



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

***A promoção de uma Educação literária
na disciplina de Inglês: um estudo no 4.º ano de escolaridade***

Mestranda | Ana Isabel Cadete dos Santos

Orientação | Professora Doutora Ângela Maria Franco Martins
Coelho de Paiva Balça

Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização | Supervisão Pedagógica

Dissertação

Évora, outubro de 2017

*Tire-se ao homem a capacidade de sonhar,
o poder da imaginação criadora e contemplativa,
e diga-nos o que resta nele, ou melhor,
o que fica da criatura humana?!*

Bárbara Vasconcelos de Carvalho, 1989

Agradecimentos

Ao longo de dois anos de trabalho, não posso deixar de agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Ângela Balça, pela sua incansável disponibilidade e apoio, pelas suas sábias e diretas sugestões que muito enriqueceram a minha aprendizagem. De realçar que sempre se mostrou favorável às minhas ideias, incentivando à continuidade do trabalho e apresentando críticas muito válidas.

Apresento também os meus agradecimentos ao Professor António Borralho, pelas suas orientações e pelo acompanhamento do grupo.

A concretização deste trabalho foi apenas possível com a permissão dos professores responsáveis pelo estabelecimento de ensino onde lecionei e implementei o projeto de leitura, nomeadamente a Dr^a Lurdes Brito, o Professor José Garção e o Professor António Laranjo, a quem quero apresentar os meus sinceros agradecimentos pela confiança depositada ao longo da minha intervenção na turma, e também pelo apoio prestado. Agradeço também às famílias e às crianças da turma cooperante que depositaram em mim toda a confiança, e, por isso, considero que não os dececionei.

Os meus colegas de Mestrado foram também essenciais, tanto pelo apoio, como pelos desabafos constantes que permitiram continuar quando tudo parecia estar sem rumo.

Agradeço também à minha família, principalmente ao meu filho Leonardo, que sempre sorriu quando me ausentei, quando me sentava para escrever, quando agarrava num livro para ler, e não era a sua história para dormir, mas sempre sorriu. Que um dia estas palavras te motivem para os estudos como um qualquer néctar inspirador!

Por fim, a fé que sempre me manteve firme num projeto que estava por terminar há muito, a força e a saúde que permitiram chegar a este ponto e agradecer a Deus por todos os momentos de luz que me faziam ler e escrever incessantemente, apesar do cansaço diário.

Obrigada!

Resumo

A presente dissertação foi elaborada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, mais concretamente, na área da Supervisão Pedagógica, tendo por finalidade a obtenção do grau de *Mestre* nesta mesma área. Este estudo foi desenvolvido numa escola de Primeiro Ciclo, na disciplina de Inglês, no quarto ano de escolaridade.

O estudo realizado centrou-se na promoção de uma educação literária e da competência linguística dos alunos em língua Inglesa, tendo em conta a importância que a língua estrangeira representa como disciplina curricular no 3º e 4º anos do ensino básico. A literatura infantil, mesmo em Inglês, também pode ser um excelente instrumento de promoção da competência linguística, para além de incutir o gosto pela leitura.

Neste sentido, elaborou-se um quadro teórico em que se procurou aprofundar conhecimentos ao nível da educação literária e o seu impacto na aula de uma língua estrangeira. A metodologia que utilizámos centrou-se na investigação sobre a própria prática, com recurso a distintas técnicas e instrumentos de recolha de dados que permitiram responder às questões levantadas pela investigadora.

O projeto de leitura e a sua concretização procuraram promover experiências ricas ao nível da aprendizagem, motivando os alunos para o contacto com o livro, ainda que em língua inglesa. O trabalho com os alunos teve por base as Metas Curriculares para o Ensino da Língua Inglesa no 1º Ciclo.

Os resultados que emergiram deste trabalho demonstram que é fundamental a educação literária no ensino de uma língua estrangeira, os alunos apreciam as histórias infantis e o seu contributo para a aprendizagem da língua inglesa foi notório.

Palavras-Chave: educação literária; literatura infantil; formação de leitores; língua inglesa; primeiro ciclo.

The promotion of literary education regarding English in Primary studies - a research on the 4th year of schooling.

Abstract

As part of the Master's degree in Social Sciences, this essay is entitled "The promotion of literary education regarding English in Primary studies - a research on the 4th year of schooling." Thus, it was developed in a Primary school in Évora, during English lessons, on the 4th grade.

This study was about the promotion of a literary education and a linguistic competence of students, regarding English lessons on the 4th grade. Since 2015, this subject has achieved substantial importance, because it became a curricular subject part of the 3rd and 4th grades. Childrens's literature, in English, may be an excellent tool not only to promote linguistic competence, but also to increase the need and love for reading.

In this sense, a theoretical framework was elaborated to bring some more knowledge about literary education and its impact within the lesson of a foreign language. The methodology used led to techniques and instruments of data collection that allowed the answers to the questions raised by the researcher.

The reading project, and its implementation, aims to promote good learning experiences, motivate students to deal with the book, even though it is in English. The research with the students was based on the Curricular Teaching Goals for the English Language in primary schools. Thus, in the English language it is also possible to develop this taste for reading, even in childhood.

The emerged results from this study show that literary education is very important when teaching a foreign language, students appreciate children's stories and their contribution to the learning of the English language was enormous.

Keywords: literary education; children's literature; learning to be a reader; English language; primary studies.

Índice Geral

• Índice de Imagens	vii
• Índice de Gráficos	ix
• Introdução	10
• Enquadramento Teórico	14
1. Língua Materna e Língua Estrangeira	16
2. A disciplina de Inglês no 1º Ciclo	20
3. A promoção da Educação Literária e o papel da Literatura Infantil	30
4. Breve História da Literatura Infantil Inglesa	37
5. Metodologia	44
6. Caracterização da escola e dos intervenientes	50
7. Roteiro de desenvolvimento do projeto de leitura	54
8. Análise dos questionários	57
9. Grelha de categorização dos questionários	66
10. Primeiro projeto de leitura	69
11. Segundo projeto de leitura	80

• Conclusões	92
• Referências Bibliográficas	97
• Apêndices	110

- **Apêndice 1** – Pedido de Autorização

aos Encarregados de Educação para aplicação
de questionários aos alunos.

- **Apêndice 2** – Protocolo do Questionário aplicado.

- **Apêndice 3** – Questionário aplicado na fase inicial do
projeto de leitura.

- **Apêndice 4** – Texto individual elaborado na fase final
do projeto de leitura.

Índice de Imagens

1- Esquema dos níveis de proficiência das línguas estrangeiras	21
2- Livro infantil de John Cotton	37
3- Livro escolar <i>Horn-book</i> , meados do séc. XVI	38
4- Esquema de Cohen, Manion & Morrison sobre as fases de implementação de um trabalho de investigação	49
5- Grelha de dados biográficos dos alunos participantes no estudo	52
6- Etapas do estudo junto da turma GC4A	56
7- História Infantil <i>Side by Side</i>	70
8- Atividade de pré-leitura	71
9- Segunda atividade de pré-leitura	72
10- Terceira atividade de pré-leitura	74
11- Atividade de leitura	75
12- Atividade de pós-leitura	77
13- Atividade de pós-leitura	77
14- Atividade de pós-leitura (<i>scenery box</i>)	78

15- Atividade de pós-leitura (<i>scenery box</i>)	79
16- História Infantil <i>Oliver's Vegetables</i>	81
17- Atividade de pré-leitura	83
18- Atividade de pré-leitura	83
19- Atividade de leitura	85
20- Atividade de pós-leitura	86
21- Atividade de pós-leitura	86
22- Atividade de pós-leitura	87
23- Atividade de pós-leitura (trabalho oral na cantina escolar)	88
24- Exposição das atividades do projeto de leitura à comunidade escolar	90

Índice de Gráficos

1- Questão número três do questionário	58
2- Questão número quatro do questionário	59
3- Questões número cinco e número seis do questionário	60
4- Questões número onze e número doze do questionário	64
5- Grelha de Categorização de questionários	66
6- Atividade de pré-leitura	74

Introdução

Introdução

Todos crescemos a ouvir histórias fantásticas com personagens inesquecíveis que vão mais tarde influenciar o nosso universo literário. O gosto pelos livros, a necessidade absorta de folhearmos e sentirmos o seu cheiro é algo que se constrói logo desde a infância. A verdade inequívoca 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 trabalho. A aprendizagem da língua inglesa continua a ser motivo de curiosidade por parte dos mais pequenos, não só pela universalidade que permite cada vez maior difusão da língua, seja na televisão, cinema, internet, ou no mundo dos brinquedos, como também pela suave sonoridade que cativa as crianças.

Mia Couto (1997) destaca que:

*Toda a estória se quer fingir verdade.
Mas a palavra é um fumo, leve de mais para se prender
na vigente realidade. Toda a verdade aspira ser estória.
Os factos sonham ser palavra, perfumes fugindo do mundo.*

No imaginário infantil, as histórias são verdade, os factos são reais e as personagens existem, é todo o cenário de fantástico que faz com que crescamos e continuemos a saborear a leitura como um vício incessante que necessita de ser acalentado diariamente. Para Santo Agostinho (citado por Xavier, 1995:72), quando proferimos as palavras, podemos saber o que significam, mas no caso de não sabermos, somos incitados a inquirir. O livro ajuda-nos a indagar a própria realidade e a aumentar o nosso leque vocabular. Assim, as histórias são sempre uma mais valia, seja no processo de aquisição da língua materna ou na aprendizagem de uma língua estrangeira, e é também uma experiência humana global individual (Morais Barbosa, 1994) que proporciona deleite e fruição pela estética literária.

Para além disso, o desenvolvimento da competência leitora é essencial para a nossa sociedade, pois é a partir daqui que se poderão desenvolver outras competências.

Segundo Clary (citado por Graça Sardinha, 2007), o gosto pela leitura só pode ser adquirido se tivermos em conta vários fatores, tais como material de leitura acessível, técnicas motivadoras ou mesmo um ambiente favorável. “A melhor maneira de viajar é sentir”, foram as palavras de Álvaro de Campos que nos impulsionaram para este estudo. A leitura suscita-nos emoções fortes e leva-nos numa viagem ao nosso interior. A importância da leitura, mesmo numa língua estrangeira, é crucial, muito afastada da pura explicação escolar, e é neste sonho que *embarcamos*, na procura incessante de imaginação e criatividade na sala de aula para que os nossos alunos se envolvam fortemente na literatura.

Desta forma, e no que ao estudo do desenvolvimento da língua materna diz respeito, a competência linguística da criança é fortalecida com a leitura. Para Azevedo (2006:1), o ensino da língua deve ser fundamentalmente uma formação para a leitura e para a escrita, por isso, também a leitura numa língua estrangeira poderá ser benéfica para o estudo da língua inglesa. A leitura oral pelo professor promove assimilação de vocabulário novo, também favorece a sua compreensão oral e organização do próprio pensamento, seja na língua materna como numa língua estrangeira. Para Azevedo (2009:20), “ao abordar textos de qualidade literária, a criança forma uma competência linguística cada vez mais enriquecedora que lhe permite adquirir e desenvolver uma competência literária mais abrangente, o que lhe possibilita a fruição do texto enquanto objeto estético por natureza”.

No ano letivo de 2015/2016, foi implementada pela primeira vez, segundo o 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 3º ano de escolaridade do ensino básico. Sendo assim, homologam-se as metas curriculares, a partir do despacho n.º 151/2015, e começam a surgir os vários manuais escolares essenciais para o estudo de uma língua estrangeira. Não obstante a importância destes manuais durante as atividades letivas, instrumentos que desde algum tempo a esta parte vigoram na escola e que se tornaram auxiliares imprescindíveis no quotidiano dos professores, os conteúdos programáticos podem ser explorados a partir da utilização de outros instrumentos, como é o caso da literatura infantil. Alguns críticos contestam mesmo o seu uso excessivo, tal como Tormenta (1999) se reporta aos manuais que “podem sugerir práticas inovadoras; mas, mesmo nestas condições, sendo

encarados como os únicos a que cabe tal papel, podem acabar por assumir também um carácter ortodoxo, uma vez que alunos e professores se circunscrevem a um processo de ensino-aprendizagem totalmente desligado das vivências do quotidiano, distante de um papel ativo e criativo.” (p.89).

Poderá estar o manual escolar a ocupar um papel demasiado importante no contexto escolar? Se na disciplina curricular de Português no 1º ciclo encontramos sugestões de obras literárias para oferta complementar e para leitura obrigatória, porque não poderá a Língua Inglesa no 1º ciclo também proporcionar uma oferta de leitura aos seus alunos? Se a literatura infantil é determinante para a competência linguística e literária na língua materna, porque é que as metas curriculares de Inglês para o 1º ciclo 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 sugerido pelo agrupamento escolar? Foram estas preocupações e dúvidas constantes que originaram a questão de partida para este trabalho. Da experiência de ensino de Inglês no 3º ano do ensino básico emergiu a preocupação acerca da promoção de educação literária em língua inglesa, ou seja, é essencial que os alunos no início da sua vida escolar sejam motivados para a leitura e manuseamento do livro em língua Inglesa. Para Azevedo & Balça (2016:9), “formar leitores supõe uma dinâmica coletiva”, ou seja, pretende-se uma articulação entre escola, família e a própria sociedade, e em todos estes elementos deve estar presente a imaginação, pois motivar para a leitura exige criatividade, principalmente para uma língua que não seja a materna.

Esta dissertação encontra-se organizada em duas partes fundamentais, precedidas por uma introdução e sucedidas de uma conclusão. Assim, numa primeira parte constam os estudos que sustentam esta investigação; depois, num segundo momento, é apresentada a metodologia utilizada, seguindo-se o resultado dos questionários aplicados e a apresentação/resultados do projeto de leitura, com as duas obras literárias abordadas. A dissertação apresenta, na parte final, as referências bibliográficas e os anexos.

Enquadramento Teórico

“Um texto quer que alguém o ajude a funcionar”

Eco (1983:55)

A revisão de literatura é fundamental para melhor definir e enquadrar o referencial teórico para a investigação em causa, proporcionando opções para o faseamento do processo, formulação de hipóteses e definição dos passos a seguir. Os temas apresentados neste capítulo seguem a linha orientadora no que respeita ao processo literário, isto é, a importância e definição da educação literária e a relevância da literatura infantil.

No entanto, no âmbito de uma disciplina que se tornou curricular no primeiro ciclo do ensino básico, a análise de documentos oficiais, metas curriculares e a utilização de manuais escolares como instrumento de trabalho, são também assunto a apresentar neste primeiro capítulo.

1. Língua Materna e Língua Estrangeira

Segundo Saussure (1969), “a língua não se confunde com a linguagem, é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem.” (p.17). 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, uma realidade evolutiva e tem uma função simbólica. Para Celso Cunha e Lindley Cintra (1997), 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.”(p.1). 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:sp), “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.”

Entende-se a língua materna como o primeiro instrumento de comunicação numa determinada comunidade linguística, ou seja, costuma definir-se como a língua que se aprende desde a infância, de forma natural e espontânea, através da exposição e contacto com os familiares. Saussure (1969) definiu a língua como “um sistema de signos que exprimem ideias, (...), constitui uma instituição social”. (p.24).

Quando nos referimos à língua materna, o conceito de *aquisição* é fundamental, pois os alunos já conhecem as estruturas fundamentais de comunicação. No processo de aquisição da língua materna, falar-se-á de situações reais, de algo intuitivo com ausência de formalização de regras. O método utilizado será o ativo/indutivo e as capacidades linguísticas interiorizadas naturalmente.

Por outro lado, e no campo das línguas estrangeiras, Fischer (1990:35), salienta que ensinar uma língua 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 conhecer as regras socioculturais. A

língua estrangeira constitui um instrumento de comunicação entre indivíduos de nacionalidades diferentes e é aprendida predominantemente no contexto escolar.

Numa perspetiva histórica, o ensino de uma língua estrangeira começou não por questões comunicativas, mas por razões elitistas. Mais tarde, após os séculos XVI e XVII, a emergente necessidade de comunicar com outros povos, por razões económicas e comerciais, ditou o crescente interesse pela aprendizagem de línguas estrangeiras. Entretanto, o reconhecimento da importância do papel de algumas línguas no contexto mundial levou a que cada vez mais pessoas aprendessem uma língua estrangeira. Atualmente, o panorama internacional, a globalização, fazem da aprendizagem de línguas estrangeiras uma condição essencial para a formação académica do ser humano. Stern (2003) destaca também o crescente interesse pela aprendizagem de línguas estrangeiras.

“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. (p.103).

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 competência comunicativa. Para Stern (2003),

“(…), 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”. (p.63).

No que respeita à língua estrangeira, e contrariamente à língua materna, o termo *aprendizagem* será o mais adequado, pois os alunos não reconhecem as estruturas comunicativas essenciais. Neste processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, retratam-se situações artificiais com formalização de regras, ou seja, há uma racionalização do processo. O método utilizado será o indutivo/dedutivo.

De acordo com Stern (2003:168), até meados da década de sessenta do século passado, à semelhança da língua materna, a aprendizagem da língua estrangeira acontecia pelo mesmo processo de imitação, repetição e reforço de comportamentos, apesar do aprendiz já ter interiorizado um sistema linguístico da sua língua materna. Na verdade, alguns hábitos linguísticos da sua língua materna poderão ajudar os alunos, outros prejudicá-los também, ao que se denomina de *Positive Transfer* e *Negative Transfer*. Esta análise contrastiva é muitas vezes fundamental na aprendizagem da língua inglesa, principalmente para os alunos mais jovens, e tem em vista a análise dos dois sistemas linguísticos e a previsão de itens diferentes nas duas línguas e os erros. Por norma, as diferenças nos dois sistemas linguísticos geram maior dificuldade na aprendizagem, enquanto as semelhanças entre os sistemas geram facilidade na aprendizagem. Como exemplo deste processo, podemos referir a questão gramatical da posição do adjetivo e do substantivo na língua inglesa. Na língua inglesa, o adjetivo aparece frequentemente antes do substantivo, como é o caso de “a green apple”, mas não acontece da mesma forma na língua portuguesa, “uma maçã verde”. É esta alteração que suscita grande dificuldade para os alunos, pois tendem a procurar semelhanças na sua língua materna.

Relativamente às metodologias de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, houve uma enorme evolução desde o *Método Tradicional*, que destacava a tradução para aprender o sistema linguístico e privilegiava a escrita como forma de expressão, o *Método Direto* que contemplava o ambiente natural de contacto com a língua estrangeira, ou o método áudio-oral, no qual predominavam as repetições linguísticas. Mais tarde, com o *Método Áudio-Visual*, procurou-se atribuir mais cientificidade ao estudo de uma língua estrangeira, rejeitando a tradução e aliando a imagem ao próprio som. O *Método Nocional-Funcional* tinha como objetivo a adequação dos conteúdos linguísticos às necessidades linguísticas e comunicativas dos diferentes públicos. Por fim, a Abordagem Comunicativa, *Communicative Approach*,

pretende tornar o aluno aprendiz de uma língua estrangeira, comunicativamente competente, conhecendo o sistema linguístico e usando-o de uma forma autónoma para satisfazer a necessidade comunicativa.

Um dos problemas que poderão condicionar a aprendizagem de uma língua será a inibição ou o stress de conseguir comunicar, principalmente para os alunos do 1º Ciclo. Este problema poderá estar relacionado com fatores psicológicos ou mesmo afetivos. Assim, se os métodos de ensino-aprendizagem forem mais lúdicos, os alunos poderão descontraír e participar mais ativamente na dinâmica da sala de aula. No entanto, apesar de alguns estudos que indicam a ausência da língua materna como melhor método para o ensino da língua estrangeira, perante alunos de 1º Ciclo, por vezes torna-se necessário utilizar a sua língua materna para que determinadas ideias fiquem claras e sem ambiguidades linguísticas.

Beard (2010:35) apresenta uma breve reflexão acerca do ensino básico, de 1º Ciclo, nas escolas inglesas, referindo a autonomia das escolas britânicas na decisão sobre os conteúdos curriculares. Aparentemente, cada escola influía na decisão da carga horária para cada disciplina, início e fim dos tempos letivos, intervalos, métodos de ensino ou a organização do currículo. No entanto, a partir dos anos 90 do século XX, o currículo nacional foi reformulado e a partir de 2009 os alunos frequentam várias disciplinas, incluindo *Línguas Estrangeiras Modernas*, para crianças entre 7 e 11 anos de idade. A importância de estudar uma língua estrangeira era já tida em conta, apesar de, em Portugal, no ano de 2009, ainda não ter sido oficializado o ensino de uma língua estrangeira no primeiro ciclo.

2. A disciplina de Inglês no 1º Ciclo

“Every learner is unique. Every teacher is unique. Every learner-teacher relationship is unique, and every context is unique. Your task as a teacher is to understand the properties of those relationships and contexts”.

Douglas Brown, H. (1980:28).

Com o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro (Despacho n.º 151/2015, Diário da República, 2.ª série-N.º 4-7 de janeiro de 2015) foi atualizado o currículo nacional do ensino básico com a inclusão da disciplina de Inglês no 1.º ciclo, passando a ter um tempo mínimo de 2h semanais. Esta regularização oficial também lançou um conjunto de medidas com vista à melhoria da qualidade do ensino e da proficiência nesta língua. Então, foram propostas metas curriculares que, após discussão pública e dos contributos científicos, foram ajustadas a uma versão final. A disciplina de Inglês no primeiro ciclo do ensino básico tornou-se curricular no ano letivo de 2015/2016, passando a ter um estatuto de igualdade face à Matemática, Estudo do Meio, Português e Expressões Artísticas e Físico-Motoras. A 31 de julho de 2015 foram homologadas as novas Metas Curriculares para esta disciplina, elaboradas por Conceição Bravo, Ana Cravo e Eulália Duarte, para os três ciclos do ensino básico, com entrada em vigor a partir do ano letivo de 2015/2016, para o terceiro ano.

Sendo assim, as *Metas Curriculares* (2015) são entendidas como um documento único de orientação para todos os docentes. Esta regularização surgiu na sequência da Portaria nº260-A/2014, publicada em Diário da República a 15 de dezembro de 2014, que redefiniu a correspondência entre os níveis de proficiência do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e os anos de escolaridade, alterando substancialmente o que estava previsto nas *Metas Curriculares* homologadas em 2013. Desta feita, a partir do terceiro e quarto anos do ensino básico, os alunos são considerados *Utilizadores Elementares A1*, com um nível de iniciação que lhes

permitirá compreender expressões relacionadas com a família, o dia-a-dia, os aspetos pessoais, e comunicar de modo simples.

As *Metas Curriculares* encontram-se organizadas por domínios de referência, nomeadamente a compreensão do oral, a leitura, a interação e a produção oral, a escrita, o domínio intercultural, e léxico e gramática. As tabelas apresentadas mostram uma correspondência de objetivos a cumprir, o ano de escolaridade e nível de proficiência. O esquema seguinte do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001:47) apresenta os diferentes níveis apropriados à organização da aprendizagem das línguas e a um reconhecimento público dessa mesma aprendizagem.

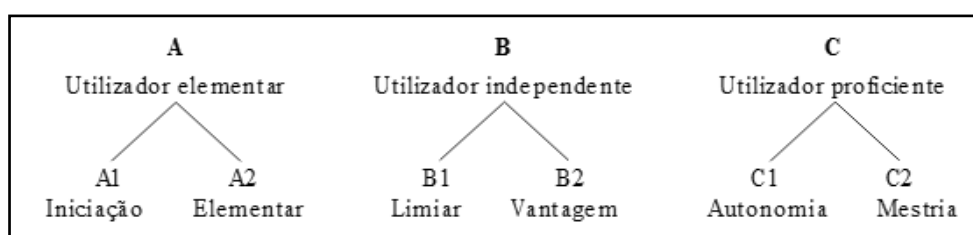


Fig.1- Esquema em árvore, retirado do QECR, que apresenta os níveis gerais de proficiência para os aprendentes europeus de línguas. – p.47

Ao nível do 4º ano, os alunos já devem compreender frases simples, acompanhar a sequência de pequenas histórias conhecidas e compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua. No entanto, apesar destas metas propostas, o documento oficial do Ministério da Educação e Ciência (http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb_metas_curriculares_ingles.pdf) não contempla nenhuma sugestão para educação literária, não há indicação de histórias para ler, nem referência à literatura infantil em língua estrangeira. O Ministério editou um *Caderno de Apoio* (2015:3), ao qual denominou *Complemento às Metas Curriculares*. Parece ser apenas um documento de consulta, na medida em que é referido que “os materiais apresentados neste caderno visam apoiar o professor no trabalho a desenvolver com os alunos para que eles atinjam o nível A1, do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas no final do 4.º ano do Ensino Básico.” As atividades dedicadas ao momento de leitura foram designadas por “Story Time” e são histórias digitais a partir de *download* do *youtube*. Aparentemente, poderia ter sido sugerido, por parte da Direção Geral de Educação, algo com mais conteúdo, de interesse

literário, mesmo com estruturas simples, de forma a promover o interesse pela literatura e a curiosidade pelos livros em língua inglesa. Contudo, o ensino de uma língua estrangeira curricular no primeiro ciclo é uma nova realidade, poucos estudos existem, em Portugal, sobre esta experiência, tendo em conta que é recente. Não se pretende que os jovens alunos se debrucem teoricamente sobre literatura inglesa e a sua funcionalidade, mas sim ter a oportunidade de contactar com o livro em língua estrangeira, poder treinar a sonoridade através da leitura, ouvir uma leitura expressiva pelo seu professor, ou mesmo requisitar na biblioteca alguns livros sugeridos pelo Ministério.

Na verdade, a preocupação com a literatura infantil na aula de inglês também não pretende estudos de cariz literário, como o que é sugerido no Primeiro Ciclo como Oferta Complementar, ou seja, será *encantar* os alunos com as histórias através da leitura expressiva, e não “dissecar” textos narrativos e poéticos com análises literárias desnecessárias e excessivas que perturbam o imaginário dos mais jovens. Para Costa e Balça (2017), as obras sugeridas pelo Plano Nacional de Leitura, na disciplina de Português, podem não ser apelativas aos alunos, na medida em que são “dissecadas” de tal forma que chegam a perturbar a relação texto-leitor,

“(…) leitura orientada que as disseca em fichas de trabalho, guiões de leitura e outros materiais afins, à avaliação dessa leitura e desses exercícios, não havendo lugar para uma leitura fruitiva, que deixe espaço à voz dos alunos e que permita os múltiplos sentidos que, noutros contextos, a obra literária consente.” (p.107)

Estas indicações por parte da investigadora remetem apenas para sugestões de alteração no documento oficial (Metas Curriculares), tendo em conta os estudos sobre educação literária e os resultados apresentados nesta dissertação. As crianças são muito curiosas e, se a literatura conseguir intensificar este mesmo interesse e curiosidade pelas expressões da língua estrangeira, poderá ser uma mais valia para a competência linguística. Não é a mesma experiência mostrar imagens de um livro em formato digital ou trazer o livro para a sala de aula e os alunos manusearem livremente, os elementos paratextuais são fundamentais para a aceitação do livro como objeto de valor estético e literário. Segundo Costa e Balça (2017), “na obra de Literatura nada é despiciendo, tudo concorre para a receção, compreensão e atualização do discurso literário. Logo, o aluno ao não

contactar diretamente com o livro, com a obra, não terá a real oportunidade de explorar os seus paratextos e, a partir deles, construir as suas inferências e hipóteses interpretativas em redor do texto literário.” (p.108).

Para entendermos a evolução desta disciplina no contexto do primeiro ciclo, teremos de recuar no tempo e analisar a introdução do Inglês no panorama escolar do primeiro ciclo. O ensino do Inglês no 1º Ciclo surgiu como Atividade de Enriquecimento Curricular, sendo de cariz facultativo a sua frequência. Estas ofertas poderiam ser promovidas pelos agrupamentos de escola, pelas autarquias ou por outras entidades externas, enquadradas numa resposta social no domínio do apoio à família e articuladas com os respetivos agrupamentos de escola. Sendo atividades lúdicas e facultativas, o ensino destas disciplinas poderia ser ministrado por técnicos especializados ou professores creditados, mas o processo de seleção era ambíguo, com heterogeneidade de critérios. Segundo a Direção Geral de Educação, considera-se

“AEC no 1.º ciclo do ensino básico as atividades de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural que incidam, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação;”(2015:sp)

As atividades de enriquecimento curricular surgem depois dos denominados *tempos livres*, em resposta a uma utilização criativa e formativa do tempo extracurricular das crianças do primeiro ciclo do ensino básico. Deste modo, com o Despacho nº14 753/2005 (2ª série), a disciplina de Inglês foi introduzida no primeiro ciclo, como atividade extracurricular, para colmatar as diferenças entre o sistema educativo português e o europeu, para a qualificação das gerações futuras num quadro de formação plurilingue. Assim, surgiu também o programa de generalização do ensino de inglês nos 3º e 4º anos do 1ºciclo do ensino básico. Vigotsky (1979) referia que o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira dependeria do grau de maturidade na língua materna. Portanto, esta inserção da aprendizagem de uma língua estrangeira aos 8 anos estará relacionada com o grau de familiaridade com as estruturas linguísticas

na língua materna. Para além da preocupação com o nível de proficiência dos alunos portugueses, acredita-se que esta medida poderá também advir da globalização crescente das sociedades europeias, sabendo que é uma língua universal cada vez mais importante no panorama económico internacional.

O Programa de Generalização proposto pelo Ministério da Educação apresenta orientações programáticas para o ensino de Inglês (2005), embora ainda enquanto Atividade de Enriquecimento Curricular. Os temas abrangentes a trabalhar relacionavam-se com as questões pessoais, família, animais e o mundo físico em redor. As questões culturais também estavam contempladas, nomeadamente as celebrações típicas britânicas. Este mesmo documento apresenta como finalidades da Língua Inglesa no primeiro ciclo:

- ▶ Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- ▶ Fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;
- ▶ Promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a cultura por ela veiculada;
- ▶ Estimular a capacidade de concentração e de memorização;
- ▶ 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 socioafetivas, 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;
- ▶ Promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
- ▶ Fomentar outras aprendizagens. (2005:11)

Para melhorar a organização do ensino e da aprendizagem do Inglês, o documento gerado a nível institucional sugeria já algumas obras de leitura para cada tema estudado, tal como *Brown Bear, Brown bear what do you see?*, de Martin Jr & Carle para o temas das cores, ou *The frog family*, de Sarah Philips, para o tema da

família. Contudo, e tendo em conta a experiência da investigadora, às bibliotecas escolares não chegaram indicações do Ministério da Educação para a aquisição destas obras, alguns professores bibliotecários parecem conhecer pouco deste universo literário em língua inglesa e as editoras que o representam, por sua vez, também estão pouco representadas em Portugal. Em suma, é todo este contexto que ainda carece de trabalho exaustivo por parte de alguns responsáveis pela elaboração dos *curricula*, de forma a permitir melhor entrosamento entre legislação, docentes, bibliotecas e editoras.

Entretanto, o Despacho n.º 8683/2011 veio trazer algumas alterações ao funcionamento das atividades extracurriculares, nomeadamente a flexibilização com as áreas curriculares, a supervisão pedagógica por parte dos professores titulares de turma, e a aprovação da planificação das atividades pelo Conselho Pedagógico. Para António Nóvoa (2009:15), “promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal”. Assim, não se pretende criticar estas atividades externas ao próprio currículo interno da escola, mas sim reconhecer a sua importância para a evolução do ensino de Inglês no 1º Ciclo. As atividades extracurriculares permitiram que a oferta do ensino de Inglês motivasse os mais novos para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Uma das grandes vantagens destas atividades terá sido a aquisição de estruturas vocabulares numa língua estrangeira aliada ao lúdico, o que permitiu aos alunos aprenderem descontraidamente, sem preocupações com a avaliação.

Um dos projetos organizados por uma autarquia da zona do Alentejo, no que concerne ao ensino de Inglês, foi o ensino da língua inglesa através de livros infantis. Este trabalho envolveu os docentes das AECs e permitiu atividades lúdicas e diferentes do habitual manual escolar. Para Sousa (1990), “a leitura nas idades abrangidas pela escolaridade, particularmente, a dos níveis iniciais e intermédios tem, assim, de andar fortemente associada ao lúdico, pois só dessa forma pode (com)correr com os jogos próprios da idade.” (p.116)

Para Azevedo (2006:5), “o contacto positivo e frequente com produtos culturais de qualidade fomenta o conhecimento das estruturas linguísticas”. O texto literário deve ser encarado como fundamental na aula de Inglês, para além dos manuais escolares. Contudo, esta leitura não pode ser vista de forma simplista como um texto informativo,

mas sim adaptar estratégias de análise que proporcionem prazer e capacidade de imaginação a quem o ler ou ouvir. Para além das oportunidades de leitura e análise, o aluno deve ter oportunidade de verbalizar as suas emoções após a leitura, ainda que na sua língua materna, e depois, transferir essas marcas para a língua estrangeira. Ora, se é certo que a literatura infantil proporciona deleite, incute valores morais e fomenta uma “educação multicultural” (Balça, citado por Azevedo 2006:235), cabe ao professor poder “libertar-se do livro único, do manual escolar, e selecionar de forma crítica um vasto conjunto de textos, que estejam de acordo com a faixa etária”.

A preocupação excessiva pelo cumprimento das metas curriculares, critérios de ordem económica e política, levam, por vezes, a um trabalho redutor do ponto de vista literário, ou seja, o ensino resume-se a aspetos gramaticais, com o uso de um único método pedagógico através do trabalho contínuo com o manual escolar. A personalidade de cada professor é um fator determinante para o trabalho com os alunos, e o desenvolvimento da competência literária só será frutífero se o mesmo se envolver emocionalmente no processo de leitura, seduzindo os seus alunos para a construção de um universo criativo através do livro. Naturalmente que há muitos agentes envolvidos para o sucesso deste trabalho com o livro infantil, os coordenadores de departamento, os responsáveis pelas bibliotecas escolares, as próprias famílias, que não devem descurar nunca a importância das histórias no ensino da língua. Então, dissociar a literatura infantil do ensino precoce da língua Inglesa é condenar, à partida, a melhor aprendizagem, pois a leitura permite a diversificação vocabular. António Nóvoa (2009) também reclama esta necessidade de inovar na sala de aula,

“É preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção da aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação”. (p.17)

Assim, num universo educativo cada vez mais exigente, as bibliotecas escolares também têm um papel fundamental no ensino da língua estrangeira. Desde a implementação do programa *Rede de Bibliotecas Escolares* que a escola tem tomado novas práticas e dinâmicas no que ao texto literário diz respeito, tanto pela instalação de bibliotecas apetrechadas junto das instituições de ensino, como pela criação da figura do

professor-bibliotecário que permite maior criatividade do trabalho com o livro. É já muito frequente esta articulação e trabalho colaborativo entre os docentes e os professores responsáveis pela biblioteca escolar. O Plano Nacional de Leitura também promoveu a educação literária, pois as bibliotecas receberam mais livros para a requisição domiciliária pelos mais jovens. Balça e Pires (2012:96) referem a importância das orientações e dos exemplos de práticas de leitura apresentados aos professores, pelo programa “Está na hora da leitura”, integrado no Plano Nacional de Leitura. Não se pretende criticar a prática letiva do docente, mas sim reaprender a trabalhar com o livro e proporcionar deleite pelas histórias. Cada vez mais os alunos trabalham excertos literários no próprio manual escolar, descaracterizando o livro infantil, retirando-lhe a justa importância e desmotivando os alunos para o contacto físico com o livro. Os manuais escolares sempre foram acolhidos como auxiliares da prática pedagógica, mas, na verdade, chegam a sobrepor-se aos próprios programas ministeriais. Para Costa e Balça (2017), “a opção no nosso sistema educativo pelo manual escolar em detrimento da obra literária não tem concorrido para o fomento da educação literária junto dos nossos jovens. Na verdade, pensamos que a adoção do manual escolar, como praticamente o único recurso presente na sala de aula, tem sido impeditiva de práticas pedagógicas alternativas em torno do texto literário.” (p.109).

Neste âmbito, as bibliotecas escolares têm um papel fulcral na promoção de uma educação literária, mesmo em língua estrangeira. O trabalho de campo realizado na Escola Galopim de Carvalho em Évora permitiu concluir que a biblioteca escolar possui livros em língua inglesa, tendo em conta que esta escola fez parte de um projeto bilingue coordenado pelo *British Council*. Contudo, o mesmo não se verifica em outras escolas do concelho, pois a maior parte dos responsáveis pela biblioteca escolar não tem formação relacionada com a língua inglesa. Sabemos que é recente a implementação da língua inglesa como disciplina curricular no 1º Ciclo, mas nas Atividades de Enriquecimento Curricular já anteriormente se lecionava esta disciplina e as bibliotecas escolares pouco investiram na literatura inglesa. Um facto a considerar é a dificuldade em adquirir livros infantis em língua inglesa, são poucas as representantes de editoras inglesas, para além de ser muito dispendioso. Após a implementação da disciplina no currículo, e depois de dois anos de articulação com os docentes titulares de turma, espera-se que a disciplina de Inglês e o docente responsável recebam a importância

devida e que o corpus textual em língua estrangeira não seja esquecido em detrimento de um qualquer manual escolar que se lhe possa sobrepor. O trabalho de articulação com os responsáveis da Biblioteca Escolar também é fundamental, já que os docentes são especialistas na língua inglesa e podem promover feiras, sessões de leitura, o que poderá enriquecer o trabalho colaborativo entre o corpo docente e motivar para a leitura. Balça e Fonseca (2012) também reforçam esta articulação entre os vários membros do contexto educativo,

“a colecção de uma biblioteca estende-se para o exterior do seu espaço físico, constituindo cada vez mais um conjunto de recursos dinâmicos em que o responsável pela sua gestão deve actuar como intermediário no acesso, selecção, e avaliação dos recursos. O contexto pedagógico suscita práticas colaborativas entre os responsáveis pela gestão e desenvolvimento da colecção e os professores das diferentes áreas disciplinares que sustentam o ensino e a aprendizagem nos recursos.” (p.70)

No entanto, e como nos apresenta Eco (2003), “a literatura em primeiro lugar tem em exercício a língua como património colectivo. A língua, por definição, vai para onde ela quer, nenhum decreto vindo de cima, nem por parte da política nem por parte da academia, pode deter o seu caminho e fazê-la desviar para situações que se pretendam óptimas.” (p.10). Se a disciplina de Inglês foi implementada no 1º Ciclo, então as entidades oficiais finalmente apreenderam o quão importante é a aprendizagem de uma língua estrangeira nos primeiros anos de vida da criança. No entanto, não se pode menosprezar o trabalho pedagógico do docente de Inglês nesta faixa etária, muito pelo contrário, deve ser apoiado pelas direções executivas das escolas, pelos seus colegas de 1º Ciclo e ter o apoio incondicional dos encarregados de educação que, por vezes, ainda hesitam em considerar esta disciplina como curricular. Paulo Freire (1967:96) refere que “a Educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. Não obstante as indicações oficiais por parte do Ministério, os documentos a respeitar, os exercícios gramaticais inerentes ao ano de escolaridade, um professor de Inglês no 1ºCiclo tem que arriscar, atrever-se a fazer diferente, agir com amor à sua prática e em função dos seus alunos. A ligação da literatura ao ensino da língua é essencial, a

motivação para a leitura não é área exclusiva do docente de 1º Ciclo, portanto, qualquer professor, em qualquer disciplina, pode incentivar os alunos a ler, a procurar livros relacionados com a temática em questão, ou proporcionar-lhes momentos tão ricos e lúdicos através de um momento de leitura expressiva que possa perdurar o gosto pela disciplina e pela literatura.

3. A promoção da Educação Literária e o papel da Literatura Infantil

Se durante muito tempo o conceito de literacia coincidia com o de alfabetização, no início do século XX, privilegiava-se o ler e o escrever; entretanto, o *contar* passa também a integrar o leque de *habilidades* valorizadas pela sociedade (a literatura anglo-saxónica refere-se, por exemplo, aos 3 R's: *reading*, *writing* e *arithmetics*) –, ele é hoje encarado numa perspetiva pluridimensional; daí que, em vez de literacia *tout court*, se deva antes utilizar o termo numa aceção global e plural. Deste modo, e para Azevedo e Sardinha (2013) o conceito de literacia pode ser perspetivado “na ótica do conceito de competência comunicativa, envolvendo fatores de ordem sociocultural, referencial, discursiva e linguística, passível de se expandir a competências de expressão e compreensão oral, de leitura e de expressão escrita do quotidiano. Assim, os comportamentos emergentes em leitura e escrita envolvem processos e metodologias que não são alheios à didática da língua.” (p.109). Também segundo o parecer de Vygotsky (1979), a linguagem é um processo comunicativo, já que, para adquirir uma linguagem, precisamos de ouvir falar os outros.

À Escola cabe um papel determinante no desenvolvimento das literacias:

Minga o dia a noite cresce

Mais um ano a aprender

Mais um ramo que floresce

Da árvore do saber.

- Amanhecer, Cabeças no ar

Esta imagem da *árvore do saber* da qual florescem vários ramos relaciona-se com a questão em análise, enquanto conceito multidimensional, multicultural e plural. Se a metáfora da árvore *pluri-ramificada* se coaduna com o conceito de Saber, a Escola deverá ser o terreno fértil onde as literacias possam germinar, condição essencial para o desempenho de uma cidadania efetiva, pensante e informada (Neto, 2005).

Para Barros (2014) “não se nasce leitor” e “ninguém ama o que não conhece”, logo é necessário ensinar a gostar de livros e a gostar de ler. Para esta autora a escola será o melhor espaço para este fim, não só pelas bibliotecas, mas também pela motivação e reforço positivo que os professores possam atribuir aos seus alunos durante o percurso escolar. Todavia, este trabalho só terá êxito se tivermos “professores que acreditem no poder da leitura, que conheçam e amem os livros, que invistam na sua formação literária, que sejam leitores, que promovam experiências enriquecedoras de leitura e que transmitam o seu entusiasmo leitor”. (p.21)

Cerrillo (2010) afirma que,

“La competencia literaria implica toda la actividad cognitiva de la lectura y mide el nivel de eficiencia del lector ante cualquier texto. De este modo, la enseñanza/aprendizaje de la literatura debe tener unos objetivos que cumplan el logro de esa competencia; de una enseñanza de la literatura que atendía, sobre todo, al conocimiento de movimientos, autores y obras, se debe pasar a una enseñanza que busque que el alumno aprenda a leer, a gozar con los libros y a valorarlos: es decir, a hacer posible la experiencia personal de la lectura, que, por su parte, conllevará un conocimiento cultural variado, un análisis del mundo interior y la capacidad para interpretar la realidad exterior”.(p.22)

É fundamental motivarmos desde cedo os meninos para a leitura, e aqui tanto os professores como as famílias têm um papel relevante, pois o contacto com o livro, a forma como lemos e a expressividade do próprio leitor são determinantes para a formação da educação literária, que, segundo Roig-Rechou (2009), “entende-se por educação literária a adoção de uma metodologia que vai dotar o mediador com um conjunto de saberes culturais, literários, sociais, que fornecem as enciclopédias e os intertextos individuais, que permitem descobrir modelos, pautas, convencionalismos, símbolos, mitos, acontecimentos históricos..., uma reação individual perante uma obra literária”. (p.333).

Giasson (1990, citado por Azevedo e Sardinha, 2013) apresenta a leitura como uma interação de três dimensões: o texto, o contexto e o leitor. Estas são etapas

determinantes que se relacionam e influenciam a forma da criança perceber o próprio ato de ler.

“Quanto à primeira, tem a ver com as condições de produção, com as características sócio enunciativas, com a dimensão, o grau de complexidade, os temas tratados, o universo cultural e semântico a que se reporta. A segunda tem a ver com o contexto psicológico, social e físico do leitor, com a motivação para a leitura, com o tipo de leitura e respetivos objetivos, com as formas de interação com o professor, com os colegas, com a família, com a comunidade que acompanha a leitura, com o ambiente de leitura, com o conforto que se sente, com o tempo disponível. Quanto à terceira dimensão, refere-se aos processos cognitivos desenvolvidos, às capacidades fisiológicas, aos conhecimentos linguísticos (lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos), aos conhecimentos e crenças sobre o próprio processo de leitura”. (p.37)

Sousa (1990) apresenta algumas propostas de orientação para provocar o interesse e o desenvolvimento da capacidade de ler, tais como:

“- privilegiar a leitura mais frequente de obras completas selecionadas entre aquelas que propiciem uma abertura a outras vivências, a outras formas de usar a língua;

- encorajar os alunos a identificar as pistas textuais que possam ajudar a prever de forma inteligente possíveis desenvolvimentos;

- promover a reflexão sobre a informação implícita no texto pela atualização dos *não-ditos* de que o texto está entretecido(...);

- permitir-lhes a constante construção e reconstrução de imagens mentais;”

(p.123)

O desenvolvimento da educação literária na criança pode, sem dúvida, levar à aquisição ou aprendizagem de uma língua, tal como nos sugere Hunt (2002), “one of the major concerns of those who work with children and books is literacy, and it may seem obvious that children’s literature can be an important tool in the acquisition and use of language.” (p.151).

Segundo Beard (2010), e numa perspetiva referente ao sistema de ensino inglês, “o papel central da literatura no currículo da disciplina de Inglês reflete a convicção de que ler romances e poesia ajuda a moldar a personalidade, refinar a sensibilidade e moldar a inteligência crítica. A leitura de literatura fértil pode ser um instrumento poderoso para gerar empatia e bons valores”. (p.15). Assim sendo, e tendo em conta que a leitura de boa literatura contribui para o desenvolvimento pessoal, a criança deve ser estimulada desde cedo para aprender a “respeitar a amar o livro”.

Short e Candlin (1986, citado in Fischer, 1990:308) apelam ao estudo da literatura nas aulas de aprendizagem de uma língua estrangeira, destacando a forte ligação entre ambas, pois literatura é também o estudo de uma língua e permite a motivação dos alunos.

“There is no reason whatsoever why time should not be taken in a literature lesson to focus for a moment on a portion of text relevant to a previous language class.”

Para Fouatih (2009), “La literatura es una forma de comunicación por una parte y por otra un elemento social y cultural con características propias, que juega actualmente un papel importante en la mayor parte de los enfoques de enseñanza de lenguas”. (p.124). O texto literário pode levar o leitor a interessar-se ainda mais pela língua estrangeira que está a estudar, decifrando as suas estruturas linguísticas e estilísticas, mas também expondo-o a uma cultura, de forma a permitir um contacto direto com a língua. Assim sendo, a literatura é fundamental, pois é universal, intemporal e motivante, constituindo um *corpus* carregado de autenticidade. No entanto, quando falamos na literatura em língua estrangeira, ressalve-se a questão dos textos serem pensados para falantes nativos da língua, o que também pode ser um aspeto positivo, na medida em que apresentam uma variedade de formas linguísticas.

Segundo Carvalho (1989:17), “a literatura é uma das mais nobres conquistas da Humanidade, é a conquista do próprio Homem, é conhecer, transmitir e comunicar a aventura de ser”, e é na infância que a dimensão imaginativa se constrói e desenvolve com mais fervor e intensidade. Desde os contos tradicionais, as histórias de Andersen e Grimm, que a criança vai abrindo as portas da sua sensibilidade, brincando no mundo

que recria a partir das narrativas que ouve, e depois investigando mais as histórias que lhe interessam. O universo infantil é sedento por escutar o som das palavras, a expressão dos seus pais ao proferir o rugido de um leão, uma sereia que canta, os avós que sussurram, tudo isto proporciona “matéria-prima sadia” para que os mais novos construam o seu mundo mágico. Para Hunt (2002),

“The definition of ‘children’s literature’ lies at the heart of its endeavour: it is a category of books the existence of which absolutely depends on supposed relationships with a particular reading audience: children. The definition of ‘children’s literature’ therefore is underpinned by purpose: it wants to be something in particular, because this is supposed to connect it with that reading audience—‘children’—with which it declares itself to be overtly and purposefully concerned.”

(p.26)

Nas palavras de Dionísio de Sousa (1990), a literatura pretende “satisfazer o prazer imediato de tentar resolver os enigmas suscitados pelas estruturas textuais de superfície e a identificação com pessoas, situações e valores, e ainda a possibilidade que pela leitura nos é dada de explorar e definir o valor e sentido da experiência humana bem como a de desenvolver a sensibilidade pessoal e a consciência social e moral.” (p.115).

Myles Mcdowell (1973) também apresenta uma definição de literatura infantil, sendo que analisa a estrutura externa do livro, dimensão da história, personagens, linguagem utilizada e moral veiculada.

“(...) children's books are generally shorter; they tend to favour an active rather than a passive treatment, with dialogue and incident rather than description and introspection; child protagonists are the rule; conventions are much used; the story develops within a clear-cut moral schematism which much adult fiction ignores; children's books tend to be optimistic rather than depressive; language is child-oriented; plots are of a distinctive order, probability is often disregarded; and one could go on endlessly talking of magic, and fantasy, and simplicity, and adventure.” (p.51)

A literatura infantil é fundamental para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança, é a partir daqui que as emoções e os sentimentos se desenvolvem gradualmente. O contacto da criança com o livro, com as histórias que vai ouvindo, com a “atmosfera literária” que a vai motivando e estimulando, permite um desenvolvimento positivo no que respeita ao vocabulário e aos hábitos de estudo e leitura *a posteriori*. É através da literatura infantil que a criança tem acesso a diferentes linguagens, formas, imagens, permitindo, assim, a construção do seu pensamento. Muito antes da própria alfabetização, a criança adquire as histórias como pertença do seu mundo afetivo. A literatura ganha também significado afetivo quando se torna comunicação entre o adulto e a criança. Sardinha e Quesado (2008) afirmam que “levar o conto infantil à sala de aula no primeiro ciclo do ensino básico é, sem dúvida, o lançamento das bases de uma primeira cultura literária, a par do desenvolvimento de valores e atitudes, e, concomitantemente do espírito crítico.”

Na literatura de cariz infantil, os paratextos são de extrema importância para a motivação dos mais pequenos. Estes elementos exteriores à narrativa, acessórios do texto, pretendem facilitar a compreensão da leitura, já que, para as crianças, as manifestações icónicas influenciam a sua receção do livro. A par dos elementos icónicos, estará a própria história, ou seja, a linguagem e o estilo que identificam o conteúdo. Carvalho (1989) destaca ainda que há princípios básicos gerais que são essenciais na escolha de um livro para crianças: a linguagem (pretende ser clara, simples e sensorial), os recursos expressivos (presença de metáforas, hipérbolos e aliterações), o estilo (pleno de expressividade, movimento, harmonia e sonoridade), a apresentação gráfica e o conteúdo. Para este mesmo autor é evidente a importância da literatura infantil na aquisição ou aprendizagem de uma língua:

“O preciosismo da linguagem é imaturidade e fenómeno superado para qualquer expressão literária. Obviamente não será para a criança que se há de usar um acervo de palavras e expressões difíceis e sofisticadas. A linguagem deve ser natural, obedecendo à necessidade e conveniência da expressão, cogitando-se apenas de que ela responda ao interesse daquele a que se destina. Se uma palavra ou expressão se faz necessária ao contexto, ela deve ser usada. Se a criança estiver devidamente motivada, e interessada na leitura ou audição, ela procurará conhecê-la, mesmo que

lhe seja estranha. Suprimir este suposto obstáculo é privá-la da oportunidade de enriquecer o seu vocabulário, e condenar a criança à estagnação da linguagem.” (p.210).

4. Breve História da Literatura Infantil Inglesa

Quando analisamos a obra de Peter Hunt, *Understanding Children's literature* (2002), percebe-se que foi tardia a denominação de *literatura infantil*, dado que estará relacionado com questões de cariz psicológico e social relativo à definição de infância. Dos tempos mais remotos até à Idade Média, a imagem da criança era de um “pequeno adulto” que tinha o seu universo imaginário revestido das escolhas dos adultos que pouco afeto lhe atribuíam, por vezes até era acolhida de forma um pouco hostil.

Os livros para crianças têm uma história longa em todo o mundo e conseguiram absorver muito da cultura, folclore de cada país, bem como as suas lendas e contos de tradição oral. Poder-se-ão destacar os livros infantis em língua inglesa de Mary Cooper e John Newbery, no século XVIII, e também a obra de John Cotton, *Spiritual Milk for Boston Babes*, editada em Londres em 1646, mais tarde, para os jovens americanos do *Novo Mundo*. Neste período, ocorreram transformações a nível social e político, isto é, a valorização familiar fez com que as crianças adquirissem maior valor perante a sociedade, criando uma separação óbvia entre a fase da infância e o mundo dos adultos.

A literatura infantil, como a consideramos atualmente, ganha mais expansão a partir do século XIX. Não obstante o seu valor, a literatura infantil sempre vacilou em jogos de poder religioso, político e social, numa demanda pela veiculação de valores e de uma suposta moral adequada aos mais jovens. A censura também esteve bastante presente quando os textos eram produzidos.

“Throughout the history of children's literature, the people who have tried to censor children's books, for all their ideological differences, share a rather romantic view about the power of books. They believe, or at least profess to believe, that books are such a

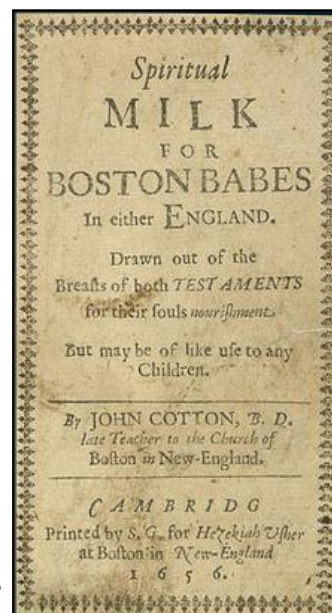


Fig.2- Livro para crianças de John Cotton.

major influence in the formation of children's values and attitudes that adults need to monitor nearly every word that children read.”

West, M. (1996:506), citado por Hunt, P. (2002:17)

Para Carvalho (1989), a literatura infantil tem a sua génese na obra de Charles Perrault, no século XVII, com os clássicos contos de fadas. O autor francês descreveu a sociedade do seu tempo, num tom recreativo, mas satirizante. Mais tarde, no século XVIII, a Fábula aparece como género predominante, a par da Aventura que em Inglaterra ganhou grande fervor com Daniel Defoe e, mais tarde, com Jonathan Swift e *As Viagens de Gulliver*. Este género designa um relato breve e simples, com personagens pouco complexas, animais na sua maioria, apontando para uma conclusão ético-moral. Para qualquer criança, as Fábulas são as histórias mais imaginativas e estimulantes de ouvir, pequenas narrativas de acontecimentos fictícios que foram introduzidas por Esopo, na Grécia, na tradição escrita. Mesmo na literatura de expressão inglesa predominam as histórias de animais que falam, encarnando vícios humanos em detrimento da sua verdadeira natureza, e nos veiculam pequenas lições de vida moralizantes, tal é o caso de “Badger and the Great Storm”, “Puss in Boots”, ou “The dinosaur who lost his roar”.

Os Irmãos Grimm e Andersen conferiram grande relevo à literatura Infantil no século XIX. Posteriormente, na literatura de expressão inglesa, aparecem-nos nomes de autores consagrados que enriqueceram o panorama do imaginário infantil, tais como Lewis Carroll (*Alice in Wonderland*), Charles Dickens, Mark Twain, Matthew Barrie (*Peter Pan*) e Oscar Wilde.

No que respeita à literatura infantil em Inglaterra, Bravo-Villasante (1977:106) salienta que, em meados do século XVI, as crianças liam o denominado *Horn-Book*, um pequeno livro com informação escolar mais elementar, como o alfabeto, contas matemáticas. Era ainda um manual pedagógico, nada tinha a ver com a literatura infantil. No entanto, as *Nursery Rhymes* também concentravam a atenção dos mais novos, absortas de versos “exemplares



Fig.3- Exemplar de um Horn-Book do século XVI

moralizadores”. Os *chap-books*, livros mais baratos que narravam contos ou baladas, também eram comercializados, no século XVI, por pequenos vendedores ambulantes que os transportavam em canastras. Este tipo de livros foi bastante criticado por alguns pedagogos que consideravam que contos como *Jack the Giant Killer* poderiam não ser adequados para o público infantil, mas sim histórias religiosas sobre mártires e vidas exemplares. Desta forma, em Sampson (1997:511), um dos problemas dos livros infantis numa fase precoce da história da literatura inglesa terá sido o facto de alguns autores entenderem a ficção como algo negativo para a mentalidade dos mais jovens.

O período da história relativa ao século XVI, revestido pelos fortes ideais religiosos, incutia nas mentes mais jovens histórias de horror acerca do inferno ou contos demasiado punitivos. Thomas White, através do livro *A Little book for Little Children* (1702), incentiva os mais novos a lerem histórias de martírio em detrimento de baladas ou outros contos que ele próprio denomina de “ridículos” ou “pouco sensatos”. Esta denominada fase de “puritanismo” (in Bravo-Villasante, 1977:108) que invadiu Inglaterra originou uma grande produção de livros formativos inspirada nos princípios morais. Um dos grandes exemplos deste tipo de literatura foi a obra *Pilgrim’s Progress* (1678), de John Bunyan, um romance de cavalaria “à maneira do divino”. Mais tarde, em 1686, Bunyan edita *A Book for Boys and Girls, or Country Rhymes for Children*, um livro para crianças, ainda de tendência didática e moralizadora, mas em verso e elaborado de uma forma mais lúdica, apresentando figuras de animais e símbolos, uma espécie de alegoria que viria a estar na moda em Itália, França, Alemanha e Espanha.

A par das teorias dos teóricos moralistas religiosos, educadores modernos como John Locke acentuavam o sentido lúdico da literatura, as crianças deveriam ler coisas agradáveis e próprias para a sua imaginação (Bravo-Villasante, 1977:111). Então, o sentido fastidioso, obrigatório e monótono deu lugar à diversão e à literatura de aventuras. A partir do século XVIII, a literatura Inglesa apresentou versões infantis dos heróis *Gulliver* and *Crusoe*, poesia infantil e, em meados do século (1729), uma tradução dos contos de Charles Perrault permitiu que as crianças contactassem com os contos infantis que viriam a transformar toda a imagética da literatura infantil até então. Até cerca de 1825, poder-se-a dizer que terá sido um período de conflito entre o conto de índole moral e o conto de fadas. *Original Poems* (1804) foi uma das obras-primas da literatura infantil inglesa, por Anne and Jane Taylor, que trouxe poemas simples que

deram origem a algumas das mais famosas canções infantis da atualidade, como é o caso de “*Twinkle, twinkle, little star*”. A era moderna da produção literária infantil inglesa poderá estabelecer-se com a edição traduzida de *German Popular Stories*, dos irmãos Grimm (1824), mas, mais uma vez, o mundo do fantástico regressou impulsionado pelos autores estrangeiros.

Kenfel & Garcia (in Gomes e Roig Rechou, 2007:105) também salientam o século XIX como período de transição na história da literatura infantil britânica, pois, como fora apresentado anteriormente, os autores ainda se mantinham fiéis à tradição *didática e moralizadora*. Sampson (1970) reforça esta ideia de transição da literatura inglesa entre uma fase mais moralizante e outra mais fantástica, “the period which ended in 1825 may be described as one of strife between the moral tale and the fairy tale”. (p.512).

A época Vitoriana trouxe autores com perspetivas diferentes numa atitude de rebeldia face ao paradigma anterior, como é o caso de Charles Dickens e Charles Kingsley que se preocuparam com as questões sociais. Surgiram as histórias de aventuras, as obras de fantasia e a denominada literatura de *Nonsense*. *The Happy Prince* (1888) e *The Selfish Giant*, de Oscar Wilde, aparecem como extraordinários contos de fadas de “grande qualidade literária”. O florescimento das histórias fantásticas foi a resposta à imposição de normas e ao racionalismo em séculos anteriores. Assim, os leitores começaram a aceitar os contos fantásticos, o aspeto lúdico conseguiu superar a moralidade das histórias de outrora, o que levou à definição de um género literário voltado para o público infantil. Bravo-Villasante (1977:127) refere a data de 1806 como momento marcante na literatura infantil, já que William Roscoe, poeta britânico dedicado à pintura, edita *The Butterfly’s Ball and the Grasshoper’s Feast*, numa revista britânica, textos curtos acompanhados de desenhos que posteriormente influenciariam a produção literária infantil. Sendo assim, e em plena época romântica, as ilustrações predominariam nos livros infantis.

A literatura *Nonsense* apareceu em Inglaterra durante o século XIX e lançou obras de grande valor literário, influenciando os movimentos do século XX, como o Dadaísmo e o Surrealismo (Blume, 2004:10). Este género de literatura poderá ser entendido como a “literatura do ridículo”, daquilo que não tem sentido, um desrespeito pelas regras do mundo, uma história para entreter, com personagens fantásticos e um

final que poderá estar relacionado com o simples acordar de um sonho. Os personagens do *Nonsense* caracterizam-se pela solidão, há uma certa ausência de emoções, e os temas passam pelo jogo, uso de labirintos, a fragmentação ou a questão da identidade. Lewis Carroll (ou Charles Dodgson), autor de *Alice no País das Maravilhas*, e Edward Lear, autor de *Limericks*, são os escritores que melhor representam este tipo de literatura. Kenfel & Garcia (in Gomes e Roig Rechou, 2007:107) reforçam a importância de Carroll, “a obra de Carroll rompe com os princípios morais e didáticos da época e entregase à fantasia, elevando a literatura infantil a um rico nível espiritual refrescante.”

Robert Louis Stevenson (1850-1894) iniciou *Treasure Island* na Escócia, inspirado num episódio familiar, mas no final da década de 80 tornar-se-ia num dos livros mais famosos e lidos do momento. Edith Nesbit (1858-1924) tornou-se escritora e poetisa, editando vários contos curtos infantis sobre aventuras maravilhosas. Contempla uma estrutura tradicional, recurso à cor e ao simbolismo, mas inova pelo nivelamento de classes sociais. *Railway Children* e *The enchanted Castle* são alguns títulos sugestivos na obra de Nesbit. Para o sucesso destes contos estava o período da Revolução Industrial, o desenvolvimento técnico, e, como tal, em muitas das histórias aparece a referência às novas máquinas.

Na viragem para o século XX, após os confrontos da I Guerra Mundial e os consequentes episódios político-sociais que vieram influenciar a produção literária de cariz infantil, assistiu-se a mudanças conceptuais ao nível da Educação e da Pedagogia. Pouco antes da II Guerra Mundial, num período de grande contestação social e dificuldade económica, surgem as denominadas *Pony Stories*, género típico britânico (Hunt, in Avanzini, 2013), com as irmãs Pullein-Thomson, que retratavam as aventuras de crianças e adolescentes com os seus pôneis ou cavalos. Uma grande escritora e ilustradora deste período foi Beatrix Potter (1866-1943) que encantou os mais novos com *The Tale of Peter Rabbit*, as aventuras de animais da quinta e de insetos que atraíam o público pelos pequenos pormenores ilustrativos. Joseph Rudyard Kipling (1865-1936) também cativou as atenções do público jovem e acabaria por influenciar toda a literatura com a obra *The Jungle Book*. A ideia do bom selvagem, Mowgli, agradou ao público que se encantava com a história da selva. Foi também reconhecido pelo seu mérito literário e recebeu o Prémio Nobel da Literatura em 1907 (Bravo-Villasante 1977:143).

Pouco tempo depois, no contexto da II Guerra Mundial, Enid Blyton (1897-1968) continuava a tendência para ignorar o panorama social e recria um cenário de aventuras com enorme sucesso na Grã-Bretanha, *The Famous Five*, *The Secret Seven Adventure* e *Noddy*, que influenciaram muitas crianças a nível mundial. Estas obras, que retratavam aventuras de grupos de amigos, subiram às salas de cinema e televisão, e foram marcos literários na leitura dos adultos da atualidade. As histórias de jovens estavam então em voga e proliferaram as publicações de jovens na escola, tal como Elinor Brent-Dyer (1894-1969) com *The Chalet School*, Anthony Buckeridge (1912-2004) com a famosa história do rapaz que fugia frequentemente da sua escola, *Jennings*, e mesmo com J.K. Rowling e *Harry Potter* na atualidade.

Entretanto, e segundo Hunt (2013:91), a literatura infantil inglesa continuava a apresentar publicações que davam enfoque a um passado rejubilante em oposição a um presente sem rumo. Então, surgiu interesse por *The Chronicles of Narnia*, de Clive Staples Lewis (1898- 1963), e *The Hobbit* ou *The Lord of The Rings*, de John Ronald Reuel Tolkien (1892-1973), considerados mestres da literatura fantástica. As décadas de 70 e 80, com as grandes alterações a nível social, ditavam mudança de paradigma na produção literária infantil. Joan Aiken (1924-2004) apresentava histórias fantásticas aliadas ao sobrenatural, como *The Wolves of Willoughby Chase*, bem como a escritora Joan G. Robinson (1910-1988) em *When Marnie was here*. De facto, a partir da década de 70, os escritores americanos exerceram grande influência sobre a literatura inglesa, e o interesse no livro infantil como produto comercial e na criança como consumidora generalizou-se. Para Bravo-Villasante (1977:145), “no século XX a riqueza da literatura infantil inglesa é muito grande”.

Na década de 90 continuou a produção massificada dos livros para crianças, apareceram as denominadas *Spy Stories*, e depois as histórias de vampiros e as histórias fantásticas, como o sucesso de J.K. Rowling, *Harry Potter*, que se tornou êxito mundial nas editoras. Peter Hunt (2013:99) também destaca David Almond como um dos grandes escritores do século XX, a obra *Skellig* alia a realidade à ficção, apesar de conter aspetos mais apropriados para jovens. Entretanto, Terry Pratchett lança uma série de livros de fantasia denominados de *Discworld*, e os *picture-book* continuam a prosperar. Quanto aos contos, e dentro dos *Picture-books*, podemos destacar Eric Carle

como uma das mais proeminentes figuras da literatura infantil, com *The very hungry caterpillar*.

Metodologia

“The children learn from the start to respond to English in a meaningful play situation.”

Nasr (1985:69)

Apresentados os grandes temas teóricos e a sua relevância no processo de investigação sobre a prática, segue-se a descrição de todas as etapas do trabalho, a apresentação e análise de todos os resultados recolhidos junto do seu grupo de trabalho, para o levantamento de conclusões do seu estudo. As opções metodológicas e as etapas de execução do trabalho de investigação serão aqui analisadas, com vista à definição de estratégias de análise de resultados.

5. Metodologia

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. Logo, para a execução da presente dissertação foram elaboradas duas questões de partida: *De que forma pode a literatura infantil enriquecer a competência linguística e literária da criança em língua Inglesa? Pode a educação literária ser uma mais valia para o currículo de Inglês no 1º ciclo?*

Numa primeira fase, avaliou-se o contexto a tratar, a relação entre a investigadora e os diferentes intervenientes que permitiram a evolução positiva deste trabalho. Seguidamente, a validação das diferentes perspetivas relativas à investigação e o envolvimento direto de todos os intervenientes foram passos que permitiram a exequibilidade do tema a abordar.

Os objetivos deste trabalho de investigação prendem-se com a análise das conceções da criança acerca da leitura e do livro em língua inglesa, proporcionando a leitura de literatura infantil em língua inglesa; desenvolver, na leitura do livro em língua inglesa, momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura, promover a competência linguística e a competência literária dos alunos e fomentar o desenvolvimento da educação literária. O trabalho de campo partiu do estudo de duas obras da literatura infantil Inglesa, nomeadamente a história *Side by Side* de Rachel Bright and Debi Gliori, e *Oliver's Vegetables* de Vivian French.

Para Graue & Walsh (2003) “fazer investigação com crianças pequenas é tão complexo, gratificante e turbulento como viver e trabalhar com elas. Requer uma perspicácia especial para detetar as suas necessidades, mais do que as necessidades do projeto de investigação.”(p.29). O trabalho centrar-se-á na linha metodológica de investigação sobre a própria prática., será um estudo efetuado com uma turma de 4º ano na Escola Básica Galopim de Carvalho. Para Almeida & Freire (2003), a “investigação-ação surge, assim, como o estudo de uma situação social com o fim de melhorar a qualidade da ação dentro da mesma. A partir das ações, sua discussão, compreensão e alteração, esperam-se modificações, em consonância, nas situações.”(p.30). Uma reflexão-ação sobre a praxis numa escola que integrou um projeto bilingue durante

cerca de seis anos. Este processo na linha metodológica de investigação-ação e de reflexão sobre a própria prática pode ser caracterizado por uma permanente dinâmica entre a teoria e a prática, ou seja, o professor que pode agir no próprio terreno de pesquisa, analisando, assim, as consequências da sua ação e construindo o verdadeiro conhecimento profissional. Este processo metodológico pode caracterizar-se por uma atitude contínua de fases de planificação, ação, observação e reflexão, requerendo o envolvimento de outros elementos para além do investigador. Neste caso, a investigadora foi considerada uma *investigadora-participante*, dada a natureza do trabalho, e a forma como foi proporcionando algumas modificações no grupo de trabalho, envolvendo os seus interesses e emoções, os quadros de referência teóricos e a própria interpretação de dados (Simões, 1990:46)

Quanto às etapas a desenvolver, poder-se-ão destacar o diagnóstico ou a apresentação do problema, a fase de ação com as técnicas de recolha de dados adequadas, e, por fim, a interpretação dos dados e reflexão. Esta pretende ser uma metodologia mais adequada para as questões de partida e poderá contribuir para uma melhoria na prática letiva quotidiana do professor. O presente estudo parte da leitura e exploração das duas histórias em língua Inglesa que serão abordadas em três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura, de acordo com Yopp & Yopp (2006). Segundo as autoras, a abordagem à obra literária 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), a leitura (desenvolvimento de estratégias de compreensão textual, exploração de elementos narrativos) e ainda os momentos de pós-leitura (expressar opiniões pessoais, desenvolver o espírito crítico).

Este estudo de ênfase qualitativo pretende ser um processo criativo, pois, para Graue e Walsh (2003), “ao fazer trabalho de campo com crianças, têm de se encontrar permanentemente maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças...”. (p.120).

Tendo em conta a opção metodológica, as técnicas de recolha de dados a aplicar serão o inquérito por questionário a dezanove alunos de uma turma de 4º ano do Agrupamento de Escolas nº4 de Évora, a observação direta através de grelhas de observação, o registo a partir de notas de campo, e também a recolha documental. Serão também utilizados métodos de gravação – áudio, pois é muito importante o registo das

observações das crianças, para além de que são muitos alunos e não será possível recolher individualmente. Como nos refere Graue e Walsh (2003), “um registo de dados é essencial, estar lá não chega. (...)A memória humana pode ser maravilhosa, mas não é o local ideal para guardar dados, a não ser por brevíssimos períodos de tempo.” (p.158).

Para a execução deste trabalho, foi previamente informada a Direção Escolar, a Direção do Agrupamento de escolas nº4 de Évora (Dr^a Maria de Lurdes Brito), o Coordenador da Escola Básica Galopim de Carvalho (Prof. José Garção), o professor titular da turma 4ºA (Prof. António Laranjo) e os encarregados de educação dos alunos da turma a implementar o trabalho. Assim sendo, foi também pedida, por escrito, a autorização para a realização de questionários, pois os alunos são menores de idade, o que acarreta cuidados específicos, seja na informação a recolher, seja no esclarecimento quanto ao tipo de atividade a realizar. Para Cohen, Manion & Morrison (2007), o esclarecimento e consentimento num trabalho de investigação é essencial. Para tal, os alunos e os seus pais foram informados dos objetivos do projeto e o fim ao qual se destinava. Numa perspetiva ética do projeto de investigação, a identidade dos participantes no preenchimento do questionário foi mantida anónima e os dados recolhidos também foram tratados de forma anónima.

“While seeking children’s permission and cooperation is an automatic part of quantitative research (a child cannot unknowingly complete a simple questionnaire),the importance of informed consent in qualitative research is not always recognized. Even though such children would not understand what research was, the authors advise that the children be given some explanation.” (pág.54)

As fases de implementação do trabalho de investigação foram cautelosamente estudadas de modo a não interferir no trabalho letivo dos alunos, isto é, para não interferir nas metas curriculares ou impedir a realização de atividades de avaliação. Contudo, foi possível planificar as diferentes etapas, tendo em conta os objetivos e os constrangimentos iniciais, a parte da elaboração da metodologia e a sua validação, a produção de materiais necessários ao estudo, a implementação e a redação das conclusões do estudo. O esquema seguinte de Cohen, Manion & Morrison (2007:78) corrobora as diferentes fases do presente estudo.

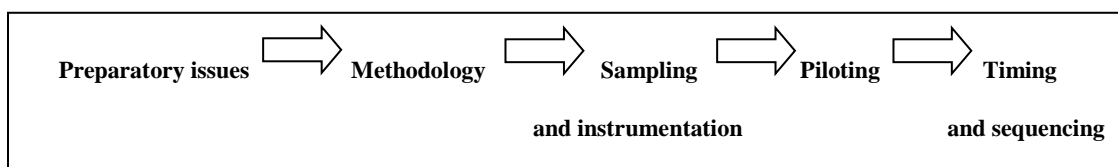


Fig.4- Esquema de Cohen, Manion & Morrison acerca das fases de implementação de um trabalho de investigação.

Para Graue e Walsh (2003), “a investigação qualitativa é sensível ao contexto. O investigador adopta papéis diferentes e usa estratégias e métodos diferentes dependendo de onde está e do que está a fazer. Quando se estudam crianças, a idade das crianças é um dos factores contextuais que influencia essa tomada de decisões.” (p.175). Na verdade, o contexto trabalhado careceu de especial atenção, tendo em conta que se tratava de inquirir crianças de 4º ano de escolaridade. Os dados recolhidos tendem a expressar a opinião dos sujeitos, pois segundo Tuckman (2005), “os questionários e as entrevistas dão-nos os dados expressos pelos próprios inquiridos. Tais dados refletem o que os sujeitos pensam, mas estes podem ser influenciados, tanto pela auto-consciência como pelo desejo de criarem uma impressão favorável.” (p.358). Neste caso, na percepção da investigadora, prevaleceu a simplicidade e ingenuidade dos sujeitos, pois as crianças foram alertadas para o facto dos questionários serem anónimos e não constarem do seu processo de avaliação, como fora questionado por alguns meninos.

Devido ao facto de já ter lecionado anteriormente em projetos de Atividades de Enriquecimento Curricular e também como docente do grupo 120 (Inglês 1º Ciclo), a confiança e a determinação neste projeto de leitura foram essenciais para uma boa prática pedagógica.

6. Caracterização da escola e dos intervenientes

O trabalho de investigação foi realizado na Escola Básica Galopim de Carvalho, pertencente ao Agrupamento nº4 de Évora. O agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora é constituído por seis jardins de infância, três escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, dois centros escolares com 1º Ciclo e Pré-Escolar, a EB2,3 Conde de Vilalva e a Escola Secundária André de Gouveia, distribuídas por diversas freguesias um pouco por todo o concelho de Évora (Bacelo, Azaruja, Canaviais, Graça do Divor, N.ª Sr.ª de Machede e S. Miguel de Machede).

A escola está localizada na freguesia do Bacelo, a cerca de três quilómetros da sede do agrupamento. A freguesia possui uma população heterogénea do ponto de vista socioeconómico e cultural, podemos também encontrar os seguintes serviços: Junta de Freguesia, Jardim de infância Penedo de Ouro, Escola EB1 do Bairro do Frei Aleixo, Escola EB1/JI do Bairro do Bacelo, Escola EB2,3 Conde de Vilalva, Clube de Futebol Eborense, Associação de Moradores do Bacelo, Associação de Idosos e Reformados do Bacelo, Centro Comunitário Pastorinhos de Fátima.

A escola integra as salas de Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo e tem cerca de duzentas e noventa e cinco crianças. É um edifício novo, inaugurado a 15 de setembro de 2009, e apresenta um bom estado de conservação. Quanto ao espaço físico, apresenta duas zonas de recreio (uma para o Pré-Escolar e outra para o 1º Ciclo), um campo de jogos e duas zonas relvadas na zona do Pré-Escolar.

A maior parte dos docentes pertence ao quadro de escola e apresenta mais de quinze anos de serviço. O corpo docente é constituído por dez professores, três educadoras e um coordenador a tempo inteiro na escola; lecionam ainda na escola professores das Atividades de Enriquecimento Curricular, professores de apoio e professora de Inglês (3.º e 4.º ano de escolaridade), professores em coadjuvação e professores do Ensino Especial.

A escola Galopim de Carvalho integrou um ambicioso projeto nacional de ensino bilingue precoce, no primeiro ciclo do ensino básico, sob a coordenação do *British Council*, que teve início em 2010/2011 e veio a terminar no ano letivo de 2015/2016. Desta forma, as turmas que participaram neste projeto apresentariam, à

partida, um elevado grau de motivação para a aprendizagem da língua Inglesa e uma proficiência linguística superior face a outra turma de idêntico nível escolar de outra escola. Relativamente à interação e expressão oral, os alunos que participaram neste projeto conseguem interagir, de forma simples, sobre temas familiares, compreendendo as questões colocadas pelo docente em língua inglesa e apresentam maior clareza na dicção. A questão do *Bilinguismo* na infância, isto é, a possibilidade de uma comunidade poder comunicar em duas línguas distintas, no que concerne à oralidade, pode ser uma mais valia para a entrada destes jovens no mundo globalizado do século XXI.

A população-alvo deste estudo foi uma turma de 4º ano, a turma GC4A do professor António Laranjo. É uma turma constituída por 21 alunos, 12 rapazes e 9 raparigas cuja média de idades ronda os 9 anos. A maior parte do grupo proveio do pré-escolar na mesma escola, há um aluno com duas retenções em anos anteriores e dois alunos integrados no Regime de Necessidades Educativas Especiais regulado pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Participaram neste estudo 19 alunos cujos encarregados de educação autorizaram previamente o seu envolvimento neste estudo. Ao nível do aproveitamento e comportamento, é uma turma que tem apresentado excelentes resultados, não há registo de situações de indisciplina ao longo dos 4 anos de frequência no primeiro ciclo, são meninos muito organizados, trabalhadores, com espírito de entreajuda e muito participativos.

	Alunos	Data de Nascimento
1	Afonso P.	15-08-07
2	Afonso P.	07-03-07
3	Afonso D.	10-08-07
4	Alexandre B.	04-08-07
5	Ana C.	18-06-07
6	André F.	27-07-07
7	Carlos A.	13-12-04
8	Catarina E.	21-06-07

9	Catarina T.	16-09-06
10	Clara R.	08-06-07
11	Diogo S.	02-09-06
12	Duarte M.	22-04-07
13	Gabriel C.	17-04-07
14	Gabriel A.	11-08-07
15	João M.	18-04-07
16	José B.	10-04-07
17	Leonor L.	30-07-07
18	Madalena G.	22-03-07
19	Maria Inês C.	06-03-06
20	Matilde S.	10-02-07
21	Rita M.	28-01-07

Fig.5- Nomes dos alunos da turma, e respetivas datas de nascimento, incluídos no estudo de investigação.

Relativamente ao domínio cognitivo, pode considerar-se que a generalidade dos alunos da turma revela um desempenho bastante satisfatório. A maioria das crianças apresenta boas capacidades de aprendizagem, no entanto, o facto de serem um pouco faladores, por vezes, tem prejudicado o desenrolar do trabalho nas diferentes áreas curriculares; são crianças que têm que ser chamadas à atenção devido a existirem alguns alunos que ainda têm dificuldade em cumprir as principais regras estabelecidas. Existem no grupo alunos com algumas dificuldades em interiorizar determinados conteúdos, porque apresentam dificuldades ao nível da atenção/concentração e, muitas vezes necessitam de alguma ajuda do professor para realizarem progressos e assimilarem conhecimentos.

A maioria dos alunos que constitui a turma apresenta facilidade em assimilar conhecimentos, com autonomia no seu desempenho escolar e manifestam facilidade em relacionar e aplicar conhecimentos. De salientar, que o grupo revela alguma necessidade de maior investimento ao nível da aquisição de hábitos de estudo, organização do

trabalho e atividades lúdicas que os estimulem ao nível da atenção/concentração, bem como na valorização de regras. Gostam de intervir e expor ideias, esquecendo, no entanto, as regras básicas de participação: pôr o braço no ar e esperar pela sua vez.

No que concerne ao domínio dos valores/atitudes o grupo revela já ter interiorizado a maioria das regras de convivência social, de respeito pelos colegas e adultos. No entanto, existem na turma alguns alunos que têm revelado dificuldades na interiorização de regras estabelecidas, mas, quando repreendidos, aceitam com naturalidade o que se lhes diz.

De um modo geral, os alunos participam de forma ativa nas atividades escolares existindo alguns alunos que devem aperfeiçoar o seu desempenho ao nível da autonomia e organização no trabalho, individual e em grupo. Revelam, na sua maioria, ser responsáveis, realizando as tarefas propostas na sala de aula. A turma apresenta na sua globalidade alunos pertencentes a um meio económico e social médio. As famílias, na sua maioria, demonstram participação e empenho na vida escolar dos seus educandos.

7. Roteiro de desenvolvimento do projeto de leitura

“Ensinar a ler, motivar para a leitura terá de ser algo em que se acredite. Nenhuma estratégia terá o resultado desejado se não houver crença no seu valor. Ora, a leitura é como o amor. Assim sendo, teremos mesmo de estar apaixonados.” (Sardinha, 2007:6)

A elaboração de um plano que norteie uma investigação é essencial para a organização e orientação dos trabalhos. Segundo Jimenez (1986, citado por Almeida & Freire, 2003:77), “*Plano* pode definir-se como o conjunto de procedimentos e orientações a que a observação de um fenómeno ou a condução de uma investigação deve obedecer, tendo em vista o rigor e o valor prático da informação recolhida, mormente para a testagem das hipóteses inicialmente formuladas para o problema em estudo.” O trabalho de investigação com a turma demorou cerca de um mês e meio, no segundo período letivo, iniciando com a aplicação de questionários (pré-tratamento de informação) e terminando com a avaliação final do projeto (pós-tratamento) com vista à verificação de mudanças relevantes.

O trabalho de preparação para a implementação deste projeto foi demorado, mas não se revelou demasiado teórico. Na verdade, o primeiro passo foi a escolha da turma, e isso respeitou critérios relacionados com os horários e número de alunos. Numa segunda fase, respeitou-se o calendário escolar, as planificações mensais, bem como as Metas Curriculares definidas, e foi elaborada uma tabela com as datas mais importantes para o ano letivo a decorrer. Entretanto, concluiu-se que o melhor período para a intervenção na turma seria entre o Carnaval e a Páscoa, por questões relacionadas com o Plano de Atividades do Departamento e com as atividades de avaliação no segundo período. No princípio do ano letivo, em setembro, ficaram definidos os passos a dar para a concretização do projeto, começando pelas autorizações da Direção Geral da Educação, Direção Executiva da Escola e Coordenação da Escola do 1º Ciclo. Os pedidos de autorização aos Encarregados de Educação foram entregues na reunião de final do 1º período, em Janeiro, para serem recebidos atempadamente e não perturbarem o início do projeto.

De todas as etapas de preparação do projeto, devo acrescentar que a mais complicada foi a escolha das histórias para o projeto, pois teria de ser uma aquisição via

eletrónica, através de *site* inglês, já que é notória a dificuldade em consultar, requisitar ou mesmo comprar literatura infantil em língua inglesa. Num confronto claro entre a planificação trimestral e as Metas Curriculares, as histórias selecionadas deveriam ir ao encontro dos conteúdos a tratar no momento, para melhor articulação entre os temas e motivação dos alunos. Em simultâneo com a escolha dos livros infantis, estaria a elaboração do questionário para ser aplicado inicialmente. De realçar que a elaboração das questões teria de ter em consideração o público-alvo, isto é, crianças de 9 anos não pensam nem respondem como adultos, por isso, as questões devem ser diretas, objetivas, claras, redigidas numa linguagem adaptada ao seu nível etário e universo linguístico. O questionário foi então validado pela orientadora Professora Doutora Ângela Balça e pelo Professor Doutor Paulo Costa, da Universidade de Évora.

Este roteiro, ou, nas palavras de Dolz & Schneuwly (1998), uma *sequência didática*, pretende simplificar o trabalho docente, sendo planificado de forma estruturada para que os alunos apreendam determinado conteúdo. Após a escolha do *corpus* literário para o trabalho com os alunos, seguiu-se o tratamento pedagógico, a elaboração de materiais lúdicos para que a leitura fosse mais deleitosa. Na primeira história, *Side by Side*, contruiu-se uma maleta (*surprise box*) de transporte e as imagens plastificadas das personagens para a atividade de pré-leitura. Foi também importante definir todo o material necessário para a atividade de pós-leitura, a construção de *scenery boxes*, o qual foi, na sua grande parte, disponibilizado pelo professor titular de turma. Para a segunda história, *Oliver's Vegetables*, foi importante o trabalho de pesquisa acerca dos legumes necessários para contar a história, como também para a confeção da sopa do dia. De realçar a dificuldade em encontrar ruibarbo, um dos legumes mais consumidos no Reino Unido. A colaboração das funcionárias da cantina escolar da Escola Básica Galopim de Carvalho foi fundamental para que a atividade de pós-leitura fosse verdadeiramente *amazing* para os alunos! Não só lembraram esta atividade durante meses a fio, como também não esqueceram o nome da história de Oliver.

Por fim, a exposição à comunidade escolar dos trabalhos elaborados pelos alunos e a apresentação dos dois livros em língua inglesa permitiu mostrar o quanto foi compensador e motivante a leitura das histórias.

Etapas	Duração	Tarefa
1	1 aula – 60 mins 13 de fevereiro	Aplicação de questionários anteriores ao estudo das duas histórias.
2	1 aula – 60 mins 14 de fevereiro	Atividade de Pré-leitura da história “Side by Side”
3	1 aula – 60 mins 20 de fevereiro	Leitura da história “Side by Side”
4	2 aulas – 120 mins 21 de fevereiro e 6 de março	Atividades de Pós-leitura da história “Side by Side”
5	1 aula – 60 mins 7 de março	Atividade de Pré-leitura da história “Oliver’s Vegetables”
6	1 aula – 60 mins 13 de março	Leitura da história “Oliver’s Vegetables”
7	2 aulas – 120 mins 14 e 15 de março	Atividades de Pós-leitura da história “Oliver’s Vegetables”
8	1 aula – 30 mins 21 de março	Preenchimento da ficha de análise final do trabalho com as duas histórias.

Fig.6- Designação das diferentes etapas do estudo de investigação junto da turma GC4A.

8. Análise dos questionários

O questionário inicial teve como objetivo principal analisar as conceções da criança acerca da importância da língua inglesa e da promoção da educação literária em Inglês no 1º ciclo. As questões colocadas referem-se ao ato de ler em língua inglesa. O questionário foi aplicado no início do 2º período, em sala de aula, antes de qualquer intervenção com os livros infantis selecionados para este estudo. A linguagem utilizada é clara e coerente, adequada a crianças do 4º ano de escolaridade, questões diretas, algumas fechadas e breves, perfeitamente adaptadas a este nível etário. O conteúdo das questões reporta-se ao geral e não a situações momentâneas. O protocolo do questionário pretende acentuar a importância da educação literária e mesmo da língua Inglesa no 1º ciclo.

A primeira questão formulada dizia respeito ao livro de histórias: *Gostas de ler livros de histórias? Porquê?*

Em seguida, apresentam-se respostas de algumas crianças:

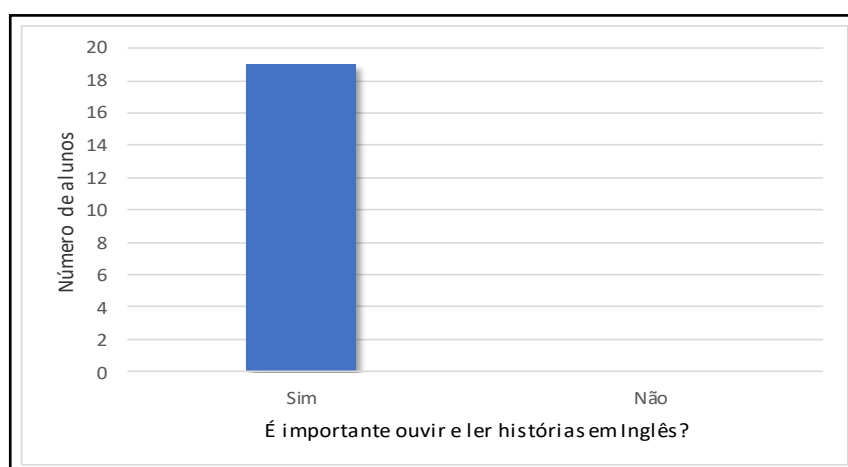
- *“Porque me leva para um mundo de fantasia e alegria e eu posso imaginar o que acontece na história à minha maneira.”*
- *“Porque assim eu fico com mais imaginação.”*
- *“Porque é uma maneira de melhorar a minha escrita e aprendo coisas novas.”*
- *“Porque é como se nos transportassem para outro mundo, mas sem sair de casa.”*
- *“Porque é uma forma de nos distrairmos.”*
- *“Eu gosto de ler livros de histórias porque ajudam-nos a pensar e a escrever outros textos com algumas ideias da história.”*

A segunda questão procurava averiguar se as crianças gostavam da disciplina de Inglês. Nas primeiras duas questões, todos os meninos referiram gostar de ler livros de histórias e gostar da disciplina de Inglês. As respostas das crianças remetem-nos para duas categorias, associadas normalmente às razões que as crianças invocam sobre para

que serve a leitura: para aprender e para deleite, fruindo a imaginação e a fantasia. Ora, parece que o resultado de cem por cento corrobora a ideia inicial da investigadora, o público mais jovem aprecia a leitura, mesmo em língua estrangeira, pois é também uma forma de se familiarizarem com os termos mais simples e testarem o que adquiriram previamente. Dado que são meninos de 1º Ciclo, durante a disciplina de Oferta Complementar têm oportunidade de ouvir e ler vários livros de histórias, na sua língua materna, aconselhados pelo Ministério da Educação.

A questão n.º 3 dizia respeito à importância de ouvir ler ou ler histórias em Inglês. As crianças responderam:

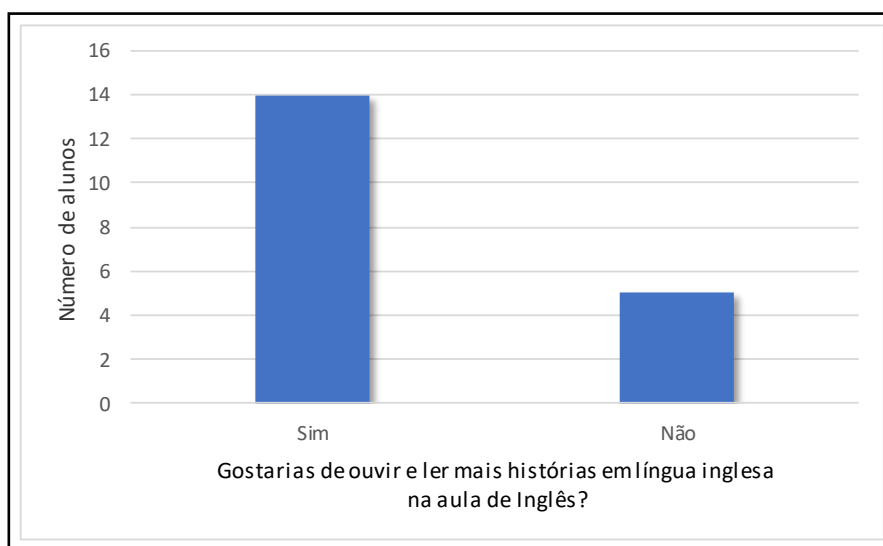
- *“Porque assim podia ler palavras novas e pediria à professora o seu significado.”*
- *“Porque posso conseguir perceber e aprender palavras novas.”*
- *“Assim, ao ler histórias em Inglês, nós conseguimos aprender melhor.”*
- *“Porque a ouvir também se aprendem coisas novas.”*
- *“Conseguimos traduzir as palavras em inglês, seja através da audição ou da visão.”*
- *“As histórias ajudam-nos a desenvolver e a compreender o Inglês.”*



Gráf.1- Questão nº3 incluída no questionário realizado à turma

Como referido anteriormente, os alunos podem ouvir literatura infantil na sua língua materna na área de Oferta Complementar. Contudo, no que respeita à língua estrangeira, esta questão já não se coloca, pois as duas horas letivas semanais não contemplam a educação literária e nem são sugeridas leituras de obras infantis nos documentos oficiais, como as *Metas Curriculares*. Qualquer professor sabe, à partida, que a literatura infantil é uma mais valia para a aprendizagem da língua inglesa, então, ao longo das aulas, é muito importante a leitura de histórias, isto é, será difícil separar as questões linguísticas da literatura. Para Fernanda Irene Fonseca (citado por Reis, 2000:37) os termos “Língua” e Literatura” associam-se de forma automática, como um sintagma sólido e coeso. “Não se trata de ensinar língua mais literatura ou de ensinar língua e depois literatura, mas de ter consciência de que faz parte da competência do falante e está nela profundamente enraizada desde as fases mais precoces da aprendizagem linguística a capacidade de explorar as amplas virtualidades cognitivas e lúdico-catárticas de uma relação autotélica com a língua”.

Na 4.ª questão perguntou-se às crianças se gostariam de ouvir e ler mais histórias em língua inglesa na aula de Inglês.



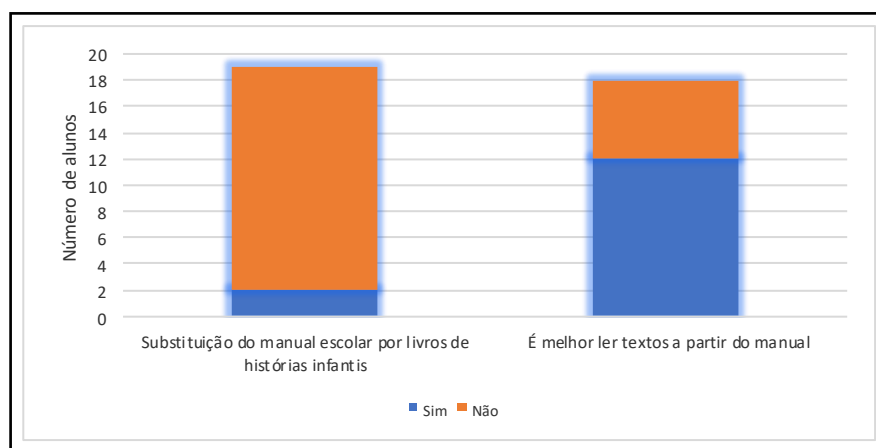
Gráf.2- Questão nº4 incluída no questionário realizado à turma

Os catorze alunos que apresentaram uma resposta afirmativa quanto à literatura inglesa na aula de Inglês parecem revelar interesse pela aprendizagem de uma língua estrangeira. Os alunos apresentaram respostas muito homogéneas, no que diz respeito à questão número quatro do questionário:

- “Sim, porque aprendemos mais em Inglês.”
- “Aprendemos palavras novas em Inglês.”
- “Porque normalmente não ouvimos muitas histórias noutra língua.”
- “Porque assim as aulas de Inglês seriam mais divertidas.”

As respostas das crianças remetem, de novo, para a noção que elas têm de que a leitura proporciona aprendizagens, mas também é fonte de divertimento e prazer. Quando inicialmente se pensou executar esta investigação, o facto de ser numa turma de quarto ano foi determinante, pois os alunos já tinham contactado com a língua inglesa, já tinham anteriormente ouvido histórias infantis em inglês, portanto, já poderiam responder coerentemente a esta questão. Qualquer criança parece apreciar quando um adulto lhe conta uma história, e estes alunos já estavam habituados à utilização da literatura inglesa na sala de aula, por isso esta resposta à questão número quatro do questionário poderá mostrar essa evidência.

Nas questões 5 e 6, procurou-se saber qual o papel do manual escolar na vida académica destas crianças.



Gráf.3- Questões nº 5 e 6 incluídas no questionário realizado à turma

A utilização do manual escolar na sala de aula é considerada crucial pela maior parte dos alunos, segundo dados do gráfico anterior. A dinâmica de sala de aula no 1.ºCiclo anda em torno dos exercícios e textos dos manuais escolares, logo, a opção de mudança numa disciplina parece ainda não conseguir reunir consenso.

Para Duarte (2010:120) a “mediação do manual entre os currículos oficiais e as práticas escolares é reconhecida pela Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) que o considera o primeiro dos «recursos educativos privilegiados»”. Assim, o autor considera que o que está em causa será o desenvolvimento de atividades onde os alunos possam fazer mais do que limitar-se a receber informação sobre factos, ou seja, que os mesmos sejam levados a edificar o seu próprio conhecimento.

O trabalho com os textos do manual escolar condiciona, à partida, a compreensão da história, pois todos os exercícios gramaticais ficam desprovidos de significado e o aluno dispersa-se facilmente, perturbando também a capacidade lúdica de aceitar o livro.

Ora, os manuais têm também de adaptar-se aos alunos da atualidade, num universo cada vez mais dominado pelo computador e pela imagem, dificultando a concentração. Desta forma, os manuais escolares devem privilegiar estratégias que valorizem a diversidade cultural dos jovens.

Richaudeau (1986:54-65) sublinha que o manual tenderá a funcionar entre duas tendências, ou seja, entre uma concepção de aprendizagem indutora de repetição e imitação ou, pelo contrário, uma concepção promotora de actividades autonomizadoras. O manual escolar está organizado por exercícios fulcrais, exercícios acessórios e outras questões que apenas pretendem distrair os leitores mais jovens, motivando-os e captando a sua atenção.

No entanto, o uso do manual escolar, por si só, não levará certamente à aquisição de competências literárias e linguísticas por parte do aluno, pois a rotina de trabalhos com recurso quotidiano do manual escolar levará, por certo, à desmotivação, ao desinteresse por parte dos alunos, logo, à desconcentração e ausência de participação nas atividades. Segundo Fischer (1990), “o desenvolvimento do uso da Língua Estrangeira implica que o aluno esteja activo, interaja, faça opções, proceda a uma avaliação retrospectiva, estabeleça ligações entre lacunas de informação. Todas estas atividades exigem um ambiente propício.” (p.339).

A alternância de respostas no quadro anterior (gráfico 3) pode revelar a rotina habitual que os alunos já adquiriram como válida e inquestionável nas suas aulas. No entanto, se os alunos não se sentirem motivados através de estratégias inovadoras que os mantenha ativos participantes na sala de aula, a aprendizagem será posta em causa, principalmente os conteúdos relativos à língua estrangeira.

A questão n.º 7 do questionário pretendia que os alunos se posicionassem face à leitura de histórias infantis, através do livro ou do computador, a nível digital. De uma forma geral, e segundo a opinião dos alunos, parece que o livro ainda possui grande importância pela sua autenticidade. Dos dezanove alunos que preencheram o questionário, treze responderam preferir o livro, por inúmeras razões:

- “... é mais interessante.”
- “Gosto de sentir e folhear as páginas.”
- “As histórias no computador podem estar enganadas.”
- “Gosto de estar a mexer na história enquanto a leio.”

Ora, tendo em conta o artigo 7º da *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (1996), em que “Todas as línguas são a expressão de uma identidade colectiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade, pelo que devem poder beneficiar das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções”, a literatura aliada ao ensino da língua poderá proporcionar maior interesse por parte dos alunos, e assim melhores aprendizagens. Neste sentido, reforça-se a ideia de que a literatura pode ser uma excelente estratégia para a motivação dos alunos. Para Zaro Vera (1991), a literatura pode ser um recurso para o desenvolvimento da competência linguística.

“literature is a resource to develop linguistic competence. The use of literature as a medium for language acquisition purposes rather than as an object of literary analysis is fairly new”. (p.169)

Através das questões 8, 9 e 10 pretendia-se compreender se as crianças sentiam que aprendiam e compreendiam melhor a língua inglesa, quando ouviam/liam histórias em Inglês. Neste sentido, também se perguntava se as crianças achavam que se deveria estudar, na aula de Inglês, uma obra tal como acontece na aula de Português. As respostas das crianças mostram-nos que poderia ser bastante positivo o estudo de uma história infantil, já que a grande maioria refere a sua leitura como fator determinante para mais divertimento na aula de Inglês e maior entendimento da língua.

As obras da literatura infantil podem ser uma mais-valia para o desenvolvimento da competência literária e linguística. A literatura proporciona o entendimento da língua como um todo, defendem os seguidores do modelo *Whole Language Approach*, e, como tal, quando ouvem histórias numa outra língua, e não na língua materna, mais facilmente os alunos se interessam pelo aspeto comunicativo e pela estrutura linguística (Daniels, Zemelman & Bizar, 1999: 33). De facto, os professores que adotam esta *filosofia* de ensino reforçam a oralidade e a leitura.

Povey (citado por Campbell, 1972) também reitera esta ligação fundamental entre a literatura e o estudo da língua:

“Literature will increase all language skills because literature will extend linguistic knowledge by giving evidence of extensive and subtle vocabular usage, and complex and exact syntax. (...) It is a link towards that culture which sustains the expression of any language.” (p.187).

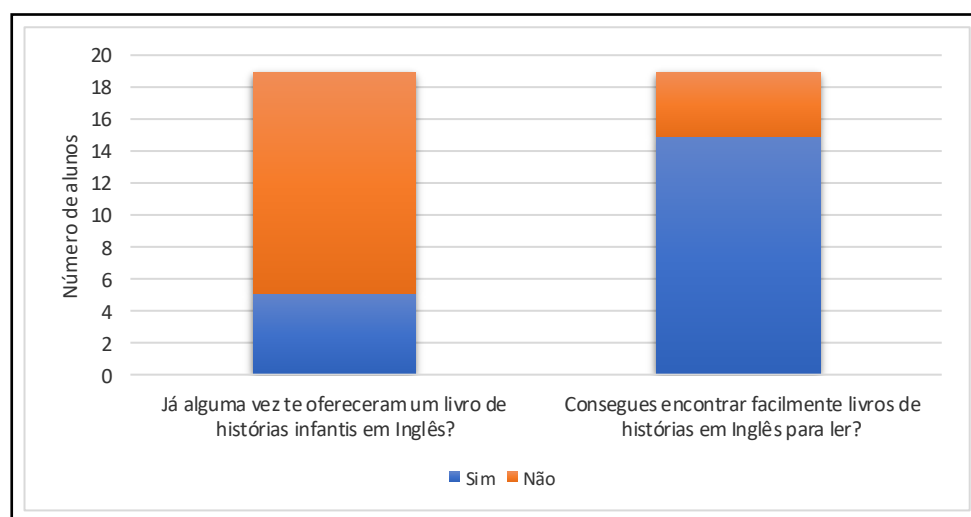
Para Guthrie (2004:4), a competência literária é desenvolvida quando o leitor lê por prazer, e isso acontece através de determinadas estratégias de leitura que o professor pode aplicar na sua aula. Desta forma, o autor apresenta um projeto de motivação de leitura, o projeto *CORI (Concept-Oriented Reading Instruction)*, que pretendia desenvolver técnicas pedagógicas de compreensão de leitura, e envolveu uma equipa de professores, investigadores e alunos do ensino superior. Este projeto estava relacionado com a área das ciências e o objetivo era não só a motivação das crianças para a leitura, como também a aquisição de conhecimento científico. Um dos fatores a considerar é a curiosidade, segundo o autor, uma criança que sente curiosidade está logo motivada para a leitura, pois pretende saber mais acerca da história. As histórias infantis podem, de facto, detonar este fator, a curiosidade, o interesse por saber o que vai acontecer com

as personagens, e a partir daqui o grupo vai estar mais motivado para trabalhar a compreensão da narrativa e de todos os conteúdos gramaticais que se seguirem.

Porém, e segundo Guthrie (2004), será esta a tarefa mais importante do responsável pedagógico, criar estratégias para motivar a criança para a leitura para que a mesma perceçione quão importante é um livro no seu processo de aprendizagem.

“Children must be immersed in rich content to learn comprehension strategies easily. As comprehension strategies are assimilated, practiced, and used, children find they can learn important content from books.” (p.87)

Nas questões 11, 12, 13 do questionário, averiguou-se sobre o alcance dos livros em Inglês para estas crianças. Quando os alunos referiam a facilidade que tinham em encontrar livros de histórias em Inglês, a maior parte apresentou a biblioteca pública ou a biblioteca escolar como hipótese. Tendo em conta a colaboração da Escola Galopim de Carvalho no Projeto Bilingue, e a necessidade de possuir manuais e livros em Inglês relacionados com as ciências e o Estudo do Meio, esta seria já uma resposta previsível. Dois alunos apresentaram a Internet e as livrarias como resposta a esta necessidade de encontrar livros infantis em Inglês.



Gráf.4- Questões nº 11 e 12 incluídas no questionário realizado à turma

Contudo, quanto à primeira questão, apresentada no gráfico anterior, é notória a ausência de livros de histórias infantis em língua Inglesa nas estantes particulares dos meninos, seja por dificuldade em adquirir os mesmos, ou mesmo em aceitar a importância desta língua estrangeira no currículo escolar do 1.ºCiclo. Estas respostas foram apresentadas no questionário escrito, perguntas 11 e 12, e também em diálogos durante as aulas. Quando se questiona acerca da necessidade das bibliotecas terem mais livros em língua inglesa, a maior parte dos alunos regista uma resposta afirmativa.

A décima quarta questão formulada no questionário: *Agora que a disciplina de Inglês é obrigatória desde o 3.º ano, achas que as bibliotecas deveriam ter mais livros de histórias em língua inglesa? Porquê?*, deu origem a respostas como as seguintes:

- *“Porque assim os meninos aprendiam mais palavras em inglês com livros ingleses.”*
- *“Porque assim poderíamos conhecer melhor as histórias.”*
- *“Para podermos ir requisitar livros às bibliotecas.”*
- *“Porque é importante, as crianças deveriam ler livros em inglês tanto como os de português.”*

Novamente se dá conta da importância que as crianças atribuem à leitura e à leitura em dois idiomas, leitura esta que serve para aprender. Nestas respostas notamos claramente a noção que as crianças têm de que a biblioteca serve também para requisitar livros, o que pode indiciar um bom trabalho realizado pela biblioteca escolar desta escola.

Em suma, parece-nos que podemos afirmar que para estas crianças a leitura de histórias em língua inglesa é muito valorizada, tendo elas consciência que através das histórias aprendem a língua, aprendem acerca do mundo e se divertem. Educar literariamente é construir conhecimentos sobre as convenções da língua literária; é, numa língua estrangeira, ter a possibilidade de aprender a língua; é, seguramente, aprender acerca do mundo com prazer na leitura, tal como nos diz uma das crianças, no questionário: *“Porque é como se nos transportassem para outro mundo, mas sem sair de casa.”*

Grelha de Categorização dos questionários

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Turma GC4A
1. Histórias em Inglês	1.1. Ideias acerca das histórias	1.1.1. Aprendizagem	<i>“(...) posso aprender palavras novas.”</i> <i>“(...) conseguimos aprender melhor.”</i> <i>“(...) ajudam-nos a desenvolver e a compreender o Inglês”.</i>
		1.1.2. Comunicação	<i>“(...) Comunicar com os ingleses”.</i> <i>“(...) ficamos a saber fazer diálogos”.</i>
	1.2. Estudar histórias na aula	1.2.1. Momento de lazer	<i>“(...) as aulas seriam mais divertidas”.</i>
		1.2.2. Aprendizagem	<i>“(...) podia aprender mais”.</i>
		1.2.3. Dificuldade	<i>“(...) há palavras que não conheço, são estranhas”.</i> <i>“(...) não percebemos nada”.</i>
	1.3. O livro enquanto objeto	1.3.1. Manual escolar Vs Livro de histórias	<i>“(...) nos livros vêm os textos completos e no manual só vêm excertos”.</i> <i>“(...) é melhor o livro infantil porque não nos desconcentramos a passar as páginas”.</i> <i>“(...) nem sempre está a obra completa no manual”.</i>
1.3.2. Livro Vs Computador (histórias digitais)		<i>“(...) o manual escolar é divertido”.</i> <i>“(...) prefiro o manual escolar, porque são histórias para a minha idade e não para meninos mais pequenos”.</i> <i>“(...) gosto dos textos do manual, porque já conheço os personagens”.</i>	
1.3.3. O papel das bibliotecas escolares		<i>“(...) prefiro ler os livros, não faz tanto mal”.</i> <i>“(...) gosto mais (...) de um livro, porque gosto de sentir as páginas”.</i> <i>“(...) no computador podemos ouvir e ver as imagens maiores”.</i> <i>“(...) prefiro os livros, porque gosto de ouvir as pessoas a ler”.</i>	
			<i>“(...) é importante terem mais livros em Inglês, porque agora as crianças precisam saber mais Inglês do que antes”.</i> <i>“(...) podemos requisitá-los e levar para ler em casa”.</i> <i>“(...) com mais livros em Inglês os meninos podiam dedicar-se mais”.</i> <i>“(...) é mais importante ler livros em português”.</i>

Gráf.5- Grelha de categorização dos questionários aplicados aos alunos no início do projeto.

As perguntas elaboradas para o questionário estavam centradas em dois grandes aspetos: as histórias e a sua importância na aula de Inglês, e o livro enquanto objeto de consulta. No primeiro, as questões elaboradas pretendiam que os alunos se posicionassem face à importância da literatura e da audição de histórias infantis durante as aulas de Inglês. Assim, de uma forma geral, a turma registou respostas que se relacionavam com a aprendizagem e a comunicação, ou seja, ouvir as histórias proporcionava momentos de aprendizagem das estruturas linguísticas e também permitia melhorar a sua capacidade comunicativa. Para Azevedo (2015),

“cada criança, ao criar representações mentais sobre as palavras ouvidas, ao descobrir elementos e ao memorizá-los, mais tarde, poderá usá-los na formação de outros conceitos. Está a desenvolver uma consciência imagética em conformidade com a consciência linguística, numa simbiose quase perfeita entre o que pensa ver e o que comunica oralmente.” (p.51)

Quando se indagava acerca do estudo dessas mesmas histórias na aula de Inglês, houve alguma variação nas respostas, alternando em dificuldade, lazer ou aprendizagem. Isto significa que, pertencendo a uma faixa etária tão jovem, e no início da aprendizagem de uma língua estrangeira, os alunos ainda sentem alguma hesitação na resposta, pois os alunos com maior dificuldade na compreensão na língua materna também mostraram sentir dificuldades em compreender uma história numa língua estrangeira.

Na segunda parte dos questionários, colocava-se em confronto o manual escolar e os livros infantis, sendo que a maior parte ainda sente dificuldade em perceber a literatura infantil como recurso pedagógico para a aprendizagem da língua inglesa, sem a utilização do habitual manual escolar. Alguns alunos referiram apreciar as histórias infantis, porque não são interrompidas com a análise de conteúdo e gramatical como nos manuais, mas ainda há alunos que, habituados há pouco tempo ao manual escolar, que apresenta personagens interativas e modernas, preferem este recurso para aprender. Perante o computador e a *era digital*, os alunos continuaram a preferir o livro, seja pelo simples manusear, folhear ou pela facilidade de transportar. Segundo Azevedo (2015), “o texto pode fazer emergir um conjunto de imagens, permitindo à criança tecer

significados e significantes que são descobertos no ato de ler, ver, imaginar, criar e de amar a Literatura.” (p.51).

Quando questionados acerca do papel da biblioteca escolar na aprendizagem da língua, de facto os alunos reconhecem que deveria existir mais literatura infantil inglesa para poderem requisitar *a posteriori*, principalmente no momento atual, já que a disciplina de Inglês se tornou curricular no ano letivo de 2015/2016. O papel do professor bibliotecário tem sido fundamental na promoção da educação literária, mas não se pode descurar a importância da língua inglesa que se tornou curricular e terá tanta importância quanto o Português, a Matemática, o Estudo do Meio ou as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, logo, as atividades de leitura na língua estrangeira terão de ser articuladas com o docente de Inglês.

Primeiro Projeto de Leitura

“A língua vai para onde quer mas é sensível às sugestões da literatura.”

Eco (2003:11)

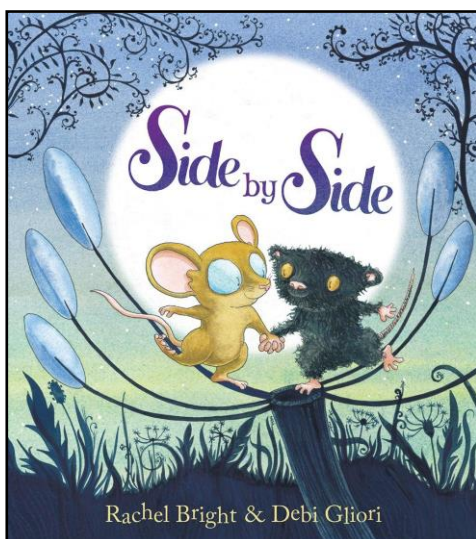


Fig.7- Primeiro livro trabalhado com os alunos durante a fase de investigação.

Referências bibliográficas: Bright, R. & Gliori, D. (2015). *Side by Side*. London: Orchard Books.

Tema: amizade

Género: poesia / fábula

Personagens: rato, toupeira, sapo, esquilo, coruja e morcego.

Autores: Rachel Bright e Debi Gliori são as autoras deste ternurento conto. Rachel Bright é ilustradora, escritora e também responsável pela edição, já escreveu e ilustrou muitos livros infantis. É uma pessoa multifacetada a nível profissional e deixou a profissão de hospedeira de bordo para se dedicar ao livro infantil. Reside numa quinta, facto que a tem influenciado bastante nas histórias que escreve, muito representativas da natureza, do companheirismo e da amizade. Debi Gliori também cedo se dedicou à escrita de contos fantásticos e fábulas, sempre no registo infantil.

Justificação da escolha: O livro retrata uma bonita história de amizade, tema que pareceu muito adequado tendo em conta as particularidades da turma, um grupo muito unido que sempre promoveu a concórdia e o diálogo entre todos. As ilustrações e a história com rima foram também fatores a considerar, pois são elementos motivadores e que captam facilmente a atenção das crianças. Contudo, apesar da história e ilustração, lamenta-se que o livro não possa ser adquirido com facilidade em qualquer livraria,

facto que não contribui também para o desenvolvimento da competência literária em língua inglesa junto dos mais pequenos.

Sinopse: É a história de um ratinho que se sente muito só, apesar de ter uma grande família. Um dia, tenta encontrar um amigo com quem tenha alguma afinidade. Contudo, os animais que encontra na floresta de Wintermouse Wood não se adaptam ao seu estilo de vida, pois não são da mesma espécie e não têm os mesmos hábitos, por isso Little Mouseling sente-se muito triste.

Objetivos: os objetivos para esta atividade estão relacionados com as metas curriculares de Inglês para o 4.º ano de escolaridade, homologadas a 31 de julho de 2015.

- Identificar palavras e expressões em rimas e canções.
- Ler pequenas histórias ilustradas, com vocabulário conhecido.
- Expressar agrado e desagrado.
- Identificar partes do corpo humano.
- Identificar os espaços à nossa volta.
- Identificar animais.
- Identificar atividades ao ar livre
- Identificar sons e entoações diferentes na língua estrangeira por comparação com a língua materna.(3º ano)

Quanto à exploração da obra, foram desenvolvidas várias atividades, sendo a primeira a atividade de pré-leitura. Esta estratégia de trabalho teve por base a obra de Yopp & Yopp (2006), no que respeita ao estudo da história infantil. Assim, numa primeira abordagem à história *Side by Side*, os alunos começaram por um exercício de *Brainstorming* a partir de uma *mystery box* com imagens ilustrativas

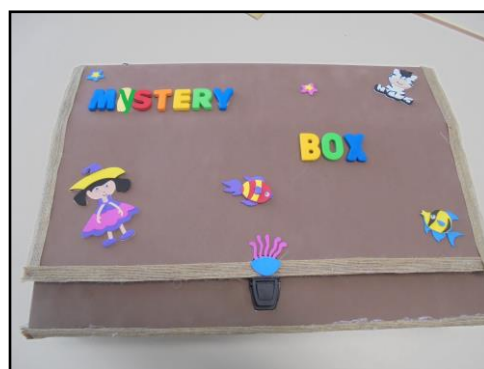


Fig.8- Recurso pedagógico para a atividade de pré-leitura.

da história em questão, com vista à exploração da potencialidade criativa dos membros 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.*”

Deste modo, seguiu-se a abertura da *mystery box* e um exercício de exposição da *Teia de Personagens*. Os materiais utilizados foram cordel azul, molas metálicas, imagens da história *Side by Side* digitalizadas e plastificadas. Os alunos foram



Fig.9- Recurso pedagógico para a atividade de pré-leitura.

descrevendo as cores e referindo os nomes dos animais em inglês. Posteriormente, os alunos tentaram associar as imagens a uma história ou imaginar a narrativa em torno das imagens.

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.*”

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.

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.*”

A atividade de pré-leitura terminou com a redação de um pequeno texto, em português, sobre a história que iriam ouvir na aula seguinte (figura 10). A maior parte dos alunos considerou que se tratava de uma história de amizade, com uma conotação bastante positiva, tanto pela capa que transmite a ideia de harmonia e afeto entre dois seres diferentes, como pelas cores e as ilustrações (gráfico 6).

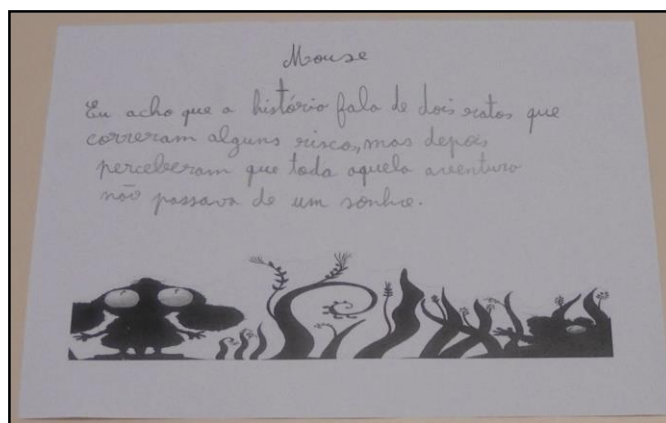
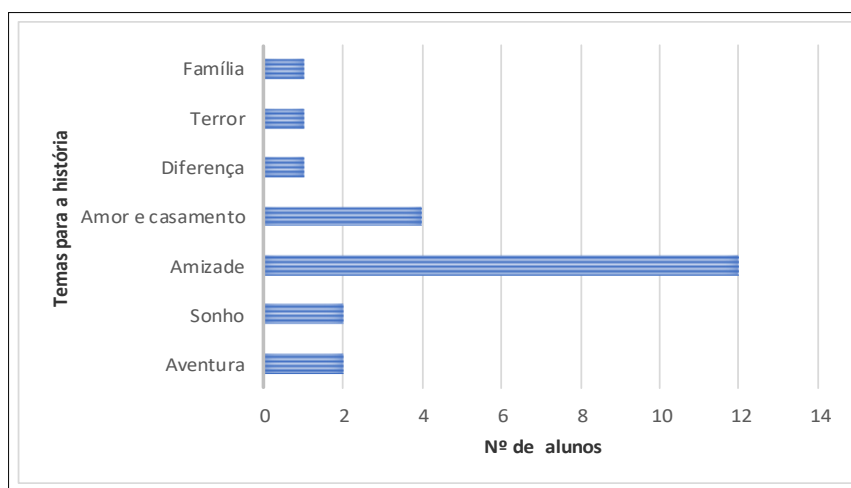


Fig.10- Texto elaborado por um aluno para a atividade de pré-leitura.



Gráf.6- Temas propostos pelos alunos, na atividade de pré-leitura.

A leitura da história infantil *Side by Side* ocorreu na aula de vinte de fevereiro, durante a semana da Língua Inglesa e após a comemoração do *Saint Valentine's Day*. Todos os meninos 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 imagens que permitem uma excelente visualização do espaço onde decorre a ação e o movimento e expressão facial dos animais participantes. O facto da 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.

*“And as dark came in shadows
and rain dropped in drips,
This mouseling ran out
of her scurries and skips.”*

(Bright & Gliori, 2015)

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 se desenlace com *chave d’ouro*, aravés 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.

*“Yes, deep in the heart of
Wintermouse Wood,
A friend by your side
Makes life twice as good.”*

(Bright & Gliori, 2015)

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 *feelings* que foram abordados pela história *Side by Side*.



Fig.11- Registo no quadro com informação transmitida pelos alunos, durante a leitura da história.

A figura 11 retrata um mapa conceitual, um gráfico de vocabulário acerca da história *Side by Side*. Guthrie (2004:98) apresenta 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, lembrar 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 expando os alunos a situações de stress, dado que são alunos de 1º Ciclo, então também se podiam expressar na sua língua materna. Como nos sugere Eco (2003:10), 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. Para Mendoza Fillola (2004), “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. (p.138).

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. Segundo Mendoza Fillola (2004),

“Cuando leemos 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 (...)

(p.201).

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.”



Fig.12- Produção de desenho acerca da história “Side by Side” – atividade de pós-leitura.



Fig.13- Desenhos produzidos pelos alunos durante a primeira atividade de 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 *scenery-box* imaginando ou recriando cenários para uma dupla improvável de amigos.

Esta estratégia de exploração da história permitiu não só a capacidade de desenvolver a motricidade fina, bem como treinar o vocabulário em língua inglesa, nomeadamente as cores (os alunos iam pedindo os lápis coloridos utilizando a língua estrangeira), os nomes dos animais, os sentimentos, as partes do corpo, e assim se conseguiu alcançar os objetivos propostos inicialmente, no que respeita à planificação trimestral. A criatividade também foi bastante desenvolvida, a atividade de modelagem contribuiu também para o desenvolvimento da competência linguística, os alunos puderam imaginar os diálogos entre os animais ou recriar as conversas da história original.

*- Are you my friend?
- yes, you are my best friend!*

João e Clara

*- Hello!
- Hello, my friend!*

Gabriel e Afonso

*- I need a friend...
- I'll be your friend!*

Afonso e Gabriel

*- I want to be your friend. Do
you want to play with me?*

Ana e Alexandre



Fig.14- Scenery box com amigos a dialogar em língua Inglesa.

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.

Uma das alunas, a M., apresenta problemas físicos que impossibilitam a sua correta movimentação e coordenação corporal. Assim, o exercício de modelagem e pintura permitiu que a aluna desenvolvesse a motricidade fina, tentasse controlar os movimentos de maior precisão, contribuindo também para o desenvolvimento das suas capacidades emocionais e cognitivas. No final da atividade de exploração com o livro *Side by Side*, a aluna dirigiu-se à investigadora e referiu que depois de ouvir a história e fazer as atividades, já consegue lembrar-se que a palavra *friendship* significa amizade e aprendeu nomes de animais que não conhecia, tais como *vole* e *squirrel*.



Fig.15- Atividade de pós-leitura (elaboração de *scenery boxes* com amigos em diálogo)

A atividade de pós-leitura revelou-se bastante criativa, apresentando produtos originais e apelativos, cativando também a atenção do professor titular que desde logo se mostrou satisfeito pelo trabalho executado pelos seus alunos.

Segundo Projeto de Leitura

“A literatura, contribuindo para formar a língua, cria identidade e comunidade.”

Eco (2003:11)

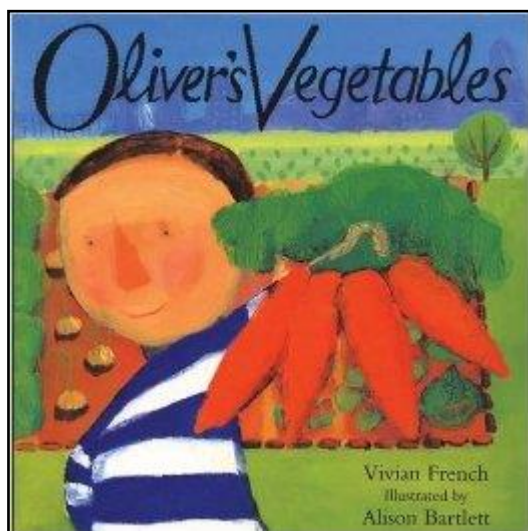


Fig.16- Segundo livro trabalhado com os alunos durante a fase de investigação.

Referências bibliográficas:
French, V. (2016). *Oliver's Vegetables*. London: Hodder Children's Books.

Tema: Comida e família

Género: Narrativa

Personagens: Oliver e família (avô, avó e mãe).

Autora: Vivian French é inglesa, residente em Edimburgo, e tem uma família grande, facto que a terá levado a redigir sobre a rotina diária da família. Tem uma longa carreira dedicada ao livro infantil, redigindo mais de 200 histórias, e já recebeu muitos prémios literários. Profundamente influenciada pelo seu pai que escrevia poesia, a escritora define-se como alguém com incrível poder imaginativo que “trabalha com as palavras como um carpinteiro com madeira”.

Justificação da escolha: Esta história retrata uma família e as suas rotinas, mas foram os valores inerentes ao conceito de família que levaram à escolha da história. A importância que é dada à figura do avô como transmissor de valores e a ideia de comida saudável são também temas muito importantes para crianças que estão a formar a sua personalidade. Os temas apresentados por Vivian French permitem abordar conteúdos presentes nas metas curriculares de Inglês para o 4.º ano de escolaridade, tal como a

comida, os espaços ao ar livre e as refeições. Para além dos conteúdos curriculares, o livro apresenta excelentes ilustrações que permitem depois efetuar jogos de vocabulário.

Sinopse: O livro aborda o tema da família, a amizade entre Oliver e o seu avô. Oliver parece não apreciar legumes, mas adora batatas fritas. Quando a mãe decide deixá-lo com os avós durante uma semana, vai aprender a ter uma alimentação saudável e apreciar o tempo de qualidade com o seu avô. É uma história que começa com um desafio por parte do avô que vai conseguir que o neto entenda a importância da horta para a economia familiar e para uma alimentação saudável. Assim, no final da semana, Oliver vai mostrar à mãe que já consegue comer os legumes da horta do avô.

Objetivos: os objetivos para esta atividade estão relacionados com as metas curriculares de Inglês para o 4.º ano de escolaridade, homologadas a 31 de julho de 2015.

- Ler pequenas histórias ilustradas, com vocabulário conhecido.
- Expressar agrado e desagrado.
- Identificar os espaços à nossa volta.
- Identificar atividades ao ar livre.
- Perguntar e responder sobre preferências pessoais.
- Identificar comidas e bebidas.
- Identificar as principais refeições.
- Identificar os cinco sentidos.
- Identificar os dias da semana. (3º ano)
- Compreender algumas estruturas elementares do funcionamento da língua (singular e plural, preposições de tempo e lugar).

Tal como na exploração do livro anterior, foram desenvolvidas atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, tendo novamente como base de trabalho a obra de Yopp & Yopp (2006). O trabalho com o livro de Vivian French iniciou-se a 7 de março, 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 *brainstorming* que permitiu levantamento de vocabulário e revisão de algumas estruturas gramaticais. A unidade curricular a estudar nesta fase do segundo período seria a comida, portanto, os alunos conseguiram realizar uma lista de vocabulário, perfeitamente enquadrados com as metas de 4.º ano e sem recorrer ao manual escolar.



Fig.17- Ilustração para a atividade de pré-leitura.

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.*”

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

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

Catarina: “- *Beans, strawberries, tomates...*”

A primeira atividade foi realizada 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 *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.



Fig.18- Fotografia do trabalho de equipa para o exercício de pré-leitura.

Após esta atividade, os alunos observaram, então, a horta do avô do Oliver, através da observação do livro. Através de um breve *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. O título também foi sugestivo para o estudo dos conteúdos gramaticais, pois a existência do “s” do caso possessivo foi também relevante para a sua explicação. Assim, foi um exemplo real da importância deste conteúdo para a língua Inglesa e captou a atenção de todos os meninos. Eco (1983) também 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”. (p.53).

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.*”

Após a leitura de uma parte do texto presente na contracapa, os alunos percebem que a história vai abordar um jogo, e, à partida, ficam 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.*”



Fig.19- Legumes utilizados durante a leitura do livro “*Oliver’s Vegetables*”

A leitura da história infantil *Oliver’s Vegetables* ocorreu na aula de treze de março. Todos os meninos queriam saber que tipo de jogo afinal tinham acordado Oliver e o seu avô. As ilustrações agradaram bastante, imagens grandes com um certo retoque a lembrar a fase Impressionista, principalmente representando alimentos, o que torna o livro ainda mais interessante. Dado o interesse do tema, **Food**, a docente foi lendo a história e foi mostrando os legumes verdadeiros que trazia 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. É mesmo assim a alegria de uma criança perante a leitura dramatizada de qualquer história infantil, seja na sua língua materna, ou mesmo numa língua estrangeira. Balça e Costa (in Azevedo, 2015:199) salientam que “a literatura para a infância 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 de *artcraft* proporcionam uma curiosidade para a história e simultaneamente um desenvolvimento cognitivo e emocional.

Para Graue e Walsh (2003:121), 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 primeiro ciclo, é imprescindível que a imaginação seja convocada.



Fig.20- Confeção da sopa de Oliver, como exercício de pós-leitura.

Como exercício 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 auto-estima. 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.

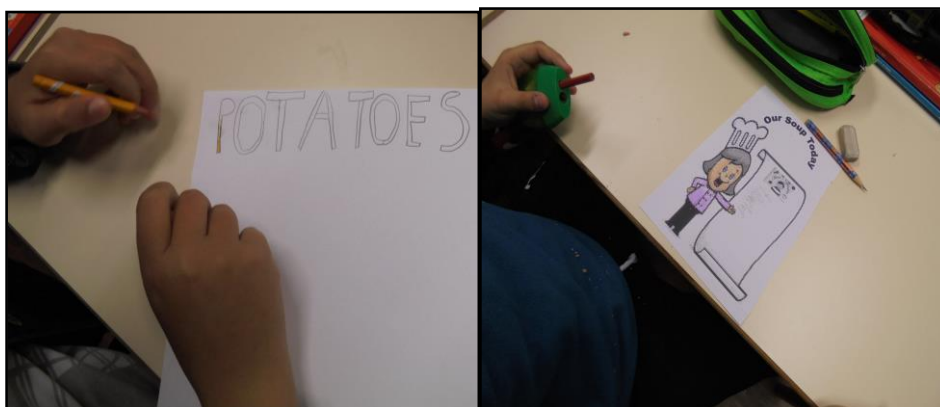


Fig.21- Preparação das ementas, tradução dos nomes dos ingredientes.

Registrar os ingredientes presentes na sopa e preparar um menu 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,



Fig.22- Ementa principal na cantina.

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!*”

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, a competência literária ao serviço da língua estrangeira. Todo este cenário que se gerou a partir de uma história, e como foi interessante observar a sagacidade e a destreza pela atividade, para que tudo estivesse perfeito à hora do almoço. É este sentimento e determinação que o professor deve 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.” (p.152).



Fig.23- Diálogo em Inglês com os alunos de terceiro ano acerca dos ingredientes da sopa desse dia.

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!*”

Este trabalho de campo revestiu-se de muito entusiasmo por parte das crianças, como também da parte da docente, mas verificar a alegria nos rostos dos meninos quando ouvem uma história e quando sentem que estão a realizar atividades divertidas, sem utilizarem os seus manuais escolares ou o seu habitual caderno diário, é realmente motivador para a continuação deste estudo. Sempre que se verificam aprendizagens, de forma implícita, alegre e criativa, é muito importante para a criança desenvolver e estimular o processo cognitivo. Neste caso, denotou-se um interesse muito grande pelas atividades desenvolvidas, os alunos concretizaram aprendizagens, sem recurso aos métodos pedagógicos habituais. Os alunos aprenderam vocabulário, treinaram construções gramaticais, socializaram, realizaram trabalhos em equipa, e no final manifestaram satisfação pela forma como foram estruturadas todas as atividades.

O processo de recolha de dados foi cuidadosamente preparado *à priori*, e a transcrição das gravações-áudio foi criteriosamente selecionada, tendo em conta que são crianças, há momentos que perturbam a relevância das gravações, a existência de ruídos de fundo, alguma agitação habitual própria desta faixa etária. Utilizar uma câmara de vídeo poderia tornar-se muito intrusivo, mas um pequeno gravador-audio permitiu maior flexibilidade e discrição durante todo o processo. De qualquer forma, é fundamental salientar que todas as transcrições são aproximações, é possível registar as palavras, o seu discurso simples, mas faltarão as hesitações, o tom ou o ritmo que conferem uma carga emocional que determina o teor da própria mensagem transmitida. Mas é assim mesmo o processo de comunicação, o discurso humano é demasiado complexo e a exatidão nunca é garantida quando passamos para o papel. O objetivo desta investigação não será o estudo exaustivo do significado das unidades de comunicação, mas sim as respostas e a reação destes meninos quando se estuda Inglês através da literatura infantil.

A Carolina, aluna da turma, adorou as obras estudadas e salientou que aprendeu muitas palavras em Inglês que não sabia anteriormente. No seu discurso escrito, denota-se uma clara perceção da importância da língua inglesa e como a literatura infantil pode mesmo auxiliar nos conteúdos linguísticos. Nas notas do dia vinte e um de março, no preenchimento da ficha de análise final do projeto de leitura, podem ler-se algumas linhas que aludem a essa opinião:

“O que eu gostei mais foi da história Side by Side, porque mesmo não ser 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.”

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 partir para a criatividade. O estudo da língua Inglesa, nesta fase de desenvolvimento humano, apropria-se da imaginação dos mais pequenos e pretende proporcionar deleite através da aquisição vocabular, utilizando estratégias pedagógicas que visem tornar lúdica a aprendizagem. Então, o trabalho de qualquer docente requer criatividade permanente para construir uma série de materiais que permitam à criança motivação e interesse. O livro infantil é, sem dúvida, um excelente recurso para “dar largas à imaginação”, por isso foi escolhido para integrar esta investigação.

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.



Fig.24- Exposição à comunidade escolar acerca do projeto de leitura pela turma GC4A.

Nunca nos poderemos esquecer que a investigação decorreu num contexto institucional, o que também influencia o tema, os sujeitos da pesquisa e os próprios métodos a utilizar. Que implicações poderá este trabalho ter a nível político? Talvez a mudança de estratégias pelos responsáveis pedagógicos, a possibilidade de ensinar Inglês de uma forma mais lúdica, criativa, desenvolvendo a competência literária e proporcionando o contacto com o livro infantil. Para Teles 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 a cultura de um povo.” (p.45).

Conclusões

“*Language does not develop in empty space*”

Nasr (1985:156)

Conclusão

Um dos grandes constrangimentos deste projeto terá sido a escassez de tempo para implementar um trabalho de investigação com sustentabilidade, principalmente no que concerne à recolha de dados, pois as metas curriculares são muito extensas e não permitem muitos desvios temporais face ao previamente planificado.

É através da transmissão de valores que as instituições educativas esperam que os seus alunos sejam capazes de atingir valores relacionados com a justiça, amor, ou mesmo o amor ao próximo. Numa época de supervalorização da tecnologia, espera-se ainda que o livro infantil supere quaisquer epidemias das redes sociais, leituras de “bolso” que agredem fortemente a literatura infantil.

Segundo Carvalho (1989:176), a Literatura Infantil é um notável agente terapêutico. Hunt (2002:169) refere mesmo que, quando lemos, apreciamos e deleitamos verdadeiramente todo o universo criativo que nos é sugerido pela própria história, “When we read a story that is obviously very similar in its characters and events to our own life experience, we may read it with enjoyment and appreciation, consciously appreciating the parallels;”.

De facto, este trabalho, enquadrado no âmbito da Supervisão Pedagógica, pretende não só o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar, mas também a formação contínua de novos agentes educativos que permitam o ensino eficaz da língua inglesa e o entrosamento da literatura infantil nas metas curriculares. Azevedo (2006:11) refere que “a interação precoce com textos literários de qualidade é estrategicamente reconhecida como profícua para o sujeito”.

Na verdade, esta alternativa apresentada por este estudo pretende levar os docentes a reconhecer a importância do livro infantil na aula de Inglês. Numa época em que o sistema de ensino está constantemente a ser posto à prova, considerado por uns como *obsoleto* e *incapaz de renovação*, é urgente repensar métodos e técnicas pedagógicas na sociedade do século XXI. António Nóvoa (2009:7) apresenta uma das

principais críticas dirigidas à escola atual, “a sua incapacidade para promover as aprendizagens”. O livro infantil poderá garantir a aprendizagem das estruturas linguísticas, bem como a cultura de diálogo e partilha de ideias. Este trabalho pretende-se dinâmico, motivador e construtor de uma educação literária que poderá fazer face aos desafios tecnológicos da sociedade contemporânea.

No que respeita às questões de partida, após análise dos questionários, verificou-se que os alunos ainda aceitam o manual escolar como único e insubstituível instrumento de trabalho, pois utilizam-no habitualmente para o estudo diário. No entanto, todos reconhecem a importância da literatura na aula de Inglês e consideram o uso de histórias como uma opção divertida e enriquecedora em termos linguísticos. A promoção da educação literária em língua inglesa é uma questão necessária e urgente a ser analisada, ensinar unicamente conteúdos gramaticais no manual escolar não promove o interesse ou a motivação do público mais jovem que cada vez mais deixa o livro literário para segundo plano. Os objetivos apontados inicialmente foram atingidos de forma bastante positiva, os alunos acolheram com agrado as histórias apresentadas e, de uma forma geral, as conclusões retiradas poderão contribuir para uma mudança nas estratégias pedagógicas do docente.

Em última instância, este trabalho não foi mais do que um percurso, uma vivência do que a literatura infantil pode fazer no campo da aprendizagem da língua Inglesa. A prática pedagógica poderá beneficiar com esta perspetiva, principalmente o docente de língua inglesa que trabalhe com alunos do 1º Ciclo. Não se encontraram fórmulas secretas para a motivação nem para o sucesso educativo, mas poderá ser uma mais valia no ensino precoce da língua estrangeira, principalmente no momento atual em que o Inglês foi considerado disciplina curricular no 1º Ciclo. Tradicionalmente, a sala de aula no 1º Ciclo apresenta-se como espaço fechado ao lúdico, no entanto, Santo Agostinho (citado por Santos, 1997) refere que "o lúdico é eminentemente educativo no sentido em que constitui a força impulsionadora da nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, o princípio de toda descoberta e toda criação". O sentido lúdico deve estar sempre presente na mente dos mais pequenos, sendo um instrumento que facilita a própria aprendizagem, pois a partir daí se constrói a sua curiosidade. A literatura infantil é mesmo “um livro aberto para o mundo”, e esta redundância reforça a ideia que se pretende transmitir, uma história pode levar a imaginação infantil a outros mundos,

motivando a criança para aprender. Se Piaget (1995:58) afirmara que “a criança tem necessidade de um simbolismo mais direto que lhe permita reviver o acontecimento, em lugar de se contentar com uma evocação mental”, dando especial ênfase à ludicidade da aprendizagem, então o ensino da língua inglesa através da literatura infantil poderá ter frutíferos resultados a médio prazo.

Acredita-se que este estudo poderá propor uma alternativa aos habituais recursos pedagógicos utilizados durante as aulas no ensino básico, ou não proporcionasse a literatura infantil momentos de fruição e deleite no imaginário dos mais novos. Segundo Reis (1997:36), “os sistemas de ensino, os seus agentes e os instrumentos pedagógicos de que dispõem, tendem também a converter-se em instâncias de validação institucional da literatura”. Incentivar à leitura, proporcionar momentos mágicos, é também esta a tarefa incessante do professor, criar atitudes de alegria e interesse face à escola, à profissão e aos alunos, aceitando as contribuições positivas da mudança e tendo humildade para ouvir as necessidades de quem espera há muito pela inovação. O trabalho do docente de Inglês não pode ser menosprezado face aos restantes colegas de 2º e 3º Ciclos, pois o trabalho com crianças carece de muito mais atenção e rigor. Tal preocupação alarga-se à literatura infantil que não pode ter menor importância do que uma odisseia ou romance histórico. Bravo-Villasante (1977:11) referia,

“O escritor que escreve para crianças tem tanto talento como o que escreve para adultos. Nunca se pensou que fosse mais difícil escrever um poema heróico do que um romance. Porque é que há-de ser mais fácil escrever para crianças do que para adultos? Pelo contrário, às vezes é mais difícil escrever para a infância e juventude, e só quem tem um dom especial é capaz de o fazer.”

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica*. 2ª ed. Coimbra: Livraria Almedina.

Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 3ª ed. Braga, Psiquilibrios.

Almeida, M. (2014). *Estudo de avaliação sobre a eficácia da implementação do projeto de ensino bilingue precoce*. DGE / MEC. Consultado em 20/04/2017 em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Linguas/Ensino_Bilingue/documentos/relatorio_final_dezembro_2014.pdf

Azevedo, F. (2007). *Formar leitores: das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.

Azevedo, F. (2006). *Língua materna e literatura infantil – elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel.

Azevedo, F. & Sardinha, M.G. (2013). *Didática e Práticas: A Língua e a Educação Literária*. Guimarães: Opera Omnia.

Azevedo, F. (2015). *Literatura para crianças e jovens. Da memória ao leitor*. Braga: Universidade do Minho.

Azevedo, F. & Balça, A. (2016). Educação Literária e Formação de leitores. In F. Azevedo & A. Balça (coord.). *Leitura e Educação Literária*. (pp.1-13). Lisboa: Lidel Edições Técnicas.

Balça, A. & Pires, M. N. C. (2012, janeiro). O Ensino da Leitura Literária na Escola, em Portugal: do discurso oficial às práticas. *Nuances*, 22, 93-105.

Balça, A. & Fonseca, M. A. (2012). Os docentes e a biblioteca escolar: uma relação necessária. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 65-80.

Balça, A. & Costa, P. (2015). Quem nos governa? A política na literatura para a infância. In F. Azevedo (coord.). *Literatura para crianças e jovens. Da memória ao leitor*. (pp. 187-202). Braga: Universidade do Minho.

Barros, L. (2014). Formar Mediadores é Formar Leitores: Um novo olhar sobre os lugares e os gestos da literatura infantil. In L. Barros (Coord.), *A Leitura como Projeto: Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3.º CEB* (pp. 18-30). Lisboa: Tropelias & Companhia.

Beard, R. (2010). O ensino da literacia nas escolas primárias em Inglaterra, in *Como se aprende a ler?*. Lisboa: Porto Editora. 13-69.

Blume, R.F. (2004, jan-jun). *A narrativa de Kafka nas bordas do Nonsense*, in *Fragmentos*, 26. Florianópolis. 9-20.

Bravo-Villasante, C. (1977). *História da Literatura Infantil Universal*. Vol.I
Lisboa: Editorial Vega.

Bright, R. & Gliori D. (2015). *Side by Side*. London: Orchard Books.

Carvalho, B.V. (1989). *A literatura infantil – Versão histórica e crítica*. 6ª ed.
São Paulo: Global Universitária.

Celso Cunha & Lindley Cintra (1997). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 13ª ed. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Cerrillo, P. (2010). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literária*. *Colección Recursos*, n.º 107, Barcelona: Ediciones Octaedro.

Cohen, L. , Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*,
6ª ed. USA: Routledge.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Coleção Perspetivas Atuais, Lisboa: Edições ASA.

Costa & Balça. (2017- jan./jun.). *Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa*, in *Ensino Em Re-Vista* (1), v.24. Uberlândia.101-120.

Couto, M. (1997). *Estórias Abensonhadas*. 3ª ed. Lisboa: Editorial Caminho.

Daniels, H. , Zemelman, S. & Bizar, M. (1999- out). Whole language works: sixty years of research. *Educational Leadership*, nº.57, 2. Association for Supervision and Curriculum Development. 32-37.

Dionísio, M.L. (1990). Agora não posso. Estou a ler, in *Revista Portuguesa de Educação* 3 (3). Braga: Instituto de Educação / Universidade do Minho. 115-127.

Douglas Brown, H. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*. 5ª ed. USA: San Francisco State University, Pearson Longman.

Duarte, J.B. (2010). Manual escolar: companheiro do jovem na aquisição de competências e na curiosidade pelo saber, in *Revista Lusófona da Educação*, nº16. 119-130.

Eco, U. (1983). *Leitura do texto literário - lector in fabula*. Lisboa: Editorial Presença.

Eco, U. (1995). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. 6ª ed. Lisboa: Editorial Presença.

Eco, U. (2003). *Sobre literatura*. Viseu: Difel.

Fischer, G. (1990). *Didáctica das Línguas Estrangeiras*. Lisboa: Universidade Aberta.

Fouatih, M.W. (2009). La literatura como recursos didáctico en el aula de E/LE in *Actas del I taller literaturas hispánicas y E/LE*, 29-31 de Marzo de 2009, Instituto Cervantes de Orán. Págs. 121-130. (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2009/13_fouatih.pdf)

Fowler, A. (1989). *História da Literatura Inglesa*. Sintra: Publicações Europa-América.

French, V. (2016). *Oliver's Vegetables*. London: Hodder Children's Books.

Freire, P. (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gomes, J.A., & Roig Rechou, B.A. (2007). *Grandes Autores para Pequenos Leitores*. Porto: Deriva Editores.

Guthrie, J.T., Wigfield, A. & Perencevich, K. (2004). *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*. London: LEA Publishers.

Hunt, P. (2002). *Understanding Children's Literature*. London: Routledge.

Hunt, P (SD). La letteratura per l'infanzia e per ragazzi nel Regno Unito dal 1945 a Oggi. In A. Avanzini, *Linee europee di letteratura per l'infanzia*. (pp.86-102). Itália: FrancoAngeli.

Mcdowell, M. (1973, março). Fiction for children and adults: Some essential differences. *Children's Literature in Education*, 4, 50-63.

Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literária – bases para la formación de la competência lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Morais Barbosa, J. (1994). *Introdução ao Estudo da Fonologia e Morfologia do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.

Moser, G. & Morrison, T. (1998, março-abril). Increasing Students' Achievement and Interest in Reading. *Reading Horizons*, 38, 233-245.

Nasr, R. T. (1985). *Teaching and learning English*. 9ª ed. Singapore: Longman Publishers.

Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-18.

Paulo, C. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1995). *A Psicologia da criança*. 2ª ed. Lisboa: Edições Asa.

Povey, J.F. (1967). The Literature in TESL Programs: the language and the culture. In A. Campbell (1972), *Teaching English as a second language*. (pp. 186-193). 2ª ed. USA: Mcgraw-Hill International Book Company.

Reis, C. (1997). *O Conhecimento da Literatura – introdução aos Estudos Literários*. 2ª ed. Coimbra: Livraria Almedina.

Reis, C. et al. (2000). *Didática da língua e da literatura*. Vol.I. Coimbra: Almedina.

Reis, C. & Lopes, A. (2000). *Dicionário de Narratologia*. 7ª ed. Coimbra: Livraria Almedina.

Richaudeau, F. (1986). *Conception et production des manuels scolaires. Guide pratique*. Paris: Unesco.

Roig-Rechou, B. (2009). Educación literaria e historias literarias. In E. Corral Días et al. (Coord.), *A mi dizem quantos amigos ey. Homenaxe ao professor Xosé Luís Couceiro* (pp.333-342). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Sampson, G. (1970). *The Concise Cambridge History of English Literature*. 3ªed. Cambridge: Cambridge University Press.

Santos, S.M. (1997). *O lúdico na formação do educador*. 7ª ed. Petropolis: Editora Vozes.

Sardinha, M. G. (2007). Formas de ler: ontem e hoje. In F. Azevedo (Coord.). *Formar Leitores – das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.

Sardinha, M. G. & Quesado, S. (2008). Professora, não gosto de ler! O conto na sala de aula, como motivação para a leitura. In H. Simplício Rodrigues (2009). Tese de Doutoramento em *Língua Materna e Língua Segunda – Aprendizagens que se complementam (um olhar de Supervisão Pedagógica)*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Saussure, F. (1969) *Curso de Linguística Geral*. 27ª ed. São Paulo: Cultrix.

Simões, A. (1990). A investigação-ação: Natureza e Validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 41-49.

Stern, H.H. (2003). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. 12ª ed. Oxford: Oxford University Press.

Teles Vieira, M. F. (2012). *Materiais literários para o ensino de línguas: o caso do romance breve*. Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino do

Português 3º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira (Espanhol) no Ensino Básico e Ensino Secundário. Porto: Universidade do Porto.

Tormenta, J. (1999). *Os professores e os manuais escolares: um estudo centrado no uso dos manuais de Língua Portuguesa*. Universidade do Porto.

Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vyotsky, L.S. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto.

Xavier, M.L. (1995). *O Mestre, de Santo Agostinho*. Coleção Filosofia-textos, Porto: Porto Editora.

Yopp, H. & Yopp, R. (2006). *Literature-Based Reading Activities*. 6ª ed. Boston: Pearson.

Zaro Vera, J.J. (1991). Literature as Study and Resource: The Purposes of English Literature Teaching at University Level. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 4, 163-75.

Consulta de outra documentação *online*

http://www.vivianfrench.co.uk/vivian_french/

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb_metas_curriculares_ingl_es.pdf

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/caderno_apoio_ingles_1_ce_b.pdf

http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/despacho_151_2015.pdf

<http://www.theguardian.com/childrens-books-site/2015/jan/13/my-inspiration-vivian-french-rudyard-kipling>

<http://www.lovereadings4kids.co.uk/author/2852/Rachel-Bright.html>

<http://www.bloomsbury.com/author/debi-gliori>

<http://www.dge.mec.pt/enquadramento-7>

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/desp_14753_2005.pdf

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/desp_8683_2011.pdf

http://www.penclubportugues.org/?page_id=213

<https://rhollick.wordpress.com/2015/09/18/hornbook/>

Apêndices

Apêndice 1 – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação para aplicação de questionários aos alunos.



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Pedido de Autorização para Aplicação de Questionários – Tese de Mestrado

Mestranda: Ana Isabel Cadete dos Santos

Orientadora: Profª Dr.ª Ângela Balça

No seguimento do mestrado em Ciências da Educação, variante Supervisão Pedagógica, eu, Ana Isabel Cadete dos Santos, venho por este meio solicitar a vossa autorização para aplicação de 2 questionários aos vossos educandos, no âmbito da elaboração de tese de mestrado cujo tema se centra na Língua Inglesa. A dissertação a realizar tem como título “*A promoção de uma educação literária na disciplina de Inglês no 1º ciclo -um estudo no 4º ano de escolaridade.*” Todos crescemos a ouvir histórias fantásticas com personagens inesquecíveis que vão, mais tarde, influenciar o nosso universo literário. No imaginário infantil, as histórias são verdade, os factos são reais e as personagens existem, é todo o cenário de fantástico que faz com que cresçamos e continuemos a saborear a leitura como um vício incessante que necessita de ser acalentado diariamente. Desta forma, e no que ao estudo do desenvolvimento da língua materna diz respeito, a competência linguística da criança é fortalecida com a leitura. Também a leitura numa língua estrangeira poderá ser benéfica para o estudo da língua inglesa. Este estudo pretende promover a competência linguística e a competência literária dos alunos em língua Inglesa, tendo em conta a importância que a língua estrangeira representa como disciplina curricular no 3º ano e 4º anos do ensino básico. O objetivo deste trabalho de investigação é analisar as conceções da criança acerca da leitura e do livro em língua inglesa e fomentar o desenvolvimento da educação literária. Os questionários são anónimos. Este pedido já foi formalizado junto dos serviços da Direção Geral de Educação, Direção do Agrupamento nº4 de Évora e também junto do coordenador da Escola Básica Galopim de Carvalho.

Eu, _____, encarregado de educação do (a) aluno (a) _____, da turma GC4A, **autorizo / não autorizo** o meu educando a participar na pesquisa “*A promoção de uma educação literária na disciplina de Inglês no 1º ciclo -um estudo no 4º ano de escolaridade.*”

(assinatura do encarregado de educação)

Apêndice 2 – Protocolo do Questionário aplicado



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Protocolo de Questionário Inicial

<i>Questões</i>	<i>Objetivos</i>
<p>1- Gostas de ler livros de histórias? Porquê? 2- Gostas da disciplina de Inglês? Porquê?</p>	<p>Conhecer o gosto das crianças pela leitura e pelo conhecimento de uma língua estrangeira.</p>
<p>3- Achas que é importante ouvir e ler histórias em Inglês? Justifica. 4- Gostarias de ouvir e ler mais histórias em língua Inglesa na aula de Inglês? Porquê? 9- Achas que se deveria estudar uma história infantil na disciplina de Inglês tal como acontece com a disciplina de Português? Justifica</p>	<p>Analisar a conceção da criança acerca da importância da literatura infantil para a promoção da educação literária.</p>
<p>8- Consideras que se pode aprender a Língua Inglesa a partir das histórias em Inglês? 10- Na tua opinião, começar a ler livros de histórias em Inglês, no 1º ciclo, pode ajudar a compreender melhor a língua inglesa no futuro?</p>	<p>Analisar a conceção da criança acerca da importância da literatura infantil para a aprendizagem de uma língua estrangeira.</p>
<p>7- Gostas mais de ouvir as histórias a partir de um livro ou no computador? Justifica.</p>	<p>Analisar a importância que a criança confere ao livro literário.</p>
<p>11- Já alguma vez te ofereceram um livro de histórias infantis em Inglês? 12- Consegues encontrar facilmente livros de histórias em Inglês para ler?</p>	<p>Analisar o grau de familiaridade entre a criança e o livro literário infantil em língua inglesa.</p>
<p>13- A biblioteca da tua escola contém livros de histórias em língua Inglesa? 14- Agora que a disciplina de Inglês é obrigatória desde o 3º ano, achas que as bibliotecas deveriam ter mais livros de histórias em língua Inglesa? Porquê?</p>	<p>Reconhecer a importância de uma biblioteca escolar no contexto da promoção da educação literária.</p>
<p>5- Consideras que se poderia substituir o manual escolar de Inglês pela leitura de livros de histórias infantis em língua Inglesa? 6- Gostas mais de ouvir as histórias a partir de um livro infantil ou ler textos a partir do manual escolar? Porquê?</p>	<p>Conhecer a opinião do aluno acerca da utilização do manual escolar na disciplina de Inglês.</p>

3- Achas que é importante ouvir e ler histórias em Inglês? Justifica a tua resposta.

Sim

Não

4- Gostarias de ouvir e ler mais histórias em língua Inglesa na aula de Inglês? Porquê?

Sim

Não

5- Consideras que se poderia substituir o manual escolar de Inglês pela leitura de livros de histórias infantis em língua Inglesa?

Sim

Não

6- Gostas mais de ouvir as histórias a partir de um livro infantil ou ler textos a partir do manual escolar? Porquê?

7- Gostas mais de ouvir as histórias a partir de um livro ou no computador? Justifica.

8- Consideras que se pode aprender a Língua Inglesa a partir das histórias em Inglês?

Sim

Não

9- Achas que se deveria estudar uma história infantil na disciplina de Inglês, tal como acontece com a disciplina de Português? Justifica a tua resposta.

Sim Não

10- Na tua opinião, começar a ler livros de histórias em Inglês, no 1º ciclo, pode ajudar a compreender melhor a língua Inglesa no futuro?

Sim Não

11- Já alguma vez te ofereceram um livro de histórias infantis em Inglês?

Sim Não

Se respondeste *sim*, indica o nome do livro: _____

12- Consegues encontrar facilmente livros de histórias em Inglês para ler?

Sim Não

Se respondeste *sim*, indica o local: _____

13- A biblioteca da tua escola contém livros de histórias em língua Inglesa?

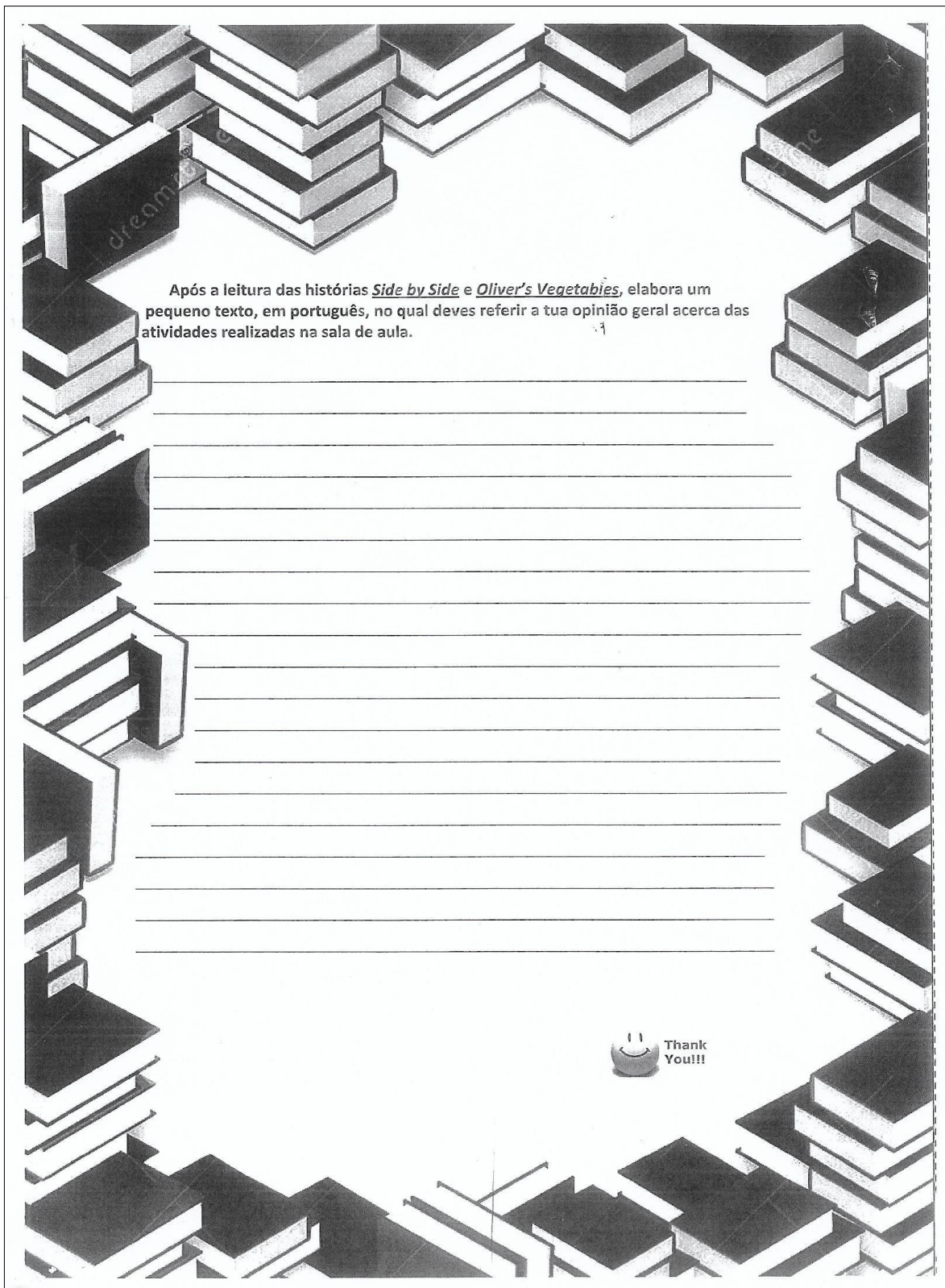
Sim Não

14- Agora que a disciplina de Inglês é obrigatória desde o 3º ano, achas que as bibliotecas deveriam ter mais livros de histórias em língua Inglesa? Porquê?

Sim Não

Obrigada!
Grata pela atenção.

Apêndice 4 – Texto individual elaborado na fase final do projeto de leitura.



Após a leitura das histórias *Side by Side* e *Oliver's Vegetables*, elabora um pequeno texto, em português, no qual deves referir a tua opinião geral acerca das atividades realizadas na sala de aula.

Thank You!!!

