

## A promoção da educação literária na disciplina de Inglês no 1.º ciclo do ensino básico

### The promotion of literary education in the English subject in primary education

*Ana Isabel Santos<sup>1</sup>*

*Angela Balça<sup>1</sup>*

**Resumo:** O estudo apresentado decorreu da introdução, no sistema educativo português, da disciplina de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com um carácter obrigatório. Os documentos oficiais, que regem esta disciplina, ignoram a vertente da educação literária e não privilegiam o trabalho em sala de aula com obras de literatura infantil em língua inglesa. Deste modo, com este estudo, apostou-se na promoção da educação literária na aula de língua inglesa, com alunos deste ciclo de ensino. Este estudo tinha como objetivos proporcionar aos alunos o contacto e a leitura do livro de literatura infantil em língua inglesa; contribuir para o desenvolvimento da competência linguística e da competência literária dos alunos em língua inglesa; contribuir para a promoção da educação literária dos alunos, através do livro de literatura infantil em língua inglesa. Metodologicamente, este estudo centra-se na linha de investigação/ação/reflexão sobre a própria prática docente. O trabalho de campo desenvolveu-se através de um projeto de leitura com o livro de literatura infantil em língua inglesa. Como instrumentos de recolha de dados, utilizou-se a observação participante, as notas de campo, os registos áudio e fotográficos e as próprias produções escritas e plásticas dos alunos. Os resultados demonstraram que os alunos aprenderam vocabulário e treinaram construções gramaticais; conheceram textos, autores e ilustradores; tomaram contacto com a realidade da vivência inglesa; desenvolveram a competência linguística e a competência literária.

**Palavras-chave:** Educação literária; Língua inglesa; Literatura infantil; Formação de leitores; Ensino básico

**Abstract:** The study presented was based on the introduction, in the Portuguese educational system, of the English subject in the Primary Education, with a compulsory nature. The official documents, that govern this subject, ignore the aspect of literary education and do not privilege classroom work with works of children's literature in English. Thus, with this study, we focused on the promotion of literary education in the English language class, with students of this cycle of education. This study aimed to provide students with the contact and reading of the children's literature in English; contribute to the development of the linguistic competence and literary competence of English learners; to contribute to the promotion of literary education of pupils through the book of children's literature in English. Methodologically, this study focuses on the line of research / action / reflection on the teaching practice itself. The fieldwork was developed through a reading project with the book of children's literature in English language. As data collection instruments, participant observation, field notes, audio and photographic records, and students' own written and visual productions were used. The results showed that students learned vocabulary and trained grammatical constructs; they knew texts, authors and illustrators; they made contact with the reality of the English experience; they have developed linguistic competence and literary competence.

**Keywords:** Literary education; English language; Children's literature; Reader's training; Primary education

---

1 Universidade de Évora. Portugal. E-mail: [apb@uevora.pt](mailto:apb@uevora.pt)

## Introdução<sup>2</sup>

Este estudo centra-se na aposta, em sala de aula, da promoção da educação literária na aula de língua inglesa, com crianças do 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB). A constatação de que as crianças adoram histórias e que podem ser motivadas para o estudo da língua inglesa foi o motivo fundamental para a elaboração deste estudo. A aprendizagem da língua inglesa continua a ser motivo de curiosidade por parte dos mais pequenos, não só pela sua universalidade que permite cada vez uma maior difusão da língua, seja na televisão, no cinema, na World Wide Web ou no mundo dos brinquedos seja também pela sonoridade da língua que cativa as crianças.

A importância da leitura, e da leitura literária, mesmo numa língua estrangeira, é crucial. A leitura de literatura infantil em língua estrangeira promove o desenvolvimento da competência linguística e da competência literária da criança. Ler textos literários em língua estrangeira permite à criança um contacto com a linguagem conotativa e simbólica, com um nível de língua mais rico e elaborado, para além de possibilitar o conhecimento de outras obras e outros autores, alargando o seu quadro de referências intertextuais. A competência enciclopédica será também enriquecida, na medida em que, através da literatura, se ampliam os horizontes culturais e estéticos da criança, tendo em conta a especificidade da língua estrangeira e do(s) contexto(s) onde ela se fala. Para Vieira (2012),

A literatura é um meio alternativo para o contacto direto com a língua meta, para além de ser uma excelente fonte de informação cultural. Há que ter em conta que nas aulas se trabalha com alunos, cuja única exposição à língua se dá em duas aulas semanais e que estes se veem impossibilitados de estar em contacto direto com a língua meta, o que faz com que a literatura adquira um papel ainda mais importante como amostra de língua e cultura de um povo (VIEIRA, 2012, p. 45).

No ano letivo de 2015/2016, foi implementada pela primeira vez (Decreto-lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro) a medida introduzida pelas instâncias ministeriais que regulamenta o Inglês como disciplina curricular obrigatória para o 3.º ano do 1.º CEB. Sendo assim, homologaram-se as Metas Curriculares, a partir do Despacho n.º 151/2015, de 7 de janeiro, e começaram a surgir os vários manuais escolares para o estudo da língua inglesa, neste nível de escolaridade. Não obstante a importância destes manuais durante as atividades letivas, instrumentos que desde há algum tempo a esta parte vigoram na escola e que se tornaram auxiliares imprescindíveis no quotidiano dos professores, o ensino-aprendizagem da língua inglesa é também possível a partir da utilização de outros recursos pedagógicos, como é o caso dos livros de literatura infantil.

Se na disciplina de Português no 1.º CEB encontramos sugestões de obras literárias para oferta complementar e para leitura obrigatória, porque não poderá o Inglês no 1.º CEB também proporcionar uma oferta de leitura aos seus alunos? Se a literatura infantil é determinante para o desenvolvimento da competência linguística e da competência literária, porque é que as Metas Curriculares de Inglês para o 1.º CEB não sugerem obras da literatura infantil? Não estará o aluno privado de contactar com as histórias em inglês se nos regermos unicamente pelo manual escolar? Foram essas inquietações que levaram às questões de partida para este estudo, que se encontra organizado numa primeira parte, onde consta o referencial teórico que sustenta esta investigação; depois, num segundo momento, é apresentada a metodologia utilizada, seguindo-se a apresentação e discussão dos resultados do projeto de leitura, com as duas obras literárias abordadas, terminando com as referências bibliográficas.

---

2 Este estudo teve o financiamento do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança), pelo Projeto Estratégico UID/CED/00317/2013, através dos Fundos Nacionais da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia), cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562.

## Entre a presença da língua e da literatura na aula de língua estrangeira (inglês)

De uma forma geral, pode dizer-se que uma língua é uma realidade passível de classificação que pode ser feita através de diferentes critérios, é autónoma, é uma realidade evolutiva e tem uma função simbólica.

Para Cunha e Cintra (1997, p.1), a “língua é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos, é expressão da consciência de uma colectividade, a língua é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age.”. Uma língua tem uma identidade geográfica e cultural, mas permite uma apropriação individual por parte dos seus falantes. Segundo a Declaração de Barcelona, ou Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996),

a situação de cada língua, tendo em conta as considerações prévias, é o resultado da confluência e da interacção de uma multiplicidade de factores: político-jurídicos; ideológicos e históricos; demográficos e territoriais; económicos e sociais; culturais; linguísticos e sociolinguísticos; interlinguísticos; e, finalmente, subjectivos (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS, 1996, s/p).

Ensinar uma língua estrangeira, de acordo com Fischer (1990), é desenvolver no aluno não só uma competência de cariz gramatical, mas também comunicativa. Assim, a competência comunicativa passa não só por conhecer as regras gramaticais, mas também por conhecer as regras socioculturais. A língua estrangeira constitui um instrumento de comunicação entre indivíduos de nacionalidades diferentes e é aprendida predominantemente no contexto escolar.

Atualmente, o panorama internacional, a globalização fazem da aprendizagem de línguas estrangeiras uma condição essencial para a formação do ser humano. Stern (2003) destaca também o crescente interesse pela aprendizagem de línguas estrangeiras:

A diversidade de línguas aumentou imenso no mundo do pós-guerra. Distintas línguas foram reconhecidas como línguas do mundo e ganharam estatuto oficial como línguas nacionais ou regionais. Para assegurar a inter-comunicação a um nível nacional ou internacional, um maior número de indivíduos teve de aprender mais línguas, como língua segunda. Além disso, a democratização da escola significou que a aprendizagem de línguas perdesse o estatuto educacional de elite. Por fim, as viagens, o comércio, as mudanças científicas e culturais à escala mundial, e, acima de tudo, as migrações tornaram a aprendizagem de línguas necessária sob as mais variadas circunstâncias. (STERN, 2003, p.103).<sup>3</sup>

O ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira em contexto escolar poderá ter uma finalidade política (possibilita uma melhor compreensão entre os cidadãos), cultural (o aluno adquire conhecimentos relativos à cultura, literatura, artes de outro país), permite o desenvolvimento de qualidades intelectuais e da competência comunicativa.

Para Stern (2003),

[...] a questão do ensino de línguas a crianças mais novas é, em primeiro lugar, um tema político [...]. Temos também de ter em conta factores políticos e sociolinguísticos nos diferentes contextos em que esse ensino ocorre, como também as questões educacionais. (STERN, 2003, p. 63).<sup>4</sup>

3 Language diversity was greatly increased in the post-war world. Several languages were recognized as world languages and gained official status as national or regional languages. To secure inter-communication on a national or international level more languages had to be learnt as second languages by more people. Moreover, the democratization of schooling meant that language learning lost its educational elite status. Lastly, travel, trade, scientific and cultural exchange on a world scale, and, above all, migration made language learning necessary under the most varied circumstances. (STERN, 2003, p.103)

4 [...] the question of teaching languages to younger children is primarily a policy issue [...]. We must also take into account political and sociolinguistic facts in the different contexts in which such teaching occurs, as well as questions of educational treatment. (STERN, 2003, p.63).

Com o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, foi atualizado o currículo nacional do ensino básico com a inclusão da disciplina de Inglês no 1.º CEB, passando a essa disciplina a ter um tempo mínimo de 2 horas semanais. A disciplina de Inglês no 1.º CEB tornou-se então curricular, no ano letivo de 2015/2016, passando a ter um estatuto de igualdade face às disciplinas de Português, de Matemática, de Estudo do Meio e de Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Na sequência, em 2015, foram homologadas as novas Metas Curriculares para essa disciplina de Inglês no 1.º CEB. As Metas Curriculares são entendidas como um documento único de orientação para todos os docentes e foram elaboradas tendo em atenção o QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001).

As Metas Curriculares encontram-se organizadas por domínios de referência, nomeadamente a compreensão do oral, a interação e a produção oral, a leitura, a escrita, o domínio intercultural, o léxico e a gramática. No entanto, este documento não contempla nenhuma sugestão para educação literária, não há indicação de histórias para ler, nem referência à literatura infantil em língua inglesa. O Ministério da Educação editou também um Caderno de Apoio, o qual denominou Complemento às Metas Curriculares. Parece ser apenas um documento de consulta, as atividades dedicadas ao momento de leitura foram designadas por Story Time, a partir de histórias digitais para download do youtube.

Pela análise dos documentos oficiais para a disciplina de Inglês no 1.º CEB, damos-nos conta da ausência, quer nestes documentos quer, por inerência, na sala de aula, do texto literário em língua inglesa. Na verdade, concordamos com Bernardes e Mateus (2013) que afirmam a inseparabilidade entre língua e literatura:

[...] o nexu estreito entre língua e literatura deverá ser visto como uma relação biunívoca, pois, sendo certo que não é fácil entender a realização literária sem o concurso da língua, é também com dificuldade que pode conceber-se a realização da língua sem a dimensão estética que só a vertente literária lhe faculta. (BERNARDES; MATEUS, 2013, p. 36)

Já Fonseca (2000) afirmava a inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura, na medida em que essa inseparabilidade seria “um corolário natural da inscrição genética do fenómeno literário no funcionamento da língua” (FONSECA, 2000, p. 38).

Deste modo, sem a presença do texto literário na sala de aula, será muito difícil promover-se a educação literária, na disciplina de Inglês no 1.º CEB. A educação literária promove-se com a obra literária, permitindo às crianças o contacto com a literatura, a leitura do texto literário, o conhecimento das regras que regem a comunicação literária, a implicação e a reação individual perante o texto literário (MENDOZA FILLOLA, 2004; ROIG-RECHOU, 2009; COSTA, 2015; BALÇA; COSTA, 2017).

Várias são as razões que tornam indispensável a presença da literatura infantil de língua inglesa na disciplina de Inglês no 1.º CEB. A obra literária para a infância já fez a sua entrada nos documentos oficiais para a língua portuguesa e as crianças contactam diariamente com o texto literário nesta disciplina. Deste modo, a presença da obra literária numa outra disciplina ligada à área das línguas, como o Inglês, seria certamente encarada como natural, por parte das crianças

A literatura infantil permite à criança o contacto com um nível de língua mais elaborado, com um vocabulário rico, com estruturas linguísticas mais sofisticadas e exigentes. Progressivamente, o contacto com o texto literário, mesmo numa língua estrangeira, possibilita à criança uma tomada de consciência da língua, do seu funcionamento, das suas potencialidades estéticas.

Por outro lado, através da literatura infantil, a criança desenvolve a sua imaginação e a sua criatividade, aprende a ler o mundo de uma forma não crédula. O contacto e a leitura de distintas obras literárias permitem assim às crianças o desenvolvimento da sua competência linguística, mas também da sua competência literária e da sua competência enciclopédica. Quando falamos da leitura de literatura infantil numa língua estrangeira, pensamos na possibilidade das crianças contactarem com outras realidades linguísticas, sociais, culturais, estéticas.

O texto literário deve ser encarado como fundamental na aula de Inglês, para além dos manuais escolares. Contudo, esta leitura da obra literária não pode ser vista de forma simplista, há sim que adaptar estratégias de leitura e de análise que proporcionem prazer às crianças e promovam a sua capacidade de imaginação. Para além das oportunidades de leitura e análise, a criança deve ter oportunidade de verbalizar as suas emoções após a leitura, ainda que, caso seja necessário, na sua língua materna e, depois, transferir essas marcas para a língua estrangeira.

### **O estudo: aspetos metodológicos, descrição, análise de resultados**

Um projeto de investigação não se realizará sem que para isso esteja um problema devidamente equacionado e um plano faseado que oriente a sua concretização. Assim, neste estudo, tínhamos duas questões de partida: De que forma pode a literatura infantil enriquecer a competência linguística e a competência literária da criança em língua inglesa? Pode a educação literária ser uma mais-valia para o currículo de Inglês no 1.º CEB?

Os objetivos deste estudo foram então proporcionar às crianças o contacto e a leitura do livro de literatura infantil em língua inglesa; contribuir para o desenvolvimento da competência linguística e da competência literária das crianças em língua inglesa; contribuir para a promoção da educação literária das crianças, através do livro de literatura infantil em língua inglesa. O trabalho de campo desenvolveu-se através de um projeto de leitura com o livro de literatura infantil em língua inglesa. Para este projeto elegeram-se duas obras: *Side by Side* e *Oliver's Vegetables*.

Metodologicamente, este estudo centra-se na linha da investigação e da reflexão sobre a própria prática docente:

o professor/educador investiga diariamente a sua prática, a sua relação com os alunos/crianças, encarregados de educação, entre outros, de forma a melhorar progressivamente e constantemente a sua ação no contexto e o contexto da sua ação. (PONTE, 2002, p.1)

Como instrumentos de recolha de dados, utilizou-se a observação participante, as notas de campo, os registos áudio e fotográficos e as próprias produções escritas e plásticas das crianças.

O estudo foi realizado numa escola pública portuguesa e a população-alvo deste estudo foi uma turma de 4.º ano, constituída por 21 alunos, 12 rapazes e 9 raparigas, cuja média de idades rondava os 9 anos. Participaram neste estudo 19 alunos, aqueles cujos encarregados de educação autorizaram previamente o seu envolvimento no mesmo.

O presente estudo parte da implementação de um projeto de leitura e exploração de obras de literatura infantil em língua inglesa que foram abordadas em três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura, de acordo com os trabalhos de Yopp e Yopp (2006). Segundo as autoras, a abordagem à obra literária, em sala de aula, deve ser feita nestas três fases: a pré-leitura (momento anterior à leitura que pretende mobilizar

o conhecimento prévio do grupo através da partilha de saberes e exploração dos elementos paratextuais das obras literárias); a leitura (momento de desenvolvimento de estratégias de compreensão textual, de exploração de elementos narrativos, a partir da leitura da obra literária); e ainda a pós-leitura (momentos para expressar opiniões pessoais e desenvolver o espírito crítico, tendo em conta a obra literária).

Em seguida, debruçamo-nos sobre o projeto de leitura, desenvolvido com as crianças, com obras de literatura infantil em língua inglesa. De notar que a exploração das obras, nesse projeto de leitura, foi feita com os alunos utilizando os dois idiomas: o português e o inglês. Apesar da leitura das obras ser feita em inglês, na exploração das mesmas socorremo-nos das duas línguas, por distintos motivos, tais como: os alunos estavam apenas no 2.º ano de aprendizagem da língua inglesa, com uma carga horária semanal nesta disciplina muito reduzida e estávamos a trabalhar com crianças à volta dos 9 anos. Deste modo, na prática pedagógica na aula de língua estrangeira, pode ser importante recorrer à língua materna quando as crianças se encontram no início da aprendizagem de um novo idioma. Realçamos ainda o facto de, no projeto de leitura, não estarmos a trabalhar apenas e só com conteúdos controlados, mas sim com todas as possibilidades que são abertas pela linguagem literária. Centrámolo-nos pois numa abordagem comunicativa no ensino das línguas, preconizada pelo QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), onde o importante não é alcançar a “mestria” numa língua, mas sim “o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas (...) e que os estudantes possam ter oportunidade de desenvolver uma competência plurilingue.” (QECR, 2001, p. 24).

A primeira obra explorada, em sala de aula, com as crianças, foi *Side by Side*, da autoria de Rachel Bright, com ilustrações de Debi Gliori, publicada em 2015, pela editora Orchard Books. A temática desta obra é a amizade e as personagens são um rato, uma toupeira, um sapo, um esquilo, uma coruja e um morcego.

Quanto à exploração da obra, foram desenvolvidas várias atividades, sendo a primeira a atividade de pré-leitura. Assim, numa primeira abordagem à história *Side by Side*, os alunos começaram por um exercício de tempestade de ideias, brainstorming, a partir de uma caixa-mistério, *mystery box*, com imagens ilustrativas da história em questão, com vista à exploração das potencialidades criativas das crianças da turma:

Professora: “- Today we have a surprise, it’s a box!”

Aluno: “- Yes, it’s a mysterious box!”

Professora: “- Can you describe this box? Give me some words in English.”

Alunos: “- girl; witch; fish; gellyfish; boy; rabbit;”

Professora: “- What colour is the rabbit?”

Leonor: “- It’s white and brown.”

Professora: “- Ok, what’s inside the box?”

Alunos: “- Shoes; box; book...”

Professora: “- Let’s open the box.” (SANTOS, 2017, p.72)<sup>5</sup>

Deste modo, seguiu-se a abertura da caixa-mistério, *mystery box*, e um exercício de exposição das personagens: o estendal de personagens. Os materiais utilizados foram cordel azul, molas metálicas, imagens da história *Side by Side* digitalizadas e plastificadas. Os alunos foram descrevendo as cores e

---

5 Neste estudo, optámos por deixar em inglês todas as citações que dizem respeito à voz dos alunos, uma vez que consideramos que são reveladoras dos seus progressos ao nível do desenvolvimento da sua competência linguística e da sua competência literária em língua inglesa.

referindo os nomes dos animais em inglês. Posteriormente, as crianças tentaram associar as imagens a uma história ou imaginar a narrativa em torno das imagens. Para esta fase seguinte da atividade, as crianças usaram ambas as línguas, portuguesa e inglesa:

Professora: “- Então, o que podem representar estas imagens?”

Leonor: “- Animais, ou uma fábula...”

Professora: “- Então como poderá ser a história?”

Catarina: “- Eu acho que se trata de uma festa de ratinhos, e quando a festa acabou foram todos para as suas casas. Depois os ratinhos encontraram animais e ficaram assustados, foram por um caminho assustador, mas quando estavam perto de casa encontraram alguns animais. Entretanto, aperceberam-se que se tratava de um sonho.”

Professora: “- Podem dizer-me, então, onde acham que se passa esta história?”

Alunos: “- No bosque, floresta...”

Professora: “- Is this a farm?”

José: “- No, there are not farm animals...”

Professora: “- O que podem dizer-me relativamente às cores das imagens?”

Alunos: “- São cores vivas, parecem reais, e os animais mais assustadores parecem ser o morcego e a coruja.”

Professora: “- Porquê?”

Leonor: “- Porque são animais noturnos, aparecem muito nos filmes de terror.” (SANTOS, 2017, p.72)

Após a visualização do livro, gerou-se uma pequena conversa, booktalk, em torno da capa, contracapa, das guardas e do título. Os alunos apresentaram as cores predominantes da capa, a importância da lua, dando a ideia do tempo da narrativa, sendo mobilizados, de novo, os dois idiomas:

Gabriel: “- Esta história pretende representar a natureza e um romance, porque o título é Lado a lado.”

Catarina: “- Esta história também pode ser sobre dois amigos, que também podem estar lado a lado.”

João: “- The story is about animals, friendship, they are happy!”

Gabriel: “- The book is green and blue.” (SANTOS, 2017, p.73)

A atividade de pré-leitura terminou com a redação de um pequeno texto, em português, sobre a história que iriam ouvir na aula seguinte. A maior parte dos alunos considerou que se tratava de uma história de amizade, com uma conotação bastante positiva, inferida tanto pela capa que transmite a ideia de harmonia e afeto entre dois seres diferentes, como pelas cores e as ilustrações.

A leitura da história infantil *Side by Side* ocorreu na aula seguinte, durante a semana da Língua Inglesa na escola e após a comemoração do Dia de São Valentim. Todas as crianças ansiavam pela história, conhecer finalmente quem seriam e o que fariam as personagens, revelar o significado do título e desvendar o final. As ilustrações agradaram bastante, são ilustrações que permitem uma excelente visualização do espaço onde decorre a ação e do movimento e expressão facial dos animais participantes. O facto de a história ser em verso, com a predominância de assonâncias expressivas que captam a atenção dos mais desatentos para a evidente sonoridade, permitiu que a leitura fosse mais melodiosa e expressiva. As reticências, as frases exclamativas e a adjetivação frequente também acrescentam um certo tom expressivo à história. A estrofe final faz com que a história tenha um desenlace interessante, através dos processos de rima cruzada que conferem ao poema um intenso cariz sentimental. Há uma moralidade no final, os

versos parecem representar uma determinada atemporalidade discursiva que levou os alunos a decorarem facilmente a última parte da história.

A par da leitura, também se analisaram cuidadosamente as personagens da história e a sua relação com a personagem principal. Os alunos foram participando ativamente, enumerando e nomeando as diferentes personagens, e também associando os diferentes sentimentos que foram abordados pela história Side by Side.

Realizou-se então, com os alunos, um mapa conceitual, um gráfico de vocabulário acerca da história Side by Side. Guthrie, Wigfield e Perencevich (2004) apresentam este método de organização da leitura como uma estratégia cognitiva utilizada durante ou após a leitura, de forma a que os alunos possam aprender conceitos e estruturar o seu próprio pensamento. Na verdade, os alunos com maior dificuldade de concentração conseguiram observar o gráfico no quadro e facilmente perceber o enredo, relembrar as personagens participantes e identificar sentimentos. A partir deste quadro, facilmente caracterizaram as personagens a nível físico, utilizando vocabulário em inglês (referência a cores, dimensões, animais e sentimentos). Esta interação foi predominantemente em língua inglesa, mas nunca exposto os alunos a situações de ansiedade, dado que são alunos de 1.º CEB iniciando uma língua estrangeira, daí que também se pudessem expressar na sua língua materna, de acordo com o paradigma comunicativo que nos orientou.

Para verificar a compreensão acerca da história, enveredou-se pela intertextualidade, isto é, indagando sobre a potencial semelhança com outras histórias anteriormente estudadas ou lidas em casa:

Professora: “- Podem dizer-me se esta história vos faz lembrar alguma outra, seja em Português ou em Inglês?”

Maria Inês: “- Sim, lembrei-me do “Grufalão”, pois ele também está assim, agarradinho ao filho, como estes personagens.”

José: “- A mim faz-me lembrar a história “O meu pai é o melhor do mundo”, porque ele também está sozinho.”

Professora: “- E lembras-te quem escreveu a história?”

José: “- Sim, Maria João Lopo de Carvalho. (SANTOS, 2017, p. 77)

Segundo Mendoza Fillola (2004),

Quando lemos estabelecemos diversas relações (segundo a amplitude das nossas competências e do nosso intertexto leitor) com outras obras; assim sucede com a leitura das obras clássicas, que sentimos próximas porque pertencem ao nosso património cultural; o seu conhecimento (leitura) e a sua proximidade permite-nos relacionar o seu conteúdo, as suas ideias, os seus episódios, o seu estilo com outros autores e outras obras – de distintas épocas e línguas – que já formam parte da nossa competência literária. (MENDOZA FILLOLA, 2004, p. 201)<sup>6</sup>

Como nos sugere Eco (2003, p. 10), a literatura “é um bem que se consome gratia sui”, ou seja, é uma atividade de deleite e fruição, e é fundamental o docente munir-se de todas as estratégias possíveis para motivar os alunos e despertar-lhes o interesse pelo livro. De novo Mendoza Fillola (2004), refere que

[...] a presença de uma competência literária só é possível ser constatada a partir dos efeitos – compreensão, reconhecimento estético, atitude lúdica, gozo artístico ou intelectual...- que a

---

6 Cuando lemos establecemos diversas relaciones (según la amplitud de nuestras competencias y de nuestro intertexto lector) con otras obras; así sucede con la lectura de las obras de los clásicos, que sentimos próximas porque pertenecen a nuestro patrimonio cultural; su conocimiento (lectura) y su proximidad nos permite relacionar su contenido, sus ideas, sus episodios, su estilo, con otros autores y otras obras – de distintas épocas y lenguas – que ya forman parte de nuestra competencia literaria (MENDOZA FILLOLA, 2004, p. 201).



mensagem provoca no leitor (MENDOZA FILLOLA, 2004, p. 138).<sup>7</sup>

Seguidamente, passou-se para a fase da pós-leitura. O exercício de pós-leitura baseou-se na expressão plástica, ou seja, os alunos produziram um desenho livre tendo em conta as ilustrações da história, e depois, em duas aulas, construíram uma caixa-cenário, scenery-box, imaginando ou recriando cenários para uma dupla improvável de amigos. Esta estratégia de exploração da história permitiu não só o desenvolvimento da capacidade da motricidade fina bem como treinar o vocabulário em língua inglesa, nomeadamente as cores (os alunos iam pedindo os lápis coloridos utilizando a língua inglesa), os nomes dos animais, os sentimentos, as partes do corpo e assim se conseguiu alcançar os objetivos propostos inicialmente. A construção da caixa-cenário, scenery-box, contribuiu também para o desenvolvimento da competência linguística, dado que os alunos puderam imaginar os diálogos entre os animais ou recriar as conversas da história original. A criatividade também foi bastante desenvolvida:

- Hello!
- Hello, my friend!
- Are you my friend?
- Yes, you are my best friend!
- I want to be your friend. Do you want to play with me?
- I need a friend...
- I'll be your friend! (SANTOS, 2017, p. 78)

Para além do vocabulário e estruturas linguísticas já adquiridas, os alunos também se interessaram por descobrir novos termos, diferentes formas de iniciar o diálogo, de uma maneira divertida e que os motivou para a aprendizagem da língua inglesa. A atividade de pós-leitura revelou-se bastante criativa, apresentando produtos originais e apelativos.

A segunda obra estudada na sala de aula, com as crianças, foi *Oliver's Vegetables*, publicada pela editora Hodder Children's Books, em 2016, da autoria de Vivian French, com ilustrações de Alison Bartlett. Esta obra aborda a questão da família e da alimentação e as personagens são uma criança, Oliver, e o seu avô, avó e mãe.

Tal como na exploração do livro anterior, foram desenvolvidas atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, tendo novamente como base o estudo de Yopp e Yopp (2006). O trabalho com o livro de Vivian French iniciou-se com a atividade de pré-leitura. Assim, esta atividade permitiu já um maior envolvimento por parte dos alunos, um trabalho de equipa, que trouxe mais concentração e silêncio, mas também motivação para a atividade proposta. Numa primeira abordagem, foi representada a horta do avô de Oliver e, em seguida, um exercício de tempestade de ideias, brainstorming, que permitiu o levantamento de vocabulário e revisão de algumas estruturas gramaticais:

- Professora: “- Students, pay attention. What's this?”
- Afonso: “- Teacher...não sei., é uma horta...tem vegetables.”
- Professora: “-How do you say horta in English?”
- João: “- Mrs. Santos, it's vegetable garden.”
- Professora: “-What colours can you see in this vegetable garden?”
- João: “- Brown and green.”

---

<sup>7</sup> [...] la presencia de una competencia literaria sólo es posible constatarla a partir de los efectos – comprensión, reconocimiento estético, actitud lúdica, goce artístico o intelectual...- que el mensaje provoca en el lector. (MENDOZA FILLOLA, 2004, p. 138).

Professora: “- Well done! What can we have in a vegetable garden?”

Afonso: “- Potatoes, apple trees, carrots... humm...”

Catarina: “- Beans, strawberries, tomates... (SANTOS, 2017, p. 83)

Em seguida, realizou-se uma atividade, por um pequeno grupo de dois alunos, que teriam de agrupar os alimentos por legumes e vegetais da horta e alimentos saudáveis ou pouco saudáveis. Foi proposto um exercício de colar e rotular, *sticking* e *labelling*, no qual os alunos teriam de colocar os alimentos e legendá-los com o termo correspondente em inglês. Posteriormente, o vocabulário foi corrigido com a participação de todos os alunos.

Após esta atividade, os alunos conheceram, então, a horta do avô do Oliver, através da observação do livro. Através de uma breve conversa, *booktalk*, em torno da capa, guardas, cores predominantes, todos afirmaram que a horta de Oliver seria colorida, cheia de alimentos e que o Oliver deveria gostar muito de vegetais:

Professora: “- What can you tell me about this book? Look at the cover.”

Gabriel: “- It's blue and green. There is the title and a name.”

Professora: “- Yes, Gabriel, that's the author.

João: “- E do outro lado está o resumo da história.” (SANTOS, 2017, p. 84)

O título da obra também foi sugestivo para o estudo dos conteúdos gramaticais, pois a existência do “s” do caso possessivo foi também relevante para a sua explicação. Eco (1983) corrobora a ideia da importância da leitura na aprendizagem de estruturas gramaticais de uma língua estrangeira, “toda a mensagem postula uma competência gramatical por parte do destinatário, ainda quando é emitida numa língua que só o emissor conhece.” (ECO, 1983, p.53). Assim, foi um exemplo real da importância deste conteúdo para a língua inglesa e captou a atenção de todas as crianças.

Após a leitura de uma parte do texto presente na contracapa, os alunos perceberam que a história iria abordar um jogo, e, à partida, ficaram bastante motivados para a leitura:

Professora: “- What about you? Do you like chips?”

M.I.: “- Yes!”

Leonor: “- I love chips!”

Professora: “- Oliver doesn't really like vegetables, so he is going to play a game with his grandfather. What kind of game will it be?”

André: “- O jogo deve ser para gostar mais de vegetais.”

Afonso: “- O avô deve dar-lhe comida para ele adivinhar o sabor.”

Catarina: “- Eu acho que o avô dá-lhe batatas fritas e o Oliver tem de comer os vegetais.”

Afonso: “- Talvez ele tenha uma horta com muitas cenouras e o avô diz-lhe que tem de comer as cenouras antes que os coelhos as comam, e só depois pode comer as batatas fritas.” (SANTOS, 2017, p. 84)

A leitura da história infantil *Oliver's Vegetables* ocorreu posteriormente e todas as crianças queriam saber que tipo de jogo afinal tinham acordado Oliver e o seu avô. As ilustrações agradaram bastante, eram grandes com um certo retoque a lembrar a fase Impressionista da pintura, principalmente representando alimentos, o que tornava o livro ainda mais estimulante. Dado o interesse do tema Alimentação, Food, a história foi sendo lida e foi-se mostrando os legumes verdadeiros que tínhamos trazido para a sala e que estavam no interior de uma cesta, facto que motivou bastante os alunos e levou-os a estarem muito atentos para conhecer o próximo passo na história de Oliver.

Balça e Costa (2017) salientam que a literatura infantil encerra, para além de uma função lúdica e de uma função estética, uma função formativa. Os alunos conseguiram apreender a história, rever conteúdos de terceiro ano (dias da semana e cores), aprender os nomes dos alimentos e dos espaços ao ar livre, em apenas sessenta minutos, e sem o recurso ao manual escolar que sempre os acompanha nas suas atividades diárias. Estas atividades de trabalho com o livro infantil são muito motivantes e despertam os mais pequenos para a importância da leitura. Todas as atividades criativas proporcionam uma curiosidade para a história e simultaneamente um desenvolvimento cognitivo e emocional.

Para Graue e Walsh (2003), a investigação deve ser um processo criativo e, quando se desenvolve em torno dos mais pequenos, somos desafiados a ser especialmente criativos. Ora, sendo este trabalho desenvolvido junto de crianças do 1.º CEB, é imprescindível que a imaginação seja convocada.

Como atividade de pós-leitura, foi proposta a confeção de uma sopa, semelhante à sopa de Oliver, com alguns ingredientes presentes na história. A concretização da atividade seria repartida por vários grupos: um grupo ficaria responsável pelo tratamento dos legumes na confeção da sopa, outro grupo trataria da elaboração de ementas, em inglês, para os alunos de terceiro e quarto anos que iriam almoçar nesse dia na cantina.

Um dos grupos preparou a sopa, com os utensílios adequados, arranjando os legumes selecionados. Esta atividade permitiu a consolidação de conhecimentos no que respeita ao vocabulário relacionado com a comida, para além de desenvolver a coordenação motora, a responsabilidade e mesmo a sua autoestima. Os alunos sentiram-se motivados por confeccionar a sopa, que mais tarde iriam saborear à hora do almoço, e também por tornar real a história de Oliver. Registrar os ingredientes presentes na sopa e preparar uma ementa do dia foi outra tarefa que se mostrou bastante lúdica para a turma. Preparou-se uma cartolina em tamanho A2 com colagens, isto é, os alunos escreveram os nomes dos ingredientes (em inglês), desenharam os alimentos e pintaram. Esta atividade permitia a compreensão da realidade e a responsabilidade de registarem os ingredientes para, mais tarde, toda a comunidade escolar conhecer o trabalho destes alunos. Ao promover o trabalho de equipa, os alunos mostraram-se mais descontraídos, desenvolveram também o seu espírito crítico quando teciam observações acerca das ilustrações e da história de Oliver:

Professora: “- Your friends will love this soup!”

Catarina: “- Yes! It’s tasty! It’s The soup of Oliver.”

Leonor: “- Professora, até acho que gosto mais de sopa agora!” (SANTOS, 2017, p. 87)

Tornar a história real permitiu a fácil aprendizagem de conhecimentos num ambiente informal que possibilitou o diálogo em inglês, ainda que com alguns erros gramaticais (caso da utilização do possessivo no diálogo anterior), mas os alunos sentiram-se descontraídos para poder brincar com a língua inglesa. Ora, por fim, colocou-se a competência linguística / literária ao serviço da língua estrangeira. Foi interessante observar todo este cenário que se gerou a partir de uma história, a sagacidade e a destreza na atividade, para que tudo estivesse perfeito à hora do almoço. É este sentimento e determinação que o professor tem de tentar nutrir nos seus alunos, fazer do criativo real, tornar o impossível quase possível, e assim surgirão mais contextos de aprendizagem e motivação para a leitura. A aprendizagem consegue realizar-se em situações lúdicas, é necessário criatividade, trabalho de equipa, se for o caso apoiar-se no colega ou solicitar mesmo situações de supervisão para melhorar a prática pedagógica quotidiana.

Alarcão e Tavares (2003) referem que à capacidade de analisar e discutir criticamente os contextos em que a escola e os seus actores se situam, bem como os sinais indicadores de mudanças a efetuar,

há que aliar a capacidade de criar situações de observação e inteligibilidade dos fenómenos e das situações, pela construção, tanto quanto possível partilhada, de sentidos. À capacidade de atender às necessidades, expectativas e motivações que vão surgindo nos vários elementos, importa aliar-se a capacidade de mobilizar pessoas, saberes, relações e atitudes relevantes para as situações em causa. (ALARCÃO; TAVARES, 2003, p. 152)

A confeção da sopa foi executada com sucesso, os alunos comeram com grande satisfação e o tempo restante da sua hora de almoço foi dedicado à apresentação da sopa aos colegas de 3.º e 4.º anos:

João: “- It’s the soup of the day. It has got pumpkin, carrots, spinach, olive oil.”

Outro aluno de 4º ano: “- OK.”

João: “- Enjoy it!” (SANTOS, 2017, p. 88)

Por fim, para terminar este projeto de leitura com o livro infantil, foi realizada uma exposição com os livros selecionados e com os elementos de expressão plástica produzidos durante o decurso das atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

### Considerações finais

O estudo apresentado decorreu da introdução, no sistema educativo português, da disciplina de Inglês no 1.º CEB, com um carácter obrigatório. Os documentos oficiais que regem esta disciplina ignoram a vertente da educação literária e não privilegiam o trabalho em sala de aula com obras de literatura infantil em língua inglesa. Deste modo, com este estudo, apostou-se na promoção da educação literária na aula de língua inglesa, com crianças do 1.º CEB.

O estudo realizou-se numa escola pública, numa turma de 4.º ano, e tinha como objetivos proporcionar às crianças o contacto e a leitura do livro de literatura infantil em língua inglesa; contribuir para o desenvolvimento da competência linguística e da competência literária das crianças em língua inglesa; contribuir para a promoção da educação literária das crianças, através do livro de literatura infantil em língua inglesa.

Tendo em conta este projeto de leitura em língua inglesa, com duas obras de literatura infantil inglesa, os nossos dados permitem-nos afirmar que os alunos demonstraram um interesse muito grande pelas atividades desenvolvidas, concretizaram aprendizagens, sem recurso aos métodos pedagógicos habituais. Os alunos aprenderam vocabulário e treinaram construções gramaticais; conheceram textos, autores e ilustradores; tomaram contacto com a realidade da vivência inglesa; socializaram, realizaram trabalhos em equipa e, no final, manifestaram satisfação pela forma como foram estruturadas todas as atividades.

No final do projeto de leitura, solicitou-se aos alunos uma avaliação escrita do mesmo. A título de exemplo, deixamos o testemunho de uma aluna que, no seu discurso escrito, denota uma clara perceção da importância da língua inglesa e de como a literatura infantil pode mesmo auxiliar nos conteúdos linguísticos:

O que eu gostei mais foi da história Side by Side, porque mesmo não sendo um manual, aprendemos várias palavras em Inglês que nós não sabíamos como se chamavam. O estendal de personagens foi o que mais gostei porque muitos alunos, incluindo eu, eventávamos grandes histórias. Também gostei dos cenários que elaborámos. Gostei também da história Oliver’s Vegetables porque já sabemos dizer o nome de comidas e bebidas em Inglês, o que é muito bom para mim. Gosto muito

de Inglês e agora, se for a Inglaterra, posso comunicar com os ingleses grassas a estas histórias e às aulas que a professora nos deu (Santos, 2017, p. 89).<sup>8</sup>

Em qualquer trabalho de investigação com o público mais jovem, o uso de artefactos é muito importante, pois as crianças apreciam ainda sentir os objetos, visualizar imagens, envolver-se diretamente com as experiências para, a partir daí, recriar o seu próprio mundo e estimular a criatividade. O estudo da língua inglesa, nesta fase do desenvolvimento humano, pode socorrer-se da apropriação da imaginação das crianças e pretende proporcionar deleite através da aprendizagem da mesma, utilizando estratégias pedagógicas que visem tornar lúdica essa aprendizagem. O livro de literatura infantil é, sem dúvida, um excelente recurso para integrar as aulas de Inglês no 1.º CEB. Acreditamos que é a presença do literário, nestas aulas, que vai possibilitar a promoção de competências nas crianças que vão concorrer para o desenvolvimento da educação literária nas mesmas.

## Referências

- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da Prática Pedagógica**. 2. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 2003.
- BALÇA, Â.; COSTA, P. Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 24 n. 1, p. 101-120, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/37674>>. Acesso em: 18 jun 2018.
- BERNARDES, J. C.; MATEUS, R. A. **Literatura e ensino do português**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013.
- BRIGHT, R.; GLIORI, D. **Side by Side**. London: Orchard Books, 2015.
- COSTA, P. Algumas notas sobre o discurso oficial para o Português: as Metas Curriculares e a educação literária. **Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente**, v. 26 n. 3, p. 17-33, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3691>>. Acesso em: 7 jun 2018.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 13. ed. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1997.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguistico.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguistico.pdf)>. Acesso em: 7 jun 2018.
- ECO, U. **Sobre literatura**. Viseu: Difel, 2003.
- FISCHER, G. **Didáctica das Línguas Estrangeiras**. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.
- FONSECA, F. I. Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In: V CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIDÁTICA DA LÍNGUA E DA LITERATURA, V, 1998, Coimbra. **Actas...** Coimbra: Faculdade de Letras, 2000.
- FRENCH, V. **Oliver's Vegetables**. London: Hodder Children's Books, 2016.
- GRAUE, M. E.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- GUTHRIE, J. T.; WIGFIELD, A.; PERENCEVICH, K. **Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction**. London: LEA Publishers, 2004.

<sup>8</sup> Esta citação manteve a grafia da criança, pelo que os erros ortográficos foram sublinhados por nós.

- MENDOZA FILLOLA, A. **La educación literária:** bases para la formación de la competência lecto-literaria. Málaga: Ediciones Aljibe, 2004.
- PONTE, J. P. Investigar a nossa própria prática. In: GTI (Org.). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional.** Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 2002. p. 5-28.
- QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: <[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basic/Documentos/quadro\\_europeu\\_comum\\_referencia.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basic/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf)> Acesso em: 20 jun 2018.
- ROIG-RECHOU, B-A. Educación literaria e historias literarias. In: CORRAL DÍAS, E. (Org.). **A mi dizem quantos amigos ey.** Homenaxe ao professor Xosé Luís Couceiro. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2009. p. 333-342.
- SANTOS, A. I. **A promoção de uma educação literária na disciplina de Inglês:** um estudo no 4º ano de escolaridade. 2017. 116f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica) – Universidade de Évora, Évora, 2017. Disponível em: <<http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/21783>>. Acesso em: 8 jun 2018.
- STERN, H. H. **Fundamental Concepts of Language Teaching.** 12. ed. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- VIEIRA, M. T. **Materiais literários para o ensino de línguas:** o caso do romance breve. 2012. 102f. Relatório de Estágio (Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira (Espanhol) no Ensino Básico e Ensino Secundário) – Universidade do Porto, Porto, 2012. Disponível em: <[file:///C:/Users/Angela/Downloads/relatorio\\_FINAL\\_prof.\\_Rogelio1.pdf](file:///C:/Users/Angela/Downloads/relatorio_FINAL_prof._Rogelio1.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2018.
- YOPP, H.; YOPP, R. **Literature-Based Reading Activities.** 6. ed. Boston: Pearson, 2006.