



Universidade de Aveiro
2019

**Departamento de Educação e
Psicologia**

SANDRA CRISTINA GOMES MOREIRA MARCELINO **Cultura linguística e atividades em intercompreensão em aula de inglês do 1.º ciclo do ensino básico**



Universidade de Aveiro
2019

Departamento de
Educação e Psicologia

**SANDRA CRISTINA
GOMES MOREIRA
MARCELINO**

**Cultura linguística e atividades em
intercompreensão em aula de inglês do 1.º
ciclo do ensino básico**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Prof.^a Doutora Susana Maria Almeida Pinto, Professora Auxiliar Convidada no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho ao meu marido e aos meus filhos pelo apoio incondicional. Dedico, também, ao meu pai, que já não se encontra entre nós, mas onde ele estiver, estará, certamente, muito feliz por mim.

o júri

presidente

Prof.^a Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora associada com agregação da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Ana Sofia Reis de Castro Pinho
Professora auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Prof.^a Doutora Susana Maria Almeida Pinto
Professora auxiliar convidada da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Este Mestrado foi uma experiência única, enriquecedora a todos os níveis e muito gratificante. Como tal, gostaria de agradecer a várias pessoas que estiveram presentes ao longo do meu percurso formativo e que me ajudaram na concretização e realização de um sonho.

Assim sendo, agradeço:

à Diretora de curso deste Mestrado, Prof.^a Doutora Ana Isabel Andrade, pelo apoio, pela motivação, pelas palavras sábias e partilha de saberes, pelos conselhos, pela disponibilidade e oportunidade de apresentar os trabalhos via Skype;

à orientadora da Universidade de Aveiro, Prof.^a Doutora Susana Pinto, pelos conhecimentos e saberes partilhados, bem como pelas orientações preciosas ao longo da elaboração deste relatório de estágio, fazendo-me despertar para uma outra realidade que é a investigação-ação;

à Prof.^a Doutora Ana Raquel Simões, pelas palavras de incentivo e apoio, mas sobretudo por ter confiado no meu trabalho;

à minha professora cooperante do 1.º ano, Doutora Sónia Deus, o meu enorme apreço e gratidão, pela partilha das suas aprendizagens e sabedoria, pelo apoio incansável, pela motivação e palavras encorajadoras para fazer sempre mais e melhor, e que suscitaram em mim a vontade de crescer ainda mais profissionalmente;

à minha professora cooperante do 2.º ano, Dr.^a Ana Conceição, bem como à Dr.^a Sandrine Costa, pela partilha de experiências e palavras de encorajamento e ânimo para concluir este processo formativo;

às docentes titulares de turma das escolas onde estagiei, pelo excelente acolhimento e pela oportunidade de implementar o meu projeto, estando sempre disponíveis e atentas para que nada faltasse nas salas de aula e que tudo corresse pelo melhor; e aos/às alunos/as pela excelente colaboração, quer na participação nas aulas, quer no esforço que fizeram para terem um comportamento exemplar;

ao meu marido, Gilberto, o meu enorme agradecimento, do fundo do coração, sobretudo pela paciência e dedicação aos nossos filhos nos momentos em que tiveram de prescindir da minha presença;

aos meus filhos, Mariana, Miguel e Martim, pelas suas palavras de incentivo e ânimo: “Mãe, tu consegues! Força, vai valer a pena!”, palavras essas que me deram força e me alentaram para continuar e conseguir concluir uma “empreitada” tão exigente.

palavras-chave

cultura linguística, atividades pedagógico-didáticas, intercompreensão, aula de inglês no 1.º CEB

resumo

O presente relatório de estágio baseia-se num projeto de investigação-ação, de acordo com o paradigma de investigação qualitativo, desenvolvido em aula de inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma mista de 3.º e 4.º anos de uma escola pertencente a um agrupamento da região centro. Este projeto, intitulado “O eco do Big Ben propaga-se pela Europa”, teve como objetivo investigativo compreender como podem atividades pedagógico-didáticas em intercompreensão promover a cultura linguística em aula de inglês do 1.º ciclo.

Os dados recolhidos (biografias linguísticas, videogravação de aulas e notas de campo) foram analisados à luz das dimensões da cultura linguística: dimensão cognitiva, representacional e praxeológica, procurando compreender que conhecimentos, atitudes e capacidades os/as alunos/as desenvolveram através de atividades pedagógico-didáticas em intercompreensão. A análise dos dados permitiu concluir que ao nível dos conhecimentos, os/as alunos/as foram capazes de reconhecer famílias de línguas, mobilizar conhecimentos para comparar e identificar aspetos culturais e linguísticos dos países aludidos no projeto. Ao nível das representações, os/as alunos/as alteraram algumas ideias preconcebidas sobre as línguas enquanto objetos de ensino-aprendizagem e objetos afetivos. Finalmente, ao nível das práticas, os alunos/as desenvolveram a capacidade de comparação interlinguística, recorrendo à transparência/semelhança ortográfica e fonética entre as línguas germânicas. Consequentemente, desenvolveram uma maior consciência da diversidade linguística na própria sociedade e no mundo, bem como aumentaram os seus repertórios linguísticos.

Estes resultados sublinham a importância de integrar as abordagens plurais nos currículos do primeiro ciclo do ensino básico, uma vez que concorrem para o desenvolvimento de conhecimentos, representações e práticas consentâneos com uma maior abertura a outras línguas, culturas e povos.

keywords

linguistic culture, didactical and pedagogical activities, intercomprehension, English teaching in primary education

abstract

This report is based on an action-research project, relying on qualitative research, carried out in the English class, on a group of children in 3rd and 4th grade of a primary school in the central area of Portugal. This project, entitled "The sound of Big Ben spreads across Europe", aimed to understand how didactical and pedagogical activities in intercomprehension can promote the linguistic culture in the English class in primary school.

The collected data (linguistic biography, video recording, and field notes) were analysed according to the Linguistic Culture dimensions: cognitive, representational, and praxeological, in order to understand what knowledges, attitudes and capacities the students developed through pedagogical and didactic activities in intercomprehension. When analysing the data, we have concluded that, regarding the cognitive dimension, students were able to recognize language families; mobilize knowledge to compare languages and identify cultural and linguistic aspects of the countries mentioned in the project. In relation to the representational dimension, they have altered some preconceived ideas about languages as objects of teaching-learning and affective objects. Finally, concerning the praxeological dimension, students developed the ability to compare texts from different Germanic languages, resorting to orthographical and phonetical similarities/transparencies. Consequently, they have developed a greater awareness of linguistic diversity in the society and in the world, as well as increasing their linguistic repertoires.

These results underline the importance of integrating plural approaches in the primary school curriculum, not only because they develop metalinguistic, reading and communicative abilities, but mainly because they inspire positive attitudes and openness to other languages, cultures and people.

Stichwörter Sprachkultur, pädagogisch-didaktische Aktivitäten, Interkomprehension, Englischunterricht in Grundschulen

Zusammenfassung Die Grundlage für den vorliegenden Praktikumsbericht stellte ein Aktionsforschungsprojekt mit qualitativem Hintergrund dar, das im Rahmen des Englischunterrichts in einer Grundschulklasse, im 3. und 4. Schuljahr, an einer Schule entwickelt wurde, die der Schulgruppe im Zentrum Portugals angehört. Forschungsziel dieses Projektes, das den Titel "Das Echo von Big Ben verbreitet sich in ganz Europa" trug, war die Beurteilung, wie pädagogisch-didaktische Aktivitäten im gegenseitigen Sprachverständnis die Sprachkultur im Englischunterricht während der Grundschulausbildung fördern können.

Die gesammelten Daten (linguistische Biographien, Videoaufzeichnungen von Unterrichtsstunden und Feldnotizen) wurden im Hinblick auf die kognitiven, repräsentativen und praxeologischen Ebenen der Sprachkultur analysiert. Gleichzeitig wurden die Kenntnisse, Einstellungen und Fähigkeiten, welche die Schüler/innen im Rahmen der Interkomprehension durch pädagogisch-didaktische Aktivitäten entwickelt haben, untersucht. Die Datenanalyse zeigte auf, dass die Schüler/innen im Hinblick auf die Wissensaneignung Sprachfamilien erkennen, sowie Wissen anwenden konnten, um kulturelle und linguistische Aspekte der im Projekt genannten Länder zu vergleichen und zu erfassen. Auf Ebene der Repräsentationen, haben sie einige vorgefasste Meinungen über die Sprache als Unterrichts- und Gefühlsobjekt geändert. Auf Ebene der Praktiken entwickelten die Schüler/innen letztendlich die Fähigkeit des interlinguistischen Vergleichs, indem sie auf die Transparenz / orthographische und phonetische Ähnlichkeiten zwischen germanischen Sprachen zurückgriffen. Folglich haben sie ein stärkeres Bewusstsein für die sprachliche Vielfalt in ihrer eigenen Gesellschaft und in der Welt entwickelt, sowie ihr sprachliches Repertoire erweitert.

Diese Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung der Integration mehrerer Lehransätze in die Lehrpläne der Grundschulausbildung, da sie für Wissen, Repräsentationen und Praktiken sorgen, die mit einer größeren Öffnung für andere Sprachen, Kulturen und Völker verbunden sind.

Índice

Agradecimentos

Lista de Abreviações

Introdução	1
Capítulo 1. A cultura linguística em aula de inglês do 1.º CEB	5
1.1. A cultura linguística – conceito e dimensões	6
1.1.1. A dimensão cognitiva	9
1.1.2. A dimensão representacional	11
1.1.3. A dimensão das práticas	15
1.2. Potencialidades do desenvolvimento da CL em aula de língua estrangeira	16
Capítulo 2. A intercompreensão em didática de línguas – um conceito complexo	19
2.1. A intercompreensão no quadro das políticas linguísticas educativas europeias e nacionais	27
2.2. Potencialidades e constrangimentos da integração curricular da IC nos primeiros anos de escolaridade	33
2.3. Estratégias pedagógico-didáticas em intercompreensão nos primeiros anos de escolaridade	35
Capítulo 3. O projeto “O eco do Big Ben propaga-se pela Europa”	41
3.1. A metodologia de investigação: paradigma qualitativo e investigação-ação	41
3.2. Caracterização da realidade educativa	46
3.2.1. O espaço escolar	47
3.2.2. Caracterização socioeducativa e familiar da turma	50
3.3. Caracterização dos/as alunos/as – a biografia linguística	53
3.4. Enquadramento curricular do projeto	56
3.5. Descrição das sessões	58
3.6. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	74
3.7. Técnica de análise de dados e categorização	76
Capítulo 4. Análise de dados e interpretação dos resultados	87

4.1. Cultura Linguística – dimensão cognitiva	87
4.2. Cultura linguística – domínio representacional	94
4.3. Cultura linguística – domínio das práticas	99
Síntese da análise e conclusões	107
Reflexão final	115
Bibliografia	119
Anexos	129
Anexo 1 – Ficha individual de informações	130
Anexo 2 – Questionário da biografia linguística	132
Anexo 3 – Planificações do inglês do 1.º CEB	133
Anexo 4 – Planificação da sessão 1	135
Anexo 4.1. Fotos da primeira sessão	145
Anexo 5 – Planificação da sessão 2	146
Anexo 5.1. Fotos da segunda sessão	158
Anexo 6 – Planificação da sessão 3	159
Anexo 6.1. Fotos da terceira sessão	175
Anexo 7 – Planificação da sessão 4	176
Anexo 7.1. Fotos da quarta sessão	188
Anexo 8 – Planificação da sessão 5	189
Anexo 8.1. Fotos da quinta sessão	201
Anexo 9 – Tabela das transcrições de dados: dimensão cognitiva	202
Anexo 9.1. Tabelas de compilação de dados da dimensão cognitiva	209
Anexo 9.2. Imagens de fichas de trabalho da dimensão cognitiva	210
Anexo 10 – Tabela das transcrições de dados: dimensão representacional	211
Anexo 10.1. Tabela de compilação de dados da dimensão representacional	213
Anexo 10.2. Imagens do questionário da dimensão representacional	214
Anexo 11 – Tabela das transcrições de dados: dimensão das práticas	215
Anexo 11.1. Tabelas de compilação de dados da dimensão das práticas	222

Anexo 11.2. Imagens de fichas de trabalho da dimensão das práticas	227
Anexo 12 – Regras de transcrição	228
Anexo 13 – Questionário direcionado aos familiares	229

Índice de quadros

Quadro 1 – Metas Curriculares do 3.º e 4.º anos	57
Quadro 2 – Sessões do projeto, conteúdos e objetivos pedagógico-didáticos gerais	58
Quadro 3 – Sessão 1 – The Indo-European Language Family Tree and Language Biography	59
Quadro 4 – Sessão 2 – Let’s learn the numbers and colours in Swedish	62
Quadro 5 – Sessão 3 – Let’s learn the numbers and colours in Norwegian	65
Quadro 6 – Sessão 4 – Let’s learn the animals in German	68
Quadro 7 – Sessão 5 – Celebrating Language Diversity	71
Quadro 8 – Categorias de análise	79

Índice de Figuras

Figura 1 - O processo cíclico da investigação-ação (Denscombe, 2010, p. 129)	44
Figura 2 - Espiral de Investigação-ação (Coghlan & Brannick, 2014, p. 14)	46
Figura 3 - Área coberta da escola	48
Figura 4 - Campo de futebol	49
Figura 5 - Parque infantil	49
Figura 6 - Jogos no chão do pátio da escola	49
Figura 7 - Sala de aula	49
Figura 8 - Cantinho da informática	50
Figura 9 - Jogo "Bears and ladders"	61
Figura 10 - Jogo dos cestos	64
Figura 11 - Localização da Noruega no mapa	66
Figura 12 - Jogo do lenço	68
Figura 13 - Jogo do dominó dos animais	70
Figura 14 - Jogo do galo	72
Figura 15 - Board game do William	73
Figura 16 - Passaportes das Línguas germânicas	73

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Tens familiares, amigos ou vizinhos que falam outras línguas? Quais?	54
Gráfico 2 – Que línguas sabem que existem?	55

Lista de Abreviações

CCI – Competência comunicativa intercultural

CE – Conselho da Europa

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CL – Cultura Linguística

CPP – Competência plurlingue e pluricultural

DL – Didática de línguas

IC – Intercompreensão

IPEI – Introdução à Prática em Ensino de Inglês

LE – Língua estrangeira

LM – Língua materna

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

PEI – Prática em Ensino de Inglês

S – Sessão

Introdução

(...) apenas através de um melhor conhecimento das línguas vivas europeias se conseguirá facilitar a comunicação e a interação entre Europeus de línguas maternas diferentes, por forma a promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e a eliminar os preconceitos e a discriminação (Conselho da Europa, 2001, p. 20).

O presente Relatório de Estágio enquadra-se no percurso formativo do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), promovido pelo Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (UA), no âmbito das unidades curriculares de Seminário em Ensino do Inglês e Prática de Ensino do Inglês. A prática decorreu no primeiro semestre do segundo ano do mestrado, num agrupamento de escolas da região centro do país onde foi desenvolvido o projeto de intervenção-ação que aqui apresentamos.

O excerto do *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* (QECR) (Conselho da Europa, 2001), em epígrafe, sublinha a importância de se apostar, cada vez mais, na educação para a diversidade linguística, enquanto forma de estreitar os laços identitários entre os povos da Europa. Na verdade, enquanto professoras de alemão e de inglês a adultos e crianças, temos a consciência de que, no mundo globalizado em que vivemos, é necessário que o sujeito desenvolva competências em várias línguas, bem como uma postura de abertura face a outras culturas e contextos sociais, interagindo com outros povos do mundo. Tirando proveito dos nossos conhecimentos nas línguas germânicas, foi nosso intento desenvolver um projeto educativo no âmbito da cultura linguística (CL) e da intercompreensão (IC) em aula de inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

O projeto baseou-se em atividades pedagógico-didáticas em intercompreensão, nomeadamente nos jogos, promotoras da cultura linguística, no âmbito da família de línguas germânicas, nomeadamente, o inglês, o alemão, o sueco e o norueguês, subordinando-se aos seguintes objetivos pedagógico-didáticos gerais:

- Desenvolver a cultura linguística, nas suas dimensões cognitiva, representacional e praxeológica;

- Refletir sobre a presença da diversidade linguística no contexto sociocultural e educativo;
- Reconhecer as características sonoras das línguas identificadas;
- Alargar o repertório linguístico, ouvindo, reconhecendo e pronunciando palavras e expressões em várias línguas;
- Comparar diferentes línguas, associando palavras semelhantes e/ou transparentes;
- Alargar a consciência linguística, contactando com registos escritos de diferentes línguas;
- Cooperar com os outros em tarefas ou projetos comuns;
- Implicar-se nos jogos em intercompreensão;
- Refletir sobre as aprendizagens efetuadas.

Neste sentido, o relatório, intitulado “Desenvolvimento da cultura linguística através de atividades pedagógico-didáticas em intercompreensão em aula de inglês do 1.º CEB”, pretende responder à seguinte questão de investigação:

- De que forma a cultura linguística pode ser promovida através de atividades pedagógico-didáticas em intercompreensão em aula de Inglês no 1.º CEB?

Este projeto tenciona desenvolver a CL, levando os/as alunos/as a tomar consciência da existência de diferenças e semelhanças entre as diferentes línguas e culturas de origem germânica, a promover o respeito e a valorização pelas línguas e, conseqüentemente, a abertura ao Outro. Tendo em conta este intento, é nosso objetivo de investigação:

- Compreender como podem as atividades pedagógico-didáticas em intercompreensão promover a cultura linguística em aula de inglês do 1.º CEB.

Depois de apresentar a fundamentação do projeto, a questão e o objetivo de investigação, passamos a explicar o encadeamento do presente relatório.

No capítulo 1, intitulado “A cultura linguística em aula de inglês do 1.º CEB”, procedemos à leitura crítica de outros estudos nesta área, explicando o conceito de CL, as suas dimensões e potencialidades para o desenvolvimento da CL em aula de língua estrangeira.

No capítulo 2, aludimos ao conceito de intercompreensão (IC) em didática de línguas, focalizando a intercompreensão no quadro das políticas europeias, as potencialidades e constrangimentos da IC e as estratégias pedagógico-didáticas em IC nos primeiros anos de escolaridade.

No capítulo 3, apresentamos o projeto de intervenção e elucidamos a metodologia que conduziu o nosso estudo, atentando particularmente no paradigma investigativo e na definição de metodologia de investigação-ação. Seguidamente, e porque foi essencial conhecer o grupo de alunos/as para desenvolver o projeto que este relatório analisa, procedemos à caracterização da realidade educativa, analisando as condições educativas que o espaço escolar oferece, e caracterizando a turma do ponto de vista sociocultural e familiar. Neste contexto, apresentamos uma leitura dos resultados da biografia linguística, implementada na primeira sessão do projeto. Depois disso, realiza-se o enquadramento curricular do projeto, incidindo sobretudo nas *Metas Curriculares de Inglês para o Ensino Básico* (Bravo, Cravo, & Duarte, 2015). Passamos, de seguida, à descrição das sessões, explicitando igualmente as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, bem como a técnica de análise de dados. Concluimos o capítulo com a definição das categorias de análise que aplicámos aos dados do nosso projeto.

No capítulo 4, procedemos à análise dos resultados, de acordo com as categorias delineadas anteriormente. Posteriormente, e tendo em conta o objetivo investigativo, interpretamos os dados recolhidos, com o intuito de compreender de que forma o nosso projeto de intervenção pedagógico-didática contribuiu para o desenvolvimento de conhecimentos, representações e práticas.

Por fim, apresentamos uma reflexão final, tendo como objeto de análise, não só o desenvolvimento do projeto que este relatório descreve, mas sobretudo o percurso formativo que o mestrado proporcionou, bem como o seu impacto a nível profissional e pessoal.

Capítulo 1. A cultura linguística em aula de inglês do 1.º CEB

Language is one of the most universal and diverse forms of expression of human culture, and perhaps even the most essential one. It is at the heart of issues of identity, memory and transmission of knowledge (UNESCO, 2006, p. 13).

As transformações que caracterizam a sociedade atual, nomeadamente o cenário de mundialização e o fenómeno de mobilidade de pessoas de todas as partes do mundo, colocam novos desafios aos/às educadores/as. Não basta apenas educar os/as alunos/as para a convivência e a comunicação com cidadãos/ãs do seu país, sendo claramente necessário e enriquecedor prepará-los para a coexistência com pessoas de diferentes quadrantes culturais e linguísticos. As línguas constituem-se, de facto, como património identitário e, conseqüentemente, a aprendizagem de outras línguas permite compreender melhor a identidade do Outro e os seus padrões culturais. Parece-nos, assim, que devemos proporcionar aos/às nossos/as alunos/as oportunidades para interagir num mundo multicultural, na crença de que a educação deve promover a celebração da interculturalidade e da diversidade, em vez da homogeneização linguística e do etnocentrismo (Marques & Martins, 2012). A educação para a diversidade linguística e cultural é um direito consagrado pela UNESCO, que sublinha a importância de se desenvolver um currículo que inclua a aprendizagem de línguas estrangeiras de modo a compreender de forma mais profunda a cultura de outros (UNESCO, 2006).

O desenvolvimento da CL encontra-se, inextricavelmente, relacionado com os objetivos de uma educação plurilingue. Neste capítulo, dilucidaremos o conceito de CL, explicitando as suas três dimensões que explorámos no projeto pedagógico-didático em apreço neste relatório: as dimensões cognitiva, representacional e praxeológica. Uma vez que nos propusemos desenvolver a CL em aula de inglês do 1.º CEB, refletiremos sobre o enquadramento deste conceito no campo mais alargado da didática do plurilinguismo e da educação, relacionando-o com o de *competência plurilingue e pluricultural* e de *competência comunicativa intercultural*. A par disso, no ponto seguinte, analisaremos literatura no campo da educação para

a diversidade linguística e cultural, explorando a importância de desenvolver a CL nos primeiros anos de escolaridade.

No âmbito do nosso projeto, pretendemos desenvolver a CL dos/as alunos/as através da abordagem plural da IC. Assim, no subcapítulo seguinte, definiremos este conceito e analisaremos o lugar desta abordagem de ensino de línguas nos documentos oficiais de política educativa europeia. Por fim, analisaremos diversos contributos no âmbito das práticas de ensino de línguas nos primeiros anos de escolaridade.

1.1. A cultura linguística – conceito e dimensões

Neste subcapítulo, procuraremos dilucidar este conceito, incidindo especificamente nas potencialidades de desenvolver a CL no contexto da aula de inglês nos primeiros anos de escolaridade. A par disso, definiremos as dimensões cognitiva, representacional e das práticas da CL, partindo de diversas referências bibliográficas do campo da didática das línguas e do plurilinguismo.

Como nota Simões (2006), a noção de “cultura linguística” surge inicialmente mencionada por Michel Candelier, que distingue três finalidades para o projeto Eulang, um projeto de sensibilização para a diversidade linguística, a saber: o desenvolvimento de representações e atitudes positivas face à diversidade linguística e cultural; o desenvolvimento de capacidades metalinguísticas e o desenvolvimento de uma CL. Por sua vez, define CL como “savoirs relatifs aux langues”, especificando que compreende, além de conhecimentos, atitudes e capacidades, um conjunto de referências que ajudam os sujeitos a compreender o “monde multilingue et multiculturel dans lequel l’élève est amené à vivre” (2000, p. 27). Por outras palavras, a CL assume uma natureza tríplice, ao abarcar conhecimentos, atitudes e capacidades, que devem preparar os sujeitos para viver numa sociedade plurilingue e pluricultural.

No *FREPA – Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures - Competences and resources* (Candelier, et al., 2012), a CL surge explicitamente no campo das atitudes, considerando-se essencial para que os indivíduos entendam melhor as línguas:

Commitment to have at one's disposal a linguistic culture which helps to better understand languages {where languages come from, how they evolve, what makes them similar or different} (p. 43).

No entanto, todo o documento apresenta descritores específicos que se podem enquadrar no âmbito da CL e que dizem respeito ao conjunto de saberes, aptidões e atitudes que os sujeitos podem desenvolver através do contacto com outras línguas e culturas.

Em Portugal, Feytor Pinto foi uma das primeiras vozes a tentar definir CL, mencionando os comportamentos perante as línguas, as crenças, os preconceitos, os estereótipos e os “modos de pensar a(s) língua(s)” (1998, p. 6). De acordo com este autor, as representações de uma comunidade acerca de uma determinada língua são decisivas, não apenas nas condições da sua transmissão, como também marcam as políticas linguísticas adotadas, sendo a CL o resultado de inúmeros fatores, desde históricos, sociais, culturais, educacionais, militares, científicos, tecnológicos e religiosos da comunidade em questão, mas que são variáveis pois variam de comunidade para comunidade. No seu mais recente estudo sobre este tema, Feytor Pinto (2008) descreve o conceito como sendo a “cultura ou imaginário linguístico de uma comunidade” (p. 26), referindo ainda que a CL comporta quatro componentes: uma componente cognitiva, uma componente expressiva subjetiva, uma componente social e uma componente conativa.

O conceito de CL que adotámos segue a conceptualização de Simões, para quem se define como um:

conjunto de atitudes, estereótipos, representações e mitos relativamente às línguas (...). Mas também envolve saberes, quer sobre a LM do sujeito, quer sobre outras que já aprendeu ou não, e com que já contactou ou não, que funcionarão como um conjunto de referências que ajudam à compreensão do mundo plural em que o sujeito vive (...), que terão implicações na forma como o sujeito se relacionará com as línguas (2006, p. 145).

Do ponto de vista didático e de acordo com a autora acima, a CL operacionaliza-se como um conceito complexo, abarcando a dimensão cognitiva, mas também afetiva e praxeológica. Apresenta eixos comuns com a competência plurilingue e pluricultural (CPP) e com a competência comunicativa intercultural (CCI) (Byram, 2000), que também se tripartem em conhecimentos, capacidades e

atitudes, situando-se no campo da educação para a interação com o Outro e a abertura à pluralidade de línguas e culturas do mundo. A CPP é definida por Coste, Moore, & Zarate, da seguinte forma:

Plurilingual and pluricultural competence refers to the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social actor has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures. This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the social actor may draw (2009, p. 11).

A CL relaciona-se com esta competência, no sentido em que a sua abordagem didática proporciona aos/às alunos/as o desenvolvimento de conhecimentos sobre outras línguas e culturas, trabalhando simultaneamente as representações do Outro e desenvolvendo práticas que envolvem o contacto com diversos idiomas e o recurso aos mesmos para interagir (Simões, 2006). À semelhança da CPP, a abordagem didática da CL propõe-se desenvolver competências parciais, implicando a mobilização dos repertórios individuais, que podem ser constantemente alargados e repensados criticamente (Chen & Hélot, 2018).

Assim, Simões salienta o papel da escola na promoção da CL, entendendo que deve ser transversal a outras instituições e contextos sociais:

A Cultura Linguística será, com efeito, desenvolvida na e pela vivência social, de que a escola é um exemplo, mas que se alarga a todas as instituições ou organizações com actividades de divulgação linguística e cultural ou, se quisermos ir mais longe, a todos os contextos em que se falem línguas ou sobre elas, suas culturas e seus falantes (2013, p.146).

A CL relaciona-se com a CCI (Simões & Araújo e Sá, 2005), que, de acordo com Michael Byram, envolve cinco dimensões: conhecimentos; atitudes; capacidades de saber fazer/ser (descoberta ou interação); capacidades de saber compreender (interpretar e relacionar); e educação (saber comprometer-se) e consciência crítica cultural (1997). Também a CL abarca o desenvolvimento de conhecimentos (dimensão cognitiva), atitudes (dimensão representacional) e capacidades (dimensão praxeológica), procurando desenvolver o raciocínio crítico e as capacidades de leitura (Simões, 2013). Neste sentido, Araújo e Sá & Simões

(2013) sublinham a natureza heterogénea da CL, referindo que se trata de um conceito evolutivo e dinâmico. Analisar os conceitos de CCP e CCI e os projetos desenvolvidos a partir dos mesmos possibilitou perceber melhor como poderíamos abordar a CL em aula de língua estrangeira, explorando formas de proporcionar aos/às alunos/as um contacto com a diversidade linguística e cultural.

À semelhança de Simões (2006), que pretendeu operacionalizar o conceito de CL no campo da didática de línguas, também nós optámos por desenvolver o projeto em apreço neste relatório a partir de três dimensões: a cognitiva, a representacional e a das práticas. Atentemos, assim, na definição destas dimensões.

1.1.1. A dimensão cognitiva

De acordo com Simões (2006), a dimensão cognitiva da CL divide-se em dois eixos, denominados de conhecimento estimado e conhecimento efetivo:

No caso da cultura linguística, uma dimensão relacionada com o conhecimento, aqui relativamente às línguas e seus locutores, abrange também dois tipos de conhecimento: o conhecimento estimado e o conhecimento efetivo. O estimado refere-se àquele que o sujeito pensa possuir acerca das línguas e povos, podendo esse conhecimento ser ou não correcto/exacto. O conhecimento efetivo é aquele que pode ser considerado correcto em cada momento acerca do objecto em questão, de acordo com o conhecimento disponível em cada época (p. 149).

Por outras palavras, o conhecimento estimado corresponde à percepção do sujeito face ao conhecimento que pensa ter em relação a outras línguas e culturas ou mesmo em relação às próprias. Pode, naturalmente, haver um desfasamento entre esta percepção e a realidade, e é nesse campo que uma abordagem didática da CL pode trazer benefícios, abrindo os seus horizontes e proporcionando um enriquecimento pessoal pelo contacto com a diversidade. Quanto ao conhecimento efetivo, adota-se uma perspetiva exterior ao sujeito, compreendendo o conjunto de saberes aceites pelo/a docente/instituição ou grupo social num determinado eixo temporal. Com efeito, o conhecimento que se desenvolve, em contexto escolar, no campo das línguas e culturas é naturalmente mutável, acompanhando as transformações científicas, sociais, políticas e ideológicas que vão evoluindo e,

consequentemente, influenciando os quadros de educação formal, não formal e informal.

Segundo Andrade & Araújo & Sá (2003) e Simões & Araújo e Sá (2005), a dimensão cognitiva diz respeito aos processos de aprendizagem que os/as alunos/as são capazes de mobilizar em situação de contacto de línguas, evidenciando um nível processual e outro meta-processual, que inclui a capacidade de aprender línguas e os mecanismos da sua aprendizagem.

Se estabelecermos uma relação com o modelo de CCI gizado por Michael Byram (1997), os saberes dizem respeito aos conhecimentos que se mobilizam interacionalmente com um indivíduo de outro contexto linguístico e cultural. Esta interação tende a ocorrer inicialmente em contexto familiar e nas relações interpessoais e, a um segundo nível, por meio da educação formal. Além destes contextos referidos por Byram, podemos também referenciar os novos meios de comunicação, que cada vez mais permitem que as crianças interajam com indivíduos de outros contextos culturais e linguísticos, desenvolvendo conhecimentos sobre os mesmos.

Simões considera, ainda, que a dimensão cognitiva da CL, no campo da sua operacionalização didática, deve estabelecer uma relação com conteúdos curriculares interdisciplinares:

pensamos ser importante incluir os conhecimentos relativos ao mundo das línguas e culturas no currículo escolar, articulados nas diferentes disciplinas desta área curricular e de outras áreas, como a história (por exemplo, a evolução das línguas), a geografia (nomeadamente, questões ligadas à demografia linguística e sua evolução e os conceitos de fronteira terrestre e linguística, por exemplo), ou mesmo a disciplina de ciências (por exemplo, os conceitos de símbolo, linguagem, etc.) (2006, p. 151).

No QECR (Conselho da Europa, 2001), definem-se os conhecimentos que integram a abordagem para a aprendizagem de línguas no espaço europeu. Assim, salienta-se a relevância do conhecimento declarativo, concebido “como um conhecimento que resulta da experiência (conhecimento empírico) e de uma aprendizagem mais formal (conhecimento académico)” (p. 31). No domínio mais específico da aprendizagem de línguas, o documento refere que o conhecimento é heterogéneo, envolvendo, além do conhecimento linguístico e cultural, o

conhecimento acadêmico, científico ou técnico, a par do “conhecimento empírico ou acadêmico num domínio profissional”, que “têm claramente um papel importante na recepção e na compreensão de textos numa língua estrangeira relacionados com estes domínios” (idem, p. 31). Este conhecimento declarativo implica ainda:

conhecimento empírico relacionado com a vida quotidiana (organização do dia, horas de refeição, meios de transporte, comunicação e informação), no domínio público ou no privado, é, também, essencial para a gestão de actividades linguísticas numa língua estrangeira. O conhecimento dos valores partilhados e das crenças dos grupos sociais doutros países e regiões, tais como crenças religiosas, tabus, história comum, etc., são essenciais para a comunicação intercultural (idem, p. 31).

Ainda no contexto do QECR, o conhecimento declarativo integra o conhecimento do mundo, o conhecimento sociocultural (vida quotidiana, condições de vida, relações interpessoais, valores, crenças e atitudes, linguagem corporal, convenções sociais e comportamento rituais) e a consciência intercultural, entendida como a compreensão do seu mundo e do mundo do Outro.

Em suma, a dimensão cognitiva da CL engloba saberes diversificados sobre línguas, culturas, crenças e costumes, que os sujeitos mobilizam para se relacionarem com o Outro e para construírem um percurso pessoal, académico e profissional dinâmico, facilitando o seu desenvolvimento enquanto cidadãos/ãs numa sociedade plural.

1.1.2. A dimensão representacional

A dimensão representacional, frequentemente entendida como o eixo das imagens/atitudes/valores e comportamentos em relação ao Outro, em contexto educativo, tem sido campo fértil em estudos, como notam Pinto (2005) e Simões (2006). Não cabe, no entanto, nos limites e alcance do nosso trabalho, explorar todos os contornos teórico-científicos deste conceito, cingindo-nos à sua ocorrência no âmbito da didática de línguas e do plurilinguismo, bem como da educação para a diversidade linguística e cultural.

A dimensão representacional da CL diz respeito às atitudes e representações, preconceções ou estereótipos que os sujeitos formulam sobre línguas e culturas (Simões & Araújo e Sá, 2005).

Para Castellotti, Coste & Moore, as imagens (ou representações) “sont des objets de discours qui se construisent dans l’interaction, grace au langage et à la médiation d’autrui, observables au moyen des traces discursives” (2001, p. 103). Por outras palavras, as representações são constructos discursivos construídos através do contacto com outras pessoas.

Para Andrade et al., as imagens são a “capacidade dos sujeitos generalizarem os fenómenos sociais e os transformarem em esquemas cognitivos, tornando assim o mundo mais facilmente cognoscível e explicável, ou seja, é evidenciado o seu papel interpretativo e accional” (2007, p. 29). Neste sentido, torna-se necessário recorrer a processos metacognitivos para perceber que ideias trazem os/as alunos/as, para, num segundo momento, dinamizar uma reflexão crítica com base nas mesmas.

Podemos estabelecer elos de proximidade entre esta dimensão e a das atitudes, tal como foi delineada no modelo de competência comunicativa intercultural de Byram (1997). Para Byram, as atitudes ou *savoir être* referem-se à percepção que os sujeitos desenvolvem em relação ao Outro, linguística e culturalmente distinto. Integra, pois, as representações negativas ou positivas de um sujeito, ou seja, significados culturais, crenças e comportamentos. Para Byram, as atitudes são essenciais para que as interações interculturais sejam bem-sucedidas, dando particular destaque às atitudes de curiosidade e de abertura para conhecer outras línguas, culturas e sujeitos.

A propósito do modelo de competência plurilingue e pluricultural, Coste, Moore & Zarate salientam a importância das percepções na experiência linguística e cultural do pluralismo desde a infância:

Regardless of how this experience is perceived and appreciated (valued, ignored, belittled), and how it is structured (depending on the languages and cultures in contact), particularly under the influence of the family environment or peer group, it exists for each child and is accompanied from then on by perceptions of and attitudes to those languages and cultures (2009, p. 14).

Na sua perspetiva, a experiência inicial da criança face à consciência da pluralidade linguística e cultural difere, dependendo do ambiente familiar, socioeconómico e cultural, do contacto por meio dos meios de comunicação, do contacto pelo turismo, do facto de viver numa sociedade mais ou menos

multicultural, ou seja, das experiências cotidianas. Essa experiência afeta, naturalmente, as suas representações do mundo plural. Por seu turno, estes autores salientam o papel da escola na formulação destas percepções, esclarecendo que é determinante na construção de uma imagem positiva em relação à aceitação da diversidade:

If, in the relationship with plurality, the school directly or indirectly promotes attitudes of tolerance, of curiosity about things new and different, of intercultural perception and of identity awareness and affirmation in a world where levels and degrees of belonging display multiple and complex aspects, it will play a full role in civic and ethical education (...) (2009, p. 25).

Da mesma forma, Simões analisa as responsabilidades da escola no desenvolvimento da dimensão representacional da CL, defendendo que:

pode ter um papel importante na desconstrução de atitudes, estereótipos e preconceitos, tornando os alunos e professores mais conscientes da sua existência, de forma a sobre eles reflectir e repensar modos de actuação, reforçando o papel fundamental da cultura linguística e, assim, da escola, na preparação e participação dos sujeitos para a vivência em sociedades democráticas (2006, p. 159).

Segundo esta autora, a dimensão representacional, no âmbito da CL, refere-se às percepções que os sujeitos formulam relativamente a outras línguas e grupos socioculturais, e que implica um certo grau de afetividade/emotividade, aceitação ou repúdio. A par disso, Simões distingue tipos de representações, como “representações face a uma língua específica”, “representações face ao povo que fala essa língua e ao país”, “aprendizagem de línguas”, “representações de conjuntos de línguas” ou “representações face a grupos mais vastos de línguas ou línguas em geral” (pp. 153-154), concluindo que a dimensão representacional engloba a capacidade de alteridade, de se colocar no lugar do Outro, olhando criticamente também para si. Por conseguinte, a abordagem didática desta dimensão possibilita o estudo das percepções dos sujeitos e da sua origem (Araújo e Sá & Simões, 2013), constituindo o ponto de partida para se poder desconstruir antigas percepções de natureza negativa e construir novas.

Pinto (2005) descreve uma possível tipologia de representações das línguas: objetos de ensino-aprendizagem, objetos afetivos, objetos de poder, instrumento

de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas e instrumentos de construção das relações interpessoais/intergrupais.

Araújo e Sá & Simões sumariam a definição da dimensão representacional da seguinte forma:

A dimensão representacional/imagética diz respeito às atitudes e representações, estereótipos e preconceitos, ou seja, à imagem que o sujeito formula acerca das línguas e povos, motivadora de uma eventual relação de amor ou desamor em relação ao objecto em questão (...). Esta dimensão representacional/imagética permite-nos estudar as representações/imagens que os sujeitos têm sobre as línguas e seus locutores, assim como os factores que estão na sua origem e que determinam a sua evolução (2013, p. 144).

Numa sociedade em que o volume de informações é enorme e em que os sujeitos contactam com ideologias heterogéneas, é cada vez mais necessário capacitar os/as alunos/as com ferramentas para olhar criticamente para o mundo plural, desconstruindo preconceitos e estereótipos sobre o Outro. Pinto relaciona o conceito de “representação” com o de “estereótipo” entendendo o último como “uma expressão específica das atitudes (...)”, pressupondo “um acordo entre os membros de um grupo relativamente a certas características de outros, que são aceites como válidas” (2005, p. 44). Por outras palavras, os estereótipos (positivos ou negativos) facultam um quadro de interpretação sobre a aprendizagem de línguas faladas por certos grupos, por meio de um processo comparativo/contrastivo. A formulação de estereótipos pode, no entanto, não ser um processo negativo, se proporcionarmos aos/às alunos/as oportunidades para refletir criticamente sobre os mesmos e para os desconstruir. Sendo natural que os sujeitos operem categorizações, enquanto docentes, devemos zelar para que o estereótipo não constitua um obstáculo ou uma desculpa ao conhecimento de outras línguas e culturas e ao contacto com o Outro.

Em suma, a dimensão das representações, que caracterizámos brevemente, manifesta pontos coincidentes com o domínio das atitudes/comportamentos nos modelos de competência comunicativa intercultural e competência plurilingue e pluricultural. Trata-se de uma dimensão multiforme, na medida em que as representações são subjetivas e dependentes do contexto socioeducativo e cultural dos sujeitos. A escola, enquanto instituição que deve preparar os/as cidadãos/ãs

para a interação no mundo global, tem uma responsabilidade acrescida no desenvolvimento da CL.

1.1.3. A dimensão das práticas

A dimensão das práticas refere-se a comportamentos, ações e práticas dos/as alunos/as no que diz respeito, por exemplo, à aprendizagem de línguas, sendo indissociável dos conhecimentos e das representações (Pinto, 2005; Simões, 2006). Esta dimensão engloba o que os sujeitos produzem, como comunicam e como se adaptam a situações de comunicação distintas. De acordo com Araújo e Sá & Simões (2013), esta dimensão implica práticas individuais e coletivas de contacto com línguas e culturas. A dimensão praxeológica estabelece uma relação de interface com o domínio do “saber aprender/fazer” no contexto do modelo de competência comunicativa intercultural (Byram, 1997), que se divide em capacidades de interpretação e de relacionamento (capacidade de interpretar um documento ou evento de outra cultura, confrontando-o com a própria) e capacidades de descoberta e interação (capacidade de adquirir novos conhecimentos de práticas culturais e de os mobilizar em situação de interação).

De acordo com Simões, o trabalho em contexto educativo sobre a dimensão das práticas pode abarcar um trabalho que visa desenvolver a CL:

trabalho concreto de operacionalização da cultura linguística, a análise das práticas dos sujeitos quando em contacto com a diversidade linguística e cultural ou, por exemplo, a médio-longo prazo, o levantamento dos projectos linguísticos dos alunos, quer em termos de contactos procurados com outras línguas e culturas, quer no que respeita o ensino/aprendizagem de línguas (fora e dentro do contexto escolar) (2006, p. 157).

Por outras palavras, a dimensão das práticas, quando trabalhada em contexto escolar, proporciona situações múltiplas de contacto com a diversidade de línguas e culturas do mundo, estimulando os/as alunos/as a desenvolver capacidades de interação em língua estrangeira (LE). Neste sentido, foram nucleares no nosso projeto as práticas em IC, cujo conceito exploraremos nos seguintes pontos deste relatório. O trabalho com a dimensão das práticas permite que os/as alunos/as conheçam e compreendam um novo ambiente cultural, bem como desenvolve a capacidade de interagir, de forma crescente cada vez mais rica

e complexa, com pessoas cuja cultura não lhes é familiar. Para tal, deverão mobilizar conhecimentos que tenham sobre línguas e culturas, estando abertos a alterar as suas representações e ideias pré-concebidas.

1.2. Potencialidades do desenvolvimento da CL em aula de língua estrangeira

Depois de dilucidarmos o conceito de CL, importa refletir sobre as suas potencialidades para a formação holística dos sujeitos, nomeadamente sobre a sua pertinência em aula de língua estrangeira.

Desenvolver a CL em aula de inglês permite valorizar os repertórios dos/as alunos/as, ou seja, o conjunto de referências que adquiriram em contexto de educação formal, não formal ou informal sobre línguas (Simões, 2006). Trata-se, pois, de partir de conhecimentos, capacidades e representações sobre línguas e culturas que adquiriram no contacto com a família, os amigos, os vizinhos, as redes sociais, os jogos de computador, as pessoas que conheceram nas viagens, entre outros, proporcionando situações pedagógicas em que as possam partilhar e ampliar. Este conjunto heterogéneo de experiências, extremamente rico do ponto de vista comunicacional e relacional, deve ser valorizado em aula de inglês, sendo uma oportunidade para desenvolver práticas de interação, quer nessa língua, quer em outras. O desenvolvimento da CL em aula de inglês possibilita, também, contrariar uma perspetiva “imperialista” da língua inglesa como *lingua franca*, perspetivando-a como língua geradora de pontes entre outras línguas e culturas e potenciadora do desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais, como defendem Doyé (2005); Hemming, Klein, & Reissner (2011); Moreira (2006) e Forlot (2010).

O desenvolvimento da CL nos/as alunos/as potencia atitudes positivas face às línguas, bem como capacidades para interagir num mundo multilingue e multicultural (Candelier, 2000). A par disso, o desenvolvimento da CL em contexto escolar (e não escolar) possibilita que os sujeitos adquiram ferramentas para desconstruir ideias preconcebidas da sua comunidade ou família ou do próprio (Araújo e Sá & Simões, 2013). O contacto com a diversidade de línguas e culturas mundiais fomenta o debate e a reflexão colaborativa entre os/as alunos/as, que

dialogam sobre as suas perspectivas individuais, estimulando o interesse e a curiosidade para aprenderem mais (Simões, 2006). Desenvolvem, igualmente, uma nova consciência sobre a própria cultura, pelo contraste com a de outras, propiciando o desenvolvimento de capacidades críticas (Byram, 1997).

O desenvolvimento da CL potencia, igualmente, uma nova afetividade face ao contacto com a diversidade, bem como a desconstrução de mitos sobre línguas e culturas, incentivando a interação com o Outro (Simões, 2006). No campo das práticas, verificamos que a promoção da CL permite que os/as alunos/as desenvolvam capacidades de transferência de conhecimentos de uma língua para a outra, e expandam a consciência metalinguística (Conselho da Europa, 2001).

Tendo em conta todas as potencialidades de um trabalho em torno da CL, atrás brevemente explicitadas e dada importância de a desenvolver o quanto antes nos/as alunos/as, consideramos que a aula de língua inglesa no 1.º CEB (única língua que faz parte do currículo nacional neste nível de ensino) pode ser um espaço privilegiado que contribua para um desenvolvimento da CL. Foi com esta crença que delineámos um projeto de intervenção pedagógico-didática com o qual pretendíamos desenvolver a cultura linguística dos/as alunos/as (nas suas dimensões cognitiva, representacional e praxeológica) através de atividades pedagógico-didáticas em IC que potenciassessem uma reflexão sobre a diversidade linguística e cultural.

De seguida, debruçamo-nos sobre o conceito de “intercompreensão”, procurando defini-lo e refletir sobre as suas potencialidades e constrangimentos formativos nos primeiros anos de escolaridade.

Capítulo 2. A intercompreensão em didática de línguas – um conceito complexo

Neste capítulo, pretendemos, em primeiro lugar, definir brevemente o conceito de IC, abordando as suas três aceções: enquanto estratégia de comunicação, enquanto método de ensino e aprendizagem e competência. Depois disso, procederemos à exploração das potencialidades didáticas e constrangimentos da abordagem plural da IC, focando, sobretudo, os primeiros anos de escolaridade.

Refletindo sobre a importância de desenvolver um trabalho em torno da dimensão representacional das línguas em contexto escolar, Andrade, Araújo e Sá & Moreira destacam a IC como forma de trabalhar as imagens das línguas e do plurilinguismo nos primeiros anos de escolaridade:

Na valorização das línguas e das culturas, importa diversificar e alargar as situações de contacto de línguas e de comunicação intercultural, evidenciando as potencialidades que cada pessoa tem de dialogar com outras. Neste sentido, são importantes, desde os primeiros anos de escolaridade, estratégias e projectos de sensibilização para a diversidade linguística e cultural, trabalhando atitudes e preconceitos em relação às línguas e seus falantes e desenvolvendo competências de reflexão sobre a linguagem e a comunicação. A tomada de consciência das possibilidades de desenvolvimento plurilingue passa ainda por situações de intercompreensão, onde os sujeitos são capazes de mobilizar os seus conhecimentos e repertórios linguísticos e comunicativos, na compreensão de muitas e variadas línguas e na valorização do encontro com o outro (2007, p. 18).

Pareceu-nos, pois, que a IC se apresentava como uma abordagem muito produtiva para trabalhar as representações das línguas em alunos/as do 1.º CEB, mas também para desenvolver a dimensão cognitiva e praxeológica da CL.

A IC trata-se, de facto, de um conceito complexo e heterogéneo (Degache, 2009). Optámos, pois, por acolher a tripartição operada por Isabel Valente (2010) e Leonor Santos (2007), concebendo a IC como estratégia de comunicação, estratégia de ensino-aprendizagem e competência.

Segundo Araújo e Sá (2010), a IC tem vindo a tornar-se um dos conceitos mais dinâmicos em Didática de Línguas (DL), como demonstram múltiplos indicadores cada vez mais frequentes à escala internacional, tais como eventos

científicos, publicações, números especiais de revistas, projetos (europeus) financiados, grupos internacionais de trabalho, redes temáticas, cursos, estágios e programas de formação, *Erasmus* intensivos, monografias, dissertações e teses, estudos de referência do Conselho da Europa, materiais didáticos e plataformas.

Enquanto **estratégia de comunicação**, Peter Doyé define-a como “a form of communication in which each person uses his or her own language and understands that of the other” (2005, p. 7). Segundo Doyé, a IC inclui a comunicação oral e escrita e exclui o uso da língua de chegada, qualidades que se tornam pertinentes por questões de clareza. A inclusão destes modos de comunicação é importante e tidos em consideração, mas dependendo das circunstâncias, geralmente um dos dois modos prevalece, pois, em algumas situações comunicativas, é feita a compreensão de enunciados orais e, em outras ocasiões, é necessária a compreensão de textos escritos.

Embora, na aceção de Doyé, a IC incorpore uma dimensão essencialmente recetora, com a evolução do conceito, verificamos que adquire também uma dimensão intercomunicativa. Por outras palavras, a IC não se constitui apenas como uma estratégia para compreender o Outro, pois ativa capacidades mais complexas, em que nos fazemos igualmente compreender pelo Outro. Neste sentido, Andrade (2003) referem que o conceito de IC se encontra relacionado com diversas atitudes e capacidades, como a curiosidade pelo Outro, abrangendo a capacidade de se abrir a novas formas de comunicação verbal, isto é, de aderir a novos dados verbais pela vontade de comunicar e de entender o outro. A IC implica, ainda, outras capacidades: a de tornar transparentes as palavras de outra língua; a de dar significado a formas linguísticas; a de se expressar por palavras próprias ou traduzir; e a de ativar conhecimentos sobre várias línguas, de modo a ultrapassar obstáculos linguísticos, culturais e comunicativos.

E se, inicialmente, a IC era vista como estratégia a ativar no encontro de línguas da mesma família (Blanche-Benveniste, 2008), atualmente, reveste-se de uma dimensão mais abrangente, incluindo línguas de diferentes ramos genéticos. Alguns projetos promoveram a interação entre línguas próximas, como o GALATEA, que visou desenvolver produtos multimédia e intercâmbios em línguas românicas, potenciando a capacidade de compreender uma língua desconhecida,

mas aparentada com a sua língua materna (LM). O mesmo ocorre com outros projetos, como o EuroCom, nos ramos EuroComRom, EuroComGerm e EuroComSlav.

No entanto, a IC revelou potencialidades maiores, sendo ponte entre línguas mais distantes, como dá a entender Castagne:

Pendant nos séances d'observation, nous avons constaté que, lorsque nous cherchons à comprendre un texte dans une langue "étrangère", c'est-à-dire que nous ne connaissons pas, mais qui est proche (ceci ne signifie pas nécessairement de la même famille) d'une autre langue déjà connue, maternelle ou étrangère, nous mettons en relation assez facilement les segments "transparents" entre les langues (2006, p. 13).

Castagne propõe a abertura e a integração do conceito em contextos de comunicação entre diferentes famílias de línguas, que dependem claramente da aceitação do princípio da comunicação plurilingue coadjuvado pela vontade da IC.

A IC, entendida como estratégia de comunicação, fundamenta-se num ideal de interação, de compreensão mútua entre sujeitos, ou seja, em compreender e fazer-se compreender no quadro dos contextos comunicacionais plurilingues, que são cada vez mais frequentes nos dias que correm. Como afirma Castagne, "la solution de l'intercompréhension constitue l'une des composantes sociales, linguistiques et culturelles du développement durable en Europe et dans d'autres grandes régions du monde" (2006, p. 17). A IC resolveria, portanto, o problema de se recorrer a uma *lingua franca* para interagir com pessoas de outras matrizes linguísticas, o que revelava, sem dúvida, maior respeito pela especificidade cultural e linguística dos povos europeus, surgindo como "the most remarkable and challenging idea for the realization of plurilingual education" (Doyé, 2005, p. 7).

Progressivamente, o conceito de IC passou a abarcar o processo de transferência de estratégias no quadro de um processo interpretativo mais complexo (Capucho, 2002), como ocorre em programas como EU&I – European Awareness and Intercomprehension (2001-2003) e ILTE (1998-2001), que exploram a transferência de conhecimentos e competências entre línguas (Rieder, 2002). Estes projetos chamaram a atenção dos agentes educativos para as qualidades da IC, perspetivando-a como estratégia ou método de

ensino-aprendizagem. Em suma, a IC pode ser assimétrica, compreendendo diferentes graus de proficiência em várias línguas, e abarcando igualmente capacidades no âmbito do entendimento das diferenças culturais e sociolinguísticas. Além disso, implica também a dimensão emocional e ideológica, na medida em que só pode ocorrer se os sujeitos revelarem atitudes de abertura e de desejo de proximidade e de contacto ao Outro.

A IC pode ser vista, por conseguinte, também como um **método ou estratégia de ensino-aprendizagem de línguas**, na medida em que pode desenvolver nos/as aprendentes capacidades para interpretar um enunciado oral ou escrito de língua estrangeira ou de outra variedade linguística (Burley & Pomphrey, 2003), bem como capacidades de relacionamento (European Commission, 2012).

De acordo com Beacco et al., a IC apresenta grandes potencialidades em contexto educativo, pois desenvolve capacidades de comparação interlinguística:

intercomprehension refers to a teaching and learning method based on the ability to understand other languages by drawing on similarities with one or more languages in the listener's repertoire. It makes it necessary to transcend the boundaries between one language and another, encourages risk-taking and breaks down traditional barriers between codes (2016, p. 56).

De igual modo, para Castagne (2004), a IC constitui “une méthodologie d’enseignement simultané de la compréhension de plusieurs langues européennes apparentées ou voisines” (resumo). Assim, a IC surge ligada à didática de línguas, bem como à educação para a pluralidade linguística, uma vez que tem a virtude de partir dos repertórios dos/as alunos/as, orientando-os/as no sentido de “cruzarem” os conhecimentos que trazem para comunicar com o Outro. Neste sentido, Valente refere que a IC surge:

ao nível do sujeito, como finalidade interactiva e comunicativa com base no seu capital de conhecimentos, bem como numa gestão efectiva dos mesmos, constituindo-se simultaneamente enquanto enfoque didáctico-pedagógico pertinente para a criação de processos de ensino-aprendizagem que visem a promoção e o desenvolvimento da Competência Plurilingue num contexto mais alargado de procura de construção de uma identidade europeia enquanto objectivo político, social e cultural para o século XXI (2010, p. 81).

Desenvolver capacidades no campo da IC significa, assim, construir competências parciais de receção (Capucho & Oliveira, 2005), pois não implica aprender uma língua estrangeira, mas sim adquirir estratégias recetivas e comunicativas, a fim de construir um significado a partir de pistas fornecidas por diferentes fontes, ou veicular uma mensagem, socorrendo-se de dados linguísticos e não linguísticos comuns aos interlocutores. As estratégias de IC permitem que os/as alunos/as sintam menos embaraço na produção discursiva em língua estrangeira, pois mobilizam conhecimentos que já detêm no âmbito dos seus repertórios individuais. Por outras palavras, é possível desinibir os/as alunos/as ao pedirmos que compreendam ou se expressem usando competências parciais em várias línguas, o que anula, em certa medida, o “medo” de errar ao tentar compreender/produzir um texto numa única língua. O ideal do “falante nativo” dá lugar ao ideal de falante plurilingue, ultrapassando-se, desta forma, o nervosismo do ato comunicativo.

Importa, assim, compreender que atividades e metodologias pedagógico-didáticas de IC podem ser desenvolvidas em aula de línguas. Ao analisarmos projetos em IC nos primeiros anos de escolaridade, bem como de outros projetos de investigação-ação, como o de Isabel Valente (2010), Leonor Santos (2007) e Sara Rocha (2017), entre outros, observamos que as atividades são heterogéneas. De modo mais concreto, a IC pode integrar variadas atividades de compreensão/expressão orais e escritas: redação da biografia linguística; interpretação de mapas; *matching* de palavras em diversas línguas; leitura de *picturebooks*; exercícios morfossintáticos, exercícios de análise de grafias ou alfabetos; tradução; escrita de textos; interpretação de vídeos e textos logo-icónicos; pesquisa na internet; análise das unidades de um enunciado oral ou escrito; reconhecimento de línguas; canções; desenhos; diálogos; completamento de espaços em branco, entre tantos outros.

Devemos, pois, reconhecer que as atividades de integração curricular da IC recorrem, em grande medida, a instrumentos de ativação de estratégias de transparência e de inferência, ajustáveis ao contexto pedagógico-didático. O recurso à IC no ensino-aprendizagem de línguas assenta, portanto, no facto de os idiomas não existirem isoladamente, promovendo-se, em sala de aula, atividades

que evidenciam as ligações entre os mesmos, que podem facilitar a aprendizagem da língua que intitula a disciplina. Tal não exclui, obviamente, a possibilidade de se recorrer à IC em aulas de outras áreas disciplinares.

Cumpra, assim, salientar que, no âmbito da integração curricular da IC, a tarefa do/a professor/a é extremamente relevante, passando por consciencializar os/as alunos/as sobre a importância do conhecimento que trazem sobre as línguas e culturas do mundo e capacitá-los a usar esses saberes, desenvolvendo as estratégias apropriadas, que envolvem conhecimento geral, situacional, comportamental, pragmático, gráfico, fonológico, gramatical e lexical (Doyé, 2005).

Em suma, o recurso à IC enquanto método de ensino-aprendizagem consiste em tirar proveito de uma capacidade que usamos diariamente na interação com outras pessoas, e que é, até certo ponto, intuitiva e inerente ao ser humano, que sempre procurou desenvolver estratégias para compreender o Outro e ser compreendido.

Atentemos, agora, sobre as vantagens que o método ou a estratégia de ensino-aprendizagem da IC apresentam em contraste com a metodologia de ensino e aprendizagem tradicional.

Peter Doyé (2005) reflete sobre a importância que a IC assume no contexto educativo, entendendo-a como abordagem alternativa ao ensino de uma *lingua franca*, supondo que todas têm a mesma importância e estatuto. Deste modo, a IC apresenta-se como uma abordagem capaz de repensar o ensino-aprendizagem tradicional de línguas. Nesta linha de pensamento, Beacco, et al. defendem que:

intercomprehension refers to a teaching and learning method based on the ability to understand other languages by drawing on similarities with one or more languages in the listener's repertoire. It makes it necessary to transcend the boundaries between one language and another, encourages risk-taking and breaks down traditional barriers between codes (2015, p. 65).

Leonor Santos (2010), a partir de vários estudos, refere que a abordagem da IC apresenta diversas virtualidades em relação ao método de ensino de línguas tradicional, nomeadamente a promoção de uma maior eficácia comunicativa; a aquisição de uma maior rapidez de aprendizagem; a importância das capacidades recetivas, resultando numa maior motivação e interesse e minimizando a inibição

na produção; e o prestígio das capacidades e dos conhecimentos adquiridos anteriormente pelos sujeitos.

Em contraste com a metodologia de ensino e aprendizagem tradicional de línguas, a IC, enquanto abordagem didática, centra-se no desenvolvimento da capacidade para mobilizar estratégias de transferência de conhecimentos entre diferentes domínios linguísticos, transferência que é fundamental, uma vez que é “entendida como a capacidade de fazer uso do conhecimento verbal anterior” (Andrade, 2003, p. 21), ou seja, é imperativo que o sujeito detenha algum conhecimento sobre as línguas para assim estabelecer comparações ou fazer associações a partir das estruturas de uma mesma língua e entre línguas diferentes. A IC inclui, também, a capacidade de observar os diferentes aspetos culturais, identitários e experienciais, mobilizando-os no momento de interpretar um determinado texto ou de estabelecer uma interação verbal com pessoas pertencentes a outros contextos linguísticos e socioculturais.

Existem, ainda, vantagens de âmbito neurolinguístico (Higby, Kim, & Obler, 2013) para esta abordagem, na medida em que a utilização didática da IC permite que os sujeitos desenvolvam estratégias de comparação intra e interlinguística, possibilitando o desenvolvimento de processos neuronais que estimulam a criatividade e facilitam a aprendizagem de outros códigos linguístico-comunicativos (Santos, 2010).

Segundo Neto (2012), para se adequar o conceito de IC ao contexto de aprendizagem de novas línguas, é necessário distinguir a noção de IC intralinguística ou conversação de IC interlinguística ou IC entre falantes de diferentes línguas. Desta forma, a IC diz respeito a uma educação em línguas que vê o aprendente como sujeito que participa ativamente na construção e reconstrução de conhecimento. De acordo com Valente, a:

verdadeira relação de intercompreensão não se baseia apenas em compreender ou fazer-se compreender usando as línguas dos sujeitos, mas sim em utilizar todo o capital de conhecimentos linguísticos e culturais de forma a tornar compreensível ao outro o que se quer exprimir e em empregar os mesmos ao procurar compreendê-lo, pois a verdadeira intercompreensão não poderá surgir sem um esforço de ambas as partes na coconstrução de sentidos em diálogo (2010, p. 75).

Atendendo aos elementos expostos, a IC configura-se igualmente por um conjunto de capacidades complexas, sendo entendida como **competência**. Neste sentido, Valente entende que a IC surge:

associada à Competência Plurilingue, na medida em que possibilita ao sujeito a gestão de competências a serem utilizadas no processo de inter-relação com sujeitos que falam diferentes línguas, esta constituir-se-á também, pelas mesmas razões, como processo ou actividade pela qual se aplicará o mecanismo de gestão dessas mesmas competências. Desta forma, se o processo de gestão de conhecimentos é feito pelo sujeito-aprendente como forma de dar resposta às suas necessidades em diferentes situações, parece-nos óbvio que a gestão da aprendizagem não pode separar-se desta pois nela está implicada, uma vez que irá potenciar o desenvolvimento de novos conhecimentos a partir de outros previamente adquiridos, permitindo assim responder de forma mais eficaz perante a necessidade contextualizada de comunicação (2010, p. 78).

Por outras palavras, a IC pode ainda ser vista como uma competência, já que ela compreende conhecimentos, atitudes e capacidades (Santos, 2007). Por conseguinte, as virtualidades da IC não se resumem apenas ao desenvolvimento de competências ao nível da interação linguístico-cultural dos sujeitos, mas também à criação de valores que promovam uma identidade comum. Nesta linha, tal como afirma Llorente Pinto, mais do que visar a comunicação e o encontro intercultural entre os povos, a IC surge como:

una de las soluciones a la comunicación y al encuentro intercultural entre europeos y entre españoles. Lo vemos como un enfoque enriquecedor e innovador (...), no sólo como una nueva competencia lingüística e intercultural, sino también como fuente de valores en el desarrollo de la identidad europea (2002, p. 3).

Neste sentido, o entendimento da IC como competência responde ao desafio comunicativo colocado aos/às cidadãos/ãs do espaço europeu, ou seja, de interagirem, revelando respeito e abertura pela identidade cultural e linguística de cada um.

De acordo com Andrade & Pinho, a IC viabiliza a promoção da diversidade linguística, sendo possível integrá-la curricularmente de diversas formas e diferentes formatos, nomeadamente através de: “Atividades de observação, experimentação e manipulação de unidades linguísticas que evidenciam as relações entre as línguas, da mesma família ou não, mais próximas ou mais

distantes dos repertórios e percursos de vida das crianças”; “Exploração de conhecimentos prévios das crianças e das suas experiências de contacto de línguas”; “Construção e exploração de biografias linguísticas das crianças e das línguas das comunidades (num olhar mais local ou mais global)”; “Definição de projetos de aprendizagem linguística que se podem traduzir em línguas que são desconhecidas, tendencialmente mais distantes, mas com potencialidades ao nível de uma descoberta e compreensão baseadas na transparência e transferência linguística (gramatical, lexical, fonética...) e comunicativa”; “Atividades de comparação e inferência de textos e dados verbais variados” e “Atividades de interdisciplinaridade, numa gestão flexível do currículo, agregando diferentes propostas didáticas e conteúdos disciplinares diversificados” (2014, pp. 15-16).

Em suma, a IC assume-se como um conceito complexo, podendo constituir uma estratégia de comunicação, um método de ensino e aprendizagem e competência, instituindo-se como abordagem plural claramente vantajosa no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesse sentido, importa agora perceber que lugar ocupam a IC e a educação plurilingue e intercultural nos documentos de política educativa europeia.

2.1. A intercompreensão no quadro das políticas linguísticas educativas europeias e nacionais

Council of Europe policy attaches particular importance to the development of plurilingualism – the lifelong enrichment of the individual’s plurilingual repertoire. This repertoire is made up of different languages and language varieties at different levels of proficiency and includes different types of competences. It is dynamic and changes in its composition throughout an individual’s life (Council of Europe, 2006, p. 5).

Reconhecendo a necessidade de promover relações de convivência pacífica entre os/as cidadãos/ãs do espaço europeu, as políticas educativas europeias têm evidenciado uma permeabilidade progressiva relativamente à educação para a diversidade linguística, para o plurilinguismo e a IC.

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001), instrumento de referência na elaboração de manuais de línguas nos

sistemas educativos europeus, valoriza a pluralidade linguística como forma de aproximar os/as cidadãos/ãs, salientando que o debate sobre currículos escolares deveria abarcar o desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural nos sujeitos. Admite, ainda, que o “ensino/aprendizagem de qualquer língua deveria ser pensado conjuntamente com a formação noutras línguas do sistema educativo e com os percursos que os aprendentes poderão ir escolhendo na sua tentativa de desenvolver uma competência linguística diversificada” (Conselho da Europa, 2001, p. 232). Por outras palavras, este instrumento de política linguística educativa valoriza, como princípio a ter em conta na revisão dos currículos, o repertório dos sujeitos, bem como a educação para a diversidade linguística. Verificamos que o QECR reconhece a mudança que se operou no ensino-aprendizagem das línguas, entendendo que este não se deve cingir ao ensino de uma língua: “Não se trata já de alcançar 'mestria' em uma, duas ou mesmo em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o “falante nativo ideal” (idem, p. 24). Assim, sublinha a relevância da competência plurilingue, como:

capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer (2001, p. 231).

Embora este documento não mencione explicitamente o conceito de IC, salienta a importância de valorizar diferentes níveis de proficiência, que constitui uma das linhas definidoras da IC (Araújo e Sá & Simões, 2015). Assim, refere-se que “não se trata apenas de nos darmos por satisfeitos, por razões de princípio ou de pragmatismo, com o desenvolvimento de um domínio limitado ou compartimentado de uma língua estrangeira, mas sim de encarar esta proficiência – imperfeita num dado momento – como fazendo parte de uma competência plurilingue que a enriquece” (Conselho da Europa, 2001, p. 190). Importa, pois, despertar nos/as alunos/as a vontade de comunicar com o Outro, recorrendo a uma competência parcial em várias línguas.

O Conselho da Europa lança, no mesmo período, outro documento relevante na valorização da educação plurilingue, o *Portfolio Europeu de Línguas* (PEL)

(2001), um “documento pessoal concebido para encorajar e fazer reconhecer a aprendizagem das línguas e as múltiplas experiências interculturais” (s.p.), sendo também um instrumento significativo em contexto educativo no que diz respeito à valorização do património linguístico e cultural dos indivíduos. Também este documento, embora não mencione o conceito de IC, segue alguns dos seus princípios, como uma maior consciencialização dos próprios repertórios plurilingues dos sujeitos.

Em 2003, vemos serem lançados, pelo Conselho da Europa, outros textos significativos no campo da educação plurilingue. Neste campo, Beacco & Byram lançam o *Guide for the development of language education policies in Europe from linguistic diversity to plurilingual education* onde defendem que:

it is indispensable to explore all the resources of plurilingualism. “All languages for all” is certainly a maximalist, unrealistic slogan, but it is also the concise, jubilant expression of a viable educational project (education for plurilingualism as valuing and developing everyone’s linguistic repertoire) and the identification of a consensual value (education for plurilingual awareness as education in linguistic tolerance) that are both constituents of democratic citizenship in Europe (2003, p. 29).

Trata-se, pois, da educação plurilingue, que, neste momento, ainda é concebida como uma educação que visa a “tolerância linguística”, que seria um pilar na construção da cidadania democrática e, por conseguinte, da união dos povos europeus. No entanto, o caminho para a conceção da educação para a diversidade linguística ou educação para o plurilinguismo, como modelo verdadeiramente inclusivo das línguas do mundo, ainda agora começava a ser traçado, vendo-se já alguns princípios da IC a emergirem, como a valorização dos repertórios linguísticos individuais. Ainda que não se aluda diretamente ao conceito de IC neste documento, os autores salientam a importância de políticas linguísticas educativas que permitam repensar o ensino de línguas numa perspetiva do desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural.

A partir dos resultados de alguns projetos europeus iniciados na década de 1990 (tais como EUROM4, Galatea), a IC começa a ganhar um lugar de maior destaque nas políticas linguísticas educativas e, em 2005, é lançada a publicação *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in*

Europe: from linguistic diversity to plurilingual education (Doyé, 2005), onde se advoga que a IC possibilita conservar o património linguístico da Europa, contrariando o imperialismo linguístico:

Plurilingualism has been identified in numerous Recommendations of the Council of Europe as the principle and the aim of language education policies, and must be valued at the individual level as well as being accepted collectively by educational institutions (p. 6).

Doyé sublinha a importância da IC no seio de uma Europa que se espera unida, mas plural: “Intercomprehension is a form of communication in which each person uses his or her own language and understands that of the other” (p.7), ou seja, a IC constitui uma forma de comunicação em que todas as línguas adquirem o mesmo grau de importância.

Em 2007, o texto *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe* (Council of Europe, 2007) reforça a importância da educação para a pluralidade linguística, definindo “plurilinguismo” como “actual ability to use several languages to varying levels of proficiency and for different purposes” (p.10). O documento apresenta o texto supracitado como um estudo de referência, atribuindo destaque ao conceito de IC, já que entende que as línguas devem ser um meio real de comunicação e abertura ao Outro, defendendo que a política educativa não se pode reduzir a uma justaposição de línguas, devendo criar um espaço de encontro entre todas, nomeadamente para línguas menos faladas e ensinadas. À semelhança de Doyé, o mesmo documento sublinha que a IC aproveita a possibilidade de compreensão mútua de línguas semelhantes, o que torna possível desenvolver competências em várias línguas. Além disso, o texto propõe que se repensem e reestruturem os currículos escolares para integração da educação plurilingue, como forma de a escola se converter num espaço de inclusão, mas também de desenvolver a consciência linguística de crianças e promover a cidadania democrática.

Em 2012, é divulgado outro texto sobre o ensino das línguas pelo Conselho da Europa, *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA)* (Candelier, Camilleri-Grima, Castellotti, Pietro, Lőrincz, Meißner, Nogueroles & Schröder-Sura) que reconhece a IC como uma abordagem plural de extrema relevância podendo contribuir “to gaining recognition for the value of

pluralistic approaches, whose potential is not always fully acknowledged (with the consequence that two of them – awakening to language and intercomprehension of related languages are often perceived as no more than ‘awarenessraising’)” (Candelier, et al., 2012, p. 9). Neste documento, a IC constitui-se como uma competência transversal evidente em vários descritores, como, a título de exemplo, os que se referem: à transferência de conhecimentos linguísticos e culturais de uma língua/cultura para outra; a processos de comparação interlinguística; à mobilização de conhecimentos e capacidades adquiridos numa língua para outra; à capacidade para enfrentar dificuldades ligadas a situações e interações plurilingues/pluriculturais, entre outros.

Em 2016, publica-se uma nova versão do *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education Language* (Beacco, et al.), que atribui à IC um papel nuclear na educação plurilingue, como competência e método de ensino/aprendizagem, já que possibilita a aquisição de estratégias comunicativas e desenvolve a capacidade de aplicar os conhecimentos relativos ao sistema de uma língua específica. Os autores consideram que a IC permite o desenvolvimento dos repertórios individuais e, ao mesmo tempo, torna os sujeitos mais conscientes de que eles têm uma gama variada de estratégias à sua disposição. Além disso, considera a IC uma abordagem que deve ser legitimada aos olhos dos/as alunos/as e que os/as professores/as devem torná-la uma parte explícita do seu currículo. A par disso, advoga que avaliar a IC seria muito vantajoso, permitindo construir competências estratégicas transversais, podendo consistir, por exemplo, em pedir que os/as alunos/as mostrem a sua compreensão de textos em uma língua que eles não aprenderam, mas que está próxima de outra língua do seu repertório.

Analisando, agora, o contexto educativo português, verificamos que o ensino de línguas continua a privilegiar as línguas hegemónicas ou maioritárias, como o inglês, o francês ou o espanhol. No que diz respeito ao 1.º CEB, existe somente oferta curricular de uma língua estrangeira (LE) a partir do 3.º ano do 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro). No entanto, as escolas podem decidir oferecer o ensino de uma LE como Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) no Ensino Pré-escolar ou no 1.º e 2.º anos do 1.º CEB, ou ainda como oferta

complementar (Despacho Normativo n.º 6/2014, de 26 de maio). De facto, constatamos que os documentos oficiais no âmbito das políticas educativas nacionais têm vindo progressivamente a dar maior visibilidade à educação para o plurilinguismo e a interculturalidade, reconhecendo-os como pilares da educação para a inclusão. Assim, as novas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* sublinham a necessidade de garantir o respeito pelas línguas e culturas das crianças, como forma de as valorizar:

A vida no jardim de infância deverá organizar-se como um contexto de vida democrática, em que as crianças exercem o seu direito de participar, e em que a diferença de género, social, física, cognitiva, religiosa e étnica é aceite numa perspetiva de equidade, num processo educativo que contribui para uma maior igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, entre indivíduos de diferentes classes sociais, com capacidades diversas e de diferentes etnias. Esta diversidade é entendida como forma de educação intercultural em que as diferentes maneiras de ser e de saber contribuem para o enriquecimento da vida do grupo, para dar sentido à aquisição de novos saberes e à compreensão de diferentes culturas (2016, p. 44).

Na verdade, integrar a educação para a pluralidade linguística e cultural nos currículos surge como recomendação do Conselho da Europa (CE), por diversos motivos, de que destacamos: a crescente mobilidade humana, a necessidade de preparação rumo a uma comunicação global, a coesão social, a fortificação económica dos países europeus e a educação para a convivência pacífica.

Em 2005, o *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005) reconhece que o ensino de inglês é relevante, na medida em que apresenta um “caráter essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural” (p.9). O documento reconhece, igualmente, “benefícios que o desenvolvimento precoce de uma competência comunicativa numa língua universal como o Inglês necessariamente implica, no contexto da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia”, bem como o “seu contributo (...) para a construção da cidadania” (p.9).

O mesmo documento consigna, ainda, como finalidades do ensino de inglês, “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); “promover a educação para a

comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania” (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005, p. 11). Assim, embora o conceito de IC não seja referido, observamos que as suas linhas de ação estão preconizadas nos documentos programáticos e curriculares nacionais. No entanto, lamentamos que não haja maior autonomia das escolas para optar por outra língua para além do inglês.

Por essa razão, cremos que a IC poderá ser um dos caminhos promotores do contacto com a diversidade linguística e o/a professor/a de inglês deve estar consciente dessa sua responsabilidade. A IC é, como fica claro em diversos estudos, um/a estratégia/método/competência facilitador/a das interações entre pessoas de diferentes origens, já que, como Pinho sublinha, uma “educação plurilingue, atendendo a objetivos político-sociais e formativos, persegue, em última instância, um desafio e uma grande finalidade: formar para a intercompreensão, ou para uma ética da compreensão” (Pinho, 2008, p. 18).

Depois de analisarmos cronologicamente estes documentos oficiais europeus e nacionais, verificamos que defendem que a educação plurilingue é uma das chaves-mestras para promover a unidade dos povos europeus, bem como a inclusão de todos na Escola e na sociedade. Neste âmbito, a IC surge como uma nova abordagem de ensino de línguas, no contexto de uma Europa que quer ver a sua diversidade linguística e cultural preservada.

Importa, agora, fazer um balanço das práticas de IC em projetos didáticos diversos, ponderando, também, sobre as suas potencialidades e limitações pedagógico-didáticas, nomeadamente como abordagem de ensino de línguas nos primeiros anos de escolaridade.

2.2. Potencialidades e constrangimentos da integração curricular da IC nos primeiros anos de escolaridade

Neste subcapítulo, aludiremos às potencialidades didáticas das práticas pedagógico-didáticas de IC em aula de língua estrangeira nos primeiros anos de aprendizagem, assim como aos constrangimentos que se colocam à implementação desta abordagem.

Pinho et al. (2011) sublinham a importância de desenvolver a IC desde os primeiros anos de frequência escolar, referindo que as atividades em IC permitem educar para a diversidade linguística e promovem o desejo de interação com o outro. Na mesma linha, para Andrade & Pinho, a abordagem da IC no 1.º CEB permite “capacitar para (saber) transferir o conhecimento da(s) sua(s) línguas para a aprendizagem de outras línguas e de outros saberes linguísticos e não linguísticos”; “capacitar para (saber) aceder ao sentido inter/intralinguisticamente”; desenvolver “a competência metalinguística, metacomunicativa e metacognitiva”; “abrir novas vias de acesso aos saberes, mostrando e valorizando diferentes formas de construção de conhecimento”; “motivar para a aprendizagem de línguas em geral incluindo para a aprendizagem das línguas de escolarização e da língua materna”; “educar para a cidadania (...)”; “permitir o reconhecimento de pertença às comunidades nacional e transnacional de falantes da sua língua e de outras (da mesma família ou não), consciencializando-se da sua identidade linguístico-cultural, assim como da dos outros”; “educar para o relacionamento com o outro, na comunicação”; “desenvolver atitudes de abertura em relação a outras formas de ser, de estar e de viver” (2014, pp. 14-15).

No texto “Intercompreensão no 1.º CEB: uma abordagem para trabalhar curricularmente as representações sobre as línguas”, Ribeiro & Pinho (2015) relatam progressos na CL das crianças envolvidas no seu projeto, concluindo que “a abordagem didático-curricular adotada apresenta potencialidades no que diz respeito ao desenvolvimento do imaginário linguístico e à dimensão socioafetiva da competência plurilingue das crianças” (p. 128).

Não obstante as potencialidades da integração curricular da IC no 1.º CEB, Andrade & Pinho, por exemplo, apontam dificuldades à sua implementação, tais como: a necessidade de criar materiais plurilingues; a insegurança de alguns docentes; a pouca flexibilidade dos currículos escolares; a escassa oferta linguística nas escolas; as ideias preconcebidas dos/as docentes, que se cingem a um repertório restrito às línguas materna e de oferta escolar e, por fim, a “pouca valorização das línguas no curriculum” (2014, p. 33).

A par disso, diversos/as autores/as assinalam os obstáculos em implementar a IC em contexto educativo. Melo-Pfeifer, ainda que não se centrando

especificamente nos primeiros anos de escolaridade, problematiza os “mitos” em torno da IC (2011), que consideramos relevantes, a saber: os idiomas só se aprendem em contextos formais de ensino; as línguas aprendem-se isoladamente e o/a docente de um idioma só pode ensinar um de cada vez; os falsos amigos constituem um obstáculo linguístico; a comunicação apenas tem lugar por meio de uma língua que todos dominam; para acolher a abordagem de IC em sala de aula é necessário ser poliglota; a IC só pode ser ensinada por docentes de línguas; lecionar outra língua diferente da disciplina curricular constitui uma ameaça à mesma e a IC almeja substituir os métodos tradicionais de ensino-aprendizagem de línguas.

O conhecimento das potencialidades da integração curricular da IC e a desconstrução destes mitos permitiu-nos compreender que um projeto pedagógico-didático em aula de inglês no 1.º CEB com vista ao desenvolvimento da CL através da abordagem plural da IC é, não só possível, como desejável. Assim, cabe-nos perceber que estratégias em IC são mais adequadas nos primeiros anos de escolaridade.

2.3. Estratégias pedagógico-didáticas em intercompreensão nos primeiros anos de escolaridade

Após refletirmos, brevemente, sobre as potencialidades e as limitações das práticas em IC nos primeiros anos de escolaridade, importa, agora, refletir sobre atividades e estratégias pedagógico-didáticas para implementação de uma abordagem de IC no 1.º CEB.

A análise de alguns Cadernos do LALE (Universidade de Aveiro) mostra que são várias as estratégias pedagógico-didáticas que podem ser utilizadas: biografias linguísticas; *matching* de palavras de línguas da mesma família ou de outra; exercícios vocabulares, morfológicos, sintáticos; exercícios que trabalham a proximidade das palavras face à fonética e grafia; tradução e composição de textos; leitura do mesmo conto tradicional/ infantil ou excerto em diversas línguas; visualização de vídeos e imagens; reconhecimento da língua a partir de um enunciado; trabalhos de pesquisa na internet; exercícios a partir de canções;

tarefas de ilustração e reescrita; interação em língua(s) estrangeira(s), realização de jogos didáticos, entre outros.

No âmbito do nosso projeto de intervenção, recorreremos a algumas das estratégias pedagógico-didáticas atrás enunciadas, com ênfase nos jogos didáticos em IC, que passamos a fundamentar.

Entendemos, no nosso trabalho, “jogo” enquanto atividade pedagógico-didática de natureza lúdica, em que os/as alunos/as participam ativamente, de acordo com um conjunto de regras pré-estabelecidas, implicando algum grau de desafio. No âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, Wright, Betteridge & Buckby definem “jogo” como “an activity which is entertaining and engaging, often challenging, and an activity in which the learners play and usually interact with others (2006, p. 1).

De facto, um dos desafios que se coloca ao/à docente é o de saber como ensinar uma LE, quais os recursos/materiais a utilizar e os métodos/as estratégias mais adequados/as, sendo extremamente relevante estimular a motivação e o interesse dos/as alunos/as para aprenderem essa língua. As crianças gostam de jogos e, portanto, participam nos mesmos com menos ansiedade que realizam outros exercícios em sala de aula (Cook, 2000).

Cook (2000) reflete sobre as potencialidades do jogo em aprendizagem de línguas, referindo que encoraja os/as alunos/as a aprenderem conteúdos difíceis ou trabalhosos, despertando maior interesse pelos mesmos. Além disso, de acordo com o autor, os jogos criam contextos reais de aprendizagem, devido ao esforço que os/as alunos/as têm de fazer para compreender o outro ou para se fazer compreender. Defende-se, ainda, que, devido à repetição que os jogos implicam, ajudam também a praticar a língua, conciliando emoção, entusiasmo e divertimento. Assim, o jogo possibilita aprendizagens significativas, não sendo, de forma alguma, uma forma vã e banal de passar o tempo ou de entreter os/as alunos/as (Wright, Betteridge, & Buckby, 2006).

Se a educação é vista como englobando a formação da identidade, os jogos e as definições das regras são aí altamente relevantes (Pivec, Koubek, & Dondi, 2004). Como tal, são excelentes oportunidades para desenvolver, quer o discurso, quer as capacidades linguísticas. Desta forma, o jogo é visto como “uma actividade

espontânea, livre e gratificante (...) e que quando enquadrada em situações de ensino/aprendizagem pode constituir um valioso instrumento pedagógico e um meio para alcançar um fim” (Cardoso, 1998, p. 94).

Ao participar em jogos, a criança está a desenvolver também as suas capacidades sociais, ao interagir com outras crianças, em que a troca de experiências ocorre naturalmente e, nesse prisma, elas sentem-se mais livres para tomar decisões, criticar e argumentar. Assim, o jogo é uma oportunidade para reconfigurar as representações dos/as alunos/as sobre as línguas, bem como para desenvolver conhecimentos linguístico-culturais e práticas em IC, podendo adquirir um papel importante na aprendizagem, como sublinhado por Fernández:

los juegos tienen un lugar central en la dinámica de la clase, porque se plantean no como una actividad para un momento de cansancio o para pasar un buen rato, sino como objetivos claros en el proceso de aprendizaje y, sobre todo, para posibilitar el ensayo de la interacción comunicativa en la nueva lengua (1999, p. 11).

O jogo apresenta, também, virtualidades em termos de afetos. Segundo Nobre,

o jogo utiliza as capacidades e habilidades das crianças para alcançar uma prática linguística. Através do jogo as crianças criam as suas próprias formas de representar o mundo e de interiorizar um determinado código linguístico que serve para comunicarem entre si (2002, p. 168).

Um estudo feito por Nemerow acerca da relação entre motivação e aprendizagem conclui que as emoções sentidas, aquando dos jogos, estimulam a memória e, desta forma, os jogos são entendidos como um bom fator de motivação para a aprendizagem, acrescentando ainda que “playing games in the classroom (...) can be a useful tool, one of many different methods and techniques used to involve students with their learning” (1996, p. 365).

De facto, os jogos são ferramentas didáticas relevantes uma vez que possibilita que os/as alunos/as partilhem experiências e desenvolvam a confiança (Wenzler & Chartier, 1999), promovendo a responsabilidade e o trabalho em grupo (Millis & Cottell, 1998). Na mesma linha de pensamento, Allery salienta que os jogos permitem controlar ativamente o processo de aprendizagem e, também, promovem um *feedback* imediato dos seus pares, admitindo que os jogos “can provide insight

into individual's behaviour and aid self-awareness through peer interaction and feedback" (2004, p. 504).

A participação ativa é uma das principais vantagens dos jogos, uma vez que a aula é centrada nos/as aprendentes, que, estando concentrados na resolução do problema ou do desafio, se abstraem face à presença do/a docente, que adquire um papel de mediador ou orientador. Durante o jogo linguístico, o/a aluno/a torna-se verdadeiramente envolvido/a numa experiência desafiante, onde é necessário ativar os conhecimentos prévios, concentrando-se para encontrar soluções e para decidir o caminho que o leva ao êxito. Na opinião de Allery, a implicação nos jogos é importante para os/as aprendentes, uma vez que aprender a partir do "fazer" fornece uma importante mudança de paradigma, distanciando-se da visão do/a professor/a-tutor/a, na medida em que o conhecimento passa a estar nas mãos do participante. Assim, reconhece que "Using gaming ensures that all participants are winners in that all have the opportunity for involvement and to engage with experiential learning" (2004, p. 504).

Depois de enunciadas as potencialidades do envolvimento lúdico das crianças no âmbito do processo de ensino/aprendizagem de línguas, importa agora referir-nos à tipologia dos jogos.

Wright, Betteridge & Buckby (2006) propõem uma tipologia de jogos de acordo com estilos de aprendizagem, diferenciando jogos visuais, auditivos, cinestésicos, criativos, analíticos, cooperativos, individuais, de concentração, humorísticos, dramáticos e de (imitação da) realidade. Chamam, ainda, a atenção para a necessidade de se esclarecerem bem as regras do jogo e os objetivos de aprendizagem, bem como de se apostar em jogos em grupo ou a pares, garantindo sempre a disciplina. Por fim, distinguem os jogos face aos objetivos pedagógico-didáticos, da seguinte forma: *icebreakers and warmers; mainly speaking; mainly listening; mainly writing; mainly reading; mainly vocabulary and spelling* e *mainly grammar*. Podemos, assim, concluir da grande variedade de jogos a que se pode recorrer para a aprendizagem das línguas.

Importa, agora refletir sobre que estudos ou projetos, no campo da educação plurilingue, recorreram a **jogos** e que potencialidades identificaram.

Ana Rita Rocha, no seu relatório de mestrado intitulado *O jogo e a sensibilização ao mundo das culturas no Pré-escolar* (2012), conclui que “o jogo, para além de ser uma atividade na qual a criança gosta de participar, contribui fortemente para a sua formação global (cognitiva, motora, atitudinal...)” (p. 109). A autora assinala, ainda, uma dupla finalidade no jogo: ser uma fonte de lazer e, simultaneamente, de conhecimento, aumentando a motivação e o bem-estar. Uma vez que a educação para a pluralidade linguística se baseia, em grande medida, na aceitação do Outro e na atitude inclusiva, o trabalho colaborativo que implica a participação em jogos permite desenvolver, intrinsecamente, essa atitude de receptividade e de aceitação dos outros. No jogo, ganha importância a concentração num objetivo comum, pelo que criar grupos que incluam alunos/as diferentes (do ponto de vista de género, idade, estrato social, raiz cultural, étnica ou linguística) pode estimular esse encontro, ou seja, pode estreitar os laços entre os mesmos. Esse é, de facto, a essência de uma educação para a pluralidade, potenciar o conhecimento do Outro, abrindo o espírito dos/as alunos/as ao universo de elementos culturais e linguísticos que o Outro nos pode mostrar.

Se procedermos a uma análise transversal dos Cadernos do Lale (Universidade de Aveiro), nomeadamente os textos da série Propostas, observamos a descrição de um conjunto variado e vasto de projetos em que o jogo adquire um lugar de destaque no âmbito da IC e da educação para a diversidade linguística e cultural. Nesta faixa etária, os jogos são considerados uma estratégia de ensino-aprendizagem adequada, estimulando a cooperação e desinibindo para interagir em língua estrangeira, bem como no que diz respeito ao desenvolvimento de conhecimentos de cultura linguística, de capacidades de comparação interlinguística e de uma atitude de abertura às línguas, às culturas e ao Outro.

Na Série Propostas 6, Marie-Noëlle Antoine assume que:

El análisis de modalidades de trabajo de la intercomprensión en los primeros años de escolaridad y luego, las propuestas didácticas concretas desarrolladas allí ofrecen una “pédagogie arlequinée de couleurs, de jeux, d’expressions (2011, p. 13).

Portanto, podemos concluir que o jogo contribui fortemente para a formação global da criança. Sendo assim, cabe ao/à docente/educador/a dar-lhe espaço, observá-la, verificar as suas necessidades e facultar-lhe todos os meios

indispensáveis a um desenvolvimento saudável. cremos que esse desenvolvimento passa, sem dúvida, pela estimulação proporcionada pela atividade do jogo, nomeadamente quando associada à educação para a diversidade linguística e cultural.

Em suma, o jogo em IC pode consubstanciar-se enquanto estratégia pedagógico-didática com vista ao desenvolvimento da CL, ou seja, uma estratégia que potencie o desenvolvimento de representações positivas face à aprendizagem de línguas, conhecimentos e formas de cooperar e de interagir com os outros.

Capítulo 3. O projeto “O eco do Big Ben propaga-se pela Europa”

Neste capítulo, apresentamos a metodologia que enquadró o nosso projeto de investigação-intervenção guiado pela seguinte questão de investigação: De que forma a cultura linguística pode ser promovida através de atividades pedagógico-didáticas em IC em aula de Inglês no 1.º CEB?”.

Principiaremos por aludir à metodologia de investigação-ação, explicando de que forma o nosso trabalho se integra no paradigma metodológico de tipo qualitativo. Depois, passamos a apresentar o contexto da intervenção que engloba a caracterização da realidade educativa e do grupo de alunos/as participantes no projeto. Posteriormente, procederemos ao enquadramento curricular do projeto e à descrição das sessões que o constituíram. Seguidamente, descreveremos as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, assim como a técnica de análise de dados. Por fim, definiremos, ainda, as categorias de análise.

3.1. A metodologia de investigação: paradigma qualitativo e investigação-ação

Optámos por desenvolver o projeto de intervenção pedagógico-didática seguindo o paradigma de investigação qualitativa, bem como a metodologia da investigação-ação. Esta metodologia pareceu-nos mais adequada, uma vez que se trata de um trabalho em que a professora participa no processo investigativo. Assim, num primeiro momento, definiremos o conceito de investigação qualitativa e, seguidamente, abordaremos a metodologia da investigação-ação.

A investigação qualitativa baseia-se em dados discursivos e audiovisuais, que constituem, de facto, o *corpus* do nosso trabalho investigativo. O/a investigador/a desempenha um papel determinante na construção deste corpo de dados, trazendo para este processo os seus valores, a sua experiência, a identidade e as suas convicções (Denscombe, 2010).

Amado refere que na “investigação qualitativa (...) questiona-se até que ponto as conclusões podem ser transferidas para outros contextos relativamente próximos e homogéneos” (Amado, 2017, p. 367). O nosso projeto pretende criar conhecimento sobre o desenvolvimento da cultura linguística em crianças que

estudam inglês no 1.º CEB, testando planificações, estratégias e materiais, com o intuito de encontrar caminhos que também outros possam seguir em contextos semelhantes, ou seja, em outros grupos de alunos/as. No âmbito praxeológico, sabemos que, como os/as participantes mudam, é certo que haverá aspetos a reformular, mas mantemos a ambição de construir um projeto capaz de acrescentar conhecimento sobre o desenvolvimento da CL em aula de inglês no 1.º CEB, através da abordagem da IC.

De acordo com Denzin & Lincoln, os investigadores qualitativos desenvolvem um trabalho complexo, que envolve a análise da realidade social, dos sujeitos participantes e dos objetos de estudo:

Qualitative researchers stress the socially constructed nature of reality, the intimate relationship between the researcher and what is studied, and the situational constraints that shape inquiry. (...) They seek answers to questions that stress how social experience is created and given meaning (2003, p. 13).

A metodologia de investigação qualitativa apresenta, por conseguinte, potencialidades diversas, que não passam apenas pela transformação das práticas, mas que envolve uma esfera complexa de expectativas pessoais. Assim, o/a investigador/a qualitativo/a interessa-se pela análise dos contextos sociais e educativos, da relação pedagógica e afetiva estabelecida com os sujeitos, o envolvimento dos membros da comunidade escolar, entre outros aspetos que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Cremos, pois, que a investigação qualitativa poderá ser um motor de mudança se se estabelecer um diálogo entre todos os elementos da comunidade investigativa e educativa, mas sobretudo entre os sujeitos participantes que, neste caso, são os/as alunos/as. Assim, Bogdan & Biklen defendem que:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aquele de forma neutra (1994, p. 51).

Devemos, ainda, ressaltar que o nosso projeto apresenta as cinco características que estes autores discriminam para a investigação de tipo qualitativo: recolhemos os dados diretamente do ambiente natural, ou seja, da

escola; descrevemos as sessões; analisámos o processo (de ensino-aprendizagem); interpretámos os dados indutivamente e atentámos particularmente nas perspetivas dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994).

Seguindo o paradigma de análise qualitativo, o projeto que aqui se analisa obedeceu, ainda, à metodologia de investigação-ação, que, de acordo com David Kember, é apropriada ao contexto da investigação em educação:

If individual teachers tackle issues within their individual taught courses using a cyclical, reflective approach, it seems appropriate to conclude that they are conducting action research. If they wish to solve a problem or introduce an innovation, within their own classroom, it is eminently sensible to utilize the methodology of action research to do so. (...) They [action research projects] can also lead to significant improvements in teaching and learning (...) (2000, p. 24).

A investigação-ação adequa-se a professores/as que pretendem refletir sobre a sua ação, de modo a operar transformações. Neste sentido, Brown & Dowling referem que a “action research is a term which is applied to projects in which practitioners seek to effect transformations in their own practices (2001, p. 152).

Esta metodologia permite-nos, pois: rever o nosso procedimento; identificar aspetos a melhorar; imaginar novos caminhos; experimentar estratégias e materiais; analisar a sua produtividade; modificar a planificação, adequando-a ao perfil dos/as alunos/as; reformular a ação, monitorizando-a e continuar circularmente a avaliar o processo, até nos darmos por satisfeitos (McNiff & Whitehead, 2013).

Na convicção de conseguirmos operar transformações, a nível pessoal e no âmbito das práticas de ensino das línguas estrangeiras, no âmbito do nosso projeto, delineámos várias sessões, arquitetadas e interligadas de forma coerente, com o propósito de desenvolver nos/as alunos/as, conhecimentos (dimensão cognitiva), representações (dimensão representacional) e capacidades (dimensão das práticas) no domínio da cultura linguística. Tentámos, portanto, levar os/as alunos/as a refletir sobre si mesmos/as e sobre os outros, de modo a concluírem que a pluralidade de línguas e culturas em interação numa sociedade constitui um fator enriquecedor da mesma. Neste sentido, foi importante envolver também as famílias, de modo a que esta “transformação” ou consciencialização pudesse ser

mais profunda, abarcando as interações sociais dos sujeitos participantes, pelo que propusemos pesquisas em família sobre diversos países onde se falam línguas germânicas, o que se revelou extremamente produtivo, como referiremos no capítulo subsequente.

Martyn Denscombe esquematiza a investigação-ação da seguinte forma:

FIGURE 7.1 The cyclical process in action research

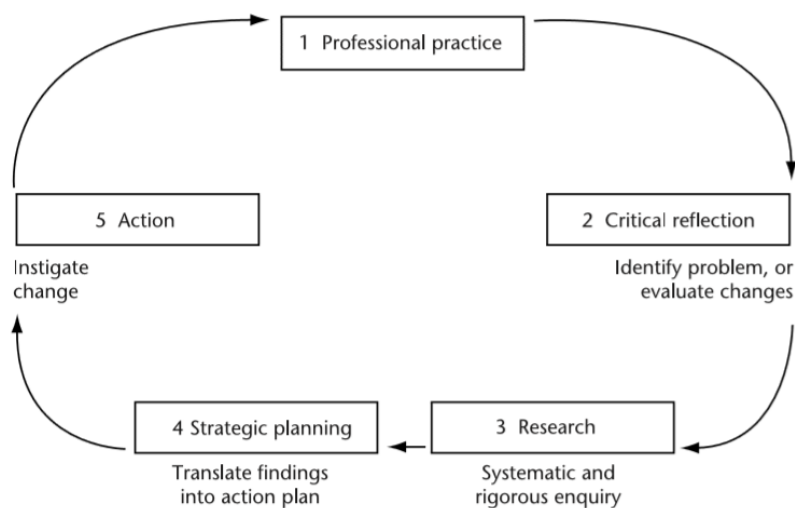


Figura 1 - O processo cíclico da investigação-ação (Denscombe, 2010, p. 129)

O projeto que implementámos e, que aqui analisámos, seguiu este processo cíclico da investigação-ação permitindo a examinação da ação dos sujeitos e uma autoscopia da professora-estagiária face às suas práticas.

Esta autoscopia estimula a melhoria dos métodos de ensino-aprendizagem, através do processo auto e heteroavaliativo em que se alicerça, assumindo-se o investigador como agente de mudança já que leva a cabo uma observação de tipo participante.

De acordo com Lisete Mónico, Valentim Alferes, Paulo Castro e Pedro Parreira,

A opção metodológica pela observação de tipo participante responde ao objetivo de proceder, dentro das realidades observadas, a uma adequada participação dos investigadores, de forma “não intrusiva”, e de modo a reduzir a variabilidade residual, nomeadamente a repressão de emoções extravasadas ou comportamentos efetuados, bem como a artificialidade dos mesmos. Os observadores, sendo levados a partilhar papéis e hábitos dos grupos observados, encontram-se, assim, em condições favoráveis para observar – situações, factos e comportamentos – que dificilmente ocorreriam, ou

que seriam reprimidos ou mesmo adulterados, na presença de estranhos (2017, p. 726).

A metodologia de investigação-ação é caracterizada pela circularidade das suas etapas (planificação, ação, observação e reflexão), que são essenciais no processo de ensino-aprendizagem, tal como fica claro na figura 1. Por outras palavras, o produto da reflexão transforma as práticas pedagógico-didáticas, melhorando, em última instância, o sistema educativo. Neste contexto, embora o nosso projeto se tenha desenvolvido num curto período temporal, tentámos que seguisse, em pequena dimensão, essa circularidade, fundamentando-se num processo reflexivo e indutivo.

Assim, depois de uma primeira fase de intervenção, relativas às sessões iniciais, em que aprofundámos o nosso conhecimento sobre o grupo de alunos/as e as metodologias/práticas de ensino, adequámos estratégias e materiais para melhorar a segunda fase de desenvolvimento do projeto, que corresponde às quatro últimas sessões. Procurámos, assim, dividir o projeto em dois “ciclos de investigação-ação”, sendo que o primeiro corresponde a uma sessão, funcionando como uma unidade introdutória, e o segundo às restantes, ou seja, a quatro sessões.

Segundo Coghlan & Brannick (2014), os resultados da ação (os planeados e os circunstanciais) são analisados com o intuito de averiguar se a planificação inicial foi adequada; se as ações realizadas estavam de acordo com a mesma e se a ação foi realizada de forma correta. Por fim, os resultados da ação devem levar o/a investigador/a a perceber o que irá “alimentar” o próximo ciclo de planificação-ação. Estes autores apresentam, neste contexto, o seguinte esquema que traduz esta ideia e que inspirou os nossos procedimentos investigativos:

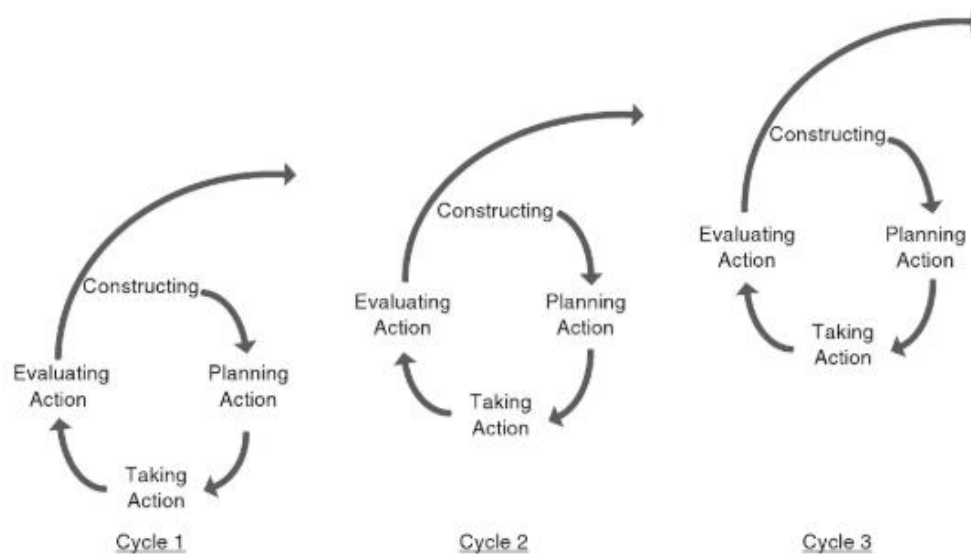


Figura 2 - Espiral de Investigação-ação (Coghlan & Brannick, 2014, p. 14)

Este processo circular instiga os/as professores/as a repensarem a sua ação educativa e, quando esse processo é alvo de discussão e diálogo, pode motivar uma mudança nos contextos de ensino, nos sistemas educativos ou nos currículos escolares. Foi com esta vontade que delineámos o nosso projeto, almejando promover o desenvolvimento da CL nos/as alunos/as.

3.2. Caracterização da realidade educativa

(...) as crianças e os professores não constituem inteligências incorpóreas, nem máquinas de ensino e de aprendizagem, mas sim seres humanos integrais, enlaçados num labirinto complexo de interconexões sociais. A escola é um mundo social por ser habitada por seres humanos (Waller, 1932, p. 1).

Como referido por Waller, a escola constitui um espaço de relações humanas complexas, sendo essencial analisá-las para desenvolver uma prática pedagógica baseada no conhecimento dos/as alunos/as e dos seus contextos social e educativo. Assim, cabe ao/a professor/a, no momento em que contacta com uma nova realidade educativa, proceder a uma análise dos meios materiais, físicos e humanos, de modo a planificar as suas aulas e a desenhar estratégias pedagógico-didáticas adequadas.

Proporcionou-se desenvolver a prática de ensino observada numa turma mista de 3.º e 4.º anos de uma escola do 1.º CEB da região centro. Neste contexto, considerámos que a caracterização da realidade educativa seria o primeiro passo a adotar antes de intervir pedagogicamente nesta turma. Na convicção de que a escola não se pode limitar à simples transmissão de conhecimentos, devendo assumir o seu papel na formação integral dos/as alunos/as, do ponto de vista ético, social e psicológico, começamos por analisar o perfil dos/as alunos/as. Dessa forma, foi possível identificar as dificuldades dos/as alunos/as, de modo a adequar as estratégias pedagógico-didáticas às suas necessidades educativas e perfis. Assim, recorreremos ainda a outros instrumentos de avaliação diagnóstica, nomeadamente um inquérito por questionário sobre os repertórios linguísticos dos/as discentes e outras questões sobre a sua biografia, que desenvolveremos mais detalhadamente nos pontos seguintes. Recolhemos, além disso, dados através da observação direta, tirando fotos dos espaços interior e exterior, e que nos permitiram conhecer os recursos existentes na sala de aula e na escola, bem como perceber a adequação dos espaços exteriores ao desenvolvimento de atividades, como jogos didáticos.

Apresentamos, seguidamente, uma caracterização do contexto escolar e socioeducativo, ponderando particularmente sobre os elementos que possibilitaram desenvolver o projeto que aqui se analisa.

3.2.1. O espaço escolar

No que diz respeito às condições físicas e materiais da escola, esta dispõe de quatro salas de aula, encontrando-se apenas duas ocupadas com turmas. A escola inclui, ainda, um espaço de biblioteca, uma sala de dinamização das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e de Componente de Apoio à Família (CAF). A escola tem, também, um refeitório, que se tornou relevante para o nosso projeto, sobretudo quanto à última aula do projeto que se centrou na celebração da diversidade linguística e cultural com gastronomia de diferentes países.

O mobiliário existente nas salas de aula, tais como as mesas, os armários e as cadeiras, encontram-se em bom estado de conservação e são facilmente

reconfiguráveis, de modo a podermos desenvolver atividades pedagógicas que impliquem trabalhar em grupo ou recorram ao movimento. O aquecimento das salas é feito com aquecedores que funcionam com caldeira a lenha, parecendo-nos garantir as condições de conforto aos/às nossos/as alunos/as, aspeto essencial para a sua implicação nas atividades letivas.

A par disso, verificamos que existe material didático diversificado: mapas, globos, caixa métrica, compassos, transferidores, carimbos, material tipo Cuisenaire, caixas de blocos lógicos, sólidos geométricos, tangrans, régua, metros, fita métrica, balanças, pesos, medidas de capacidade, entre outros. Os mapas e os globos foram úteis para fazer a localização dos países abordados nas sessões do projeto (Suécia, Noruega e Alemanha). A escola dispõe, igualmente, de telefone, computadores ligados à internet, dois quadros interativos, duas impressoras e uma fotocopiadora, o que consideramos muito positivo para implementar o nosso projeto, na medida em que as novas tecnologias permitem mostrar aos/às alunos/as aspetos visuais e sonoros relativos às línguas e culturas germânicas, entre outras temáticas do nosso projeto de investigação-intervenção. É de salientar, ainda, os quadros interativos, que constituem uma ferramenta bastante útil para o desenvolvimento de atividades lúdico-didáticas.

O espaço circundante é composto por um pátio e uma pequena área coberta nas traseiras da escola (ver figura 3), que foi essencial para a dinamização de jogos. Também existe um campo onde as crianças brincam e praticam atividade física e desportiva (ver figura 4). No pátio, existe um parque infantil pequeno (ver figura 5) e dois jogos desenhados no chão (ver figura 6). Este espaço exterior permite que os/as alunos/as desenvolvam atividades lúdicas ao ar livre, o que se torna extremamente importante para o seu processo educativo. De acordo com Brickman & Taylor, “um espaço de recreio bem concebido e relações apropriadas entre crianças e adultos nas actividades exteriores são factores que aumentam tanto a aprendizagem como o divertimento” (1991, p. 173). É de salientar que



Figura 3 - Área coberta da escola

fizeram parte de três sessões do nosso projeto três jogos no exterior. Portanto, pudemos contar com o excelente espaço exterior, quer ao ar livre, quer na área coberta.



Figura 4 - Campo de futebol



Figura 5 - Parque infantil



Figura 6 - Jogos no chão do pátio da escola



Quanto à sala de aula (ver figura 7), verificamos que tem uma boa iluminação natural, pois possui três amplas janelas e a luz artificial (luz elétrica) está em bom estado, apresentando, portanto, condições para garantir o conforto e, conseqüentemente, a concentração dos/as alunos/as. Em cada extremidade da sala de aula, existem dois quadros: um de giz e um interativo. Na sala de aula, a disposição das mesas é a seguinte: umas em “u” e outras em grupo, podendo ser alterada, como já referido.



Figura 7 - Sala de aula

Consideramos esta disposição muito positiva, pois permite dividir os grupos de trabalho de forma ordeira e propicia uma boa interação entre a professora e os/as discentes, não tendo sido necessária a sua reconfiguração.



Figura 8 - Cantinho da informática

As paredes da sala também se destinam à afixação de trabalhos das várias disciplinas, tendo aí espaços específicos e pré-definidos (os *placards*), estando um também destinado ao “Cantinho do Inglês”. Na sala, existe também o “Cantinho da Informática” (ver figura 8), que está equipado com um computador com ligação à Internet, que foi de grande valia no desenvolvimento do nosso projeto, já que utilizámos a internet em estratégias para abordar os países trabalhados no projeto. Utilizámos, também, o computador e o quadro interativo para exibição de vídeos.

Em suma, o espaço da sala é agradável e apresenta as condições necessárias para o desenvolvimento das sessões do projeto.

3.2.2. Caracterização socioeducativa e familiar da turma

A caracterização socioeducativa e familiar da turma foi elaborada a partir do preenchimento da ficha individual de informações e tivemos, igualmente, em consideração as informações facultadas pela professora titular de turma. Para além disso, elaborámos uma ficha com questões que considerámos relevantes para conhecer melhor a turma (ver anexo 1).

A turma é composta por oito alunos/as do 3.º ano (6 do sexo masculino e 2 do sexo feminino), cinco com oito anos e três com sete; e por nove alunos/as do 4.º ano (4 do sexo masculino e 5 do sexo feminino), tendo sete alunos/as 9 anos de idade e dois 8 anos. Todos/as os/as alunos/as são de nacionalidade portuguesa e naturais de Coimbra. Relativamente à sua residência, sete alunos/as moram perto da escola e os/as restantes em localidades vizinhas. O tempo despendido entre casa e escola é, em média, cinco/dez minutos, o que consideramos um aspeto positivo, dado que a curta distância da deslocação favorece a pontualidade e

impede que cheguem cansados/as à escola, o que são fatores importantes para a concentração e a implicação nas atividades pedagógicas.

Referindo-nos, agora, à dimensão escolar, nenhum aluno/a ficou retido/a ao longo do seu percurso escolar. Quanto às disciplinas favoritas, oito alunos/as mencionam estudo do meio; quatro alunos/as referem a matemática; três assinalam o português; dois referem a expressão plástica e a ginástica, e um aluno indica o inglês. Esta informação deixou-nos um pouco preocupadas, dado que as línguas estão entre as disciplinas menos preferidas.

No campo da aprendizagem de língua inglesa, todos/as os/as alunos/as frequentaram inglês no 1.º e 2.º anos no âmbito das AEC, com exceção de dois alunos/as que estudaram inglês fora da escola. Consideramos que a frequência de inglês como AEC pode ser muito relevante para o nosso projeto, dado que os/as alunos/as poderão ter desenvolvido competências comunicativas e conhecimentos prévios que devemos considerar.

Quanto ao tempo que dedicam ao inglês, oito alunos/as estudam entre 10 a 45 minutos; seis alunos/as dedicam entre 0 a 5 minutos diários; dois 60 minutos e um aluno 1 hora e 30 minutos. Onze discentes estudam com um adulto (pai ou mãe) e seis alunos/as estudam inglês sozinhos/as. Quanto à regularidade com que estudam inglês, onze alunos/as referem que estudam “de vez em quando” e seis “antes dos testes”. Quando questionados/as se os pais falam inglês, onze alunos/as assinalam que o pai e a mãe não falam inglês, três referem que falam “um pouco”, dois “bem” e um “muito bem”. Maioritariamente, os pais e as mães aprenderam inglês na escola. Dez alunos/as referem que os progenitores não falam outras línguas, três alunos mencionam que falam inglês, uma aluna refere o alemão e o francês, um aluno diz que o pai fala francês e italiano, outro aluno refere que os pais falam espanhol e outro ainda diz que o pai fala português do Brasil.

Quando questionados/as sobre a importância de aprenderem línguas, os/as alunos/as assinalam várias respostas, tais como, “para comunicar com outras pessoas/familiares/amigos”, “para ir aos Estados Unidos e poder falar com a melhor amiga”, “quando for para outro país, para falarmos inglês”, “para conseguirmos comunicar com outras pessoas com línguas diferentes”, “para falar com familiares fora de Portugal e que não sabem falar português”, “para comunicar noutra país”,

“para ir para a universidade”, “para viajar” e “para podermos ter amigos novos”. Estas respostas dão-nos indícios relativamente às representações que têm das línguas e da forma como se relacionam com as mesmas.

Quanto ao maior sonho, as respostas são muito diversificadas: “ter um *skate*”, “ser inteligente”, “ser famoso”, “ser rico”, “ser melhor que o Ronaldo”, “ser o melhor jogador de futebol do mundo”, “ir ao México e a Paris”, “ir à Argentina conhecer a Karol Sevilla e a Itália conhecer Ruggero Pasquarelli”, “ir viver para a Alemanha”, “falar chinês e outras línguas”, “fazer um cruzeiro”, “ir aos Estados Unidos com a melhor amiga”, “ter animais fofinhos” e “andar de cavalo”. Estas respostas revelam desejos materiais, como ter brinquedos, mas também algumas ambições pessoais no campo das viagens e das línguas. Outros/as têm ambições relacionadas com animais e outros/as, ainda, gostariam de viajar para conhecer um/a ator/atriz de cinema. Por fim, evidenciam desejos no âmbito do campo profissional na área futebolística.

Relativamente às atividades de tempo livre, os/as alunos/as referem andar de patins, fazer ginástica, praticar atividades lúdicas, ouvir música, fazer natação, jogar futebol, ver TV, brincar, ir ao parque, correr, jogar no portátil, dançar, ir ao teatro e andar de bicicleta. Estas respostas indicam que os/as alunos/as desenvolvem várias atividades de desporto e lúdicas, que consideramos muito importante para o seu bem-estar emocional e físico, mas também nos levaram a crer que estão abertos à participação em jogos ao ar livre, que integraram o nosso projeto.

Em suma, a partir desta caracterização socioeducativa e familiar, concluímos que a maioria dos/as discentes está motivada para o estudo de inglês e de outras línguas. Resta referir que, tendo como base as informações facultadas pela professora titular e pelos elementos que conseguimos observar, de um modo geral, os/as alunos/as são crianças meigas, bastante assíduas e pontuais.

3.3. Caracterização dos/as alunos/as – a biografia linguística

A utilização da biografia linguística é uma forma de dar a conhecer a história linguística do aprendente, levando-o a reflectir sobre a sua identidade e sobre as relações que estabelece com os outros. Pode também ser um utensílio para uma reflexão auto-avaliativa sobre o próprio processo de aprendizagem de cada aluno e as competências postas em prática ao longo desse processo, permitindo-lhe “aprender a aprender (Silva, 2009, p. 53).

Consideramos, ainda, relevante proceder à caracterização dos/as alunos/as através do instrumento da biografia linguística. Na linha de pensamento de Silva (2009), a biografia linguística consiste num instrumento de diagnóstico e avaliação contínua dos conhecimentos sobre línguas e culturas, sendo de grande pertinência para se obter uma perceção sobre os repertórios dos/as alunos/as. A biografia linguística permite recolher dados sobre a vida dos/as aprendentes, sobre as línguas que conhecem, os países por onde viajaram ou viveram, o contacto com pessoas de outros países, entre outros elementos. Além disso, trata-se de uma forma de os/as alunos/as refletirem e valorizarem os conhecimentos que já traziam e que adquiriram dentro e fora da escola. De acordo com o *Portefólio Europeu de Línguas*, a biografia de línguas “documenta a história pessoal da aprendizagem linguística, ajuda a definir metas de aprendizagem e contém descritores que ajudam o aprendente a avaliar o seu desempenho linguístico e o seu progresso nas aprendizagens” (Ministério da Educação, 2001, p. 5).

Devido aos limites de tempo do estágio e ao perfil da turma, que, segundo as informações veiculadas pela professora titular generalizada, revela alguma dificuldade na escrita de textos, decidimos realizar a biografia através de um questionário com perguntas abertas (ver anexo 2), antes de iniciar as sessões do projeto. Posteriormente, dedicámos a primeira sessão do projeto à elaboração da biografia linguística em texto, em que os/as alunos/as redigiram algumas frases de teor reflexivo sobre os seus repertórios linguísticos e culturais. Assim, passamos a apresentar os resultados deste questionário preliminar.

No que diz respeito à pergunta “Que língua(s) se fala(m) no país onde nasceste?”, todos/as os/as alunos/as referem o português.

Quanto à pergunta “Sabes falar outras línguas? Quais?”, quinze alunos/as referem inglês, quatro o espanhol, dois o francês, dois o português do Brasil e um o luxemburguês.

Quanto à pergunta “Tens familiares, amigos ou vizinhos que falam outras línguas? Quais?”, alguns/mas alunos/as referem conhecer familiares que falam francês (6); espanhol (3); sueco (1); alemão (1); luxemburguês (1); 3 alunos/as não respondem e quatro respondem o membro da família, mostrando não terem compreendido a pergunta.

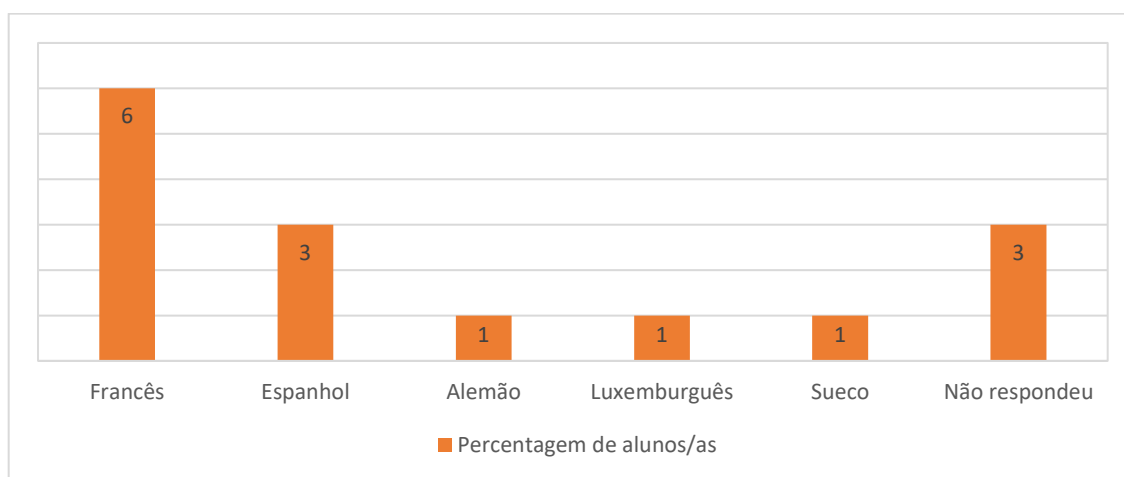


Gráfico 1 – Tens familiares, amigos ou vizinhos que falam outras línguas? Quais?

Relativamente à pergunta “Que línguas gostarias de aprender?”, os/as alunos/as indicam francês (7); espanhol (6); italiano (4); “todas” (4); alemão (3); sueco (1) e inglês (1). Outras respostas são desadequadas, uma vez que confundem a nacionalidade com a língua: brasileiro, chinês e mexicano. Estas respostas sublinham a importância de desenvolver a cultura linguística nos/as alunos/as.

Quanto à pergunta, “Já visitaste países onde se falavam outras línguas? Quais?”, oito alunos/as respondem que não; cinco referem a Espanha; dois a França, um o Luxemburgo, um a Austrália e dois referem o Algarve, pois não leram bem a pergunta, confundindo esta região de Portugal com um país.

No que diz respeito à pergunta “Que língua usas para falar com a tua família?”, todos/as os/as alunos/as falam português com a família, três referem que falam português e espanhol e uma criança fala inglês.

Quando questionados sobre o número de línguas existentes no mundo, observamos que os/as alunos/as não têm conhecimento aprofundado sobre a existência de línguas. Alguns/mas confundem a nacionalidade com a língua, pelo que indicam “chinês”, em vez de “mandarim ou cantonês” e “mexicano”, em vez de espanhol do México. Outros/as alunos/as confundem a variação diatópica da língua com a língua, como indicam as respostas “brasil” em vez de “português do Brasil”; “canadiano”, em vez de “inglês ou francês do Canadá” e “australiano”, em vez de inglês da Austrália. Estes dados sublinham a necessidade de trabalhar o domínio cognitivo no âmbito da cultura linguística.

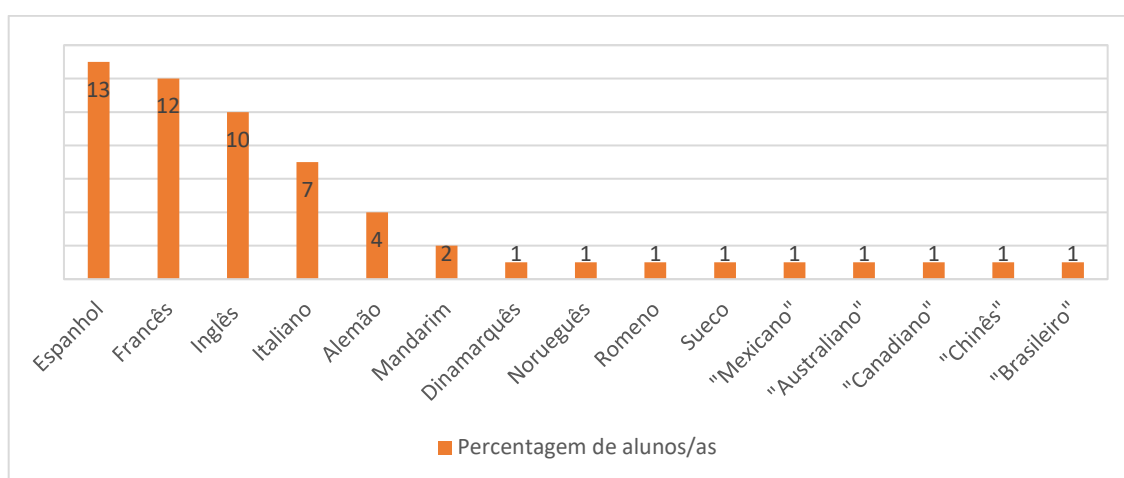


Gráfico 2 – Que línguas sabem que existem?

A aplicação deste inquérito por questionário encetou nos/as alunos/as um processo autorreflexivo que pretendemos desenvolver ao longo do projeto. Para além disso, reunimos informações de extrema relevância para a planificação do nosso projeto, atendendo ao perfil da turma, nomeadamente no que concerne a representações sobre as línguas. Assim, procurámos desenhar o nosso projeto de acordo com esta análise preliminar, delineando finalidades e objetivos pedagógico-didáticos adequados ao perfil dos/as participantes. Por fim, e porque verificámos que a disciplina de inglês não está entre as eleitas, temos o intuito de aumentar a sua implicação nas aulas de inglês, mais especificamente, estimulando a capacidade de comparação interlinguística, por meio de atividades motivadoras e de jogos.

3.4. Enquadramento curricular do projeto

O projeto que aqui analisamos recebe o título de “O eco do Big Ben propaga-se pela Europa”, que reflete o facto de considerar que, em aula de inglês, se podem construir pontes com outras línguas e culturas do mundo. Trata-se de, como já referimos, perceber a língua inglesa como “porta” ou “ponte” para o plurilinguismo e para o desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais nos sujeitos, como tem sido defendido por diversos autores (Hemming, Klein, & Reissner, (2011); Moreira, (2006) e Forlot, (2010). Como o nosso projeto se concentrou em línguas e culturas do espaço europeu (embora essas línguas germânicas também se falem noutros países), pareceu-nos que este título, inspirado também no ícone londrino, o Big Ben, traduzia bem o princípio de a aula de línguas se instituir como espaço de educação intercultural.

O objetivo investigativo do projeto que aqui analisamos é:

- Compreender como podem atividades pedagógico-didáticas em intercompreensão promover a cultura linguística em aula de inglês do 1.º CEB.

O projeto foi planificado em coordenação com a planificação da professora cooperante para a disciplina de Inglês (ver anexo 3), pelo que seleccionámos conteúdos planificados para o primeiro período, como os números e as cores. Os animais, embora estejam nas planificações dos períodos seguintes, constituem um conteúdo que os/as alunos/as já abordaram nas aulas de AEC de Inglês.

Um dos documentos orientadores do nosso projeto foi, naturalmente, as *Metas Curriculares de Inglês para o Ensino Básico* (Bravo, Cravo, & Duarte, 2015). Assim, as sessões do projeto foram planificadas de acordo com cinco domínios: compreensão oral (*Listening*), interação oral (*Spoken Interaction*), produção oral (*Spoken Production*), escrita (*Writing*) e domínio intercultural (*Intercultural Domain*).

Optámos por resumir num quadro as metas que fundamentaram a planificação das sessões (ver quadro 1):

Quadro 1 – Metas Curriculares do 3.º e 4.º anos

<p>Metas curriculares 3.º ano</p>	<p>L3 1.1. Identificar sons e entoações diferentes na língua estrangeira por comparação com a língua materna. L3 1.2. Identificar ritmos em rimas, <i>chants</i> e canções em gravações áudio e audiovisuais. L3 2.1. Identificar diferentes formas de cumprimentar. L3 2.6. Entender instruções breves dadas pelo professor. L3 2.7. Identificar números. L3 2.8. Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados. LG3 1.5. Identificar números até 20. LG3 3. Conhecer vocabulário simples – cores. SI3 2. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples. SI3 2.6. Responder sobre temas previamente apresentados. SP3 1.2. Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados. SP3 1.3. Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas. SP3 2. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas. ID3 1. Conhecer-se a si e ao outro. ID3 1.3. Identificar animais. ID3. Conhecer algumas características do seu país e de outros países ID3 3.1. Localizar diferentes países no mapa.</p>
<p>Metas curriculares 4.º ano</p>	<p>L4 3. Compreender palavras e expressões simples. L4 4. Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada. SI4 4. Interagir com o professor e/ou com os colegas em situações simples e previamente preparadas. W4 3. Utilizar palavras conhecidas. LG4 6.5. Identificar o vocabulário relacionado com animais. ID4 4.3. Participar em jogos e pequenas dramatizações. ID4 5.5. Identificar animais.</p>

Ao analisar as metas curriculares de inglês no 1.º CEB, consideramos positivo o facto de estar previsto o domínio intercultural, embora verifiquemos que surge desenvolvido de forma deficitária. Notamos, assim, a ausência de metas mais específicas no campo da educação plurilingue e intercultural. O conhecimento do “outro”, que surge na meta do 3.º ano, parece circunscrever-se ao universo pessoal dos/as alunos/as, o que se torna pouco enriquecedor sob o ponto de vista da abertura a outras culturas e línguas. Assim, a cultura linguística surge de forma muito parca e restringida à língua inglesa. Por outras palavras, não se encontra qualquer referência a práticas em IC, nem se alude ao trabalho em torno das representações dos/as alunos/as em relação a outras línguas e culturas. Contrariamente, no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), o Conselho da Europa estabelece 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). Atendendo a estes princípios, parece-nos que o desenvolvimento da CL em crianças é essencial para fomentar, desde tenra idade, este desejo de interação com cidadãos/ãs europeus/eias e de outras nacionalidades.

No entanto, referindo-nos às metas curriculares, devemos reconhecer que a meta 3 do domínio intercultural “Conhecer algumas características do seu país e de outros países” abre caminho à exploração de aspetos de cultura linguística, ainda que as alíneas especificadas sejam pouco ambiciosas, abordando apenas algumas temáticas, como a localização no mapa, os climas, os elementos da natureza, as festas e as atividades relacionadas com as estações do ano.

Passamos, agora, a descrever as sessões de intervenção pedagógico-didática.

3.5. Descrição das sessões

O projeto de intervenção “O Eco do Big Ben propaga-se pela Europa” foi desenvolvido ao longo de cinco sessões, entre os meses de outubro e dezembro de 2018. Em seguida, apresentamos uma síntese de cada sessão.

Quadro 2 – Sessões do projeto, conteúdos e objetivos pedagógico-didáticos gerais

Sessão, Duração e calendarização	Conteúdos Gerais	Objetivos pedagógico-didáticos gerais
<p>Sessão 1 <i>The Indo-European Language Family Tree and Language Biography</i></p> <p>Duração: 60 minutos Datas 30/10/2018</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Família de línguas germânica e românica; • Biografia linguística – conhecimentos, representações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a cultura linguística, nas suas dimensões cognitiva, representacional e praxeológica; • Refletir sobre a presença da diversidade linguística no contexto sociocultural e educativo; • Reconhecer as características sonoras das línguas identificadas;
<p>Sessão 2 <i>Let's learn the numbers and colours in Swedish</i></p> <p>Duração: 60 minutos Data: 08/11/2018</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aspetos culturais da Suécia; • Números e cores em sueco; • Semelhanças e parecenças entre as línguas germânicas. 	

<p>Sessão 3 <i>Let's learn the numbers and colours in Norwegian</i></p> <p>Duração: 60 minutos Data: 15/11/2018</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos culturais da Noruega; • Números e cores em norueguês; • Semelhanças entre as línguas germânicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alargar o repertório linguístico, ouvindo, reconhecendo e pronunciando palavras e expressões em várias línguas; • Comparar diferentes línguas, associando palavras semelhantes e/ou transparentes; • Alargar a consciência linguística, contactando com registos escritos de diferentes línguas; • Cooperar com os outros em tarefas ou projetos comuns; • Implicar-se nos jogos em intercompreensão; • Refletir sobre as aprendizagens efetuadas.
<p>Sessão 4 <i>Let's learn the animals in German</i></p> <p>Duração: 60 minutos Data: 22/11/2018</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos culturais da Alemanha; • Animais em alemão; • Semelhanças entre as línguas germânicas. 	
<p>Sessão 5 <i>Celebrating Language Diversity</i></p> <p>Duração: 60 minutos Data: 29/11/2018</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A diversidade linguística e cultural; • Semelhanças entre as línguas germânicas. 	

A **sessão 1** (ver anexo 4), intitulada *The Indo-European Language Family Tree and Language Biography*, introduziu o projeto, sendo dedicada às famílias de línguas indo-europeias, nomeadamente a germânica e a românica, e à biografia linguística.

Quadro 3 – Sessão 1 – *The Indo-European Language Family Tree and Language Biography*

Sessão 1	Atividades e estratégias	Objetivos pedagógico-didáticos
<p><i>The Indo-European Language Family Tree and Language Biography</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre as línguas que existem no mundo (línguas feias e bonitas, línguas fáceis e difíceis, línguas importantes e línguas parecidas); • Apresentação dos filhos do William: o Romanic e o Germanic; • Diálogo sobre o conceito de árvore de línguas do tronco linguístico indo-europeu e família de línguas com recurso a uma árvore feita em cartolina afixada no quadro; • Afixação/correspondência no quadro dos <i>flashcards</i> dos animais de acordo com a família de línguas a que pertencem; • Diálogo sobre as semelhanças entre as palavras da mesma família de línguas; • Revisão das línguas pertencentes à família de línguas germânicas e românicas; • Jogo “Bears and ladders”; • Redação de um texto biográfico acerca das línguas e culturas que conhecem, aprofundando a reflexão iniciada na aula anterior sobre a biografia linguística; 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar-se para o estudo das línguas românicas e germânicas; • Reconhecer as línguas que fazem parte da família das línguas românicas e germânicas; • Reconhecer semelhanças entre palavras da mesma família linguística; • Identificar línguas pertencentes à família de línguas românicas e germânicas; • Expressar-se sobre as línguas e os países que conhece.

	<ul style="list-style-type: none"> • Afixação das biografias linguística nos balões em forma de coração que o William irá transportar pela Europa fora. 	
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Teddy bear</i> – William; • 2 ursinhos – <i>Romanic</i> e o <i>Germanic</i>; • <i>Flashcards</i> dos animais; • <i>Wordcards</i> dos animais; • Árvore das línguas em cartolina; • Flores das línguas; • Jogo “Bears and ladders”; • Questionário relativo ao jogo; • Coração para o registo do texto sobre a biografia linguística; • William e os balões. 	
Objetivos investigativos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender que conhecimentos revelam os/as alunos/as sobre famílias de línguas; • Identificar representações dos/as alunos/as sobre as línguas e culturas aludidas na aula; • Compreender de que forma os/as alunos/as estabelecem comparações entre línguas; • Compreender se os/as alunos/as recorrem à transparência/semelhança ortográfica e fonética entre as palavras de línguas românicas e germânicas para entender um enunciado; • Conhecer os repertórios linguísticos e culturais dos/das discentes através da sua biografia linguística. 	

Na primeira parte da aula, depois da apresentação da professora e do “William”, um ursinho que serviu de mascote do projeto, os/as alunos/as apresentaram-se a ele em inglês, dando-lhe um aperto de mão. Posteriormente, a professora explicou-lhes que este ursinho viajou por toda a Europa e contactou com muitas línguas. De seguida, pediu-lhes que adivinhassem que línguas foram essas. De modo a aferir as perceções dos/as discentes relativamente às línguas, foi dinamizado um diálogo acerca das línguas que consideravam difíceis ou fáceis; bonitas ou feias; importantes e (dis)semelhantes.

No final desta atividade, os/as alunos/as conheceram os filhos do William, que a professora apresentou: o “Romanic” e o “Germanic”, como forma de representar a relação de parentesco entre as línguas. Seguidamente, foram afixados, no quadro, os *flashcards* contendo os animais (peixe, urso e lobo) em português e, ao lado de cada animal, os *flashcards* com os mesmos animais em inglês, organizados em duas colunas diferentes, relativas às línguas românicas e germânicas. De seguida, a turma do 4.º ano foi dividida em três grupos, recebendo *wordcards* com os nomes de cada animal nas línguas românicas (espanhol, francês, italiano e romeno) e nas germânicas (alemão, dinamarquês, sueco e norueguês), encontrando-se misturadas. Os grupos deviam decidir que vocábulos pertenciam à

família do português e à família do inglês e dirigiram-se ao quadro para afixar os *wordcards*, de acordo com a família de línguas. Depois disso, os/as alunos/as do 3.º ano afixaram as flores com a designação das línguas românicas e germânicas no ramo correspondente da árvore das línguas.

Como consolidação dos conteúdos, os/as alunos/as jogaram um *board game* designado *Bears and ladders* (ver figura 9). Estes/as tinham de lançar o dado e de contar as casas em inglês no *board game* afixado no quadro. Consecutivamente, teriam de responder corretamente às perguntas, para que o jogo avançasse. O objetivo deste jogo era constatar se os/as alunos/as foram capazes de revelar capacidades de comparação interlinguística, ou seja, de reconhecer as semelhanças entre as palavras de línguas germânicas e românicas.



Figura 9 - Jogo "Bears and ladders"

Na conclusão, à semelhança do relato do William sobre as suas aventuras por vários países, os/as alunos/as referiram que viagens fizeram, que línguas conheceram e como estas experiências os enriqueceram. A professora explicou que, neste projeto, eles/as iriam "fazer uma viagem" por três países e, no final do mesmo, teriam a possibilidade de aumentar os seus textos. Assim sendo, deviam escrever um texto em português, mencionando a sua nacionalidade, que línguas falavam e conheciam, que idioma utilizavam para comunicar com os seus familiares ou amigos/as, que línguas gostavam de aprender e que palavras conheciam de

outros idiomas. Por fim, os/as alunos/as afixaram as suas biografias nos balões que “o William iria transportar pela Europa fora”. A professora esclareceu que, nesse momento, o balão de cada aluno/a era pequeno, mas que, ao longo do projeto, os balões iriam aumentar, consoante o contacto com as línguas e as culturas.

A **sessão 2** (ver anexo 5), designada *Let’s learn the numbers and colours in Swedish*, teve como conteúdos nucleares os números e as cores em sueco.

Quadro 4 – Sessão 2 – *Let’s learn the numbers and colours in Swedish*

Sessão 2	Atividades e Estratégias	Objetivos pedagógico-didáticos
Let’s learn the numbers and colours in Swedish	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre a Suécia; • Visualização e análise de um <i>PowerPoint</i> sobre a Suécia; • Diálogo para partilha de impressões sobre a Suécia (localização, bandeira, capital, monumentos, alfabeto); • Revisão dos números em inglês através do jogo das palmas; • Apresentação de <i>flashcards</i> com os números de 1 a 10 em inglês e colocação de <i>flashcards</i> com os números em sueco para fazer o <i>matching</i>; • Visualização de um vídeo com os números em sueco; • Correção do <i>matching</i>; • Apresentação de <i>flashcards</i> com as cores em inglês e colocação de <i>flashcards</i> com as cores em sueco para fazer o <i>matching</i>; • Visualização de dois vídeos sobre as cores em sueco; • Correção do <i>matching</i>; • Jogo dos cestos; • Resolução de uma ficha de trabalho de consolidação dos temas abordados na aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar-se para o estudo das línguas germânicas; • Rever os números e as cores em inglês; • Identificar os números e as cores em sueco; • Comparar o inglês e o sueco, associando palavras semelhantes e/ou transparentes: números e cores; • Alargar a consciência linguística, contactando com os números e as cores nas línguas germânicas; • Cooperar uns com os outros nos jogos em intercompreensão.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • PPT sobre a Suécia; • Quadro branco; • Projetor, computador e colunas; • <i>Flashcards</i> com os números e o extenso em inglês; • <i>Wordcards</i> com os números apenas por extenso em sueco; • <i>Flashcards</i> com os números e o extenso em sueco; • Vídeo do <i>Youtube</i> - números em sueco - https://www.youtube.com/watch?v=VOGJEeOmZZs; • <i>Flashcards</i> com as cores em inglês; • <i>Wordcards</i> com a forma escrita das cores em sueco; • <i>Flashcards</i> com as cores em sueco; • Vídeos do <i>Youtube</i> - cores em sueco - https://www.youtube.com/watch?v=Ou7-mnM0xSo e https://www.youtube.com/watch?v=MgtMVjy-SM4; • Bolas e 2 cestos; • Ficha de trabalho. 	
Objetivos investigativos	<ul style="list-style-type: none"> • Aceder a conhecimentos dos/as alunos/as relativamente à Suécia, às línguas aí faladas e a vocabulário do sueco; • Identificar representações dos/as aluno/as em relação às línguas e culturas aludidas na aula; 	

- Compreender se os/as discentes são capazes de transferir conhecimentos de uma língua para outra;
- Compreender se os/as alunos/as conseguem recorrer à transparência/semelhança ortográfica e fonética entre as palavras de línguas germânicas para entender um enunciado;
- Compreender se os/as discentes conseguem cooperar uns/mas com os/as outros/as nos jogos em intercompreensão.

Num primeiro momento da aula, os/as alunos/as compartilharam as suas pesquisas sobre a Suécia, no que diz respeito a aspetos geográficos, históricos, linguísticos e culturais. Posteriormente, visualizaram um *PowerPoint* sobre a Suécia, participando num diálogo, de modo a partilhar impressões sobre os aspetos focalizados. O primeiro slide exibiu a localização da Suécia no mapa e a bandeira da Suécia; o segundo a capital, Estocolmo, e alguns monumentos; o terceiro a língua oficial da Suécia e as línguas minoritárias; o quarto o alfabeto sueco e o último slide focou a saudação (olá) e a pergunta/resposta sobre o nome em sueco.

Depois disso, foi dinamizado um diálogo com os/as alunos/as, de modo a incitá-los/as a associar o inglês ao sueco, mobilizando conhecimentos sobre a família de línguas, estabelecendo uma ponte com os conteúdos de sessões anteriores.

Como forma de rever os números em inglês, os/as alunos/as fizeram o jogo das palmas, ou seja, batiam as palmas à medida que iam dizendo o número: “one”, uma palma, “two”, duas palmas, e assim sucessivamente. De seguida, visionaram os *flashcards* com os números de 1 a 10 (com o número e o extenso) em inglês, bem como os *wordcards* com os números apenas por extenso em sueco. Os/as alunos/as dirigiram-se ao quadro para fazer a correspondência do número em inglês com o número em sueco. Desta forma, pretendia-se que mobilizassem estratégias de transparência escrita para descobrir as palavras semelhantes. Então, os/as alunos/as visualizaram um vídeo do *Youtube* com os números em sueco. Após o vídeo, a professora virou, progressivamente, os *wordcards* com os números. No verso destes *wordcards*, estavam os *flashcards* com os números e o extenso em sueco. Deste modo, os/as alunos/as percebiam se tinham acertado no *matching* e a professora constataria se conseguiram efetivamente reconhecer as palavras semelhantes. Por fim, pronunciaram os números em sueco.

A atividade seguinte focalizou as cores em sueco. À semelhança do primeiro exercício, os/as alunos/as visionaram os *flashcards* com as cores em inglês, bem

como os *wordcards* apenas com a forma escrita das cores em sueco. Estes/as dirigiram-se ao quadro para descobrir a cor correspondente. No momento posterior, visualizaram dois vídeos do *Youtube*, um alusivo às cores em sueco e o outro à música das cores. Após o vídeo, a professora virou, progressivamente, os *wordcards* com as cores. No verso destes *wordcards*, estavam os *flashcards* com a imagem das cores e a sua forma escrita em sueco. Deste modo, os/as alunos/as percebiam se tinham acertado no *matching* e a professora constataria se conseguiram efetivamente reconhecer as palavras semelhantes. No final, os/as discentes pronunciaram as cores em sueco.

Posteriormente, os/as alunos/as deslocaram-se para o exterior para jogar o “Jogo dos cestos” (ver figura 10), sendo estabelecido um diálogo sobre as cores e os números em sueco, para explicar as regras do jogo. A professora dividiu a turma em duas equipas. Cada equipa tinha o seu cesto e o seu saco de bolas. Os/as alunos/as, ao ouvir o número e a cor em sueco, deveriam ir buscar as bolas ao saco e colocá-las no cesto, de acordo com as instruções dadas (por exemplo, “ter gula bollar” - 3 bolas amarelas). O objetivo deste jogo prendeu-se com a mobilização de conhecimentos e capacidades para compreender as instruções dadas pela professora. Por fim, os/as alunos/as resolveram uma ficha de trabalho de consolidação dos temas abordados na aula (ver anexo 5).



Figura 10 - Jogo dos cestos

A **sessão 3** (ver anexo 6), intitulada *Let's learn the numbers and colours in Norwegian*, teve como conteúdos centrais os números e as cores em norueguês.

Quadro 5 – Sessão 3 – *Let's learn the numbers and colours in Norwegian*

Sessão 3	Atividades e Estratégias	Objetivos pedagógico-didáticos
<p>Let's learn the numbers and colours in Norwegian</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo com os/as alunos/as sobre a Noruega; • Exibição de um <i>PowerPoint</i> sobre a Noruega; • Diálogo para partilha de impressões sobre a Noruega (localização, bandeira, capital, monumentos, alfabeto); • Apresentação de <i>flashcards</i> com os números de 1 a 10 em inglês e colocação de <i>flashcards</i> com os números em norueguês para fazer o <i>matching</i>; • Afixação de <i>flashcards</i> com os números em sueco; • Visualização de um vídeo com os números em norueguês; • Apresentação de <i>flashcards</i> com as cores em inglês e colocação de <i>flashcards</i> com as cores em norueguês para fazer o <i>matching</i>; • Afixação de <i>flashcards</i> com as cores em sueco; • Visualização de um vídeo sobre as cores em norueguês; • Jogo do bingo; • Jogo do lenço; • Resolução de uma ficha de trabalho de consolidação dos temas abordados na aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar-se para o estudo das línguas germânicas; • Identificar os números e as cores em norueguês; • Comparar o inglês e o norueguês, associando palavras semelhantes e/ou transparentes: números e cores; • Alargar a consciência linguística, contactando com os números e as cores nas línguas germânicas; • Envolver-se nos jogos em intercompreensão.
<p>Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de orientação da pesquisa sobre a Noruega (anexo 6 - A); • PPT sobre a Noruega; • Quadro branco; • Projetor, computador e colunas; • <i>Flashcards</i> com os números e o extenso em inglês; • <i>Wordcards</i> com os números apenas por extenso em norueguês; • <i>Flashcards</i> com os números e o extenso em norueguês; • Vídeo do <i>Youtube</i> - números em norueguês - https://www.youtube.com/watch?v=Hkr_VzzNwtI; • <i>Wordcards</i> com os números em sueco; • <i>Flashcards</i> com as cores em inglês; • <i>Wordcards</i> com a forma escrita das cores em norueguês; • <i>Flashcards</i> com as cores em norueguês; • Vídeo do <i>Youtube</i> – cores em norueguês - https://www.youtube.com/watch?v=3LXVO-0IDkI; • <i>Wordcards</i> com as cores em sueco; • Cartões para o bingo e massinhas de cotovelos; • Lenço; • Ficha de trabalho. 	
<p>Objetivos investigativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender se os/as discentes são capazes de transferir conhecimentos de uma língua para outra; • Compreender se os/as alunos/as conseguem recorrer à transparência/ semelhança ortográfica e fonética entre as palavras de línguas germânicas para entender um enunciado; • Identificar as representações dos/as alunos/as em relação às línguas e culturas aludidas na aula; • Compreender se os/as discentes conseguem cooperar uns/mas com os/as outros/as nos jogos em intercompreensão. 	

Num primeiro momento da aula, os/as alunos/as partilharam o resultado das pesquisas sobre a Noruega efetuadas com a ajuda dos seus familiares. Seguidamente, os/as discentes visualizaram um *PowerPoint* sobre a Noruega, em

que participaram simultaneamente num diálogo interativo, de modo a que pudessem partilhar impressões sobre os aspetos focalizados. O primeiro slide exibiu a localização da Noruega no mapa e a respetiva bandeira. Posteriormente, um aluno foi localizar a Noruega ao mapa da Europa afixado na sala (ver figura 11).



Figura 11 - Localização da Noruega no mapa

O segundo slide exibiu a capital, Oslo, e alguns monumentos; o terceiro a língua oficial da Noruega e os dialetos; o quarto o alfabeto norueguês e o último slide focou a saudação (olá) e a pergunta/resposta sobre o nome em norueguês.

Seguidamente, foi dinamizado um diálogo com os/as alunos/as, de modo a que conseguissem associar a língua inglesa à língua norueguesa como línguas da mesma família, estabelecendo uma ponte com os conteúdos abordados na sessão anterior, ou seja, os números e as cores em sueco.

Depois disso, visionaram os *flashcards* com os números de 1 a 10 (com o número e o extenso) em inglês, bem como os *wordcards* com os números apenas por extenso em norueguês. Os/as alunos/as dirigiram-se, então, ao quadro para fazer a correspondência do número em inglês com o número em norueguês. Pretendia-se que mobilizassem estratégias de transparência escrita para descobrir as palavras semelhantes. No momento subsequente, os/as alunos/as visualizaram um vídeo do *Youtube* com os números em norueguês. Depois da visualização do vídeo, os *wordcards* com os números foram revelados de forma progressiva. No verso dos *wordcards* encontravam-se os *flashcards* com os números e a sua forma por extenso em norueguês. Deste modo, os/as alunos/as percebiam se tinham acertado no *matching* e a professora constataria se conseguiram efetivamente

reconhecer as palavras semelhantes. De seguida, os/as discentes pronunciaram os números em norueguês. Logo depois, os/as alunos/as dirigiram-se, novamente, ao quadro para colocar os *wordcards* com os números em sueco por baixo dos *flashcards* com os números em norueguês, de modo a estabelecerem um paralelo entre estas duas línguas e perceberem as suas semelhanças e/ou transparências.

A atividade seguinte focalizou as cores em norueguês. À semelhança do primeiro exercício, os/as alunos/as visionaram os *flashcards* com as cores em inglês, bem como os *wordcards* apenas com a forma escrita das cores em norueguês. Seguidamente, os/as alunos/as dirigiram-se ao quadro para descobrir a cor correspondente. A seguir, visualizaram um vídeo do *Youtube* com as cores em norueguês. Após o vídeo, a professora revelou, progressivamente, os *wordcards* com as cores. No verso destes *wordcards*, estavam os *flashcards* com a imagem das cores e a sua forma escrita em norueguês. Deste modo, os/as alunos/as percebiam se tinham acertado no *matching* e a professora teria a oportunidade de compreender se conseguiram efetivamente reconhecer as palavras semelhantes. No momento seguinte, pronunciaram as cores em norueguês. Posteriormente, cada aluno/a colocou sucessivamente os *flashcards* com as cores em sueco por baixo dos *flashcards* com as cores em norueguês, para assim fazerem uma comparação entre estas duas línguas em termos de semelhanças e/ou transparências.

Por fim, os/as alunos/as receberam cartões para jogarem ao *Bingo* dos números e das cores em norueguês. A professora enunciava os números e as cores e os/as alunos/as colocavam uma massinha em cima do vocábulo que ouviam. Assim que concluíam o cartão, diziam “Bingo”. O primeiro a dizer “Bingo” ganhava um ponto. Para finalizar a aula, os/as alunos/as deslocaram-se para o exterior para jogar a “Barra do lenço” (ver figura 12). A turma foi dividida em duas equipas e os/as alunos/as organizaram-se em fila. A cada aluno/a foi atribuído um número em norueguês. A professora colocou-se ao centro, entre as equipas que estavam frente a frente, e ia chamando os números em norueguês. O/a aluno/a, ao ouvir o seu número, teria de ir ao centro buscar o lenço e tentar “fugir” para o lado da sua equipa (ganhava 1 ponto) ou para o lado da equipa contrária (ganhava 2 pontos). O/a colega da outra equipa deveria ir atrás do/a aluno/a que tirou o lenço e tocar-lhe,

pois, caso conseguisse, ganhava 1 ponto. Com este jogo, pretendia-se que os/as alunos/as mobilizassem conhecimentos e capacidades para entender o seu número e, no seguimento disso, correr de modo a “ganhar” o lenço.



Figura 12 - Jogo do lenço

Por fim, os/as alunos/as resolveram uma ficha de trabalho de consolidação dos temas abordados (ver anexo 6).

A **sessão 4** (ver anexo 7), intitulada *Let's learn the animals in German* teve como conteúdo nuclear os animais em alemão.

Quadro 6 – Sessão 4 – *Let's learn the animals in German*

Sessão 4	Atividades e Estratégias	Objetivos pedagógico-didáticos
Let's learn the animals in German	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo com os/as alunos/as sobre a Alemanha; • Exibição e discussão de um <i>PowerPoint</i> sobre a Alemanha; • Diálogo para partilha de impressões sobre a Alemanha (localização, bandeira, capital, monumentos, alfabeto e sistema político); • Afixação de <i>flashcards</i> com os animais; • Colocação de <i>wordcards</i> com os animais em inglês e alemão; • <i>Memory game</i>; • Jogo do dominó; • Resolução de uma ficha de trabalho de consolidação dos temas abordados na aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar-se para o estudo das línguas germânicas; • Identificar os animais em inglês; • Identificar os animais em alemão; • Comparar o inglês e o alemão, associando nomes de animais semelhantes e/ou transparentes; • Relacionar os nomes de animais em inglês com a imagem correspondente em alemão; • Alargar a consciência linguística, contactando com o nome dos animais escritos na língua alemã; • Cooperar com os outros nos jogos didáticos em intercompreensão.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo do <i>Youtube</i> - canção em alemão - https://www.youtube.com/watch?v=l3_KYWev2U4; • Ficha de orientação da pesquisa sobre a Alemanha (anexo 7 – A); • PPT sobre a Alemanha; • Quadro branco; • Projetor, computador e colunas; 	

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Flashcards</i> com os animais; • <i>Wordcards</i> – animais em inglês e alemão; • Cartolina preta; • Peças de dominó; • Ficha de trabalho.
Objetivos investigativos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender se os/as discentes são capazes de transferir conhecimentos de uma língua para outra; • Compreender se os/as alunos/as conseguem recorrer à transparência/ semelhança ortográfica e fonética entre as palavras de línguas germânicas para entender um enunciado; • Identificar as representações dos/as alunos/as em relação às línguas e culturas aludidas na aula; • Compreender se os/as discentes conseguem cooperar uns/mas com os/as outros/as nos jogos em intercompreensão.

Os/as alunos/as começaram por cantar a música em alemão “Hallo, Hallo” com a ajuda do vídeo do *Youtube*, que já tinham aprendido na aula anterior, fazendo concomitantemente a coreografia.

De seguida, os/as alunos/as visualizaram um *PowerPoint* sobre a Alemanha, participando simultaneamente num diálogo sobre os aspetos focalizados. Dessa forma, poderiam partilhar o que tinham pesquisado sobre a Alemanha com os seus familiares. À medida que iam visualizando cada slide, os/as alunos/as teriam de comentar o seu conteúdo. O primeiro slide exibiu a localização da Alemanha no mapa e a respetiva bandeira. Posteriormente, os/as alunos/as localizaram a Alemanha no mapa da Europa afixado na sala. O segundo slide exibiu a capital, Berlim, e alguns monumentos; o terceiro a língua oficial da Alemanha e as línguas minoritárias; o quarto o alfabeto alemão; o quinto patenteava o sistema político na Alemanha e o muro de Berlim e o sexto slide focou a saudação (olá) e a pergunta/resposta sobre o nome em alemão.

Posteriormente, os/as alunos/as dialogaram com a professora, de modo a associar a língua inglesa com a língua alemã enquanto línguas aparentadas, mobilizando conteúdos de sessões anteriores sobre o sueco e o norueguês.

Seguidamente, os/as alunos/as realizaram um jogo em intercompreensão com base no vocabulário dos animais. Assim, cada aluno/a recebeu um *wordcard*, contendo os nomes dos animais em inglês e alemão. Assim que ouviam o animal em português, os/as alunos/as que tivessem o animal em inglês e alemão deveriam levantar-se e mostrá-los aos/às colegas. Então, dirigiam-se ao quadro para colocar o *wordcard* (em inglês e alemão) por baixo da imagem do animal, afixada no quadro. Caso os/as alunos/as não soubessem ou errassem, deviam sentar-se e

esperar que a professora dissesse o nome do animal que tinham em sua posse. Os/as alunos/as deviam explicar por que razão escolheram esse *wordcard*. No final, pronunciaram os animais em alemão, distinguindo as palavras transparentes das semelhantes.

No momento subsequente, os/as discentes participaram num *memory game*, que passamos a explicar. Os *flashcards* com os animais estavam afixados no quadro em grupos de 3. De seguida, a professora pronunciava três animais em alemão e, logo depois, escondia um animal com uma cartolina. Os/as alunos/as deviam estar atentos aos vocábulos pronunciados pela professora para dizer em alemão qual o animal que tinha sido ocultado. Após esta atividade, deslocaram-se para o exterior para jogar o dominó dos animais (ver figura 13). Estes deviam posicionar-se à volta das fitas fluorescentes demarcadas no chão pela professora, uma vez que, no centro, iria ser feito o dominó. Foram distribuídas as peças do dominó por cada aluno/a. Em cada peça estava o desenho de um animal e a designação de outro animal em alemão. A professora colocou uma peça ao centro para dar início à partida. O/a aluno/a que tivesse a peça correspondente à que a professora colocou, teria de ir ao centro e posicioná-la no dominó. A partir daí, cada aluno/a tinha de dizer, aos/às colegas, o animal em inglês (pela imagem da peça do dominó) e o animal em alemão (pela forma escrita na peça), ou seja, pronunciar o animal em inglês e o animal em alemão que estavam presentes nas extremidades. Ganharia o grupo que finalizasse o dominó mais rápido. Para finalizar a aula, os/as alunos/as resolveram uma ficha de trabalho de consolidação dos temas abordados (ver anexo 7).



Figura 13 - Jogo do dominó dos animais

A **sessão 5** (ver anexo 8), denominada *Celebrating Language Diversity*, representa o fecho do projeto e pretendia ser uma celebração da diversidade linguística.

Quadro 7 – Sessão 5 – *Celebrating Language Diversity*

Sessão 5	Atividades e Estratégias	Objetivos pedagógico-didáticos
Celebrating Language Diversity	<ul style="list-style-type: none"> Saudação e apresentação numa língua germânica (inglês, sueco, norueguês e alemão); Diálogo acerca da diversidade linguística; Preenchimento de um inquérito acerca dos conhecimentos adquiridos nas sessões do projeto; Jogo do galo; <i>Board game</i>; Visualização de um vídeo do <i>Youtube</i> da versão alemã do “Old Macdonald had a farm”; Lanche intercultural. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar os animais em inglês e alemão; Identificar os números e as cores em sueco e norueguês; Comparar o inglês, o alemão, o sueco e o norueguês, associando palavras semelhantes e/ou transparentes: animais, números e cores; Alargar a consciência linguística, contactando com os animais, os números e as cores nas línguas germânicas abordadas; Motivar-se para o estudo das línguas germânicas; Cooperar uns com os outros nos jogos em intercompreensão.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <i>Wordcards: English, Swedish, Norwegian and German</i>; <i>Wordcards: Celebrating Language Diversity</i>; Inquérito sobre o projeto; Cruzes e zeros para o jogo do galo; Questionário para o jogo do galo; <i>Board game</i> e símbolos para jogar (avião, barco e carro de corrida); Passaporte das Línguas germânicas; Vídeo do <i>Youtube</i> - https://www.youtube.com/watch?v=DicF3IHgrQo; Lanche (Kladdkakabolo de chocolate sueco, bolachas alemãs...); Balões e Bandeiras. 	
Objetivos investigativos	<ul style="list-style-type: none"> Compreender se os/as discentes são capazes de transferir conhecimentos de uma língua para outra; Compreender se os/as alunos/as conseguem recorrer à transparência/semelhança ortográfica e fonética entre as palavras de línguas germânicas para entender um enunciado; Identificar representações dos/as alunos/as em relação às línguas e culturas aludidas na aula; Compreender se os/as discentes conseguem cooperar uns/mas com os/as outros/as nos jogos em intercompreensão. 	

Os alunos/as começaram por dizer à professora como se traduzia “Olá! O meu nome é...” em inglês, sueco, norueguês e alemão, expressões essas que ela foi escrevendo no quadro, por baixo dos *wordcards* com a designação dessas línguas. Logo de seguida, os/as alunos/as saudaram a turma e apresentaram-se numa das línguas mencionadas acima. No quadro, encontravam-se afixados os

wordcards com “Celebrating Language Diversity”. Os/as alunos/as mantiveram um diálogo com a professora acerca da importância da diversidade linguística. Posteriormente, foi-lhes pedido que definissem numa só palavra as línguas sueca, norueguesa e alemã. Após este diálogo, preencheram um inquérito acerca dos conhecimentos que tinham desenvolvido ao longo do projeto.

No momento seguinte, os/as alunos/as jogaram o “Jogo do galo” (ver figura 14), sendo a turma dividida em dois grupos: o grupo das cruzes (*crosses*) e o grupo dos zeros (*noughts*). Estes/as tinham de responder a perguntas sobre os temas (números, cores e animais) nas línguas abordadas, sendo que a professora dava duas opções para escolherem a resposta correta. Caso acertassem, teriam direito a colocar a cruz ou o zero no cardinal desenhado no quadro. Ambas as equipas tinham de tentar fazer linha na vertical, horizontal ou diagonal ou então evitar que a equipa concorrente fizesse linha, cortando as jogadas.



Figura 14 - Jogo do galo

A atividade seguinte já lhes era familiar, o *board game* do William (ver figura 15), mas agora com um nível de dificuldade maior. A turma foi dividida em três grupos, aos quais foi atribuído um símbolo para jogar (avião, barco e carro de corrida). Os/as alunos/as de cada grupo tinham de ir à frente, lançar o dado, e o símbolo só avançaria nas casas do jogo se respondessem corretamente às perguntas. Cada quadrado tinha uma cor que correspondia a um tema. Alguns quadrados (os que tinham o ursinho William) apresentavam surpresas (adivinhar uma palavra através de mímica, cantar uma música, dançar uma coreografia, etc.), tornando o jogo mais interessante. Sempre que o grupo errasse, passava ao grupo seguinte. Ganhava quem chegasse primeiro ao final do percurso. Neste jogo, os/as

alunos/as não tinham opções para a resposta, ou seja, deviam responder diretamente. Em ambos os jogos, os/as alunos/as deviam mobilizar os seus conhecimentos de cultura linguística para responderem às perguntas.



Figura 15 - Board game do William

Como celebração do fecho do projeto, os/as alunos/as receberam os Passaportes das línguas germânicas (ver figura 16), com a compilação de todos os materiais desenvolvidos ao longo do projeto.



Figura 16 - Passaportes das Línguas germânicas

Para finalizar a aula, os/as alunos/as reuniram-se em torno de uma mesa preparada previamente pela professora e pelos/as alunos/as com alimentos oriundos de vários países. Foi dinamizado um diálogo entre os/as alunos/as e a professora, de modo a que compreendessem que aquela mesa seria muito pobre se só tivesse alimentos de um país e que a diversidade é algo de muito positivo. Depois, comemoraram o fecho do projeto, lanchando e brincando com balões e bandeiras de vários países, como forma de celebrar a diversidade linguística e cultural.

3.6. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Depois de apresentadas as sessões do projeto, passamos a descrever as técnicas e os instrumentos de recolha de dados.

Segundo Quivy & Campenhoudt, a recolha de dados integra-se na etapa da observação, baseando-se na recolha de informações a partir dos sujeitos da amostra (1992). De igual modo, Cohen & Manion (1994) reconhecem que a escolha e formulação de instrumentos e métodos de recolha de dados adequados ao campo de estudo devem seguir critérios de sistematização, rigor, adequação ao real e coerência interna. Assim, definimos instrumentos de recolha de dados de acordo com estes princípios, procurando que estivessem em consonância com a nossa questão de investigação.

Na verdade, a validação dos dados recolhidos só pode ocorrer se os instrumentos forem fiáveis, ou seja, se aplicados de novo ao mesmo contexto produzirem os mesmos resultados. Neste sentido, o processo de recolha de dados deve ocorrer de acordo com critérios de validade, fiabilidade, possibilidade de generalização e objetividade, sendo que o investigador não deve deturpar os dados ou a sua interpretação (Denscombe, 2010).

Como já mencionámos, optámos por iniciar o projeto pela recolha da **biografia linguística da turma**, que se materializou num questionário (ver anexo 2). Numa segunda fase, os/as alunos/as puderam desenvolver melhor a sua biografia linguística, redigindo uma pequena composição orientada pela professora estagiária, onde aludiam a conhecimentos e representações sobre as línguas. A biografia linguística possibilitou recolher dados sobre os conhecimentos culturais e plurilingues, sendo também relevante para compreender as ideias dos/as alunos/as em relação às línguas (Cognigni, 2014).

Recorremos, igualmente, a **dados audiovisuais**, recolhidos por meio de videogravação de todas as aulas do projeto, cuja autorização foi concedida pelos encarregados de educação. Segundo Loizos, as videogravações são úteis num projeto de investigação qualitativa, “sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador,

enquanto este se desenrola” (2003, p. 149). Denscombe sublinha algumas boas práticas a atender nas gravações de vídeo e som, que seguimos, a saber:

- Use equipment which is good enough to supply adequate sound (or visual) reproduction.
- Be certain that the equipment is functioning well before the interview.
- Have a reliable power source plus back-up in case of emergency.
- Choose storage devices that have enough memory, or last long enough, to cover the planned duration of the interview without the need to ‘reload’ the recorder (2010, p. 188).

Além do suporte da câmara de filmagem, recorreremos ainda a imagens registadas pelo telemóvel, recolhendo dados de várias perspetivas da sala de aula ou do exterior, onde decorreram também atividades pedagógicas. Assim, no final do projeto, consideramos que conseguimos recolher um volume adequado de dados audiovisuais.

A partir destes registos audiovisuais, procedemos às transcrições das sessões. De acordo com Wendy Olsen, uma transcrição envolve um registo e uma redação escrita do texto oral ou facto sonoro (2012). A transcrição de gravações de áudio não é uma tarefa mecânica, nem um exercício em que o pesquisador simplesmente escreve as palavras que são faladas pelos participantes da pesquisa. Na prática, pode ser bastante desafiador e existem três principais razões para isso: a dificuldade em perceber o que foi dito; o facto de as frases enunciadas não estarem bem construídas ou estarem incompletas; a entonação, a ênfase e os acentos usados na fala são difíceis de descrever em uma transcrição (Denscombe, 2010). Atendendo a estes obstáculos, procurámos complementar a informação recolhida via áudio com a visual e com as **notas de campo de observação direta**, de modo a reunir informação mais completa e fiável.

Além destes instrumentos, os/as alunos/as preencheram **fichas de trabalho**, de modo a avaliar elementos do domínio cognitivo e praxeológico. As fichas de trabalho focaram, sobretudo, as dimensões dos conhecimentos e das práticas, compreendendo exercícios de IC, tais como: correspondência figura/palavra; relacionamento de palavras por transparência escrita (comparação de palavras transparentes ou semelhanças em línguas da mesma família); coloração de figuras de acordo com instruções na língua germânica abordada, entre outras. Estas fichas possibilitaram aferir constantemente o processo de

ensino-aprendizagem, sendo igualmente uma forma de repensar estratégias para superar eventuais dificuldades. No final, os trabalhos realizados pelos/as alunos/as foram reunidos num passaporte de línguas, ou seja, um portefólio com todos os materiais realizados ao longo do projeto.

Procurámos, pois, elaborar instrumentos de recolha de dados diversificados que permitissem obter informações válidas nas várias categorias de análise, que foram definidas de forma preliminar, mas que foram reformuladas com base nos dados que fomos recolhendo e analisando. Resta-nos, agora, explicitar a metodologia que presidiu à análise dos dados recolhidos por estes instrumentos.

3.7. Técnica de análise de dados e categorização

Terminada a implementação do projeto, em que demos por concluídas as intervenções pedagógicas e em que registámos os dados, podemos ter a falsa sensação de que este terminou. Na verdade, uma das fases mais importantes do mesmo começa nesta etapa, na medida em que é necessário compilar todos os dados, organizar essa informação, seleccioná-la de modo a que seja relevante de acordo com as categorias de análise previamente gizadas, reformular categorias e descritores, e começar a retirar as primeiras ilações com base nesse conjunto de dados qualitativos.

A este respeito, cremos que a técnica que mais se adequa à leitura dos dados do projeto em apreço é a **análise de conteúdo**. De um modo mais específico, a análise de conteúdo permite, por um lado, analisar os dados qualitativos de forma objetiva e, por outro lado, conferir subjetividade à interpretação dos mesmos (Bardin, 2011). A análise de conteúdo apresenta-se, portanto, como uma etapa extremamente difícil para um/a investigador/a participante, que deve procurar suspender a sua subjetividade, de modo a ser justo/a na seleção e classificação das informações recolhidas e, simultaneamente, expressar a sua perspetiva, sendo crítico face aos resultados do projeto e ao seu próprio desempenho. De acordo com Bardin, a análise de conteúdo desdobra-se em três fases: a pré-análise (organização e esquematização preliminar de ideias, seleção de documentos e materiais e enunciação de hipóteses); a análise do material e o tratamento dos dados pela formulação de categorias de análise e, por

último, a interpretação dos resultados (2011). No projeto que aqui analisamos, seguimos esta sequência metodológica.

De acordo com Krippendorff (2004), existem duas razões para os analistas de conteúdo começarem com questões de investigação antes de realizar qualquer pesquisa: a eficiência e a fundamentação empírica. Por outras palavras, quando a pesquisa é motivada por questões específicas, os/as investigadores/as podem realizar uma amostragem de textos relevantes mais eficiente, de modo a responder a perguntas concretas. A busca de respostas para questões de investigação também fundamenta a análise de conteúdo empiricamente, o que se operacionaliza por meio da recolha de dados por observação direta e pelas técnicas e os instrumentos de recolha de dados supracitados.

A análise de conteúdo baseou-se, portanto, na reflexão inferencial, exigindo que fôssemos, o mais possível, imparciais na seleção, agrupamento, tratamento e discussão dos resultados.

Assim, passamos a enunciar as **categorias de análise** em que agrupámos os conteúdos, de modo a que possamos analisar os dados e posteriormente interpretar e discutir os resultados.

As categorias de análise consistem num termo abrangente sob o qual um número de códigos individuais podem ser inseridos (Denscombe, 2010). Por outras palavras, a categorização consiste numa classificação de vários componentes dos dados.

Para Krippendorff (2004), as categorias de análise são unidades que têm algo em comum, ou seja, características referentes a um objeto, evento, pessoa, ato, país ou ideia em particular. As categorias de análise, no âmbito da nossa investigação, subordinaram-se ao desenvolvimento da cultura linguística, sendo elaboradas com base na distinção das suas dimensões: cognitiva, representacional e praxeológica.

Cabe, pois, à investigadora desenhar as categorias de análise, ou seja, as classificações significativas, a partir das quais se podem organizar os dados e interpretar os conteúdos/resultados. No entanto, esta categorização não pode ignorar a fundamentação teórica e a operacionalização pedagógica da cultura linguística em outros contextos.

De facto, as nossas categorias de análise são o resultado da relação entre a pesquisa bibliográfica feita pela investigadora sobre os conceitos de CL e de IC, a partilha de ideias com a docente orientadora e a articulação com o objetivo investigativo. Na construção das categorias de análise, tivemos em conta os critérios definidos por Bardin: a exclusão mútua (cada unidade é colocada numa divisão somente); a homogeneidade (deve haver uma coerência lógica na classificação); a pertinência (relação entre os dados e o enquadramento teórico); a objetividade e a fidelidade; e a produtividade (produtividade dos resultados e validade) (Bardin, 2011, pp. 249-250).

De igual modo, Carmo & Ferreira (1998) enunciam alguns critérios basilares de categorização, como a fidelidade e a validade. A fidelidade garante que diferentes codificadores alcancem os mesmos resultados e “que um mesmo codificador ao longo do trabalho aplique de forma igual os critérios de codificação (fidelidade intra-codificador)” (p. 259). A par disso, a validade “diz respeito àquilo que o investigador pretendia medir. Uma análise de conteúdo será válida quando a descrição que se fornece sobre o conteúdo tem significados para o problema em causa e reproduz fielmente a realidade dos factos” (p. 259).

Apresentamos, seguidamente, um quadro (ver quadro 8) com a explicitação das categorias de análise que definimos a partir de Byram (1997), Pinto (2005), Simões (2006) e Candelier, et al. (2012).

Quadro 8 – Categorias de análise

CATEGORIAS	Descritores
C1. Dimensão cognitiva	Unidades de registo que dizem respeito ao conhecimento declarativo dos/as alunos/as sobre as línguas e culturas, nomeadamente: <ul style="list-style-type: none"> • famílias de línguas (românica e germânica); • países onde são faladas as línguas germânicas do projeto (sueco, norueguês e alemão); • aspetos culturais dos países; • vocabulário sobre os números, as cores e os animais nas línguas germânicas do projeto; • semelhanças e diferenças ortográficas (acentuação) entre línguas.
C2. Dimensão representacional	Unidades de registo que dizem respeito ao discurso dos/as alunos/as sobre as línguas relativamente às: <ul style="list-style-type: none"> • representações das línguas enquanto objetos de ensino-aprendizagem; • representações das línguas como objetos afetivos; • representações das línguas enquanto objetos de poder (sociocultural e profissional); • representações das línguas como forma de interagir com o Outro.
C3. Dimensão das práticas	Unidades de registo que dizem respeito ao/à: <ul style="list-style-type: none"> • recurso à transparência/semelhança ortográfica para compreender um enunciado; • recurso à transparência/semelhança fonética para compreender um enunciado; • interação através das línguas germânicas do projeto.

A **dimensão cognitiva**, de acordo com Andrade & Araújo e Sá (2003) e Simões & Araújo e Sá (2005), diz respeito aos processos de aprendizagem que os/as alunos/as são capazes de mobilizar em situação de contacto de línguas, e que apresenta dois níveis, um processual e outro meta-processual, abrangendo a capacidade de aprender línguas e os mecanismos de aprendizagem das mesmas.

Estabelecendo uma comparação com o domínio cognitivo do modelo de competência intercultural desenhado por Michael Byram (1997), percebemos que os saberes referem-se aos conhecimentos que os indivíduos mobilizam numa interação com alguém de outro país, apresentando duas grandes categorias: conhecimentos sobre grupos sociais e suas culturas, no seu próprio país e também sobre o país do interlocutor, e conhecimentos dos processos de interação em níveis individuais e sociais. Este processo de socialização pode decorrer inicialmente no contexto familiar e através das relações interpessoais e, a um segundo nível, por meio da educação formal. Devemos, ainda, acrescentar a estes contextos enunciados por Byram, os novos meios de comunicação, dado que, sobretudo através da internet, as crianças podem desenvolver aprendizagens sobre o Outro. A título de exemplo, enquanto professoras, verificamos que vários/as alunos/as

participam em jogos em rede com sujeitos de várias raízes culturais e linguísticas, interagindo com os mesmos e adquirindo conhecimentos culturais e linguísticos.

No *FREPA* (Candelier, et al., 2012), que já analisámos no capítulo 1, os descritores estão organizados em conhecimentos, capacidades e atitudes. Neste documento, encontramos enunciado um conjunto vasto de conhecimentos no âmbito das abordagens educativas plurais. Neste sentido, os conhecimentos surgem divididos em predicados e objetos (p. 63). No campo dos predicados, inclui *saber que* (saber que um fenómeno existe); *saber como* (saber como funciona um fenómeno) e conhecer exemplos relativamente a uma categoria de saberes. Quanto aos objetos, salientam aqueles de natureza metalinguística, referindo-se a factos, dados, fenómenos ou procedimentos relativos ao funcionamento da língua, da linguagem e da comunicação.

De acordo com Simões (2006), a CL compreende o conhecimento estimado e o conhecimento efetivo, definindo-os da seguinte forma:

O estimado refere-se àquele que o sujeito pensa possuir acerca das línguas e povos, podendo esse conhecimento ser ou não correcto/exacto. O conhecimento efectivo é aquele que pode ser considerado correcto em cada momento acerca do objecto em questão, de acordo com o conhecimento disponível em cada época. (p. 149).

Por outras palavras, os/as alunos/as podem ter uma imagem errada face aos conhecimentos que possuem em relação a outras ou à própria língua e cultura. Assim, pode existir um fosso entre aquilo que pensam que sabem e o que realmente sabem. Ainda, de acordo com Simões, a dimensão cognitiva da CL inclui “capacidades de aprendizagem linguístico-verbal”, o “conhecimento declarativo acerca de línguas, locutores e culturas”, “saberes/conhecimentos que os sujeitos possuem sobre a(s) língua(s) e na(s) língua” e conhecimentos metacognitivos, respeitantes “ao conhecimento sobre a forma como as línguas se aprendem e acerca do seu uso” (p. 150).

Dados os limites temporais em que o projeto aqui em apreço foi desenvolvido, bem como a faixa etária e o perfil dos/as alunos/as, circunscrevemos a categoria da dimensão cognitiva quanto a saberes sobre: as famílias de línguas (românica e germânica); os países onde são faladas as línguas germânicas do projeto (sueco, norueguês e alemão); os aspetos culturais dos países; o vocabulário

sobre números, cores e animais nas línguas germânicas do projeto e as semelhanças e diferenças ortográficas (acentuação) entre línguas.

A **dimensão representacional** refere-se às representações, ideias pré-concebidas ou estereótipos que os/as alunos/as formulam acerca das línguas e culturas (Simões & Araújo e Sá, 2005). Esta dimensão aproxima-se à dimensão das atitudes do modelo de competência comunicativa intercultural de Byram (1997). De um modo mais específico, Byram focaliza as atitudes em relação às pessoas percecionadas como diferentes pelos sujeitos, englobando os significados culturais, as crenças e os comportamentos revelados, e que podem dizer respeito a preconceitos ou estereótipos, negativos ou positivos. Byram considera que as atitudes são “the pre-condition for successful intercultural interaction” (Byram, 1997, p. 34). O autor salienta a importância das atitudes de curiosidade e abertura, bem como a disponibilidade para suspender o próprio conjunto de valores e de crenças, de modo a procurar compreender o Outro, linguística e culturalmente distinto.

No QECR (Conselho da Europa, 2001), a dimensão representacional pode encontrar-se refletida no campo da “competência existencial”, latamente definida como “atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e tipos de personalidade que contribuem para a sua identidade pessoal” (p. 152). No entanto, cremos que esta definição não expressa a complexidade deste domínio, pois não se trata de um conjunto de qualidades que os indivíduos possuem, como a personalidade, mas sim um conjunto de aspetos atitudinais que os mesmos podem desenvolver, através do processo de ensino/aprendizagem, seja ele formal (na escola), não formal (em cursos não escolares ou de forma autodidata, por exemplo) ou informal (nas suas interações diárias).

Cremos, pois, que a dimensão das atitudes proposta pelo *FREPA* (Candelier, et al., 2012) se aproxima mais do nosso campo de ação. De acordo com este documento, o “saber ser” deve ser avaliado na sua esfera “pública”, ou seja, deve ter em conta as competências desenvolvidas pelos sujeitos a partir de abordagens pedagógicas plurais, sendo, portanto, passíveis de serem observadas e avaliadas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, as atitudes expressam modos de ser dos sujeitos “orientados para o mundo”, ou seja, abertos a interagir no mundo plural. Os predicados deste conjunto são organizados no

FREPA de acordo com o nível crescente das atitudes, que se inicia em "menos comprometido" e progride para o "mais comprometido", abarcando atenção, sensibilidade, curiosidade, interesse, aceitação positiva, abertura à diversidade, respeito e estima. A par disso, este domínio inclui atitudes de disponibilidade, desejo, ou vontade de agir em relação à diversidade de línguas e culturas, bem como o desenvolvimento de uma postura crítica de questionamento face a si e ao Outro. As atitudes, no âmbito das abordagens plurais, incluem, portanto, o modo de ser e de estar no mundo, num contexto de pluralidade linguística e cultural, onde é necessário desenvolver também a capacidade e a disponibilidade para se adaptar a novos contextos.

É neste sentido que Simões refere que a dimensão representacional da CL é uma:

imagem que o sujeito forma acerca das línguas e povos, que (...) se encontra frequentemente na base da relação emotiva/afectiva que o sujeito estabelece com as línguas e culturas, podendo esta emotividade passar por uma relação de amor ou desamor em relação ao objecto em questão (2006, p.153).

Através da análise de literatura científica, Simões define diferentes tipos de representações, de que destacamos "representações face a uma língua específica", "representações face ao povo que fala essa língua e ao país", "aprendizagem de línguas", "representações de conjuntos de línguas" ou "representações face a grupos mais vastos de línguas ou línguas em geral" (pp. 153-154). Simões conclui, assim, que a dimensão representacional compreende a:

necessidade de conhecer a capacidade dos sujeitos de se descentrarem, de sair de si e dos seus *a priori*s culturalmente adquiridos e determinados para se encontrarem com o Outro e com as suas perspectivas, ultrapassando estereótipos e relativizando representações (2006, p. 154).

De acordo com Araújo e Sá & Simões, esta dimensão permite "estudar as representações/imagens que os sujeitos têm sobre as línguas e seus locutores, assim como os factores que estão na sua origem e que determinam a sua evolução" (Araújo e Sá & Simões, 2013, p. 144). Pinto (2005) diferencia estas representações, em representações das línguas enquanto objetos de ensino-aprendizagem; representações das línguas como objetos afetivos; representações das línguas

enquanto objetos de poder (sociocultural, económico, profissional); representações das línguas como instrumentos de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas e representação das línguas como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais. As categorizações propostas por Pinto (2005) e Simões (2006) nortearam a definição dos descritores que integrámos na dimensão representacional.

Passamos, pois, a definir estes descritores. No que diz respeito às **representações das línguas enquanto objetos de ensino-aprendizagem**, incluem-se as ocorrências que dizem respeito à facilidade/dificuldade de aprendizagem que os/as alunos/as atribuem às línguas. Neste campo, estas perceções implicam também declarações de comparação entre línguas, em termos de maior ou menor facilidade de aprendizagem. De acordo com Pinto (2005), as representações de facilidade/dificuldade da aprendizagem de línguas relacionam-se com “exigências cognitivas da aprendizagem, os contactos formais/informais com a língua, a relação afectiva estabelecida com a língua, a distância/proximidade interlinguística, a aproximação/distância cultural sentida pelo aprendente e o perfil do professor e sua acção na sala de aula” (p. 104). A autora refere, também, entre outros fatores, que a “distância/proximidade linguística com a língua materna (LM) ou com outras LE pode ser um factor que conduz os sujeitos a considerarem determinada LE fácil ou difícil de aprender” (p. 104).

Quanto às **representações das línguas como objetos afetivos**, incluem-se ocorrências que se prendem com a subjetividade dos/as alunos/as e com os laços afetivos que foram construindo individualmente, a partir do contacto com as línguas em contextos diversos, escolar e extraescolar. Neste campo, integrámos declarações relativas ao agrado/desagrado em interagir com outras línguas e culturas, bem como a curiosidade pelas mesmas. De um modo mais específico, e à semelhança de Pinto (2005) e Simões (2006), integrámos impressões sobre a beleza/ fealdade das línguas, face à sua forma escrita ou sonora.

Relativamente às **representações das línguas enquanto objetos de poder**, incluímos ocorrências sobre a utilidade ou poder das línguas como forma de promoção sociocultural ou profissional. Neste quadro descritor, integrámos perceções sobre o impacto de uma língua na sociedade, face à possibilidade de

garantir maior acesso a emprego ou prestígio ou a ser uma língua socialmente mais importante que outra.

Quanto às **representações das línguas como forma de interagir com o Outro**, baseando-nos também nos descritores do *FREPA* (Candelier, et al., 2012), incluímos ocorrências sobre a disponibilidade para interagir com pessoas de outros contextos linguísticos e culturais; declarações de curiosidade/interesse em contactar pessoas de outras origens culturais e linguísticas, dentro e fora do próprio país ou comunidade.

Estreitamente relacionado com a dimensão representacional encontra-se a **dimensão das práticas**, na medida em que o trabalho que os/as alunos/as desenvolvem no campo praxeológico permite construir ou desconstruir representações face às línguas e culturas. A dimensão das práticas diz respeito ao “saber fazer”, ou seja, às capacidades que os/as alunos/as desenvolvem no domínio linguístico-comunicativo e cultural. De acordo com Araújo e Sá & Simões, a dimensão das práticas refere-se a

práticas individuais e colectivas dos sujeitos em relação às línguas e culturas, tais como (...) envolvimento na aprendizagem de línguas dentro e fora do contexto escolar; reacções perante o contacto com a diversidade linguística e cultural; hábitos de falar línguas e sobre as línguas com outros sujeitos, assim como o envolvimento em práticas de comunicação em que diferentes línguas se assumam como instrumentos de comunicação e ou de construção de relações interpessoais (2013, p. 144)

Esta dimensão aproxima-se do “saber aprender/fazer” no modelo de competência comunicativa intercultural, denominada por Byram (1997) também como “skills”. O mesmo autor divide o “saber aprender/fazer” em capacidades de interpretação e de relacionamento (capacidade de interpretar um documento ou evento de outra cultura, confrontando-o com a própria) e capacidades de descoberta e interação (capacidade de adquirir novos conhecimentos de práticas culturais e de os mobilizar em situação de interação).

Segundo a perspectiva de Simões, na qual nos revemos, a dimensão das práticas refere-se a “manifestações de desejo e motivações para entrar em contacto com a diversidade linguístico-cultural e se envolver em situações de interacção” (2006, p. 155).

No nosso projeto, demos particular ênfase a práticas de IC, especificamente ao envolvimento dos/as alunos/as em práticas de comunicação utilizando as línguas que foram trabalhadas no projeto pedagógico-didático. De acordo com Santos & Andrade, o recurso a estratégias de IC diz respeito à capacidade do sujeito mobilizar conhecimentos de duas ou mais línguas para comunicar:

the subject's ability to "move" between two or more languages, particularly if they are typologically closed, by appealing to different strategies, competences and knowledge that he previously possesses and that he puts into work accordingly to a specific communicate situation, specially in order to understand some verbal data" (2005, pp. 26-27).

Tendo em conta os dados recolhidos, incluímos, na dimensão praxeológica, ocorrências relativas à compreensão e à aplicação de conhecimentos linguísticos para interagir com colegas e docentes, definidas como: "recurso à transparência ortográfica para compreender um enunciado"; "recurso à transparência fonética para compreender um enunciado" e "interação através das línguas germânicas do projeto".

Neste quadro descritor, integra-se a capacidade de diferenciar famílias de línguas, bem como identificar palavras semelhantes, transparentes e opacas. Segundo Lefevre, Castro, Ambrósio & Alves (2011), as palavras transparentes são palavras que, devido à sua grande semelhança com as da língua materna, aparecem claramente, isto é, são facilmente compreendidas; as palavras opacas são aquelas que não são imediatamente acessíveis, porque a sua forma difere da que apareceria na nossa língua materna. Nas sessões do projeto, as relações de transparência foram sobretudo efetuadas pela comparação entre línguas germânicas, sendo que nenhuma é a língua materna dos/as alunos/as. Assim, estes poderiam recorrer ao seu conhecimento da língua inglesa ou de outra para identificar uma palavra ou o seu significado em língua alemã, por exemplo.

Depois de fundamentarmos a técnica de análise de dados adotada e de definirmos as categorias de análise, cabe-nos realizar a análise de dados e a interpretação dos resultados, a que dedicaremos o próximo capítulo.

Capítulo 4. Análise de dados e interpretação dos resultados

Depois de os dados serem recolhidos e agrupados em unidades que nos permitiram seleccioná-los, codificá-los e compilá-los, procedemos à análise dos mesmos e à interpretação dos resultados. Assim, estruturámos esta análise inferencial através das categorias de análise e dos seus descritores, aludindo a cada sessão sequencialmente. Dado o volume de evidências recolhidas, e de modo a tornar a leitura da interpretação de dados mais clara, inserimos algumas das evidências em anexo (ver anexos 9, 10 e 11), estando organizadas de acordo com as categorias de análise, ou seja, as dimensões cognitiva, representacional e das práticas. Cumpre, ainda, esclarecer que, apesar desta tripartição da análise, estas dimensões estão necessariamente relacionadas, pelo que procuraremos realizar uma análise relacional das mesmas.

4.1. Cultura Linguística – dimensão cognitiva

No que concerne à dimensão cognitiva, pretendemos analisar evidências (ver anexo 9) em que, ao longo das sessões do projeto, os/as alunos/as foram reconstruindo/adquirindo conhecimentos sobre: as famílias de línguas (românica e germânica); os países onde são faladas as línguas germânicas do projeto (sueco, norueguês e alemão); os aspetos culturais dos países abordados; o vocabulário sobre os números, as cores e os animais nas línguas germânicas do projeto e as semelhanças e diferenças ortográficas (acentuação) entre línguas.

No que diz respeito aos conhecimentos sobre as famílias de línguas (românica e germânica), verificámos, na sessão um, que os/as discentes conseguiram mobilizar esse conceito, referindo exemplos de famílias de línguas, de acordo com o conhecimento que tinham das mesmas. A título de exemplo, alguns/mas alunos/as conseguiram reconhecer que o espanhol pertence à mesma família de línguas que o português por serem línguas parecidas. Aliás, aquando do diálogo sobre a familiaridade entre línguas, vários/as discentes conseguiram compreender que existem “ramos” de famílias de línguas distintos e conseguiram, igualmente, compreender que a família de línguas do português é distinta daquela

onde se insere o inglês, nomeadamente ao reconhecerem que o italiano também pertence ao mesmo ramo linguístico que o português. No entanto, nesta primeira sessão, constatámos que alguns/mas aprendentes ainda tiveram dúvidas sobre as famílias de línguas, por se tratar de uma temática nova.

Na sessão dois, já familiarizados com o ramo das línguas germânicas, percebemos que foi relativamente acessível para os/as alunos/as reconhecerem a que família de línguas pertencia o sueco, como se pode observar no seguinte excerto transcrito:

P – o *Swedish* pertence a que família ↗ é da família do...
A1 – inglês
P – English/ então se é da família do *English* é das línguas...
Als – Germanic (S2, V1, 00:13:17 – 00:13:32);
P – Germanic/ OK/ por que é que é da família ↗ porque há...
A12 – porque são parecidas (S2, V1, 00:13:33 – 00:13:41).

Na sessão três, quando questionados sobre a relação de parentesco do norueguês com outras línguas, vários/as discentes conseguiram referir que pertencia à família das línguas germânicas:

P – o *Norwegian* é parecido com que língua ↗
A12 – é das línguas germânicas
A16 – com o inglês
P – *English/ what else/ e mais* ↗
A11 – com o *Swedish* (S3, V2, 00:16:51 – 00:17:02).

De igual modo, na sessão quatro, ao serem questionados sobre a família de línguas do alemão, os/as alunos/as não apresentaram dificuldades em identificar como sendo uma língua germânica, como observamos na seguinte transcrição:

P – Is German a Romanic language or a Germanic language ↗
Als – germanic
P – what's the family ↗ então tem uma família...
A3 – família das línguas germânicas
P – e mais ↗ what are the other languages ↗
A3 – o sueco
P – Swedish
A1 – inglês
P – English
A3 – norueguês
P – very good/ Norwegian (S4, V2, 00:30:02 – 00:30:52).

No que se refere aos conhecimentos sobre os países onde são faladas as línguas do projeto, constatámos que, quanto às línguas faladas na Suécia, foi fácil

para os/as aprendentes identificar o sueco. Quanto às línguas faladas na Noruega, na sessão três, apenas souberam referir o norueguês, tendo uma aluna feito referência às variantes do norueguês, o *bokmål* e o *nynorsk*, assim como aos dialetos existentes na Noruega. Na quarta sessão, os/as alunos/as referiram que a língua oficial da Alemanha era o alemão e que também existiam dialetos regionais, tendo a professora explicado que eram línguas minoritárias. Na sequência disso, um aluno referiu que os dialetos existiam na Noruega e não na Alemanha, demonstrando, por um lado, que a pesquisa feita em casa com os familiares foi benéfica, pois tinha interiorizado essa informação e, por outro lado, revelou consciência da diversidade linguística existente no país. Na quinta sessão, verificámos que os/as alunos/as evidenciaram conhecimentos acerca das línguas oficiais da Suíça, tendo um aluno identificado o francês e outro o alemão, sendo que nenhum mencionou a língua italiana, como podemos constatar no excerto seguinte:

P – what language is spoken in Swizerland/que língua se fala na Suíça/

A1 – francês

P – French/ and...other language...sabem que na Suíça também se fala...

A8 – alemão

P – German/ and other language/e há outra língua/qual é/

Als – (não souberam responder)

P – Italian/ a língua italiana (S5, V1, 00:12:13 – 00:12:25).

No que se refere aos aspetos culturais dos países, na sessão um, os/as alunos/as foram questionados sobre a língua que se falava no Reino Unido e um aluno confundiu a língua com a nacionalidade (britânica), mas, depois de esclarecer essa distinção, vários/as alunos/as souberam responder acertadamente à pergunta “Quais os países que compõe o Reino Unido?”, bem como identificaram prontamente que a nossa mascote, o urso William, era originário do Reino Unido e, portanto, de nacionalidade britânica. Na sessão dois, em que focámos a Suécia e a língua sueca, verificámos que os/as alunos/as manifestaram alguns conhecimentos culturais, tais como as cores da bandeira da Suécia. A par disso, um discente mencionou que o nome oficial do país era o “Reino da Suécia”. Quando questionados sobre se sabiam alguma palavra em sueco, um aluno fez referência a um jogador de futebol e outro disse “olá” (hej). No que diz respeito à localização

geográfica, os/as alunos/as revelaram algum desconhecimento, tendo dificuldade em reconhecer o continente e que ficava localizado a norte. Para aclarar esta dúvida, um aluno foi ao mapa da Europa localizar a Suécia.

Ainda na sessão dois, os/as alunos/as realizaram uma ficha de trabalho sobre os aspetos culturais da Suécia e da língua sueca, obtendo resultados bastante positivos (ver anexo 5 - planificação da sessão 2 – anexo g), que passamos a analisar. Relativamente à identificação da bandeira da Suécia, todos/as os/as alunos/as responderam corretamente. Quando questionados sobre a capital da Suécia, dezasseis alunos/as acertaram. Sobre a língua falada na Suécia, quinze alunos/as responderam corretamente. Todos/as os/as alunos/as conseguiram identificar o alfabeto sueco, bem como o diacrítico “anel”, mas apenas onze alunos/as assinalaram o diacrítico “trema” (ver anexo 9.1., tabela 1).

No que diz respeito à sessão três, pedimos que os/as alunos/as realizassem, previamente, uma pesquisa com os familiares sobre a Noruega. Assim, no diálogo inicial, um aluno identificou a localização geográfica do país, de forma muito precisa, ao mencionar que tinha a forma de uma colher, bem como vários/as alunos/as recordaram que a Suécia se situava no continente europeu e mesmo ao lado da Noruega. Depois disso, pedimos que um aluno se dirigisse ao mapa para assinalar a localização da Noruega, conseguindo-o fazer com alguma facilidade. Alguns/mas discentes foram, ainda, capazes de identificar as cores da bandeira norueguesa. Questionados sobre outros aspetos que lhes despertaram interesse durante a pesquisa com os familiares, os/as aprendentes referiram aspetos bastante variados, como: a capital, Oslo; a moeda; a localização; a forma de governo, a Monarquia; e a definição da Noruega como sendo o “Caminho para o Norte”. Um aluno fez, ainda, referência à exposição solar do país, dada a sua localização geográfica. Os/as alunos/as realizaram, ainda, uma ficha de trabalho com perguntas diversas sobre o norueguês e a Noruega (ver anexo 6 - planificação da sessão 3 – anexo k). A partir da leitura destes resultados, concluímos que dezasseis alunos/as identificaram corretamente a bandeira da Noruega; dezassete a capital e a língua e catorze o alfabeto (ver anexo 9.1., tabela 2). Na sessão quatro, o país focado foi a Alemanha. Novamente, iniciámos a sessão por um diálogo com o objetivo de os/as alunos/as partilharem o resultado das pesquisas com os

familiares. Assim, à semelhança do que ocorreu na sessão três, verificámos que os/as discentes revelaram conhecimentos sobre: a localização geográfica do país; as cores da bandeira; a capital; os monumentos; a língua falada, as línguas minoritárias e os dialetos, como exemplificamos na seguinte transcrição:

P- Where is Germany situated↗/A16
A16 – In Europe (S4, V2, 00:09:07 – 00:00:31);

P – yes, but in the North/in the South↗
A16 – Europa central (S4, V2, 00:09:07 – 00:09:35);

P – And the flag↗What are the colours of the flag↗A13
A13 – Black, red and yellow (S4, V2, 00:10:27 – 00:10:40);

P – Now the capital city...
A11 – Berlin (S4, V2, 00:10:47 – 00:11:00);

P – And the monuments↗
A13 – Bergen-Belsen Memorial Karl Marx (S4, V3, 00:02:18 – 00:02:23);
A3 – Catedral de Colónia/Muro de Berlim e Portão de Brandemburgo (S4, V3, 00:02:26 – 00:02:33);
A8 – Portas de Brandemburgo (S4, V3, 00:02:38 – 00:02:48);
P – What language is spoken in Germany↗
A15 – German (S4, V2, 00:12:53– 00:13:06);

P – Are there more languages↗
A13 – Alemão é a língua oficial e dialetos regionais (S4, V3, 00:04:18 – 00:04:23);

P – Também havia línguas minoritárias na *Sweden and Norway*↗
Als – os dialetos na Noruega (S4, V2, 00:13:56 – 00:14:04).

Nessa sessão, os/as alunos/as partilharam oralmente, ainda, outras informações que pesquisaram sobre a Alemanha, e que registaram numa ficha (ver anexo 9.2.). Considerámos que as informações foram bastante diversificadas, revelando vontade e curiosidade em conhecer o Outro, pois focaram aspetos como: o sistema político; o nome da Chanceler alemã e do presidente; o muro de Berlim; a autoestrada mais antiga do mundo; o Pai Natal “Keampus”; nomes de jogadores alemães; pratos tradicionais; o consumo de cerveja e o facto de ser considerado o quinto melhor país para se viver. Quando questionados sobre o alfabeto da língua alemã, os/as alunos/as conseguiram identificar as vogais com o trema (ä, ö e ü) e a consoante diferente do alfabeto português (ß).

Na sessão cinco, de conclusão do projeto, dedicada à celebração da pluralidade linguística, os/as alunos/as participaram num lanche com alimentos de vários países. Antes de iniciarem o lanche, pedimos que tentassem descobrir indícios nas embalagens, de modo a descobrir a sua origem. Através da videogravação, pudemos perceber que os/as alunos/as conseguiram identificar o país de origem desses alimentos, tais como a Alemanha, a Espanha, a Holanda, a Itália, a Suécia, a Noruega e a Bélgica.

No que toca ao vocabulário sobre os números, as cores e os animais nas línguas germânicas do projeto, os/as alunos/as foram capazes de mobilizar os seus conhecimentos, pronunciando as cores e os números em norueguês, bem como os animais em alemão. De facto, os números e as cores, em norueguês, são muito semelhantes em termos fonéticos ao sueco, e como os/as alunos/as já tinham esses sons “no ouvido” da aula anterior, facilitou a dicção destes vocábulos. Aquando do *memory game*, estes/as foram capazes de dizer o nome do animal em alemão que foi “escondido” pela cartolina. É pertinente salientar que, para um primeiro contacto com a língua alemã, os/as alunos/as conseguiram pronunciar bastante bem o nome do animal em alemão, apenas enganando-se no som da primeira sílaba de “Giraffe”, ou seja, em vez de “gi” [ʒir’afə], deveriam ter dito “gui” [gi’rafə], autocorrigindo-se logo de seguida.

P- Giraffe/Känguru/Bär/Was fehlt↗

(a professora tapou a girafa)

Als – Giraffe (com o som “gi” [ʒir’])

A16 – Giraffe (corrigiu com o som correto “gui” [gi’]) (S4, V2, 00:32:00 – 00:33:32).

Quanto às semelhanças e diferenças ortográficas (acentuação) entre as línguas, constatámos, nas sessões três e quatro, que os/as alunos/as mobilizaram os seus conhecimentos quanto à designação dos acentos: anel e trema respetivamente, como se percebe neste exemplo:

P – This is the Norwegian alphabet/ what’s different↗/o que tem de diferente↗

Als – os acentos

A11 – o anel

P – vai lá apontar

(O aluno aponta)

P – o *Swedish* tinha o anel↗

Als – sim

P – What else is different here ↗ o que há mais de diferente aqui ↗

Als – o “o” com um risco (S3, V2, 00:12:47 – 00:13:19);

P – remember/lembram-se que o “o” in Swedish tinha...

Als – tinha o trema (S3, V2, 00:13:26 – 00:13:19).

Verificámos, também, que alguns/mas alunos/as conseguiram mobilizar conhecimentos sobre os conteúdos abordados em sessões anteriores, como acentos e caracteres característicos das línguas germânicas, fazendo comparações com o sueco.

Depois de analisarmos os dados no que diz respeito à dimensão cognitiva da CL, verificámos que os/as alunos/as foram capazes de identificar algumas línguas das famílias românica e germânica, bem como reconheceram a sua familiaridade, através da inferência de semelhanças e transparências dos vocábulos dos animais. Além disso, conseguiram identificar as línguas oficiais dos países germânicos, bem como diversos traços e curiosidades culturais, fruto das pesquisas realizadas com familiares, e que dizem respeito ao sistema governativo, às cores das bandeiras, a monumentos, a personalidades famosas do desporto ou da política, entre outros factos. Aliás, embora não o tenhamos levado em linha de conta como instrumento de recolha de dados, com o intuito de perceber o impacto das sessões nas crianças, através da perspetiva dos familiares, pedimos aos encarregados de educação que preenchessem um inquérito por questionário (ver anexo 13). Este continha três perguntas: “Acha importante o/a seu/sua educando/a aprender línguas estrangeiras? Porquê?”, “Acha importante o/a seu/sua educando/a pesquisar sobre outros países e línguas? Porquê?” e “O/a seu/sua educando/a falou em casa sobre o projeto implementado nas aulas de inglês sobre as línguas germânicas? Se sim, o que referiu?”. Através desta última pergunta, quisemos perceber que impacto tinha tido o projeto nos/as alunos/as e o que partilharam com os pais. Pelo *feedback* a esta questão, os pais identificaram inúmeros aspetos culturais que os/as seus/suas educandos/as mencionaram em casa, tais como: a existência de uma Chanceler alemã; de alfabetos com letras distintas daquelas que conhecem no alfabeto português e das bolachas de outros países, entre outras. A título de exemplo, uma encarregada de educação referiu que o seu educando mencionou, com entusiasmo, o facto de a professora ter

levado bolachas de outros países e que ele próprio lhe disse: “Mãe, eu sei quais são as línguas germânicas! E soube dizer-me todo entusiasmado”. Quanto ao vocabulário sobre os números, as cores e os animais nas línguas germânicas, os/as alunos/as foram capazes de pronunciar os números e as cores em norueguês, bem como os animais em alemão, recorrendo à transparência ortográfica e fonética entre as palavras. Relativamente à acentuação, conseguiram reconhecer o “anel” na língua norueguesa, conhecimento este adquirido na aula de sueco aquando do diálogo sobre o alfabeto, assim como identificar o “trema” do alfabeto alemão, também pelo contacto anterior com o alfabeto sueco.

4.2. Cultura linguística – domínio representacional

No domínio representacional, pretendemos analisar evidências (ver anexo 10) que dizem respeito ao discurso dos/as alunos/as sobre as línguas, nomeadamente: as representações das línguas enquanto objetos de ensino-aprendizagem; as representações das línguas como objetos afetivos; as representações das línguas enquanto objetos de poder (sociocultural e profissional) e as representações das línguas como forma de interagir com o Outro.

No que toca às representações das línguas enquanto objetos de ensino-aprendizagem, na sessão um, questionámos os/as alunos/as sobre se consideravam existir línguas difíceis ou fáceis, tendo respondido que o alemão, o sueco, o mandarim e o francês eram difíceis. Quando questionados sobre as línguas fáceis, identificaram o espanhol, argumentando ser parecido com o português. A par disso, assinalaram o francês e o italiano, referindo ser também semelhantes à língua materna. Curiosamente, depois das sessões 2 e 3, em que abordámos o sueco e o norueguês, focando sobretudo as semelhanças entre as mesmas e com o inglês, tivemos a percepção de que o sentimento de “estranheza” que alguns/mas alunos/as manifestavam de início face a essas línguas (à sua forma oral e escrita) se começava a dissipar. Chegámos a essa conclusão, pelo entusiasmo que manifestaram na participação das diferentes atividades em que trabalhámos as línguas germânicas e pela facilidade que revelaram em comparar palavras semelhantes ou transparentes nessas línguas, mas também nas românicas. O mesmo se verificou na sessão quatro, em que constatámos, de forma

mais objetiva, que a ideia de que o alemão era uma língua difícil se tinha alterado. Assim, vários/as alunos/as referiram que o alemão era fácil, pois apresentava semelhanças com o inglês:

A3 – isto foi fácil

P – foi fácil/mas toda a gente diz o quê do alemão ↗ que é uma língua quê ↗

Als – germânica

A14 – parecida ao inglês

P – mas é uma língua difícil ou fácil ↗

Als – é fácil

P – vocês agora dizem que é uma língua fácil/mas o que é que toda a gente costuma dizer do alemão ↗

Als – que é difícil

P – e vocês ↗ acham que é ou não ↗

Als – não (S4, V2, 00:33:48 – 00:34:33).

No questionário preenchido pelos/as alunos/as na sessão cinco (ver anexo 10.2), quando questionados sobre as línguas difíceis abordadas no projeto, oito alunos/as referiram que não era nenhuma, embora quatro alunos/as tenham referido, comparativamente a outras línguas germânicas, o alemão; três alunos/as referiram o norueguês e uma aluna o sueco. Curiosamente, o facto de considerarem algumas línguas difíceis, para a maioria dos/as discentes, não constituiu um entrave à sua aprendizagem, pois demonstraram sempre interesse e motivação para aprender línguas novas.

Quanto às representações das línguas como objetos afetivos, na sessão um, os/as alunos/as distinguiram línguas bonitas, como o italiano, o espanhol, o inglês e o francês. Parece-nos que os/as alunos/as consideraram bonitas as línguas com que contactam mais nas suas interações diárias, através dos *mass media* e em contexto escolar, inclusivamente, uma aluna referiu que o mandarim é uma língua bonita por ir regularmente à loja dos chineses. Outro aluno mencionou que todas as línguas são bonitas porque “todas são precisas”, manifestando uma perspetiva instrumental ou utilitária das línguas. Quanto às línguas que consideraram feias, um aluno referiu o alemão e outro o japonês. No entanto, uma aluna considerou que não existem línguas feias:

P – and an ugly language/ e uma língua feia/A3

A3 – Alemão

P – German

A1 – Japonês

P – Japanese

A7 – não há línguas feias (S1, V1, 00:05-13 – 00:05:33).

Estas representações relacionadas com a “fealdade/beleza” das línguas parecem prender-se com o critério da distância linguística com a língua materna ou outras que lhe são mais familiares. Pode, também, prender-se com as características dessas línguas, e com as impressões fonéticas, de ritmo e de entoação, que são bastante distintas do português.

Na sessão cinco, à pergunta do questionário acima mencionado (ver anexo 10.2), “Das línguas de que falamos nas aulas (alemão, sueco, norueguês) qual gostaste mais? Porquê?”, seis alunos/as referiram o alemão, cinco alunos/as responderam todas, três responderam o norueguês e outros três o sueco. Apenas alguns/mas alunos/as justificaram a sua resposta, referindo o seguinte: “o alemão, porque é uma língua alegre”; “o alemão, porque é gira”; “o alemão, porque é parecido com o português”; e “o alemão porque é uma língua bonita”. Por outras palavras, a maioria das respostas indica uma relação afetiva com a língua alemã, e que os motiva a aprendê-la. Parece-nos que a resposta de que o alemão é parecido com o português se deve ao facto de, na sessão do alemão, os animais seleccionados pela professora serem muito semelhantes à sua designação em português. Do ponto de vista da afetividade, todos/as os/as alunos/as referiram que gostaram de contactar com as diversas línguas, sendo que alguns/mas especificaram conteúdos, como os animais ou as cores.

No que diz respeito às representações das línguas enquanto objetos de poder, na sessão um, os/as alunos/as referiram que o inglês e o francês são línguas importantes. Parece-nos que esta perceção se deve ao contacto dos/as discentes com estas línguas, seja por convivência com familiares ou pelos meios de comunicação social, o que pudemos aferir pelo questionário da biografia linguística, como já mencionámos no ponto 3.3. No entanto, quando questionados acerca da língua mais importante, os/as alunos/as apenas referiram o inglês, apontando algumas razões, como aferimos no seguinte excerto:

P – What languages are more important?/Quais são as línguas mais importantes?

A11 – inglês

A10 – inglês

A6 – inglês

P – English/ Why is English so important?/por que é que o inglês é importante?

A14 – porque é uma língua principal

A17 – porque o inglês fala-se no mundo inteiro

A3 – porque quando vamos a outros países, falamos inglês (S1, V1, 00:05-18 – 00:06:06).

Observámos que o inglês é uma língua apreciada como *lingua franca*. Trata-se de uma perceção que não corresponde exatamente à realidade, porque nem todos os povos utilizam o inglês como língua para comunicar, naturalmente. Contudo, uma aluna quis exprimir a sua opinião sobre o estatuto das línguas, atribuindo igual importância a todas. Na sua perspetiva, essa importância igualitária deve-se ao facto de “termos de saber falar a língua do país que vamos visitar para entendermos as pessoas desse país” (S1, V1, 00:07:20 – 00:07:40). A par disso, vários/as alunos/as mencionaram, no diálogo dinamizado na sessão um, que as línguas são importantes para trabalhar e para se poder estudar no estrangeiro. Um aluno referiu que “a minha tia teve de saber alemão porque foi para lá trabalhar para a Alemanha” e, no seguimento desta afirmação, outra aluna salientou “pois... a minha prima está a estudar em Itália e teve de aprender italiano. Eu, um dia, também gostava de ir” (S1, V1, 00:20:20 – 00:21:10). A partir destas evidências, podemos identificar uma representação das línguas enquanto objetos de poder profissional, reconhecendo-se a necessidade de as aprender num cenário de mobilidade e de acesso ao mercado de trabalho e à valorização académica. É curioso notar, a este respeito, que os/as encarregados/as de educação, nas respostas ao inquérito por questionário que mencionámos anteriormente, consideraram que as línguas são importantes para ter mais acesso a oportunidades de trabalho, para ter mais saídas profissionais e para ter sucesso profissional. Na nossa perspetiva, trata-se, pois, de uma visão redutora face ao potencial educativo das línguas, nomeadamente do enriquecimento a nível dos conhecimentos e das capacidades (meta)linguísticas, comunicativas e interculturais, bem como das atitudes de abertura ao mundo plural e do desejo de interação com o Outro.

A respeito das representações das línguas como forma de interagir com o Outro, na sessão cinco, os/as alunos/as souberam especificar vários argumentos a favor da importância de aprender línguas para comunicar com o Outro, como se percebe no seguinte excerto:

P – Is it important to learn languages? Why?

A9 – porque podemos ter família noutra país e não sabemos falar

A10 – porque podemos ter um amigo de outro país e não o vamos deixar de parte só por não sabermos a língua

A14 – se formos para outro país viver/temos de saber a língua

A8 – se alguém perguntar alguma coisa/devemos saber falar a língua dela

A3 – se tivermos um amigo na escola, devemos falar a língua dele

A2 – eu/para entender a minha tia/ a minha mãe é que traduz porque eu não sei bem o que ela diz/a mãe sabe falar espanhol

A13 – se quisermos ir viver para outro país/não sabemos a língua/é mais chato (S5, V1, 00:06:44 – 00:09:32).

A este respeito, questionámos, na sessão cinco, se gostariam de ter colegas de outros países, pedindo que justificassem a resposta. Neste contexto, cinco alunos/as responderam “sim”, mas sem justificar; sete alunos/as responderam que “sim”, “para aprenderem novas línguas”; dois responderam “para aprender coisas sobre outros países” e três responderam que seria “giro”, “fixe” ou “divertido”. Parece-nos, pois, significativo que sete alunos/as tenham valorizado a aprendizagem de outras línguas pelo contacto com o Outro e que dois revelassem interesse em conhecer novos aspetos sobre outros países (ver anexo 10.1).

Em jeito de síntese, no âmbito do domínio representacional, verificámos que o contacto que os/as alunos/as estabeleceram com as línguas do projeto terá proporcionado alterações nas representações que tinham sobre as mesmas. Relativamente às línguas enquanto objetos de ensino-aprendizagem, embora uma parte dos/as alunos/as tenha mencionado que existem línguas mais difíceis do que outras, nomeadamente o alemão, no final do projeto, alteraram progressivamente esta visão, reconhecendo-a como sendo uma língua fácil e que gostariam de aprender mais sobre esta língua. Concluíram, também, que não existem línguas difíceis, afirmando que o facto de haver semelhanças entre as línguas as tornam mais perceptíveis. Do ponto de vista das representações das línguas como objetos afetivos, se, no início do projeto, vários/as alunos/as afirmaram existir línguas “feias” como o alemão, no final do projeto, consideravam esta língua “gira”, “fixe” e “bonita”. No que se refere às línguas como objetos de poder, os/as alunos/as mantiveram a sua opinião durante todo o projeto ao salientar a importância do inglês como sendo a língua mais falada no mundo e a que proporciona melhores oportunidades profissionais e académicas. Os/as alunos/as souberam argumentar,

ainda, a favor da importância de aprender línguas, salientando, a título de exemplo, o contacto com cidadãos/ãs de outros países e a comunicação com familiares ou com falantes de outras línguas. Portanto, verifica-se neste contexto que os/as alunos/as passaram a valorizar, de forma mais evidente, a aprendizagem de novas línguas para comunicar com o Outro.

4.3. Cultura linguística – domínio das práticas

No domínio das práticas, pretendemos analisar evidências (ver anexo 11) que dizem respeito: ao recurso à transparência/semelhança ortográfica para compreender um enunciado; ao recurso à transparência/semelhança fonética para compreender um enunciado e à interação através das línguas germânicas do projeto.

No que se refere ao recurso à transparência/semelhança ortográfica para compreender um enunciado, com base nas videogravações, constatámos, na sessão dois, que os/as alunos/as foram capazes de compreender vocábulos, recorrendo à semelhança/ transparência ortográfica, aquando das atividades de correspondência dos números e das cores entre o inglês e o sueco. No entanto, no *matching*, um aluno ligou incorretamente o número *ett* (“um” em sueco), para o *ten* por achar mais parecido com o inglês. Contudo, de seguida, uma aluna apercebeu-se do erro e ligou *tio* (“dez” em sueco) para o *ten*, como constatámos neste excerto:

P – A16/*ett* (*one* em inglês)

A16 – (ligou para o *ten*)

P – Is it right?

A16 – yes

A6 – não

P – A7/*tio*/ *tio* is similar to... é mais parecido com o...

A7 – *tio* é o *ten* (S2 – V3 – 00:02:14 – 00:03:35).

Nesta sessão, os/as alunos/as realizaram, ainda, uma ficha de trabalho (ver anexo 5 – planificação da sessão 2 – anexo g) sobre os números e as cores em sueco, obtendo resultados muito positivos: 15 alunos/as acertaram nos números todos (seis números), um/a aluno/a errou três números e outro/a aluno/a errou apenas um; 16 alunos/as acertaram nas cores todas (quatro cores) e apenas um/a aluno/a errou duas cores. No exercício referente ao jogo dos cestos, onde tinham

de desenhar o número de bolas e colorir conforme as oito instruções, 11 alunos/as acertaram na totalidade, 3 alunos/as acertaram nos números todos e erraram apenas uma cor; 2 alunos/as acertaram nas cores todas e erraram um número e apenas um/a aluno/a acertou em todos os números e errou quatro cores (ver anexo 11.1., tabela 1).

Da mesma forma, na sessão três, com base nas videograções, constatamos que os/as alunos/as foram capazes de compreender vocábulos, recorrendo à semelhança/transparência ortográfica, ao realizarem a correspondência dos números e das cores entre o inglês e o norueguês. No entanto, no *matching*, uma aluna ligou incorretamente o número *to* (“dois” em norueguês) para o *ten* por achar mais parecido com o inglês. De seguida, outra aluna corrigiu, ligando *to* (“dois” em sueco) para o *two*, como verificámos na seguinte transcrição:

P – *to* (*two* em inglês)

A10 – (ligou para o *ten*)

P- Hummmm/It's not right...

A14 – (ligou para o “two” e não apagou o “ten”, ou seja, o “to” ficou ligado para dois números em inglês, “two” e “ten”).

P – One of the numbers is not correct/ *to* is...

A11 – *to* é o *two* (S3 – V2 – 00:19:15 – 00:20:00).

No que toca ao *matching* das cores, apenas um aluno teve de ser ajudado por outro colega relativamente ao *svart* (*black*).

Ainda nesta sessão, foi pedido aos/às alunos/as que fizessem a correspondência dos números e das cores entre o norueguês e o sueco. Uma aluna colocou erradamente o *två* (“dois” em sueco) por baixo do *tre* (“três” em norueguês), devendo-se este erro a uma distração, porque o “três” em sueco e norueguês é transparente, que é *tre*. No entanto, o erro foi detetado por uma aluna e corrigido de imediato. Relativamente ao *matching* das cores, os/as alunos/as foram bem-sucedidos/as, pois fizeram corretamente a correspondência de todas as cores. Os/as alunos/as realizaram ainda, nesta sessão, uma ficha de trabalho (ver anexo 6 – planificação da sessão 3 – anexo k) sobre os números e as cores em norueguês, obtendo bons resultados: 12 alunos/as acertaram nos números todos (seis números), três alunos/as erraram apenas um número e 2 alunos/as erraram dois números. Quanto ao exercício das cores, 14 alunos/as acertaram nas cores todas

(quatro cores), 2 alunos/as erraram apenas uma cor e um/a aluno/a errou duas cores. No exercício referente ao questionário do jogo do lenço (7 números), 10 alunos/as acertaram nos números todos e 7 erraram apenas um número (ver anexo 11.1., tabela 3).

No que diz respeito à sessão quatro, aquando da realização do jogo de correspondência dos animais em inglês e alemão de acordo com a palavra que a professora mencionou em português, todos/as os/as alunos/as identificaram a designação correspondente, exceto um aluno que foi ajudado pelos/as colegas da turma (ver anexo 11.1, tabela 5). No final do jogo, quando questionados sobre a razão de terem escolhido aquela designação em inglês e alemão para “urso”, salientaram aspetos que se prendem com a semelhança das palavras, como podemos ver no seguinte excerto:

P – agora o “urso”/A14 e A5/digam-me porque colocaram aqui estes *wordcards* para o *Bär*

A14 – eu já sabia que *Bär* era urso

P – por que é que sabias que *Bär* era urso

A14 – porque são correspondentes/*Bear* e *Bär*

P – então são...

A14 – são parecidas (S4 – V2 – 00:28:55 - 00:29:58).

No jogo do dominó, ainda na sessão quatro, os/as alunos/as tinham de olhar para a imagem do animal e dizer o seu nome em inglês e, depois, para a palavra e dizer esse nome em alemão. De acordo com a tabela de compilação de dados (ver anexo 11.1., tabela 6), verificou-se que, na equipa 1, de 26 nomes de animais que os/as alunos/as teriam de dizer em inglês e alemão, estes/as referiram os animais nas duas línguas 15 vezes, apenas o animal em alemão 7 vezes, o animal em inglês 2 vezes e só um aluno não disse nenhum. Relativamente à equipa 2, segundo a tabela de compilação de dados (ver anexo 11.1., tabela 6), verificou-se que, de 25 nomes de animais, os/as alunos/as referiram os animais nas duas línguas 9 vezes, apenas o animal em alemão 4 vezes, o animal em inglês 1 vez e nove alunos/as não disseram nenhum. De um modo geral, cremos que tiveram algum êxito, acertando na maioria dos termos, sendo que revelaram alguma dificuldade em revelar o nome do animal em inglês.

Os/as alunos/as realizaram, ainda, uma ficha de trabalho (ver anexo 7 – planificação da sessão 4 – anexo h) sobre os animais e as cores em alemão, em

que apresentaram resultados muito positivos: todos/as os/as alunos/as acertaram na correspondência da imagem do animal com a designação em alemão. Relativamente às cores em alemão, 13 pintaram a borboleta com as cores certas e 4 alunos/as erraram apenas uma cor (ver anexo 11.1., tabela 7). É de salientar que as cores em alemão não foram lecionadas em sessões anteriores e, curiosamente, grande parte dos/as alunos/as tiveram êxito neste exercício, uma vez que recorreram à transparência/semelhança com as línguas germânicas abordadas anteriormente, o sueco e o norueguês.

No que toca ao recurso à transparência/semelhança fonética para compreender um enunciado, na sessão um, foi realizado um *board game* com o intuito de os/as alunos/as ativarem a capacidade de comparação interlinguística, ou seja, de conseguirem reconhecer semelhanças entre as palavras das línguas germânicas e românicas. Através da videogravação, pudemos constatar que os/as alunos/as acertaram em todas as perguntas, que foram dirigidas à globalidade da turma. De um modo mais específico, os/as alunos/as mobilizaram estratégias de transparência linguística, através da audição de vocábulos ou expressões, tais como: *Traktor* (alemão); *amarillo* (espanhol); *garage* (francês), *tekst* (norueguês); *Maus* (alemão); *muy bien* (espanhol); *unu doi trei* (romeno); *deux* (francês); *pingvin* (dinamarquês); *orso* (italiano), *café* (francês) e *Fisch* (alemão), como constatamos na seguinte evidência:

P – If a farmer in Germany rides a “Traktor”/ it means...

Als – Trator

P – If we say “Amarillo” in Spain, what’s the colour ↗

Als – amarelo

P – If we say “Garage” in France, it means...

Als - garagem (S1, V4, 00:00:00 – 00:03:53).

Na sessão dois, os/as alunos/as foram capazes de traduzir algumas palavras com recurso à semelhança/transparência fonética, tais como *Sweden*-Suécia (inglês-português); *blue* – *blå* (inglês-sueco); *grå* – *grey* (sueco-inglês) e *tio* – *ti* (sueco-norueguês), bem como de entender as cores e os números em sueco e pronunciá-los. Ainda na sessão dois, no jogo dos cestos, das 11 perguntas que a professora colocou, os/as alunos/as da primeira equipa responderam corretamente a 8 perguntas e parcialmente a 3 (dois números e uma cor) e a equipa 2 acertou

em 7 perguntas e parcialmente a 4 (dois números e duas cores) – (ver anexo 11.1., tabela 2). Pelas videograções, constatámos que os/as alunos/as cooperaram uns com os outros nos jogos, mobilizando também as suas capacidades de comparação interlinguística para entenderem a instrução e ajudarem os/as colegas a irem buscar corretamente o número e a cor das bolas, como se pode ver neste excerto:

P – *två grön* (2 bolas verdes)
A16 – verde, verde
P – *fem orange* (cinco bolas laranjas)
Als – cinco laranjas
P – *fyra gul* (4 bolas amarelas)
Als – amarelo
A6 – (levava só 3)
A15 – (estava a fazer o gesto com os 4 dedos)
A1 – é mais uma (S2 – V11 – 00:00:33 – 00:06:46).

Além disso, verificámos que os/as alunos/as estiveram implicados/as nos jogos, esforçando-se para se concentrarem na tarefa. cremos que essa competitividade, quando saudável e desenvolvida num contexto de aprendizagem, se tornou proveitosa, na medida em que os/as discentes revelaram maior empenho e esforço para acertar. No entanto, é necessário explicar muito bem as regras de participação no jogo, de modo a que os/as participantes não se desconcentrem do objetivo, neste caso, compreender um enunciado através de conhecimentos prévios de língua sueca e do recurso à transparência linguística.

No jogo do bingo, na sessão três, a maioria dos/as alunos/as foi capaz de compreender os números e as cores em norueguês, tendo demonstrado algumas dificuldades nomeadamente nas cores. cremos que estes resultados não se prendem apenas com os conhecimentos adquiridos, mas também com a capacidade de estabelecer uma comparação vocabular e fonética das línguas, não só entre a inglesa e a norueguesa, mas também a língua sueca. Relativamente ao jogo do lenço, na sessão três, dos 21 números que a professora chamou, os/as alunos/as de ambas as equipas reconheceram sempre o número, inclusivamente, para testar a sua concentração, a professora chamou o *ni* (*nine*) e *ti* (*ten*) que não tinham sido atribuídos e, no entanto, os/as alunos/as mantiveram-se no lugar, dizendo que não havia ninguém com esse número. Quando a professora disse *water*, não se mexeram segundo as regras do jogo (ver anexo 11.1., tabela 4).

No que concerne à sessão cinco, salientámos a realização de dois jogos que permitiram recolher evidências que demonstram o recurso à transparência/semelhança fonética para compreender um enunciado. No jogo do galo, a professora questionou os/as alunos/as sobre os números e as cores em sueco e norueguês e os animais em alemão, dando duas opções para escolherem. Todos/as os/as alunos/as responderam corretamente, colocando posteriormente uma “cruz” ou um “zero” no cardinal desenhado no quadro (ver anexo 11.1., tabela 8).

P – How do you say “one” in Swedish ↗ *Ett* or *fyra* ↗

A9 – *Ett*

P – How do you say “Giraffe” in German ↗ *Giraffe* or *Papagei* ↗

A13 – *Giraffe*

P – How do you say “white” in Norwegian ↗ *Vit* or *blå* ↗

A10 – *Vit* (S5 – V1 – 00:00:19 – 00:23:24).

No *board game* do William, a professora não deu opções, sendo que os/as alunos/as tinham de responder diretamente às perguntas mobilizando os seus conhecimentos relativamente aos temas abordados nas sessões anteriores. De uma maneira geral, as equipas recorreram às semelhanças e transparências fonéticas para entender as questões e conseguiram acertar na maior parte, tendo a equipa do avião ganho o jogo na segunda volta (ver anexo 11.1., tabela 9).

P – If we say “Tekst” in Norway, it’s a...

Als – texto

P – If we say there is a “Maus” in Germany, it’s a...

Als – rato

P – If a teacher in Spain says “Muy bien”, it means...

Als – Muito bem

P – In a Romanian school/ children count “unu doi trei”, it means...

Als – 1,2,3

P – When we say the number “deux” in France, in Portuguese means...

Als – dois/ two

P – In Denmark the “Pingvin” lives in the South Pole, we think about a...

Als – pinguim

P – In Italy/ when we say that the “Orso” lives in a forest, we think about...

Als – urso/ bear (S1, V4, 00:00:00 – 00:03:53).

Relativamente à interação através das línguas germânicas do projeto, na sessão dois, os/as alunos/as foram capazes de interagir através das quatro línguas

abordadas no projeto. Na sessão um, todos/os os/as alunos/as cumprimentaram o ursinho William e apresentaram-se a ele em inglês:

P - Say "Hello" to William
Als - Hello/William
P - Can you say him your name? William wants to know you/So you must say...
Als - Hello/my name is...
A1 - My name is (name)
A2 - My name is (name)
A13 - My name is (name) (S1, V1, 00:00:34 - 00:02:07).

Nas sessões três e quatro, os/as alunos/as interagiram em norueguês e alemão em diversas situações, a título de exemplo, perguntaram o nome ao William nestas línguas.

Na sessão cinco, foi pedido aos/as alunos/as que traduzissem “Olá! O meu nome é...” nas quatro línguas germânicas do projeto, como forma de reverem estas expressões e de se apresentarem, no momento seguinte, numa dessas línguas, como podemos neste excerto:

P – I would like you to introduce yourselves in a language that you want/Let’s review them first/English
A12 – My name is (A12)
Als – Primeiro o “olá”
Als – Hello
P – In Swedish
Als – Hallå?
P – with the...
A2 – anel
P – My name is/in Swedish/Mitt...
A11 – namn
P – är (S5, V1, 00:00:40– 00:01:55);
P – Norwegian
Als – Hallo?
A13 – mitt navn...
Als – er
P – o que tem de parecido?
Als – o “Mitt” (S5, V1, 00:02:07 – 00:02:40);
P – And German?
Als – Hallo
P – “Hallo” is similar to/é parecido com o quê?
A12 – com o Swedish
P – and with/ e com o...
Als – Norwegian (S5, V1, 00:02:41 – 00:02:53);
P – in German/ich...
Als – heiße (S5, V1, 00:03:18 – 00:03:23).

Percebemos, então, que os/as alunos/as conseguiram saudar e apresentar-se com bastante facilidade nas línguas abordadas (inglês, sueco, norueguês e alemão): 6 alunos/as apresentaram-se na língua inglesa, 5 em sueco, 4 em alemão e 2 em norueguês, como podemos ver nas seguintes transcrições:

P – Let's start/A9

A9 – Hello/ my name is (name) (English)

A15 – Hello my name is (name) (English)

A13 – Hallå/Mitt namn är (name) (Swedish)

A10 – Hallo/Mitt navn er (name) (Norwegian)

A14 – Hallo/Ich heiÙe (name) (German)

A11 – Hallo/Ich heiÙe (name) (German) (S5, V1, 00:03:43 – 00:06:34).

No final do projeto, e no que diz respeito à dimensão das práticas, verificámos que os/as alunos/as manifestaram interesse pelo contacto com a diversidade linguística e cultural. De um modo mais específico, colaboraram em práticas de comunicação, mobilizando estratégias de transparência por forma a compreender enunciados a partir da comparação interlinguística. Assim, no que diz respeito aos conteúdos em que nos centramos, nomeadamente os números, as cores e os animais nas línguas germânicas (inglês, sueco, norueguês e alemão), os/as aprendentes transferiram conhecimentos de uma sessão para a outra, de modo a resolverem corretamente os exercícios de IC propostos. Verificámos, de igual modo, que os/as alunos/as foram capazes de: reconhecer semelhanças entre palavras da mesma família linguística; identificar os números e as cores em sueco e norueguês; identificar os animais em alemão e estabelecer comparações entre o inglês, o sueco, o norueguês e o alemão associando palavras semelhantes e/ou transparentes. Quanto à interação nas línguas germânicas, os/as alunos/as revelaram entusiasmo em cumprimentar, perguntar o nome e apresentar-se. Se o projeto fosse mais alargado, teria sido proveitoso proporcionar mais momentos de interação entre os/as discentes e inclusivamente desenvolver um projeto de intercâmbio com alunos/as falantes dessas línguas.

Síntese da análise e conclusões

Procederemos, agora, a uma síntese dos resultados e à explanação das conclusões do estudo. Cremos que o objetivo de investigação a que nos propusemos – compreender como podem atividades pedagógico-didáticas em intercompreensão promover a cultura linguística em aula de inglês do 1.º CEB – foi claramente alcançado.

Com as atividades pedagógico-didáticas levadas a cabo, os/as alunos/as foram levados/as a entrar em contacto com diferentes línguas e culturas de forma lúdica, mas didática e concentradamente, de modo a cumprir uma determinada tarefa, dentro das regras acordadas previamente. A este nível, cremos que os dados recolhidos e os resultados apurados indicam que as atividades e estratégias utilizadas foram adequadas e proporcionaram o desenvolvimento da CL dos/as alunos/as. Apesar da análise de dados se ter tripartido nas dimensões cognitiva, representacional e praxeológica, cremos que a CL apenas pode ser desenvolvida através da inter-relação das mesmas que deve decorrer de forma dinâmica e sistemática, de modo a que o sujeito se possa desenvolver holisticamente.

Pudemos compreender que o contacto com o mundo das línguas e culturas, que este projeto proporcionou, dotou os/as alunos/as de conhecimentos, atitudes e capacidades que poderão rentabilizar no contacto com o Outro. Foram de extrema relevância as atividades metacognitivas desenvolvidas, como a elaboração da biografia linguística, que lhes permitiu ganhar maior consciência sobre a importância dos seus repertórios linguísticos e culturais. Os/as aprendentes viram valorizadas as informações que partilharam sobre as suas experiências pessoais e isso levou a que estivessem mais envolvidos/as nas aulas e que a sua satisfação fosse crescendo à medida que o projeto se desenvolvia. Testemunho disso são as declarações dos encarregados/as de educação, dando conta da curiosidade que os/as seus/suas educandos/as manifestaram face aos conteúdos didáticos e às atividades do projeto.

Importa, agora, refletir sobre os conhecimentos, as representações e as práticas desenvolvidas em virtude das atividades promovidas pelo projeto.

No que concerne à dimensão cognitiva, parece-nos que ficou claro para os/as alunos/as o conceito de “árvore de línguas” e que, no final do projeto, conseguiram distinguir línguas românicas de germânicas. Esse processo de discriminação da familiaridade das línguas opera-se, não só por meio dos conhecimentos adquiridos, mas também pela mobilização de estratégias de comparação interlinguística (Candelier, et al., 2012). A título de exemplo, se *bear* em inglês é “urso”, então em alemão será *Bär*, porque são línguas aparentadas. Este é o tipo de raciocínio que observámos ao longo das sessões e que foi desenvolvido através de jogos e outros exercícios no campo das práticas em IC, sendo um exemplo de como a dimensão cognitiva e das práticas se relaciona de forma interativa. Para além disso, os/as alunos/as mobilizaram os seus conhecimentos quanto a aspetos culturais da Suécia, Noruega e Alemanha ao partilharem informações que lhes suscitaram interesse sobre variados aspetos destes países. Também ficou claro quais as línguas faladas nestes países, como, por exemplo, que o alemão é falado na Alemanha, Áustria e Suíça. A par disso, os alunos/as expandiram os seus repertórios linguísticos, sobretudo no que diz respeito ao léxico dos números, das cores e dos animais nas línguas estudadas, revelando interesse em aprofundar esse conhecimento. cremos, também, que os/as alunos/as desenvolveram os seus conhecimentos face a aspetos ortográficos particulares destas línguas germânicas, como é o caso dos acentos e à forma como as vogais se leem quando acentuadas, nomeadamente no “a”, “o” e “u”.

O contacto com a diversidade linguística e cultural, não só em contexto escolar, mas também em casa com os familiares, potenciou a sua curiosidade em relação aos idiomas e povos do mundo, motivando o que Simões (2006) denomina de “processo questionador e evolutivo” (p.376). Foi, igualmente, importante que as temáticas das sessões do projeto estivessem de acordo com os conteúdos curriculares planificados para o 1.º período letivo, dado que possibilitou consolidar conhecimentos de língua inglesa e, simultaneamente, contrastá-los com outros idiomas germânicos.

No que toca à dimensão representacional, ao analisar os dados relativos ao discurso dos/as alunos/as sobre as línguas, observámos que, de um modo geral, alteraram a sua perspetiva face às representações das línguas enquanto objetos

de ensino-aprendizagem, pelo que se, de início, consideravam certas línguas germânicas difíceis, no final do projeto, consideravam-nas acessíveis, argumentando, por exemplo, que são semelhantes ao inglês. Manifestaram, igualmente, o desejo de conhecer mais línguas. Relativamente às representações afetivas, entenderam como “bonitas” as línguas que achavam inicialmente feias, como o alemão. Curiosamente, no final do projeto, a maioria dos/as aprendentes manifestou que a língua alemã era aquela de que mais gostaram. No que diz respeito às representações das línguas como objetos de poder, vários/as alunos/as expressaram que todas as línguas são importantes sob o ponto de vista profissional e académico. Neste campo, os/as alunos/as consideraram a língua inglesa mais relevante que as restantes, embora reconhecendo que é necessário aprender várias línguas. Por fim, face às representações das línguas como forma de interagir com o Outro, percebemos que os/as alunos/as têm alguma consciência de que existe pluralidade linguística e cultural na sociedade, referindo ser importante saber línguas para comunicar com o Outro, o que se materializou, a título de exemplo, com familiares emigrados, com colegas estrangeiros que chegam à escola ou com pessoas com quem se cruzarão em viagens.

Coste, Moore & Zarate (2009) referem que todas as crianças formulam representações que decorrem do seu ambiente sociocultural e educativo, pelo que cabe à escola proporcionar experiências ricas do ponto de vista da diversidade linguística e intercultural. Cremos que habilitámos os/as nossos/as alunos/as com instrumentos para questionar as próprias perceções, ao desconstruirmos a representação de “dificuldade” de algumas línguas e ao levá-los a concluir que todas as culturas têm aspetos importantes e enriquecedores. À semelhança de Simões (2006) e Pinto (2005), parece-nos premente trabalhar as representações em sala de aula como um aspeto essencial para a formação de cidadãos/ãs preparados/as para interagir nas sociedades democráticas.

Concordamos, pois, com Bizarro & Braga, quando referem que, no nosso século,

um professor precisa de saber identificar e distinguir os conceitos de atitudes, valores, crenças e comportamentos. Precisa de identificar, caracterizar e desmontar estereótipos culturais. Precisa, ainda, de, assumindo um ponto de vista humanista, pedagógica e cientificamente competente (...) recorrendo a estratégias educativas

variadas e a metodologias que sirvam o conhecimento do EU e do OUTRO (2004, p. 63).

Na verdade, não podemos transformar representações sem a dimensão das práticas, pois só apenas através do contacto com textos em outras línguas e sobre outras culturas, poderão os/as discentes inferir que todos os idiomas e costumes são igualmente “bonitos” e “importantes”.

Na dimensão das práticas, procurámos analisar comportamentos e ações em situação de aprendizagem ou de contacto com as línguas e culturas. Esta dimensão abarca a capacidade de os sujeitos se adaptarem a situações de comunicação variadas, sendo necessário mobilizar conhecimentos culturais e linguísticos. Propusemo-nos desenvolver a dimensão praxeológica da CL através de atividades em IC, considerando que seria uma estratégia facilitadora da compreensão de enunciados nas línguas germânicas e motivadora da interação nas mesmas. Neste campo, os exercícios de inferência de semelhanças e transparências entre as palavras permitiram levar os/as participantes a transferir conhecimentos de uma língua para outra. Uma vez que o nosso projeto se baseou num primeiro contacto dos/as alunos/as com exercícios de IC, não explorámos de modo aprofundado as semelhanças morfossintáticas, cingindo-nos às lexicais, pelo reconhecimento de (dis)semelhanças entre a materialização fonética e ortográfica das palavras. Assim sendo, depreendemos que a maioria dos/as alunos/as revelou um excelente desempenho na participação das atividades pedagógico-didáticas em IC, concluindo-as sempre com facilidade, nomeadamente ao ativarem a sua capacidade de comparação interlinguística, ou seja, de conseguirem reconhecer semelhanças entre o inglês, o sueco e o norueguês relativamente aos números e às cores, e entre o inglês e o alemão em relação aos animais. A par disso, os sujeitos mobilizaram os seus conhecimentos sobre línguas e a capacidade de reconhecer palavras semelhantes e/ou transparentes para participarem com sucesso nos jogos. Os/as alunos/as foram capazes de comunicar com o William, a mascote da turma, e com a professora no que diz respeito à saudação e apresentação nas línguas abordadas no projeto.

Considerámos que as atividades levadas a cabo capacitaram os/as alunos/as para estabelecer elos lógicos entre as línguas aparentadas e não

aparentadas. Uma vez que notámos que os/as alunos/as foram produzindo, de forma mais progressiva e autónoma, inferências acerca da semelhança e transparência entre palavras das línguas germânicas, cremos que potenciámos a continuidade da construção do próprio saber. Lamentamos, contudo, que a IC não esteja integrada no currículo e que as dificuldades apontadas à sua implementação, que já mencionámos no ponto 2.2. deste relatório, demovam alguns/mas professores/as de línguas e de outras disciplinas a desenvolver esta competência/estratégia (Andrade & Pinho, 2014).

Na nossa perspetiva, a IC permite a formação holística do indivíduo e cria um ambiente de desinibição adequado à interação em língua estrangeira (Sílvia Melo & Pfeifer, 2011). A par disso, as atividades de IC são claramente produtivas para a aprendizagem da língua inglesa e de outras, consciencializando os/as alunos/as de que podem convocar todos os conhecimentos que têm sobre todas as línguas e culturas para compreender o léxico e a estrutura morfossintática de uma frase, sendo que, no nosso caso, nos cingimos ao primeiro (Conselho da Europa, 2001).

A aula de inglês pode contribuir, de forma decisiva, para alargar as situações de contacto com o mundo plurilingue e pluricultural, e é nos primeiros anos de escolaridade que se torna mais relevante desenvolver operações cognitivas e metacognitivas que levem os sujeitos a valorizar a diversidade (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007). No nosso ponto de vista, seria necessário desenvolver um trabalho com os/as professores/as, sensibilizando-os/as para as potencialidades de desenvolver a CL em contexto escolar. Além disso, é imperioso que haja uma articulação entre os vários campos disciplinares, dado que o mundo atual, em que o fluxo de informação é imenso, exige aos/às alunos/as uma capacidade de adaptação e um conjunto de conhecimentos variados, pelo que cremos que os compartimentos curriculares deveriam articular-se para promover a educação plurilingue e intercultural. A abordagem CLIL (Content and Language Integrated Learning) é um bom exemplo dessa interação curricular. Apenas um trabalho interdisciplinar e com olhos postos na atualidade pode levar os/as nossos/as alunos/as a serem progressivamente mais autónomos na busca pelo saber, mais

abertos ao conhecimento do Outro e mais capazes de enfrentar os desafios da sociedade global (Simões, 2006).

Cumpra agora refletir sobre alguns constrangimentos e aspectos menos positivos com que nos deparamos ao longo do nosso projeto. Em primeiro lugar, devemos salientar que o projeto de intervenção-investigação decorreu num tempo limitado, ou seja, em apenas três meses. Neste sentido, consideramos que o número de sessões deveria ser maior, de modo a desenvolver a CL de forma mais consolidada.

Uma vez que os jogos didáticos em IC foram uma estratégia nuclear no nosso projeto, constatamos que o facto de sairmos da sala de aulas para os dinamizar, constituiu, em algumas ocasiões, um fator de dispersão. No entanto, com a continuidade das aulas, verificamos que os/as alunos/as iam sendo mais cumpridores das regras estabelecidas para participar nos jogos.

No que diz respeito ao nosso desempenho pedagógico, fizemos um esforço para utilizar a língua inglesa tanto quanto possível. No entanto, foi necessário recorrer à língua portuguesa em algumas ocasiões, de modo a que os/as alunos/as acompanhassem os conteúdos mais difíceis, tais como o diálogo sobre as línguas no mundo, na primeira sessão, ou a partilha das pesquisas efetuadas pelos/as alunos/as sobre os países, as línguas e suas culturas nas sessões subsequentes.

Gostaríamos, também, que os/as aprendentes tivessem interagido mais uns com os outros, uma vez que seria muito interessante a dinamização de diálogos no que toca à apresentação pessoal nas línguas germânicas. Teria sido bastante benéfico a comunicação direta com falantes dessas línguas, visto que, durante o projeto, eles/elas manifestaram desejo e atribuíram grande importância à comunicação com o Outro.

Devemos salientar também que, como foram dinamizadas várias atividades em cada sessão, a professora não teve oportunidade de dar tempo aos/as alunos/as para registarem os conteúdos abordados no caderno de inglês, apenas por questões de otimização de tempo. Por esta razão, foi oferecido o passaporte das línguas, no final do projeto, um portefólio com documentos e imagens de todas as atividades e os recursos utilizados nas sessões.

Em suma, e no que concerne ao desenvolvimento do projeto, devemos salientar que este teve um grande acolhimento por parte de alunos/as e dos restantes membros da comunidade educativa, tais como docentes, funcionários e encarregados de educação, que colaboraram no mesmo com entusiasmo. Esse ambiente de união em torno de um trabalho que valoriza e celebra a pluralidade cultural e linguística constituiu a pedra-mestra do projeto, ao propiciar um ambiente de cooperação favorável ao desenrolar do mesmo. Exemplo dessa cooperação foram as pesquisas que os/as discentes realizaram em conjunto com os seus familiares sobre os países germânicos abordados nas sessões e que foram francamente ricas, o que tornou conseqüentemente a sessão seguinte mais produtiva. Esta foi uma forma de aguçar a curiosidade dos/as alunos/as face às línguas e culturas que iriam ser abordadas e de envolver as famílias nessa pesquisa sobre a diversidade de línguas e países europeus.

Foi igualmente importante basearmo-nos nos repertórios individuais dos/as alunos/as, que nos deram pistas essenciais para traçar os caminhos do projeto. Estamos convictas de que os/as alunos/as desenvolveram uma maior consciência face à relevância de aprender línguas; manifestaram desejo em interagir com pessoas de outros países e falantes de outras línguas; conseguiram ativar processos de transferência entre línguas da mesma família; e valorizaram a pluralidade linguística e cultural. Nunca observámos sentimentos de não-aceitação do Outro ou de outras línguas, ou a manifestação de representações preconceituosas em relação aos mesmos, sendo que este processo investigativo nos deixou a esperança e a certeza de que o desenvolvimento da CL nos primeiros anos de escolaridade permite abrir o espírito das crianças em relação ao contacto com pessoas de outros contextos culturais e linguísticos. Desse modo, cremos que conseguimos lançar algumas sementes para uma sociedade mais colaborativa e inclusiva.

Reflexão final



(Quino, 1970)

A imagem do livro de banda desenhada de Quino reflete bem os momentos de angústia de um/a professor/a, que se questiona continuamente sobre a sua ação no mundo, refletindo: “Será que poderemos contribuir para um mundo melhor?”, “Enquanto professoras de línguas, como podemos educar para a abertura ao Outro?”. Esta imagem realça o papel preponderante que o/a docente desempenha no processo de ensino-aprendizagem, devendo, para isso, desenvolver uma reflexão crítica, não só pertinente para a sua formação pessoal, como também para a sua evolução enquanto agente educativo. Ao adotar um papel interventivo na sociedade, o/a docente pode ser um motor de mudança das instituições de ensino, propondo novos modelos de atuação e incentivando os pares a adotar uma visão crítica, independente e mais democrática perante as políticas educativas e as práticas pedagógicas.

No início deste processo formativo, devemos confessar que começámos esta caminhada um pouco assustadas e inseguras face às nossas capacidades para conseguir terminar uma empreitada tão exigente devido à conciliação com os nossos compromissos pessoais e profissionais. Assim, para alcançar os nossos objetivos, foi de extrema importância contar com as palavras de apoio das docentes da Universidade de Aveiro, assim como das professoras cooperantes, que nos guiaram nesta aventura. Progressivamente, fomos abrindo a novas aprendizagens e aos desafios que se deparavam à nossa frente, ganhando sempre uma maior confiança à medida que conseguíamos realizar os trabalhos pedidos e que íamos realizando as intervenções pedagógico-didáticas. Depois do choque inicial, compreendemos que, com empenho e dedicação, iríamos conseguir realizar as tarefas, degrau a degrau, aumentando a nossa força em sermos professoras do

inglês curricular do 1.º CEB. Foi o amor ao ensino e o desejo em sermos profissionalizadas que falaram mais alto! Nunca é tarde para irmos atrás dos nossos sonhos. Basta querer!

Quanto à Prática e à implementação do projeto, embora a nossa experiência no ensino seja de cerca de 20 anos, considerámos que este percurso formativo fez com que evoluíssemos consideravelmente. Sentimo-nos professoras mais ricas e versáteis, pelo que não nos sentimos somente professoras de inglês e alemão, passando a sentir-nos sobretudo professoras de línguas e culturas. Por outro lado, não estando habituadas à supervisão formal das nossas práticas, esta foi uma oportunidade para desenvolver a nossa capacidade para ouvir e aceitar críticas construtivas, ganhando maior consciência dos aspetos a melhorar, pois a reflexão é uma ferramenta dinamizadora entre a teoria e a prática e que deve fazer parte da rotina do/a docente, a fim de melhorar o seu desempenho. O domínio teórico e praxeológico são indissociáveis, pois o/a docente, na sua função/missão educativa, deve procurar articular o conhecimento transmitido pela sua prática, servindo de ponte para estimar as teorias através da sua própria ação e também da sua experiência docente. Desta forma, destacamos também a pertinência de planificar, implementar, observar, avaliar e refletir sempre sobre as intervenções em contexto escolar, pois só assim se consegue identificar melhor as lacunas e perceber se os/as discentes estão ou não envolvidos/as nas atividades, sempre com o intuito de desenvolver aprendizagens significativas.

Por outro lado, através da implementação deste projeto, aprofundámos os nossos conhecimentos teórico-científicos, ao consolidar conceitos importantes para a implementação do mesmo, tais como: CL e suas dimensões, e práticas em IC. A necessidade de desenvolver um projeto pedagógico-didático, em contexto real, levou-nos a analisar textos que abordassem as potencialidades e os constrangimentos de seguir esta linha didática, buscando retirar ensinamentos das experiências anteriores, de modo a que o nosso projeto pudesse funcionar da melhor forma possível. A par disso, confirmámos uma perspetiva que tínhamos, com base na nossa experiência enquanto professoras, de que os jogos didáticos desempenhariam um papel muito importante no desenvolvimento de aprendizagens significativas, como pudemos comprovar pela observação direta,

pela análise de dados e pela interpretação de resultados deste projeto. Por outro lado, os jogos também representaram um desafio para nós, estando cientes de que esta estratégia pedagógica-didática só constitui uma mais-valia quando se impõem regras bem definidas anteriormente, apelando à turma uma colaboração séria e ordeira, para que, aquando da sua realização, estes corram da melhor forma.

Além da experiência formativa de PEI, pudemos ainda desenvolver maiores conhecimentos pela participação em outras iniciativas de partilha académica. Assim, no que diz respeito ao PEEP Meeting, salientamos a importância deste evento pela partilha de ideias entre professores/as e investigadores/as da área do Inglês no 1.º CEB, pelas sessões de apresentação de *posters*, sessões plenárias e mesas redondas, constituindo-se como uma oportunidade única de desenvolvimento pessoal e profissional. Encaramos o PEEP Meeting como uma oportunidade de submeter o nosso projeto ao olhar crítico de outros, ou seja, de pessoas muito conceituadas ligadas à docência da língua inglesa. Além disso, foi uma oportunidade para aperfeiçoar as nossas capacidades comunicativas, preparando-nos para momentos de partilha sobre as nossas práticas, tais como a defesa do relatório de estágio. Consideramos que correu muito bem, dada a nossa inexperiência nestas lides académicas, e o projeto foi elogiado por outros colegas da área, o que nos deu maior confiança para continuar a desenvolver projetos de educação plural. Relativamente às Jornadas do LALE, tivemos a oportunidade de participar apenas num dia, devido a compromissos profissionais, mas consideramos ter sido de extrema importância para expandir os nossos horizontes quanto à educação plurilingue e intercultural. Gostámos sobretudo de ouvir personalidades grandemente distinguidas no campo da didática do plurilinguismo e da IC, que apenas conhecíamos através dos seus artigos, tais como a Doutora Isabel Alarcão e a Doutora Gillian Moreira. Apreciámos, igualmente, o testemunho que algumas pessoas deram através dos momentos “Cadernos da minha vida” e que referenciam a importância das séries “Reflexões e Propostas”, salientando-as como uma inspiração para o bom desempenho da sua vida profissional e até mesmo académica. Estes eventos são oportunidades que a vida nos oferece e que devemos aproveitar, uma vez que o/a professor/a, como principal responsável pelo seu processo educativo, necessita de estar em constante

aperfeiçoamento. O mundo atual exige mudanças, adaptações e atualização constantes, e apenas pela formação contínua e pela persistência, conseguiremos continuar a ser professores/as competentes para guiar os/as nossos/as alunos/as, de modo a que gostem de aprender novas línguas e sejam assim capazes de estabelecer pontes com o Outro, construindo um mundo mais acolhedor e igualitário.

Temos a consciência clara do nosso papel na construção de uma sociedade mais igualitária, em que se torna premente revelar um sentido de abertura face a outras pessoas, linguística e culturalmente distintas. Parece-nos evidente que é possível e desejável articular o ensino de conteúdos de língua inglesa com uma abordagem plural. Todo/a professor/a consegue promover a educação plurilingue e pluricultural, mesmo sem ter um alto nível de proficiência nas línguas que pode abordar em sala de aula, como o nosso projeto exemplifica (Melo-Pfeifer, 2011). Basta querer e ter vontade de acolher o Outro. Agora sabemos de que forma podemos educar para a abertura a outras línguas e culturas e para a interação com o Outro, avaliando as nossas práticas e o progresso dos/as alunos/as de acordo com unidades de análise concretas. Assim, pensamos que o trabalho que realizámos foi marcado pelo desejo de superar as nossas dificuldades, valendo-nos de conhecimentos já adquiridos e de outros novos, na expectativa de desenvolver e aperfeiçoar a prática docente.

Terminamos esta reflexão com uma citação que relemos, em virtude de um trabalho que realizámos no âmbito da unidade curricular de literatura inglesa, baseado em *The Secret Garden*, e que sublinha a importância de acreditar nos nossos poderes “mágicos”, ou seja, transformadores, e de os complementar com uma atitude de esforço e empenho, que consideramos ser a fórmula para sermos bons/boas docentes:

If you keep doing it every day as regularly as soldiers go through drill we shall see what will happen and find out if the experiment succeeds. You learn things by saying them over and over and thinking about them until they stay in your mind forever and I think it will be the same with Magic. If you keep calling it to come to you and help you it will get to be part of you and it will stay and do things (Burnett, 2007, pp. 91).

Bibliografia

- Allery, L. A. (2004). Educational games and structured experiences. *Medical teacher*, 26 (6), 504-505, retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01421590412331285423?journalCode=imte20>.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.^a ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (2014). Atouts – Ensino Primário. In A. I. Andrade, A. R. Simões, A. S. Pinho, A. Fanara, C. Ferreira, D. Spita, . . . S. di Vito, *Atouts et possibilités de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension - rapport* (pp. 14-17). Aveiro: MIRIADI.
- Andrade, A. I. (2003). Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas. In A. I. Andrade, & C. Sá, *A Intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didáticas. Cadernos Didáticos. Série Línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., & Sá, C. M. (2003). *A Intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didáticas. Cadernos didáticos, Série línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., & Santos, L. (2005). Intercomprehension: developing student's ability to "dialogue" with languages. In A. I. Andrade, & M. H. Araújo e Sá, *Educação em línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão* (pp. 24-38). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., Simões, A. R., Moreira, G., Santos, L., Araújo e Sá, M. H., & Susana, P. (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa. Cadernos do Lale. Série Propostas 4*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A.I., & Araújo e Sá, M. H. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didáticos. In A. Neto, J. Nico, C. Chouriço,

- P. Costa, & P. Mendes (eds.), *Didáctica e metodologias de educação, percursos e desafios* (pp. 489-506). Évora: Universidade de Évora.
- Antoine, M.-N. (2011). Présentation des articles. In M. H. Araújo e Sá, M. de Carlo, & M.-N. Antoine (Eds.), *L'intercompréhension: la vivre, la comprendre, l'enseigner... Cadernos do LALE. Série Propostas n.º 6* (pp. 109-130). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Araújo e Sá, M. H. (2010). *Formando para a intercompreensão pela intercompreensão: princípios, propostas e desafios*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Araújo e Sá, M. H., & Simões, A. R. (2013). A cultura linguística de alunos do 9.º ano: reflexões em torno dos resultados de um inquérito por questionário aplicado no distrito de Aveiro. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 137-158.
- Araújo e Sá, M. H., & Simões, A. R. (2015). *MIRIADI - Integração curricular da intercompreensão: possibilidades, constrangimentos, recomendações*. Retrieved from <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiCyLf51JHbAhWPhaYKHaQ4DP4QFggqMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.ua.pt%2Ffile%2F41552&usg=AOvVaw3YHDSLhMZrO1itKsSDV2bg>.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2015). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from <https://rm.coe.int/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilin/1680702437>.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of*

curricula for plurilingual and intercultural education. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from <https://rm.coe.int/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilin/1680702437>.

- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. J. (2005). *Programa de generalização do ensino de inglês no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bizarro, R., & Braga, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. In *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito* (pp. 57-70). Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras.
- Blanche-Benveniste, C. (2008). Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes? In V. Conti, & F. Grin, *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension* (pp. 33-51). Genève: Gerog.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2015). *Metas curriculares de inglês ensino básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Ministério da Educação.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brown, A., & Dowling, P. (2001). *Doing research/reading research: a mode of interrogation for teaching*. London: Routledge Falmer.
- Burley, S., & Pomphrey, C. (2003). Intercomprehension in language teacher education: a dialogue between English and modern languages. *Language Awareness, Vol. 12, 3&4, 247-255*.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Byram, M. (2000). *Assessing intercultural competence in language teaching*. Durham: Durham University.
- Candelier, M. (2000). *L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Graz: CELV. Retrieved from <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/annex1.pdf>.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., . . . Schröder-Sura, A. (2012). *FREPA - Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures - competences and resources*. Strasbourg: Conselho da Europa.
- Capucho. (2002). *The role of intercomprehension in the construction of European citizenship*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Capucho, F., & Oliveira, A. M. (2005). *Eu & I – On the notion of Intercomprehension*. A. Martins (ed.). *Building Bridges: Eu+I – European Awareness and Intercomprehension*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Cardoso, C. (1998). *Gestão intercultural do currículo – 1.º Ciclo. Coleção*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia de investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castagne, E. (2004). *Intercompréhension et inférences*. (E. Castagne, Ed.) Reims - França: ÉPURE - Éditions et Presses universitaires de Reims. Retrieved from <http://logatome.eu/ice.htm>.
- Castagne, E. (2006). Pour créer l'intercompréhension en Europe. A propos d'EuRom4 et d'autres programmes destinés à former à la compréhension de langues apparentées. *Conferência apresentada na Uppsala Universitet*, (p. 13). Uppsala, Suécia.
- Castellotti, V., Coste, D., & Moore, D. (2001). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. In D. Moore (ed.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp. 101-131). Paris: Didier.

- Chen, Y.-Z., & Hélot, C. (2018). The notion of plurilingual and pluricultural competence in the teaching of foreign languages in France. *LEM 1*, 168-187. Retrieved from https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/19771/LEM-2018_Chen_Helot.pdf?sequence=1.
- Coghlan, D., & Brannick, T. (2014). *Doing action research in your own organization*. London: SAGE.
- Cognigni, E. (2014). Le autobiografie linguistiche a scuola tra plurilinguismo e affettività: dal ritratto al racconto delle lingue. In L. Landolfi (ed.), *Crossroads languages in (e)motion*, 189-200. Napoli: Photocity.
- Conselho da Europa. (2001). *Portfolio europeu de línguas*. Retrieved from http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portefolio_europeu_de_linguas_basico.pdf
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Cook, G. (2000). *Language play, language learning*. New York: Oxford.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2006). *Plurilingual education in Europe. 50 years of international co-operation*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Degache, C. (2009). Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (afrique de l'ouest et caraïbe) et evolutions du concept. In M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Séré, & C. Vela Delfa (orgs.), *A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação* (pp. 81-102). Aveiro: Galapro.

- Denscombe, M. (2010). *The good research guide for small-scale social research projects*. New York: Open University Press.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2003). Introduction. In N. Denzin, Y. Lincoln, N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 1-46). London: SAGE.
- Doyé, P. (2005). *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Doye%20EN.pdf>.
- European Commission. (2012). *Intercomprehension exploring its usefulness for DGT, the Commission and the EU*. Luxembourg: European Commission. Retrieved from <http://www.termcoord.eu/wp-content/uploads/2013/08/Intercomprehension.pdf>.
- Fernández, S. (1999). *Aprender como juego. Juegos para aprender español*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Forlot, G. (2010). Place de l'anglais et paradoxes des apprentissages langagiers à l'école. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7, 97-124.
- Hemming, E., Klein, H., & Reissner, C. (2011). *English – the bridge to the romance languages*. Aachen: Shaker Verlag.
- Higby, E., Kim, J., & Obler, L. K. (2013). Multilingualism and the brain. *The Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 68-101.
- Kember, D. (2000). *Quality through action learning and action research. Improving the quality of teaching and learning*. London: Kogan Page.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology*. London: SAGE.
- Lefevre, A., Castro, S., Ambrósio, S., & Alves, T. (2011). Propuesta para la creación de ejercicios de intercomprensión adaptados a un público adulto que se forma a lo largo de la vida. In *L'intercomprension: la vivre, la*

- comprender, l'enseigner...Cadernos do LALE • Série Propostas N.º 6* (pp. 131-166). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Llorente, P. e. (2002). *Intercomprehension in language teacher education (1998-2002). Espanhol-inglês, escuela oficial de idiomas, Salamanca*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Loizos, P. (2003). Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In M. Bauer, & G. Gaskel, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (pp. 137-155). Petrópolis: Vozes.
- Marques, C., & Martins, F. (2012). Educar para os direitos culturais e linguísticos: complexidade e desafios. *Saber & Educar, n.º 17/2012 Educação em tempo de crise*, 42-51.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2013). *All you need to know about action research*. London: SAGE.
- Melo-Pfeifer, S. (2011). As "línguas que não sabemos que sabíamos" e outros mitos: um olhar sobre o percurso da Didática de Línguas a partir da intercompreensão. In A. S. Pinho, & A. I. Andrade (orgs.), *Intercompreensão e didática de Línguas: histórias a partir de um projeto. Cadernos do LALE, Série Reflexões 4* (pp. 33-56). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Millis, B. J., & Cottell, P. G. (1998). *Cooperative learning for higher education faculty*. . Phoenix, Arizona: American Council on Education, Orynx Press.
- Ministério da Educação. (2001). *Portefólio Europeu de línguas - educação básica dos 10 aos 15 anos*. Conselho da Europa.
- Mónico, L., Alferes, V., Castro, P., & Parreira, P. (2017). A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, 3, 724-733. Retrieved from file:///C:/Users/S%C3%B3nia/Downloads/1447-Texto%20Artigo-5658-1-10-20170704.pdf.

- Moreira, G. (2006). Globality and interculturality in the teaching of English. In R. Bizarro, *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 190-200). Lisboa: Areal Editores.
- Nemerow, L. G. (1996). Do classroom games improve motivation and learning? Teaching and change. In R. Kumar, & R. Lightner, *Games as an interactive classroom technique: perceptions of corporate trainers, college instructors and students*, 3 (4), 356-366. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/cca5/7a8f5746133b257d4537146600820fb03df5.pdf>.
- Neto, M. S. (2012). *Intercompreensão e línguas românicas no 3.º ano de escolaridade*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nobre, C. R. (2002). O jogo no ensino precoce da língua. (I. P. Leiria, Ed.) Leiria. Retrieved from https://iconline.ipleria.pt/bitstream/10400.8/262/1/n7_art15.pdf.
- Olsen, W. (2012). *Data collection: key debates and methods in social research*. London: SAGE.
- Pinho, A. S. (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas*. (Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro).
- Pinho, A. S., González, L., Jesus, M. J., Lopez, J., Moreira, L., Nedelcu, A., . . . Micu, A. M. (2011). Poveștile – drumuri înspre intercompreensiune: Itinerariile romanice în școala primară. In M. H. Araújo e Sá, M. de Carlo, & M.-N. Antoine (Eds.), *L'intercompréhension: la vivre, la comprendre, l'enseigner...Cadernos do LALE, Série Propostas, n.º 6* (pp. 187-220). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pinto, P. F. (1998). *Formação para a diversidade linguística. Práticas Pedagógicas - 8*. Lisboa: DGIDC .

- Pinto, P. F. (2008). *Política de Língua na Democracia Portuguesa (1974-2004)*. Lisboa: Universidade Aberta. (Tese de Doutoramento em Estudos Portugueses na especialidade de Política de Língua, Universidade Aberta).
- Pinto, S. (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro).
- Pivec, M., Koubek, A., & Dondi, C. (2004). *Guidelines for game-based learning*. Germany: Pabst Science Publishers.
- Quino. (1970). *Assim se vai o mundo - Mafalda*. Edições D. Quixote.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. C., & Pinho, A. S. (2015). Intercompreensão no 1.º CEB: uma abordagem para trabalhar curricularmente as representações sobre as línguas. In M. H. Araújo e Sá, & A. S. Pinho (orgs.), *Intercompreensão em contexto educativo. Resultados da investigação* (pp. 105-132). Aveiro: MIRIADI - Universidade de Aveiro.
- Rieder, K. (2002). *Intercomprehension in language teacher education*. Wien: Pädagogische Akademie des Bundes.
- Rocha, A. R. (2012). *O jogo e a sensibilização ao mundo das culturas no Pré-escolar* (Relatório de Mestrado, Universidade de Aveiro).
- Rocha, S. (2017). *Intercompreensão e picturebooks – abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade* (Relatório de Mestrado, Universidade de Aveiro).
- Santos, L. (2007). *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e didáctica do plurilinguismo* (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro).
- Santos, L. (2010). Defining Intercomprehension: is a consensus essential? *REDINTER-Intercompreensão*, pp. 29-46.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Direção-geral da educação.

- Silva, J. M. (2009). *A biografia linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico: potencialidades na aprendizagem de línguas* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro).
- Simões, A. R. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória* (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro).
- Simões, A. R., & Araújo e Sá, M. H. (2005). Students' representations of different languages and cultures: a project with a 9th grade class. *Educação em línguas em contexto escolar*. In A. I. Andrade, & M. H. Araújo e Sá (orgs.), *Educação em Línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão. Cadernos do LALE. Série Reflexões* (pp. 11-24). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- UNESCO. (2006). *UNESCO guidelines for intercultural education*. Paris: UNESCO, section of education for peace and human rights.
- Universidade de Aveiro. (n.d.). *Cadernos do Lale*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Retrieved from <https://www.ua.pt/cidfff/lale/page/12932>.
- Valente, I. (2010). *Intercompreensão e sensibilização à diversidade Linguística – um estudo numa turma do 1.º ciclo* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro).
- Waller, W. (1932). *Sociology of teaching*. New York: Wiley.
- Wenzler, I., & Chartier, D. (1999, 09 01). Why do we bother with games and simulations? An organizational learning perspective. *Simulation & gaming*, 3 (30), 375-384. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/cca5/7a8f5746133b257d4537146600820fb03df5.pdf>.
- Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2006). *Games for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anexos

Anexo 1 – Ficha individual de informações

A - Identificação

Nome: _____

Que ano de escolaridade frequenta? ____ ano

Idade: ____ anos Data de Nascimento: ____/____/____

Nacionalidade: _____ Naturalidade: _____

Onde moras? _____

B – Agregado familiar

1. Quem é o teu Encarregado de Educação? _____

2. Com quem vives? _____

3. Nome do PAI: _____ Idade: ____
anos Habilitações: _____ Profissão: _____

4. Nome da MÃE: _____ Idade: ____ anos
Habilitações: _____
Profissão _____

5. Quantos irmãos tens? _____

C - Saúde

6. Tens problemas de saúde? Quais?

D – Percurso escolar

7. Já alguma vez ficaste retido? Não Sim Em que ano? _____

8. Quais as tuas disciplinas favoritas?

8.1 Porquê?

8.2. Frequentaste AEC de Inglês? Sim Não No 1.º ano No 2.º ano

E – Vida Quotidiana

9. Quanto tempo demoras no percurso casa-escola? _____ minutos.

10. Como te deslocas? _____

Vou a pé de carro de autocarro/ carrinha escolar de bicicleta de táxi

11. Que atividades/ desportos praticas ou tens fora da escola?

11.1. Quais são as tuas atividades de tempo livre favoritas?

12. Que AECs frequentas na escola?

13. Já aprendeste/ aprendes inglês fora da escola? Sim Não

Onde? _____

14. Quanto tempo dedicas ao estudo do inglês? _____ minutos por dia.

14.1. Estudas inglês: sozinho no centro de explicações com um adulto

Com um/a irmão/ã Outro: _____

14.2. Estudas inglês: diariamente de vez em quando antes dos testes

14.3. Os teus pais falam inglês? Não um pouco bem muito bem

14.4. Onde aprenderam? _____

14.5. Os teus pais falam outras línguas além de português? Sim Não

Quais? _____

14.6. Na tua opinião, por que é importante aprender línguas?

16. Que profissão gostarias de ter no futuro?

17. Queres estudar até ao... 6.º ano 9.º ano 12.º ano universidade

18. Qual é o teu maior sonho?

Anexo 2 – Questionário da biografia linguística



Que língua(s) se fala(m) no país onde nasceste?



Sabes falar outras línguas? Quais?



Tens familiares ou amigos(as) que falam outras línguas? Quais?



Que línguas gostarias de aprender?



Já visitaste países onde se falavam outras línguas? Quais?



Que língua usas para falar com a tua família?



Que línguas sabes que existem?

Anexo 3 – Planificações do inglês do 1.º CEB

3.º ano de escolaridade

Período Letivo	Início	Fim	Temas/Subtemas	Nº de aulas	Nº de aulas para testes	Nº total de aulas
1º	17/set	14/dez	Cumprimentos, países e nacionalidades, identificação pessoal (nome, apelido, idade), aniversários, o alfabeto, números de 1 a 10, dias da semana, meses do ano, outono, tempo, vestuário, cores, números de 11 a 20, escola (material escolar, linguagem de sala de aula), atividades.	24	2	26
2º	4/jan	5/abr	Inverno, tempo, vestuário, cores, atividades, números de 21 a 30, família, meios de transporte, primavera, tempo, cores, vestuário, atividades escolares.	23	2	25
3º	24/abr	20/jun	Verão, tempo, vestuário, cores, atividades, animais de estimação	14	2	16
1º, 2º, 3º			Aniversários, <i>Halloween</i> (Dia das Bruxas), <i>Thanksgiving</i> (Dia de Ação de Graças), Natal, Dia de S. Valentim, <i>St. Patrick's Day</i>.			

4.º ano de escolaridade

Período Letivo	Início	Fim	Temas/Subtemas	Nº de aulas	Nº de aulas para testes	Nº total de aulas
1º	17/set	14/dez	Cumprimentos, identificação pessoal (nome, apelido, idade, países e nacionalidades), cores, numerais (cardinais e ordinais), o alfabeto, dias da semana, meses do ano, estações, tempo, escola (locais, actividades, reciclagem), alimentação (frutos e vegetais, alimentação saudável, <i>snacks</i> , refeições e horários).	24	2	26
2º	4/jan	5/abr	Corpo humano (cara, corpo e os cinco sentidos), cidade (locais e infraestruturas), divisões da casa, numerais ordinais, o meu quarto (mobiliário), animais (animais da quinta, animais do zoo, descrição e sons dos mesmos).	23	2	25
3º	24/abr	20/jun	Praia, actividades ao ar livre, protecção solar e horas.	14	2	16
1º, 2º, 3º			<i>Aniversários, Halloween (Dia das Bruxas), Bonfire Night, Natal, Pancake Tuesday, St. Patrick's Day.</i>			

Anexo 4 – Planificação da sessão 1

Sumário: <i>The Indo-European Language Family Tree and Language Biography.</i>		
Duração: 60 min. N.º de alunos/as: 17	Nível A1: 3.º e 4.º anos Unidade: Árvore das línguas Família das línguas Biografia Linguística Aula n.º 13	Data: 30/10/2018 Professora: Sandra Marcelino
Conhecimentos prévios	Animais em inglês	
Metas curriculares 3.º ano	L3 1.1. Identificar sons e entoações diferentes na língua estrangeira por comparação com a língua materna. L3 2.1 Identificar diferentes formas de cumprimentar L3 2.6 Entender instruções breves dadas pelo professor L3 2.8 Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados SI3 2. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples SI3 2.6. Responder sobre temas previamente apresentados. SP3 1.2. Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados. SP3 1.3. Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas. SP3 2. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas. W3 1.1. Legendar imagens. ID3 1. Conhecer-se a si e ao outro.	
Metas curriculares 4.º ano	L4 3. Compreender palavras e expressões simples. L4 4. Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada. SI4 4. Interagir com o professor e/ou com os colegas em situações simples e previamente preparadas. W4 3. Utilizar palavras conhecidas. ID4 4.3. Participar em jogos e pequenas dramatizações.	
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a presença da diversidade linguística no contexto sociocultural e educativo; • Reconhecer as características sonoras das línguas identificadas; • Alargar o repertório linguístico, ouvindo, reconhecendo e pronunciando palavras e expressões em várias línguas; • Comparar diferentes línguas, associando palavras semelhantes e/ou transparentes; • Alargar a consciência linguística, contactando com registos escritos de diferentes línguas; • Cooperar com os outros em tarefas ou projetos comuns; 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as aprendizagens efetuadas.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar-se em língua inglesa; • Compreender os objetivos e conteúdos da aula; • Motivar-se para o estudo das línguas românicas e/ou germânicas; • Reconhecer as línguas que fazem parte da família das línguas românicas e germânicas; • Reconhecer semelhanças entre palavras da mesma família linguística; • Identificar línguas pertencentes à família de línguas românicas e germânicas; • Expressar-se sobre as línguas e os países que conhece.
Conteúdos interculturais	<ul style="list-style-type: none"> • Línguas românicas: Português, Espanhol, Francês, Italiano e Romeno; • Línguas germânicas: Inglês, Alemão, Dinamarquês, Sueco e Norueguês; • Família de línguas – árvore das línguas; • Biografia linguística.
Conteúdos lexicais	<ul style="list-style-type: none"> • Animais

Dimensões da CL	Parâmetros de Avaliação
C1. Dimensão cognitiva	<p>Conhecimento declarativo dos/as alunos/as sobre as línguas e culturas, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • famílias de línguas (românica e germânica); • países onde são faladas as línguas germânicas do projeto (sueco, norueguês e alemão); • aspetos culturais dos países; • vocabulário sobre os números, as cores e os animais nas línguas germânicas do projeto; • semelhanças e diferenças ortográficas entre línguas.
C2. Dimensão representacional	<p>Discurso dos/as alunos/as sobre as línguas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • representações das línguas enquanto objetos de ensino-aprendizagem; • representações das línguas como objetos afetivos; • representações das línguas enquanto objetos de poder (sociocultural e profissional); • representações das línguas como forma de interagir com o Outro.
C3. Dimensão das práticas	<ul style="list-style-type: none"> • recurso à transparência/semelhança ortográfica para compreender um enunciado; • recurso à transparência/semelhança fonética para compreender um enunciado; • interação através das línguas germânicas do projeto.

TEMPO	DESCRIÇÃO DOS MOMENTOS DA AULA, ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	RECURSOS
5 min.	<p>✓ Introdução</p> <p>Registo do sumário no quadro.</p> <p>A professora apresenta-se a si e ao William, o ursinho que vai acompanhar o decurso do projeto. Seguidamente pede aos/às alunos/as que o cumprimentem.</p> <p>Depois de os/as alunos/as cumprimentarem o William, a professora explica-lhes que o William viajou por toda a Europa e contactou com muitas línguas. A professora pede-lhes então que adivinhem que línguas foram essas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Teddy bear</i> - William (Anexo a)
10 min.	<p>✓ Desenvolvimento:</p> <p>A professora dá uma breve explicação sobre o que vão falar de seguida, ou seja, as línguas que existem no mundo.</p> <p>Na sequência disso, a professora inicia um diálogo com os/as alunos/as em que coloca algumas questões sobre as línguas do mundo, tais como: “Há línguas difíceis e línguas fáceis?”; “Há línguas bonitas e línguas feias?”; “Acham que há línguas importantes?” e “Acham que há línguas parecidas umas com as outras?”</p>	
5 min.	<p>No final desta atividade, a professora apresenta os filhos do William, o “Romanic” e o “Germanic” e questiona-os com quem eles são parecidos, colocando as seguintes questões: “Acham que as línguas também têm família?”; “Como se chama a família das línguas do português?” “E do inglês?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 2 Ursinhos (Anexo b)
15 min.	<p>No momento seguinte, os/as alunos/as realizam uma atividade com o objetivo de concluírem que há línguas semelhantes entre si e que o Português e o Inglês pertencem a família de línguas diferentes. Neste contexto, a professora afixa, numa extremidade do quadro, os animais em <i>flashcards</i> (peixe, urso e lobo) em português e na outra extremidade os mesmos animais em inglês, ou seja, organizados em 2 colunas diferentes relativas às línguas românicas e germânicas.</p> <p>De seguida, divide a turma do 4.º ano em três grupos e distribui, a cada grupo, <i>wordcards</i> contendo os nomes de cada animal nas línguas românicas (Espanhol, Francês, Italiano e Romeno) e nas germânicas (Alemão, Dinamarquês, Sueco e Norueguês) mas todas misturadas. Os grupos devem decidir quais os vocábulos que pertencem à família do português e à família do inglês</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Flashcards</i> dos animais (Anexo c) • <i>Wordcards</i> dos animais (Anexo d)

<p>5 min.</p>	<p>e dirigem-se ao quadro para afixar os <i>wordcards</i> de acordo com a família de línguas.</p> <p>De seguida, a professora pergunta aos/às alunos/as se sabem qual é a árvore que está no quadro, explicando o conceito da árvore das línguas. De seguida, distribui a cada aluno(a) do 3.º ano uma flor contendo as línguas românicas e germânicas que, por sua vez, deve afixar no ramo da família de línguas correspondente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Árvore das línguas (Anexo e) ● Flores das línguas (Anexo f)
<p>10 min.</p>	<p>Como consolidação dos conteúdos, a professora convida os/as alunos/as a jogarem o jogo “Bears and ladders” em que devem responder a perguntas através da comparação interlinguística, ou seja, do reconhecimento das semelhanças entre palavras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Jogo “Bears and ladders” (Anexo g) ● Questionário do jogo (Anexo h)
<p>10 min.</p>	<p style="text-align: center;">✓ Conclusão</p> <p>A professora pede aos/às alunos/as que à semelhança do relato do William sobre as suas viagens, também eles refiram que viagens fizeram, que línguas conhecem, e como isso os enriquece. A professora explica também que, neste projeto, farão uma viagem por alguns países e línguas e que, no final do mesmo, terão a possibilidade de aumentar os seus textos. Assim pede que escrevam um texto em português utilizando também palavras noutras línguas, caso queiram.</p> <p>Por fim, pede aos/às alunos/as que afixem as suas biografias nos balões que o William transportará pela Europa fora. A professora explica ainda que, neste momento, o balão é pequeno, mas que ao longo do projeto e de toda a vida os balões irão aumentar, consoante o contacto com as línguas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Coração para o texto sobre a biografia linguística (Anexo i) ● William com os balões (Anexo j)

Anexo a) Ursinho William



Anexo b) Os filhos do William: O Romanic e o Germanic



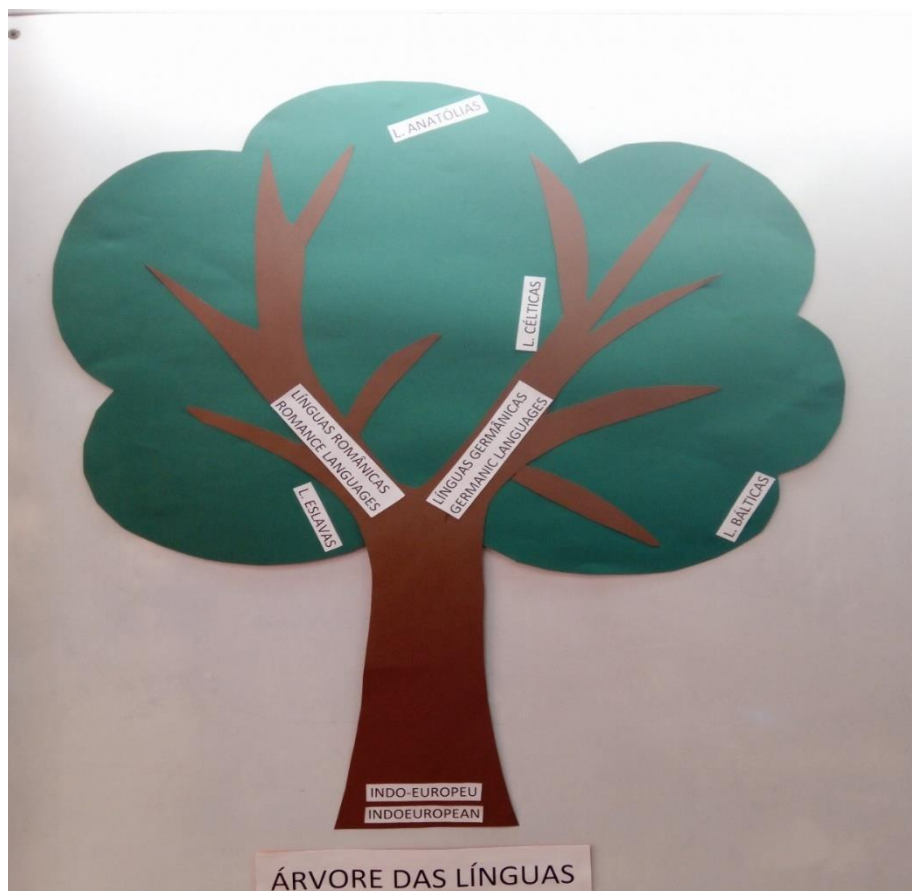
Anexo c) Flashcards com os animais em inglês e em português



Anexo d) Wordcards dos animais nas línguas românicas e germânicas



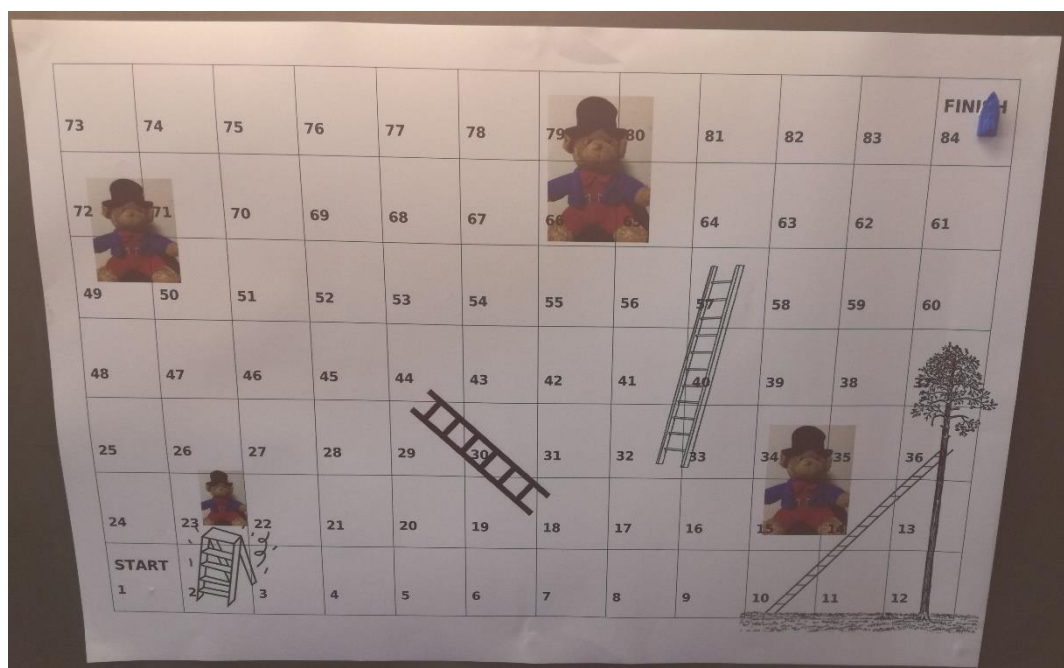
Anexo e) Árvore das línguas



Anexo f) Flores das línguas românicas e germânicas



Anexo g) Jogo “Bears and ladders”



Anexo h) Questionário do jogo

1. Se o agricultor na Alemanha anda de “Traktor”, significa que ele anda de



2. Se falarmos em Espanha em “Amarillo”, a cor que nos referimos é o



3. Se falarmos em “Garage” na França, estamos a dizer que é uma



4. Se dissermos que vamos ler um “Tekst” na Noruega, pensamos logo que é um



5. Se dissermos na Alemanha que anda ali um “Maus”, pensamos logo que é um



6. Se em Espanha o professor disser “Muy bien”, ele está a dizer que está



7. Se na Roménia os meninos na escola contam “unu doi trei” os meninos estão a



contar

8. Quando falamos do número “deux” em França, significa que em português referimo-nos



9. Quando dizemos na Dinamarca que o “Pingvin” vive no polo sul, pensamos logo no



10. Quando falamos na Itália que o “Orso” vive na floresta, pensamos logo no



11. Quando na França, dizemos que gostamos de beber “café”, então gostamos de



12. Quando na Alemanha dizemos que gostamos de “Fisch” estamos a dizer que

gostamos de



Anexo i) Coração para o texto da biografia linguística

Nome: _____



A minha nacionalidade é _____
Eu falo _____
Tenho familiares ou amigos que falam _____

Com a minha família eu falo _____
Gostaria de aprender _____
Conheço estas línguas: _____

Palavras que conheço noutras línguas: _____

Anexo j) William com os balões





Anexo 4.1. Fotos da primeira sessão



Anexo 5 – Planificação da sessão 2

Sumário: Numbers and colours in Swedish.		
Duração: 60 min. N.º de alunos/as: 17	Nível A1: 3.º e 4.º anos Unidade: Números e Cores Aula n.º 15	Data: 8/11/2018 Professora: Sandra Marcelino
Conhecimentos prévios	Números e cores em inglês	
Metas curriculares 3.º ano	<p>L3 1.1. Identificar sons e entoações diferentes na língua estrangeira por comparação com a língua materna.</p> <p>L3 1.2. Identificar ritmos em rimas, chants e canções em gravações áudio e audiovisuais.</p> <p>L3 2.1. Identificar diferentes formas de cumprimentar.</p> <p>L3 2.6. Entender instruções breves dadas pelo professor.</p> <p>L3 2.7. Identificar números.</p> <p>L3 2.8. Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados.</p> <p>LG3 1.5. Identificar números até 20.</p> <p>LG3 3. Conhecer vocabulário simples – cores.</p> <p>SI3 2. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples.</p> <p>SI3 2.6. Responder sobre temas previamente apresentados.</p> <p>SP3 1.2. Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados.</p> <p>SP3 1.3. Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas.</p> <p>SP3 2. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas.</p> <p>W3 1.1. Legendar imagens.</p> <p>ID3 1. Conhecer-se a si e ao outro.</p> <p>ID3 3.1. Localizar diferentes países no mapa.</p>	
Metas curriculares 4.º ano	<p>L4 3. Compreender palavras e expressões simples.</p> <p>L4 4. Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada.</p> <p>SI4 4. Interagir com o professor e/ou com os colegas em situações simples e previamente preparadas.</p> <p>W4 3. Utilizar palavras conhecidas.</p> <p>ID4 4.3. Participar em jogos e pequenas dramatizações.</p>	
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a presença da diversidade linguística no contexto sociocultural e educativo; • Reconhecer as características sonoras das línguas identificadas; 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Alargar o repertório linguístico, ouvindo, reconhecendo e pronunciando palavras e expressões em várias línguas; • Comparar diferentes línguas, associando palavras semelhantes e/ou transparentes; • Alargar a consciência linguística, contactando com registos escritos de diferentes línguas; • Cooperar com os outros em tarefas ou projetos comuns; • Refletir sobre as aprendizagens efetuadas.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar-se para o estudo das línguas germânicas; • Rever os números e as cores em inglês; • Identificar os números e as cores em sueco; • Comparar o inglês e o sueco, associando palavras semelhantes e/ou transparentes: números e cores; • Alargar a consciência linguística, contactando com os números e as cores nas línguas germânicas.
Conteúdos lexicais	<ul style="list-style-type: none"> • Números de 1 a 10 (noll, en/ett, två, tre, fyra, sex, sju, åtta, nio e tio); • Cores (grön, svart, vit, rosa, röd, lila, orange, gul, brun, blå e grå).
Conteúdos interculturais	<ul style="list-style-type: none"> • Localização da Suécia no mapa; • Aspectos culturais sobre a Suécia; • Língua germânica: sueco; • Sistema de escrita: acentos da língua sueca.

Dimensões da CL	Parâmetros de Avaliação
C1. Dimensão cognitiva	<p>Conhecimento declarativo dos/as alunos/as sobre as línguas e culturas, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • famílias de línguas (românica e germânica); • países onde são faladas as línguas germânicas do projeto (sueco, norueguês e alemão); • aspetos culturais dos países; • vocabulário sobre os números, as cores e os animais nas línguas germânicas do projeto; • semelhanças e diferenças ortográficas entre línguas.
C2. Dimensão representacional	<p>Discurso dos/as alunos/as sobre as línguas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • representações das línguas enquanto objetos de ensino-aprendizagem; • representações das línguas como objetos afetivos; • representações das línguas enquanto objetos de poder (sociocultural e profissional); • representações das línguas como forma de interagir com o Outro.
C3. Dimensão das práticas	<ul style="list-style-type: none"> • recurso à transparência/semelhança ortográfica para compreender um enunciado; • recurso à transparência/semelhança fonética para compreender um enunciado; • interação através das línguas germânicas do projeto.

TEMPO	DESCRIÇÃO DOS MOMENTOS DA AULA, ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	RECURSOS
10 min.	<p>✓ Introdução</p> <p>Registo do sumário no quadro.</p> <p>A professora começa por perguntar aos/às alunos/as o que sabem sobre a Suécia. Seguidamente, apresenta um <i>PowerPoint</i> sobre a Suécia, dinamizando simultaneamente um diálogo de modo a que possam partilhar impressões sobre os aspetos focalizados. O primeiro slide exhibe a localização da Suécia no mapa e a bandeira da Suécia. Posteriormente, a professora convida um/a aluno/a para localizar a Suécia no mapa da Europa afixado na sala. O segundo slide exhibe a capital, Estocolmo, e alguns monumentos; o terceiro a língua oficial da Suécia e as línguas minoritárias; o quarto o alfabeto sueco e o quinto foca a saudação (olá) e a pergunta/resposta sobre o nome em sueco.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PPT (Anexo a) • Quadro branco • Projetor • Computador • Colunas
5 min.	<p>Depois disso, a professora estabelece um diálogo com os/as alunos/as, de modo a levá-los a associar a língua inglesa à língua sueca sob ponto de vista da família de línguas, estabelecendo uma ponte com os conteúdos da sessão anterior. Pergunta, então, se gostariam de aprender palavras em sueco e quais. Depois disso, refere que irão aprender os números.</p>	
3 min.	<p>✓ Desenvolvimento:</p> <p>Segue-se o “jogo” das palmas. Como forma de rever os números em inglês, a professora pede aos/às alunos/as para baterem as palmas à medida que dizem o número.</p>	
10 min.	<p>De seguida, os/as alunos/as visionam os <i>flashcards</i> com os números de 1 a 10 (com o número e o extenso) em inglês que se encontram no quadro, bem como os <i>wordcards</i> com os números apenas por extenso em sueco, pedindo aos/às alunos/as, um/a de cada vez, que se dirijam ao quadro e descubram o número correspondente. Cada aluno/a fará a correspondência de um número. Desta forma, pretende-se que os/as discentes mobilizem estratégias de transparência escrita para descobrir as palavras semelhantes. De seguida, os/as alunos/as visualizam o vídeo do Youtube https://www.youtube.com/watch?v=VOGJEeOmZZs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Flashcards</i> com os números e o extenso em inglês e os <i>wordcards</i> com os números apenas por extenso em sueco (Anexo b)
2 min.	<p>Depois vira, progressivamente, os <i>wordcards</i> com os números. No verso destes <i>wordcards</i>, estão os <i>flashcards</i> com os números e o extenso em sueco. Deste modo, vão perceber se acertaram no <i>matching</i> e a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo (Anexo c) • <i>Flashcards</i> com os números e o extenso em sueco (Anexo b)

10 min.	<p>professora vai constatar se conseguiram efetivamente reconhecer as palavras semelhantes. De seguida, os/as alunos/as pronunciam os números em sueco.</p> <p>Depois desta atividade, a professora pergunta se acharam difícil aprender os números em sueco e se gostariam de aprender outras palavras. Diz então aos/às alunos/as que vão aprender as cores.</p> <p>À semelhança do primeiro exercício, os/as alunos/as visionam os <i>flashcards</i> com as cores em inglês, bem como os <i>wordcards</i> apenas com a forma escrita das cores em sueco, pedindo que os/as alunos/as, um/a de cada vez, se dirijam ao quadro e descubram a cor correspondente. Cada aluno/a fará a correspondência de uma cor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Flashcards</i> com as cores em inglês e os <i>wordcards</i> com a forma escrita das cores em sueco (Anexo d)
5 min.	<p>Seguidamente, os/as alunos/as visualizam dois vídeos do Youtube, um com as cores em sueco e o outro com a música das cores e incita-os/as a dizer as cores no primeiro vídeo e a cantar no segundo vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=Ou7-mnM0xSo e https://www.youtube.com/watch?v=MgtMVjy-SM4</p> <p>Depois disso, vira, progressivamente, os <i>wordcards</i> com as cores. No verso destes <i>wordcards</i>, estão os <i>flashcards</i> com as cores em sueco. Deste modo, vão perceber se acertaram no <i>matching</i> e a professora vai constatar se conseguiram reconhecer as palavras semelhantes. De seguida, os/as alunos/as pronunciam as cores em sueco.</p> <p>Posteriormente, a professora e os/as alunos/as deslocam-se para o exterior para jogar o “Jogo dos cestos”, estabelecendo um diálogo sobre as cores e os números em sueco e explica as regras do jogo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeos (Anexo e) • <i>Flashcards</i> com as cores em sueco (Anexo d)
10 min.	<p>A professora divide a turma em duas equipas. Cada equipa tem o seu cesto e o seu saco de bolas. O jogo consiste em a professora dizer o número de bolas e a cor e os/as alunos/as devem ir buscá-las ao saco e colocar no cesto, de acordo com as instruções da professora, por exemplo, “tre gula bollar” (3 bolas amarelas).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bolas e 2 cestos (Anexo f)
5 min.	<p>✓ Conclusão</p> <p>De seguida, resolvem uma ficha de trabalho de consolidação dos temas abordados na aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trabalho (Anexo g)

Anexo a) PowerPoint sobre a Noruega

Where is Sweden located?



THE FLAG
OF
SWEDEN

Capital city: Stockholm



WHAT LANGUAGES ARE SPOKEN IN SWEDEN?

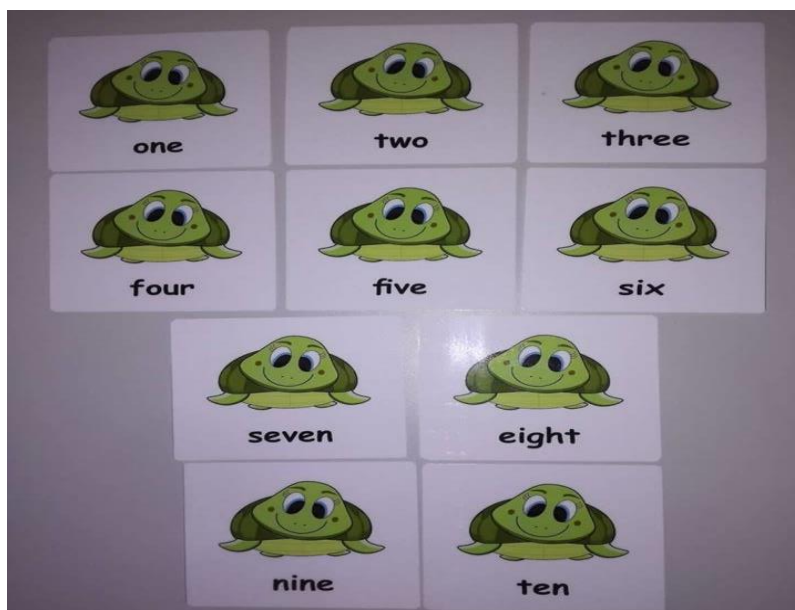


Swedish Alphabet

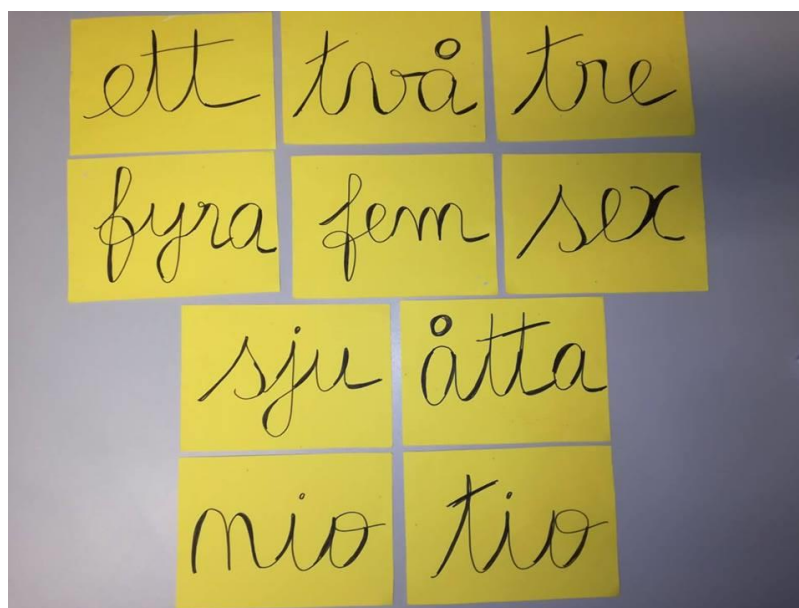
A B C D E F G
H I J K L M N
O P Q R S T U
V X Y Z Å Ä Ö
abcdefghijklmnopqrstuvwxyzåöö



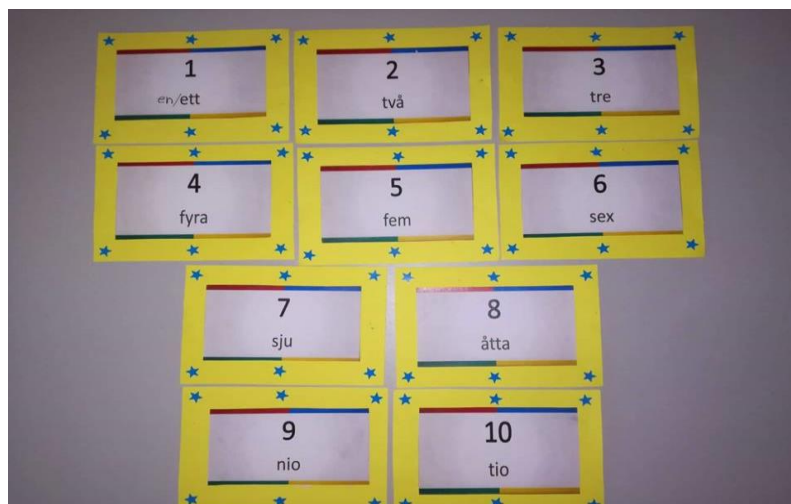
Anexo b) Flashcards com os números e o extenso em inglês



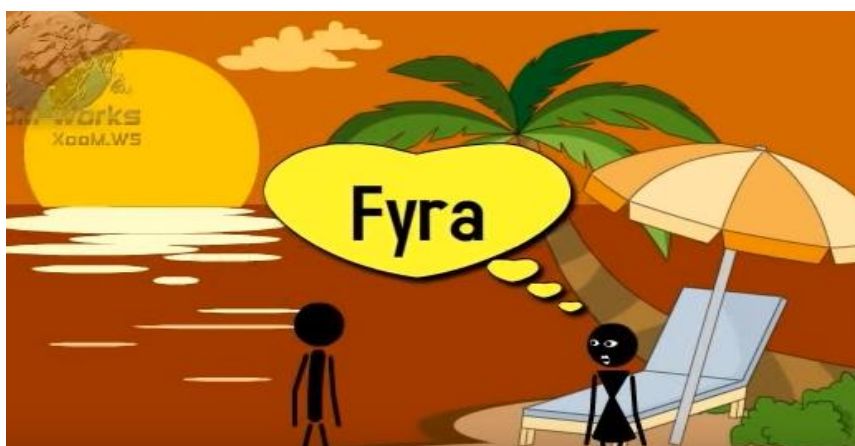
Wordcards com os números por extenso em sueco



Flashcards com os números e o extenso em sueco



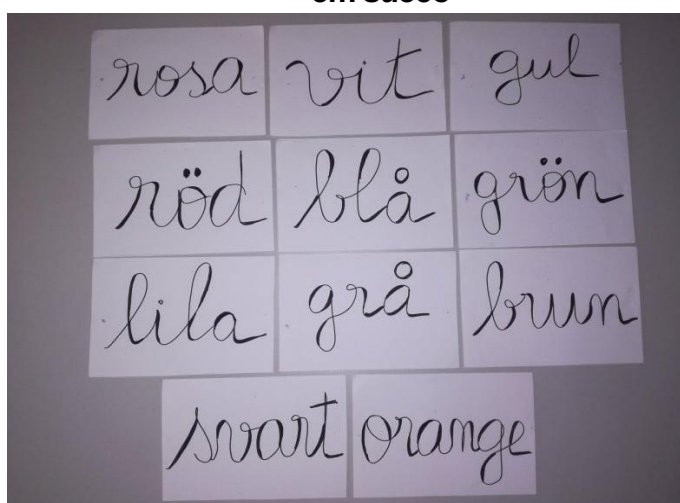
Anexo c) Vídeo com os números em sueco



Anexo d) Flashcards com as cores em inglês



Wordcards com a forma escrita das cores em sueco



Flashcards com as cores em sueco



Anexo e) Vídeos sobre as cores em sueco



Anexo f) Jogo dos cestos



Anexo g) Ficha de trabalho de consolidação

Worksheet

A. Circle the correct answer.

1. Which is the flag of Sweden?



2. Which is the capital of Sweden?

a. Stockholm

b. Berlin

c. London

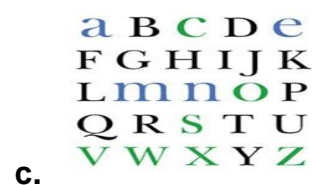
3. Which language is spoken in Sweden?

a. Norwegian

b. Swedish

c. Danish

4. Which is the swedish alphabet?



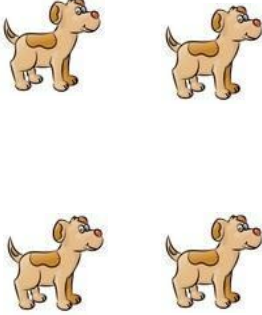
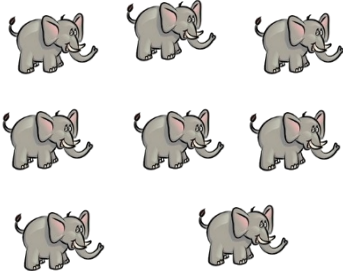
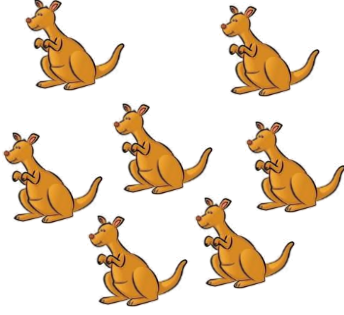

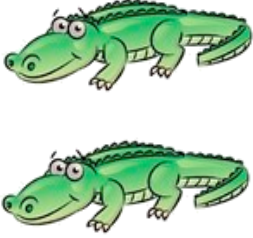
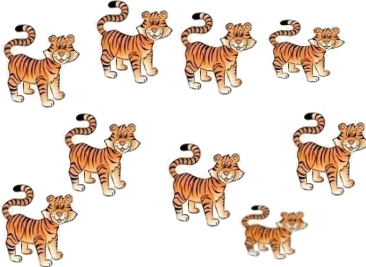
5. Say the name of the accents.

Å _____

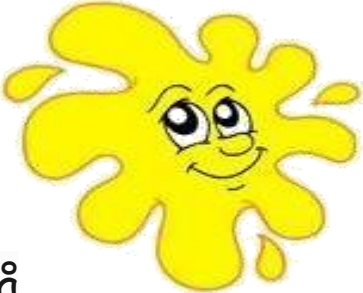
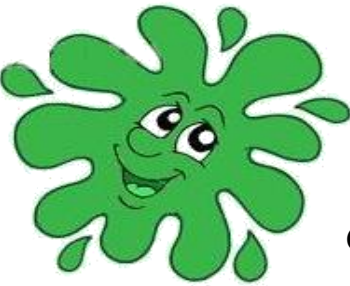
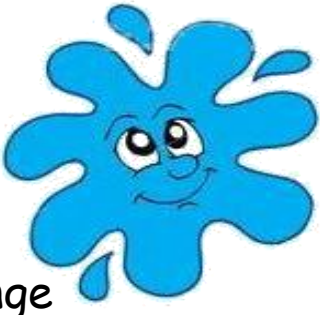
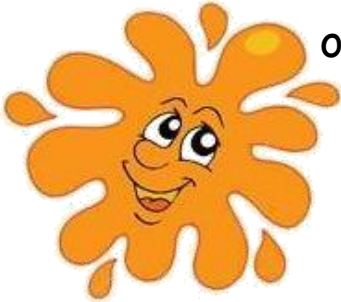
Ä _____

B. Numbers in Swedish

Choose the correct option.

 <p> <input type="checkbox"/> tre <input type="checkbox"/> ett <input type="checkbox"/> fyra </p>	 <p> <input type="checkbox"/> sex <input type="checkbox"/> åtta <input type="checkbox"/> tio </p>	 <p> <input type="checkbox"/> sju <input type="checkbox"/> två <input type="checkbox"/> nio </p>
 <p> <input type="checkbox"/> fem <input type="checkbox"/> åtta <input type="checkbox"/> ett </p>	 <p> <input type="checkbox"/> två <input type="checkbox"/> fyra <input type="checkbox"/> nio </p>	 <p> <input type="checkbox"/> tre <input type="checkbox"/> åtta <input type="checkbox"/> nio </p>

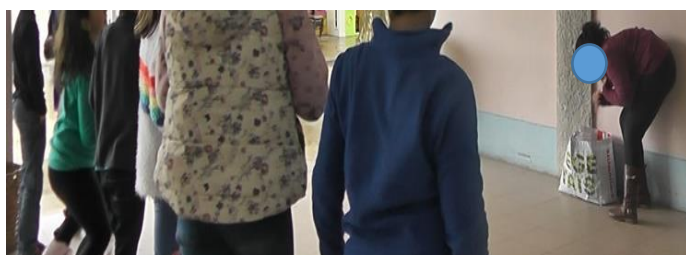
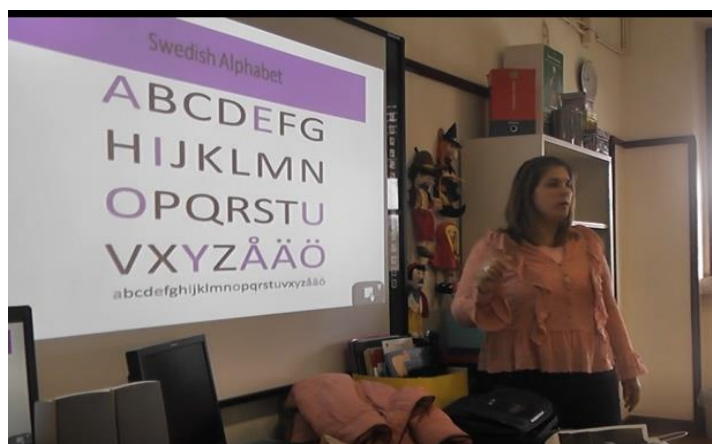
C. Colours in Swedish

<p>röd</p>  <p>lila</p> <p>grön</p> <p>vit</p> <p>blå</p> <p>gul</p>	<p>röd</p>  <p>svart</p> <p>blå</p> <p>grön</p> <p>vit</p> <p>orange</p>
<p>vit</p>  <p>grön</p> <p>blå</p> <p>röd</p> <p>orange</p> <p>lila</p>	<p>grön</p>  <p>orange</p> <p>grå</p> <p>vit</p> <p>röd</p> <p>brun</p>

D. Draw the balls and colour them according to the instructions.

tre blå bollar	
fem gul bollar	
sju röd bollar	
nio rosa bollar	
två orange bollar	
fyra grön bollar	
tio brun bollar	
åtta grå bollar	

Anexo 5.1. Fotos da segunda sessão



Anexo 6 – Planificação da sessão 3

Sumário: Numbers and colours in Norwegian.		
Duração: 60 min. N.º de alunos/as: 17	Nível A1: 3.º e 4.º anos Unidade: Números e Cores Aula n.º 17	Data: 15/11/2018 Professora: Sandra Marcelino
Conhecimentos prévios	Números e cores em inglês e sueco	
Metas curriculares 3.º ano	L3 1.1. Identificar sons e entoações diferentes na língua estrangeira por comparação com a língua materna. L3 1.2. Identificar ritmos em rimas, <i>chants</i> e canções em gravações áudio e audiovisuais. L3 2.1. L3 2.6. Entender instruções breves dadas pelo professor. L3 2.7. Identificar números. L3 2.8. Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados. LG3 1.5. Identificar números até 20. LG3 3. Conhecer vocabulário simples – cores. SI3 2. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples. SI3 2.6. Responder sobre temas previamente apresentados. SP3 1.2. Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados. SP3 1.3. Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas. SP3 2. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas. W3 1.1. Legendar imagens. ID3 1. Conhecer-se a si e ao outro. ID3 3.1. Localizar diferentes países no mapa.	
Metas curriculares 4.º ano	L4 3. Compreender palavras e expressões simples. L4 4. Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada. SI4 4. Interagir com o professor e/ou com os colegas em situações simples e previamente preparadas. W4 3. Utilizar palavras conhecidas. ID4 4.3. Participar em jogos e pequenas dramatizações.	
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a presença da diversidade linguística no contexto sociocultural e educativo; • Reconhecer as características sonoras das línguas identificadas; 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Alargar a consciência linguística, contactando com registos escritos de diferentes línguas; • Desenvolver o desejo de conhecer novas línguas; • Alargar o repertório linguístico, ouvindo, reconhecendo e pronunciando palavras e expressões em várias línguas; • Comparar diferentes línguas, associando palavras semelhantes e/ou transparentes; • Desconstruir representações/ imagens de teor negativo sobre a aprendizagem de línguas; • Envolver-se em jogos didáticos em intercompreensão; • Cooperar com os outros em tarefas ou projetos comuns; • Refletir sobre as aprendizagens efetuadas.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar-se para o estudo das línguas germânicas; • Identificar os números e as cores em norueguês; • Comparar o inglês e o norueguês, associando palavras semelhantes e/ou transparentes: números e cores; • Alargar a consciência linguística, contactando com os números e as cores nas línguas germânicas.
Conteúdos lexicais	<ul style="list-style-type: none"> • Números de 1 a 10 (, en, to, tre, fire, seks, sju, åtte, ni e ti); • Cores (grønn, svart, hvit, rosa, rød, lilla, oransje, gul, brun, blå e grå).
Conteúdos interculturais	<ul style="list-style-type: none"> • Localização da Noruega no mapa; • Aspectos culturais sobre a Noruega; • Língua germânica: Norueguês; • Sistema de escrita: acentos da língua norueguesa.

Dimensões da CL	Parâmetros de Avaliação
C1. Dimensão cognitiva	<p>Conhecimento declarativo dos/as alunos/as sobre as línguas e culturas, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • famílias de línguas (românica e germânica); • países onde são faladas as línguas germânicas do projeto (sueco, norueguês e alemão); • aspetos culturais dos países; • vocabulário sobre os números, as cores e os animais nas línguas germânicas do projeto; • semelhanças e diferenças ortográficas entre línguas.
C2. Dimensão representacional	<p>Discurso dos/as alunos/as sobre as línguas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • representações das línguas enquanto objetos de ensino-aprendizagem; • representações das línguas como objetos afetivos; • representações das línguas enquanto objetos de poder (sociocultural e profissional); • representações das línguas como forma de interagir com o Outro.
C3. Dimensão das práticas	<ul style="list-style-type: none"> • recurso à transparência/semelhança ortográfica para compreender um enunciado; • recurso à transparência/semelhança fonética para compreender um enunciado; • interação através das línguas germânicas do projeto.

TEMPO	DESCRIÇÃO DOS MOMENTOS DA AULA, ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	RECURSOS
10 min.	<p>✓ Introdução</p> <p>Registo do sumário no quadro.</p> <p>A professora começa por perguntar aos/às alunos/as o que sabem sobre a Noruega de acordo com as pesquisas efetuadas por eles/as e os seus familiares como trabalho de casa. Seguidamente, apresenta um <i>PowerPoint</i> sobre a Noruega, dinamizando simultaneamente um diálogo de modo a que possam partilhar impressões sobre os aspetos focalizados. O primeiro slide exhibe a localização da Noruega no mapa e a bandeira. Posteriormente, a professora chama um/a aluno/a para localizar a Noruega no mapa da Europa afixado na sala. O segundo slide exhibe a capital, Oslo, e alguns monumentos; o terceiro a língua oficial da Noruega e os dialetos; o quarto o alfabeto norueguês e o quinto foca a saudação (olá) e a pergunta/resposta sobre o nome em norueguês.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de apoio para pesquisa sobre a Noruega (Anexo a)
5 min.	<p>Depois disso, a professora dinamiza um diálogo com os/as alunos/as, de modo a levá-los a associar a língua inglesa à língua norueguesa do ponto de vista da família de línguas, estabelecendo uma ponte com os conteúdos de sessões anteriores, nomeadamente o sueco. Pergunta, então, se gostariam de aprender palavras em norueguês e quais. Depois disso, refere que irão aprender os números.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PPT (Anexo b) • Quadro branco • Projetor • Computador • Coluna
10 min.	<p>✓ Desenvolvimento:</p> <p>De seguida, os/as alunos/as visionam os <i>flashcards</i> com os números de 1 a 10 (com o número e o extenso) em inglês afixados no quadro, bem como os <i>wordcards</i> com os números apenas por extenso em norueguês, devendo, um/a de cada vez, deslocar-se ao quadro e descobrir o número correspondente. Cada aluno/a fará a correspondência de um número. Desta forma, pretende-se que os/as discentes mobilizem estratégias de transparência escrita para descobrir as palavras semelhantes. De seguida, os/as alunos/as visionam o vídeo do Youtube https://www.youtube.com/watch?v=Hkr_VzzNwtI com os números em norueguês. Devem também imitar a coreografia que o ursinho faz no vídeo. Depois, a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Flashcards</i> com os números e o extenso em inglês e os <i>wordcards</i> com os números por extenso em norueguês (Anexo c)
2 min.	<p>o vídeo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo (Anexo d)

10 min.

professora vira, progressivamente, os *wordcards* com os números. No verso destes *wordcards*, estão os *flashcards* com os números e o extenso em norueguês. Deste modo, vão perceber se acertaram no *matching* e a professora compreenderá se conseguiram efetivamente reconhecer as palavras semelhantes. De seguida, os/as alunos/as pronunciam os números em norueguês. Posteriormente, pede a cada aluno/a que coloque os *wordcards* com os números em sueco por baixo dos de norueguês.

Depois desta atividade, a professora pergunta se acharam difícil aprender os números em norueguês e se gostariam de aprender outras palavras. Informa, então, os/as alunos/as das cores que vão aprender.

À semelhança do primeiro exercício, os/as alunos/as visionam os *flashcards* com as cores em inglês afixados pela professora no quadro, bem como os *wordcards* apenas com a forma escrita das cores em norueguês. Os/as alunos/as deverão, um/a de cada vez, dirigir-se ao quadro de modo a descobrir a cor correspondente. Cada aluno/a fará a correspondência de uma cor.

Seguidamente, os/as alunos/as visualizam um vídeo do Youtube com as cores em norueguês <https://www.youtube.com/watch?v=3LXVO-0IDkI>

Depois disso, a professora vira, progressivamente esses *wordcards* com as cores. No verso destes *wordcards*, estão os *flashcards* com as cores em norueguês. Deste modo, os/as alunos/as vão perceber se acertaram no *matching* e a professora compreenderá se conseguiram reconhecer as palavras semelhantes. De seguida, pronunciam as cores em norueguês. Logo a seguir, cada aluno/a coloca, sucessivamente, os *wordcards* com as cores em sueco por baixo dos de norueguês.

✓ Conclusão

De seguida, os/as alunos/as recebem cartões para jogarem ao bingo com os números e as cores em norueguês. A professora enuncia os números e as cores e os/as alunos/as colocam a massinha em cima do vocábulo que ouvem. Assim que concluírem o

5 min.

- *Flashcards* com os números e o extenso em norueguês (Anexo c)
- *Wordcards* com os números em sueco (Anexo e)

- *Flashcards* com as cores em inglês e os *wordcards* com a forma escrita das cores em norueguês (Anexo f)

- Vídeo (Anexo g)

- *Flashcards* com as cores em norueguês (Anexo f)

- *Wordcards* com as cores em sueco (Anexo h)

- Cartões para o bingo
- Massinhas de cotovelos (Anexo i)

<p>13 min.</p>	<p>cartão, dizem “Bingo”. O primeiro a dizer “Bingo” ganha 1 ponto.</p> <p>Para finalizar a aula, a professora e os/as alunos/as deslocam-se para o exterior para jogar a “Barra do lenço”. A professora divide a turma em duas equipas e coloca os/as alunos/as em fila. A cada aluno/a é atribuído um número em norueguês. A professora coloca-se ao centro, entre as equipas que estão frente a frente, e vai chamando pelos números em norueguês. O/a aluno/a, ao ouvir o seu número, vai ao centro buscar o lenço e tenta “fugir” para o lado da sua equipa (ganha 1 ponto) ou para o lado da equipa contrária (ganha 2 pontos). O/a colega da outra equipa deve ir atrás do/a colega que tirou o lenço e tocar-lhe. Caso consiga, ganha 1 ponto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Lenço (Anexo j)
<p>5 min.</p>	<p>Os alunos resolvem uma ficha de trabalho de consolidação dos temas abordados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Ficha de trabalho (Anexo k)

Anexo a) Ficha de apoio para pesquisa sobre a Noruega



O que sabes sobre a Noruega? Pede ajuda aos teus pais para pesquisar na internet informações sobre a Noruega, tais como a localização no mapa, a bandeira, a língua, curiosidades sobre este país (alfabeto, se é uma monarquia ou república, etc.)

Localização: _____

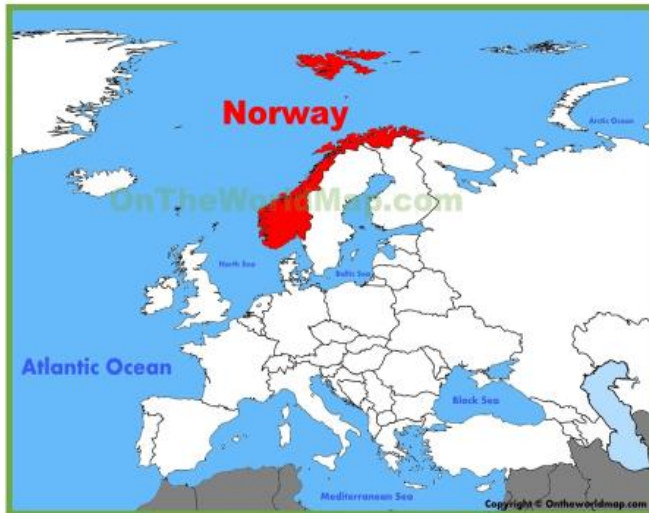
Cor da bandeira: _____

Língua(s):

Curiosidades:

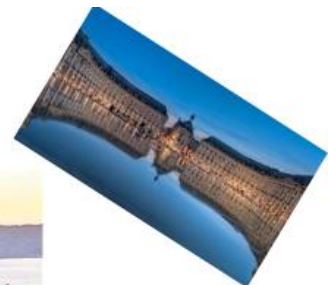
Anexo b) Powerpoint sobre a Noruega

Where is Norway situated?



THE FLAG
OF
NORMAY

Capital city: Oslo



WHAT LANGUAGES ARE SPOKEN IN NORWAY?



Norwegian dialects



Norwegian Alphabet

Aa Bb Cc Dd Ee Ff Gg Hh
Ii Jj Kk Ll Mm Nn Oo Pp
Qq Rr Ss Tt Uu Vv Ww
Xx Yy Zz Ææ Øø Åå



Anexo c) Flashcards com os números e o extenso em inglês



Wordcards com os números por extenso em noruegês



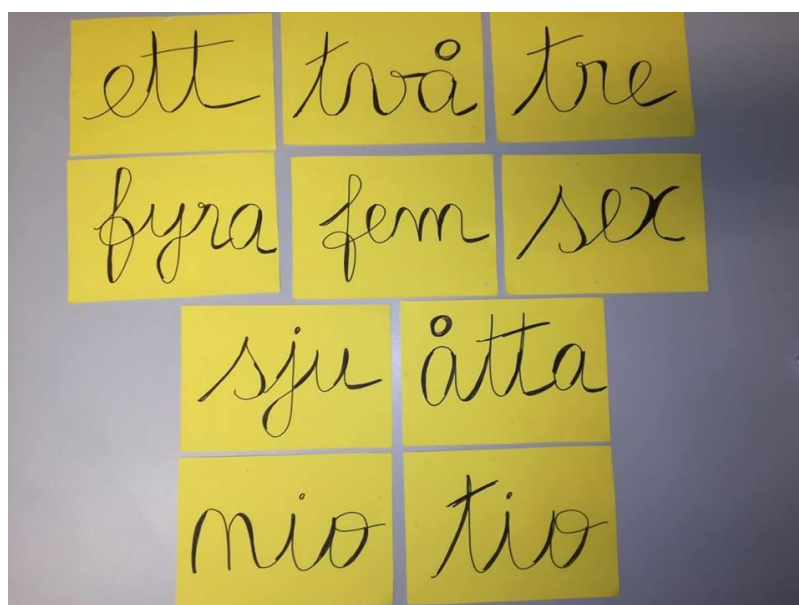
Flashcards com os números e o extenso em norueguês



Anexo d) Vídeo com os números em norueguês



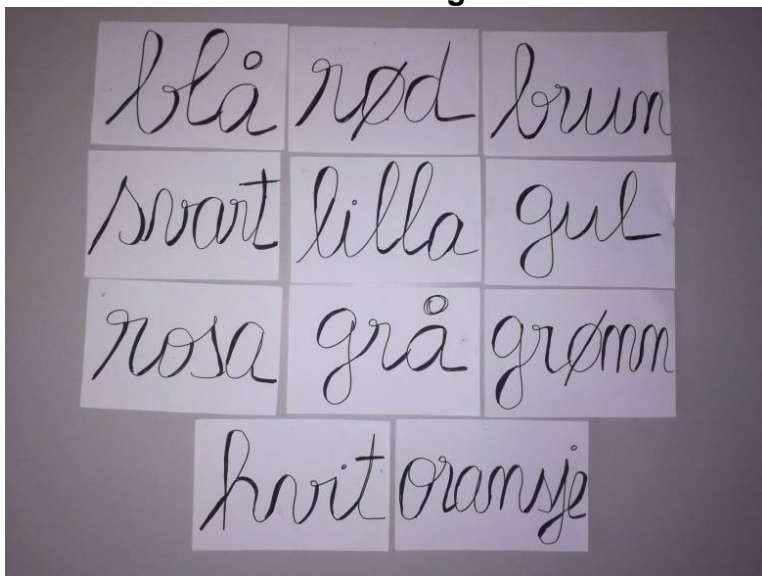
Anexo e) *Wordcards* com os números em sueco



Anexo f) Flashcards com as cores em inglês



Wordcards com a forma escrita das cores em norueguês



Flashcards com as cores em norueguês

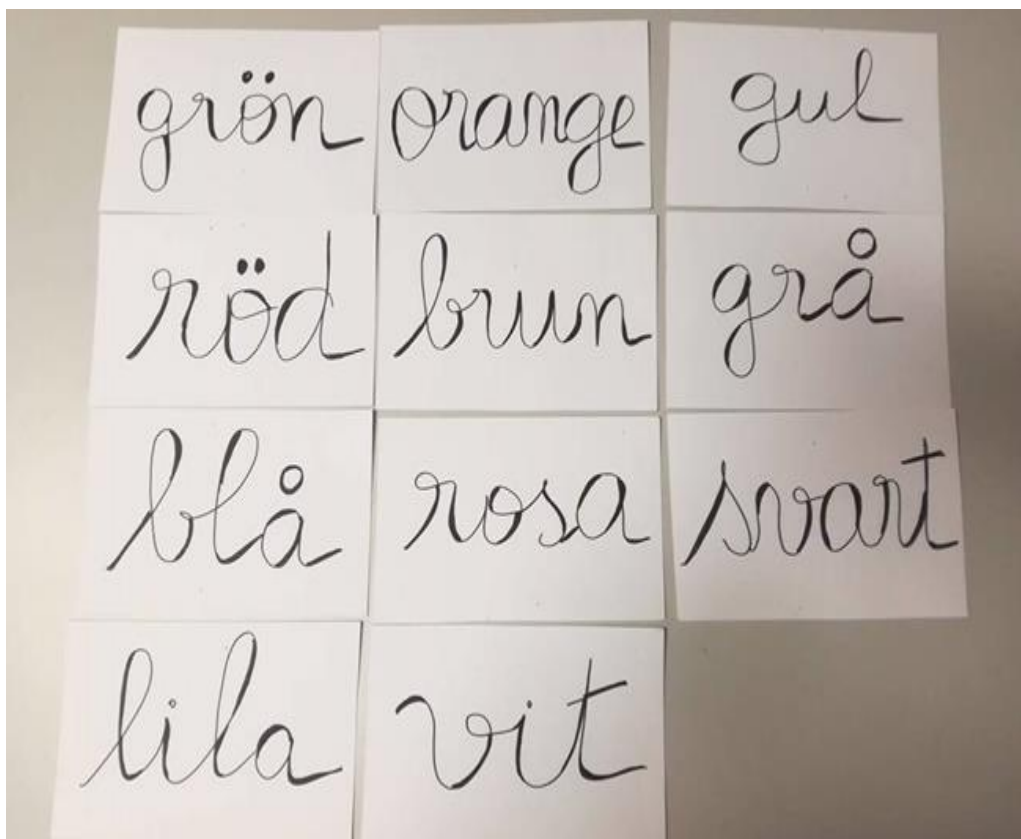


Anexo g) Vídeo sobre as cores em norueguês

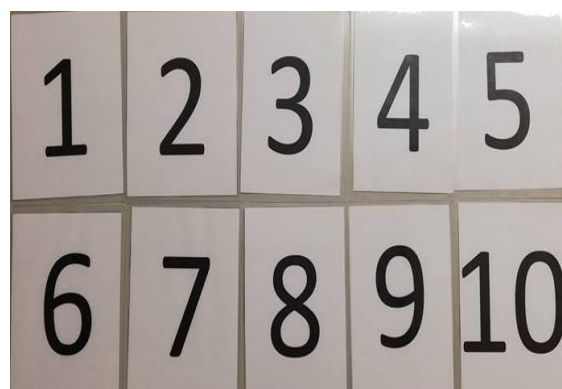
Rød



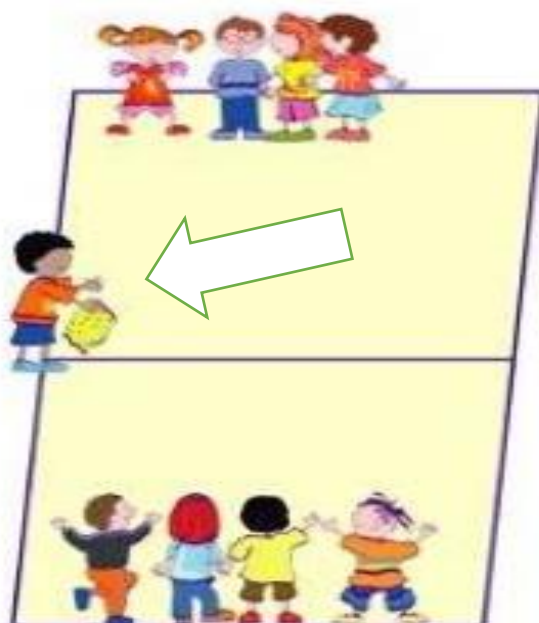
Anexo h) *Wordcards* com as cores em sueco



Anexo i) Cartões para o jogo do Bingo



Anexo j) Lenço para o jogo “Barra do Lenço”



Worksheet – Norway

A. Circle the correct answer.

1. Which is the flag of Norway?



2. Which is the capital of Norway?

a. Oslo

b. Budapest

c. Madrid

3. Which language is spoken in Norway?

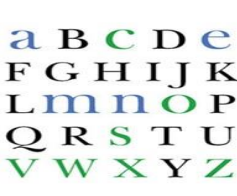
a. Danish

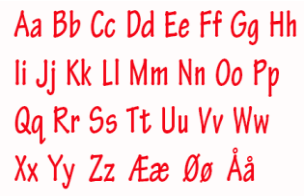
b. Swedish

c. Norwegian

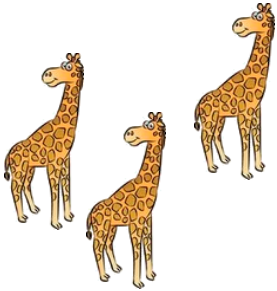
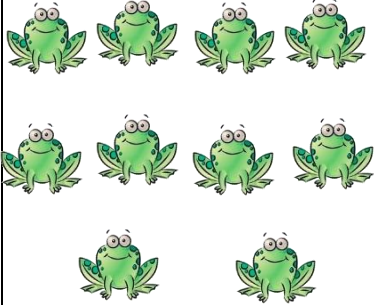
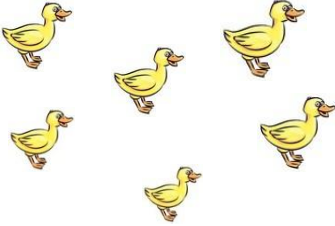
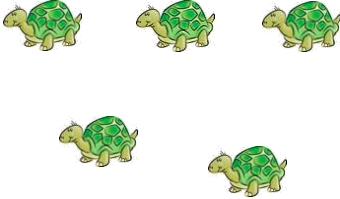
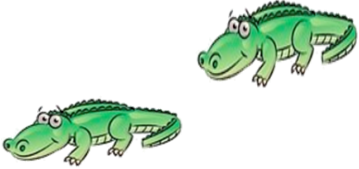
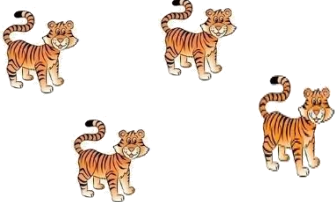
4. Which is the norwegian alphabet?

a. 

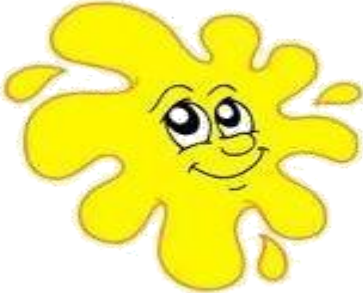
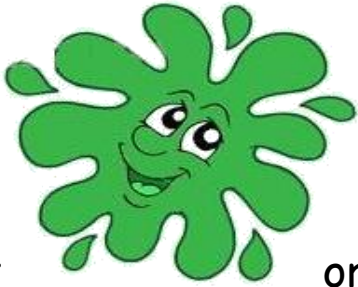
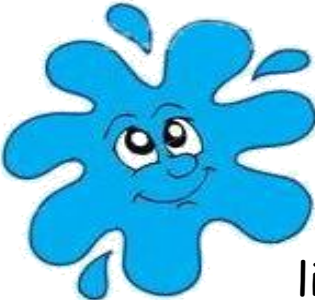

b. 

c. 

B. Numbers in Norwegian
Choose the correct option.

 <p> <input type="checkbox"/> en <input type="checkbox"/> tre <input type="checkbox"/> null </p>	 <p> <input type="checkbox"/> en <input type="checkbox"/> tre <input type="checkbox"/> ti </p>	 <p> <input type="checkbox"/> seks <input type="checkbox"/> fire <input type="checkbox"/> to </p>
 <p> <input type="checkbox"/> fem <input type="checkbox"/> ni <input type="checkbox"/> ti </p>	 <p> <input type="checkbox"/> en <input type="checkbox"/> to <input type="checkbox"/> null </p>	 <p> <input type="checkbox"/> fire <input type="checkbox"/> to <input type="checkbox"/> null </p>

C. Colours in Norwegian

<p>rød</p>  <p>lilla</p> <p>grønn</p> <p>hvit</p> <p>blå</p> <p>gul</p>	<p>rød</p>  <p>svart</p> <p>blå</p> <p>grønn</p> <p>hvit</p> <p>oransje</p>
<p>hvit</p>  <p>grønn</p> <p>blå</p> <p>rød</p> <p>rosa</p> <p>lilla</p>	<p>grønn</p>  <p>oransje</p> <p>grå</p> <p>hvit</p> <p>svart</p> <p>brun</p>

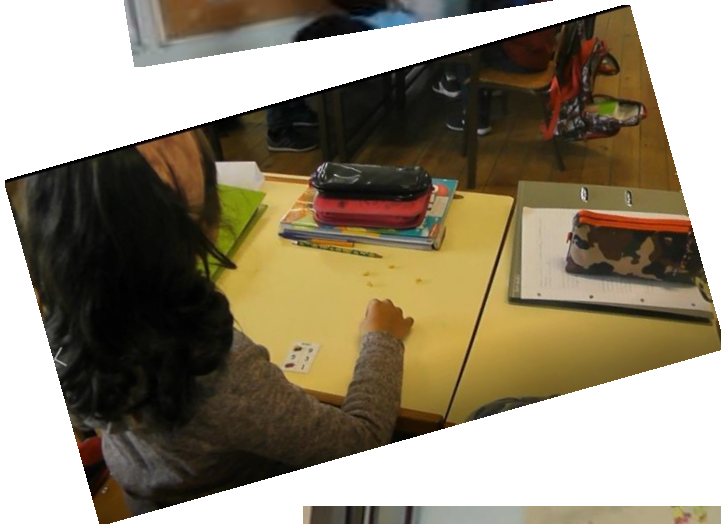
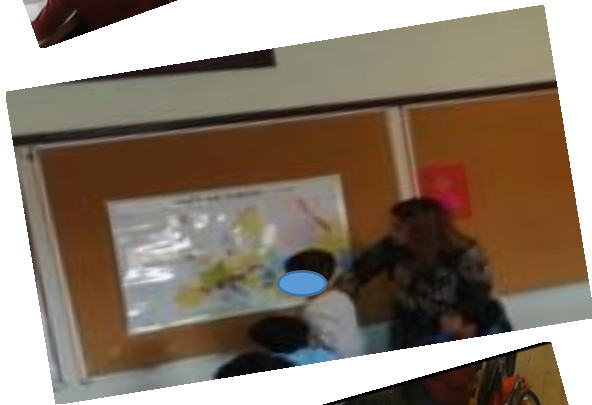
D. Handkerchief game

Circle the correct answer.

- How do you say "one" in Norwegian?
 - fem
 - åtte
 - en
- How do you say "three" in Norwegian?
 - tre
 - en
 - fire
- How do you say "four" in Norwegian?
 - seks
 - fire
 - to
- How do you say "six" in Norwegian?
 - seks
 - åtte
 - ti
- How do you say "seven" in Norwegian?
 - ti
 - sju
 - ni
- How do you say "nine" in Norwegian?
 - ni
 - to
 - tre
- How do you say "ten" in Norwegian?
 - fem
 - fire
 - ti



Anexo 6.1. Fotos da terceira sessão



Anexo 7 – Planificação da sessão 4

Sumário: Animals in German.		
Duração: 60 min.	Nível A1: 3.º e 4.º anos	Data: 22/11/2018
N.º de alunos(as): 17	Unidade: Animais em Alemão Aula n.º 19	Professora: Sandra Marcelino
Conhecimentos prévios	Animais em inglês	
Metas curriculares 3.º ano	<p>L3 1.1. Identificar sons e entoações diferentes na língua estrangeira por comparação com a língua materna.</p> <p>L3 1.2. Identificar ritmos em rimas, <i>chants</i> e canções em gravações áudio e audiovisuais.</p> <p>L3 2.6 Entender instruções breves dadas pelo professor.</p> <p>L3 2.8 Reconhecer vocabulário simples referente aos(às) temas estudados.</p> <p>SI3 2. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples.</p> <p>SI3 2.6. Responder sobre temas previamente apresentados.</p> <p>SP3 1.2. Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados.</p> <p>SP3 1.3. Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas.</p> <p>W3 1.1. Legendar imagens.</p> <p>ID3 1.3. Identificar animais.</p>	
Metas curriculares 4.º ano	<p>L4 3. Compreender palavras e expressões simples.</p> <p>L4 4. Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada.</p> <p>SI4 4. Interagir com o professor e/ou com os colegas em situações simples e previamente preparadas.</p> <p>W4 3. Utilizar palavras conhecidas.</p> <p>LG4 6.5. Identificar o vocabulário relacionado com animais.</p> <p>ID4 5.5. Identificar animais.</p>	
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a presença da diversidade linguística no contexto sociocultural e educativo; • Reconhecer as características sonoras da língua alemã; • Alargar a consciência linguística, contactando com registos escritos da língua alemã; • Alargar o repertório linguístico, ouvindo, reconhecendo e pronunciando palavras e expressões na língua alemã; • Comparar diferentes línguas, associando palavras semelhantes e/ou transparentes; • Desconstruir representações/ imagens de teor negativo sobre a aprendizagem de línguas; • Envolver-se em jogos didáticos em intercompreensão; • Cooperar com os outros em tarefas ou projetos comuns; • Desenvolver o desejo de conhecer novas línguas; 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as aprendizagens efetuadas.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar-se para o estudo das línguas germânicas; • Identificar os animais em inglês; • Identificar os animais em alemão; • Comparar o inglês e o alemão, associando nomes de animais semelhantes e/ou transparentes; • Relacionar os nomes de animais em inglês com a imagem em alemão correspondente; • Alargar a consciência linguística, contactando com o nome dos animais escritos na língua alemã; • Cooperar com os outros em jogos didáticos em intercompreensão.
Conteúdos interculturais	<ul style="list-style-type: none"> • Localização da Alemanha no mapa; • Aspectos culturais sobre a Alemanha; • Língua germânica: Alemão; • Sistema de escrita: acentos da língua alemã.
Conteúdos lexicais	<ul style="list-style-type: none"> • Animais em inglês: zebra, crocodile, leopard, hamster, panda, hen, tiger, lion, wolf, fish, bear, kangaroo, penguin, cow, mosquito, elephant, cat, giraffe, mouse, dinosaur, camel, tucan, spider, dolphin, koala e panther. • Animais em alemão: Zebra, Krokodil, Leopard, Hamster, Panda, Henne, Tiger, Löwe, Wolf, Fisch, Bär, Känguru, Pinguin, Kuh, Moskito, Elefant, Katze, Giraffe, Maus, Dinosaurier, Kamel, Tukan, Spinne, Delphin, Koala e Panther.

Dimensões da CL	Parâmetros de Avaliação
C1. Dimensão cognitiva	<p>Conhecimento declarativo dos/as alunos/as sobre as línguas e culturas, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • famílias de línguas (românica e germânica); • países onde são faladas as línguas germânicas do projeto (sueco, norueguês e alemão); • aspetos culturais dos países; • vocabulário sobre os números, as cores e os animais nas línguas germânicas do projeto; • semelhanças e diferenças ortográficas entre línguas.
C2. Dimensão representacional	<p>Discurso dos/as alunos/as sobre as línguas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • representações das línguas enquanto objetos de ensino-aprendizagem; • representações das línguas como objetos afetivos; • representações das línguas enquanto objetos de poder (sociocultural e profissional); • representações das línguas como forma de interagir com o Outro.
C3. Dimensão das práticas	<ul style="list-style-type: none"> • recurso à transparência/semelhança ortográfica para compreender um enunciado; • recurso à transparência/semelhança fonética para compreender um enunciado; • interação através das línguas germânicas do projeto.

TEMPO	DESCRIÇÃO DOS MOMENTOS DA AULA, ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	RECURSOS
3 min.	<p>✓ Introdução Registo do sumário no quadro. Os/as alunos/as começam por cantar a música em alemão “Hallo, Hallo” com a ajuda do vídeo do Youtube https://www.youtube.com/watch?v=I3_KYWew2U4 que já aprenderam na aula anterior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo do Youtube (Anexo a)
12 min.	<p>De seguida, os/as alunos/as visualizam um <i>Powerpoint</i> sobre a Alemanha, participando simultaneamente num diálogo sobre os aspetos focalizados. Dessa forma, poderão partilhar o que pesquisaram sobre a Alemanha com os seus familiares, como trabalho de casa. À medida que vão visualizando cada slide, os/as alunos/as devem comentar o seu conteúdo. O primeiro slide exhibe a localização da Alemanha no mapa e a bandeira da Alemanha. Posteriormente, um/a aluno/a é convidado/a a ir localizar a Alemanha no mapa da Europa afixado na sala, e se for necessário, com a ajuda da professora. O segundo slide exhibe a capital, Berlim, e alguns monumentos; o terceiro a língua oficial da Alemanha e as línguas minoritárias; o quarto o alfabeto alemão; o quinto o sistema político na Alemanha e o muro de Berlim e o último foca a saudação (olá) e a pergunta/resposta sobre o nome em alemão.</p> <p>Depois disso, a professora dinamiza um diálogo com os/as alunos/as, de modo a levá-los/as a associar a língua</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de apoio para a pesquisa sobre a Alemanha (Anexo b) • PPT (Anexo c) • Quadro branco • Projetor • Computador • Colunas

<p>15 min.</p>	<p>inglesa à língua alemã do ponto de vista da família de línguas, estabelecendo uma ponte com os conteúdos de sessões anteriores, nomeadamente o sueco e o norueguês. Pergunta, então, se gostariam de aprender palavras em alemão e quais. Depois disso, refere que irão aprender os animais.</p> <p>✓ Desenvolvimento: Seguidamente, os/as alunos/as realizam um jogo de intercompreensão com base no vocabulário dos animais. Os <i>flashcards</i> com os animais já se encontram no quadro. Cada aluno/a recebe um <i>wordcard</i> contendo os nomes dos animais em inglês e alemão. A professora diz progressivamente o nome do animal em português e os/as alunos/as que tiverem o animal em inglês e alemão devem levantar-se e mostrar aos/às colegas. De seguida, deslocam-se ao quadro para afixar o <i>wordcard</i> (em inglês e alemão) por baixo do animal. Caso os/as alunos/as não saibam ou errem, deverão sentar-se e esperar que a professora diga o nome de outro animal. É pedido aos/às alunos que expliquem qual a razão por que escolheram o <i>wordcard</i> para o animal que a professora disse. A professora ensina os/as alunos/as a pronunciarem os animais em alemão, pedindo que distingam as palavras transparentes das semelhantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Flashcards</i> com os animais (Anexo d) • <i>Wordcards</i> com os animais em inglês e alemão (Anexo e)
<p>10 min.</p>	<p>De seguida, os alunos participam num <i>memory game</i>. A professora aproveita os <i>flashcards</i> com os animais que estão no quadro em grupos de 3. Depois tapa com uma cartolina um dos <i>flashcards</i> desse grupo e pergunta-lhes “What’s missing?”. Os/as alunos/as devem dizer em alemão o animal que está tapado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cartolina preta (Anexo f)
<p>15 min.</p>	<p>De seguida, os/as alunos/as deslocam-se para o exterior para jogar o dominó dos animais. Devem posicionar-se em roda porque no centro será feito o dominó, respeitando as marcas delineadas a cores fluorescentes no chão. É distribuído a cada aluno/a as peças do dominó. Em cada peça estará o desenho do animal: Os/as alunos/as deverão dizer o nome em inglês (pela imagem) e em alemão (pela forma escrita). O/a aluno/a que tiver uma das peças correspondente, deverá ir ao centro e colocá-la no dominó.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dominó (Anexo g)
<p>5 min.</p>	<p>✓ Conclusão Para finalizar a aula, os/as alunos/as resolvem uma ficha de trabalho de consolidação dos temas abordados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de trabalho (Anexo h)

Anexo a) Vídeo da música “Hallo, Hallo”



Letra da música:

Hallo, Hallo, schön, dass du da bist

Hallo, Hallo, schön dass du da bist

Die Hacken und die Spitzen, die wollen nicht mehr sitzen

Die Hacken und die Zehen wollen weitergehen.

Anexo b) Ficha de apoio para a pesquisa sobre a Alemanha



Olá! O que sabes sobre a Alemanha? pede ajuda aos teus pais para pesquisar na internet informações sobre a Alemanha.

Localização: _____

Cor da bandeira: _____

Capital: _____

Monumentos: _____

Língua(s): _____

Alfabeto (quantas letras e acentos): _____

Governo: _____

Muro de Berlim: _____

Outras curiosidades: _____

Anexo c) Powerpoint sobre a Alemanha

Where is Germany situated?



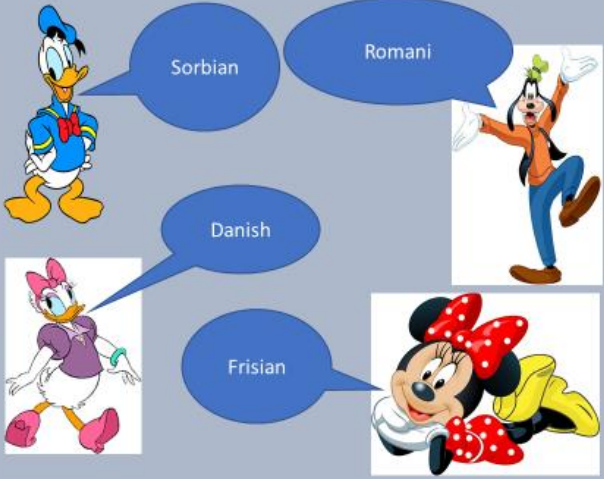
THE FLAG
OF
GERMANY

Capital city: Berlin

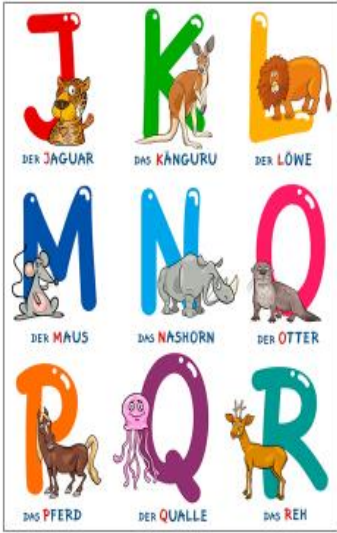
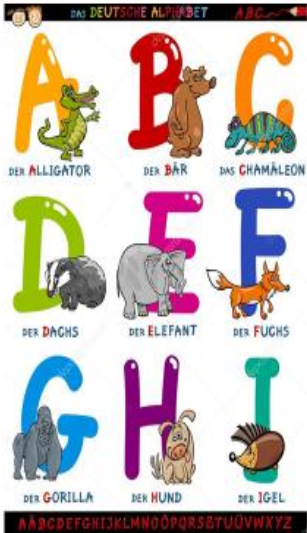


WHAT LANGUAGE IS SPOKEN IN GERMANY?

Minority languages



German Alphabet



Political system of the
Federal Republic of
Germany

BERLIN WALL



Chancellor Angela Merkel and ministers



Ich heiÙe William.

Hallo!

Wie heiÙt du?
Ich heiÙe Sandra.



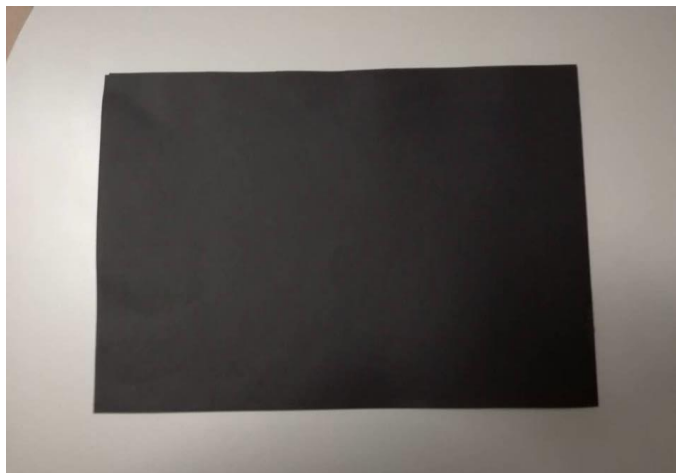
Anexo d) *Flashcards* com os animais



Anexo e) *Wordcards* em inglês e alemão



Anexo f) Cartolina para o memory game



Anexo g) Dominó



Anexo h) Ficha de trabalho de consolidação

Worksheet – Animals in German

1. Match the pictures with the animals in German.



Fisch



Zebra



Känguru



Kuh

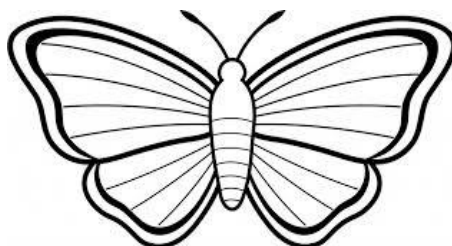


Kamel

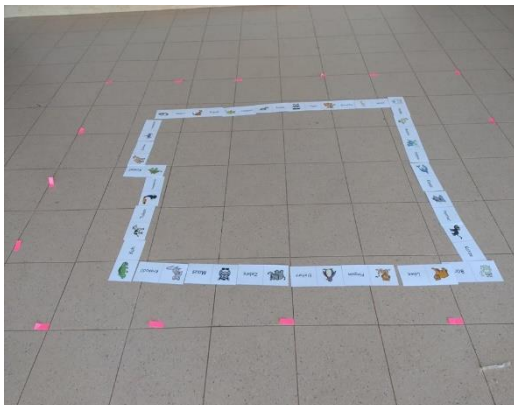
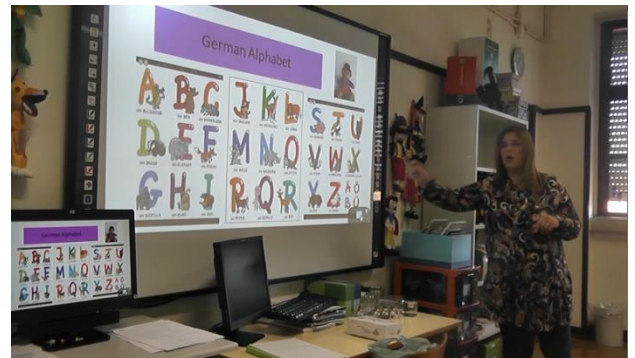


Elefant

2. Colour the butterfly “rosa, lila, orange, rot” (colours in German)



Anexo 7.1. Fotos da quarta sessão



Anexo 8 – Planificação da sessão 5

Sumário: Celebração da Diversidade Linguística.		
Duração: 60 min. N.º de aluno(a)s: 17	Nível A1: 3.º e 4.º anos Unidade: O eco do Big Ben propaga-se pela Europa Aula n.º 21	Data: 29/11/2018 Professora: Sandra Marcelino
Conhecimentos prévios	<ul style="list-style-type: none"> • Numbers and colours in English, Swedish and Norwegian; • Animals in English and German. 	
Metas curriculares 3.º ano	L3 1.1. Identificar sons e entoações diferentes na língua estrangeira por comparação com a língua materna. L3 1.2. Identificar ritmos em rimas, chants e canções em gravações áudio e audiovisuais. L3 2.1. Identificar diferentes formas de cumprimentar. L3 2.6. Entender instruções breves dadas pelo professor. L3 2.7. Identificar números. L3 2.8. Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados. LG3 1.5. Identificar números até 20. LG3 3. Conhecer vocabulário simples – cores. SI3 2. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples. SI3 2.6. Responder sobre temas previamente apresentados. SP3 1.2. Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados. SP3 1.3. Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas. SP3 2. Expressar-se, com vocabulário muito limitado, em situações previamente preparadas. ID3 1. Conhecer-se a si e ao outro. ID3 1.3. Identificar animais. ID3 3.1. Localizar diferentes países no mapa.	
Metas curriculares 4.º ano	L4 3. Compreender palavras e expressões simples. L4 4. Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada. SI4 4. Interagir com o professor e/ou com os colegas em situações simples e previamente preparadas. W4 3. Utilizar palavras conhecidas. LG4 6.5. Identificar o vocabulário relacionado com animais. ID4 4.3. Participar em jogos e pequenas dramatizações. ID4 5.5. Identificar animais.	

Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a presença da diversidade linguística no contexto sociocultural e educativo; • Reconhecer as características sonoras da língua alemã; • Alargar a consciência linguística, contactando com registos escritos da língua alemã; • Alargar o repertório linguístico, ouvindo, reconhecendo e pronunciando palavras e expressões na língua alemã; • Comparar diferentes línguas, associando palavras semelhantes e/ou transparentes; • Desconstruir representações/ imagens de teor negativo sobre a aprendizagem de línguas; • Envolver-se em jogos didáticos em intercompreensão; • Cooperar com os outros em tarefas ou projetos comuns; • Desenvolver o desejo de conhecer novas línguas; • Refletir sobre as aprendizagens efetuadas.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os animais em inglês e alemão; • Identificar os números e as cores em sueco e norueguês; • Comparar o inglês, o alemão, o sueco e o norueguês, associando palavras semelhantes e/ou transparentes: animais, números e cores; • Alargar a consciência linguística, contactando com os animais, os números e as cores nas línguas germânicas abordadas; • Motivar-se para o estudo das línguas germânicas.
Conteúdos lexicais	<p>Inglês</p> <ul style="list-style-type: none"> • Números de 1 a 10 (one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten) • Cores (red, blue, yellow, green, purple, pink, orange, black, white, grey) <p>Sueco</p> <ul style="list-style-type: none"> • Números de 1 a 10 (noll, en/ett, två, tre, fyra, sex, sju, åtta, nio e tio); • Cores (grön, svart, vit, rosa, röd, lila, orange, gul, brun, blå e grå). <p>Norueguês:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Números de 1 a 10 (null, en, to, tre, fire, seks, sju, åtte, ni e ti); • Cores (grønn, svart, hvit, rosa, rød, lilla, oransje, gul, brun, blå e grå). <p>Alemão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Animais em inglês: zebra, crocodile, leopard, hamster, panda, hen, tiger, lion, wolf, fish, bear, kangaroo, penguin,

	<p>cow, mosquito, elephant, cat, giraffe, mouse, dinosaur, camel, tucan, spider, dolphin, koala e panther.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Animais em alemão: Zebra, Krokodil, Leopard, Hamster, Panda, Henne, Tiger, Löwe, Wolf, Fisch, Bär, Känguru, Pinguin, Kuh, Moskito, Elefant, Katze, Giraffe, Maus, Dinosaurier, Kamel, Tukan, Spinne, Delphin, Koala e Panther.
Conteúdos interculturais	<ul style="list-style-type: none"> • As bandeiras de vários países; • Comida de diversos países.

Dimensões da CL	Parâmetros de Avaliação
C1. Dimensão cognitiva	<p>Conhecimento declarativo dos/as alunos/as sobre as línguas e culturas, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • famílias de línguas (românica e germânica); • países onde são faladas as línguas germânicas do projeto (sueco, norueguês e alemão); • aspetos culturais dos países; • vocabulário sobre os números, as cores e os animais nas línguas germânicas do projeto; • semelhanças e diferenças ortográficas entre línguas.
C2. Dimensão representacional	<p>Discurso dos/as alunos/as sobre as línguas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • representações das línguas enquanto objetos de ensino-aprendizagem; • representações das línguas como objetos afetivos; • representações das línguas enquanto objetos de poder (sociocultural e profissional); • representações das línguas como forma de interagir com o Outro.
C3. Dimensão das práticas	<ul style="list-style-type: none"> • recurso à transparência/semelhança ortográfica para compreender um enunciado; • recurso à transparência/semelhança fonética para compreender um enunciado; • interação através das línguas germânicas do projeto.

TEMPO	DESCRIÇÃO DOS MOMENTOS DA AULA, ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS	RECURSOS
5 min.	<p>✓ Introdução</p> <p>Registo do sumário no quadro.</p> <p>A professora pede aos/às alunos/as que digam como se diz “olá” e “O meu nome é...” em inglês, sueco, norueguês e alemão e escreve no quadro por baixo dos <i>wordcards</i> que contêm as línguas correspondentes. De seguida, os/as alunos/as saúdam a turma e apresentam-se na língua que quiserem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wordcards:</i> English, Swedish, Norwegian and German (Anexo a)
10 min.	<p>No quadro, encontram-se afixados os <i>wordcards</i> com “Celebrating Language Diversity”. Os/as alunos/as mantêm um diálogo com a professora acerca da importância da diversidade linguística. É-lhes pedido que definam (numa só palavra) as línguas sueca, norueguesa e alemã. Após este diálogo, os/as alunos/as preenchem um inquérito acerca dos conhecimentos que desenvolveram ao longo do projeto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wordcards:</i> Celebrating Language Diversity (Anexo b)
15 min.	<p>✓ Desenvolvimento:</p> <p>A professora diz aos/às alunos/as que vão jogar o “Jogo do galo”, dividindo a turma em dois grupos: o grupo das cruzes (<i>crosses</i>) e o grupo dos zeros (<i>noughts</i>). A professora explica que têm de responder a perguntas e, caso acertem, têm direito a colocar a cruz ou o zero no cardinal desenhado no quadro. Ambas as equipas devem tentar fazer linha na vertical, horizontal ou diagonal e evitar que a equipa concorrente faça linha, cortando as jogadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inquérito (Anexo c)
15 min.	<p>A professora diz aos/às alunos/as que vão jogar o <i>board game</i> do William. No quadro já se encontra o jogo. A professora divide a turma em três grupos. Cada grupo terá um símbolo para jogar (avião, barco e carro de corrida), depois lança o dado e, só avança nas casas do jogo, se responder corretamente às perguntas da professora. Cada quadrado terá uma cor que corresponde a um tema. Alguns quadrados têm surpresas (adivinhar uma palavra através de mímica, cantar uma música, dançar uma coreografia, etc.), tornando o jogo mais interessante. Sempre que o grupo errar, passa ao grupo seguinte. Ganha quem primeiro chegar ao final do percurso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cruzes e zeros (Anexo d) • Questionário para o jogo do galo (Anexo e) • <i>Board game</i> • Símbolos para jogar (Anexo f) • Questionário do <i>Board game</i> (Anexo g)

<p>5 min.</p>	<p>✓ Conclusão</p> <p>Os/as alunos/as cantam a versão alemã do “Old Macdonald had a farm” com a ajuda do vídeo do <i>Youtube</i>: https://www.youtube.com/watch?v=DicF3IHgrQo</p> <p>Como celebração do fecho do projeto, a professora entrega os Passaportes das línguas germânicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Vídeo (Anexo h)
<p>10 min.</p>	<p>Para finalizar a aula, os/as alunos/as reúnem-se em torno de uma mesa preparada previamente pela professora com a ajuda dos/as alunos/as com alimentos oriundos de vários países. A professora dinamiza um diálogo, levando-os/as a compreender que aquela mesa seria muito pobre se só tivesse alimentos de um país e que a diversidade é algo muito positivo. Depois, comemoram o fecho do projeto, lanchando e brincando com balões e bandeiras de vários países, como forma de celebrar a Diversidade Linguística e Cultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Passaporte das Línguas germânicas (Anexo i) ● Lanche: Kladdkakabolo de chocolate sueco, bolachas alemãs... (Anexo j) ● Balões e Bandeiras (Anexo k)

Anexo a) Wordcards com as línguas germânicas



Anexo b) Wordcards com “Celebrating Language Diversity”



Anexo c) Inquérito por questionário

Nome: _____



1. O que aprendi nas aulas da professora Sandra: _____
2. O que mais gostei: _____
3. O que menos gostei: _____
4. Das línguas de que falámos nas aulas (alemão, sueco, norueguês), qual ou quais achas mais difícil/difíceis? Porquê? _____
5. Das línguas de que falámos nas aulas (alemão, sueco, norueguês), qual ou quais gostaste mais? Porquê? _____
6. Indica duas famílias de línguas: _____ e _____
7. Achas que é importante aprender línguas? Porquê? _____

8. Gostavas de ter colegas na turma de outros países? Porquê? _____



Anexo d) Jogo do Galo



Anexo e) Questionário para o jogo do galo

Numbers	
➤	How do you say “one” in Swedish/Norwegian?
➤	How do you say “two” in Swedish/Norwegian?
➤	How do you say “three” in Swedish/Norwegian?
➤	How do you say “four” in Swedish/Norwegian?
➤	How do you say “five” in Swedish/Norwegian?
➤	How do you say “six” in Swedish/Norwegian?
➤	How do you say “seven” in Swedish/Norwegian?
➤	How do you say “eight” in Swedish/Norwegian?
➤	How do you say “nine” in Swedish/Norwegian?
➤	How do you say “ten” in Swedish/Norwegian?
Colours	
➤	How do you say “red” in Swedish/Norwegian?
➤	How do you say “blue” in Swedish/Norwegian?
➤	How do you say “green” in Swedish/Norwegian?
➤	How do you say “yellow” in Swedish/Norwegian?
➤	How do you say “pink” in Swedish/Norwegian?
➤	How do you say “purple” in Swedish/Norwegian?
➤	How do you say “orange” in Swedish/Norwegian?
➤	How do you say “brown” in Swedish/Norwegian?
➤	How do you say “grey” in Swedish/Norwegian?

- How do you say “white” in Swedish/Norwegian?
- How do you say “black” in Swedish/Norwegian?

Animals

- How do you say “Bear” in German?
- How do you say “Elephant” in German?
- How do you say “Giraffe” in German?
- How do you say “Penguin” in German?
- How do you say “Kangaroo” in German?
- How do you say “Dolphin” in German?

Anexo f) Board game do William / Símbolos para jogar / Dados



Anexo g) Questionário do *Board game* do William

Casas do William:

- 14 – Sing a song
- 15 – Clap your hands
- 23 – Make the actions of the song “Head, shoulders, Knees and toes”
- 34 - Dance
- 35 - Jump
- 49 – stomp your feet
- 50 – Mime something
- 65 – Sit down
- 66 – Bring me a pen
- 71 – Say “hello” to William
- 72 – Shake William’s hand
- 79 – Sing the song: “Hallo, Hallo”
- 80 – Write “English” on the board

Casas amarelas:

- > How do you say “one” in Swedish/Norwegian?
- > How do you say “two” in Swedish/Norwegian?
- > How do you say “three” in Swedish/Norwegian?
- > How do you say “four” in Swedish/Norwegian?
- > How do you say “five” in Swedish/Norwegian?
- > How do you say “six” in Swedish/Norwegian?
- > How do you say “seven” in Swedish/Norwegian?
- > How do you say “eight” in Swedish/Norwegian?
- > How do you say “nine” in Swedish/Norwegian?
- > How do you say “ten” in Swedish/Norwegian?

Casas vermelhas:

- > How do you say “red” in Swedish/Norwegian?
- > How do you say “blue” in Swedish/Norwegian?
- > How do you say “green” in Swedish/Norwegian?
- > How do you say “yellow” in Swedish/Norwegian?
- > How do you say “pink” in Swedish/Norwegian?
- > How do you say “purple” in Swedish/Norwegian?
- > How do you say “orange” in Swedish/Norwegian?
- > How do you say “brown” in Swedish/Norwegian?
- > How do you say “grey” in Swedish/Norwegian?
- > How do you say “white” in Swedish/Norwegian?
- > How do you say “black” in Swedish/Norwegian?

Casas azuis:

- > How do you say “Bär” in English?
- > How do you say “Elefant” in English?
- > How do you say “Giraffe” in English?
- > How do you say “Pinguin” in English?
- > How do you say “Känguru” in English?
- > How do you say “Delphin” in English?
- > How do you say “Katze” in English?
- > How do you say “cão” in English?
- > How do you say “pato” in English?
- > How do you say “vaca” in English?
- > How do you say “porco” in English?

Anexo h) Vídeo “Auf unserem alten Bauernhof“



Anexo i) Passaporte das Línguas



Anexo j) Comida dos países germânicos

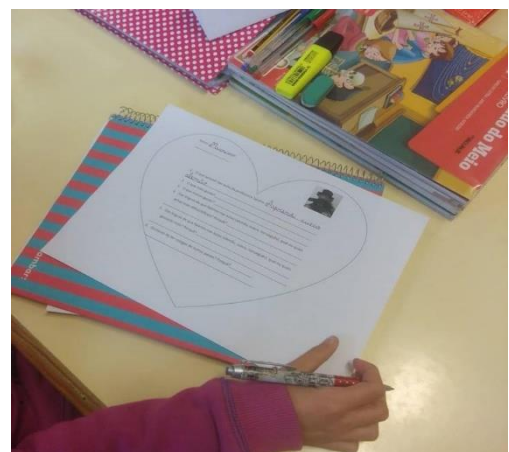
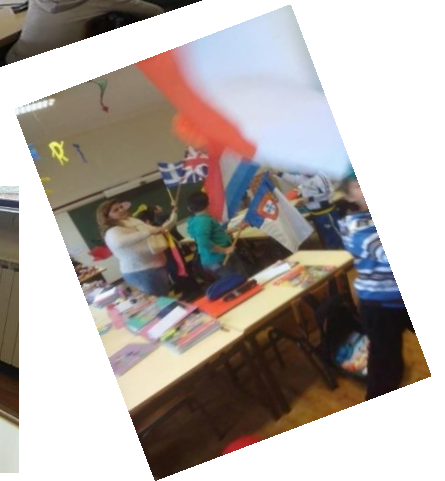
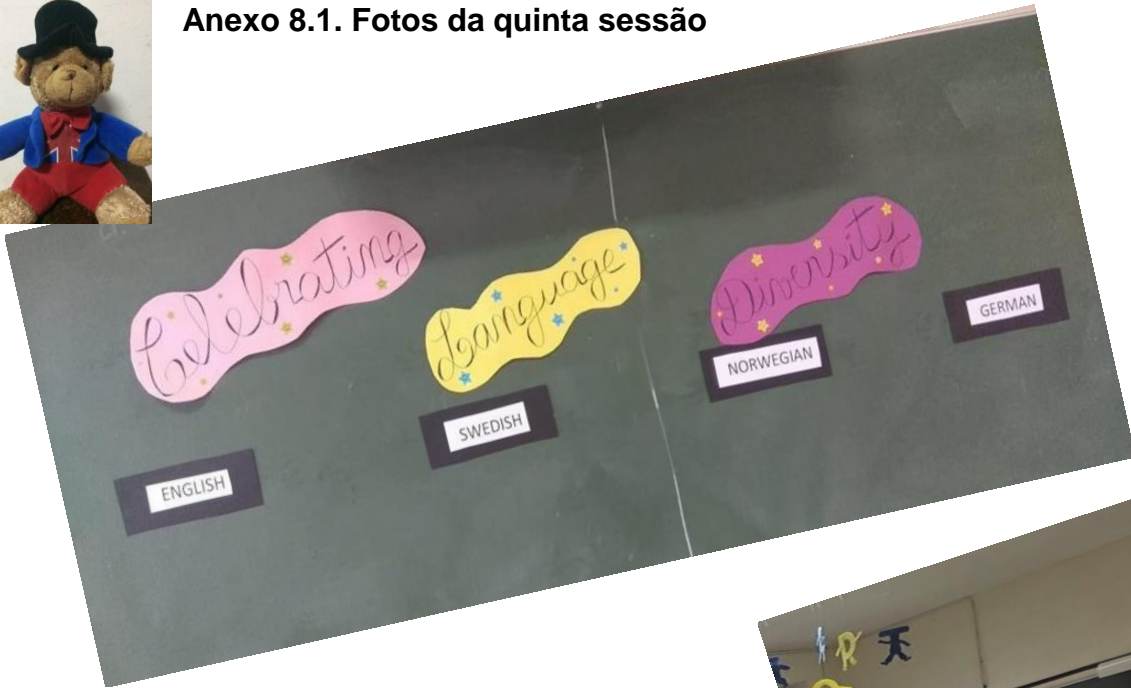


Anexo k) Balões e bandeiras de vários países





Anexo 8.1. Fotos da quinta sessão



Anexo 9 – Tabela das transcrições de dados: dimensão cognitiva

Categoria de análise: Dimensão cognitiva	
Descritores	Transcrições
<p>Unidades de registo que dizem respeito ao conhecimento declarativo dos/as alunos/as sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ as famílias de línguas (românica e germânica) 	<p>P – A3/calhou-te o... A3 – Spanish P – é românica ou é germânica ↗ é parecida com o português ou com o inglês ↗ A3 – é românica (S1b, V3, 00:00:26 - 00:00:37);</p> <p>P – há várias famílias... Als – germânicas Als – românicas Als – as eslavas Als – as anatólias Als – as célticas Als – e as bálticas (S1b, V1, 00:09:00 - 00:09:22);</p> <p>P – como se chama a família do português ↗ A10 – línguas românicas P – e as do inglês ↗ Als – germânicas (S1b, V1, 00:14:38 - 00:14:55);</p> <p>P – Quais são as línguas românicas que temos aqui ↗ Als – italiano/ francês/ romeno/ espanhol P – e as línguas germânicas ↗ Als – English/Swedish/German P – German Als – Alemão P – e... Als – norueguês P – Norwegian e o... Als – dinamarquês (S1b – V1 - 00:15:00 - 00:16:08);</p>

	<p>P – vamos preencher a árvore com as flores das línguas/qual é esta língua↗/Nor... A8 – Norwegian/é o norueguês P – vai para onde↗ A8 – germânica (S1b, V3, 00:00:00 - 00:00:17);</p> <p>P – A7/o Romanian é parecido com o português ou com o inglês↗ A7 – com o português P – românica ou germânica↗ A7 – românica (S1b, V3, 00:00:42 - 00:01:04);</p> <p>P – A6/ o Swedish, é parecido com o português ou com o inglês↗ A6 – com o inglês P – então é uma língua... Als – germânica (S1b, V3, 00:01:10 - 00:01:42);</p> <p>P – o sueco pertence a que família↗é da família do... A1 – inglês P – então se é da família do inglês é das línguas... Als – germânicas (S2, V1, 00:13:17– 00:13:32);</p> <p>P – porque é que é da família↗porque há... A12 – porque são parecidas (S2, V1, 00:13:33– 00:13:41).</p>
<p>➤ os países onde são faladas as línguas germânicas do projeto</p>	<p>P – Languages/What languages are spoken in Sweden↗ Als – o sueco (S2, V2, 00:02:32– 00:02:48);</p> <p>P – A9/what else↗ A9 – the languages↗ P – yes/ tell me... A9 – norueguês e (A9 não sabia dizer e a professora foi ver) P – são as variantes do norueguês/ o bokmål e o nynorsk (S3, V2, 00:02:07– 00:02:46);</p> <p>P – A2 again A2 – desde cedo houve no norueguês os dialetos (S3, V2, 00:04:11 – 00:04:27);</p> <p>P – What language is spoken in Germany↗ A15 – German (S4, V2, 00:12:53– 00:13:06);</p>

	<p>P – Are there more languages↗ A13 – Alemão é a língua oficial e dialetos regionais (S4, V3, 00:04:18– 00:04:23).</p>
<p>➤ os aspetos culturais dos países</p>	<p>A3 – United Kingdom P – United Kingdom não é uma língua/ é o Reino Unido/como é composto o Reino Unido↗ A3 – Inglaterra A1 – Escócia A1 – País de gales A1 – Irlanda P – Irlanda do... Als – do norte (S1b, V1, 00:06:18 - 00:06-58);</p> <p>P – What do you know about Sweden↗ A4 – as cores da Bandeira P – Tu sabes as cores da bandeira↗ A4 – sim P – então diz lá as cores da bandeira sueca A4 – blue e yellow (S2, V1, 00:00:32– 00:00:31); P – o que sabem mais↗ A16 – O nome oficial/ É o reino da Suécia (S2, V1, 00:00:59– 00:00:21);</p> <p>P – Alguém sabe alguma palavra em sueco↗ A11 – Eu sei um jogador sueco/ o Zlatan Ibrahimovich (S2, V1, 00:01:23– 00:01:42) P – A16 A16 – Hej é olá (S2, V1, 00:01:45– 00:01:42);</p> <p>P – Where is Sweden situated↗ A1 – Africa A1 – Ásia A1 – Europa P – Onde fica/ no Norte ou no Sul↗ Als – Sul P – hummmm Als – norte (S2, V2, 00:00:00– 00:00:05);</p> <p>P – What do you know about Norway↗</p>

A2 – Eu sei a localização

P – tell me...

A2 – No norte da Europa na faixa ocidental da Península Escandinávia

P- Very good/ A2 (S3, V2, 00:01:20– 00:01:46);

P – lembram-se onde ficava a Suécia↗

Als – na Europa (S3, V3, 00:00:29– 00:00:30);

P – A1

A1 – as cores da Bandeira

P – yes/ the colours of the flag↗

A1 – azul

P – in English↗

A1 – blue e red (S3, V2, 00:01:47– 00:02:06);

P – A11

A11 – a capital da Noruega é Oslo e a moeda é a coroa norueguesa e a Noruega é uma monarquia (S3, V2, 00:02:52– 00:03:10);

P – A8

A8 – a forma da noruega é em colher (S3, V2, 00:03:16– 00:03:22);

P – more things about Norway/A12

A12 – o “ti”

P – na aula do sueco era o “tio”/ que era o...

Als – ten

P – agora estás a falar no “ti” que é o...

A12 – dez (S3, V2, 00:03:30– 00:03:52);

P – A9

A9 – Noruega significa caminho para o Norte (S3, V2, 00:5:57– 00:06:08);

P – A8

A8 – de maio a junho há umas regiões da Noruega que podem ter mais de 20 horas de luz solar por dia// porém/ no inverno/ principalmente no extremo norte do país/o sol quase não aparece/ fazendo com que os dias sejam quase tão escuros quanto as noites (S3, V2, 00:4:35– 00:04:49);

P – e agora temos uma letra ao lado que é engraçada/ porque é engraçada↗

A16 – porque o “a” está junto com o “e”

P – é uma dupla vogal (S3, V2, 00:13:52– 00:14:00);

(A13 olhava para o quadro onde estavam afixados os números em norueguês)

A13 – Professora/ tem algumas palavras iguais ao sueco/ mas leem-se de forma diferente (S3, V2, 00:17:22– 00:17:29);

P – Where is Germany situated/A16↗

A16 – In Europe (S4, V2, 00:09:07 – 00:00:31);

P – yes, but in the North/in the South

A16 – Europa central (S4, V2, 00:09:07 – 00:09:35);

P – And the flag↗What are the colours of the flag↗/A13

A13 – Black, red and yellow (S4, V2, 00:10:27 – 00:10:40);

P – Now the capital city

A11 – Berlim (S4, V2, 00:10:47 – 00:11:00);

P – And the monuments↗

A13 – Bergen-Belsen Memorial Karl Marx (S4, V3, 00:02:18– 00:02:23);

A3 – Catedral de Colónia/Muro de Berlim e Portão de Brandemburgo (S4, V3, 00:02:26– 00:02:33);

A8 – Portas de Brandemburgo (S4, V3, 00:02:38– 00:02:48);

P – Political System of Germany

A4 – República

Al – Há uma Chanceler da Alemanha que é a Angela Merkel

P – Is there any President in Germany↗

A13 – Frank Walter Steinmeier

P – The Berlin Wall/What’s this↗Foi durante a Guerra/como se chamava a guerra↗

Als – Guerra fria

A3 – foi uma barreira física construída pela República Democrática alemã

A8 – é uma barreira física que separa a Alemanha oriental da ocidental

A13 – O muro de Berlim foi uma barreira física construída pela república Democrática Alemã durante a guerra fria que circundava Berlim ocidental, separando-a da outra Alemanha

P – Does this wall still exist↗

	<p>A11 – Já foi derrubado em 1989 A8 – Professora/falta as curiosidades P – I've forgotten A8 – Autoestrada mais antiga do mundo/Lá fica o castelo da Bela Adormecida/ Existe um Pai Natal do mal "Keampus" P – (dirigindo a pergunta a A11) A11 – nomes de jogadores de futebol da Alemanha/Müller/Özil/Toni Kroos/Nouer/Boteng/Gomez A13 – O Presidente é o Steinmeier e a Alemanha é um dos países mais ricos A10 – Alguns pratos tradicionais da Alemanha/chucrute/esbien e boulette maior P – And the drink? A bebida? A12 – O povo alemão é um dos maiores consumidores mundiais de cerveja P – more things... A10 – é o quinto melhor país para se viver A14 – maior país com invenções úteis (S4, V2, 00:16:52– 00:22:43;</p> <p>P – este bolo aqui é da... Als – Suécia P – este aqui... Als – Noruega (S5, V5, 00:00:40– 00:01:35).</p>
<p>➤ o vocabulário sobre animais, cores e números nas línguas germânicas</p>	<p>P – Ajudem-me a ler as cores/Blå Als – bló/rosa/grønn/oranjse/brun/lilla/rød/grå/svart/hvit/gul (S3 – V2 – 00:30:38 - 00:32:14);</p> <p>P – Let's say the numbers in Norwegian Als – one P – It's in English/In Norwegian/please Als – en/fire/fem/tre/to/sex/atte/sju/ni/ti (S4, V2, 00:24:30 – 00:25:13);</p> <p><i>(Memory game)</i> P – Tiger/Delphin/Elefant/What's missing? (tapa o "Tiger") Als – Tiger P – Tiger/Delphin/Elefant/What's missing? (tapa o "Elefant") Als – Elefant P – Zebra/Löwe/und Kamel/ What's missing? (tapa o "Löwe") Als – Löwe P – Tiger/Delphin/Elefant/What's missing? (tapa o "Delphin")</p>

	<p>Als – Delphin P – Zebra/Löwe/und Kamel/ What's missing↗ (tapa o “Kamel”) Als – Kamel P – Giraffe/Känguru/und Bär/ What's missing↗ (tapa o “Bär”) Als – Bär P – Giraffe/Känguru/und Bär/ What's missing↗ (tapa o “Giraffe”) Als – Giraffe (S4, V2, 00:32:00– 00:33:32).</p>
<p>➤ as semelhanças e diferenças ortográficas (acentuação) entre línguas</p>	<p>P – German alphabet/how many letters are there in the German alphabet↗ A8 – 26 letras e 3 vogais P – three vowels with an accent A13 – tem três acentos/é o trema (S4 – V2 – 00:15:13– 00:15:15);</p> <p>P – o que há mais de diferente aqui↗ Als – o “o” com um risco (S3, V2, 00:12:47– 00:13:19);</p> <p>P – como se lê “å” Als – ó (S3, V2, 00:14:15– 00:14:20);</p> <p>P – onde é que havia o trema↗ Als – no sueco P – e o outro qual era↗ Als – o anel (S4, V2, 00:14:35– 00:15:29);</p> <p>A3 – o “a” com o trema lê-se “é” (S4 – V2 – 00:29:01– 00:29:53).</p>

Anexo 9.1. Tabelas de compilação de dados da dimensão cognitiva

1. Tabela de compilação de dados da ficha de trabalho da Suécia – S2

Perguntas	1	2	3	4	5
Participantes	Which is the flag of Sweden?	Which is the capital of Sweden?	What language is spoken in Sweden?	Which is the Swedish alphabet?	Say the name of the accents.
A1	✓	✓	X	✓	X (trema)
A2	✓	✓	✓	✓	✓
A3	✓	✓	X	✓	✓
A4	✓	✓	✓	✓	X (trema)
A5	✓	✓	✓	✓	✓
A6	✓	✓	✓	✓	✓
A7	✓	X	✓	✓	X (trema)
A8	✓	✓	✓	✓	X (trema)
A9	✓	✓	✓	✓	✓
A10	✓	✓	✓	✓	✓
A11	✓	✓	✓	✓	✓
A12	✓	✓	✓	✓	X (trema)
A13	✓	✓	✓	✓	✓
A14	✓	✓	✓	✓	✓
A15	✓	✓	✓	✓	✓
A16	✓	✓	✓	✓	✓
A17	✓	✓	✓	✓	X (trema)
✓ – Resposta correta X – Resposta errada () – Resposta incorreta (trema ou anel)					

2. Tabela de compilação de dados da ficha de trabalho da Noruega – S3

Perguntas	1	2	3	4
Participantes	Which is the flag of Norway?	Which is the capital of Norway?	What language is spoken in Norway?	Which is the Norwegian alphabet?
A1	✓	✓	✓	✓
A2	X	✓	✓	X
A3	✓	✓	✓	X
A4	✓	✓	✓	✓
A5	✓	✓	✓	✓
A6	✓	✓	✓	✓
A7	✓	✓	✓	✓
A8	✓	✓	✓	X
A9	✓	✓	✓	✓
A10	✓	✓	✓	✓
A11	✓	✓	✓	✓
A12	✓	✓	✓	✓
A13	✓	✓	✓	✓
A14	✓	✓	✓	✓
A15	✓	✓	✓	✓
A16	✓	✓	✓	✓
A17	✓	✓	✓	✓
✓ – Resposta correta X – Resposta errada				

3. Tabela de compilação de dados do jogo de memória – S4

Animal	Acertaram	Não acertaram
Tiger	✓	---
Elefant	✓	---
Löwe	✓	---
Delphin	✓	---
Kamel	✓	---
Bär	✓	---
Giraffe	✓	---

Anexo 9.2. Imagens de fichas de trabalho da dimensão cognitiva

Worksheet - Sweden

A. Circle the correct answer.

1. Which is the flag of Sweden?


2. Which is the capital of Sweden?
 a. Stockholm ✓ b. Berlin c. London

3. Which language is spoken in Sweden?
 a. Norwegian b. Swedish ✓ c. Danish

4. Which is the Swedish alphabet?


Trabalho de pesquisa sobre a Alemanha



Olá! O que sabes sobre a Alemanha? Pede ajuda aos teus pais para pesquisar na internet coisas sobre a Alemanha.

Localização: Europa ocidental

Cor da bandeira: black, red and yellow

Capital: Berlin

Língua(s): Alemão

Monumentos: Ponta Branca Berlim

Alfabeto (quantas letras e acentos): 26 letras, três vogais com alfabeto terno A, O, U

Governo: Democracia constitucional federal

Muro de Berlim: foi construído para separar a Alemanha Ocidental da Alemanha Oriental em 1961 e demolido em 1989

Outras curiosidades: Nomes de jogadores de futebol da Alemanha: Müller, Özil, Toni Kroos, Neuer, Bellingham e Gomez.

Worksheet - Norway

A. Circle the correct answer.

1. Which is the flag of Norway?



2. Which is the capital of Norway?
 a. Oslo ✓ b. Budapest c. Madrid

3. What language is spoken in Norway?
 a. Danish b. Swedish c. Norwegian ✓

4. Which is the norwegian alphabet?


*Aa Bb Cc Dd Ee Ff Gg Hh
Ii Jj Kk Ll Mm Nn Oo Pp
Qq Rr Ss Tt Uu Vv Ww
Xx Yy Zz Aæ Eø Iå*

Trabalho de pesquisa sobre a Noruega



O que sabes sobre a Noruega? Pede ajuda aos teus pais para pesquisar na internet coisas sobre a Noruega, tais como a localização no mapa, a bandeira, a língua, curiosidade sobre este país (alfabeto, se é uma monarquia ou república, etc.)

Localização: Fica no norte.

Cor da bandeira: As cores são: red, blue e white.

Língua(s): A língua oficial é norueguês.

Curiosidades: A capital da noruega é Oslo, a moeda oficial é a coroa norueguesa a noruega é uma monarquia.

Anexo 10 – Tabela das transcrições de dados: dimensão representacional

Categoria de análise: Dimensão representacional	
Descritores	Transcrições
<p>Unidades de registo que dizem respeito ao discurso dos/as alunos/as sobre as línguas quanto às:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ representações das línguas enquanto objeto de ensino-aprendizagem 	<p>P – Acham que há línguas difíceis ou fáceis↗ Als – difíceis P – uma língua difícil para ti/A8↗ A8 – Alemão A12 – Sueco A14 –Mandarim A1 – Francês (S1b, V1, 00:01:30 – 00:02:18);</p> <p>P – E não há línguas fáceis↗ A8 – espanhol P – porque será que o espanhol é fácil↗ A8 – é igual ao português A12 – é da mesma família A2 – alemão é difícil A5 – francês A3 – italiano P – porque que é que o italiano é fácil↗ A3 – é quase igual ao português (S1b, V1, 00:02:18 – 00:03:00);</p> <p>A3 – isto foi fácil P – foi fácil/mas toda a gente diz o quê do alemão↗que é uma língua quê↗ Als – germânica A14 – parecida ao inglês P – mas é uma língua difícil ou fácil↗ Als – é fácil P – vocês agora dizem que é uma língua fácil/mas o que é que toda a gente costuma dizer do alemão↗</p>

	<p>Als – que é difícil P – e vocês acham que é ou não? Als – não (S4, V2, 00:33:48– 00:34:33).</p>
<p>➤ representações das línguas como objetos afetivos</p>	<p>P – línguas bonitas ou feias para vocês A3 – uma língua bonita para mim é o italiano A12 – para mim uma língua bonita é o inglês A8 – uma língua bonita é o espanhol A7 – inglês A2 – francês A13 – espanhol A16 – francês A14 – francês, inglês e espanhol (S1b, V1, 00:04:25 – 00:05-13);</p>
<p>➤ representações das línguas enquanto objetos de poder (sociocultural e profissional)</p>	<p>P – What languages are more important...quais as línguas importantes? A9 – francês (S1b, V1, 00:03:06– 00:03:24).</p>
<p>➤ representações das línguas como forma de interagir com o Outro</p>	<p>P – Is it important to learn languages? Why? A9 – porque podemos ter família noutra país e não sabemos falar A10 – porque podemos ter um amigo de outro país e não o vamos deixar de parte só por não sabermos a língua A14 – se formos para outro país viver/temos de saber a língua A8 – se alguém perguntar alguma coisa/devemos saber falar a língua dela A3 – se tivermos um amigo na escola, devemos falar a língua dele A2 – eu para entender a minha tia, a minha mãe é que traduz porque eu não sei bem o que ela diz... a mãe sabe falar espanhol A13 – se quisermos ir viver para outro país/não sabemos a língua/é mais chato (S5, V1, 00:06:44 – 00:09:32).</p>

Anexo 10.1. Tabela de compilação de dados da dimensão representacional

Alunos	O que aprendi nas aulas da professora Sandra	O que mais gostei	O que menos gostei	Das línguas de que falamos nas aulas (alemão, sueco, norueguês) qual achaste mais difícil? Porquê?	Das línguas de que falamos nas aulas (alemão, sueco, norueguês) qual gostaste mais? Porquê?	Gostavas de ter colegas de outros países?
A1	O german e o sueco	tudo	Não respondeu	Não respondeu	Alemão, sueco e norueguês	Não respondeu
A2	Números e cores em norueguês e sueco e os animais em alemão	Gostei de tudo	Não respondeu	Alemão porque é esquisita	Alemão	Sim, porque seria fixe
A3	Aprendi que é importante falar outras línguas	Aprender sueco	Gostei de tudo	Alemão porque há palavras difíceis	Sueco porque é uma língua alegre	Sim
A4	Sueco, norueguês e alemão	Gostei de tudo	Gostei de tudo	Nenhuma porque são parecidas com o inglês	todas	Sim, para ter mais amigos
A5	Línguas novas	lanche	Gostei de tudo	sueco	Alemão	Não respondeu
A6	Sueco, norueguês e alemão	Gostei de tudo	Gostei de tudo	Norueguês porque é de outro país	Alemão porque é parecido com o português	Sim, porque fazíamos mais amigos
A7	Línguas, cores e abecedário em sueco	Gostei de tudo	Gostei de tudo	norueguês	De todas	Sim
A8	Línguas, cores, animais	Gostei de tudo	Não respondeu	norueguês	sueco	sim
A9	Falar as línguas	Aprender	Não respondeu	Alemão, tenho familiares lá da parte do meu pai	norueguês	Sim, podia ter alguma coisa
A10	Várias línguas diferentes	Aprender os animais	Nada	norueguês	De todas	Sim
A11	Sueco, norueguês e alemão	Gostei de tudo	Gostei de tudo	Alemão porque é esquisita	Gostei de todas porque são difíceis	Sim, porque falava outras línguas e agora sei falar mais
A12	Novas línguas	Gostei de todas	Gostei de todas	Alemão e norueguês	Não respondeu	Sim, porque gosto
A13	Aprendi línguas novas	De aprender línguas	Gostei de tudo	Alemão, sueco e o norueguês	Alemão	Sim, porque seria mais divertido
A14	Sueco, norueguês e alemão	Gostei de tudo	Não respondeu	Não respondeu	De todas porque são precisas	Sim para aprender línguas novas
A15	Números e cores em outras línguas	De aprender línguas	Gostei de tudo	nenhuma	Alemão porque é gira	Sim, porque achava giro
A16	Sueco, norueguês e alemão	Gostei de tudo	Não respondeu	alemão	sueco	Si, era divertido
A17	Aprendi línguas novas e o quanto são importantes	Eu gostei mais das línguas	Gostei de tudo	Sueco	Alemão porque é uma língua bonita	Sim, porque seria divertido falar com ele

Anexo 10.2. Imagens do questionário da dimensão representacional

1. O que aprendi nas aulas da professora Sandra: Aprendi línguas novas e quanto ao importante.

2. O que mais gostei? Eu gostei de tudo.

3. O que menos gostei? Eu gostei de tudo.

4. Das línguas de que falámos nas aulas (alemão, sueco, norueguês), qual ou quais achas mais difícil/difíceis? Porquê? Achei mais difícil o alemão porque é esquisita.

5. Das línguas de que falámos nas aulas (alemão, sueco, norueguês), qual ou quais gostaste mais? Porquê? Gostei de todas porque não são difíceis.

6. Gostavas de ter colegas de outros países? Porquê? Sim e uma língua alemão de alemão só que não sei falar para ele.

1. O que aprendi nas aulas da professora Sandra: Aprendi Sueco, Norueguês, Alemão.

2. O que mais gostei? Gostei de tudo.

3. O que menos gostei? Eu gostei de tudo.

4. Das línguas de que falámos nas aulas (alemão, sueco, norueguês), qual ou quais achas mais difícil/difíceis? Porquê? Achei mais difícil o Alemão porque é esquisita.

5. Das línguas de que falámos nas aulas (alemão, sueco, norueguês), qual ou quais gostaste mais? Porquê? Gostei de todas porque não são difíceis.

6. Gostavas de ter colegas de outros países? Porquê? Sim porque falavam outras línguas e agora sei falar mais.

1. O que aprendi nas aulas da professora Sandra: Eu aprendi alemão, sueco e norueguês.

2. O que mais gostei? Eu gostei de tudo.

3. O que menos gostei? Eu gostei de tudo.

4. Das línguas de que falámos nas aulas (alemão, sueco, norueguês), qual ou quais achas mais difícil/difíceis? Porquê? Eu acho mais difícil o norueguês porque é de outro país.

5. Das línguas de que falámos nas aulas (alemão, sueco, norueguês), qual ou quais gostaste mais? Porquê? Eu gostei mais de alemão porque é muito próximo com português.

6. Gostavas de ter colegas de outros países? Porquê? Sim porque acho as línguas mais amigas.

1. O que aprendi nas aulas da professora Sandra: Eu aprendi nas aulas da professora Sandra línguas novas e muito importantes.

2. O que mais gostei? Eu gostei de tudo.

3. O que menos gostei? Eu gostei de tudo.

4. Das línguas de que falámos nas aulas (alemão, sueco, norueguês), qual ou quais achas mais difícil/difíceis? Porquê? Porque eu acho mais difícil a alemão que eu nunca vi no norueguês.

5. Das línguas de que falámos nas aulas (alemão, sueco, norueguês), qual ou quais gostaste mais? Porquê? Eu gostei mais do sueco.

6. Gostavas de ter colegas de outros países? Porquê? Sim.

1. O que aprendi nas aulas da professora Sandra: números em outras línguas e cores, tá também.

2. O que mais gostei? Eu gostei de tudo.

3. O que menos gostei? Eu gostei de tudo.

4. Das línguas de que falámos nas aulas (alemão, sueco, norueguês), qual ou quais achas mais difícil/difíceis? Porquê? Alemão.

5. Das línguas de que falámos nas aulas (alemão, sueco, norueguês), qual ou quais gostaste mais? Porquê? Alemão, porque é giro.

6. Gostavas de ter colegas de outros países? Porquê? Sim porque acho giro.

Anexo 11 – Tabela das transcrições de dados: dimensão das práticas

Categoria de análise: Dimensão das práticas

Descritores

Unidades de registo que dizem respeito:	Transcrições
<p>➤ ao recurso à transparência/semelhança ortográfica para compreender um enunciado</p>	<p>A16 – olha aqui esta/ é daí (das germânicas) A12 – é parecida com esta A17 – esta é para aqui (das românicas) (S1b, V2, 00:03:28 - 00:04:00);</p> <p>P – Today we are going to talk about Sweden↗What is Sweden↗ Als – Suécia (S2, V1, 00:00:24 – 00:00:31);</p> <p>P – o “blå” é o mais parecido com... A1 – blue (S2, V6, 00:01:19– 00:01:23);</p> <p>P – O “grå” é mais parecido com... A9 – grey (S2, V6, 00:02:57– 00:02:59);</p> <p>P – A16/<i>ett</i> (<i>one</i> em inglês) A16 – (ligou para o <i>ten</i>) P – Is it right↗ A16 – yes A6 – não P – A7/<i>tio</i>/ <i>tio</i> is similar to... é mais parecido com o... A7 – <i>tio</i> é o <i>ten</i> (S2 – V3 – 00:02:14 – 00:03:35);</p> <p>P – <i>to</i> (<i>two</i> em inglês) A10 – (ligou para o <i>ten</i>) P- Hummmm/It’s not right... A14 – (ligou para o “two” e não apagou o “ten”, ou seja, o “to” ficou ligado para dois números em inglês, “two” e “ten”). P – One of the numbers is not correct/ <i>to</i> is... A11 – <i>to</i> é o <i>two</i> (S3 – V2 – 00:19:15 – 00:20:00);</p>

P – A5 e A14, porque escolheram/porque se levantaram e vieram por aqui estes *wordcards*↗

A14 – porque eu já sabia que “bear” era urso

P – porque escolheram o “Bär”↗porque não escolheram outro↗

A14 – porque este corresponde/porque são parecidos (S4, V2, 00:29:01–00:29:53);

Jogo do dominó dos animais)

A17 – Spider ou Bär↗

Al – (viu Bär) é o urso

A8 – Spider ou Löwe↗

Al – (viu Löwe) é o leão;

A16 – Spider ou Pinguin↗

A14 – é o pinguim;

A12 – Spider ou Krokodil↗

Al – quem tem a Spider↗;

A17 – Giraffe ou Henne↗

A11 – A11 – quem tem a “Henne”↗ (S4 – V6 – 00:00:22 – 00:06:028);

P – agora o “urso”/A14 e A5/digam-me porque puseram aqui estes *wordcards* para o *Bär*

A14 – eu já sabia que *Bär* era urso/

P – porque é que sabias que *Bär* era urso

A14 – porque são correspondentes/*Bear* e *Bär*

P – então são...

A14 – são parecidas (S4 – V2 – 00:28:55 - 00:29:58).

- ao recurso à transparência/semelhança fonética para compreender um enunciado

(*Board game*: Bears and ladders)

P – If a farmer in Germany rides a “Traktor”/ it means...

Als – Trator

P – If we say “Amarillo” in Spain, what’s the colour↗

Als – amarelo

P – If we say “Garage” in France, it means...

Als - garagem

P – If we say “Tekst” in Norway, it’s a...

Als – texto

P – If we say there is a “Maus” in Germany, it’s a...

Als – rato

P – If a teacher in Spain says “Muy bien”, it means...

Als – Muito bem

P – In a Romanian school/ children count “unu doi trei”, it means...

Als – 1,2,3

P – When we say the number “deux” in France, in Portuguese means...

Als – dois/ two

P – In Denmark the “Pingvin” lives in the South Pole, we think about a...

Als – pinguim

P – In Italy/ when we say that the “Orso” lives in a forest, we think about...

Als – urso/ bear

P – In France, when we say “café”, we like...

Als – café

P – In Germany we like “Fisch”/ it's a...

Als – peixe (S1, V4, 00:00:00– 00:03:53);

P – “brun” é o

Als – brown

P – “orange”

Als – orange

P – “lila” é o

Als – purple

P – “blå” é o

Als – blue

P – “grön“

Als – green

P – “röd“

Als – red

P – “gul”

Als – yellow

P – “svart“ é o

Als – black

P – o “vit”

Als – é o white

P – o “grå” é o

Als – grey

P – e “rosa”

Als – é o pink (S2 – V1 – 00:31:36– 00:32:56);

P – ett é o↗
Als – one (S2 – V5 – 00:00:25– 00:00:34);
(Jogo dos cestos)
P – fyra gul
Als – amarelo
A15 – (estava a fazer o gesto com os 4 dedos)
P – två grön
A16 – verde, verde
P – fem orange
Als – cinco laranjas
P – fyra gul
Als – amarelo
A6 – levava só 3
A1 – é mais uma
P – ett lila
A7 – levava três
Als – é uma
P – seks lila
Als – seis roxas
P – åtta blå
A1 – oito
Als – azuis
P – sju rosa
A6 – é rosa
A6 – sete
P – två gul
A1 – duas
P – fyra röd
A7 – vermelho (S2 – V11 – 00:00:33 – 00:06:46);

P – o “fem”
Als – é o cinco (S3, V2, 00:17:33– 00:17:35);

P – (a professora chama o “fire”)
Als – fire, fire... é quatro (S3, V5, 00:01:06 – 00:01:10);

(Jogo do lenço)
P – tre

(vieram três alunos/as)
A11 – tu não és o “tre”/és o fem
A8 – o “fem” é o cinco (S3 – V5 – 00:01:44 – 00:02:16);
P – water
(ficaram confusos porque perceberam åtte (oito))
A8 – é oito, oito
Al – não/é água/não nos podemos mexer
P – pois/ficam feitos estátuas (S3 – V5 – 00:02:25 – 00:02:40);

P – rot
Als – vermelho (S4, V8, 00:31:10– 00:00:55);

(Jogo do galo)
P – How do you say “one” in Swedish ↗Ett ou fyra ↗
A9 – Ett
P – How do you say “Giraffe” in German ↗Giraffe ou Papagei ↗
A13 – Giraffe
P – How do you say “white” in Norwegian ↗Vit ou blå ↗
A10 – Vit (S5 – V1 – 00:00:19 – 00:23:24);

(Board game do William)
P – How do you say “vaca” in English ↗
A9 – cow
P – How do you say “eight” in Swedish ↗
A11 – attå
P – How do you say “four” in Norwegian ↗
A16 – fire
P – How do you say “Katze” in English ↗
A16 – cat (S5 – V1 – 00:24:53 – 00:34:36).

➤ à interação entre as línguas germânicas do projeto

P - Say "Hello" to William
Als - Hello/William
P - Can you say him your name ↗William wants to know you/So you must say...
Als - Hello/my name is...
A1 - My name is (A1)
A2 - My name is (A2)
A13 - My name is (A13) (S1, V1, 00:00:34 - 00:02:07).

P – I would like you to introduce yourselves in a language that you want/Let's review them first/English

A12 – My name is (A12)

Als – Primeiro o "olá"

Als – Hello

P – In Swedish

Als – Hallå

P – with the...

A2 – anel

P – My name is/in Swedish/Mitt...

A11 – namn

P – är (S5, V1, 00:00:40– 00:01:55);

P – Norwegian

Als – Hallo

A13 – mitt navn...

Als – er

P – o que tem de parecido↗

Als – o "Mitt" (S5, V1, 00:02:07 – 00:02:40);

P – And German↗

Als – Hallo

P – "Hallo" is similar to/é parecido com o quê↗

A12 – com o Swedish

P – and with/ e com o...

Als – Norwegian (S5, V1, 00:02:41 – 00:02:53);

P – in German/ich...

Als – heiÙe (S5, V1, 00:03:18 – 00:03:23).

P – Let's start/A9

A9 – Hello/ my name is (name) (English)

A15 – Hello my name is (name) (English)

A13 – Hallå/Mitt namn är (name) (Swedish)

A10 – Hallo/Mitt navn er (name) (Norwegian)

A14 – Hallo/Ich heiÙe (name) (German)

A11 – Hallo/Ich heiÙe (name) (German)

A2 – Hallå/Mitt namn är (name) (Swedish)
A6 – My name is (name) (English)
A1 – Hello, my name is (name) (English)
A4 – Hallå/Mitt namn är (name) (Swedish)
A5 – Hallå/Mitt namn är (name) (Swedish)
A3 – Hallo/Ich heiße (name) (German)
A8 – Hello/my name is (name) (English)
A7 – Hello/my name is (name) (English)
A3 – Hallo/Mitt navn er (name) (Norwegian)
A16 – Hallo/Ich heiße (name) (German)
A17 – Hallå/Mitt namn är (name) (Swedish) (S5, V1, 00:03:43 – 00:06:34).

Anexo 11.1. Tabelas de compilação de dados da dimensão das práticas

1. Tabela de compilação de dados da ficha sobre os números e cores em sueco – S2

Participantes	Perguntas		
	Numbers in Swedish 6/6*	Colours in Swedish 4/4**	Draw the balls and colour them according to the instructions 8/8***
A1	✓	✓	✓
A2	✓	✓	4/8 (cor)
A3	✓	✓	✓
A4	✓	✓	7/8 (cor)
A5	✓	✓	7/8 (cor)
A6	✓	✓	✓
A7	✓	✓	7/8 (n.º)
A8	3/6	✓	✓
A9	✓	✓	✓
A10	✓	✓	✓
A11	✓	✓	7/8 (n.º)
A12	✓	✓	✓
A13	✓	✓	✓
A14	✓	✓	7/8 (cor)
A15	✓	✓	✓
A16	✓	✓	✓
A17	5/6	2/4	✓
✓ Resposta correta *Resposta a 6 perguntas **Resposta a 4 perguntas ***Resposta a 8 perguntas () – Resposta incorreta (n.º ou cor)			

2. Tabela de compilação de dados do jogo dos cestos – S2

Pergunta	Equipa 1	Equipa 2
fyra gul	acertou	acertou
tre röd	acertou a cor e errou o número	acertou a cor e errou o número
ett lila	acertou	acertou
två grön	acertou a cor e errou o número	acertou a cor e errou o número
fem orange	acertou	acertou
seks lila	acertou	acertou
åtta blå	acertou	acertou
sju rosa	acertou	acertou
två gul	acertou	acertou
tre grön	acertou o número e errou a cor	acertou o número e errou a cor
fyra röd	acertou	acertou o número e errou a cor

3. Tabela de compilação de dados da ficha sobre os números e cores em norueguês – S3

Perguntas	6	7	8
Participantes	Numbers in Norwegian 6/6*	Colours in Norwegian 4/4**	Handkerchief game 7/7***
A1	✓	✓	✓
A2	5/6	✓	✓
A3	✓	✓	6/7
A4	✓	✓	✓
A5	5/6	✓	6/7
A6	✓	✓	✓
A7	4/6	2/4	6/7
A8	✓	✓	✓
A9	✓	✓	6/7
A10	✓	✓	✓
A11	✓	✓	✓
A12	5/6	3/4	6/7
A13	✓	✓	✓
A14	✓	✓	✓
A15	✓	✓	✓
A16	✓	3/4	6/7
A17	4/6	✓	6/7
✓ Resposta correta	*Resposta a 6 perguntas	**Resposta a 4 perguntas	***Resposta a 7 perguntas

5. Tabela de compilação de dados do jogo em intercompreensão – S4

Animal	Aluno/a - inglês	Aluno/a com o alemão
tigre	A9	A3
golfinho	A12	A1
elefante	A16	A2
zebra	A15	A7
leão	A17	A6 – foi ao quadro, ficou confuso e ia para o lugar e os colegas é que chamaram à atenção que ele tinha o leão em alemão.
camelo	A13	A8
girafa	A5	A11
canguru	A4	A10
urso	A14	A5

4. Tabela de compilação de dados do jogo do lenço - S3

Reconhecimento do Número	Equipa 1	Equipa 2	Pontuação	
			Equipa 1	Equipa 2
To	X	X	1P	-
Fyra	X	X	-	2P
Sju	X	X	-	-
Åtte	X	X	1P	-
En	X	X	1P	-
Tre	X	X	1P	-
Water	Não se mexeram	Não se mexeram	-	-
Fem	X	X	1P	-
Seks	X	X	1P	-
Tre	X	X	-	1P
Åtte	X	X	-	1P
Water	Não se mexeram	Não se mexeram	-	-
To	X	X	1P	-
Fyra	X	X	-	-
Sju	X	X	-	1P
Tre	X	X	-	1P
Water	Não se mexeram	Não se mexeram	-	-
Åtte	-	X	-	1P
Sju	X	X	-	-
To	X	X	1P	-
Fem	X	X	1P	-
Ti	X**	X**	-	-
Ni	X**	X**	-	-
Åtte	X	X	-	1P
Water	Não se mexeram	Não se mexeram	-	-
** reconheceram o número mas como esses números não tinham sido atribuídos, não saíram do lugar.			9P	8P

6. Tabela de compilação de dados do jogo do dominó da equipa 1 e 2 – S4

Participantes Equipa 1	Nomes dos animais	Respostas
A10	Hamster ou Känguru	Disse os dois
A10	Kangaroo e Fisch	Disse os dois
A1	Fish e Leopard	Disse os dois
A6	Leopard e Panda	Disse os dois
A2	Panda e Tiger	Disse os dois
A2	Tiger e Giraffe	Disse os dois
A2	Giraffe e Wolf	Disse os dois
A1	Wolf e Henne	Disse só “Henne”
A1	Hen e Mosquito	Disse só “Moskito”
A10	Mosquito e Delphin	Disse só “Delphin”
A4	Dolphin e Koala	Disse só “Koala”
A6	Koala ou Panther	Disse só “Panther”
A6	Panther ou Katze	Disse só “Katze”
A2	Cat e Bär	Disse só “Bär”
A1	Bear e Löwe	Disse os dois
A13	Lion e Pinguin	Disse os dois
A13	Penguin e Elefant	Disse os dois
A15	Elephant e Zebra	Disse os dois
A5	Zebra e Maus	Disse só “Maus”
A13	Mouse e Krokodil	Disse os dois
A9	Crocodile e Kuh	Disse os dois
A1	Cow e Tukan	Não disse nenhum
A1	Tucan e Dinosaurier	Disse os dois
A5	Dinossaur e Kamel	Disse só “Dinossaur”
A15	Camel e Spinne	Disse só “Spider”
A9	Spider e Hamster	Disse os dois

Participantes Equipa 2	Nomes dos animais	Respostas
A11	Giraffe ou Wolf	Disse os dois
A17	Giraffe ou Henne	Disse os dois A11 – quem tem a “Henne” ↗
A17	Tiger ou Henne	Disse só “Tiger”
A7	Panda ou Henne	Não disse nenhum
A14	Leopard ou Henne	Disse os dois
A11	Fish ou Henne	Disse os dois
A12	Kangaroo ou Henne	Disse os dois
A14	Hamster ou Henne	Disse os dois
A11	Spider ou Henne	Disse os dois
A8	Spider ou Mosquito	Disse só “Moskito”
A11	Spider ou Koala	Disse os dois
A3	Spider ou Panther	Não disse nenhum
A12	Spider ou Katze	Disse só “Katze”
A17	Spider ou Bär	Não disse nenhum A1- (viu Bär) é o urso
A8	Spider ou Löwe	Não disse nenhum A1 – (viu Löwe) é o leão
A16	Spider ou Pinguin	Não disse nenhum A14 – é o pinguim
A8	Spider ou Elefant	Não disse nenhum
A16	Spider ou Elefant	Disse só “Elefant”
A3	Spider ou Zebra	Disse só “Zebra”
A11	Spider ou Maus	Disse só “Maus”
A12	Spider ou Krokodil	Disse só “Krokodil” A1 – quem tem a Spider ↗
A12	Spider ou Kuh	Não disse nenhum
A7	Spider ou Tukan	Não disse nenhum
A14	Spider ou Dinosaurier	Não disse nenhum
A14	Spider ou Kamel	Disse os dois

7. Tabela de compilação de dados da ficha sobre os animais em alemão – S4

Perguntas	1	2
Participantes	Match the pictures with the animals in German.	Colour the butterfly “rosa, lila, orange, rot” (colours in German) 4/4*
A1	✓	3/4
A2	✓	3/4
A3	✓	✓
A4	✓	✓
A5	✓	✓
A6	✓	✓
A7	✓	✓
A8	✓	3/4
A9	✓	✓
A10	✓	✓
A11	✓	✓
A12	✓	✓
A13	✓	✓
A14	✓	✓
A15	✓	✓
A16	✓	3/4
A17	✓	✓
✓ - Resposta correta *Resposta a 4 perguntas		

8. Tabela de compilação de dados do jogo do galo – S5

EQUIPA 1 – grupo das cruces		EQUIPA 2 – grupo dos zeros	
How do you say “one” in Swedish? Ett fyra	A9 ✓	How do you say “six” in Norwegian? Seks ti	A5 ✓
How do you say “red” in Swedish? Röd grönn	A15 ✓	How do you say “yellow” in Norwegian? Gul svart	A4 ✓
How do you say “Giraffe” in German? Giraffe Papagei	A13 ✓	How do you say “lion” in German? Zebra Löwe	A1 ✓
How do you say “white” in Norwegian? Vit blå	A10 ✓	How do you say “Kangaroo” in German? Känguru Fisch	A6 ✓
How do you say “brown” in Swedish? Brun grå	A14 ✓		

9. Tabela de compilação de dados do *board game* – S5

Equipa “boat”		
1st round	Miss the turn	
2nd round	How do you say “vaca” in English?	Acertaram
	Make the actions of the song: Head, shoulders, Kees and toes	Acertaram
	How do you say “Bär” in English?	Acertaram
	Jump	Acertaram
	How do you say “blue” in Swedish?	Acertaram
	How do you say “nine” in Norwegian?	Acertaram
	How do you say “Delphin” in English?	Acertaram
	Miss a turn	

Equipa “race car”		
1st round	How do you say “eight” in Swedish?	Acertaram
	Clap your hands	Acertaram
	How do you say “nine” in Norwegian?	Acertaram
	How do you say “Katze” in English?	Não sabiam

Equipa “plane”		
1st round	How do you say “two” in Norwegian?	Acertaram
	How do you say “Känguru” in English?	Acertaram
	How do you say “four” in Norwegian?	Acertaram
	How do you say “Katze” in English?	Não sabiam
2nd round	Bring me a pen	Acertaram
	How do you say “porco” in English?	Acertaram
	Sing the song: Hallo, Hallo	Acertaram

Anexo 11.2. Imagens de fichas de trabalho da dimensão das práticas

Ficha de trabalho do jogo dos cestos – S2

D. Draw the balls and colour them according to the instructions.

tre blåa bollar	três azuis ✓
fem gula bollar	Cinco amarelos ✓
sju röda bollar	sete vermelhos ✓
nio rosa bollar	nove rosas ✓
två orange bollar	dois laranjas ✓
fyra gröna bollar	quatro verdes ✓
tio bruna bollar	dez castanhos ✓
åtta gråa bollar	oito cinzentos ✓

Ficha de trabalho dos animais em alemão – S4

Worksheet – Animals in German

1. Match the pictures with the animals in German.

Fisch ✓

Zebra ✓

Känguru ✓

Kuh ✓

Kamel ✓

Elefant ✓

2. Colour the butterfly "rosa, lila, orange, rot" (colours in German)

Anexo 12 – Regras de transcrição

P	Professora Estagiária
Als	Várias crianças a falarem simultaneamente
A1 a A17	Aluno(a) específico(a) a falar (identificação por n.º)
Al	Aluno(a) não identificado(a)
/	Pausa breve (< 2 segundos)
//	Pausa longa (> 2 segundos)
↗	Pergunta
(...)	Designação dos jogos, explicação de ideias, comportamentos ou de aspetos não verbais
...	Omissão intencional para que outro sujeito termine o discurso/a ideia

Anexo 13 – Questionário direcionado aos familiares

Exmos. Encarregados de Educação,

Como professora estagiária da Universidade de Aveiro no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º ciclo, venho agradecer a vossa colaboração no trabalho sobre a pesquisa acerca dos países e pedir-vos que respondam a um breve questionário que será muito importante para a dissertação do meu Mestrado.

QUESTIONÁRIO

1. Acha importante o/a seu/sua educando/a aprender línguas estrangeiras? Porquê?

2. Acha importante o/a seu/sua educando/a pesquisar sobre outros países e línguas? Porquê?

3. O/A seu/sua educando/a falou em casa acerca do projeto desenvolvido por mim sobre as línguas germânicas? Se sim, o que referiu?

Agradeço, mais uma vez, pelo tempo que despenderam a responder ao inquérito. Quero dizer-vos que gostei muito de ter trabalhado com esta turma e espero que os/as vossos/as educandos continuem a gostar de aprender línguas.

Votos de um SANTO NATAL e um PRÓSPERO ANO NOVO

A professora estagiária

Sandra Marcelino