



## **Combatendo as barreiras à comunicação em Inglês: prevenção de estereótipos e de atitudes negativas em relação à língua e cultura inglesas**

### **Counteracting the barriers to communicating in English: preventing stereotypes and negative attitudes towards the English language and culture**

**Carmen Lucas**

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Departamento de Letras, Artes e Comunicação  
Universidade de Aveiro, Departamento de Línguas e Culturas  
[carmenlucas3@gmail.com](mailto:carmenlucas3@gmail.com)

**José Esteves Rei**

Universidade de Cabo Verde - DCSH  
[jose.rei@docente.unicv.edu.cv](mailto:jose.rei@docente.unicv.edu.cv)

**Maria de Fátima Mamede Albuquerque**

Universidade de Aveiro, Departamento de Línguas e Culturas,  
[mfalb@ua.pt](mailto:mfalb@ua.pt)

#### **Resumo**

*‘Que tipo de sociedade desejamos para as gerações vindouras?’*

Esta, é uma questão-chave, certamente presente na mente de pais e educadores (Samardžić-Marković, 2018). A Educação desempenha um papel essencial na construção do futuro e reflete o tipo de mundo para o qual queremos preparar as futuras gerações. Mais importante ainda, o princípio da democracia na educação é um valor fundamental para todas as sociedades. Este assume especial ênfase devido ao fenómeno da globalização, que desencadeou a democratização do ensino da Língua Inglesa a níveis de escolaridade cada vez mais elementares, especificamente no que se refere ao Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, em contexto português, através do “Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico” aquando do Despacho nº 14 753/2005.

Embora outras línguas venham a adquirir uma importância crescente nas últimas décadas e a hegemonia da língua inglesa esteja em ampla discussão (Crystal, 2003; Mar-Molinero, 2004; Macedo & Gounari, 2006; Phillipson, 2013), a língua inglesa é a língua académica de excelência (Foyewa, 2015; Rao, 2018). Não obstante, de acordo com as diretrizes do Conselho da Europa, a promoção da competência intercultural enquanto competência-chave do currículo é de extrema importância. No entanto, um problema decorrente do ensino da língua inglesa no 1ºCEB é a desvalorização da dimensão cultural na planificação do currículo, permitindo desta forma a disseminação de atitudes negativas e estereótipos em relação à cultura e língua alvo.





O presente estudo tem como objetivo questionar **em que medida os materiais didáticos de língua inglesa (manuais) demonstram as características do 'Outro' que fala Inglês, de que forma as crianças estão a aceder ao mundo-alvo, bem como averiguar quais as estratégias pedagógicas mais adequadas para proporcionar aos jovens alunos de Inglês os meios necessários para aceder o mundo-alvo?**

Deste modo, o presente estudo tem por objetivo investigar as formas mais adequadas para desenvolver abordagens pedagógicas integradas inovadoras (Lasagabaster, 2009; Coyle, 2015), para promover a consciência intercultural e a prevenção de estereótipos.

A presente abordagem pedagógica para o ensino de inglês foi concebida tendo em conta a abordagem CLIL ('*Content for Language and Integrated Learning*') e os '4 Cs': *Content, Communication, Cognition and Culture*' (Coyle, 2005; Coyle, 2017) para reunir teorias de aprendizagem de línguas e compreensão intercultural. As principais metodologias utilizadas foram a investigação-ação, com recurso a livros de histórias em Inglês, CDs áudio contendo canções com o vocabulário-alvo a aprender e materiais preparados pelo investigador participante. Procedeu-se à gravação áudio de todas as aulas, tendo sido feita análise de conteúdo. Como resultados salientam-se a mudança de atitudes perante a aprendizagem da língua inglesa e a aprendizagem da língua inglesa, diminuindo deste modo o insucesso escolar e os estereótipos.

**Palavras-chave:** Educação; Ensino de Inglês no 1ºCEB; Manuais; CLIL; 4Cs; Língua e Cultura; Estereótipos.

### Abstract

*What kind of society will our children live in tomorrow?* The question, reiterated by the General Director for Democracy from the Council of Europe, Samardžić-Marković (2018), is a key question, certainly present within parents and educators' minds.

The question, reiterated by the Director General for Democracy of the Council of Europe, Samardžić-Marković (2018), is a key issue, certainly present in the minds of parents and educators. Education plays an essential role in building the future and reflects the type of world for which we want to prepare future generations. Most importantly, the principle of democracy in education is a fundamental value for all societies. This assumes special emphasis due to the phenomenon of globalization, which triggered the democratization of the teaching of the English language at increasingly elementary levels of education across Europe (Nikolo & Djigunovic, 2011). This Council of Europe directive took place in Portugal through the "Generalization Programme for the Teaching of English in the 1st Cycle of Basic Education", through the Dispatch no 14 753/2005. Although other languages became increasingly important in recent decades and the hegemony of the English language is in under debate (Crystal, 2003; Mar-Molinero, 2004; Macedo & Gounari, 2006; Phillipson, 2013), English is still the academic language *per excellence* (Foyewa, 2015; Rao, 2018).

However, according to the Council of Europe guidelines, promoting intercultural competence as a key competence in the curriculum is of the utmost importance.

Nonetheless, a problem arising from Teaching English to Young Learners in the primary school is the undervalued dimension of the cultural dimension when planning the curriculum, which allows the dissemination of negative attitudes and stereotypes regarding the target language and culture.

The present study is set out to determine **to what extent English language teaching materials demonstrate the features of the 'Other', who speaks English, how children are accessing the target world, as well as ascertain which pedagogical strategies are most**





***suitable to provide young English language learners with the necessary means to access the target world?***

Thus, the present study aims to investigate the most appropriate ways to develop innovative integrated pedagogical approaches (Lasagabaster, 2009; Coyle, 2015; Coyle, 2018), to enhance intercultural awareness and preventing stereotypes.

This pedagogical approach for teaching English to Young Learners was designed taking into account the CLIL ('Content for Language and Integrated Learning') approach and the '4 Cs: Content, Communication, Cognition and Culture' (Coyle, 2005; Coyle, 2017) to bring together theories of language learning and intercultural understanding.

**Keywords:** Education; Teaching English in Primary Schools; Textbooks; CLIL; 4Cs; Language and Culture; Stereotypes.

**Resumen**

“¿Qué tipo de sociedad queremos para las generaciones venideras?”

La pregunta, reiterada por el Director General para la Democracia del Consejo de Europa, Samardžić-Marković (2018), es un tema clave, ciertamente presente en la mente de padres y educadores. La educación juega un papel fundamental en la construcción del futuro y refleja el tipo de mundo para el que queremos preparar a las generaciones futuras. Más importante aún, el principio de democracia en la educación es un valor fundamental para todas las sociedades. Esto adquiere especial énfasis debido al fenómeno de la globalización, que desencadenó la democratización de la enseñanza del idioma inglés en niveles educativos cada vez más elementales, específicamente en lo que respecta a la Enseñanza del inglés en el 1er Ciclo de Educación Básica, en contexto portugués, a través de el “Programa de Generalización para la Enseñanza del Inglés en el 1er Ciclo de Educación Básica” en el momento de la Orden No. 14 753/2005.

Aunque otros idiomas han cobrado cada vez más importancia en las últimas décadas y la hegemonía del idioma inglés está en un amplio debate (Crystal, 2003; Mar-Moliner, 2004; Macedo & Gounari, 2006; Phillipson, 2013), el inglés es la lengua académica. excelencia (Foyewa, 2015; Rao, 2018). Sin embargo, según las directrices del Consejo de Europa, la promoción de la competencia intercultural como una competencia clave en el plan de estudios es de suma importancia. Sin embargo, un problema que surge de la enseñanza del inglés en la 1ª CEB es la devaluación de la dimensión cultural en la planificación curricular, lo que permite la difusión de actitudes negativas y estereotipos en relación con la cultura y lengua de destino.

El presente estudio tiene como objetivo cuestionar hasta qué punto los materiales de enseñanza del idioma inglés demuestran las características del 'Otro' que habla inglés, cómo los niños están accediendo al mundo objetivo, así como determinar qué estrategias pedagógicas son las más adecuadas para proporcionar a los jóvenes estudiantes de inglés. con los medios necesarios para acceder al mundo objetivo?

Así, el presente estudio tiene como objetivo investigar las formas más adecuadas de desarrollar enfoques pedagógicos integrados innovadores (Lasagabaster, 2009; Coyle, 2015; Coyle, 2018), para promover la conciencia intercultural y la prevención de estereotipos.

Este enfoque pedagógico para la enseñanza del inglés se concibió teniendo en cuenta el enfoque CLIL ('Content for Language and Integrated Learning') y las '4 Cs: Content, Communication, Cognition and Culture' (Coyle, 2005; Coyle, 2017) para reunir teorías del aprendizaje de idiomas y la comprensión intercultural.

**Palabras-clave:** Educación; Enseñanza de inglés en escuelas primarias; Libros de texto; CLIL; 4Cs; Lenguaje y cultura; Estereotipos.





## 1. Introdução

A língua inglesa adquiriu o *estatuto* de língua intercultural por excelência, associado à sua hegemonia (Crystal, 2003; Bessie, Dendrinós e Gounari, 2006; Phillipson, 2013; Foyewa, 2015; Rao, 2018), a língua inglesa continua a ser a língua privilegiada em livros, revistas científicas e entretenimento internacional. O século XX testemunhou o surgimento de uma língua mundial sem rival próximo e, embora seja um fenómeno familiar para uma língua, o que é incomum é que nunca antes uma única língua se disseminou em tão ampla escala. Esta hegemonia veio a repercutir-se na massificação de programas de ensino da língua inglesa a crianças cada vez mais jovens, sob a forma de língua estrangeira ou segunda língua, nomeadamente ao nível do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Aprender uma língua deve fornecer aos jovens alunos acesso a outros mundos culturais sociais, bem como uma compreensão mais clara do seu próprio mundo. No entanto, ***poucos estudos questionaram quais os mundos que estão a ser acedidos através dos materiais didáticos utilizados para ensinar Inglês.*** Considerando que o “mundo-alvo”, está estruturado e mediado por programas, manuais escolares, pode-se afirmar que os mundos-alvo que os alunos encontram não são reflexo de “mundos reais”, mas representações formadas de acordo com múltiplos sistemas de crenças cognitivas e sociais, informados pelos estereótipos estruturantes. Os estereótipos são, por definição, em consonância com a definição de Pinker “*a form of power, a power over how others are thought about which goes through through spoken and written discourse.*” (2004:21). Por outro lado, e de acordo com Vasconcelos (2012) a ideia contida no estereótipo não reflete a realidade, já que é uma imagem imprecisa, prefabricada e ficcionada da própria realidade que assenta num discurso que prima pela ausência de procedimentos cognitivos.

No âmbito da estratégia promotora do plurilinguismo definida pelo Conselho da Europa, a capacidade de compreender o ‘Outro’ e de comunicação intercultural é um pré-requisito fundamental para o funcionamento harmonioso das sociedades (Barrett, 2018; Barrett, 2020). Em 2008, o Livro Branco do Conselho da Europa sobre Diálogo Intercultural: “Viver juntos como iguais com dignidade” identificou várias áreas-chave em que é necessária uma ação para reforçar o diálogo intercultural de forma a salvaguardar e desenvolver os direitos humanos, a democracia e o Estado de direito, bem como a educação intercultural. O Ensino da Língua Inglesa (ELI), para que possa ser um agente na promoção dos direitos humanos linguísticos, precisa não apenas de uma visão de língua franca do inglês padrão, mas também de uma plataforma de estudos culturais que promova o desenvolvimento de identidades de falantes não nativos (Canagarajah, 2003; Modiano, 2005; Rajagopalan, 2005; McKay, 2018; Mauranen & Vetchinnikova, 2020). Deste modo, deve ser ensinado dentro de uma visão intercultural. Além disso, devemos destacar aqui a questão mencionada anteriormente ***de quais os mundos estão a ser acedidos implicitamente por meio da língua, representados no currículo, através dos materiais pedagógicos/manuais escolares fornecidos às crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico?***

### 1.1. O Manual Escolar no Ensino de Inglês (no 1.º Ciclo do Ensino Básico)

Os manuais escolares, também denominados de livros didáticos tornaram-se uma característica importante da pedagogia de Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas (TESOL) no



século XXI. No entanto, estas ‘ferramentas’ pedagógicas são apontadas por alguns especialistas como instrumentos veiculadores de um certo imperialismo cultural. Neste sentido, Galloway & Rose, (2019) e Weng-Cheng, (2010) referem que os livros didáticos fornecem aos professores recentemente formados uma orientação sólida na planificação das atividades a realizar em contexto de sala de aula, na medida em que estes asseguram uma estrutura, consistência e progressão lógica para a turma-alvo. Deste modo, o manual escolar responde às necessidades ou expectativas do aluno de ter algo concreto para trabalhar, além de vir acompanhado de outros recursos, como por exemplo, CDs, DVDs, ‘flashcards’, posters e livros de fichas de trabalho (‘workbook’).

Não obstante, estes acarretam também algumas desvantagens, como por exemplo, a representação desequilibrada de culturas estrangeiras (García, 2005; Vasconcelos, 2012). Por exemplo, uma cultura pode ser apresentada num determinado formato, como por exemplo, instruções sobre como fazer determinadas tarefas na língua-alvo (‘daily routine’). Esta visão restrita da linguagem pode levar a que os alunos adquiram uma visão estereotipada da cultura-alvo, o que por sua vez se torna um entrave para a comunicação interpessoal e competência linguística (Kramsch, 2013). A exposição limitada às variedades do Inglês na sala de aula pode levar à confusão ou resistência quando os alunos são confrontados com diferentes tipos de utilizadores de inglês e usos fora deste contexto (Matsuda, 2003; Costa, 2018). Para atingir o objetivo da comunicação internacional, em vez de fornecer aos alunos um padrão ou modelo específico, esses materiais devem expor os alunos a muitos tipos de interações baseadas na linguagem e envolver os alunos por meio de diferentes tipos de falantes e textos (Tomlinson, 2005). Uma incorporação cuidadosa de culturas em livros didáticos pode ajudar os alunos comunicarem com mais sucesso em situações interculturais. Não obstante a inclusão da dimensão intercultural no manual de língua estrangeira, tal não significa que o professor deva ser ‘refém’ do referido manual e nem deve ser um impedimento à sua criatividade pedagógica. Desta forma, e tal como sustentado por Viseu & Morgado (2004) a centralidade do manual escolar não deve comprometer a autonomia do professor, a quem compete organizar, operacionalizar e avaliar os processos de ensino-aprendizagem, sem descurar as especificidades e expectativas dos alunos, as características sociais e culturais da comunidade escolar e o protagonismo que deve assumir nesses processos”.

Os estudos disponíveis demonstram que, quando questionados sobre a finalidade de aprendizagem de uma língua estrangeira (Inglês), as crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico mencionam frequentemente motivos utilitários, ligados à necessidade de viajar e de comunicar com os falantes da língua-alvo (Nikolov, 1999; Barbosa, 2004; Mauranen & Vetchinnikova, 2020). Por sua vez, isto sugere que uma consciência intercultural foi construída nos alunos, estabelecendo um vínculo positivo entre a sua própria identidade (*o self*) e a identidade da língua estrangeira, com uma visão subjacente de fomentar a Competência Comunicativa Intercultural (CCI) simultaneamente (Byram, 1997). Essas descobertas repercutem a autoconstrução Língua Dois (L2) proposta por Dörnyei (2005), que foi incorporada positivamente na personalidade das crianças. Essa consciência do ‘Outro que fala língua estrangeira’ é fundamental em termos de prevenção de estereótipos em relação a outras línguas e culturas (Byram, 1997). No mundo global de hoje, é importante que as crianças tenham direito ao ensino pró-ativo de línguas estrangeiras desde muito cedo. Por exemplo, no ensino da leitura da língua estrangeira (Inglês), o aperfeiçoamento da CCI das crianças pode ser promovido através de materiais lúdico-pedagógicos, como por exemplo desenhos animados contendo análise contrastiva: por exemplo,





se as crianças estão aprender sobre o pequeno-almoço tradicional Inglês, que é substancialmente diferente de um pequeno-almoço Português, surge a consciência intercultural; as crianças questionam por que e aceitam com muita naturalidade que povos de diferentes culturas tenham hábitos alimentares diferentes (Arikan & Taraf, 2010). Por exemplo, o pequeno-almoço português pode incluir leite e pão com queijo, fiambre, manteiga ou cereais (Figura 1). Por sua vez, o pequeno-almoço britânico pode ser constituído *bacon*, salsichas, torradas, cogumelos, tomate, ovo e feijão (Figura 2).

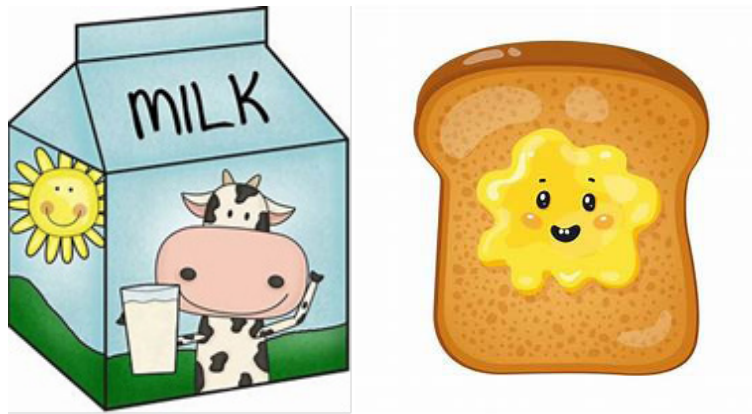


Figura 1. Exemplo de Pequeno almoço Português

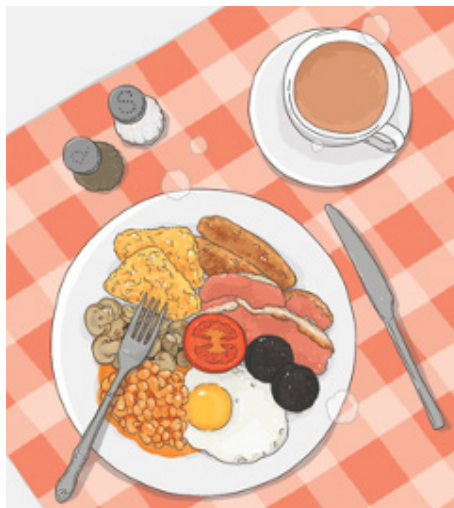


Figura 2. Exemplo de possível pequeno almoço Britânico

Enquanto os estereótipos negativos e persistentes não são desejáveis que se desenvolvam na consciência intercultural das crianças, aquando do processo de aprendizagem da língua inglesa, Czopp, Kay & Cherrian (2015) no seu estudo, sugerem que apoiar estereótipos positivos de um



grupo pode ser uma forma de estabelecer valores e identidades distintas. Ou seja, o ‘estereótipo’ pode ser útil, desde que não implique percepções negativas de outros povos e culturas. Deste modo, as diferenças culturais são aquelas que as crianças mais facilmente recordam e podem certamente ser a ‘chave’ para aceder à língua e Cultura-alvo, pois proporcionam uma janela de oportunidade para as crianças entrarem em contacto com a dimensão cultural.

Por conseguinte, o recurso à literatura infantil na língua-alvo (Mourão, 2016; Mourão e Ferreirinha, 2016) pode ser outra maneira de fornecer às crianças acesso a mundos de língua estrangeira (ou seja, vocabulário e gramática), já que a linguagem incorporada é a língua-alvo e fortalece sua CCI. Deste modo, ensinar às crianças esses contrastes culturais nos primeiros anos do 1º CEB é criar dentro delas naturalidade em aceitar culturas diferentes nas quais línguas diferentes são faladas, preservando suas próprias identidades (Byram, 1997; Lustig, Koester & Haluani, 2021).

## 1.2. O Desenvolvimento da Competência Intercultural Crítica no Ensino de Inglês no 1ºCEB

A consciência intercultural na aprendizagem de línguas é frequentemente denominada como uma ‘quinta competência’ além de ler, escrever, ouvir e falar. De acordo com Kramersch, “Se ... a língua é vista como prática social, a cultura torna-se o próprio foco do Ensino de línguas. A consciência cultural deve então ser interpretada como conducente à proficiência na língua. A Cultura no ensino de línguas não é uma quinta habilidade dispensável, acrescentada, por assim dizer, ao ensino da fala, audição, leitura e escrita (Kramersch, 1993). Língua significa cultura. É impossível aprender uma segunda língua se não existir uma consciência cultural e intercultural. Por exemplo: é comum como tema de início de conversa os britânicos falarem sobre “weather” (Fox, 2004), enquanto para o povo português tende mais a iniciar diálogos quotidianos sobre o tema da saúde. Desta forma, a competência comunicativa intercultural é uma tentativa de aumentar a consciência dos alunos sobre sua própria cultura através da interpretação e compreensão de outras culturas.

No presente estudo a dimensão intercultural foi promovida através inclusão da preparação para uma “peça escolar plurilingue” no currículo, em que os participantes eram um falante Português, um Britânico e um Francês.

Os alunos devem participar em tarefas que promovam as competências interculturais necessárias para a participação em relacionamentos recíprocos com indivíduos de diferentes culturas (Byram, 1997). Os professores podem adotar uma atitude intercultural perante a preparação do currículo, fornecendo oportunidades para os alunos praticarem competências de interpretação, comunicação e interação em relação às práticas da cultura-alvo (Byram, 1997).

No presente estudo, este objetivo foi atingido através de fichas de trabalho que contemplassem a dimensão intercultural, como por exemplo, a ficha de trabalho sobre Matemática: a ‘moeda’ de cada país, ao propor aos alunos um ‘quizz’ sobre os seus conhecimentos sobre a moeda em uso nos países europeus (Euro - €) e a moeda em uso no Reino Unido (Libra - £). No mesmo ‘quizz’, os alunos tinham que responder a diversas questões sobre a adesão à União Europeia, bem como a quantia necessária para visitar alguns monumentos em Londres (Figura 3). À medida que os alunos de línguas estrangeiras progredem no sentido de desenvolver consciência intercultural crítica, os professores devem criar atividades em conformidade (Galloway, 2019).



Would you like to visit the United Kingdom?  
How much do you know about the European Union and currency?  
Are you willing to participate in a *COMPETITION* between girls and boys?  
*Paddington bear* may help you.

**QUIZZ: TRUE OR FALSE? JUSTIFY ALL YOUR ANSWERS**

1. **The Euro (€)** became the monetary unit of 8 European Union countries on January 1, 2002. \_\_\_\_\_.
2. **15 Member States** of the European Union use the euro as their currency. \_\_\_\_\_.
3. **The United Kingdom** is one of the participant European Union members that use the Euro as their currency. \_\_\_\_\_.
4. **Portugal** is one of the European countries that use the Euro as single currency. \_\_\_\_\_.

I would like to visit The **Tower Bridge**. How much money do you think I need?  
And you? How much money would you need to visit the London?

Figura 3. Estimular a Consciência Intercultural Crítica





O objetivo principal é que o professor seja capaz de criar um ambiente propício à comunicação intercultural e passível de ultrapassar determinadas barreiras culturais, sendo uma delas o estereótipo. Desta forma, através da elaboração de materiais pedagógicos que considerem a dimensão intercultural, é possível ajudar os alunos a desconstruir estereótipos. À medida que uma compreensão mais profunda da cultura-alvo é alcançada, as crenças dos alunos mudam e evoluem, resultando numa compreensão mais profunda da cultura estrangeira (Byram, 1997; Deardorf, 2006; Chapelle, 2010). A etapa final no desenvolvimento de CCA é criar oportunidades reais ou simuladas para interações com indivíduos de diversas origens culturais e visões de mundo (Byram, 1997; Kristen & Theresa, 2015). Para os professores que pretendem incluir uma componente crítica de avaliação nos currículos de línguas estrangeiras, a noção de CCA pode ser considerada como sendo composta por duas dimensões distintas: social e psicológica (Byram, 2012). A dimensão social apresenta uma oportunidade para os alunos analisarem e refletirem sobre o aspeto social da língua e da cultura, conectando assim a noção de competência comunicativa à competência intercultural.

Neste âmbito, são ainda de salientar os estudos de caso realizados por Nikolov (1999) com jovens aprendizes de Inglês. No seu estudo, a autora apresentou um estudo longitudinal intitulado “Porque é que tu estás a aprender Inglês? Porque o professor é baixinho”. Os resultados apontam para os efeitos positivos a longo prazo de procedimentos pedagógicos específicos. Os participantes foram acompanhados por um período de oito anos através de um Projeto do Governo na Hungria, entre as idades de 6 e 14 anos, onde o professor, o gestor do currículo e o investigador foram os mesmos. Entre as principais conclusões, as crianças de 6 a 7 anos citaram como principais motivos para aprender o inglês motivos relacionados com sala de aula, motivos relacionados com o professor, motivos familiares, externos e utilitários. Além disso, os alunos mais jovens associaram a aprendizagem de Inglês ao prazer de partilhar a sua aprendizagem com as suas famílias (mesmo tentando ensiná-los), o que na verdade é uma descoberta emergente do presente estudo emergente da análise de conteúdo aplicada à transcrição das aulas, conversas informais com pais, educadores e observação durante o recreio. O estudo com crianças húngaras a aprender Inglês demonstrou que mesmo com o aumento da idade, alunos que começaram cedo, mais tarde, na puberdade, onde os alunos apresentam uma tendência para se tornar mais críticos, a disciplina de Inglês continuava a ser identificada como uma das suas disciplinas escolares preferidas. Um fenómeno que ocorre em muitos países é que, quando os alunos chegam à adolescência, eles passam a não gostar da aprendizagem de línguas estrangeiras, aumentando a resistência em aprendê-las. Ao mesmo tempo, passam a resistir à Cultura que acompanha a língua estrangeira, bem como o seu povo. “Os estereótipos são persistentes e não desaparecem simplesmente como consequência da exposição a imagens atrativas no processo de aprendizagem de línguas” (Moreira, 2004, p. 337).

Como tal, começar a aprender línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade pode apresentar a vantagem de, desde cedo, as crianças se consciencializarem de que não estão sozinhas no seu pequeno país e que, em todo o mundo, muitas outras línguas são faladas, aceitando assim a língua estrangeira tão naturalmente quanto possível. Ao partilhar sua aprendizagem de línguas estrangeiras, levando as suas experiências da sala de aula de línguas estrangeiras para a privacidade de suas casas, as crianças estavam, de facto, a estabelecer comunicação intercultural através da língua estrangeira.



No âmbito do estudo realizado por Nikolov (1999), outro efeito mencionado nos questionários aos alunos sobre das razões pelas quais estavam a aprender Inglês, eles responderam “porque estou a ensinar a minha mãe / irmã / irmão ou porque o meu irmão / irmã / primo também aprende Inglês”.

Além disso, um dos principais motivos apontados pelos alunos estava relacionado com o ambiente da sala de aula, procedimentos pedagógicos específicos. A maioria das crianças sinalizou nas aulas o valor da linguagem lúdica por meio de expressões como ‘porque acabamos de brincar’, ‘porque é tão bom [divertido]’, ‘só brincamos e ouvimos histórias’. Por sua vez, o uso criativo da língua estrangeira, rimas infantis, livros de histórias e jogos de linguagem geral têm sido relacionados com uma aprendizagem bem-sucedida de uma língua estrangeira (Crystal, 1998; Cook, 2000; Pinter, 2006; Garton & Copland, 2019).

### 1.3. Estratégias adotadas no Ensino de Línguas (1ºCEB)

Na literatura disponível sobre o ensino de línguas a crianças de tenra idade (6-10 anos), parece existir um consenso generalizado relativamente à utilização de literatura infantil e de jogos de linguagem como estratégias metodológicas de ensino (Mourão e Ferreirinha, 2016; Lucas, 2020). Não obstante, mais estudos de investigação são necessários para questionar quais os métodos pedagógicos que estão a ser utilizados para as crianças acederem à cultura alvo e de que modo os estereótipos estão a ser evitados, aumentando assim a consciência intercultural, colocando em foco a estratégia nacional para o ensino de Inglês no 1ºCEB.

Os métodos tradicionais, que atribuem ao professor um papel central e aos alunos um papel passivo, apresentam igualmente um ensino de línguas explícito e descontextualizado, o qual não é apropriado para as características e necessidades dos jovens alunos (Nunan, 1999). Esta visão é corroborada pela pesquisa sobre as salas de aula de língua inglesa de jovens aprendizes em salas de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico, no contexto português, onde métodos, estratégias e materiais foram considerados bastante inadequados (APPI / Relatório do Ministério da Educação de Portugal 2006-2007; 2007/2008; Mourão e Lourenço, 2015). Além disso, esses relatórios também salientam que a maioria dos professores de Inglês a lecionar no 1º CEB não apelam para as características dos jovens alunos e, portanto, não podem atender à necessidade de contextualizar o ensino de Inglês como Língua Estrangeira. Com base nas questões identificadas e na expansão da metodologia CLIL na Europa, relacionadas com ensino de Inglês no 1º CEB, este estudo visa propor novos *insights*, que poderão ser incorporados no Ensino de Inglês a *Young Learners*.

### 1.4 CLIL na Europa

Nos últimos 15 anos, várias iniciativas CLIL foram implementadas na Europa, como uma resposta à política da União Europeia de plurilinguismo para os cidadãos dos seus estados membros (Llinares & Morton, 2010). Dependendo do país, o estatuto e a posição do tipo de oferta CLIL variam, mas é muitas vezes parte integrante do sistema de ensino.



Segundo o relatório Eurydice (2008: 13,14), os dados estatísticos sobre a oferta de aprendizagem de línguas estrangeiras indicam que, no ensino secundário, o inglês, o francês, o alemão, o espanhol e o russo representam mais de 95% de todas as línguas aprendidas na maioria dos países. Portanto, os alunos parecem essencialmente optar por aprender línguas mais amplamente utilizadas. Inglês é a língua mais comumente aprendida em praticamente todos os países. Como já referido, o CLIL descreve aquela situação escolar em que a língua estrangeira é o veículo para o ensino de determinadas disciplinas, pertencentes principalmente às áreas da História, Geografia e Estudos Sociais e, em menor grau, às Ciências e Artes (Wolff, 2007). Somado a isso, CLIL diverge dos programas de imersão do Canadá e da instrução baseada em conteúdo dos EUA, incidindo seu objetivo na integração de idioma e conteúdo. No Canadá, todas as disciplinas são ensinadas numa segunda língua (a outra língua oficial do país) com o ensino implícito de uma segunda língua.

Na grande maioria dos países europeus, certas escolas oferecem uma forma de ensino em que os alunos são ensinados em pelo menos duas línguas diferentes. Esta abordagem de “Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem” (CLIL) geralmente existe no ensino primário e secundário, mas não é generalizada. Na verdade, o Luxemburgo e Malta são os únicos países em que existe o tipo de oferta CLIL em todas as escolas (Tabela 1). Nestes casos, a aprendizagem integrada de conteúdo e linguagem (CLIL) cobre uma ampla gama de práticas nas quais o conteúdo curricular é ensinado através de uma língua que não é a primeira língua dos alunos (L1) (Mehisto, Marsh, & Frigols 2008; Lucietto, 2008; Lasagabaster & Sierra, 2009).

Tabela 1. Países Europeus que utilizam a metodologia CLIL e Língua de Ensino nas Escolas

Países	Número de Línguas de Ensino
Finlândia, Luxemburgo, Bélgica (Comunidades Francesas e Alemãs), Irlanda, Malta	2. Oferecem o ensino de 2 línguas obrigatórias.
França (CLIL-Émille)	2. O Sistema educacional é bilingue
Alemanha (CLILig)	2. O Sistema educacional é bilingue (Alemão e Inglês)
Espanha (AICLE) – início: 7 anos	3. 1 língua nacional, uma língua não-indígena e uma língua regional ou minoritária.
Itália	3. Francês, Alemão, Espanhol, que são línguas regionais ou minoritárias
Reino Unido (Escócia): início: 7 anos	1 ou mais. Oferta educativa CLIL, geralmente associada com uma ou mais línguas regionais ou minoritárias.

#### 1.4 O Currículo CLIL e os 4Cs

Em termos de metodologias para o ensino de línguas, uma das abordagens mais populares em toda a Europa é a disseminação e implementação de Conteúdo para Linguagem e Aprendizagem Integrada (CLIL) (Coyle & Hood, 2010; Coyle, 2015; Meyer, Coyle & Banarjee, 2017). Desta



forma, CLIL é visto como uma ferramenta pedagógica poderosa não só para a valorização da educação bilingue e multilingue, mas também para fomentar a pedagogia intercultural. Por sua vez, isso leva-nos ao 'Currículo 4Cs' proposto por Coyle (2005; Coyle & Hood, 2010; Coyle, 2015; Meyer, Coyle & Banarjee, 2017). Essas quatro dimensões (4 Cs) (Figure 1) formam uma estrutura concetual (Coyle, 2005; Coyle, Holmes & King 2009; Coyle, 2011), que estabelece a ligação entre o conteúdo curricular das disciplinas nucleares, de estudo obrigatório, cognição, comunicação e cultura. Assim, a cultura e a compreensão intercultural estão no centro da estrutura concetual, oferecendo a 'chave' para uma aprendizagem mais profunda e promovendo a coesão social. As dimensões são as seguintes:

- **Conteúdo**, integrando conteúdo de todo o currículo através de interação linguística de alta qualidade.
- **Cognição**, envolvendo os alunos através de pensamento mais complexo e processamento de conhecimentos adquiridos.
- **Comunicação**, utilizando a linguagem para aprender e mediar ideias, pensamentos e valores.
- **Cultura**, interpretando e compreendendo o significado do conteúdo e da linguagem e sua contribuição para a identidade e a cidadania.

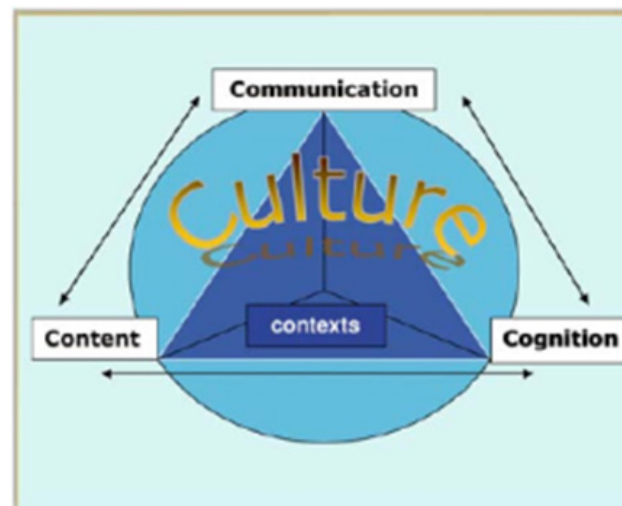


Figura 4. Os 4Cs para abordagem CLIL (Coyle, 2005).

Em termos da aplicação da metodologia CLIL em contexto nacional, existem algumas iniciativas em termos da sua inclusão no currículo do Ensino Superior e do ensino secundário, através do "GoCLIL Project" (Ellison & Santos, 2017). Os resultados positivos obtidos no estudo previamente mencionado encorajam a implementação de tal metodologia em níveis de escolaridade mais básica, como sendo o 1ºCEB.



## 2. Metodologia

### 2.1 Contexto, local e participantes

O presente estudo de investigação-ação foi realizado entre outubro de 2017 e junho de 2018, numa escola do 1º CEB, abrangida pela estratégia nacional de promoção/ensino de Inglês, localizada no Nordeste de Portugal. A investigação incluiu os 4 anos do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo participado 98 crianças e o Professor-Investigador, tendo sido investigador participante (Bogdan & Biklen, 1998).

O estudo foi realizado com quatro grupos de crianças do 1ºCEB, imersas em contexto de baixo estatuto socioeconómico (alunos de 6-7, 7-8, 8-9 e 9-10 anos), que frequentavam a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª anos de escolaridade. A escola encontrava-se localizada fora do centro da cidade de Vila Real. Os alunos tinham acesso às aulas de língua estrangeira (Inglês) 2 horas/ semana, subdivididas em tempos de 45 minutos cada.

Todos os grupos foram inicialmente expostos à estratégia proposta pelo Programa de Generalização de Língua Inglesa no 1ºCEB, através dos manuais recomendados. Após terem sido verificados no final do 1º período letivo, níveis preocupantes de insucesso, associados a comportamentos de desmotivação na sala de aula de língua estrangeira, o professor de Inglês, também investigador participante, decidiu implementar um programa de investigação-ação, que contrariasse estas atitudes “de dentro para fora” e que promovesse simultaneamente um efeito positivo e duradouro na aprendizagem.

Por enfatizar principalmente o vocabulário de forma bastante isolada, a metodologia de ensino anterior desconsiderava uma aula de ensino de línguas comunicativa baseada na construção de significados. Portanto, as crianças praticavam os itens do vocabulário recentemente apresentados por meio de exercícios mecânicos e exercícios de perguntas e respostas. Tendo esses comportamentos em mente e considerando a literatura internacional sobre formas eficazes de promover o desenvolvimento emergente da alfabetização em línguas estrangeiras e em linha com os princípios CLIL sob a forma de Inglês no Currículo, uma seleção de seis livros de histórias de não ficção foram usados para ensinar Inglês para jovens alunos (livros ilustrados / livros de histórias)

Além do presente autor ter sido também investigador participante, foram ainda realizadas quatro entrevistas semiestruturadas com o propósito de triangular os dados preliminares (Richards, 2003; Dörnyei, 2005). As entrevistas ocorreram no gabinete de especialização na área de pedagogia de línguas estrangeiras e de segundas língua, com sede na Escola de Educação da Universidade de Nottingham e na Escola de Estudos Ingleses da Universidade de Nottingham, Reino Unido. Os protocolos para entrevistas semiestruturadas foram elaborados antes das entrevistas e seguiram as diretrizes para entrevistas de investigação de Lanza (2004). Para garantir a ética de pesquisa, os termos de consentimento foram elaborados e assinados pelos entrevistados.

O presente estudo exploratório centrou-se principalmente em dois dos aspetos-chave identificados no documento Orientações para o Ensino de Inglês no 1ºCiclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2006): ‘Competência na língua inglesa’ e ‘consciência pluricultural, plurilingue’, bem como a motivação para leitura em língua estrangeira.



## 2.2 Materiais e métodos

### 2.1.2. Material Didático

Albuquerque (2000), no seu livro “à descoberta da palavra redondinha” aborda como as crianças constroem as suas próprias histórias e os seus próprios mundos. Tal não seria possível sem o ‘input’ necessário que as crianças recebem em contexto formal/escolar nem sem o apoio parental no desenvolvimento de uma literacia global.

No âmbito da promoção do sucesso académico, a competência leitora é de importância primordial (Ramos, Nunes e Sim-Sim, 2004; Sim-Sim, 2012; Mehigan 2020; Yum et al.,2021). Estes estudos demonstram que nas escolas, o modo dominante de comunicação é por meio da linguagem escrita, as crianças em processo de leitura e escrita emergente, transmitem as suas ideias através da palavra escrita (Lucas, Coyle & Hood, 2020). O ‘storybook’ é de particular eficácia junto dos mais jovens uma vez que se centra na interdependência entre imagens e palavras, na exibição de duas páginas opostas e no *suspense* da página seguinte. Ao recorrer a livros ilustrados para leitura em sala de aula de língua estrangeira, o professor de Inglês pode orientar a aprendizagem das crianças, localizando a compreensão atual das crianças e, sempre que necessário, ajustar o nível de exigência/apoio (‘scaffolding’) do professor em resposta ao nível de interação das crianças (Vygotsky 1978). Neste âmbito, Read (2008), propôs uma ilustração (Figura 2), que engloba a conto de histórias associadas a linguagem gestual para apoiar e ‘desafiar’ a aprendizagem das crianças (Figure 1). Durante este período inicial, a compreensão receptiva da história será apoiada de forma a que as crianças representem e recontem a história, com o objetivo de explorar temas relevantes e transferir a linguagem utilizada para as suas rotinas diárias.

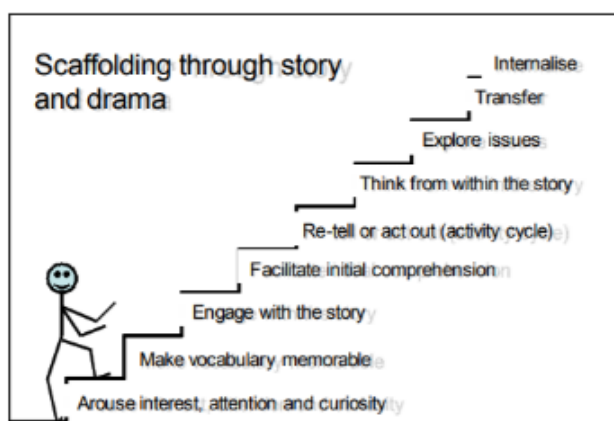


Figura 5. Scaffolding through storytelling

Em relação aos materiais didáticos, foram utilizados um conjunto de livros de histórias, como “The Very Hungry Caterpillar”, “A Squash and a Squeeze”, “Let’s Go On a Bear Hunt”, “Dear Zoo”, seguido da recontagem das histórias pelos alunos à medida que o professor virava as páginas. Essa



estratégia estimulou uma interação admirável em sala de aula e contrariou a relutância das crianças em usar o Inglês na sala de aula. Além disso, atividades de sequenciamento de história, bem como atividades de leitura e escrita foram fornecidas para verificar a aprendizagem da segunda língua das crianças em relação à leitura e escrita. Em todo este processo de investigação, houve estreita colaboração entre o professor de Inglês e a Professora Titular de Turma. Neste âmbito, torna-se pertinente estabelecer a distinção entre *Professor Titular* e *Professor Especialista*.

De acordo com o Decreto Lei n.º 16/2018, de 7 de março, a formação inicial dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário confere habilitação profissional para a docência no respetivo nível de educação ou de ensino. Para ingresso num dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre de habilitação do docente generalista (educação pré-escolar, 1.º ciclo do ensino básico ou habilitação conjunta quer para educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico quer para 1.º e 2.º ciclos do ensino básico) é necessário ser detentor da licenciatura em Educação Básica. No âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico, o professor responsável por lecionar todas as disciplinas obrigatórias do currículo nacional do 1ºCEB é denominado como Professor Titular.

Não obstante, e tendo em atenção a Portaria n.º 260-A/2014, de 15 de dezembro, o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, veio introduzir, com carácter obrigatório, o ensino do Inglês a partir do 3.º ano de escolaridade. Para implementar essa medida educativa, o referido normativo criou um novo grupo de recrutamento, destinado a professores de Inglês generalistas (com formação inicial para lecionar no Ensino Básico e Secundário) para que pudessem adquirir formação específica para lecionar Inglês no 1.º ciclo do ensino básico, no novo grupo 120, bem como um novo ciclo de estudos de mestrado destinado à formação de professores deste grupo. Tendo em vista o início da aplicação daquela medida no ano letivo de 2015-2016, o Decreto-lei “previu, entre outras medidas, a possibilidade de os titulares de qualificação profissional para a docência nos grupos de recrutamento 110, 220 e 330 que já detenham, ou venham a realizar, formação certificada no domínio do ensino de inglês no 1.º ciclo do ensino básico, poderem adquirir qualificação profissional para a docência no grupo 120 nos termos fixados por Portaria do membro do Governo responsável pelas áreas da educação e do ensino superior.”

Em acréscimo, Portaria, n.º 197/2017, de 23 de junho, veio salientar que é ainda necessário implementar a recomendação n.º 5/B/2016 de S. Ex.ª o Provedor de Justiça, onde é recomendada a regulamentação, por portaria, da aquisição de qualificação profissional para a docência no grupo 120 por parte dos titulares do grau de mestre em ensino de Inglês e de outra língua estrangeira no ensino básico que não tenham realizado a prática de ensino supervisionado de Inglês no 1.º ciclo, mediante a definição dos complementos de formação e do procedimento de certificação, que não estava contemplada na Portaria n.º 260 -A/2014, de 15 de dezembro.

### 2.1.3 Instrumentos

#### a. O questionário sobre as atitudes

Um instrumento especial desenvolvido em 1999 por Marianne Nikolov aplicado a alunos húngaros, aprendizes de Inglês, foi adaptado e aplicado em janeiro de 2018 a alunos portugueses



aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira (Inglês) em processo de exposição à aprendizagem da língua estrangeira, com o objetivo de compreender as atitudes em geral, a situação de aprendizagem e motivação. Tratou-se de um questionário composto por seis questões abertas em português e aplicado no início do 1º semestre do ano letivo. Foi apresentado em Inglês e na língua materna das crianças (Português), para garantir que o investigador participante obtivesse respostas confiáveis.

#### **b. A peça escolar multilingue**

Ao longo do ano letivo, o professor de Inglês, em articulação com o professor Titular, preparou uma peça escolar multilingue, que incluía três línguas - Inglês, Português e Francês, já que alguns dos alunos tinham pais imigrantes a trabalhar em França. Foi realizada em espaço aberto, onde os pais das crianças puderam assistir à mesma, sendo que este grupo, inicialmente “desmotivado”, foi capaz de colocar em uso a língua estrangeira que estavam a aprender e uma outra com a qual tinham um contato ainda mais limitado.

### **3. Resultados e Discussão**

O presente estudo de investigação-ação (Mertler, 2019; Efron & Ravid, 2020, Clausen, 2020) teve como principal objetivo obter uma compreensão mais aprofundada de como as crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico percebem os falantes de inglês e a cultura alvo. Este modelo foi escolhido porque “abre oportunidades para que os profissionais se envolvam, de fato, em estudos de investigação relevantes e de aplicação imediatas” (Koshy, 2010; Mertler, 2019; Efron & Ravid, 2020, Clausen, 2020). Neste modelo investigativo, o investigador participante assume um papel ativo no processo de tomada de decisão e na ação implementada em contexto real. Além disso, possui um caráter interpretativo, uma vez que o investigador se envolve numa experiência intensiva e prolongada com os participantes, introduzindo desse modo uma série de questões estratégicas, éticas e pessoais no processo de investigação (Locke et al., 2007). O investigador participante também se comprometeu a tomar medidas para melhorar o currículo de ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (ao integrar a língua estrangeira nas outras áreas curriculares do 1ºCEB), de forma a promover o acesso das crianças a importante linguagem de comunicação internacional, enquanto aprendiam conteúdos curriculares.

Além disso, também se recorreu à análise de dois manuais escolares para averiguar em que medida estes transmitem os elementos culturais necessários para expandir a visão das crianças sobre a Cultura alvo e, em última instância, a visão de um mundo intercultural.

Tendo em atenção a ampla difusão dos programas de ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, esta evolução exige um olhar mais atento sobre o conteúdo que informa o ensino de línguas estrangeiras (Byram & Carol, 1994; Kramsch, 2004; Coyle 2010; Coyle, 2020). No entanto, geralmente pouca atenção é dada aos mundos, cultura alvo que estão a ser acedidos implicitamente através da Língua Estrangeira que as crianças estão a aprender. Por outro lado,





nem todos os professores de língua inglesa no contexto português e em outros contextos semelhantes estão bem cientes do ensino de línguas interculturais e do CLIL 4Cs, uma vez que faltam modelos de desenho instrucional para integrar o conteúdo intercultural nas aulas de língua inglesa, nomeadamente durante o ensino de leitura (Tran e Duong, 2018).

De facto, num esforço de encorajar a coerência e apoiar os professores de Inglês na promoção de uma abordagem mais estruturada e consistente em relação aos principais aspetos da aprendizagem de língua estrangeira, as Orientações Curriculares para o Ensino de Inglês no 1º CEB foram produzidas e testadas durante 2007- 2008. Este documento forneceu aos professores de Inglês do 1º CEB uma única estrutura para trabalhar. Além disso, fornece uma abordagem sistemática para o ensino de Inglês, compreendendo três vertentes progressivas de oralidade, alfabetização em língua estrangeira e compreensão intercultural, com duas vertentes transversais: conhecimento sobre a língua e estratégias de aprendizagem de línguas. No entanto, esta estrutura não é obrigatória e, apesar dos objetivos declarados na documentação oficial, são os próprios professores que interpretarão o currículo de Inglês e, portanto, implementarão a abordagem considerada mais apropriada. Como consequência, esta reforma educacional linguística gerou a necessidade de rever o currículo de ensino de línguas estrangeiras, na procura das melhores metodologias de ensino de Inglês para aperfeiçoar as atitudes positivas dos jovens alunos e o desenvolvimento da leitura em línguas estrangeiras. Devido às oportunidades únicas de comunicação oferecidas pela língua inglesa e do seu domínio na comunicação global, tecnologia, ciência e investigação, o lugar central do Inglês no currículo do 1º CEB tornou-se garantido (Henry & Apelgreen, 2008; Mourão & Lourenço, 2015).

### 3.1. Resultados emergentes da aplicação do questionário

Conforme previamente explicitado na secção “3.1.3 Instrumentos”, um instrumento especial desenvolvido em 1999 por Marianne Nikolov aplicado a alunos húngaros, aprendizes de Inglês, foi adaptado e aplicado em janeiro de 2018 a alunos portugueses em processo de exposição à aprendizagem da língua estrangeira, com o objetivo de compreender as atitudes em geral, a situação de aprendizagem e motivação. A estratégia de análise de conteúdo qualitativa (Julien, 2008; Krippendorff, 2018) foi aplicada aos respetivos questionários e os resultados emergentes obtidos apresentam-se de seguida.

#### *a) Razões para aprender inglês*

Como previamente mencionado na secção de instrumentos, no âmbito deste estudo um questionário desenvolvido previamente por Nikolov (1999) foi aplicado na sala de aula de Inglês Língua Estrangeira. A primeira pergunta questionou as crianças sobre o motivo pelo qual estão a aprender uma Língua Estrangeira - Inglês. As respostas das crianças podem ser agrupadas em 4 grandes categorias: a) vontade de comunicar; b) a experiência em sala de aula; c) motivos externos e d) motivos utilitários/ instrumentais.



*b) atitudes dos alunos mais jovens (6 a 7 anos).*

As crianças participantes nos dois primeiros anos de escolaridade forneceram os seguintes motivos: vontade de comunicar-razões relacionadas: ‘falar em inglês’; ‘Saber mais sobre o idioma’; ‘É bom aprender a língua’. Motivos externos utilitários foram representados por afirmações como: ‘viajar para outros países’. Todas as respostas fornecidas por este grupo foram afirmações positivas. As crianças também identificaram a disciplina de Inglês como disciplina escolar favorita (9/10), embora não seja uma disciplina escolar obrigatória em todos os anos de escolaridade do 1º CEB. Ao fornecer esses motivos, as crianças tendem a olhar para o futuro e, normalmente, mencionam pontos muito gerais ou situações específicas onde o conhecimento de Inglês será útil. Além disso, isso está de acordo com as tendências recentes de pesquisas sobre aquisição de segunda língua relacionadas com a vontade de aprender a língua-alvo e a vontade das crianças comunicarem com outros falantes de língua estrangeira (Tannenbaum & Tahar, 2008; MacIntyre, Baker, Clément & Donovan, 2002, 2003; Dörnyei, 2003, 2005). Pode-se ainda argumentar que as crianças estão a imaginar-se como falantes proficientes de L2. No entanto, surgiu uma diferença em relação ao grupo mais jovem, por razões externas e negativas, tais como: ‘é obrigatório’ (4); ‘Não entendo nada de inglês’ (3) e ‘Não gosto de inglês’ (9).

Verifica-se uma tendência geral pode ser percebida através das respostas das crianças, ligada a razões utilitárias. Em relação às respostas / atitudes negativas registadas, o motivo para esse fenómeno deve ser devido às experiências negativas em outras disciplinas escolares, conforme relatado pelo professor Titular. Como as crianças estavam habituadas a fraco desempenho escolar na sua língua materna, as suas expectativas de sucesso na língua-alvo, eram muito baixas. Como essas atitudes também refletem uma atitude negativa em relação ao contexto, atividades e tarefas de aprendizagem, e a falta de um motivo intrínseco, um plano de investigação-ação foi concebido e implementado em sala de aula, recorrendo à literatura infantil. Deve-se mencionar que, embora o questionário não tenha sido aplicado uma segunda vez, as gravações de áudio das sessões de Inglês permitiram retratar um progresso nas atitudes das crianças, que também se refletiu na dinâmica de grupo da sala de aula e na menor ocorrência de comportamentos perturbadores. Essa mudança de atitude culminou numa peça de teatro escolar, onde esses alunos aparentemente “desmotivados” puderam apresentar uma peça escolar em Inglês, Português e Francês.

Outro aspeto emergente dos questionários foi a vontade dos alunos comunicarem com outras pessoas de língua estrangeira. Motivos integrativos surgiram das respostas das crianças (ou seja, referência a falantes nativos), revelando assim um forte desejo de se tornar compreensível para outras pessoas que falam uma língua estrangeira. Embora os alunos não tenham identificado especificamente, está implícito nas respostas das crianças o status do Inglês como meio de comunicação internacional: “porque a minha mãe disse que se eu vou viajar é muito necessário”; ‘Se eu for a qualquer lugar do país [Inglaterra] com o Inglês os ingleses compreendem-me e eu compreendo-os’.

Pode-se ainda argumentar que os testes tradicionais podem ser uma das causas das atitudes negativas das crianças, pois identificam os “testes” como uma ameaça. A nossa própria interpretação das atitudes das crianças é que elas podem ter trabalhado anteriormente em um contexto escolar pedagógico onde, ao contrário das sessões de Inglês, os erros sempre foram percebidos





como sinais de deficiências ao invés de sinais de desenvolvimento. Além disso, inicialmente a atitude do professor Titular em relação ao Inglês não era encorajadora. Conforme registado nas notas de campo da investigadora, a docente Titular solicitou ao professor de Inglês: ‘poderia ensinar Inglês em Português? Estas são crianças cognitivamente muito limitadas’.

#### *c) O status do inglês entre outras disciplinas escolares*

A segunda e a terceira questões visam descobrir o lugar do Inglês no currículo da escola primária, entre outras disciplinas escolares, da perspectiva dos alunos. Parece haver um entusiasmo geral, “envolvimento” no 1ª e 2ª anos da escola primária. Em uma amostra de 10, 9/10 crianças (de 6 a 7 anos) listaram o inglês como sua matéria escolar favorita, enquanto nos 3ª e 4ª anos (de 8 a 9 anos), em 13 questionários devolvidos, apenas 5 crianças listaram o inglês como sua matéria escolar favorita. Isso está de acordo com nosso argumento anterior de que o entusiasmo das crianças em aprender línguas estrangeiras e aceitar as “outras” mudanças diminui com a idade.

#### *d) Língua materna e outras línguas estrangeiras*

Na fase de recolha de dados intencional (2018), uma descoberta inesperada foi que as crianças refletiram uma atitude negativa em relação à sua própria capacidade de aprender a língua materna em geral, mas especificamente em aprender Inglês. Algumas crianças afirmavam **‘Eu sou como um burro, não consigo aprender, tu podes perguntar ao Professor Titular’**. Embora o desenvolvimento da língua materna não esteja dentro do alcance deste estudo, foi descoberto que a proficiência cognitiva / acadêmica da L1 prevê o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira (Skehan, 1989). Portanto, atitudes negativas em relação à língua materna como matéria escolar podem influenciar o estudo de línguas estrangeiras de maneiras indesejáveis.

## 4. Conclusões e implicações

Do presente estudo emergem diversas questões relacionadas com o Ensino da Língua Inglesa no 1ºCEB. A partir dos dados recolhidos (questionário, teatro multilingue, conceção de programas contendo elementos da cultura alvo, entrevistas de investigação), é possível afirmar que as atividades de comunicação intercultural podem ser preconizadas como um acompanhamento dos métodos mais tradicionais de promoção de mudanças comportamentais e atitudinais que é frequentemente focado apenas na instrução e orientação centrada no professor, apenas ouvir o que o professor deve dizer. Isso pode ser especialmente verdadeiro quando os alunos estão envolvidos em atividades de aprendizagem intercultural com o objetivo de identificar e desafiar estereótipos, preconceitos e promover o desenvolvimento de atitudes positivas em relação a falantes de línguas estrangeiras.



Além disso, e conforme mencionado na seção de materiais, no final do ano letivo as crianças foram desafiadas a realizar uma peça escolar multilingue, o que evidencia claramente o papel do professor como um 'coacher', melhorando assim a resposta ativa do aprendiz de Inglês.

Desta forma, o presente estudo representou uma oportunidade única para a promoção do desenvolvimento da alfabetização em línguas estrangeiras entre crianças do 1º CEB. Ao recorrer a uma peça escolar multilingue que incluía as línguas com as quais as suas famílias tinham contacto, criaram-se ligações entre essas culturas e as identidades próprias das crianças, proporcionando assim às crianças um contacto 'intercultural' privilegiado.

## Referências

- Arikan, A. & Taraf, H. (2010). Contextualizing young learners' English lessons with cartoons: focus on grammar and vocabulary. *Procedia Social Behavioural Sciences* 2, 5212-5215.
- Barrett, M. (2018). How Schools Can Promote the Intercultural Competence of Young People. *European Psychologist* (2018), 23(1), 93-104. <http://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>
- Ben-Rafael, E., & Brosh, H. (1991). A sociological study of second language diffusion: the obstacles to Arabic teaching in the Israeli school. *Language Problems and Language Planning*, 15, 1-23.
- Byram M., and Carol M. (1994). *Teaching-and-learning-Language-and-Culture*. United Kingdom: Multilingual matters.
- Byram, Mike (2002). Foreign language education as political and moral education - an essay. *Language Learning Journal*, 26, 1, 43-47.
- Byram, M. & Feng, A. (2005). Culture and language learning: teaching, research and scholarship. *Language Teaching*, 37, 149-168.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research based model and its clinical implementation. *Language, Speech and Hearing Services in School*, 32, 38-50.
- Chaney, C. (1998). Preschool language and metalinguistic skills are links to reading success. *Applied Psycholinguistics*, 19, 433-446.
- Clements, M. A., Reynolds, A. J., & Hickey, E. (2004). Site-level predictors of children's school and social competence in the Chicago Child-Parent Centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 273-296.
- Council of Europe (2018). Speech of Ms Snežana Samardžić-Marković Director General of Democracy. 2<sup>nd</sup> Plenary Session of the ETINED Platform, Thursday 15 February 2018.
- Coyle, D. (2017). Strengthening Integrated Learning: Towards a New Era for Pluriliteracies and Intercultural Learning. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*. doi:10.5294/LACLIL.2015.8.2.2
- De-Abreu, M. D., & Cardoso-Martins, C. (1998). Alphabetic access route in beginning reading acquisition in Portuguese: The role of letter-name knowledge. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 10, 85-104.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dickinson, D. K., & Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quality*, 2, 1-25.





- Dickinson, D. K. (2002). Shifting images of developmentally appropriate practice as seen through different lenses. *Educational Researcher, January/February*, 26-32.
- Donitsa-Schmidt, S., Inbar, O., & Shohamy, E. (2004). The effects of teaching spoken Arabic on students' attitudes and motivation in Israel. *The Modern Language Journal, 88*, 217-228.
- Dörnyei, Z. (1990). *Conceptualizing motivation in foreign-language learning. Language Learning, 40*, 45-78.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientation, and motivations in language learning: advances in theory, research, and applications. *Language Learning, 53*, 3-32.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2008). Second Language Motivation. Unpublished Research Interview. School of English, The University of Nottingham, UK.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 36*, 250-287.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel.
- Foyewa, A. (2015). English: The International Language of Science and Technology. *International Journal of English Language and Linguistics Research, vol.3, Issue 5*, pp.34-41. ISSN 2053-6313
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C., Masgoret, A. M., & Tremblay, P. F. (1999). Home background characteristics and second language learning. *Journal of Language and Social Psychology, 18*, 419-437.
- Gottardo, A. & Mueller, J. (2009). Are First- and Second-Language Factors Related in Predicting Second-Language Reading Comprehension? A Study of Spanish- Speaking Children Acquiring English as a Second Language from First to Second Grade. *Journal of Educational Psychology, 101, 2*, 330-344. <http://doi.org/10.1037/a0014320>
- Meyer, O., Imhof, M. & Connolly, T. (2018), Beyond CLIL: Fostering Student and Teacher Engagement for Personal Growth and Deeper Learning. *Emotions in Second Language Teaching*, pp 277-297. Springer
- Muranen, A. & Vetchinnikova, A. (2020). *Language Change: The Impact of English as a Lingua Franca*. Cambridge University Press.
- McCormick, C. E., & Mason, J. M. (1986). Intervention procedures for increasing preschool children's interest in and knowledge about reading. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 90-115). Norwood, NJ: Ablex.
- Näslund, J. C., & Schneider, W. (1996). Kindergarten letter knowledge, phonological skills and memory processes: Relative effects on early literacy. *Journal of Experimental Child Psychology, 62*, 30-59.
- Pavlenko, A. (2003). 'Language of the enemy': foreign language education and national identity. *Language Policy, 6*, 313-331.
- Phillips, R. (2013). Linguistic Imperialism. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Edited by Carol A. Chapelle. Blackwell Publishing Ltd. <http://doi.org/10.1002/9781405198431>.



- Rao, C. (2018). The Use of English Language in Research. *Journal of Research Scholars and Professionals of English Language Teaching*, Issue 8, Vol. 2. ISSN: 2456-8104.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Scarborough, H. S. (1998). Early identifications of children at risk for reading disabilities: Phonemic awareness and some other predictors. In B. K. Shapiro, P. J. Accardo, & A. J. Capute (Eds.), *Specific reading disability: A view of the spectrum* (pp. 75- 119). Timonium, MD: York Press.
- Scarborough, H. (2002). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities. In S. B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy development* (pp. 97-110). New York: Guilford.
- Shatil, E. (2001). *Haver Hadash [A new friend]*. Kiryat Bialeek, Israel: Aha Books Press.
- Shatil, E., Share, D., & Levin, I. (2000). On the contribution of kindergarten writing to grade 1 literacy: A longitudinal study in Hebrew. *Applied Psycholinguistics*, 21, 1–21.
- Schumann, J. H. (1978). The acculturation model for second language acquisition. In R. C. Gingras (Ed.), *Second language acquisition and foreign language teaching* (pp. 27-50). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy as a Perspective for Examining How Young Children Become Writers and Readers*. Norwood, NJ: Ablex.
- Wells, G. (1985). Pre-school related activities and success in school. In D. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard (Eds.), *Literacy language and learning: The nature and consequences of reading and writing* (pp. 229-255). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (1985). Pre-school related activities and success in school. In D. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard (Eds.), *Literacy language and learning: The nature and consequences of reading and writing* (pp. 229-255). Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2002). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy development* (pp. 11-29). New York: Guilford
- Yashima, T., Zenk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54, 119-152.