



Universidade de Aveiro
Ano 2022

**INÊS SOFIA LOPES
FRANCISCO**

**A CANÇÃO NA SENSIBILIZAÇÃO À
DIVERSIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL NA
AULA DE INGLÊS NO 1.º CEB**



Universidade de Aveiro
Ano 2022

**INÊS SOFIA LOPES
FRANCISCO**

**A CANÇÃO NA SENSIBILIZAÇÃO À DIVERSIDADE
LINGUÍSTICO-CULTURAL NA AULA DE INGLÊS NO
1.º CEB**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Susana Pinto, Investigadora Doutorada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho à minha avó, Irene.

A ti minha querida avó, que onde quer que estejas sei que estarás orgulhosa.

Obrigada por todos os ensinamentos e memórias.

o júri

Presidente

Professora Doutora Ana Isabel Andrade
Professora Catedrática da Universidade de Aveiro

Vogal – Arguente Principal

Prof. Doutora Ana Margarida Rocha Cardoso Nunes da Costa
Professora Adjunta no Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração

Vogal - Orientadora

Doutora Susana Maria de Almeida Pinto
Investigadora Doutorada da Universidade de Aveiro

agradecimentos

O presente trabalho constituiu um enorme desafio e só foi possível devido a algumas pessoas que, de uma forma ou de outra, permitiram que este projeto se concretizasse.

Neste sentido, gostaria de agradecer:

À minha orientadora, Doutora Susana Pinto, por me ajudar a crescer pessoal e profissionalmente, pelo apoio absoluto e disponibilidade constante, pela excelente orientação e pela partilha de conhecimentos.

À minha orientadora cooperante, Professora Dora Fidalgo, pela disponibilidade, por permitir a concretização deste projeto, por toda ajuda e partilha de saberes.

Às crianças com as quais tive a oportunidade de desenvolver o projeto, pela forma como me receberam nas suas aulas, pelo carinho e alegria, pelos sorrisos e boa disposição e, sobretudo, pela colaboração e empenho durante a realização deste projeto.

Aos docentes que fizeram parte deste longo processo que, nas suas aulas, partilharam saberes e muito contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos meus pais, Aires e Alda por estarem sempre do meu lado, pelo amor e confiança e, especialmente, pela paciência durante este longo processo e por me permitirem realizar este sonho. É um orgulho tremendo ser vossa filha.

Ao meu irmão David e a sua namorada Mára, por toda a ajuda, carinho e força que me deram durante este processo.

Ao meu avô Gualdim e sua companheira Almerinda, por toda a ajuda quando era preciso e pela força que me deram durante esta caminhada.

E a todos os familiares que me deram força para continuar, especialmente os meus padrinhos Mário e Fernanda.

Às minhas miúdas, Anita, Andreia, Sofia e Maria Inês pelas palavras amigas, incentivo, coragem e força com que sempre me presentearam. E a todos os meus amigos, por me apoiarem. E ao Bruno em especial, por todo o apoio e carinho.

A todos aqueles que cruzaram o meu caminho e que de alguma forma contribuíram para a realização deste projeto.

O meu muito obrigada a todos!

palavras-chave

Canção, sensibilização à diversidade linguístico-cultural, ensino-aprendizagem de Inglês no 1.º CEB

resumo

O presente estudo surge da vontade de recorrer a um recurso tão rico como a canção, aliando-a à abordagem plural de sensibilização à diversidade linguístico-cultural. De acordo com as orientações de política linguística educativa da Comissão Europeia e do Conselho da Europa, as escolas devem promover abordagens plurais de modo a preparar as crianças para viverem em sociedades multiculturais.

O objetivo principal deste estudo passa, então, por compreender de que forma a canção pode concorrer para a sensibilização à diversidade linguístico-cultural em aula de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para tal, foi concebido e implementado um projeto de intervenção didática, intitulado *A sensibilização à diversidade linguístico-cultural na aula de inglês do 1.º CEB recorrendo à canção*, utilizando estratégias e atividades pedagógico-didáticas com recurso a canções em inglês, italiano e alemão.

O projeto, constituído por quatro sessões, foi implementado numa turma do 3.º ano de escolaridade, formada por 21 alunos, no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino de Inglês. Seguiu-se uma metodologia de natureza qualitativa com traços de investigação-ação e os dados foram recolhidos através de diferentes instrumentos: observação direta de aulas, fichas de trabalho e inquéritos por questionário.

A análise dos dados permitiu concluir que as atividades pedagógico-didáticas implementadas contribuíram para sensibilizar as crianças à diversidade linguística-cultural, nomeadamente através do desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e capacidades: ao nível das atitudes, demonstraram abertura e curiosidade face a novas línguas e culturas e desejo de aprender novas línguas; expandiram conhecimentos no que diz respeito a línguas, países, culturas e léxico; e demonstraram capacidades de comparação entre as línguas inglesa, italiana, alemã e portuguesa.

Keywords

Song, awakening to languages and cultures, teaching and learning English in primary schools

abstract

The current study emerges from the will to use such a rich resource as songs, using them to raise linguistic and cultural awareness in order to respond to the new demands of education in Europe and in the world. According to the European Commission and the Council of Europe and its educational language policy guidelines, schools must promote plural approaches to prepare children to live in a multicultural society.

The main objective of this study is to understand how songs can contribute to raise awareness to linguistic and cultural diversity in English classes, in the first years of schooling. To achieve this purpose, it was conceived and developed a project with didactic intervention, entitled, *A sensibilização à diversidade linguístico-cultural na aula de inglês do 1.º CEB recorrendo à canção*, through strategies and pedagogical-didactic activities using songs in English, Italian and German.

The project, with four sessions, was implemented in a 3rd grade class of 21 students, within the scope of the Curricular Unit of Practice in Teaching English. Following a qualitative methodology with traces of action-research, and data was collected through different instruments: direct observation of classes, worksheets, and questionnaire surveys.

Data analysis allowed us to conclude that pedagogical-didactic activities implemented contributed to raise children's awareness of linguistic-cultural diversity, namely through the development of attitudes, knowledge and skills: in terms of attitudes, they showed openness and curiosity towards new languages and cultures and desire to learn new languages; expanded knowledge regarding languages, countries, cultures and lexicon; and demonstrated abilities to compare English, Italian, German and Portuguese languages.

Índice

ÍNDICE DE FIGURAS.....	- 11 -
ÍNDICE DE IMAGENS.....	- 11 -
ÍNDICE DE QUADROS	- 11 -
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	- 11 -
Lista de abreviaturas.....	- 12 -
Introdução.....	- 12 -
Capítulo I - A canção no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.....	- 16 -
Introdução.....	- 16 -
1.1 Potencialidades pedagógico-didáticas do uso da canção na aula de LE	- 17 -
1.2 A canção no ensino-aprendizagem do Inglês no 1.º CEB.....	- 21 -
Capítulo II - Sensibilização à diversidade linguístico-cultural na aula de Inglês no 1.º CEB.....	- 26 -
Introdução.....	- 26 -
2.1 Abordagens plurais no ensino-aprendizagem de línguas.....	- 27 -
2.2 Potencialidades da abordagem sensibilização à diversidade linguístico-cultural nos primeiros anos de escolaridade.....	- 29 -
Capítulo III - O projeto de intervenção didática e enquadramento metodológico - 39 -	
Introdução.....	- 39 -
3.1 Enquadramento e apresentação do estudo.....	- 40 -
3.1.1 Metodologia de investigação	- 40 -
3.1.2 Caracterização da realidade pedagógica	- 43 -
3.1.4 Enquadramento curricular	- 45 -
3.2 O projeto de intervenção “A sensibilização à diversidade linguístico-cultural na aula de inglês do 1º CEB recorrendo à canção.”	- 49 -
3.2.2. Sessão 1 – “Let’s learn about Family Members!”	- 54 -
3.2.3. Sessão 2 – “Let’s learn about Italy!”	- 56 -
3.2.4. Sessão 3 – “Let’s learn about Germany!”.....	- 58 -
3.2.5. Sessão 4 – “Let’s celebrate languages!”	- 61 -
3.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	- 63 -

3.3.1 Observação direta.....	- 63 -
3.3.2 Fichas de trabalho	- 64 -
3.3.3 Inquéritos por questionário	- 64 -
3.4 Técnica de Análise de dados.....	- 64 -
Capítulo IV- Análise e discussão dos dados.....	-67-
Introdução.....	- 66 -
4.1 Análise dos dados e sua interpretação	- 66 -
4.1.1 Categoria A – Atitudes	- 66 -
4.1.1.1 Atitudes de abertura e curiosidade face a novas línguas e culturas	- 67 -
4.1.1.2 Atitudes de desejo de aprender novas línguas	- 74 -
4.1.2 Categoria B – Conhecimentos	- 77 -
4.1.2.1 Conhecimentos sobre línguas, países e culturas	- 77 -
4.1.2.2 Conhecimentos lexicais.....	- 79 -
4.1.3 Categoria C – Capacidades	- 83 -
Síntese dos resultados obtidos	- 87 -
Reflexão final	- 89 -
Referências bibliográficas.....	- 92 -
Anexos	-100-

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Espiral de ciclos da Investigação-Ação (Fonseca, 2012) - 41-

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 - Sala de aula... - 44 -

Imagem 2 - Árvore da Família Linguística Indo-europeia..... - 55 -

Imagem 3 - Atividade realizada com *wordcards* relativos aos membros da família em inglês, italiano e português..... - 58 -

Imagem 4 - Jogo das *flashcards* e *wordcards*..... - 62 -

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Domínios, conhecimentos, capacidades e atitudes..... - 46 -

Quadro 2 - Visão geral das sessões do projeto de intervenção..... - 50 -

Quadro 3 - Categorias e subcategorias de análise de dados..... - 65 -

Quadro 4 - Respostas dos alunos à questão 2.1 do inquérito por questionário nº 1 (ver Anexo 5)..... - 75 -

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Respostas dos alunos à pergunta 2. no inquérito por questionário nº 1 (ver Anexo 5) - 67 -

Gráfico 2 - Respostas dos alunos à questão 1. do inquérito por questionário nº 1 (ver Anexo 5) - 69 -

Gráfico 3 - Respostas dos alunos à questão 1. do inquérito por questionário nº 2 (ver Anexo 10)..... - 70 -

Gráfico 4 - Respostas dos alunos à questão 1. do inquérito por questionário nº 3 (ver Anexo 16) - 72 -

Gráfico 5 - Respostas dos alunos à ficha de trabalho nº 1 (ver Anexo 4) - 79 -

Gráfico 6 - Respostas dos alunos à ficha de trabalho nº 2 (ver Anexo 9) - 80 -

Gráfico 7 - Respostas dos alunos à ficha de trabalho nº 3 (ver Anexo 15)..... - 81 -

Gráfico 8 - Respostas dos alunos ao Inquérito por questionário nº 2 (ver Anexo 10) . – 84 -

Gráfico 9 - Respostas dos alunos ao Inquérito por questionário nº 3 (ver Anexo 16) ... – 85 -

Lista de abreviaturas

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

LE – Língua Estrangeira

SDL – Sensibilização à Diversidade Linguística

SDLC – Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural

FREPA - Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures

EDLC - Educação para a Diversidade Linguística e Cultural

EDS - Educação para o Desenvolvimento Sustentável

QEER - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

PASEO - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

Introdução

O presente relatório de estágio enquadra-se no percurso de formação do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, promovido pelo Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, no âmbito de duas Unidades Curriculares, Seminário em Ensino do Inglês e de Prática de Ensino do Inglês, desenvolvidas em estreita articulação. De acordo com a organização de Prática de Ensino do Inglês, os estudantes são orientados por um professor cooperante na escola onde se realiza o estágio e pelos orientadores da instituição de ensino superior.

O estágio curricular decorreu no segundo ano de mestrado, tendo tido lugar num agrupamento de escolas pertencente ao distrito de Aveiro, onde se desenvolveu o projeto de intervenção que aqui apresento. Este relatório debruça-se, então, sobre o desenvolvimento do projeto de intervenção, intitulado *A sensibilização à diversidade linguístico-cultural na aula de inglês do 1.º CEB recorrendo à canção*, numa turma do 3.º ano do Ensino Básico, no contexto da disciplina curricular de inglês.

Para o meu estudo, decidi articular o uso de canções com a sensibilização à diversidade linguístico-cultural (SDLC), tendo como objetivo de investigação compreender de que forma a canção pode concorrer para a sensibilização à diversidade linguístico-cultural em aula de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A principal motivação para me ter debruçado, desde o início, sobre as canções como potenciadoras de aprendizagens deve-se ao facto de sempre me ter interessado pela música no geral e de com elas ter desenvolvido algumas aprendizagens ao longo da minha vida. A audição de canções nas aulas de língua estrangeira ao longo do meu percurso escolar sempre me motivou bastante e a música foi adquirindo um grande e importante peso na minha vida. Desde cedo relacionei as canções estrangeiras que ouvia com as mensagens que veiculavam, sendo a música uma grande impulsionadora da minha aprendizagem de línguas estrangeiras.

Ao compreender a necessidade de realização de um projeto pedagógico-didático e de investigação para a conclusão do mestrado, surgiu-me imediatamente a ideia de explorar canções como estratégia didática principal, aliadas à sensibilização para a diversidade linguístico-cultural, conceito com o qual me fui familiarizando ao longo do mestrado, nomeadamente nas aulas de Pluralidade Linguística e Educação.

Acredito que importa sensibilizar as crianças para a diversidade linguística e cultural do mundo em que vivemos. Ao olharmos ao nosso redor, reparamos facilmente que, cada vez mais, pessoas de nacionalidades, línguas, culturas e valores diferentes habitam num mesmo espaço, facilitando assim a troca de ideias, perspetivas e crenças, bem como a interação noutras línguas. Este estudo e o projeto pedagógico-didático que desenvolvi baseia-se na convicção de que a escola deve ser um espaço de formação integral da criança, preparando-a para interagir em contextos linguísticos e culturais distintos dos seus. As orientações de política linguística educativa da Comissão Europeia e do Conselho da Europa defendem isto mesmo e as abordagens plurais no ensino-aprendizagem de línguas surgem como essenciais na SDLC e no desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais que se baseiam em princípios-chave:

“Os princípios interculturais baseiam-se na abertura face aos outros, no respeito ativo face às diferenças, na compreensão mútua, na tolerância ativa, no reconhecimento das culturas presentes, na promoção da igualdade de oportunidades, na luta contra a discriminação. A comunicação entre diferentes identidades culturais pode parecer paradoxal, na medida em que exige, ao mesmo tempo, o reconhecimento do outro quer enquanto igual quer enquanto diferente”
(Conselho da Europa & Comissão Europeia, 2001, p. 33).

Deste modo, a construção e implementação de projetos centrados na valorização da diversidade linguística e cultural, através do contacto com diferentes línguas e culturas do mundo que não fazem parte do currículo, tornam-se fulcrais no alargamento dos horizontes das crianças e no desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes que podem prevenir a intolerância, o racismo e a xenofobia.

Depois de apresentadas as temáticas do presente estudo e as motivações para a escolha das mesmas, cumpre agora explicitar a estrutura deste relatório que se encontra organizado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado “*A canção no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras*”, e o segundo capítulo, intitulado “*Sensibilização à diversidade linguístico-cultural na aula de inglês no 1.º CEB,*” são dedicados ao enquadramento teórico, onde se procura contextualizar o projeto de investigação.

O terceiro capítulo centra-se no quadro metodológico mobilizado, nomeadamente no paradigma e no tipo de investigação realizada e nos instrumentos de recolha e análise de dados utilizados. Para além disso, apresento a caracterização do contexto e dos participantes, enquadro o projeto de investigação/intervenção curricularmente e descrevo as sessões de intervenção.

No quarto capítulo é apresentada a análise de dados, tendo por base as categorias anteriormente determinadas, e discutem-se os principais resultados obtidos.

Para concluir, apresento as considerações finais, nas quais reflito não só sobre o percurso profissional vivenciado por mim, mas também sobre o crescimento pessoal e a construção da minha identidade enquanto futura professora de Inglês no 1.º CEB.

Music is the universal language of mankind.

Henry Wadsworth Longfellow

CAPÍTULO I

A CANÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Introdução

Para iniciar este capítulo começo por explicar as razões de ter escolhido a canção como o recurso principal das aulas do projeto implementado por mim. A música sempre ocupou um grande espaço na minha vida cotidiana. Houve alturas da minha vida em que a entendi como uma boia salva-vidas a que recorria nos dias mais difíceis, dias esses em que tudo aquilo que precisava era de ouvir uma música e estar apenas no meu mundo, no meu cantinho, centrada apenas em mim e nas minhas ideias e pensamentos. Mas claro que também faziam parte dos dias bons, dias em que queremos ligar o rádio e ouvir músicas, relaxar ou dançar ao ritmo de algo mais animado. É para mim, sem sombra de dúvidas, a forma ideal para relaxar dos contratempos da vida. Depois de ler sobre as potencialidades pedagógico-didáticas da canção no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, nomeadamente do Inglês no 1.º CEB, decidi utilizá-la como recurso principal do meu projeto.

Inicialmente, tive de compreender a diferença entre “música” e “canção” porque muitas vezes referia-me ao uso da música em aula de língua estrangeira, erradamente. Através de uma breve pesquisa no site Dicionário Informal ([https://www.dicionarioinformal.com.br/diferenca-entre/música/canção/](https://www.dicionarioinformal.com.br/diferenca-entre/musica/cancao/)) ao tentar compreender a diferença entre “música” e “canção” logo no começo desta investigação, pude perceber que a música não é a letra, mas sim uma combinação de sons e pausas ao longo de uma linha de tempo e que a canção é a música com versos para serem cantados. A canção pode, também, ser um poema que pode vir a ser cantado. É bastante simples a diferença e para mim faz sentido haver esta distinção entre os dois conceitos, permitindo que me refira à canção como um material não só auditivo, mas também escrito que permite atividades diversas em sala de aula de língua estrangeira.

Este capítulo organiza-se da seguinte forma: começo por abordar as potencialidades pedagógico-didáticas da canção no ensino-aprendizagem das LE, explorando a forma como as atividades com canções podem ser idealizadas e planeadas. Em seguida, discorrerei sobre alguns estudos que utilizam a canção como recurso pedagógico-didático no ensino do Inglês no 1.º CEB. Para terminar, apresentarei uma breve síntese do capítulo.

1.1 Potencialidades pedagógico-didáticas do uso da canção na aula de LE

Neste primeiro ponto deste capítulo, abordarei as potencialidades da canção no ensino-aprendizagem de LE. Andrade (2011) afirma que, ainda que atualmente, o uso da canção seja valorizado no ensino-aprendizagem de LE, nem sempre foi assim. Há quem ainda considere o uso da canção irrelevante, sendo qualificada por muitos docentes como pouco pertinente e séria. Na opinião da autora acima, esta é uma visão muito redutora da canção que apresenta todo um conjunto de potencialidades, sublinhadas, por exemplo, por Murphey (1992), tais como: a fomentação de atividades orais de repetição, a prática de rimas, a introdução de vocábulos e expressões que ficam gravados com mais facilidade na memória dos alunos. Algumas destas canções podem ficar gravadas na memória até à vida adulta, tal como aconteceu comigo, que ainda hoje me lembro de muitas delas (sendo um exemplo, a canção “*Head, Shoulders, Knees And Toes*” que me permitiu uma aprendizagem mais rápida e duradoura de alguns dos membros do corpo em inglês).

Como podemos verificar no relatório de Leal (2019), Griffee (1995) apresenta vantagens para a utilização da canção em aula de língua estrangeira, sublinhando o ambiente positivo, divertido que se proporciona, na medida em que a audição de uma canção pode ajudar a aliviar o stress, promovendo um ambiente relaxado e, também, mais propício à aprendizagem. Para além disso, para Griffee (1995), a canção pode ser um excelente recurso para expor o ritmo de uma língua aos alunos, enfatizando que a linguagem natural presente nas canções é preferível à artificialidade da língua existente em certos manuais. Este autor afirma, também, que a canção em sala de aula desempenha um papel fundamental na aproximação ao Outro, pois permite que as crianças tenham a oportunidade de experienciar e interagir com culturas e línguas diferentes. O autor sublinha que a canção pode ser vista como um texto, podendo ser usada da mesma forma que um poema, um conto, um artigo de jornal ou qualquer outro material escrito.

Mais especificamente, Griffiee (1995) refere que as canções são ideais para a introdução de vocabulário, de estruturas gramaticais e ainda ajudam na pronúncia, permitindo a aprendizagem das formas fonológicas corretas.

A era da globalização musical em que as novas gerações crescem permite que as canções, principalmente de artistas conhecidos pelos alunos, possam ser um ponto de ligação com o mundo destes, servindo de motivação para aprendizagem da língua.

No trabalho de García (2014) são apresentadas, também, as potencialidades pedagógico-didáticas da canção apontadas por Santamaría (2000) que sublinha sua universalidade da canção/música e o facto de que todas as nações contêm algumas rimas/canções no seu património cultural, existindo assim uma tradição oral transmitida de geração em geração, havendo uma familiarização com canções desde tenra idade. As grandes potencialidades apontadas por este autor são as seguintes: as canções oferecem a possibilidade de exploração de uma vasta variedade de temas; a canção permite que se brinque com ela, existindo assim um lado lúdico que oferece a oportunidade de se explorar os seus limites e a sua elasticidade; através de uma só canção podemos interpretar diferentes mensagens, ou seja, a sua interpretação é livre; as canções são um material didático muito apelativo facilitando a memorização de novas palavras e até de estruturas gramaticais; quando interpretadas em voz alta e em grupo em sala de aula, as canções possibilitam uma maior autenticidade quando expressadas pelos alunos.

No relatório de Cunha (2014), encontramos citado Ortiz (2008) que afirma que “o trabalho com canções estimula a comunicação autêntica e o contacto direto com um produto cultural da língua e da sociedade que a produz”. (p. 12). Também Köelsch (2005) olha para a música como uma expressão de identidade cultural, tendo esta a capacidade de unir as pessoas de diferentes comunidades. Dessa forma, é considerada um estímulo que desperta sensações, sentimentos e pensamentos, ao qual todos nós apresentamos respostas fisiológicas e psicológicas particulares. Köelsch (2005), pelo facto de o processamento da música ter lugar numa zona específica no cérebro, o lóbulo temporal direito, até a considera uma necessidade humana (as cited in Ferreira, 2017). Lima (2004) realça a importância da utilização de canções na sensibilização à diversidade cultural, algo que encontra eco na minha investigação, visto que o meu projeto pretende aliar o uso da canção em aula de Inglês à sensibilização linguístico-cultural.

O autor afirma que através da canção pode trabalhar-se o preconceito e os estereótipos, desenvolvendo-se assim a abertura para a valorização das diferenças entre culturas. Através da canção, o aluno poderá imergir em diferentes culturas e, ainda, aperfeiçoar competências de compreensão auditiva, oral, de escrita e de leitura. Pereira (2017) afirma que “os professores de línguas têm o cuidado de introduzir atividades de escuta, canções infantis e diálogos curtos, atividades essas relacionadas com a educação do ouvido para que a aprendizagem da LE seja eficaz.” (p.13). Estas atividades privilegiam a memorização, a autoconfiança e a curiosidade das crianças, sendo pilares fundamentais para a construção de uma atitude positiva perante as línguas estrangeiras. A autora refere, ainda, que a educação do ouvido serve para desenvolver os sons de uma língua estrangeira, sendo importante que as crianças tomem consciência do seu funcionamento para também serem sensíveis à sua pronúncia, a melodias e ao ritmo da mesma.

Campbell et al. (1996) falam-nos sobre a ligação entre as músicas e as emoções, afirmando que a música em sala de aula permite que exista um ambiente emocional positivo ajudando na aprendizagem. A música permite uma aproximação positiva à língua estudada, permitindo a construção de uma relação afetiva entre o aluno e a mesma, melhorando a sua aprendizagem e motivação. Neste sentido, Krashen (1987) explica que o estado emocional do aluno facilita ou dificulta a aprendizagem de uma língua e que o um ambiente de ensino-aprendizagem agradável e descontraído ajuda o aluno a superar-se e a deixar algumas inibições de parte, facilitando a aprendizagem da mesma. Costa (2017), no seu relatório de estágio, refere que a música é também uma ferramenta que permite desenvolver nas crianças competências variadas que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, o pensamento, o raciocínio, a solução de problemas e a compreensão de informação.

Para além da consciencialização de todas estas potencialidades pedagógico-didáticas, importa compreender que nem todos os alunos aprendem da mesma forma e nem todos gostam das mesmas atividades. Deste modo, as atividades com canções e as estratégias utilizadas devem ser variadas e a seleção das canções deve ser cuidadosamente realizada (Leal, 2019).

Asensi (1995) assinala três critérios essenciais na seleção da canção. Um deles será perceber os interesses, as necessidades, a faixa etária e os níveis de competência comunicativa, linguística e cultural dos alunos. Outro, será compreender as possibilidades de exploração didática da letra da canção. Através da sua análise, verificar se há repetição de palavras, frases, se se pode aprender com facilidade, se a canção é cativante, se esta contém vocabulário e estruturas linguísticas úteis. É igualmente importante averiguar os motivos pelos quais escolhemos determinada canção, se a escolhemos pelo seu reconhecimento público ou por aspetos da cultura, costumes, tradições, acontecimentos ou épocas históricas que estas espelham. E finalmente, será importante aferir o nível de clareza de audição da canção.

González & González (1990) defendem a existência de três momentos de atividades quando recorremos ao uso da canção (as cited in Andrade, 2011):

- O primeiro momento inclui todas as atividades usadas como motivação, as chamadas atividades prévias, como por exemplo, adivinhar o tema da canção através do título ou de palavras que nela surgem;
- O segundo momento - atividades com a canção - inclui todas as atividades com a canção: o aluno ouve, lê a letra e canta, desenvolvendo competências de compreensão oral, compreensão escrita e produção oral;
- O terceiro momento – atividades posteriores - inclui todas as atividades que podem ser realizadas depois da audição da canção, como por exemplo a realização de uma dramatização, a imaginação de um diálogo entre as personagens que nela surgem.

Estes autores referem, também, que é essencial cantar a canção, independentemente das atividades que decidirmos desenvolver com este recurso, acreditando que se estará a desaproveitar parte significativa do seu potencial se não o fizermos.

Em suma, de acordo com as perspetivas de alguns autores e estudos, a canção apresenta ser uma excelente e prazerosa forma de explorar o mundo, que permite o desenvolvimento de diversos conhecimentos, capacidades e atitudes.

1.2 A canção no ensino-aprendizagem do Inglês no 1.º CEB

Para além das potencialidades pedagógico-didáticas da utilização da canção no ensino-aprendizagem das LE em geral, e tendo em conta o meu percurso académico e o projeto pedagógico-didático que deu origem a este Relatório, neste ponto plasmarei especificamente as leituras que realizei no que diz respeito a projetos pedagógico-didáticos desenvolvidos na aula de inglês no 1.º CEB que recorreram à canção, reportando-me aos seus objetivos, às suas principais atividades pedagógico-didáticas e aos resultados obtidos em termos da aprendizagem dos alunos.

Um dos estudos que explorei foi o de Traqueia (2018), sendo o seu principal objetivo de investigação compreender como pode o recurso a canções potenciar a aprendizagem do vocabulário em inglês no 1.º CEB. As principais atividades deste projeto passaram pela exploração e audição de canções de modo a que fosse trabalhado o vocabulário relacionado com a reciclagem, o *Halloween*, os sentidos, a família e o corpo, recorrendo também ao movimento. Estas estratégias tinham como objetivo “incentivar os alunos a participar nas atividades da sala de aula de forma a aprenderem ouvindo, falando, cantando, fazendo, imitando e experimentando.” (p. 39). A autora concluiu “que as canções, enquanto recurso de ensino-aprendizagem, constituem uma mais-valia em espaço de sala de aula, que podemos considerar indispensável à prática letiva de inglês no 1.º CEB por determinar altos níveis de bem-estar nos alunos, fomentar a sua concentração e o seu interesse na sua aprendizagem, aspetos que aumentam a qualidade da aprendizagem.” (p. 66). Concluiu, ainda, que as canções, quando associadas à aprendizagem podem proporcionar desinibição e diversão, referindo que a canção é um recurso essencial em aula de língua estrangeira, particularmente nesta faixa etária, em que é necessário desenvolver o gosto pela aprendizagem de novas línguas. Afirma que o uso deste recurso através da repetição, do ritmo e da rima se revela uma ferramenta muito útil para não só para aprender como consolidar estruturas lexicais e vocabulário. Por tudo isto, conclui que a canção se consubstancia como uma estratégia pedagógico-didática muito produtiva e adequada ao grupo de participantes.

Tive também a oportunidade de me debruçar sobre o trabalho elaborado de Leal (2019) que apresenta como principais objetivos analisar a influência do uso de canções na aprendizagem de vocabulário relacionado com a alimentação, em aulas de inglês no 1.º CEB e compreender as potencialidades e limitações do uso de canções na aprendizagem de vocabulário. As atividades incluíram a audição de uma canção no início de cada aula, de forma a rever o vocabulário aprendido na aula anterior. Depois dessa revisão, introduzia-se novo vocabulário com uma canção diferente. Outras estratégias usadas foram fichas de trabalho, jogos de memória, pequenas dramatizações e o uso de *wordcards*. A autora concluiu com a sua investigação que este “recurso influencia a aprendizagem de vocabulário a nível recetivo e produtivo, como também os alunos parecem ter gostado do uso da canção nestas aprendizagens.” (p. 120). Uma das limitações mencionadas foi a dificuldade de adequação das canções já existentes, afirmando que muitas dessas canções não são do interesse da maioria dos alunos por as considerarem demasiado infantilizadas. Par além disso, sublinha que é importante conciliar um recurso visual à utilização da canção, fator essencial para maior motivação dos alunos. Conclui que a utilização de canções ao longo do seu projeto influenciou a aprendizagem de vocabulário.

O estudo de Soares (2017) tinha como principal objetivo, “desenvolver as competências linguísticas e comunicativas dos alunos num ambiente natural e motivante”. (p. 36). As principais atividades implementadas neste estudo passaram pela audição e exploração de canções, com a disposição dos alunos em círculo, ao que se aliou jogos de movimento. Foram, ainda, realizados exercícios de correspondência de imagens a palavras, pequenas apresentações de histórias, sendo utilizados também *flashcards*, *storycards*, *wordcards* e *posters*. A autora concluiu “que aliar canções ao movimento em sala de aula de inglês no 1.º CEB são elementos intrinsecamente ligados à natureza da criança, constituindo peças fundamentais no seu crescimento e desenvolvimento.” (p. 81). Para a autora, as canções e o movimento são ferramentas úteis e eficazes no processo de ensino-aprendizagem, afirmando que estas melhoram a resposta e o interesse dos alunos. O uso da canção possibilitou aos alunos expressarem-se com uma maior confiança num ambiente de aprendizagem menos formal e mais estimulante. A autora foi percebendo, ao longo das sessões com os alunos, que estes começaram a utilizar, autonomamente, as canções e o movimento para a melhoria da sua aprendizagem.

Concluiu, ainda, que as palavras mais facilmente adquiridas e consolidadas faziam parte do léxico que foi desenvolvido através das canções e dos jogos de movimento.

O trabalho de Leite (2017) tinha como objetivos investigativos “perceber a opinião dos alunos relativamente ao uso da canção na sala de aula antes e depois do seu uso como recurso pedagógico em sala de aula e compreender a relevância do uso da canção, enquanto recurso didático potencializador do desenvolvimento da compreensão auditiva”. (p. 52). Em termos pedagógico-didáticos, o seu projeto pretendeu que os alunos reconhecessem vocabulário relacionado com animais de quinta e animais de jardim zoológico; compreendessem o uso dos determinantes *a/an* e *the*; compreendessem o significado e uso do verbo modal *can* (afirmativo e negativo) e perguntassem e respondessem sobre animais. As atividades deste projeto incluíram a audição de canções, exercícios de leitura, exercícios para completar frases e de preenchimento de lacunas. O vocabulário das sessões estava relacionado com *Zoo and Farm Animals*. A autora pôde concluir com a sua investigação que “as canções se apresentam como um recurso pedagógico-didático potencializador do desenvolvimento da capacidade de *listening* no processo de aprendizagem da língua inglesa”. (p. 62). Afirma, também, que “o uso das canções na aula de inglês consciencializou os alunos relativamente às vantagens que este recurso traz para a aprendizagem da língua inglesa, especificamente para a compreensão oral”. (p. 62). e conclui que este recurso promove um ambiente mais relaxado na sala de aula, motiva e envolve os alunos na realização das tarefas.

No seu estudo, Santiago (2017) apresenta como objetivo de investigação identificar fatores intrínsecos e extrínsecos de motivação para a aprendizagem do Inglês. Em termos dos objetivos pedagógico-didáticos pretendia levar os alunos a: identificar palavras e expressões em rimas e canções e identificar pequenas sequências de histórias conhecidas; produzir sons, entoações e ritmos da língua e dizer rimas, *chants* e cantar canções e conhecer-se a si e ao outro e participar em jogos e pequenas dramatizações. As atividades utilizaram maioritariamente canções criadas pelo próprio autor. Utilizou *flashcards* para explorar novo vocabulário (relacionado com *fruit and vegetables*) e recorreu a atividades de dramatização.

Concluiu que “... as atividades musicais foram uma plataforma bastante eficaz na introdução de vocabulário e estruturas gramaticais novas do Inglês, não só pelo entusiasmo e motivação intrínseca que os alunos apresentaram logo na primeira sessão, mas também porque é uma forma pouco coerciva de lhes apresentar conteúdos, dado que eles se divertem e perdem a noção de que poderão estar ali numa postura forçada só para acumular conhecimentos, estando assim a experiência das atividades naturalmente a transmitir-lhes novos conteúdos da língua Inglesa. (p. 87).

De maneira resumida, através dos estudos aqui brevemente explicitados, podemos concluir que a utilização da canção na aula de inglês no 1.º CEB tem um impacto positivo nas aprendizagens das crianças muito por conta do seu carácter lúdico, permitindo-me compreender as suas potencialidades no desenvolvimento de competências variadas.

*Difference is in the essence of humanity.
Difference is an accident of birth, and it should therefore never be the
source of hatred or conflict. The answer to difference is to respect it.
Therein lies a most fundamental principle of peace: respect for diversity.*

John Hume

CAPÍTULO II

SENSIBILIZAÇÃO À DIVERSIDADE LINGUÍSTICO-CULTURAL NA AULA DE INGLÊS NO 1.º CEB

Introdução

O presente capítulo debruça-se sobre a importância da sensibilização à diversidade linguístico-cultural na aula de inglês no 1.º CEB, na certeza de que é premente educar as gerações vindouras para a diversidade linguístico-cultural presente numa sociedade cada vez mais globalizada. Enquanto futura docente, pretendo reunir ferramentas que me permitam contribuir para a preparação dos meus discentes para a diversidade existente na nossa sociedade ao nível do desenvolvimento de conhecimentos, capacidades atitudes que lhes permitam ser cidadãos e cidadãs respeitadores do Outro.

A educação em geral, e a educação em línguas especificamente, é muito importante na transmissão de valores humanos de respeito e abertura, devendo contribuir para contrariar a intolerância e o preconceito. É, pois, essencial que os sistemas educativos cultivem uma atitude aberta à experiência de se ser diferente, seja na aparência ou no carácter, daquilo que é familiar ou esperado. É, por isso, necessário que se proporcione aos jovens competências que lhes permitam desenvolver a sua compreensão da língua e da cultura de outros povos (Coste et al., 1997).

Num primeiro ponto do capítulo, procuro refletir sobre a abordagem pedagógico-didática de sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC). Seguidamente, exploro as potencialidades da integração da sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade com foco no ensino-aprendizagem do Inglês como porta para outras línguas e culturas.

2.1 Abordagens plurais no ensino-aprendizagem de línguas

Atualmente é necessário que nos adaptemos à constante evolução do mundo pois todos os dias nos deparamos com novas formas de ser, de pensar e de estar. Para que se possa saber lidar com a diversidade linguística e cultural nos dias de hoje é essencial “adotar novas práticas curriculares que, numa oposição clara à anterior lógica de homogeneidade, reconheçam a diversidade como uma realidade estruturante das matrizes sociais atuais e como riqueza que é necessário preservar” (Roldão, as cited in Andrade et al., 2010, p. 70).

Candelier et al. (2007) apresentam dois tipos de abordagens pedagógico-didáticas para a aula de línguas: as abordagens plurais e as abordagens singulares. As abordagens singulares distinguem-se das abordagens plurais porque o foco no processo didático é apenas e só numa determinada língua ou cultura. Isto é, nas abordagens singulares cada língua é vista e aprendida singularmente. Já as abordagens plurais são entendidas como abordagens didáticas que se apoiam em atividades de ensino-aprendizagem que envolvem, em simultâneo, múltiplas línguas e culturas. Através destas abordagens, as línguas são relacionadas e trabalhadas umas em relação às outras o que de acordo com Candelier et al. (2007) “podem trazer um contributo importante, na medida em que visam sensibilizar as crianças, desde cedo, e independentemente da sua origem social, cultural ou linguística, para as diversidades presentes na sociedade, na sala de aula e no interior de cada indivíduo.” (as cited in Andrade, Lourenço e Sá, 2010, p. 70).

As abordagens plurais têm como um dos objetivos principais desenvolver o interesse e a curiosidade pelas línguas e culturas, levando os aprendentes a sentir vontade de as aprender e de saber mais sobre as mesmas, desenvolvendo, desta forma, autoconfiança nas suas capacidades de aprendizagem e competências de observação, análise e comparação (Candelier et al., 2004).

O *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (FREPA, Candelier et al. 2007) é um quadro de referência para as abordagens plurais, projetado para apoiar o desenvolvimento do currículo, bem como a pedagogia na área das abordagens plurais na educação.

Dirige-se, deste modo, a pessoas envolvidas no desenvolvimento curricular ou “programas escolares” em todas as instituições que tenham responsabilidade nessa matéria (Ministérios, Agências, Instituições etc.), aos responsáveis pelo desenvolvimento de materiais didáticos, aos formadores de professores/formadores de línguas e aos professores. Estas são definidas como abordagens didáticas que usam atividades de ensino/aprendizagem envolvendo várias línguas e culturas. Este trabalho segue, assim, os passos do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001, 2018) e várias outras publicações do Conselho da Europa (tais como os guias *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, *Plurilingual Education in Europe* e o *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*) que defendem o desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais.

O FREPA apresenta e descreve as seguintes abordagens plurais:

- A abordagem intercultural;
- A abordagem da sensibilização à diversidade linguística e cultural;
- A abordagem da intercompreensão;
- A abordagem integrada das línguas (Candelier, 2007, p. 7-8).

A *abordagem integrada das línguas* procura articular as línguas do currículo escolar dos alunos, num trabalho transversal entre língua materna e línguas estrangeiras. Está direcionada para ajudar os aprendentes a estabelecer ligações entre um número limitado de línguas presentes no currículo escolar. O objetivo é utilizar a língua materna como uma ponte para tornar mais fácil a aquisição de uma primeira língua estrangeira e depois usar estas duas línguas para aprender uma segunda língua estrangeira e assim sucessivamente. A *abordagem da intercompreensão* pretende que os alunos desenvolvam competências que lhes permitam aceder ao significado de enunciados em várias línguas, da mesma família, apoiando-se na sua língua materna ou noutras línguas já aprendidas. Por sua vez, a *abordagem intercultural* tem como intuito despertar os alunos para os aspetos culturais que estão implícitos em cada língua, num processo de respeito, curiosidade e valorização do outro.

Por fim, a *abordagem da sensibilização à diversidade linguística e cultural* (SDLC) almeja proporcionar aos alunos um contacto com a diversidade linguística em geral, sensibilizando-os para as línguas que a escola não tem por missão ensinar (as línguas das famílias, outras línguas do país, as línguas do mundo, em geral) (Candelier et al., 2007).

A SDLC possibilita aos alunos um contacto com sons e sistemas de escrita diferentes daqueles a que estão habituados, possibilitando a abertura para mundos e culturas diferentes, perspetivas e modos de vida diversos dos seus, procurando dessa forma o desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e capacidades. Pode ser entendida como uma resposta às exigências do que representa viver em sociedades onde a diversidade impera, através de uma educação para a pluralidade. Esta abordagem está centrada nas línguas, nas culturas, na comunicação e na interação cultural, estando estruturada nos princípios centrais de uma educação plurilingue e intercultural que possibilite o desenvolvimento de atitudes de respeito e de valorização do Outro e da sua cultura e língua através da interação com línguas e culturas distintas, com outras formas de ver o mundo, fortalecendo os seus processos de aprendizagem e de construção da identidade.

2.2 Potencialidades da abordagem sensibilização à diversidade linguístico-cultural nos primeiros anos de escolaridade

Não obstante o trabalho que se tem realizado ao nível educativo, com base nas políticas linguísticas educativas europeias, diariamente nos deparamos com discursos e atitudes estereotipadas face a outras culturas, xenofobia e racismo. Como nos diz Pereira (2017), a escola deve desempenhar um papel educativo neste âmbito, sensibilizando os alunos para a diversidade cultural e promovendo valores humanistas e democráticos: “As aulas de línguas, nas escolas, são locais apropriados para falar, exercer e incluir a diversidade tendo a sua inclusão nos currículos escolares o objetivo de, no fundo, formar cidadãos capazes de construir um mundo melhor” (p. 12). Segundo Candelier, (2000) a escola e a educação têm um papel principal na promoção de abordagens plurais, para que não se estratifique ou hierarquize as diferentes línguas/culturas, alicerçando-se na sua valorização como fonte de enriquecimento e desenvolvimento pessoal.

O desenvolvimento da SDLC nos primeiros anos de escolaridade é muito importante porque, nessa fase, as crianças colocam os seus repertórios linguístico-comunicativos e culturais em confronto com os de outros (Castellotti, Coste & Duverger, as cited in Sá, 2012). Como sublinha Sá (2012) “... esses repertórios, se valorizados e colocados em “confronto” positivo com os dos outros, podem ter implicações significativas para o desenvolvimento do(a)s aluno(a)s e, em última instância, para o desenvolvimento de sociedades mais compreensivas, pacíficas e justas, porque mais valorizadoras das diferenças.” (p. 84). Sousa (2012) refere que “a educação plurilingue permite que os alunos desenvolvam competências e aptidões na aprendizagem de línguas, e um conjunto de vontades, predisposições, motivações e qualidades, bem como atitudes positivas para com as línguas, as culturas, os interlocutores e a comunicação” (Andrade et al. as cited in Sousa, 2012, p. 8-9).

Sá (2012), apoiando-se em diversos estudos, enumera argumentos cognitivos, éticos, económicos e socioculturais a favor da integração da diversidade de línguas e culturas nas práticas educativas. Por considerar estes argumentos justificativos da importância da SDLC, procedo de seguida a um breve resumo:

- Argumentos Cognitivos

Bialystok, Craik & Freedman (2007) afirmam que estimular dois sistemas linguísticos diferentes fomenta a versatilidade dos neurónios. E, por isso, “um cérebro habituado a pensar em duas línguas estaria assim, à partida, não só mais irrigado, mas também capacitado para recorrer a regiões corticais, colmatando lacunas cognitivas, nomeadamente a demência, que surgem, sobretudo, na velhice” (p. 86). Adesope, Lavin, Thompson & Ungerleider (2010) enumeram vários benefícios do bilinguismo, sendo eles o aumento da flexibilidade e complexidade do pensamento, o controlo dos períodos de atenção, a capacidade metalinguística e metacognitiva e o aumento da criatividade e da capacidade de resolução de problemas. Li (2011) entende que a interação verbal proporcionada pela língua materna e em línguas estrangeiras, possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade (Sá, 2012, p. 86).

- Argumentos Éticos

Os argumentos éticos centram-se na ideia de que promover a diversidade linguística e cultural é também promover os direitos humanos. De forma a “corrigir os desequilíbrios linguísticos com vista a assegurar o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas e estabelecer os princípios de uma paz linguística planetária justa e equitativa, como fator fundamental da convivência social” (Branco, 2001, as cited in Sá, 2012) foi elaborada a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* aprovada em 1996 pela Assembleia de Participantes da Conferência Mundial sobre os Direitos Linguísticos que apela à preservação das línguas e culturas. Outra declaração elaborada de forma preservar o tesouro vivo e renovável que é a diversidade cultural, diversidade essa que não pode ser entendida como um património estático, mas sim como processo que garante a sobrevivência da humanidade, foi a *Declaração sobre a Diversidade Cultural* na aceção de que os direitos culturais, à semelhança dos direitos linguísticos fazem parte dos direitos humanos “que são universais, indissociáveis e interdependentes”. A SDLC permite, de facto, desenvolver nos aprendentes uma consciência cultural que lhes permita “*understand the world around them and challenge injustice, complacency, social exclusion and unwarranted discrimination*” (Starkey, 2002, as cited in Sá, 2012), reforçando a ideia de que o ensino das línguas “*should promote a position which acknowledges respect for human dignity and equality of human rights as the democratic basis for social interaction*” (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, as cited in Sá, 2012) (p. 87).

- Argumentos económicos

A língua pode ser vista como uma ferramenta essencial “para a integração no mercado de trabalho, para a mobilidade pessoal, para o aumento da competitividade de um país e para a qualificação profissional.” (Sá, 2012, p. 88). A aprendizagem de línguas pode também ser vista como um objeto de *empowerment* uma vez que as línguas são instrumentos de comunicação e, simultaneamente, sistemas de representação do mundo e mecanismos de poder (Moure, 2011, as cited in Sá, 2012). O trabalho com a diversidade linguística e cultural pode oferecer um contributo para esse *empowerment* na medida em que se pode constituir como uma forte motivação para o(a)s aluno(a)s, no que se refere à aprendizagem formal das línguas pelo desenvolvimento de uma competência metalinguística (Sá, 2012, p. 88).

- Argumentos socioculturais

Sá (2012) refere o papel fundamental da língua “na construção da identidade, pois através desta o ser humano interage com o mundo que o rodeia, compreende-o, ordena-o, reinventa-o, buscando, nesse processo a sua compreensão do mundo e o conforto necessário à sua sobrevivência” (p. 89). A promoção de um contacto constante com as línguas e as culturas, desde tenra idade, oferece aos sujeitos novas formas de socialização preparando-os para enfrentar os desafios das sociedades modernas, os desafios da globalização, os desafios do contacto intercultural, trazendo grandes benefícios quando “as línguas são entendidas como meio e essência da construção da identidade dos sujeitos e das suas relações (Pinho, 2008, as cited in Sá, 2012, p. 89). O trabalho com diferentes línguas e culturas prevê uma dinâmica interativa em que cada um vê a sua cultura através dos olhos do outro, tomando consciência do seu próprio sistema de valores, de crenças e de estilos de vida e de como pode mudar de cultura para cultura (Sá. 2012, p. 89).

Para Candelier (2000), a SDLC procura ter efeitos positivos em três dimensões, que se devem constituir como a base de uma educação para a diversidade:

- ao nível das representações e atitudes positivas face às línguas;
- ao nível das capacidades de ordem metalinguística e metacognitiva
- ao nível do desenvolvimento de uma cultura linguística.

No que diz respeito ao desenvolvimento de representações e atitudes positivas face às línguas, segundo Candelier (2000), quando as crianças têm proximidade com línguas e com falantes dessas línguas tendem a modificar a sua atitude e a revelar um maior interesse em relação às mesmas, incluindo a sua cultura: “Através do contacto com a diversidade linguística, o sujeito poderá mais facilmente desenvolver sentimentos e atitudes positivas de respeito e aceitação do que lhe é diferente” (p. 165).

Relativamente ao desenvolvimento de capacidades de ordem metalinguística e metacognitiva, segundo Candelier (2000) a SDLC leva a que as crianças reflitam sobre a língua, quer sobre a Língua Materna, quer sobre as Línguas Estrangeiras, no que diz respeito às suas regras de funcionamento, recorrendo às capacidades que possuem em língua materna e noutras línguas permitindo-lhes comparar e tentar descodificar sons,

palavras e estruturas desconhecidas, mobilizando capacidades inerentes sobretudo ao uso e à aprendizagem escolar da língua materna para a aprendizagem de outras línguas.

Por fim, quanto ao desenvolvimento de uma cultura linguística possuidora de um conjunto de referências que propiciam a compreensão do mundo plurilingue e multicultural, é possível afirmar que o contacto, por parte das crianças, com novas experiências linguísticas e culturais leva a que adquiram diversos saberes (Martins, Andrade & Bartolomeu, 2002). Assim, a SDLC sublinha a importância da promoção da diversidade linguística e cultural porque a língua não é apenas um instrumento de transmissão de mensagens, conteúdos, informações, mas também um meio de construção de valores culturais e de relações (Duverger & Maillard, 1996).

A escola desempenha, pois, um papel muito importante, devendo “proporcionar um ambiente de inclusão, valorizando o capital linguístico e cultural de todas as crianças independentemente da sua origem, língua e cultura” (Pereira, 2017, p. 16). A aula de inglês no 1.º CEB surge como um contexto em que a SDLC faz todo o sentido, tratando-se de perceber este contexto com uma ponte para outras línguas e culturas. Neste sentido, têm sido desenvolvidos estudos empíricos em Portugal que demonstram as potencialidades da SDLC no ensino-aprendizagem do Inglês nos primeiros anos de escolaridade, nomeadamente no contexto de prática pedagógica.

Um dos estudos é o de Pereira (2017) que apresenta como objetivos principais de investigação: “compreender como sensibilizar para línguas de diferentes estatutos informais, em aula de Inglês (LE)” e “conceber, desenvolver, e avaliar um projeto de intervenção didática articulando o ensino-aprendizagem de Inglês no 1.º CEB com a abordagem de outras línguas.” (p. 43). Os objetivos pedagógico-didáticos passam por: “despertar o gosto por aprender línguas; consciencializar para a diversidade linguística visando demonstrar a importância de possuir atitudes e valores de aceitação, abertura e respeito pelo Outro; sensibilizar para a importância de todas as línguas (não somente as línguas presentes no currículo do E.B.); (re)conhecer a existência de línguas minoritárias”. (p. 55). As línguas abordadas foram o Inglês, Francês e Bretão em atividades com recurso a canções e trabalhando-se vocabulário relacionado com a reciclagem, *Halloween* e animais. A autora concluiu que todos os alunos se mostraram interessados em participar em atividades plurilingues e constatou que, de uma forma geral, o projeto foi apreciado pelas crianças, tendo sido capazes de identificar e enunciar palavras, expressões e frases nas três

línguas abordadas nas sessões, distinguir palavras inglesas, francesas e bretãs, exprimindo opiniões favoráveis relativamente à importância de aprender novas línguas. Estas crianças também compreenderam que todas as línguas têm valor, mostrando-se interessadas em continuar a aprender novas línguas. Como sublinha a autora “os alunos alcançaram os objetivos definidos para as atividades, conseguindo interiorizar novas informações relativas às línguas. Isto significa que os alunos tomaram consciência da diversidade linguística que os rodeia e que é importante que tenham em linha de conta que devem estar abertos para aceitar, sem preconceitos, as diferentes línguas existentes no mundo” (p.92).

O estudo de Abreu (2021) tinha como principais objetivos de investigação os seguintes: “compreender em que medida pode a exploração da Paisagem Linguística sensibilizar para a diversidade linguística e cultural, em aula de inglês do 1.º CEB e compreender o contributo da exploração da Paisagem Linguística no desenvolvimento de capacidades e atitudes reflexivas e de espírito crítico em relação às línguas e às culturas, em aula de inglês no 1.º CEB.” (p. 13). Em termos pedagógicos, o projeto desenvolvido apresentava os seguintes objetivos: “explorar e sensibilizar-se para as paisagens linguísticas como uma vertente da diversidade linguística e cultural, reconhecer línguas e culturas na comunidade local e a importância das paisagens linguísticas na construção e vivência de/nas cidades e países, refletir sobre os múltiplos papéis que as línguas desempenham no espaço público urbano, desenvolver o espírito crítico e criativo pela exploração das paisagens linguísticas, exprimir-se de forma adequada em contextos simples e interagir com o professor e os colegas em situações comunicativas simples, previamente preparadas, obtendo e fornecendo informações e ainda refletir sobre as aprendizagens efetuadas”. (p. 55-56). Neste projeto, foram realizadas atividades como o preenchimento de uma biografia linguística e desenho das paisagens linguísticas com que os alunos contactam diariamente. Foi feita, também, a exploração de paisagens linguísticas relacionadas com o tema da alimentação. Outra atividade relacionada com o tema “*food and drinks*” foi a aprendizagem de vocabulário utilizando a língua como paisagem, isto é, os alunos contactaram com o vocabulário nas línguas inglesa, francesa e galesa. Ainda foi proposto um desafio aos alunos: pesquisarem línguas nas embalagens que têm em casa, sendo feita uma exploração e análise posterior das paisagens linguísticas encontradas nos produtos/embalagens encontrados pelos alunos.

A autora concluiu que “as representações dos alunos sobre as línguas e culturas presentes no espaço público se ampliaram com a exploração das paisagens linguísticas que fazem parte do seu cotidiano, mas que até então lhes passavam despercebidas pela banalidade da sua presença.” (p. 97). Concluiu, ainda, que com a exploração da paisagem linguística, os alunos aumentaram os seus conhecimentos sobre diferentes povos e culturas presentes na comunidade, as suas línguas e países de origem, mobilizando, ainda, de capacidades de reflexão e de espírito crítico sobre e em relação às línguas e culturas.

O estudo de Bilé (2021) tinha como finalidade “conceber, implementar e avaliar um projeto de sensibilização à diversidade linguística e cultural, salientando a necessidade de valorização de línguas minoritárias.” (p.52). O objetivo investigativo principal deste projeto passou por compreender como sensibilizar para línguas minoritárias em aula de Inglês (LE), no 1.º CEB, visando a promoção do plurilinguismo. Os objetivos pedagógico-didáticos definidos pela autora foram: criar gosto por aprender outras línguas; motivar-se para a aprendizagem do Inglês; ficar sensibilizado para a diversidade linguística e cultural; desenvolver atitudes e valores de aceitação, abertura e respeito pelo Outro e (re)conhecer a importância da existência de línguas minoritárias e a necessidade da sua preservação (p. 65-66). As atividades desenvolvidas em sala de aula foram, principalmente, jogos (jogos de cartas, game show), a elaboração de vários desenhos e a sua pintura, resolução de fichas de trabalho e *brainstormings*. As línguas abordadas no projeto foram as seguintes: português, inglês, alemão, francês, mirandês e gaélico escocês. Através do seu estudo Bilé (2021) concluiu que os alunos foram capazes de compreender e reconhecer a existência de diferentes povos com línguas e culturas distintas no mundo, apercebendo-se do número imenso de línguas existentes. Foram também capazes de enumerar os motivos pelos quais algumas línguas já desapareceram ou estão em perigo de extinção, aprendendo ainda formas diversificadas de proteger e salvar línguas minoritárias. Bilé (2021) concluiu ainda que “as crianças ficaram sensibilizadas com o facto de algumas línguas poderem desaparecer, especialmente se isso acontecesse com a sua própria língua, traduzindo-se numa enorme tristeza pela perda de algo tão único e familiar.” (p. 106). Deste modo, este projeto permitiu uma sensibilização à diversidade linguística, contribuindo para tornar os alunos cidadãos abertos à diversidade e mais recetivos à cultura do Outro.

Sousa (2021) levou a cabo um estudo com os seguintes objetivos: “... consciencializar as crianças para a existência de diversidade linguística e cultural nos espaços de comunicação em inglês e o seu reconhecimento como língua pluricêntrica, a partir da identificação de variedades intralinguísticas: os *World Englishes*.” (p. 13). Alguns dos objetivos pedagógico-didáticos das sessões do seu projeto, descritos no seu relatório são: “Localizar, no mapa continentes, oceanos e alguns países; Consciencializar-se para a diversidade linguística e cultural; Reconhecer a existência de semelhanças e diferenças entre os diversos povos, valorizando a sua diversidade; Identificar alguns países através da sua bandeira e associar os países às suas línguas oficiais; Preencher a sua identificação pessoal no seu passaporte e refletir acerca da sua biografia linguística; Refletir sobre as línguas no mundo e em particular a língua inglesa no mundo.” (p. 58). As atividades deste projeto foram diversificadas, recorrendo a recursos como “... *PowerPoints*, vídeos, jogos e atividades mais lúdicas, por exemplo a criação do *snake* dominó na sessão 4 e o jogo de consolidação - *Wheel of fortune*...” (p. 57). O vocabulário presente nas sessões deste projeto estava relacionado com o tema da família e as variações fonológicas da língua inglesa, *British English and American English*. Através deste estudo, a autora concluiu que os alunos revelaram entusiasmo na realização de atividades de sensibilização à diversidade linguística. A autora concluiu também que “com a implementação deste projeto de intervenção, conseguimos consciencializar as crianças para a profusão da diversidade linguística existente no mundo e, em particular, para a pluralidade que se presencia no espaço de comunicação da língua inglesa. A reflexão que proporcionámos sobre a língua inglesa e as suas variedades, os *World Englishes*, viabilizou uma visão mais inclusiva e plurilingue desta língua e, conseqüentemente de outras, uma vez que os alunos compreenderam que o fenómeno do pluricentrismo linguístico, não é exclusivo da língua inglesa. Ao promovermos este reconhecimento da diferença, procurámos estimular atitudes de abertura e aceitação das línguas de forma a permitir reduzir os estereótipos e preconceitos em relação às línguas e à sua variação.” (p. 89).

O estudo de Conceição (2017) apresentava como objetivos investigativos os seguintes: “compreender como é que, na aula de Inglês, atividades de EDLC e de EDS podem promover uma cidadania planetária assente no respeito pelos Outros e pela natureza e analisar, a partir dos resultados de um projeto de intervenção, o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes dos alunos relativamente à diversidade e à sustentabilidade.” (p.

47). Os seus objetivos pedagógico-didáticos eram : “educar para a diversidade linguística e cultural, valorizando a importância e a riqueza do contato com outras línguas e culturas; promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua inglesa e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s); fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua inglesa; fomentar comportamentos de respeito pela natureza e pelo ambiente, estimulando a mudança de práticas e a formação de novos hábitos relativamente à utilização dos recursos e promover a reflexão sobre a responsabilidade ética do ser humano com o próprio planeta, por meio de ações direcionadas.” (p. 47). As atividades implementadas passaram por audição de canções, visualização de vídeos, diálogo, questionários, fichas de trabalho e alguns jogos. O vocabulário explorado neste projeto foram as cores, a família e a reciclagem. A autora concluiu “que as crianças ficaram sensibilizadas para o facto de que não só é preciso cuidar do nosso planeta, como também é imprescindível cuidar e respeitar todas as pessoas, independentemente das suas características, para que possamos todos viver em harmonia (...) as crianças demonstraram abertura face à diversidade de características e hábitos culturalmente diferentes dos seus e atitudes de respeito e solidariedade com o Outro.” (p. 100-101).

Resumindo, os estudos acima revelam a importância da SDLC nos primeiros anos de escolaridade. A sua leitura e análise foram importantes para que eu pudesse mais facilmente compreender como pode esta abordagem ser desenvolvida na aula de inglês do 1.º CEB. Com diferentes propósitos, estes estudos foram curricularmente integrados, visando o desenvolvimento de diferentes competências nos alunos. São, de facto, exemplos de como se pode promover a diversidade linguística e cultural, desenvolvendo a compreensão e o respeito pelo Outro nas escolas.

Education's purpose is to replace an empty mind with an open one.

Malcolm Forbes

CAPÍTULO III

O PROJETO DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA E ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Introdução

No presente capítulo, seguindo o enquadramento teórico do estudo, é pertinente apresentar o meu projeto de intervenção intitulado “*A sensibilização à diversidade linguístico-cultural na aula de inglês do 1.º CEB recorrendo à canção*” tendo sido desenvolvido com base numa metodologia com características de investigação-ação.

O projeto tinha como objetivo de investigação compreender de que forma a canção pode concorrer para a sensibilização à diversidade linguístico-cultural em aula de Inglês no 1.º CEB, nomeadamente ao nível do desenvolvimento de:

- atitudes de abertura e curiosidade pelas línguas e culturas abordadas;
- conhecimentos lexicais em diferentes línguas no âmbito da área temática “família”;
- capacidades de comparação entre línguas de diferentes famílias linguísticas.

Foram também estabelecidos os seguintes objetivos pedagógico-didáticos:

- Desenvolver abertura e curiosidade face a outras línguas e culturas;
- Desenvolver o repertório linguístico, ouvindo, reconhecendo e pronunciando palavras em diferentes línguas;
- Mobilizar léxico da área temática “família” em diferentes línguas a partir de canções;
- Reconhecer semelhanças e diferenças entre línguas de diferentes famílias linguísticas.

Assim, começo por expor a metodologia de investigação escolhida para o projeto, seguindo-se o enquadramento curricular. Logo após esta exposição, caracterizo o contexto onde foi desenvolvido o projeto de intervenção didática e o grupo de participantes no projeto. Para além disto, apresento o projeto e procedo a uma descrição detalhada de cada uma das sessões realizadas com os alunos.

Finalizo este capítulo com a explicitação das técnicas, dos instrumentos de recolha de dados e ainda as categorias e subcategorias de análise usados neste estudo, aspirando atingir os objetivos acima mencionados.

3.1 Enquadramento e apresentação do estudo

3.1.1 Metodologia de investigação

No meu projeto de intervenção pedagógico-didática, *“A sensibilização à diversidade linguístico-cultural na aula de inglês do 1.º CEB recorrendo à canção”*, a canção foi utilizada como recurso central na sensibilização à diversidade linguístico-cultural.

Optei por uma metodologia do tipo investigação-ação tendo em consideração Noffke & Someck (2009), citados por Castro (2012), de que esta metodologia permite a articulação entre a teoria e a prática, existindo várias formas de a entender, tornando-se dessa forma impossível encontrar uma definição única. Castro (2012) refere que “a indefinição recai na sua criação - frequentemente atribuído a Lewin (1946) que a desenvolveu no domínio da psicologia social.” (p. 2). Para Tripp (2005) é “pouco provável que algum dia se venha a saber quando ou onde teve origem esta metodologia, simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la.” (citado em Castro, 2012, p. 2).

Ainda que não haja uma definição única, a investigação-ação “pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base num processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica, e em que nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior.” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p. 360).

Neste processo metodológico dá-se, então, um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e em movimento circular, começando pela planificação, seguindo-se a ação e a observação permitindo a reflexão sobre a ação, a sua avaliação e ainda a sua posterior reformulação. Este processo possibilita, assim, o início de novos ciclos que desencadeiam novas espirais de experiências de ação reflexiva, como podemos ver na Figura 1 (Fonseca, 2012, p. 20).



Figura 1- Espiral de ciclos da Investigação-Ação (Fonseca, 2012)

Autores como Cohen & Manion (1994) descrevem algumas das características da investigação-ação, considerando este processo metodológico:

- Participativo e colaborativo: implica todos os participantes no processo. O investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade.

- Prático e interventivo: não se limita ao campo teórico e a ação tem que estar ligada à mudança e é sempre uma ação pensada.
- Cíclico: envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte.
- Crítico: pela procura de melhores práticas.
- Autoavaliativo: as mudanças são continuamente avaliadas.

Considero que a minha investigação foi participativa e colaborativa, tendo tido sempre oportunidade de refletir com as minhas colegas, com a Professora Cooperante e, também, com a Professora Orientadora. Também os alunos, os participantes no estudo, estiveram implicados no processo na medida em que o seu feedback ao longo das sessões permitiu uma reflexão sobre a ação e a sua consequente reformulação. As intervenções pedagógico-didáticas foram práticas e interventivas, tendo tido a oportunidade de intervir diversas vezes no contexto e seguiram um movimento cíclico, crítico e autoavaliativo, permitindo uma reflexão e autoavaliação constantes. Para autores como Mesquita-Pires (2010), especialmente na área da educação, este processo metodológico foca-se essencialmente em analisar a realidade educativa, pretendendo estimular a tomada de decisão daqueles que nela intervêm de modo a que haja uma mudança educativa e implicando a tomada de consciência de cada um dos intervenientes, emergindo através da reflexão a construção de conhecimento produzido pelo confronto e contraste dos significados. A investigação-ação assume-se, atualmente, como uma parte integrante da atividade docente e uma importante ferramenta para o desenvolvimento profissional dos professores/educadores, promovendo a consciência crítica do professor através da prática e da reflexão sobre a prática, com o seu foco na melhoria das atuações educativas. (Mesquita-Pires, 2010).

No âmbito do meu projeto, a investigação-ação permitiu a melhoria da minha prática pedagógico-didática, permitindo-me o envolvimento na realidade educativa, observando, planificando, agindo, refletindo e reformulando.

3.1.2 Caracterização da realidade pedagógica

A prática pedagógica decorreu num Agrupamento de escolas do distrito de Aveiro. Através do site oficial da Câmara Municipal onde se insere o Agrupamento e do documento do Projeto Educativo do Agrupamento, pude perceber que o Agrupamento inclui Educação Pré-escolar, Ensino do 1.º, 2.º, 3.º CEB, Ensino Secundário, Cursos Profissionais e Educação e Formação de Adultos. O Agrupamento foi considerado Agrupamento de Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos e Agrupamento de Referência para a colocação de docentes na Intervenção Precoce.

Para o ensino do 1.º CEB, algumas Atividades de Enriquecimento Curricular são promovidas pela Câmara Municipal oferecendo um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo ao nível da Atividade Física e Desportiva, da Ciência a Brincar, do Ensino de Música, da Atividade Lúdico-Expressiva, do Digital(mente), da Atividade Rítmica e Expressiva e dos Jogos de Raciocínio e Estratégia. O Agrupamento reúne, ainda, um conjunto de atividades/clubes/projetos/workshops como o Desporto Escolar, Projeto Eco Escolas, Projeto Escola Azul, Projeto de Educação para a Saúde, Clube de Teatro MarAlegre e Parlamento de Jovens.

Nos últimos dois anos letivos, foi implementado um projeto, com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), de promoção de competências parentais, criando um espaço e tempo para a partilha de vivências, problemas e dúvidas. Ainda conta com uma outra parceria com a Cáritas, o projeto NDesafios, um projeto que visa promover a aquisição de competências pessoais e sociais, valores de Igualdade de Género, de cidadania e de uma cultura de não-violência. A Escola em que levei a cabo a prática pedagógico-didática inclui Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Pré-Escolar com cinco turmas, quatro do 1.º CEB e uma do Pré-Escolar com cerca de 86 crianças. As instalações são recentes, bem equipadas, com biblioteca e recreio com um grande espaço para as crianças brincarem.

A turma de 3.º ano que escolhi para intervir era composta por 21 alunos, 11 meninos e 10 meninas, de idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos. Os alunos eram maioritariamente de nacionalidade portuguesa, existindo um aluno de nacionalidade ucraniana e um aluno de etnia cigana. Relativamente a necessidades educativas especiais, dois dos alunos, requeriam medidas adicionais.

A professora Cooperante referiu que os alunos manifestavam grande interesse pelas atividades propostas, concretizando-as no tempo pretendido e que estes participavam na aula de forma espontânea ou solicitada. Ainda que os alunos cumprissem as regras da sala de aula, alguns demonstravam dificuldade em regular a sua participação, exigindo chamadas de atenção ocasionais. Através das minhas observações que antecederam as intervenções, pude constatar que o comportamento dos alunos era positivo, eram muito interessados e participativos, ainda que de vez em quando fosse necessária a chamada de atenção por parte da Professora. Em relação à participação em projetos, a turma está envolvida no Projeto Eco-escolas e Canguru Matemático.

Através dos processos individuais dos alunos obtive informações relativas ao acesso a computadores e internet em casa, concluindo que todos alunos tinham acesso a ambos. Ao nível da escolaridade dos pais, a maioria encontrava-se empregada. Apenas cinco dos pais não são de nacionalidade portuguesa.

Como podemos ver na Imagem 1, sobre a configuração da sala de aula posso afirmar que se tratava de uma sala grande e ampla com uma excelente iluminação natural e artificial, sendo que o lado esquerdo da mesma era preenchido por janelas e no lado direito existia uma entrada de luz natural no teto.



Imagem 1- Sala de aula

Tratava-se de uma sala moderna, incluindo um quadro onde se projeta os materiais através do computador que se encontrava na mesa da Professora e, ainda, um quadro para se escrever à mão. Os alunos sentavam-se em carteiras em duplas e, também, em U. Esta sala de aula era apelativa pelas cores e, também, por ser recente e repleta de materiais de apoio à prática pedagógica.

A caracterização do contexto pedagógico foi, sem dúvida, um momento fundamental para a conceção e desenvolvimento do projeto pedagógico-didático, adequando-o às necessidades educativas e ao perfil da turma em que seriam feitas as minhas intervenções. As primeiras observações possibilitaram-me conhecer gradualmente o contexto escolar e também a turma, permitindo-me aceder às suas realidades escolar, familiar e social.

Como pude verificar no Projeto Educativo do Agrupamento, no que diz respeito à proveniência dos alunos no 1.º CEB, verifica-se que o número de alunos oriundos do estrangeiro era elevado, com um total de 24 alunos estrangeiros em cerca de 89 alunos, algo que é transversal a todos os ciclos de ensino. Os países de origem dos alunos estrangeiros matriculados do Agrupamento vêm, essencialmente, do Brasil e da Venezuela. Foi possível perceber que este é um contexto educativo com um número crescente de alunos de outros países, sendo por isso um contexto com uma grande diversidade de nacionalidades.

3.1.4 Enquadramento curricular

Este projeto é enquadrado por alguns documentos de referência para a docência do Inglês no 1.º CEB, documentos de orientação curricular com base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, sendo eles: as *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018), o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001, 2018) e o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017).

Os domínios apresentados no quadro seguinte foram retirados do documento regulador, *Aprendizagens Essenciais* e os respetivos conhecimentos, capacidades e atitudes, apresentados no seguinte quadro, foram explorados por mim para realizar os planos de aula e, dessa forma, construir as quatro sessões do projeto de intervenção:

Domínio	Conhecimentos, capacidades e atitudes
Área temática	Família e alguns países.
Compreensão oral	Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada; identificar sons e entoações diferentes na língua inglesa por comparação com a língua materna; Identificar ritmos em rimas, lengalengas e canções em gravações áudio e audiovisuais.
Compreensão escrita	Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens.
Interação oral	Dar respostas sobre aspetos pessoais; Interagir com o professor, utilizando expressões/frases muito simples, tais como formas de cumprimentar, despedir-se e agradecer.
Produção oral	Comunicar informação pessoal elementar; Expressar-se com vocabulário limitado.
Produção escrita	Copiar e escrever palavras aprendidas.
Competência intercultural	Reconhecer realidades interculturais distintas; Localizar alguns países no mapa e identificar as bandeiras nacionais.

Quadro 1 – Domínios, conhecimentos, capacidades e atitudes (*Aprendizagens Essenciais*)

No documento *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, destaco este capítulo, expondo os valores preconizados que vão ao encontro do projeto implementado por mim:

“Todas as crianças e jovens devem ser encorajados, nas atividades escolares, a desenvolver e a pôr em prática os valores por que se deve pautar a cultura de escola, a seguir enunciados.

- Responsabilidade e integridade – Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum.
- Excelência e exigência – Aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; ser perseverante perante as dificuldades; ter consciência de si e dos outros; ter sensibilidade e ser solidário para com os outros.
- Curiosidade, reflexão e inovação – Querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações.
- Cidadania e participação – Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor.
- Liberdade – Manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum.” (PASEO, 2017, p. 17).

Outro documento norteador do meu projeto foi o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* (QECR), de 2001 e a sua versão atualizada de 2018, um documento do Conselho da Europa, elaborado no âmbito do Projeto de Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural.

O Conselho da Europa estipula como objetivos político-educativos: “preparar todos os Europeus para os desafios da enorme mobilidade internacional e de uma cooperação mais próxima; promover a compreensão e a tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural através de uma comunicação internacional mais eficaz e responder às necessidades de uma Europa multilingue e multicultural, desenvolvendo de forma

considerável a capacidade dos europeus comunicarem entre si” (Conselho da Europa, p. 22).

O documento em questão refere a importância de:

- “sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
- fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;
- fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia”. (Conselho da Europa, p. 11).

3.20 projeto de intervenção “A sensibilização à diversidade linguístico-cultural na aula de inglês do 1º CEB recorrendo à canção.”

Este projeto surgiu, inicialmente, do meu gosto por música como referi na introdução do primeiro capítulo. A canção tal como defendido por diversos autores, referidos no enquadramento teórico (por exemplo, Andrade, 2011; Griffée, 1995; Murphey, 1992 e Santamaría, 2000), é uma excelente forma de explorar o mundo, permitindo imergir numa cultura e numa língua novas/diferentes e sensibilizar para a diversidade linguístico-cultural.

No panorama global atual, e face ao crescimento de atitudes de intolerância para com o Outro, é premente sensibilizar as crianças para a diversidade linguístico-cultural. É importante que as crianças, desde tenra idade, entrem em contacto com outras línguas para além da sua língua materna e das línguas estrangeiras oferecidas no currículo para, assim, estarem preparadas para aceitar diferenças culturais e linguísticas existentes na nossa sociedade. Autores como Duverger & Maillard (1996), Candelier et al. (2007) e Coste et al. (1997) acreditam que o contacto com outras línguas e culturas é importante porque permite o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes de teor intercultural, essenciais em sociedades cada vez mais próximas e heterogéneas. Este contacto com línguas e culturas permite valorizar a diversidade e pode ser visto como uma maneira de prevenir a xenofobia, a intolerância e o racismo.

3.2.1. Descrição das sessões

O projeto realizou-se ao longo de quatro sessões, as três primeiras com a duração de aproximadamente 60 minutos e a última sessão de 30 minutos, no período compreendido entre 10 e 19 de janeiro de 2022. De forma a dar a conhecer uma visão global do projeto, apresento, no quadro abaixo, as sessões, duração e calendarização, os conteúdos, os recursos e as estratégias e, ainda, as aprendizagens essenciais das quatro sessões desenvolvidas.

Sessões, duração e calendarização	Conteúdos	Recursos	Aprendizagens Essenciais
<p>S1 – 10/01/2022</p> <p>“Let’s learn about Family Members!”</p> <p>Duração: 60 minutos</p>	<p>Family members in English;</p> <p>Have got.</p>	<p>Canção “<i>Our Family</i>” (https://www.youtube.com/watch?v=Kjl5sPWcD-o);</p> <p>Flashcards e wordcards;</p> <p>Ficha de trabalho e inquérito por questionário (Anexos 4 e 5).</p>	<p>Léxico:</p> <p>1.1. Identificar vocabulário relacionado com os membros da família. (Mother, father, sister, brother, uncle, aunt, grandmother, and grandfather)</p> <p>Compreensão oral:</p> <p>2.1. Compreender instruções dadas para completar pequenas tarefas.</p> <p>2.2. Compreender frases relacionadas com “family members”. (How many sisters or brothers have you got?)</p> <p>2.3. Identificar ritmos em rimas, lengalengas e canções em gravações áudio e audiovisuais.</p> <p>Interação oral:</p> <p>3.1. Cumprimentar.</p> <p>3.2. Despedir-se.</p> <p>3.3. Dirigir-se à professora utilizando formas de tratamento adequadas.</p> <p>3.4. Dar respostas sobre aspetos pessoais. (I have got one brother.)</p> <p>Produção oral:</p> <p>4.1. Repetir sons e vocábulos já aprendidos.</p> <p>4.2. Pronunciar, com clareza, as palavras/expressões.</p> <p>3.3. Repetir o novo vocabulário.</p> <p>4.4. Cantar a canção “Our Family”.</p> <p>Produção Escrita:</p> <p>5.1. Copiar e escrever as palavras aprendidas.</p>

<p>S2 – 12/01/2022</p> <p>“Let’s learn about Italy!”</p> <p>Duração: 60 minutos</p>	<p>Family members in English and Italian;</p> <p>Have got.</p>	<p>Canção “<i>I nomi della famiglia</i>” (https://www.youtube.com/watch?v=enaVefHJT);</p> <p>Flashcards e wordcards;</p> <p>PowerPoint; (Anexo x)</p> <p>Ficha de trabalho e inquérito por questionário. (Anexos 9 e 10)</p>	<p>Léxico:</p> <p>1.1. Identificar vocabulário relacionado com os membros da família em italiano (madre/mamma, padre/papa, sorella, fratello, nonno e nonna).</p> <p>Compreensão oral:</p> <p>2.1. Compreender instruções dadas para completar pequenas tarefas.</p> <p>2.2. Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada.</p> <p>2.3. Identificar ritmos em rimas, lengalengas e canções em gravações áudio e audiovisuais.</p> <p>Interação oral:</p> <p>3.1. Cumprimentar.</p> <p>3.2. Despedir-se.</p> <p>3.3. Dirigir-se à professora utilizando formas de tratamento adequadas.</p> <p>Produção oral:</p> <p>4.1. Repetir sons e vocábulos já aprendidos.</p> <p>4.2. Pronunciar, com clareza, as palavras/expressões.</p> <p>4.3. Cantar a canção “<i>I nomi della famiglia</i>”.</p> <p>Competência intercultural:</p> <p>5.1. Localizar alguns países no mapa e identificar as bandeiras nacionais.</p>
<p>S3 – 17/01/2022</p> <p>“Let’s learn about Germany!”</p>	<p>Family members in English and German.</p>	<p>Canção “<i>Ich bin ich</i>”- (https://www.youtube.com/watch?v=gw2HdBzIp);</p> <p>PowerPoint;</p> <p>Flashcards e</p>	<p>Léxico:</p> <p>1.1. Identificar vocabulário relacionado com os membros da família em alemão.</p>

<p>Duração: 60 minutos</p>		<p><i>wordcards;</i>(Anexo x) Ficha de trabalho e inquérito por questionário. (Anexos 15 e 16)</p>	<p>Compreensão oral:</p> <p>2.1. Compreender instruções dadas para completar pequenas tarefas.</p> <p>2.2. Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada.</p> <p>2.3. Identificar ritmos em rimas, lengalengas e canções em gravações áudio e audiovisuais.</p> <p>Interação oral:</p> <p>3.1. Cumprimentar.</p> <p>3.2. Despedir-se.</p> <p>3.3. Dirigir-se à professora utilizando formas de tratamento adequadas.</p> <p>Produção oral:</p> <p>4.1. Repetir sons e vocábulos já aprendidos.</p> <p>4.2. Pronunciar, com clareza, as palavras/expressões.</p> <p>Competência intercultural:</p> <p>5.1. Localizar alguns países no mapa e identificar as bandeiras nacionais.</p>
<p>S4 – 19/01/2022</p> <p>“Let’s celebrate languages!”</p> <p>Duração: 30 minutos</p>	<p>Family members in English, Italian and German.</p>	<p>Jogo com <i>flashcards</i> e <i>wordcards</i>. (Anexo x) Inquérito por questionário. (Anexo 19)</p>	<p>Léxico:</p> <p>1.1. Identificar vocabulário relacionado com os membros da família em inglês, italiano e alemão.</p> <p>Compreensão oral:</p> <p>2.1. Compreender instruções dadas para completar pequenas tarefas.</p> <p>2.2. Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada.</p> <p>Interação oral:</p>

			<p>3.1. Cumprimentar.</p> <p>3.2. Despedir-se.</p> <p>3.3. Dirigir-se à professora utilizando formas de tratamento adequadas.</p> <p>Produção oral:</p> <p>4.1. Repetir sons e vocábulos já aprendidos.</p> <p>4.2. Pronunciar, com clareza, as palavras/expressões.</p> <p>Competência intercultural:</p> <p>5.1. Reconhecer realidades interculturais distintas.</p>
--	--	--	--

Quadro 2 - Visão geral das sessões do projeto de intervenção

De seguida, passo a descrever as quatro sessões do projeto tendo o propósito de esclarecer as atividades realizadas com as crianças, as estratégias encetadas e os recursos utilizados.

3.2.2. Sessão 1 – “Let’s learn about Family Members!”

A planificação realizada para a sessão 1 (ver anexo 1), que introduziu o projeto, focou-se na área temática dos membros da família. Depois de abrir a lição em conjunto com os alunos, através de um breve diálogo sobre o Natal e com quem teriam passado esta festividade, chegámos ao tema da sessão e das seguintes: a família. Este diálogo inicial permitiu introduzir a canção com suporte de vídeo sobre os membros da família em inglês, intitulada “*Our family*”, tal como descrito no plano de aula.

A partir da audição da canção acompanhada pela visualização do vídeo, selecionada por conter as palavras *mother, father, sister, brother, grandfather* e *grandmother* e por ser apelativa em termos musicais e visuais, desenvolveu-se a atividade seguinte com *flashcards* e *wordcards*. A atividade desenvolveu-se da seguinte forma: as *wordcards* relativas às palavras acima foram organizadas no quadro por mim; depois, com a colaboração de todos os alunos, foi feita a correspondência de *flashcards* das personagens presentes no vídeo. Tendo sido, posteriormente, realizada a sua leitura em coro (ver anexos 2 e 3).

A seguir, foi introduzida o verbo “*Have got*” através do questionamento às crianças, enquanto eram mostradas as *wordcards brother* e *sister* - *How many brothers/sisters have you got? I have got...* Comecei por exemplificar, dizendo: *I have got one brother and his name is David. What about you? How many brothers or sister have you got?* Perguntando, em seguida, em português - Quantos irmãos ou irmãs tens? Escrevi a frase: *How many brothers or sister have you got?* e a respetiva resposta no quadro, pedindo aos alunos que repetissem: *I have got one brother/sister.*

Seguidamente, foi introduzido o tema da família de línguas através de uma árvore simplificada da Família de Línguas indo-europeia (ver imagem 2).

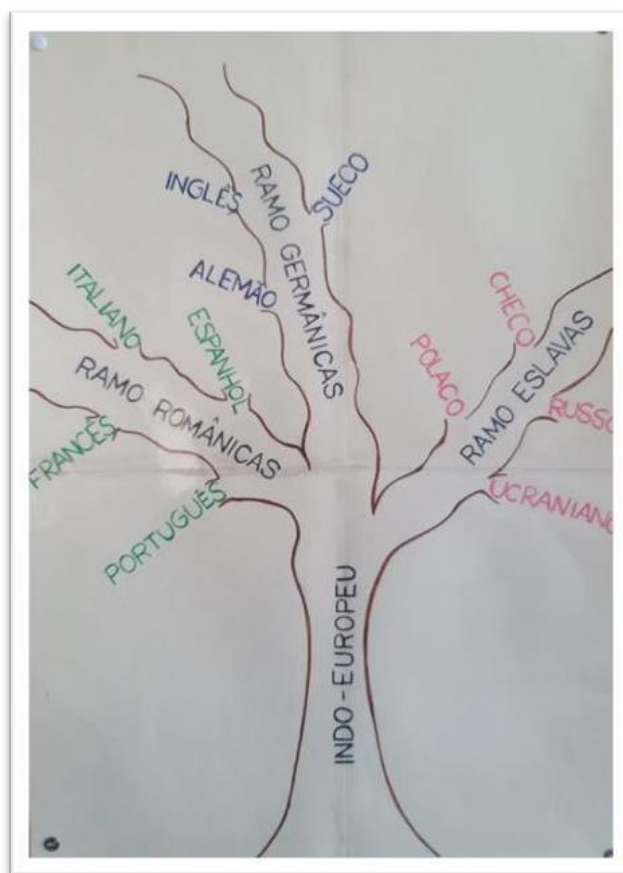


Imagem 2 - Árvore da família linguística Indo-europeia

Comecei, então, por perguntar aos alunos se achavam que as línguas também teriam uma família. Os alunos responderam prontamente que sim, que tal como eles as línguas também teriam uma família. Em seguida, questionei como se chamaria a família da língua portuguesa. Alguns alunos responderam que não sabiam, outros disseram através da visualização da árvore que era da família das línguas românicas. Depois deste diálogo, referi que a língua portuguesa faz parte da família linguística indo-europeia e expliquei que é composta por centenas de línguas e dialetos, divididas em diferentes ramos. Depois perguntei se sabiam qual é a origem do português. Havendo algumas respostas como: francês, espanhol, entre outras.

Expliquei que a origem de todos estes ramos era o latim, dando exemplos de línguas que fazem parte do ramo das línguas eslavas, românicas e germânicas.

Para terminar esta aula, foi realizada uma ficha de trabalho (ver anexo 4) para que as crianças escrevessem os membros da família em inglês por baixo das imagens dos *flashcards* relativos às personagens do vídeo que acompanhava a canção. Esta ficha de trabalho permitiu compreender o que os alunos tinham retido em relação ao léxico abordado. Para poder obter feedback mais concreto sobre a sessão, de forma a compreender se tinham gostado da canção e para avaliar as suas aprendizagens, foi preenchido pelos alunos um inquérito por questionário (ver anexo 5).

3.2.3. Sessão 2 – “Let’s learn about Italy!”

Seguindo o plano de aula da sessão nº 2 (ver anexo 6), o primeiro passo da aula foi proceder a uma revisão da aula anterior. Neste sentido, questionei os alunos sobre o que tinham aprendido na primeira sessão do projeto, de modo a reforçar os conteúdos. Questionei os alunos: *How do you say pai in English?* Os alunos responderam a cada uma das questões relativas aos termos relativos aos membros da família em inglês, um de cada vez. De forma a rever o *Have got*, voltei a questionar os alunos, tal como tinha feito na sessão anterior – *How many brothers/sisters have you got?* Este momento inicial da aula permitiu, assim, rever o léxico, e também a estrutura verbal.

Para além disso, houve ainda um diálogo sobre as famílias de línguas que me permitiu compreender que alguns alunos não tinham apreendido qual era a língua que deu origem ao português. Desta forma, reforcei e expliquei o que são línguas românicas e germânicas.

Em seguida, foi reproduzida uma canção, “*I nomi della famiglia*”, em italiano, tendo sido escolhida esta língua por haver na turma dois alunos com familiares italianos. Esta canção foi, também, selecionada por abordar os seguintes os membros da família: *mamma, papa, sorella, fratello, nonna* e *nonno*. Depois da reprodução da canção, acompanhada de vídeo, levei a cabo um diálogo com os alunos sobre a língua e sobre o tema desta canção. Os alunos conseguiram identificar a língua, ainda que tenham referido também outras línguas como o espanhol e o francês. Ainda assim, os alunos conseguiram identificar o tema desta canção, percebendo de imediato que a canção era sobre os membros da família.

Depois de um diálogo sobre os países onde esta língua é língua oficial, os alunos exploraram um PowerPoint (ver anexo 7) sobre a localização de Itália, a sua cidade capital, a bandeira nacional e algumas comidas associadas ao país (*Do you know this country? What do you know about Italy? Where is it? Can you show me in this map?*). Vários alunos participaram neste diálogo que sustentou a exploração do PowerPoint e, em seguida, chamei um dos alunos para que apontasse com o seu dedo o país no mapa. No diapositivo seguinte perguntei: *What are the colors of the national flag of Italy?*, pedindo que respondessem em inglês. Alguns alunos levantaram a mão e em seguida um deles respondeu: *White, red and green*. Perguntei também: *Qual é a sua capital? The capital city of Italy. Do you know its name?* Abordei através deste PowerPoint comidas típicas que associamos aos Italianos. Perguntei: *Do you know any typical dishes from Italy? Tell me some food you associate with Italian people*. Muitos dos alunos responderam: *Pizza!* Através do *slide* e das imagens presentes no mesmo houve um diálogo sobre queijo e sobre massa, ainda que os alunos só tenham feito referência inicialmente à pizza.

Outra atividade que foi realizada como podemos ver na imagem 3, foi a correspondência no quadro do léxico sobre os membros da família em inglês, em italiano e em português. Esta estratégia proporcionou um diálogo necessário, permitindo que os alunos pudessem apontar através da correspondência das três línguas as semelhanças e também algumas diferenças, havendo a oportunidade de os alunos compararem as três línguas abordadas até ao momento (ver anexos 3 e 8).



Imagem 3 – Atividade realizada com *wordcards* relativos aos membros da família em inglês, italiano e português

Para terminar, foi realizada uma ficha de trabalho (ver anexo 9) de correspondência de imagens da canção com os membros da família em italiano, permitindo compreender se o léxico abordado em italiano teria sido aprendido. Ainda foi pedido aos alunos que respondessem a um inquérito por questionário sobre esta sessão (ver anexo 10).

3.2.4. Sessão 3 – “Let’s learn about Germany!”

A temática explorada nesta aula (ver anexo 11) foi os membros da família em alemão para que os alunos tivessem a oportunidade de verificar as semelhanças existentes entre duas línguas do mesmo ramo linguístico, pois o alemão faz parte do ramo linguístico das línguas germânicas como o inglês.

A aula começou por uma breve revisão da aula anterior. Comecei por dizer: *What did we talk about last lesson? Do you remember?* Alguns alunos responderam: membros da família. Dizendo eu em seguida: *We talked about Italy and learned some words in Italian.*

Can you tell me some words? Alguns alunos levantaram a mão e responderam: *Mamma, papà, sorella, fratello, nonno, nonna, zia e zio*. Depois perguntei: *What do you remember about Italy? The capital city, do you remember?* Alguns alunos lembravam-se e referiram a cidade capital, Roma. Para terminar esta revisão, questionei os alunos acerca das cores da bandeira nacional e também acerca de pratos típicos associados aos italianos.

Mais uma vez, introduzi o léxico relativo aos membros da família (*mutter, vatter, onkel, tante, etc.*) através da audição de uma canção em alemão intitulada de *“Ich bin ich”*, acompanhada de vídeo, perguntando depois de ouvir a canção: *Do you know what language this is? Did you understand some of these words? What is this song about?* Um dos alunos levantou imediatamente a mão e respondeu: alemão.

Reproduzi a canção uma segunda vez, depois de distribuir pelos alunos a letra da mesma (ver anexo 12), perguntando: *What do you think “Ich bin ich” means?* Algo que as crianças não conseguiram responder. Em seguida referi que: *It means “I am me”*, “Eu sou eu”. Seguidamente, perguntei: *Acham que tem semelhanças com alguma língua que conhecem? Qual?* Um dos alunos referiu as semelhanças entre as palavras *Mutter* e *Mother*.

Com recurso a *wordcards* (ver anexo 13) pedi aos alunos para repetirem os membros da família em alemão, introduzindo as palavras tio - *onkel* e tia – *tante* que não estavam presentes na canção reproduzida. Dizendo: *Repeat with me, Mama/Mutter*. Quando chegou a vez da palavra *onkel*, questionei os alunos: *What do you think this word means?* (mostrando a palavra *onkel*). Os alunos repararam logo na semelhança com a palavra em inglês, *uncle*. Afixei ao longo desta breve discussão as *wordcards* que seriam usadas numa outra atividade numa das paredes da sala.

Em seguida, existiu um diálogo suportado por um PowerPoint (ver anexo 14) sobre a Alemanha, a sua capital, a sua localização e a sua bandeira nacional. Comecei por perguntar: *Do you know where Germany is? Can someone tell me where it is in this map?* Vários alunos se propuseram a vir ao quadro, chamei um e com recurso ao mapa referi a localização de outros países. Perguntei em seguida: *What about the capital city? Do you know any city in Germany?* Os alunos não me souberam dizer a capital, mas um dos alunos referiu o clube de futebol Bayern de Munique. De seguida, referi: *There is also Frankfurt, the city known by its sausages. In Germany there are many many types of sausages! Do*

you like sausages? Os alunos responderam que sim. De forma a que descobrissem a capital, perguntei se gostavam de bolas de Berlim. Em seguida perguntei: *What about the national flag? This is the national flag of Germany. What are the colours of the German flag?* Ao mostrar a bandeira num diapositivo, os alunos responderam: *Black, red and yellow*. Neste momento, aproveitei para rever as cores em inglês ao que os alunos responderam prontamente e sem dificuldades.

No último diapositivo, foram exploradas algumas imagens de Berlim, de alguns monumentos e praças como o Brandenburg Gate, a Alexanderplatz, a Torre de Televisão de Berlim e ainda a ilha dos museus. Perguntando em seguida aos alunos: *Would you like to visit Berlin? It seems to be a great place to visit*. Os alunos responderam que sim, mostrando curiosidade sobre a cidade e mostrando interesse nas imagens.

Depois de afixar as *flashcards* (ver anexo 2) com as personagens do vídeo da primeira sessão no quadro, foram afixadas com ajuda dos alunos as *wordcards* em alemão, relativas aos membros da família em inglês, perguntando: *Do you remember the family members in English?* Os alunos mostraram já saber a maioria dos membros da família em inglês. Depois disso, foi solicitado a dois alunos, de cada vez, para irem buscar uma *wordcard* a cada uma das paredes que depois seriam colocadas por baixo do *flashcard* correto. Depois de todas as palavras colocadas no lugar correto, existiu um diálogo sobre as semelhanças das palavras nestas duas línguas. Perguntei: *Do you find any similarities in these two languages?* Os alunos imediatamente referiram, *Uncle e Onkel, Father e Vater* e ainda *Mother e Mutter*.

Terminei esta aula como as duas anteriores, com a realização de uma ficha de trabalho (ver anexo 15) onde os alunos teriam de rodear com uma cor específica cada uma das línguas aprendidas durante estas três sessões: a azul, as palavras em inglês, a verde as palavras em italiano, a preto as palavras em alemão.

Por fim, os alunos preencheram um breve inquérito por questionário (ver anexo 16).

3.2.5. Sessão 4 – “Let’s celebrate languages!”

No dia 19 de janeiro, a última sessão (ver anexo 17) do projeto foi mais curta, tendo sido de cerca de 30 minutos, por necessidade de tempo de aula por parte da Professora Cooperante.

Esta última sessão teve como principal objetivo proceder a uma revisão das sessões anteriores, através de um jogo que permitisse o uso de todo o léxico referente aos membros da família nas três línguas trabalhadas: inglês, italiano e alemão.

Comecei por dividir a turma em três equipas, afixando em seguida os *flashcards* dos personagens dos membros da família presentes no vídeo da primeira sessão no quadro. As *wordcards* (ver anexo 18) contendo as palavras Inglês, Alemão e Italiano foram também afixadas por mim nesse momento no quadro. As *wordcards* foram colocadas em cima da mesa da professora e cada uma das equipas tinha a oportunidade de vir ao quadro e colocar a *wordcard* que lhe calhou à sorte no lugar correto, correspondendo o *flashcard* à *wordcard* correta na coluna da língua específica.

Cada equipa recebia um ponto por cada *wordcard* colocada no *flashcard* correto. Se colocassem corretamente também no lugar na coluna da língua específica valia outro ponto. No final deste jogo, as três equipas acabaram empatadas com treze pontos cada uma, tendo mostrado facilidade em fazer a correspondência.



Imagem 4 – Jogo dos *flashcards* e *wordcards*

Em seguida, houve um diálogo com os alunos sobre as sessões anteriores, sobre países, culturas e línguas. Questionei os alunos acerca das suas perceções sobre as sessões: se tinham gostado de aprender léxico em novas línguas, se terem estado em contacto com línguas diferentes daquelas a que estão habituados tinha sido uma boa experiência, etc. Em unísono, os alunos responderam que sim. Do mesmo modo, mostraram ter gostado de entrar em contacto com aspetos (geográficos, culturais, ...) de outros países e revelaram vontade em conhecê-los. Para terminar esta sessão e, também, para concluir o projeto, solicitei aos alunos o preenchimento de um inquérito por questionário (ver anexo 19) com questões sobre as quatro sessões.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Depois de apresentadas as sessões do projeto, passo a descrever as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados que permitiram responder ao objetivo de investigação que relembro: compreender de que forma a canção pode concorrer para a sensibilização à diversidade linguístico-cultural em aula de Inglês no 1.º CEB, nomeadamente ao nível do desenvolvimento de:

- atitudes de curiosidade e respeito pelas línguas e culturas abordadas;
- conhecimentos lexicais em diferentes línguas no âmbito da área temática “família”;
- capacidades de comparação entre línguas de diferentes famílias linguísticas.

A recolha de dados é um momento importante na fase de observação do ciclo investigação-ação. O investigador precisa de recolher dados sobre a intervenção ou sobre a ação para poder compreender as consequências ou os efeitos que ela teve na sua prática educativa e nas aprendizagens dos alunos. As técnicas de recolha de dados permitem reduzir sistematicamente e intencionalmente a realidade social que pretendemos estudar a um sistema de representação que nos é mais fácil de tratar e analisar (Latorre, 2003).

Para responder a este objetivo, a recolha dos dados foi realizada através de várias técnicas e instrumentos: observação direta, fichas de trabalho e inquéritos por questionário.

3.3.1 Observação direta

A observação direta, estratégia aplicada inúmeras vezes por professores/investigadores, é colocada em prática nos casos em que o investigador está implicado na participação e pretende compreender determinado fenómeno em profundidade (Coutinho et al., 2009). A observação direta permite que o próprio investigador proceda, diretamente, à recolha de dados e ainda observar o processo evolutivo dos alunos que fazem parte da investigação. A observação direta e a redação do observado após cada uma das sessões, e a consequente reflexão, permitiram-me complementar as informações recolhidas através dos outros instrumentos de recolha de dados utilizados.

3.3.2 Fichas de trabalho

As fichas de trabalho tiveram como principal objetivo aferir as aprendizagens dos alunos nomeadamente ao nível dos conhecimentos relativos ao léxico em diferentes línguas e das capacidades de comparação entre línguas (ver anexos 4, 9 e 15).

3.3.3 Inquéritos por questionário

O inquérito por questionário é o instrumento universalmente mais utilizado no campo das ciências sociais, consistindo num conjunto de questões sobre um tópico/problema de estudo que são respondidas por escrito (Latorre, 2003).

Para Latorre (2003) há duas boas razões para se usar o questionário num projeto de investigação-ação:

- Para obter informações básicas que de outra forma não podem ser obtidas.
- Avaliar o efeito de uma intervenção quando for inadequado obter feedback de outra forma.

Os inquéritos por questionário aplicados pretendiam averiguar quais as atividades que os alunos tinham gostado mais e menos durante estas aulas, o que achavam que tinham aprendido, a língua com a qual gostaram mais de estar em contacto e, ainda, a que tinham achado ser a mais difícil de aprender (ver anexos 5, 10, 16 e 19).

3.4 Técnica de Análise de dados

Recolhidos os dados, procedi à sua análise com o objetivo de compreender de que forma a canção pode concorrer para a sensibilização à diversidade linguístico-cultural em aula de inglês no 1.º CEB. Optei por encetar uma análise de conteúdo, definida por Bardin (1979) como uma operação de classificação de elementos constitutivos de conjunto, por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos (p.117). Para poder apresentar os dados recolhidos de modo organizado, foi necessário agrupar essa informação em categorias e subcategorias de análise. As categorias, rubricas ou classes, reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, junção efetuada através das características comuns destes elementos (Bardin, 1979).

As categorias e subcategorias que defini foram sustentadas pela fundamentação teórica e apoiadas terminologicamente pelo documento FREPA (Candelier et al. 2007), reportando-se aos conhecimentos, capacidades e atitudes que pretendia desenvolver nos alunos.

Retrato no quadro a seguir (Quadro 3), as categorias e subcategorias de análise e os descritores definidos.

<u>Categorias</u>	<u>Subcategorias</u>
Conhecimentos	Conhecimentos sobre países e línguas; Conhecimentos lexicais.
Capacidades	Capacidade de comparação entre línguas.
Atitudes	Abertura e curiosidade face a outras línguas e culturas; Desejo de aprender novas línguas.

Quadro 3 – Categorias e subcategorias de análise dos dados

A categoria Conhecimentos diz respeito aos conhecimentos demonstrados pelos alunos aos níveis da identificação de bandeiras nacionais, a localização dos países e suas capitais e o léxico referente aos membros da família nas várias línguas abordadas ao longo das sessões. Na categoria Capacidades integram-se ocorrências que se reportam à identificação de semelhanças e diferenças entre as línguas abordadas durante as sessões. Por fim, a categoria Atitudes dá conta de ocorrências que demonstram abertura e curiosidade face a outras línguas e culturas e desejo de aprender novas línguas.

Tendo feito a apresentação das categorias e subcategorias de análise dos dados recolhidos ao longo do nosso projeto de investigação, avanço agora para a fase da análise e discussão dos dados tendo, por base, a grelha de categorização construída.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Introdução

No presente capítulo será apresentada a análise e discussão dos dados recolhidos nas quatro sessões do projeto implementado, com a finalidade de responder ao objetivo de investigação traçado: compreender de que forma a canção pode concorrer para a sensibilização à diversidade linguístico-cultural em aula de Inglês no 1.º CEB. Como explicitado no capítulo anterior, aos dados recolhidos foi aplicada uma análise de conteúdo.

A análise dos dados está estruturada de acordo com as categorias de análise definidas, relacionadas com a abordagem plural Sensibilização para a Diversidade Linguístico-Cultural que sustentou o projeto de intervenção. Neste sentido, começo pela categoria A, atitudes, passando seguidamente para a categoria B, conhecimentos, e por último a categoria C, capacidades. De forma a concluir este capítulo, apresento uma síntese dos dados obtidos.

4.1 Análise dos dados e sua interpretação

4.1.1 Categoria A – Atitudes

Nesta categoria serão analisadas e discutidas as atitudes que os alunos revelaram relativamente a novas línguas e culturas ao longo das sessões implementadas. Esta categoria conta com duas subcategorias: (A1) Atitudes de abertura e curiosidade face a novas línguas e culturas e (A2) Atitudes de desejo de aprender novas línguas.

4.1.1.1 Abertura e curiosidade face a novas línguas e culturas

Na presente subcategoria foram integradas ocorrências que dizem respeito a atitudes de abertura e curiosidade face a novas línguas e culturas com as quais os alunos contactaram através das canções usadas nas sessões do projeto. Neste âmbito, foi utilizado como instrumentos de recolha de dados, os inquéritos por questionário e a observação direta.

No inquérito por questionário n.º 1 (ver Anexo 5), aplicado na 1.ª sessão do projeto, foi questionado aos alunos se gostariam de ouvir canções noutras línguas. No seguinte gráfico podemos ver o resultado das suas respostas.

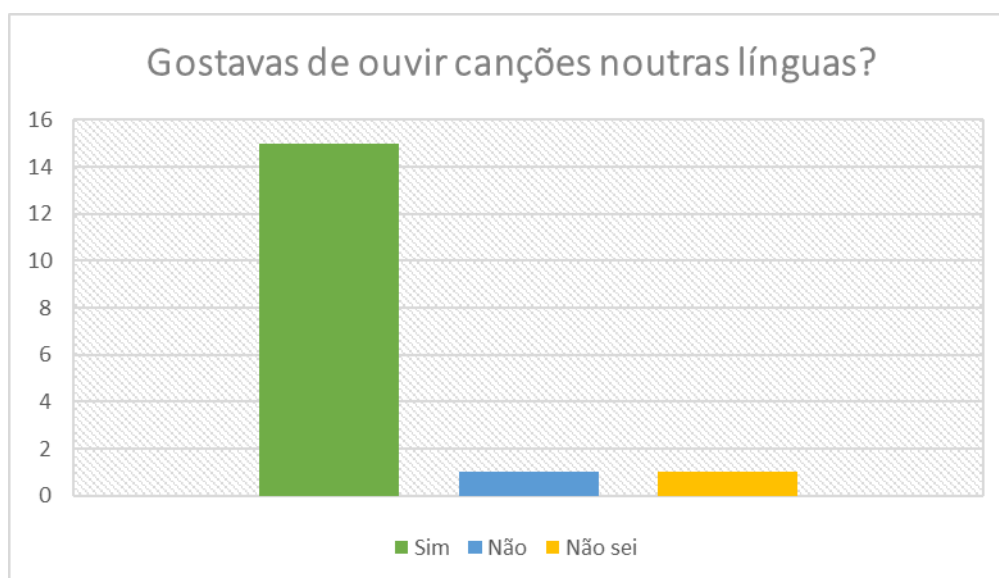


Gráfico 1 – Respostas dos alunos à pergunta 2. no inquérito por questionário n.º 1 (ver Anexo 5)

Através deste gráfico podemos visualizar que 15 alunos, ou seja a maioria da turma, se mostra aberta a conhecer novas línguas através de canções. Ainda assim, 1 aluno respondeu que não gostava de ouvir canções noutras línguas e ainda outro respondeu que não sabe se gostava de ouvir canções noutras línguas.

Quanto às justificações para a respostas positivas acima, apresento algumas que demonstram atitudes de abertura e curiosidade, como se pode constatar:

- *“Porque são países que eu gosto.”*
- *“Porque tenho família em Itália.”*

- *“Porque gosto de ouvir músicas em espanhol e gosto dessa língua.”*
- *“Porque são coisas novas.”*
- *“Porque na aula de hoje falámos de línguas.”*
- *“Porque se aprende mais com elas.”*
- *“Porque eu gosto de italiano e tenho família lá.”*

O aluno que respondeu que não gostava de ouvir canções noutras línguas, referiu: *“Porque não ia entender nada.”*

O aluno que respondeu que não sabe se gostava de ouvir canções noutras línguas, justificou da seguinte forma: *“Porque há músicas de outros países que não são assim tão boas.”*

Na segunda sessão do projeto, antes de reproduzir a canção, acompanhada de vídeo, *“I nomi della famiglia”*, sobre os membros da família em italiano perguntei aos alunos se gostavam de ouvir uma canção numa língua que não fosse o inglês ao que responderam afirmativamente. Enquanto a canção era reproduzida, demonstraram abertura para cantar, tendo também reproduzido o movimento que eu fazia. O ambiente da sala de aula tornou-se, assim, muito agradável.

Na primeira, segunda e terceira sessões do projeto foi, também, questionado aos alunos através dos inquéritos por questionário nº 1 (ver Anexo 5), nº 2 (ver Anexo 10) e nº 3 (ver Anexo 16) se gostaram da canção que ouviram em cada uma das sessões, assim como dos vídeos que acompanhavam cada uma.

No final da sessão 1, onde foi utilizada a canção na língua inglesa e intitulada *“Our family”* (<https://www.youtube.com/watch?v=Kj15sPWcD-o&t=24s>), os alunos responderam ao inquérito por questionário n.º 1 e no que diz respeito à questão *“Gostaste da canção que ouviste hoje na aula?”*, 15 referiram ter gostado e 2 responderam que não gostaram.



Gráfico 2 – Respostas dos alunos à questão 1. do inquérito por questionário nº 1 (ver Anexo 5)

As justificações de alguns dos alunos que responderam afirmativamente foram as seguintes:

- *“Porque é divertida e engraçada.”* (1 aluno)
- *“Eu gostei da música porque era muito animada.”* (1 aluno)
- *“Porque eles são felizes com a família.”* (1 aluno)
- *“Porque tem uma família e nós adoramos a nossa família.”* (1 aluno)
- *“Porque a canção é muito gira e também porque eu já sabia.”* (1 aluno)
- *“Ela nos ajuda nas aulas a aprender.”* (1 aluno)
- *“Porque fala sobre a família e eu gosto muito do tema família.”* (1 aluno)
- *“Porque era sobre a família e era gira.”* (1 aluno)
- *“Ela nos ajuda a perceber.”* (1 aluno)
- *“Eu gostei porque era em Inglês.”* (1 aluno)
- *“Porque é divertida e educativa.”* (1 aluno)
- *“Porque fala da família e é divertida.”* (1 aluno)
- *“Porque nos ensina.”* (1 aluno)

Um dos alunos não justificou a sua resposta.

Os dois alunos que responderam não ter gostado, justificaram:

- *“Porque a letra é muito pequena e a música muito repetida.”*
- *“Porque é muito repetida e os gráficos não são muito bonitos.”*

No final da sessão 2, onde foi utilizada a canção na língua italiana e intitulada *“I nome della famiglia”* (<https://www.youtube.com/watch?v=enaVefHJTP>), os alunos responderam ao inquérito por questionário n.º 2 e no que diz respeito à questão “Gostaste da canção que ouviste hoje na aula?”. 14 referiram ter gostado, 2 não gostaram e 2 responderam “não sei”.

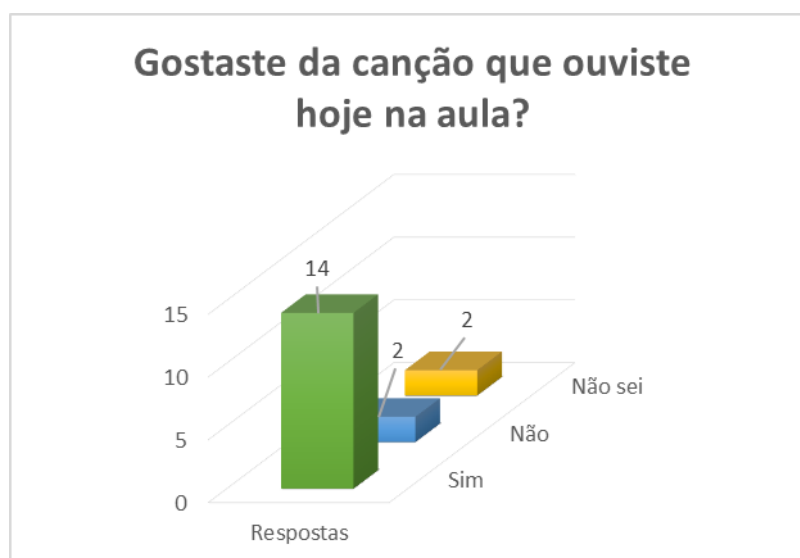


Gráfico 3 – Respostas dos alunos à questão 1. do inquérito por questionário n.º 2 (ver Anexo 10)

As justificações de alguns dos alunos que responderam afirmativamente foram as seguintes:

- *“Porque eu gosto de italiano.”* (1 aluno)
- *“Porque eu queria ouvir e aprender músicas de outra língua.”* (1 aluno)
- *“Eu gosto da canção.”* (1 aluno)
- *“Porque é em italiano.”* (3 alunos)
- *“Porque os personagens são muito engraçados e tem muitas coincidências.”* (1 aluno)
- *“Porque a canção era gira.”* (2 alunos)

- “Porque era muito engraçada.” (1 aluno)
- “Porque me deu a ideia de chamar a minha avó e avô assim.” (1 aluno)
- “Porque a canção era sobre a família e é italiana e nunca ouvi canções italianas.” (1 aluno)

Os dois alunos que não gostaram, justificaram da seguinte forma:

- “Porque não achei piada nenhuma.”
- “Não porque não achei interessante.”

Os dois alunos que responderam “não sei”, justificaram:

- “Porque não gostei muito.”
- “Porque não achei piada.”

Na sessão dois do projeto, uma das atividades realizadas com os alunos foi a exploração de um *PowerPoint* (ver Anexo 7) sobre a localização de Itália, a sua cidade capital, a bandeira nacional e algumas comidas associadas a este país. Ao longo da exploração deste *PowerPoint*, os alunos foram demonstrando curiosidade sobre o país, especialmente sobre as comidas típicas, fazendo questões tais como: “Eu só sei da pizza. Quais são as outras? As massas são da Itália?”. Com esta atividade e com o diálogo que teve lugar foi possível compreender a receptividade e curiosidade da turma sobre Itália.

No inquérito por questionário nº 3, respondido no final da sessão 3, onde foi utilizada a canção na língua alemã e intitulada “*Ich bin ich*” (<https://www.youtube.com/watch?v=gw2HdBzIp0Q>), e no que diz respeito à questão “Gostaste da canção que ouviste hoje na aula?” 15 responderam ter gostado, 2 não gostaram e 4 responderam “não sei”.

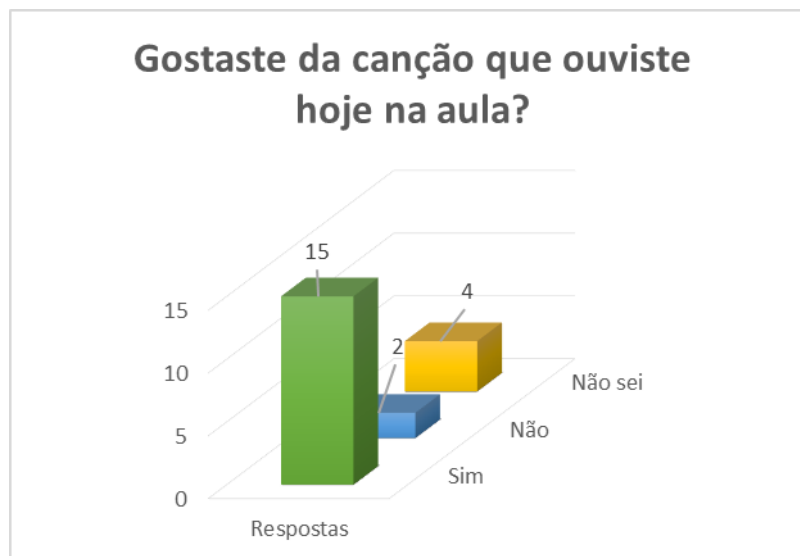


Gráfico 4 – Respostas dos alunos à questão 1. do inquérito por questionário nº 3 (ver Anexo 16)

Podemos ver através do gráfico que grande parte dos alunos, 15 em 21, gostou da música em alemão. Apresento em seguida as suas justificações:

- *“Porque era engraçada”* (2 alunos)
- *“Porque era gira.”* (1 aluno)
- *“Porque era bonita.”* (2 alunos)
- *“Porque é engraçada e também eu não sabia falar em alemão.”* (1 aluno)
- *“Porque gostei muito do ritmo.”* (2 alunos)
- *“Porque é sobre a família.”* (1 aluno)
- *“Porque é em alemão.”* (1 aluno)
- *“Porque também nunca ouvi canções alemãs.”* (2 alunos)

Os dois alunos que não gostaram, justificaram da seguinte forma:

- *“Porque não gostei da língua.”*
- *“Porque parecia plasticina-playdu.”*

Os quatro alunos que responderam “não sei”, justificaram:

- *“Porque não entendi quase nada.”*
- *“Porque não entendi nada.”*
- *“Não sei.”*

- “*Não sei cantar a música.*”

Através do *PowerPoint* (Anexo 14), explorado na sessão 3 sobre a Alemanha, foram exploradas algumas imagens da cidade de Berlim, monumentos e praças como o Brandenburg Gate, a Alexanderplatz, a Torre de Televisão de Berlim e ainda a ilha dos museus. Para finalizar perguntei aos alunos se gostavam de visitar Berlim e as respostas foram muito positivas, tais como:

- “*Eu gostava de ver a ilha dos museus.*”
- “*As imagens são giras, gostava.*”
- “*Acho que os meus pais já foram.*”

Os alunos demonstraram curiosidade sobre a cidade e mostraram interesse nas imagens que exploradas através do *PowerPoint*.

Na última atividade, da quarta e última sessão, houve um diálogo sobre as sessões anteriores, sobre os países, línguas e culturas abordadas. Perguntei também se tinham gostado de entrar em contacto com aspetos geográficos e culturais da Itália e da Alemanha, e se gostavam de viajar e conhecer outras culturas. No geral, os alunos responderam afirmativamente (por exemplo: “*Gostava de ir lá com a minha família.*”, “*Quero viajar e conhecer outros países.*”).

No inquérito por questionário nº 4 (ver Anexo 19), da última sessão, foi perguntado aos alunos o que é que gostaram mais nas sessões do projeto didático. As respostas dadas pelos alunos mostraram-se muito positivas. Dos 20 alunos que responderam, 6 disseram que gostaram de “*tudo*”, 8 alunos referiram “*gostei de aprender novas línguas*” e “*as canções noutras línguas*”, 5 alunos preferiram o jogo feito na última sessão e 1 aluno não respondeu.

A partir destas respostas, verifico que os alunos demonstraram abertura quando confrontados com as duas línguas introduzidas na aula de inglês através de canções, tendo emitido pareceres favoráveis em relação às canções em italiano e alemão.

Em suma, observei que as crianças ao ouvirem canções em línguas distintas das que estão habituadas, mostraram curiosidade e abertura para conhecer novas línguas e entrar em contacto com diferentes culturas.

4.1.1.2 Desejo de aprender novas línguas

Na presente subcategoria foram integradas ocorrências que dizem respeito ao desejo demonstrado pelos alunos de aprender novas línguas. Neste âmbito, foram utilizados como instrumentos de recolha de dados, os inquéritos por questionário e a observação direta.

No inquérito por questionário n.º 1 (ver Anexo 5) já mencionado na subcategoria anterior aplicado na 1.ª sessão do projeto, foi questionado aos alunos se gostariam de ouvir canções noutras línguas através das suas respostas, foi possível perceber que:

Três alunos demonstraram o desejo de aprender novas línguas. As suas respostas foram:

- *“Porque eu queria aprender mais.”*
- *“Porque gosto de aprender canções em outras línguas.”*
- *“Porque gostava de aprender outras línguas sem ser o inglês.”*

No inquérito por questionário n.º 2 (ver Anexo 10) também mencionado anteriormente, aplicado na 2.ª sessão do projeto, foi questionado aos alunos se tinha gostado de ouvir a canção na língua italiana. Foi possível perceber que um aluno demonstra o desejo de ouvir e aprender músicas noutras línguas: *“Porque eu queria ouvir e aprender músicas de outra língua.”*

No inquérito por questionário n.º 1 (ver Anexo 5) respondido no final da primeira sessão era questionado aos alunos “Em que outras línguas gostavam de ouvir canções?”. Três dos alunos não responderam.

Apresento as respostas positivas dos alunos (identificadas com as iniciais dos alunos, de modo a manter o seu anonimato) na tabela seguinte:

Em que outras línguas gostavas de ouvir canções?	
Aluno/a	Resposta
LF	<i>“Inglês e Português.”</i>
FB	<i>“Francês.”</i>
JB	<i>“Tipo francês, italiano, espanhol, sueco e polaco.”</i>
AC	<i>“Espanhol, japonês e latino.”</i>
RT	<i>“Espanhol, brasileiro, chinês e japonês.”</i>
MF	<i>“Nas línguas japonesa, russa, alemã, romena e sueca.”</i>
DC	<i>“Francês, russo e italiano e mexicano.”</i>
MM	<i>“Qualquer uma.”</i>
SS	<i>“Sueco, francês, alemão, italiano, russo e ucraniano.”</i>
LP	<i>“Alemão.”</i>
LA	<i>“Em língua inglesa.”</i>
VS	<i>“Francês, português e italiano.”</i>
MS	<i>“Italiano.”</i>
JT	<i>“Espanhol.”</i>

Quadro 4 - Respostas dos alunos à questão 2.1 do inquérito por questionário nº 1 (ver Anexo 5)

Atendendo a esta tabela, é possível compreender que existiu uma multiplicidade de respostas por parte dos alunos demonstrando o desejo de conhecer novas línguas através de canções. Podemos ver que 5 alunos mencionaram querer aprender italiano, 5 alunos o francês, 4 alunos o espanhol, 3 alunos o alemão, 3 alunos o russo, 3 alunos o japonês, 2 alunos o sueco, 2 alunos o português, 2 alunos o inglês, 1 aluno o chinês, 1 aluno o polaco,

1 aluno o ucraniano, 1 aluno o romeno, 1 aluno o “brasileiro”, 1 aluno o “mexicano”, 1 aluno o “latino” e 1 aluno respondeu “Qualquer uma”.

Na segunda sessão do projeto, antes de reproduzir a canção, acompanhada de vídeo, “*I nomi della famiglia*”, sobre os membros da família em italiano perguntei aos alunos em que línguas gostariam de ouvir outras canções. No decorrer do diálogo, os alunos mencionaram o espanhol, o francês e o “brasileiro”. Esta última resposta demonstra um desconhecimento relativamente à variedade intralinguística da língua portuguesa, já que o “brasileiro” é considerado uma língua por um dos alunos que participou no diálogo.

Na última atividade, da quarta e última sessão, houve um diálogo sobre as sessões anteriores, sobre os países, línguas e culturas abordadas. Perguntei então se tinham gostado de aprender léxico noutras línguas daquelas a que estão habituados, muitos disseram que sim, respondendo, por exemplo: “*Gostei, são palavras novas.*”, “*Algumas palavras já conhecia, em italiano.*”, “*Gostava de aprender mais línguas.*”

Resumindo, a observação direta e as respostas aos inquéritos por questionário permitiram concluir que grande parte dos alunos demonstrou o desejo de aprender novas línguas.

4.1.2 Categoria B – Conhecimentos

Nesta categoria serão analisados os conhecimentos desenvolvidos pelos alunos relativos às línguas, países e culturas (subcategoria B1) e o léxico abordado nas sessões do projeto (subcategoria B2).

4.1.2.1 Conhecimentos sobre línguas, países e culturas

Os conhecimentos adquiridos foram aferidos através dos inquéritos por questionário aplicados no final de cada sessão e da observação direta. Foi possível identificar conhecimentos sobre os países, desde a sua localização, à sua capital, comidas típicas e alguns pontos culturais de referência.

Na terceira sessão do projeto, para começar a aula, foi feita uma revisão dos conteúdos apresentados através da exploração de um *PowerPoint*, na sessão prévia sobre Itália. Quando perguntei sobre o que tínhamos falado na sessão anterior, os alunos responderam em coro, Itália. Perguntando em seguida: O que se lembram sobre Itália? Os alunos levantaram as mãos e responderam, por exemplo: “*A capital, Roma.*”, “*As cores da bandeira.*”, “*A pizza e os queijos*”.

No inquérito por questionário nº 2 (ver Anexo 10) foi questionado aos alunos o que teriam aprendido sobre a Itália na sessão. As respostas foram variadas e remeteram para aspetos gastronómicos: *comida típica* (1 aluno)” ou “*pizza, queijo e massa*” (5 alunos).

Outras respostas diferentes foram:

- “*Coisas italianas*”
- “*A bandeira nacional e as suas cores*”.
- “*A capital.*”
- “*Aprendi muita coisa divertida.*”

Uma resposta dada por um aluno demonstra conhecimento sobre a língua:

- “*Aprendi sobre este país que a língua oficial é o italiano, que fica no ramo das línguas românicas como o português (e a língua italiana é parecida com o português.)*”

No inquérito por questionário nº 3 (ver Anexo 16), quis compreender o que os alunos tinham aprendido sobre a Alemanha e sobre o léxico relativo à família. Acerca do país, alguns alunos responderam o seguinte:

- *“Aprendi que a capital da Alemanha era Berlim.”*
- *“Onde é que fica e a bandeira.”*
- *“Aprendi muitas coisas fixes.”*
- *“As salsichas.”*
- *“Que existem muitos museus.”*

Ainda que breves, as respostas dos alunos revelam aprendizagens relativas aos países abordados, Alemanha e Itália. Os alunos mostraram-se capazes de identificar as suas capitais e alguma da sua gastronomia típica.

4.1.2.2 Conhecimentos lexicais

No âmbito desta subcategoria, pretendo analisar os conhecimentos dos alunos no que diz respeito ao léxico relativo aos membros da família que fomos abordando ao longo das sessões do projeto nas línguas inglesa, italiana e alemã. Para tal, os dados foram recolhidos através de três fichas, dos inquiridos por questionário aplicados no final de cada sessão e da observação direta.

Na primeira ficha de trabalho (ver Anexo 4) era solicitado aos alunos que colocassem os membros da família em inglês numa árvore da família que continha as imagens dos membros da família do vídeo da canção “*Our family*” utilizada na sessão nº 1 do projeto.



Gráfico 5 – Respostas dos alunos à ficha de trabalho nº 1 (ver Anexo 4)

Apenas 1 dos 17 alunos não colocou corretamente todos os membros da família em inglês, os outros 17 colocaram e copiaram corretamente todos os vocábulos: *mother, father, sister, brother, grandmother e grandfather* na árvore da família. O aluno que não colocou corretamente todos os vocábulos errou nas vocábulos “*grandfather*” e “*sister*”.

Na sessão três, antes da atividade de comparação de línguas, foi feita uma revisão dos membros da família em inglês. Através dos *flashcards* (ver Anexo 2) das personagens do primeiro vídeo, fui perguntando aos alunos como se dizia em inglês os membros da família espelhados em cada um. Na generalidade, os alunos sabiam dizer os membros da família em inglês, demonstrando ter retido estes conhecimentos.

Na ficha de trabalho nº 2 (ver Anexo 9), era pedido aos alunos que fizessem a correspondência das imagens das personagens do vídeo da canção “*I nommi della famiglia*” com os membros da família em italiano (*mamma, pappà, sorella, fratello, nonno e nonna*).



Gráfico 6 – Respostas dos alunos à ficha de trabalho nº 2 (ver Anexo 9)

Ao olharmos para este gráfico, apercebemo-nos que apenas 2 dos 18 alunos não responderam fizeram a correspondência correta de todas as palavras, tendo trocado de sítio alguns vocábulos referentes aos membros da família em italiano. Um dos alunos trocou a imagem da mãe com a da avó. O outro aluno fez uma grande quantidade de correspondências, fazendo com que o seu exercício se considerasse incorreto.

Na ficha de trabalho nº 3 (ver Anexo 15), era pedido aos alunos que rodeassem com uma cor específica os vocábulos de cada uma das línguas abordadas durante estas três sessões: a azul as palavras em inglês, a verde as palavras em italiano, a preto as palavras em alemão.



Gráfico 7 – Respostas dos alunos à ficha de trabalho nº 3 (ver Anexo 15)

Através deste gráfico podemos facilmente aferir que dos 21 alunos que responderam a esta ficha de trabalho, 5 não rodearam as palavras com as cores certas. Dois alunos assinalaram vários vocábulos em inglês como vocábulos em alemão. Um dos alunos assinalou o vocábulo *bruder* como uma palavra em inglês. Um dos alunos apenas rodeou os membros da família em inglês corretamente. Por fim, um aluno assinalou o vocábulo *mutter* como se fosse uma palavra em inglês. Foi possível compreender que houve alguma confusão na identificação dos vocábulos em língua inglesa e língua alemã, o que se deve às semelhanças óbvias entre as duas línguas, nomeadamente no que diz respeito ao léxico abordado nas sessões.

No inquérito por questionário nº 2 (ver Anexo 10) relativo à canção em italiano foi possível obter dados através da questão: *O que aprendeste com a canção?* Dez alunos responderam ter aprendido a nomear e a identificar os membros da família em italiano. Outros alunos referiram “*Aprendi a língua italiana.*” (2 alunos) o que, a meu ver, remete para o léxico.

No inquérito por questionário nº 3 (ver Anexo 16) relativo à canção em alemão foi possível obter dados através da questão: *O que aprendeste com a canção?* Dez alunos responderam ter aprendido a dizer palavras em italiano. E outros alunos referiram “*Aprendi palavras em alemão.*” (3 alunos), “*Aprendi english, italian e german.*” (1 aluno), “*A língua alemã.*” (1 aluno), “*Que podemos aprender palavras novas*” (1 aluno) o que, a meu ver, remete para o léxico. Um aluno revelou ainda que: “*Não entendi nada da canção.*”

Como já referi, podemos concluir que a maioria dos alunos se mostrou capaz de identificar, por escrito e na oralidade, os vocábulos que aprenderam nas três línguas.

4.1.3 Categoria C – Capacidades

Nesta categoria, serão analisadas as capacidades de comparação entre as línguas inglesa, italiana, alemã e portuguesa desenvolvidas pelos alunos ao longo da implementação do projeto no que diz respeito à identificação e reflexão sobre semelhanças e diferenças entre elas. Neste âmbito foram utilizados, como instrumentos para a recolha de dados, inquéritos por questionário (ver Anexos 5, 10,16 e 19) e as reflexões elaboradas por mim depois de cada uma das sessões provenientes da observação direta.

Na sessão dois do meu projeto, depois da reprodução da canção, acompanhada de vídeo, *“I nomi della famiglia”*, houve diálogo sobre a língua e sobre o tema da canção. Comecei por lhes perguntar em que língua era a canção. Alguns alunos referiram, inicialmente, que a canção era em espanhol e em francês. Depois, concluíram que se tratava da língua italiana. Sobre o tema da canção, referiram de imediato que era sobre os membros da família e dois alunos apontaram semelhanças com o português: *“Mamma é igual a mamã em português, é fácil.”*; *“E papà também, eu chamo o meu assim.”*

A atividade de correspondência no quadro do léxico sobre os membros da família em inglês, em italiano e em português (na 2ª sessão) proporcionou um diálogo permitindo que os alunos apontassem semelhanças e, também, algumas diferenças entre as línguas comparando-as: *“Zio é igual a tio e zia é igual a tia”*; *“O inglês não é nada parecido ao italiano, mas o português sim.”*

No inquérito por questionário nº 2 (ver Anexo 10), quando questionados sobre o que teriam aprendido sobre Itália, dois alunos demonstraram capacidades de comparação entre as línguas italiana e portuguesa:

- *“Aprendi sobre este país que a língua oficial é o italiano, que fica no ramo das línguas românicas como o português e a língua italiana é parecida com o português.”*
- *“O que eu aprendi hoje sobre a Itália foi que a língua portuguesa para mim é praticamente igual a língua italiana.”*

No seguimento do inquérito por questionário nº 2 (ver Anexo 10) foi pedido aos alunos que dessem um exemplo de semelhanças entre o italiano e o português.

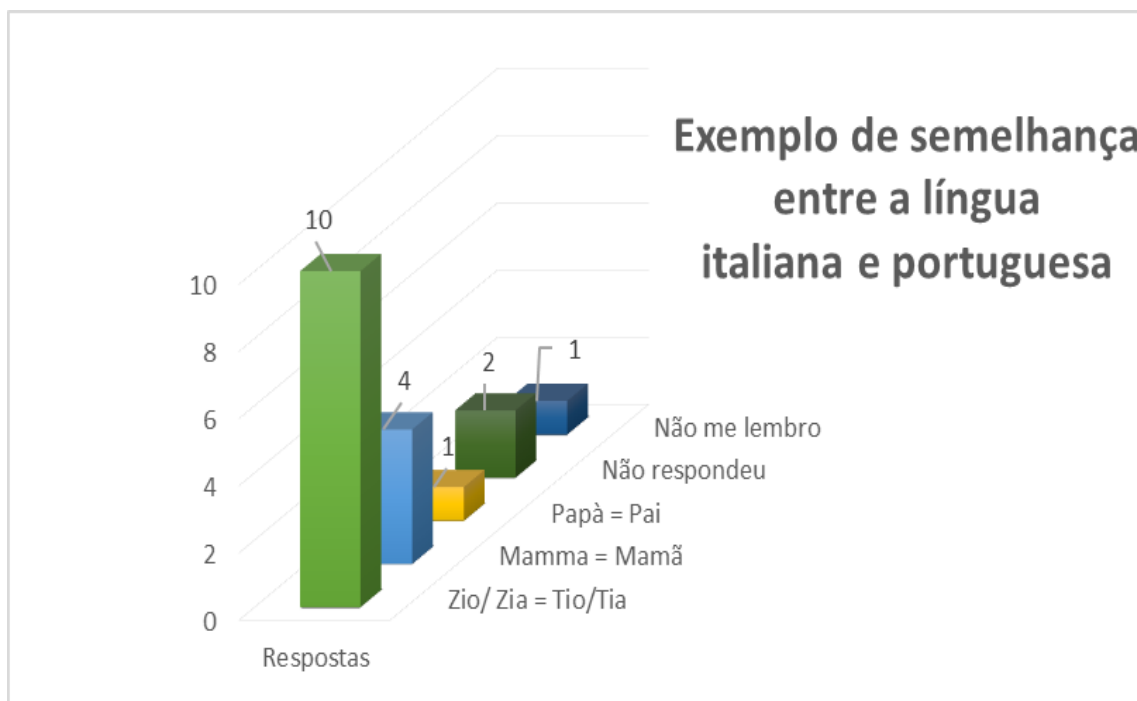


Gráfico 8 – Respostas dos alunos ao Inquérito por questionário nº 2 (ver Anexo 10)

Através do gráfico, podemos ver que 10 alunos responderam: *zio/a = tio/a*; 4 alunos responderam: *mamã = mamma*, 2 não responderam e 1 aluno respondeu: *não me lembro*.

Através da atividade de correspondência elaborada com *flashcards* e *wordcards* na sessão três deste projeto, pude observar que os alunos não mostraram dificuldades e o diálogo que se gerou permitiu que verbalizassem semelhanças entre vocábulos:

- “*Uncle e Onkel, são muito parecidos.*”
- “*Father e Vater só muda quase uma letra.*”
- “*Mother e Mutter.*”

Estas semelhanças foram associadas pelos alunos ao facto de pertencerem à mesma família linguística, como mostra as vozes seguintes: “*A professora falou que elas eram da mesma família, é por isso.*”; “*Ah, já me lembro, aquela árvore.*”.

No inquérito por questionário nº 3 (ver Anexo 16) foi pedido aos alunos que dessem um exemplo de semelhanças entre o alemão e o inglês:

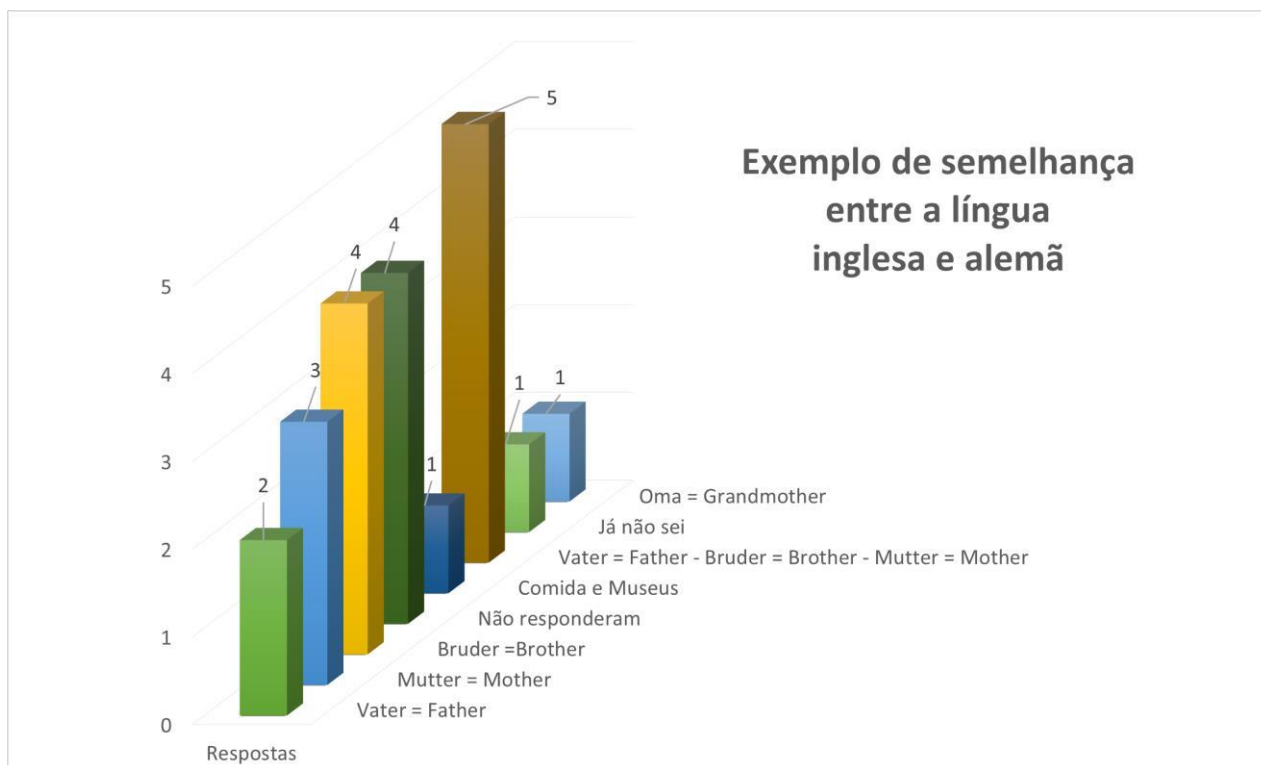


Gráfico 9 – Respostas dos alunos ao Inquérito por questionário nº 3 (ver Anexo 16)

Através do gráfico 9 podemos perceber que 2 alunos responderam que uma das semelhanças entre as duas línguas era: *Vater = Father*; 3 alunos responderam: *Mother = Mutter*; 4 alunos responderam: *Bruder = Brother*; 5 alunos responderam três semelhanças entre as duas línguas, referindo: *Vater = Father*, *Bruder = Brother* e *Mutter = Mother*, 1 aluno respondeu: “*Já não sei*” e outro respondeu: “*Grandmother = Oma*”. Três alunos não responderam à questão e 1 respondeu: “*Comida e museus*”, o que demonstra uma incompreensão relativa à questão colocada.

Na última sessão do projeto, foi dinamizada uma atividade final – um jogo em equipas onde se pedia que os alunos fizessem a correspondência dos vocábulos relativos aos membros da família em italiano, alemão, português e inglês.

Neste jogo, a turma estava dividida em três equipes e estavam afixados no quadro os *flashcards* dos personagens dos membros da família presentes no vídeo da primeira sessão e as *wordcards* contendo as palavras: Inglês, Alemão e Italiano. Cada equipe recebia um ponto por cada *wordcard* correta colocada na coluna da língua específica e outro ponto se acertassem no *flashcard* correto. Os alunos demonstraram um grande entusiasmo nesta atividade, tendo mostrado facilidade em fazer a correspondência entre as línguas. No final, através de um diálogo muito participado pelos alunos, compreendi que para além de terem sido capazes de fazer as correspondências dos vocábulos nas diversas línguas sem dificuldades, foram capazes de identificar as várias semelhanças entre o alemão e o inglês e o italiano e o português, referindo-se às famílias de línguas que tinham sido abordadas na primeira sessão do projeto. Foram capazes de reconhecer semelhanças não apenas ao nível escrito, mas também oral, sublinhando a semelhança de pronúncia entre algumas palavras.

Tendo em consideração as respostas aos inquéritos por questionário e às fichas de trabalho, e as reflexões feitas a partir das minhas redações após cada sessão, penso poder concluir que a maioria dos alunos se mostra capaz de identificar semelhanças entre as línguas que foram abordadas ao longo do projeto.

Síntese dos resultados obtidos

Para concluir o presente capítulo, apresento uma breve reflexão a partir da análise dos dados acima apresentados. Em primeiro lugar, gostaria de destacar o entusiasmo e o envolvimento dos alunos face às atividades propostas e desenvolvidas em sala de aula. Foram demonstrando, ao longo das sessões, interesse e abertura em ouvir e cantar canções noutras línguas (inglês, italiano e alemão), mostrando querer saber mais sobre elas e sobre países onde são faladas. De uma forma global, posso afirmar que o projeto foi apreciado pelas crianças e que concorreu para o desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e capacidades.

Sendo as atitudes um elemento de base fulcral para o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades, foi com satisfação que observei que os alunos demonstraram atitudes de abertura e de curiosidade relativas às línguas com que estiveram em contacto, expressando também o desejo de aprender outras línguas. No que diz respeito aos conhecimentos, é notório que os alunos conseguiram identificar o léxico relativo aos membros da família apresentados nas três línguas, tal como a capital e algumas comidas tradicionais dos países abordados. Estes resultados demonstram que os alunos alcançaram os objetivos pedagógico-didáticos definidos para as atividades. Relativamente às capacidades de comparação entre línguas, verifiquei que os alunos foram capazes de identificar semelhanças entre as línguas da mesma família linguística, sendo possível afirmar que a grande maioria foi capaz de identificar, dizer oralmente e escrever as palavras relativas aos membros da família em italiano, alemão e inglês.

Com a análise e interpretação de dados foi possível compreender que há espaço para desenvolver atividades plurilingues através de canções nas aulas de inglês no 1.º CEB, uma vez que os alunos demonstraram entusiasmo em participar nas atividades propostas. Como professora, compreendi que é possível sensibilizar as crianças através de canções nas aulas de inglês, enquanto se exploram várias línguas em simultâneo, promovendo assim uma cultura linguística mais ampla, perceptível nas atitudes desenvolvidas de abertura face às línguas, nos conhecimentos e nas capacidades desenvolvidas.

Estas conclusões vão ao encontro do que dizem Murphey (1992) e Griffee (1995) sobre as potencialidades da canção no ensino-aprendizagem do Inglês no 1º CEB, nomeadamente no que diz respeito à introdução de vocábulos e expressões e à criação de oportunidades para interação com culturas e línguas diferentes daquelas a que estão habituados. Estes resultados mostram, também, que atividades de sensibilização à diversidade linguístico-cultural nos primeiros anos de aprendizagem permitem desenvolver atitudes de abertura e curiosidade para mundos e culturas diferentes, conhecimentos relativos às línguas e ao léxico apresentado em línguas diversas e também de capacidades de comparação entre línguas da mesma família linguística através de um contacto com várias línguas e sons diferentes daqueles a que estão habituados.

Seguidamente, apresento algumas considerações finais onde pretendo refletir sobre o percurso formativo realizado no decorrer da prática pedagógica, apontando ainda limitações que fui sentindo ao longo deste processo.

REFLEXÃO FINAL

De modo a concluir este trabalho, surge o momento de refletir sobre todo o processo de aprendizagem e sobre a experiência única que foi a prática pedagógica. Esta reflexão pretende evidenciar o caminho que percorri até ao ponto em que me encontro.

Tendo como objetivo de investigação compreender de que forma a canção pode concorrer para a sensibilização à diversidade linguístico-cultural em aula de inglês no 1.º CEB, (nomeadamente ao nível do desenvolvimento de atitudes de curiosidade pelas línguas e culturas abordadas, de conhecimentos lexicais em diferentes línguas no âmbito da área temática “família”, e de capacidades de comparação entre línguas de diferentes famílias linguísticas), idealizei e implementei o projeto de intervenção pedagógico-didático que intitulei “*A sensibilização à diversidade linguístico-cultural na aula de inglês do 1.º CEB recorrendo à canção*”.

Tratou-se, assim, de utilizar a canção para desenvolver nos alunos de uma turma do 3.º ano a curiosidade e respeito por outras línguas e culturas; desenvolver o seu repertório linguístico, ouvindo, reconhecendo e pronunciando palavras em diferentes línguas; mobilizar léxico da área temática “família” em diferentes línguas a partir de canções e reconhecer semelhanças e diferenças entre línguas de diferentes famílias linguísticas.

Estes objetivos foram construídos com base numa pesquisa bibliográfica e a realização de todo um conjunto de leituras que sustentassem o projeto de intervenção ao nível pedagógico-didático e investigativo. Estas leituras permitiram-me compreender que a aula de inglês pode servir como porta para outras línguas e culturas (Andrade, Lourenço & Sá, 2010; Candelier et al., 2007; Sá, 2012) e que atividades de SDLC nos primeiros anos são muito importantes pois promovem o interesse e a curiosidade por outras línguas e culturas, possibilitando o desenvolvimento de atitudes de respeito pela alteridade.

É, neste momento, importante refletir sobre algumas limitações do projeto e da sua implementação que decorrem, essencialmente, da minha inexperiência profissional enquanto professora e enquanto professora-investigadora.

Esta inexperiência revelou-se ao nível da intervenção educativa na planificação das atividades e estratégias pedagógico-didáticas e na sua implementação em sala de aula, tendo tido dificuldades na gestão do tempo, na gestão da interação com os alunos e na seleção e construção dos recursos didáticos.

Ao nível investigativo, dificuldades houve na construção de instrumentos de recolha de dados adequados aos objetivos investigativos e problemas técnicos que surgiram com os aparelhos de registo (áudio e vídeo) que dificultou a recolha de dados. Estava, inicialmente, prevista a videogravação das sessões e posterior transcrição e tal não foi possível o que trouxe grandes limitações no que diz respeito aos dados efetivamente recolhidos. Tentei colmatar esta limitação com reflexões sobre cada uma das sessões. No entanto, poderia e deveria ter pensado em outros instrumentos de recolha de dados que pudessem colmatar o problema com as videograções. Por exemplo, poderia ter entrevistado os alunos, organizados em *focus groups*.

Apesar destas limitações, considero que o projeto desenvolvido beneficiou as aprendizagens da turma com que trabalhei, o mais importante para mim. Para além disso, e no que diz respeito ao meu desenvolvimento profissional, penso que desenvolvi conhecimentos, capacidades e atitudes essenciais para um profissional de educação, relacionadas com planeamento, observação, ação e reflexão. Como sublinhado por Alarcão (2005),

“Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional” (p. 176).

Desta forma, gostaria de destacar que uma das competências que a prática pedagógica, aliada ao Seminário de Investigação, me permitiu desenvolver foi a de reflexão crítica e constante sobre a minha prática pedagógica o que permitiu na minha perspectiva, que fosse desenvolvendo as minhas competências ao longo do percurso. Sinto que, de facto, cresci muito em termos pessoais e profissionais.

Pude perceber que cada criança reage às atividades de uma forma muito genuína e que cada uma tem o seu ritmo, sendo necessário adaptar-nos a elas e à sua realidade. Compreendi que ser professor é muito mais do que ensinar, é saber também que se tem um impacto na vida de cada um dos alunos e essa foi uma das mais ricas aprendizagens deste percurso. A verdade é que vou recordar para sempre esta experiência com muito carinho, tendo sido o “início” da minha vida profissional, indispensável no meu crescimento enquanto docente.

Resta-me acrescentar que dei sempre o melhor de mim a estas crianças, havendo da minha parte esforço, trabalho, dedicação e muita vontade de fazer mais e melhor, tanto pelas crianças com que me cruzei ao longo deste processo, como pelas crianças que um dia me terão como Professora. Concluído este longo caminho, acredito que esta experiência foi apenas o início de outras tantas caminhadas repletas de grandes aventuras enquanto Professora de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico e que ao longo dessas caminhadas aprenderei sempre mais.

Referências bibliográficas

Abreu, C. (2021). *A exploração da paisagem linguística como sensibilização para a diversidade linguística e cultural em aula de inglês no 1.º CEB* [Master's thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/31733>

Adesope, O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 206-245.

Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora.

Alles García, L. (2014). *Las canciones en el aula de E/LE: una propuesta didáctica con música alternativa*. [Master's thesis, Universidade de Oviedo]. DOCPLAYER. <https://docplayer.es/14570497-Las-canciones-en-el-aula-de-e-le-una-propuesta-didactica-con-musica-alternativa-master-en-espanol-como-lengua-extranjera-vi-edicion.html>

Andrade, A. I., Lourenço, M., & Sá, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. *Revista de Didáctica das Línguas*, 15, 69-89. https://www.researchgate.net/publication/280566651_Abordagens_plurais_nos_primeiros_anos_de_escolaridade_reflexoes_a_partir_de_contextos_de_intervencao

Andrade, S. (2011). *A importância das canções na aprendizagem de uma língua estrangeira: Desenvolvimento da compreensão auditiva* [Master's thesis, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/78524>

Asensi, J. (1995). Música española contemporánea en el aula de español. In *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: Actas del VI Congreso*

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=893138>

Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bialystok, E., Craik, F & Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45, 459-464.

Bilé, P. (2021). *O inglês como ponte para as línguas minoritárias: um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Master's thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/32870>

Branco, R. (2001). *Declaração universal dos direitos linguísticos*. Campo das Letras.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Council of Europe.

Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (1996). *Teaching & learning through multiple intelligences*. Allyn and Bacon.

Candelier, M. (2000). *L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Conseil de l'Europe/Centre Européen pour les Langues Vivantes. <http://archive.ecml.at/documents/reports/WS200001.pdf>

Candelier, M., Andrade, A. I., Bernaus, M., Kervran, M., Martins, F., Murkowska, A., Noguerol, A., Oomen-Welke, I., Perregaux, C., Saudan, V., & Zielinska, J. (2004). *Janua Linguarum - The Gateway to Languages. The introduction of language awareness in the curriculum: awakening to languages*. Council of Europe.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A., & Molinié, M. (2007). *Framework of references for pluralistic approaches to languages and cultures*. Council of Europe.

Castro, C. (2012). *Características e finalidades da investigação-ação*. <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. Routledge.

Conceição, A. (2017). *Educação para a diversidade linguística e para o desenvolvimento sustentável em aula de inglês no 1º CEB* [Master's thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/23012>

Conselho da Europa, & Comissão Europeia. (2001). *Mochila pedagógica sobre aprendizagem intercultural*. Publicações HUMANAS.

Conselho da Europa. (2018). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - aprendizagem, ensino, avaliação*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - aprendizagem, ensino, avaliação*. ASA. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

Costa, C. (2017). *A importância do uso das canções no ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira* [Master's thesis, Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/10791>

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Conseil de l'Europe.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia*,

[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%
Ac%
Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF)

Cunha, M. (2014). *A exploração didática da canção na aula de língua estrangeira* [Master's thesis, Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/9068>

Dicionário informal. (2022). *Diferença entre música e canção*. <https://www.dicionarioinformal.com.br/diferenca-entre/m%C3%BAsica/can%C3%A7%C3%A3o/>

Duverger, J., & Maillard, J. (1996). *L'enseignement bilingue aujourd'hui*. Bibliothèque Richaudeau/Albin Michel.

Ferreira, A. (2015). *Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural no Pré-Escolar* [Master's thesis, Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/1514>

Ferreira, M. (2017). *O potencial da música na sensibilização à diversidade cultural na aprendizagem de línguas estrangeiras* [Master's thesis, Universidade do Minho - Instituto de Educação]. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/57197>

Fonseca, K. (2012). Investigação – ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1 (2), 16-31. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>

González, M. L., & González, J. G. (1990). “De cómo usar canciones en el aula”. In *II Congreso Nacional de Asele, Español para Extranjeros: Didáctica e Investigación*, 227-234.

https://www.researchgate.net/publication/266074872_DE_COMO_USAR_CANCIONES_EN_EL_AULA

Griffee, D.T. (1995). *Songs in action*. Pearson Education Limited.

Köelsch, S. (2005). Neural substrates of processing syntax and semantics in music. *Current Opinion in Neurobiology*, 15, 207 - 212.

Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Latorre, A. (2003). *La investigación- acción: conocer y cambiar la pratica educativa*. Graó.

Leal, D. (2019). *O uso da canção na aprendizagem de vocabulário em aulas de inglês no 1.º CEB* [Master's thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/29530>

Leite, L. (2017). *A canção na aula de inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico e o desenvolvimento da compreensão auditiva* [Master's thesis, Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/24419>

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-36.

Li, L. (2011). Obstacles and opportunities for developing thinking through interaction in language classrooms. *Thinking Skills and Creativity*, 1-13.

Lima, L. (2004). *O uso de canções no ensino de Inglês como língua estrangeira: a questão cultural*. EDUFBA.

Martins, F., Andrade, A. I., & Bartolomeu, I. (2002). *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento – Actas do I encontro nacional da SPDLL* (pp. 103-108). Pé de Páginas Editores.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 66-83. <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/23/26>

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais - Inglês do 3º ano do Ensino Básico*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_3a_ff.pdf

Moure, T. (2011). *Ecolinguística. Entre a ciência e a ética*. Universidade da Corunha Servizo de Publicacións.

Murphey, T. (1992). *Music and song - resource books for teachers*. Oxford University Press.

Noffke, S., & Somekh, B. (2010). *The Sage handbook of educational action research*. Sage.

Ortiz, D. (2008). La música y las canciones, un importante recurso en el proceso de la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera: tres propuestas didácticas. *Revista Pesquisa Educacional*, 1 (1).

Pereira, L. (2017). *Inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico e Sensibilização ao Francês e ao Bretão* [Master's thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/23001>

Pinho, A. S. (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas*. [Doctoral dissertation, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/8216>

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2ª Edição). Gradiva.

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31 (3), 443-466.

Roldão, M. C. (2009). Que educação queremos para a infância? In *CNE (Ed.), A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, 176-197. Editorial do Ministério da Educação.

Sá, S. (2012). *Diversidade linguística e educação para um futuro sustentável: que potencialidades nos primeiros anos de escolaridade?* [Doctoral dissertation, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/10838>

Santamaría, R. (2000). Del poder evocador de la poesía al ritmo de la música en el aula de ELE. *Frecuencia - L*, 15, 21-26. Edinumen.

Santiago, G. (2017) *Tipos de motivação e música no ensino de inglês no 1º CEB* [Master's thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/22930>

Soares, A. (2017). *A importância das canções e do movimento na aula de Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Master's thesis, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/29654>

Sousa, A. (2021). *O inglês no mundo: o pluricentrismo linguístico no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Master's thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/32911>

Sousa, I. A. (2012). *Cultura linguística e sensibilização à diversidade linguística: 1.º CEB* [Master's thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/9822>

Starkey, H. (2002). Democratic citizenship, languages, diversity and human rights. *Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education*. Council of Europe.

Traqueia, C. (2018). *As canções como recurso para a aprendizagem de vocabulário em aula de inglês do 1.º CEB* [Master's thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/25939>

ANEXOS

Anexo 1: Plano da aula nº 1

Sumário: "Let's learn about Family Members!"

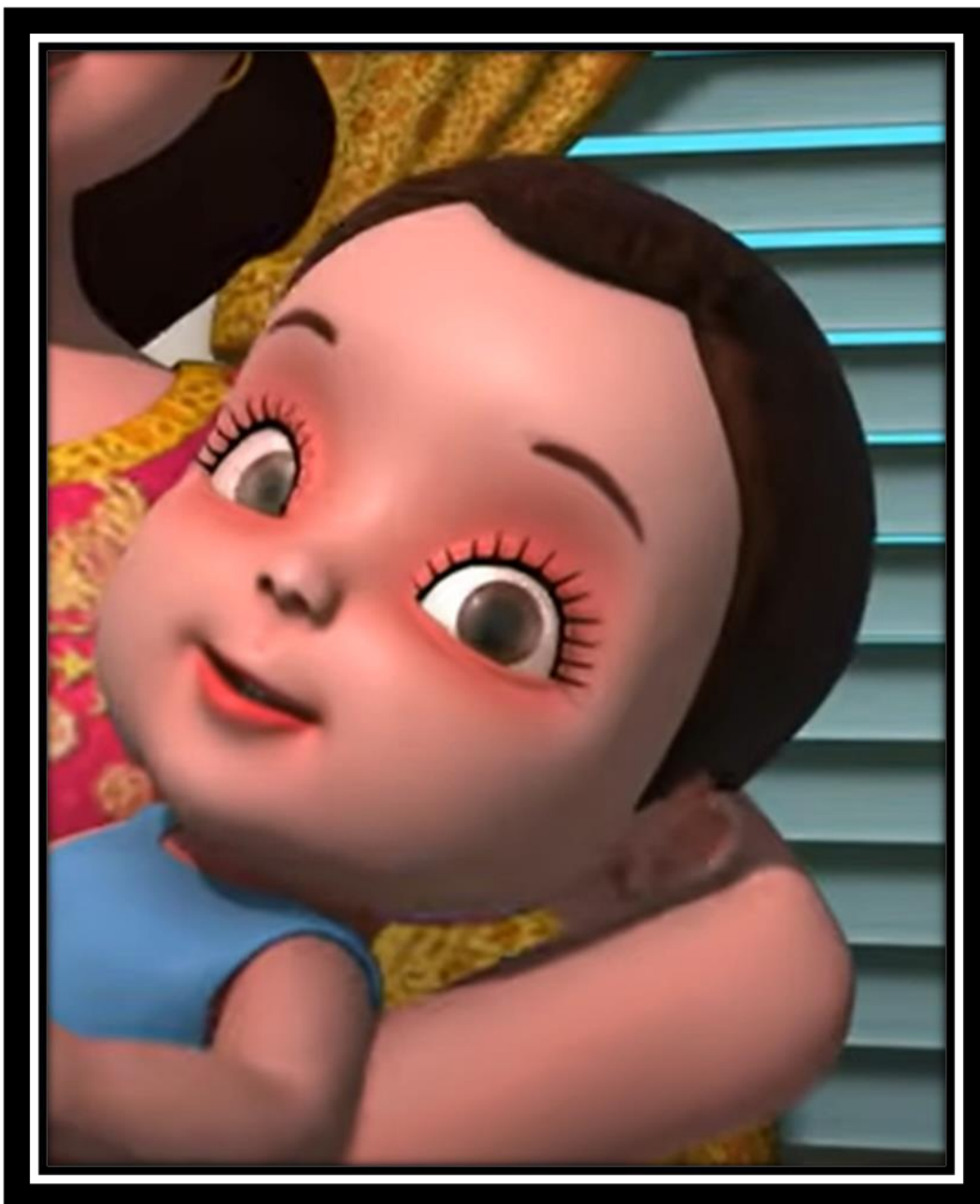
Duração: 60 min N.º de alunos/as: 21	Nível A1: 3º Ano	Data: 10/01/2022
AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES	Léxico: 1.1. Identificar vocabulário relacionado com os membros da família. (<i>Mother, father, sister, brother, uncle, aunt, grandmother, and grandfather</i>) Compreensão oral: 1.1 Compreender instruções dadas para completar pequenas tarefas. 1.2 Compreender frases relacionadas com "family members". (<i>How many sisters or brothers have you got?</i>) 1.3 Identificar ritmos em rimas, lengalengas e canções em gravações áudio e audiovisuais. Interação oral: 2.1. Cumprimentar. 2.2. Despedir-se. 2.3. Dirigir-se à professora utilizando formas de tratamento adequadas. 2.4. Dar respostas sobre aspetos pessoais. (<i>I have got one brother.</i>) Produção oral: 3.1. Repetir sons e vocábulos já aprendidos. 3.2. Pronunciar, com clareza, as palavras/expressões. 3.3. Repetir o novo vocabulário. 3.4. Cantar a canção "Our Family". Produção Escrita: 5.1 Copiar e escrever as palavras aprendidas.	

Tempo	Duração dos momentos da aula, atividades e estratégia	Recursos
5 min.	<p>Introdução</p> <p>Realização das rotinas diárias inerentes à aula de Inglês:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Greetings</i>: utilização de vocabulário já conhecido pelos alunos. <i>Good morning! How are you feeling today? Here I am again!</i> ✓ Abertura da lição. (A prof. pede ajuda e diz a seguinte frase - <i>Who can help me with the number of the lesson? What lesson is it today?</i>) ✓ Atualizar data e tempo no quadro. (<i>What day of the week is it today? What is the weather like today? Is it raining, cloudy? Is it sunny? What do you think? Who wants to tell me? Raise your hands please!</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quadro ✓ Caneta ✓ Material escolar: caderno diário, lápis, lápis de cor (alunos)
20 min.	<p>Motivação</p> <p>Introduzir este tema através de perguntas como: <i>How was your Christmas? Com quem é que passaram o vosso Natal? Com a vossa família?</i></p> <p>Em seguida será feita a audição de uma canção em inglês com o vocabulário relativo aos membros da família (<i>mother, father, sister, etc.</i>). (Anexo I) <i>I'll play a song; you need to pay attention! In the end I want you to tell what this song is about.</i> Será reproduzida uma vez e questionarei os alunos sobre o tema da canção. <i>What is this song about? Family Members, yes! Mother, father, sister, brother, grandfather, and grandmother.</i></p> <p>Será reproduzida uma segunda vez para que as crianças cantem. <i>I'll play the song one more time! I want you to try to sing along with me, ok?</i></p> <p>Utilização de <i>flashcards</i> e <i>word cards</i> para</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Projetor ✓ Colunas ✓ Word cards ✓ Flashcards

<p>10 min.</p>	<p>consolidar este vocabulário. <i>I want you to repeat with me the words I'll show you. Mother, repeat with me! Now, I want you to help me match the family members, ok?</i> (Pedindo a que alguns alunos se levantem e coloquem o <i>flashcard</i> do membro da família correto no quadro.) <i>Come here and help me match the word with the right image, Alice!</i> (Anexo II e III) Desenvolvimento</p> <p>✓ Atividade 1: Introdução da conjugação verbal <i>"Have got"</i> questionando os alunos - <i>How many brothers/sisters have you got? I have got...</i> <i>Now I want to know how many sisters or brothers you have. (Showing the wordcards brother and sister) Quantas/os irmãos ou irmãs vocês têm? I have got one brother.</i> (Pedindo um ou dois exemplos da turma.) <i>Tell me Alice, how many brothers or sisters have you got? Repeat with me, I have got one sister.</i> Escrevendo no quadro a questão e também a sua resposta.</p>	
<p>10 min.</p>	<p>✓ Atividade 2: Introdução do tema da família de línguas utilizando uma árvore para explicitar a relação entre as línguas que serão abordadas nas aulas seguintes. <i>E vocês acham que as línguas têm uma família? A verdade é que como todos nós temos uma família, também as línguas fazem parte de uma família de línguas. A linguistic family. (Afixando no quadro o Anexo IV) Como se chama a família da língua portuguesa? A língua portuguesa faz parte da família linguística, o indo-europeu que é composta por centenas de línguas e dialetos. Imensas línguas como, o português, o inglês, o italiano, o francês, o russo, o ucraniano, entre muitas outras. E vocês sabem qual é a origem do português? Algum de vocês sabe? O português teve a sua origem no latim vulgar, que foi introduzido na Península Ibérica pelos conquistadores romanos. Algum de vocês fala italiano? E ucraniano? E as vossas famílias falam outras línguas? Nas próximas sessões vamos entrar em contacto com a língua italiana e a língua</i></p>	<p>✓ Árvore em cartolina elaborada pela Professora</p>

15min	<p>ucraniana. O italiano e o ucraniano que fazem parte de dois ramos linguísticos distintos como podem ver nesta árvore da família linguística indo-europeia. O ucraniano faz parte do ramo das línguas eslavas como o polaco ou o russo, o italiano pertence ao ramo das línguas românicas tal como o português e o inglês faz parte do ramo das línguas germânicas tal como o alemão. (Anexo IV)</p> <p>✓ Atividade 3: Para terminar será distribuída uma pequena ficha de trabalho contendo um pequeno questionário. <i>I will distribute a worksheet about family members, in the exercise number one you must write the family members in English. In the other side you must answer three questions. If you need any help raise your hand.</i> (Anexo V)</p> <ul style="list-style-type: none">• Farewells	✓ Ficha de trabalho
-------	--	---------------------

Anexo 2 - Flashcards com as imagens do vídeo da canção “Our Family”













Anexo 3 – *Wordcards* relativos aos membros da família em inglês

BROTHER

SISTER

AUNT

UNCLE

GRANDMOTHER

GRANDFATHER

MOTHER

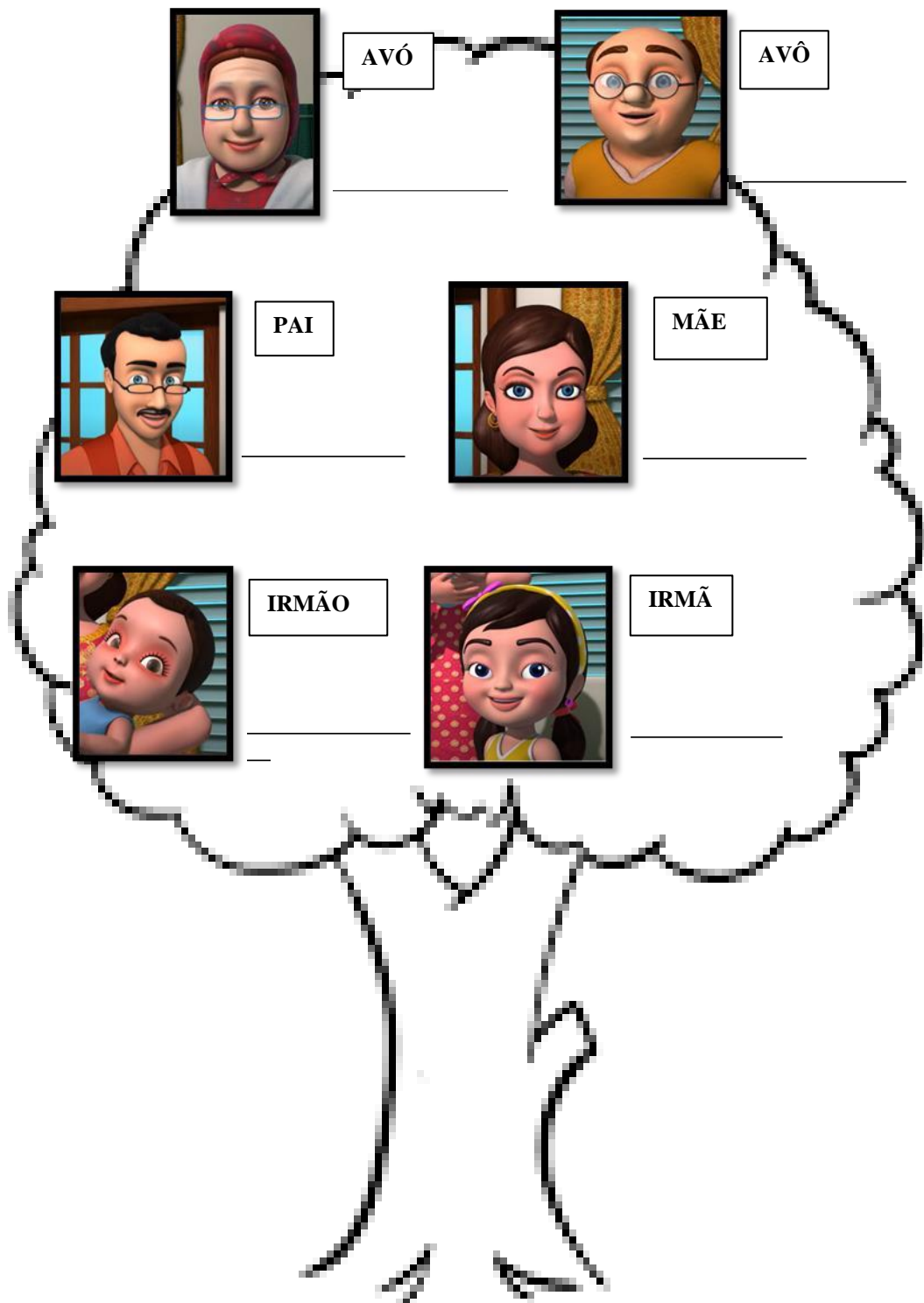
FATHER

Anexo 4 – Worksheet nº 1

Name: _____

1. Write in English the Family Members (Escreve em Inglês os membros da família):

- BROTHER – SISTER – MOTHER – GRANDMOTHER – FATHER – GRANDFATHER -



Anexo 5 – Inquérito por questionário nº 1

Questionário

Este questionário destina-se aos alunos de 3º ano, inserindo-se no projeto de estágio da professora estagiária Inês Francisco. Trata-se de um questionário que pretende conhecer melhor as opiniões dos alunos sobre as sessões do seu projeto. Agradeço a tua colaboração! Todas as respostas são válidas.

1. Gostaste da canção que ouviste hoje na aula?

Sim ____ Não ____

1.1 Porquê?

1.2 O que aprendeste com a canção?

2. Gostavas de ouvir canções em outras línguas?

Sim ____ Não ____

2.1 Em que línguas?

2.2 Porquê?

3. Na aula de hoje, falámos sobre famílias de línguas. O que aprendeste sobre este assunto?

Good job! 🇵🇹

Anexo 6 – Plano de aula nº 2

Sumário: “Let’s learn about Italy!”

Duração: 60 min N.º de alunos/as: 21	Nível A1: 3º Ano	Data: 12/01/2022
AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES	Léxico: 1.1 Identificar vocabulário relacionado com os membros da família em italiano (<i>madre/mamma, padre/papa, sorella, fratello, nonno e nonna</i>). Compreensão oral: 2.1 Compreender instruções dadas para completar pequenas tarefas. 2.2 Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada. 2.3 Identificar ritmos em rimas, lengalengas e canções em gravações áudio e audiovisuais. Interação oral: 3.1. Cumprimentar. 3.2. Despedir-se. 3.3. Dirigir-se à professora utilizando formas de tratamento adequadas. Produção oral: 4.1 Repetir sons e vocábulos já aprendidos. 4.2 Pronunciar, com clareza, as palavras/expressões. 4.3 Cantar a canção “ <i>I nomi della famiglia</i> ”. Competência intercultural: 5.1. Localizar alguns países no mapa e identificar as bandeiras nacionais.	

Tempo	Duração dos momentos da aula, atividades e estratégia	Recursos
	Introdução	✓ Quadro

5 min.	<p>Realização das rotinas diárias inerentes à aula de Inglês:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Greetings</i>: utilização de vocabulário já conhecido pelos alunos. <i>Good morning! How are you feeling today? Here I am again!</i> ✓ Abertura da lição. (A professora pede ajuda e diz a seguinte frase - <i>Who can help me with the number of the lesson? What lesson is it today?</i>) ✓ Atualizar data e tempo no quadro. (<i>What day of the week is it today? What is the weather like today? Is it rainy, cloudy? Is it sunny? What do you think? Who wants to tell me? Raise your hands please!</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Projetor ✓ Colunas ✓ Caneta ✓ Material escolar: caderno diário, lápis, lápis de cor (alunos
20min.	<p>Motivação</p> <p>Breve revisão oral da aula anterior. <i>In the last lesson we talked about the family members in English. Can you tell me some words you've learned last lesson? How do you say irmã in English? And what means brother? Someone can tell me how many brothers or sisters have you got? Who wants to answer me? What about linguistic families? What do you remember? So today we'll talk about family members in another language. You are going to listen to a song now and then you will tell me in what language they're singing!</i> Reprodução de uma canção em italiano sobre os membros da família (<i>mamma, papa, sorella, etc.</i>) (Anexo I) Do you understand some of these words? Porque acham que perceberam algumas destas palavras? Porque o português e o italiano fazem parte da mesma família linguística e por isso têm algumas semelhanças. Família de línguas românicas, como podemos ver na Árvore da Família de Línguas.</p>	
20 min.	<p>Através do PowerPoint serão feitas perguntas sobre Itália, a resposta só será mostrada depois dos alunos responderem. <i>What do you know about Italy? Where is it? Can you show me in this map? Este país que é muito conhecido pelo seu formato em bota! Quais são as cores da bandeira nacional? Who knows? Qual é a sua capital? Do you know? Rome, yes! Do you</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ PowerPoint

<p>15min</p>	<p><i>know any typical dishes from Italy? Tell me some food you associate with Italian people. Pizza! Who likes Pizza? I love Pizza! Cheese, a lot of cheese! Mozzarella, Parmesan! And Pasta! There are many types of pasta, and many Italian typical dishes with pasta! Lasagna, Pasta Carbonara and many more. (Anexo II)</i></p> <p>Audição da canção uma segunda vez para que as crianças a cantem. <i>I'll play the song again so we can try to sing it, ok? Let's sing it!!</i> (Anexo I)</p> <p>Desenvolvimento</p> <p>✓ Atividade 1: Diálogo com os alunos sobre as semelhanças e diferenças entre o italiano e o inglês através de <i>wordcards</i>, correspondendo no quadro o vocabulário sobre a família em inglês e italiano (<i>Mother=Mamma</i>) e respetiva cópia para o caderno. <i>Can you please help me match these words in English and Italian? Do you think these seem familiar? What do you think? (Pedindo a alguns alunos que se levantem e façam a correspondência no quadro)</i> Acham que estas palavras, em duas línguas diferentes tem algumas parecenças? <i>The word Mother is familiar with the word Madre.</i> (momma e mamma) Vocês sabem qual é o alfabeto utilizado nestas duas línguas? O alfabeto latino, sim. Estas duas línguas que são de ramos linguísticos diferentes, algum de vocês me sabe dizer de que ramo é cada uma delas? (o inglês do ramo das línguas germânicas e o italiano do ramo das línguas românicas) Estas duas línguas são distintas mesmo fazendo parte da mesma família linguística, o Indo-Europeu. Em relação ao português? O que acham? Por exemplo, nas palavras, mamã=mamma, papá=papà, tio=zio e tia=zia. (colocando no quadro através de <i>wordcards</i> estas semelhanças) Há uma maior proximidade entre as línguas, porque fazem parte do mesmo ramo linguístico! <i>Please copy these words to your notebook!</i> (Anexo III e IV)</p> <p>✓ Atividade 2: Para terminar será distribuída uma pequena ficha de trabalho. <i>I will distribute a worksheet, in the first one, you must match the images from the video I showed</i></p>	<p>✓ <i>Wordcards</i></p> <p>✓ Ficha de</p>
--------------	--	---

	<p><i>you with the words referring to family members in Italian. In the other side you'll answer to four brief questions, ok? If you need any help raise your hand. (Anexo V)</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="359 414 534 450">• <i>Farewells</i>	<p>trabalho ✓ Inquérito por questionário</p>
--	---	--

Anexo 7 – PowerPoint sobre Itália





NATIONAL FLAG

GREEN, WHITE AND RED



TYPICAL DISHES AND FOOD

PIZZA



Invented in Naples

CHEESE



Parmesan, mozzarella and ricotta

PASTA



Many types of pasta

Anexo 8 - *Wordcards* relativos aos membros da família em italiano

MADRE

PADRE

FRATELLO

SORELLA

ZIO

ZIA

NONNO

NONNA

Anexo 9- Worksheet nº 2

Name: _____

1. Match the images with the family members in Italian:

(Faz a correspondência de imagens do vídeo e os membros da família em Italiano).



PADRE/PAPÁ



NONNA



SORELLA



FRATELLO



NONNO



MADRE/MAMMA

Anexo 10 – Inquérito por questionário nº 2

Questionário

Este questionário destina-se aos alunos de 3º ano, inserindo-se no projeto de estágio da professora estagiária Inês Francisco. Trata-se de um questionário que pretende conhecer melhor as opiniões dos alunos sobre as sessões do seu projeto. Agradeço a tua colaboração! Todas as respostas são válidas.

Por favor, responde às seguintes perguntas sobre a aula de hoje:

4. Gostaste da canção que ouviste hoje na aula?

Sim ___ Não ___ Não sei ___

4.1 Porquê?

4.2 O que aprendeste com a canção?

5. Na aula de hoje, falámos sobre Itália. O que aprendeste sobre este país?

5.1 Na aula de hoje, falámos sobre as semelhanças entre a língua portuguesa e a língua italiana. Dá-me um exemplo:

Good job! 🇵🇹

Anexo 11- Plano de aula nº 3

Sumário: “Let’s learn about Germany!”

Duração: 60 min N.º de alunos/as: 21	Nível A1: 3º Ano	Data: 17/01/2022
AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES	Léxico: 1.1 Identificar vocabulário relacionado com os membros da família em alemão. Compreensão oral: 2.1 Compreender instruções dadas para completar pequenas tarefas. 2.2 Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada. 2.3 Identificar ritmos em rimas, lengalengas e canções em gravações áudio e audiovisuais. Interação oral: 3.1. Cumprimentar. 3.2 Despedir-se. 3.3 Dirigir-se à professora utilizando formas de tratamento adequadas. Produção oral: 4.1 Repetir sons e vocábulos já aprendidos. 4.2 Pronunciar, com clareza, as palavras/expressões. Competência intercultural: 5.1 Localizar alguns países no mapa e identificar as bandeiras nacionais.	

Tempo	Duração dos momentos da aula, atividades e estratégia	Recursos
-------	---	----------

<p>5 min.</p>	<p>Introdução Realização das rotinas diárias inerentes à aula de Inglês:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Greetings</i>: utilização de vocabulário já conhecido pelos alunos. A professora diz: <i>Good morning! How are you feeling today? Here I am again!</i> ✓ Abertura da lição. (A professora pede ajuda e diz a seguinte frase - <i>Who can help me with the number of the lesson? What lesson is it today?</i>) ✓ Atualizar data e tempo no quadro. (<i>What day of the week is it today? What is the weather like today? Is it rainy, cloudy? Is it sunny? What do you think? Who wants to tell me? Raise your hands please!</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quadro ✓ Projetor ✓ Colunas ✓ Caneta ✓ Material escolar: caderno diário, lápis, lápis de cor (alunos)
<p>16 min.</p>	<p>Motivação Breve revisão da aula anterior, diversificando a participação dos alunos. <i>What did we talk about last lesson? Do you remember? Raise your hands please! We talked about Italy and learned some words in Italian. Can you tell me some words? Mamma, papà, sorella, fratello, nonno, nonna, zia e zio. What do you remember about Italy? The capital city, do you remember? What about the colors in the national flag? We also talked about some food we associate with Italian people. Can you give me some examples?</i> Introdução do vocabulário relativo aos membros da família (<i>Mutter/Mama, vater/papa, bruder</i>, etc.) através da audição de uma canção em alemão. <i>Today we'll listen to a song in a different language. Let's hear it! Do you know what language this is? Did you understand some of these words? What is this song about?</i> Reprodução da canção uma segunda vez e entrega da letra da canção. <i>Now I'll give you the lyrics of this song. What do you think "Ich bin ich" means? It means "I am me". Try to sing it. Acham que tem semelhanças com alguma língua que conhecem? Qual? English, yes. Através de wordcards será solicitado aos alunos para repetirem os membros da família em alemão, referindo as palavras tio - onkel e tia – tante. Repeat</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Wordcards ✓ Flashcards

<p>13 min.</p>	<p>with me, Mama/Mutter. What do you think this word means? (Mostrando a palavra onkel) Does it sound like the word uncle in English? What about this one? Tante? It means aunt, yes. (Afixando estes word cards na parede dos relógios) (Anexo I, II e III) Desenvolvimento ✓ Atividade 1: Utilização de um powerpoint sobre aspetos culturais e linguísticos da Alemanha, a sua localização, capital e bandeira nacional. <i>Do you know where Germany is? Can someone tell me where it is in this map? What about the capital city? Do you know any city in Germany? Berlin, yes! There is also Frankfurt, the city known by its sausages. In Germany there are many many types of sausages! Do you like sausages? What about the national flag? This is the national flag of Germany. What colors has the national flag of Germany? Black, red and yellow. What color is this? And this? (Enquanto mostro os flashcards das cores). In Berlin we can visit the Brandenburg gate, one of Berlin's most important monuments in the city. A symbol of unity and peace. The Alexanderplatz, is a large public square and transport hub. It is a popular starting point for tourists, with many attractions including the Berlin Television tower that we can see in this image. The museum island is a museum complex in the historic heart of Berlin with a total of 5 museums. Would you like to visit Berlin? It seems to be a great place to visit.</i> Revisão dos membros da família em inglês, colando-os na porta. <i>Do you remember the family members in English? Tell me, how do I say Mãe? And how do I say irmã? Raise your hands, please!</i> (Anexo IV e V)</p>	<p>✓ Powerpoint</p>
<p>10min.</p>	<p>✓ Atividade 2: Em seguida depois da Professora afixar os flashcards no quadro, relativos aos membros da família será solicitado a dois alunos de cada vez para irem buscar um word card para depois colocar por baixo do flashcard correto. <i>I need two volunteers. Each one of you will choose a word card. One of you will choose a word in German and the other in English. After that, you must put the word in the correct place. The image must match the word card you've chosen.</i> Diálogo sobre as parecenças das palavras nestas duas línguas. Repeat with me, Father – Vater.</p>	<p>✓ Flashcards ✓ Wordcards</p>
<p>11min</p>	<p></p>	<p></p>

<p>5min</p>	<p>Do you find any similarities in these two languages? Tell me some! (Anexo VI e III)</p> <p>✓ Atividade 3:</p> <p>Para terminar será distribuída uma pequena ficha de trabalho. <i>I will distribute a worksheet, containing one exercise. You must circle the words, for the English words you use blue, for the Italian words you use green and for the German words you use the color black. On the other side I want you to answer some brief questions about the class today. If you need any help raise your hand. (Anexo VII)</i></p> <p>10 min - Professora Dora Fidalgo</p>	<p>✓ Ficha de trabalho</p> <p>✓ Inquérito por questionário</p>
-------------	--	--

Anexo 12 - Letra da música "Ich bin ich"

Ich bin ich
Und du bist du
Meine **Mama**
die gehört dazu
Sie ist ganz lieb
und für mich da
Mama Mama Mama
Meine **Mama**

Ich bin ich
Und du bist du
Und mein **Papa**
der gehört dazu
Er ist ganz groß
und er hat mich gern
Papa Papa Papa
Mein **Papa**

Ich bin ich
Und du bist du
Meine **Schwester**
die gehört dazu
Sie ist ein Mädchen
und lacht sehr viel
Schwester Schwester
Schwester
Meine **Schwester**

Ich bin ich
Und du bist du
Und mein **Bruder**
Der gehört dazu
Er ist ein Junge
und er spielt mit mir

Bruder Bruder Bruder
Mein **Bruder**

Ich bin ich und du bist du
Und mein **Opa**
Der gehört dazu
Er ist sehr alt
Und ganz schön cool
Opa Opa Opa
Mein **Opa**

Ich bin ich und du bist du
Meine **Oma**
die gehört dazu
Sie ist ganz fein
Passt auf mich auf
Oma Oma Oma
Meine **Oma**

Ich bin ich und du bist du
Und das **Baby**
das gehört dazu
Sie ist ganz klein
Und sieht aus wie ich
Baby baby baby komm dazu

Ich bin ich und du bist du
Schau nur hin denn du
gehörst dazu
Die ganze **Familie** zusammen
Papa Mama Schwester
Bruder Opa Oma Baby ich
und du

Anexo 13- *Wordcards* relativas aos membros da família em alemão

BRUDER

SCHWESTER

OPA

OMA

TANTE

ONKEL

VATER

MUTTER

Anexo 14 – PowerPoint sobre a Alemanha



Germany

HALLO!

Where is Germany located?



National Flag of Germany

BLACK, RED AND YELLOW



BERLIN



BRANDENBURG GATE



ALEXANDERPLATZ



MUSEUM ISLAND

Anexo 15 – Worksheet nº 3

Name: _____

1. Read and circle the words:

English words – blue. / Italian words – green. / German words – black.

mother

sorella

vater

madre

sister

mutter

father

grandfather

bruder

fratello

grandmother

oma

padre

nonna

brother

opa

nonno

schwester

Anexo 16 – Inquérito por questionário nº 3

Questionário

Este questionário destina-se aos alunos de 3º ano, inserindo-se no projeto de estágio da professora estagiária Inês Francisco. Trata-se de um questionário que pretende conhecer melhor as opiniões dos alunos sobre as sessões do seu projeto. Agradeço a tua colaboração! Todas as respostas são válidas.

Por favor, responde às seguintes perguntas sobre a aula de hoje:

6. Gostaste da canção que ouviste hoje na aula?

Sim ____ Não ____ Não sei ____

6.1 Porquê?

6.2 O que aprendeste com a canção?

7. Na aula de hoje, falámos sobre a Alemanha. O que aprendeste sobre este país?

7.1 Na aula de hoje, falámos sobre as semelhanças entre a língua inglesa e a língua alemã. Dá-me um exemplo:

Good job! 🇵🇹

Anexo 17 - Plano de aula nº 4

Sumário: <u>"Let's celebrate languages!"</u>		
Duração: 60 min N.º de alunos/as: 21	Nível A1: 3º Ano	Data: 19/01/2022
AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES	<p>Léxico:</p> <p>1.1 Identificar vocabulário relacionado com os membros da família em inglês, italiano e alemão.</p> <p>Compreensão oral:</p> <p>2.2 Compreender instruções dadas para completar pequenas tarefas.</p> <p>2.3 Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada.</p> <p>Interação oral:</p> <p>3.1. Cumprimentar.</p> <p>3.2. Despedir-se.</p> <p>3.3. Dirigir-se à professora utilizando formas de tratamento adequadas.</p> <p>Produção oral:</p> <p>4.1 Repetir sons e vocábulos já aprendidos.</p> <p>4.2 Pronunciar, com clareza, as palavras/expressões.</p> <p>Competência intercultural:</p> <p>5.1 Reconhecer realidades interculturais distintas</p>	

Tempo	Duração dos momentos da aula, atividades e estratégia	Recursos
5 min.	<p>Introdução</p> <p>Realização das rotinas diárias inerentes à aula de Inglês:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Greetings</i>: utilização de vocabulário já conhecido pelos alunos diz aos alunos. Good morning! How are you feeling today? Here I 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quadro ✓ Projetor ✓ Colunas ✓ Caneta ✓ Material escolar:

<p>15 min.</p>	<p>am again!</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Abertura da lição. (A prof. pede ajuda e diz a seguinte frase - Who can help me with the number of the lesson? What lesson is it today?) ✓ Atualizar data e tempo no quadro. (What day of the week is it today? What is the weather like today? Is it raining, cloudy? Is it sunny? What do you think? Who wants to tell me? Raise your hands please!) <p>Motivação</p> <p>Revisão das aulas anteriores através de um jogo. A turma será dividida em 3 equipas. A Professora coloca os flashcards dos membros da família afixados no quadro e também wordcards onde colocar as palavras de cada língua (inglês, alemão e italiano). Os wordcards serão colocados em cima da mesa da Professora e cada uma das equipas escolherá um dos alunos para colocar o wordcard que lhe calhou no lugar correto. Cada vez que cada equipa acertar, será apontado no quadro os pontos de cada equipa. In the last 2 lessons we talked about two different languages, right? Which languages? Now let's play a game. Vou dividir a turma em 3, formando assim 3 equipas. Depois à vez um elemento da equipa vem à minha mesa e escolhe um wordcard e coloca no lugar correto. Por cada palavra que acertarem, ganham um ponto. Perceberam?</p>	<p>caderno diário, lápis, lápis de cor (alunos)</p>
<p>10 min.</p>	<p>Diálogo sobre os países e sobre o que foi aprendido nas sessões anteriores. Which language is in the origin of Italian, Portuguese and many more languages? Do you remember? Latin. Vocês lembram-se das famílias linguísticas? Alguém me sabe dizer a qual pertence o português e o italiano? E o inglês e o alemão?</p> <p>Gostavam de visitar outros países? Quais? Acham que é importante saber falar línguas diferentes? (Anexo I)</p> <p>Desenvolvimento</p> <p>Realização de um inquérito por questionário com algumas questões sobre as aulas anteriores. I will distribute a sheet containing some brief questions about these last 4 lessons. If you need any help raise your hand. (Anexo II)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Word cards ✓ Inquérito por questionário

- | | | |
|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• <i>Farewells</i> | |
|--|--|--|

Anexo 18 – *Wordcards* relativas às línguas italiana, inglesa e inglesa.

GERMAN

ENGLISH

ITALIAN

Anexo 19 – Inquérito por questionário nº 4

Name: _____

Questionário

Este questionário destina-se aos alunos de 3º ano, inserindo-se no projeto de estágio da professora estagiária Inês Francisco. Trata-se de um questionário que pretende conhecer melhor as opiniões dos alunos sobre as sessões do seu projeto. Agradeço a tua colaboração! Todas as respostas são válidas.

Por favor, responde às seguintes questões sobre as aulas da Professora Inês:



1. O que mais gostei nas aulas da professora Inês:

2. O que menos gostei nas aulas da professora Inês:

3. O que aprendi nas aulas da professora Inês:

4. Das línguas de que falámos nas aulas (italiano e alemão), qual gostaste mais?

Italiano ____ Alemão ____

4.1 Porquê?

5. Das línguas de que falámos nas aulas (italiano e alemão), qual achas mais difícil?

Italiano ____ Alemão ____

5.1 Porquê?

