



Universidade de Aveiro
2019

Departamento de Educação e
Psicologia

**PAULA SOFIA DA
COSTA PEREIRA**

**REPRESENTAÇÕES DAS LÍNGUAS NA AULA
DE INGLÊS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**



Universidade de Aveiro
2019

Departamento de Educação e
Psicologia

**PAULA SOFIA DA
COSTA PEREIRA**

REPRESENTAÇÕES DAS LÍNGUAS NA AULA DE INGLÊS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

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

Aos meus filhos Leonardo e Gabriel

o júri

presidente

Prof. Doutora Ana Raquel São Marcos Simões

Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho

Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Prof. Doutora Susana Maria Almeida Pinto

Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Ao meu marido, por acreditar em mim, por esta oportunidade, por me permitir dar prioridade ao que gosto, pela tranquilidade que me transmitiu nos piores momentos, por estar presente e por todo o amor.

Ao meu filho Leonardo por ser tão compreensivo e carinhoso nos momentos de dificuldade.

Ao meu filho Gabriel que com a sua alegria me transmitiu energia positiva para continuar perante os obstáculos.

Aos meus pais, por todo o amor, pela paciência, incentivo de força e pela ajuda permanente, sem a qual não teria sido possível terminar este trabalho.

À Carla, pela amizade, pela presença, pela paciência, pelas conversas, pelos incentivos de força e boa disposição e pelo apoio.

À Sofia, pela amizade, pelo apoio e pelo quanto me permitiu aprender com ela.

À minha colega de mestrado, Deanna, pela amizade e pela ajuda dispensada.

À turma extraordinária com quem pude trabalhar, nunca vos esquecerei.

À Orientadora Cooperante, a Professora Paula Reis, pelo que aprendi com ela e pela evolução que me permitiu alcançar.

À Doutora Susana Pinto, por todas as suas orientações, pelo conhecimento, pelo rigor e exigência e pelo crescimento pessoal e investigativo que me proporcionou.

À Professora Ana Margarida Botelho da Silva por toda a simpatia, amizade e por todos os seus ensinamentos.

À Professora Ana Raquel Simões e Ana Isabel Andrade, por toda a ajuda dispensada e pela paciência.

A todos os familiares, amigos e colegas que de uma forma ou de outra me apoiaram neste percurso.

palavras-chave

Representações das línguas, inglês no 1.º CEB, diversidade linguística e cultural.

resumo

O presente relatório de estágio é resultado de um estudo realizado no âmbito da Didática de Línguas, centrado na problemática das representações das línguas em aula de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Numa sociedade cada vez mais multicultural e multilingue assume-se, na investigação em Didática de Línguas, a importância de estudar as representações das línguas possuídas pelos alunos. Essa investigação tem revelado que as representações podem condicionar as atitudes e a motivação para a aprendizagem de uma língua e para o contacto com o Outro. Deste modo, considerámos importante diagnosticar as representações das línguas dos alunos de uma turma de 4.º ano do 1.º CEB para, posteriormente, desenvolver um projeto pedagógico-didático com o objetivo de trabalhar algumas das representações evidenciadas, nomeadamente relativamente às línguas inglesa, espanhola, chinesa e português do Brasil.

Para diagnose das representações, utilizámos como instrumentos de recolha de dados um inquérito por questionário e a biografia linguística dos alunos. Para o tratamento dos dados, procedemos a uma análise de conteúdo na qual utilizámos e adaptámos categorias de análise já validadas noutros estudos.

Os resultados mostraram que os alunos percecionam as línguas, essencialmente, como objetos afetivos e de ensino-aprendizagem, evidenciando representações diferenciadas relativamente a cada língua: o inglês é maioritariamente entendido como “engraçado”, “fixe” e “divertido”, mas também é referido como “difícil”; o espanhol é mais percecionado como uma língua “bonita”, “engraçada” e “fácil”, mas também como “difícil” e “aborrecida”; o chinês é simultaneamente entendido como “engraçado” e “horroroso” e “difícil”. Os alunos evidenciam, ainda, alguns desconhecimentos em termos de cultura linguística, identificando o “Brasileiro” como uma língua.

Identificadas e analisadas as representações dos alunos acerca das línguas, traçámos, então, um projeto de intervenção pedagógico-didático, cujo objetivo principal era (des)construir algumas das representações evidenciadas e desenvolver nos alunos o interesse e a curiosidade pelo Outro.

keywords

Representations of languages, English in primary schools, linguistic and cultural diversity.

abstract

This report is the result of a study developed in the scientific area of Language Didactics, focused in the issue of representations concerning languages in the English class of primary schools.

In an increasingly multicultural and multilingual society, we find important, in the context of Language Didactics, to study the students' representations of languages. That research has shown that representations can condition the learners' attitudes and motivation towards the learning of a language and towards the contact with the Other. Thus, we found important to diagnose the representations of the students of a 4th grade class (of the 1.º CEB) towards languages, in order to develop, later, a pedagogical didactic project, with the purpose of working some of the representations shown, namely regarding the following languages: English, Spanish, Chinese and Portuguese of Brazil.

To diagnose the representations, we used a survey and the Linguistic Biography of the students as instruments of data collection. Regarding the treatment of the data collected, we conducted a content analysis based on categories of analysis already validated in other studies.

Results have shown that students perceive languages essentially as affective objects and teaching-learning, showing different representations concerning each language: English is mainly seen as "funny" and "cool", but also as "difficult"; Spanish is more perceived as a "beautiful", "funny" and "easy" language, but also as "difficult" and "boring"; Chinese is both seen as "funny" and as "awful" and "difficult". The students show also some gaps in terms of linguistic culture, identifying "Brazilian" as a language.

After having identified and analysed the representations of the students about languages, we conceived a project of pedagogical didactic intervention that aimed (de)constructing some of the representations shown and developing in the students the interest and curiosity towards the Other.

Índice

ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	
LISTA DE ABREVIATURAS.....	
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1: DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL NA SOCIEDADE ATUAL E SUAS REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO.....	5
Introdução.....	5
1.1. Diversidade linguística e cultural em Portugal.....	5
1.2. Diversidade linguística e cultural na política educativa linguística europeia e portuguesa.....	9
Síntese.....	16
CAPÍTULO 2: REPRESENTAÇÕES DAS LÍNGUAS.....	17
Introdução.....	17
2.1. Origens do conceito de “representação”.....	18
2.2. O conceito de “representação” na Didática de Línguas.....	21
2.3. O papel das representações no ensino-aprendizagem de línguas.....	23
2.4. Estudos sobre representações das línguas e das culturas em Portugal.....	26
Síntese.....	33
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DO ESTUDO.....	35
Introdução.....	35
3.1. Objetivos do estudo.....	35
3.2. Caracterização do contexto e dos sujeitos.....	36
3.3. Posicionamento metodológico.....	42
3.4. Instrumentos de recolha de dados.....	45
3.5. Instrumento de tratamento dos dados.....	48
Síntese.....	52
CAPÍTULO 4: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	53
Introdução.....	53
4.1. Representações das línguas evidenciadas pelos sujeitos.....	53
4.1.1. As línguas como objetos afetivos.....	54
4.1.2. As línguas como objetos de ensino-aprendizagem.....	64
4.1.3. Línguas como instrumentos de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas.....	77
4.1.4. Língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais.....	79
Síntese.....	80
CAPÍTULO 5: DESCRIÇÃO DO PROJETO.....	83
Introdução.....	83
5.1. Enquadramento curricular.....	83
5.2. Projeto de intervenção: Descrição das sessões.....	85
Síntese.....	97
CAPÍTULO 6: CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E PERSPETIVAS DE DESENVOLVIMENTO.....	99
Introdução.....	99
6.1. Conclusões do estudo.....	99
6.2. Limitações do estudo.....	105
6.3. Perspetivas de desenvolvimento futuro.....	106
BIBLIOGRAFIA.....	109
ANEXOS.....	123
ANEXO 1 – Inquérito por questionário.....	124
ANEXO 2 – Enunciado da composição sobre a Biografia Linguística.....	125
ANEXO 4 – Materiais/Recursos da Sessão 0.....	127
ANEXO 5 – Materiais/Recursos da Sessão 1.....	130
ANEXO 6 – Materiais/Recursos da Sessão 2.....	140
ANEXO 7 – Materiais/Recursos da Sessão 3.....	148
ANEXO 8 – Materiais/Recursos da Sessão 4.....	154
ANEXO 9 – Grelhas de categorização das unidades de registo por categoria.....	161

ÍNDICE DE QUADROS

- 1 – Objetivos do inquérito por questionário e questões
- 2 – Categorias para tratamento das representações
- 3 – Questões do inquérito por questionário
- 4 – Relação afetiva aluno/língua/cultura
- 5 – Imagem sonora
- 6 – Facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso
- 7 – Distância/proximidade linguística
- 8 – Quadro síntese da Sessão 0
- 9 – Quadro síntese das Sessões 1 a 4

ÍNDICE DE GRÁFICOS

- 1 – Línguas que os alunos compreendem
- 2 – Línguas faladas nas famílias dos alunos
- 3 – Línguas contactadas pelos alunos
- 4 – Projetos linguísticos dos alunos
- 5 – Representações das línguas
- 6 – Línguas como objeto afetivo
- 7 – As línguas como objetos afetivos: subcategorias
- 8 – Línguas como objeto de ensino-aprendizagem
- 9 – Línguas como objeto de ensino-aprendizagem: subcategorias
- 10 – Inglês como objeto de ensino-aprendizagem
- 11 – Francês como objeto de ensino-aprendizagem
- 12 – Chinês como objeto de ensino-aprendizagem
- 13 – Espanhol como objeto de ensino-aprendizagem
- 14 – Português como objeto de ensino-aprendizagem
- 15 – “Brasileiro” como objeto de ensino-aprendizagem
- 16 – Línguas como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas

LISTA DE ABREVIATURAS

1.º / 2.º / 3.º CEB = 1.º / 2.º / 3.º Ciclo do Ensino Básico

BL = Biografia Linguística

DL = Didática de Línguas

DLC = Diversidade linguística e cultural

L1 = Língua primeira

L2 = Língua segunda

LALE = Laboratório Aberto para o Ensino das Línguas Estrangeiras

LE = Língua Estrangeira

LH = Língua de herança

LM = Língua Materna

LP = Língua Portuguesa

ILE = Inglês Língua Estrangeira

PAA = Plano Anual de Atividades

PEI = Prática do Ensino de Inglês

PLNM = Português Língua Não Materna

QECR = Quadro Europeu Comum de Referência

PPT = *PowerPoint*

SEF= Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

UA = Universidade de Aveiro

UE = União Europeia

INTRODUÇÃO

Este relatório insere-se no Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º CEB, e é resultado de um estudo levado a cabo numa turma de 4.º ano do 1.º CEB (Ciclo do Ensino Básico) durante a Prática do Ensino de Inglês, no ano letivo 2018/2019.

Antes de explicitar os objetivos deste estudo e a estrutura do relatório, importa referir os motivos que nos levaram a optar pela temática em estudo.

Sempre tive¹ interesse e curiosidade em aprender línguas, visto que venho de uma família de emigrantes em França e no Luxemburgo. As línguas sempre foram as minhas disciplinas preferidas na escola, acabando por ingressar, mais tarde, na Universidade de Aveiro (UA) numa licenciatura de ensino de línguas, nomeadamente Ensino de Inglês/Alemão. Depois de uma breve experiência de trabalho na área da banca, ingressei na área do ensino. Então, em 2008 comecei o meu percurso na área do ensino de inglês e xadrez a crianças do 1.º CEB, no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular. Depois de experienciar a docência de inglês, percebi que esta era a minha vocação, trazendo-me grande satisfação em termos profissionais, uma vez que alia o meu gosto pelas línguas com a possibilidade de ensinar e trabalhar com crianças. Visto que recentemente o inglês passou a ser a LE de estudo obrigatório no 3.º e 4.º anos do 1.º CEB, sendo exigida formação complementar para a docência nesse grupo de recrutamento, parti para esta aventura, com a expectativa de me atualizar profissionalmente e de desenvolver competências de observação e intervenção na área do ensino de línguas a crianças deste nível de escolaridade.

Durante o período de estudos na UA, participei no programa ERASMUS e fui estudar durante um semestre para Inglaterra. Esta experiência foi extremamente enriquecedora em termos pessoais, linguísticos e culturais, possibilitando a abertura à aprendizagem de outras línguas e ao contacto com o Outro e permitindo (des)construir algumas representações estereotipadas que eu própria possuía acerca de algumas línguas e seus falantes. Para além disso, durante a docência de inglês fui contactando com sujeitos que apresentavam representações de teor negativo não só quanto à língua inglesa, mas também quanto a outras línguas. Foram estas as razões que me levaram a escolher a temática das representações das línguas para este estudo.

Depois de realizarmos algumas leituras constatámos que nas escolas portuguesas se verificam dificuldades ao nível do processo de ensino-aprendizagem,

¹ Na escrita do presente trabalho optou-se por utilizar preferencialmente a primeira pessoa do plural. No entanto, sempre que necessário, recorre-se ao uso da primeira pessoa do singular, nomeadamente quando o discurso se reporta a experiências individuais.

uma vez que existe uma grande DLC ao nível da população escolar. Assim, constatámos que as escolas e os professores não estão preparados para fazer face às necessidades destes alunos, verificando-se que poucos procuram desenvolver esforços para adequar o ensino aos alunos cuja LM não é o português. Segundo a literatura e a nossa experiência, essas dificuldades devem-se em grande parte às representações que os sujeitos têm das línguas. Assim, tendo em conta que todos os sujeitos têm à partida uma representação pré-concebida acerca de cada língua/país/povo, que pode influenciar positivamente ou negativamente a abertura à aprendizagem de uma língua e/ou o contacto com os falantes de outras línguas, sentimos a necessidade de desenvolver um estudo para conhecer essas representações no âmbito do 1.º CEB, a fim de as trabalhar, no sentido de promover a aprendizagem de novas línguas e fomentar o interesse e o respeito pelo Outro.

Ao aprofundarmos as nossas leituras neste âmbito, pareceu-nos ainda mais pertinente estudar esta questão, pois as línguas e a sua aprendizagem são “(...) importantes factores mediadores do desenvolvimento de um cidadão capaz de participar numa sociedade cada vez mais marcada pela diversidade linguística e cultural, na medida em que contribuem para promover atitudes e competências favoráveis ao contacto intercultural” (Andrade & Araújo e Sá et al., 2003, p. 489). Como se depreende pela citação apresentada, vivemos numa sociedade marcada por uma crescente diversidade linguística e cultural, inclusive na escola, tornando-se necessário preparar os alunos para compreender o mundo e participar ativamente na construção de uma *cidadania democrática e participativa* (Simões, 2006, p. 9). No entanto, como é do conhecimento público, o currículo escolar português oferece pouca diversidade de línguas e, por vezes, circulam quer nas comunidades educativas, quer na sociedade em geral, representações, algumas de cariz negativo, das línguas e dos povos. Assim, torna-se necessário que os professores desenvolvam e coloquem em prática planos de intervenção didática que promovam representações positivas das línguas e dos povos, promovendo o contacto com diferentes línguas e culturas e valorizando a diversidade linguística e cultural e o plurilinguismo. Assim, optámos pela temática das representações das línguas para objeto de estudo, nomeadamente as representações das línguas na aula de língua inglesa do 1.º CEB, mais precisamente dos alunos de uma turma de 4.º ano, na qual foi realizada a PEI. Parece-nos pertinente a abordagem desta temática na aula de inglês, pois considera-se que este espaço serve de ponte para o Outro e para o desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais nos sujeitos, como tem sido defendido por diversos autores (Hemming, E., Klein, H. & Reissner, 2011; Forlot, 2010; Moreira, 2006). Estes aspetos também são referidos nos documentos reguladores do ensino de inglês, como vamos ver mais à frente neste

trabalho. Para além disso, a primeira LE que os alunos estudam na escola (no 1.º CEB) é a língua inglesa, a qual se mantém nos restantes ciclos de ensino, podendo, então, ser aproveitada para promover a (des)construção das representações das línguas de forma continuada e consistente. Indo ao encontro de outros estudos (tal como o de Araújo e Sá, Pinto, Ramos, Senos, & Simões, 2010), consideramos a aula de inglês como um espaço privilegiado para desenvolver um trabalho em torno das representações das línguas.

Este estudo integra o campo da Didática das Línguas (DL), na qual as representações têm assumido uma grande centralidade no processo de ensino aprendizagem como podemos constatar pelas palavras de Michael Develay: “comprendre les représentations de l’élève, c’est comprendre son rapport au monde” (1992, p. 78). No Caderno do LALE intitulado *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*, é bastante evidente a importância deste conceito em DL:

numerosos estudos realizados em diferentes países (ver, por exemplo, Zarate, 1993; Matthey, 1997; Perrefort, 2001) têm vindo a mostrar que a aprendizagem de uma língua implica a construção de imagens/representações dessa mesma língua, em termos do seu estatuto, funções, locutores, história, cultura, utilidade e particularidades. Estas imagens, por sua vez, parecem influenciar as disponibilidades dos sujeitos para a sua aprendizagem, em particular no que diz respeito às escolhas que efectuam, às motivações que desenvolvem, às estratégias que mobilizam, à forma como hierarquizam as línguas umas em relação às outras, ou à vontade de se relacionarem ou não com os sujeitos que as falam (Andrade, Araújo e Sá, & Moreira, 2007, p. 4).

Desenvolver uma investigação neste âmbito, parece-nos fundamental para a docência no ensino de línguas. Identificar e tomar consciência das representações dos nossos alunos face às línguas permitir-nos-á conhecer as suas motivações e dificuldades no processo de aprendizagem, e, conseqüentemente, adequar a nossa ação educativa às especificidades de cada turma.

Desta forma, formularam-se as seguintes questões de investigação:

- Que representações possuem alunos do 1.º CEB acerca das línguas?
- Como conceber estratégias pedagógico-didáticas que permitam trabalhar as representações na aula de inglês do 1.ºCEB?

Após a diagnose e análise das representações, e tendo em conta a diversidade da nossa sociedade e das nossas escolas, traçámos o plano de intervenção para o qual delineámos os seguintes objetivos pedagógico-didáticos:

- Conceber estratégias pedagógico-didáticas que permitam trabalhar algumas representações das línguas evidenciadas pelos alunos na aula de inglês do 1.ºCEB.
- Desenvolver nos alunos o respeito e curiosidade pelo Outro, levando-os a refletir acerca das línguas.

Assim, passamos a apresentar a estrutura do presente relatório de estágio que se encontra dividido em seis capítulos.

Para uma melhor percepção da importância adquirida pela problemática das representações no ensino de línguas, considerámos pertinente proceder, no primeiro capítulo, à caracterização da diversidade linguística e cultural da sociedade atual, nomeadamente da sociedade portuguesa, apoiando-nos em dados de alguns relatórios oficiais. Seguidamente, explicitamos o impacto desta diversidade na política linguística educativa, bem como na área científica da Didática das Línguas, tendo por base alguns estudos neste contexto.

O capítulo 2 centra-se no conceito de “representação”, suas origens e particularidades, explicitando-se as áreas científicas que se cruzam neste conceito. Mais à frente, explicamos a centralidade das representações na Didática das Línguas, bem como o seu papel no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Finalmente, procedemos à análise de alguns estudos neste âmbito que nos serviram de base para a elaboração deste estudo e nos ajudaram a compreender a relação que os sujeitos vão estabelecendo com as línguas.

O capítulo 3, contém a metodologia utilizada neste estudo e a caracterização dos alunos e do contexto de intervenção onde foi desenvolvido o projeto de intervenção didática, constituído por 5 sessões.

No capítulo 4, procedemos à análise e discussão dos dados recolhidos na fase inicial do projeto, no que se refere às representações dos alunos relativamente às línguas, indo ao encontro das nossas questões de investigação.

De seguida, no capítulo 5, apresentamos a descrição do projeto de intervenção, e das sessões que o constituem, concebido e implementado após a diagnose e análise das representações dos alunos.

No capítulo 6 apresentamos as conclusões e limitações do estudo, bem como algumas perspetivas para trabalhos futuros.

CAPÍTULO 1: DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL NA SOCIEDADE ATUAL E SUAS REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO

INTRODUÇÃO

Uma das razões que nos levou a escolher este tópico de abordagem foi uma crescente consciencialização da diversidade linguística e cultural (DLC) que caracteriza a sociedade portuguesa e que é notória em contexto escolar.

Assim, neste capítulo começamos por, brevemente discorrer acerca do contexto atual português em termos de DLC; seguidamente, refletimos sobre o impacto desta nas políticas linguísticas educativas europeias e nacionais.

1.1. DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL EM PORTUGAL

Segundo o Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo de 2017 (SEF, 2018, p. 11) verificou-se, pelo segundo ano consecutivo, um acréscimo da população estrangeira residente em Portugal, com um aumento de 6,0% face a 2016, perfazendo um total de 421.711 cidadãos estrangeiros com título de residência válido.

Quanto à origem dos migrantes:

A estrutura das dez nacionalidades mais representativas alterou-se com a entrada da Itália (12.925) cuja comunidade registou um aumento superior a 50% face a 2016 e a consequente saída da Espanha (12.526), apesar do aumento homólogo de 12,5% que registou em 2017. De salientar ainda que a França, que no ano transato entrou na lista em apreço, registou um acréscimo de 35,7%, mantendo uma tendência de subida acentuada da população desta nacionalidade no nosso país, ultrapassando a Guiné Bissau. (SEF, 2018, p. 11).

A nacionalidade brasileira, com um total de 85.426 cidadãos, mantém-se como a principal comunidade estrangeira residente, com um aumento de 5,1% em relação a 2016, invertendo assim a tendência de diminuição do número de residentes desta nacionalidade que se verificava desde 2011.

A distribuição geográfica da população estrangeira mantém-se, com maior incidência no litoral, sendo que cerca de 68% está registada nos distritos de Lisboa (182.105), Faro (69.026) e Setúbal (35.907), totalizando 287.038 cidadãos residentes, por oposição a 272.774 em 2016.

Relativamente ao fluxo migratório, notou-se um acréscimo no número de nacionais da União Europeia a residir em Portugal (cerca de 29%, num total de 27.340 novos titulares de certificado/cartão de residência). Em termos de crescimento, destacam-se as nacionalidades italiana (69,6%), a brasileira (64%), a francesa (34,2%) e a britânica (25%). As nacionalidades mais relevantes são a brasileira (11.574), a italiana (5.267), a francesa (4.662) e a britânica (3.832).

Assim, parece confirmar-se a atração por Portugal sobretudo de cidadãos estrangeiros oriundos de países da União Europeia, devido a vários fatores como a perceção de Portugal como um país seguro, bem como as vantagens fiscais decorrentes do regime para o residente não habitual. No entanto, importa salientar que:

17% dos cidadãos de nacionalidade italiana são naturais do Brasil, facto que poderá ser explicado pelo conceito vigente de concessão da nacionalidade naquele país (*jus sanguinis*), não impondo limite de gerações (caso todos os ascendentes diretos do lado italiano do requerente sejam do sexo masculino), e a sua relação com a significativa comunidade descendente de italianos no Brasil. (SEF, 2018, p.12)

Segundo o relatório estatístico anual de 2018, *Imigração em números*, do Observatório das Migrações, no ano letivo de 2016/2017 encontravam-se matriculados no ensino básico e secundário português 38.712 alunos de nacionalidade estrangeira, e a maioria deles frequentava o 3.º ciclo do ensino básico (11.253 alunos), seguido do 1º ciclo do ensino básico (com 10.647 alunos). Nesse ano letivo, as escolas públicas do ensino básico e secundário eram frequentadas por alunos de 182 nacionalidades diferentes e o número de alunos de nacionalidade estrangeira correspondia a 3,7% do total de alunos do sistema escolar português. A nível de número de estudantes, os alunos de origem brasileira aparecem em primeiro lugar (11.419 alunos), depois os de origem cabo-verdiana (4.332 alunos), angolanos (3.029 alunos) guineense (2.743), ucraniana (2.626 alunos), e 2.351 alunos romenos. Destacam-se, ainda, os alunos de São Tomé e Príncipe, da China, da Moldávia, e do Reino Unido, que representam 4,3%, 3,2%, 2,7% e 1,8%, respetivamente, dos alunos estrangeiros matriculados no ano letivo 2016/2017 (cf. Oliveira & Gomes, 2018, pp. 113-14).

No ano letivo de 2016/2017, havia 41.997 alunos estrangeiros inscritos no Ensino Superior, registando um maior número de alunos no grau de licenciatura (20.311), seguindo-se o mestrado (15.171), e o doutoramento (6.168). Conclui-se, ainda, que os principais países de origem dos alunos estrangeiros deste nível de ensino são primeiro o Brasil (12.139 alunos), depois Angola (3.632), Espanha (3.440), Cabo

Verde (2.689 alunos) e, por fim, 2.574 alunos oriundos de Itália (cf. Oliveira & Gomes, 2018, pp. 120-124).

Estes dados aqui apresentados, dão-nos uma imagem da situação atual do contexto escolar português. Nota-se, pois, um aumento da diversidade linguística e cultural, bem como de contactos interculturais. No entanto, segundo Araújo e Sá, Pinto, Ramos, Senos & Simões: “Nem todas estas vozes/línguas são reconhecidas, respeitadas ou valorizadas da mesma forma, e ao silêncio que a algumas é imposto, por razões de vária ordem, é também o silêncio imposto àqueles que as dizem, nelas se dizendo” (2010, p. 44).

Na mesma linha de pensamento, um estudo levado a cabo por Faneca, realizado no âmbito da crescente vaga de migrações e de refugiados que se fez sentir em Portugal nos últimos anos, evidencia que as línguas de herança dos alunos migrantes não são levadas em conta nas escolas portuguesas: “The Portuguese education system has been able to recognize the right of immigrant populations to the teaching of the host language without, however, taking into account the heritage language and culture.” (Faneca, 2018a, p. 178).

De facto, Portugal tem já uma longa história de imigração, primeiramente de pessoas oriundas das antigas colónias de África (falantes de português como L2) e mais recentemente, de vários outros países (como o Brasil, China, França), como já vimos anteriormente neste capítulo. Há ainda a destacar que, em Portugal, em 2017 se verificou um aumento de 19,1% do número de pedidos de asilo face ao ano anterior (SEF, 2018, p. 39). Estas pessoas (oriundas, por exemplo, da Síria, Iraque, República Democrática do Congo, Angola, e mais, recentemente, da Venezuela...) viram-se obrigadas a abandonar os seus países devido à repressão política e/ou miséria que lá se fazia sentir e a pedir asilo aos países europeus, neste caso a Portugal.

Apesar das políticas implementadas pelo governo português transmitirem uma mensagem de abertura, existindo vontade política para receber mais refugiados, “schools and teachers are not always prepared and open to these changes” (Faneca, 2018a, p. 171). Os resultados deste estudo mostram que os professores não reconhecem o potencial pedagógico da existência dessa diversidade de línguas e culturas no contexto escolar. Assim, os professores reproduzem na sua ação educativa um modelo de ensino-aprendizagem monolíngue (Gogolin, 2008) não se encontrando preparados para “manage language varieties and variations in the various forms that they can present in school contexts” (2018a, p. 181). Essa falta de formação da parte dos professores afeta a forma como os alunos são integrados nas escolas, uma vez que as línguas de herança dos alunos são pouco aproveitadas em sala de aula.

Face a estes desafios, os professores necessitam não só de se libertar das suas representações estereotipadas acerca das línguas e culturas, mas também de aceder a materiais instrucionais e a formação que os ajude a lidar com o Outro na sala de aula e a encontrar estratégias inovadoras que promovam a aceitação da DLC dos alunos, bem como a sua integração de forma a tirarem proveito do processo de ensino-aprendizagem aos níveis afetivo e cognitivo (Beacco *et al.*, 2010; Menken & Garcia, 2010). Assim, reconhece-se a necessidade de os professores se atualizarem ao longo da sua vida profissional, no sentido de adquirirem competências que lhes permitam agir a nível pedagógico numa sociedade em constante mudança (Schleicher, 2012). No âmbito de uma Didática de Línguas que se inclina para uma educação plural (Alarcão *et al.*, 2009; Kervran, 2012), torna-se necessário repensar a formação dos professores e os materiais pedagógicos.

Importa ainda, que o professor proceda a uma análise reflexiva das suas práticas e dos seus contextos de trabalho, compreendendo que a diversidade linguístico-cultural traz diversos desafios e que a escola, nomeadamente a educação em línguas, deve preparar os alunos para saberem lidar com eles. Isso implica, a nosso ver, incluir as línguas dos alunos e trabalhar as suas representações face às línguas dos outros e suas culturas. Logo, as escolas têm um papel fundamental no desenvolvimento de um trabalho de consciencialização relativamente à representação “que cada um tem da(s) língua(s), próprias e alheias, reflectindo sobre a relação que estabelece com ela(s) e com os modos como essa relação se vai construindo” (Araújo e Sá, Pinto, Ramos, Senos & Simões, 2010, p.44), procurando (des)contruir essas representações, no sentido de as tornar mais positivas, e, conseqüentemente, promover nos alunos o interesse e respeito pelo Outro.

Indo ao encontro de várias investigações (por exemplo: Andrade, Araújo e Sá e Moreira, 2007; Araújo e Sá, Pinto, Ramos, Senos, & Simões, 2010), considera-se que esse trabalho deve ser desenvolvido desde os primeiros anos de escolaridade, levando os alunos a contactar com diferentes línguas e culturas e a experienciar práticas comunicativas diversas, pois estas facilitam o desenvolvimento da sua competência plurilingue e intercultural e a capacidade de valorizar a diversidade e o contacto intercultural. Outra razão para trabalhar as representações numa idade precoce tem a ver com o facto de a identidade dos sujeitos se encontrar em processo de formação e que, por isso, é mais facilmente moldada.

1.2. DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL NA POLÍTICA EDUCATIVA LINGUÍSTICA EUROPEIA E PORTUGUESA

A situação atual da sociedade portuguesa e, mais especificamente do contexto escolar português, é um reflexo da realidade europeia. De facto, nos últimos anos, tem-se assistido a uma crescente mobilidade de pessoas a nível global e a uma interdependência económica dos países. Neste contexto, o plurilinguismo, a interculturalidade e a intercompreensão desempenham um papel fundamental na comunicação entre os diferentes povos. Logo, a aprendizagem de línguas estrangeiras assume uma importância essencial no entendimento e aceitação de povos e culturas.

Neste contexto, o Conselho da Europa tem vindo a redigir vários documentos no âmbito de política linguística educativa europeia, nos quais é visível uma ideologia pluralista e o incentivo ao plurilinguismo:

- O *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (QECR), foi publicado em 2001, coincidindo com o ano em que foi instituído o Dia Europeu das Línguas (celebrado a 26 de setembro). Este documento reveste-se de grande importância “Numa Europa em que cada vez mais os conceitos de diversidade, complexidade, heterogeneidade, flexibilidade e eclectismo ganham terreno” (Gonçalves, 2011, p. 36), pois oferece uma base comum para a explicitação de objetivos, conteúdos e métodos, reforçando a transparência de cursos, programas e qualificações, e consequentemente servindo para: promover a cooperação internacional na área das línguas vivas; facilitar o reconhecimento recíproco de qualificações obtidas em diferentes contextos de aprendizagem; e para facilitar a mobilidade europeia. Este documento “Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação” (Conselho da Europa, p. 19), incluindo o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR contém, ainda, a definição dos níveis de proficiência “que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida” (*ibidem*).

Os autores do QECR consideram que a aprendizagem de uma língua é um processo ativo e de que decorre ao longo da vida, em contextos formais e informais, e, por isso, ambicionam que este documento se constitua como um guia que oriente a organização da aprendizagem para qualquer aprendente. Preconizando o desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural, sublinha que:

As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permitem, ao

indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais. (Conselho da Europa, 2001, p. 73)

Em suma, o QECR faz uma descrição detalhada das várias componentes dos processos de ensino/aprendizagem de línguas, dando, no entanto, a abertura aos responsáveis na área do ensino para fazerem escolhas, consoante os contextos, os currículos, as necessidades, as motivações, as particularidades e os recursos, indo ao encontro da política linguística educativa da UE, reconhecendo “a diversidade e a complexidade e a inutilidade/impossibilidade da imposição de um modelo de ensino/aprendizagem único” (Gonçalves, 2011, p. 36).

- O *CARAP - Un cadre de référence pour les approches plurielles* (Candelier et al, 2007), dá a conhecer formas de implementar as abordagens plurais na sala de aula, a fim de desenvolver as competências plurilingues e pluriculturais dos aprendentes de qualquer área. O termo *pluralistic approaches to languages and cultures* refere-se a abordagens didáticas que envolvem o uso de mais do que uma/ várias variedades de línguas ou culturas em simultâneo durante o processo de ensino. Assim, as quatro abordagens plurais recomendadas pelo CARAP são: *eveil aux langues* (sensibilização à diversidade linguística); *didatique intégrée* (didática integrada); *intercompréhension entre langues parentes* (intercompreensão entre línguas da mesma família); e *approches interculturelles* (abordagens interculturais)

- O *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (Conseil de l'Europe, 2018), foi concebido como um complemento do QECR de 2001, atualmente disponível em 40 línguas, e resulta de um projeto da *Division des Politiques Éducatives (Programme des Politiques linguistiques)* do Conselho da Europa. Continuando a manter a ênfase no desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural, este projeto tinha como uma das principais funções atualizar os descritores do QECR, enfatizando o valor de certos domínios inovadores, onde não foi proposta nenhuma escala de descritores em 2001, mas que a sua presença se tornou cada vez mais pertinente nos últimos vinte anos, em particular para a mediação e para a competência plurilingue/pluricultural. Este volume complementar apresenta, então, uma versão alargada dos descritores e disponibiliza dois documentos essenciais sobre o ensino plurilingue e intercultural:

- O *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco, et al., 2016), elaborado com o

intuito de encorajar a consideração global, explícita e convergente da língua de ensino da escola e das outras línguas ensinadas e usadas na escola, bem como de promover formas de transversalidade que permitem articular os diferentes tipos de ensino de línguas. Propõe abordagens práticas para o desenvolvimento dos currículos, ilustrado por cenários e outros dispositivos. Este guia é destinado primeiramente a pessoas que têm a seu cargo o desenvolvimento dos currículos, mas também interessa a todos os envolvidos no ensino, disponibilizando dois estudos piloto e uma plataforma de recursos e referências que podem ser úteis para o desenvolvimento da educação plurilingue e intercultural.

- A obra *Compétences pour une culture de la démocratie : cohabiter comme des égaux dans des sociétés démocratiques culturellement diversifiées* (Conseil de l'Europe, 2016) descreve um modelo teórico de competências indispensáveis para os aprendentes que querem participar eficazmente numa cultura da democracia e viver em paz nas sociedades democráticas multiculturais. Também pode servir de informação aos responsáveis da tomada de decisão e da planificação em matéria de educação, com o intuito de apoiar os sistemas educativos que preparam os alunos a tornarem-se cidadãos democráticos competentes.

Passamos de seguida a explicitar dois documentos, o PEL e o Passaporte de Línguas Europass, de teor diferente dos apresentados anteriormente, uma vez que se tratam de instrumentos de trabalho orientadores, de cariz teórico-prático, claramente destinados a docentes e aprendentes de línguas.

O Portfolio Europeu de Línguas (PEL) foi concebido e divulgado pelo Conselho da Europa em 2001, tendo como base o *Quadro europeu comum de referência para as línguas*, com o intuito de facilitar o reconhecimento das experiências linguísticas e interculturais de cada cidadão. Para além disso, este documento pretende especificamente: “encorajar os cidadãos a aprender várias línguas ao longo da vida; desenvolver as suas capacidades de autoavaliação e de autoaprendizagem; facilitar a mobilidade através do reconhecimento de competências linguísticas e interculturais de forma comparável em toda a Europa e incentivar a compreensão mútua e os contactos com outras culturas” (Gonçalves, 2011, p. 36). Este é um documento pessoal que ajuda o aprendente a definir metas de aprendizagem, permitindo o registo de experiências, em situações formais e/ou em informais, de aprendizagem de línguas e a autoavaliação das competências linguísticas do aprendente (Gonçalves, 2011).

O PEL encontra-se dividido em três partes distintas, mas que se complementam, podendo ser utilizadas em simultâneo: *Passaporte Linguístico*; *Biografia Linguística*; e *Dossier*. Na secção *Passaporte Linguístico*, o aprendente pode registar as competências linguísticas, qualificações e experiências interculturais significativas para o mesmo. Na secção *Biografia Linguística*, o aprendente pode registar a sua história de aprendizagem de línguas e das experiências de aprendizagem de línguas mais importantes para o aprendente, dentro e fora da escola. A biografia linguística ajuda a definir metas pessoais de aprendizagem e contém explicações que auxiliam o aprendente a avaliar o seu desempenho, consubstanciando-se como “a more static tool to evaluate and record relevant learning outcomes and experiences by summarising them over time” (Kohonen, 1999, p. 7). No *Dossier*, os alunos podem incluir vários tipos de trabalhos realizados pelos próprios, bem como diplomas e certificados que tenham obtido no âmbito da aprendizagem de línguas, fornecendo “new pedagogical tools for making language-learning more visible to the participants” (Kohonen, 1999, p. 13). O PEL, sobretudo a parte da *Biografia Linguística*, serviu de inspiração para a construção de algumas atividades do nosso projeto de intervenção didático-pedagógica.

Todos os documentos aqui brevemente apresentados, mostram que em matéria de política linguística educativa, o Conselho da Europa se tem regido segundo os seguintes princípios:

- Defesa do plurilinguismo, consubstanciado na aprendizagem de, pelo menos, três línguas comunitárias; de uma política inclusiva de aprendizagem das línguas e do incremento da mobilidade para a aprendizagem, promovida por quatro programas europeus.
- Incentivo ao desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, porque potencia a aprendizagem em contextos informais; à utilização das TIC como ferramentas educativas em todos os níveis de ensino, no contexto de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras; ao desenvolvimento da capacidade de aprendizagem autónoma ao longo da vida, recorrendo às TIC, aos media e a actividades culturais lúdicas e à utilização de sistemas de ensino/aprendizagem de línguas assentes nas necessidades, motivações, características e recursos dos alunos, no quadro de uma flexibilidade metodológica e de recursos que os possam sustentar (Gonçalves, 2011, p. 38).

Falando da realidade nacional, Portugal tem vindo a reger-se por estes princípios. A chegada repentina de migrantes mudou a população escolar e, o sistema de educação formal, confrontado com esta diversidade, foi forçado a criar mecanismos

para integrar estes jovens. As políticas linguísticas educativas colocadas em prática pautaram-se, essencialmente, pela concessão do direito de aprender a língua portuguesa, considerando-a como o principal fator de sucesso académico e sócio-económico. Documentos produzidos nos últimos anos mostram que Portugal está preocupado com a inclusão das minorias linguísticas e culturais no sistema de educação, facto que se reflete nos objetivos e medidas do *Programa Nacional de Ação para a Inclusão* (PNAI, 2008, pp. 43-67) e no *Programa Nacional para a Integração de Estudantes de Minorias Linguísticas*. Para além disso, o programa do governo português propõe medidas para o período 2015-2020 para trabalhar: (i) a educação intercultural nas escolas, através da formação de professores do ensino pré-escolar, primário e secundário; e (ii) medidas educacionais para promover o sucesso académico e reduzir a taxa de abandono escolar (cf. Faneca, 2018b, p. 179).

Em termos do ensino-aprendizagem de línguas, o ensino de línguas estrangeiras foi introduzido no fim do século XIX, nomeadamente Latim, Francês, Inglês, Alemão e Grego. De 1970 até recentemente, existia apenas a oferta de duas ou três línguas (Francês, Inglês e Alemão) e só a partir do 5.º ano. Mais recentemente, a oferta alargou-se, abarcando o Espanhol e desde o ano letivo 2005/2006 as escolas primárias foram obrigadas a ter a oferta de Inglês (cf. Vieira, Moreira, Barbosa, & Peralta, 2014). Nos restantes ciclos de ensino, os aprendentes podem, geralmente, escolher uma segunda língua estrangeira, pelo menos teoricamente, entre o Alemão, o Francês, o Espanhol e o Latim. No entanto, ao nível do 2.º e do 3.º Ciclo, em termos práticos, a escolha limita-se ao Francês e ao Espanhol. Na verdade, segundo Araújo e Sá, Melo-Pfeifer & Schmidt (2015), a língua alemã estava, até recentemente, em vias de extinção no currículo escolar português, tendo recuperado um pouco devido a campanhas de recrutamento (de mão-de-obra especializada), mas o Latim continua com a sua existência ameaçada, mesmo na área das Humanidades. Ainda assim, continua a ser possível aprender uma terceira língua a partir do Ensino Secundário.

Quanto ao ensino de LE no 1.º CEB, em Portugal, os primeiros sinais de abertura à introdução do ensino de LE no 1.º CEB surgiram em 1989 com o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. Apesar deste interesse pela introdução de uma LE no 1.º CEB, este projeto, que ambicionava acompanhar o que já vinha a ser feito na Europa há algum tempo, deparou-se com vários obstáculos. A falta de apoio e acompanhamento, a falta de formação dos professores e preparação das escolas, bem como de materiais didáticos, resultaram numa fraca implementação do ensino de LE no 1.º CEB, servindo apenas de apoio para pequenas iniciativas neste âmbito.

Somente a partir de 2005, é que o ensino de LE no 1.º CEB, no nosso país, ganha maior relevância, através do Despacho N.º 14753/2005, de 5 de julho, que aprova

o programa de generalização do ensino de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º e 4.º anos), como oferta educativa extracurricular gratuita. Este despacho reconhece a aprendizagem da língua inglesa no 1.º CEB como essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, de acordo com o QECR, bem como elemento fundamental de cidadania, enquanto desenvolvimento de competências, no quadro da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia. Pretendia-se com o *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º CEB* (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005) generalizar progressivamente o ensino da LE de forma descentralizada, flexível e consistente, na medida em que se enfatizou o envolvimento das escolas, dos agrupamentos, das autarquias e das associações de pais, entre outros, no desenvolvimento de respostas diferenciadas, em função das realidades locais, ao mesmo tempo que se queria assegurar um acompanhamento coordenado desta medida.

Este foi um grande passo no sentido de introduzir uma LE no 1.º CEB, mas não correu como esperado, pois o seu carácter facultativo tornou difícil a implementação da aprendizagem da língua inglesa no nosso sistema educativo. Para além disso, os professores depararam-se com outros constrangimentos como: a inexistência de objetivos mínimos a atingir pelos alunos ao nível do ensino-aprendizagem da língua inglesa no 1.º CEB; a grande heterogeneidade em termos de conhecimentos adquiridos; e a grande diversidade em termos de metodologias e estratégias utilizadas. Esses constrangimentos foram mais sentidos pelos professores de inglês do 2.º CEB, que se deparavam, muitas vezes, com grupos muito heterogéneos em termos de conhecimentos ao nível desta LE.

Tendo em conta estas limitações e constrangimentos, o governo português aprova o Despacho N.º 14460/2008, de 26 de maio, que generaliza a oferta obrigatória do Inglês no 1.º Ciclo no âmbito das atividades de enriquecimento curricular (AEC), do 1.º ao 4.º ano. Esta medida revelou-se um pouco mais eficaz do que a anterior, na medida em que as escolas a nível nacional foram obrigadas a disponibilizar o estudo de uma LE no 1.º CEB nas AEC. No entanto, tendo em conta que as AEC são de carácter facultativo, nem todos os alunos frequentavam estas aulas de LE, mantendo-se assim os principais constrangimentos sentidos pelos professores do 2.º CEB.

Em 2012, é aprovado o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, através do qual o Inglês passa a ser a LE de aprendizagem obrigatória no 2.º CEB, prolongando-se ao longo do 3.º CEB.

Em 2013, o governo português recua e retira a obrigatoriedade do inglês nas AEC com o Despacho N.º 9265-B/2013 de 15 de julho. Segundo consta no texto do Decreto-Lei 176/2014 de 12 de dezembro:

A partir de 2013 as escolas passaram a ter a possibilidade adicional de oferecer no currículo do 1.º ciclo a língua inglesa. Ficou, deste modo, entregue à iniciativa das escolas a decisão de assegurar esta oferta educativa no 1.º ciclo do ensino básico e a forma de a concretizar, quer como oferta complementar, quer como atividade de enriquecimento curricular.

Depois de todas estas experiências, em 2014 é aprovado o Decreto-Lei 176/2014 de 12 de dezembro, que introduz o ensino de inglês a partir do 3.º ano de escolaridade com carácter obrigatório, a ter início no ano letivo de 2015- 2016, com pelo menos duas horas semanais. Este Decreto-Lei ambiciona “um grau de exigência apropriado, de forma uniforme, e com metas curriculares adequadas à progressão mais rápida nos ciclos subsequentes” (p. 6065). Para além disso, é criado um documento regulador que uniformiza o ensino do inglês no 1.º CEB em Portugal, nomeadamente *Metas Curriculares de Inglês para o 1.º CEB* (Bravo, Cravo, & Duarte, 2014).

Gostaríamos, ainda, de salientar que a Direção-Geral da Educação disponibiliza *O meu Primeiro Portfólio Europeu de Línguas* que é o modelo de Portefólio Europeu de Línguas para o 1.º CEB (disponível em <http://www.dge.mec.pt/portefolio-europeu-de-linguas>), o qual tem como objetivo acompanhar a aprendizagem de línguas dos alunos. Neste âmbito, segundo consta no site da Direção-Geral de Educação (DGE): “Espera-se que constitua um instrumento pedagógico relevante para melhorar a qualidade do ensino de línguas nas escolas, bem como para incrementar o interesse das crianças em descobrirem outras línguas e outras culturas e, assim, aprenderem a conhecer e a respeitar as diferenças.”

Tendo em conta o que acabámos de explicitar, podemos constatar, em contexto português, um desenvolvimento gradual da preocupação com a educação para o plurilinguismo. Em suma e tendo em conta as recomendações da UE, constata-se, no contexto escolar português, alguma diversificação da oferta de línguas, mas ao mesmo tempo algumas práticas bastante redutoras, uma vez que a oferta de línguas a nível escolar ainda é reduzida e varia de escola para escola, ou seja, os alunos não têm todos as mesmas opções em termos de escolha de línguas a aprender. Assim, verifica-se a generalização do Inglês nos diferentes níveis de ensino, desde o Ensino Pré-primário até ao Ensino Superior; a tendência para escolher o Francês ou o Espanhol como segunda língua, cujo estudo fica maioritariamente confinado aos 2.º e 3.º ciclos.

As várias medidas, projetos e recomendações a nível nacional e europeu parecem apoiar uma política educativa de inclusão da diversidade linguística, tendo como objetivo comum a promoção do plurilinguismo e da pluriculturalidade. Nota-se uma preocupação em sensibilizar para a diversidade linguística, desenvolvendo o interesse por outras línguas (próximas ou distantes), como forma de desenvolver as competências

plurilingues dos alunos, cada vez mais necessárias numa Europa plurilingue, como afirma Moreira: “Plurilingual competences and values can be promoted (...) sensitization to linguistic diversity can help young learners grow into more proficient language learners, as well as better-prepared citizens...” (2006, p. 191).

Tendo em conta tudo o que foi explicitado neste capítulo, consideramos que ainda há muito a fazer no âmbito da inclusão da diversidade linguística. Nesse sentido, consideramos importante desenvolver um trabalho em sala de aula em torno das representações das línguas, no sentido de promover o respeito e o interesse pelo Outro e de sensibilizar para a aprendizagem de línguas.

SÍNTESE

No início deste capítulo procurámos fazer um enquadramento contextual do nosso estudo, apresentando a diversidade linguística e cultural que caracteriza a nossa sociedade e as nossas escolas. Vimos que no ano letivo de 2016/2017, as escolas públicas do ensino básico e secundário eram frequentadas por alunos de 182 nacionalidades diferentes. E que esses alunos são oriundos de diversos países: Brasil, Cabo-Verde, Angola, Guiné-Bissau, Ucrânia, Roménia, São Tomé e Príncipe, China, Moldávia e Reino Unido. Mais recentemente, constatamos um crescente número de alunos lusodescendentes vindos da Venezuela.

Seguidamente, vimos as repercussões dessa diversidade nas políticas linguísticas educativas europeias e nacionais. Pudemos constatar que, em matéria de política linguística educativa, o Conselho da Europa tem vindo a recomendar a disponibilização de um leque vasto de línguas e a aprendizagem de uma LE desde os primeiros anos de escolaridade. Em Portugal, o ensino de uma LE no 1.º CEB foi introduzido em 2005, restringindo-se à língua inglesa, começando por ser de carácter facultativo, e, tornando-se obrigatório apenas em 2014 (entrando em vigor no ano letivo 2015/2016). Nota-se que Portugal tem vindo a tentar seguir a política linguística educativa europeia, legislando a favor da valorização da diversidade e da promoção da aprendizagem de uma LE desde cedo. Não obstante estes esforços, parece-nos que ainda há muito a fazer neste âmbito.

Consideramos que um passo no sentido da consciencialização dos alunos para à diversidade linguístico-cultural consubstancia-se no desenvolvimento de um trabalho, desde os primeiros anos de escolaridade, em torno das representações das línguas (e das culturas) em contexto educativo.

CAPÍTULO 2: REPRESENTAÇÕES DAS LÍNGUAS

INTRODUÇÃO

O conceito de representação tem-se vindo a afirmar no campo da Didática de Línguas, mas não é de fácil definição como refere Castelloti: “La notion de représentation, de plus en plus présente ces dernières années dans le champ de la didactique des langues comme dans la plupart des domaines voisins, ne se laisse pas appréhender facilement.” (2001, p. 22). De facto, todos os autores consultados apontam para a dificuldade em definir o conceito. Como sublinha Doise, “la pluralité d’approches de la notion et la pluralité de significations qu’elle véhicule en font un instrument de travail difficile à manipuler” (1986, p. 83).

Assim, as representações constituem uma área de estudo particularmente complexa o que se relaciona com: o facto de se tratar de um conceito que estabelece relações com conceitos próximos como os de estereótipo, atitude, mito e, e que Boyer (1996, p. 16) inclui nos “imaginários sociolinguísticos”; o facto de se encontrar na interseção de várias disciplinas no campo das ciências sociais e humanas (psicologia social, antropologia, sociologia, linguística...).

As investigações no domínio da DL têm vindo também a salientar o papel das representações nas ações dos sujeitos, nomeadamente na aprendizagem das línguas e na relação com o Outro uma vez que influenciam atitudes, (ver, por ex., Byram, 1997; Candelier & HermannBrennecke, 1993; Mariko, 2005; Melo, Araújo e Sá & Pinto, 2005). Também Byram (2002) defende que “plurilingualism is not only a matter of competence but also an attitude of interest in and openness towards languages and language varieties of all kinds” (p. 7). Ou seja, o plurilinguismo constitui também uma atitude de interesse e abertura às línguas e à sua multiplicidade de variedades. As representações das línguas desempenham aqui um papel importante, visto que influenciam a relação sujeito-língua.

Neste capítulo, procedemos primeiro à explicação das origens do conceito de “representação” e à descrição das suas características. De seguida, passamos à clarificação terminológica deste conceito, explicando a sua centralidade em didática de línguas (DL). Finalmente, fazemos uma reflexão sobre o papel das representações no processo de ensino-aprendizagem de línguas e apresentaremos alguns estudos no âmbito desta temática.

2.1. ORIGENS DO CONCEITO DE “REPRESENTAÇÃO”

O conceito de representação surge na área da DL trazendo características da Sociologia, da Psicologia Social e da Sociolinguística para a sua definição.

No âmbito da **Sociologia**, é Durkheim o responsável por introduzir o conceito de *representações individuais e coletivas*. Segundo Pinto (2005), Durkheim defende que “a vida mental se apresenta como uma combinação de representações que mantêm, entre elas, relações extremamente dinâmicas e constituem, por vezes, estruturas complexas que supõem um grande número de representações colectivas” (p. 14). Para Durkheim, “les représentations collectives sont extérieures aux consciences individuelles, c'est qu'elles ne dérivent pas des individus pris isolément, mais de leur concours” (Durkheim, 1898, p. 17). Ou seja, os sujeitos, na sua vida social, constroem representações coletivas que diferem das suas representações individuais, uma vez as representações coletivas se produzem socialmente, através do contacto com a sociedade, e são representativas da realidade social (forças exteriores), encontrando-se subjacentes ao indivíduo e possibilitando a coesão social. Para Durkheim a representação individual é puramente psíquica e as representações não são obrigatoriamente conscientes, funcionando como símbolos que caracterizam e dão significado à realidade.

Como já foi referido o conceito de representação tem também influência da **Psicologia Social**, nomeadamente no que se refere ao conceito de *representação social*, onde se destacam autores como Moscovici, Abric e Jodelet.

É Moscovici que retoma o conceito de representação, nomeadamente de representação social, em 1961, evidenciando a sua importância a nível do comportamento individual e de funcionamento da estrutura social e contribuindo, assim, para a centralidade que este conceito veio a adquirir na Psicologia Social. O autor define representação social como:

Um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida quotidiana no decurso da comunicação interindividual. São o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (1984, p. 181).

Em 1996, Moscovici remete-nos para o conceito de *systemes de représentations et des attitudes*, caracterizando-o como:

tous les phénomènes familiers de préjugés sociaux ou raciaux, de stéréotypes, de croyances, et ainsi de suite. Leur trait commun réside dans le fait qu'ils expriment une représentation sociale qu'individus et groupes se forment pour agir

et communiquer. A l'évidence, ce sont de telles représentations qui façonnent cette réalité mi- physique, mi- imaginaire, qu'est la réalité sociale (p. 7).

Assim, segundo este autor, é na e pela comunicação que as representações dos indivíduos/grupos se (re)constroem e circulam, como 'influência coletiva', contribuindo para a (re)construção da realidade e para a definição da conjuntura envolvente. Sintetizando, o trabalho de Moscovici mostra que: existe uma relação entre a forma como os indivíduos constroem a sua concepção da realidade e as teorias acerca dos objetos sociais, as quais orientam o seu comportamento; e que o conceito de representação abrange processos de "senso comum", relacionados com experiências de vida e com a "comunicação interindividual" estabelecida com os que o rodeiam.

Também Jodelet (1989) usa o termo representação social definindo-o como: "une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social" (p. 36). Ou seja, tal como Moscovici, faz alusão ao carácter socialmente construído e partilhado das representações sociais, bem como ao papel destas na construção da realidade comum a um conjunto social, desempenhando, assim, uma importante função na comunicação e no comportamento.

Abric (2001), seguindo Moscovici e Jodelet, refere-se às representações sociais como "un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et sociale, elle va déterminer leurs comportements ou leurs pratiques" (p.13). Mais especificamente, as representações funcionam como elementos de perceção e organização da realidade (Abric, 1994), ou seja, as representações sociais permitem a um indivíduo ou grupos compreender e atribuir um significado específico à realidade, construindo, desta forma, um sistema de referências que irá orientar as suas ações e atitudes. Esta linha de pensamento é também defendida por Moliner (1996) que considera que as representações são *systèmes d'interprétation de l'environnement social* que influenciam as ações e atitudes dos indivíduos, contribuindo para a construção de uma visão coletiva de um certo grupo social, assumindo, por isso, um papel importante enquanto objeto de comunicação.

Nas **Ciências da Linguagem**, nomeadamente na Linguística e na Sociolinguística, destacam-se os trabalhos de Boyer (1991), que considera as representações da língua como uma categoria das representações sociais, destacando as dinâmicas interacionais em que elas surgem.

Boyer (1991), referenciando Doise (1985), caracteriza o conceito de representação como *carrefour*, visto que é utilizado por diferentes áreas de estudo que lhe atribuem características e funções diversas. Em 1996, Boyer fala-nos de

representações sociolinguísticas e, segundo ele, investigadores da área atribuíram a essa noção diferentes designações: “*imaginaire linguistique*”; “*attitudes linguistiques*”; “*représentations sociolinguistiques*”; “*idéologies linguistiques*”; associando-a a outros conceitos como “*préjugés*”, “*mythes*”, “*stéréotypes...*” (p. 15). Assim, o autor propõe o conceito de *imaginário linguístico* para se referir a todos estes conceitos (representações, valores, ideologias, mitos, estereótipos, atitudes, sentimentos, avaliações, opiniões, comportamentos e produções metalinguísticas). Boyer atribuiu às *representações sociolinguísticas* “as funções apontadas pelos psicólogos sociais: o seu papel na construção da identidade e na reconstrução da realidade social, bem como a sua função cognitiva e de orientação/justificação de condutas e comportamentos comunicacionais.” (Pinto, 2005, p. 27).

Tal como Boyer, outros (Bourdieu, 1982; Calvet, 1999; Branca-Rosoff, 1996; Boyer & Lamuela, 1996) sociolinguistas situam as representações na Sociolinguística, defendendo que estas se relacionam com a forma como os sujeitos se comportam em contextos interculturais e analisando situações de diglossia e conflito. Neste contexto, para Boyer (1991b) “subjacente às representações sociolinguísticas, está um processo de dominação, influenciado pelas próprias representações, no sentido de inferiorização da língua dominada em situações de diglossia” (Pinto, 2005, p. 27).

Na área da Sociolinguística Calvet (1999) considera que práticas linguísticas e representações são indissociáveis. De facto, de acordo com Boyer, a Sociolinguística defende a existência de uma dinâmica interaccional das representações, remetendo para a ideia de que estas se constroem em situações de conflito: “On ne saurait mieux reconnaître que les représentations sont portées par des enjeux et grosses conflits” (Boyer, 1991b, p. 41).

Já Branca-Rosoff (1996, p. 79), salienta que as representações são eficazes a nível social, uma vez que as esquematizações sociais do real são formas coletivas de conhecimento as quais possibilitam a comunicação no interior de uma comunidade. São estas questões que interessam à Sociolinguística, sobretudo os pontos de vista marcados por estereótipos os quais conduzem a determinados comportamentos.

Segundo Pinto, para Boyer & Lamuela (1996) “as representações sociolinguísticas desempenham um peso muito importante nas políticas linguísticas e na análise de situações comunicativas conflituosas, pois estas são alimentadas por valores sociolinguísticos, atitudes, ideologias mais ou menos consensuais” (2005, p. 31).

Nesta área da Sociolinguística salienta-se a sua dinâmica interaccional, nomeadamente em situações conflituais (cf. Bourdieu, 1982, e Boyer, 1991), bem como a ação das representações sobre as práticas linguísticas (Calvet, 1999).

Segundo Pinto (2005), os aspetos mais importantes associados a este conceito, advindos das diferentes áreas do saber, são os seguintes:

a construção dentro da interação social, o que enfatiza o seu carácter social; a construção com base em processos cognitivos e sociais; o seu carácter evolutivo; a sua contribuição para a orientação de comportamentos e interpretação/(re)construção do meio envolvente e o exercício de funções identitárias e justificativas. (p.25).

Para além disso, as representações face às línguas podem ser de orientação positiva, negativa ou neutra e podem ser alteradas consoante o momento e o lugar, de forma mais ou menos lenta (Mannoni, 1998).

2.2. O CONCEITO DE “REPRESENTAÇÃO” NA DIDÁTICA DE LÍNGUAS

O conceito de representação tem vindo a assumir-se como fulcral na **Didática de Línguas** atual, principalmente no âmbito da valorização do plurilinguismo: “La notion de représentation rest aujourd’hui largement circulante en didatique et dans les travaux portant sur l’aquisition des langues” (Moore, 2001, p. 9). Neste âmbito, é perecionado como desempenhando um papel fundamental na forma como os sujeitos se relacionam com as línguas, influenciando as suas práticas, os seus projetos linguísticos e naturalmente o processo de ensino/aprendizagem dessas mesmas línguas.

Como vimos no início deste capítulo, o conceito de representação é objeto de estudo em várias disciplinas da área das ciências sociais e humanas, adotando características diversificadas que se relacionam com essas mesmas áreas.

Neste seguimento, tendo em conta as palavras de Araújo e Sá & Pinto, o conceito apresenta três características: “*imigrante* (porque provém de outros lugares, em particular da Psicologia Social, através do conceito de “representação social”); - *nómada* (porque se move actualmente, adoptando diferentes designações, nas esferas de diversos campos de estudo das ciências humanas – antropologia, filosofia, linguística, psicologia social, sociologia, sociolinguística e, mais recentemente, DL); - *carrefour* (porque, decorrente das primeiras características, nele se cruzam múltiplas perspectivas teóricas e metodológicas)” (2006, p. 228).

Segundo **Zarate** (1997, p. 5), esta “migração” é responsável pelos novos significados que esse conceito possa vir a assumir, os quais conduzem a re-designações, com o objetivo de traduzir novos sentidos entretanto adquiridos. De facto, o conceito, em DL, caracteriza-se por uma certa ‘instabilidade’ que se comprova pela

utilização de designações diversas, tais como *imagens das línguas* (Zarate, 1995) ou *imaginário linguístico* (Branca-Rosoff, 1996). Posto isto, no âmbito da DL, justifica-se a preferência de alguns autores pelo termo “imagem” e de outros pelo termo “representação”. Para Zarate (1993), este conceito aponta para uma *realidade socialmente* construída, ou seja, os sujeitos têm a capacidade de generalizar os fenómenos sociais e de os transformar em esquemas cognitivos, permitindo uma melhor interpretação/explicação do mundo.

Segundo Castelloti, Coste & Moore (2001), a construção das representações realiza-se no âmbito de processos dinâmicos, evolutivos, criados por indivíduos e grupos, de acordo com as suas próprias histórias e experiências de vida, que se observam no discurso e que os autores designam de *construto social coletivo*. Logo, a interação permite desenvolver, negociar e testar os saberes linguísticos e extra-linguísticos, fazendo emergir os traços discursivos das representações (cf. De Pietro & Müller, 1997; Berthoud, 2001; Vasseur, 2001; Cavalli et al., 2001; Melo, 2006; Melo-Pfeifer & Araújo e Sá, 2010). Ou seja, as representações podem ser alteradas e moldadas por e através das atividades discursivas. Está aqui presente a ideia de que as representações se desenvolvem à medida que é construída a identidade dos sujeitos, bem como a ideia de que estas se desenvolvem e manifestam no relacionamento/comunicação com o Outro.

Para além disso, “acredita-se que as representações dos sujeitos (relativas à aprendizagem, ao povo, ao país, ao estatuto das línguas...) influenciam as suas atitudes para com essas línguas/culturas e os povos que as falam” (Araújo e Sá, Pinto, Ramos, Senos, & Simões, 2010, p.45). Ou seja, considera-se que as representações de um sujeito, grupo ou sociedade, acerca dos outros e suas línguas têm uma função de ordem prática, uma vez que influenciam a perceção, a ação e a relação intercultural.

Há, também, a ideia de que as representações influenciam o processo de ensino-aprendizagem relativamente à motivação dos sujeitos para a aprendizagem de determinada língua, às estratégias de aprendizagem escolhidas, aos projetos linguísticos que escolhem, à imagem que possuem da sua competência em cada língua (cf. Simões, 2006; Araújo e Sá & Schmidt, 2008). Na introdução da Série Propostas, N.º 2, dos Cadernos do LALE, é referida a complexidade e a influência da representação das línguas no sujeito:

a aprendizagem de uma língua passa pela construção de imagens/representações dessa mesma língua em relação às outras, em termos do seu estatuto, funções, locutores, história, cultura, utilidade e particularidades. Assim, assumindo que essas imagens influenciam não só a aprendizagem das

mesmas, mas também as atitudes face ao Outro e à sua cultura e face à comunicação multi/intercultural, parece importante fazer emergir a sua organização, origem e dinâmica, bem como os factores que influenciam os seus processos de construção e desenvolvimento. Isto, de forma a planificar um trabalho educativo com as línguas, capaz de disponibilizar para uma aprendizagem linguística mais diversificada. (2006, p. 5)

Logo, as representações das línguas influenciam a relação que o sujeito estabelece com determinada língua e com o Outro e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem e uso de uma língua.

A DL interessa-se por compreender a forma como se (re)constroem as representações e que fatores estão na origem das diferentes representações. Segundo Coste (2001), as representações variam de acordo com os contextos (grupos sociais, regionais, nacionais, etc) onde se inserem os sujeitos, com os tipos de contacto e com as fontes das representações. Ele defende ainda que, as representações variam também quanto à homogeneidade/heterogeneidade e variação/constância, uma vez que as representações de uma língua podem ser diferentes de acordo com o momento e o lugar.

Resumindo, e subscrevendo as palavras de Pinto (2005), “as imagens estão ancoradas em processos cognitivos, discursivos, sócio-históricos e identitários, próprios a cada sujeito/grupo, fazendo parte do seu processo de apreensão e construção da realidade e, como tal, influenciam a sua acção em diversas situações” (p. 78). Assim, as especificidades das representações são influenciadas pelas circunstâncias de produção ou pelo contexto mais alargado no qual circulam. Para além disso, considera-se que as representações das línguas influem nos processos e as estratégias que os aprendentes utilizam para a aprendizagem e utilização de uma língua (cf. Dabène, 1997) e desempenham um “papel central (...) no processo de afirmação e (re)construção de identidades” (Araújo e Sá, Pinto, Ramos, Senos & Simões, 2010, p.43).

2.3. O PAPEL DAS REPRESENTAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Numa sociedade cada vez mais multicultural em que é cada vez mais frequente o contacto com o Outro, torna-se necessário compreender como se (re)constroem as representações das línguas em contextos escolar e como é que estas influenciam a relação dos alunos com as línguas e sua aprendizagem. A escola, enquanto contexto de contacto com as línguas, pode contribuir para o desenvolvimento de representações

estereotipadas das línguas e dos seus falantes, daí ser fundamental procurar conhecer essas representações no momento inicial do processo de ensino-aprendizagem (Araújo e Sá & Pinto, 2006; Castellotti & Moore, 2002; Moreira, 2004), a fim de planificar a ação educativa no sentido de (des)construir as representações mais significativas.

Como vimos na secção anterior, as representações dos sujeitos em relação às línguas e/ou povos podem influenciar o processo de aprendizagem de determinada língua, a escolha das línguas a aprender, ou ainda a motivação para a sua aprendizagem (Araújo e Sá, Pinto, Ramos, Senos, & Simões, 2010).

De facto, as representações são extremamente importantes no ensino-aprendizagem das línguas, pois como salientam Castellotti e Moore (2002): “Les images partagées, qui existent dans un groupe social ou une société, des autres et de leurs langues peuvent influencer les attitudes envers ces langues et finalement l'intérêt des apprenants pour ces langues.” (p. 6). São várias as investigações em Didática de Línguas (Candelier & Hermann-Brennecke, 1993; Cain & De Pietro, 1997; Matthey, 1997; entre outros) que corroboram a opinião destes autores, revelando que “as representações que cada sujeito vai construindo acerca das línguas e dos Outros que as falam influenciam a forma como se relaciona com elas, nomeadamente em termos do seu ensino-aprendizagem” (Andrade, & Araújo e Sá, 2006, p. 42). Para além disso, as representações influenciam o sucesso da comunicação e do processo de ensino-aprendizagem das línguas, “sendo entendidas como propulsoras e potenciadoras do encontro com a diversidade e, por conseguinte, de uma gestão mais efectiva e eficaz dos repertórios de aprendizagem e linguístico-comunicativos em situações de contacto de línguas, conhecidas ou desconhecidas, em contextos formais e/ou informais” (Andrade, & Araújo e Sá, 2006, p. 25).

Neste seguimento, Araújo e Sá & Simões (2004) sublinham o papel determinante das representações na aprendizagem e escolha de línguas a aprender, afirmando que todos os sujeitos possuem uma representação ou uma ideia formada acerca da língua a aprender, do país e do povo que fala essa língua. Essas representações poderão ser influenciadas por: conteúdos dos mass media; questões sociais ou profissionais; vivências pessoais e contactos estabelecidos pelos sujeitos (Pérea, 1997, p. 257); memória dos contactos com os seus falantes (Wynants, 2002, p. 7); representações dos atores escolares (professores, alunos, etc.) acerca das línguas e do seu ensino/aprendizagem, as quais influenciam o seu processo de ensino-aprendizagem (Cazals-Quenouille, 1995, 12). Outros fatores na origem das representações das línguas são, por exemplo, os manuais escolares (Cathérine Pétillon, 1997), a literatura, a publicidade (Byram, 2001, p. 575). As representações são, ainda, influenciadas por

outras instituições e associações, pelo grupo de amigos, influenciando assim a formação da identidade dos sujeitos (Lopez, 1997).

Tendo em conta os fatores que podem estar na origem das representações, o sujeito pode estabelecer diferentes relações com a aprendizagem de uma língua, de acordo, também, com os seus objetivos (lúdicos, académicos, profissionais, etc.), estabelecendo assim relações de diversos tipos com determinada língua. Segundo Byram (2003, p. 43), as representações que os sujeitos possuem das línguas organizam-se de acordo com: a sua facilidade/dificuldade de aprendizagem, a sua beleza (razão considerada vaga pelo autor e que poderá estar relacionada com a pronúncia ou indiretamente com o prestígio da literatura ou da música nessa língua), a sua utilidade e o seu valor educativo. Indo ao encontro deste, Coste propõe as seguintes dimensões para a organização das representações das línguas: “utilidade”, “facilidade” e “beleza” (2001, p. 11). O mesmo autor defende que podem ser auto ou hétero-representações, variando consoante o sujeito e a língua. Quando se trata da aprendizagem de uma língua em contexto formal, a relação que o aprendiz estabelece com a língua é traduzida frequentemente pela “facilidade” ou “dificuldade” sentida quando inicia a aprendizagem dessa LE. No entanto, as línguas também podem ser percecionadas como objetos de afeto, como objetos resultantes de atividades cognitivas ou como instrumentos de transferência de poder, capazes de estimular no sujeito uma maior competitividade, bem como a capacidade de exercer ativamente a sua cidadania e de compreensão do mundo (Araújo e Sá et al, 2006).

Araújo e Sá, Pinto, Ramos, Senos, & Simões (2010), apoiadas em várias investigações em DL (Pétillon, 1997, Roualt, 2001, Simões, 2006, Araújo e Sá & Schmidt, 2008), salientam que as representações podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que influem “a forma mais ou menos motivadora como é encarado, as estratégias de aprendizagem desenvolvidas, a escolha das línguas a aprender, a imagem de auto-competência nessas línguas (...) e o comportamento dos sujeitos nas situações de comunicação intercultural” (Araújo e Sá, Pinto, Ramos, Senos, & Simões, 2010, p. 45)

Castelloti & Moore (2002) defendem que: “les représentations et les images des langues jouent un caractère central dans le processus d’apprentissages linguistiques, et parce que ces représentations sont malléables, qu’elles intéressent les politiques linguistiques éducatives” (p. 7). Esta afirmação remete-nos para a ideia de que as representações podem ser alteradas e moldadas e que, portanto, as entidades reguladoras no âmbito da educação devem considerá-las na definição de políticas linguísticas educativas. Assim, a escola, nomeadamente a sala de aula, assume-se

como o “espaço privilegiado para fazer emergir, circular, negociar, (re)construir representações” (Araújo e Sá, Pinto, Ramos, Senos, & Simões, 2010, p. 53).

Por isso, é fundamental “desenvolver um trabalho inicial de diagnóstico, seguido de intervenção, sobre as representações dos alunos face às línguas” (Araújo e Sá, Pinto, Ramos, Senos, & Simões, 2010, p.53), tendo em vista a (re)construção dessas representações. Schmidt & Araújo e Sá defendem, ainda, que é importante promover tempos de reflexão que conduzam à tomada de consciência dessas representações, com o intuito, de através desta consciencialização, (des)construir essas mesmas representações (2006).

Foi com base nestes pressupostos que julgámos ser pertinente desenvolver um projeto pedagógico-didático, do qual daremos conta mais à frente, centrado no conceito de “representação”.

2.4. ESTUDOS SOBRE REPRESENTAÇÕES DAS LÍNGUAS E DAS CULTURAS EM PORTUGAL

A investigação no âmbito da temática das representações tem motivado diversos investigadores portugueses em DL a desenvolver estudos muito diversificados quanto aos contextos observados e aos processos investigativos utilizados. Pela importância que estes estudos tiveram para a construção do nosso projeto pedagógico-didático, apresentamo-los brevemente aqui.

Pinto (2005) desenvolveu um estudo no ano letivo de 2003/2004, cujo objetivo era a descrição das imagens das línguas estrangeiras em estudo dos alunos de uma turma do 3.º ano do curso de Línguas e Relações Empresariais da Universidade de Aveiro. Para a recolha de dados, numa fase inicial, foi passado um inquérito por questionário aos alunos. Numa segunda fase, foi concebida, com os professores das disciplinas de línguas daquela licenciatura, uma atividade didática que possibilitou a expressão das imagens dos alunos quanto às línguas estrangeiras, tendo-lhes sido colocada a seguinte questão: “Imagine que teria de descrever a língua Alemã/Chinesa/Francesa/Inglesa a alguém que nunca com ela tenha contactado. O que lhe diria e porquê?”.

Os resultados deste estudo revelaram que:

os alunos estabelecem relações de diferente natureza com cada LE: o Alemão enquanto língua-objecto de apropriação formal; o Chinês enquanto língua-surpresa e da descoberta do Outro; o Francês enquanto língua que desperta afectos e o Inglês enquanto língua utilitária e transaccional. Isto evidencia que

os factores (motivacionais, sociais, económicos, culturais, escolares) que estão na base da construção destas imagens são também diversos. (Pinto, 2005, p. vi)

A autora do estudo conclui, então, que, no âmbito das aulas de línguas, é importante promover, junto dos alunos, momentos de reflexão acerca das suas representações das línguas estrangeiras. Esta reflexão pode fornecer informação útil para os professores e outros atores educativos, nomeadamente no sentido de “encontrar métodos de trabalho, em contexto educativo, que coloquem as imagens e estereótipos em benefício de uma educação linguística que vise o desenvolvimento de comportamentos e atitudes positivas relativamente ao Outro, à sua língua e à sua cultura” (*ibidem*). Para além disso, a autora salienta que as línguas devem ser entendidas enquanto objetos “que oferecem todo um conjunto de possibilidades ao nível do entendimento interpessoal, e que, por isso, enriquecem a vida dos sujeitos” (Pinto, 2005, p. 193).

Partindo do conceito de Cultura Linguística, Simões (2006) desenvolveu um estudo junto de uma amostra alargada de alunos, no final da escolaridade obrigatória, do distrito de Aveiro, com o objetivo de, primeiramente, descrever e de, posteriormente, alargar a sua cultura linguística nas suas dimensões cognitiva, imagética/representacional e praxeológica. Este estudo permitiu recolher algumas representações dos alunos relativamente às línguas, nomeadamente: o Português destaca-se no campo das representações positivas (mais bonita, mais fácil, mais útil e mais rica culturalmente); segue-se o inglês, sendo percecionado em termos práticos (útil, rica culturalmente e com importância política); e a perceção do italiano como língua bonita. As línguas que os alunos consideram mais próximas são também percecionadas como as mais úteis: inglês, português e francês, italiano e espanhol. As línguas estudadas pelos alunos são percecionadas como as mais importantes politicamente. Por outro lado, as línguas distantes surgem associadas a representações mais negativas: destaca-se o árabe (feia, difícil e inútil); segue-se o chinês e o japonês (difícil e inútil); o russo é percecionado como feio; e o crioulo como inútil.

O estudo identifica elementos essenciais para desenvolver um trabalho educativo nesta área, nomeadamente: “a necessidade de realizar um trabalho articulado entre as várias línguas, no sentido de diversificar as línguas com as quais os alunos podem contactar e ainda por um trabalho de sensibilização dos alunos para a diversidade linguística e cultural” (Simões, 2013, p. 156). Outra das conclusões retiradas deste estudo foi que: “o reduzido contacto com determinadas línguas aumenta o seu sentimento de afastamento em relação a elas, e a ideia de inutilidade das mesmas” (*ibidem*) e, por isso, a autora defende a necessidade de multiplicar e diversificar as

experiências linguísticas e interculturais dos professores e alunos. Para a autora, é essencial realizar um trabalho

que ajude o público escolar a tornar-se mais consciente não só dos seus conhecimentos sobre e nas línguas (dimensão cognitiva), das suas representações, imagens, estereótipos e preconceitos (dimensão imagética/representacional) e das suas práticas e contactos no universo plurilingue e intercultural que os rodeia (dimensão das práticas) (*ibidem*).

Foi com base nestes princípios que a autora desenvolveu um trabalho interdisciplinar e colaborativo com uma turma do 9.º ano e seus professores, durante um ano letivo, e que teve como principal objetivo o desenvolvimento da sua cultura linguística. A análise dos dados permitiu concluir que o trabalho realizado levou ao desenvolvimento da cultura linguística dos alunos, nomeadamente: “tornaram-se capazes de identificar e comparar mais línguas, alargaram os seus projectos linguísticos, modificaram ou perpetuaram as suas representações face às línguas e povos e mostraram-se mais conscientes do diverso linguístico que os rodeia e mais disponíveis para com eles lidar.” (Simões, 2006, p. vi). Logo, fica a ideia de que a diagnose inicial das representações e a caracterização do perfil e projetos linguísticos dos alunos são fundamentais para colocar em prática um plano de intervenção didática que tenha como objetivos alargar a cultura linguística incluindo (des)construir representações face às línguas.

O estudo coordenado por Andrade, Araújo e Sá e Moreira (2007) permitiu concluir que existe uma tendência para o desenvolvimento de representações das línguas fortemente escolarizadas, nomeadamente o entendimento de ‘língua’ como “objecto de apropriação em contextos de educação formal” e a “hierarquização das línguas em termos de facilidade, importância e utilidade” (p. 44). Os resultados deste estudo, que teve em conta dados recolhidos em diferentes níveis de ensino, apontam para: uma forte relação com a língua portuguesa como fator de construção identitária; para a persistência das representações das línguas/culturas ao longo dos percursos de vida dos sujeitos, e consequentemente, para a fraca valorização da pluralidade linguística e cultural. As coordenadoras deste estudo chamam, também, a atenção para a existência de estereótipos quer em relação às línguas-culturas e aos seus falantes, quer em relação ao uso e aprendizagem dessas línguas, remetendo para a ideia de que os alunos se sentem mais motivados para aprender as línguas às quais associam características positivas. Para além disso, verifica-se um maior interesse dos alunos em relação às línguas que não fazem parte do currículo escolar, como o italiano e o chinês. Sabendo que as representações se formam por múltiplos fatores, entre os quais se

destaca as práticas discursivas acerca dessas mesmas representações, as autoras defendem que “importa transformar esse discurso em objecto de reflexão no quadro de actividades variadas de formação linguística que sensibilizem para a importância da diversidade linguística e cultural desde os primeiros anos de escolaridade, ao mesmo tempo que promova essa diversificação, estimulando a presença de mais línguas na oferta educativa.” (p. 14).

Outro estudo em contexto educativo português que procedeu a uma diagnose das representações de alunos foi o estudo “Da minha língua vê-se o mar. E das outras?” (Araújo e Sá, Pinto, Ramos, Senos & Simões, 2010) que foi desenvolvido no ano letivo 2008/2009, numa turma de 7.º ano e noutra de 11.º ano de uma escola de Aveiro. Este estudo tinha como objetivos identificar as representações de alunos face à sua Língua Materna (PLM) e à primeira língua estrangeira estudada, inglês (ILE), diagnosticadas no âmbito de um projeto pedagógico-didático. Durante o estudo foi fomentada a reflexão acerca do PLM e do ILE por parte dos alunos, permitindo às autoras tirar algumas conclusões que se relacionam com as representações dos alunos e as formas de aproximação às línguas/culturas. Segundo as autoras, inicialmente, numa fase pré-intervenção, os alunos entendem o PLM como *objeto de ensino-aprendizagem*, pois parecem centrar-se no desenvolvimento de competências linguísticas e metalinguísticas. O ILE é percecionado pela grande maioria como *instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais*, ou seja, é uma língua importante para comunicar e socializar. Inicialmente, os alunos percecionavam o PLM e o ILE maioritariamente enquanto objetos de estudo em contexto formal, ou seja, na sala de aula ou na escola. No entanto, após o projeto pedagógico-didático, as autoras destacam o facto de: “(...) o ILE passar de um objecto de ensino-aprendizagem no 7.º ano para um objecto afectivo no 11.º ano, o que nos leva a avistar a existência de uma articulação entre um crescente contacto com a língua e a representação desta enquanto objecto simbólico/estético” (Araújo e Sá, Pinto, Ramos, Senos & Simões, 2010, p. 51). As autoras concluíram que a intervenção didática foi relevante e motivadora para os alunos, levando-os a refletir pela primeira vez sobre questões como o papel das línguas na relação com o Outro e a relação língua/cultura. O estudo remete para

a importância de realizar um trabalho escolar sobre as representações dos alunos acerca das línguas, nomeadamente, a necessidade de uma maior consciencialização das funções que estas desempenham nas vidas dos sujeitos, num entendimento pleno e holístico do seu papel na vivência e (re)construção individual, social, histórica, política e cultural dos seus locutores. (Araújo e Sá, Pinto, Ramos, Senos & Simões, 2010, p. 52)

Indo ao encontro de Andrade, Araújo e Sá e Moreira (2007), estas autoras concluem também que é importante promover situações que levem os alunos, desde cedo, a contactar com diferentes línguas e culturas e a experienciar práticas comunicativas diversas, pois estas facilitam o desenvolvimento da sua competência plurilingue e intercultural e a capacidade de valorizar a diversidade e o contacto intercultural.

Schmidt (2011), desenvolveu um estudo com o objetivo de diagnosticar e descrever as imagens face às LE, em particular à língua Alemã, e sua aprendizagem, que se manifestam numa determinada comunidade escolar (nomeadamente, uma escola secundária com 3.º ciclo). Com base nas imagens diagnosticadas, a autora do estudo pretendeu “compreender de que forma elas se relacionam com a dimensão afectiva presente no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente no que diz respeito à relação afectiva que o aprendente vai construindo com o alemão, objecto de estudo”. Numa primeira fase, foi aplicado um inquérito por questionário a toda a comunidade escolar. E numa segunda fase, a autora acompanhou uma turma de alemão (LE) ao longo de um ano letivo, tendo videogravador as aulas e, posteriormente, identificado ‘episódios significativos’, para a constituição do *corpus* de análise. Após a análise dos dados a autora conclui que: a Língua Materna dos inquiridos (o português) é claramente valorizada, sendo considerada “a mais bonita”; é dado mais valor às línguas presentes no currículo educativo do que às línguas que não o integram; finalmente, verifica-se que algumas línguas são sistematicamente percecionadas como línguas bonitas (o italiano e o português), fáceis (o inglês), úteis (o português e o inglês), feias (o alemão) e difíceis (o alemão)” (*ibidem*). Quanto ao inglês, “as imagens são claras e homogéneas, pois é considerado enquanto língua universal e de prestígio inquestionável devido à sua utilidade” (Schmidt, 2011, p. 341). O francês é considerado “enquanto língua de alguma dificuldade (com tendência para o mais difícil)” (*ibidem*) e é frequentemente percecionado como “romântico”, “chique”, “elegante” e “melodioso”. O espanhol é considerado, de modo geral, uma língua “fácil”, “bonita” e bastante “útil”. O alemão apresentou “um perfil muito claro e com características muito cristalizadas e homogéneas face à língua alemã” (Schmidt, 2011, p. 342), destacando-se a representação da língua alemã como de “dificuldade enorme”.

Por sua vez, Neves (2014), desenvolveu um estudo no âmbito do 3.º CEB (duas turmas de 7.º ano) sobre as representações relativas às línguas espanhola e inglesa e aos povos que as falam. No início da sua tese de mestrado, nomeadamente no resumo, Neves (2014) revela que os resultados do estudo mostraram que:

os alunos evidenciam representações diferenciadas relativamente às línguas inglesa e espanhola: o inglês, essencialmente, enquanto língua ‘universal’ e o espanhol enquanto língua próxima da língua portuguesa, logo, de fácil aprendizagem. No que concerne às representações relativas aos povos que falam espanhol e aos povos que falam inglês, destaca-se a percepção de que estas línguas são faladas apenas por ‘Espanhóis’ e ‘Ingleses’ o que demonstra algumas lacunas em termos de cultura linguística.

Na sequência da diagnose acerca das representações das línguas e da sua análise, a autora do estudo delineou e implementou dois projetos de intervenção pedagógico-didática que ambicionavam desconstruir algumas das representações evidenciadas pelos alunos das duas turmas. Os projetos tinham ainda o objetivo de “desenvolver nos alunos a sua consciência crítica e competências interculturais.” (Neves, 2014). Apesar de o estudo se ter centrado nas línguas espanhola e inglesa, permitiu recolher algumas representações de outras línguas. Por exemplo, o francês, é destacado, acima de tudo, pelo poder económico-profissional que confere e pelo seu carácter internacional. O chinês é percecionado como importante, remetendo para a internacionalização da língua, como difícil e distante da LM dos alunos. Há ainda, a percepção do ‘brasileiro’ como uma língua.

No âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Dias (2007), levou a cabo um estudo numa turma de 4.º ano, no ano letivo de 2005/2006, que tinha como objetivo diagnosticar e descrever as imagens dos alunos relativamente à diversidade intralinguística. O estudo foca-se no aspeto da variação linguística do português europeu (PE) utilizado em Portugal continental e insular, e realça “a importância da sensibilização para a diversidade intralinguística, como forma de reconhecer e valorizar a riqueza que essa diversidade encerra” (p. v). Os dados foram recolhidos através da implementação de um plano de intervenção didática, constituído por dez sessões, tendo sido utilizados diferentes instrumentos de recolha de dados. Este estudo permitiu concluir que “os alunos chegam à escola com imagens estereotipadas acerca das diferentes variedades intralinguísticas e seus locutores, algumas delas de pendor marcadamente negativo, que fazem parte da nossa realidade sociolinguística.” (Dias, 2007). Os resultados mostram uma grande diversidade de representações face às variedades e falares dentro do grupo estudado. Segundo a autora do estudo: “Torna-se, no entanto, evidente que os alunos chegam à escola com estereótipos, representações, preconceitos e ideias feitas acerca de determinadas variedades e dos seus locutores, que pesam nos seus julgamentos e apreciações” (Dias, 2007, p. 136). No entanto, com as sessões de intervenção foi possível modificar algumas das representações, evidenciadas pelos

alunos no momento inicial do projeto, como se comprova pela seguinte afirmação: “No que diz respeito às ideias feitas face a determinados dialectos, destacam-se as imagens relativas ao falar nortenho, mais propriamente o do Porto, e ao alentejano, que os alunos identificam com os seus locutores. Assim, a maior parte das palavras e expressões associadas pelos alunos a estas formas de falar são, num primeiro momento, sobretudo de ordem negativa. Todavia, depois de ouvirem os locutores daquelas áreas geográficas, o seu posicionamento altera-se significativamente.” (Dias, 2007, p. 137).

Também no contexto do 1.º CEB, Curvelo (2013), desenvolveu um estudo numa escola do distrito de Aveiro, relacionado com a diversidade (intra)linguística de Portugal, nomeadamente as imagens e conhecimentos dos alunos e da professora sobre este tipo de diversidade. Quanto à metodologia, o que era para ser um estudo de caso evoluiu para investigação-ação, “visto que se tornou necessário desenvolver um projeto no seio da turma, para que pudéssemos apurar dados credíveis, (re)construindo as imagens e conhecimentos dos alunos, que inicialmente mostraram desconhecimento sobre a temática em estudo.” (Curvelo, p. vi, 2013). A análise de resultados do estudo foi feita com base nos dados recolhidos ao longo de todo o projeto, através dos seguintes instrumentos: questionário inicial (aos alunos, à docente e aos encarregados de educação) e final (aos alunos); entrevista inicial e final (à docente); fichas de registo e notas de campo recolhidas através da observação direta das sessões. Os resultados mostram que “os alunos tinham algum desconhecimento sobre a temática, demonstrando ainda imagens pouco clarificadas acerca da diversidade (intra)linguística” (Curvelo, 2013, vii). A autora conclui, então, que é importante realizar um trabalho em torno da diversidade (intra)linguística de Portugal e salienta que: “Através da sensibilização para esta temática acreditamos ser possível promover uma (re)construção das imagens e conhecimentos dos alunos (e da comunidade escolar) em prole de uma modificação de atitudes para com a diversidade e os respetivos locutores” (*ibidem*). Este estudo permitiu recolher, ainda, representações relativamente a algumas LE, das quais salientamos as seguintes:

os EE consideram apenas a Língua Portuguesa como língua oficial de Portugal, mas um dos inquiridos acrescenta ainda que o “Brasileiro” e o “Crioulo” são Línguas Oficiais em Portugal. Apenas dois EE é que conseguiram assinalar de forma correta as línguas oficiais de Portugal, esta amostra reduzida prova de alguma forma que os EE apresentam algum desconhecimento sobre as variedades existentes e sobre as línguas oficiais de Portugal. É visível que os conhecimentos dos EE são consonantes com os conhecimentos dos seus educandos. Assim como os alunos os EE também afirmam que o Mirandês é

uma variedade. Já a Língua Gestual Portuguesa é considerada língua pela maioria. A Língua Portuguesa enquanto língua não levanta qualquer dúvida aos EE. (Curvelo, 2013, p. 103)

Como se pode constatar pelos estudos que brevemente descrevemos acima, nenhum se centra na aula de inglês no 1.ºCEB. De facto, não encontramos estudos em contexto português que se focalizassem num trabalho sobre as representações nos primeiros anos de escolaridade em contexto de aula de língua inglesa. No entanto, optámos por os descrever porque foi a partir deles que delineámos o nosso projeto de intervenção pedagógico-didático. Para além disso, todos eles, de uma forma ou outra, sublinham a importância de trabalhar as representações das línguas e das culturas desde os primeiros anos de escolaridade.

SÍNTESE

Neste capítulo procurámos dar conta da complexidade do conceito de “representação”, mas também da sua pertinência e centralidade no campo da Didática de Línguas. Para além disso, apresentámos alguns estudos desenvolvidos neste âmbito que foram essenciais para perceber de que forma poderíamos desenvolver o nosso estudo e delinear o projeto de intervenção pedagógico-didático.

Os estudos que brevemente apresentamos atrás estiveram na base do nosso projeto pedagógico-didático e na construção deste Relatório. Foram essenciais para compreendermos que através de um trabalho de diagnóstico, seguido de intervenção didática, das representações dos alunos face às línguas é possível (des)construir essas representações, bem como desenvolver a competência plurilingue e a capacidade de valorizar a diversidade e o contacto intercultural. E que, para isso, é importante promover o contacto com diferentes línguas e culturas, assim como experienciar práticas comunicativas variadas desde os primeiros anos de escolaridade.

Este tipo de intervenção é crítica, pois leva os alunos refletir, alguns pela primeira vez, sobre questões como o papel das línguas na relação com o Outro e a relação língua/cultura, funcionando como motivação para a aprendizagem de línguas e promovendo a valorização da diversidade linguística e cultural (DLC). Esta é uma das finalidades do trabalho no domínio da educação em línguas, à qual se deve dar atenção, visto que na sociedade em geral e na comunidade educativa circulam imagens de cariz negativo, estereótipos, em relação às línguas, as quais devem ser (des)construídas, a fim de promover a aceitação da DLC que caracteriza a sociedade atual. Assume-se,

assim, a sala de aula e o professor como essenciais no processo de afirmação e (re)construção de identidades, contribuindo para a aceitação da alteridade.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DO ESTUDO

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos a metodologia de investigação utilizada neste estudo. Primeiramente, enunciamos os objetivos do estudo e caracterizamos o contexto e a turma onde foi realizada a intervenção, passando, posteriormente, para a explicitação do posicionamento metodológico adotado e para a descrição dos instrumentos de recolha e de tratamento dos dados.

3.1. OBJETIVOS DO ESTUDO

Com este estudo pretende-se, numa perspetiva investigativa, diagnosticar representações de alunos do 1.º CEB face às línguas e compreender de que forma as estratégias pedagógico-didáticas permitem trabalhar essas representações. A diagnose inicial das representações e sua análise permitiram traçar o grande objetivo pedagógico-didático do projeto: conceber estratégias pedagógico-didáticas que permitam trabalhar algumas representações acerca das línguas evidenciadas pelos alunos na aula de inglês do 1.ºCEB. Pedagógica e didaticamente, este projeto teve como objetivos desenvolver nos alunos o respeito e a curiosidade pelo Outro e, levá-los a refletir acerca das línguas.

O presente estudo segue uma linha de investigação que tem vindo a ser desenvolvida pela Didática das Línguas no âmbito das representações das línguas no processo de ensino-aprendizagem, baseando-se, por isso, na diagnose, descrição, análise, e interpretação das representações dos alunos.

De facto, os estudos de que demos conta no capítulo anterior revelam que as representações das línguas podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem, como se evidencia na seguinte afirmação: “Estas imagens (...) parecem influenciar as disponibilidades dos sujeitos para a sua aprendizagem, em particular no que diz respeito às escolhas que efectuam, às motivações que desenvolvem, às estratégias que mobilizam, à forma como hierarquizam as línguas umas em relação às outras, ou à vontade de se relacionarem ou não com os sujeitos que as falam” (Andrade, Araújo e Sá, & Moreira, 2007, p.4).

Ou seja, os estudos mostram que os alunos se sentem mais motivados para aprender línguas às quais associam características positivas e se desinteressam por aquelas às quais associam características de teor negativo. Da mesma forma, os alunos sentem-se mais abertos ao contacto com línguas e povos aos quais atribuem características positivas e relutantes em contactar com línguas e povos aos quais atribuem características negativas. Logo, torna-se essencial diagnosticar as representações que circulam na sala de aula de forma a que os professores as possam levar em conta na planificação do processo de ensino-aprendizagem.

3.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS SUJEITOS

3.2.1. CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E MACRO CONTEXTO

O estudo e o projeto de intervenção foram levados a cabo num agrupamento/escola/turma, onde foi realizada a Prática do Ensino de Inglês (PEI), nomeadamente numa turma dessa escola/agrupamento. Assim sendo, este estudo foi levado a cabo no âmbito do 1.º CEB, nomeadamente na aula de inglês de uma turma do 4.º ano, no ano letivo de 2018/2019. Como é sabido, o inglês é atualmente a LE obrigatória no 1.ºCEB, nomeadamente no 3.º e 4.º anos de escolaridade. A escolha do 4.º ano de escolaridade pareceu-nos apropriada para trabalhar a temática das representações, pois é suposto que estes alunos, devido à idade e nível escolaridade, revelem maior maturidade e conhecimento das línguas e culturas. Trabalhar com o 4.º ano de escolaridade, permitiu-nos explorar as representações, por um lado, relativamente ao português (que não é a LM de todos os alunos da turma), ao inglês (que aprendem na escola há pelo menos um ano) e relativamente a outras línguas, tal como o Espanhol, Mandarim e “Brasileiro” que foram as línguas com representações mais “fortes” evidenciadas pelos alunos. Portanto, diagnosticam-se, por um lado representações de duas línguas com a qual os alunos já têm algum contacto ao nível do ensino-aprendizagem e, por outro, representações de outras LE que não fazem parte do currículo do 1.º CEB.

Passamos de seguida a descrever brevemente o Agrupamento onde implementámos o projeto de intervenção (que descreveremos num capítulo mais à frente).

O agrupamento situa-se no distrito de Aveiro e é constituído por dois jardins-de-infância, sete escolas básicas, três delas com jardim-de-infância e uma escola secundária com 3.º ciclo (escola-sede). Foi numa dessas escolas básicas com jardim-

de-infância que desenvolvemos o nosso projeto de intervenção didático-pedagógica. Nesta escola, existem 4 turmas ao todo, uma de cada ano de escolaridade.

O agrupamento oferece variedade e inovação a nível dos projetos que desenvolve, estando relacionados com a educação ambiental, a educação para a saúde, a cidadania europeia, intercâmbios europeus, entre outros. Neste contexto, e tendo em conta o *Plano Anual de Atividades*, destacamos a ação de informação/sensibilização para alunos de 4.º ano intitulada “Nova Escola, novo Mundo”, da qual salientamos o seguinte objetivo: “refletir sobre autoridade/respeito, como forma de promover comportamentos sociais adequados”. E ainda o “Projeto (Re)criar a brincar” que visa “contribuir para o desenvolvimento de estratégias de cooperação e aceitação nos grupos de crianças de diferentes faixas etárias”. Damos relevância a esta atividade e projeto porque vão ao encontro dos objetivos pedagógico-didáticos da nossa investigação, nomeadamente promover o respeito, aceitação e curiosidade face ao Outro.

O lema deste agrupamento é “Qualidade, reflexão e abertura à comunidade e à mudança”. Identificando-nos com este lema e com os princípios do Projeto Educativo (consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo) deste agrupamento, considerámos que seria interessante desenvolver um projeto de intervenção didática que respondesse a alguns destes princípios tais como: “promover o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões”. De facto, estes princípios estão em consonância com os objetivos pedagógico-didáticos do projeto que concebemos e implementámos.

3.2.2 MICRO CONTEXTO (TURMA)

Como já foi referido, a turma na qual foi desenvolvido o projeto, é uma turma de 4.º ano que inicialmente era constituída por vinte e seis alunos, mas no início do ano letivo um dos alunos foi transferido para outra escola. A turma passou a ter 25 alunos, 13 rapazes e 12 raparigas.

A caracterização que apresentamos de seguida relativamente a esta turma, onde decorreu a PEI, foi realizada com base em informações fornecidas pela Professora Titular da turma, nomeadamente o Plano Curricular da Turma do ano letivo 2017/2108, e em dados recolhidos através da ficha biográfica preenchida pelos pais dos alunos, à qual responderam 21 dos 25 encarregados de educação desta turma.

As suas idades estão compreendidas entre os nove e os dez anos e apenas dois alunos são subsidiados, pertencentes ao escalão B. São filhos de pais com idades entre os 28 e os 54 anos, mas cuja maior fatia se enquadra entre os 30 e os 40 anos de idade.

São crianças oriundas de um meio socioeconómico e cultural de nível médio bastante diversificado. Os pais possuem, assim, um leque variado de habilitações que vão desde o 4.º ano de escolaridade, passando pelo 6.º, 9.º, 12.º ano até à licenciatura. O agregado é composto, na sua generalidade, pelo pai, mãe e irmãos, variando o número de irmãos entre um e dois.

Relativamente à frequência das AEC, apenas cinco alunos não estavam inscritos, embora existam situações em que alguns estavam inscritos em apenas uma ou duas atividades. Após essas atividades, uns frequentam o ATL e os restantes vão para casa ou ficam com familiares. Nos tempos livres, as suas atividades preferenciais são: ver televisão, jogar computador e praticar desporto, tal como natação, futebol, ballet e karaté.

Atualmente, o comportamento desta turma é considerado Bom. Os alunos revelam interesse pela escola, estão motivados, são participativos e demonstram gosto pelas novas tecnologias, tendo um aproveitamento classificado como Bom. Na verdade, foram propostos para Quadro de Honra 5 alunos no final do ano letivo transato.

No entanto, alguns alunos (sete, três raparigas e quatro rapazes) apresentam um ritmo de trabalho mais lento por falta de concentração e, por isso, necessitam de um estímulo extra. Estes alunos apresentam, ainda, dificuldades relacionadas com a compreensão escrita, noções gramaticais, produção textual, correção ortográfica, expressão oral, raciocínio e cálculo mental. Para colmatar estas dificuldades, e relativamente à implementação de Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual deu-se continuidade aos planos implementados (quatro) no ano letivo passado. Uma aluna continua a beneficiar de Plano de Acompanhamento para alunos Estrangeiros, pois é oriunda da Venezuela e a sua LM é o espanhol. E um aluno integrou a Educação Especial, dado que lhe foi diagnosticado Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção associada a uma Perturbação Específica da Aprendizagem da Leitura e Escrita (ligeira).

A nível de aproveitamento, a turma destaca-se positivamente nas disciplinas de Estudo do Meio e Matemática. Na área de Língua Portuguesa, alguns alunos demonstram grandes dificuldades, a nível da expressão escrita, essencialmente na produção textual. No entanto, na ficha biográfica preenchida no início deste ano letivo, os alunos referem como disciplinas preferidas para além da Matemática, a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa. A nível da disciplina de inglês a professora titular de inglês informou que esta turma teve os seguintes resultados, no terceiro período do ano passado: uma menção de Muito Bom, dezanove menções de Bom e seis menções de Suficiente.

Como veremos pormenorizadamente à frente, uma das primeiras atividades do projeto de intervenção consistiu na construção das biografias linguísticas dos alunos. Esta atividade permitiu-nos aceder ao perfil linguístico da turma que apresento de seguida.

A maioria da turma (24 alunos) tem como LM (língua materna) o português. Há uma aluna cuja LM é o espanhol.

Quanto às línguas que compreendem, destaca-se o português de Portugal, seguido do português do Brasil. Depois segue-se o inglês, o espanhol e por último o francês como se pode ver no gráfico seguinte (Gráfico 1).

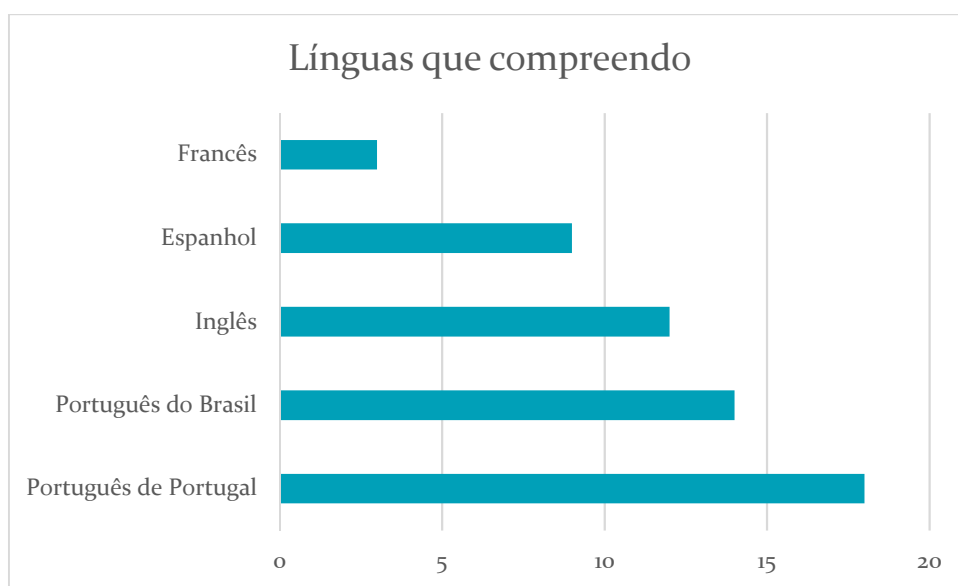


Gráfico 1 – Línguas que os alunos compreendem

Quanto às línguas que se falam no seio das famílias deste grupo, destaca-se o português, que é referido quase pela totalidade da turma. Note-se que existem 2 alunos e respetivas famílias oriundos de outros países, como vamos ver mais adiante, e, portanto, nem todas as famílias falam português. Depois aparece a língua inglesa, a LE que os alunos aprendem na escola, um pouco destacada das outras que a seguem. Finalmente, segue-se o português do Brasil, o francês, o espanhol, o alemão e o árabe (ver gráfico 2). A menção a estas línguas justifica-se pelo facto de existir uma aluna e respetiva família oriunda da Venezuela, justificando-se, por isso, a menção ao espanhol, e dois alunos com familiares oriundos do Brasil, daí a alusão ao português do Brasil. Existe ainda um aluno e respetiva família com proveniência da Guiné-Bissau, daí a referência ao crioulo e ao Árabe. Para além disso, verifica-se no seio de algumas famílias situações de emigração na França e na Alemanha, motivo pelo qual são referidas as línguas francesa e alemã.

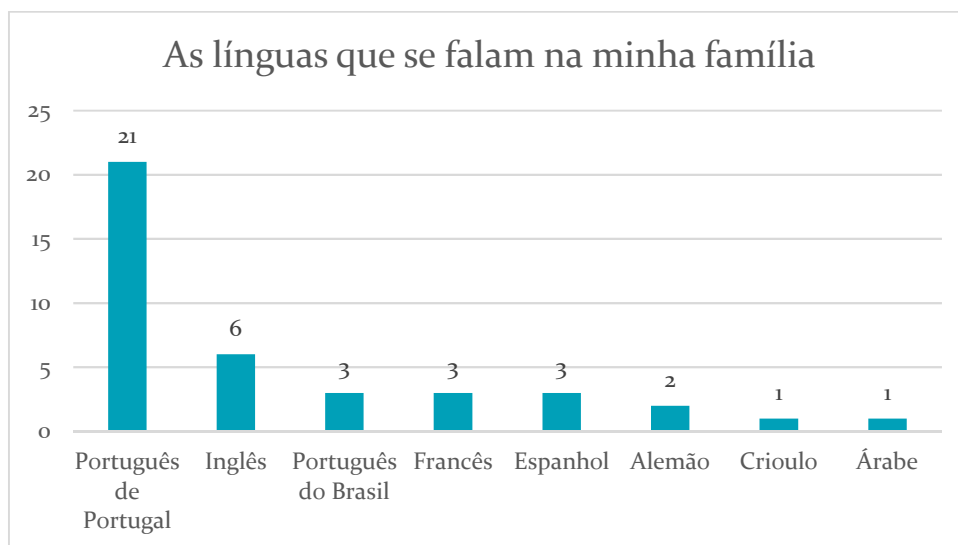


Gráfico 2 – Línguas faladas nas famílias dos alunos

Como se pode verificar pelo gráfico 3, este grupo revela que já contactou com 8 línguas estrangeiras (LE). A LE que aparece com maior destaque é a língua inglesa. De seguida, aparece o francês, espanhol, português do Brasil e com menor destaque o árabe, o chinês, o alemão e o inglês dos EUA.

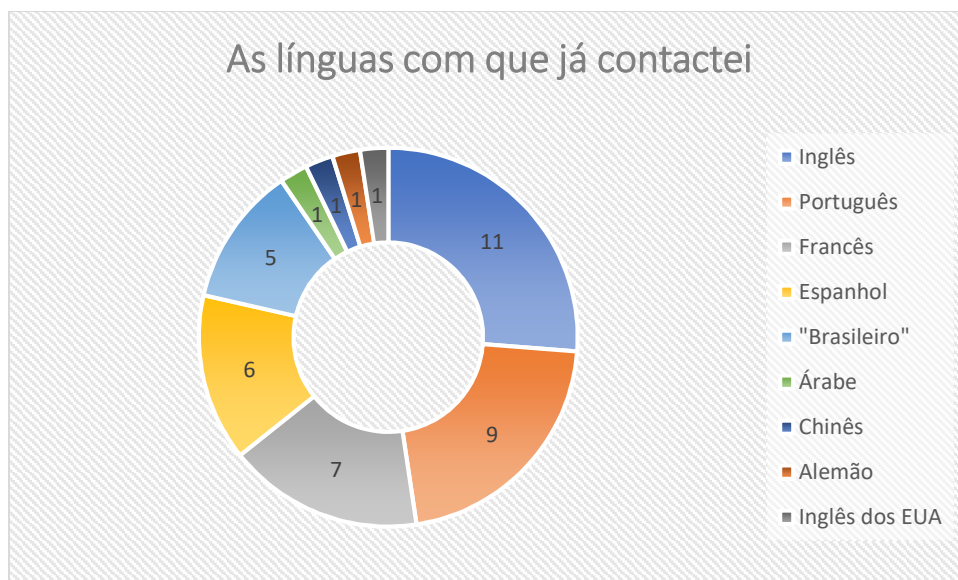


Gráfico 3 – Línguas contactadas pelos alunos

De acordo com as biografias linguísticas, e alguns dados recolhidos nas sessões, o contacto com estas línguas foi feito da seguinte forma:

- Português: através do contacto direto no dia-a-dia; na escola; através da televisão;

- Português do Brasil: através da música e de familiares;
- Inglês: na escola, através de filmes/cinema;
- Espanhol: através de filmes e familiares;
- Francês: através de filmes e familiares, emigrantes na França;
- Alemão: através de familiares, nascidos ou emigrantes na Alemanha;
- Árabe: através de viagens;
- Italiano: através de viagens.
- Chinês: lojas chinesas...

Quanto a projetos de aprendizagem linguística (gráfico 4), esta turma faz referência a 9 línguas estrangeiras, destacando-se o francês (7 alunos). Os alunos evidenciam, ainda, vontade de aprender espanhol e japonês (4 alunos), chinês e inglês (3), alemão, “curiano”, italiano e russo (1). Ou seja, de forma geral, as línguas mais distantes são as menos evidenciadas nos projetos linguísticos destes alunos.

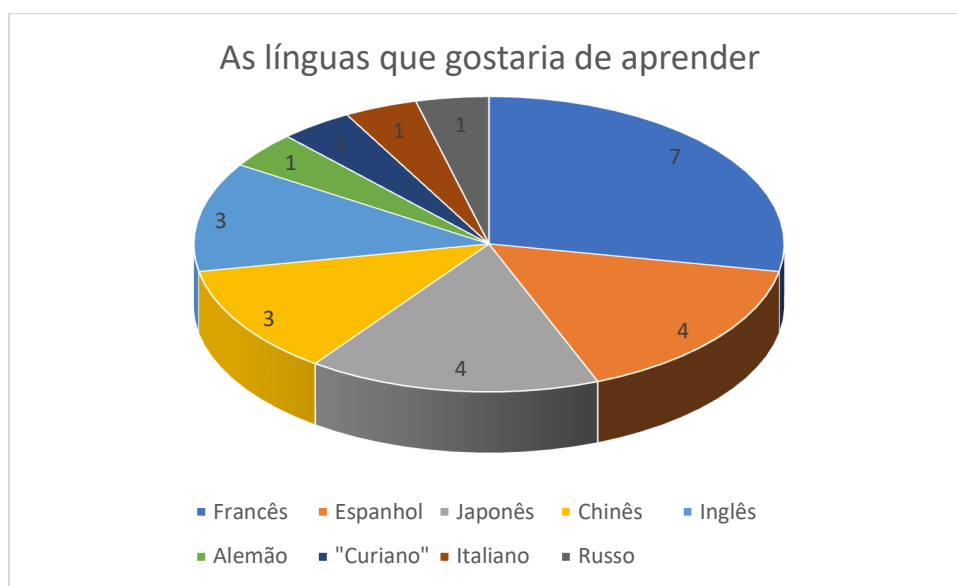


Gráfico 4 – Projetos linguísticos

Tendo em conta as características do macro e micro contexto, considerámos que podíamos desenvolver um projeto que conciliasse o ensino do inglês com o nosso tópico de abordagem, adequando-o às características dos alunos da turma e indo ao encontro das orientações presentes nos documentos reguladores apresentados anteriormente.

Neste sentido, concebemos uma atividade pedagógico-didática, na qual usámos a figura do bacalhau, a fim de promover a articulação com a comunidade e motivar os alunos para o projeto. Para além disso, considerámos que seria proveitoso aproveitar o facto de existir na turma uma aluna oriunda da Venezuela, para solicitar a sua ajuda no

jogo do “Multilanguage spider web”, na aula em que trabalhámos a representação do inglês como “difícil” e do espanhol como “difícil e “aborrecido”. Tendo em conta que o “Brasileiro” é bastante mencionado pelos alunos como sendo uma língua, considerámos que era importante planificar uma sessão para desconstruir a representação do “Brasileiro” como uma língua. O facto de a Língua Inglesa ser uma das disciplinas preferidas dos alunos e na qual têm bons resultados, revelou-se bastante vantajoso para o projeto de intervenção didática, que se apresentará mais à frente, uma vez que permitiu partir do inglês para sensibilizar para outras línguas. O gosto pelo inglês funcionou como um fator de motivação para os alunos, facilitando o desenrolar do projeto pedagógico-didático.

3.3. POSICIONAMENTO METODOLÓGICO

Como já foi referido, o presente trabalho apresenta como objetivos investigativos identificar as representações que os alunos de uma turma de 4.º ano do 1.º CEB possuem em relação às línguas e compreender de que forma estratégias pedagógico-didáticas permitem trabalhar essas representações.

Tendo em conta estes objetivos, este estudo enquadra-se metodologicamente numa perspetiva **objetivante** (cf. Müller & De Pietro, 2001)/**tematizada** (Vasseur, 2001) do estudo das representações, uma vez que procurei conhecer as representações dos alunos relativamente às línguas, tendo em conta as suas declarações. As representações evidenciadas pelos alunos foram analisadas, pois, independentemente das situações comunicativas, com o objetivo de compreender como se organiza

o mundo linguístico que os indivíduos constroem através de meios diversos, como os conhecimentos escolares ou as suas experiências familiares e sociais (...) e tendo em vista a esquematização de actividades educativas destinadas a favorecer um trabalho de (re)construção destas mesmas imagens (Pinto, 2005, pp. 94-95).

Para atingir estes objetivos, desenvolvemos um estudo com a turma referida ao longo do primeiro período do ano letivo de 2018/2019, focando-nos na descrição das representações dos sujeitos em relação às línguas.

Tendo em conta que este estudo se trata de um estudo de caso, adotámos uma metodologia de **investigação qualitativa**, na medida em que pretendemos compreender as “intenções e significações – crenças, opiniões, perceções, representações, perspectivas, conceções, etc. que os seres humanos colocam nas suas

próprias ações, em relação com os outros e com os contextos *em que e com que* interagem” (Amado, 2013, pp. 40-41). Este tipo de metodologia privilegia a compreensão e assume o investigador como “intérprete e colector de interpretações” (Stake, 2007, p. 115). Logo, na perspectiva de Merriam (2002), este estudo de caso é descritivo e interpretativo.

Para além disso, neste estudo destaca-se o papel preponderante desempenhado pelo investigador no contexto da investigação (Bogdan & Biklen, 1994) que esteve implicado nesse espaço/contexto para melhor compreender o seu objeto de estudo. Assim, no nosso estudo, adotámos uma posição **descritiva-interpretativa**.

No âmbito da investigação qualitativa, optámos por desenvolver um estudo de caso com características de investigação-ação.

O estudo de caso baseia-se “na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1988) e destaca-se de outras metodologias de investigação porque “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas múltiplas fontes de evidencia” (Yin, 1989 p. 23). Ou seja, o estudo de caso permite estudar o objeto no seu contexto real, usando várias fontes de evidência (qualitativas ou quantitativas), enquadrando-se numa lógica de construção de saber, englobando a subjetividade do professor/investigador.

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 89) os estudos de caso “podem ter graus de dificuldade variável” e, portanto, adequam-se quer a investigadores experientes quer a principiantes. Stake (2007) propõe alguns critérios para a escolha dos casos a estudar: “o primeiro deverá ser maximizar o que podemos aprender” (p. 20); e o segundo é que “precisamos escolher casos de fácil acesso e que acolham a nossa investigação” (ibidem). Para isso, o investigador necessita de definir o caso e as unidades de análise, bem como “clarificar o fenómeno que pretende estudar e de eleger o foco e as questões norteadoras da sua investigação” (Amado, 2013, p 125).

Tendo em conta as palavras destes autores, as questões de investigação definidas para este trabalho e o que podia ser feito com o tempo disponível, optámos por realizar um estudo de caso descritivo único (Yin, 1993). Para isso, seleccionámos um grupo para estudar, neste caso uma turma de 4.º ano do 1.ºCEB no âmbito da aula de inglês, nomeadamente as suas representações face às línguas.

Como já explicitámos, após a diagnose das representações, implementámos um plano de intervenção que compreendia atividades pedagógico-didáticas diversificadas que trabalharam as representações diagnosticadas.

Assim, procedeu-se a uma observação detalhada da turma relativamente àquele que é o nosso objeto de estudo, procurando recolher informações sobre esta, descrevendo os dados recolhidos e procedendo à sua interpretação, a fim de responder às nossas questões de investigação.

A forma como o plano de intervenção didática foi concebido e implementado acrescenta a este estudo um cariz de **investigação-acção**. Segundo Elliot, a investigação-ação é:

the study of a social situation with a view to improving the quality of action within it. It aims to feed practical judgements to concrete situations, and the validity of the “theories” or hypotheses it generates depends not so much on “scientific” tests of truth, as on their usefulness in helping people to act more intelligently and skilfully. In action research “theories” are not validated independently and then applied to practice. They are validated through practice (Elliot, 1991, p. 69)

Elliot defende, ainda, que na investigação-acção, “teaching constitutes a form of research and research constitutes a form of teaching” (Elliot, 1991, p. 64). Ou seja, neste tipo de investigação verifica-se frequentemente a tentativa de resolver problemas, bem como de desenvolver conhecimento sobre o objeto de estudo.

Stenhouse (1975) defende que “a função da investigação-acção é capacitar os sujeitos a estudarem os seus problemas cientificamente, de forma a orientarem, corrigirem e avaliarem as suas decisões e acções.” (Simões, 2006, p. 246). Logo, o trabalho de investigação-ação desenvolve-se numa espiral reflexiva, em ciclos contínuos: “plan-act-observe-reflect” (Hopkins, 1985).

Em suma, entende-se a investigação-ação como “a investigação sobre um determinado problema diagnosticado em contexto social (carácter situacional); a intervenção ou acção para resolver o problema e transformar a situação anterior; de novo a reflexão para produzir conhecimento acerca dessa mesma transformação (carácter avaliativo)” (Amado, 2013, p. 188).

Neste seguimento, defendemos que este estudo possui características de investigação-ação porque se baseou num trabalho de “carácter prático e interventivo que decorre das acções orientadas em função de um prévio diagnóstico e da recolha de dados.” (Amado, 2013, p. 194). De facto, a nossa investigação começou com a recolha das representações dos alunos acerca das línguas, seguida da sua análise. A reflexão sobre as representações dos alunos acerca das línguas possibilitou a conceção e implementação de estratégias pedagógicas-didáticas que permitissem trabalhar as representações mais significativas em sala de aula. Assim, observámos

representações, perspectivas, comportamentos e atitudes dos alunos, neste caso relativamente às línguas, e refletimos sobre eles, procurando intervir ativamente na realidade, no sentido de transformar a situação inicial. Simultaneamente, a metodologia de investigação-ação proporcionou à professora/investigadora, uma reflexão mais aprofundada sobre a sua prática, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional (Coutinho et al., 2009), na medida em que lhe proporcionou instrumentos científicos e pedagógico-didáticos para continuar a desenvolver competências enquanto professora de língua estrangeira o que implica ser igualmente educadora e agente de mudança, assumindo a aprendizagem de línguas como um espaço de educação plurilingue, intercultural e para a cidadania.

3.4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Apresentamos de seguida, os instrumentos de recolha de dados utilizados no nosso estudo com o intuito de recolher os dados necessários para procedermos à descrição das representações acerca das línguas dos alunos do grupo selecionado.

Primeiramente, os alunos foram convidados a preencher um **inquérito por questionário** que tinha como objetivos: recolher as suas representações relativamente às línguas; promover a reflexão acerca das línguas; e servir de guião para os alunos escreverem os textos sobre a sua BL na aula de Língua Portuguesa (interdisciplinaridade). O inquérito por questionário tem sido frequentemente utilizado para recolher as representações dos alunos, tal como indica Abric: “le questionnaire reste à l’heure actuelle de technique la plus utilisée dans l’étude des représentations (...). Pour l’étude des représentations, le questionnaire devrait donc être conçu de telle façon qu’il permette et qu’il valorise l’activité de la personne interrogée” (Abric, 2001, pp. 62-63). Também em Portugal são vários os estudos que utilizam o inquérito por questionário para realizar a diagnose das representações (por exemplo, Pinto, 2005; Simões, 2006; Schmidt, 2011). Foi com base nestes estudos que construímos o inquérito por questionário do nosso estudo, adaptando-o ao público-alvo/grupo de estudo, e cuja análise permitiu, posteriormente, delinear o projeto de intervenção didática.

O inquérito por questionário (Anexo 1), é constituído por 6 questões, (5 abertas) e (1 fechada). Foi entregue e recolhido no mesmo dia (24 de outubro de 2018) em contexto de sala de aula. Os alunos preencheram os inquéritos por questionário individualmente, tendo-lhes sido explicado antes da sua entrega que o mesmo seria anónimo, que não existiam respostas certas ou erradas e que o objetivo era darem a

sua opinião pessoal, independentemente da opinião dos outros colegas. Conseguimos recolher 18 questionários ao todo. Os outros 7 alunos não entregaram o questionário (porque não conseguiram acabar na aula), apesar de se terem feito vários esforços nesse sentido, nomeadamente: pediu-se que completassem o mesmo em casa e que o entregassem à professora titular de inglês; e solicitou-se que completassem o mesmo na sessão seguinte (sessão 1).

Apesar de termos colocado 6 questões no inquérito por questionário, com o desenrolar do nosso estudo, considerámos que nos devíamos focar apenas nas perguntas 2, 3, 4, 5 e 6, pois são essas que interessam para o estudo das representações acerca das línguas. Deste modo, a análise irá incidir sobre essas cinco perguntas de resposta aberta (ver Quadro 1).

Objetivos das questões	Questões
Identificar as línguas que os alunos gostam mais; Aceder às representações dos alunos face às línguas.	2. De que língua(s) gostas mais? Porquê?
Identificar as línguas que os alunos gostam menos; Aceder às representações dos alunos face às línguas.	3. De que língua(s) gostas menos? Porquê?
Identificar as línguas que os alunos gostam de ouvir; Conhecer as representações quanto à imagem sonora que os alunos têm das línguas.	4. Que língua(s) gostas mais de ouvir? Porquê?
Conhecer os projetos linguísticos dos alunos no que respeita a línguas que gostariam de aprender; Aceder às representações que os alunos têm dessas línguas.	5. Que língua(s) gostarias de aprender? Porquê?
Aceder às representações dos alunos face às línguas através de associogramas, dando-lhes abertura para escolher as línguas e os adjetivos associar às mesmas.	6. Completa as frases seguintes. Escolhe uma língua para cada frase e escreve dois adjetivos para cada uma delas.

	a)/b)/c) Para mim o _____ é uma língua _____ e _____.
--	---

Quadro 1 – Objetivos do inquérito por questionário e questões

A técnica dos associogramas consiste na escrita rápida de três palavras associadas às línguas e é utilizada fundamentalmente na Psicologia (Müller & De Pietro 2001). No entanto, este método também é muito utilizado na DL, nomeadamente por investigadores na área das representações das línguas (Müller, 2001). Neste caso, tendo em conta o nosso grupo de estudo, adaptámos este método, pedindo aos alunos para associarem apenas duas palavras, ou melhor, adjetivos às línguas, as quais foram escolhidas pelos próprios, conferindo um carácter mais aberto a este instrumento.

Com o intuito de recolher mais algumas representações dos alunos do grupo em estudo, decidimos utilizar ainda a **biografia linguística** como instrumento de recolha de dados.

Foi a partir dos anos 80 que a utilização de relatos de vida ou (auto)biografias ganhou destaque no domínio da educação e da formação, sendo entendidos como espaços de reflexão acerca do percurso educativo do aprendente, permitindo-lhe confrontar saberes e assumindo-se como um meio de partilha da riqueza de cada indivíduo (Perregaux, 2002).

A biografia linguística, para além de fenómeno que se investiga e de instrumento pragmático (promotor de reflexão e consequente mudança), pode ser utilizada como método de investigação, na medida em que “utilizar-se-á a narrativa (auto)biográfica com vista à análise dos fenómenos narrativos, ou seja, a narrativa (auto)biográfica desempenhará o papel de instrumento de recolha, análise e descrição de dados obtidos sob a forma de um relato” (Dias, 2007, p. 31).

Neste sentido, pediu-se aos alunos para escreverem a sua biografia linguística (BL) em forma de texto (Anexo 2) na aula de língua portuguesa (atividade de interdisciplinaridade), dando continuidade ao trabalho iniciado na sessão 0. Foi explicado à professora titular o que se pretendia com esta atividade e foi-lhe dado um guião com exemplos de questões (Anexo 3) para orientar a execução dos textos. Recolhemos 23 textos, visto que faltaram 2 alunos nessa aula. Estes textos foram essenciais para complementar a caracterização deste grupo em termos de representações acerca das línguas, sobretudo no que se refere à LE que estão a aprender na escola, o inglês.

O inquérito por questionário e os textos relativos à biografia linguística permitiram-nos traçar o perfil linguístico da turma (línguas estudadas e contactadas até ao momento), e recolher as suas representações relativamente às línguas.

3.5. INSTRUMENTO DE TRATAMENTO DOS DADOS

O inquérito por questionário e os textos sobre a BL realizados no momento inicial da nossa intervenção didática foram submetidas a uma análise de conteúdo (Amado, 2013; Vala, 1986; Bardin, 1979). Segundo Vala (1986), a análise de conteúdo visa “efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (p. 104). Portanto, os dados foram estudados e analisados recorrendo a duas dimensões: a descritiva, onde se expõem os dados; e a interpretativa, na qual se fazem interpretações relativamente ao objeto em estudo com base num sistema de conceitos teórico - analíticos

Para tratar os dados obtidos procedeu-se a uma categorização dos dados, isto é, “a uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) *com os critérios previamente definidos*” (Bardin, 1979, p.117). Assim, os dados foram agrupados em categorias, ou seja, classes que agrupam os conteúdos em conjuntos de elementos (unidades de registo) sob uma designação/denominação geral, tendo em conta as características comuns desses elementos (Amado, 2013).

Optámos por utilizar as categorias criadas por Pinto (2005) para análise de representações relativas às línguas, uma vez que estas já foram validadas noutros estudos (Simões, 2006; Neves, 2014). Após a análise dos dados recolhidos, procedemos à verificação da sua completa integração nessas categorias e fizemos-lhe algumas adaptações para irem ao encontro dos dados recolhidos no presente estudo (ver Quadro 1, abaixo). Na verdade, o próprio inquérito por questionário foi desenvolvido tendo por base outros estudos (já referidos) nos quais também foram utilizadas as categorias aqui mencionadas.

Tendo em conta a metodologia de análise de conteúdo, o tratamento de dados seguiu as seguintes fases: exploração, codificação e categorização dos dados recolhidos, agrupando-os em unidades de registo (palavras e frases, ou partes de frases, de cada resposta dos alunos). É de destacar que cada resposta, dependendo do seu conteúdo, pode dividir-se em várias ocorrências. Para a análise, considerámos como unidade de registo a unidade de significação a codificar, a qual “corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base” (Pinto 2005, p. 101). Note-

se que, ao longo do tratamento dos dados, são transcritos alguns exemplos das respostas dos alunos, as quais são apresentadas *ipsis verbis*.

Passamos, de seguida, a descrever as categorias de análise pormenorizadamente, indicando as particularidades de cada categoria e subcategoria, tendo em vista a incorporação total dos dados recolhidos, sublinhando o facto de elas se relacionarem umas com as outras.

Categorias	Subcategorias
C1. Língua como objeto de ensino-aprendizagem e uso	C1.1. Facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso C1.2. Distância/proximidade linguística com a LM C1.3. Auto-regulação do processo de aprendizagem C1.4. Auto-avaliação das competências linguísticas e conhecimentos adquiridos C1.5. Experiências de aprendizagem e contacto com as línguas
C2. Língua como objeto afetivo	C2.1. Relação afetiva aluno/língua/cultura C2.2. Imagem sonora da LE
C3. Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas	C3.1. Condição para a construção e afirmação de identidade e sentidos de pertença
C4. Língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais	C4.1. Comunicação e socialização com o Outro

Quadro 2 - Categorias para tratamento das representações (adaptado de Pinto, 2005)

A primeira categoria, **Língua como objeto de ensino-aprendizagem (C1.)**, engloba as ocorrências relativamente à perceção da língua como objeto de ensino-aprendizagem, ou seja, enquanto objeto de estudo formal ou informal. Como afirma Pinto (2005), na aprendizagem de uma língua, “os alunos constroem imagens acerca deste processo e reconstroem-nas ao longo do seu percurso escolar” (p. 103). Esta categoria divide-se em cinco subcategorias, sendo a primeira delas a **facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso (C1.1.)** das línguas, de acordo com os sujeitos, sendo aqui incluídas as unidades de registo relativas à aprendizagem de uma língua (*Eu gosto menos de Inglês porque é difícil de se aprender [6IQ]*) e à compreensão

e expressão oral: *Eu gosto mais das línguas da Espanha porque se percebem melhor em Português* (9IQ). Nesta subcategoria, também, se inclui a facilidade/dificuldade de aprendizagem de línguas quando estas são comparadas umas com as outras. A **distância/proximidade linguística com a LM** (C1.2.) refere-se à relação estabelecida pelos sujeitos entre a LM e as LE (*Eu gosto mais de Brasileiro porque é parecido com o português* [4IQ]), no que respeita às suas semelhanças e diferenças (objetivas ou subjetivas). Seguidamente, temos a subcategoria **auto-regulação do processo de aprendizagem** (C1.3.) que está relacionada com o conceito de *autonomia* que, segundo Holec (1979), tem a ver com a capacidade de orientar a própria aprendizagem, ou seja, tem a ver com o modo como os sujeitos controlam o processo de aprendizagem das LE e as estratégias de aprendizagem mobilizadas (cf. Horwitz, 1987; Castellotti, 2002), como por exemplo: *Gostaria de aprender Inglês porque ainda não sei todo* [1IQ]. Relacionada a esta, surge outra subcategoria: **auto-avaliação das competências linguísticas e conhecimentos adquiridos** (C1.4.). De acordo com Pinto (2005), este descritor integra as unidades de registo relacionadas com a forma como os aprendentes avaliam o seu domínio/conhecimento de determinada LE relativamente à compreensão e expressão escritas e orais e que remetam para os conhecimentos adquiridos em termos de produção e compreensão de enunciados em LE, como por exemplo: *Gosto menos de Frances porque não sei falar essa língua* (18IQ). Uma outra subcategoria relaciona-se com as **experiências de aprendizagem e contacto com as línguas** (C1.5.), a qual engloba quer as experiências de aprendizagem formais das LE (*É divertido cantar e não é divertido escrever em inglês* [2BL]), quer as experiências de aprendizagem informais (*Brasileiro (...) é giro de aprender* [16IQ]), bem como as experiências de contacto com as línguas: *O meu pai veio de França, quando quero aprender francês falo com o meu pai* (15BL). Essas experiências de aprendizagem podem ter a ver com alguém próximo dos alunos. Segundo Pinto (2005), esta subcategoria abrange as circunstâncias de aprendizagem, o papel do professor, o feedback em sala de aula, as atividades realizadas, os conteúdos lecionados, a avaliação e a obrigatoriedade ou não obrigatoriedade de aprendizagem.

A segunda categoria, **Língua como objeto afetivo (C2.)**, tem a ver com o facto de os sujeitos estabelecerem relações de afetividade com as línguas, demonstrando sentimentos em relação a elas. Esta categoria é composta por duas subcategorias: a relação afetiva aluno/língua/cultura (C2.1.) e a imagem sonora da LE (C2.2.). Na subcategoria C2.1. incluem-se as ocorrências nas quais o sujeito demonstra a forma como se relaciona com a língua, expressando emoções e afetos em relação a ela (*Gosto mais de Frances porque é fixe* [2IQ]). Aqui integram-se as unidades de registo que se focam no

prazer/desprazer provocado pelo contacto com a língua, [n]a simpatia/antipatia por elas e seus locutores, [n]o fascínio pela língua/cultura e pelos povos que as falam, [n]o afecto pelo facto de ser a sua LM ou por ser falada por familiares e/ou amigos. (Pinto, 2005, p. 107)

Na subcategoria C2.2. incluem-se as “impressões fonéticas, ritmo, entonação, volume, pronúncia da LE” (*ibidem*), usadas como justificação para a relação afetiva que o sujeito estabelece com determinada língua (*Para mim o Italiano é uma língua (...) lenta* [11IQ]).

A terceira categoria, denominada como **Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas (C3.)**, remete para a ideia de que “É no confronto com o Outro e a sua cultura que os sujeitos tomam consciência da sua própria identidade e da identidade linguística e cultural desse Outro” (Pinto, 2005, p. 110). Ou seja, nesta categoria a língua/cultura assume um papel de construção e afirmação de identidades individuais e/ou coletivas, funcionando como meio de consciencialização de pertença e fazendo com que os sujeitos sejam reconhecidos numa certa comunidade. Esta categoria contém, no âmbito dos nossos dados, apenas uma subcategoria – C3.1. – a língua é apresentada como condição para a construção e afirmação de identidades e sentidos de pertença, ou seja, a língua permite aos sujeitos expressarem e afirmarem a sua identidade linguística e cultural (*Eu gosto mais Espanhol porque a minha língua verdadeira é espanhola e eu gosto muito* [14IQ]), tornando-os membros pertencentes a um grupo, e permite, ainda, a tomada de consciência da importância de determinada língua para a construção dessas identidades (individuais e coletivas).

Por fim, a categoria **Língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais (C4.)**, engloba as unidades de registo que evidenciam representações das línguas relacionados com aspetos mais práticos, de utilização da língua no quotidiano, em situações reais de comunicação. Esta categoria é constituída apenas por uma subcategoria: Comunicação e socialização com o Outro (C4.1.). Na subcategoria C4.1. incluem-se as referências às línguas como ferramentas que os sujeitos utilizam para interagir com o Outro, tendo em vista o entendimento e a cooperação: *Eu gostaria de aprender Francês e Espanhol porque eu quando for grande vou para esses países* (IQ6). Nesta categoria incluem-se também as referências às línguas como instrumento de comunicação a nível global, permitindo aos sujeitos movimentarem-se além-fronteiras, bem como obterem informações sobre o mundo, de forma a conhecê-lo: *Gostaria de aprender Francês porque é uma das línguas conhecidas* (14IQ).

SÍNTESE

Neste capítulo procedemos à caracterização do contexto de intervenção, explicitando as características socioeconómicas e linguísticas da turma com que trabalhamos e situámos a investigação em termos de metodologia investigativa.

Finalmente, apresentámos os instrumentos utilizados para a recolha e tratamento dos dados. No capítulo que se segue, procederemos à análise dos dados e à discussão dos resultados resultantes da mesma, com o objetivo de responder às nossas questões de investigação.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

INTRODUÇÃO

Neste capítulo procuramos responder à primeira questão de investigação deste estudo: Que representações possuem os alunos do 1.º CEB acerca das línguas? através da análise e discussão dos dados recolhidos durante a investigação.

Embora no projeto pedagógico-didático tenhamos trabalhado apenas as línguas inglesa, espanhola, chinesa/mandarim e “brasileiro” por terem sido nessas línguas que surgiram representações de teor mais negativo, face aos dados recolhidos considerámos importante fazer uma análise de todas as línguas mencionadas pelos alunos. Consideramos, pois, que se tratam de dados que revelam relações diferenciadas dos alunos com as línguas que não quisemos ignorar.

Assim, a análise e discussão dos dados inicia-se, com a análise dos resultados totais relativos a cada categoria das representações das línguas. Seguidamente, procederemos à análise das representações das línguas categoria a categoria (e respetivas subcategorias), analisando e discutindo em simultâneo os dados relativos a cada uma das línguas.

4.1. REPRESENTAÇÕES DAS LÍNGUAS EVIDENCIADAS PELOS SUJEITOS

Como já foi referido, os dados referentes às representações das línguas dos alunos do 4º ano do 1.º CEB foram recolhidos a partir dos inquéritos por questionário (tendo em conta as perguntas apresentadas no Quadro 1) e a partir das biografias linguísticas. Os dados recolhidos com estes dois instrumentos serão tomados na análise de forma holística e integradora. Apesar de termos contabilizado as unidades de registo, optámos por apresentar os dados com foco no número de alunos que se posicionam em cada uma das categorias de análise.

Uma primeira análise dos dados recolhidos permite-nos concluir que, na generalidade das línguas mencionadas pelos alunos no inquérito por questionário e nas biografias linguísticas (português, inglês, espanhol, “Brasileiro”, francês, japonês, chinês, russo, alemão, italiano, árabe, “Iraque”, “Rússia”, “Mexicano”), a categoria que se destaca é a *língua como objeto afetivo*, como se pode verificar pelo gráfico seguinte:

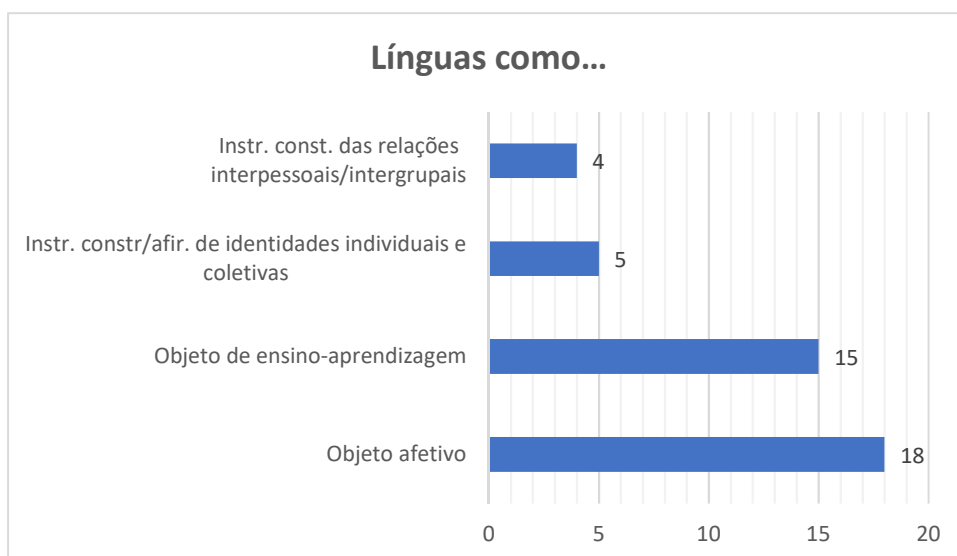


Gráfico 5 – Representações das línguas

Assim, os alunos percebem as línguas primeiramente como *objetos afetivos* (18 alunos), e seguidamente como *objetos de ensino-aprendizagem* (15 alunos), *instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas* (5 alunos) e como *instrumento de construção das relações interpessoais e intergrupais* (4 alunos).

De seguida, procede-se à análise e discussão dos dados relativos a cada uma das línguas dentro de cada uma das categorias. Note-se que o número de línguas apresentado varia de categoria para categoria de acordo com as representações dos alunos. Pretende-se, assim, dar uma ideia da dimensão ocupada por essas categorias nos imaginários dos sujeitos.

4.1.1.AS LÍNGUAS COMO OBJETOS AFETIVOS

Como já mencionámos anteriormente, a categoria *língua como objeto afetivo* é a mais relevante dos dados. De notar que apresentamos os dados tais como os recolhemos, sendo que muitas vezes os alunos confundem a língua com o país ou com a nacionalidade (*Para mim o Rússia é uma língua porque deve ser fiche*) e mencionam línguas que, na verdade, não existem (como “Mexicano”, “Brasileiro”).

Como se pode verificar pelo gráfico abaixo, o inglês (13 alunos), o francês (12) e o espanhol (8) são as línguas que se destacam mais nesta categoria. As línguas “Rússia” (4), árabe (3 alunos), italiano (2), “Iraque” (1), “Mexicano” (1) e alemão (1) quase não são referidas como objetos afetivos. No meio fica o “brasileiro”, o chinês, o português e o japonês (referidas por 6 alunos cada).

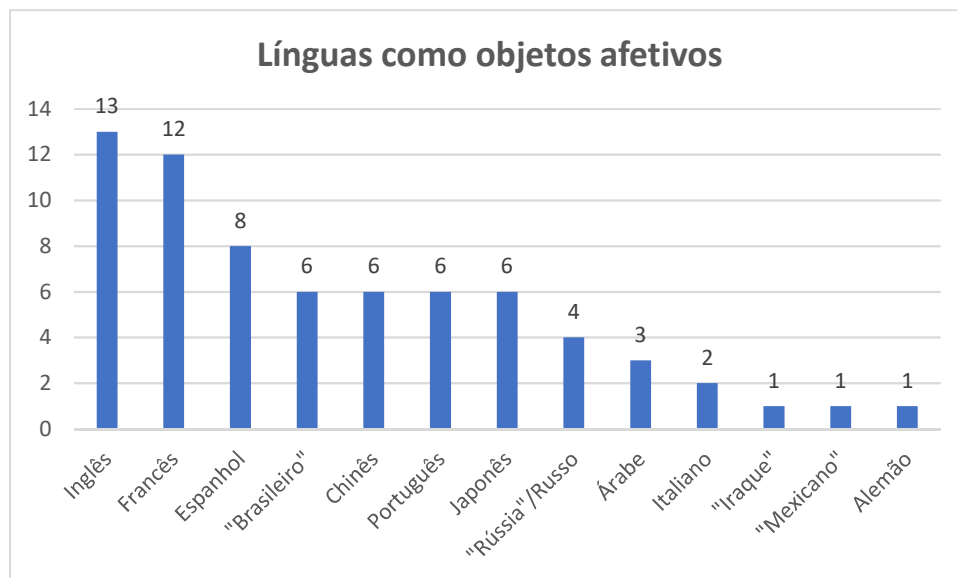


Gráfico 6 – Línguas como objetos afetivos

Como podemos constatar pelo gráfico abaixo, o mesmo número de alunos (18) apresenta representações relacionadas com a relação **afetiva aluno/língua cultura** e com a **imagem sonora** das línguas.

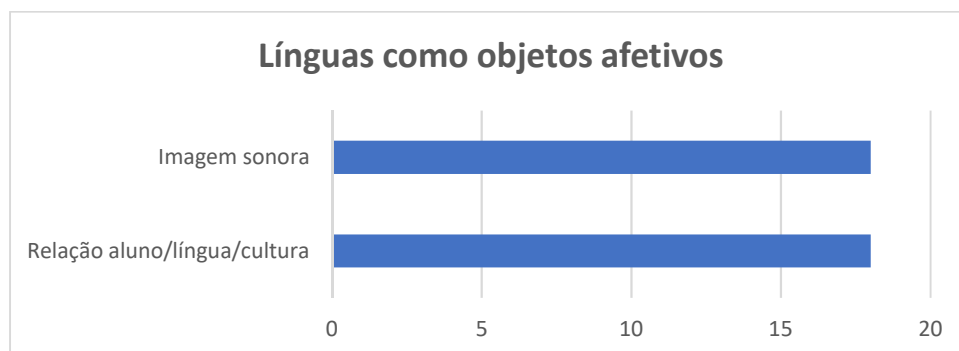


Gráfico 7 - As línguas como objetos afetivos: subcategorias

No que concerne à relação afetiva aluno/língua/cultura verificamos que os sujeitos mencionam alguns aspetos que os podem levar a aproximar-se ou a afastar-se de diversas línguas (japonês, chinês, árabe, francês, inglês, espanhol, português, “brasileiro”, alemão, italiano, “Iraque”, “Rússia”). Esses aspetos foram aqui qualificados como de cariz positivo ou negativo, manifestando-se da seguinte forma:

Cariz Positivo	Cariz Negativo
<p>-<i>engraçado/a/as</i>: japonês (6 alunos); chinês (3); espanhol (3); árabe (2); francês (2); inglês (2); “brasileiro” (1); alemão (1);</p> <p>-<i>fixe/altamente</i>: francês (3); inglês (3); espanhol (3); português (3); “brasileiro” (1), italiano (1) e “Rússia” (1); japonês (1); Chinês (1).</p> <p>-<i>divertido(a)</i>: francês (2); inglês (2); espanhol (1); “brasileiro/Brasil” (1); chinês (1);</p> <p>- <i>boa</i>: português (1); “brasileiro” (1)</p> <p>-<i>bonita/gira/linda</i>: francês (5); português (3); espanhol (2); inglês (1); italiano; (1) japonês (1);</p> <p>-<i>chique</i>: francês (1)</p>	<p>-<i>feia</i>: inglês (3 alunos); chinês (1); “Brasil/brasileiro” (1); Iraque (1).</p> <p>-<i>horrorosa</i>: chinês (1).</p> <p>-<i>chata/aborrecida</i>: inglês (2); árabe (1); espanhol (1).</p> <p>-<i>má</i>: “Brasil/brasileiro” (1); “Iraque” (1).</p> <p>-<i>bruta</i>: inglês (1).</p>

Quadro 4 – Relação afetiva aluno/língua/cultura

Quanto à subcategoria relação afetiva aluno/língua/cultura, verifica-se através deste quadro que os alunos apresentam essencialmente representações de cariz positivo em relação às línguas. As línguas que registam mais representações positivas são o francês e o inglês com igual número de alunos (10) e as que registam mais representações negativas são o inglês (3 alunos), chinês (2) e 2 alunos referem-se ao russo assim: [De que língua(s) gostas menos? Porquê?] *Russian* (7IQ); *Não gosto muito é de Russo* (8IQ). Ainda assim, verificam-se algumas representações de teor negativo, nomeadamente a representação “má” relativamente ao “Brasil/brasileiro” e “Iraque” e a representação “feia” relativamente ao chinês, inglês, “Brasil/brasileiro” e “Iraque”. Associada à língua chinesa surge ainda a representação “horrorosa”. Para além disso, verifica-se a representação *chata/aborrecida* para as línguas árabe, inglesa e espanhola. Estas representações poderão estar relacionadas com a conjuntura atual desses países (Brasil e Iraque) a qual tem sido bastante noticiada nos meios de comunicação social, ou com a grande distância existente entre a LE e a LM destes alunos (por exemplo, o chinês e o árabe). Um aluno (1IQ) evidencia uma relação afetiva/motivação para a aprendizagem relativamente ao francês (Para mim o Francês é uma língua para aprender) e inglês (Gosto de ouvir English porque quero aprender).

Outro aluno mostra uma relação afetiva com o sistema de escrita da língua japonesa (*Gosto de Japanese porque as letras são rabiscos estranhos* - 8IQ).

Para além disso, verifica-se a associação de algum poder sociocultural às línguas, nomeadamente ao francês: *Para mim o Francês é uma língua chike* (16IQ). É ainda visível uma relação de afetividade com a cultura do Japão: *o meu sonho era ser japonesa* (15IQ; *o meu sonho era ser russa* (21IQ).

Para além destes aspetos, os alunos também se referem à imagem sonora de 11 línguas: espanhol, “mexicano”, inglês, italiano, português, “brasileiro”, chinês, francês, árabe, alemão, japonês.

Todas essas representações são de teor positivo, como podemos atestar pelo quadro abaixo.

Cariz Positivo
<p>-Atração pela fonética: <i>Eu gosto mais de ouvir o Fraces porque eles disem muito o ‘r</i> (11IQ)</p> <p>-Atração pela sonoridade: <i>as músicas são fixes</i> (inglês; “brasileiro”; português) <i>Árabe</i>); <i>Chinês porque gosto de ouvir</i>; <i>“Mexicano” porque gosto de ouvir cantar</i> (5IQ)</p> <p>-Sensações/sentimentos agradáveis: <i>Eu gosto de ouvir Frncés. Porque é engraçado e feliz</i> (IQ10)</p> <p>-Construção e afirmação de identidade e sentidos de pertença: <i>Gosto mais de ouvir francês porque é a minha língua</i> (2IQ) <i>Eu gosto mais de ouvir português porque é a minha língua</i> (9IQ)</p>

Quadro 5 - Imagem sonora das línguas

Como se pode verificar pelo quadro acima, as representações relativas à imagem sonora das línguas relacionam-se quer com a fonética (*Eu gosto mais de ouvir o Fraces porque eles disem muito o t* [11IQ]) e a sonoridade (*“Mexicano” porque gosto de ouvir cantar* [5IQ]), quer com outras categorias e subcategorias utilizadas nesta análise, pois estas estão intimamente ligadas entre si.

Estas são as representações das línguas como objetos afetivos que os nossos sujeitos demonstram, em termos gerais. Importa agora explicitá-las para cada uma das línguas mencionadas pelos alunos.

Inglês

Começamos pelo inglês que é a língua mais entendida pelos alunos enquanto objeto afetivo, como se pode verificar pelo Gráfico 6.

Contatamos que 11 alunos no inquérito por questionário e 2 alunos nos textos da sua BL mostram **relacionar-se afetivamente com a língua/cultura**. Oito alunos no inquérito por questionário (IQ) e 2 nos textos da BL mostram relacionar-se de forma positiva com o inglês (por exemplo: *Para mim o Engles é uma língua engraçada* (10IQ); *A minha língua preferida é o inglês* (16BL). Apenas 4 alunos se relacionam de forma negativa com a língua inglesa (por exemplo: *é uma língua feia e chata* (2IQ); *Para mim o English é uma língua bruta* (11IQ). Na verdade, não sabemos a que se referem especificamente os alunos quando classificam a língua desta forma. No entanto, e à luz de resultados de outros estudos (Pinto, 2005; Schmidt, 2011), consideramos que se tratam de representações de teor negativo.

Constatamos, então, que a maioria dos alunos se relaciona de forma positiva com a língua inglesa. Verificamos que um aluno apresenta algumas representações um pouco ambíguas, pois revela alguma afetividade com a sonoridade da língua (*Gosto de ouvir (...) english (...) porque acho as línguas engraçadas* [15IQ]), mas ao mesmo tempo tem uma perceção da língua inglesa de teor negativo (*é uma língua feia e chata* [15IQ]), não explicitando quais as razões para esta representação. Isto remete-nos para a ideia de que alguns alunos gostam mais de determinados aspetos de uma língua do que de outros.

Seguidamente, 7 alunos apresentam representações de teor positivo quanto à **imagem sonora** da língua inglesa: *Gosto de ouvir English* (1IQ); *Eu gosto mais de ouvir inglês* (4IQ); [Que língua(s) gostas mais de **ouvir**? Porquê?] *English* porque as músicas são fixes (16IQ). No entanto, estes alunos não especificam quais são os aspetos sonoros da língua inglesa de que gostam mais.

Em suma, a língua inglesa é percecionada, por um lado, como “engraçada”, “fixe”, “divertida”, “bonita” (tal como no estudo de Simões, 2006), e, por outro, como “feia”, “chata” e “bruta”.

Francês

Tendo em conta as respostas dadas no âmbito desta categoria, a maioria dos alunos (10) apresenta uma **relação afetiva aluno/língua/cultura de cariz positivo** com a língua francesa, como por exemplo: *Gosto mais de Frances porque é fixe* (2IQ); *é uma língua para aprender e é divertido* (1IQ). À semelhança de outros estudos (Melo & Araújo e Sá, 2006; Pinto, 2005, Schmidt, 2011) a língua francesa é, ainda, associada, embora em menor destaque (1 aluno) ao requinte e ao bom gosto: *Para mim o Francês é uma língua chike* (16IQ).

Não se registam ocorrências de teor negativo relativamente a esta língua.

Registam-se representações de seis alunos na subcategoria **imagem sonora da língua**. Todos estes alunos revelam uma relação afetiva, de teor positivo, com a sonoridade da língua francesa: *Eu gosto mais de ouvir Francês. Porque é engraçada e feliz* (10IQ); *Eu gosto mais de ouvir o Fraces porque eles dizem muito o 't'* (14IQ).

Todas as ocorrências nesta língua, no âmbito desta categoria, remetem-nos para a atitude de abertura à aprendizagem desta língua.

Em síntese, a língua francesa é percecionada como “engraçada”, “fixe”, “divertida”, “bonita”, “linda”, “gira” e “chique”.

Espanhol

A categoria língua como objeto afetivo regista representações de 8 alunos em relação ao espanhol.

Destes alunos, 7 alunos revelam que se **relacionam afetivamente com a língua** espanhola. A maioria das representações apresentadas são de cariz positivo, como por exemplo: *Para mim o Espanhol é uma língua divertida e fixe* (8IQ); *é uma língua engraçada e bonita* (3IQ). Apenas se regista uma representação de teor negativo quanto a esta língua na subcategoria C2.1., nomeadamente: *Para mim o Spanish é uma língua (...) aborrecida* (2IQ). Constatamos, ainda, que esse mesmo aluno perceciona a língua espanhola de duas formas, de certa forma, antagónicas: *Para mim o Spanish é uma língua engraçada e aborrecida* (2IQ). Mais uma vez, fica a ideia de que alguns alunos preferem determinados aspetos de determinada língua em detrimento de outros, que os nossos dados não nos permitem descortinar.

Relativamente à subcategoria **imagem sonora da língua**, registam-se representações de 4 alunos e verifica-se que todos eles se relacionam positivamente com a sonoridade da língua espanhola, por exemplo: *A língua que gosto de ouvir é Espanhol* (8IQ); *Eu gosto mais de ouvir Espanhõl* (18IQ). No entanto, estes alunos não revelam detalhadamente quais os aspetos da sonoridade da língua espanhola que os atraem.

A língua espanhola é então percecionada, por um lado, como “engraçada”, “fixe”, “divertida”, “bonita”, “gira”, e, por outro, como “aborrecida”.

“Brasileiro”

Registam-se representações de 6 alunos nesta categoria relativamente ao “brasileiro” (3 alunos) ou “Brasil” (3) que é como os alunos se referem a esta variedade linguística, revelando alguma falta de cultura linguística na aceção de Simões (2006). Essa referência ao “brasileiro” surge em Simões (2006) e em Curvelo (2013), mas

também em Neves (2014), onde os alunos também mencionam “Brasil” em vez de português do Brasil.

Três alunos parecem relacionar-se de forma positiva com o que denominam de “Brasileiro”: *Para mim o Brasileiro é uma língua muito boa* (4IQ); *Para mim o Brasil é uma língua engraçada e ceria* (10IQ); *Para mim o Brasil é uma língua fixe e divertida* (14IQ). Podemos constatar que os alunos ora se referem ao português do Brasil como “brasileiro” ora como “Brasil”, revelando alguma falta de cultura linguística, pois “brasileiro” é o termo usado para designar a nacionalidade e “Brasil” é o termo para designar o país. Apenas um aluno apresenta uma representação afetiva de teor negativo: *Para mim o Brasil é uma língua má* (A9IQ).

Apenas 3 alunos apresentam representações, as quais são de cariz positivo, quanto à **imagem sonora** do português do Brasil (por exemplo: *Eu gosto mais de ouvir Brasileiro* [4IQ]), mas apenas um refere a razão dessa afetividade: *(gosto de ouvir Brasileiro porque as músicas são fixes* (16IQ).

O português do Brasil é então percecionado como uma língua: “engraçada”; “fixe”; “divertido”; “boa”; “linda”; “séria”; mas também como “feia” e “má”.

Chinês

O Chinês regista representações de 6 alunos nesta categoria.

Três alunos demonstram ter uma **relação afetiva** de cariz positivo com a língua chinesa (**por exemplo**: *Para mim o Chines é uma língua engraçada e divertida* (12IQ); *Para mim o chines é fixe* (17IQ). Também no estudo de Neves (2014) surge a representação de “engraçada” e “divertida” quanto à língua chinesa. Por outro lado, 2 alunos revelam uma relação afetiva de teor negativo com a língua chinesa, mas não explicam porquê: *é muito feia a língua* (10IQ); *Para mim o Chinês é uma língua horrorosa* (6IQ). Estas representações de teor negativo podem estar relacionadas com a distância da língua chinesa com a LM dos alunos desta turma.

Apenas 2 alunos se à **imagem sonora da língua** chinesa: [Que língua(s) gostas mais de ouvir?] (...) *Chinês* (11IQ); *Chinês porque gosto de ouvir* (12IQ).

Constatamos, então, que os alunos evidenciam mais representações de cariz positivo do que negativo relativamente ao chinês.

O chinês é então percecionado, por um lado, como “engraçado”, “fixe”, “divertido”, e por outro, como “feio” e “horroroso”.

Português

Registam-se representações de 7 alunos nesta categoria quanto à língua portuguesa, todas de teor positivo.

Cinco alunos relacionam-se positivamente em termos de **relação afetiva aluno/língua/cultura** (*Para mim o português é uma língua: linda* [3IQ]; *muito boa e fixe* [4IQ]; *linda* [6IQ]; *fixe e linda* [13 IQ]; *original e fixe* [17IQ]). A referência à língua portuguesa como “linda” e “bonita” também se verifica noutros estudos como o de Simões (2006) e Schmidt (2011).

Também na subcategoria **Imagem sonora da língua** se registam representações de 5 alunos, todas de cariz positivo (por exemplo: *Eu gosto mais de ouvir Portuguese* (4IQ); [Que língua(s) gostas mais de ouvir? Porquê?] Português porque as músicas são fixes. (16IQ).

A língua portuguesa é assim percecionada como “fixe”, “boa”, “linda”, “bonita” e “original”.

Japonês

Quanto à língua japonesa, registam-se representações de 6 alunos nesta categoria.

Esses 6 alunos parecem possuir uma **relação afetiva aluno/língua/cultura de teor positivo** com o japonês (por exemplo: *Para mim o japonês é uma língua fixe e altamente* (A5IQ); *Gosto de Japanese porque parece que as letras são rabiscos estranhos* (A8IQ); *o meu sonho era ser Japonesa* (A15IQ). É bastante evidente nesta língua a existência de representações relacionadas com a língua, nomeadamente com o seu sistema de escrita, e com a cultura.

Apenas um aluno se refere à **imagem sonora da língua**, mas não especifica os aspetos que o atraem na sonoridade da língua japonesa: *Eu gosto de ouvir Japanese...* (15IQ).

Não se verificam representações de teor negativo nesta categoria quanto ao japonês, o que nos leva a crer que estes alunos estão abertos à sua aprendizagem e contacto com falantes de japonês. Por um lado, a língua japonesa é percecionada como “engraçada”, “gira”, “fixe” e “altamente”.

“Rússia/Russo”

Nesta categoria, registam-se representações de 4 alunos relativamente ao russo, referindo-se a ela como “Rússia” (3 alunos) ou “Russo” (1).

Todas essas representações se enquadram na categoria **relação afetiva aluno/língua/cultura**. Neste âmbito, 2 alunos apresentam representações de pendor positivo: *Para mim o Rússia é uma língua porque deve ser fixe* (A14IQ); *Porque o meu sonho era ser Russa* (A2IQ). E 2 alunos apresentam uma relação de pendor negativo

com o russo, mas não justificam: [De que língua(s) gostas menos? Porquê?] Russian (A7IQ); *Não gosto muito é de Russo* (8IQ).

Árabe

Apenas se registam representações de 3 alunos relativamente ao árabe nesta categoria.

Quanto à **relação afetiva aluno/língua/cultura**, registam-se representações de teor positivo de 2 alunos: *Eu gosto de Árabe (...) porque é engraçada demais* (10IQ); *Eu gosto de (...) Árabe porque acho (...) engraçada* (15IQ). Os outros 2 alunos apresentam representações de teor negativo: *Gosto menos de Árabe. Porque é chata* (2IQ); [De que língua(s) gostas menos? Porquê?] *Arabian* (7IQ).

Apenas 1 aluno se refere, de forma positiva, à **imagem sonora da língua**: *Eu gosto de ouvir Árabe* (15IQ). No entanto, não explica que aspetos sonoros da língua árabe o atraem.

Como se pode verificar pelos dados acima, as opiniões dos alunos quanto à língua árabe dividem-se, apresentando representações quer de teor positivo, quer de teor negativo.

Por um lado, a língua árabe é entendida como “engraçada”, e, por outro, como “chata”.

Italiano

Apenas 2 alunos apresentam representações nesta categoria quanto à língua italiana, sendo todas de cariz positivo: *Para mim o Italiano é uma língua fixe* (11IQ); *é uma língua gira* (15IQ).

Para além disso, revelam a sua afetividade no que concerne à **imagem sonora da língua** italiana quando respondem à questão 4 do inquérito por questionário (Que língua(s) gostas mais de ouvir? Porquê?): *Para mim o Italiano é uma língua fixe e lenta* (11IQ); *é uma língua gira* (15IQ).

A língua italiana é, assim, entendida como “fixe” e “gira” e “lenta”.

“Iraque”

Constatamos, ainda, que um aluno que faz referência a um país – Iraque – para se referir às línguas que se falam nesse país (árabe e curdo), revelando alguma falta de cultura linguística. Esse aluno apresenta uma **relação afetiva aluno/língua/cultura** de pendor negativo face às línguas do Iraque: *Para mim o Iraque é uma língua má e feia* (5IQ). Esta representação poderá estar relacionada com a conjuntura atual do Iraque, a qual é bastante noticiada nos meios de comunicação social.

“Mexicano”

Nesta categoria, há ainda um aluno que faz referência a uma nacionalidade – “mexicano” – para se referir à língua que se fala no México – espanhol, evidenciando alguma falta de cultura linguística (de forma semelhante, no estudo de Simões, 2006, surge a referência ao “brasileiro” e ao “venezuelano”). Esse aluno evidencia afetividade com a **imagem sonora da língua** espanhola: [Que língua(s) gostas mais de ouvir? Porquê?] *Mexicano porque gosto de ouvir cantar* (5IQ). Ou seja, este aluno percebe o espanhol de forma positiva, apresentando razões que se relacionam com a sonoridade da língua, embora não especificando.

Alemão

Apenas num aluno foi possível diagnosticar representações quanto à língua alemã, mostrando que se relaciona com ela de forma afetiva: *Para mim o Alemão é uma língua engrassada* (18IQ). Ao mesmo tempo evidencia uma **imagem sonora** positiva da língua alemã: *Eu gosto mais de ouvir Alemão...* (18IQ), mas não especifica quais os aspetos da língua que gosta de ouvir.

Em síntese, os alunos parecem estabelecer relações afetivas diferenciadas com as línguas que explanam no inquérito por questionário e na biografia linguística. Um dos resultados que mais nos chamou a atenção foi o facto de evidenciarem algumas lacunas no que concerne a conhecimentos linguísticos, uma vez que mencionam: “Brasileiro/Brasil” em vez de Português do Brasil; o “Mexicano” em vez de espanhol; e três países (Brasil, Iraque, Rússia) para se referirem às línguas português do Brasil, árabe e/ou curdo e russo.

Perguntamo-nos se estas não serão, de certa forma, respostas recorrentes em alunos desta idade e neste nível de escolaridade. Após cruzarmos os nossos dados com outros estudos deste género, verificámos que, de facto, nalguns estudos, quer no âmbito do 1.º CEB (Dias, 2007; Curvelo, 2013), quer no do 3.º CEB (Simões, 2006; Neves, 2014), também surge este desconhecimento das variedades da língua portuguesa, nomeadamente o português do Brasil que é mencionado pelos alunos como “Brasileiro”. À semelhança do estudo de Simões (2006), em que os alunos referem o “brasileiro” e o “venezuelano”, também no nosso estudo é referido o “brasileiro” e o “mexicano”, em vez de português do Brasil e espanhol.

Nesta categoria os alunos apresentam mais representações de pendor positivo do que negativo relativamente às línguas. As línguas mais percebidas positivamente na categoria *língua como objeto afetivo* são: francês; português (o conjunto do

português de Portugal e do Brasil); espanhol, inglês e japonês. As línguas percecionadas negativamente nesta categoria, por ordem decrescente, são: inglês; chinês; “Rússia/Russo”, espanhol, “Brasil/brasileiro” “Iraque”.

No nosso estudo e no de Neves (2014), o chinês é bastante percecionado como objeto afetivo. No caso do nosso estudo, as representações relativamente ao chinês enquanto objeto afetivo estão praticamente ao mesmo nível da sua perceção como objeto de ensino-aprendizagem como se poderá verificar mais à frente neste capítulo. Para além disso, atestamos que a representação do chinês como língua “feia”, aliás, de “muito feia” também é mencionada no início do estudo de Simões (2006). Quanto ao inglês, verificamos que, por exemplo, no estudo de Neves (2014) os alunos também se referem à língua inglesa como “fixe” e “divertida e, por outro lado, como “chata”. Relativamente à língua francesa, constatamos que à semelhança de outros estudos (Melo & Araújo e Sá, 2006; Pinto, 2005, Schmidt, 2011) esta é associada no nosso estudo, embora com pouco destaque, ao requinte e ao bom gosto. Assim como no estudo de Schmidt (2011), também no nosso estudo é evidente a perceção do espanhol como uma língua “bonita”, ou como uma língua “fixe” e “engraçada” tal como é evidenciada no estudo de Neves (2014). A língua portuguesa é claramente entendida como uma língua bonita à semelhança dos estudos de Simões (2006) e Schmidt (2011). No nosso estudo surge, ainda, a representação do italiano como uma língua “gira”. Essa representação da beleza da língua italiana também é mencionada, por exemplo nos estudos de Simões (2006) e Schmidt (2011). Finalmente, o alemão é visto como uma língua “engraçada” assim como no estudo de Neves (2014).

Nesta categoria destaca-se, em termos de representações de cariz negativo, a referência ao espanhol como uma língua “aborrecida” e ao chinês como uma língua “horrorosa”.

4.1.2. AS LÍNGUAS COMO OBJETOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Como explicitámos no capítulo anterior, esta imagem das línguas surge nos nossos dados em cinco perspetivas: *facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso, distância/proximidade linguística com a LM ou com outras LE, auto-regulação do processo de aprendizagem, auto-avaliação das competências linguísticas e conhecimentos adquiridos, experiências de aprendizagem e de contacto.*

As línguas mais evidenciadas pelos alunos enquanto objetos de ensino aprendizagem são o inglês (10 alunos), francês (8) e chinês (7). Depois, surge o português, espanhol, japonês (4 alunos mencionam cada uma destas línguas) e o

brasileiro (3). Já as línguas russa, alemã e italiana quase não são percebidas pelos alunos como objetos de ensino-aprendizagem (1 aluno cada), como se constata pelo gráfico abaixo.

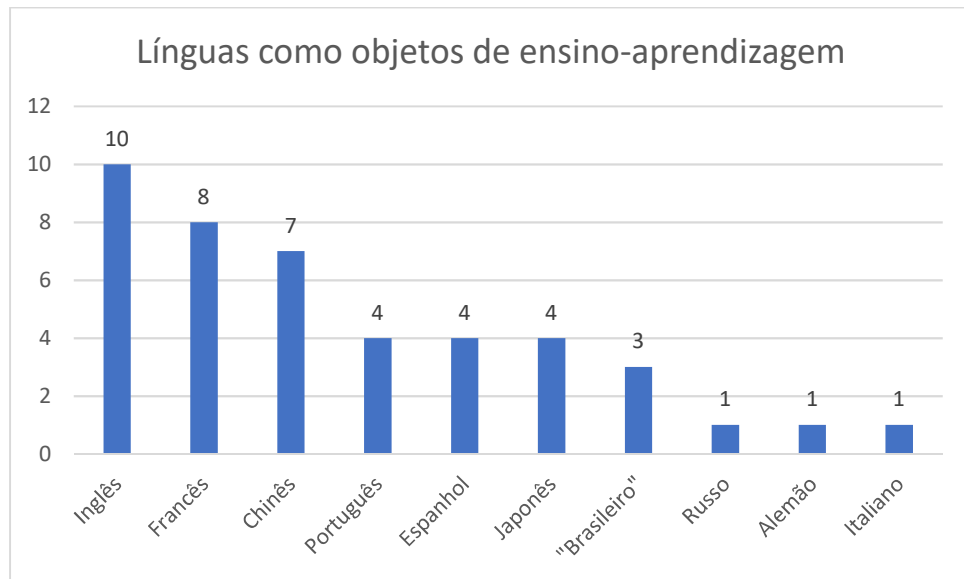


Gráfico 8 – Línguas como objetos de ensino-aprendizagem

Como se pode constatar pelo Gráfico 9, as representações mais evidentes nesta categoria relacionam-se, maioritariamente, com facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso da língua (14 alunos). Seguem-se as percepções relativas à *auto-avaliação das competências linguísticas e conhecimentos adquiridos* (10 alunos), a *distância/proximidade linguística com a LM* (7), que está bastante próxima das *experiências de aprendizagem* (6), e, finalmente, a *auto-regulação do processo de aprendizagem* (3) obtém pouca relevância.

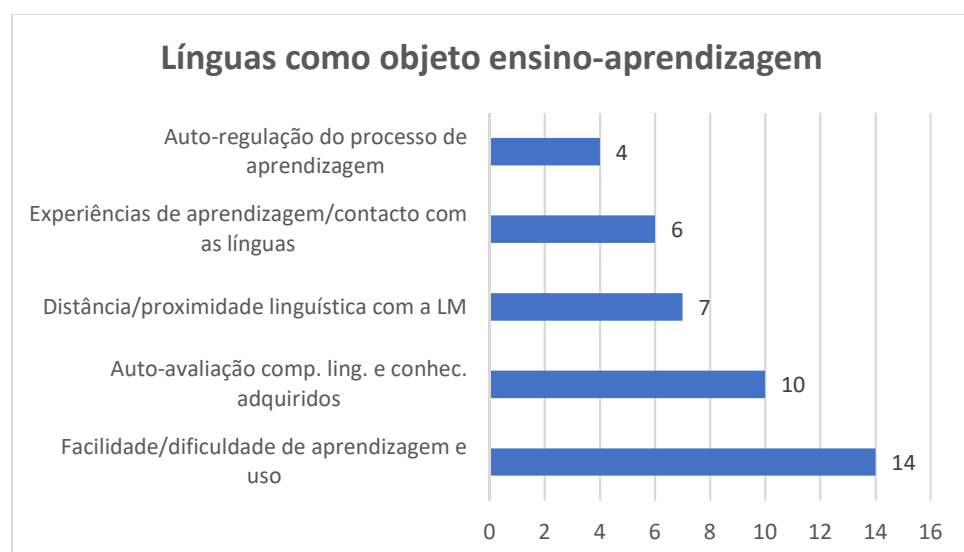


Gráfico 9 – Línguas como objetos de ensino-aprendizagem: subcategorias

No que respeita à facilidade/dificuldade de aprendizagem, verificámos as seguintes representações das línguas:

	“Fácil”	“Simples”	“Percebe-se melhor”	“(Muito) Difícil”	“Complicada”
Língua (Ocorrências/alunos)	“Brasileiro” (3 oc./3 al.)	“Brasileiro” (1 oc./1 al.)	Espanhol (1 oc./1 al.)	Inglês (5 oc./5 al.)	Japonês (2 oc./2 al.)
	Português (3 oc./2 al.)		“Brasileiro” (1 oc./1 al.)	Francês (4 oc./3 al.)	
	Espanhol (2 oc./2 al.)			Espanhol (2 oc./2 al.)	
	Inglês (2 oc./ 1 al.)			Chinês (3 oc./2)	
	Francês (1 oc./1 al.)			Japonês (1 oc. /1 al.)	
	Japonês (1 oc./1 al.)			Português (1 oc./1 al.)	
	Italiano (1 oc./1 al.)			Russo (1 oc./1 al.)	
				Alemão (1 oc./1 al.)	

Quadro 6 - Facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso

Através do Quadro 6, acima, verificamos que as representações das línguas mais mencionadas pelos alunos nesta categoria são *difícil/muito difícil* (18 ocorrências no total) e *fácil* (12 no total). A língua mais percecionada como “difícil” é o inglês, talvez devido ao facto de ser a única LE que faz parte do currículo obrigatório do 1.º CEB. Outros estudos (por exemplo, Simões, 2006; Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007) já tinham demonstrado que os alunos têm tendência para considerar as línguas que estudam na escola como línguas difíceis (ou fáceis) o que se relaciona com o facto de estes as percecionarem, essencialmente, como objetos de ensino-aprendizagem formal que devem estudar para ter avaliações positivas. As línguas consideradas mais fáceis são o português e o “brasileiro” o qual é, ainda, percecionado como *simples*. Estas representações vão também ao encontro dos resultados de outros estudos, como os mencionados acima: o português porque se trata da LM dos alunos, e o brasileiro” por

ser uma variedade da língua portuguesa, apresentando mais semelhanças que diferenças relativamente ao português de Portugal. Há, ainda, alunos que percecionam a língua japonesa como *complicada*, o que não é de estranhar dada a distância entre essa língua e as LM dos alunos desta turma (português e espanhol). Finalmente, há ainda alunos que mencionam a compreensão e expressão escritas e orais nas suas respostas: *Eu gosto mais das línguas da Espanha porque se percebem melhor em Português* (9IQ).

Em suma, grande parte dos alunos considera as línguas românicas (espanhol, italiano, francês, português) as mais fáceis, muito provavelmente devido à consciência da proximidade linguística entre elas. Essa facilidade também é referida relativamente ao “brasileiro” o que é perfeitamente natural, uma vez que Portugal e Brasil partilham a mesma língua, apesar de terem algumas diferenças ao nível do vocabulário, fonética e sintaxe. No entanto, para alguns alunos o português, espanhol, francês, inglês, chinês, alemão, japonês e russo são línguas “difíceis”. Quanto ao português e ao inglês, poderemos relacionar esta representação com possíveis dificuldades sentidas na sua aprendizagem formal. Quanto ao chinês, alemão, japonês e russo, talvez esta perceção de dificuldade se relacione com a distância linguística relativamente às suas LM, tal como concluído no estudo de Andrade, Araújo e Sá & Moreira (2007).

Quanto à auto-avaliação das competências linguísticas e conhecimentos adquiridos, os alunos evidenciam representações maioritariamente relativamente ao inglês, mas também em relação ao francês e português. A análise dos dados permitiu-nos concluir que estas representações estão relacionadas maioritariamente com a aprendizagem (10 alunos) e, neste caso, os alunos só mencionam a língua inglesa (talvez porque é a única LE em estudo na escola) (por exemplo; *Quando temos teste de inglês eu porto-me bem, nas aulas também*, 6BL). Seguidamente, mencionam as competências linguísticas (3 alunos): *Gosto de português porque sei falar* [1IQ]. *No gosto de Francês porque não falar bem* (1IQ); *E gosto mais de ouvir Português porque percebo* (6IQ); *Gosto menos da língua Frances porque não sei falar essa língua* (18IQ). Para além disso, os alunos falam muito na avaliação obtida nos momentos de avaliação (por exemplo: *as minhas notas em inglês é bom e suficiente* [20BL]).

Relativamente à distância/proximidade entre línguas, verificamos que os sujeitos as percecionam apenas de uma forma: distância/proximidade da LE relativamente à LM. A língua que regista mais representações é o chinês (5 alunos), depois é o francês (2). Segue-se o inglês, espanhol, “brasileiro”, russo e italiano (1 aluno cada). Vejamos as “vozes” dos alunos no quadro abaixo:

Língua	Representações
Chinês	[De que língua(s) gostas menos? Porquê?]: <i>Chinês porque é uma língua esquisita</i> (3IQ); <i>Eu gosto menos de Chinês porque falam estranho</i> (4IQ); <i>Eu não gosto de chines porque não se percebe nada</i> (14IQ); <i>Chinês porque não entendo nada e porque é estranho</i> (16IQ); <i>Chinês é uma língua estranha</i> (17IQ).
Francês	<i>Gosto de Francês porque é parecido</i> (16IQ); <i>Para mim o francês é uma língua diferente e estranha</i> (8IQ).
Inglês	<i>Gosto de English porque trocam as palavras</i> (8IQ).
Espanhol	<i>Para mim o espanhol é uma língua diferente</i> (17IQ).
“Brasileiro”	<i>Eu gosto mais de Brasileiro porque é parecido com o português</i> (4IQ).
Russo	<i>Para mim o Russo é uma língua estranha</i> (8IQ).
Italiano	<i>Eu gosto de italian porque o italian é uma língua muito esquisita</i> (15IQ).

Quadro 7 - Distância/proximidade linguística

Os alunos evidenciam aspetos relacionados com a sintaxe (*Gosto de English porque trocam as palavras* (8IQ) e com a fonética (*Eu gosto menos de Chinês porque falam estranho* [4IQ]). Por vezes, as razões apontadas para justificar a proximidade linguística são as mesmas apontadas para evidenciar a distância, por exemplo: *Eu gosto de italian porque o italian é uma língua muito esquisita* (15IQ); [De que língua gostas menos? Porquê] *Chinês porque é uma língua esquisita* (3IQ).

Quanto a experiências de aprendizagem e contacto com as línguas, destaca-se a referência à língua inglesa (7 alunos), seguida do francês, “brasileiro” e português (1 aluno cada). A prevalência de ocorrências relacionadas com o inglês justifica-se, naturalmente, pelo facto de esta ser a única LE que estão a aprender na escola. O facto de só mencionarem três línguas, remete-nos para a ideia de que poucos alunos aprendem línguas fora do contexto escolar. Relativamente ao inglês, os alunos reportam-se a experiências de afetividade e interesse em aprender (*muitas experiências positivas, acho tudo interessante, muito fácil. É muito divertido. Ainda estou a aprender* [7BL]; *É divertido cantar em inglês* [2BL]). Mas há, também, alunos que revelam os aspetos que consideram fáceis/difíceis na aprendizagem (*Mais difícil é fazer os testes e menos difícil é cantar* [2BL]). Um aluno evidencia experiências positivas de aprendizagem relativamente ao “brasileiro” e ao português: *Brasileiro e Português é giro de aprender* (16IQ). E outro aluno, evidencia experiências de aprendizagem e contacto

com a língua francesa através da família: *O meu pai veio da França, quando quero aprender francês falo com o meu pai* (15BL).

As referências à auto-regulação do processo de aprendizagem são bastante reduzidas. Ainda assim, verificamos que 4 alunos monitorizaram o processo de aprendizagem da LE em estudo no 4º ano do 1.º CEB – inglês, referindo as estratégias e materiais utilizados para alcançarem sucesso (*Gostaria de aprender Inglês porque ainda não sei todo* (11Q); *As minhas estratégias são ver o manual. Estudo com os manuais* (8BL); *Os materiais que eu utilizo são os manuais, o quadro interativo e as minhas estratégias de aprendizagem é ouvir canções* (10BL); *A minha estratégia de aprendizagem é estar atenta. Os materiais são livros, quadro, quadro interativo e etc.* (21BL).

Estas são as representações que os nossos sujeitos demonstram, em termos gerais, relativamente à aprendizagem das línguas. Importa agora explicitá-las para cada uma das línguas mencionadas pelos alunos relativamente a esta categoria. Como veremos, para cada uma das línguas há oscilações dentro das várias subcategorias. Note-se que nem todos os alunos escolheram as mesmas línguas para responder às perguntas do inquérito por questionário, ou seja verifica-se uma variedade considerável de línguas por categoria, pelo que as ocorrências se dividem de acordo com o número de línguas mencionadas. No caso das biografias linguísticas, os alunos debruçaram-se maioritariamente sobre o inglês. Na organização desta análise, e no âmbito desta categoria, apresentamos gráficos que representam os resultados alcançados através dos dados do inquérito por questionário e dos textos da BL.

Inglês

A língua inglesa foi percecionada como objeto de ensino-aprendizagem por 10 alunos que responderam ao inquérito por questionário (numa amostra de 18 alunos) e por 13 alunos nos textos da biografia linguística (numa amostra de 23 alunos).

Quanto à língua inglesa enquanto objeto de ensino-aprendizagem, podemos representar a perceção dos alunos da seguinte forma:

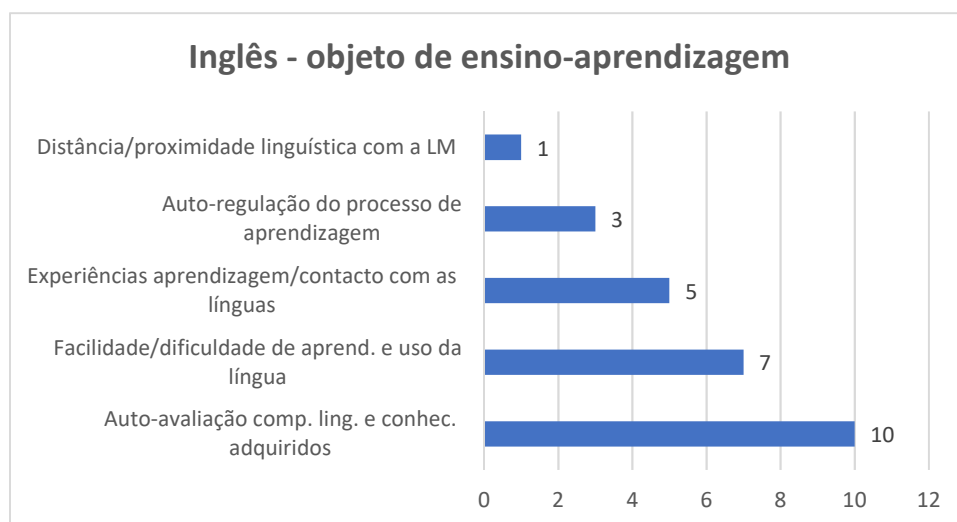


Gráfico 10 – Inglês como objeto de ensino-aprendizagem

Como se pode verificar, a percepção de **auto-avaliação das competências linguísticas e conhecimentos adquiridos** é, sem dúvida, o aspeto sobre o qual os nossos sujeitos (10 alunos nos textos da BL e 1 no inquérito por questionário) mais refletem (por exemplo: *Quando temos teste de inglês eu porto-me bem, nas aulas também* (6BL); *as minhas notas em inglês é bom e suficiente* (20BL); *Gosto de inglês porque sei falar* (11Q). Podemos constatar que os alunos se centram não só no seu desempenho nos momentos de avaliação, mas também no seu desempenho nas aulas, e também na descrição da sua competência linguística.

O segundo aspeto sobre o qual os alunos desta turma mais refletem é a **facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso da língua**. Dos 7 alunos que apresentaram representações relativamente ao inglês nesta subcategoria, 6 consideram esta língua difícil (por exemplo: *Eu gosto menos de Inglês porque é difícil de se aprender* (61Q); *Para mim o Engles é uma língua difícil* (101Q). E apenas um aluno considera a língua inglesa fácil: *Para mim o English é uma língua fácil* (111Q). Ou seja, a língua inglesa é considerada maioritariamente como difícil de aprender (5 alunos). Nesta categoria, há apenas duas referências à língua inglesa como fácil de aprender feitas pelo mesmo aluno. Apesar de alguns alunos considerarem a língua inglesa difícil, estes não descrevem de forma detalhada quais são as dificuldades sentidas ao nível da aprendizagem.

Quanto às experiências de aprendizagem e de contacto com as línguas, vários alunos (5 alunos nos textos da BL e 2 no inquérito por questionário) centram-se nas aulas de língua inglesa, ou seja, na aprendizagem dessa língua na escola (por exemplo: *As línguas que eu aprendo na escola é o inglês... Ouvimos canções, utilizamos o quadro interativo, a professora utiliza o computador e utilizamos o quadro*

(9BL); *Gosto de aprender inglês porque é difícil.* (10BL). Alguns alunos evidenciam as atividades/recursos que gostam mais ao nível da aprendizagem da língua inglesa: *O que acho mais interessante é as canções e o que eu acho menos interessante é fazer o summary. Mais difícil é fazer os testes e menos difícil é cantar. É divertido cantar e não é divertido escrever em inglês* (2BL). Outros alunos, evidenciam os materiais utilizados nas aulas de língua inglesa: *Nas aulas de inglês eu uso o manual, o livro de fichas...* (18BL). Através dos inquéritos por questionário foi, ainda, possível perceber que alguns alunos revelam prazer pela aprendizagem da língua inglesa: *English porque é giro de aprender* (16IQ); *é fixe de aprender* (A3IQ). Ou seja, as experiências destes alunos relativamente à aprendizagem da língua são essencialmente positivas, mas constata-se que os alunos revelam dificuldade em alguns aspetos da sua aprendizagem.

Relativamente à **auto-regulação do processo de aprendizagem**, os alunos (3 nos textos da BL e 1 no inquérito por questionário) focam-se mais nas estratégias e materiais que utilizam para obter sucesso na disciplina de inglês: *As minhas estratégias são ver o manual. Estudo com os manuais* (8BL); *Os materiais que eu utilizo são os manuais, o quadro interativo e as minhas estratégias de aprendizagem é ouvir canções* (10BL); *A minha estratégia de aprendizagem é estar atenta. Os materiais são livros, quadro, quadro interativo e etc.* (21BL). No entanto, uma aluna evidencia de forma mais clara a necessidade de continuar a estudar e aprender: *Gostaria de aprender inglês porque ainda não sei todo* (1IQ).

Finalmente, a subcategoria **distância/proximidade linguística com a LM** é a que apresenta menos ocorrências ao nível da língua inglesa. Apenas um aluno faz referência à distância linguística do inglês face à sua LM (*gosto de English porque trocam as palavras* [8IQ]), encarando essa distância não como fator de distanciamento, mas como de aproximação à língua.

Francês

Quanto ao francês, 8 alunos entendem-no como objeto de ensino-aprendizagem.

Quanto à língua francesa enquanto objeto de ensino-aprendizagem, os alunos percecionam-na da seguinte forma:

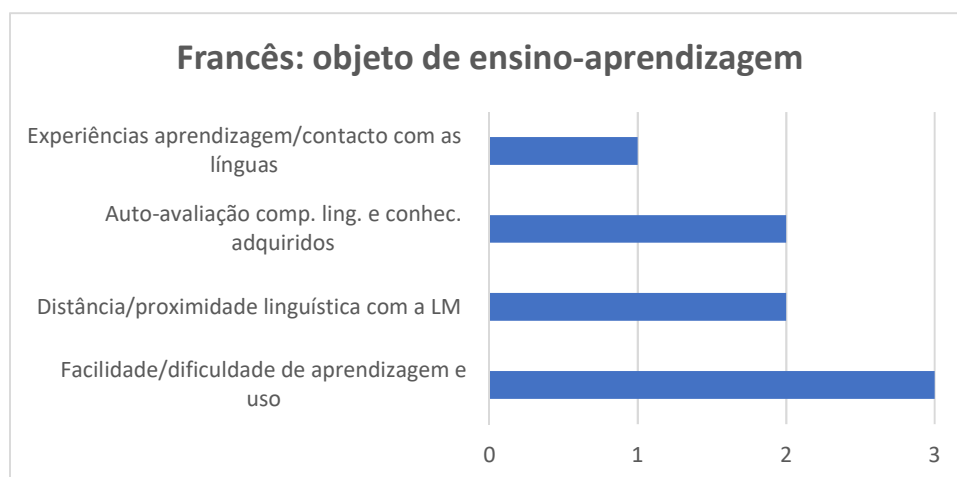


Gráfico 11 – Francês como objeto de ensino-aprendizagem

Três alunos referem a **facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso**. Verificamos que 3 alunos referenciam a dificuldade de aprendizagem e uso da língua francesa (por exemplo: *Eu gosto menos de Francês porque é difícil de se aprender* [6IQ]) e apenas 1 aluno referencia a facilidade (*é uma língua fácil* [12IQ]). No entanto, os alunos não revelam os motivos que os levam a considerá-la fácil ou difícil.

Seguidamente, verificamos que 2 alunos se referem à **distância/proximidade linguística** entre o francês e a sua LM e/ou outras LE (*Para mim o francês é uma língua diferente e estranha* [8IQ]); *Gosto de Francês porque é parecido* [16IQ]), mas não se alongam nas suas respostas, ficando sem se compreender quais os aspetos que acham semelhantes ou diferentes. Constata-se que um dos alunos manifesta sinais de aproximação à língua francesa enquanto que o outro se afasta da mesma.

Constatamos, também, que 2 alunos mencionam a **auto-avaliação das competências linguísticas e conhecimentos adquiridos**: *No gosto de Francês porque não falar bem* (1IQ); *Gosto menos da língua Frances porque não sei falar essa língua* (18IQ).

Apenas um aluno se refere a **experiências de aprendizagem e de contacto** com a língua francesa: *O meu pai veio da França, quando quero aprender francês falo com o meu pai* (15BL).

Chinês

Sete alunos entendem o chinês como objeto de ensino-aprendizagem e percecionam-na da seguinte forma:

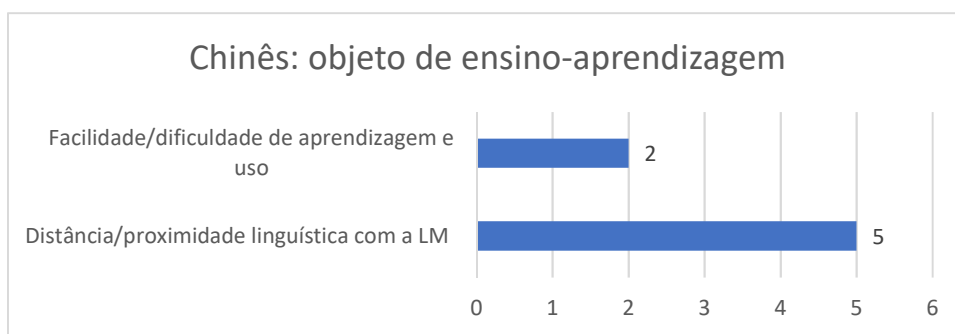


Gráfico 12 – Chinês como objeto de ensino-aprendizagem

Cinco desses alunos mencionam a **distância linguística** entre o chinês e a sua LM: *Chinês é uma língua estranha* (17IQ); [De que língua gostas menos? Porquê] *Chinês porque é uma língua esquisita* (3IQ). Algumas dessas referências focam-se na dificuldade de compreensão da língua chinesa: *Eu não gosto de chinses porque não se percebe nada* (14IQ); [De que língua(s) gostas menos? Porquê?] *Chinês porque não entendo nada e porque é estranho* (16IQ).

Dois alunos referem a **dificuldade de aprendizagem e uso da língua chinesa**: *Eu gosto menos de Chinês porque é difícil de se aprender* (A6IQ); muito difícil (A18IQ). No entanto, os alunos não especificam os aspetos dessa dificuldade.

Estas representações evidenciadas pelos alunos em relação ao chinês justificam-se pelo facto de, também, esta ser uma língua distante (sistema de escrita, fonética, etc.) do português ou do espanhol (LM dos alunos desta turma), ou ainda da língua inglesa que é a língua de aprendizagem obrigatória no 1.º CEB.

Espanhol

Apenas 4 alunos percecionam o espanhol como objeto-ensino-aprendizagem, percecionando-a da seguinte forma:

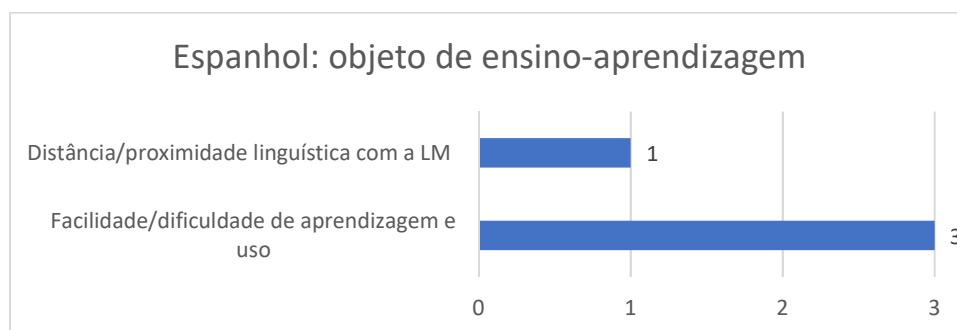


Gráfico 13 – Espanhol como objeto de ensino-aprendizagem

A maioria desses alunos (3) menciona a **facilidade/dificuldade de aprendizagem** e uso desta língua: *Eu gosto mais de Espanhol porque é fácil de se aprender* (6IQ); *é uma língua difícil* (9IQ); *é uma língua + ou – difícil* (16IQ). Um diz que é fácil e outro diz que é mais ou menos difícil, ou seja, não a considera completamente difícil. Um desses alunos explica a razão para considerar as “línguas da Espanha” fáceis: *Eu gosto mais das línguas da Espanha porque se percebem melhor em Português* (9IQ). No entanto, os outros alunos não explicam a razão da facilidade/dificuldade relativamente ao espanhol.

Apenas um aluno se refere à **distância linguística entre o espanhol e a sua LM**: *Para mim o espanhol é uma língua diferente* (17IQ). O facto de apenas um aluno mencionar a distância do espanhol com a sua LM, remete-nos para a ideia n de proximidade do espanhol com a LM da quase totalidade dos alunos desta turma (

Português

Apenas 4 alunos se referem à língua portuguesa enquanto objeto de ensino-aprendizagem, fazendo-o da seguinte forma:

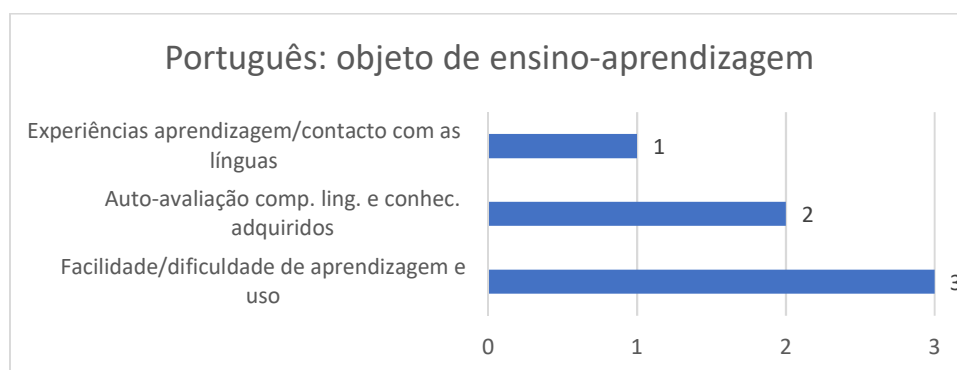


Gráfico 14 - Português como objeto de ensino-aprendizagem

Três alunos mencionam a **facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso da língua**. Dois alunos revelam em vários momentos que percecionam a língua portuguesa como fácil (*Eu gosto mais de Português porque é fácil de se aprender* (A6IQ); *é uma língua fácil e já sei* (A1IQ), mas outro aluno diz que *é uma língua difícil* (3IQ).

De seguida, 2 alunos centram-se na **auto-avaliação das competências linguísticas e conhecimentos adquiridos** na língua portuguesa: *Gosto de português porque sei falar* (1IQ); *E gosto mais de ouvir Português porque percebo* (6IQ).

Apenas um aluno se reporta a uma **experiência de aprendizagem e de contacto**, positiva, com a língua portuguesa: *Português é giro de aprender* (16IQ).

Japonês

Apenas 4 alunos se referem ao japonês enquanto objeto de ensino-aprendizagem e as suas referências a esta língua encaixam-se na subcategoria **facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso**. Assim, 3 alunos referem que o japonês é difícil ou complicado: *Eu gosto menos de Japonês porque é difícil de se aprender* (6IQ); *Para mim o Japonês é uma língua complicada* (11IQ); *Para mim o Japonês é uma língua complicada* (12IQ). Apenas um aluno considera a língua japonesa fácil: *é uma língua fácil* (15IQ). Estas representações relativamente a línguas distantes das LM dos alunos são recorrentes noutros estudos (Simões, 2006; Pinto, 2005; Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007).

“Brasileiro”

Apesar de o Português do Brasil ser uma variedade da língua portuguesa, os alunos consideram-na como uma língua à parte, referindo-se a ela como “brasileiro”.

Apenas 3 alunos percecionam o português do Brasil enquanto objeto de ensino-aprendizagem, referindo-se a esta variedade linguística como “Brasileiro” (termo para designar a nacionalidade) ou Brasil (termo para designar o país), revelando algumas lacunas em termos cultura linguística também visíveis noutros estudos como já notámos anteriormente.

Quando se referem ao “brasileiro” os alunos fazem-no da seguinte forma:

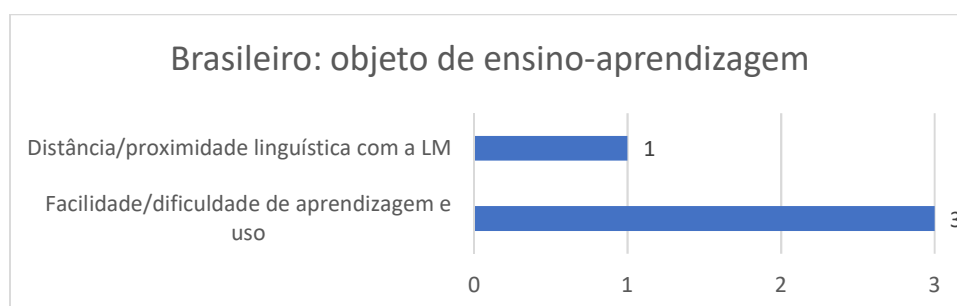


Gráfico 15 – “Brasileiro” como objeto de ensino-aprendizagem

No âmbito desta categoria, 3 alunos referem em primeiro lugar a **facilidade de aprendizagem e uso do português do Brasil**: *Eu gosto mais das línguas do Brasil porque se percebem melhor em Português* (9IQ); *Para mim o Brasileiro é uma língua facilíma* (A4IQ); *Para mim o Brasileiro é uma língua fácil e simples* (16IQ). Constatamos, então, que nenhum aluno se refere a esta língua como sendo difícil, facto perfeitamente compreensível visto que o português do Brasil constitui uma variedade da língua portuguesa.

Apenas um aluno refere a **proximidade linguística** do português do Brasil com a sua LM (*Eu gosto mais de Brasileiro porque é parecido com o português* [4IQ]).

Russo

Apenas um aluno faz referência ao russo nesta categoria. Esse aluno refere, por um lado a **dificuldade de aprendizagem e uso** (*Para mim o Russo é uma língua difícel* [8IQ]) e, por outro, a **distância linguística com a LM**: Para mim o Russo é uma língua estranha (8IQ). Note-se que esta, também, é uma língua distante das LM dos alunos desta turma e da LE que aprendem na escola, facto que justifica estas representações.

Italiano

Quanto ao italiano, também só um aluno é que o entende como objeto de ensino-aprendizagem. Por um lado, ele menciona a **facilidade de aprendizagem e uso** do italiano (*é uma língua fácil de aprender* [15IQ]), e, por outro, a **distância linguística com a sua LM**: *Eu gosto de italian porque o italian é uma língua muito esquesita* (15IQ). Estas representações justificam-se pelo facto de esta ser uma língua da mesma família do português e do espanhol que são as LM dos alunos desta turma.

Alemão

Finalmente, um aluno referencia, ainda, o alemão como objeto de ensino-aprendizagem quanto à **sua facilidade de aprendizagem e uso**: *Para mim o Alemão é uma língua difísil* (18IQ). Esta representação pode justificar-se pelo contacto que o aluno tem com a língua através de familiares falantes de alemão o que não o impede de com ela ter uma relação afetiva de teor positivo, como o próprio refere na pergunta 2 do inquérito por questionário: *Gosto mais de Alemão porque é a língua da minha avó*. Essa dificuldade associada ao alemão também é mencionada noutros estudos, como por exemplo nos de Pinto (2005), Simões (2006) e Schmidt (2011).

Sintetizando, como já foi referido, alguns alunos revelam falta de cultura linguística, nomeadamente no que concerne aos conhecimentos, visto que referem países ou nacionalidades para se referirem à língua de determinado país (exemplo: Brasil; “Brasileiro”), facto que é considerado aceitável para esta faixa etária e nível de escolaridade.

A língua mais percecionada como **difícil** é o inglês, talvez devido ao facto de ser a LE que começaram a aprender há pouco tempo de forma obrigatória. Segue-se a referência, em menor destaque, ao francês, ao japonês (tal como conclui Simões, 2006) e ao chinês (Simões, 2006 e Neves, 2014 chegaram às mesmas conclusões) e ao espanhol.

As línguas consideradas mais **fáceis** são o português e o “brasileiro”, o espanhol (tal como conclui: Simões, 2006; Schmidt, 2011; e Neves, 2014). Ou seja, duas línguas próximas da LM dos alunos (português e espanhol) e que estão presentes nos ciclos de ensino do sistema escolar português, remetendo-nos para a ideia de que as línguas são entendidas enquanto “objeto de apropriação em contextos de educação formal” (Andrade, Araújo e Sá & Moreira (2007).

Os dados evidenciam que os alunos tanto se aproximam como se afastam das línguas consoante a percepção que possuem delas. Por exemplo, as línguas inglesa e portuguesa são percecionadas pelos alunos enquanto objetos de aprendizagem formal e apresentam representações por um lado como “fácil” e, por outro, como “difícil”. As autoras Araújo e Sá, Pinto, Ramos, Senos & Simões (2010) também referem essa percepção do inglês e do português enquanto objetos de estudo em contexto formal, mas no nosso estudo essa percepção assume maior destaque quanto ao inglês do que quanto ao português.

A nível de **línguas distantes**, os alunos evidenciam o chinês (tal como refere Pinto, 2005; Simões, 2006; Neves, 2014) devido à sua distância em termos linguísticos, culturais e geográficos. Quanto a **línguas próximas**, os alunos apontam para o espanhol (tal como conclui Simões, 2006; Neves, 2014) e para o “brasileiro”.

Em termos de **experiências de aprendizagem** os alunos só mencionam três línguas (inglês, francês, português), com destaque para a língua inglesa. Fica a ideia de que os alunos entendem estas línguas enquanto objetos de apropriação em contexto escolar, pois tratam-se de línguas presentes no currículo escolar português.

Assim, as representações que se destacam nesta categoria são: o “brasileiro” como língua; e o inglês, o chinês e o espanhol como línguas difíceis de aprender.

4.1.3. LÍNGUAS COMO INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO E AFIRMAÇÃO DE IDENTIDADES INDIVIDUAIS E COLETIVAS

A categoria *Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas* aparece com menor destaque nas representações dos alunos acerca das línguas. Nesta categoria, apenas se registam representações para três línguas: português (4 alunos), alemão (2 alunos) e espanhol (1 aluno), como se constata no Gráfico 16.

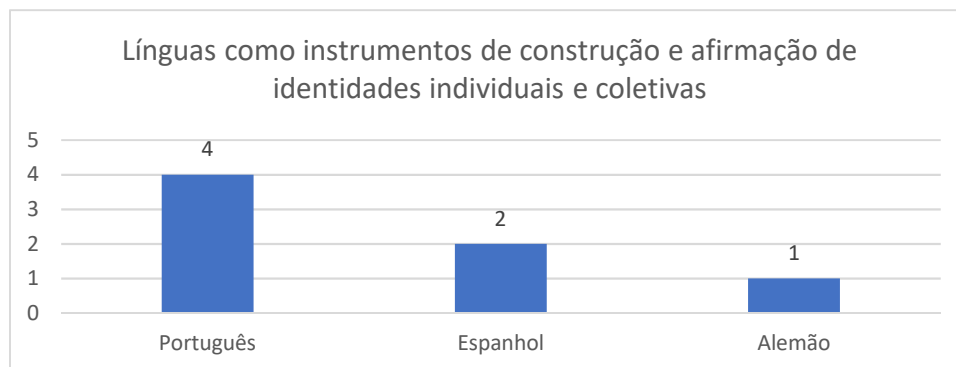


Gráfico 16 – Línguas como instrumentos de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas

As poucas ocorrências remetem para a ideia de um processo de construção e afirmação identitária de um sentido de pertença (por exemplo: *Gosto mais de português porque Portugal é a minha terra* [5IQ]; *Eu gosto mais de Espanhol porque a minha língua verdadeira é espanhola e eu gosto muito* [14IQ]). Estas representações justificam-se porque nesta turma a maioria dos alunos tem como LM o português e porque existe um aluno cuja LM é o espanhol.

Português

Constatamos representações de 4 alunos nesta categoria relativamente à língua portuguesa.

Essas representações são todos de pendor positivo e enquadram-se na subcategoria **condição para a construção e afirmação de identidade e sentidos de pertença**: [De que língua(s) gostas mais? Porquê?] *Português porque é a minha língua materna* (3IQ); *Gosto mais de português porque Portugal é a minha terra* (5IQ); *Gosto mais de português porque é a língua que falo* (18IQ); *Eu gosto mais de ouvir português porque é a minha língua* (9IQ). Estas representações justificam-se, pois os alunos desta turma, à exceção de um, possuem como LM o português.

Espanhol

Quanto à língua espanhola, verificamos apenas representações de 2 alunos nesta categoria. Constatamos que essas representações são todos de cariz positivo e integram-se na subcategoria **condição para a construção e afirmação de identidade e sentidos de pertença**: *Gosto mais de espanhol porque a Venezuela é a terra da minha mãe* (5IQ); *Eu gosto mais Espanhol porque a minha língua verdadeira é espanhola e eu gosto muito* (14IQ). Estas representações justificam-se, pois estes

alunos têm familiares cuja língua LM e um dos alunos possui como LM o espanhol, visto que nasceu na Venezuela.

Alemão

Apenas um aluno faz referência ao alemão nesta categoria, entendendo-o como **condição para a construção e afirmação de identidade e sentidos de pertença**: *Gosto mais de alemão porque é a língua da minha avó* (18IQ). Está aqui presente a ideia de construção de si próprio a partir do confronto com o Outro. Neste caso, a representação relaciona-se com o contacto com um familiar que tem como LM o alemão.

4.1.4 LÍNGUA COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS/INTERGRUPAIS

A categoria *Língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais* é a categoria com menor relevância nas representações dos alunos relativamente às línguas, registando-se representações para apenas duas línguas – francês (4 alunos) e espanhol (1 aluno).

As escassas ocorrências nesta categoria relacionam-se com o desejo de comunicação e socialização com o Outro, quer em relação ao francês (3 alunos), quer ao espanhol (1 aluno), por exemplo: *Eu gostaria de aprender Francês para ir para Paris* (4IQ); *para ir de férias* (16IQ); [Que língua(s) gostarias de aprender? Porquê?] *Espanhol para ir de férias* (16IQ).

Francês

Quanto à língua francesa, verificamos representações de 4 alunos nesta categoria, sendo todas de cariz positivo.

Quatro alunos demonstram representações que se enquadram na subcategoria **comunicação e socialização com o Outro**: *Para ir para Paris* (4IQ); *Eu gostaria de aprender Francês porque eu quando for grande vou para esses países* (6IQ); [Que língua(s) gostarias de aprender? Porquê?] *Francês para ir de férias* (16IQ); *Gostaria de aprender Francês porque é uma das línguas conhecidas* (14IQ). Constatamos que estes alunos evidenciam a necessidade de aprender/falar essa língua para poderem comunicar e socializar com os povos que falam francês, ou seja, em situações reais de comunicação, o que nos remete para a ideia de que um dos objetivos para a aprendizagem desta LE poderá ser de natureza prática. Um outro aluno revela que: *Gostaria de aprender Francês porque é uma das línguas conhecidas* (14IQ). Ou seja,

este aluno percebe a língua francesa como objeto de comunicação globalizada, permitindo-lhe comunicar com o Outro, remetendo-nos para a ideia de internacionalização da língua.

Espanhol

Apenas um aluno faz referência à língua espanhola como instrumento de **comunicação e socialização com o Outro**: *Eu gostaria de aprender Espanhol porque eu quando for grande vou para esses países* (6IQ); [Que língua(s) gostarias de aprender? Porquê?] *Espanhol para ir de férias* (16IQ). Mais uma vez, nota-se a vontade de aprender a falar a língua para poder comunicar e socializar com falantes de espanhol, denotando-se um objetivo prático comunicacional.

SÍNTESE

Este capítulo consistiu na análise e discussão dos dados obtidos pelos instrumentos de recolha de dados: o inquérito por questionário e biografias linguísticas dos alunos. Assim, analisámos as representações da turma com que trabalhamos relativamente às línguas, respondendo à nossa primeira questão de investigação (Que representações possuem alunos do 1.º CEB acerca das línguas?)

A análise permitiu compreender que as representações dos alunos se centram em quatro categorias. A categoria com mais expressão é a representação das línguas com *objetos afetivos*. São as línguas inglesa e francesa que ganham mais expressividade nesta categoria. Segue-se o espanhol, o “Brasileiro”, o chinês, o português, o japonês, o “Rússia/Russo”, o árabe, o italiano, o “Iraque”, o “Mexicano” e o alemão. Nesta categoria, os alunos evidenciam maioritariamente representações de pendor positivo. No entanto, constatámos algumas representações de teor negativo, nomeadamente: o inglês, o chinês, “brasileiro”, “Iraque” como línguas feias; o chinês como uma língua horrorosa; o inglês, o espanhol e árabe como línguas chatas/aborrecidas; o “Brasil” e “Iraque” como línguas más; e o inglês como uma língua “bruta”.

De seguida, as línguas são percebidas como objetos de ensino-aprendizagem e aqui são as línguas inglesa, francesa, e chinesa que se destacam. Segue-se o português, o espanhol, o japonês, o “Brasileiro”, o russo, o alemão e o italiano. A língua portuguesa e a espanhola são consideradas as línguas mais fáceis, uma porque é a LM da maioria dos alunos da turma, outra porque é uma língua muito

próxima do português. Por outro lado, o inglês e o francês são as línguas mais percecionadas como difíceis: a primeira, provavelmente, porque os alunos estão no início da sua aprendizagem a nível escolar e a segunda talvez por já terem sentido algumas dificuldades no contacto com falantes da língua francesa. Outras línguas também consideradas difíceis, embora em menor destaque, são o chinês, o espanhol, o japonês, o russo, o alemão e o português.

A categoria *Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas* é a que se segue, onde se destaca a língua portuguesa. Segue-se a língua espanhola e alemã. Neste campo da pertença, surgem representações de teor positivo relativamente à língua portuguesa (LM da maioria dos alunos da turma), espanhola (devido a origens e família de países de língua espanhola) e alemã (devido à ligação com familiares oriundos ou emigrados em países de língua alemã).

A categoria *Língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais* é a categoria com menor expressividade nos nossos dados. No campo das relações interpessoais/intergrupais, os alunos referem o francês e o espanhol, revelando vontade em aprender essas línguas para visitarem países onde se falam e para poderem comunicar com os falantes de francês e espanhol. Essas representações poderão ter sido influenciadas por familiares emigrados em países com falantes destas línguas e pela proximidade da língua espanhola e francesa (linguística, cultural, geográfica...).

Os alunos revelaram, ainda, alguma falta de conhecimento da variedade de línguas existentes no mundo, pois responderam na primeira pergunta do inquérito por questionário que apenas existem entre 7 a 1000 línguas no mundo, evidenciando representações apenas relativamente a 13 línguas (no total dos dados). Para além disso, os alunos revelaram uma limitação de conhecimentos relativamente às línguas faladas no Brasil, Rússia, Iraque e México.

Após a análise, refletimos sobre as representações evidenciadas pelos alunos acerca das línguas e decidimos selecionar as línguas inglesa, espanhola, chinesa e “Brasil/Brasileiro” para trabalhar no nosso projeto de intervenção didático-pedagógica. A nossa escolha por estas “línguas” prende-se com o facto de termos sentido a necessidade de agir pedagógica e didaticamente para tentar desconstruir algumas representações de teor negativo visto que as investigações em DL mostram que os alunos tendem a afastar-se das línguas às quais associam características negativas. Assim, considerámos que importava trabalhar as seguintes representações: o inglês como “difícil”; o espanhol como “difícil” e “aborrecido”; o chinês como “difícil”, “feio” e “horroroso”; e a perceção do “Brasil/Brasileiro” como uma língua.

Foi com base nestas representações que refletimos e delineámos o projeto de intervenção pedagógico-didático, partindo para a conceção de atividades que permitissem (des)construir essas representações evidenciadas pelos alunos.

É sobre esse projeto que nos vamos debruçar no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 5: DESCRIÇÃO DO PROJETO

INTRODUÇÃO

Diagnosticadas as representações da turma em estudo e após reflexão acerca dos resultados da análise das mesmas, concebemos e implementámos um projeto de intervenção pedagógico-didática, curricularmente contextualizado, que permitisse trabalhar as representações dos alunos com os objetivos pedagógico-didáticos de: conceber estratégias e atividades pedagógico-didáticas que permitam trabalhar a (des)construção de representações relativamente às línguas; bem como, desenvolver nos alunos o respeito e a curiosidade pelo Outro e levá-los a refletir acerca das línguas. Assim, tendo em conta os resultados obtidos, desenvolvemos estratégias e atividades pedagógico-didáticas facilitadoras da (des)construção de algumas representações evidenciadas pelos alunos, nomeadamente: o inglês como “difícil”; o espanhol como “difícil” e “aborrecido”; o chinês como “difícil”, “feio” e “horroroso”; e a perceção do “Brasileiro” ou “Brasil” como língua. Seleccionámos estas representações para o nosso projeto por nos parecem mais significativas, baseando-nos no princípio de que as representações podem influenciar de forma negativa a relação que os sujeitos estabelecem com a aprendizagem de línguas e o contacto intercultural.

De seguida, inserimos curricularmente o projeto, bem como o apresentamos e descrevemos.

5.1. ENQUADRAMENTO CURRICULAR

Ao delinear os nossos objetivos investigativos e pedagógico-didáticos e na conceção do projeto de intervenção tivemos em conta a importância que a temática das representações, no que se refere ao desenvolvimento de competências de teor plurilingue e intercultural, assume em alguns documentos que regulam a aprendizagem de línguas e nas investigações recentes na área do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Para além disso, o Conselho da Europa (2001) recomenda uma Didática de Línguas (DL) ativa, a fim de criar condições de aprendizagem que contribuam para o “agir social” e que, conseqüentemente, seja acompanhada por uma didática plural da língua e das línguas, que reconhece a importância das representações que o sujeito constrói ao aprender uma língua, perspetivando uma educação holística do indivíduo.

No âmbito das finalidades e objetivos da política linguística do Conselho da Europa, destacamos o seguinte: “promover a compreensão e a tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural através de uma comunicação internacional mais eficaz” (Conselho da Europa, 2001, p. 22), que vai ao encontro da temática trabalhada no nosso projeto.

Desta forma, considerando que o contacto com a diversidade se revela bastante enriquecedor para os sujeitos, permitindo superar barreiras culturais e linguísticas, considerámos importante colocar os alunos em contacto com alguma diversidade. Alguns estudos (Pinto, 2005; Simões, 2006; Araújo e Sá, Pinto, Ramos, Senos, & Simões, 2010) concluem que uma relação afetiva de natureza positiva com as línguas poderá promover a motivação para a sua aprendizagem, tal como uma aproximação para com as culturas e para com os falantes dessas línguas.

O **projeto de intervenção** implementado teve em conta as metas curriculares de inglês para o 4.º ano de escolaridade (Bravo & Duarte, 2015), o programa anual da disciplina de inglês (4.º ano) do Agrupamento, bem como o programa anual do manual *Let’s Rock! 4*. Assim, ao analisar estes documentos, constatou-se que o nosso ponto de partida deveria ser a exploração do domínio intercultural, nomeadamente o ponto 4 (*Conhecer-se a si e ao outro*) e o ponto 5 (*Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro*) das metas curriculares (Bravo & Duarte, 2015, p. 12), uma vez que nos remetem para a reflexão sobre as línguas, nomeadamente sobre a diversidade linguística. No âmbito destes domínios, não só é possível explorar a temática das representações das línguas, como também iremos ao encontro da importância da aprendizagem de uma LE na promoção de atitudes de respeito pelo Outro e de abertura ao conhecimento e contacto de/com novas línguas e culturas, formando assim cidadãos conhecedores do mundo e capazes de participar ativamente na sociedade democrática.

Ainda no âmbito do domínio intercultural tivemos em conta no nosso projeto as atitudes, procurando contribuir para a

construção de uma identidade própria de cidadão global na relação com os outros, alicerçada em atitudes e valores, tais como o respeito pelo outro e, no âmbito específico da língua inglesa, pela cultura anglo-saxónica, bem como pelas outras culturas no mundo, a responsabilidade e a cooperação entre indivíduos e povos, com repercussões individuais e coletivas. (DGE, 2018, p. 1-2).

O nosso projeto foi incorporado nas unidades do programa anual da disciplina de inglês do 4.º ano, respeitante ao 1.º período, principalmente na temática do Halloween (que se relaciona com o domínio intercultural) e na unidade 2 (*Animais da*

quinta; Animais do Jardim Zoológico). Para tal, criaram-se sessões que articulassem os conteúdos dessas unidades/temáticas com os nossos objetivos investigativos e pedagógico-didáticos.

Finalmente, tendo em conta a importância que a interdisciplinaridade tem vindo a adquirir recentemente, foi desenvolvida uma atividade na aula de Língua Portuguesa que consistia na redação por parte dos alunos, com a orientação da professora titular, da sua biografia linguística.

5.2. PROJETO DE INTERVENÇÃO: DESCRIÇÃO DAS SESSÕES

Como já referimos, o projeto de intervenção pedagógico-didática decorreu no âmbito da disciplina de Inglês, numa turma de 4.º ano do 1.º CEB, durante o 1.º período do ano letivo 2018/2019, onde foi desenvolvida a Prática do Ensino de Inglês.

Tendo por base os estudos mencionados ao longo deste trabalho, julgámos pertinente proceder no momento inicial a uma diagnose das representações dos alunos relativamente às línguas, com o intuito de as analisar, refletir sobre elas, e desenvolver um projeto de intervenção didático-pedagógica que permitisse trabalhar algumas dessas representações. A diagnose foi essencial para compreender quais as representações que importariam trabalhar neste grupo e permitiu-nos tomar decisões quanto à conceção do nosso projeto e às atividades pedagógico-didáticas a desenvolver, no sentido de cumprir os nossos objetivos pedagógico-didáticos.

Apresentamos, de seguida, a descrição dessa sessão inicial que permitiu recolher as representações dos alunos da turma acerca das línguas, a fim de as analisar e de conceber atividades pedagógico-didáticas que permitissem trabalhar as representações mais significativas relativamente às línguas inglesa, espanhola, chinesa/mandarim e “Brasileiro/Brasil”.

Sessão 0 - “Biografia Linguística”

A sessão 0 decorreu no dia 24 de outubro, quarta-feira, numa aula de 60 minutos. Teve como objetivo principal recolher informações para caracterizar a turma em termos linguísticos e conhecer as representações dos alunos em relação às línguas. Deste modo, começou-se por apresentar o tema a tratar e por estabelecer um diálogo com os alunos de forma a descobrir o que significava para eles aprender línguas, sua utilidade e importância. Depois, foi lido um exemplo de uma biografia linguística aos alunos para

estes perceberem do que se trata para, posteriormente, realizarem também a sua BL. Esta atividade permitiu, também, aos alunos analisar a biografia linguística de outra pessoa. A leitura deste exemplo tinha, ainda, como objetivos desenvolver nos alunos o interesse e a curiosidade face à diversidade linguística. Tendo em conta o texto da BL e o contexto educativo, a aula de inglês do 1.º CEB, explorámos algum vocabulário sobre as línguas em inglês, nomeadamente *Spanish, Portuguese, Russian, English, French, Japanese e Chinese*. Esta atividade permitiu aos alunos, alguns pela primeira vez, rever ou aprender como se dizem os nomes das línguas em inglês.

Reconhecendo a importância da articulação do processo de ensino-aprendizagem com a comunidade envolvente, optámos por utilizar um símbolo associado à comunidade onde desenvolvemos o estudo – o bacalhau. Assim, oferecemos aos alunos bacalhaus de cartolina, previamente preparados, para escreverem a sua biografia linguística de forma sintética (ver Anexo 4, documento 2). Esta atividade serviu de motivação para os alunos e permitiu recolher informações essenciais para traçar o perfil linguístico da turma. A biografia linguística foi realizada de forma mais completa (Anexo 2), em forma de texto, na aula de Língua Portuguesa, constituindo-se como uma atividade de interdisciplinaridade, que tinha como objetivo recolher as representações dos alunos de forma mais detalhada. Ainda na sessão 0, foi pedido aos alunos para responderem a um inquérito por questionário (Anexo 1) a fim de recolher as suas representações acerca das línguas.

Finalmente, a fim de avaliar a sessão foi pedido aos alunos para preencherem uma *Self-assessment and feedback worksheet* (Anexo 4.3.) onde foi possível diagnosticar mais algumas representações acerca das línguas.

Apresentamos de seguida, um quadro síntese desta sessão inicial:

Sessões (60 m.)	Atividades e estratégias	Conteúdos	Recursos	Objetivos pedagógico- didáticos	Objetivos investigativos
Sessão 0 Biografia Linguística 24/10/2018	- Leitura de uma biografia linguística (BL). - Exercício de compreensão sobre o texto da BL. - Exploração de vocabulário (línguas que	- Vocabulário sobre as línguas: <i>Spanish, Portuguese, Russian; English; French; Japanese; Chinese.</i> - <i>codfish</i>	- Power Point (projeção de um exemplo de uma BL); - Quadro preto (exploração do vocabulário);	- Desenvolver o interesse e a curiosidade face à diversidade linguística; - Analisar a biografia linguística de outra pessoa;	- Conhecer o perfil linguístico-comunicativos dos alunos. - Conhecer as representações dos alunos em relação às línguas.

Sessão 0	aparecem na BL) em inglês.		- Bacalhaus em cartolina - Inquérito por questionário; - <i>Self-assessment and feedback worksheet.</i>	- Pronunciar-se sobre a utilidade e importância da aprendizagem de línguas; - Refletir sobre situações de contacto com línguas.	
Biografia Linguística	- Construção da BL (de forma sintética) nos bacalhaus de cartolina.				
24/10/2018	- Resposta a um inquérito por questionário. - Preenchimento de uma <i>Self-assessment and feedback worksheet.</i>				

Quadro 8 – Quadro síntese da sessão 0

Após a recolha das representações na sessão inicial, passou-se à análise das mesmas. Os resultados advindos da análise das biografias linguísticas e dos inquéritos por questionário (ver capítulo 4) foram cruciais para delinear as restantes sessões do projeto de intervenção, através das quais se pretendeu trabalhar as representações mais significativas, algumas de teor negativo, acerca das línguas inglesa (“difícil”), espanhola (“difícil” e “aborrecida”), chinesa (“difícil”, “horrorosa”, e “feia”) e “Brasil/Brasileiro” (percebido como uma língua).

Assim, desenvolvemos 4 sessões de 60 minutos e estabelecemos os seguintes objetivos pedagógico-didáticos gerais: desenvolver nos alunos o respeito e a curiosidade pelo Outro e levá-los a refletir acerca das línguas. Vejamos no quadro abaixo.

Sessões (60 m)	Atividades e estratégias	Conteúdos	Recursos	Objetivos pedagógico-didáticos	Representações trabalhadas
Sessão I	-visualização e análise de gráficos (PPT) sobre a BL da turma; -Construção da BL da turma; -Visualização e audição de vídeo/	-Vocabulário de Halloween -English: <i>spider web;</i> <i>bat; vampire;</i> <i>witch;</i> <i>monster;</i> <i>ghost.</i>	- <i>PowerPoint</i> (BL da turma). -Poster da BL da turma (para afixar na sala). -Rede de pesca e ganchos para	- consciencializar -se individual para diversidade linguística existente na turma e nas suas famílias;	- Línguas consideradas difíceis de aprender por um número significativo de alunos da turma (Inglês, Espanhol).
Biografia Linguística da Turma; Halloween					
31/10/2018					

	<p>música em inglês e espanhol sobre o Halloween.</p> <p>-Exploração do vocabulário do vídeo através do jogo “Multilingual spider web”.</p> <p>-Diálogo com os alunos sobre as semelhanças e diferenças entre Inglês, Espanhol e Português.</p> <p>-Ficha de trabalho sobre o vocabulário de Halloween.</p> <p>-Preenchimento da <i>Self-assessment and feedback worksheet</i>.</p>	<p>-Spanish: <i>araña;</i> <i>murcielago,</i> <i>vampire,</i> <i>bruja;</i> <i>monstruo;</i> <i>fantasma.</i></p>	<p>os alunos pendurarem os bacalhaus e formar a BL da turma.</p> <p>-Bacalhaus com a BL elaborados na aula anterior (para afixar na rede).</p> <p>-Vídeo em inglês e espanhol: <i>Los Monstruos: Halloween Song in Spanish by Music With Sara</i> (https://www.youtube.com/watch?v=t_87PkQ3WLM) Baby</p> <p>-Teia de aranha e <i>wordcards</i> para o jogo “Multilingual spider web”.</p> <p>-Fichas de trabalho (vocabulário do vídeo).</p> <p>-<i>Self-assessment and feedback worksheet</i>.</p>	<p>-Desenvolver o interesse e a curiosidade face à diversidade linguística</p> <p>-Conhecer e pronunciar-se sobre a biografia linguística da turma;</p> <p>-Reconhecer e utilizar vocabulário relacionado com o Halloween em duas línguas.</p>	
--	---	--	---	--	--

Sessões (60 m)	Atividades	Conteúdos	Recursos	Objetivos pedagógico- didáticos	Representações trabalhadas
<p>Sessão II</p> <p>“Let’s learn the animals in English and Mandarin”</p> <p>14/11/2018</p>	<p>-Exploração de vocabulário: animais da quinta em inglês.</p> <p>-Diálogo sobre a China, língua chinesa, escrita chinesa.</p> <p>-Visualização de um PPT sobre: línguas da China; número de línguas existentes no mundo; características do mandarim.</p> <p>-Identificação no mapa dos países onde se fala mandarim.</p> <p>-Visualização ou audição de vídeo/música em mandarim sobre os animais da quinta.</p> <p>- Exploração de vocabulário: animais da quinta em mandarim.</p> <p>- Realização de ficha de trabalho (animais em mandarim e inglês; treino da escrita de caracteres).</p> <p>-Preenchimento de uma <i>Self-assessment and</i></p>	<p><i>-Farm animals</i></p> <p>English: <i>horse, cow, chicken, sheep, pig;</i></p> <p>Mandarin: <i>mǎ, niú, jī, yáng, zhū.</i></p> <p>-Escrever sobre preferências (e.g. <i>I love pigs</i>).</p>	<p><i>-Wordcards e flashcards</i> (animais em inglês);</p> <p>-PPT (apoio ao diálogo sobre as línguas da China, línguas do mundo e características do mandarim);</p> <p>-Mapa (localizar os países onde se fala mandarim);</p> <p><i>-Wordcards e flashcards</i> (animais em mandarim);</p> <p>-Vídeo/música: <i>Old Mr. Wang Song/Old MacDonald Song in Mandarin</i> (https://www.youtube.com/watch?v=PWtgyRRMVVI)</p> <p>-Fichas de trabalho: animais da quinta (mandarim e inglês)</p> <p><i>-Self-assessment</i></p>	<p>-Reconhecer a DLC existente no mundo.</p> <p>-Despertar o interesse e a curiosidade pela língua e cultura chinesas</p>	<p>-Inglês (“difícil de aprender”)</p> <p>-Chinês/Mandarim (“difícil, “horrorosa” e “feia”)</p>

	<i>feedback worksheet.</i>		<i>and feedback worksheet</i>		
Sessões (60 m)	Atividades	Conteúdos	Recursos	Objetivos pedagógico-didáticos	Representações trabalhadas
<p>Sessão III</p> <p>“English and Portuguese e linguistic varieties”</p> <p>21/11/2018</p>	<p>-Diálogo: português de Portugal (PP) e o português do Brasil (PB);</p> <p>-Visualização de PPT sobre o PP e PB;</p> <p>-Comparação de palavras em PP com as mesmas em PB;</p> <p>-Diálogo sobre os <i>English speaking countries</i>, diferentes tipos de inglês;</p> <p>-Visualização e/ou audição de vídeo/música sobre diferenças de pronúncia entre o <i>British English (BE)</i> e o <i>American English(AE)</i>;</p> <p>-Diálogo com os alunos sobre as diferenças entre o <i>BE</i> e o <i>AE</i> (PPT).</p> <p>-Audição de diferentes formas de pronunciar os <i>zoo animals</i> (BE e AE)</p>	<p>-Vocabulário sobre <i>zoo animals</i>: <i>Shark, zebra, crocodile, elephant.</i></p> <p>Português do Brasil: ônibus; celular, trem.</p> <p>British English: <i>holiday, football, rubbish, biscuit</i></p> <p>American English: <i>vacation, soccer, garbage, cookie.</i></p>	<p>-PPT (português do Brasil e português de Portugal; BE e AE)</p> <p>-Mapa (English speaking countries)</p> <p>-Vídeo (diferenças de pronúncia) <i>You say ‘tomato’, I say ‘tomato’...</i> (https://www.youtube.com/watch?v=zZ3fjQa5Hls)</p> <p>-Dicionário online: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/ (diferentes formas de pronunciar os animais em BE e AE)</p> <p>-Tabelas para registo de vocabulário.</p> <p>-Self-assessment</p>	<p>-Desenvolver o interesse e a curiosidade face à diversidade da língua inglesa e portuguesa.</p> <p>-Reconhecer diferenças entre as variedades da portuguesa (português de Portugal e português do Brasil).</p> <p>-Reconhecer diferenças entre as variedades da língua inglesa (British English e American English).</p>	<p>-Representação do “Brasileiro” como uma língua.</p>

	<p>-Correspondência de palavras: BE e AE.</p> <p>-Registo do vocabulário numa tabela para colar no caderno.</p> <p>-Preenchimento da <i>Self-assessment and feedback worksheet</i>.</p>		<i>and feedback worksheet.</i>		
Sessões (60 m)	Atividades	Conteúdos	Recursos	Objetivos pedagógico-didáticos	Objetivos investigativos
<p>Sessão IV</p> <p>“A walk through the project”</p> <p>05/12/2018</p>	<p>-Diálogo com os alunos sobre o que aprenderam nas sessões do projeto.</p> <p>-Jogo <i>word race</i> e registo pelos alunos no word/computador do vocabulário aprendido;</p> <p>-Projeção e discussão da tabela completada pelos alunos durante o jogo.</p> <p>-Registo numa tabela das informações projetadas para guardar no <i>notebook</i>.</p> <p>-Visualização de um PPT: entre o Português de Portugal e o Português do Brasil.</p>	<p>Vocabulário sobre zoo</p> <p>animals: <i>elephant, monkey, giraffe, zebra, lion;</i></p> <p>British English: <i>holiday, football, rubbish, biscuit.</i></p> <p>American English: <i>vacation, soccer, garbage, cookie</i></p>	<p>-Tabela (para projetar): apoio ao diálogo e jogo;</p> <p>-Marcador: passar o “testemunho” (a um colega);</p> <p>-Tabelas (para os alunos copiarem as informações resultantes do diálogo e jogo);</p> <p>-PowerPoint:</p> <p>-Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=CjzR881uKW8</p> <p>-Cartões de Bingo (vocabulário em BE e AE);</p>	<p>-Consolidar os conteúdos/vocabulário.</p> <p>-Desenvolver o interesse e a curiosidade face à diversidade linguística.</p>	<p>-Recolher evidências da (des)construção de representações</p>

-Visualização de vídeo: <i>zoo animals</i> e diferenças entre o BE e o AE -Visualização de PPT: vocabulário da sessão anterior (BE e AE). -Jogo do bingo (vocabulário em BE e AE) -Oferta e explicação aos alunos do <i>My language portfolio</i> . -Preenchimento da <i>Self-assessment and feedback worksheet</i> .		-Feijões (bingo) -Prémios (para os vencedores do bingo); - <i>My language portfolio</i> ; - <i>Self-assessment and feedback worksheet</i> .		
---	--	--	--	--

Quadro 9 – Síntese das sessões 1 a 4

Passamos de seguida a descrever, mais pormenorizadamente, as sessões delineadas a partir das representações evidenciadas pelos sujeitos.

Sessão I – “Biografia linguística da turma; Halloween”

A sessão I (ver documentos do Anexo 5), decorreu no dia 31 de outubro, quarta-feira, numa aula com a duração de 60 minutos. Nesta sessão, procurámos consciencializar os alunos para a diversidade linguística (DL) existente nesta turma e nas suas famílias, bem como promover atividades pedagógico-didáticas que contribuíssem para a desconstrução da representação de dificuldade de aprendizagem das línguas inglesa e espanhola. Com efeito, como vimos no capítulo 4, ambas as línguas são percecionadas como línguas “difíceis”, e no caso do espanhol é ainda percecionado como “aborrecido”.

Primeiro, visualizámos um PowerPoint que continha gráficos sobre os dados recolhidos na aula anterior, nomeadamente sobre a biografia linguística (BL) da turma, e procedemos à sua análise e discussão, consciencializando os alunos para a DL deste grupo e das suas famílias. Seguidamente, os alunos foram convidados a pendurar o seu

bacalhau (biografia linguística) numa rede de forma a construir a BL da turma, assim como a afixar na parede da sala um poster com os gráficos do PPT a fim do grupo, seus colegas, professores e encarregados de educação poderem ter conhecimento da BL da turma. Estas atividades relacionadas com a BL foram desenvolvidas no sentido de “valorizar a riqueza dos contactos com outras línguas, povos e culturas, motivando para a aprendizagem das línguas em geral e contribuindo para a formação pessoal e social da criança” (Martins, 2002, p. 2).

Aproveitando o facto de ser dia de Halloween, escolhemos uma música sobre este tema em inglês e espanhol (*Los monstruos*, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=t_87PkQ3WLM), a fim de trabalhar as representações apresentadas pelos alunos, na sessão 0, relativamente a estas línguas. Começámos por ouvir e cantar a música, depois os alunos foram convidados a participar no jogo “Multilingual spider web”, com recurso a uma teia de aranha e *wordcards*, cujo objetivo era explorar o vocabulário da música (*spider, bat, vampire, witch, monster, ghost*) e no fim do jogo procedeu-se a um diálogo sobre as diferenças e semelhanças de vocabulário entre estas línguas e entre estas e o português. Seguidamente, repetiu-se o vocabulário oralmente e os alunos foram convidados a realizar uma ficha de trabalho sobre esse vocabulário para consolidação do mesmo.

No final, pediu-se aos alunos para preencherem uma *Self-assessment and feedback worksheet* (Anexo 5, Documento 8) para avaliarem a sessão e recolher algumas representações sobre as línguas trabalhadas nesta sessão.

Sessão II – “Let’s learn the animals in English and Mandarin”

A terceira sessão teve lugar no dia 14 de novembro, quarta-feira, numa aula de 60 minutos. Esta sessão tinha como objetivo promover atividades pedagógico-didáticas que contribuíssem para a desconstrução de imagens de teor negativo relativamente ao inglês (considerada difícil de aprender) e ao mandarim (considerada “horrorosa” e “feia”). Os materiais utilizados nesta sessão podem ser consultados no (Anexo 6).

Dado que esta sessão se inseriu na unidade 2 (*Animais da quinta; Animais do Jardim Zoológico*) do programa anual do 4.º ano da disciplina de inglês do 1.º CEB, introduziu-se primeiramente o vocabulário sobre os animais da quinta em inglês (*horse, cow, chicken, sheep, pig*), utilizando flashcards do kit *Let’s Rock! 4*, e convidou-se os alunos a aprender os mesmos animais em mandarim. Para isso, foi necessário dialogar primeiro sobre a China (capital, as línguas da China, língua oficial da China, língua chinesa, escrita chinesa) e explicar o sistema de escrita do mandarim e sua estrutura fonológica (4 tons), identificando no mapa os países onde é falado. Utilizámos uma

apresentação Powerpoint para nos apoiar neste diálogo que pode ser consultada no Documento 1 do Anexo 6. Entretanto, quando falámos sobre as línguas da China, aproveitámos para fazer a ponte para o número de línguas existentes no mundo, procurando (des)construir esta imagem, pois os alunos responderam no questionário inicial que apenas existem entre 7 a 1000 línguas no mundo.

Terminado este diálogo, procedeu-se à visualização de um vídeo e/ou audição de uma música sobre os animais da quinta, bastante usada no âmbito das aulas de inglês, neste caso em mandarim (*Old Mr. Wang Song/Old MacDonald Song in Mandarin*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PWtgyRRMVVI>), a qual permitiu contactar com o mandarim e explorar vocabulário sobre os animais da quinta. No fim do vídeo, os alunos foram convidados a dizer os nomes dos animais em mandarim e a afixar no quadro os *flashcards* e *wordcards* (Anexo 6, Documento 2) correspondentes. Depois, os alunos repetiram as palavras nas duas línguas e realizaram uma ficha de trabalho (Anexo 6, Documento 3) onde tiveram a oportunidade de escrever alguns caracteres e fazer corresponder as palavras em inglês e mandarim ao animal correto.

Foi, ainda, projetada uma imagem com os sons dos animais em inglês e mandarim e promoveu-se um diálogo com os alunos no sentido de analisar as semelhanças e diferenças existentes entre as línguas, incluindo o português. Finalmente, procedeu-se a um diálogo com os alunos a fim de recolher algumas representações acerca das línguas trabalhadas nesta sessão.

No fim da sessão, pediu-se aos alunos para preencherem uma *Self-assessment and feedback worksheet*.

Sessão III – “English and Portuguese linguistic varieties”

A sessão III (ver materiais utilizados no Anexo 7) decorreu no dia 21 de novembro, quarta-feira, numa aula com a duração de 60 minutos. Nesta sessão, procurámos desenvolver os conhecimentos dos alunos relativamente às variedades da língua inglesa e da língua portuguesa, bem como desconstruir a representação do “Brasileiro” como uma língua.

Neste sentido, estabeleceu-se um diálogo com os alunos com recurso a uma apresentação *Powerpoint*, sobre o português de Portugal (PP) e o português do Brasil (PB), pedindo-lhes para dar exemplos de diferenças de vocabulário entre as duas variedades. Depois comparámos palavras em PP com as mesmas em PB para ver as diferenças. A partir do diálogo sobre a variedade da língua portuguesa, abordou-se a variedade da língua inglesa para que os alunos compreendessem que as línguas e não apenas o português, podem ter diversas variedades, focando-nos no *British English*(BE)

e *American English*(AE). Assim, de seguida, visualizámos um excerto de um filme que continha a música *You say 'tomato', I say 'tomato'...*

(<https://www.youtube.com/watch?v=zZ3fjQa5HIs>), cujo objetivo era exemplificar as diferenças entre o BE e o AE ao nível da pronúncia. Após esta atividade, estabeleceu-se um diálogo sobre o vídeo/música, no qual os alunos identificaram de imediato as diferenças de pronúncia entre o *British English* e o *American English*.

A fim de promover a reflexão sobre as diferenças existentes nas variedades da língua inglesa foram colocadas as seguintes questões aos alunos: *Did you recognise any words? Do they speak the same way? What are the main differences between the varieties of English?*. Com o mesmo intuito, pediu-se aos alunos para pensarem nas diferenças existentes entre o português de Portugal e o português do Brasil. No fim do diálogo, fez-se uma síntese o tipo de diferenças existentes entre o BE e o AE.

Visto que esta sessão se inseriu na unidade *Let's visit the zoo* do programa do 4.º ano da disciplina de inglês do 1.º CEB, os alunos foram convidados a ouvir diferentes formas de pronunciar os animais (BE e AE), que tinham aprendido na aula anterior com a professora titular de inglês, nomeadamente *shark, zebra, crocodile, elephant*, através de um dicionário on-line (<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/>), estabelecendo-se assim a articulação do projeto com os conteúdos curriculares da disciplina de inglês.

Para ilustrar as diferenças ao nível do vocabulário, foi projetado um *PowerPoint* (PPT) que continha uma atividade em que os alunos tentavam fazer corresponder palavras em BE às palavras correspondentes em AE, sem explicação prévia do vocabulário. O exercício foi facilmente realizado pelos alunos no quadro de giz, procedendo-se, de seguida, à sua correção através da projeção do vocabulário e respetiva imagem no quadro interativo. De seguida, os alunos foram convidados a registar este vocabulário numa tabela que foi colada posteriormente no caderno diário. Já não houve tempo para realizar o jogo do bingo que serviria para consolidar a aprendizagem deste vocabulário, pelo que o mesmo transitou para a sessão seguinte.

Todas estas atividades foram desenvolvidas também com o objetivo de desenvolver o interesse e a curiosidade face à diversidade da língua inglesa e portuguesa.

Como habitualmente, no fim da sessão os alunos procederam ao preenchimento de uma *Self-assessment and feedback worksheet* para refletirem sobre as línguas e avaliarem a sessão.

Sessão IV – “A walk through the project”

A sessão IV (os materiais utilizados podem ser consultados no Anexo 8) decorreu no dia 5 de dezembro, quarta-feira, numa aula de 60 minutos. Nesta sessão, procurámos recolher evidências da (des)construção de representações mais significativas e do desenvolvimento de conhecimentos acerca das línguas, as quais analisamos no capítulo 6. Quanto a objetivos pedagógico-didáticos, procurámos consolidar conteúdos/vocabulário trabalhado nas sessões do projeto, bem como promover o interesse e a curiosidade face à diversidade linguística.

Neste sentido, desenvolvemos um diálogo com os alunos sobre o que aprenderam nas sessões do projeto, registando as suas respostas numa tabela projetada no quadro interativo. De seguida, os alunos foram convidados a participar no jogo *word race* cujo objetivo era cada aluno registar o máximo de palavras (aprendidas durante as sessões do projeto) na tabela do *word*, usando o teclado, passando o testemunho a outro colega.

Após o registo destas informações numa tabela fornecida para o efeito, procedeu-se à visualização de um *PowerPoint* (PPT) para revisões das diferenças (de vocabulário) entre o português de Portugal e o português do Brasil. Seguidamente, visualizámos parte de um vídeo para rever as diferenças entre o BE e o AE bem como os animais do jardim zoológico (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CjzR881uKW8>), temática esta que se insere na unidade 2 do programa anual do 4.º ano da disciplina de inglês. A fim de consolidar o vocabulário introduzido na sessão III, visualizámos novamente o slide (do PPT) com vocabulário que exemplificava as diferenças de vocabulário entre o BE e o AE e os alunos foram convidados a jogar o bingo com este vocabulário.

Com o intuito de incentivar os alunos a dar continuidade ao trabalho iniciado nas sessões deste projeto e promover o interesse e a curiosidade face à diversidade linguística, procedeu-se à oferta aos alunos do *My language portfolio* (Anexo 8.4), explicando que o mesmo serviria para registar ou guardar: novas aprendizagens sobre línguas e culturas; curiosidades sobre línguas, povos e países; palavras novas noutras línguas; etc.

E, finalmente, pediu-se aos alunos para preencherem uma ficha de reflexão e avaliação, no sentido de avaliarem as sessões do projeto. Este instrumento serviu, ainda, para recolher algumas evidências que apontam para uma possível (des)construção de algumas representações iniciais que analisamos no capítulo 6.

SÍNTESE

Neste capítulo, explicitámos o enquadramento curricular do nosso projeto de intervenção pedagógico- didática, bem como apresentámos e descrevemos o projeto, constituído por 5 sessões. Dedicámos a primeira sessão, a qual designámos de sessão 0, essencialmente à diagnose das representações dos alunos relativamente às línguas. Na sessão 1, trabalhamos a representação do inglês como “difícil” e do espanhol como “difícil” e “aborrecido”. Na sessão seguinte (2), trabalhamos a representação do chinês como “horrorosa” e “difícil” e na sessão 3, tentámos desconstruir a ideia de que o “brasileiro” é uma língua, fazendo a ponte para as variedades da língua inglesa, nomeadamente o *British English* e o *American English*. Na última sessão, dialogámos com os alunos acerca das aprendizagens efetuadas através do projeto e pedimos aos alunos para avaliarem as sessões do projeto, bem como para refletirem um pouco acerca das suas representações face às línguas.

No capítulo seguinte, apresentamos as conclusões e limitações do estudo e algumas perspetivas de desenvolvimento.

CAPÍTULO 6: CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E PERSPETIVAS DE DESENVOLVIMENTO

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, delineamos as conclusões do estudo desenvolvido, apontamos-lhe algumas limitações e apresentamos algumas perspetivas de desenvolvimento futuro.

6.1. CONCLUSÕES DO ESTUDO

Como já foi referido, o nosso estudo centrou-se na diagnose de representações das línguas em aula de Inglês no 1.º CEB. De acordo com a literatura, torna-se essencial que, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de uma língua, o professor procure conhecer as representações dos alunos acerca das línguas, a fim de desenvolver uma prática educativa que as tenha em consideração. Tendo em conta este conceito, e trabalhando com uma turma de 4.º ano do 1.º CEB, definimos os seguintes objetivos investigativos: identificar as representações que os alunos de uma turma de 4.º ano do 1.º CEB possuem em relação às línguas; e compreender de que forma estratégias pedagógico-didáticas permitem trabalhar essas representações. Como objetivos pedagógico-didáticos delineámos os seguintes: conceber estratégias e atividades pedagógico-didáticas que permitam trabalhar algumas representações evidenciadas pelos alunos e desenvolver nos alunos o respeito e a curiosidade pelo Outro e levá-los a refletir acerca das línguas.

Considerámos pertinente trabalhar esta temática na aula de inglês no 1.º CEB porque ao consultarmos o documento *Aprendizagens essenciais - Articulação com o perfil dos alunos do 4.º ano, 1.º ciclo, Inglês* (DGE, 2018), verificámos que este documento aponta para a importância de aprender uma LE para a aquisição de competências-chave, tais como a competência plurilingue e intercultural e atitudes/valores, o respeito pelo outro e a abertura ao contacto com novas línguas e culturas, concorrendo para formar cidadãos capazes de participar ativamente na sociedade democrática. Um trabalho pedagógico-didático a partir das representações dos alunos enquadra-se, na nossa perspetiva, neste pressuposto.

Neste seguimento, e após consultarmos as metas curriculares de inglês para o 4.º ano do 1.º CEB, concluímos que era possível trabalhar esta temática e que o domínio intercultural seria o ponto de partida para trabalhar as representações das línguas, nomeadamente o ponto 4 (*Conhecer-se a si e ao outro*) e o ponto 5 (*Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro*), pois ambos nos remetem para a reflexão acerca da diversidade linguística.

Outra razão que justifica a pertinência de trabalhar esta temática na aula de inglês do 1.º CEB é o facto de a língua inglesa ser a primeira LE que os alunos aprendem na escola, nomeadamente no 1.º CEB, e que se mantém em todos os ciclos de ensino, podendo ser rentabilizada no sentido de desenvolver um trabalho contínuo e consistente no âmbito das representações das línguas. Assim, tal como Araújo e Sá, Pinto, Ramos, Senos, & Simões (2010), assumimos a aula de inglês como espaço privilegiado para a (des)construção de representações acerca das línguas.

Assim, no momento inicial do nosso projeto, procedemos à diagnose inicial das representações dos alunos, baseando-nos na aplicação de um inquérito por questionário e na redação por parte dos alunos das suas biografias linguísticas. Após a análise e reflexão sobre os resultados partimos para a preparação das sessões do projeto desenvolvido no âmbito da Prática do Ensino de Inglês.

Na generalidade, o grupo de alunos com que trabalhamos percebe as línguas, essencialmente, enquanto objetivos afetivos, representação seguida de muito perto das línguas enquanto objetos de ensino-aprendizagem. Constatamos que algumas línguas são sistematicamente referidas, por um lado, como línguas bonitas (português, francês, espanhol), engraçadas (japonês, chinês, espanhol), fáceis (português, “brasileiro”, espanhol e inglês) e, por outro, como línguas feias/horrorosas (inglês, chinês), *más* (“Brasil/brasileiro”, “Iraque”) e difíceis (inglês, francês, espanhol, chinês). Note-se que alguns dos alunos que demonstram representações de “teor negativo” relativamente à língua inglesa são os mesmos que a consideram uma língua de difícil aprendizagem e uso, indo ao encontro de resultados de outras investigações que concluem que as representações negativas relativamente à língua de aprendizagem condicionam a motivação e/ou o sucesso na aprendizagem dessa língua (Araújo e Sá, Pinto, Ramos, Senos, & Simões, 2010; Castellotti & Moore, 2002). As línguas consideradas mais **próximas** pelos alunos são o espanhol e o “brasileiro”, enquanto que a língua que se evidencia como mais **distante** é o chinês. O facto de só mencionarem três línguas nas experiências de aprendizagem, apresentando representações quase exclusivamente quanto à língua inglesa, remete-nos para a ideia de que poucos alunos aprendem línguas fora do contexto escolar e que, têm uma visão escolarizada das línguas

(Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007). No campo da **pertença**, surgem representações positivas relativamente à língua portuguesa (que é a LM da maioria dos alunos da turma), espanhola (devido a origens e família de países de língua espanhola) e alemã (devido à ligação com familiares oriundos ou emigrados em países de língua alemã). No campo das **relações interpessoais/intergrupais**, os alunos referem o francês e o espanhol, revelando vontade em aprender essas línguas para visitarem países onde se falam e para poderem comunicar com os falantes de francês e espanhol. Essas representações poderão ter sido influenciadas por familiares emigrados em países com falantes destas línguas, pela proximidade da língua espanhola e francesa (linguística, cultural, geográfica...), ou por outros fatores sociais.

Em suma, os alunos revelam mais facilidade na aprendizagem de línguas românicas (espanhol, italiano, francês, português de Portugal e do Brasil) o que seria de esperar, pois a LM materna destes alunos (à exceção de um) é o português que pertence a esta família de línguas. Para além disso, os alunos evidenciam facilidade de aprendizagem de línguas presentes no currículo (português, espanhol e inglês), tal como já tem sido concluído noutros estudos (Simões, 2006; Schmidt, 2011), remetendo-nos para a ideia de que estas línguas são entendidas enquanto objeto de apropriação em contextos formal (Andrade, Araújo e Sá & Moreira (2007). Curiosamente, à exceção do “brasileiro”, essas e outras línguas também são referidas por alguns alunos como difíceis (português, espanhol, francês, inglês, chinês, alemão, japonês e russo), talvez devido a dificuldades sentidas na sua aprendizagem formal (neste caso, o português e o inglês), ou devido à perceção de distância linguística (no caso das últimas quatro atrás referidas).

Tal como concluiu Simões no seu estudo, parece existir

a tendência para que: as línguas mais distantes e menos contactadas sejam vistas como as mais difíceis; as línguas estudadas pelos inquiridos sejam consideradas ora as mais fáceis (inglês) ora as mais difíceis (portuguesa) e as línguas românicas próximas, apesar de não estudadas, como o italiano e espanhol, serem consideradas fáceis, ao contrário do alemão, que vê perpetuado o mito de língua difícil (2006, p. 202).

Para além disso, concluímos, através das respostas à pergunta 5 do inquérito por questionário (Que língua(s) gostarias de aprender? Porquê?), que as representações que os alunos têm das línguas parecem condicionar os seus projetos quanto a línguas a aprender, pois os alunos referem em primeiro lugar línguas com que se relacionam positivamente em termos afetivos (francês, espanhol, japonês).

Podemos, ainda, concluir que existe algum desconhecimento sobretudo quanto às línguas que se falam em determinados países e sua designação, verificando-se alguma confusão entre o conceito de “país” e de “língua”.

Após a análise destes resultados refletimos e considerámos que, neste grupo, as representações que mais importavam ser trabalhadas eram a representação do inglês como “difícil”, a do espanhol como “aborrecida”, a do chinês como “difícil” e “horrorosa” e a do “Brasil/Brasileiro” como uma língua. Seleccionámos estas representações para o nosso projeto por nos parecem mais significativas, baseando-nos na crença de que as representações:

influenciam as motivações dos alunos para a aprendizagem e, por consequência, as suas escolhas, o seu comprometimento para com a aprendizagem, podendo determinar o seu sucesso/insucesso e influenciar a sua acção no contacto com o Outro. (Pinto, 2005, p. 8)

Para além disso, tivemos em conta o facto de existir uma aluna na turma cuja LM não é o português e, por isso, decidimos mobilizar a sua LM, a língua espanhola, no processo de ensino-aprendizagem. No fundo, para além da desconstrução das representações acima mencionadas, quisemos sensibilizar os alunos para a aprendizagem de línguas novas e promover a aceitação do Outro, bem como a inclusão dessa aluna cuja língua de herança é o espanhol.

Quanto ao **projeto de intervenção** e às atividades pedagógico-didáticas desenvolvidas, consideramos que foram bem-sucedidos, visto que os alunos parecem ter tomado consciência de algumas das suas representações relativamente às línguas. Assim, e ainda que não tenha sido nosso objetivo analisar de que forma as sessões contribuíram para a (des)construção das representações evidenciadas, tendo por base a observação das aulas, procedemos de seguida a uma reflexão sobre essas atividades e como, na nossa perspetiva, poderão ter contribuído para a problematização de algumas representações por parte dos alunos.

Ao longo das sessões do projeto de intervenção, os alunos revelaram-se curiosos, interessados e participativos. Na sessão 0, pudemos constatar que os alunos gostaram de ver o exemplo de uma biografia linguística, demonstrando interesse e envolvimento na aula, e que perceberam o que é uma biografia linguística. Para além disso, ficaram ainda mais motivados com a construção da sua biografia linguística no bacalhau de cartolina, constituindo-se enquanto uma importante atividade de reflexão sobre as línguas. Durante a sessão, foi possível perceber que os alunos percecionavam as línguas sobretudo como objetos afetivos, facto que se veio a verificar através da análise do inquérito por questionário realizado no final desta sessão.

As sessões mais eficazes em termos de “desconstrução” de representações foram as sessões 1 e 2, nas quais trabalhamos a representação do inglês como “difícil” e do espanhol como língua “difícil” e “aborrecida”, bem como do chinês como “difícil” e “horroroso”. Após essas sessões, verificámos que os alunos gostaram de entrar em contacto com o espanhol e o chinês, verbalizando que “afinal estas línguas não são assim tão difíceis”, mostrando-se mais abertos à sua aprendizagem no futuro.

Na sessão em que trabalhamos a representação do inglês como “difícil” e do espanhol como língua “difícil” e “aborrecida”, os alunos estavam motivados, participativos e divertidos. As atividades preferidas pelos alunos nesta sessão foram colocar o seu bacalhau na rede para formar a biografia linguística da turma, o vídeo/música sobre o Halloween e o jogo “Multilingual spider web”, nas quais os alunos revelaram facilidade em associar a palavra à imagem das fantasias (que apareciam no vídeo) quer em inglês, quer em espanhol. Foi possível recolher no final desta sessão algumas representações das línguas, maioritariamente no que se refere à língua espanhola como *objeto de ensino-aprendizagem*: nomeadamente o espanhol é percecionado como fácil por 22 alunos e muito fácil por 2 alunos. As razões apontadas para a facilidade prendem-se, maioritariamente, com a proximidade da língua espanhola com a língua portuguesa. Dois alunos(as) referem, no entanto, razões de **pertença** para justificar essa facilidade, pois uma é oriunda da Venezuela e outro tem família em Espanha. Ou seja, parece-nos que a representação que os alunos tinham da língua espanhola como “difícil” evoluiu para “fácil”. Não recolhemos dados para nos pronunciar quanto à representação “aborrecida”, mas pelo que verificámos nas aulas os alunos divertiram-se ao contactar com a língua espanhola.

Na sessão 2, os alunos demonstraram muito interesse e curiosidade pela língua chinesa. Gostaram da música (*Old Mr. Wang Song/Old MacDonald Song in Mandarin*) e conseguiram associar as imagens dos animais à respetiva palavra, mas sentiram algumas dificuldades na leitura, perceção e escrita dos caracteres chineses. No final desta sessão, conseguimos recolher algumas representações quanto ao mandarim que se relacionam maioritariamente com a perceção da língua como *objeto de ensino-aprendizagem*, nomeadamente: a perceção do mandarim como fácil (17 alunos), mas também difícil de escrever (3), bem como de ler ou perceber (2); a perceção relativa à proximidade de alguns sons dos animais em mandarim com o português (2) e o inglês (1). Houve, ainda, alguns alunos que apresentaram representações do mandarim como objeto afetivo, nomeadamente: “fixe”; “divertido”; “giro”. Assim, houve uma ligeira evolução da perceção que os alunos desta turma possuíam quanto ao mandarim. Parece-nos que os alunos passaram a ter uma imagem um pouco mais positiva do “chinês/mandarim” e a achar esta língua um pouco mais fácil de aprender.

As atividades planificadas para a sessão seguinte permitiram desconstruir até certo ponto a percepção do “brasileiro” como língua, uma vez que os alunos realizaram com facilidade a atividade sobre as diferenças de vocabulário entre o português de Portugal e o do Brasil. Ao mesmo tempo, foi possível abordar os diferentes tipos de inglês e os *english speaking countries*. O que os alunos gostaram mais nesta sessão foi ver as diferenças de pronúncia das palavras em *British English* e *American English* através da música/vídeo: *You say ‘tomato’, I say ‘tomato’...*. Essas diferenças foram rapidamente reconhecidas pelos alunos, quer relativamente às variedades linguísticas do português, quer em relação às variedades da língua inglesa, abordadas nessa aula.

Na ficha de avaliação e reflexão da última sessão, a maioria dos alunos (18) refere que mudou de opinião quanto à percepção que tinham das línguas, nomeadamente quanto ao chinês (8), espanhol (6), inglês (3), francês (1) e japonês (1), mas poucos alunos referiram os motivos dessa mudança. Assim, constatámos que um aluno se refere ao chinês positivamente como objeto afetivo (*Comecei a gostar e antes não gostava* [A5]) e 3 alunos como objeto de ensino-aprendizagem no que se refere à facilidade da sua aprendizagem (*Pensava que era mais difícil* [A1]). Quanto ao espanhol um aluno refere que: *Pensava que o espanhol era mais difícil, mas é fácil* (A6). Outro aluno evidencia representação do espanhol e do inglês como objeto afetivo: *As línguas são divertidas e até Spanish, English* (A17). Para além disso, constatámos que a sessão que os alunos gostaram mais foi a sessão 1 porque aprenderam a dizer as fantasias de Halloween em inglês e espanhol.

Em suma, concluímos que as atividades pedagógico-didáticas desenvolvidas na intervenção serviram o propósito de para trabalhar algumas representações das línguas evidenciadas inicialmente pelos alunos. De facto, notámos alguma evolução dessas percepções num sentido positivo principalmente no que diz respeito ao espanhol e ao chinês/mandarim. Por isso, cremos que conseguimos sensibilizar os alunos para a aprendizagem de línguas e para o contacto intercultural. Sabemos que as representações das línguas e das culturas possuídas pelos sujeitos não se alteram em atividades pontuais e esporádicas e, portanto, esta reflexão que aqui fazemos sobre a (possível) “desconstrução” das representações não deixa de ser um pouco “ingénua”. No entanto, acreditamos que as atividades terão concorrido para uma reflexão sobre as línguas e para a análise por parte dos alunos das suas próprias representações.

Trabalhar esta temática das representações foi um desafio, mas à medida que avançávamos no nosso estudo tornou-se cada vez mais evidente a importância de colocar em prática projetos que possibilitem a (des)construção das representações das línguas, não só dos alunos, mas também dos próprios professores.

Concluímos que o trabalho com os alunos no âmbito desta temática deve ser contínuo e constante, a fim de se consciencializarem da importância de possuírem uma cultura linguística que abarque conhecimentos, atitudes e capacidades que lhes permitam contactar com o Outro, numa sociedade marcada pela interculturalidade e pelo plurilinguismo, e que potenciem a desconstrução de ideias que os afastam línguas e, conseqüentemente, dos povos.

6.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A principal limitação deste estudo foi o curto prazo de tempo estabelecido para a implementação do projeto de intervenção (inserido na PEI), o que nos impediu de explorar de forma mais aprofundada as representações demonstradas pelos alunos relativamente ao inglês, chinês, espanhol e “Brasileiro”. Este facto também não permitiu trabalhar as representações acerca de outras línguas evidenciadas nos dados, como por exemplo a língua francesa (percecionada por alguns alunos como “difícil” e “estranha”) ou a língua árabe (percecionada por alguns como “feia”, “má”, “chata”), apesar de as termos analisado neste trabalho.

Consideramos que a reduzida experiência no âmbito da investigação em DL e na prática do ensino de inglês dificultou a articulação entre a temática de investigação e o currículo da disciplina de inglês do 4.º ano, levando-nos a planificar de forma demasiado ambiciosa para cada aula.

Para além disso, percebemos que devíamos ter dado aos alunos mais tempo para realizar o inquérito por questionário, pois nem todos o conseguiram completar durante a aula e nem todos justificaram as suas respostas, limitando, de certa forma, as conclusões do nosso estudo. Também relativamente à redação das biografias linguísticas, os alunos não evidenciaram tantas representações quanto desejávamos, talvez porque não se colocou no enunciado um conjunto de questões para orientar/dirigir as respostas no sentido dos nossos objetivos.

Após a análise dos dados verificámos que alguns alunos evidenciam representações das línguas para as quais não apresentam justificações. Ou seja, em muitos casos não conseguimos descortinar as possíveis razões que poderão estar na origem das suas representações. Nesse sentido, teria sido pertinente explorar mais as representações das línguas em diálogo em cada uma das aulas.

Nomeadamente na última sessão, deveríamos ter promovido de forma mais ativa o diálogo com os alunos acerca das representações trabalhadas, a fim de recolher mais evidências da desconstrução das representações iniciais.

Apesar de termos realizado uma atividade de interdisciplinaridade com a disciplina de Língua Portuguesa, consideramos que deveríamos ter desenvolvido mais este aspeto, mas na altura não nos ocorreu de que forma o poderíamos fazer. Agora, com a experiência adquirida através deste estudo, parece-nos mais fácil apontar formas de desenvolver esse trabalho de interdisciplinaridade.

No nosso projeto, limitámo-nos à diagnose das representações das línguas. Faltou-nos analisar as representações relativamente aos povos, bem como analisar as representações que circulam na interação. Tendo em conta que na Escola circulam muitas vezes representações estereotipadas das línguas e dos seus falantes, teria sido pertinente desenvolver um trabalho que englobasse também as representações relativamente aos povos. No entanto, no início deste estudo, julgámos que não iríamos ter tempo suficiente para conhecer em profundidade essas representações e trabalhá-las durante a PEI. Decidimos, por isso, focar-nos apenas nas representações das línguas.

Ainda assim, consideramos que conseguimos alcançar os objetivos a que nos propusemos no início deste estudo, quer em termos investigativos, quer pedagógico-didáticos, bem como dar resposta às nossas questões de investigação. Acreditamos que este trabalho poderá contribuir para uma melhor compreensão das representações que fazem parte do imaginário dos alunos, no início do seu percurso escolar.

6.3. PERSPETIVAS DE DESENVOLVIMENTO FUTURO

Consideramos que o trabalho em torno das representações das línguas deve ser desenvolvido de forma contínua e recorrente, promovendo constantemente a reflexão e discussão das representações acerca das línguas, no sentido de resultados mais eficazes. Nesse trabalho, é fundamental dar voz aos alunos, estimulando o diálogo acerca das representações das línguas na sala de aula.

Neste contexto importa que o professor de língua estrangeira se liberte ele próprio das suas representações e conheça, numa fase inicial, as representações dos alunos, tendo-as em conta na planificação da sua ação educativa, a fim de favorecer a o processo da sua desconstrução (cf. Araújo e Sá & Pinto, 2006).

Consideramos que a aula de inglês pode ser rentabilizada para a (des)construção de representações acerca das línguas, visto que o estudo da língua inglesa se inicia no 1.º ciclo e se mantém até ao 3.º ciclo de ensino (e ensino superior, nalguns casos), possibilitando o desenvolvimento de um trabalho contínuo e duradouro

no âmbito das representações das línguas. No entanto, acreditamos que o trabalho de (re)construção das representações das línguas pode e deve ser realizado de forma interdisciplinar, a fim de obter resultados mais consistentes. Nesse sentido, seria importante desenvolver, em projetos futuros, um trabalho em torno das variedades da língua inglesa e da língua portuguesa, visto que neste estudo verificámos que existem algumas lacunas ao nível dos conhecimentos relativamente a estas línguas. Para além disso, seria importante realizar um trabalho de articulação com outras disciplinas, por exemplo com a disciplina de estudo do meio, no sentido de clarificar o conceito de país, nacionalidade e língua, bem como desenvolver os conhecimentos acerca dos países e respetivas línguas. Assim, parece-nos fundamental que se realize um trabalho interdisciplinar no âmbito das representações.

Para além disso, somos da opinião que se pode rentabilizar a existência de alunos falantes de outras línguas e detentores de outras culturas para trabalhar as representações relativamente às línguas e aos povos, promovendo, por exemplo: aulas ou ocasiões para estes nos falarem um pouco da sua língua e cultura; saraus culturais; ateliers linguísticos, etc.

Tendo em conta que as representações influenciam a construção da identidade dos sujeitos, consideramos extremamente importante desenvolver mais estudos sobre representações no 1.º CEB que favoreçam uma educação linguística promotora do desenvolvimento de comportamentos e atitudes positivas em relação à diversidade linguística e aos seus locutores.

Finalmente, julgamos que é fundamental que esses estudos envolvam toda a comunidade educativa e que se estendam para além do contexto escolar, com o intuito de maximizar a (des)construção das representações.

BIBLIOGRAFIA

Abric, J. C. (1994). Les représentations sociales: aspects théoriques. In J. C. Abric (Dir.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-36). Paris: Presses Universitaires de France.

Abric, J. (2001). Méthodologie de recueil des représentations sociales. In J. Abric (Coord.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 59-82). Paris: Presses Universitaires de France.

Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Melo-Pfeifer, S. (2009). De la Didactique de la langue à la didactique des langues: observation d'un parcours épistémologique. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 6, 6-12. Disponível online in: <https://journals.openedition.org/rdlc/1997#tocto1n3> (acedido a 15 de fevereiro de 2019).

Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S., & Santos, L. (2010). Intercompreensão e plurilinguismo: (re) configuradores epistemológicos de uma Didáctica de Línguas. *Intercompreensão–Revista de Didáctica de Línguas: Abordagens plurais e multimodais*, 15, 9-26.

Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Ançã, M. H. (2006). Representações sobre a Língua Portuguesa: um exemplo em meio de aprendizagem não formal. In R. Bizarro (Org.), *Como abordar... a escola e a diversidade cultural* (pp. 216-226). Porto: Areal Editores.

Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. C., Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L., & Simões, A. R. (2003). Análise e construção da competência plurilingue—alguns percursos didáticos. *Didáticas e metodologias de educação—percursos e desafios*, 489-506.

Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (1998). Atitudes e representações dos locutores portugueses face às línguas românicas: um lugar para as línguas estrangeiras. *Intercompreensão*, 7, 63-79.

Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (2001). Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. *Inovação*, 14 (1-2), 149-168. IIE, Ministério da Educação.

Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (2006). Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística. *Cadernos do LALE, Série Reflexões*, 2. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Moreira, G. (coord.) (2007). Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa. *Cadernos do Lale, Série Propostas*, 4. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Araújo e Sá, M. H., & Pinto, S. (2006). Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística. In R. Bizarro (Org.), *A escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 227-240). Porto: Areal Editores.

Araújo e Sá, M. H., Pinto, S., Ramos, A. P., Senos, S., & Simões, A. R. (2010). Da minha língua vê-se o mar. E das outras? - Representações de alunos face à língua materna e ao inglês língua estrangeira. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Orgs.), *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 43-54). Aveiro: Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Araújo e Sá, M. H. & Schmidt, A. (2008). The awareness of language prestige: the representations of a Portuguese school community on important languages. In M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer & M.-T. Vasseur (Dir.), *Conscience du plurilinguisme: pratiques, représentations et interventions* (pp. 109-124). Rennes: Presses Universitaires de Rennes,

Araújo e Sá, M. H., & Simões, A. R. (2004). Aquele de camisa às flores é brasileiro: estereótipos sobre línguas e povos manifestados por alunos do 3.º ciclo do ensino básico. In A. Barker (Ed.), *The power and persistence of stereotyping* (pp. 283-297). Aveiro: Universidade de Aveiro.

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

Beacco J. C., Byram, M., Cavalli, M. et al. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Disponível online in <https://www.coe.int/en/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education> (acedido a 15 de fevereiro de 2019).

Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Council of Europe.

Berthoud, A. C. (2001). Traces discursives de la construction des représentations. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp.149-164). Paris: Didier.

Billiez, J. (1996). Langues de soi, langues voisines: représentations entrecroisées. *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, 104, 401-410.

Billiez, J. (2006). Línguas domésticas, línguas vizinhas: representações entrecruzadas (tradução). In M. L. G. Corrêa & F. Boch (Orgs.), *Ensino de língua: representações e letramento* (pp.59-74). Campinas, SP: Mercado de Letras.

Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.

Boyer, H. (1991). Les représentations sociolinguistiques: éléments de définition. In H. Boyer (Coord.), *Langues en conflit: études sociolinguistiques* (pp. 39-51). Paris: Editions l'Harmattan.

Boyer, H. (1991). *Langues en conflit. Études sociolinguistiques*. Paris: L'Harmattan.

Boyer, H. (Dir.) (1996). *Sociolinguistique. Territoire et objets*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Boyer, H. & Lamuela, X. (1996). Les politiques linguistiques. In H. Boyer (Dir.), *Sociolinguistique. Territoire et objets* (pp.147-178). Paris: Delachaux et Niestlé.

Branca-Rosoff, S. (1996). Les imaginaires des langues. In H. Boyer (Dir.), *Sociolinguistique. Territoire et objets* (pp.79-114). Paris: Delachaux et Niestlé.

Bravo, C., Cravo, A., & Duarte, E. (2015). *Metas curriculares de inglês-ensino básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (Org.) (2001). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge.

Byram, M. (2002). *Guide for the development of language education policies in europe from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe.

Cain, A. & De Pietro, J. F. (1997). Les représentations des pays dont on apprend la langue : complément facultatif ou composante de l'apprentissage ?. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images* (pp. 300-307). Neuchâtel: IRDP Éditeur.

Calvet, L. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J. F., Lörincz, I., Meissner, F. J., Schröder-Sura, A. & Noguero, A. (2007). Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. *Strasbourg: Centre Européen pour les Langues Vivantes/Conseil de l'Europe*. Disponible online in <https://carap.ecml.at/> (accedido a 15 de fevereiro de 2019).

Candelier, M. & Hermann-Brennecke, G. (1993). *Entre le choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Paris: Didier.

Castellotil, V. (2001). Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. In V. Castellotti (Dir.), *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations* (pp. 9-38). Rouen: Publications de l'Université de Rouen, Collection Dyalang.

Castellotti, V. (2002). Quand les langues se confrontent, qu'est-ce qu'elles racontent? Des histoires de rencontre. *Babylonia*, 2, 50-54.

Castellotti, V., Coste, D. & Moore, D. (2001). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp.101-131). Paris: Didier.

Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Cavalli, M. et al (2001). Le bilinguisme: représentations sociales, discours et contextes. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp.65-100). Paris: Didier.

Cazals-Quenouille, M. (1995). La séquence d'apprentissage: un lieu d'inscription de la représentation des objectifs généraux des langues vivantes. *Les Langues Modernes*, 3, 11-17.

CNEDU. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Disponível online in <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1039-lei-de-bases-do-sistema-educativo> (acedido a 12 de janeiro de 2019).

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.

Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de Référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire Avec de nouveaux Descripteurs*. Conseil de l'Europe. Disponível online in <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> (acedido a 15 de fevereiro de 2019).

Conseil de l'Europe (2016) *Compétences pour une Culture de la démocratie : cohabiter comme des égaux dans des sociétés démocratiques culturellement diversifiées*. Conseil

de l'Europe. Disponível online in <https://rm.coe.int/16806ccc08> (acedido a 15 de fevereiro de 2019).

Coraccini, M. J. (2003). A celebração do outro. In M. J. Coracini (Org.), *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades* (pp. 197-221). Campinas: Editora UNICAMP.

Coste, D. (2001). De plus d'une langue à d'autres encore penser les compétences plurilingues? In V. Castellotti (Dir.), *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations* (pp.191-202). Rouen: Publications de l'Université de Rouen, Collection Dyalang.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira S. (2009). Investigação ação: metodologia referencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8 (2), 455-479.

Curvelo, A. A. M. (2013). *Diversidade (intra)linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico* (Tese de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Dabène, L. (1997). L'image des langues et de leur apprentissage. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images* (pp.19-24). Neuchâtel: IRDP Éditeur.

Decreto lei nº 286/89, de 29 de agosto de 1989.

Decreto lei nº 139/2012, de 5 de julho de 2012.

Decreto lei nº 176/2014, de 12 de dezembro de 2014.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Ed.) (1994). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.

De Pietro, J. & Müller, N. (1997). La construction de l'image de l'autre dans l'interaction. Des coulisses de l'implicite à la mise en scène. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 65, 25-46.

DGE (2018). *Aprendizagens essenciais - Articulação com o perfil dos alunos do 4.º ano, 1.º ciclo Inglês*. Disponível online in http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_4a_ff.pdf (acedido a 12 de janeiro de 2019).

DGE. *Portefólio europeu de línguas*. Disponível online in <http://www.dge.mec.pt/portefolio-europeu-de-linguas> (acedido a 12 de janeiro de 2019).

Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: ESF.

Dias, J. R. B. (2007). *Imagens da diversidade intralinguística no 1º ciclo do ensino básico* (Tese de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, (2016). *Educação em Números - Portugal 2016*. Lisboa: Edição DGEEC. Disponível online in <http://www.dgeec.mec.pt/np4/17/> (acedido a 10 de janeiro de 2019).

Doise, W. (1986). "Les représentations sociales: définition d'un concept". In W. Doise & A. Palmonari, *L'étude des représentations sociales* (pp. 81-93). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, Collection Textes de Base en Sciences Sociales.

Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, VI, 1-22. Disponível online in http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_1_representations/representations.html (acedido a 18 de janeiro de 2019).

Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.

Faneca, R. M. (2018b). O papel das línguas de herança na competência plurilingue dos jovens com história(s) migratória(s): um estudo de caso nas escolas do centro de Portugal. *Cadernos do LALE Série Reflexões* 8. Aveiro: UA Editora.

Faneca, R. M. (2018a). The inclusion of refugee and migrant students in Portugal: from policies to practices. In Harrison, K. M., Sadiku, M., Tochon F. V. (2018). *Displacement Planet Earth: Plurilingual Education and Identity for 21st Century Schools*. Deep Education Press, Poiesis Creations LLC Member of Independent Book Publishers Association (IBPA).

Forlot, G. (2010). Place de l'anglais et paradoxes des apprentissages langagiers à l'école. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7, 97 – 124.

Galisson, R. (2004). Ethique et didactologie: de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures. *Parcours didactiques et perspectives éducatives, Synergies Italie*, 1, 134-143.

Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

Gonçalves, T. (2011). Linhas orientadoras da política linguística educativa da EU. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 25-43.

Hafez, S. (1999). Politiques linguistiques et représentations du français au Liban. *Travaux de Didactique du FLE*, 42, 91-113.

Hemming, E., Klein, H. & Reissner, C. (2011). *English – the bridge to the romance languages*. Aachen: Editiones EuroCom.

Holec, H. (1979). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.

Hopkins, D. (1985). *A teacher's guide to classroom research*. Buckingham: Open University Press.

Horwitz, E. K. (1987). Surveying students' beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 119-129). Englewood Cliffs: Prentice Hall International.

Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp.47-77). Paris: PUF.

Kervran, M. (2012). *Vers une didactique inclusive des langues à l'école primaire. Eveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 31-39). Paris: L'Harmattan.

Kohonen, V., & Westhoff, G. (1999). Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio (ELP). *Strasbourg: Council of Europe*. In <https://rm.coe.int/1680459fa2> (consultado a 12 de dezembro de 2018).

Ladmiral, J. R. & Lipiansky, E. (1989). *La communication interculturelle*. Paris: Armand Colin Éditeur.

Lopez, J. (1997). Représentations identitaires et apprentissage du français. *Travaux de Didactique du FLE*, 37, 43-60.

Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires.

Mariko, H. (2005). *La notion de représentation en didactique des langues*. Disponível online in https://www.jstage.jst.go.jp/article/efj/33/0/33_KJ00009901367/pdf/-char/en (consultado a 1 de fevereiro de 2019).

Marques, I., Moreira, M., & Vieira, F. (1996). *A investigação-acção na formação de professores: um projecto de supervisão do estágio integrado e um percurso de formação* (Projeto de Supervisão). Universidade do Minho: Braga.

Martins, F. (2002). Biografia linguística e sensibilização à diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade. poster), *Anais do XI Endipe* (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), Igualdade e Diversidade na Educação, Goiânia, Brasil.

Matthey, M. (1997). *Les Langues et leurs images*. Neuchâtel. IRDP Éditeur.

Matthey, M. (2000). Les représentations de l'apprentissage des langues et du bilinguisme dans l'institution éducative. *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, 120, 487-496.

Melo, S., Araújo e Sá, M. H. & Pinto, S. (2005). Entre romanofobia e romanofilia: um estudo com universitários portugueses. In A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá (Coords.), *Educação em línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão, Cadernos do LALE, Série Reflexões Nº 1*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, (pp. 3962).

Menken, K., & García, O. (Eds.). (2010). *Negotiating language education policies: Educators as policymakers*. Routledge.

Merriam, S. (1988). *The case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Merriam, S. (2002). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Moliner, P. (1996). La théorie des représentations sociales. In P. Moliner (Coord.), *Images et représentations sociales: de la théorie de las représentations à l'étude des images sociales* (pp. 9-12). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Moliner, P. (1996). La connaissance naïve. In P. Moliner (Coord.), *Images et représentations sociales: de la théorie de las représentations à l'étude des images sociales* (pp. 20-23). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Moliner, P. (1996). Les éléments de la représentation. In P. Moliner (Coord.), *Images et représentations sociales: de la théorie de las représentations à l'étude des images sociales* (pp. 52-58). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Moliner, P. (1996). L'image sociale comme produit d'une représentation. In P. Moliner (Coord.), *Images et représentations sociales: de la théorie de las représentations à l'étude des images sociales* (pp. 147-151). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Mondavio, A. (1997). L'image des langues dans le paysage socioéconomique hongrois. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images* (pp. 287-291). Neuchâtel: IRDP Éditeur.

Moreira, G. (2004). Students' representations of english-speaking others. In A. Barker (Ed.), *The power and persistence of stereotyping* (pp. 337-349). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Moreira, G. (2006). Globality and interculturality in the teaching of English. In R. Bizarro (Ed.), *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e Educação* (pp. 190-200). Lisboa: Areal Editores.

Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp.3-69). London: Cambridge University Press,

Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. In W. Doise & A. Palmonari (1986), *L'étude des représentations sociales* (pp.34-80). Paris: Delachaux & Niestlé.

Moscovici, S. (1996). Introduction: le domaine de la psychologie sociale. In S. Moscovici (coord.), *Psychologie Sociale* (pp. 5-22). Paris: Presses Universitaires de France.

Müller, N. (2001). Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue, In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp. 51-65). Paris: Didier.

Müller, N. & De Pietro, J. F. (2001). Que faire de la notion de représentations? Que faire des représentations? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp. 51-65). Paris: Didier.

Neves, T. F. M. (2014). *Representações de alunos do 3º CEB face às línguas inglesa e espanhola e aos povos que as falam* (Tese de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Oliveira, C., & Gomes, N. (2018). Indicadores de Integração de Imigrantes. Relatório Estatístico Anual 2018. *Imigração em números—Observatório das Migrações. Lisboa: ACM, IP*. Disponible online in <https://www.om.acm.gov.pt/publicacoes-om/colecao-imigracao-em-numeros/relatorios-anuais> (consultado a 25 de fevereiro de 2019).

Pekarek, S. (1997). Images contrastées en classe de français L2: compétences et besoins langagiers des élèves-apprenants. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images* (pp.203-210). Neuchâtel: IRDP Éditeur.

Pétillon, C. (1997). De l'influence des représentations sur l'apprentissage d'une langue vivante: le français en Italie. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images* (pp.292-299). Neuchâtel: IRDP Éditeur.

Péréa, F. (1997). Quand Marco devient Marc. Quelques rencontres affectives dans l'entre deux langues. *Travaux de Didactique du FLE*, 38, 251-267.

Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école. In K. Adamzik, & E. Roos, E. (org.). *Bulletin Vals-asla*, 76, 81-94.

Pinto, S. (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses* (Tese de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pinto, S. M. A. (2012). *As línguas na Universidade de Aveiro: discursos e práticas*. (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.

PNAI (2006- 2008). *Plano nacional para a inclusão*. In Gabinete de Estratégia e planeamento (GEP). Disponível online in http://www.gep.msess.gov.pt/estudos/peis/pnai0608_pt.pdf (consultado a 17 de fevereiro de 2019).

Roualt, S. (2001). Les langues vivantes dans le système éducatif français. Motivations du choix et représentations. *Travaux de Didactique du FLE*, 46, 63-73.

Schleicher, A. (ed.). (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: lessons from around the world*. OECD Publishing. Disponível online in <https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf> (consultado a 12 de fevereiro de 2019).

Schmidt, A. (2011). *Imagens das línguas e afetividade em contexto escolar. Um estudo sobre o alemão*. (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Schmidt, A. & Araújo e Sá, M. H. (2006). "Difícil, feia e esquisita": a cristalização de um discurso escolar sobre o Alemão. In *Anais do XIII Endipe*. Recife: Universidade Federal do Recife (editado em CD-Rom).

Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2018). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2017*. Oeiras: SEF. Disponível online in <https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2017.pdf> (consultado a 10 de fevereiro de 2019).

Simões, A. R. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória* (Tese de doutoramento). Aveiro: 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". In A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá (Coords.), *Educação em línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão, Cadernos do LALE, Série Reflexões Nº 1*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, (pp.11-23).

Simões, A. R., & Araújo e Sá, M. H. (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.

Stake, E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational Books.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, e J. M. Pinto (Org.), *Metodologia das ciências sociais* (pp.101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Vasseur, M. T. (2001). Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp.133-148). Paris: Didier.

Vasseur, M. T. & Grandcolas, B. (1997). Regards croisés. Rôles, représentations et réflexion dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère : le français dans l'enseignement secondaire britannique. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images* (pp.218-239). Neuchâtel: IRDP Éditeur.

Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, Peralta, H. (2014). Research in foreign language education in Portugal (2006–2011): Its transformative potential. *Language Teaching*, 47(2), 191-227. Disponível online in http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444813000529.

Wynants, B. (2002). *Les francophones face à leur image. Les représentations des compétences plurilinguistiques des francophones*. Paris: Éditions Duculot, Collection Français & Société.

Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods*. London: Sage Publications.

Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.

Zarate, G. (1997). La notion de représentation et ses déclinaisons. In G. Zarate & M. Candelier (Org.), *Les représentations en didactique des langues et cultures* (pp.5-10). Paris: Didier Erudition, Collection NeQ, Rencontres en Didactique des Langues, 2.

ANEXOS

ANEXO 1 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Ano letivo 2018/2019

Escola EB1

Chave

Turma 4_

Ch

Questionário

Na aula de inglês de hoje estivemos a falar sobre línguas (importância de aprender línguas, as línguas que falamos, as línguas que percebemos, etc.) e construímos a nossa biografia linguística em cartolinas de bacalhau.

Agora responde às questões abaixo sobre a tua relação com as línguas. Lembra-te que não há respostas corretas!

1. Quantas línguas pensas que existem no mundo?

2. De que língua(s) gostas mais? Porquê?

3. De que língua(s) gostas menos? Porquê?

4. Que língua(s) gostas mais de ouvir? Porquê?

5. Que língua(s) gostarias de aprender? Porquê?

6. Completa as frases seguintes. Escolhe uma língua para cada frase e escreve dois adjetivos para cada uma delas.

a) Para mim o _____ é uma língua _____
e _____.

b) Para mim o _____ é uma língua _____
e _____.

c) Para mim o _____ é uma língua _____
e _____.

ANEXO 2 – ENUNCIADO DA COMPOSIÇÃO SOBRE A BIOGRAFIA LINGÜÍSTICA

Nome:

Data:

Turma:

Agora que já refletiste sobre as línguas escreve a tua biografia linguística.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines, typical of notebook paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

ANEXO 3 – GUIÃO FORNECIDO À PROFESSORA TITULAR PARA APOIO À ATIVIDADE DE INTERDISCIPLINARIDADE

Agora que já refletiste sobre as línguas escreve a tua biografia linguística.

Uma autobiografia refere-se a uma história que evolui no tempo, cronologicamente, uma história que é baseada na vida do narrador e em que o narrador é a personagem principal. A história deve contar a aprendizagem de línguas ou o contacto com outras línguas, diferentes daquela que consideras ser a tua língua. Escreve-a como se estivesses a falar com um amigo, sem pressas. Procura dar exemplos, sem te autocensurares nos aspetos mais delicados. Revê a história, melhorando-a à medida que a vais relendo. Fala, por exemplo, da primeira experiência de contacto com uma LE, procurando chegar até hoje.

Se quiseses poderes orientar-te pelas questões seguintes: Que línguas falas em casa? E na escola? Além dessas, falas outras línguas? Quais? Que línguas aprendes na escola? Quais são as tuas estratégias de aprendizagem em relação às línguas? Com que materiais estudas? Como te comportas nas avaliações? Que resultados obténs? Que experiências positivas e negativas? O que achas mais e menos interessante? Mais e menos difícil? O que é divertido e o que não é? Já aprendeste ou estás a aprender alguma língua fora da escola? Qual ou quais e porquê? Com que línguas já contactaste? Onde ou em que situação? Que línguas queres aprender? Porquê ?...

adapado de Jaatinen, R. (2007). *Learning languages learning life-skills. Autobiographical reflexive approach to teaching and learning a foreign Language*. New York: Springer.

ANEXO 4 – MATERIAIS/RECURSOS DA SESSÃO 0

Anexo 4.1

(SESSÃO 0) – ENUNCIADO DE EXPLORAÇÃO DE UM EXEMPLO DE BIOGRAFIA LINGUÍSTICA



Ano letivo 2018/2019

Escola EB1 Chave Turma 4_CH

Disciplina: Inglês Professora estagiária: Paula Pereira

1. Copia a grelha abaixo para o teu caderno e completa com informações do texto. Escreve as línguas em inglês.

As línguas que fala	
A língua que não fala, mas que percebe	
As línguas que já ouviu falar	
As línguas que já viu escritas	

Olá, chamo-me Inês e este é o meu irmão Raul. Tenho dez anos. Nasci em Moscovo, capital da Rússia, mas a minha família é natural de Cuba. Agora vivemos em Portugal. Antes de vir para Aveiro, vivi na Rússia. Com os meus pais, falo espanhol e português, na escola falo só português. Dantes, com o meu irmão, só falava russo; agora percebo russo, mas já não sou capaz de falar essa língua. Quando estou com os meus avós e com o meu tio falamos espanhol. O meu irmão também fala bem inglês, porque esteve nos Estados Unidos, de férias com os meus primos de Miami; além disso aprende inglês na escola. É o português que aprendo a ler e a escrever na escola, mas este ano também vou ter aulas de inglês. O Raul, que está no 7ºano, começou a aprender francês. Na rua, ouvi falar inglês, francês, japonês pelos turistas em férias, mas eu não falo essas línguas. Nas ruas, em publicidades, nos jornais, revistas, livros já vi escrito inglês, francês e chinês.

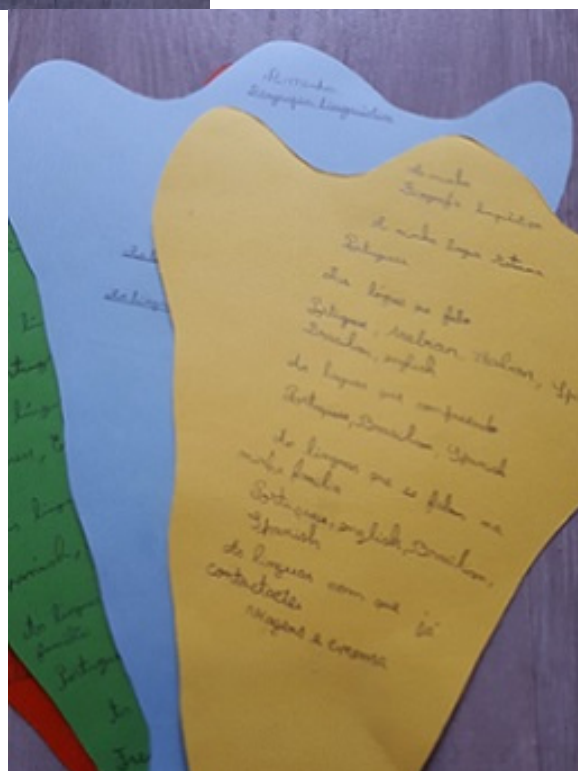
Adaptado de:

Martins, F. (2002). Biografia linguística e sensibilização à diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade. *poster*, *Anais do XI Endiipe (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), Igualdade e Diversidade na Educação, Goiânia, Brasil*.



Anexo 4.2.

(SESSÃO 0) – BIOGRAFIAS LINGÜÍSTICAS EM BACALHAUS DE CARTOLINA



EB1 4ºANO– ENGLISH

SELF-ASSESSMENT and FEEDBACK: Let's talk about languages



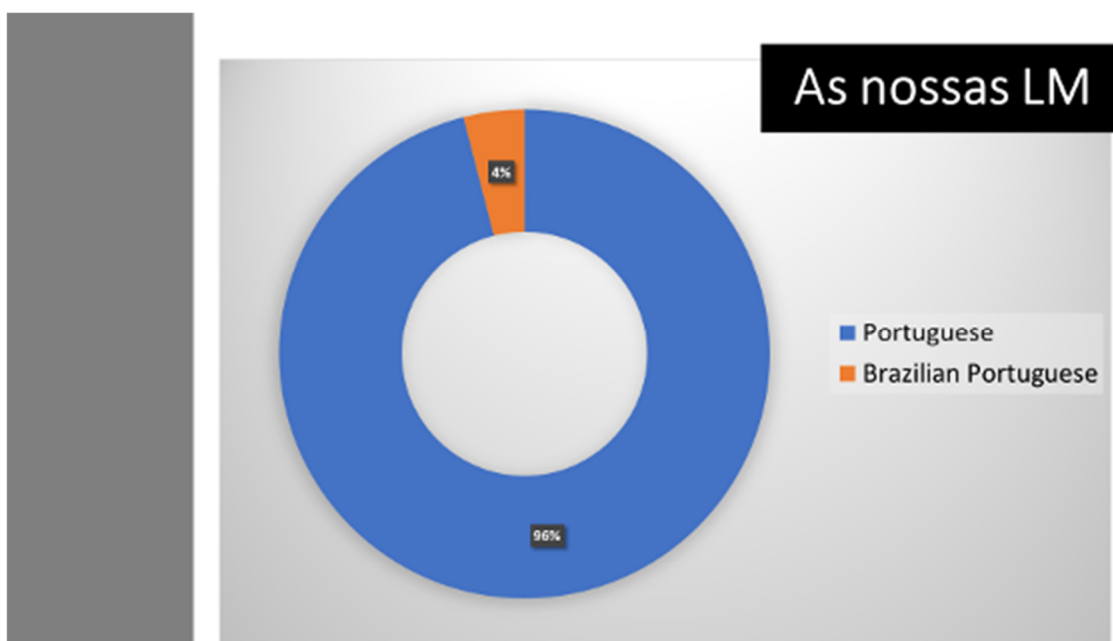
1-Compreendi a professora de uma maneira geral			
2-Estive atento, interessado e participativo.			
3-Consegui realizar as tarefas propostas			

O que aprendeste hoje? O que sentiste?

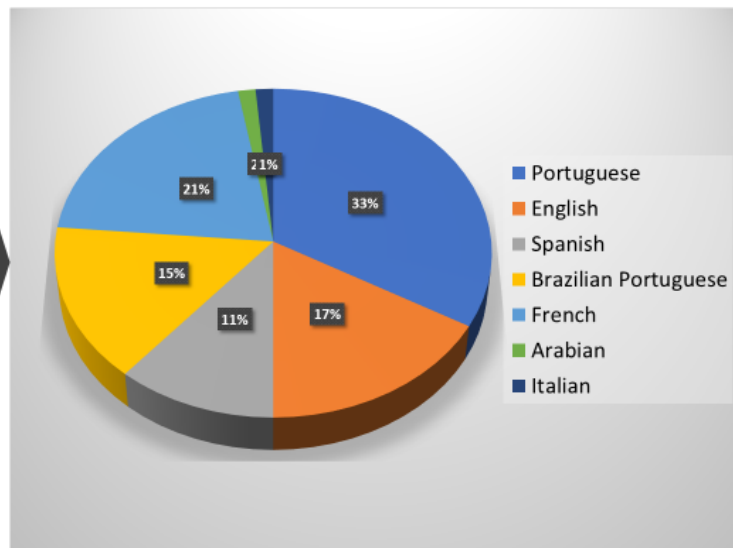
Qual foi a atividade que gostaste mais?

ANEXO 5 – MATERIAIS/RECURSOS DA SESSÃO 1

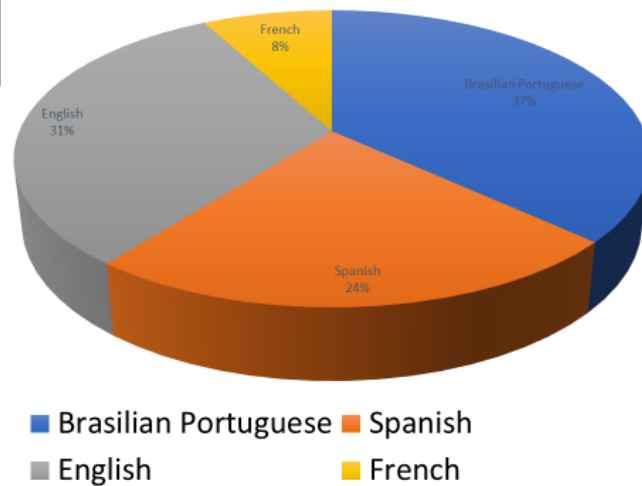
Anexo 5.1	(SESSÃO 1) – APRESENTAÇÃO DA BIOGRAFIA LINGUÍSTICA DA TURMA
-----------	---



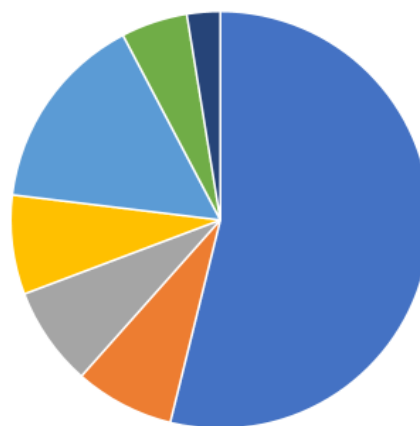
As línguas
que
falamos



As línguas que
compreendemos

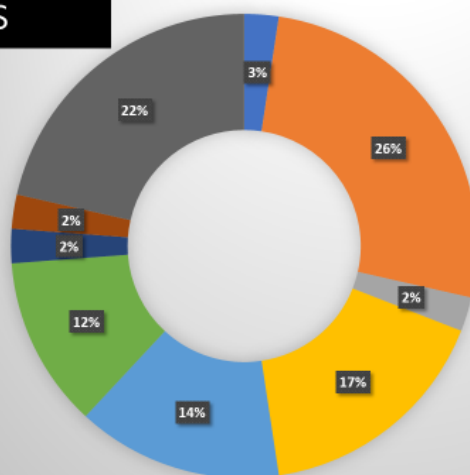


As línguas que se falam nas nossas famílias



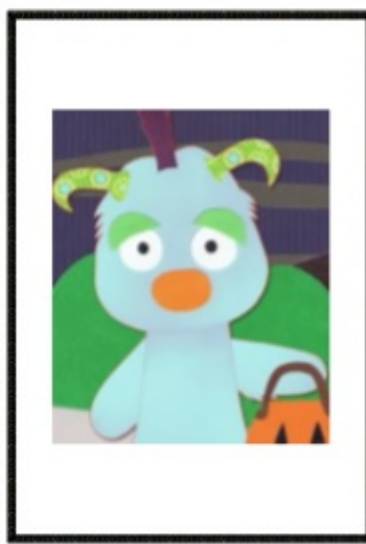
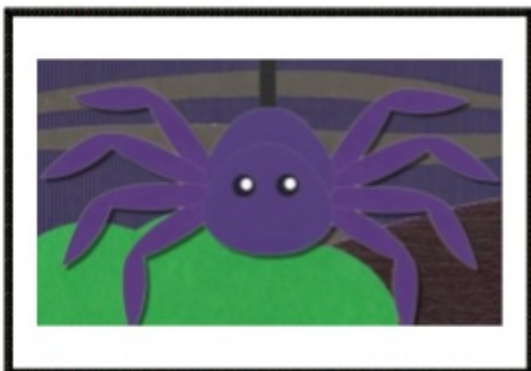
- Portuguese
- French
- English
- Arabian
- Brazilian Portuguese
- Spanish
- German

As línguas com que já contactámos



- Arabian
- English
- Chinese
- French
- Spanish
- Brazilian Portuguese
- German
- American English
- Portuguese









SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO
DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Ano letivo 2018/2019

Disciplina: Inglês

Professora estagiária: Paula Pereira

HALLOWEEN

Image	English	Spanish
	spider	araña
	witch	bruja
	ghost	fantasma
	monster	monstruo
	vampire	vampiro
	bat	murcielago

Name: _____

Date: _____

Class: _____



A. Write the numbers next to the right picture.

1. Vampiro
2. Aranha
3. Murcielago
4. Monstruo
5. Fantasma
6. Bruja

B. Now, write the vocabulary in English according to the numbers you gave to the pictures earlier.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

4ºANO– ENGLISH

SELF-ASSESSMENT and FEEDBACK: 31st October 2018

1-Compreendi a professora de uma maneira geral.			
2-Estive atento, interessado e participativo.			
3-Consigo nomear algumas palavras relacionadas com o Halloween em inglês e espanhol.			

O que aprendeste hoje?

Para ti, as palavras que aprendeste hoje em espanhol são fáceis ou difíceis? Porquê?

Qual foi a atividade de que gostaste mais?

ANEXO 6 – MATERIAIS/RECURSOS DA SESSÃO 2

ANEXO 6.1

(SESSÃO 2) –PPTSOBRE CHINA E MANDARIM



CURIOSIDADES

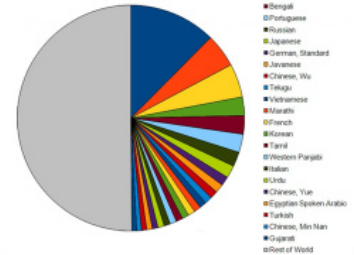
- LINGUAS EXISTENTES NA CHINA: cerca de 300
- LÍNGUAS EXISTENTES NO MUNDO?
- 70% da população chinesa usa o Mandarim como L1.

MANDARIM

- É a língua oficial da China.
- É uma língua obrigatória na escola.
- É a língua mais falada do mundo, com cerca de 1 bilhão de falantes. ("The Ethnologue: languages of the world" 2013)
- FALA-SE ONDE? R.: China, Singapura e Tailândia.
- TEVE ORIGEM EM: Norte da China, Pequim (Beijing).



Top 25 World Languages



MANDARIM 普通话 (Pǔ Tōng Huà)

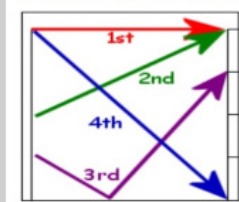


- Putonghua = "idioma comum" ou "chinês padrão"
- Não tem um alfabeto.
- Normalmente, um caractere representa uma palavra ou uma ideia.
- ESCRITA: composta por aproximadamente 6.000 caracteres
- É uma língua tonal, o que quer dizer que as diferenças no tom das vogais são usadas para distinguir significados (Vamos ver como mais à frente na nossa aula):
- mā (妈) mãe
- má (麻) linho
- mǎ (马) cavalo
- mà (骂) insultar
- A escrita chinesa é lida da esquerda para a direita:

你好 (nǐ hǎo) Olá

我叫... (wǒ jiào) Eu chamo-me...

4 Tons do Mandarin



1° Alto e Contínuo mā	2° Subindo má
3° Desce e sobe mǎ	4° Cai Forte mà

Webgrafia

- <http://terralingua.org/our-work/linguistic-diversity/>
- <https://www.ethnologue.com/language/cmn>
- https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_mandarim
- http://www.iltec.pt/divling/cd_2006.html
- <https://www.youtube.com/watch?v=UuLLBtiGHgg>
- http://shanghaiist.com/2017/04/05/mandarin_speaking.php
- <http://ilnova.fcsh.unl.pt/mandarim-2/>
- <https://www.youtube.com/watch?v=2eLP3FuuEVs>
- <http://www.a-china.info/curso/03-numerais.html>
- <http://br2.mofcom.gov.cn/article/aboutchina/publicholiday/200512/20051200995308.shtml>
- https://pt.wikipedia.org/wiki/Mandarim_padr%C3%A3o
- https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_l%C3%ADnguas_por_total_de_falantes
- <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pinyin>
- https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_l%C3%ADnguas_por_total_de_falantes
- https://www.google.com/search?q=MAPA+MUNDO&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiFkNKs6abgAhV0o3EKH4tCSUQ_AUIDigB&biw=1366&bih=657#imgrc=CZ5tINJg-SNO_M
- https://www.google.com/search?biw=1366&bih=657&tbn=isch&sa=1&ei=tKxaXK0XEKK8gweK-77wCw&q=MAPA+MUNDI+2014&og=MAPA+MUNDI+2014&gs_l=img_3...115979.118902.119092...0.0.0.93.614.7.....1...1...gws-wiz-img.....35139j0j0i10i67j0i30j0i8i10i30j0i8i30j0i5i30.edmWAKRpvK0#imgrc=mcGXS_pVz8c6GM

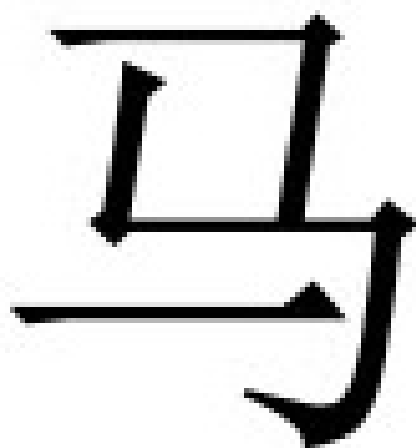
zài jiàn
再 见
Goodbye



The image shows the Chinese character for 'chicken' (鸡) in a bold, black, calligraphic style. The character is composed of a 'bird' radical (鸟) on the right and a 'chicken' radical (隹) on the left.

jī

chicken

The image shows the Chinese character for 'horse' (马) in a bold, black, calligraphic style. The character is composed of a 'horse' radical (马) on the right and a 'horse' radical (马) on the left.

mǎ

horse

牛

niú

COW

羊

yáng

sheep

猪

zhū

pig

动物

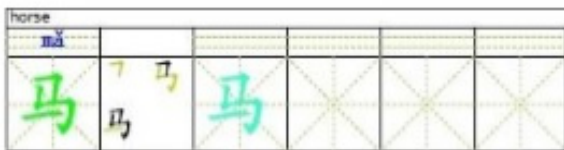
dòngwù

animals

Name: _____

Date: _____

1. Read, trace and write the animals in Mandarin.



2. Draw a line to match each word to the correct picture.

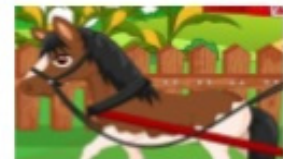
牛
niú
cow

猪
zhū
pig

羊
yáng
sheep

鸡
jī

马
mǎ
horse



3. Complete the following sentence with one of the animals listed above. Use the English language.

Ex. I love cows.

I love _____.

ANEXO 6.4	(SESSÃO 2) – SONS DOS ANIMAIS (MANDARIM)
-----------	--



ANEXO 6.5	(SESSÃO 2) – FICHA DE REFLEXÃO E AVALIAÇÃO
-----------	--

EB1 4ºANO– ENGLISH

SELF-ASSESSMENT and FEEDBACK: 14th November 2018



1-Compreendi a professora de uma maneira geral.			
2-Estive atento, interessado e participativo.			
3-Consigo nomear algumas palavras relacionadas com os animais em inglês?			

O que aprendeste hoje?

Para ti, as palavras que aprendeste hoje em mandarim são fáceis ou difíceis? Porquê?

Qual foi a atividade de que gostaste mais?

ANEXO 7 – MATERIAIS/RECURSOS DA SESSÃO 3

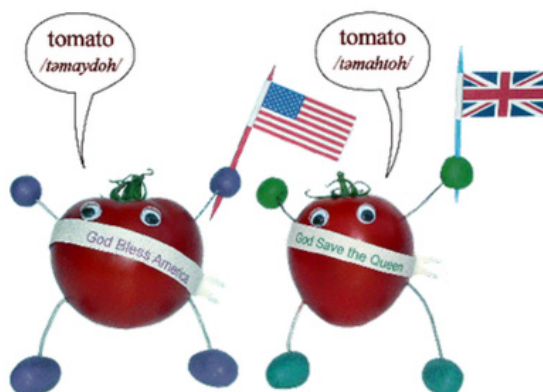
ANEXO 7.1

(SESSÃO 3) – PPT “LANGUAGE VARIETIES”



Language Varieties

<https://www.youtube.com/watch?v=zZ3fjQa5HIs>



Origin of the **English language**: England
Spread of the English across the world.
Now there are several varieties of English.
 For example:



British English

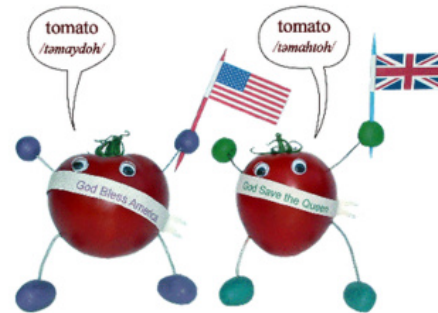
- British English is a kind of English used in Great Britain.



American English

- American English is the English language that is used in the United States.

English language



Differences in
pronunciation, grammar,
spelling and vocabulary.

Português de Portugal		Português do Brasil
Comboio		Trem
Autocarro		Ônibus
Telemóvel		Celular

At the zoo!



<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/zebra>

Vocabulary

MATCH THE WORDS







Football	Garbage
Holiday	Vacation
Rubbish	Cookie
Biscuit	Soccer



Webgrafia

- <https://www.ethnologue.com/language/por>
- <http://terralingua.org/our-work/linguistic-diversity/>
- <https://www.differencebetween.com/difference-between-british-english-and-vs-american-english/>
- <http://www.punditcafe.com/language/42-differences-between-british-vs-american-english-infographic/>
- <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/>

ANEXO 7.2	(SESSÃO 3) – TABELA DE REGISTO DO VOCABULÁRIO
-----------	---

	 British English	 American English
		
		
		
		

EB1 4ºANO– ENGLISH

SELF-ASSESSMENT and FEEDBACK: 21st November 2018

1-Compreendi a professora de uma maneira geral.			
2-Estive atento, interessado e participativo.			
3-Consigo nomear algumas palavras que são diferentes em <i>British English</i> e <i>American English</i> ?			

O que aprendeste hoje?

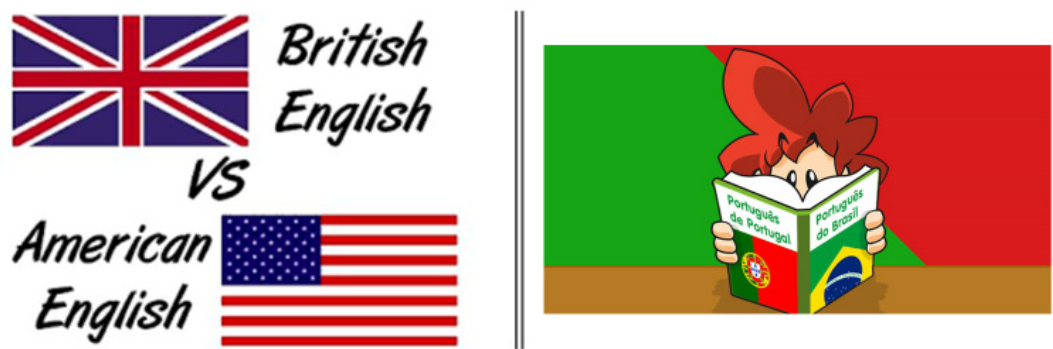
Qual foi a atividade de que gostaste mais?

ANEXO 8 – MATERIAIS/RECURSOS DA SESSÃO 4

ANEXO 8.1	(SESSÃO 4) – TABELA DE REVISÕES
-----------	---------------------------------

1st Class	2nd Class	3rd Class
What have I learned?	What have I learned?	What have I learned?
New Words	New Words	New Words
English	EnglishSpanish	EnglishMandarin

ANEXO 8.2	(SESSÃO 4) –PPT “LINGUISTIC VARIETIES”
-----------	--



Language Varieties

Português de Portugal		Português do Brasil
Comboio		Trem
Autocarro		Ônibus
Telemóvel		Celular

Vocabulary

British English

Rubbish
Holiday
Biscuit
Football

American English

Garbage
Vacation
Cookie
Soccer







Webgrafia

- <https://www.ethnologue.com/language/por>
- <http://terralingua.org/our-work/linguistic-diversity/>
- <https://www.differencebetween.com/difference-between-british-english-and-vs-american-english/>
- <http://www.punditcafe.com/language/42-differences-between-british-vs-american-english-infographic/>
- <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/>

	BINGO		
<u>vacation</u>	cookie	soccer	
<u>rubbish</u>	<u>biscuit</u>	<u>holiday</u>	

	BINGO		
<u>football</u>	<u>biscuit</u>	<u>rubbish</u>	
<u>garbage</u>	<u>vacation</u>	cookie	



EB1 4ºANO– ENGLISH

SELF-ASSESSMENT and FEEDBACK: 5th December 2018

1-Compreendi a professora de uma maneira geral			
2-Estive atento, interessado e participativo.			
3-Consegui realizar as tarefas propostas			

O que aprendeste nestas aulas todas?

Qual foi a aula que gostaste mais? Porquê?

Mudaste a tua opinião em relação a algumas línguas? Qual ou quais?

ANEXO 9 – GRELHAS DE CATEGORIZAÇÃO DAS UNIDADES DE REGISTO POR CATEGORIA

Legenda:

IQ= Inquérito por questionário

BL= Biografia Linguística

C1. Língua como objeto de ensino-aprendizagem

Subcategorias	Ocorrências
C1.1. Facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso	Inglês Eu gosto menos de Inglês porque é difícil de se aprender (6IQ); fácil (1IQ); difícil (9IQ); Para mim o Engles é uma língua difícil (10IQ); Para mim o English é uma língua fácil (11IQ); difícil (13IQ); difisil (18IQ) Português Eu gosto mais de Português porque é fácil de se aprender (6IQ); é uma língua fácil e já sei (1IQ); é uma língua difícil (3IQ); é uma língua fassil (6IQ) Espanhol/Espanha Eu gosto mais de Espanhol porque é fácil de se aprender (6IQ); Eu gosto mais das línguas da Espanha porque se percebem melhor em Português (9IQ); Para mim o espanhol é uma língua difícil (9IQ); é uma língua + ou – difícil (16IQ) =4 ”Brasileiro”/Brasil

	<p>Eu gosto mais das línguas do Brasil porque se percebem melhor em Português (9IQ); Para mim o Brasileiro é uma língua facilíma (4IQ); Para mim o Brasil é uma língua facil (9IQ); Para mim o Brasileiro é uma língua fácil e simples (16IQ)</p> <p>Francês Eu gosto menos de Francês porque é difícil de se aprender (6IQ); Eu gosto menos de Francês porque é muito difícil (9IQ); é uma língua difíssil (4IQ); é uma língua difíssil (6IQ); é uma língua fácil (12IQ)</p> <p>Japonês Eu gosto menos de Japonês porque é difícil de se aprender (6IQ); é uma língua complicada (A11IQ); é uma língua fácil (15IQ); Para mim o Japonês é uma língua complicada (12IQ)</p> <p>Chinês Eu gosto menos de Chinês porque é difícil de se aprender (6IQ); é uma língua difícil (6IQ); muito difícil (18IQ)</p> <p>Russo Para mim o Russo é uma língua difísel (8IQ)</p> <p>Alemão Para mim o Alemão é uma língua difísil (18IQ)</p> <p>Italiano é uma língua fácil de aprender (15IQ)</p>
--	---

Subcategorias	Ocorrências
C1.2. Distância/proximidade linguística com a LM ou com outras LE	<p>Francês Gosto de Francês porque é parecido (16IQ); Para mim o francês é uma língua diferente e estranha (8IQ)</p> <p>Inglês gosto de English porque trocam as palavras (8IQ)</p> <p>Espanhol Para mim o espanhol é uma língua diferente (17IQ)</p> <p>“Brasileiro” Eu gosto mais de Brasileiro porque é parecido com o português (4IQ).</p> <p>Chinês [De que língua gostas menos? Porquê] Chinês porque é uma língua esquisita (3IQ); Eu gosto menos de Chinês porque falam estranho (4IQ); Eu não gosto de chines porque não se percebe nada (14IQ); [De que língua(s) gostas menos? Porquê?] Chinês porque não entendo nada e porque é estranho (16IQ); [De que língua(s) gostas menos? Porquê?] Chinês é uma língua estranha (17IQ)</p> <p>Russo Para mim o Russo é uma língua estranha (8IQ)</p> <p>Italiano Eu gosto de italian porque o italian é uma língua muito esquisita (15IQ)</p>

Subcategorias	Ocorrências
C1.3. Auto-regulação do processo de aprendizagem	<p>Inglês Gostaria de aprender Inglês porque ainda não sei todo (1IQ); As minhas estratégias são ver o manual. Estudo com os manuais. (8BL); Os materiais que eu utilizo são os manuais, o quadro interativo e as minhas estratégias de aprendizagem é ouvir canções (10BL); A minha estratégia de aprendizagem é estar atenta. Os materiais são livros, quadro, quadro interativo e etc. (21BL)</p>

Subcategorias	Ocorrências
C1.4. Auto-avaliação das competências linguísticas e conhecimentos adquiridos	<p>Inglês E comporto-me nas avaliações mais ou menos. Eu obtenho suficientes. Nenhuma negativa (2BL); nas avaliações porto-me bem (3BL); porto-me bem na avaliação (4BL); Quando temos teste de inglês eu porto-me bem, nas aulas também (6BL); nas avaliações porto-me bem, obtenho bons resultados (7BL); Comporto-me bem. Obtive bons resultados. Tive poucas negativas (8BL); Não tenho boas notas (15BL); Comporto-me bem nas avaliações, obtenho Bom nos testes (18BL); as minhas notas em inglês é bom e suficiente (20BL); Comporto-me mais ou menos nas avaliações. Eu obtenho bom e muito bom nas matérias (21BL); Gosto de inglês porque sei falar (1IQ)</p> <p>Francês No gosto de Francês porque não falar bem (1IQ); Gosto menos da língua Frances porque não sei falar essa língua (18IQ)</p> <p>Português Gosto de português porque sei falar (1IQ); E gosto mais de ouvir Português porque percebo (6IQ)</p>

Subcategorias	Ocorrências
C1.5. Experiências de aprendizagem e de contacto com as línguas.	<p>Inglês O que acho mais interessante é as canções e o que eu acho menos interessante é fazer o <i>summary</i>. Mais difícil é fazer os testes e menos difícil é cantar. É divertido cantar e não é divertido escrever em inglês (2BL); muitas experiências positivas, acho tudo interessante, muito fácil. É muito divertido. Ainda estou a aprender (7BL); As línguas que eu aprendo na escola é o inglês... Ouvimos canções, utilizamos o quadro interativo, a professora utiliza o computador e utilizamos o quadro (9BL); Gosto de aprender inglês porque é difícil. (10BL); Nas aulas de inglês eu uso o manual, o livro de fichas... (18BL); [Que língua(s) gostas mais de ouvir? Porquê?] English porque é giro de aprender(16IQ); é fixe de aprender (3IQ)</p> <p>Francês O meu pai veio da França, quando quero aprender francês falo com o meu pai. (15BL)</p> <p>Português Português é giro de aprender (16IQ)</p>

C2. Língua como objeto afetivo

Subcategorias	Ocorrências
C2.1. Relação afetiva aluno/língua/cultura	<p>Japonês Gosto de Japanese porque parece que as letras são rabiscos estranhos (8IQ); Eu gosto de (...) Japonês porque são engraçadas demais (10IQ); é uma língua engraçada (15IQ); Para mim o japonês é uma língua fixe e altamente (5IQ); é uma língua engraçada (11IQ); é uma língua engraçada (12IQ); é uma língua gira (15IQ) Eu gosto de (...) Japanese (...) porque acho (...) engraçadas (15IQ); é uma língua engraçada (5IQ); são engraçadas (10IQ); o meu sonho era ser Japonesa (15IQ)</p> <p>Chinês</p>

	<p>É uma língua engraçada (12IQ); é muito feia a língua (10IQ); é uma língua horrorosa (6IQ); Para mim o Chinês é uma língua engraçada e divertida (12IQ); Para mim o chinês é fixe (17IQ); é uma língua muito engrassada (18IQ)</p> <p>Árabe Eu gosto de Árabe (...) porque são engraçadas demais.(10IQ); [De que língua(s) gostas menos? Porquê?] Arabian (7IQ); Gosto menos de Árabe. Porque é chata (2IQ); Eu gosto de (...) Árabe porque acho (...) engraçadas (15IQ);</p> <p>Francês Gosto mais de Frances porque é fixe (2IQ); Eu gosto de (...) Francês (...) porque são engraçadas demais (10IQ); Para mim o Francês é uma língua para aprender e é divertido (1IQ); é uma língua gira e bonita (2IQ); é uma língua fixe (4IQ); é uma língua bonita (6IQ); é uma língua fixe e engraçada (10IQ); é uma língua divertida (12IQ); é uma língua gira e adoro (13IQ); é uma língua linda (14IQ); é uma língua gira (16IQ); (...) acho engraçadas (15IQ). [De que língua(s) gostas mais? Porquê?] Francês porque é chique (16IQ); Para mim o Francês é uma língua chike (16IQ)</p> <p>Inglês Eu gosto de (..) Inglês (...) porque são engraçadas demais (10IQ); Gosto de ouvir English porque quero aprender (1IQ); é divertido (1IQ); é uma língua feia e chata (2IQ); é uma língua divertida e fixe (3IQ); é uma língua bonita (5IQ); é uma língua fixe (9IQ); Para mim o Engles é uma língua engraçada (10IQ) Para mim o English é uma língua bruta (11IQ); é uma língua feia (13IQ); é uma língua feia e chata (15IQ); fixe (18IQ) A minha língua preferida é o inglês (16BL); <i>Gosto de ouvir (...) english (...) porque acho as línguas engraçadas (15IQ); são engraçadas (10IQ); Eu gosto de falar inglês (6BL)</i></p> <p>Espanhol É giro (17IQ); [Que língua(s) gostas mais de ouvir? Porquê?] Espanhol porque é engraçado (3IQ); é uma língua engraçada e aborrecida (2IQ); é uma língua engraçada e bonita (3IQ); Para mim o Espanhol é uma língua divertida e fixe (8IQ); é uma língua fixe (9IQ); é uma língua gira (16IQ); fixe (17IQ); é engraçado (3IQ); (...) acho engraçadas (15IQ); é fixe (9IQ)</p>
--	---

	<p>Português Para mim o português é uma língua linda (3IQ); é uma língua muito boa e fixe (4IQ); é uma língua linda (6IQ); é uma língua fixe e linda (13IQ); é uma língua original e fixe (17IQ)</p> <p>“Brasileiro”/Brasil Para mim o Brasileiro é uma língua muito boa (4IQ); Para mim o Brasil é uma língua má (9IQ); Para mim o Brasil é uma língua engraçada e ceria (10IQ); Para mim o Brasil é uma língua fixe e divertida (14IQ)</p> <p>Alemão Para mim o Alemão é uma língua engrassada (18IQ)</p> <p>Italiano Para mim o Italiano é uma língua fixe (11IQ); é uma língua gira (15IQ)</p> <p>“Iraque” Para mim o Iraque é uma língua má e feia (5IQ)</p> <p>“Rússia/Russo” Para mim o Rússia é uma língua porque deve ser fixe (14IQ); Porque o meu sonho era ser Russa (2IQ); [De que língua(s) gostas menos? Porquê?] Russian (7IQ); Não gosto muito é de Russo (8IQ)</p>
--	--

Subcategorias	Ocorrências
C2.2. Imagem sonora da LE	<p>Espanhol [Que língua gostas mais de ouvir? Porquê?] Espanhol (3IQ); A língua que gosto de ouvir é Espanhol (8IQ); Eu gosto de ouvir Spanish... (15IQ) Eu gosto mais de ouvir Espanhöl (18IQ)</p> <p>“Mexicano” [Que língua(s) gostas mais de ouvir? Porquê?] Mexicano porque gosto de ouvir cantar(5IQ)</p> <p>Inglês Gosto de ouvir English (1IQ); Eu gosto mais de ouvir inglês (4IQ); English... (11IQ); inglês (13IQ); Eu gosto mais de ouvir o Fraces (14IQ); Eu gosto de ouvir inglish (...) (15IQ); [Que língua(s) gostas mais de ouvir? Porquê?] English porque as músicas são fixes. (16IQ); Eu gosto mais de ouvir Englês ...(18IQ)</p> <p>Italiano [Que língua gostas mais de ouvir? Porquê?] (...) Italiano... (11IQ); Para mim o Italiano é uma língua lenta (11IQ)</p> <p>Português Eu gosto mais de ouvir Portuguese (4IQ) Eu gosto mais de ouvir Português (6IQ); Eu gosto mais de ouvir português (9IQ); português (13IQ); [Que língua(s) gostas mais de ouvir? Porquê?] Português porque as músicas são fixes. (16IQ);</p> <p>“Brasileiro” Eu gosto mais de ouvir Brasileiro (4IQ); [Que língua(s) gosta de ouvir? Porquê?] Brasileiro... (11IQ); [Que língua gostas mais de ouvir? Porquê?] Brasileiro porque as músicas são fixes. (16IQ);</p> <p>Chinês</p>

	<p>[Que língua(s) gostas mais de ouvir?] (...) Chinês (11IQ); Chinês porque gosto de ouvir (12IQ)</p> <p>Francês Gosto mais de ouvir francês. (2IQ); Gosto mais de ouvir francês (2IQ); Eu gosto de ouvir Francês (7IQ); Eu gosto mais de ouvir o Francês (10IQ); Eu gosto mais de ouvir o Fraces porque eles disem muito o t (14IQ); Eu gosto de ouvir french... (15IQ); francês (17IQ); Eu gosto mais de ouvir Francés. Porque é engraçada e feliz (10IQ)</p> <p>Árabe Eu gosto de ouvir Árabe (15IQ);</p> <p>Alemão Eu gosto mais de ouvir Alemão... (18IQ)</p> <p>Japanese Eu gosto de ouvir Japanese... (15IQ)</p>
--	---

C3. Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas

Subcategorias	Ocorrências
C3.1. Condição para a construção e afirmação de identidade e sentidos de pertença	<p>Português [De que língua(s) gostas mais? Porquê?] Português porque é a minha língua materna (3IQ); Gosto mais de português porque Portugal é a minha terra (5IQ); Gosto mais de português porque é a língua que falo (18IQ); Eu gosto de ouvir português porque é a minha língua (9IQ).</p> <p>Alemão Gosto mais de alemão porque é a língua da minha avó (18IQ); Gostava de falar alemão como a minha avó e a minha tia, a minha prima e a minha outra tia (1BL).</p> <p>Espanhol Gosto mais de espanhol porque a Venezuela é a terra da minha mãe (5IQ); Eu gosto mais Espanhol porque a minha língua verdadeira é espanhola e eu gosto muito (14IQ)</p>

C4. Língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais

Subcategorias	Ocorrências
C4.1. Comunicação e socialização com o Outro	<p>Francês Para ir para Paris (4IQ); Eu gostaria de aprender Francês porque eu quando for grande vou para esses países (6IQ); para ir de férias (16IQ)</p> <p>Espanhol Eu gostaria de aprender espanhol porque eu quando for grande vou para esses países (6IQ); para ir de férias (16IQ)</p>