Agrupamento de Escolas de Vinhais (em 2003/2004) e, depois, mais recentemente, no Agrupamento de Escolas Augusto Moreno em Bragança (2009/2010). Aí e como a nossa formação de base era a nível do 3.º Ciclo e Secundário, surgiu a necessidade de proceder a uma reciclagem de competências profissionais e tivemos o privilégio de tomar conhecimento da APPInep (Núcleo de Ensino Precoce da Associação Portuguesa de Professores de Inglês) e de assistir a workshops vocacionadas para o ensino pré-escolar e primário. Foi dessa forma que tomámos consciência das potencialidades do *storytelling* no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, não apenas nos níveis de iniciação, mas em todos os ciclos de ensino-aprendizagem e em todas as idades.

Além disso, quer o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), quer o documento do Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais, quer ainda os diferentes Programas e Orientações Programáticas das Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol) no Ensino Básico remetem para o desenvolvimento da competência comunicativa e o recurso a histórias para atingir essa finalidade.

O QECRL (2001:13), no pressuposto de que “a finalidade do ensino da língua é tornar os aprendentes competentes e proficientes na língua em causa”, prevê, entre outras, que o aprendente aprenda por uma combinação das seguintes situações: por exposição directa ao uso autêntico da língua em L2, por exemplo lendo textos escritos não adaptados, não progressivos e autênticos, como jornais, revistas, histórias, romances, etc., e também por exposição directa a enunciados orais e textos escritos especialmente seleccionados, por exemplo progressivos em L2 - ‘informação/*input* inteligível’.

Por seu turno, também o documento do Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais, concebido como um instrumento de mediação entre os programas e a organização dos processos de ensino-aprendizagem, ao enunciar as competências específicas para o 1.º Ciclo, destaca a “*compreensão dos acontecimentos principais de uma*

história transmitida em registo áudio ou audiovisual como um uso de língua a privilegiar na iniciação” (Abrantes, 2001:12).

Acrescem a estas premissas documentais, os nossos saberes empíricos e profissionais que revelam, por um lado, que as histórias são altamente envolventes e motivadoras para as crianças (seja em contexto familiar e informal, seja em contexto escolar) e, por outro lado, que não há um uso generalizado de *storytelling* e *reading aloud* nas aulas de língua estrangeira. Assim, esta pareceu-nos uma área prioritária em termos de investigação.

Mediante estes pressupostos: - o uso limitado do *storytelling* na aula de língua estrangeira - surgiram as questões de investigação que nortearam quer a revisão bibliográfica realizada, quer a experimentação em sala de aula, no âmbito da prática de ensino supervisionada, a saber: Qual a frequência da utilização de *picturebooks* nas salas de aula de LE? Qual é o principal obstáculo ao uso mais alargado de *storytelling* na aula de LE? Como usar *picturebooks* na aula de LE para potenciar a aquisição da LE e o desenvolvimento dos 4 skills sem prejudicar o prazer de ler?

No intuito de dar resposta a estas questões foram delineados os seguintes objectivos para o presente estudo:

- Conhecer a frequência de práticas de *storytelling* na aula de LE;
- Conhecer as percepções de alunos e bibliotecários relativamente ao uso de *picturebooks* na aula de LE;
- Experimentar diversas actividades com recurso a histórias e verificar, empiricamente, a reacção dos alunos.

No sentido de operacionalizar os dois primeiros objectivos seleccionou-se uma amostra constituída por um conjunto de professores bibliotecários das BE e procedeu-se à elaboração e aplicação de questionários. Também foram levadas a cabo técnicas de observação directa que constatassem a percepção dos alunos. Quanto ao terceiro objectivo definido, todo o processo de planificação de aulas de ensino supervisionado teve em linha de conta o *storytelling* e o *reading aloud*. Foram desenhadas e implementadas aulas com histórias, de forma a percebermos a sua eficácia junto dos alunos.

Neste sentido, o presente relatório divide-se em três capítulos fundamentais: enquadramento teórico; experiências de ensino-aprendizagem e conclusão.

No primeiro capítulo procede-se ao enquadramento teórico do estudo, centrado em questões relativas à perspectiva diacrónica do uso de histórias na aula de LE, à distinção entre *storytelling* e *reading aloud*, à apresentação dos diferentes tipos de histórias, às razões para o uso de histórias na aula de LE, à definição de *picturebooks*, à importância do texto e da

imagem nos *picturebooks* e ao papel da criança e do professor no *storytelling*. Dedicase ainda um subcapítulo às diferentes maneiras de utilizar as histórias na aula de LE.

Posteriormente, procede-se a uma análise dos documentos orientadores do ensino-aprendizagem nas línguas estrangeiras e salienta-se, em cada um deles, as linhas condutoras referentes ao *storytelling* e ao *reading aloud*. Os documentos em análise são, pois, o QECRL, o documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais e os programas nacionais de Inglês e de Espanhol do Ensino Básico.

Segue-se ainda a discussão de uma hipótese para o uso reduzido de histórias na aula de LE em Portugal e a apresentação e análise dos dados recolhidos através de inquérito aos alunos e aos professores bibliotecários das BE.

No segundo capítulo, faz-se a caracterização dos contextos em que decorreram as experiências de ensino-aprendizagem e a descrição das diversas experiências nos diferentes ciclos de ensino.

O terceiro capítulo diz respeito à conclusão e inclui uma reflexão crítica sobre a consecução dos objectivos propostos, contributos do presente estágio para o nosso desenvolvimento pessoal, possíveis contributos do presente projecto para outros profissionais docentes e, por fim, as limitações do projecto, assim como sugestões que dele emergem para trabalhos futuros.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1- As diferentes metodologias de ensino-aprendizagem da LE e o uso de histórias

Ao longo dos séculos, em diferentes culturas, ler e contar histórias sempre fez parte do *modus vivendi* dos diferentes povos. O ser humano, *homo narrator* (Knight & Doan, 1994) sempre se organizou em função de narrativas, quer social quer individualmente, encontrando na expressão oral um veículo e instrumento de construção da sua identidade pessoal.

Já a utilização de histórias como instrumento pedagógico constitui uma realidade distinta. Apesar de alguns autores defenderem que a narração foi a primitiva forma de ensino, uma análise atenta permite constatar que é preciso fazer um longo percurso diacrónico dos diferentes métodos de ensino da LE até à década de 80, para encontrar um papel relevante das histórias na sala de aula de LE, como ferramenta pedagógica de pleno direito. É no alvor da abordagem comunicativa, com a sua ênfase na utilização de materiais autênticos e na necessidade de expor os alunos a um considerável *comprehensible input* que as histórias são introduzidas e exploradas em todo o seu potencial educativo.

De seguida, procederemos a uma resenha sobre as diferentes abordagens metodológicas do ensino da LE e as suas implicações relativamente ao uso de histórias na sala de aula de LE.

MT Metodologia tradicional = Método Gramática-tradução

Curiosamente, o método tradicional, que mais tarde viria ser apelidado pelos seus opositores de método gramática-tradução, contempla já a inclusão da literatura na aula de LE. Aliás, o método baseia-se quase exclusivamente na leitura e tradução de textos literários, normalmente os clássicos gregos e latinos, mesmo nos níveis de iniciação à língua. No entanto, o uso dos textos é puramente instrumental – pouca atenção é dada ao conteúdo e os textos são utilizados como meros exercícios de análise gramatical ou de tradução. Acresce que as aulas são ministradas na língua materna do aluno, havendo pouco ou nenhum espaço para a compreensão oral. O mesmo se poderá afirmar em relação à expressão oral, no geral, e à pronúncia, em particular. Em conclusão, há um diminuto uso activo da língua-alvo.

O método Audiolingual

Como reacção ao excessivo centralismo do texto no método tradicional, surge o audiolingualismo, que pretende recentrar a aprendizagem da LE na fala e na audição. O aluno deve primeiro ouvir, depois falar, e então ler, para finalmente escrever na língua-alvo. Assim, a aula passa, com muita frequência, para o laboratório de línguas e, quando não, faz um uso

aturado de gravações: os alunos escutam diálogos e centram-se na repetição da pronúncia e estruturas gramaticais dessas conversas.

No que diz respeito às histórias, não são ainda contempladas, uma vez que as actividades típicas de uma aula audiolingual são os *drills* ou prática de padrões que inclui a repetição (o professor apresenta uma expressão/frase modelo e o aluno repete-a assim que a ouve); inflexão (uma palavra da frase/expressão aparece de outra forma quando repetida); substituição (uma palavra é substituída por outra) e reformulação (o aluno reconstrói a frase/expressão).

Exemplos:

Inflexão: *Teacher: I ate the sandwich.*

Plural

Student: I ate the sandwiches.

Substituição: *Teacher: I gave my sister a book.*

My sister

Student: I gave her a book.

Reformulação: *Teacher: Tell me not to shout.*

Student: Don't shout!

Este é o primeiro grande movimento de oposição ao método tradicional de gramática e tradução, que ocorreu por volta dos anos 50, sob a influência do behaviorismo de Skinner, na área da psicologia, que defendia a aprendizagem através de reflexos condicionados e de um sistema de estímulo/resposta e reforço, e do estruturalismo de Saussure, na área da linguística, com a distinção dos conceitos de *langue* e *parole* e que punha a tónica na forma oral da língua. Estas premissas foram aplicadas ao ensino das línguas, entendendo-se que exercícios mecânicos de imitação, repetição e memorização de palavras e de estruturas conduziram ao desenvolvimento da competência comunicativa.

Uma palavra ainda para explicar a designação de “método do exército”. A emergência deste método tem raízes históricas na crença behaviorista de que todo o comportamento, incluindo a linguagem, se aprende por repetição e reforço, positivo ou negativo, por um lado, e, por outro, o foco na linguagem oral emergente dos estudos saussurianos, mas também dos estudos de linguistas americanos como Bloomfield, que, com o objectivo de documentar as línguas indígenas, mas sem tradutores ou professores que pudessem elaborar uma descrição teórica das línguas nativas, tiveram de confiar na observação. Por essa razão, desenvolveu-se, então, uma forte ênfase na linguagem oral. O terceiro factor histórico que levou à emergência do método audiolingual, e que, mais tarde, lhe deu o nome, foi a eclosão da Segunda Guerra Mundial e a entrada dos Estados Unidos nessa Guerra, que criou a necessidade de colocar militares em todo o mundo. Consequentemente, os militares americanos foram sujeitos a

treino linguístico intenso e num curto espaço de tempo que os prepararia rapidamente com, pelo menos, algumas capacidades básicas de comunicação verbal e lhes permitiria sobreviver nos campos de batalha da Europa e da Ásia e Oceania, sobretudo. Foi o sucesso na aprendizagem de línguas estrangeiras com este método, registado pelos militares, que levou as autoridades educacionais a adaptá-lo ao contexto escolar.

Abordagem Comunicativa

A partir dos anos 70 e 80, surgem novas teorias nas áreas da linguística e da psicologia educacional, que vêm questionar o método audiolingual.

Piaget e Vygotsky, pais da psicologia cognitiva contemporânea, já haviam proposto que o conhecimento é construído em ambientes naturais de interação social, estruturados culturalmente. Cada pessoa constrói a sua própria aprendizagem baseada em experiências de fundo psicológico resultantes da sua participação activa no ambiente. As teorias behavioristas, que tinham sustentado o audiolingualismo, eram agora questionadas pela psicologia cognitiva.

Por outro lado, também na linguística surgiam novos paradigmas: o generativismo de Noam Chomsky e o conceito de competência comunicativa do sociolinguista Dell Hymes. Chomsky, afirma que existe um dispositivo inato para a aquisição da linguagem e que esta se processa porque precisamos de verbalizar as nossas experiências. Chomsky sublinha as propriedades generativas da linguagem, o que constitui um passo gigantesco para a linguística, com implicações igualmente grandes ao nível da didáctica da LE. Ao ressaltar o aspecto criativo das línguas, ele nega importância tanto ao ensino tradicional de línguas, baseado no estudo de regras gramaticais prescritivas, como à metodologia de repetição e memorização. Desta forma, a aprendizagem de uma LE passa a ser vista como competência intuitivamente construída e adquirida.

Segundo Maciel (2003), com estas mudanças no quadro teórico, há uma mudança de paradigma no ensino de LE e surge a Abordagem Comunicativa que, na verdade, não é um método em si, mas um conjunto de pressupostos teóricos que orientam o ensino da língua estrangeira. Coloca-se a questão do que é a linguagem e a comunicação e, a partir daí, repensa-se todo o ensino da língua estrangeira. O potencial funcional e comunicativo da linguagem torna-se o centro de discussão.

Maciel refere ainda que Wilkins propõe uma definição funcional ou comunicativa da linguagem que serviria de base para o desenvolvimento de um programa comunicativo. Ele descreve dois tipos de significados: categorias nocionais (conceitos de tempo, sequência, quantidade, lugar, frequência, etc.) e funções comunicativas (pedidos, informações, ofertas,

sugestões, etc.). E, a partir daí, cria um programa nocio-funcional que leva em consideração aspectos funcionais e estruturais da linguagem.

Segundo a autora, também é de destacar o contributo de Canale e Swain que identificaram quatro dimensões da competência comunicativa: gramatical, sociolinguística (compreensão do contexto social no qual ocorre a comunicação), discursiva (interpretar a mensagem em termos de coesão e coerência do discurso) e estratégica.

Devemos citar, também, Brumfit e a distinção entre *fluency* e *accuracy*. Pela primeira vez distingue-se a fluência da correcção linguística e as implicações óbvias para o ensino da LE são as seguintes: o uso da língua é fundamental; o processo é mais importante que o produto e, não menos importante, há que relativizar o erro e a importância da sua correcção na sala de aula e, por outro lado, valorizar e desenvolver a competência comunicativa.

Portanto, segundo a Abordagem Comunicativa,

“o domínio linguístico ou a competência linguística por si só não leva à competência comunicativa – é preciso que se desenvolva estratégias e habilidades a partir do uso real da língua. Os erros são tolerados, pois são vistos como produtos naturais do processo de desenvolvimento da competência comunicativa. Fundamental é que o aluno comunique, o que, sem dúvida, envolve usar a língua de forma apropriada, dependendo do contexto. O aluno precisa dominar as formas, os significados e as funções da língua e de ser capaz de adaptá-las aos contextos, levando-se em consideração o processo de negociação do significado.” Maciel (2003)

O papel do professor é o de facilitador: deve criar contextos óptimos para que a comunicação se processe e as estratégias e competências se desenvolvam. O aluno tem um papel central – ele é activo na construção de significados. Daí que haja grande incidência na organização do trabalho em pares ou em grupos, exactamente para estimular esta interacção dialógica. Outras das estratégias mais comuns são o *learning by speaking*, *peer teaching/learning* e o *collaborative learning*, todas com essa tónica no diálogo e na comunicação.

Uma vez que na Abordagem Comunicativa a interacção é, a um tempo, meio e objectivo a atingir, as actividades típicas são: *role plays*, entrevistas, *information gap*, *opinion gap*, jogos e pesquisas.

A Abordagem Comunicativa abre espaço, como se disse, à entrada das histórias na sala de aula porque se trata de textos autênticos, porque simulam uma situação real de comunicação, porque promovem a participação activa do aluno na construção de significados, porque integram as experiências pessoais do aluno no processo de ensino-aprendizagem, porque estimulam a aprendizagem colaborativa – as histórias passaram a integrar as aulas de língua estrangeira.

A Abordagem Comunicativa é hoje um termo muito abrangente que engloba uma série de princípios, mais do que propriamente um método de ensino com práticas de sala de aula bem definidas. Nunan (1989) enumera cinco características da Abordagem Comunicativa:

- *uma ênfase no aprender a comunicar através da interação na língua-alvo;*
- *a introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem;*
- *a criação de oportunidades para os alunos se centrarem não apenas na linguagem mas também no seu próprio processo de aprendizagem;*
- *uma valorização das experiências pessoais do aluno como elementos importantes para a aprendizagem na sala de aula;*
- *uma tentativa de ligar a aprendizagem da língua na sala de aula com a activação da linguagem fora da sala de aula.*

Em resumo, as necessidades comunicativas dos alunos e a ligação entre a linguagem aprendida na sala de aula e o seu uso fora da sala de aula adquirem um papel central no ensino da LE, cuja principal finalidade é desenvolver a competência comunicativa através de actividades comunicativas e em contextos autênticos. Acreditamos que as histórias podem contribuir para a consecução desta finalidade.

Natural Approach - Abordagem Natural

Em 1985 Stephen Krashen estabelece uma clara distinção entre estudo formal e assimilação natural da língua, redefinindo o rumo do ensino da LE. A sua teoria da aquisição da língua estrangeira deu origem à *Abordagem Natural* e influencia a *Abordagem Comunicativa*, versões norte-americana e britânica, respectivamente, do construtivismo no ensino de línguas.

A Teoria de Krashen da aquisição de uma segunda língua integra cinco hipóteses:

- *the Acquisition-Learning hypothesis,*
- *the Monitor hypothesis,*
- *the Natural Order hypothesis,*
- *the Input hypothesis,*
- *the Affective Filter hypothesis.*

A *Acquisition/Learning Hypothesis* defende que há duas formas de desenvolver a proficiência numa segunda língua ou língua estrangeira. *Acquisition*, ou aquisição, a forma "natural", semelhante à que se processa nas crianças com a sua língua materna, remete para um processo inconsciente que envolve o desenvolvimento natural da linguagem através da sua compreensão e posterior uso para comunicar. *Learning*, ou aprendizagem, pelo contrário, refere-se a um processo consciente de interiorização de regras e formas da língua e a capacidade de verbalizá-las. Para que a aprendizagem (*learning*) se processe tem de haver ensino formal, normalmente na sala de aula, ao passo que a 'aquisição' (*acquisition*) ocorre

em situações comunicativas no mundo real. De acordo com esta teoria, a aprendizagem não leva à aquisição.

Segundo a *Monitor Hypothesis* o conhecimento consciente que temos das regras de funcionamento da língua (o *learned system*) tem apenas a função de monitorar a nossa produção. Quer dizer, quando comunicamos numa segunda língua ou língua estrangeira, o que actua são, principalmente, mecanismos resultantes da aquisição (o *acquired linguistic system*) e recorreremos àquele conhecimento aprendido apenas para nos corrigirmos, uma vez que existem constrangimentos de tempo, foco na forma e conhecimento das regras, que limitam o uso do monitor.

De acordo com a *Natural Order hypothesis*, tal como acontece na língua materna em que as crianças aprendem a língua numa ordem ou sequência natural, aprendendo determinados morfemas gramaticais antes de outros, também a aquisição de estruturas gramaticais na língua estrangeira ou segunda língua se processa numa ordem previsível. Os erros são sintomas de um processo natural de desenvolvimento linguístico e durante a aquisição – mas não durante a aprendizagem (*learning*) – acontecem erros semelhantes.

A hipótese do Input (*Input Hypothesis*) procura explicar a relação entre o *input*, aquilo a que o aluno é exposto, e a *aquisição*. Portanto, não se refere à aprendizagem em contextos formais. A hipótese defende que se adquire melhor uma língua quando o *input* for ligeiramente superior ao nível de competência do falante. Assim emerge a fórmula ‘competência presente + 1’ (i+1), isto é, a aquisição da língua ocorrerá se o aluno for exposto a vocabulário e estruturas que estejam ligeiramente acima do seu nível de proficiência actual (Krashen e Terrell, 1983: 32).

Também Vygotsky desenvolveu uma teoria semelhante, apelidada de Zonas de Desenvolvimento Proximal. Segundo o autor existem áreas potenciais de desenvolvimento cognitivo. Assim, a zona de desenvolvimento proximal é definida como a distância que medeia o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade actual de resolver problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes (Vygotsky, 1978).

Ambas as teorias de Krashen e Vygotsky põem a tónica no carácter social da aprendizagem, na existência de estádios de desenvolvimento e na necessidade de uma devida estimulação para que aquela se processe. Julgamos que o *storytelling* faz sentido nestes construtos teóricos, pois que o professor será agente dessa estimulação, o aluno aprenderá em colaboração e poderá progredir no seu estádio de aprendizagem.

Para Krashen, adquirimos língua quando compreendemos mensagens. A isto chama de *comprehensible input*. Portanto, tudo o que ajudar a tornar o *input comprehensible*, quer dizer, inteligível para o ouvinte – imagens, gestos, pistas contextuais, informação extra-linguística, conhecimento do mundo, *realia* – torna possível a compreensão.

Para além disso, a fluência verbal não pode, no seu entender, ser ensinada directamente; ela “emerge” independente e gradualmente, com o tempo, assim que a competência linguística se tiver desenvolvido através da compreensão do *input*. À semelhança do que acontece na língua materna, a pessoa que está a aprender uma segunda língua ou língua estrangeira passa, também, por um “*silent period*”, um período em que está a processar o *input* e a ganhar confiança para comunicar. A questão da confiança conduz-nos à última hipótese colocada: a do *filtro afectivo*.

Para Krashen, o estado emocional e as atitudes do aluno são como um filtro que viabiliza ou bloqueia o *input* necessário à aquisição. Foram identificados três tipos de variáveis afectivas ou atitudinais relacionadas com a aquisição de uma segunda língua: a motivação, a auto-confiança e a ansiedade.

A Hipótese do Filtro Afectivo (*Affective Filter Hypothesis*) afirma que alunos com um filtro afectivo baixo procuram e recebem mais *input*, interagem com confiança e são mais receptivos ao *input* a que são expostos. Pelo contrário, alunos ansiosos têm o filtro afectivo alto, o que impede a aquisição.

Estas cinco hipóteses têm implicações óbvias para o ensino da LE, a saber:

1. O *comprehensible input* deve ser tão extenso e alargado quanto possível;
2. Tudo o que facilitar a compreensão é importante: recursos visuais e exposição a um leque alargado de vocabulário são técnicas mais úteis do que o estudo de estruturas gramaticais.
3. Na sala de aula, o foco deve ser a audição e a leitura (*listening and reading*); a expressão oral (*speaking*) deve “emergir” naturalmente.
4. No sentido de baixar o seu filtro afectivo, o trabalho do aluno deve centrar-se na comunicação significativa, em detrimento da forma; o *input* deve ser interessante e contribuir para um ambiente confortável e relaxado na aula.

Estas conclusões parecem estabelecer o enquadramento teórico perfeito para a utilização de *storytelling*. As histórias constituem um extraordinário manancial de *input* variado e autêntico que pode ser tornado *comprehensible* pelo professor; a expressão oral “emerge”, frequente e naturalmente da leitura de *picturebooks* ou de outras actividades de *storytelling*, já para não mencionar as práticas específicas de leitura participada que, mesmo não conduzindo directamente à verdadeira interacção ou produção oral autónoma, promovem a pronúncia, a aquisição de *chunks* e a sensação de domínio linguístico e auto-confiança, que

serão plataforma para produções futuras mais significativas. As histórias são motivantes, criam ambientes de à-vontade, segurança, magia e experiências partilhadas que, por certo, permitem uma diminuição do *filtro afectivo*, potenciando a *aquisição*.

Um passo mais: Aprendizagem baseada em tarefas

Na linha da abordagem comunicativa e natural, vários autores advogaram a aprendizagem baseada em tarefas (Littlewood, 1981; Prabhu, 1987; Nunan, 1989; Ellis, 2003) que preconiza um processo de ensino-aprendizagem baseado em *tasks* (tarefas) e na utilização da língua alvo para resolvê-las. Assim, os alunos desenvolvem a competência comunicativa, usando a língua, de forma fácil e efectiva, em situações semelhantes às que encontrarão fora da sala de aula.

As histórias podem ser abordadas na perspectiva do *task-based learning*, se as actividades de *pre /while ou post-reading* forem verdadeiramente comunicativas. Propomos a leitura da tipologia de Littlewood, sob o prisma da utilização de histórias na sala de aula.

Segundo Paiva (2005), Littlewood divide as tarefas em *actividades comunicativas funcionais, actividades de interacção social e actividades de compreensão oral*.

As actividades comunicativas funcionais são: partilhar informação com cooperação restrita (ex. identificar imagens, identificar pares idênticos, descobrir sequências, etc); partilhar informação com cooperação irrestrita (ex. descobrir diferenças, seguir instruções); partilhar e processar informação (ex. reconstruir a sequência de uma história, reunir informações para resolver um problema, etc); e processar informação (ex. planear a programação de um fim de semana em determinada cidade, após ler informações turísticas sobre o local).

As actividades de interacção social são classificadas como uso da língua para gestão da sala de aula, como meio de ensino, diálogos e *role-plays*.

As tarefas dedicadas ao desenvolvimento da compreensão oral incluem: ouvir para executar uma tarefa (ex. seleccionar uma imagem correspondente a uma descrição, ordenar imagens, localizar itens, desenhar, construir e executar acções); ouvir para transferir informações (ex. ouvir um texto e preencher um formulário com algumas informações); e reformular e avaliar informações (ex. notas e sumário); e ouvir para construir sentido social (ex. identificar status do falante).

Portanto, parece-nos muito pertinente a proposta de realização de *tasks* (tarefas) a partir de histórias. Algumas práticas já incorporam o dia-a-dia das aulas de LE: ordenar imagens; refazer a sequência narrativa; escutar e desenhar ou realizar acções; etc. Outras constituem possibilidades a explorar, por exemplo, uma narrativa aberta pode constituir uma excelente tarefa a resolver pelo grupo (*problem-solving*).

Esta abordagem é reconhecida pelo seu potencial no desenvolvimento da fluência, da autonomia e da auto-confiança do aluno. Assim, aliada aos já referidos benefícios das histórias como fonte de *input* considerável, parece-nos construir-se aqui um forte e desejável equilíbrio para a aula de LE.

Total Physical Response (TPR)

Fundada por James Asher, esta abordagem assenta na premissa de que a aprendizagem da LE assenta num processo de descodificação semelhante ao que se processa na aquisição da língua materna e que, portanto, existe um longo período de audição e de compreensão que antecedem a produção. A forma como a criança adquire a sua língua nativa é transposta para a aquisição da língua estrangeira. A comunicação entre a criança e os seus pais combina aspectos físicos e verbais. A criança responde fisicamente ao discurso dos pais e essa resposta é, por sua vez, reforçada pelo discurso dos pais. Durante meses, a criança absorve a língua sem conseguir falar e é durante esse período que a interiorização e descodificação se processam. Depois deste período a criança é capaz de reproduzir a língua espontaneamente. Com a TPR, todo este processo é transposto para a sala de aula. Numa palavra, os alunos têm de responder fisicamente às palavras do professor.

Esta abordagem é eminentemente participativa, pelo que lhe são apontadas as seguintes potencialidades: é motivante para os alunos e não requer grande preparação da parte do professor; adapta-se a turmas heterogéneas (*mixed-ability classes*); é adequada a alunos cinestésicos, cuja aprendizagem se processa mais eficientemente quando associada ao movimento e funciona quer com crianças, quer com adultos (Asher, 1979). É também generalizada a ideia de que as técnicas de TPR são eficazes no ensino de certas áreas vocabulares como a linguagem de sala de aula ou os verbos de acção, bem como no ensino de tempos e aspectos verbais, particularmente o imperativo, pronomes pessoais e outras estruturas gramaticais. Para além disso, a TPR é uma alternativa viável para alunos com dislexia ou dificuldades de aprendizagem (Diaz, 2005) e para alunos com problemas visuais (Conroy, 1999).

Apesar das fragilidades que lhe foram apontadas, como a ênfase excessiva e artificial no uso do imperativo, que não virá a ter grande utilidade comunicativa para o aluno, o desafio que poderá constituir para alunos e/ou professores mais tímidos, e o facto de ser mais adequado a níveis de iniciação, as actividades de TPR são, hoje em dia, muito utilizadas na sala de aula de LE, integradas numa multiplicidade de técnicas e recursos ao dispor do professor para adaptar e variar os seus métodos de ensino.

Assim entendida, como mais uma técnica, ao invés de um método em si mesmo, a TPR é útil para dinâmicas de *storytelling*. Como *warmer*, pode preparar uma leitura participada (exemplo por nós aplicado no primeiro ciclo do ensino básico com “*Don’t Eat the Teacher*”: “*Hold your breath every time you hear EXCITED*”), pode servir a introdução de vocabulário prévio necessário à compreensão da história, pode criar o ambiente/contexto, pode estimular a formulação de hipóteses sobre o tema, as personagens ou a sequência narrativa ou pode, simplesmente, servir como motivação para a leitura/audição. Durante o processo de *storytelling*, os alunos podem reagir e interagir com o livro, o que os envolve, baixa o seu *filtro afectivo* e, conseqüentemente, potencia a aquisição e a aprendizagem. Como actividade de *after-reading*, permite, por exemplo, verificar a compreensão da história ou dar oportunidade a uma expressão individualizada da criatividade do aluno se, por exemplo, lhe for pedido que reaja espontaneamente a uma palavra ou expressão textual.

Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS)

Blaine Ray acrescentou as histórias ao método de TPR, no sentido de promover uma aquisição linguística mais vasta e não meramente “física”, criando as bases para um novo método conhecido por Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS), baseado na teoria da aquisição da linguagem de Stephen Krashen. Apesar da sua aparente especificidade, passaremos a analisar brevemente os fundamentos desta abordagem, no sentido de perceber a sua pertinência no âmbito do presente trabalho.

O método consiste na combinação de leitura e *storytelling* para permitir aos alunos aprender a LE no contexto da sala de aula. É constituído por três fases: primeiro, apresentam-se as novas estruturas vocabulares através de tradução, gestos e perguntas personalizadas; depois, essas estruturas são usadas numa história oral na sala de aula; e, finalmente, essas mesmas estruturas são usadas numa leitura na sala de aula. Ao longo do processo, o professor usa várias técnicas para ajudar a tornar as estruturas alvo compreensíveis para os alunos, incluindo o uso limitado de vocabulário, o uso constante de perguntas e explicações gramaticais muito breves, conhecidas por “*pop-up grammar*”. Por vezes, ainda são propostas actividades adicionais de leitura, tais como, leituras livres (voluntárias), trabalhos de casa de leitura ou o “*Kindergarden day*”, que se refere à leitura de um *picturebook* pelo professor. Apesar da sua designação evocar a imagem de leitura às crianças, a actividade, advogam, pode ser feita com qualquer grupo etário (Ray & Seely, 2004). O professor lê aos alunos, mostrando-lhes as imagens, fazendo perguntas e, de uma maneira geral, tornando o fio narrativo inteligível para os alunos. O objectivo é ajudar os alunos a desenvolver tolerância

relativamente a ambiguidades ou incompreensões pontuais quando ouvem a língua estrangeira.

Na linha da nossa reflexão sobre a prática de ensino da língua estrangeira, o *TPR Storytelling* chamou a nossa atenção pela forma como prioriza o desenvolvimento da fluência, em detrimento da correcção gramatical. Os defensores desta abordagem, baseando-se na teoria de aquisição da segunda língua de Stephen Krashen, advogam que a melhor forma de desenvolver a fluência e a correcção linguística nos alunos consiste na sua exposição a grandes quantidades de *comprehensible input*. (Ray, 2004: 137 e 138). No geral, a estrutura trifásica da aula parece-nos correcta e a maioria das técnicas preconizadas passíveis de tornarem o *input* mais acessível e motivante. No entanto, considerámos que a sua utilização exclusiva e exaustiva pode ter efeitos adversos: usar sempre a mesma aula tipo pode tornar-se monótono e, por outro lado, parece haver reduzido espaço para a produção e a criatividade. As próprias técnicas usadas para aclarar significados, como aquela a que apelidam de *circling*, e que mais não passa de um conjunto de questões redundantes e, muitas vezes, meramente estruturais, quer dizer, a forçar as estruturas alvo a abordar na aula, levantam-nos algumas questões a nível de pertinência comunicativa. O aluno responde, efectivamente, às perguntas circundantes (*circling*), mas estará, de facto, a compreender o que diz ou a papaguear excertos mais ou menos obscuros? O aluno será capaz de reproduzir esses excertos fora do contexto da sala de aula? Quão útil virá a ser essa linguagem para efectivamente comunicar? Quando estiver em situação de diálogo real e ninguém lhe fizer perguntas, será capaz de estratégias de comunicação tão simples como tomar a palavra, tomar a iniciativa de falar?

Para além disso, a TPRS assenta ainda no conceito de *mastery learning*, segundo o qual os alunos só avançam para novos materiais quando já dominam completamente os materiais actuais, com o intuito de promover nos alunos o sentido de controlo ou *mastery* (domínio). Para tal, cada aula foca apenas três itens vocabulares e os materiais, as histórias, são produzidos especificamente pelos professores, no sentido de haver uma gradação, um controlo das estruturas emergentes em cada aula. Parece-nos artificial e redutora esta premissa e, como defenderemos ao longo do presente relatório, o uso de materiais autênticos (*real books*) aumenta exponencialmente as potencialidades pedagógicas das actividades de *storytelling* ou *reading*.

Em síntese, podemos dizer que estas abordagens parecem, às vezes, querer recentrar o ensino no essencial. Assim com a TPRS e a sua chamada de atenção para técnicas tão evidentes como “*teaching to the eyes*”, “*slow*” e “*comprehension checks*” a lembrar que, para contar uma história numa língua estrangeira há que olhar os ouvintes nos olhos, ler ou narrar devagar e ir fazendo perguntas de verificação da compreensão textual. Assim também

com a “*Dogme Language Teaching*”, uma abordagem que encoraja o ensino sem o recurso a manuais escolares e que recentra o processo de ensino-aprendizagem na comunicação/diálogo entre professor e alunos – a lembrar as vantagens de aulas que não sejam excessivamente dependentes de materiais “*materials light approach*” ou das novas tecnologias – ou a CLL (*Community Language Learning* de Curran) que parece lembrar-nos que o professor não é a (única) fonte de conhecimento na sala de aula, mas que o importante é o que os alunos aprendem uns com os outros. Parecem pois, dizíamos, querer recentrar o ensino no seu essencial, pecando, no entanto, pelo seu carácter parcelar ou extremista.

Pensamos que no ensino, em geral, e no ensino-aprendizagem da língua estrangeira, em particular, ecletismo é a palavra-chave. Não há, portanto, que reinventar a roda ou fazer tábua rasa de todo o conhecimento acumulado ao longo dos séculos, nem que negar o valor de determinada metodologia, em detrimento de todas as outras.

Assim defendia Alan Maley, no Congresso Anual da APPI (Associação Portuguesa de Professores de Inglês) intitulado “*Shaping the Future of ELT learning*” no passado dia seis de Maio. O conhecido escritor e produtor de materiais de EFLT, conduziu-nos numa viagem ao passado, para concluir que, no campo da LE, o ensino é imprevisível e tem efeitos a longo prazo que são imprevisíveis, valendo, portanto, a pena visitar e reciclar velhas técnicas ou áreas de ensino tradicionais, tais como a memorização, os *drills*, a repetição, a tradução, o ditado, etc. Diferentes alunos aprendem de diferentes formas, mais do que isso, aprendem diferentemente em diferentes momentos e com diferentes professores, que, por sua vez, são diferentes também. Assim, cabe ao professor de LE ter atenção à diversidade de estilos de aprendizagem, ritmos e traços individuais. Alan aponta os seguintes traços comuns às abordagens da LE no futuro: crescente preocupação com a aprendizagem fora da sala de aula; maior preocupação com princípios gerais do que com metodologias específicas; maior atenção ao ambiente de aprendizagem, ao pensamento crítico e aos *life skills*.

Similarmente Jeremy Harmer, numa brilhante apresentação intitulada “*Teaching upsets Broader Acquisition?*” desmistificou muitas das actuais concepções sobre o ensino e que ele apelida de mitos, para concluir com a metáfora do “*blended teaching*” (por referência à actual tendência que combina aprendizagem presencial com os meios tecnológicos de ensino à distância, “*blended learning*”) que nos remete, exactamente, para essa dimensão cada vez mais holística e múltipla do ensino da LE.

Também relativamente às histórias há um caminho de variedade a percorrer. Novas tecnologias trouxeram novas abordagens da narrativa – *digital storytelling* é um termo emergente e uma nova ferramenta a explorar na aula de LE. O termo foi usado globalmente para referir qualquer espécie de relato pessoal e, embora também possa ser usado pelo

professor nessa perspectiva (para que os alunos produzam narrativas pessoais), no campo do ensino da LE o termo veio a significar uma adaptação do *storytelling* tradicional, usando ferramentas tecnológicas. Mais uma vez, outro dos recursos a aproveitar, talvez mesmo uma nova metodologia a implementar, como complemento de outras que analisámos. Ecletismo é, como dissemos, a palavra-chave.

Contextualizado que está o uso de histórias nas mais relevantes metodologias do ensino da LE, passamos agora aos processos de abordagem das narrativas: compararemos *Storytelling* e *Reading aloud* para percebermos as virtualidades e possíveis lacunas de cada um.

1.2- *Storytelling* ou *Reading aloud*?

No seu livro “*Storytelling with children*”(1995), Wright define as práticas de *reading* e *storytelling* como parte essencial da vida na sala de aula e dedica um capítulo à selecção, leitura e narração de histórias, discutindo as virtualidades de ambas as técnicas.

Wright chega à seguinte conclusão: “we need both salt and pepper in our cooking” (1995:10). Ambas as práticas têm os seus pontos fracos, pelo que o ideal será optar por uma combinação de ambas, mediante a situação de aprendizagem: o tipo de livro, as características das crianças, os objectivos a atingir. O quadro 1, adiante, procede de uma revisão da literatura sobre as vantagens e desvantagens do *Storytelling* e *Reading aloud* e resume os argumentos mais comumente mencionados.

Quando se lê uma história, os olhos estão fixos na página, concentramo-nos no que estamos a dizer e resta muito pouco espaço para a interacção com as crianças (Mourão, 2009a: 21) e, para além disso, tende-se a ler com velocidade, o que dificulta a compreensão para a criança (Wright, 1995:10). Por outro lado, a leitura pode ser mais confortável para professores menos experientes, mais tímidos ou com menor proficiência linguística e, nesse caso, tem a vantagem de proporcionar, na mesma, ao aluno o contacto com a linguagem rica dos *real books* sem correr o risco de contacto com o erro.

Além disso, nem sempre encontramos tempo, na prática profissional, para planificar aulas que impliquem muita preparação. Ler não implica memorizar o texto, pelo que esta economia de tempo pode ser útil para o professor. Mais ainda, há livros em que o estilo de escrita é parte intrínseca da história e, nesses casos, o *storytelling* privaria a criança de usufruir desse prazer estético e literário.

Storytelling implica saber a história de cor, o que, embora represente um esforço adicional para o professor, vai facilitar a compreensão das crianças. Porquê? Porque ao contar, o professor não está preso às páginas do livro, está a olhar para as crianças, a usar a

sua reacção como feedback ao que está a ser dito e a verificar se estão ou não a compreender. Quando se conta a história, ao invés de a ler, é mais fácil usar o próprio livro, as imagens, a expressão facial e os movimentos corporais como auxílio visual para as crianças. Para além disso, é natural que o professor repita palavras ao falar (repetição que não aconteceria ao ler) e, ao contar, o professor adapta a linguagem às crianças, tornando o *input* mais inteligível, o que, acreditamos, favorece a aquisição.

Claro que este processo implica um maior investimento por parte do professor: há que decorar o texto, decidir como serão ditas certas palavras/expressões, que tipo de voz terão as personagens, que gestos acompanharão determinadas palavras. A preparação será proporcional ao nível de participação que queiramos por parte das crianças. (Que gesto vão fazer? Que palavras vão repetir? etc.). Porém, o resultado é uma experiência pessoal muito mais partilhada, de maior envolvimento emocional.

<i>READING ALOUD</i>	
Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> - não é necessário memorizar a história; - não se incorre em erros na LE; - o estilo do autor é respeitado; - os alunos ouvem sempre o mesmo texto, o que lhes permite prever o que vem a seguir. 	<ul style="list-style-type: none"> - perde-se contacto visual; - se a leitura for muito rápida, a compreensão torna-se difícil para os alunos.
<i>STORYTELLING</i>	
Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> - as crianças sentem que recebem algo pessoal; - é mais interactivo; - facilita a compreensão. 	<ul style="list-style-type: none"> - implica memorização do texto; - implica preparação; - risco de erro na LE.

Quadro 1 - Quadro comparativo do storytelling e do reading aloud

Portanto, não nos parece sensato assumir a primazia de nenhum dos dois processos. O que advogamos, isso sim, é que em ambas as práticas se tenha um livro na mão e se *mostre* o livro às crianças para que possam tirar partido das ilustrações para ajudar a construir o significado, para que se familiarizem com as letras impressas, a orientação da leitura (da esquerda para a direita), o virar da página – todos elementos fundamentais à construção da literacia.

Independentemente da opção por *reading* ou *storytelling*, é sabido que a envolvência das crianças com livros, quer na escola, quer em ambiente familiar, aporta as seguintes vantagens:

- promove o desejo de ler autonomamente;
- promove e melhora a competência de leitura autónoma;
- permite que a criança usufrua de livros que seriam muito difíceis de ler sozinha;
- possibilita acesso à informação em várias áreas do saber;
- tem em conta os diferentes estilos de aprendizagem e não devemos esquecer que 1/3 das crianças aprende melhor a ouvir do que a ler; (<http://www.southernct.edu/~brownm/300aloud.html>)
- estimula os hábitos de leitura e prolonga-os no tempo, aumentando, assim, as probabilidades de as crianças se tornarem leitores a longo prazo;
- expande significativamente os interesses e gostos literários das crianças, porque as confronta com uma complexidade e variedade que nunca tolerariam autonomamente;
- desenvolve a capacidade de concentração.

Nesse sentido, acreditamos que também a presença física de livros na aula de LE, particularmente de *picturebooks* (por motivos que explicitaremos em 1.4.2), implica para o aluno os benefícios supramencionados independentemente da técnica utilizada - *reading* ou *storytelling* -, o que nos leva às razões para o uso de histórias na aula LE.

1.3- Razões para o uso de histórias na sala de aula

O benefício da utilização de histórias na aula de LE está largamente documentado e vai muito para além das vantagens meramente linguísticas. Vários autores fazem referência a factores socio-emocionais, cognitivos, culturais e mesmo estéticos.

Faremos, de seguida, uma síntese das razões mais frequentemente aduzidas para o uso de histórias na aula de LE, baseando-nos largamente em Mourão (2009a:17-19).

Razões sócio-afectivas

A motivação é um factor fundamental na aprendizagem. O facto de as crianças adorarem histórias constitui um argumento *per se* para a sua utilização na aula de LE.

As crianças estão familiarizadas com as convenções próprias da narrativa (inícios típicos, sequencialização da acção, diferentes personagens, enredo e seus momentos como o clímax da história, fechos típicos) e ouvir histórias é algo a que já estão habituadas, quer em casa, quer noutros contextos. Esse sentimento de familiaridade é confortável, gerador de confiança, identificação e, logo, predisposição para aprender.

Contar histórias obedece a padrões, rotinas previsíveis, que promovem a participação das crianças. Isto leva a uma atitude positiva relativamente à língua que estão a aprender e aumenta a sua motivação.

As histórias ajudam as crianças a perceber o mundo que as rodeia e a partilhá-lo com os outros, criando muitas vezes laços entre a escola e as suas casas. Para além disso, as histórias permitem a vivência de experiências sociais partilhadas: as crianças riem, gritam, cantam e até gesticulam juntas; sentem os sentimentos das personagens da história ao mesmo tempo e em grupo; sentem-se contentes, tristes, ansiosas, com medo ou aliviadas...juntas. Isto reforça laços, cria confiança e potencia o desenvolvimento social e emocional.

Razões Cognitivas

As histórias abrangem os mais variados temas, tocando, muitas vezes, em pontos importantes para outras áreas curriculares, que não apenas a aprendizagem da língua estrangeira, possibilitando, assim, a abordagem transversal dos conteúdos numa perspectiva de continuidade na aprendizagem.

São usadas as mesmas estratégias cognitivas, quer para a compreensão de uma história na LM, quer na LE. As histórias contribuem para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem: ouvir para compreender o sentido geral do texto; prever; adivinhar significados; formular hipóteses.

As histórias desenvolvem diferentes tipos de inteligência, o que favorece a aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira. Isto é particularmente relevante no que concerne à inteligência emocional.

As histórias estimulam a imaginação contribuindo para desenvolver a criatividade da criança.

Como as crianças são levadas a verbalizar pensamentos ao discutir e falar sobre uma história, pode dizer-se que as histórias também promovem raciocínios mais elaborados. Os *picturebooks*, em particular, estimulam a criação de significados por parte da criança, pois fará uso de duas formas textuais: a visual e a verbal.

As histórias são um recurso óptimo para situações de aprendizagem integrada de língua e conteúdos: CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).

Linguísticas

As histórias constituem um contexto natural e relevante de exposição à língua, logo promovem a aquisição de vocabulário.

Os *picturebooks* expõem a criança a uma linguagem rica e complexa com a qual, de outra forma, não contactariam.

Desde as imagens até à voz do contador (entoação, ritmo, pausas, modulações), passando pelas suas expressões faciais e gestos, tudo é transmissor de significado e conduz ao

desenvolvimento da concentração e da competência de compreensão oral da criança. Esta escuta com o objectivo de construir significado e, ao fazê-lo, está motivada a ouvir mais e a compreender mais.

Ouvir histórias ajuda as crianças a familiarizarem-se com a entoação, o ritmo e a pronúncia da língua. No caso das histórias em rima ou que contenham lengalengas, pode mesmo ocorrer uma consciencialização destes aspectos por parte da criança.

Muitas histórias são repetitivas ou cumulativas, por natureza, o que potencia a participação da criança através da repetição de grandes excertos narrativos, juntando a sua voz à do contador. Isto é geralmente vivido com grande entusiasmo pelas crianças e é, simultaneamente, uma excelente oportunidade para praticarem a língua numa situação segura (porque grupal, isto é, no coro de vozes em uníssono, o erro, se existir, não é perceptível aos outros) e divertida, quer dizer, que não é percebida como “trabalho”, como ocorreria num tradicional *drill*. Para além disso, as crianças adoram ouvir a mesma história vezes sem conta, o que lhes permite participar ainda mais activamente, uma vez que vão memorizando excertos narrativos cada vez mais longos. Ora, no fundo, esta actividade constitui um *drill*, uma repetição de um padrão linguístico, mas com um contexto rico em significado.

As histórias são uma boa oportunidade de praticar as quatro competências de língua de uma forma integrada e significativa: *ouvir* e *ler*, seguidas de *falar* e *escrever*.

Se seleccionadas de forma adequada, a linguagem das histórias deve estar ligeiramente acima da capacidade de compreensão e produção da criança, na senda de uma metodologia baseada na Hipótese do Input preconizada por Krashen (teoria do input+1, segundo a qual se o aluno está no estágio de aprendizagem “i”, a aprendizagem acontece quando é exposto a *input* do tipo “i+1”, quer dizer, *input* ligeiramente mais difícil do que a linguagem que já consegue entender).

As histórias constituem um elemento de variedade em qualquer programa e permitem a elaboração de unidades de trabalho completas que constituem mini-currículos.

Ouvir contar histórias ajuda as crianças a tornarem-se, elas próprias, contadoras de histórias. Expor as crianças a diferentes tipos de histórias permite-lhes recrear as suas próprias histórias, usando ideias e formatos que ouviram ou leram na sala de aula.

Culturais

Frequentemente, as histórias abordam temas universais, promovendo a empatia pelo outro. Por outro lado, as histórias também reflectem a cultura dos seus autores e ilustradores, o que constitui uma oportunidade para apresentar conteúdos culturais ou para proceder a análises comparativas das diferentes culturas.

Estéticas

A leitura de histórias ilustradas promove a chamada “literacia visual”, quer dizer, a criança desenvolve competências ao nível da leitura e interpretação de imagens, ou seja, aprende a descodificar não apenas as palavras mas também as imagens. Para além disso, ao serem expostas a diferentes tipos de traço e de estilos de ilustração, as crianças desenvolvem o seu sentido estético.

Para muitas crianças a leitura de *picturebooks* no pré-escolar ou no primeiro ciclo do ensino básico constitui o seu primeiro contacto com a literatura; estes livros são a fundação da sua experiência de literacia (Swartz, 2009).

1.4 - Géneros da literatura infantil

Analisadas as vantagens de utilizar livros na aula de LE, coloca-se a questão: Que livros? Que tipo de histórias?

As possibilidades são infinitas, há livros de toda a forma e feitio, servindo as mais variadas funções.

Passemos, então, a um breve percurso pelo tipo de histórias disponíveis na literatura infantil. Não obstante nos tenhamos atido aos *picturebooks* e a contos da chamada literatura tradicional, pretendemos contextualizar esses livros num quadro mais vasto de géneros da literatura infantil. Anderson (2006), na sua obra *Elementary Children's Literature* propõe a seguinte taxonomia, que tomámos a liberdade de transcrever e traduzir:

- *Picturebooks* (incluindo livros de cartão; livros conceptuais – os números, o alfabeto, etc; *pattern books* e *wordless books* livros sem palavras).
- Literatura tradicional que inclui os subgéneros mitos, fábulas, baladas, lendas, e contos de fadas (*fairy tales*) e que se caracteriza por:
 - 1) Autoria desconhecida;
 - 2) Fórmulas iniciais e de conclusão convencionais
(“*Once upon a time*”, “*happily ever after*” ou “*Erase una vez*” e “*Colorín Colorado este cuento se ha acabado*”)
 - 3) Cenários vagos;
 - 4) Personagens estereotipadas;
 - 5) Antropomorfismo;
 - 6) Causa e efeito;
 - 7) Final feliz para o herói;
 - 8) Elementos mágicos;
 - 9) Histórias breves com enredos simples e directos;
 - 10) Acção e padrões verbais repetitivos.

- Ficção, incluindo os subgêneros de *fantasia* e *ficção realista* (tanto contemporânea como histórica). Também inclui a “*school story*”, gênero exclusivo da literatura infantil, no qual o colégio interno é o cenário mais frequente.
- Não ficção.
- Biografias, incluindo autobiografias.
- Poesia e verso.

A estas seis categorias faltaria, talvez, e a nosso ver, acrescentar o teatro infantil, que incluiria peças escritas por adultos para um público de crianças e peças criadas para serem representadas pelas próprias crianças.

Embora todos tenham cabimento na aula de LE, seguidamente, deter-nos-emos nos contos tradicionais e nos *picturebooks*, uma vez que foram os gêneros que incorporámos nas aulas de ensino supervisionado.

1.4.1- Contos Tradicionais

Os contos tradicionais fazem parte da tradição oral, passando de geração em geração, e são, muitas vezes, comuns a diferentes países e culturas. Neste gênero incluem-se fábulas, lendas, mitos, contos de fadas e contos populares (*folk tales*). Muitas destas histórias foram sujeitas a sucessivas adaptações, pelo que a versão proporcionada agora às crianças dista já bastante da sua versão original, embora persistindo ainda na sua memória colectiva e permitindo, assim, a aceção do cómico nas versões mais modernas.

Como este tipo de histórias visava originalmente a memorização e reprodução oral, a sua estrutura é, frequentemente, repetitiva, sequencial e cumulativa, o que as torna um excelente instrumento para a aula de LE, fácil de imitar e de repetir. Os temas mais frequentes prendem-se com a condição humana, salientando-se os contrastes: o bem e o mal; rico/pobre; jovem/velho; feio/bonito; etc.

1.4.2- Picturebooks

Há uma grande ambiguidade terminológica, no que diz respeito a este termo. Por exemplo, Dunn, citado por Mourão (2009b) utiliza o termo “*real picturebook*”, enquanto Ellis e Brewster (idem) optam por “*storybook*”. *Real Books* ou *Real Picture Books* são os termos mais utilizados no âmbito do ensino do inglês, mas *Trade books* é a designação adoptada nos Estados Unidos.

Um *picturebook*, tal como o vamos entender, é um livro no qual a narrativa se constrói com o texto visual, as imagens, e o texto verbal, as palavras. No ensino da LE esta

característica torna-se extremamente útil, porque significa que o *input* vai ser mais acessível para a criança – ela pode ouvir (ou ler) a história e usar as imagens para compreender o texto verbal.

Portanto, convém esclarecer que não se trata de um livro ilustrado, onde as imagens são extensões das palavras, nem de um livro decorado, que inclui apenas pequenas imagens, normalmente no início ou no final do capítulo, mas cujas decorações não enriquecem a história, apenas decoram as páginas. No *picturebook* quer as palavras quer as imagens contam a história.

No entanto, hoje em dia, os *picturebooks* não se limitam à interacção entre palavras e imagens. O terceiro elemento que os caracteriza é o design: todas as partes do livro, da capa à contracapa, são pensadas para criar um produto uno e coerente, um objecto esteticamente atractivo e com valor comercial. Nas palavras de Barbara Bader:

“A *picturebook* is text, illustrations, total design; an item of manufacture and a commercial product; a social, cultural, historic document; and foremost, an experience for a child. As an art form it hinges on the interdependence of pictures and words, on the simultaneous display of two facing pages, and on the drama of the turning page.” (Bader, 1976:1)

Por isso Mourão (2009a) afirma que o *picturebook*, tal como hoje o conhecemos, é um produto dos avanços nas tecnologias de impressão, pois só esse progresso tecnológico permitiu que se imprimissem os desenhos do ilustrador lado a lado com as palavras na mesma página e que se imprimissem uma ilustração a todo o comprimento da página dupla. Esse fenómeno aconteceu por volta dos anos 60 e desde então os *picturebooks* tornaram-se muito mais sofisticados.

1.4.2.1- Relação entre texto e imagem nos *picturebooks*

Texto e imagem têm uma relação simbiótica nos *picturebooks*, o que constitui uma vantagem para as crianças que usam ambas as fontes para facilitar a compreensão, particularmente no primeiro ciclo e nos níveis de iniciação da LE.

No entanto, a relação entre texto e imagem nem sempre é linear e várias tipologias foram já propostas para, de certa forma, catalogar essa interacção. Agosto (1999:267) distingue *parallel storytelling*, em que ambos os textos – verbal e pictórico – contam a mesma história e o leitor pode compreendê-la, quer através das palavras, quer através das imagens, de *interdependent storytelling*, em que o leitor tem de compreender ambas as formas para compreender a história.

O quadro seguinte resume as principais nomenclaturas adoptadas pelos autores para descrever as relações entre imagem e texto nos *picturebooks*.

Autor	Categorias de relação texto-imagem
Szwarcz (1982)	Congruência, elaboração, especificação, amplificação, extensão, complementação, alternância, desvio e contraposição.
Golden (1990)	- texto e imagem são simétricos; - o texto depende da imagem para clarificação; - a ilustração aumenta, elabora o texto; - o texto constitui a narrativa principal e a ilustração é selectiva; - a ilustração constitui a narrativa principal e o texto é selectivo.
Doonan (1993)	Elaborar, amplificar, estender, complementar, contradizer e desviar
Mitchell (1994)	Conceito de <i>imagetext</i> “composite synthetic Works (or concepts) that combine image and text”(p.89)
Sipe (1998)	Sinergia
Agosto (1999)	Parallel storytelling; interdependent storytelling
Nikolajeva e Scott (2001)	Simétricos, enriquecedores, complementares, contrastantes e contraditórios
Lewis (2001)	Interação ecológica “the interdependence or interanimation of word and image” (p.48)

Quadro 2 - Relações entre imagem e texto nos picturebooks

Em muitos *picturebooks* contemporâneos, a relação entre imagem e texto tornou-se cada vez mais complexa e sofisticada, o que abriu espaço à captação de novos públicos e o que significa que, em termos de virtualidades pedagógicas, o seu potencial aumentou exponencialmente.

Assim, Mourão (2011a) alerta para a existência de um contínuo na dinâmica palavras e imagens. Quando a dinâmica se situa no extremo mais simples desse contínuo, as palavras e o texto transmitem a mesma informação – são esses os livros que devemos seleccionar para o ensino da LE no primeiro ciclo. Por outro lado, no extremo mais complexo do contínuo, onde as palavras e as imagens transmitem informações diferentes, permitindo múltiplas e complexas interpretações, encontramos livros que podem ser usados na aula de LE com alunos mais proficientes ou mais velhos.

Desta forma, se títulos clássicos, como *The Very Hungry Caterpillar* de Eric Carle, se adaptam perfeitamente às aulas de LE no primeiro ciclo, devido ao seu carácter de *parallel storytelling* que possibilita a compreensão e desenvolve as competências de descodificação visual nas crianças, outros livros há em que as imagens desafiam, questionam ou até

contradizem a própria história. *Wolves* de Emily Gravett, por exemplo, constitui um delicioso desafio à descodificação verbal e pictórica, apropriado para alunos do segundo ciclo.

De uma forma ou de outra, o aluno construirá significados com auxílio de texto e imagem, seja qual for a relação existente entre si. Para preencher eventuais lacunas de sentido, o aluno adoptará estratégias de compensação diversificadas e pessoais. De seguida, analisaremos, exactamente, como é que a criança realiza o processo de construção de sentidos ao ouvir uma história.

1.5- Papel da criança

Passaremos agora a reflectir sobre o papel das crianças como produtoras de significado aquando do *storytelling* e do *reading aloud*. A questão que se coloca é o que fazem para entender?

As crianças utilizam múltiplas estratégias na tentativa de compreender o *picturebook*, recorrendo, quer às ilustrações, quer ao texto impresso, quer ao próprio *storyteller/reader* ou aos colegas, quer ainda ao seu conhecimento prévio e experiência.

Em Mourão (2006a), a autora procede a um estudo sobre as estratégias que as crianças em idade pré-escolar utilizam para compreender *picturebooks* autênticos. De seguida, apresentamos um resumo das conclusões a que chegou, procedendo às devidas adaptações e acréscimos que nos suscita a nossa experiência nos níveis de ensino-aprendizagem superiores. A grande e mais notória diferença reside na capacidade de leitura (ainda que rudimentar no primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico), no reconhecimento do código linguístico e até na consciência do valor simbólico da grafia (tamanho, tipo de letra, orientação do texto) e do próprio *layout* gráfico. A criança faz uso de todos estes elementos para a construção de significados: para entender a história que está a ser contada e para retirar informação que não está inscrita nesse mesmo relato.

Os comportamentos mais comuns nas crianças são então: fazer perguntas; traduzir palavras ou expressões (a criança tem vontade de se juntar ao *storytelling*, mas, pela falta de confiança no uso da LE, recorre à LM); imitar e repetir (quer palavras ou expressões, quer gestos associados às ilustrações, quer ainda a entoação do *storyteller*); relacionar a história com as suas experiências passadas ou a sua realidade actual ou ainda com conceitos que leu/ouviu em histórias anteriores. Também é frequente a repetição de um tema abordado no *picturebook* ou nas imagens; por exemplo os comentários dos colegas são como que integrados na narrativa e, cada vez que se procede à leitura ou ao contar da história, esses apartes incorporam a narrativa novamente, porque ficam na memória da criança como parte integrante e relevante da história. Amiúde, as crianças interrompem para comentar as

ilustrações ou o próprio texto impresso. Todos estes comportamentos são normais e sintomáticos de aprendizagem; não devem ser entendidos como “falta de concentração” ou dificuldades de compreensão, pelo contrário são sinais de que a criança está a construir significado e, mais ainda, a desenvolver a sua consciência gráfica, fonológica e até metalinguística.

1.6- Papéis do professor

O professor de LE no ensino básico deve ir muito além do tradicional papel de *explainer* ou *presenter*, aquele que possui e debita o conhecimento científico. Deve também integrar o conhecimento que tem da metodologia, assumindo-se como *involver* e o conhecimento que tem da forma como os seus alunos aprendem e interagem, tornando-se um *enabler*.

Na sua obra *Storytime: young children's literary understanding in the classroom* (2008), Sipe enumera os seguintes papéis do professor durante o processo de *reading aloud*: *reader and facilitator*, a função de ler e facilitar a compreensão da história por parte dos alunos; *manager and encourager*, quando gere e encoraja os alunos; *clarifier and prober*, quando clarifica e interroga, questiona a criança para a ajudar a compreender, não apenas explicando, mas levando-a a encontrar as suas próprias respostas; *fellow wonderer and speculator*, parceiro na dúvida e na formulação de hipóteses; *extender and refiner*, expandindo ou reduzindo o texto base para facilitar a compreensão e, finalmente, *translator*, quando utiliza a língua materna para desambiguar significados e progredir na história.

O professor de LE deve ler e ajudar a ler, ajudar a fazer a ligação entre o conhecimento prévio das crianças e as novas aprendizagens; gerir dificuldades e encorajar as crianças a falar na LE sobre aquilo que vêem, ouvem ou lêem; ampliar ou simplificar os seus comentários, de forma a desambiguar significados; ajudar a construir sentido em colaboração com as crianças. E sempre tendo em vista o desenvolvimento global da criança.

Temos, no fundo, uma multiplicidade de tarefas e somos agentes de muitas transformações nas crianças, quando partilhamos um livro com elas.

1.7- O uso de histórias na aula de LE

Para melhor desempenhar, então, essa variedade de papéis aquando do *storytelling* ou *reading aloud*, cabe ao professor um trabalho que começa muito antes da aula. É todo um processo com as seguintes etapas: selecção criteriosa da história; preparação prévia; expressividade e prazer ao ler/ contar.

Na selecção, deve ter em conta a faixa etária e o tipo de livros. A primeira escolha prende-se com a utilização de livros graduados (adaptados e simplificados especificamente para a aprendizagem da LE) ou autênticos (livros “reais” escritos para crianças cuja LM é a LE que visamos ensinar, no caso, Espanhol ou Inglês). Aqueles poderão ser mais acessíveis, mas acreditamos que estes têm as vantagens de serem exemplos de língua real e de trazerem o mundo real para a sala de aula, bem como de serem motivadores porque aportam um “sense of achievement” (Dujmović, 2006). Uma abordagem vasta, que inclua vários tipos de livros, permite usufruir das vantagens de cada um deles. A escolha é vasta: livros com os quais a criança já está familiarizada na sua LM, tais como, contos de fadas; livros sem texto, em que a criança, ela própria, pode construir toda a narrativa; histórias com rima; histórias cómicas; histórias cumulativas com finais previsíveis, entre outras. De salientar que estes últimos, os livros com uma estrutura padronizada ou previsível, são importantes para a leitura partilhada (Swartz, 2009) e, portanto, muito adequados para a iniciação, em particular, e o ensino básico em geral. No fundo, há espaço para vários tipos de livros, mediante os objectivos definidos.

Já agora, uma palavra mais sobre as histórias repetitivas e a chamada leitura repetida da história. Acreditamos que, mais do que a própria estrutura repetitiva da narrativa, estudos comprovam que as crianças gostam e beneficiam da leitura repetida da mesma história (Mourão, 2006b; Yaden, 1988; Strickland e Morrow, 1989). Rer ler ou recontar a mesma história contribui para a aquisição do texto (nalguns casos a criança chega mesmo a decorar literalmente a história), o que promove a confiança da criança no uso da LE e também na sua capacidade de recontar. Por outro lado, mesmo quando usam a LM, as crianças desenvolvem múltiplas estratégias a vários níveis, desde a percepção de como as ilustrações interagem com o texto, de como as suas experiências pessoais podem ajudar na compreensão do texto, até à aprendizagem de que juntos compreendem melhor.

Retomando as etapas de tratamento das histórias por parte do professor, vimos já a selecção da história e deter-nos-emos, agora, sobre a preparação prévia que há que realizar. Esta etapa implica ler a história repetidas vezes e até memorizá-la, adaptá-la e didactizá-la, isto é, planificar actividades para a aula de LE. As adaptações serão ao nível do vocabulário e do sentido geral da história, da gramática, da organização de ideias e até da dimensão e profundidade da história.

A didactização passa pela planificação de actividades prévias, simultâneas e posteriores à leitura ou audição da história. As actividades de pré-leitura favorecem a compreensão, em contexto, da informação do texto; permitem que o aluno formule hipóteses, prediga o tema fundamental do mesmo, ou imagine qual é o seu conteúdo global, ao mesmo tempo que activa os conhecimentos anteriores e as experiências da criança e os mobiliza para

a compreensão da história. As actividades durante a leitura ou audição promovem a compreensão e incentivam a motivação e a participação. Quanto às actividades posteriores, podem possibilitar uma expansão ou consolidação de conceitos e mesmo uma ligação a outras áreas curriculares. No entanto, em todas estas actividades há que ter o cuidado de não “matar” o texto, quer dizer, não o dissecar excessivamente com fins pedagógicos. Há que ter sempre em mente que o principal intuito é o prazer do texto, que é semente para futuras leituras ou, de outro modo, arrisca-se o professor a matar a galinha dos ovos de ouro.

Finalmente, há a etapa do *reading aloud* ou do *storytelling* na aula. Dujmović, no seu artigo *Storytelling as a method of EFL teaching*, refere que há técnicas que o professor pode utilizar ao ler ou contar histórias para tornar a experiência mais agradável e eficaz para os alunos. Sugere que se deve sentar as crianças no chão, sempre que possível, para que todos possam visualizar o professor e as ilustrações; que se fale calmamente, mas que se varie o ritmo quando a história acelera; que se comente as imagens, apontando para as imagens no livro ao usar uma palavra; que se encoraje os alunos a participar, repetindo palavras e expressões, apontando, fazendo sons e gestos. Acrescenta ainda que o professor deve usar gestos, mímica, expressão facial e corporal e a voz. Quanto à voz terá que ter diferentes ritmos, tons e inflexões mediante os momentos narrativos e as diferentes personagens. Sabemos, por experiência, que a voz de uma personagem, só por si, pode constituir o cómico e captar a atenção dos alunos.

Ao ouvir uma história em LE as crianças dependem muito dos apoios visuais para a compreensão. Por isso, o uso de recursos visuais é extremamente importante, bem assim todo o tipo de apoio auditivo à construção de significado. Estes recursos são apelidados de *story props* e incluem imagens, objectos reais (*realia*), efeitos sonoros ou excertos textuais previamente gravados.

Em conclusão, sublinhar que há certamente professores com maior ou menor perfil e à-vontade para este tipo de práticas, mas que a formação, a consciencialização para a existência de técnicas e o treino podem dotar todos os profissionais das competências mínimas necessárias para o uso adequado deste recurso valioso que constitui o *storytelling* para o ensino da LE.

2. ENQUADRAMENTO LEGAL E O USO DE HISTÓRIAS

De seguida procedemos a uma análise dos documentos legais que enquadram as práticas de ensino de LE em Portugal, nomeadamente o QECRL, o documento do currículo nacional do ensino básico e os programas de Inglês e de Espanhol LE para o Ensino Básico, primeiro, segundo e terceiro ciclos. Faremos uma análise global de cada documento e analisaremos a abordagem de histórias preconizada em cada um deles. Procederemos ainda, neste capítulo, a uma aferição destes preceitos legais com a realidade prática das salas de aula portuguesas e à formulação de uma hipótese para este desfasamento.

2.1- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

O QECRL, que pretende a harmonização do ensino e aprendizagem das línguas vivas na Europa, enforma os programas nacionais de LE do ensino básico, pelo que procederemos, de seguida, a uma breve interpretação das suas linhas de orientação.

Começa por se apresentar o contexto político e educativo de concepção do documento, explicitando a necessidade do desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural como resposta à diversidade linguística e cultural da Europa.

Depois, define a abordagem adoptada – uma abordagem orientada para a acção – e define seis níveis comuns de referência (de A1 a C2, conforme quadro 3), para três grandes tipos de utilizador: o utilizador elementar, o utilizador independente e o utilizador proficiente.

A		B		C	
Utilizador elementar		Utilizador Independente		Utilizador proficiente	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
Iniciação	Elementar	Limiar	Vantagem	Autonomia	Mestria

Quadro 3 - Níveis comuns de referência para as línguas

Dir-se-ia que os programas de LE para o ensino básico em Portugal apontam para que o aluno, no final do terceiro ciclo, tenha um perfil consonante com o do utilizador elementar (A1/A2), segundo síntese seguinte:

“A1: É capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode-se comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

A2: É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar-se em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.”

(QECRL,2001: 49)

O documento dá ênfase ao desenvolvimento da competência comunicativa e a uma abordagem para a acção, considerando o utilizador e o aprendente de “uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (...) em circunstâncias e ambientes determinados num domínio de actuação específico” (QECR, 2001:29). Segundo este documento, o “uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competência comunicativa em línguas” (idem). Por outro lado, também nele se consagra a necessidade de promover competências de aprender a aprender que apoiem o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Concretizando, o QECRL define as seguintes competências gerais dos utilizadores ou aprendentes de línguas: o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender). Estas são exactamente as esferas pelas quais se norteiam os programas de inglês e de espanhol do ensino básico, pelo que passaremos a explicitar sucintamente em que consiste cada uma delas.

O conhecimento declarativo é entendido como um conhecimento que resulta da experiência e de uma aprendizagem mais formal, seria portanto o balanço entre o conhecimento académico e o conhecimento empírico – é talvez a acepção mais tradicional de conhecimento, o “saber”. As capacidades e a competência de realização têm a ver com o pôr em prática, o agir, o “saber fazer”. Depois afirma-se também que traços de personalidade, atitudes e temperamentos são parâmetros que devem ser levados em conta na aprendizagem e ensino das línguas – é a chamada competência existencial, preconizada nos nossos programas como “saber-ser e saber-estar”. Acresce ainda a competência de aprendizagem, definida em termos de “saber como ou estar disposto a descobrir o outro, quer o outro seja outra língua, outra cultura, outras pessoas quer sejam novas áreas do conhecimento” (QECRL, 2001:33).

Mais adiante, sublinha-se o conceito de competência comunicativa em língua, conceito-chave também nos nossos programas de LE. A competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática. A primeira refere-se à capacidade de usar conscientemente as diferentes estruturas da língua, ou melhor:

“A **competência linguística** inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintácticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações.”
(QECRL, 2001:34)

A **competência sociolinguística** diz respeito ao contexto sociocultural do uso da língua, quer dizer, inclui convenções sociais de cortesia, diferença etária, de género ou de classe, etc. Todos estes códigos são fundamentais a uma comunicação bem sucedida.

Por seu turno, também as *competências pragmáticas* desempenham um papel fundamental na eficácia comunicativa, já que “dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, actos de fala) e criam um argumento ou um guião de trocas interaccionais. Diz também respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia.” (QECRL, 2001:35)

Definidas que estão as linhas orientadoras do documento, passamos agora a uma leitura mais orientada e que nos permita perceber da inclusão e tratamento de histórias no processo de ensino-aprendizagem das LE.

O QECRL defende que “os usos artísticos e criativos da língua são tão importantes por si mesmos como do ponto de vista educativo” (QECRL, 2001:88) e enumera alguns exemplos de actividades estéticas, entre as quais constam a narração oral e a dramatização de histórias – e citamos:

- “- o canto (canções de embalar, cancionero popular, canções *pop*, etc.);
 - a reescrita ou o reconto de histórias, etc.;
 - a audição, a leitura, a escrita ou a narração oral de textos criativos (histórias, rimas, etc.), incluindo textos audiovisuais, banda desenhada, fotonovelas, etc.;
 - a representação de peças de teatro escritas ou improvisadas, etc.;
 - a produção, a recepção e a representação de textos literários, p. ex.: ler e escrever textos (contos, novelas, romances, poesia, etc.); representar em/ assistir a recitais, peças, ópera, etc.”
- (QECRL, 2001:88 e 89)

Para além da assunção explícita das histórias como actividade relevante para o ensino-aprendizagem das LE, também nos parece que o presente documento espelha um entendimento da língua totalmente consentâneo com o acto de *storytelling* em si. Se não vejamos, ao abordar, por exemplo, a comunicação não-verbal, o QECRL sublinha que o comportamento paralinguístico, natural e necessário à comunicação, inclui linguagem corporal, uso de sons orais extralinguísticos e traços prosódicos. Estes são, como dizíamos, componentes essenciais do processo de *storytelling*. Assim, e no pressuposto de que numa língua se aprende *fazendo*, parece-nos que contar uma história pode ser válido até pelo acto de comunicação que constitui em si mesmo. Ao ouvir a história, o aluno não está apenas a seguir a narrativa, mas, de certa forma, a construí-la através do comportamento paralinguístico do contador e a interiorizar também esses padrões de comunicação não-verbal para as suas produções futuras. Aspectos do comportamento paralinguístico que a criança poderá vir a mimetizar:

“*Linguagem corporal*. A linguagem corporal paralinguística difere de outros gestos que são acompanhados por linguagem, na medida em que veicula significado convencional, que pode variar de uma cultura para outra.

- os gestos (p. ex.: abanar o punho em sinal de protesto);

- a expressão facial (p. ex.: sorrir ou franzir a testa);
- a postura (p. ex.: encolher os ombros em sinal de ignorância ou projectar-se para a frente, indicando interesse);
- o contacto visual (p. ex.: um olhar cúmplice ou um olhar céptico);
- o contacto corporal (p. ex.: dar um beijo ou um aperto de mão);
- a proximidade (p. ex.: ficar próximo de alguém ou afastado).

Uso de sons orais extralinguísticos. Consideram-se estes sons (ou sílabas paralinguísticos, uma vez que veiculam significados convencionais, mas não entram no sistema fonológico de uma língua. Por exemplo, em português:

- “chiu”, para pedir silêncio;
- “uf”, para exprimir o cansaço;
- “ai”, para exprimir a dor;
- “ts,ts,ts,ts”, para exprimir reprovação;
- o assobio, para exprimir o descontentamento numa exibição.

Traços prosódicos. Estes traços são paralinguísticos se veicularem significados convencionais (p. ex.: relacionados com atitudes e estados de espírito), mas não entram no sistema fonológico regular nos quais tomam parte os traços prosódicos de duração, de tom e de intensidade, etc. Por exemplo:

- a qualidade da voz (áspera, sufocada, aguda, etc.);
- o tom (resmungão, choroso, estridente, etc.);
- o volume ou a intensidade (sussurrar, murmurar, gritar, etc.);
- a duração ou insistência (p. ex.: “Muuuito bem!”).

A combinação do tom, da duração, do volume e da qualidade da voz permite produzir numerosos efeitos paralinguísticos. (QECRL, 2001:131 e 132)

Nos textos escritos, segundo o QECRL, outros mecanismos desempenham um papel “paralinguístico” semelhante. É o caso das ilustrações (fotografias, desenhos, etc), quadros, tabelas, esquemas, diagramas, figuras e aspectos tipográficos (corpo de letra, fontes, espaçamento, sublinhados, paginação, entre outros). No nosso entender, ter consciência disto permite ao professor-contador/leitor tirar partido de todos estes elementos paratextuais para tornar a história mais acessível e para potenciar o hábito da criança construir significados recorrendo a estratégias diversificadas.

A vantagem particular dos *picturebooks* é que estes são especificamente desenhados para essa construção múltipla e apoiada de significados. A propósito do(s) texto(s) e actividades a realizar com ele em LE, o QECR destaca que “um autor ou editor pode utilizar meios paratextuais para acelerar este processo (de leitura) e, na verdade, organizar o texto em função do modo como se espera que ele seja lido pelos leitores a quem se destina” (QECRL, 2001:142). Refere-se ainda que “do mesmo modo, um texto oral pode ser cuidadosamente preparado com antecedência para que possa parecer espontâneo e ainda assegurar que uma mensagem essencial seja efectivamente transmitida” (Idem). Ora, no acto de *storytelling* ou *reading aloud* de um *picturebook* tudo isto se conjuga – texto escrito, texto oral, elementos paratextuais dos dois textos e texto visual.

Quanto à tipologia de textos a utilizar, o QECR levanta as seguintes questões, absolutamente pertinentes no âmbito do nosso projecto de *storytelling*, pelo que optamos por transcrever literalmente.

“Até que ponto os textos escritos ou orais, apresentados aos alunos, devem ser:

a) ‘autênticos’, ou seja, produzidos para fins comunicativos e não para o ensino da língua, como p. ex.: – textos autênticos não modificados que o aprendente encontra no decurso da sua experiência directa de uso da língua (jornais diários, revistas, emissões de rádio, etc.); – textos autênticos seleccionados, classificados por grau de dificuldade e/ou parcialmente modificados, de modo a ter em conta a experiência, os interesses e as características do aprendente.

b) concebidos especificamente como material para o ensino da língua? P. ex.: – textos concebidos para parecerem textos autênticos como em (ii) acima mencionado (p. ex.: materiais de compreensão do oral especialmente escritos para este fim e gravados por actores); – textos elaborados para apresentarem exemplos contextualizados do conteúdo linguístico a ensinar (p. ex.: numa dada unidade do curso), frases isoladas para fazer exercícios (fonéticos, gramaticais, etc.); – instruções no manual e explicações, etc., itens dos testes e dos exames, a língua usada pelo professor na sala de aula (instruções, explicações, organização da sala de aula, etc.). Pode considerar-se estes últimos como tipos de textos especiais. Será que são ‘amigáveis’ para o aprendente? Que atenção é dada ao conteúdo, à formulação e à apresentação para garantir que o sejam?”
(QECRL, 2001:204)

No nosso projecto optámos por avaliar da pertinência de *real books* para as crianças no ensino básico, no sentido de isolar um objecto de estudo e definir um plano de intervenção coeso, mas não duvidamos que a variedade textual é uma mais-valia na aula de LE e que diferentes tipos de textos e de abordagens ao texto são necessários ao processo de ensino-aprendizagem da LE.

2.2- Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais para as Línguas Estrangeiras

O presente documento estabelece uma mediação entre os programas de LE e a sua operacionalização, no sentido da construção de uma competência global em LE. Numa perspectiva integradora que almeje o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural, tal como é preconizada no QECRL, advoga-se a gestão articulada dos programas das várias línguas.

Assim, sublinha-se que o percurso na aprendizagem das LE no ensino básico será faseado e terá especificidades próprias de cada ciclo. No primeiro ciclo do ensino básico, a tónica será na promoção de uma relação afectiva com a LE e na sensibilização à diversidade linguística e cultural. Depois, no 2.º ciclo, haverá que continuar a propor actividades e formas de trabalho produtivas que estimulem e mantenham o interesse dos aprendentes pela LE, nomeadamente simulações, dramatizações e actividade lúdicas. Por outro lado, também começa a ser necessário, nesta fase, adoptar actividades que dêem ao aluno oportunidade de reflectir sobre os usos da língua e do seu próprio desempenho.

No 3.º ciclo, o aluno continua a LE1 e inicia uma nova língua. Quanto àquela, há que promover o desenvolvimento de competências estratégicas; quanto a esta, a aprendizagem da LE2, devem adoptar-se estratégias específicas de ensino que se adequem à situação de

iniciação dos alunos, mas também à sua faixa etária e que tomem em linha de conta a sua experiência prévia de aprendizagem da primeira LE.

O documento prevê e aconselha a utilização de histórias nos diferentes níveis de ensino do ensino básico. Ao nível do primeiro ciclo, sugere como uso de língua a privilegiar na iniciação: “ a compreensão dos acontecimentos principais de uma história transmitida em registo áudio ou audiovisual” (Abrantes, 2001:46). Já para o segundo ciclo, por exemplo ao nível da compreensão oral, sugere a “identificação de uma personagem, objecto, lugar, a partir da sua descrição (apresentação de uma personagem, região/cidade/paisagem, objecto – em gravação áudio ou vídeo). (LE I e LE II). E no terceiro ciclo vai mais longe, propondo:

- “- Identificação, numa narrativa transmitida oralmente, de sequências de acontecimentos, de personagens e lugares e suas características, de momentos. (LE I)
 - Reconhecimento, numa narrativa transmitida oralmente, dos acontecimentos principais e de personagens. (LE II)
 - Identificação de traços característicos da sociedade e da cultura das comunidades que usam a língua. (LE I)”
- (Abrantes, 2001: 47)

2.3- Programas Nacionais de Inglês e de Espanhol do Ensino Básico

De seguida, passaremos a explicitar o que preconizam os programas nacionais para o ensino de LE no que toca ao *storytelling*.

2.3.1 – 1.º Ciclo do Ensino Básico de Inglês: Orientações Programáticas

O documento legal que enquadra o ensino-aprendizagem do Inglês no 1.º ciclo do ensino básico apelida-se de “Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico ” (Orientações Programáticas) e não constitui um programa curricular completo, mas um “instrumento de suporte didáctico” (2005:4) com uma breve contextualização e explicitação de finalidades, propostas de operacionalização curricular e sugestões de experiências de aprendizagem. O documento sublinha a premissa de que o ensino da LE a este nível visa não apenas o sucesso na aprendizagem do Inglês, mas o desenvolvimento global da criança.

Estas Orientações Programáticas foram elaboradas com base em áreas do saber como “o currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a psicologia da aprendizagem, a psicologia do desenvolvimento, a língua e as culturas de expressão inglesa, as metodologias de ensino e aprendizagem de línguas.” (2005:3) Portanto, estas são também as áreas que deverão orientar a prática docente neste ciclo de ensino.

A operacionalização curricular aponta para uma abordagem que inclua canções e rimas, jogos e movimento, manifestações de expressão dramática, o uso de histórias e

trabalho de projecto, assim como metodologias adequadas, tais como *Total Physical Response* e *Task-Based Learning*.

Quanto ao uso de histórias na aula de Inglês do 1.º ciclo, refere-se que “é uma técnica utilizada com frequência e que é do pleno agrado dos alunos” (2005:31). Destacam-se as seguintes razões para o seu uso:

“as histórias oferecem um contexto significativo e natural para a exposição à língua que as crianças estão a aprender; proporcionam momentos de partilha de experiências sociais; os materiais de apoio visual, a voz do contador da história, a mímica e os gestos apoiam a construção do significado, e permitem às crianças desenvolver as suas capacidades de audição e concentração. As crianças são motivadas para ouvir, ouvir com um fim e descobrir significados. Desta forma, são motivadas a ouvir mais e a perceber mais; muitas histórias têm elementos repetitivos e ideias cumulativas, que permitem às crianças participar através da utilização de expressões e estruturas da língua, que são repetidas, promovendo a sua consolidação; as histórias podem ser o ponto de partida para um leque variado de actividades, criando excelentes oportunidades de trabalhar outras áreas curriculares.”

(MEa, 2005:32)

Assim, parece-nos que o uso de histórias, entre outras actividades, já que as OP salientam a necessidade de experiências de ensino-aprendizagem diversificadas, concretiza todas as finalidades enunciadas neste documento:

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

(MEa, 2005:11)

Ao procedermos à planificação e à prática de aulas supervisionadas neste ciclo de ensino tivemos em atenção estes aspectos, bem como as particularidades da turma e da instituição, como adiante veremos.

2.3.2 - Programa do 2.º Ciclo do Ensino Básico de Inglês

Na introdução do programa de Inglês de 2.º Ciclo afirma-se que ele assenta nos seguintes pressupostos:

Primeiro, que a língua é um instrumento de comunicação, socialização, um “*espaço de expressão do eu, que serve as relações interpessoais e as realizações de interacção verbal*” (MEb, 1997:5);

Segundo, que aprender uma língua estrangeira corresponde a uma experiência holística, global, e que, portanto, envolve um *desenvolvimento global da criança*, um desenvolvimento das *competências de comunicação oral e escrita*, um despertar da *sensibilidade a sons e ritmos e evidencia o valor das palavras e das estruturas fráscas*, a promoção da reflexão sobre o funcionamento da língua (estrangeira e materna), bem como a compreensão e respeito por universos socioculturais diferenciados.

Por fim, que a abordagem comunicativa é facilitadora da consecução dos objectivos definidos para a língua estrangeira porque:

- “- favorece o desenvolvimento equilibrado de todos os domínios da personalidade do aprendente, o intrapessoal, o interpessoal e o intelectual;
 - privilegia aquisições que integram o novo em estruturas e conceitos anteriormente adquiridos (...);
 - valoriza a dimensão sociocultural da língua (...). “
- (MEb, 1997:5 e 6)

De seguida, enumeram-se as seguintes finalidades, muito consentâneas, aliás, com as que se enumeram no programa de Inglês de 3.ºCiclo:

- “- Proporcionar o contacto com outras línguas e culturas, assegurando o domínio de aquisições e usos linguísticos;
 - Favorecer o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a LE e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
 - Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de incrementar o respeito pelos outros, (...) entreajuda (...) cooperação (...) solidariedade (...) cidadania;
 - Promover o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e sócio-afectivas, estético-culturais;
 - Promover a estruturação da personalidade (...) autoconfiança, iniciativa (...) sentido crítico, (...) criatividade (...) responsabilidade, (...) autonomia;
 - Fomentar uma dinâmica intelectual que não se confine à escola nem ao tempo presente (...) aprender a aprender (...) actualização de conhecimentos (...).
- (MEb, 1997:7)

Os objectivos estão formulados por referência quer aos domínios de conteúdos consagrados na *Organização Curricular e Programas (vol.1)*, quer a conhecimentos, atitudes, valores e competências, quer às competências específicas que interagem na aquisição de uma competência comunicativa (competência linguística, competência discursiva, competência estratégica, competência sociolinguística, competência intercultural e competência de processo) e, para o 2.º Ciclo, são:

- “- Usar a língua inglesa em apropriação progressiva das regras do sistema e do seu funcionamento;
- Interpretar e produzir diferentes tipos de texto em apropriação progressiva de estratégias discursivas e de compensação;
- Identificar os sinais de cultura anglo-americana no âmbito da área de experiência deste programa;
- Desenvolver atitudes positivas perante universos culturais e sociais diferenciados – o colega, o professor, a cultura alvo;
- Experimentar na sua prática atitudes de responsabilidade, cooperação e solidariedade;
- Desenvolver estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas;
- Descobrir a sua identidade no confronto de ideias e na expressão de opiniões pessoais;
- Identificar e seleccionar estratégias adequadas à organização do seu processo de aprendizagem;
- Criar o gosto pela leitura extensiva em língua inglesa”.

(MEb, 1997:9)

De seguida, procedemos a uma análise dos processos de operacionalização e dos objectivos constantes no presente programa e a uma selecção daqueles que mais directamente estão envolvidos no processo de *storytelling* – muito embora possamos afirmar que todos os objectivos do programa são, obviamente, equacionados aquando do processo de planificação das aulas.

Seleccionámos, portanto, os seguintes processos para desenvolver a competência de compreensão oral (MEb, 1997:22-24): identificar textos fonemas; recriar o texto áudio em imagens; identificar entoação e stress; inferir significado de itens lexicais desconhecidos; relatar textos ouvidos e identificar tipos de resposta verbal/ não verbal adequados em interacções sociais.

Durante o *storytelling* e ainda que o aluno não esteja a ler directamente as letras impressas, mas a ler num sentido mais lato de construção de significados, ele toma parte activa nesse processo, mesmo que esteja só a “ouvir” a história e que intervenha oralmente. Daí que tenhamos elegido os seguintes pontos relativos à compreensão escrita (Ler):

“Desenvolve processos de antecipação à leitura (associa palavras/ideias ao assunto de um texto; utiliza conhecimentos prévios sobre o assunto do texto e especula sobre sentidos do texto a partir de gravuras, títulos, palavras-chave, conjugação de gravuras com partes do texto, audição e visualização de *prompt*);

Desenvolve processos de produção de sentidos (identifica a ideia principal de um texto; selecciona interpretações de texto; usa conhecimentos prévios na interacção com o texto; usa o contexto para resolver problemas lexicais; identifica características de texto descritivo/narrativo);

Desenvolve processos de avaliação do texto e da leitura (exprime e justifica opiniões sobre o assunto do texto; confirma e/ou reformula expectativas iniciais; usa o texto como base para dramatizações, simulações, representações gráficas).”

(MEb, 1997:27-29)

No que diz respeito ao desenvolvimento da competência de produção oral e tendo ainda em mente o *storytelling*, destacamos (MEb, 1997:25-27): usar *guessing strategies* (inglesar, traduzir literalmente/usar LM) e *avoidance strategies* (sons/estruturas/ abandono de mensagem); usar *Storytelling*; verbalizar percepções e experiências pessoais e ainda concretizar realizações do discurso oral através de memorizações/recitações/dramatizações /simulações simples.

No que concerne à produção escrita salientamos processos que apontam para o entendimento da escrita como um processo (e não um produto) em três fases - preparação e planificação, construção de texto e, finalmente, avaliação e reescrita:

“Explora ideias em interacção com colegas e professor; organiza notas relacionadas com o assunto; reconhece ideia central; associa vocabulário à ideia central

Copia frases e pequenos textos, reescreve frases ordenando os seus elementos; escreve pequenos textos descritivos/narrativos

Reescreve parágrafos/pequenos textos; sugere correcções e clarifica os erros.”

(MEb, 1997:29-31)

Em conclusão, o presente programa reflecte o entendimento da língua como meio de comunicação, de identificação linguística e cultural e de socialização, que entende o processo de aprendizagem da língua estrangeira não apenas como uma apropriação progressiva de competências linguísticas, mas também como um processo que contribui para a construção da cidadania e o desenvolvimento global da criança. Daqui decorre, necessariamente, um ensino que propicie experiências de aprendizagem significativas e diversificadas, com ênfase nos *skills* orais, mas que também prevê a escrita como consolidação da oralidade.

Esta tónica no *listening* e *speaking* (discriminação e repetição/imitação de textos orais, respectivamente) vem de encontro às práticas de *reading aloud* e *storytelling* que projectamos desenvolver.

2.3.3 - Programa do 3.º Ciclo do Ensino Básico de Inglês

No programa de Inglês de 3.ºCiclo, são enunciadas as seguintes finalidades:

“Proporcionar o contacto com outras línguas e culturas, assegurando o domínio de aquisições e usos linguísticos básicos.

Favorecer o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s).

Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de incrementar o respeito pelo outro, o sentido de entreajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania.

Promover o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafetivas, esteticoculturais e psicomotoras.

Promover a estruturação da personalidade do aluno, pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade, da autonomia.

Fomentar uma dinâmica intelectual que não se confine à escola nem ao tempo presente, facultando processos de aprender a aprender e criando condições que despertem o gosto por uma actualização permanente de conhecimentos.” (MEc,1997:7)

Os objectivos estão formulados por referência quer aos domínios de conteúdos consagrados na *Organização Curricular e Programas (vol.1)*; quer a conhecimentos; atitudes, valores e competências; quer às competências específicas que interagem na aquisição de uma competência comunicativa (competência linguística; competência discursiva; competência estratégica; competência sociolinguística; competência intercultural e competência de processo) e, para o 3.º Ciclo são:

“- Usar a língua inglesa em apropriação progressiva das regras do sistema e do seu funcionamento, num crescendo de adequação e fluência;
- Interpretar e produzir diferentes tipos de texto usando as competências discursiva e estratégica com crescente autonomia;
- Relacionar-se com a cultura anglo-americana, questionando padrões de comportamento diversificados no âmbito da área de experiência deste programa;
- Manifestar, pela partilha de informação, ideias e opiniões, atitudes positivas perante universos culturais e sociais diferenciados - o(s) colega(s), o professor, a(s) cultura(s) alvo;
- Integrar e desenvolver na sua prática atitudes de responsabilidade, cooperação e solidariedade;
- Desenvolver estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas, aceitando o risco como forma natural de aprender;
- Assumir a sua individualidade/singularidade pelo confronto de ideias e pelo exercício do espírito crítico;
- Utilizar e desenvolver estratégias adequadas à organização do seu processo de aprendizagem;
- Desenvolver o gosto pela leitura extensiva em língua inglesa.” (MEc,1997:9)

As finalidades e objectivos visam o desenvolvimento do aluno no seu todo, não apenas a nível cognitivo, mas também afectivo, social e moral. Assim, preconizam-se:

- Metodologias centradas no aluno;
- Papel do professor: facilitador/orientador;
- Formas de organização do trabalho: pares, grupo e individual, salientando-se o trabalho de projecto;
- A centralidade da competência comunicativa e sociocultural;
- Uma *task based approach* – metodologias baseada em “planos de trabalho” ou *tasks* ;
- Aprendizagens experienciais, integradas, sequenciadas, diversificadas e estruturadas a partir de um problema/descoberta (*problem solving*);
- Planificação diversificada, a partir da experiência;
- Ensino estratégico, definido da seguinte forma:

“... é insustentável conceptualizar a aprendizagem da língua como uma transmissão linear de algum saber do professor para os alunos, representando aquele o papel de difusor do saber e estes o de recipientes passivos(...)o professor de Inglês realiza um ensino estratégico: utiliza

um repertório de estratégias que vão desde o ensino directo e explícito até à mediação e tutorização das aprendizagens, tendo como objectivo empenhar os alunos em actividades com sentido para os mesmos, tais como, debate/discussão, apresentação fundamentada de pontos de vista, trabalho de grupo, trabalho de projecto em torno de um problema definido pelos alunos, produção a seu cargo de perguntas de nível diferenciado sobre assuntos ou materiais sobre tratamento... reflexão sobre os modos alternativos de aprender em grupo e/ou executar cooperativamente uma tarefa de aprendizagem antes, durante e depois da execução da mesma.” (MEc,1997:65)

No que diz respeito à avaliação, esta não é entendida como um fim em si mesmo, mas como parte de um contínuo currículo-didáctica-avaliação, no qual o professor não ensina para avaliar, mas para objectivos comuns de aprendizagem significativa, sobre os quais houve *negociação prévia*. (MEc, 1997:64) A avaliação consiste em *regulações continuadas das aprendizagens* (MEc, 1997:66) - é, portanto, contínua e feita através de instrumentos de concepção simples, económica, eficiente, flexível e eficaz. Sempre de forma partilhada.

Seguindo Herman, J.L., et al (1992), *A Practical Guide to Alternative Assessment*, citado na página 65, o documento sublinha a necessidade de mudança do paradigma de avaliação e preconiza vários níveis da mudança:

1. da visão *behaviourista* da aprendizagem e da avaliação para uma visão cognitiva;
2. da avaliação do tipo papel e lápis a uma avaliação autêntica;
3. de uma avaliação de tipo único (o “teste” no sentido tradicional) a um conjunto diversificado de procedimentos de avaliação (por exemplo, portefólios);
4. de avaliação de atributos únicos a avaliações multidimensionais.

Tendo em conta o nosso tópico de interesse – *storytelling* – dissecámos o programa e decidimos salientar os seguintes objectivos e processos de desenvolvimento da **compreensão oral**:

“- (o aluno) desenvolve práticas de selecção de informação e reconhece a organização do discurso oral (reconhece indicadores de discurso que indiquem mudança de assunto, hesitações e falsas partidas; reconhece outras características do discurso oral como repetições, pausas e fillers; identifica a sequência do discurso; infere o significado de itens lexicais desconhecidos; transfere informação seleccionada criando outros tipos de texto como diagramas ou desenhos; infere o contexto da mensagem a partir de informação dada – local, intervenientes, relações sociais; compara expectativas pessoais com factos mencionados no discurso; utiliza conhecimentos prévios para completar informação e identifica ideia principal e ideia(s) de suporte).

- (o aluno) interage activamente em contextos sociais diversificados: pede esclarecimento e/ou confirmação sobre o conteúdo do discurso; expressa opinião sobre o conteúdo do discurso; relata textos ouvidos; relaciona a informação do texto ouvido com informação semelhante apresentada de outras formas; identifica e selecciona tipos de resposta verbal e não verbal adequados em interacções sociais, tais como resposta empática; sinais semi verbais - mm, tch, whew e postura (gesto e voz). Reconhece o ritmo, o stress e a entoação como sinais reveladores de atitudes do falante.” (MEc, 1997:34)

Relativamente à **produção oral** (MEc, 1997: 35-37), salientamos o desenvolvimento de estratégias de compensação da comunicação oral. Como tal, deve ajudar-se o aluno a desenvolver *guessing* e *avoidance strategies* para que supere problemas de expressão.

Aquelas incluem: recorrer a palavras da língua materna ou adaptá-las à língua inglesa e recorrer à tradução literal; estas incluem situações em que o aluno evita produzir uma sequência de sons ou estruturas que ofereçam dificuldade, altera a mensagem ou chega mesmo a abandoná-la e mudar de assunto. Mencionam-se também as estratégias de cooperação que incluem pedidos de tradução e recurso aos gestos. Chega mesmo a fazer-se referência ao *storytelling* (MEc: 36) como prática desejável de estruturação do discurso oral pelo aluno.

Nesta linha de pensamento da inclusão do *storytelling* nos programas de língua estrangeira, gostaríamos de salientar que o presente programa remete para o desenvolvimento de práticas diversas de sensibilização para a **leitura extensiva**. Nesse sentido, destacam-se processos de interação com o texto de leitura extensiva, tais como: (o aluno)

- “- Associa ideias ao assunto de um texto a partir de imagens, títulos, palavras-chave, capa e contracapa, *opening sentences*.
- Especula sobre os sentidos do texto através de: Extractos do texto; Audição/visualização de *Prompts*; Escrita livre.
- Pesquisa informação sobre: Autor; Tema; Contexto.
- Exprime opinião sobre o assunto do texto.
- Confirma hipóteses formuladas através de: assunto/ideia principal; contexto espacial e temporal; personagens.
- Identifica intenções do escritor considerando. Contexto sócio-cultural; estrutura do texto/parágrafos/frase; registo; momentos de narração (sequência de acontecimentos, personagens; momentos de descrição (ausência de acção e/ou referências de tempo; linguagem (campo semântico).
- Produz interpretações do texto.
- Cria texto sobre o texto pela inferência de sentidos.
- Constrói a sua *cultural awareness* na interação com o texto:
- Identifica e compara referentes sócio- culturais (sua cultura/cultura alvo).”

(MEc, 1997:56-57)

Definem, ainda, os seguintes processos de apreciação de texto:

- “- Confirma e/ou reformula expectativas iniciais.
- Avalia as dimensões factual e moral de um texto e exprime opinião.
- Usa o texto como pretexto para criações diversas: texto paralelo; dramatização; representação gráfica.”

(MEc, 1997:58)

Pensamos, portanto, poder concluir que, à semelhança dos outros programas de língua estrangeira, há neste programa um enquadramento pleno das práticas de *reading aloud* e *storytelling* como verdadeiras actividades comunicativas promotoras do desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

2.3.4 - Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico de Espanhol

Não existe ainda um documento legal regulador da prática lectiva neste nível de ensino, uma vez que o ensino-aprendizagem do Espanhol no 1.º ciclo do ensino básico ainda

não se constituiu como oferta educativa de pleno direito no sistema educativo português, embora exista, esporádica e assistematicamente, como projectos experimentais nalgumas escolas avulsas. Parece-nos, portanto, que daí emerge já a necessidade da elaboração de um programa e talvez aqui seja o espaço para avançar essa sugestão.

2.3.5 - Programa do 2.º Ciclo do Ensino Básico de Espanhol

O presente programa é destinado a alunos de 2.º Ciclo de Ensino Básico (com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos), factor este que o diferencia, como se refere na própria introdução do programa, dos restantes programas de iniciação já existentes. A idade é considerada fundamental na decisão sobre “as actividades a desenvolver com os alunos, a aplicação dos conteúdos programáticos a ter em conta na planificação das unidades didácticas, já que devemos dar relevância à criação do estímulo, à componente lúdica e à expressão oral” (MEd, 2008:1).

Enumeram-se as seguintes finalidades (MEd, 2008:2):

- *Proporcionar o contacto com a língua espanhola e com as culturas dos povos hispanófonos.*
- *Promover o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas, sócio-afectivas e estético-culturais.*
- *Favorecer a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido de responsabilidade e da autonomia.*
- *Fomentar uma dinâmica intelectual que não se confine à escola nem ao tempo presente, facultando processos de aprender a aprender e criando condições que despertem o gosto por uma actualização permanente de conhecimento.*
- *Implementar a utilização dos media e das novas tecnologias como instrumentos de aprendizagem, de comunicação e de informação.*
- *Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido de interajuda, a cooperação e a solidariedade.*
- *Promover o desenvolvimento da consciência de cidadania a nível individual e colectivo.*”

Os objectivos de aprendizagem foram, pois, definidos em função dos objectivos e competências do nível inicial – utilizador elementar, A1 e A2, descritos no QECRL. Na definição de objectivos ressalva-se a “propensão à interferência entre línguas tão próximas” (MEd, 2008:5), legitimando-se, portanto, a presença de “actividades contrastivas” (MEd, 2008:5) e o relevo dado ao papel da “gramática contrastiva” (MEd, 2008:3). Mais do que uma vez se reforça a “importância que se deve dar à gramática da língua materna, gramática da língua-alvo e a relação entre as duas” (MEd, 2008:3).

A organização dos conteúdos é baseada nas competências comunicativas e linguísticas (progressiva complexificação); bem como numa lógica de organização por áreas socioculturais ou temáticas (MEd, 2008:37).

Variedade e autenticidade parecem ser as premissas fundamentais no que toca à selecção de recursos e materiais. Sugerem-se manuais, recursos multimédia, áudio e vídeo, cartazes e cartões de vocabulário, dicionários, gramáticas, jogos, leituras graduadas, teatro, canções e páginas na Internet.

Quanto a actividades e tarefas, logo no início do programa se apela ao carácter comunicativo das situações criadas em sala de aula (“realizando tarefas que criem processos de comunicação e não só actividades de uso da língua”). Assim, sugerem-se actividades comunicativas e tarefas significativas para as quais o utilizador da língua/ aprendiz tenha, como na vida real, uma verdadeira razão para se envolver. Assim, simulações, dramatizações, debates, resolução de problemas, vazios de informação são algumas das propostas. Salienta-se a importância do jogo e do carácter lúdico das actividades, bem como da necessidade de diversificar as tarefas.

Seleccionámos as seguintes estratégias de ensino-aprendizagem:

Expressão Oral: produção ou prática livre em que se desenvolva a confiança do aluno para usar espontaneamente a língua-alvo; estratégias de comunicação (pedido de ajuda ao interlocutor, utilização de comunicação não verbal, redução ou reformulação do discurso, parafrasear...)

Compreensão Auditiva: ignorar palavras não relevantes para a compreensão global do texto; mobilizar conhecimentos culturais prévios; deduzir significados pelo contexto; inferir a intenção do falante através do contexto visual e verbal;

Compreensão da Leitura: estratégias metacognitivas (pré-leitura); dedução pelo contexto; procura selectiva de informação e técnicas de compreensão global.

Expressão Escrita: distinguir a intencionalidade e destinatário da mensagem; desenvolver técnicas e adquirir input compreensível (linguístico, funcional, pragmático e cultural) necessário; planificar a escrita; corrigir e reescrever (uso de instrumentos, como o dicionário, por exemplo, e técnicas de revisão,)

Gramática: descoberta indutiva através da exposição a materiais autênticos; exercícios; actividades contrastivas.

A avaliação tem a função de monitorizar o processo de ensino-aprendizagem e, como tal, é concebida como “uma ajuda e um meio para orientar a acção docente, permitindo-lhe adaptar os conteúdos, actividades e estratégias às capacidades e aos conhecimentos dos

alunos” (MEd, 2008: 32). Assim, a tónica é na avaliação contínua e formativa (centradas no processo) e na auto-avaliação como meio de reforçar a autonomia do aluno e favorecer o desenvolvimento de estratégias de superação. Contempla-se ainda a avaliação sumativa (centrada no produto final).

Relativamente ao conceito de língua espelhado no presente documento, poder-se-ia dizer que, por um lado, a língua é entendida como meio para a comunicação, a interacção social e a expressão do eu (sentimentos, pensamentos, opiniões). Seguindo as orientações do QECRL, trata-se de uma abordagem “orientada para a acção” em que o aprendente é visto como utilizador e agente social. Daí se considere necessário dar importância à competência oral e à compreensão auditiva. Por outro lado, parece haver também uma grande ênfase na perfeição formal e na correcção linguística que pode advir de uma forte tradição e cultura de purismo linguístico da língua espanhola.

A teoria de aprendizagem subjacente à elaboração deste documento é o construtivismo de Krashen e, a nosso ver, este programa apresenta um compromisso entre os diferentes tipos de programa. Assim, aponta para um desenvolvimento sistemático das quatro competências comunicativas (*skills*: expressão e compreensão oral e escrita), bem como das competências linguísticas (estudo do vocabulário, gramática e cultura). Faz referência ainda a estratégias metacognitivas e de aprendizagem; aponta para um equilíbrio entre trabalho formal (“*language work*”) e situações de verosimilhança (“*real life tasks*”), na tentativa de promover a confiança, a autonomia, a fluência e precisão linguística do aluno, dando espaço a diferentes estilos de ensino e de aprendizagem.

Poder-se-ia dizer que oscila entre um programa “*focus-on-meaning*” (funcional) e “*procedural*”. Não se trata de um programa puramente “*task-based*”, embora sugira a utilização de tarefas (“*tasks*”); nem baseado no processo (“*process*”), pois não abre grande caminho à negociação (esta palavra, curiosamente, não aparece nunca no documento) ainda que saliente amiúde a importância de moldar a operacionalização do programa às necessidades do aluno.

Finalmente, relemos o documento à luz do nosso projecto de uso de histórias e isolámos os seguintes objectivos específicos, que, no nosso entender, se salientam:

“Expressão Oral:

A1

Interagir de forma simples em situações habituais, como, por exemplo, no âmbito da aula.

Expressar gostos e preferências

Fazer descrições simples de pessoas, lugares, actividades e interesses.

Falar de actividades quotidianas presentes ou passadas.

Contar experiências passadas e projectos futuros.

Manifestar lacunas de compreensão.

Pedir repetições e esclarecimentos.

Reformular o dito para confirmar a compreensão.

A2

Interagir com alguma fluência em situações habituais.

Manifestar lacunas de compreensão.

Expressar gostos, preferências e desejos, oferecer e pedir ajuda, convidar, aceitar, rejeitar, desculpar-se e agradecer.

Contar acções quotidianas.

Planificar uma actividade, mostrar acordo e desacordo.

Expressar ideias e opiniões.

Descrever e comparar condições de vida e aspectos socioculturais.

Falar de experiências passadas.

Contar uma história de forma coerente.

Expressar com frases de uso frequente sensações físicas e sentimentos.

Justificar uma proposta ou uma opinião.

Verificar se os interlocutores compreenderam.

Usar recursos linguísticos para esclarecer significados.

Reformular o dito para confirmar a compreensão.

Compreensão Auditiva

A1

Compreender as perguntas e instruções simples que são dirigidas ao aluno de forma clara e directa.

Compreender de forma global relatos curtos com ajuda da imagem e de actividades de contextualização.

Compreender instruções enunciadas lentamente e seguir indicações simples.

A2

Identificar as intenções comunicativas que transmitem os elementos prosódicos e do movimento do corpo.

Compreender relatos curtos, captando a linha argumentativa e os episódios mais significativos.

Compreender as instruções enunciadas claramente e seguir indicações simples.

Compreensão da leitura

A1

Seguir textos autênticos de pouca complexidade relacionados com o mundo de experiências do aluno.

Tirar informações globais e específicas sobre um mesmo tipo de texto.

Procurar e localizar informação simples em páginas da Internet em espanhol.

A2

Compreender textos autênticos de pouca complexidade, relacionados com o mundo de experiências do aluno, de forma global e específica.

Procurar e localizar informação simples em páginas da Internet em espanhol.

Compreender textos literários simples e breves.

Expressão Escrita

A1

Tomar notas e escrever pequenas mensagens com frases simples ou relacionadas com os conectores mais frequentes (y, pero, porque).

Contrastar o uso do léxico e das expressões de uso frequente com os da língua materna, especialmente em casos de interferências ou falsos amigos.

Usar a ortografia correcta do vocabulário frequente utilizado, insistindo nos casos em que as palavras das duas línguas coincidem, mas apresentam grafias diferentes.

A2

Responder a questionários e realizar esquemas sobre temas conhecidos

Escrever textos curtos sobre temas conhecidos com recursos ncio-funcionais trabalhados e articulados com os conectores mais frequentes.
Realizar breves narrações e exposições simples, mas bem estruturadas.
Contrastar o uso do léxico e das expressões de uso frequente com os da língua materna, especialmente em casos de interferências ou falsos amigos.
Usar a ortografia correcta do vocabulário frequente utilizado, insistindo nos casos em que as palavras das duas línguas coincidem, mas apresentam grafias diferentes.”

(MEd, 2008)

2.3.6 - Programa do 3.º Ciclo do Ensino Básico de Espanhol

Apesar da existência de dois programas de Espanhol Língua Estrangeira no site da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), não nos debrucamos sobre o documento publicado em 2009, da autoria de Marta S Fialho e Teresa Montes Izco, uma vez que o nível de continuação ainda não está incluído na oferta formativa. Assim, a presente análise refere-se ao Programa de Língua Estrangeira - Espanhol - 3.º Ciclo. Ministério da Educação: Lisboa, 1997.

O Programa de Espanhol de 3.º Ciclo tem como referência as grandes metas educacionais, consignadas na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei n.º 286/89, apontando, portanto, para o “desenvolvimento de aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores.” (MEe, 1997:5)

Preconiza-se uma metodologia comunicativa, centrada na prática (*dizer algo* e utilizar a língua *para algo*) e no aluno. Destaca-se a importância da análise constrativa, não apenas para um maior domínio da LE, mas mesmo para um melhor entendimento do funcionamento da LM.

No que concerne às finalidades e objectivos gerais definidos, indica-se o domínio de aquisições e usos linguísticos básicos, a consciência da identidade linguística e cultural, a promoção da educação para a comunicação, a promoção de capacidades cognitivas e socioafectivas, esteticoculturais e psicomotoras e o desenvolvimento integral da personalidade do aluno. Está ainda inerente o conceito de *lifelong-learning*, uma vez que se aponta para a promoção de processos de aprender a aprender, “*criando condições que despertem o gosto por uma actualização permanente de conhecimentos*” (MEe, 1997:7).

Seleccionámos, para aqui reproduzir, os conteúdos mais relevantes para o nosso projecto de *storytelling*, muito embora, aquando da planificação das aulas de ensino supervisionado, tenhamos tido em conta toda a lista mais exaustiva que o programa apresenta.

“1) Compreensão oral

- Utilizar estratégias pessoais de compreensão auditiva.
- Inferir o contexto da mensagem a partir da informação dada.

- Identificar a atitude e intenção do falante.

2) Expressão oral

- Participar em conversas sobre o quotidiano e nas decorrentes das diversas actividades de aprendizagem na sala de aula.
- Utilizar diversos tipos de estratégias para ultrapassar dificuldades de expressão oral.
- Utilizar estratégias de comunicação linguísticas e não-linguísticas.
- Adequar ao discurso os elementos não-linguísticos que se utilizam na comunicação: gestos; posturas.
- Produzir mensagens adequadas à situação e ao interlocutor.
- Utilizar o registo adequado ao tema, ao contexto e às finalidades comunicativas.
- Organizar, coerentemente e de uma forma coesa, as ideias expressas.
- Utilizar a entoação, pausas e acentuação de forma progressivamente mais adequada.
- Recorrer a diferentes tipos de estratégias para solucionar problemas de insuficiência lexical.

3) Compreensão escrita

- Compreender, globalmente, textos escritos (...) textos humorísticos ou literários.
- Compreender, pormenorizadamente, as informações mais relevantes dos textos acima aduzidos.
- Interpretar textos com a finalidade de solucionar situações.
- Utilizar diversas estratégias de leitura.
- Inferir o contexto da mensagem a partir da informação fornecida.
- Utilizar os elementos gráficos para formular hipóteses sobre o significado do texto.
- Extrair informações específicas.
- Identificar a ideia principal de um texto.
- Extrair informações que nem sempre aparecem, nos textos, de forma explícita.
- Formular hipóteses sobre os diversos significados do texto.
- Inferir, através do contexto, o significado dos termos desconhecidos.

4) Expressão escrita

- Produzir textos escritos com a finalidade de satisfazer necessidades pessoais de comunicação (convites, pedidos, felicitações, avisos, encomendas...)
- Escrever pequenos textos narrativos, descritivos e expositivos.
- Produzir textos escritos simples com uma adequada estrutura lógica (introdução, desenvolvimento e conclusão), tendo em consideração as diversas intenções comunicativas.

5) Reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem

- Conhecer, a nível produtivo, o léxico utilizado em actividades de expressão oral e escrita. Conhecer, a nível receptivo, o léxico trabalhado em actividades de compreensão auditiva ou de leitura.
- Conhecer os processos elementares de formação de palavras em espanhol, com o fim de desenvolver a capacidade de compreender palavras novas.
- Utilizar diversas estratégias de comunicação.
- Reflectir sobre o processo individual de aprendizagem de uma língua e valorizar as estratégias mais positivas.

6) Aspectos socioculturais

- Analisar os seguintes aspectos socioculturais de Espanha: hábitos e regras de conduta na vida quotidiana; o meio físico; as relações humanas.
- Valorizar a vantagem que constitui o conhecimento de línguas estrangeiras, como forma de comunicação com pessoas de diferentes culturas.

- Valorizar o enriquecimento pessoal que decorre do relacionamento com pessoas de outras culturas.
- Apreciar a riqueza das diferentes línguas e culturas, como formas diversas de codificação da experiência e de organização das relações interpessoais. (idem)

O presente programa apresenta uma série de orientações metodológicas, determinadas pelas finalidades e objectivos programáticos e pelas linhas orientadoras dos “*Enfoques Comunicativos*” e de “*Un Nivel Umbral*”, uma obra referência na história da didáctica do espanhol, da autoria de Slagter (1979) que define o grau mínimo e domínio da LE que um aluno deverá atingir para conseguir usá-la em situações quotidianas e tratando de temas habituais, uma vez que capacita o aluno para «*establecer y mantener relaciones sociales con hablantes de la LE [...] pasar el umbral que le separa de la comunidad que habla la LE*» (Slagter, 1979:6)

Salienta-se a importância da integração dos diferentes conteúdos e destrezas e a necessidade de “criar situações comunicativas facilitadoras da prática de todos os recursos linguísticos e não-linguísticos.” (MEd, 1997:29)

Um traço distintivo neste documento é a chamada de atenção para a negociação de objectivos e conteúdos: “Centralizar o currículo no aluno pressupõe implicá-lo e responsabilizá-lo na tomada de decisões no que se refere à sua própria aprendizagem” (Idem). Preconiza-se a participação activa do aluno a vários níveis:

“Os alunos poderão, assim, expressar a sua opinião quanto aos objectivos concretos do ano, o tipo de actividades para atingir esses objectivos, os temas de trabalho, os materiais, a organização da aula (trabalho de pares, pequeno grupo, grande grupo, individual...).” (Ibidem)

Quanto às situações de comunicação oral e escrita, o documento remete para actividades de comunicação real (intercâmbios epistolares, por vídeo conferência ou visitas de estudo) e actividades de simulação de comunicação na aula (dramatizações, “juegos de roles”, simulações...). Sublinha-se que é muito importante a exposição à língua de uma forma ampla e variada, em detrimento de abordagens compartimentadas ou excessivamente formais da língua, o que nos parece enquadrar significativamente a pertinência da prática de *storytelling* e da leitura de *picturebooks* na sala de aula.

“não se deve começar pela frase isolada, mas sim por textos ou discursos completos, ainda que breves(...) só os textos completos estão contextualizados, (sublinhado do texto original) ou seja, contêm todos os elementos linguísticos e não linguísticos que integram todas as suas potencialidades comunicativas (gestos, inflexões de voz...)”. (Ibidem)

O presente programa remete ainda para a abordagem de diversos tipos de texto: narrativos, descritivos, expressivos, logico-argumentativos e prescritivos.

Quanto aos papéis do professor e do aluno, aquele é fonte de informação e organizador e gestor das actividades lectivas, ou seja, um facilitador de aprendizagens, ao passo que este é sujeito activo e progressivamente autónomo. No sentido da promoção da autonomia, o documento discrimina nas páginas 31 e 32, as estratégias de comunicação e de aprendizagem a desenvolver e, relativamente às diferentes metodologias de trabalho a adoptar na sala de aula, enfatiza o trabalho por tarefas, o trabalho de projecto e a simulação global.

Finalmente a avaliação é entendida, à luz da LBSE, como promotora de sucesso educativo e garante do controlo da qualidade de ensino. Assim, terá de ter um carácter sistemático, contínuo, individualizado (que se afaste da avaliação de carácter eminentemente selectivo, normativa e estandardizada), formativo e regulador (em detrimento da tradicional função meramente classificativa e de certificação académica). Devem adoptar-se instrumentos de avaliação diversificados e o objecto de avaliação terá de contemplar os três domínios: conhecimentos, atitudes e valores e também capacidades. Os alunos devem ter conhecimento prévio dos aspectos que serão objecto de avaliação bem como dos critérios de avaliação.

2.4 - Hipótese para o uso reduzido de histórias na aula de LE em Portugal

A informação teórica disponível permite-nos concluir que há um potencial enorme e um contributo eficaz na utilização de histórias para a aprendizagem das línguas estrangeiras, como vimos já. Contudo, a nossa percepção da prática que se continua a fazer nas nossas escolas, apesar das recomendações programáticas e metodológicas disseminadas pelos documentos legais, como se demonstrou antes, permite-nos diagnosticar um desaproveitamento desse potencial.

Esta discrepância leva-nos a adiantar a hipótese de haver, em Portugal, um desaproveitamento desse potencial e os principais obstáculos ao uso de *picturebooks* na sala de aula podem derivar, a nosso ver, de três eixos fundamentais: a) Desadequada formação de professores; b) Resistência por parte dos alunos; c) Parcos recursos: bibliotecas escolares deficitárias. A necessidade de dar resposta a estas questões e de comprovar a relevância do uso de histórias na aula de LE levou-nos a encarar as práticas lectivas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada como uma forma de testar esta hipótese: primeiro, fazendo um diagnóstico das práticas, questionando, sobretudo, os alunos e as bibliotecas escolares; depois e com um cunho mais pessoal, planeando as nossas aulas na perspectiva do uso adequado das histórias e, assim, as implementámos da forma como descreveremos adiante. Quanto aos professores, não tivemos oportunidade, dentro dos limites temporais e metodológicos do

presente trabalho, um Relatório Final de Estágio, de realizar inquéritos tendentes a avaliar a sua preparação e predisposição para este tipo de práticas.

Estudos indicam (Mourão, 2010) que as razões para o uso limitado de *picturebooks* na aula de LE se prendem com a falta de formação de professores e com o facto de os professores não se sentirem à vontade no uso da LE como língua de ensino. A formação inicial de professores de LE parece ser deficitária no que toca a uma sensibilização para o *storytelling* e o *reading aloud*, deficit que a formação contínua não parece colmatar.

Por outro lado, a falta de proficiência linguística do pessoal docente parece desempenhar também um papel fulcral neste processo. Wright (1995:11) sugere, pelo contrário, que, se o professor não é assim tão fluente e preciso (*accurate*) na LE, essa é uma excelente razão para memorizar e contar histórias às crianças, além de constituir também uma boa oportunidade para o professor desenvolver a *sua* própria fluência.

Acresce ainda, que o medo de inovar pode ser um entrave, mesmo para aqueles docentes que possuem um bom domínio da LE, mas que nunca leram ou contaram uma história na sua aula, ou para os que sempre o fizeram *da mesma maneira*. A propósito desse medo de inovar, diz-nos Mourão que:

“I would like to suggest that as teachers who use picture books in our classes we need to understand better how the verbal and the visual texts inter-animate to produce a narrative. We should **rethink which picture books we use** in our classrooms and attempt to move from playing safe to selecting titles that promote thinking from looking and listening or reading, enabling discussion and more language use.” (Mourão, 2010:3)

O segundo factor a ter em conta são os alunos. Haverá algum tipo de resistência por parte dos alunos? Terão algum tipo de “medo de não compreender”? Haverá falta de gosto pela leitura na LM? Ausência de hábitos de leitura na LM? E na LE? Terão tido algumas experiências prévias frustrantes ou pouco motivadoras? Para averiguar destas atitudes, hábitos e expectativas dos alunos face ao livro procedeu-se à recolha de dados, através do questionário ao aluno que segue em apêndice 1.

Equacionámos ainda a hipótese do entrave residir na parca oferta de livros em LE nas bibliotecas escolares. Elaborámos um questionário que nos permitisse confirmar ou refutar esta hipótese – questionário sobre os recursos documentais de LE existentes nas BE do distrito (Apêndice 2), que passaremos, de seguida a analisar.

2.4.1- Análise dos questionários sobre os recursos documentais de LE existentes nas BE

Relativamente ao item número um, “*Classifique o nível dos recursos documentais existentes na BE (Biblioteca Escolar), relacionados com o domínio da leitura em LE (língua*

estrangeira): *Inglês, Francês, Espanhol ou outras.*” a maioria dos interrogados assinalou *Insuficiente* e alguns assinalaram *Bom*.

No segundo item perguntámos “*Que tipo de livros de LE possui a BE sede do Agrupamento?*” e a maioria das respostas incidiu sobre manuais escolares, dicionários e gramáticas. Muitos professores bibliotecários assinalam também a existência de *Graded readers*, *Clássicos (adaptados)* e *livros infantis*. Apenas uma escola é referenciada como tendo *Picturebooks*. Na resposta aberta [*Outros (P.F. indique quais)*], que pela nossa parte, pretendia desambiguar possíveis imprecisões de conceitos ou alargar possibilidades, assinalou-se a existência de “revistas (específicas para público adolescente) em línguas estrangeiras (Francês e Inglês) ”; Guias turísticos; Monografias em Espanhol e Ofertas de intercâmbios e visitas.

O terceiro item indagava acerca da quantidade de *livros autênticos* em LE existentes na BE e remetia para uma breve definição daqueles como literatura nativa, não adaptada, sublinhando-se que não incluímos livros técnicos como gramáticas ou dicionários nesta definição. Apenas cinco professores bibliotecários assinalaram a existência de mais de quinze livros deste género. A maioria assinalou o intervalo de 0 a 3 livros e as restantes respostas dividiram-se equitativamente pelos intervalos de 4 a 8 e de 8 a 15.

Os itens quatro e cinco pretendiam avaliar da frequência com que professores e alunos, respectivamente, requisitam o tipo de livros supramencionados. A escala de resposta era a seguinte: *Muito frequente, Frequente, Ocasional e Nula*. A maioria das respostas, em ambos os casos, indicou que a frequência de requisição de livros autênticos é ocasional ou nula.

No sexto item, colocou-se a seguinte questão: “*Em que medida considera que a BE contribuiu para o desenvolvimento das competências de leitura em LE e para os resultados escolares dos alunos nas línguas?*”. A resposta mais assinalada foi “*Pouco*”.

Finalmente, o item sete abordava o impacto percebido da BE nas competências de leitura (LE) dos alunos. Houve uma significativa incidência nas respostas 7.3 e 7.5 referentes ao aumento do gosto pela leitura e à melhoria no acesso e uso de ambientes digitais de leitura e das literacias Web 2.0. As restantes opções - melhoria das competências de compreensão, aumento da diversidade das escolhas no sentido da opção por leituras mais extensas e complexas e ainda melhoria ao nível da oralidade e da escrita - não parecem ter um impacto percebido significativo.

Em conclusão, a leitura destes dados parece vir de encontro à hipótese de investigação que apontava a própria ausência de recursos das BE como factor inibidor de práticas que incluam histórias no ensino-aprendizagem da LE.

A maioria dos professores bibliotecários considerou insuficiente a oferta de livros em LE existente na BE e particularmente deficitária ao nível dos chamados *real books*, os quais, acreditamos, são potenciadores de aprendizagens significativas, pela exposição a um leque considerável de linguagem real e contextualizada. A maior oferta de livros em LE, segundo reportam, atem-se a livros técnicos (dicionários, gramáticas, manuais) ou a leituras graduadas que, embora úteis, não substituem os *real* ou *picturebooks*, uma vez que não cumprem as mesmas finalidades. Talvez seja exactamente essa parca oferta que conduz a índices de requisição tão diminutos, contudo não podemos afirmá-lo com evidência científica. Facto é que não há uma requisição frequente dos poucos *real books* existentes, nem por parte de professores, nem por parte dos alunos. Os dados recolhidos permitem também concluir que o impacto percebido da biblioteca em si nas competências e hábitos de leitura dos alunos na LE é, aparentemente, pouco significativo. Parece, portanto, haver ainda espaço para um maior envolvimento e dinamização das BE a este nível.

2.4.2- Análise do questionário aos alunos sobre hábitos, atitudes e expectativas em relação ao livro

Foi aplicado um questionário aos alunos (Apêndice 1) que visava conhecer os seus hábitos de leitura, (quer na LM, quer na LE) e as suas atitudes e expectativas em relação ao livro de LE. Responderam ao questionário 21 alunos, 13 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 (12 alunos), entre os 12 e os 15 (9 alunos).

Relativamente aos hábitos de leitura em LM, que julgámos poder ter influência directa sobre a predisposição para ler em LE, a grande maioria dos alunos afirma que costuma ler de vez em quando (51%), 22% costuma ler todos os dias, 12% quando lhe apetece e 8% nas férias. Portanto, leitores com hábitos não muito consolidados, o que talvez não favoreça a experimentação em LE. No entanto, a maioria assinalou que gostava de ler.

No que respeita à frequência da utilização de livros de LE, os dados parecem revelar ser muito escassa ou mesmo nula: nos itens 3) e 4) “*Quantos livros em LE já leste sozinho? e Quantos livros em LE já te leram ou contaram na aula?*”, respectivamente, quase todos assinalaram o intervalo de 0 a 3 livros e alguns escreveram “nenhum”.

O item número 5) “*A tua professora de Inglês/ Espanhol costuma ler ou contar histórias na aula?*” pretendia reforçar os resultados obtidos no número 4) relativamente à frequência de uso das histórias na sala de aula. Também aqui a maioria assinalou “nunca” e “ocasionalmente”, confirmando a hipótese de que o *storytelling* e o *reading aloud* não são parte do quotidiano da aula de LE.

Surpreendentemente, as atitudes e expectativas dos alunos relativamente às histórias são, na generalidade, positivas: nenhum aluno escolheu a opção “chato” para apelidar a leitura de um livro em LE, as respostas dividiram-se entre “interessante” (10), “divertido” (5) e as seguintes alternativas no campo “outro”: “*bom para aprender inglês*”, “*não sei*”(2) , “*nunca experimentei*” e “*nunca pensei nisso*”.

Não obstante, a maioria dos alunos assinalou a leitura de um livro em LE como uma tarefa difícil, o que, a nosso ver, também releva da falta de hábitos e experiências desse género. Parece difícil o que é novo e desconhecido. Esperamos, com as nossas breves intervenções, ter ajudado a desconstruir esses receios.

De uma maneira global, podemos dizer que os dados de ambos os questionários acima analisados confirmaram os nossos saberes empíricos e foram algo úteis até na própria consciencialização dos inquiridos.

3.EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Este capítulo reflecte a vertente mais eminentemente prática no âmbito do presente mestrado. Realizar-se-á uma breve caracterização dos contextos em que decorreram as aulas de ensino supervisionado e uma descrição das experiências mais significativas para o projecto de *storytelling* e *reading aloud*.

3.1 – Caracterização dos contextos

No subcapítulo que se segue, realizaremos, então, uma análise dos contextos em que decorreram as aulas de ensino supervisionado, na seguinte linha: descrição do agrupamento e/ou escola e análise da turma em termos de sexo, idade, proveniência sociocultural e económica e, sempre que possível, interesses e expectativas dos alunos e aproveitamento.

3.1.1 Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico Dr. Diogo Albino de Sá Vargas



Figura 1 - Escola do 1.ºCiclo do Ensino Básico Dr. Diogo Albino de Sá Vargas

Integrado nas instalações da Santa Casa da Misericórdia de Bragança, este equipamento visa proporcionar à cidade um ensino de qualidade, com professores exigentes e rigorosos, que diariamente contribuem para o desenvolvimento cognitivo e físico dos alunos que o procuram.

A escola Dr. Diogo Albino de Sá Vargas é frequentada por 74 alunos, embora tenha capacidade para 125 alunos, 25 por sala. A escola funciona em regime normal. O seu corpo docente é constituído no presente por sete professores, uma educadora da acção social, uma auxiliar da acção educativa e duas trabalhadoras de serviços gerais.

A escola fica situada no centro da cidade e os alunos que a frequentam vivem nos diferentes pontos da mesma, não há alunos provenientes das aldeias. Todas as crianças são provenientes de um extracto social elevado, nada lhes falta materialmente, mas notam-se alguns problemas de afectividade, dada a degradação das famílias de algumas delas.

Os pais e encarregados de educação desempenham profissões diversificadas como por exemplo: professores, médicos, bancários, advogados, polícias entre outros. Há pais que dão apoio nas tarefas escolares, outros limitam-se ao apoio que os educandos têm na Instituição.

Turma B de 4.º Ano

A caracterização da turma é feita nos três aspectos mais significativos que podem interferir na melhoria das situações de aprendizagem: enquadramento socioeconómico e cultural; aquisição de aprendizagens anteriores; identificação de interesses e expectativas.

A turma é constituída por 13 alunos, 10 alunos do sexo masculino e três alunas do sexo feminino, sendo todos do 4.º ano e, na sua maioria, de proveniência urbana.

O nível socioeconómico das famílias é médio/alto, com alguns alunos subsidiados pela Acção Social Escolar. Em termos profissionais, os pais estão repartidos por variadas profissões, sendo a maioria trabalhadores por conta de outrem em áreas ligadas à engenharia civil, enfermagem, vários professores e domésticas. O nível de escolaridade dos pais é também médio/alto, surgindo apenas uma mãe sem curso médio.

Quanto a aquisições anteriores, considera-se que houve um processo equilibrado e progressivo de desenvolvimento das competências-alvo, uma vez que não existem casos de retenções no percurso escolar da turma, nem se detectaram dificuldades de aprendizagem específicas ou graves em nenhum dos alunos. A turma tem um bom aproveitamento e é bastante homogénea em termos de ritmos de aprendizagem.

As percepções dos alunos confirmam a ausência de dificuldades significativas: questionados relativamente às áreas em que sentem mais dificuldades 6 alunos não assinalam nenhuma disciplina em particular, apenas 3 alunos assinalam a Matemática e outros 3 indicam a Língua Portuguesa, pese embora que uma dessas alunas é de nacionalidade estrangeira e reside em Portugal há pouco mais de um ano, pelo que, essa dificuldade é, dir-se-ia, contextual.

No que concerne aos interesses e expectativas dos alunos, todos expressam gosto por ver televisão, jogar computador e brincar, a maior parte afirma gostar de praticar desporto nos tempos livres (futebol, os meninos e dança, as meninas) e alguns alunos (6) assinalam a leitura como uma das suas actividades preferidas. Outras actividades mencionadas são: *ouvir música, ir para a aldeia, andar de bicicleta e fazer puzzles*.

A disciplina preferida dos alunos é a Língua Portuguesa para 9 alunos e a Matemática para 4 alunos. Todos afirmam gostar muito da escola e de aprender e, relativamente ao futuro, a maioria reflecte expectativas de prosseguimento de estudos.

Aquando do início deste projecto, os alunos já haviam usufruído de aulas de Espanhol, que a instituição disponibiliza como oferta de escola. Por esse motivo também já haviam desenvolvido atitudes muito positivas face à língua e estavam motivados para a aprendizagem.

3.1.2 Colégio do Sagrado Coração de Jesus



Figura 2 - Colégio do Sagrado Coração de Jesus

O Colégio do Sagrado Coração de Jesus é orientado pelas Irmãs da Caridade do Sagrado Coração de Jesus e tem um ideário educativo inspirado na figura da fundadora desta Congregação, Madre Isabel Larrañaga, que situou a base da sua pedagogia no sistema preventivo. As suas directrizes fundamentais são: AMAR E PREVENIR. Desde o Ano Lectivo de 1998/1999 está situado nas novas instalações em Vale d'Álvaro. Mas a sua existência remonta ao ano de 1948, quando adquiriu Alvará para leccionar Ensino Liceal em regime de planos e programas oficiais.

Caracterização da turma do 3º ano

A turma é constituída por dezanove alunos: onze alunas do sexo feminino e por oito alunos do sexo masculino, todos com nove anos de idade.

Todos os alunos são de proveniência urbana, embora a maioria possua segunda residência numa das aldeias do distrito. Pode dizer-se que o seu meio socioeconómico e cultural são bastante elevados. Os pais desempenham ocupações bastante diversificadas, mas na sua maioria auferindo rendimentos superiores à média. Foram referidas as seguintes ocupações, que agrupámos no binómio pai/mãe: juiz/juíza; construtor civil/ enfermeira; comerciante/ empregada de escritório; bancário/bancária; empresário/fotógrafa; camionista/motorista; PSP/ professora; professor/ enfermeira; empresário/a; vendedor/doméstica; técnico de apoio à farmácia/ cabeleireira; motorista/escriturária; médico/a; advogado/ comerciante; electricista/ doméstica; pediatra/ psicóloga; contabilista/ esteticista; professor/a; gestor/vendedora.

As habilitações literárias dos pais estão acima da média, para a sua faixa etária e incluem 2 pós-graduações; 15 habilitações de ensino superior (licenciaturas e bacharelatos); 6 de ensino secundário (12.º ano), 7 de ensino básico (9.º ano) e 8 do primeiro ciclo (4.º ano).

Os alunos são motivados e acompanhados em casa no seu estudo (todos assinalam ter ajuda para fazer os trabalhos de casa e alguns afirmam ter ajuda para preparar as fichas de avaliação), pelo que a turma revela um bom aproveitamento e é bastante homogénea em termos de ritmos de aprendizagem. Não foram diagnosticadas dificuldades de aprendizagem específicas ou graves, nem nenhum tipo de problema de saúde que possa interferir nos processos de ensino-aprendizagem (apenas casos de dificuldades de visão, que estão já devidamente identificados e corrigidos).

Quanto ao percurso escolar dos alunos, não se registaram retenções, nem lacunas assinaláveis ao nível das aquisições básicas para este nível de ensino.

Questionados relativamente às áreas em que sentem mais dificuldades, os alunos manifestam sentirem poucas dificuldades: 12 alunos não assinalam nenhuma disciplina em particular, 4 alunos assinalam a Matemática e outros 3 indicam a Expressão Plástica (por “não gostar(em) de desenhar”). Por outro lado, as suas disciplinas preferidas são a Língua Portuguesa, a Matemática e o Inglês.

Relativamente aos interesses e expectativas dos alunos, todos expressam gosto por ver televisão, jogar computador e brincar, a maior parte afirma gostar de praticar desporto (maioritariamente futebol e natação) e ir à música nos tempos livres. Muitos alunos assinalam a leitura como uma das suas actividades preferidas. Outras actividades mencionadas são: *ouvir música, ir para a aldeia, andar de bicicleta*.

Todos afirmam gostar muito do colégio e de aprender e, relativamente ao futuro, a maioria reflecte expectativas de prosseguimento de estudos.

No que concerne às atitudes e desempenhos dos alunos face à LE, neste caso o Inglês, a turma revelou-se extremamente motivada e disciplinada, com uma participação activa e ordenada, o que nos pareceu fazer parte das rotinas de sala de aula da própria instituição e que muito nos surpreendeu pela maturidade comportamental, muito superior à que tivemos oportunidade de observar nas nossas experiências profissionais anteriores com o primeiro ciclo de ensino básico em escolas públicas do distrito (Agrupamento de Escolas de Vinhais e Agrupamento de Escolas Augusto Moreno em Bragança).

3.1.3 Agrupamento Vertical de Escolas do Concelho de Vimioso

A sede do Agrupamento Vertical de Escolas do Concelho de Vimioso situa-se na vila com o mesmo nome.

Actualmente, a Comunidade Escolar é composta por 51 docentes e 353 estudantes. Os docentes estão distribuídos da seguinte forma: 8 docentes do Pré-Escolar e 15 docentes do 1.º Ciclo, 13 do 2.º e 15 do 3.º Ciclo. Dos 353 estudantes, 76 são alunos do Pré-escolar, 111 do 1.º Ciclo, 58 do 2.º Ciclo e 108 do 3.º Ciclo, e estão distribuídos pelas seguintes escolas: Jardim-de-infância de Argozelo, Jardim-de-infância de Carção, de Matela, Jardim-de-infância de Santulhão, e Jardim-de-infância de Vimioso, Escolas Básicas do 1º Ciclo de Argozelo, e o Centro Escolar de Vimioso.



Figura 3 - Agrupamento Vertical de Escolas do Concelho de Vimioso

Caracterização da turma B do 6.º ano

A turma B do 6.º ano é composta por 15 alunos, quatro do sexo feminino e onze do sexo masculino. A média de idades dos alunos situa-se nos 11 anos. No entanto, o aluno Ygor Florentino de Paulo, número quinze, tem doze anos e o aluno Ricardo Rodrigues Bernardo, número nove, tem treze anos.

Os pais e encarregados de educação possuem habilitações literárias bastante diversificadas, que se distribuem entre o 2.º ano de escolaridade e a licenciatura. As profissões são também bastante diversificadas, destacando-se nos pais a construção civil e a agricultura. Há um bancário, um empresário, um serralheiro, um funcionário público, um armador de ferro, um calceteiro, dois desempregados (ajudante de trolha), um trolha, dois mecânicos e três agricultores (um deles reformado). As mães estão distribuídas da seguinte forma: domésticas (duas); funcionárias do lar (sete); uma empresária; uma ama; uma professora; uma agricultora; uma desempregada.

Trata-se de uma turma de nível socioeconómico médio-baixo, com oito alunos subsidiados: seis alunos no escalão A e dois no escalão B.

No que concerne ao domínio cognitivo, trata-se de uma turma bastante heterogénea. Há bons alunos e outros com bastantes dificuldades de aprendizagem. Há cinco alunos que são

merecedores de atenção especial, por serem mais notórias as suas dificuldades de aprendizagem.

Ao nível afectivo e das relações interpessoais, os alunos parecem demonstrar um bom equilíbrio afectivo e emocional e o ambiente entre os vários elementos da turma é bom, não existindo casos merecedores de atenção especial. Os alunos relacionam-se igualmente bem com os professores e demais elementos da comunidade educativa.

No domínio comportamental, os alunos são, de uma forma global, activos e trabalhadores, e demonstram interesse pelas actividades escolares.

As expectativas, motivações e interesses dos alunos estão ligadas a profissões muito diversificadas. Ambicionam, na sua maioria, uma profissão de nível social mais elevado do que a dos pais. Quatro dos rapazes ambicionam ser futebolistas e cinco dos alunos ainda não têm qualquer perspectiva de futuro ou ambição profissional.

Das várias actividades a que a turma se dedica nos seus tempos livres, as mais praticadas pelos alunos da turma são: desporto, ouvir música, ver televisão e jogar jogos no computador.

Foram diagnosticados os seguintes problemas na turma: desorganização; falta de atenção/concentração; ausência de pré-requisitos; dificuldades de expressão oral e escrita; dificuldades na aquisição e relação de conhecimentos; dificuldades na compreensão e interpretação de ideias; dificuldades na aplicação de conhecimentos; falta de empenho na realização do trabalho de casa; falta de persistência, envolvimento e motivação; falta de auto-estima; pouca autonomia; poucas aspirações sociais, culturais e/ou profissionais; interesses divergentes dos escolares; lentidão na realização de tarefas; dificuldade em aceitar normas estabelecidas de funcionamento da aula.

A turma caracteriza-se por um aproveitamento satisfatório, uma vez que, pela análise dos resultados do segundo período do presente ano lectivo se conclui que não existem muitos alunos com níveis inferiores a três, e que os alunos que têm um aproveitamento insuficiente, revelam-no apenas a uma ou duas disciplinas. Há apenas um caso de uma aluna com graves dificuldades de aprendizagem, que apresenta cinco níveis negativos.

No que toca ao aproveitamento da turma à disciplina de inglês, ele é globalmente satisfatório, embora seja a disciplina com maior percentagem de níveis negativos. À nossa chegada, esta pareceu-nos ser uma turma com pouca organização e hábitos de trabalho e, acima de tudo, com falta de confiança na sua proficiência linguística. Tentámos colmatar essas atitudes menos positivas face à LE, mas tememos que o limitado tempo de duração da experiência possa não ter sido suficiente para o conseguir.

3.1.4 Agrupamento de Escolas Paulo Quintela

Por Despacho do Senhor Director Regional de Educação do Norte, proferido em 26 de Março de 2003, foi criado o Agrupamento de Escolas Paulo Quintela e assim, em 1 de Setembro de 2003, começou a funcionar como Agrupamento de Escolas, englobando 26 escolas do 1.º ciclo e 3 Jardins de Infância, com uma organização administrativa e pedagógica comum.



Figura 4 - Agrupamento de Escolas Paulo Quintela

A população escolar: os alunos

Em termos de população discente, a Escola EB1,2,3 Paulo Quintela integra, nos anos lectivos de 2008/09 e 2009/2010 os seguintes alunos:

Código	Designação	N.º Turmas		N.º Alunos	
		2008/2009	2009/2010	2008/2009	2009/2010
342543	2.º e 3.º Ciclos	23	27	565	585
342543	CEF+ PIEF	2+1	1	48	10
Total		26	28	613	595

Tabela 1 - População discente entre 2008-2010 na Escola EB1,2 e 3 Paulo Quintela

De acordo com os dados constantes na tabela abaixo (tabela 2) tem-se vindo a registar uma melhoria global do aproveitamento no terceiro ciclo do ensino básico. No triénio de 2006 a 2009, por exemplo houve um decréscimo de 19 retenções e, actualmente, a tendência aponta para uma melhoria de resultados, com a orientação dos alunos com maiores dificuldades para vias escolares alternativas.

	2006/2007		2007/2008		2008/2009	
	Transitaram	Não tran.	Transitaram	Não tran.	Transitaram	Não tran.
7.º Ano	59	18	64	9	71	10
8.º Ano	67	11	54	1	62	1
9.º Ano	51	10	62	4	51	9
3.º Ciclo	177	39	180	14	184	20

Tabela 2 - Aproveitamento global do 3.º Ciclo do Agrupamento de Escolas Paulo Quintela

Também o abandono escolar tem vindo a decrescer consideravelmente e não é, actualmente, significativo. Como indicador registe-se que no ano lectivo de 2008/2009, 7 alunos abandonaram o 3.º ciclo. No entanto, as situações têm vindo a ser minimizadas com a crescente oferta de percursos escolares alternativos, tais como os Cursos de Educação-Formação (CEF) e, ainda mais significativamente, o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF).

Caracterização da turma B do 7.º ano

A turma do 7.º B é constituída por 21 alunos, 15 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, sendo a idade média dos alunos de 12 anos. Catorze alunos provêm de meios rurais e sete do meio urbano. Os alunos provêm dum meio socioeconómico e cultural médio-baixo, beneficiando de subsídios mais de metade da turma. Os pais dos alunos têm um baixo nível de escolaridade, possuindo a maioria apenas o 4.º ou o 6.º ano e sendo a escolaridade máxima o 12.º ano que se verifica em dois casos. As actividades profissionais estão ligadas maioritariamente ao sector primário e terciário.

Quanto às motivações e interesses dos alunos, à excepção de um pequeno grupo, estes não apresentam grandes expectativas no que se refere aos interesses escolares. Os alunos mostram interesse em assuntos relacionados com a natureza, o desporto e o entretenimento. A maior parte dos alunos gosta de praticar desporto: futebol, basquetebol, ginástica e dança. Nomeiam as seguintes actividades de tempos livres: ver televisão, passear, ouvir música, dançar, conversar com os amigos, estudar, ir ao café, andar de bicicleta, ajudar os pais, jogar futebol e jogar computador. Todos os alunos afirmam gostar de estar com os amigos.

As profissões preferidas pelos alunos são futebolista e professora, escolhas que se prendem, na sua opinião, com razões monetárias. Um grupo reduzido de alunos referiu também as seguintes profissões: cabeleireira, trolha, agricultor, cantora, veterinária e bombeiro.

Os alunos afirmam gostar de andar na escola: 9 alunos para “aprender e tirar um curso”, 2 alunos por “querer estudar”, 4 alunos “porque é fixe”, 3 alunos por “querer passar de

ano”, 1 aluno porque a mãe o obriga e 5 alunos porque gostam. Todos os alunos dizem que a escola é bonita, limpa, bem organizada, com boas condições e bom ambiente, que a escola oferece actividades variadas e que é uma escola com regras. Os alunos referem ainda que têm bons professores, que ensinam bem e são exigentes. A grande maioria dos alunos, vinte precisamente, não mudaria nada na escola. No futuro, um número significativo de alunos deseja ser feliz e ter saúde. Um número mais reduzido deseja ser rico, casar e ter filhos.

Para a grande maioria dos alunos, as disciplinas preferidas são Educação Física, Ciências da Natureza e Português. As disciplinas em que dizem ter mais dificuldades são Matemática e Inglês.

Relativamente ao aproveitamento da turma, pode ser considerado razoável, apesar de alguns alunos terem transitado de ano com níveis inferiores a três, e de alguns alunos apresentarem retenções ao longo do seu percurso escolar, tendo estas ocorrido na sua maioria no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Quanto à disciplina de Espanhol, o aproveitamento da turma é bom, havendo apenas dois níveis inferiores a três. A disciplina é de iniciação, os alunos estão motivados, participam, empenham-se e conseguem desenvolver as competências e atingir os objectivos propostos, atingindo bons resultados.

Para averiguar das razões de tal motivação, integrou-se uma questão a esse respeito no questionário biográfico dos alunos (apêndice 3). Indagados relativamente às razões que os levaram a escolher Espanhol, a maioria dos alunos (15) assinalou *“porque é fácil”*, *“porque é parecido com português”* e alguns alunos (5) escolheram *“porque quero ir trabalhar para a Espanha”*. Nenhum aluno optou pelas opções: *“porque me interessa a língua e cultura espanhola”* ou *“porque gosto de aprender línguas estrangeiras”* e apenas dois assinalaram *“porque quero ler livros e ver filmes em espanhol”*. Por outro lado, no campo *Outras razões*, dois alunos mencionaram: *“não queria ter francês”*, *“porque tenho família na Espanha”* e 12 alunos escreveram *“porque quero tirar boas notas”*.

A tabela seguinte (Tabela 3) resume as razões aduzidas e agrupa-as em três categorias fundamentais que facilitarão a leitura dos dados.

Facilidade do Espanhol LE		Valorização da língua e cultura espanhola		Razões funcionais/instrumentais	
<i>“porque é fácil”</i>	15	<i>“porque me interessa a língua e cultura espanhola”</i>	0	<i>“porque quero ir trabalhar para a Espanha”</i>	5
<i>“porque é parecido com o Português”</i>	15	<i>“porque gosto de aprender línguas estrangeiras”</i>	0	<i>“porque tenho família na Espanha”</i>	1
<i>“porque quero tirar boas notas”</i>	12	<i>“porque quero ler livros e ver filmes em espanhol”</i>	2	<i>“porque quero tirar boas notas”</i>	12
				<i>“não queria ter francês”</i>	2

Tabela 3 - Razões para a escolha do Espanhol LE

Daqui talvez possamos concluir que:

- 1) A maioria dos alunos assume a semelhança da língua estrangeira e da língua materna como factor facilitador da aprendizagem e potenciador do sucesso, o que é uma leitura linear do Espanhol LE e merece um trabalho de desmistificação junto da comunidade educativa. Maior informação levará, depois, a escolhas mais conscientes e esclarecidas.
- 2) Há ainda um trabalho a fazer na divulgação e promoção da cultura e língua espanhola, no sentido da sua valorização por parte dos alunos, de modo que a opção de Espanhol não constitua uma escolha subsidiária relativamente ao Francês ou a outras línguas estrangeiras, mas uma mais-valia pessoal, cultural e profissional no percurso do aluno.

Da nossa parte, tudo fizemos para que a nossa prática desse conta do valor cultural da língua espanhola e proporcionasse o contraste entre a língua estrangeira e a língua materna, numa perspectiva de desconstrução do “portunhol”, entendido na acepção de Faulstich (1997) como interlíngua, que, embora seja um estádio de aprendizagem, não é o ideal linguístico a que devemos almejar. Os próprios programas de Espanhol LE alertam para a proximidade das duas línguas e invocam a necessidade de usar estratégias de ensino contrastivas da LM e da LE .

Caracterização dos alunos do Clube de Espanhol (2.ºCiclo)

Também as aulas de ensino supervisionado de 2.º Ciclo de Espanhol decorreram neste estabelecimento de ensino, no âmbito do Clube de Espanhol, criado com os seguintes objectivos: sensibilizar os alunos para a diversidade linguística e cultural e para a vantagem da pluralidade linguística para a aprendizagem futura e promover o desenvolvimento global do adolescente.

A caracterização deste grupo não está tão facilitada, uma vez que era constituído por um grupo muito heterogéneo e inconstante, como é próprio em situações de voluntarismo como as que enquadram a frequência de um clube, a decorrer às quartas-feiras à tarde. Os alunos eram provenientes de turmas distintas e a sua assiduidade era muito irregular, não por falta de interesse, mas por interferência de actividades concorrentes que também se processam à quarta-feira à tarde, tais como palestras, competições desportivas ou outros acontecimentos da vida escolar. Passámos, portanto, a fazer a caracterização possível do grupo em questão.

O Clube de Espanhol é constituído por 7 alunos, dos quais 4 são raparigas e 3 são rapazes. Na turma existem 4 alunos com doze anos e 3 alunos com onze anos.

As idades dos pais situam-se entre os 36 e os 47, maioritariamente da faixa etária entre os 46 e os 50 anos. Há uma grande diversidade de profissões. As profissões mencionadas para os pais foram: canalizador; empregado de balcão; pintor e polícia. As mães são, na sua maioria domésticas. Alguns alunos ainda referem que os pais/ mães estão desempregados ou que desconhecem a sua profissão.

Quanto às qualificações académicas são muito baixas. Não há pais com ensino superior, apenas duas mães completaram o 12º e dois pais completaram o 10º ano de escolaridade.

Em 86% dos casos, é a mãe o encarregado de Educação, em 14% dos casos é o pai. No que toca ao agregado familiar, o número de pessoas que vive com o aluno varia entre três e sete. Maioritariamente o agregado familiar é constituído por 4 pessoas, são, para os padrões actuais, famílias numerosas.

Em relação às disciplinas que os alunos preferem, as respostas são bastantes diversificadas. Enunciam as disciplinas de Educação Visual e Tecnológica, Área de Projecto e Educação Física como sendo as suas preferidas. Também no que diz respeito às disciplinas em que os alunos têm mais dificuldades as respostas são bastantes diversificadas. Referem as disciplinas de Inglês e Matemática como as disciplinas a que têm mais dificuldade.

3.2 – Descrição das experiências

No subcapítulo que se segue descreveremos pormenorizadamente as experiências de ensino-aprendizagem que planificámos e realizámos tendo em mente as histórias, os *picturebooks*, o *reading aloud* e o *storytelling*. Houve uma preocupação pela variedade e a experimentação, no sentido de descobrirmos quais os tipos de histórias, as estratégias e as actividades que melhor resultariam, acima de tudo, na motivação das crianças.

Embora as histórias pareçam solicitar, de imediato, o desenvolvimento da compreensão oral, tivemos sempre em mente uma equilibrada integração das diferentes competências e, assim, sugerimos actividades que envolvessem os quatro *skills*: *reading*, *listening*, *speaking* e mesmo *writing*. Tentámos, também, criar actividades que fossem de encontro aos diferentes estilos de aprendizagem e às diferentes inteligências que Gardner define na sua *Multiple Intelligence Theory*: espacial-visual; corporal ou cinestética; lógica-matemática; naturalística; interpessoal; intrapessoal; musical e verbal.

Variedade, também, nos recursos: livros; canções; vídeos; *picturebooks*; *realia*; *powerpoints*; cartões; imagens.

Numa palavra, tentámos proporcionar às crianças experiências divertidas e envolventes, que as fizessem perceber a leitura /audição da história como uma vivência

emocionalmente positiva e a repetir. Mais do que captar alunos, quisemos criar leitores, embora saibamos que esse hábito leva tempo a desenvolver, mas esperamos ter deixado o bichinho a roer.

3.2.1 - Experiência de ensino-aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico:

“Don’t eat the Teacher”, by Nick Ward

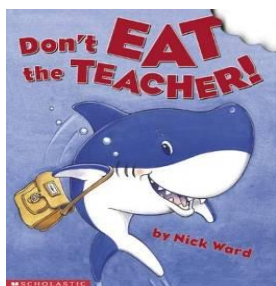


Figura 5 - Capa do livro "Don't eat the teacher"



Figura 6 - Pormenor do livro "Don't eat the teacher"

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, na disciplina de Inglês, optámos por contar (*Telling*) uma história, ao invés de a ler (*Reading*), uma vez que o nível linguístico do texto impresso era muito superior ao estágio de iniciação dos alunos. Queríamos, no entanto, utilizar este *Picturebook* (Figura 5) porque a nossa experiência no 3.º ciclo de ensino básico confirmava o seu carácter divertido e motivador. Costumávamos utilizar este livro no início do ano lectivo, com o sétimo ano de escolaridade, porque o tempo narrativo é exactamente o do primeiro dia de aulas do protagonista da história. Nesta faixa etária, os alunos são ainda um pouco infantis e costumam divertir-se muito. No que concerne às crianças do 1.º Ciclo, estão ainda mais próximas dessa experiência de iniciação à vida escolar, pelo que se identificam com o tema da história e empatizam com a personagem principal, *Sammy*, um tubarão malandro que, quando se entusiasma, dá grandes dentadas em tudo o que o rodeia, inclusive nos objectos da sala de aula e na própria professora.

O livro é graficamente muito atraente para as crianças: a capa evidencia a imagem de um tubarão sorridente de mochila às costas, quer dizer, de mochila presa na barbatana e as letras estão todas “dentadas”; o canto superior do livro é cortado em forma de “mordidela” e na contracapa existe um enorme *CRUNCH* em letras bem gordas e ondulantes, a lembrar dentadas dadas debaixo de água (Figura 6). Todos estes elementos peritextuais são explorados numa fase de *Pre-Reading* (etapa prévia à leitura), não só como forma de motivação, mas também para a criação de hipóteses, fundamental à construção de significado. Assim, de livro na mão e sempre na LE, é dito aos alunos que vamos ler uma história na aula, que é sobre um ... , nesta fase as crianças começam a gritar tubarão, quer na sua língua materna, quer na língua estrangeira. (“*shark, shark*”). Explica-se que é o tubarão *Sammy*, que vai para a escola,

o seu primeiro dia na escola. Normalmente há sempre uma ou várias crianças que vão repetindo todas estas ideias na sua língua materna – isso é natural, estão em busca de compreensão e confirmação de significados. O professor deve aproveitar todo esse manancial de informação porque ajuda todo o grupo a acompanhar e, para além disso, constitui um reflexo da motivação da criança. Depois, é explicado que o *Sammy* está muito nervoso com essa primeira ida à escola e que, quando fica excitado, *CRUNCH* – gesto (com o maxilar e/ou mão) para auxiliar a compreensão da ideia de dentada, mostra-se a palavra na contracapa e deixa-se as crianças tocar no livro, para sentirem a textura da dentada no canto superior direito. Neste ponto treina-se o grupo para a repetição em coro da palavra *CRUNCH* sempre que ouvirem “*nervous and excited*”. Os alunos adoram participar! Estão bem-dispostos e prontos para começar a ouvir a história que foi digitalizada e transformada em powerpoint, que, como demonstrado, não substitui de maneira nenhuma a presença física do livro.

Na aula em questão, adoptaram-se os seguintes procedimentos, conforme planificação em anexo (Apêndice 4): visualização de um powerpoint em que passam apenas partes de imagens da história (por exemplo, a barbatana do tubarão; a alça da mochila) a um ritmo acelerado e que as crianças têm de adivinhar (Apêndice 5); exploração do objecto livro da forma supramencionada; relato da história com auxílio de um powerpoint com imagens digitalizadas das páginas e participação das crianças com o refrão memorizado (Apêndice 6); realização de uma ficha de trabalho individual em que as crianças lêem frases que resumem a história e organizam imagens na correcta sequência da narrativa (Apêndice 7). Contempla-se ainda um momento de expansão vocabular, com a apresentação de *flashcards* (cartões em Apêndice 8) com imagens de animais marítimos e a realização de uma ficha de trabalho em que as crianças legendam imagens desses mesmos animais e pintam-nas ao seu gosto (Apêndice 9). No final da aula, as crianças ainda levam uma imagem do tubarão *Sammy* em ponto grande para pintarem e colarem no seu quarto (Apêndice 10). Isto reforça o elo afectivo da criança com a história e é do seu agrado. É muito comum as crianças relatarem, posteriormente, em que parte da casa colocaram a imagem ou gabarem-se de que conseguiram assustar a irmã mais nova!

Os objectivos desta aula foram plenamente atingidos, quer a nível cognitivo, pois os alunos foram capazes de adquirir vocabulário, adoptar técnicas para lidar com as palavras novas e interpretar frases, quer também a nível afectivo, já que participaram voluntariamente nas actividades, demonstraram interesse e revelaram auto-confiança. Também a nível linguístico se obteve sucesso, uma vez que todos os alunos foram capazes de reorganizar a história não apenas através de imagens, mas também lendo e ordenando as frases.

Pode ainda acrescentar-se que a consciência do valor simbólico da grafia (tamanho, tipo de letra, orientação do texto) e do próprio *layout* gráfico a que havíamos aludido no enquadramento teórico do presente relatório foram também mobilizados. As crianças notaram “as letras gordas” de CRUNCH e “vão ó pra baixo...” e “esta página é só *crunches...*”. “É a pasta do Sammy”; “ os dentes grandes é se está *excited...*” A sua literacia gráfica e visual emerge.

Para além do próprio processo de *storytelling* e das características mais ou menos carismáticas do contador, há duas características essenciais que fazem com que este livro funcione: o humor e a previsibilidade narrativa.

O humor é útil para criar um ambiente descontraído e agradável, estimula os alunos, aumenta a sua satisfação e produtividade e contribui para uma melhoria da aprendizagem, na sua globalidade.

Para além disso, o humor é uma das chaves da motivação (Eggleton, 1992). Sokolov (2001) chama a atenção para o facto de que, na maior parte dos casos, o humor é um fenómeno linguístico. Como tal, a capacidade de produzir e compreender humor numa LE pode ser vista como parte da competência comunicativa, logo deve fazer parte da aula de LE. Vega, citado por Sokolov (2001), chega a afirmar que a competência do humor (*humour competence*) pode ser considerada a quinta componente da competência comunicativa e envolve o conhecimento de mecanismos semânticos do humor, gramática, regras discursivas, estratégias de comunicação, normas sociais de uso da língua e conhecimento do mundo.

Relativamente à previsibilidade narrativa, constitui um elemento que facilita a compreensão textual, motivando os alunos e concorrendo também para o desenvolvimento da competência comunicativa. Assim o defende Swartz (2009) ao afirmar que os livros com uma estrutura padronizada ou previsível são importantes para a leitura partilhada.

3.2.2 - Experiência de ensino-aprendizagem de Inglês no 2º Ciclo do Ensino Básico: “Rudolph the Red-Nosed Reindeer” (Figura 7)



Figura 7 – Imagem de Rudolph, the red-nosedreindeer

As épocas festivas são um bom pretexto para incluir momentos de *storytelling* na prática lectiva. No 2.º Ciclo do Ensino Básico, quisemos aproveitar uma aula de final do primeiro período para familiarizar os alunos com um conto popular da narrativa infantil Americana. O texto original data de 1939, é da autoria de Robert Lewis May e foi publicado

pela Montgomery Ward, mas, desde então, tem sido adaptado para diversas formas artísticas, desde a canção ao filme. Decidimos fazer uso dessa variedade, sempre no intuito de proporcionar aos alunos mais uma aula divertida e promotora de uma atitude positiva em relação à língua.

Assim, num primeiro momento da aula, foram feitos desenhos no quadro para os alunos adivinharem. A dificuldade do exercício residiu na falta de traço da desenhadora e não nas dificuldades vocabulares dos alunos! O vocabulário alvo era o seguinte: *reindeer; foggy night; shiny nose, laugh; sad; sleigh*, de forma que o jogo de adivinhar constituiu também uma forma de criar o contexto para a canção – história que se seguia. Explicou-se aos alunos que iam ler uma história e pediu-se que, a partir das palavras agora no quadro, adivinhassem o título ou o assunto da história.

A seguir, utilizou-se uma versão musical da história de *Rudolph, the Red-Nosed Reindeer*, do grupo de R&B *Destiny's Child* para uma actividade de *listening* (compreensão oral). Os alunos realizaram uma ficha com dois tipos de exercícios para fazer durante a audição: ordenar imagens e ligar orações, de forma a obter frases completas. (Apêndice 11)

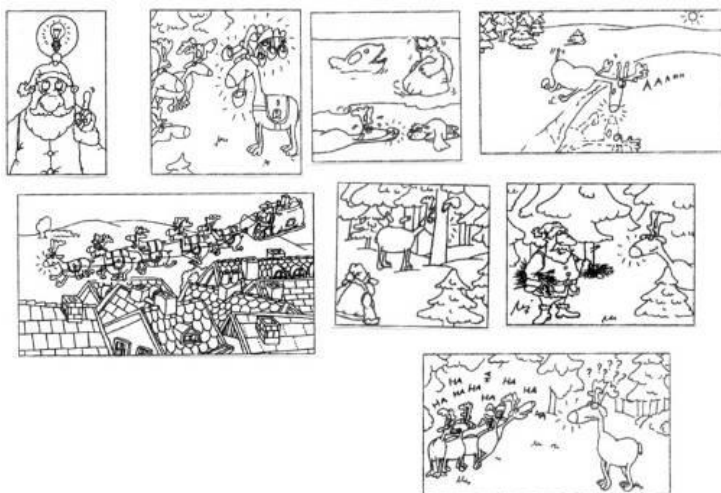


Figura 8 - Cartões para organizar a história de Rudolph

De seguida, utilizámos uns cartões (Figura 8) com as mesmas imagens da ficha anterior, embora ampliadas, para proceder à actividade que Andrew Wright apelida de “*Remove the Pictures*” (Wright, 1995:45). Os cartões foram afixados no quadro e contámos a história de novo, solicitando o máximo possível a participação dos alunos e usando as imagens como auxiliar de memória. Depois os alunos fecharam os olhos, foi retirada uma imagem, voltaram a abrir os olhos e tiveram de descobrir qual era a imagem em falta e a que parte da história pertencia. O jogo foi repetido e as imagens gradualmente retiradas até ao ponto em que os alunos (quase) contaram a história de memória. A actividade resultou muito bem e cumpriu o seu objectivo – estimular a fluência verbal dos alunos.

Seguidamente, implementou-se uma variação de uma actividade a que Wright chama “*Jump on the pictures*” (idem) e que consiste em colocar estas mesmas imagens ainda mais ampliadas (formato A3) no chão, colocar os alunos em círculo à sua volta e o professor recontar a história de forma simplificada, com frases simples e representativas de momentos chave da narrativa. Ao ouvir cada passagem, os alunos tentavam saltar para cima dessa imagem, só os dois primeiros ganhavam ponto. Este elemento de competição foi introduzido por nós, bem como o facto de saltarem todos ao mesmo tempo para cima da mesma imagem – o caos estava criado (como nós gostamos), com grandes encontrões, pisadelas, muitos risos à mistura e, não menos importante, uns “*deixa-me ouvir*” pelo meio. Na versão original da actividade os alunos saltam à vez para uma imagem e dizem algumas palavras ou frases curtas sobre aquela passagem da história. Para nós esse foi o passo seguinte e final da aula.

Para que a aula tivesse, a nosso ver, uma perfeita integração dos diversos *skills* linguísticos havia ainda que integrar algum tipo de actividade de escrita. Por esse motivo, havíamos elaborado uma ficha que consistia numa banda desenhada com um texto muito simplificado da história do Rudolfo (Apêndice 12) e o exercício era de *gap-filling*, quer dizer, os alunos tinham de completar os espaços com as palavras certas. A tarefa não chegou a ser concretizada na sua totalidade por todos os alunos, devido aos diferentes ritmos que caracterizam a turma. No entanto, todos foram capazes de finalizar esse exercício simples de escrita em casa (*homework*).

Os principais objectivos da aula eram a familiarização dos alunos com um conto natalício da tradição americana e a produção verbal. Podemos afirmar que foram atingidos, pois que pelos corredores se ouvia cantarolar “*Rudolph the red-nosed reindeer, yeah, yeah*” (como na canção das Destiny’s Child), mesmo àqueles alunos que anteriormente afirmavam não saber quem era o Rudolfo e também porque refrões como “*Poor Rudolph*” saíam em uníssono nos jogos propostos em aula.

3.2.3 - Experiência de ensino-aprendizagem de Inglês no 3º Ciclo do Ensino Básico:

“*The Queen’s Knickers*”, um exemplo.

Em virtude das habilitações conferidas pela Licenciatura em Ensino de Português e Inglês, não realizámos prática de ensino supervisionada no terceiro ciclo de inglês, nível para o qual já detínhamos profissionalização. Em doze anos de experiência profissional neste ciclo de ensino muito haveria para descrever, no que toca a *storytelling* e *story reading*, área que sempre foi do nosso interesse.



Figura 9 - Páginas do livro "The queen's knickers"

Portanto, na dificuldade de escolha, optemos pela nossa mais recente aquisição: *The Queen's Knickers* de Nicholas Alan. O livro está pejado de referências à cultura e tradição britânicas, que vão muito além da instituição monárquica, que, por si só, é já extremamente motivante para as crianças. Então, após uma apresentação de *flashcards* com conceitos-chave (Balmoral Castle, Horse riding, Garden Parties, The Parliament, The Christmas Message, Queen Victoria), lemos o livro. Uma das páginas preferidas dos alunos é a que aqui reproduzimos (Figura 9) e que mostra como a rainha tem cuequinhas diferentes para cada ocasião – todos querem escolher as suas *knickers* favoritas e explorar os detalhes das imagens e fazer as suas próprias sugestões. (“Havia de ter umas para baptizados!”)

Depois de lermos o livro (que conta então a história de uma menina que, desejosa de receber a visita da rainha na sua escola, imagina o que traria ela vestido se tal visita acontecesse...), os alunos, inspirados desenharam as suas próprias versões da roupa interior da rainha. Depois, trocaram o desenho com um colega e descreveram, por escrito, a criação do colega. Monitorizámos e ajudámos (“teacher como se diz...”). A produção é rica e variada, emerge de tudo – vocabulário relacionado com a descrição de roupa, tal como, padrões; tamanhos; cores, matizes e nuances de cor; materiais; tipos de roupa; e vocabulário de áreas tão vastas como a imaginação das criança e os desenhos que produziram: animais; flores; frutos; transportes; brinquedos; bandeiras, etc.

Podemos concluir que *The Queen's knickers* é um excelente *picturebook* para a aula de LE pois tem um tópico do foro íntimo, quase tabu, o que é extremamente aliciante para os alunos, um extraordinário equilíbrio entre texto verbal e visual, e a quantidade certa de humor. Da perspectiva do professor, é um excelente recurso a nível de estruturas linguísticas, léxico e gramática, mas também a nível de aspectos culturais e pragmáticos referentes ao uso da língua.

Fica o exemplo da nossa prática neste nível de ensino, embora, como afirmámos, seja redutor e pouco representativo da nossa experiência profissional. Quanto mais utilizamos

picturebooks na aula, mais nos convencemos de que são um extraordinário recurso pedagógico.

3.2.4 - Experiência de ensino-aprendizagem de Espanhol no 1º Ciclo do Ensino Básico: “*La Ratita Presumida*”, um “*videocuento*”.



Figura 10 - Imagem do *videocuento* "La Ratita Presumida"

Neste nível de ensino quisemos experimentar uma técnica diferente na abordagem do conto – o *videocuento* (Figura 10), ou seja, um conto ilustrado por desenhos animados e narrado por uma voz diferente da do professor-contador. Pareceu-nos que poderia esta estratégia beneficiar desses dois aspectos: por um lado, a animação que é, como se sabe, altamente apelativa para as crianças; por outro lado, a voz de um falante nativo, modelo de língua sempre mais perfeito que o do professor de língua estrangeira e oportunidade para contactar com materiais autênticos.

Neste caso, o conto surgiu no final da unidade didáctica, em que se haviam abordado os animais da quinta e alguns animais marinhos e selvagens. O conto foi criteriosamente escolhido precisamente por ser povoado de animais e por trazer como novidade, em contexto e sem demais explicações, o conteúdo temático “*sonidos de los animales*” (sons que os animais emitem – não sob a forma de verbos, mas as próprias onomatopeias que, como se sabe, não são transversais às diferentes línguas). O conto é em tudo semelhante ao nosso conto tradicional da “Carochinha”, com algumas diferenças peculiares, em particular no desenlace, que foi interessante desmontar com as crianças.

Os alunos assistiram ao *videocuento* e a tarefa prévia que lhes havia sido dada era que estivessem atentos aos pretendentes da *ratita* e ao eleito para com ela casar. A tarefa foi realizada com sucesso pelas crianças que conseguiram enumerar todos os pretendentes da protagonista, sendo que algumas crianças ainda se davam ao preciosismo de corrigir a ordem pela qual as personagens surgiam na narrativa. (“Não, não, o perro não foi o primeiro...”) e, claro, todos sabiam responder que ela se tinha casado com o rato.

De seguida, experimentámos uma actividade que Wright (1995:44) apelida de “Da DI Da Da” e que consiste em imitar o ritmo e/ou entoação de uma frase chave da história para que as crianças adivinhem qual é. Wright alerta para que a actividade só funciona se as

crianças estiverem muito familiarizadas com a história e nós acrescentaríamos se também já estiverem mais à-vontade com a entoação da LE. Antecipando esta dificuldade, decidimos afixar previamente as frases no quadro, a saber:

1. *Ratita, ratita, tú que eres tan bonita ¿te quieres casar conmigo?*
2. *¿Tú, por las noches, qué me dirás?*
3. *¡Ay, no, no! ¡Que me asustarás!*
4. *Colorín Colorado... Este cuento se ha acabado.*

Com este apoio visual, o reconhecimento dos padrões de ritmo e de entoação ficou facilitado, o que permitiu que as crianças usufruíssem da tarefa e a desempenhassem com sucesso. As próprias crianças quiseram experimentar a modelação de voz para os colegas identificarem. Concluímos que esta actividade, que para nós foi uma experiência pioneira, é extraordinária para fomentar a consciencialização fonológica e prosódica das crianças.

Por fim, foram distribuídos cartões aos alunos (Figura 11), com a representação pictórica dos diferentes momentos da história e foi-lhes pedido que, em grupos de três, ordenassem os cartões e tentassem recontar a história oralmente. A instrução foi aclarada com uma demonstração: a professora foi mostrando as imagens e reconstruindo a história com a turma a completar as suas frases em jeito de coro. Assim, quando se agruparam, os alunos sabiam exactamente o que tinham de fazer e, para além disso, tinham um modelo de produção oral mais simples que o do *videocuento* inicial e também mais recente, o que poderia facilitar a activação da memória e, conseqüentemente, uma produção mais eficiente.



Figura 11 - Cartões para ordenar e contar a história da Ratita

3.2.5 - Experiência de ensino-aprendizagem de Espanhol no 2º Ciclo do Ensino Básico: Unidade de Trabalho “Cuéntame una historia”.

Em termos cronológicos, esta foi a última prática de ensino supervisionada levada a cabo no âmbito do presente Mestrado o que explica a proliferação de materiais de leitura, bem como de técnicas e abordagens ao livro. É que, nesta altura, o projecto estava já bem consolidado e a fundamentação teórica e prática começavam a dar verdadeiros frutos. Pode

dizer-se que a experiência de ensino-aprendizagem do Espanhol realizada neste ciclo de ensino foi, toda ela, planeada e implementada em torno de *picturebooks*. Há muito que ansiávamos ensaiar um projecto no qual o *syllabus* se construísse exclusivamente a partir de histórias e esta foi a oportunidade vital. Isto não equivale a dizer que tenhamos planificado toda uma unidade de leitura. As quatro competências essenciais (compreensão e expressão oral; compreensão e produção escrita) foram trabalhadas, tendo sempre como ponto de partida, tema central ou corolário uma história e, sempre que possível, um *picturebook*. Apelidámos esta experiência de “*Cuéntame una historia*”, tema aglutinador da unidade planificada.

De seguida, passaremos a uma descrição de cada uma das actividades implementadas, que não dispensa a consulta das respectivas planificações e materiais remetidos para apêndices por constrangimentos espaciais.

Primeira aula: exploração de capas de contos infantis

Como primeira abordagem ao mundo dos *picturebooks* propôs-se a exploração de capas de livros infantis.

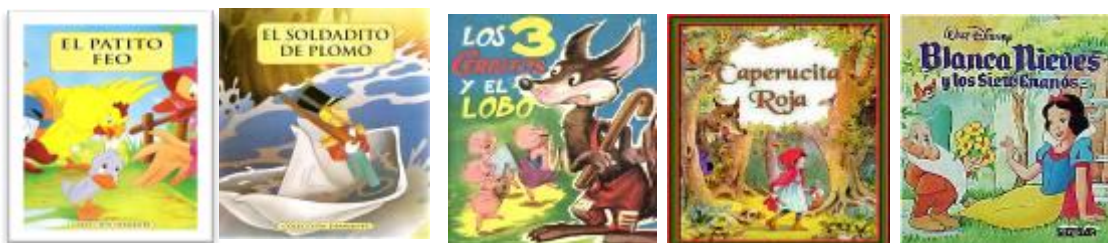


Figura 12 - Capas de livros infantis em Espanhol – 1ª aula

Foram afixadas cópias de capas de livros no quadro (Figura 12) e os alunos, agrupados aos pares, receberam cartões com vocabulário relativo às capas expostas (*las gafas, el ramillete de flores, el barco, el bosque, los instrumentos musicales, la mar, la granja, la puerta, la lengua roja, el pico, la barba, la cola torcida, los ojos azules, la ardilla, el pájaro, el lazo rojo, la princesa, el enano, la escopeta, el césped, las alas, regañar, cantar y navegar*).

Não houve uma preocupação particular em apresentar vocabulário; as palavras/expressões emergem naturalmente das ilustrações e pretendeu-se que os alunos deduzissem e formulassem hipóteses e sentissem prazer na descoberta. Assumimos, portanto, que um ou outro obstáculo vocabular seria resolvido no momento (por paráfrase, exemplo contextualizado ou mímica).

O objectivo da actividade foi plenamente atingido, uma vez que todos os alunos conseguiram afixar os seus cartões com vocabulário junto à imagem correcta e, para além disso, viríamos a verificar em aulas posteriores, que este vocabulário se tinha tornado activo para a maioria das crianças. Claro está que nem todos os itens apresentados se tornaram activos. Gairns e Redman (1986:66) a propósito do ensino-aprendizagem de vocabulário, apontam para um *input* ideal de 8 a 12 palavras produtivas numa aula de 60 minutos. Sabemos que expusemos os alunos a muito mais que isso; sabíamos-lo ao planificar – é que acreditámos, com Krashen, que os alunos têm de ser expostos a algo que seja desafiante, que têm de ser expostos várias vezes a uma palavra antes de a interiorizarem, que a repetição é fundamental à aquisição da linguagem.

A correcção desta actividade serviu de pretexto para uma apresentação/*drill* vocabular escondida. Os alunos ouviam e repetiam as palavras/expressões associadas a cada imagem, sem maior necessidade de explicitação de significados que um providencial dedinho indicador da professora que, ao pronunciar a palavra para as crianças repetirem, vai subtilmente indicando o caminho a quem se perde ou distrai. Este passo foi importante para dar alguma autoconfiança e segurança aos alunos para a actividade seguinte, que implicava a expressão oral destas mesmas palavras/expressões. Tratava-se, então, de um jogo de movimentação dos cartões da actividade anterior. Um par de alunos dirigia-se ao quadro (onde continuam afixados capas de livros e respectivos cartões de palavras) e alterava dois dos cartões enquanto os seus colegas mantinham os olhos fechados. Ao abri-los, tinham de identificar as palavras que não estavam no sítio certo e explicar porquê. A actividade repetiu-se com diferentes pares de alunos – e com todos a querer ser os agentes da mudança. As crianças divertem-se muito a ludibriar-se umas às outras!

A actividade final, e para que a aula tivesse um perfeito equilíbrio de *skills*, consistiu num exercício simples de leitura e produção escrita, mais uma vez, com base nas capas dos contos, que foram o centro de toda a nossa sessão. Foi distribuída a ficha “¿Qué dicen?” (Apêndice 13) aos alunos, que foram divididos em grupos. A ficha continha uma série de balões de pensamento e de fala, próprios da banda desenhada (Figura 13).



Figura 13 - Exemplos de balões de fala e de pensamento

Os alunos leram e fizeram corresponder estes balões a cada personagem das capas dos livros e, finalmente, tiveram ainda oportunidade de escrever os seus próprios balões. De

salientar que os alunos aderiram com muito entusiasmo a estas propostas, particularmente à actividade escrita, ao contrário do que havíamos temido por antecipar algumas dificuldades na produção escrita. Mais uma vez, confirmámos o conceito de que para escrever é fundamental haver uma razão para escrever – os alunos queriam preencher aqueles balões e dar o seu cunho pessoal a contos milenarmente reproduzidos. Contar histórias faz parte da natureza humana.

Segunda aula: “La Caperucita Roja”, um conto infantil em pictogramas



Figura 14 - Slide do powerpoint com pictogramas da história "La Caperucita Roja"

Na segunda aula, lançámos o desafio: Será que conseguem ler uma história em Espanhol? Mais do que isso, vamos contá-la em conjunto...

Alvorço, risos nervosos, muito praguejar à mistura... primeiro diapositivo entra em cena, para um comentário geral “ah, professora, assim é fácil”. Agradam-nos particularmente estes momentos de *eureka*, onde os nossos esforços na produção de materiais elaborados, na tentativa de estimular a autoconfiança dos alunos, se concretizam. É gratificante esse *empowerment* dos alunos, essa atitude positiva e confiante (“*I can*”; “*Yo consigo*”).

A actividade era muito simples e resultou muito bem. Consistia na projecção de diapositivos (Figura 14) que elaborámos com base no conto “*La Caperucita Roja*”, o correspondente espanhol do nosso conto tradicional infantil “O Capuchinho Vermelho”. É óbvio que foi sobre este palimpsesto do nosso conto português que as crianças construíram sentido para compreender a versão espanhola. No entanto, a estratégia utilizada facilitou largamente a tarefa. Construímos os diapositivos com pictogramas, ideia que encontramos na seguinte página da internet: [http:// cosasdeaudicionylenguaje.blogspot.com](http://cosasdeaudicionylenguaje.blogspot.com), mas que adaptámos, expandimos e enriquecemos até construir o powerpoint final (Apêndice 14).

Confirmámos, assim, os pressupostos teóricos emanados do Programa de Espanhol de 3.º Ciclo do Ensino Básico – como o aluno já domina o processo de leitura na sua língua materna, parece ser razoável adoptar actividades que activem estratégias que o aluno já conhece e que pode rentabilizar na língua estrangeira.

“Isto implica, numa primeira fase, propor textos versando assuntos que já conhece na sua língua, para que possa inferir, a partir da sua experiência, o sentido dos elementos formais e referenciais (formato, título, apresentação, ...), formulando hipóteses sobre o conteúdo. O aluno poderá identificar o maior número de indícios, desde os traços icónicos até à disposição tipográfica do texto, títulos, sublinhados...” (MEe, 1997:29)

Terceira aula: Exploração de capas de *picturebooks*



Figura 15 - Capas de livros infantis em Espanhol – 3ª aula

Começou-se por analisar com os alunos as capas de “*¿Dónde van las Cosas que se pierden?*” e “*David se mete en líos*”(Figura 15), sublinhando a importância do título, o seu objectivo de chamar a atenção do leitor e de apelar à leitura. Acrescentou-se que o título constitui o resumo da ideia principal do livro e salientou-se a relação entre o título e a ilustração.

Seguidamente, foi distribuída uma cópia de capa de livro a cada grupo, capa essa numerada e com o título apagado (digitalmente). A tarefa era muito simples: o grupo tinha de criar um título, registá-lo no caderno e passar a capa ao grupo seguinte. Finalmente, quando todos os grupos haviam escrito o título para cada capa, procedeu-se ao levantamento desses dados e à votação do melhor título para cada capa. Houve propostas mais criativas que os próprios originais, com os quais se fez uma confrontação, no final.

A actividade final, corolário lógico da atribuição de títulos, da verificação dos originais e da formulação de hipóteses a partir deles, consistiu na ordenação das cinco obras de acordo com os gostos pessoais dos alunos. A troca de opiniões sobre essas preferências constituiu uma excelente oportunidade de produção oral a pares.

Quarta aula: “ ¡Qué desastre!”, leitura integral de um *picturebook*

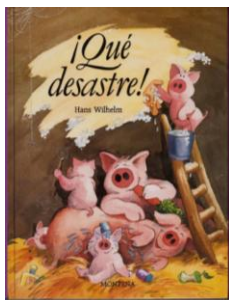


Figura 16 - Capa do livro "¡Qué desastre!"

Nesta aula o *picturebook* foi ponto de partida. A capa (Figura 16) foi lida com os alunos através de uma série de perguntas informais, orientadas no sentido de levá-los a fazer inferências sobre o tema da história, a formular hipóteses sobre o estado de espírito das personagens e a sua relação de parentesco (ou outra), o espaço da acção e o próprio enredo. (Exemplos: “¿Dónde se va a pasar la acción?”; “¿Qué os parece el espacio? ¿limpio o sucio? ¿está ordenado o desordenado? ¿Y los cerditos, qué están haciendo? ¿Os parecen trabajadores o perezosos? ¿Os parecen felices o tristes? ¿Hay alguien que parezca preocupado? ¿Y qué lazos tienen? ¿Serán familia? ¿Y en cuanto al título, quién o cuál será el desastre? ¿Qué pensáis que va a ocurrir?”...)

A história foi lida e escutada com atenção. Como actividade de pós-leitura, aplicámos uma sugestão de Wright (1995:48) “*Whispering Story*”. Prepararam-se as seguintes frases simples sobre a história:

1. *A Franklin le daba vergüenza su casa sucia.*
2. *Sólo se bañaban una vez al año.*
3. *Franklin se levantaba muy pronto todos los días.*
4. *Sus hermanos se quedaban durmiendo.*
5. *Un día en la escuela hicieron un dibujo.*
6. *Franklin fue el mejor.*
7. *La familia limpió la casa para colgar el cuadro.*
8. *A veces aún se bañan en el charco.*

O procedimento é complexo e consta detalhadamente da planificação em apêndice (Apêndice 15), mas cabe aqui referir que os alunos, em duas equipas, tinham de segredar cada frase aos colegas dispostos em fila indiana e ir colando as frases ordenadamente no quadro, vencendo quem primeiro terminasse a ordenação correctamente. Consideramos esta actividade muito completa em termos de integração de *skills*, pois, num contexto mais natural, em contacto com materiais autênticos, os alunos tiveram motivo para ouvir (ler uma história), ler (frases simples sobre essa história) e falar (neste caso, sussurar!).

Esta actividade foi, a um tempo, uma ótima maneira de pôr as crianças a falar a LE e de verificar a compreensão da história. A dinâmica do jogo foi um motor importante na

indução da fala – todos queriam passar a mensagem, pronunciar correctamente para os colegas entenderem e fazer tudo isto com a rapidez necessária à vitória. De novo, a intenção comunicativa – ter um objectivo para falar – foi fundamental para que as crianças falassem. O lúdico é factor motivador. As crianças divertiram-se muito com a actividade. E também se zangaram – são muito competitivos nesta faixa etária.

Como actividade de pós-leitura, mas para não estragar muito a magia da narração, explorámos os “*Quehaceres domésticos*”, partindo do que as crianças ouviram na história (*¿qué cosas nunca hacia la familia de Franklin? ¿Os acordáis? Nunca barrían, nunca hacían la cama ni fregaban los platos...*) e apresentando *slides* com imagens e expressões relativas, então, a essas tarefas domésticas (*hacer la colada, cocinar, limpiar los vidros...*). Desta vez o livro foi ponto de partida, criou um contexto significativo para a emergência de vocabulário novo.

E a derradeira prova de que o projecto estava a correr bem, se dúvidas houvesse, as palavras dos alunos no final da aula: “Que livro vamos ler na próxima aula?”

Quinta aula: “*¿Tairón el supertramposo!*”, (mais uma) leitura integral de um *picturebook*

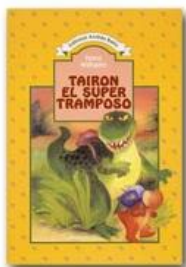


Figura 17 - Capa do livro "Tairón el Supertramposo"

O principal motivo para a escolha deste *picturebook* prendeu-se com a sua personagem principal e a certeza de que seria apelativo para estas crianças. “*Tairón*”, o dinossauro batoteiro é o verdadeiro anti-herói, o que colhe no espírito inquieto e transgressor das crianças nesta fase de desenvolvimento, mexendo, simultaneamente com os seus conceitos de justiça e verdade.

Após uma breve exploração da capa (Exemplos: *Vamos a leer un libro cuyo protagonista es Tairón, este dinosaurio ¿Qué tal os parece él ¿bueno o malo? ¿Y adonde van? Tienen mochilas... ¿Serán familia o amigos?*) para contextualizar as crianças, procedeu-se à explicação de alguns termos imprescindíveis à compreensão textual.

A história foi lida e escutada com atenção. Depois aplicámos a actividade que Wright (1995:40) apelida de “*Whisteling Story*”. Foi dito às crianças que ouviriam de novo a história, mas que, desta vez, iriam participar oralmente. Cada vez que a professora assobiasse, os alunos teriam de mencionar a palavra omitida. Do ponto de vista pedagógico, a actividade

constituiu um excelente momento de integração dos dois *skils* – ler e falar. Na perspectiva dos alunos, uma proposta divertida a que aderiram com muito entusiasmo.

Conclusão – um projecto bem sucedido

Há muito que queríamos experimentar desenhar um projecto inteiro à volta de histórias. No entanto, com os naturais constrangimentos curriculares e programáticos da escola pública, tal nunca havia sido possível. Esta foi a oportunidade e, como suspeitávamos, não só é possível, como parece haver, por parte das crianças, uma grande motivação para este tipo de actividades.

Claro que, os créditos das actividades planificadas não são todos nossos, embora, na maior parte das vezes tenhamos procedido a adaptações e nesse ajustamento resida o saber fazer específico da prática docente. Nalguns casos não é sequer possível nomear as fontes, uma vez que os anos de experiência lectiva e as formações e workshops frequentadas dissipam a autoria das actividades. A actividade com os cartões de palavras; a dos balões de fala e pensamento emanaram de um documento do projecto *Magic Pencils*, do *British Council*. As actividades “*Whisteling Story*” e “*Whispering Story*” são, como referido, ideias originais de Andrew Wright.

Também julgamos ter um perfil consentâneo com este tipo de práticas pedagógicas, um certo talento natural que alguns autores designam de carisma do contador e que facilita a aplicação deste tipo de estratégias. A paixão antiga pelos livros e o dom natural foram certamente enriquecidos com a experiência profissional, a experimentação e posterior reflexão que o ensino de aulas supervisionadas proporcionou.

Julgamos poder afirmar que se tratou de um projecto bem sucedido não só pelo feedback dos alunos no final de cada aula, mas também pela nossa observação directa do envolvimento e participação dos alunos.

3.2.6 - Experiência de ensino-aprendizagem de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico:

Tairón El Horrible

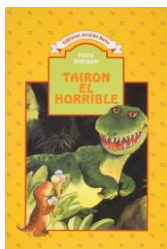


Figura 18 - Capa do livro "Tairón El Horrible"

Neste ciclo de ensino, cronologicamente o primeiro conjunto de Aulas de Ensino Supervisionado efectuado, não estava ainda sedimentada a ideia de fazer um projecto relacionado com *storytelling* e, para além disso, havia constrangimentos temporais à inclusão de actividades extra, que se afastassem da planificação anual, já elaborada e aprovada aquando da nossa chegada. O professor titular da turma estava preocupado com o cumprimento do programa, queria avançar no manual e manter esta turma em paralelo com as suas restantes turmas. Portanto, o nosso trabalho foi condicionado por essas orientações.

Não obstante, ainda tivemos oportunidade de ler uma história na sala de aula: *Tairón El Horrible*. Numa segunda leitura, convidámos os alunos a participar oralmente, produzindo a banda sonora do livro. Assim, seleccionámos frases chave da história e pedimos aos alunos que repetissem, em coro, depois de nós. Após cada frase e respectiva repetição coral, dávamos um estalido com os dedos, que era indicador de que o aluno seguinte podia emitir o seu som para ilustrar aquele momento da história.

A maior parte dos alunos gostou da actividade, embora alguns alunos menos criativos tenham tido dificuldade em produzir, rapidamente, o som certo. De qualquer das formas, o objectivo da actividade foi atingido – os alunos foram expostos a *input* autêntico, extenso e em contexto e, mais ainda, (re)produziram grandes trechos oralmente. Segundo Wright (1995:39), esta actividade de “*Chorusing*” tem a vantagem de ajudar os alunos a aprender e a pronunciar vocabulário alvo, sem terem de falar individualmente em frente de toda a turma, exposição que para muitos alunos é uma experiência desagradável. Ao participar em coro, o receio de errar é menor, o filtro afectivo desce, potenciando a aprendizagem.

4.REFLEXÃO FINAL

Reading e *storytelling*, ler e contar histórias, recriando um mundo mágico através de gestos, movimentos corporais, sons, expressões faciais e vozes de personagens é um talento, um dom, diríamos mesmo, uma arte. No entanto, como se viu, estas diferentes abordagens são também técnicas que podem ser estudadas, aprendidas, praticadas e aperfeiçoadas. As aulas da Prática de Ensino Supervisionada nos diferentes ciclos do ensino básico constituíram um espaço fundamental neste sentido.

Tivemos oportunidade de experimentar e produzir diferentes recursos e materiais: desde *picturebooks* novos a capas de livros, um pictograma, um *videocuento*, livros digitalizados, cartões (*flashcards/tarjetas*) sobre variadas áreas vocabulares; *realia* (animais em borracha) e até elaborámos um *juego de tablero* (jogo de tabuleiro) para praticar o vocabulário relativo aos animais e, de seguida, compreender melhor a história da *Ratita Presumida* (e, a pretexto, introduzir o vocabulário relativo às regras do jogo, desenvolvendo a competência sociocultural e funcional). Tivemos oportunidade de experimentar actividades diferentes, das quais destacámos, no presente relatório, aquelas que, de uma forma ou de outra, se prendiam com as histórias. Certamente incorporaremos todas estas experiências no nosso percurso profissional.

Devemos sublinhar ainda que as aulas de ensino supervisionado constituíram uma oportunidade de trabalhar em contextos diversificados, com alunos mais jovens do que aqueles com quem costumamos trabalhar e que essa variedade aportou um manancial de informação extraordinário, que corrobora, ilustra e amplia os conhecimentos teóricos que havíamos adquirido na restante componente teórica do presente mestrado. Saberes que se prendem com a psicologia e o comportamento da criança (tão distintas da dos adolescentes com quem lidamos diariamente); a motivação e os níveis de atenção nestas idades; a relevância do lúdico e da imaginação; a falta de autonomia (em contraste com os alunos mais velhos com quem lidamos) e, claro, a resposta totalmente espontânea à magia da história, que contrasta fortemente com o adolescente, que já filtra emoções, porque tem um papel social a desempenhar. Não é que o adolescente não adira à história – como não, na idade do romantismo, das paixões, da euforia, do desespero e do trágico, da amizade, do gosto pela liberdade e dos sonhos. Não é que o adolescente não adira à história (e os nossos alunos do terceiro ciclo já são adolescentes) – implica é mais trabalho a conquistar. Pensamos ter mobilizado alguns, nas aulas de ensino supervisionado, em que nos perguntavam que história iríamos ler a seguir e na nossa prática lectiva, em que nos perguntam quando vamos ler mais uma história, pedem-nos para terminar narrativas interrompidas e até se organizou uma biblioteca de turma.

CONCLUSÃO

Da constatação que as actividades de *reading aloud* e *storytelling* são apelativas para as crianças, bem como da percepção empírica de que muitas bibliotecas estão pouco equipadas a nível de recursos para a LE, surge o presente projecto como oportunidade para desenhar e implementar actividades didácticas que permitam verificar da validade das histórias em contexto pedagógico, nos diferentes ciclos do ensino básico e em ambas as línguas, Inglês e Espanhol.

Um dos objectivos que nos havíamos proposto prendia-se com o conhecimento da frequência de práticas de *storytelling e reading aloud* na aula de LE. Os alunos reagiram, na generalidade, com surpresa ao livro e quase sempre manifestaram ter sido a nossa a sua primeira experiência de exposição à história em LE. Dissemos quase sempre, porque, de facto, houve crianças no primeiro ciclo de inglês que afirmaram haver tido uma experiência desse género no seu percurso. Não nos parece, no entanto, que *uma* história em dois anos de aprendizagem da LE seja significativo como contra-argumento à nossa suspeita inicial de que não há um uso generalizado de histórias na aula de LE nas escolas básicas portuguesas. As histórias, quando as há, parecem ter um carácter excepcional; não parece haver evidência de que façam parte das rotinas da sala de aula. Para além disso, os dados obtidos através dos inquéritos aos professores bibliotecários das BE, comprovam baixo índice de requisição dos (poucos) materiais existentes. Todos estes indícios parecem comprovar a nossa hipótese inicial de que as práticas de *storytelling* ou *reading aloud* não estão instituídas nas aulas de LE.

Outro dos propósitos do projecto era conhecer as percepções de alunos, professores e bibliotecários relativamente ao uso de *picturebooks* na aula de LE. Os resultados sugerem que há um uso insuficiente destes materiais, tanto quanto é possível concluir das percepções dos inquiridos.

Finalmente, pretendia-se experimentar diversas actividades com recurso a histórias e verificar, empiricamente, a reacção dos alunos. Podemos afirmar que aplicámos um conjunto diversificado de estratégias de utilização de histórias na aula de LE e que funcionaram bem. Os alunos manifestaram atitudes muito favoráveis à aprendizagem da LE através de histórias, o que reforça a nossa convicção de que é desejável investir na utilização de histórias na aula de LE, bem como no equipamento das BE com mais livros em LE, particularmente *picturebooks*, que os alunos possam folhear, consultar, ler e requisitar de forma autónoma.

O projecto foi particularmente enriquecedor da nossa experiência profissional, pois constituiu um espaço de leituras e revisão bibliográfica de vários autores, revisão dos documentos orientadores da prática docente, planificação e produção de materiais

diversificados e experimentação de novas estratégias e formas de trabalho. O enriquecimento profissional adveio ainda da oportunidade de momentos de reflexão-acção e da oportunidade de partilha, discussão e cooperação com colegas, professores e orientadores.

Não obstante toda a valorização profissional emergente, percebemos como incompleto o nosso estudo sobre estas questões do *reading aloud* e do *storytelling*. Um objectivo que gostaríamos ainda de ver tratado prende-se com a eficácia do uso de *storytelling* na promoção da compreensão e produção oral. Fica por fazer uma avaliação quantitativa do impacto e benefício do uso de *picturebooks* e actividades de *storytelling* ou *reading aloud* na aula de LE, se é que os efeitos a longo prazo são comensuráveis na aprendizagem da LE...

Dadas as limitações temporais do presente projecto, também não tivemos oportunidade de implementar a experiência de *repeated story* e temos consciência que muitas das potencialidades do uso das histórias só se sedimentam nessa repetição (tais como, o conforto, a segurança, o prazer de participar, a compreensão cada vez mais profunda da história) mas a dimensão da prática supervisionada não o permitiu.

Não encaramos, no entanto, estas limitações como negativas. Elas são semente para investigações futuras, fio condutor para uma história que não acaba aqui.

BIBLIOGRAFIA

Programas e Documentos legais

Abrantes, Paulo (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, Orientações Programáticas, Materiais para o Ensino e a Aprendizagem, Ministério da Educação(a), DGIDC, 2005.

Programa de Língua Estrangeira – Inglês – 2º Ciclo. Ministério da Educação (b): Lisboa, 1996.

Programa de Língua Estrangeira – Inglês – 3º Ciclo. Ministério da Educação (c): Lisboa, 1997.

Programa de Língua Estrangeira - Espanhol - 2.º Ciclo. Ministério da Educação: Lisboa, 2008 FIALHO, Marta Sá e IZCO, Teresa Montes. Programa de Espanhol - Nível de Iniciação - 5.º e 6.º anos de escolaridade. Lisboa: Ministério da Educação (d), 2008.

Programa de Língua Estrangeira - Espanhol - 3.º Ciclo. Ministério da Educação: Lisboa, 1997 FIALHO, Marta Sá e IZCO, Teresa Montes. Programa de Espanhol - Nível de Continuação - 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade. Lisboa: Ministério da Educação (e), 2009.

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Conselho da Europa, (2001). Edições ASA, Coleção: Perspectivas Actuais/ Educação: Porto.

Autores

Agosto, D. (1999) “One and inseparable: interdependent storytelling in picture storybooks”, in *Children's Literature in Education*, 30(4), pp. 267 - 280.

Anderson, Nancy (2006). *Elementary Children's Literature*. Boston: Pearson Education.

Asher, J. (1979). “Motivating children and adults to acquire another language”, in. *SPEAQ Journal*, Volume 3, Nos. 3- 4. pages 87 - 99.

Bader, B. (1976). *American Picturebooks from Noah's Ark to The Beast Within*. New York: Macmillan Publishing Company.

Conroy, P. “Total Physical Response: An Instructional Strategy for Second-Language Learners Who Are Visually Impaired”, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, v93 n5 p315-18 May 1999 ERIC.

Doonan, Jane. (1993). “Looking at pictures in picture books”. StroudEllis, R. (2003) *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Gairns, R. & Redman, S. (1988). *Working with words*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Golden, J.(1990). *The narrative symbol in childhood literature: Explorations in the construction of the text*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Knight, M. & Doan, R., (1994). *The stories we tell ourselves: I—Spi: A technique for narrative assessment*. Orlando FL: Harcourt Brace & Company.
- Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe.
- Krashen, Stephen D. (1985). *The input hypothesis*. London: Longman.
- Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picturebooks*. Picturing text. London:Routledge Falmer.
- Littlewood, W. (1981) *Communicative language teaching: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mitchell, W. (1994). *Picture theory: Essays on verbal and visual representations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mourão, S. (2006a) ‘Understanding authentic picture books. How do children do it?’, in Mitchell-Schuitevoerder, R (Ed) *Teachers and Young learners: Research in our classrooms* IATEFL: Canterbury.
- Mourão, S. (2006b). ‘Understanding and sharing: English storybook borrowing in Portuguese pre-schools and a repeated storytelling procedure’ in Enever J. & Schmid-Schönbein G. (Eds) *Picturebooks and primary EFL learners* Langenscheidt: Munchen.
- Mourão, S. (2009a) “Using Stories in the primary Classroom” in *Britlit Using Literature in EFL Classrooms* (first published as ebook in September 2009).
- Mourão, S. (2009b) Introductory paper presented at the *Words and Beyond: Exploring Illustrated Children’s Literature in the English Language Primary Classroom Seminar* in Kuala Lumpur, Malaysia, 17 - 20 February 2009.
- Mourão, S. (2010). “What’s in a picture book?” in Mourão, S. (Ed) *APPInep: Celebrating ten years of teaching children in Portugal* APPI: Lisboa.
- Mourão, S. (2011a) “Pictures for old and young” paper presented at the 25th Annual APPI Conference 6 - 8 May 2011 - Lisbon, Portugal.
- Nikolajeva, Maria, & Scott, Carole. (2001). *How picturebooks work*. New York: Garland.
- Nunan, D. (1989) *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paiva, V. *Como se aprende uma língua estrangeira?* In: Anastácio, E.; Malheiros, M.; Figliolini, M. (Orgs). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.
- Prabhu, N.S. (1987) *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Ray, Blaine; Seely, Contee (2004). *Fluency Through TPR Storytelling: Achieving Real Language Acquisition in School* (4th ed.). Command Performance Language Institute, Blaine Ray Workshops.

Sipe, L.(1998). “How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships”, in *Literature in Education*, 29(2), 97-108.

Sipe, L. (2008) *Storytime: young children’s literary understanding in the classroom*. Teachers College Press: New York.

Slagter, P. (1979). *Un Nivel Umbral*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.

Strickland, S and Morrow, L.M. (1989) “Interactive experiences with storybook reading”, in *The Reading Teacher*, January 1989.

Schwarcz, Joseph H. (1982). *Ways of the illustrator: Visual communication in children's literature*. Chicago: American Library Association.

Swartz, L. (2009). *The Picture Book Experience, Choosing and Using Picture Books in the Classroom*. Markham: Ontario.

Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Wright, A. (1995). *Storytelling with Children*. Oxford: Oxford University Press

Yaden, D. (1988) “Understanding stories through repeated read-alouds: how many does it take?”, in *The Reading Teacher*, February 1988.

SITOGRAFIA

Centro Virtual Cervantes: *Diccionario de ELE*: http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/indice.htm.

Diaz, Laura (2005). “TPR Foreign Language Instruction and Dyslexia”
<http://www.dyslexia.com/library/tprlanguage.htm>. Consultado em 20/02/ 2011.

Dujmović, M. “Storytelling as a method of efl teaching”, in *Methodological Horizons*, Vol.1 No.1 July 2006, http://hrcak.srce.hr/index.php?lang=en&show=clanak&id_clanak_jezik=17682, acedido em 09/05/2001.

Eggleton, P. “Motivation: A Key to Effective Teaching”,in *The Mathematics-Volume 3, Number 2*. Disponível em <http://math.coe.uga.edu/tme/issues/v03n2/Eggleton.pdf>. Acedido a 17/ 01/11.

Faulstich , E. (1997) "Oportunhol é uma interlíngua?"
<http://egroups.unb.br/il/liv/enilde/documentos/interlingua.pdf>, acedido em 28/05/11.

Garcia, N.J. Prefácio. In *Vygotsky, L.S. Pensamento e Linguagem*. Versão para eBook. Ridendo Castigat Mores, 2002. Disponível em <http://www.ebookcult.com.br/acervo/livro.php?L=155&cat=LAN000000&PHPSESSID=aa59631bf78f7a9fc2cf4f9d726d25b1>.

Maciel, K. (2003). “Métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras e processos de ensino/ aprendizagem” in *Boletim Intercultural APA-RIO*, n.º32. Disponível em www.apario.com.br/index/boletim34/Unterrichtspraxis-métodos.doc.

Sokolov, I. (2001) “Humour in the EFL classroom”, publicado por BETA- IATEFL a 01/01/2001 in *Publications*. Disponível em <http://www.beta-iatefl.org/817/blog-publications/humour-in-the-efl-classroom/>.

QUESTIONÁRIO SOBRE ATITUDES, HÁBITOS E EXPECTATIVAS DO ALUNO FACE AO LIVRO

Por favor responde com sinceridade e assinala com X a opção que mais te diga respeito.
(uma resposta para cada pergunta p.f.)

1) Gostas de ler?

<input type="checkbox"/>	Muito	<input type="checkbox"/>	Mais ou menos	<input type="checkbox"/>	Pouco	<input type="checkbox"/>	Nada
--------------------------	-------	--------------------------	---------------	--------------------------	-------	--------------------------	------

2) Tens o hábito de ler...

<input type="checkbox"/>	Todos os dias
<input type="checkbox"/>	De vez em quando
<input type="checkbox"/>	Só nas férias
<input type="checkbox"/>	Quando me apetece
<input type="checkbox"/>	Quando sou obrigado
<input type="checkbox"/>	Raramente
<input type="checkbox"/>	Nunca

3) Quantos livros em LE já leste sozinho?

<input type="checkbox"/>	De 0 a 3	<input type="checkbox"/>	De 4 a 8	<input type="checkbox"/>	De 8 a 15	<input type="checkbox"/>	+ de 15
--------------------------	----------	--------------------------	----------	--------------------------	-----------	--------------------------	---------

4) Quantos livros em LE já te leram ou contaram na aula?

<input type="checkbox"/>	De 0 a 3	<input type="checkbox"/>	De 4 a 8	<input type="checkbox"/>	De 8 a 15	<input type="checkbox"/>	+ de 15
--------------------------	----------	--------------------------	----------	--------------------------	-----------	--------------------------	---------

5) A tua professora de Inglês/ Espanhol costuma ler ou contar histórias na aula?

<input type="checkbox"/>	Muito frequentemente	<input type="checkbox"/>	Frequentemente	<input type="checkbox"/>	Ocasionalmente (de vez em quando)	<input type="checkbox"/>	Nunca
--------------------------	----------------------	--------------------------	----------------	--------------------------	--------------------------------------	--------------------------	-------

6) Achas que ler um livro em LE é...

<input type="checkbox"/>	Muito fácil	<input type="checkbox"/>	Mais ou menos fácil	<input type="checkbox"/>	Difícil	<input type="checkbox"/>	Muito difícil
--------------------------	-------------	--------------------------	---------------------	--------------------------	---------	--------------------------	---------------

7) Achas que ler um livro em LE é...

<input type="checkbox"/>	Divertido	<input type="checkbox"/>	Interessante	<input type="checkbox"/>	Chato	<input type="checkbox"/>	Outro
--------------------------	-----------	--------------------------	--------------	--------------------------	-------	--------------------------	-------

8) Observações:

Obrigada pela tua colaboração!

QUESTIONÁRIO SOBRE OS RECURSOS DOCUMENTAIS DE LE EXISTENTES NAS BE

1) Classifique o nível dos recursos documentais existentes na BE(Biblioteca Escolar), relacionados com o domínio da leitura em LE (língua estrangeira): Inglês, Francês, Espanhol ou outras.

	Muito Bom		Bom		Suficiente		Insuficiente
--	-----------	--	-----	--	------------	--	--------------

2) Que tipo de livros de LE possui a BE sede do Agrupamento?

	Manuais escolares		¹ Graded readers		Clássicos (adaptados)		Livros infantis		² Picturebooks		Dicionários Gramáticas
--	-------------------	--	-----------------------------	--	-----------------------	--	-----------------	--	---------------------------	--	------------------------

Outros (P.F. indique quais)

3) Quantos *livros autênticos*³ em LE existem na BE?

	De 0 a 3		De 4 a 8		De 8 a 15		+ de 15
--	----------	--	----------	--	-----------	--	---------

4) Como classifica a frequência com que os professores de LE requisitam este tipo de livros (autênticos)?

	Muito frequente		Frequente		Ocasional		Nula
--	-----------------	--	-----------	--	-----------	--	------

5) Como classifica a frequência com que os alunos requisitam este tipo de livros?

	Muito frequente		Frequente		Ocasional		Nula
--	-----------------	--	-----------	--	-----------	--	------

6) Em que medida considera que a BE contribuiu para o desenvolvimento das competências de leitura em LE para os resultados escolares dos alunos nas línguas?

	Muito		Bastante		Pouco		Nada
--	-------	--	----------	--	-------	--	------

7) Que impacto considera que a BE teve nas competências de leitura (LE) dos alunos?

- 7.1. Melhoria das competências de compreensão.
- 7.2. Aumento da diversidade das escolhas no sentido da opção por leituras mais extensas e complexas.
- 7.3 Aumento do gosto pela leitura.
- 7.4. Melhoria ao nível da oralidade e da escrita.
- 7.5. Melhoria no acesso uso de ambientes digitais de leitura e das literacias Web 2.0.
- 7.6. Outro:.....

8) Observações:

¹ Graded Readers: Livros graduados, adaptados ao nível de proficiência do aluno (quer pelo número de vocábulos, quer pelas estruturas gramaticais simplificadas)

² Picturebooks: Livros não adaptados, escritos para leitores nativos nos quais a narrativa se faz tanto através das palavras impressas como através das imagens. Não costumam ultrapassar as 32 páginas.

³ Livros autênticos: literatura nativa, não adaptada. Não incluímos livros técnicos como gramáticas ou dicionários nesta definição.

FICHA BIOGRÁFICA

APÊNDICE 3

I. ALUNO

Nome: _____

(Sublinha o nome pelo qual gostas de ser tratado)

Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____

Morada: _____

Telefone: _____ Nº: ____ Ano/Turma: _____

E-mail: _____

II. ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Nome: _____

Parentesco: _____ Telefone de casa: _____ Telefone do trabalho: _____

Telemóvel: _____ E-mail: _____

III. AGREGADO FAMILIAR

1.

Parentesco	Pai	Mãe	Irmão(s)		
Idade					

2. **Habilitações literárias dos pais** (Assinala com um X)

	Pai	Mãe		Pai	Mãe
1º ciclo do Ensino Básico			Frequência do Ensino Superior		
2º ciclo do Ensino Básico			Bacharelato		
3º ciclo do Ensino Básico			Licenciatura		
11º/12º ano			Mestrado		
			Doutoramento		

3. **Profissão dos pais**

Pai: _____

Mãe: _____

IV. SAÚDE

1. Tens dificuldades: visuais auditivas motoras outra(s)
Qual / quais? _____
2. Alergia(s): _____
3. Doença crónica: não sim qual? _____
4. Cuidados especiais de saúde: _____

V. DESLOCAÇÃO CASA/ESCOLA

1. Como vens para a escola?
A pé De autocarro De carro De motorizada / bicicleta
2. Quanto tempo demoras a chegar à escola? _____

VI. VIDA ESCOLAR

1. Já repetiste algum ano? Não Sim
Em que ano(s)? _____
2. Que profissão gostarias de ter? _____
3. Onde costumas estudar?
Em casa Na escola Em casa de amigos Noutro local
Onde? _____
4. Como gostas mais de estudar? Sozinho Em grupo
5. Tens alguém que te ajude a estudar?
Não Sim quem? _____

6. Os teus pais costumam ...	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
ver as tuas fichas de trabalho / avaliação				
assinar as tuas fichas de trabalho / avaliação				
conversar contigo sobre a tua vida escolar				

7. Qual a reacção dos teus pais aos teus resultados escolares?

8. Quais as disciplinas de que gostas mais?

Porquê? _____

9. Quais as disciplinas de que gostas menos? _____

Porquê? _____

10. Porque razão optaste por Espanhol? Assinala com X as duas razões principais.

- Porque gosto de aprender línguas estrangeiras
- Porque quero ler livros e ver filmes em Espanhol
- Porque quero ir trabalhar para Espanha
- Porque me interessa a língua e cultura espanhola
- Porque é fácil
- Porque é parecido com Português

Outras razões: _____

11. Tipo de actividades preferidas nas aulas:

- trabalho individual trabalho de grupo aulas expositivas
fichas de trabalho pesquisa outros *quais?* _____

12. Costumas frequentar a biblioteca (da escola ou outra)?

Sim Não

13. Tens dificuldade em relacionar-te com colegas da tua idade? Sim Não

Porquê? _____

14. Para ti o que é um bom professor? _____

15. Na tua opinião, o que é que os professores mais apreciam nos alunos?

16. Como te sentes quando tens resultados negativos?

VII. EXTRA-ESCOLA

1. Em tempo de aulas, qual a hora habitual de te deitares? _____ E de te levatares? _____
2. Tomas sempre o pequeno almoço? Sim Não
3. Onde costumavas almoçar? _____
4. Os teus familiares costumam interessar-se pelos teus problemas pessoais? _____
Quais? _____ Como? _____
5. Onde costumavas encontrar-te com os amigos? _____

VIII. TEMPOS LIVRES

Ocupas os teus tempos livres a ... (Assinala com um X)

- | | | | | | |
|-------------------|--------------------------|---------------------|--------------------------|----------------|--------------------------|
| ouvir música | <input type="checkbox"/> | ir à discoteca | <input type="checkbox"/> | navegar na Net | <input type="checkbox"/> |
| ver televisão | <input type="checkbox"/> | estar só | <input type="checkbox"/> | ajudar os pais | <input type="checkbox"/> |
| ir ao cinema | <input type="checkbox"/> | estar com amigos | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> |
| praticar desporto | <input type="checkbox"/> | passar | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> |
| ler | <input type="checkbox"/> | jogar no computador | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> |

Especifica o tipo de desporto/programa TV/música/filme/livro/net:

Há alguma ou algumas informações que consideres de interesse trazer ao nosso conhecimento?

Obrigado pela tua colaboração!

Lesson Plan

<p>School: Colégio Sagrado Coração de Jesus</p> <p>Teacher: Marta Pereira</p> <p>Date: 01/06/10</p>	<p>Form: 3rd</p> <p>Level: Beginners</p> <p>Lesson No4</p>
<p>Summary:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reading “<i>Don’t eat the teacher</i>” , by Nick Ward 	<p>Teacher’s purposes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Develop reading skills. • Promote reading habits. • Consolidate and expand vocabulary on target areas.
<p>Assumptions:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ss identify with the theme of the story; • Ss empathise with the main character; • Ss follow the plot through pictures, T’s gestures and sounds. • Humour is highly motivating. 	
<p>Anticipated problems:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ss may feel overwhelmed by the idea of reading a whole book. <p>(T explains there’s no need to understand every single word in a story. T promotes a relaxed environment.)</p>	<p>Objectives: By the end of this lesson Ss will be able to:</p> <p>Cognitive objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> • recall information gathered in the previous lessons; • acquire new vocabulary on the topic; • develop techniques for handling vocabulary; • interpret sentences; <p>Affective objectives:</p> <ul style="list-style-type: none"> • develop self-confidence; • participate voluntarily in class activities; • show interest in the topic; • show interest in classroom activities.

Contents

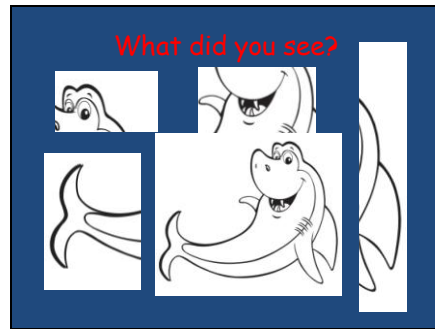
<p>Topic /context:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extensive Reading: “<i>Don’t eat the teacher</i>” by Nick Ward 	<p>Aids:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computer; digital board; story book; worksheets.
<p>Language work:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulary related to sea animals: shark, fish; lobster; whale; octopus; starfish; dolphin; seal; sea horse; walrus. • Vocabulary related to animal body parts: mouth, fin, tail, sharp teeth and eyes. • Vocabulary: school objects and subjects. • Productive vocabulary: <i>excited, crunch, don’t eat.</i> • Simple past: dived, swam, became, bit, blushed, hiccupped,... 	<p>Strategies / Activities:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guessing words. • Story telling. • Reading and matching sentences to pictures. • Labelling pictures.
<p>Evaluation: direct assessment; assessment based on direct observation of Ss’ participation and engagement in ongoing activities.</p>	

Skills	Procedures	Int.	Aids	Time
Sp	1. WARMER: Guessing Game + Pre-teaching vocabulary T tells the Ss that they're going to listen to a story and that before the T actually tells them the story they have to try to guess what it's going to be about. To help them (or not!!) T shows a few pictures, in a very fast pace so that guessing doesn't come out to obvious. Meanwhile T elicits and presents target vocabulary.	T/WC	Computer White board <i>Ppt "The Story"</i>	10'
L Sp	2. STORY TELLING T tells the story using visual aid (powerpoint presentation with digitalized pages of the book.) Ss listen and participate.	T/WC	Computer White board <i>Ppt "Don't eat the teacher"</i>	20'
R	3- READING T delivers Worksheet 1 and gives instructions. Ss are to rebuild the story by matching the pictures to the sentences.	IW	Worksheet 1	10'
Sp R L	4- TASK CORRECTION T elicits correction orally, registers on the Bb and finally reads out loud so that Ss check their answers.	T/WC	Blackboard	5'
Sp	5- VOCABULARY REVISION/ EXPANSION T shows pictures of sea animals and drills its names with the Ss	T/WC	<i>Ppt "Seanimals"</i>	8'
L	6- HOMEWORK SETTING T delivers Worksheet 2 (<i>"We are sea animals"</i>) and gives instructions: Ss should cut the words and glue them under the right picture. Finally Ss can colour the worksheet as they like it.	T/WC	Worksheet 2	2'

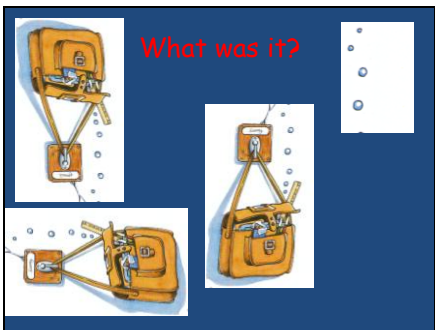
Diapositivo 1



Diapositivo 2



Diapositivo 3



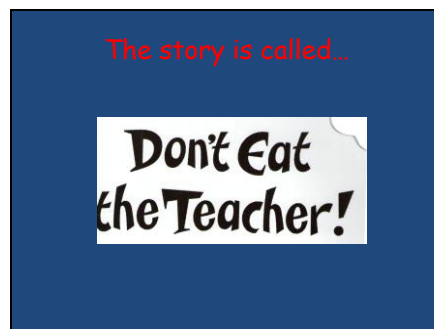
Diapositivo 4

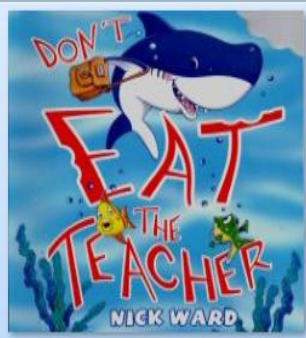


Diapositivo 5



Diapositivo 6





Diapositivo1



Diapositivo2



Diapositivo3



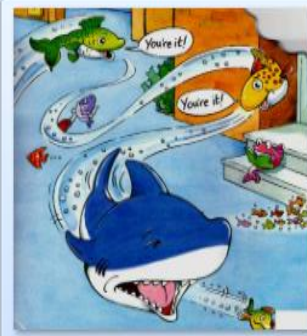
Diapositivo4



Diapositivo5



Diapositivo6



Diapositivo7



Diapositivo8



Diapositivo9



Diapositivo10



Diapositivo11



Diapositivo12



Diapositivo13



Diapositivo14



Diapositivo15



Diapositivo16

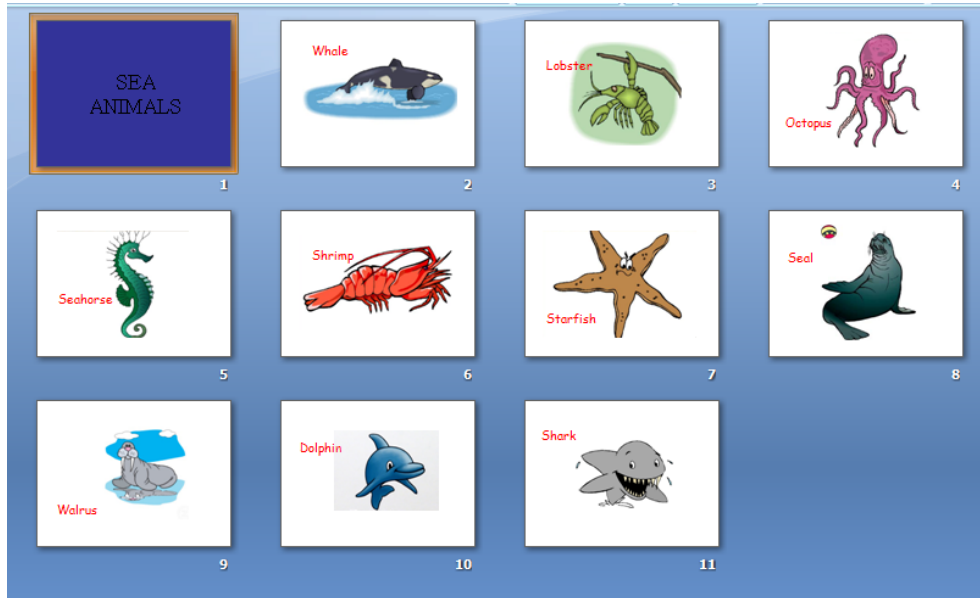
“Don't eat the Teacher”

Match the sentences to the pictures according to the story you've heard.

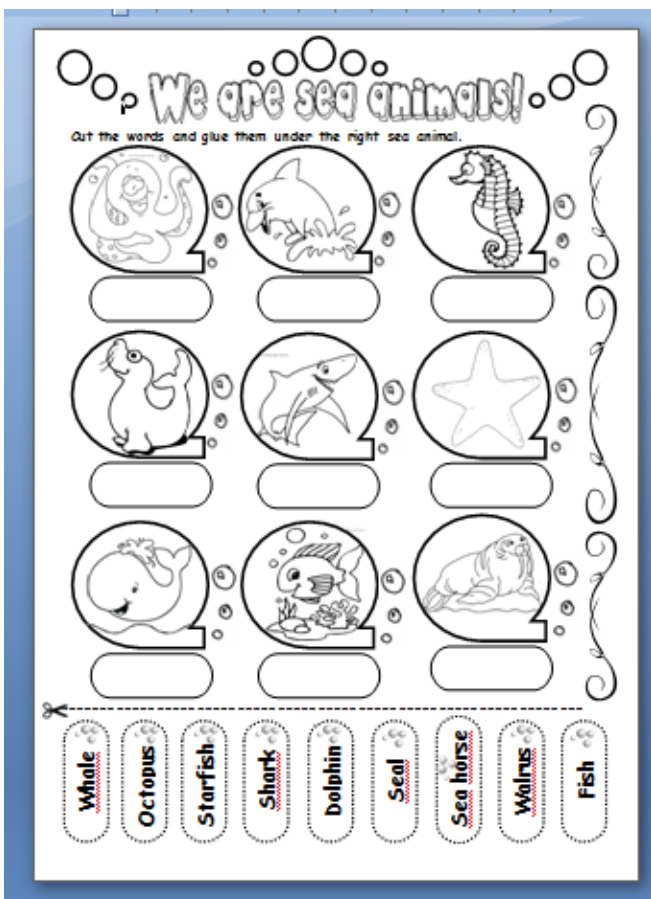
 <p>Number:</p>			
			

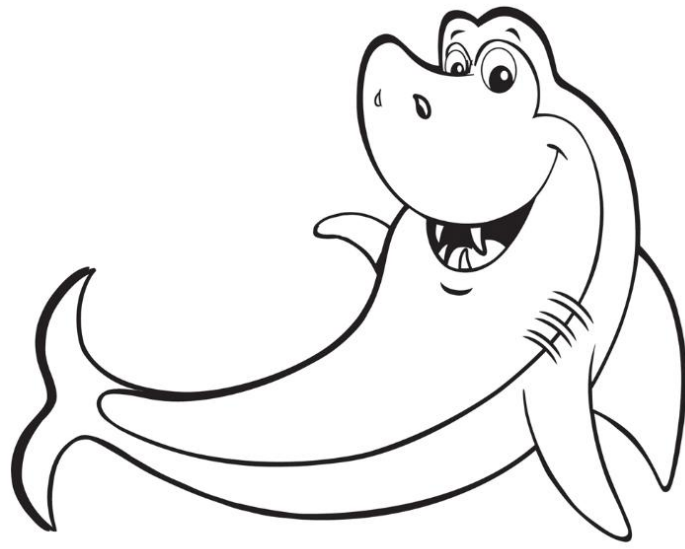
1. Daddy drives the car and takes him to school.
2. STOP, Sammy! Don't eat the Teacher!!!!
3. In the playground Sammy eats a friend... then hiccups and the fish comes out!
4. Sammy is so excited... that he bites the breakfast table.
5. In the classroom the Teacher reads a good story.
6. ... he bites a chair, the blackboard... everything!
7. Sammy gets so excited... that he eats the book!
8. Mummy is preparing breakfast.

APÊNDICE 8



APÊNDICE 9

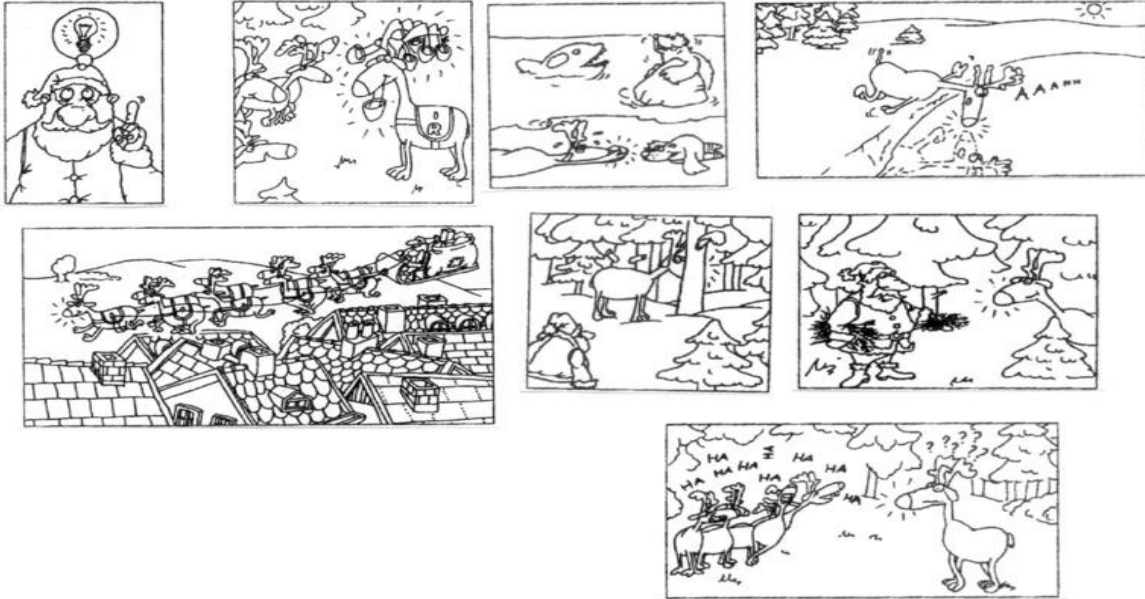






Rudolph the Red-Nosed Reindeer

1) Put the pictures in the right order!



2) Find the correct sentence endings!

Rudolph, the red-nosed reindeer...

...as they shouted out with glee

And if you ever saw him...

...join in any reindeer games

All of the other reindeer...

...Santa came to say:

They never let poor Rudolph...

...had a very shiny nose

Then one foggy Christmas Eve...

...you'll go down in history!

"Rudolph with your nose so bright...

...used to laugh and call him names.

Then all the reindeer loved him...

...you would even say it glows.

Rudolph the red-nosed reindeer...

...won't you guide my sleigh tonight?"



RUDOLPH'S STORY

- Listen to the story, then complete the sentences using the word bank.

This is the story of a very special reindeer ...

Rudolph the Red-nosed Reindeer

You already know the story of Father Christmas! Well he has nine reindeer to pull his sleigh. Their names are Dasher, Dancer, Prancer, Vixen, Comet, Cupid, Donner, Blitzen. But the most famous reindeer of all is Rudolph.

Hello! I'm Rudolph.
 I'm a special _____
 I've got a very shiny red _____
 : in the dark it glows.

_____, dad, poor me!
 I'm _____: my nose is too _____
 and shiny.

WORD BANK
 (santa - Santa Claus - Mum - Rudolph - nose presents - happy - sled - sleigh - big - games - fly)

All of the other reindeer don't _____ me!
 They don't play with me.
 They leave me alone.

It's Christmas Eve, but it's very foggy.
 _____ has a good idea!

Rudolph... help me, please!
 I can't see. I can't _____
 With your nose so bright, you can guide my _____ tonight!

Oh, yes!

Finally Santa Claus can deliver the _____ to children.

Wow! Now I'm _____!
 The other reindeer love me very much.

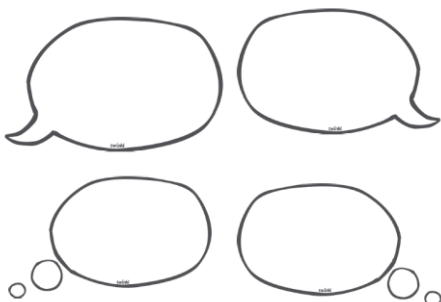
The End!

¡Ay, Dios mío!!!
¡Qué tormenta!

¡Qué raro eres!
¡Vete de aquí y no vuelvas jamás!


¡Voy a tener derecho a entrada, plato fuerte y postre!

¡Qué flores tan lindas!



ERASE UNA VEZ...
UNA NIÑA LLAMADA

1) Caperucita Azul
2) Caperucita Roja
3) Caperucita Verde



UNA MAÑANA DE
SALIÓ DE SU CASA
LLEVANDO UNA BOLSILLA CON
CON PAN, TORTAS Y UNA JARRITA DE
MIEL PARA SU ABUELO QUE ESTABA
ENFERMA Y VIVÍA EN EL CORAZÓN DEL BOSQUE



EN MEDIO DEL BOSQUE
SE ENCONTRÓ CON EL LOBO ROJO
QUE LA ENGAÑÓ PARA IR POR EL CAMINO MAS LARGO
Y ASÍ ÉL LLEGAR ANTES A CASA DE LA ABUELA



EL LOBO ROJO
ENTRÓ EN LA CASA DE LA ABUELA
Y ELLA DE UN SALTO SE ESCONDIÓ EN EL BÚHO



EL LOBO ROJO SE DISFRAZÓ DE
Y SE METIÓ EN LA CUNA DE LA ABUELA
ESPERANDO A QUE LLEGARA LA NIÑA PARA COMÉRSELA.



CUANDO POR FIN LLEGÓ LA NIÑA
MUY ASOMBRADA EXCLAMÓ:
AY! AY! AY!
QUE OJOS TAN GRANDES TIENES
SON PARA VERTE MEJOR NIÑECILLA.



AY! AY! AY!
QUE OJOS TAN GRANDES TIENES.
SON PARA OIRTE MEJOR



- AY!
QUE OJOS TAN GRANDES TIENES.
!!! ES PARA COMERTE MEJOR!!!



DE UN SALTO EL LOBO ROJO SE ABALANZÓ SOBRE LA NIÑA
QUE SALIÓ GRITANDO DEL SUSTO, LLAMANDO LA ATENCIÓN DEL CARIACO
Y SU CHERO MICO QUE PASABAN POR ALLÍ.



RÁPIDAMENTE EL CARIACO CON SU CARABANITA DISPARÓ,
BANG BANG!
DIO SU MERECIDO AL LOBO ROJO
Y FUE TAN GRANDE EL ESCARMIENTO QUE JAMÁS VUDEVIMOS A SABER DE ÉL...



Y COLORÍN COLORADO ESTE
SE HA ACABADO.
FIN.



Planificación clase de EIE	
Escola EB 2,3 Paulo Quintela	
Profesora: Marta Pereira	
Fecha:	18 de mayo de 2011
Nivel:	A1
Destinatarios:	Alumnos de Segundo Ciclo - Club de español
Lección 4:	Cuéntame una historia: <i>¡Qué desastre!</i>
Objetivos lingüísticos:	Desarrollar la competencia de CL y CA ; Desarrollar la competencia de EO (describir una imagen; susurrar frases; expresar gustos y opiniones);
Competencias/ Componentes:	Lingüística Comunicativa
Subcomponente/s:	Lexical Sociocultural
Tiempo de Aula:	45' minutos
Resumen:	<i>Lectura del libro ¡Qué desastre!</i> <i>Los quehaceres domésticos.</i>

Paso nº	Tiempo estimado	Actividad de los alumnos	Actividad de la profesora	Agrupamiento	Destrezas	Recursos, medios, apoyos	Contenidos
1	10m in	Los alumnos escuchan y participan, contestando a las preguntas, describiendo la imagen, haciendo sugerencias.	La profesora explica que van a leer un libro, enseña la capa y hace su exploración con los alumnos. <i>¿Dónde se va a pasar la acción?; “¿Qué os parece el espacio? ¿limpio o sucio? ¿está ordenado o desordenado? ¿Y los cerditos, qué están haciendo? ¿Os parecen trabajadores o perezosos? ¿Os parecen felices o tristes? ¿Hay alguien que parezca preocupado? ¿Y qué lazos tienen? ¿Serán familia? ¿Y en cuanto al título, quién o cuál será el desastre? ¿Qué pensáis que va a ocurrir?</i>	En dos grupos	CA EO	Imágenes digitalizadas de las páginas del libro	<u>Lexicales</u> Los quehaceres domésticos
2	10 min	Los alumnos escuchan.	La profesora lee el libro y proyecta las imágenes digitalizadas de las páginas del libro.	TC	CA	Ordenador	
3	15 min	Los alumnos juegan: leen, oyen, dicen las frases.	La profesora coloca 8 frases (ordenadas) que resumen la historia en una secretaria al fondo del aula. Después coloca dos grupos de tiras de papel con esas mismas frases (desordenadas) en dos secretarías junto a la pizarra. Los alumnos son divididos en dos grupos y en fila india. El primer alumno de cada fila va hacia el fondo del aula, lee la primera línea, corre hasta el primero de su equipo y susurra la frase. Los alumnos van susurrando hasta el último de la fila, que corre hasta la secretaria, recoge la frase correcta y va colgarla en la pizarra. Este alumno corre ahora hasta el fondo del aula, lee otra frase y va susurrarla a su equipo. El primero equipo a terminar correctamente es el ganador.	En grupos	CL CA EO	Cañón	
4	10m in	Los alumnos escuchan y repiten.	La profesora proyecta el ppt de los quehaceres domésticos, pronuncia las frases y corrige la pronuncia de los alumnos.	Toda la Clase	EO	Ppt Los quehaceres domésticos	

