



Universidade de Aveiro  
Ano 2021

**CARLA MARISA  
DE  
JESUS PEREIRA**

**A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE MAIS  
ABERTA AO OUTRO EM AULA DE INGLÊS NO 1.º  
CEB**



Universidade de Aveiro  
Ano 2021

**CARLA MARISA  
DE  
JESUS PEREIRA**

**A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE MAIS  
ABERTA AO OUTRO EM AULA DE INGLÊS NO 1.º  
CEB**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês no 1.º CEB, realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Raquel Simões, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho ao meu marido, às minhas filhas e à minha colega de  
día.

## **o júri**

presidente

**Prof. Doutora Ana Isabel Andrade**  
professora catedrática da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutora Ana Sofia de Reis Castro e Pinho**  
Professora auxiliar da Universidade de Lisboa

**Prof. Doutora Ana Raquel São Marcos Simões**  
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

A realização deste projeto constituiu o ponto mais marcante de todo o meu percurso académico e profissional e, por isso, não posso deixar de agradecer a todos aqueles que, de uma forma ou outra, contribuíram para que chegasse a bom porto. Em primeiro lugar, quero agradecer à Professora Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões por todo o seu apoio e dedicação.

Agradeço também a todos os/as docentes deste curso de Mestrado, em especial às doutoras Ana Andrade e Susana Pinto, por me terem apresentado ao mundo da diversidade linguística e cultural.

Agradeço à Professora Cooperante Paula Reis, pela ajuda e partilha de saberes.

Agradeço à minha colega de d'ade por tudo, pela sua presença, pela compreensão e dedicação, pela ajuda com as minhas filhas, pelas partilhas, pela amizade.

Quero agradecer também às minhas filhas, Marília e Ana Lia, que muitas vezes prescindiram da minha presença e da minha atenção para que eu pudesse trabalhar neste projeto.

Agradeço ainda e, sobretudo, ao meu marido, Nuno. Sem o seu apoio, os seus elogios, a sua compreensão, motivação e amor não teria conseguido concluir este projeto. Agradeço-lhe por acreditar sempre em mim, mesmo quando eu não o faço.

## palavras-chave

Identidade, Educação Intercultural, o Outro, língua, os Direitos da Criança

## resumo

O relatório que aqui se apresenta baseia-se num projeto de investigação-ação, desenvolvido numa turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no contexto da disciplina de Inglês.

Ao longo deste estudo pretendeu-se responder à questão de investigação: Como desenvolver, em aulas de Inglês no 1.º CEB, uma identidade mais aberta ao Outro? Neste seguimento, foi concebido e implementado um projeto de intervenção didática, que teve a duração de cinco sessões e em que se pretendeu atingir os seguintes objetivos: identificar modos de construção de uma identidade mais aberta ao Outro, compreender se o estudo do Eu e do Outro permite uma maior abertura ao Outro e analisar se o estudo dos temas tratados nas sessões contribui para uma maior curiosidade pelo Outro e abertura à diferença.

Este projeto seguiu uma metodologia de natureza qualitativa de tipo investigação-ação. Foram recolhidos dados a partir de diferentes técnicas e instrumentos como a observação direta de aulas, as videografações, os trabalhos das crianças e os inquéritos por questionário. Foram usados vários recursos pedagógico-didáticos, dos quais destacamos os *picturebooks*.

Depois da análise dos dados, concluiu-se que os/as alunos/as ampliaram a sua consciencia sobre o conceito de identidade, sobre a sua identidade e a do Outro, sobre os Direitos das Crianças e sobre as línguas; manifestaram abertura ao Outro e foram capazes de propor formas de fazer valer os seus direitos inalienáveis. Concluiu-se que é possível articular o ensino da língua inglesa numa abordagem intercultural com a construção de identidades mais abertas ao Outro a partir do estudo do Eu, contribuindo assim para a formação de cidadãos e cidadãs mais capazes de acolher o Outro.

**keywords**

Identity, Intercultural Education, the Other, language, Children's Rights

**abstract**

The report presented here is based on an action-research project, developed in a class of the 3rd year of the Primary Years, in the context of the English subject.

Throughout this study, the intention was to answer the research question: How to develop, in English classes in the Primary Years, an identity more open to the Other? Thus, a didactic intervention project was designed and implemented, with the duration of five sessions and meant to achieve the following objectives: identify ways of building an identity more open to the Other, understanding whether the study of the Self and the Other allows for greater openness to the Other and to analyze if the study of the topics covered in the sessions contributes to greater curiosity for the Other and openness to difference.

This project followed a qualitative methodology with research-action features. Data were collected using different techniques and instruments such as direct observation of classes, video recordings, children's work and questionnaire surveys. Several pedagogical-didactic resources were used, from which we highlight picturebooks.

After analyzing the data, the conclusions were that the students increased their awareness about the concept of identity, about their identity and that of the Other, about Children's Rights and about languages; they showed openness to the Other and were able to propose ways of asserting their inalienable rights. In conclusion, it is possible to articulate English language teaching in an intercultural approach with the construction of identities that are more open to the Other based on the study of the Self, thus contributing to the formation of citizens more capable of welcoming the Other.





## Índice

Índice.....	9
Índice de figuras .....	12
Índice de gráficos.....	13
Índice de quadros .....	14
Índice de tabelas.....	15
Lista de Abreviações.....	16
Regras de transcrição.....	16
Introdução.....	18
Enquadramento social da motivação para o projeto .....	20
Enquadramento político .....	22
Capítulo 1 .....	29
“Da educação intercultural à construção de uma identidade mais aberta ao Outro” ....	29
1.1. A educação intercultural na aula de línguas .....	29
1.2. A Identidade.....	37
1.3. A construção da identidade na criança.....	41
1.4. A biografia linguística na construção da identidade da criança.....	44
1.5. Os <i>picturebooks</i> .....	48
Síntese .....	50
Capítulo 2 - Orientações metodológicas e contexto da intervenção .....	53
2.1. A metodologia de investigação .....	53
2.2. O projeto de intervenção – caracterização da realidade educativa .....	56
2.2.1. Caracterização do macro contexto.....	57
2.2.2. Descrição física da escola.....	57
2.2.3. Descrição da turma.....	59
2.2.4. Habilitações e Situação Profissional dos Encarregados de Educação .....	60
2.2.5. Os hábitos e local de estudo .....	61
2.2.6. As disciplinas favoritas.....	61
2.2.7. Os tempos livres .....	62
2.2.8. Síntese da caracterização da realidade educativa .....	62
2.2.9. Caracterização dos participantes – a biografia linguística .....	63
Capítulo 3 .....	67
O projeto de intervenção – A construção de uma identidade mais aberta ao Outro ....	67
3.1. Enquadramento curricular e interdisciplinar do projeto de intervenção.....	67
3.2. Descrição das sessões .....	71

3.3. Instrumentos e métodos de recolha de dados.....	78
3.4. Metodologia de análise de dados.....	80
3.5. Definição das categorias e subcategorias de análise.....	81
Capítulo 4 .....	83
Interpretação dos resultados.....	83
4.1. Conhecimentos sobre identidade.....	83
4.1.1. Conhecimentos sobre o Eu .....	86
4.1.2. Conhecimentos sobre o Outro .....	90
4.2. Conhecimento dos Direitos da Criança .....	93
4.3. Conhecimento sobre o mundo das línguas .....	96
4.4. Capacidades .....	102
4.4.1. Capacidade de resolver de um problema real.....	103
Síntese dos resultados .....	106
Reflexão final.....	110
Referências bibliográficas .....	116
Normativas legais .....	121
Sitologia.....	121
Anexos .....	123
Anexo 1 – Questionários aos encarregados de educação .....	124
Anexo 2 – Questionário anónimo aos alunos e alunas sobre identidade .....	126
Anexo 3 – Questionário sobre Biografia Linguística/ Conhecimentos sobre línguas .	128
Anexo 4 – Plano de aula 1.....	129
Anexo 5 – Atividade “Self identity card” .....	136
Anexo 6 – Atividade “You be you”.....	137
Anexo 7 – Questionário de avaliação por sessão 1 .....	138
Anexo 8 – Plano de aula 2.....	139
Anexo 9 – Atividade sessão 2.....	149
Anexo 10 – Atividade “Other identity card”.....	150
Anexo 11 – Questionário de avaliação por sessão 2.....	151
Anexo 12 – Plano de aula 3.....	152
Anexo 13 – Atividade “clothes” .....	157
Anexo 14 – Atividade “Children’s Rights” .....	158
Anexo 15 – Questionário de avaliação por sessão 3.....	159
Anexo 16 – Atividade “Children’s Rights”: resultado final .....	160
Anexo 17 – Plano de aula 4.....	161
Anexo 18 – <i>PowerPoint</i> “Languages and Identities”.....	168
Anexo 19 – Atividade “Linguistic Passport” .....	169

Anexo 20 – Questionário de avaliação por sessão 4.....	170
Anexo 21 – Plano de aula 5.....	171
Anexo 22 – Atividade “Amita’s ID Card” .....	176
Anexo 23 – Fotografias dos <i>booklets</i> .....	177
Anexo 24 – Questionário final .....	179
Anexo 25 – Transcrição da sessão 1 .....	180
Anexo 26 – Transcrição da sessão 2 .....	182
Anexo 27 – Transcrição da sessão 3 .....	183
Anexo 28 – Transcrição da sessão 4 .....	186
Anexo 29 – Transcrição da sessão 5 .....	189

## Índice de figuras

Figura 1: Os momentos da IA (Kemmis, 1989). In Coutinho et al. (2009, p. 369).....	55
Figura 2: Planta da disposição das secretárias na sala de aula do terceiro ano.....	58
Figura 3: A horta .....	59
Figura 4: A biblioteca .....	59
Figura 5: Foto da capa do picturebook "you be you" .....	73
Figura 6: Foto do "Identity Booklet" .....	77
Figura 7: Trabalho de A6 Legenda "Eu sou eu porque consigo jogar jogos" .....	87
Figura 8: Trabalho de A4. Legenda: "Eu sou eu porque gosto muito de corridas de carros e de motas.....	87
Figura 9: Trabalho de A16. Legenda "Eu sou eu porque jogo basquete" .....	87
Figura 10: Trabalho de A17. Legenda: "Sou forte e tenho um cabelo diferente dos outros" .....	87
Figura 11: Trabalho de A2. Legenda: "I am nice, talkative and short" .....	89
Figura 12: Fotografia do Linguistic Passport da aluna A8. Legenda: "I can speak French, English, Portuguese.".....	101
Figura 13: Fotografia do Linguistic Passport da aluna A1. Legenda: "I can speak Portuguese, French and English." .....	101

## Índice de gráficos

Gráfico 1: Idade das crianças da turma de terceiro ano .....	60
Gráfico 2: Habilitações dos Encarregados de Educação.....	61
Gráfico 3: Atividades de tempos livres da turma do terceiro ano.....	62
Gráfico 4: Resposta dos alunos à questão “Em que país nasceste?” .....	63
Gráfico 5: Resposta dos alunos à questão “Que línguas se falam nesse país?” .....	64
Gráfico 6: Resposta dos alunos à questão “Que línguas gostarias de aprender?” .....	65
Gráfico 7: Resposta dos alunos à questão “Sabes o que é a identidade?” no inquérito inicial da sessão 0 .....	84
Gráfico 8: Resposta à questão “Achas que as pessoas te veem sempre como és?” Inquérito sessão 2 .....	92
Gráfico 9: Resposta à questão “Já sentiste que não te perceberam?” Inquérito Sessão 2 .....	92
Gráfico 10: Resposta à questão “Que línguas sabes que existem, para além das que aprendeste?” Inquérito sessão 0.....	97

## Índice de quadros

Quadro 1: Metas curriculares do 3.º ano – Inglês 1.º CEB .....	69
Quadro 2: Aprendizagens Essenciais de Inglês 3.º ano do 1.º CEB.....	70
Quadro 3: Competências retiradas do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	71
Quadro 4: Sessões e objetivos gerais.....	73
Quadro 5: Sessões, tema e instrumentos de recolha de dados .....	79
Quadro 6: Categorias e subcategorias de análise.....	81

## Índice de tabelas

Tabela 1: Resposta às questões “Sabes falar outras línguas? Quais? .....	64
Tabela 2: Resposta à questão: “Que língua(s) usas para falar com a tua família?.....	65
Tabela 3: Resposta às questões “Tens familiares ou amigos que falam outras línguas? Quais?” .....	65
Tabela 4: Resposta à questão “Assinala com uma cruz aquilo que achas que define a tua identidade” do inquérito inicial realizado na sessão 0 .....	84
Tabela 5: Resposta à questão “Qual foi a coisa mais importante que aprendeste” do inquérito da sessão 5 .....	85
Tabela 6: Resposta à questão “De todos os temas que estudamos (as histórias, identidade, direitos das crianças e as línguas) qual é o mais interessante?” do inquérito da sessão 5 .....	85
Tabela 7: Resposta à questão “What makes you, you?” da S1 .....	88
Tabela 8: Resposta à questão “Porque é que achas que é importante conheceres-te a ti mesmo?” do inquérito da S5 .....	88
Tabela 9: Self-Identity Card “I am...” (preenchimento com adjetivos) .....	89
Tabela 10: Resposta a: “Escreve sobre uma situação em que tenhas sentido que não te compreenderam?” do inquérito da S2 .....	93
Tabela 11: Resposta a: “Se sim, indica o/os direito/s que conheces” do inquérito realizado na S0 .....	94
Tabela 12: Resposta a: “Por que é que achas que os Direitos das Crianças são importantes” do inquérito por questionário realizado na S3 .....	95
Tabela 13: Resposta a: “Escreve uma frase sobre o que aprendeste na aula de hoje” do inquérito realizado na S3 .....	96
Tabela 14: Resposta a: “Qual foi a coisa mais importante aprendeste na aula de hoje” do inquérito da S5 .....	96
Tabela 15: Linguistic Passport “I can speak...” (preenchimento com línguas) .....	101
Tabela 16: Resposta a: “Porquê” do inquérito realizado na sessão 4 .....	102

## Lista de Abreviações

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PEI – Prática do Ensino do Inglês

SEI – Seminário em Ensino do Inglês

UA – Universidade de Aveiro

ONU – Organização das Nações Unidas

UE – União Europeia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

EI – Educação intercultural

QEQR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

CI – Competência Intercultural

LE – Língua Estrangeira

BL – Biografia Linguística

EE – Encarregados de Educação

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

AE – Aprendizagens Essenciais

DGE – Direção-Geral da Educação

AEC – Atividades Extra-Curriculares

## Regras de transcrição

P	Professora Estagiária que ministra a aula
PC	Professor cooperante
Pa	Professora Estagiária que assiste à aula
Als	Várias crianças a falarem simultaneamente
A1 a A23	Uma criança específica a falar (identificação por n.º)
/	Pausa breve
//	Pausa longa (> 2 segundos)
↗	entoação ascendente / pergunta



(...)	Texto não transcrito
-------	----------------------

## Introdução

“In one way or another, all the people on earth are in the same storm. Rich or poor, arrogant or downtrodden, occupiers or occupied, they are – we are – all aboard the same fragile raft and we are all going down together. Yet we go on insulting and quarrelling with each other, without heeding the rising tide.”

Maalouf (2011, p. 6).

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

O estágio decorreu no terceiro semestre do mestrado, num agrupamento de escolas pertencente ao distrito de Aveiro onde se desenvolveu o projeto de intervenção que aqui apresentamos. O projeto foi dinamizado numa turma de 3.º ano, no contexto da disciplina curricular de Inglês.

O tema central deste projeto é a identidade, sendo que nos debruçamos sobre a possibilidade de construir identidades mais abertas ao Outro na aula de inglês, uma vez que a escola é um local de formação do ser global, onde se pretende formar indivíduos capazes de viverem pacificamente em sociedades cada vez mais plurais e globais.

A motivação para este projeto surge do desejo de dar a conhecer às crianças uma visão mais abrangente do mundo que nos rodeia, levando-as a perceber que vivemos numa realidade cada vez mais plural e diversa, mas onde cada uma das nossas identidades é única e parte de um todo.

O projeto foi pensado a partir da ideia de que a escola tem um papel fundamental na construção da identidade da criança e é, por isso, premente que a educação para a diversidade linguística e cultural bem como a educação intercultural façam parte dos currículos, de forma a que os/as alunos/as se preparem para a convivência num mundo em constante mudança, a cada dia mais plural e diverso, mas que se pretende que seja democrático, inclusivo e pacífico.

Uma vez que os processos de construção da identidade se têm tornado cada vez mais complexos e diversos, surge a necessidade de facilitar o desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais desde os primeiros anos, para que os desafios apresentados no processo de globalização, nomeadamente no encontro com o Outro, ocorram de forma pacífica (Byram et al., 2016).

Primeiramente, pensámos desenvolver o projeto apenas sob o tema da identidade e sua construção, mas rapidamente compreendemos que se nos abrisse a possibilidade de trabalhar outros temas de forma muito mais profícua para as crianças. Percebemos haver caminho para abordar várias áreas de interesse e importância, como a interculturalidade, os problemas das migrações e os direitos da criança. Se, à primeira vista, estes temas podem parecer desligados ou mesmo estrangeiros uns dos outros, a verdade é que estão intimamente relacionados e acreditamos que tenham sido trabalhados de uma forma coesa e pertinente.

Intitulado “A construção de uma identidade mais aberta ao Outro em aula de inglês no 1.º CEB”, o nosso projeto de intervenção e investigação pretendeu trazer a análise e reflexão sobre a pluralidade do Eu e do Outro para a sala de aula de inglês, numa tentativa de auxiliar na construção e no desenvolvimento de identidades mais abertas ao Outro, bem como na compreensão do que o Outro representa (sendo que o Outro é também um Eu) e ainda que esse crescimento se desse no sentido da união e da entreajuda, da compreensão, da paz e do desenvolvimento humano. O desejo final foi sempre de que estas (hoje) crianças, cresçam para se tornarem (amanhã) cidadãos adultos abertos ao Outro, inclusivos e fomentadores da diversidade de forma a que a convivência se verifique num mundo que, já sendo global, se pretende plural e democrático.

Assim, apresentamos a questão de investigação que despoletou a conceção deste projeto:

- Como desenvolver, em aulas de Inglês no 1.º CEB, uma identidade mais aberta ao Outro?

Sublinhamos, uma vez mais, que a finalidade deste projeto é abrir a consciência do Eu em relação ao Outro e vice-versa, para alcançar, entre outros fatores, a aceitação de que o Outro também é um Eu.

Neste sentido, os objetivos de investigação que nos propusemos atingir com esta turma de inglês do 3.º CEB foram:

Em aula de inglês do 1.º CEB:

- Identificar modos de construção de uma identidade mais aberta ao Outro.
- Compreender de que forma o estudo do Eu e do Outro permite uma maior abertura ao Outro.
- Analisar de que modo o estudo dos temas tratados nas sessões (como a diversidade linguística e os direitos das crianças) pode contribuir para uma maior curiosidade pelo outro e abertura à diferença.

### **Enquadramento social da motivação para o projeto**

Como é do conhecimento geral, o mundo atual está inundado de situações de fuga de pessoas vindas de países pobres e/ou abandonados à guerra e ao terrorismo. Os conflitos no Médio Oriente e no Norte da África contribuíram para a crise dos refugiados ou migrantes económicos, como foram tratados durante algum tempo, até se ter considerado esta designação menos apropriada. As Nações Unidas entenderam que a guerra na Síria e no Iraque, bem como a violência contínua e a instabilidade no Afeganistão e na Eritreia, foram os impulsionadores destas deslocações massivas, acabando este movimento migratório por ser designado de crise.

A guerra civil na Síria, que dura desde 2011 (e não mostrava qualquer evolução no caminho da paz no momento de escrita deste relatório), deslocou mais de 4 milhões de pessoas, de acordo com a agência de refugiados da ONU (Organização das Nações Unidas). “Esta é a maior população de refugiados de um único conflito numa geração”, disse António Guterres, o alto comissário da ONU em 2015, aquando da celebração do Dia Mundial do Refugiado, a 20 de junho de 2015.<sup>1</sup>

São milhares os refugiados que, desde os anos 90, chegam às costas da Europa, nomeadamente às praias do Mar Mediterrâneo, fugindo não só da Síria, mas também do Afeganistão, da Líbia, do Iraque, da Eritreia, entre outros.

A “crise” como um problema social em si só foi admitida a partir do ano de 2015, mas a verdade é que as migrações começaram muito antes. Foi, no entanto, com o agravamento da situação na Síria, bem como os conflitos no Médio Oriente, que o fluxo de migrantes cresceu exponencialmente, tornando-se incontornável. De acordo com o Eurostat, o número de refugiados em 2008 era de cerca 200 mil e, em 2015, era de 1 milhão e 500 mil<sup>2</sup>.

No dia 3 de setembro de 2015 foi quando, efetivamente, o mundo acordou para este tema, ao ser publicada a foto de uma criança que, ao fugir da Síria por via marítima com a sua família, faleceu por afogamento e o seu corpo acabou por dar à costa de uma praia da Turquia.

A imagem tornou-se viral e símbolo desta crise que se tornou de todos. Esta não era, com certeza, a primeira vítima das migrações, mas a verdade é que estas pessoas raramente nos surgem de forma pessoal e humanizada na comunicação social. São os “refugiados”, os “fugidos da guerra”, os “muçulmanos”. A foto cristalizou a humanidade daquela criança e, com isso, pessoalizou todo o movimento dos deslocados. Estes são, como nós, pessoas, seres humanos. Com a divulgação desta fotografia, elas passaram a ser vistas como fazendo parte de nós, já não como o estrangeiro, o desconhecido, o inominável.

---

<sup>1</sup> António Guterres, United Nations High Commissioner for Refugees, World Refugee Day, June 20th 2015  
<https://www.youtube.com/watch?v=ZllkQNVInFA>

<sup>2</sup> [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Asylum\\_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Asylum_statistics)

No dia seguinte à publicação da foto iniciou-se uma marcha de milhares de migrantes e refugiados desde Budapeste a Viena. Esta marcha foi o momento em que começou a verdadeira “crise” no sentido governamental. A fotografia da marcha que mais circulou mostrava um homem a segurar uma bandeira da União Europeia.

Desde então, estas situações têm vindo a ser discutidas de forma consistente e continuada pelas mais altas instituições políticas mundiais e, de acordo com a *Report of the United Nations High Commissioner for Refugees – Part II Global compact on refugees* da ONU:

Refugee situations have increased in scope, scale and complexity and refugees require protection, assistance and solutions. Millions of refugees live in protracted situations, often in low- and middle- income countries facing their own economic and development challenges, and the average length of stay has continued to grow. (2018, p. 6)

Hoje, mais do que nunca, sabemos que o nosso papel passa por acolher e respeitar estas pessoas carentes de estabilidade económica, social e afetiva. É vastamente aceite ser nosso dever acolher e aceitar o Outro. Mas, mais que isto, é absolutamente necessário que percebamos que o Outro também somos nós. Neste pensamento, recordamos as palavras de Amin Maloouf: “Porque ao falar dos ‘outros’ convém nunca perder de vista que nós próprios, quem quer que sejamos, onde quer que estejamos, somos também ‘os outros’ para todos os outros.” (Maalouf, 2009, p. 184).

Fazemos, no ponto seguinte, o enquadramento político do projeto.

## **Enquadramento político**

A União Europeia (EU), cujos valores fundamentais assentam no respeito pela dignidade e direitos humanos, democracia, igualdade e Estado de direito, tem tido um papel importantíssimo tanto na integração como na manutenção destas vidas. A Carta de Direitos fundamentais da UE agrupou em seis grandes capítulos os direitos e liberdades que são de todas as pessoas residentes no

território da União, a saber: Dignidade, Liberdade, Igualdade, Solidariedade, Cidadania e Justiça.

Apesar de estes valores e direitos se aplicarem, inequivocamente, a todos aqueles que cheguem ao território da UE, há ainda um grande caminho a ser percorrido para que a integração se dê de forma pacífica e justa e para que, juntos, possamos caminhar num mundo que ambiciona ser mais inclusivo, plural e democrático.

Tendo presentes as indicações dos documentos oficiais para a educação no 1.º CEB, construímos este projeto com o intuito de fazer da aula de inglês um local para a concretização de uma educação que se pretende intercultural, através do estudo da identidade, do Eu e do Outro.

Contextualmente, vivemos num mundo marcado pelo movimento global, iniciado pela abertura do espaço Schengen em 1986 (que permitiu a livre circulação de bens e pessoas no espaço comunitário, elevando o número de deslocamentos a valores nunca antes experienciados) e, mais recentemente, pelo fluxo migratório de refugiados. É com estes movimentos globalizantes que a palavra interculturalidade toma contornos físicos, devendo por isso ser trazida para as nossas casas, as nossas escolas, o nosso dia-a-dia.

Estamos perante “um mundo em que as migrações são um fenómeno global, em que os grupos minoritários reclamam o direito à diferença, mas que, ao mesmo tempo, sofrem as consequências da homogeneização” (Peres, 2006, p.120). Se, por um lado, temos mais grupos a conviver entre si, a verdade é que, também estes, socializam uns com os outros e com as populações residentes. Como sublinha Peres: “Dado que já não podemos viver separados”, porque o mundo mudou, então temos que “aprender a viver em comum com a pluralidade de ideias e a diversidade de identidades” (ibidem). Esta aprendizagem acontece através da educação, apoiada num diálogo que se pretende intercultural. Byram reforça também esta ideia, afirmando que a educação direcionada ao diálogo intercultural ajuda no combate aos problemas sociais causados pelo multiculturalismo: “the threats to social cohesion which increased multiculturalism brings, have to be counteracted by education for intercultural dialogue which depends on intercultural competence.” (Byram, 2009, p. 3). Byram sugere, pois, que o encontro de culturas diversas tem que ser suportado

por uma educação que capacite para abordagens interculturais, de forma a que a coesão não seja ameaçada. A necessidade de se desenvolver este tipo de competência através da educação é uma realidade comprovada, tanto pelas vicissitudes da globalização, como pelo crescente movimento migratório, já abordado.

Reconhecendo a dimensão política do/a professor/a de línguas, confiamos que, como afirmou também Byram (2008), a sala de aula é o local ideal para refletir sobre o valor da diversidade e como esta reflexão pode transformar as realidades sociais. O nosso projeto baseia-se na certeza de que, a partir da aprendizagem de uma língua estrangeira, é possível fazer-se uma intervenção de caráter intercultural e interventivo no caminho que este mundo global e plural perfaz, para que se torne mais inclusivo e pacífico. Pretendemos, a partir da aula de língua inglesa, trabalhar não somente para ensinar a língua estrangeira, mas também para formar futuros cidadãos capazes de viver coesa e pacificamente em contextos diversos e multiculturais.

Alarcão partilha da ideia apresentada, reforçando o valor das aprendizagens em aula de línguas: “Para além do seu valor instrumental, a aprendizagem de línguas é incentivada como meio de coesão social numa Europa mosaico, em construção, orientada por políticas linguísticas (...)” (2010, p. 71). Também Huber e Reynolds comungam da mesma visão, considerando que o caminho para um mundo mais coeso passa pela educação intercultural (que designaremos a partir daqui por EI), educação essa que possibilitará a aquisição de competências interculturais que, por sua vez, se traduzirão na capacidade de comunicação entre povos culturalmente diversos:

Mutual understanding and intercultural competence are more important than ever today because through them we can address some of the most virulent problems of contemporary societies (...) There is a felt urgency – and it touches many aspects of our lives – for education which helps citizens to live together in culturally diverse societies. The ability to understand and communicate with each other across all kinds of cultural divisions is a fundamental prerequisite for making such societies work. We all need to acquire intercultural competence. For this reason, intercultural education, which aims to develop and enhance this ability, can make an essential contribution to peaceful coexistence. (2014, p. 9)



Faz assim sentido fazer aqui uma referência a algumas instituições e acontecimentos históricos que trabalham para a proteção dos indivíduos.

O Conselho da Europa, uma organização intergovernamental fundada em 1949, procura desenvolver princípios democráticos e comuns baseados na Convenção Europeia dos Direitos Humanos e outros textos de referência que se dirigem à proteção dos indivíduos. A instituição tem como objetivos principais proteger os direitos humanos, a democracia pluralista e o estado de direito, promover e encorajar o desenvolvimento e diversidade da identidade cultural da Europa e encontrar soluções comuns para os desafios que a sociedade europeia enfrenta. Cooperar ainda com a comunidade académica e educacional.

Entre 1977 e 1983, encorajado pelo *Conseil de la Cooperation Culturelle*, foi criado um grupo de trabalho liderado por Rey-von Allmen, para criação de estratégias e métodos para a formação de professores na Europa. Neste contexto, a educação intercultural foi tida como uma necessidade a ser priorizada.

Em 1983, numa conferência em Dublin, todos os ministros da educação concordaram em adotar resoluções para as crianças migrantes, onde a importância da dimensão intercultural para a educação foi afirmada.

No ano de 2006, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) produziu e editou um Guia de Educação Intercultural, respondendo a um pedido dos Estados Membros de reforço de iniciativas no desenvolvimento de materiais para a educação intercultural e o diálogo inter-religioso.

Este documento começa por citar a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), Artigo 26.º:

«1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a educação superior, esta baseada no mérito.

2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos

raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do género de educação que será ministrada aos seus filhos.»

A EI é reforçada depois nas orientações da UNESCO (2006), num documento intitulado *Guidelines on Intercultural Education*, que tem grande impacto e visibilidade, uma vez que refere que a EI não pode ser apenas um complemento ao currículo escolar, mas que deve aplicar-se a todo o contexto educativo, de forma a que se desenvolvam capacidades de cooperação e convivência. Deste modo, pretende-se que o sujeito possa contribuir para uma sociedade multicultural onde se coexista de forma pacífica e em função de objetivos que visam o bem comum (UNESCO, 2006).

O documento aborda ainda temas relacionados com a herança cultural dos indivíduos, grupos e países, os direitos dos grupos minoritários, os processos de construção identitária, a valorização da diversidade, o paradigma intercultural e a sua integração educativa, o combate ao racismo e à discriminação, o direito à diferença e a natureza relativa e plural das culturas. É de salientar ainda que nas *Guidelines on Intercultural Education* se sublinha o papel da aula de língua estrangeira e da formação de professores como essenciais na promoção do “aprender a viver com o Outro e aprender a ser” – temas intimamente ligados ao nosso projeto. Torna-se desta forma claro, com este documento, que a EI tem que fazer parte do desafio de promoção de uma educação de qualidade para todos e reconhece-se a ligação inequívoca entre cultura e educação.

Um outro documento orientador no campo da educação para a interculturalidade intitula-se *White Paper on Intercultural Dialogue. “Living together as equals in dignity”*, publicado em 2008 pelo Conselho da Europa. Como refere a sua introdução:

Intercultural dialogue can only thrive if certain preconditions are met. To advance intercultural dialogue, the White Paper argues, the democratic governance of cultural diversity should be adapted in many aspects; democratic citizenship and participation should be strengthened; intercultural competences should be taught and learned; spaces for

intercultural dialogue should be created and widened; and intercultural dialogue should be taken to the international level. (p. 4)

Este documento procura, assim, que o debate sobre a interculturalidade seja transversal a todas as esferas da sociedade, desde as instituições públicas, às religiosas ou educativas, sendo que o que se pretende é que este debate seja efetuado no caminho da igualdade (Council of Europe, 2008).

Especificamente no domínio educativo, o *White Paper* é defendido que é preciso ensinar e aprender a praticar as competências interculturais:

The competences necessary for intercultural dialogue are not automatically acquired: they need to be learned, practised and maintained throughout life. Public authorities, education professionals, civil-society organisations, religious communities, the media and all other providers of education – working in all institutional contexts and at all levels – can play a crucial role here in the pursuit of the aims and core values upheld by the Council of Europe and in furthering intercultural dialogue. (2008, p. 29)

Também no relatório *The contribution of early childhood education to a sustainable society* da UNESCO, se reforça a ideia de que a educação tem de auxiliar na construção de uma identidade enraizada nos seus costumes, mas aberta, participativa e inclusiva do mundo global:

In the globalizing world where different nationalities and ethnicities increasingly live side by side, learning to respect and appreciate diversity should begin early – through parents, community members, and early childhood programmes. Early education should help children acquire an identity firmly grounded in a culture closest to them, while developing a sense of themselves as world citizens. One way to promote this is intercultural education. (Samuelsson & Kaga, 2008, p. 12)

Como se pode comprovar, todos estes documentos valorizam aquilo que representa a base do nosso projeto: a construção de uma identidade mais aberta ao Outro, partindo de aula de língua estrangeira.

Estando apresentados o tema do projeto, a questão de investigação, os objetivos de investigação e o enquadramento social da motivação para o projeto, passamos à apresentação do relatório.

No capítulo 1, intitulado “Da educação intercultural à construção de uma identidade mais aberta ao Outro”, faremos uma abordagem aos temas da interculturalidade e da educação intercultural passando pelo seu enquadramento social e político, pelo seu papel nas instituições e na sala de aula. Avançaremos depois para o estudo da identidade, fazendo uma incursão pela sua definição e teorizações ao longo do tempo, bem como da sua construção no período da infância, mais focada nas idades em que o Inglês começa a ser lecionado nas escolas portuguesas. Seguiremos com uma abordagem ao papel da biografia linguística como ferramenta de eleição na educação intercultural e, finalmente, abordaremos os *picturebooks*, o recurso por excelência trabalhado neste projeto.

No capítulo 2, Orientações metodológicas e contexto de intervenção, descrevemos a metodologia de investigação, explicando as nossas escolhas e respetiva fundamentação, apresentamos e descrevemos o contexto educativo onde o projeto foi desenvolvido e caracterizamos os participantes, dando especial ênfase à sua biografia linguística.

O capítulo seguinte é dedicado à descrição do projeto de intervenção, iniciando com o enquadramento curricular e interdisciplinar do projeto de intervenção, passando pela descrição de cada uma das sessões do projeto. Ainda neste capítulo são descritos os métodos e instrumentos de recolha de dados e é explicada a metodologia usada na análise dos dados recolhidos, definindo-se aí também as categorias e subcategorias de análise.

No capítulo 4 é apresentada a interpretação dos resultados e, finalmente, a reflexão final.

## **Capítulo 1**

### **“Da educação intercultural à construção de uma identidade mais aberta ao Outro”**

Passamos agora à análise do papel da Educação Intercultural no contexto social e político que anteriormente descrevemos. Começamos por uma análise da necessidade de estabelecer este tipo de educação em relação aos movimentos sociais e políticos e, principalmente, em contexto de aula de língua inglesa. Analisamos também o seu desenvolvimento a partir de instituições políticas e académicas, obedecendo a uma ordem cronológica, e citamos alguns dos mais conhecidos autores e pensadores desta temática, como Byram e Rey von Allmen, por exemplo.

Faremos ainda uma pequena incursão aos temas da cultura e da interculturalidade, de forma a consolidar o tema.

#### **1.1. A educação intercultural na aula de línguas**

Vygotsky afirma que “A função primordial da linguagem é a comunicação” (2001, p. 27). Sendo a língua o principal meio de comunicação e de acesso a uma cultura, conseqüentemente o ensino das línguas desempenha um papel fundamental na educação e na educação para a cidadania bem como na comunicação intercultural.

Um cidadão democrático necessita de várias competências para ser socialmente ativo na sua comunidade e, vivendo num mundo global, conhecer línguas deverá fazer parte dessas competências. Nas palavras de Byram:

The Council of Europe has pursued the improvement of teaching and learning in the three areas of democratic citizenship, language and history and in education about religions in numerous projects over many years. A democratic citizen needs the competences of a social actor i.e. someone actively involved in the communities around them, often sharing the same language. (2009, p. 7)

Quer com isto dizer que, sendo a UE um conjunto de estados plurilingues e multiculturais, as competências interculturais de cidadania têm que estar sempre presentes na educação, sobretudo no campo da didática de línguas, sendo que é a partir do estudo de língua estrangeira que, comumente, se abre caminho para o conhecimento de outras culturas, outros modos de vida. Desta forma, é apenas natural que o ensino de línguas tenha vindo a assumir uma abordagem cada vez mais plurilingue e intercultural. No *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECR* (Council of Europe, 2001), sublinha-se ainda que a educação em línguas deverá contribuir para o desenvolvimento de um sentido de identidade dos sujeitos:

Como agentes sociais, todos os indivíduos estabelecem relações com um vasto conjunto de grupos sociais que se sobrepõem e que, em conjunto, definem a sua identidade. Numa abordagem intercultural, é objetivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura. Cabe aos professores e aos próprios aprendentes reintegrar as várias partes num todo saudável e desenvolvido. (2001, p. 19)

De referir também que no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* está bem explícita a necessidade de os aprendentes “construir(em) a sua identidade cultural e linguística através da integração nessa construção da experiência diversificada do outro” (*ibidem*, p. 236).

Mais tarde, no ano de 2012, é publicado pelo Conselho da Europa A *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Este documento “represents an essential complement to existing instruments, especially the European Common Framework of Reference for Languages or the European Language Portfolios” (p. 6) e tem um capítulo dedicado à Interculturalidade, no qual vemos destacado o autoconhecimento e as reações de cada um às diferenças culturais:

Section X (Cultures and intercultural relations) focuses on how cultural belonging influences intercultural relations, whether they be verbal (intercultural communication / interaction) or other (stereotypes, interpretation schemes for the behaviour of persons coming from other cultures, etc.) In this section, as in all the others, the emphasis is on one’s

knowledge of oneself and one's reactions to cultural differences as well as to knowledge (cultural references) and strategies which aim to improve intercultural relations. (Candelier et al., 2012, p. 68)

Apesar de haver já várias iniciativas na Europa de carácter normativo para que a educação intercultural seja aplicada nas escolas, o mesmo não acontece de forma tão afirmada em Portugal. Analisamos, assim, as investidas de carácter normativo e político a nível nacional, no caminho da EI.

A primeira iniciativa ocorreu em 1991 com a criação do *Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural*, cujo objetivo passava por conceber respostas de carácter pedagógico de forma a promover igualdades no acesso ao ensino, bem como o sucesso de todos/as os/as alunos/as. Tinha ainda uma vertente demográfica, na medida em que recolhia informação estatística sobre a presença de crianças emigrantes no sistema educativo.

Este *Secretariado* passou mais tarde a ser designado por *Secretariado Entreculturas*, que impulsionou alguns projetos de EI. Este organismo passou a ser dependente do Ministério da Educação em 2001 e em 2004 acaba por ser integrado no ACIME - Alto Comissariado para a Imigração e as Minorias Étnicas (atual ACM), que se focou acima de tudo na formação em educação intercultural para professores e demais agentes socioeducativos e na produção, edição e divulgação de instrumentos e materiais pedagógicos na vertente da educação intercultural e diálogo intercultural e de formação.

Em 2007 foi criado o Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I.P., que integra iniciativas em diferentes áreas de intervenção, sendo que o seu objetivo mais relacionado com o nosso projeto é:

Promover o diálogo, a inovação e a educação intercultural e inter-religiosa, designadamente através do apoio ao associativismo e de ações de valorização da interação positiva e da diversidade cultural, num quadro de consideração mútua e de respeito pelas normas legais e constitucionais. Decreto-Lei n.º 31/2014

Em termos estatísticos, de acordo com o Observatório para as Migrações, Portugal havia acolhido, até 2019, cerca de 550 refugiados. Sustenta-se também

nestes dados, a necessidade de manter e desenvolver a EI de uma forma mais consolidada.

De acordo com Byram, um dos grandes pensadores desta temática, a implementação da educação intercultural é necessária desde os primeiros anos de idade, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento de atitudes de abertura e curiosidade em relação a diferentes línguas e culturas, uma vez que nestas idades as crianças “have not yet fully absorbed the assumptions of their own cultural environment, and do not yet perceive the cultural as natural” (2008, p. 82). Assim, é muitas vezes só na escola, que a EI é abordada. Por essa razão, a implementação de práticas educativas e estratégias educacionais que aumentem a consciencialização sobre os problemas e promovam o diálogo e a comunicação interculturais são cruciais para a manutenção e desenvolvimento de sociedades multiculturais e diversificadas (Byram, 2009). A EI pretende reconhecer e valorizar a diversidade como fonte de aprendizagem para todos. Através da mesma, podemos promover respeito pela multiculturalidade das sociedades contemporâneas, bem como o desenvolvimento de competências de comunicação e interação social.

Também Bizarro e Braga referem que a EI começa na escola “quando o professor ajuda o educando a descobrir-se a si mesmo. Só então este poderá pôr-se no lugar do outro e compreender as suas reações, desenvolvendo empatias”. (2002, p. 58). Ou seja, o papel do professor passa por permitir que todos os presentes na escola tenham as mesmas oportunidades para dialogar, desenvolver competências e tomar decisões democraticamente. Assim, a EI “consolida-se, quando o professor propicia a igualdade de oportunidades de todos os grupos presentes na escola e o respeito pela pluralidade, num plano democrático de tomada de decisões e de gestão de espaços de diálogo e de comunicação entre todos.” (ibidem, 2002, p. 58). Neste sentido, confirma-se a articulação da EI com a promoção dos direitos humanos, a inclusão social com o combate a preconceitos e estereótipos.

Monteiro (2021) vai ainda mais longe e assume a EI “como indispensável face à globalização e complexidade que caracterizam o mundo atual, marcado por uma pluralidade linguística, cultural, religiosa e de mundividências.” (p. 19).



Bizarro, por sua vez, considera que, sendo o ser humano o objeto de toda a ação educativa, a soma das suas identificações deverá ser alvo de reflexão, bem como a sua cultura e a interação com as outras culturas:

(...) torna-se premente refletirmos sobre a sua cultura de pertença, (...), fazendo dela objeto consciente da educação em línguas, não para a analisar na ótica do exótico ou do etnocêntrico, mas percebendo que ela se constrói também pela interação que for capaz de manter com outras culturas, nomeadamente as que são pertença do “mundo” presentificado pela Língua em aprendizagem. (2012, pp. 120-121)

Sendo conhecida a crescente importância dada ao desenvolvimento das competências interculturais na nossa sociedade, torna-se necessário entender a Competência Intercultural (CI). A CI é definida por Byram como a habilidade que as pessoas têm de “interact in their own language with the people another country and culture” (1997, p. 71).

Focado na negociação da identidade intra e entre culturas, Byram descreve diferentes saberes no seu modelo de CI: o saber saber; o saber fazer; o saber compreender; o saber empenhar-se, comprometer-se; o saber ser. Fazemos, seguidamente, uma breve descrição de cada uma destas categorias.

A primeira categoria, saber saber, está relacionada com o conhecimento, referindo-se ao conhecimento dos grupos sociais, sobre regiões e identidades regionais e nela se inclui o conhecimento sobre as instituições religiosas e os sistemas educativos.

A categoria ‘saber fazer’ (relacionada com as competências de descoberta e interação) remete para a capacidade de adquirir novo conhecimento de uma cultura e práticas culturais e à capacidade para operacionalizar as três dimensões - conhecimento, atitudes e capacidades- em situação de comunicação ou interação em tempo real.

Na categoria ‘saber compreender’ (relacionada com as capacidades de interpretação e relacionamento) incluem-se as ocorrências ligadas à capacidade de interpretar um documento ou acontecimento de outra cultura e abrange, também, as situações que remetem para a mediação de conflitos.

A categoria 'saber comprometer-se' reporta-se às situações em que é necessário o desenvolvimento de uma capacidade para avaliar criticamente perspectivas e situações de interação e/ou mediação e a capacidade de tomada de consciência do potencial conflito entre ideologias.

Por fim, a categoria 'saber ser', associada às atitudes, refere-se a atitudes de curiosidade e abertura em relação a outras culturas e crença na sua própria cultura. Aqui encaixa o interesse na experiência do Outro, incluindo a capacidade do aprendente de lidar com os seus próprios tipos de experiência de alteridade.

Apesar de as categorias não deverem ser "separadas", uma vez que estão intimamente ligadas e são normalmente desenvolvidas de uma forma simbiótica, as categorias 'saber compreender' e 'saber ser' são as que mais abordámos no nosso projeto.

Sucintamente, a educação em línguas é, também, um caminho para o desenvolvimento destas competências, pois o ensino de línguas é muitas vezes auxiliado pelo ensino da cultura dominante dessa mesma língua (que pode ser externa ou interna à sua sociedade).

Ao adotar uma abordagem intercultural na escola é necessário ter em conta os seus objetivos curriculares, que se tornam também nas vantagens da adoção deste tipo de educação. De acordo com DES (citado por Byram & Morgan), esses objetivos para uma abordagem intercultural são:

appreciate the similarities and differences between their own and cultures of the communities/countries where the target language is spoken; identify with the experience and perspective of people in the countries and communities where the target language is spoken; use this knowledge to develop a more objective view of their own customs and ways of thinking. (1994, p. 15)

Para entender a transversalidade da educação intercultural é necessário entender vários conceitos como o conceito de cultura e interculturalidade. Uma definição mais clara sobre o que se pode entender por cultura é essencial para se compreender este assunto de forma mais profunda.

O que é, então, cultura? Será a nacionalidade, a comida ou a razão pela qual alguém se veste de certa forma? Sejam estes e outros aspetos, o importante

é que têm de ser identificados e entendidos como parte da identidade de uma pessoa. Dolan (2014) frisa que o não reconhecimento destes elementos como parte de uma cultura é a principal razão para conflitos culturais.

A cultura baseia-se no que o 'senso comum' simboliza para um determinado grupo e nas crenças e pressupostos desse mesmo grupo (Corbett, 2003, p. 20). No entanto, Corbett argumenta que precisamos de estar conscientes que as crenças e normas de uma sociedade estão em constante alteração, o que significa que as práticas culturais e língua destes grupos não são estáticas, mas sim dinâmicas (2003, p. 20). Segundo Huber e Reynolds, a cultura é compreendida como o conjunto de crenças, normas, memórias coletivas, valores, discursos e práticas que os grupos usam como referência para entender e descrever o mundo, sendo que cada grupo tem o seu conjunto de crenças, valores, etc., mas também que cada grupo pode ser um grupo dentro de outro grupo. Ou seja: "groups of any size may have their own distinctive cultures (...) For this reason, all people belong simultaneously to and identify with many different cultures" (2014, p. 14).

A interculturalidade, por outro lado, refere-se à capacidade de experimentar e analisar as diferenças nas outras culturas, e usar essa experiência para refletir sobre assuntos que geralmente são dados como garantidos dentro da própria cultura e contexto (Byram, 2009, p. 6). Segundo Byram, a interculturalidade envolve estar aberto e interessado, curioso e demonstrar empatia pelo Outro, usando essa consciência de alteridade para interagir com outras pessoas e, eventualmente, agir em conjunto para propósitos comuns (p. 6). Byram sublinha que a interculturalidade envolve um maior autoconhecimento e autocompreensão ao avaliarmos, diariamente, os nossos próprios padrões de percepção, pensamento, sentimento e comportamento (2009, p. 6). Para além disso, defende ainda que a interculturalidade permite que as pessoas ajam como mediadoras entre pessoas de outras culturas para explicarem e interpretarem diferentes perspetivas. Assim, interculturalidade "does *not* involve identifying with another cultural group or adopting the cultural practices of the other group." (Byram, 2009, p. 6).

Rey-von Allmen, por seu lado, define a palavra intercultural a partir do seu prefixo, alargando depois o conceito de cultura a mais do que uma cultura e às suas dimensões mutáveis no tempo e no espaço:

intercultural, by giving value to the prefix “inter,” implies interdependence, interaction and exchange. In addition, speaking of culture implies recognition of values, life styles and symbolic representations that individuals and groups refer to in their relationships to others and in their understanding of the world. The term “intercultural” includes the range of interaction happening within a culture as well as between cultures, and this within their changing dimensions in time and space. (2011, p. 34)

A educação por si só é, de facto, um processo cultural. Apesar disso, não significa que através da mesma se adquiram competências interculturais (Dolan, 2014). A EI é essencial para que as crianças aprendam a viver numa sociedade diversa e globalizada, como é a nossa. Guilherme (2002) refere que o objetivo último de uma intervenção intercultural é a competência comunicativa intercultural. Uma abordagem intercultural permite que os/as alunos/as vejam as diferentes culturas de um ponto de vista mais informado.

No âmbito da EI é possível detetar que existe uma maior ênfase na diversidade. Segundo Dolan (2014), a EI foca-se na aprendizagem através de uma educação intercultural e não racista, centrada em duas dimensões: a educação que respeita, celebra e reconhece a diversidade como normal em todas as áreas da vida humana e a educação que promove os direitos humanos e a igualdade, desafia a discriminação, promovendo valores de justiça e bem comum.

A EI surge-nos, desta forma, como crucial para a sensibilização aos problemas do mundo atual, que se nos apresenta diverso, plural e global. Como referem Huber e Reynolds, existe uma certa urgência numa educação que ajude os cidadãos a viverem juntos em sociedades culturalmente diferentes, de forma a que se desenvolvam capacidades de compreensão e comunicação: “We all need to acquire intercultural competence. For this reason, intercultural education, which aims to develop and enhance this ability, can make an essential contribution to peaceful coexistence.” (2014, p. 9).

Portera (2014) considera que a EI tem um papel de suma relevância na Europa, uma vez que esta retira os conceitos de rigidez da identidade, tornando-a líquida e maleável. O outro, o emigrante, a vida em locais culturalmente diversos, deixou de representar um risco, um medo, para ser encarado como uma oportunidade para o crescimento. Nas palavras de Portera: “A person from a different ethnic group with a different culture poses a positive opportunity, a chance for discussion and study of values, norms and ways of behavior” (2014, pp. 19-20).

Compreendemos, assim, que a EI promove a convivência pacífica e que, ao mesmo tempo, tem um papel fundamental na construção da identidade, pelo que propõe soluções comunicacionais e caminhos para o Outro. Entendemos ainda que a identidade é, em si, de difícil definição, pelo tão abstrata e, ao mesmo tempo, real e física que é. Debruçamo-nos seguidamente sobre este tema, de forma a perceber o caminho que a definição deste conceito tem vindo a tomar.

## **1.2. A Identidade**

No *White Paper on Intercultural Dialogue*. “*Living together as equals in dignity*” (2008), a identidade vem definida não como sendo aquilo que nos assemelha aos outros, mas como aquilo que nos torna únicos: “Our identity, by definition, is not what makes us the same as others but what makes us unique. Identity is a complex and contextually sensitive combination of elements.” (2008, p. 18). Podemos, a partir desta sumária definição, assumir que sem a existência de um Outro, a identidade não se justifica, não se estabelece, pois sem o Outro o sujeito não tem como demonstrar a sua unicidade. Sem o Outro não há identidade.

No entanto, nem sempre foi assim. Etimologicamente, a identidade (do latim *idem*: o mesmo) é aquilo que permanece da mesma maneira ao longo do tempo. Este conceito tem sido sucessivamente alterado e repensado, da mesma forma que o mundo tem mudado e evoluído. Apresentamos, seguidamente, algumas das concepções sobre identidade e a sua evolução histórica.

De acordo com Stuart Hall, o conceito de identidade estava, no século XVII – altura marcada por influências iluministas – relacionado com o ser individual, unificado e racional, “cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior” (2006, p. 10).

Com o advento dos estudos sociais, em meados do século XX, a identidade passou a ser entendida a partir de uma perspetiva social, baseada na forma como indivíduo e sociedade interagem. Para Hall, a “identidade, nessa conceção sociológica, preenche o espaço entre o “interior e exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público” (2006, p. 11). Significa isto que o sujeito se projeta a si próprio nas identidades culturais que toma como suas num anseio de objetivar algo que é, fundamentalmente, subjetivo.

Devido a acontecimentos do século passado, nomeadamente as guerras mundiais, entre outras “mudanças estruturais e institucionais” das nossas sociedades (Hall, 2006, p. 12), assistimos a uma crise. A identidade altera-se, por ser algo intimamente ligado ao processo de globalização, o que acaba por ter um grande impacto sobre a identidade cultural. As pessoas passam a viajar mais, a conhecer outras culturas e formas de vida, estabelecendo contatos, criando outras raízes culturais, ligando-se a pessoas com diferentes visões do mundo, o que as leva a criar outras identidades, ou até a adicionar camadas de novas identidades, relevando outras.

A partir deste marco, o conceito de identidade como algo rígido e estanque é abandonado e parte-se para uma visão mais fluída e heterogénea da identidade. Acredita-se que o sujeito passa a identificar-se com várias culturas, como a cultura linguística, a cultura nacional e a racial, entre outras.

Resumidamente, Hall (2006) distingue três conceções de identidade:

- a) sujeito do Iluminismo,
- b) sujeito sociológico,
- c) sujeito pós-moderno.

Para melhor compreender o último, Hall usa exemplos do quotidiano que ajudam a explicar a fluidez da identidade, a forma como esta se move e se reflete em diferentes aspetos e até no tempo. Nas palavras do mesmo autor: “Nenhuma

identidade singular – por exemplo, de classe social – podia alinhar todas as diferentes identidades com uma ‘identidade mestra’ única...” (2006, p. 20). Nesse sentido, a identidade é atravessada por paisagens várias, definidas também por movimentos políticos e sociais (políticas raciais, o feminismo, as lutas negras, os movimentos de libertação social, ecológicos e antinucleares, etc.) e, por isso, “muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado...” (ibidem, p. 21).

Identidade está, assim, profundamente envolvida com representação e os processos de “moldagem e remoldagem de relações espaço-tempo (...) têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas” (Hall, 2006, p. 76).

De acordo com Bauman a identidade é até vista como algo reciclável, ou seja, a identidade fixa e imutável não existe, antes se recicla, usando as camadas “velhas” para dar lugar a outras:

(...) if the modern 'problem of identity' was how to construct an identity and keep it -solid and stable, the postmodern 'problem of identity' is primarily how to avoid fixation and keep the options open. In the case of identity, as in Mother cases, the catchword of modernity was creation; the catchword of postmodernity is recycling. (1996, p. 18)

Podemos, assim, dizer que o que molda a identidade é, sobretudo, um conjunto de processos e forças de mudança, que, por ser mais fácil, pode ser condensado no termo ‘globalização’ (Hall, 2006). Se, por um lado, a globalização nos adequa a uma certa homogeneidade, por outro, traduz um fascínio “com a diferença, a etnia e a alteridade” (Hall, 2006, p. 77).

Tanto Hall como Giddens refletem sobre a abstração do termo “identidade”, por ser algo tão fluído, como já referido. Por isso, a palavra “identificações” parece-nos muito mais adequada, dado que permite a alteração, adequação, o crescimento e até a anulação das representações que tomamos como nossas a um nível individual ou geral. Se, por um lado, identidade implica uma globalidade ou unicidade, o termo identificações permite uma maior abertura, sem necessidade de se quantificar, que vai até mesmo para além das camadas, que já referimos. Apesar disso, e de forma a manter a simplicidade e a congruência, manteremos o uso da palavra identidade, sem deixar, no entanto,

de perceber e permitir que esta represente diferentes papéis e tenha diferentes significados, que se acumule e se recicle, se desenvolva e altere.

A identidade não é fixa nem individual, antes relacional e incompleta, sempre num processo, como afirma Grossberg: “Identities are always relational and incomplete, in process. Any identity depends upon its difference from, its negation of, some other term, even as the identity of the latter term depends upon its difference from, its negation of, the former.” (1996, p. 89).

Também Giddens (1991) sugere que a “identidade do eu”, enquanto fenómeno genérico, supõe consciência reflexa. Ou seja, a identidade do eu não é algo que seja atribuído como resultado das continuidades do sistema de ação individual, mas algo que tem que ser criado e mantido nas atividades reflexas do indivíduo.

A identidade pode ser entendida como o resultado de uma relação dialética contínua entre o indivíduo, os outros e o meio em que o indivíduo se insere, e resultará de um processo de construção e reconstrução, que pressupõe a interação entre estes: tempo, indivíduo e meio, sempre em mudança.

Por seu lado, Rey-von Allmen acredita que a identidade pode também referir-se a elementos reinterpretados advindos de várias culturas: “Individuals do not only have several identities (or a complex identity). In a pluricultural environment they may, in the construction of those identities, refer to elements (values, symbols, various cultural features) borrowed from several cultures and reinterpret them.” (2011, p. 40). De entre estes elementos destacam-se: “founding myths, collective memory, rights and duties, symbols, emblems and cultural heritage” (*ibidem*).

Resultado de um mundo cada vez mais global e heterogéneo, surgem recentemente outras visões de identidade. De acordo com Dubar: “A identidade não é um ‘estado’, mas um ato relacional que põe em movimento as relações de dominação e de hierarquias culturais, as lutas pelos territórios e os modos de comunicação entre grupos sociais.” (2010, p. 346). A definição que vai para além do eu e do Outro tornando-se política, fronteiriça, até.

Podemos inferir após esta leitura que a identidade não é algo exclusivo ou estanque. A identidade pode ser até entendida como sendo líquida ou



permeável, moldável e até ambígua. Apoiando-nos nesta abstração, propomos com este projeto, como veremos no capítulo seguinte, dar um cunho mais real a esta conotação: a ajudar crianças na descoberta de identidades e esperar que estas funcionem como uma via para a construção da sua própria identidade, de forma a que a identidade de cada um e a sua construção caminhe ao encontro da aceitação do outro, a “alteridade”, que é também parte de cada um de nós, neste mundo globalizado.

Após esta definição algo sumária de identidade, parece óbvio ter como seguimento a reflexão sobre a construção desta na criança.

### **1.3. A construção da identidade na criança**

"It takes a village to raise a child", provérbio africano

Iniciamos com este provérbio africano de forma a refletir sobre a construção da identidade na criança. Para criar uma criança é preciso que toda a “aldeia” ajude. Trazendo este ideal para a nossa realidade, sabemos que a criança precisa dos pais, dos familiares, dos colegas e professores, dos vizinhos e dos grupos a que pertence, da sua língua e nacionalidade, da sua rua e dos seus brinquedos para perceber quem é, para se identificar com as diferentes referências e assim construir a sua identidade. Ou seja, criança precisa da aldeia para se conhecer e construir o seu eu.

A identidade começa a ser formada a partir da nascença, mesmo que ainda de forma inconsciente para a própria, e é um dos conceitos legais presentes na Convenção dos Direitos da Criança das Nações Unidas. É um direito da criança desde que nasce. Daí a criança dever ser registada logo após o nascimento, sendo seu direito legal ter nome, nacionalidade e, tanto quanto possível, ser cuidada pelos seus pais (Nações Unidas, 1989, Artigo 7.1). Segundo Giddens (2008), “algumas das principais fontes de identidade são o género, a orientação sexual, a nacionalidade ou a etnicidade, e a classe social. O nome constitui um marcador importante da identidade individual, e dar um

nome é também importante do ponto de vista da identidade do grupo” (2008, p.694).

No artigo 8 da Convenção dos Direitos da Criança é referido o direito à preservação da identidade e assistência no caso desta lhe ser ilegalmente privada:

Os Estados Partes comprometem-se a respeitar o direito da criança a preservar a sua identidade, incluindo a nacionalidade, o nome e relações familiares, nos termos da lei, sem ingerência ilegal. 2. No caso de uma criança ser ilegalmente privada de todos os elementos constitutivos da sua identidade ou de alguns deles, os Estados Partes devem assegurar-lhe assistência e proteção adequadas, de forma a que a sua identidade seja restabelecida o mais rapidamente possível. (Nações Unidas, 1989, Artigo 8.1. e 8.2.)

Uma vez que o direito à preservação da identidade assiste a todas as crianças, e para que estas tenham conhecimento deste e de outros direitos, decidimos também abordar o tema dos Direitos da Criança no nosso projeto de intervenção didática, relacionado com o estudo da identidade.

Depois do nascimento, a criança começa a construção da sua identidade através das suas interações inicialmente restrita aos familiares. O autoconceito ou o sentido de identidade inicia entre os 18 e os 24 meses, ou seja, nesta altura as crianças já conseguem atribuir a si mesmas algumas características.

Já na pré-escola e escola, a criança alarga o seu círculo social e os educadores e professores passam a ter, também eles, um papel muito importante na vida das crianças. Segundo Piaget (1990), é na pré-escola (ou idade pré-escolar) que se dá início à definição da identidade de género, no entanto esta ideia não é consonante, sendo que outros autores afirmam que a definição do género começa à nascença e se vai desenvolvendo ao longo da infância e puberdade. De acordo com Paula Rodrigues, “a aquisição pela criança de comportamentos normais de papéis de género é um aspeto fundamental do desenvolvimento e ajuste de toda a sua personalidade.” (2003, p. 11).

Uma vez que o nosso projeto foi realizado numa turma de crianças do 3.º ano, centrámos a nossa reflexão no designado terceiro estágio de Piaget, que vai dos 7 aos 12 anos de idade (Papalia et al, 2006). Neste estágio, denominado estágio de operações concretas, as crianças têm já capacidade cognitiva de

formar sistemas representacionais e raciocínio indutivo. É também neste estágio que a criança começa a desenvolver capacidade de se colocar no ponto de vista do outro, fazendo a descentração cognitiva e social. Por este motivo se torna importante criar momentos didáticos que trabalhem a empatia, o respeito e aceitação do e pelo Outro.

Também nesta fase deixa de existir monólogo e passa a haver diálogo interno. O pensamento é cada vez mais estruturado devido ao desenvolvimento da linguagem. De acordo com Piaget, criança tem já mais capacidade de estar concentrada e interessada em realizar determinada tarefa (Papalia et al., 2006, p. 70).

Segundo os estudos de Vygotsky (1978), o crescimento cognitivo é um processo cooperativo. Daí este espaço para que o Outro entre na Identidade do Eu, que Hall (2006) e Giddens (2008) também corroboram quando colocam a identidade sempre na presença da alteridade, como já referido.

Dubar, por seu lado, sublinha que a identidade na criança se constrói nas ambivalências e oposições que integra, consoante aquilo com que deseja ou não identificar-se:

a criança tem de construir a sua própria identidade através de uma integração progressiva das suas diferentes identificações positivas e negativas, quer devido à multiplicidade dos grupos de pertença ou de referência, quer devido à ambivalência das identificações: ambivalência entre o desejo de ser como os outros, aceite pelos grupos de que se faz parte ou aos quais se quer pertencer, e a aprendizagem da diferença ou o desejo de oposição àqueles grupos. (1997, p. 106).

Uma das formas de se desenvolver a identidade é também através de processos de diferenciação e de integração, ou seja, importa levar a criança a tornar-se consciente “dos muitos aspetos em que se é diferente dos outros e depois integrar essas partes distintivas de si mesmo em um todo unificado e único” (Papalia et al., 2006, p. 469). Deste modo, através da socialização, a criança aprende atitudes de grupo que toma como suas identificações.

O processo de construção da identidade não é, no entanto, estável ou linear. É uma construção complexa e dinâmica, uma vez que cada um de nós pode recusar uma identificação e definir-se de outra forma e, por outro lado,

sendo um processo que é também construído socialmente, vai mudando de acordo com as alterações sociais dos grupos de referência e de pertença a que o indivíduo pertence, pressupondo interação e entre estes elementos.

Abdallah-Preteille (2006) sublinha que é fundamental que o sujeito desenvolva um autoconhecimento e uma auto conscientização crítica. A sua identidade deve ser entendida como um conceito complexo, dinâmico e multidimensional, que não é somente uma expressão do eu, da sua identidade pessoal, mas também a expressão da alteridade e, como já referido, a reflexão que isso traz em relação a si e ao Outro. A isto Abdallah-Preteille (2006) chama de “a return to one’s self” (p. 476).

Tal como Byram (2012), também consideramos que os estudantes e utilizadores das línguas (línguas segundas e estrangeiras) devem refletir de forma crítica sobre as suas identidades. A forma mais interpretativa para o fazer é através da biografia, do relato dos acontecimentos marcantes da vida. Como concorda Anthony Giddens, “la identidad del yo, como fenómeno coherente, presupone una crónica: se explicita la crónica del yo. Llevar un diario y redactar una autobiografía son recomendaciones fundamentales para mantener un sentimiento integrado del yo.” (1991, p. 100). Neste projeto, sendo um projeto a ser desenvolvido na aula de Língua Estrangeira (LE), foi dada ênfase à biografia na sua vertente linguística, como ponto de partida para o conhecimento do Outro, abertura para a diversidade linguística e cultural e é sobre ela que refletimos no próximo ponto, intitulado “A biografia linguística”.

#### **1.4. A biografia linguística na construção da identidade da criança**

Ao narrarmos, ao descrevermos, ao contarmos a nossa experiência estamos a reviver as nossas ações, a refletir sobre elas, a prever as ações futuras ou, pelo menos, a idealizá-las de alguma forma. A escrita da biografia pressupõe uma atividade em que o narrador é o sujeito ativo que aprende com as suas ações e melhora o autoconhecimento, desenvolvendo o seu sentido de identidade.

Da mesma forma, a elaboração de algum tipo de biografia linguística (BL) orientada pela professora surge aqui de forma natural. Adotada na aula de LE, esta estratégia serve para desenvolver competências não somente linguísticas, mas também para o desenvolvimento da noção de identidade nas crianças e para o desenvolvimento de competências interculturais, potenciadoras de um futuro ator social ativamente envolvido na comunidade em que se insere.

O texto autobiográfico permite uma representação da história de vida e a biografia linguística potencia uma visão do caminho linguístico, das funções que as línguas ocupam na vida de cada um, o que contribui para um desenvolvimento de carácter cognitivo e afetivo, isto porque as línguas estão ligadas intimamente ao nosso ser interior, o *self*.

Como Fons *et al* referem:

As histórias de vida linguísticas configuram-se, assim, como um trabalho útil para o professor de forma a rentabilizar os repertórios dos alunos, para abrir a turma ao mundo, para abrir as experiências das famílias para a sala de aula. Permiten visibilizar las lenguas con las que se relacionan los alumnos más allá de las establecidas por los curriculums, dando valor a la pluralidad de lenguas y de formas de representar el mundo. Este instrumento ou ferramenta permite ainda centrar mais o processo de ensino sobre o aprendiz. suas histórias, seus interesses, além de dar a possibilidade de realizar um trabalho individualizado. (2018, p. 14)

Por ser um veículo de transmissão, a língua é também um veículo de afirmação de identidade e podemos concluir que a língua é uma imagem e um reflexo de quem somos, das nossas vivências, de como as percebemos, sendo, talvez por isso, uma das nossas maiores identificações.

Com o recurso à elaboração da BL na aula de LE, não só a criança aprendiz, mas também o/a professor/a, têm a possibilidade de contribuir para a construção do conhecimento, no caso da criança para o conhecimento de si e, no caso do/a professor/a para o conhecimento das histórias linguísticas das crianças.

Além disto, a BL não é algo estanque. Podemos permitir que as crianças delineiem um percurso futuro de aprendizagem de línguas que estas desejem traçar, de forma a torná-las participantes ativos e autónomos neste processo de

ser comunicacional e aprendente. Por este motivo, a aplicação deste processo pedagógico no nosso projeto, foi elaborada de maneira a projetar o futuro, sendo que se deu possibilidade às crianças de relatarem que línguas pretendem aprender no futuro.

Com a elaboração da BL, a criança relata e dá valor real às suas experiências, descreve os seus conhecimentos e contatos linguísticos e, ao mesmo tempo, delinea o seu futuro, projetando as suas ambições linguísticas. Como sublinha Silva:

a utilização da biografia linguística permitirá que o aprendente reflita sobre os contactos com línguas que vai realizando e as diferentes situações em que esses contactos ocorrem, num continuum que lhe permitirá basear-se nas suas experiências anteriores para ir alargando o seu repertório linguístico – cultural e, assim, ir construindo o Eu, com base no Outro. (2012 p. 33)

A elaboração da BL tem vários objetivos didáticos, dos quais salientamos, de acordo com Martins:

- Consciencializar individual e coletivamente para o plurilinguismo e para a diversidade linguística e cultural do Mundo, contribuindo para a sua preservação;
- Valorizar o repertório linguístico-comunicativo do aprendente;
- Consciencializar a variedade e complexidade das situações linguísticas;
- 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. (2012, p. 1)

De acordo com o *Portefólio Europeu de Línguas*, a biografia de línguas “documenta a história pessoal da aprendizagem linguística, ajuda a definir metas de aprendizagem e contém descritores que ajudam o aprendente a avaliar o seu desempenho linguístico e o seu progresso nas aprendizagens” (Ministério da Educação, 2001, p. 5), sendo por isso um momento em que a criança aprende a aprender. Juliana Silva sublinha esta meta capacidade da elaboração da BL:

A utilização da biografia linguística é uma forma de dar a conhecer a história linguística do aprendente, levando-o a refletir sobre a sua identidade e sobre as relações que estabelece com os outros. Pode também ser um utensílio para uma reflexão auto avaliativa sobre o próprio processo de aprendizagem de cada aluno e as competências postas em

prática ao longo desse processo, permitindo-lhe 'aprender a aprender' (2009, p. 53)

O texto autobiográfico define-se, pois, como a reconstrução de uma experiência que, organizada de uma forma sequencial e cronológica, permite ao sujeito conferir-lhe um sentido através da elaboração de uma estrutura narrativa.

Permitem-nos estas conclusões admitir que a elaboração da BL enriquece qualquer projeto educativo, dado que se trata de uma experiência significativa que pode ser emocionalmente vivida pelas crianças e que pode ainda transformar-se numa experiência delineadora da construção do eu.

A BL assume-se ainda como uma ferramenta importante para a EI, uma vez que valoriza a diversidade linguística, integrando-a no percurso pessoal dos aprendentes, quer pessoal, quer coletivamente em termos da turma. A importância de trazer esta atividade para a sala de aula (bem como outras de carácter multicultural) é relevante, na medida em que torna os sujeitos mais conscientes do Outro. Nas palavras de Andrade:

a exploração educativa das situações de contacto de línguas permite a preparação para situações de diversidade linguística, de multilinguismo e de diálogo plurilingue e intercultural, tornando os sujeitos mais conscientes dos outros, das suas identidades e repertórios, das suas línguas e culturas, dos ambientes naturais e sociais, numa visão ecológica do mundo das línguas (2019, p. 919).

Tomando o papel de trazer não só a diversidade linguística para a sala de aula, como a identidade que à língua vem associada, a BL facilita a abertura ao Outro. Uma outra forma de se chegar ao Outro é pelas histórias. Foi, também por isso, que escolhemos os *picturebooks* como recurso pedagógico-didático. Fazemos, seguidamente, uma reflexão sobre as características deste recurso e sobre o porquê de o termos escolhido.

## 1.5. Os *picturebooks*<sup>3</sup>

Um dos recursos escolhidos na idealização deste projeto foi o *picturebook*. Essa decisão recaiu no facto deste recurso encetar variadíssimas características adequadas ao ensino de línguas e também por ser um recurso muito atrativo para as idades-alvo do projeto, que explorámos na Unidade Curricular de Literacias: Literaturas e Línguas no 1.º semestre do Mestrado.

O *picturebook* pode ser lido, ouvido, observado, apreciado e trabalhado de várias formas. A combinação de imagem e da escrita é, além de muito apreciada pelas crianças como já indicado, permeável a várias leituras e interpretações, sendo ainda um veículo para a arte visual. Assim, o *picturebook* não é somente um veículo para a leitura e a compreensão. A leitura em voz alta, a narrativa visual, a transversalidade nas referências, entre outras características que a seguir iremos nomear, fazem deste objeto um recurso valioso em termos pedagógico-didáticos.

A narrativa contada pelas imagens é, normalmente, algo que motiva e suscita a curiosidade nas crianças. O facto de estes livros não serem apenas compostos por uma série de palavras encarreiradas em linhas com um fundo branco, inspira o interesse das crianças. O *picturebook* é assim, um objeto versátil, que Mourão define como multimodal, dependente da união entre imagem e palavra para criar sentido. De acordo com Lewis (2001) é essa interdependência de significados que o torna tão especial, uma vez que o *picturebook* não pode, como referido por Shulevitz (1985), ser lido pela rádio e ser totalmente compreendido (Mourão, 2016).

Tal como o mundo é diverso e plural, também o *picturebook* nos surge como sendo um objeto multimodal, com uma narrativa escrita e outra visual, ou até mais do que uma, uma vez que pode contar uma história escrita e outra através de imagens. Estas características tornam o *picturebook* um objeto interpretativo muito rico e transdisciplinar. Sipe descreve-o como objeto de arte: “(...) literally from cover to cover, the picturebook is an art object, an aesthetic

---

<sup>3</sup> Decidimos adotar a designação em inglês (*picturebook*) em vez de “livro-álbum” por este ser um projeto dedicado à aula de inglês.



whole; every one of its parts contributes to the total effect, and therefore is worthy of study and interpretation (2008, p. 16).

Além disto, acreditamos que o *picturebook* pode promover a construção de conceitos e capacidades de ordem variada na criança, não só pelas referências que apresenta, mas também pelos princípios que, através da sua leitura, podem ser trabalhados e desenvolvidos. Esta premissa é corroborada por Dolan que nos diz que os “picturebooks have the potential to supplement the work of primary teachers in the development of a variety of development education concepts and skills” (2014, p. 17).

Ainda de acordo com a mesma autora, Anne Dolan, os *picturebooks* podem ajudar na construção da identidade, uma vez que “understanding and valuing ourselves is the first step to valuing others” (2014, p. 79). Daí também o nosso interesse em trabalhar neste projeto as visões de si mesmo e da alteridade. Esta autora dá ainda vários exemplos de *picturebooks* cuja leitura pode promover uma abertura à diversidade a partir do autoconhecimento e sublinha que os “Picturebooks provide several opportunities for exploring identity and diversity.” (2014, p. 79).

Também Haggström refere que a leitura em voz alta (atividade que normalmente vem acoplada ao *picturebook*) funciona como um momento de construção de identidade: “when children are asked to actively participate in conversations and do so on their own terms, the read-aloud occasion can offer a significant arena for children’s identity production” (2020, p. 135). Ao proporcionar momentos de leitura de diferentes *picturebooks*, com diferentes histórias com as quais as crianças se podem (ou não) identificar, estamos (professores e educadores) a oferecer às crianças a possibilidade de construírem a sua identidade. Além de se poderem identificar com as histórias (escrita e artística), as crianças identificam-se ainda como leitores.

De acordo com Rey-von Allmen, devem ser favorecidas as atividades que estimulem o interesse e a criatividade do público, favorecendo o uso de todas as suas capacidades e que permitam expressar-se e cooperar: “in children’s education, active and participatory approaches, group projects that stimulate the interest and creativity of the audience concerned, that require them to use all their capabilities and enable them to express themselves and cooperate will be

favored.” (2011, p. 38). Por esse motivo, o nosso projeto tem componentes pedagógicas de caráter criativo, onde se pede que as crianças tenham pensamento crítico, procurem soluções e tentem ver o mundo por perspectivas que não as que comumente usam.

Tendo noção do quanto as crianças aprendem através dos livros, é muito importante que lhes seja proporcionado o encontro com *picturebooks* de grande qualidade, cativantes e multiculturais, que sejam atrativos e que partilhem histórias sobre experiências universais com as quais as crianças se possam identificar (como os sentimentos de amor, tristeza, amor-próprio, justiça e bondade).

Segundo a visão de Dolan (2014), “the development of positive self-respect, self-esteem and the awareness of other aspects of child development are fundamental principles of elementary or primary education.” (p. 77), razão pela qual decidimos usar os *picturebooks* como um dos principais recursos no projeto. Ainda de acordo com a mesma autora, “Development education and intercultural themes are complex, but picturebooks can make such issues accessible to children.” (ibidem, p. 150). Trabalhando *picturebooks* de uma forma didática e orientada pretendemos atingir vários objetivos, sendo que o principal foi desenvolver capacidades de identificação e de relacionamento com o Outro. Os *picturebooks* que escolhemos são direcionados para o estudo do Eu, a valorização do Eu e do Outro, a visão do Outro sobre o Eu e vice-versa. Foi, no entanto, sempre mantida a preocupação e o cuidado de que estes livros trouxessem um momento lúdico e pessoal para a sala de aula, de forma a que pudessem, na sua leitura e exploração, fundir um momento de aprendizagem com uma experiência emocional e positiva.

## **Síntese**

Neste capítulo englobamos toda a parte teórica do nosso projeto pedagógico-didático assente na ideia de que, a partir do estudo do Eu e do Outro, é possível ajudar na criação de identidades mais abertas ao Outro. Tendo presente que os processos de construção da identidade são cada vez mais

complexos e diversos, pela crescente pluralidade dos contextos em que nos encontramos, percebemos haver uma necessidade de desenvolver competências plurilingues e interculturais desde os primeiros anos e, para que o encontro com o Outro se dê de forma pacífica, como nos reforça Byram (2006), urge que nas escolas se eduque para a interculturalidade. Fizemos, por isso, uma análise da evolução do conceito de educação intercultural e da sua aplicação real, e concluímos que, apesar do esforço combinado por várias instituições e documentos que vão nesse sentido, há ainda um grande caminho a percorrer. Em particular, no que ao ensino da língua inglesa nos primeiros anos diz respeito, as *Metas Curriculares de Inglês* (Bravo, Cravo & Duarte, 2015) e as *Aprendizagens Essenciais* são os únicos documentos dirigidos ao 1.º CEB que referem a interculturalidade, ainda que de uma forma leve, o que nos leva a perceber que este caminho tem que ser feito pelo professor.

Foi a partir da compreensão do contexto social atual, bem como do contexto político e das intervenções de algumas instituições governamentais, que reunimos a informação necessária para a construção da base teórica deste projeto, que engloba várias áreas distintas que, na verdade, fazem parte de um todo, não fazendo sentido serem trabalhadas separadamente. A saber: identidade, educação intercultural, direitos da criança e diversidade linguística. Foram estas as áreas nas quais alicerçamos o nosso conhecimento, que transportamos para a aplicação do projeto em sala de aula, a ser descrito em detalhe no próximo capítulo.

De uma forma sumária, podemos dizer que foi a partir do desejo de ajudar na construção de identidades mais abertas ao Outro que decidimos dar corpo a este projeto. Acreditamos que, começando desde tenra idade e partindo do ensino de uma língua estrangeira, ensino esse que é como uma porta que se abre para o mundo, conseguiremos formar identidades mais abertas ao Outro, mais inclusivas e melhor preparadas para viverem num mundo plural, global e democrático. Pretendemos conciliar estes saberes na sala de aula de inglês, dando sempre relevância à educação intercultural, que permeou todas as atividades (descritas no capítulo seguinte) e teve como intenção última abrir caminho para que estas crianças se tornem mais abertas ao Outro, mais conscientes de si mesmas e do Outro, conhecedoras dos seus direitos e que, a

partir da reunião desses conhecimentos e capacidades, se transformem em cidadãos ativos e participativos nas sociedades futuras, que se esperam democráticas, plurais e inclusivas.

No centro do nosso projeto esteve sempre particularmente visível o forte desejo de proporcionar às crianças experiências pedagógicas positivas e enriquecedoras, que lhes permitissem desenvolver o espírito crítico e que as dotassem de ferramentas úteis no seu futuro como atores neste mundo global.

No capítulo que se segue abordamos a metodologia adotada no projeto e fazemos a descrição da realidade educativa.

## **Capítulo 2 - Orientações metodológicas e contexto da intervenção**

Tendo presente que a investigação pressupõe um processo de reflexão por parte do/a professor/a, de forma a que se melhorem as práticas educativas, optamos por efetuar uma investigação qualitativa no nosso trabalho e adotamos uma metodologia do tipo investigação-ação e não de investigação-ação, em toda a plenitude do termo, por motivos que mais à frente explanaremos.

Este capítulo começa por efetuar uma breve explicação da metodologia adotada, de tipo investigação-ação, de forma a fundamentar o enquadramento deste trabalho no paradigma metodológico de tipo qualitativo. De seguida, passamos à descrição do contexto da intervenção, composto pela caracterização da realidade educativa e do grupo de sujeitos participantes no projeto.

Neste contexto, fazemos também efetuada a uma leitura dos resultados decorrentes da aplicação dos inquéritos sobre biografia linguística, o que permitiu ter um maior conhecimento acerca dos conhecimentos prévios sobre línguas do público-alvo.

### **2.1. A metodologia de investigação**

Iniciamos, assim, com uma breve alusão às características da investigação qualitativa. Como referido, a metodologia escolhida para a análise de dados foi a análise de conteúdos, uma vez que não foi apenas efetuada uma descrição das mensagens, mas foram também efetuadas inferências de conhecimentos adquiridos.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), na investigação qualitativa o ambiente natural é a origem dos dados. Ou seja, mesmo tirando notas, gravando sessões e usando outros recursos para obtenção de dados, estes funcionam como complemento do contato direto, sendo que o investigador é o principal instrumento de recolha de dados. É também o investigador (neste caso a professora-estagiária) que analisará os dados, sendo o seu parecer muito

importante nesta fase da investigação, uma vez que o processo é mais importante que o resultado. Ou seja, a análise do processo exige maior atenção do que os possíveis resultados obtidos posteriormente após a intervenção.

Esta investigação é também descritiva, pois os dados são recolhidos em formas de imagens (desenhos, videograções) e de palavras (questionários e fichas de trabalho), entre outros documentos pertinentes para a investigação. É uma investigação indutiva, uma vez que se vai construindo à medida que os dados são analisados, interrelacionados e reagrupados.

De acordo com Coutinho (2009), prática e reflexão estão, no plano pedagógico, extremamente dependentes, uma vez que a prática educativa traz situações sempre novas a serem equacionadas, incertezas e oportunidades para refletir. O professor surge aqui como alguém com capacidade de planear, agir, avaliar e refletir sobre as suas ações, métodos e estratégias.

Ora, este tipo de metodologia, pressupõe um processo que Coutinho et al (2009) sistematizaram de um modo simples:

1. O professor começa por identificar ou ser confrontado com um problema e escolhe um colega de trabalho para o ajudar a encontrar uma solução.
2. Trabalhando em diáde, tanto dentro como fora da sala de aula, os intervenientes têm o objetivo de elaborar uma abordagem que irá melhorar a qualidade da educação ministrada.
3. A aula é realizada e as informações que vão sendo recolhidas durante a sessão (ou sessões) permitirão determinar se a abordagem traz melhorias.
4. Terminada a aula, a sessão é avaliada pelos dois professores.
5. Com base na experiência adquirida com esta investigação, a próxima etapa requer uma nova abordagem para que se possam proceder a melhorias verificadas necessárias após a reflexão.

Dá-se assim a possibilidade de dar continuidade a este ciclo de eventos, com possibilidades de melhorias a vários níveis, tanto para os atores como para

o público-alvo. No caso deste projeto não existe possibilidade de continuidade, uma vez que é um projeto de intervenção limitado a 5 sessões, dado que este curso de mestrado se confina a um semestre de prática pedagógica. Isso implica que não se consiga perceber com rigor se as melhorias aplicadas produziram efeitos a longo prazo.

Como vemos na figura abaixo, o processo de investigação-ação implica que haja uma e outra tentativa, após a primeira intervenção ser efetuada, depois do plano ser posto em prática e da consequente reflexão:

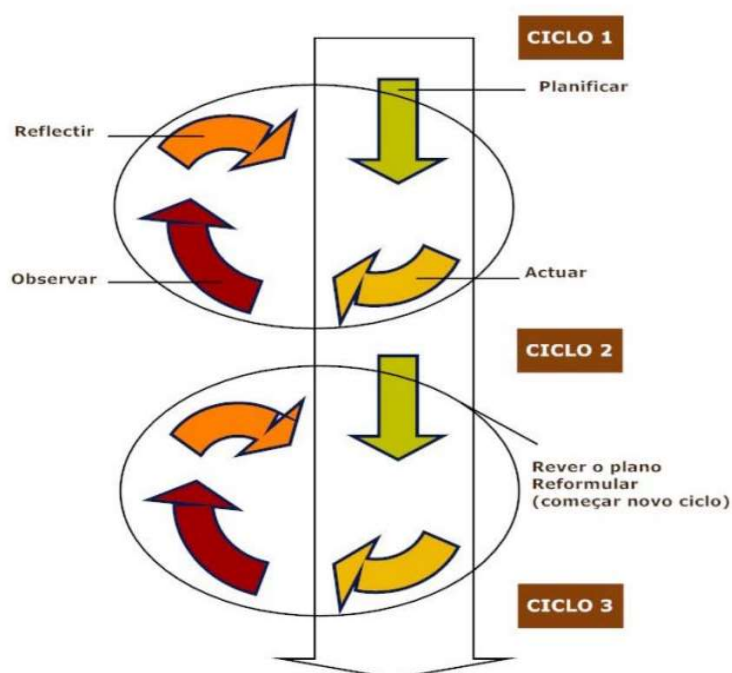


Figura 1: Os momentos da IA (Kemmis, 1989). In Coutinho et al. (2009, p. 369).

Como referido, este projeto teve uma duração delimitada à intervenção em cinco sessões, o que não permite que a reflexão dê azo a um novo processo e, por esse motivo, não houve possibilidade de continuar o trabalho elaborando um novo ciclo, daí referirmos que se trata de um trabalho de tipo investigação-ação, já que se confina a um único ciclo de intervenção e respetiva reflexão.

A questão de investigação que deu origem a este trabalho investigativo, “Como desenvolver, em aulas de Inglês no 1.º CEB, uma identidade mais aberta ao Outro?”, levou a que se identificassem como objetivos de investigação:

- Identificar modos de construção de uma identidade mais aberta ao Outro.
- Compreender de que forma o estudo do Eu e do Outro permite uma maior abertura ao Outro.
- Analisar de que modo o estudo dos temas tratados nas sessões (como a diversidade linguística e os direitos das crianças) pode contribuir para uma maior curiosidade pelo outro e abertura à diferença.

Analisaremos mais à frente se estes objetivos foram alcançados e seguimos agora para a caracterização da realidade educativa onde se desenvolveu o projeto pedagógico.

## **2.2. O projeto de intervenção – caracterização da realidade educativa**

Para que as planificações das sessões do projeto fossem adequadas às turmas com que iríamos trabalhar, pensámos ser pertinente proceder à caracterização da realidade educativa, que integrou a análise do espaço escolar, do meio socioeducativo e das turmas. Esta análise foi realizada pelas professoras estagiárias da díade, integrando o relatório de ambas (Melo, 2021, em construção).

De forma a elaborar esta caracterização recorreremos a várias fontes de informação, das quais enumeramos:

- 1) a leitura dos documentos do agrupamento;
- 2) a observação de 5 aulas dadas pela professora cooperante;
- 3) reuniões com a professora cooperante, com a professora titular e com a coordenadora da escola;
- 4) análise das respostas a um inquérito por questionário (anexo 1) aplicado aos Encarregados de Educação (EE), elaborado pela díade.



### **2.2.1. Caracterização do macro contexto**

O projeto de intervenção foi implementado numa turma do 3.º ano de escolaridade, numa Escola EB1 do distrito de Aveiro, que se encontra numa zona ainda um pouco rural, mas industrializada. Esta escola básica é composta por quatro turmas do primeiro ciclo e duas da pré-escola.

A escola tem o projeto Eco escola implementado e o projeto Ciência Viva, que é sobre compostagem. A compostagem realizada na escola era depois usada na horta da mesma, que se encontra nas traseiras da escola, mas foi abandonada aquando da entrada em confinamento, no mês de março de 2020. Neste momento, a professora do quarto ano, que é também a coordenadora da escola, está a tentar trabalhar para a sua reabilitação. Esta é uma eco escola, o que significa que é amiga do ambiente. Assim, a comunidade escolar tem a preocupação de educar as crianças para fazerem a reciclagem e terem em atenção o consumo de água e de energia, evitando o seu desperdício. Este é um projeto nacional, de carácter obrigatório para todas as escolas do território nacional.

Em termos sociais, a escola promove algum apoio aos mais desfavorecidos, fazendo, por exemplo, a recolha de alimentos para a Cáritas, sendo que cada turma tem um alimento designado para oferta.

### **2.2.2. Descrição física da escola**

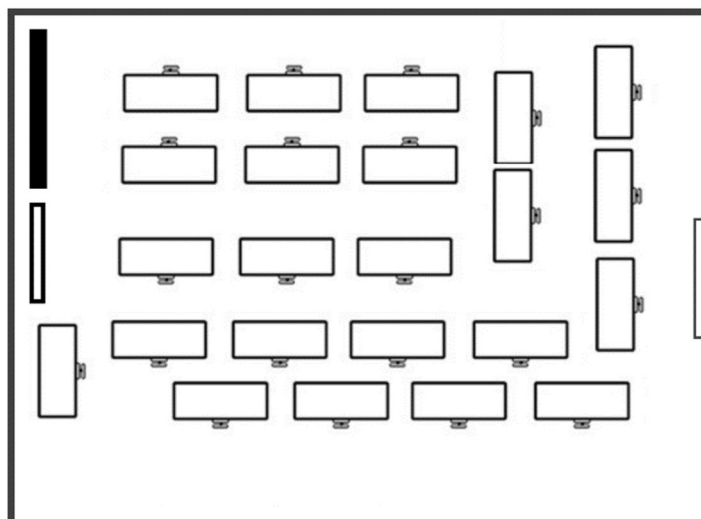
A escola é de construção antiga e é constituída por dois edifícios contíguos que contam com oito salas. Seis salas são de aula (4 do primeiro ciclo e 2 da pré-escola), uma é a biblioteca e a outra é a sala de programação.

Em relação aos recursos materiais, a escola conta com recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos e digitais, sendo que todas as salas de aula têm computador com acesso à Internet, quadro preto, quadro interativo, apesar de não estar sempre operacional para todas as suas funções, projetor, armários para arrumação de material, uma banca com ponto de água e placares de cortiça

para afixação dos trabalhos das crianças. Na sala do 3.º ano há um placard de cortiça completamente dedicado à disciplina de Inglês.

As salas são bem iluminadas (tanto por luz natural, como artificial, em caso de necessidade), arejadas e espaçosas. Na sala do terceiro ano há uma constante alteração no sentido das mesas das crianças, por opção da professora titular, que decidi acatar e não alterar, para não provocar nenhum transtorno ao seu normal funcionamento e gestão. A sala tem muita arrumação e está enfeitada com trabalhos das crianças. Há até um placard de cortiça destinado aos trabalhos da disciplina de Inglês.

Abaixo apresento uma planta da sala de aula que mostra a disposição na aula anterior à apresentação deste trabalho:



*Figura 2: Planta da disposição das secretárias na sala de aula do terceiro ano*

Os intervalos são passados num recreio que tem uma área considerável. Existe um terreno de futebol onde as crianças podem brincar e descontraír. Existe também uma área coberta, onde os alunos se podem abrigar quando está a chover ou faz frio. Ao lado, encontra-se um centro de Atividades de Tempos Livres, onde se realizam também os almoços. Nas traseiras da escola há ainda uma pequena horta como já descrito anteriormente.



*Figura 3: A horta*

Neste momento, as crianças brincam no recreio, mas em espaços separados por turmas (cada turma é uma bolha), devido à pandemia provocada pelo novo coronavírus, denominada Covid-19. De forma a poderem usufruir de todos os espaços, as crianças têm de os ocupar à vez, ou seja, se o primeiro ano hoje está no recreio no campo de futebol, amanhã vai para o lado esquerdo do recreio e no dia seguinte para o lado direito, etc. Esta divisão de espaços está escalonada e é gerida pelas assistentes operacionais.



*Figura 4: A biblioteca*

### **2.2.3. Descrição da turma**

A turma do 3.º ano tem vinte e três alunos/as, treze do sexo feminino e nove do sexo masculino, sendo que uma aluna se encontra em regime de Ensino Doméstico.

Em relação às idades, as crianças têm uma média de 8,1 anos.

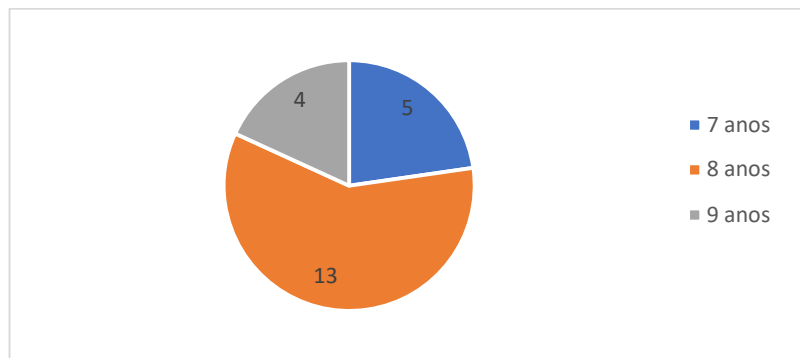


Gráfico 1: Idade das crianças da turma de terceiro ano

De acordo com a professora titular, a turma é muito heterogénea, tem bom comportamento de forma geral, sendo que alguns elementos conseguem destabilizar o normal funcionamento das atividades na turma. Duas crianças só assimilaram o mecanismo da leitura no ano passado, o que se traduz numa dificuldade na assimilação de matérias novas e ao nível da compreensão.

Há duas crianças venezuelanas, uma lituana, uma russa e uma que nasceu em França, sendo que é filha de pais portugueses. Esta última repetiu um ano por escolha da mãe, quando veio viver para Portugal. Também de acordo com a professora titular, outras 3 crianças também ficaram retidas um ano por atrasos nos conhecimentos.

#### **2.2.4. Habilitações e Situação Profissional dos Encarregados de Educação**

Como se pode verificar pelo gráfico abaixo, há Encarregados de Educação (EE) com níveis de escolaridade muito díspares, que vão desde menos que o 9.º ano até ao Mestrado (> que Licenciatura).

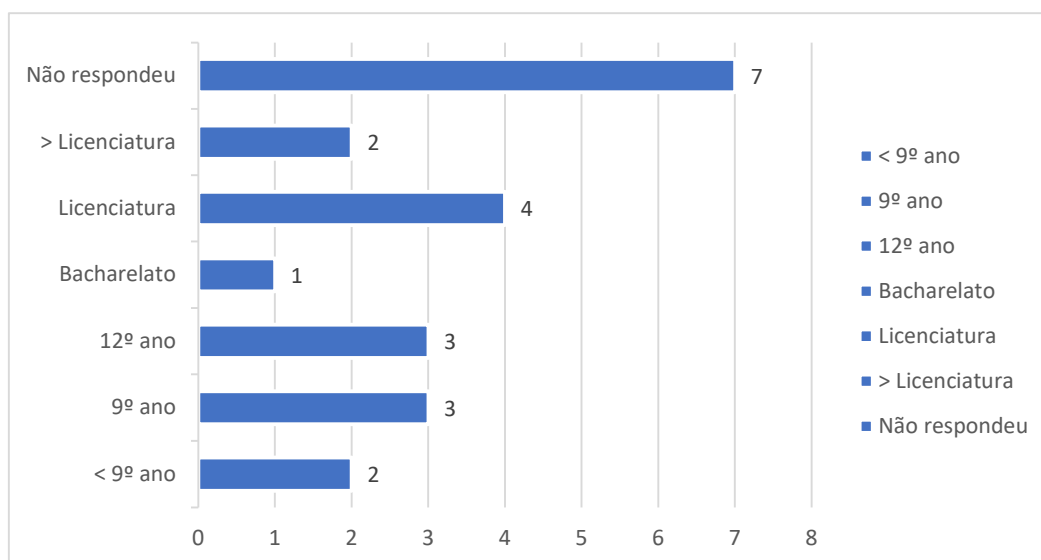


Gráfico 2: Habilitações dos Encarregados de Educação

Dois dos EE encontram-se em situação de desemprego há um ano e uma EE (que é avó da criança) está desempregada há 8 anos, sendo que as profissões são muito variadas e estendem-se a vários braços da sociedade, havendo desde manicure a tradutor, empregado de limpeza a professor, entre muitas outras profissões.

### 2.2.5. Os hábitos e local de estudo

Em relação aos hábitos de estudo, quatro dizem que os/as educandos/as estudam todos os dias, dez estudam frequentemente, dois ocasionalmente e os outros não responderam. Duas crianças não têm qualquer apoio ao estudo e as outras não responderam.

Quanto ao local onde estudam, onze crianças contam com a ajuda de familiares e amigos para fazerem os trabalhos de casa, quatro frequentam um centro de estudos e uma tem explicações.

### 2.2.6. As disciplinas favoritas

Onze crianças indicaram que a sua disciplina favorita é a Matemática, três elegeram o Estudo do Meio, duas referiram ser o Inglês (mesmo sendo o primeiro

ano que estudam a disciplina), uma a Música e outra indicou as Expressões Plásticas.

### 2.2.7. Os tempos livres

Como se pode verificar no gráfico abaixo, o Desporto é a atividade de tempos livres menos escolhida, sendo que o PC/Tablet/Internet e a TV são as atividades mais realizadas pelas crianças.

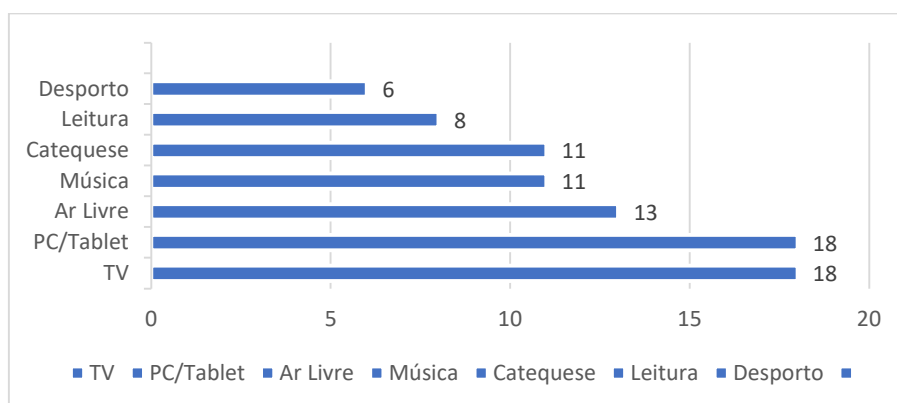


Gráfico 3: Atividades de tempos livres da turma do terceiro ano

### 2.2.8. Síntese da caracterização da realidade educativa

O primeiro momento de observação e caracterização do contexto escolar e socioeducativo no geral e da turma em particular, deu-nos a possibilidade de conhecer a turma, a sua realidade escolar, familiar e social e, a partir deste estudo, fundamentamos a conceção de estratégias pedagógico-didáticas apropriadas às necessidades educativas e ao perfil da turma.

Este processo de caracterização da realidade educativa foi absolutamente indispensável para que pudéssemos adequar as expectativas (quer relativas ao currículo, quer ao projeto de intervenção de PEI) à realidade em que estas crianças se encontram.

A caracterização do contexto pedagógico constitui um momento fundamental na conceção de um projeto pedagógico a ser aplicado em contexto educativo, pois cada realidade é um mundo em si, com todas as suas pluralidades concentradas numa sala de aula.

No ponto seguinte analisaremos a biografia linguística da turma.

### 2.2.9. Caracterização dos participantes – a biografia linguística

A biografia linguística foi, inicialmente, estudada apenas a partir de um inquérito inicial (anexo 3), mas no decorrer do projeto as crianças tiveram oportunidade de construir o seu próprio Passaporte Linguístico, cujo exemplo pode ser verificado no capítulo de Interpretação de dados, nomeadamente na categoria Conhecimentos sobre o mundo das línguas.

Com este primeiro inquérito pudemos retirar algumas informações acerca das origens das crianças. Em relação ao país onde nasceram, dezassete indicaram ter nascido em Portugal, duas em França, duas na Venezuela e uma no Brasil, como pode ser verificado no gráfico abaixo.

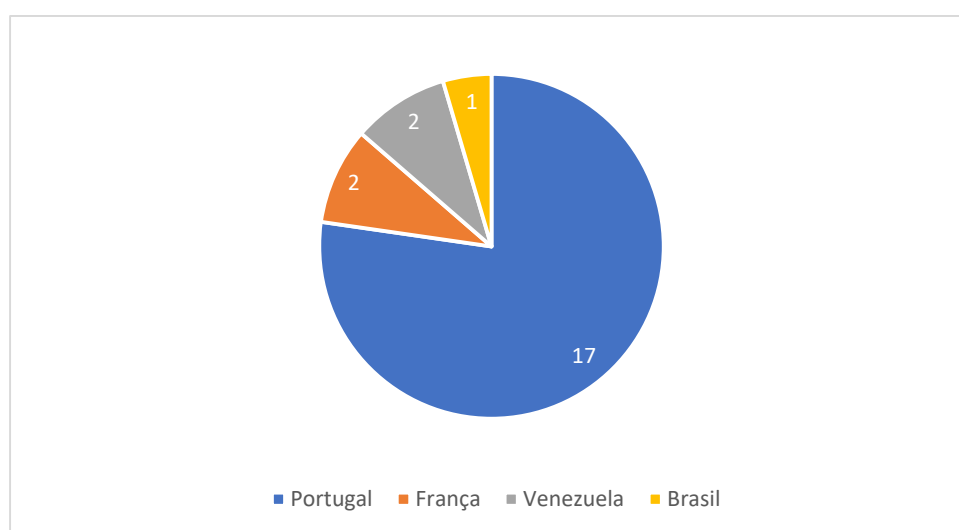


Gráfico 4: Resposta dos alunos à questão "Em que país nasceste?"

Em relação à questão “Que línguas se falam nesse país?”, a maioria respondeu português, mas outros admitiram que se falam outras línguas como o russo e, no caso das crianças nascidas na Venezuela, estas dizem que lá se fala “americano”, “venezuelano” e “espanhol”.

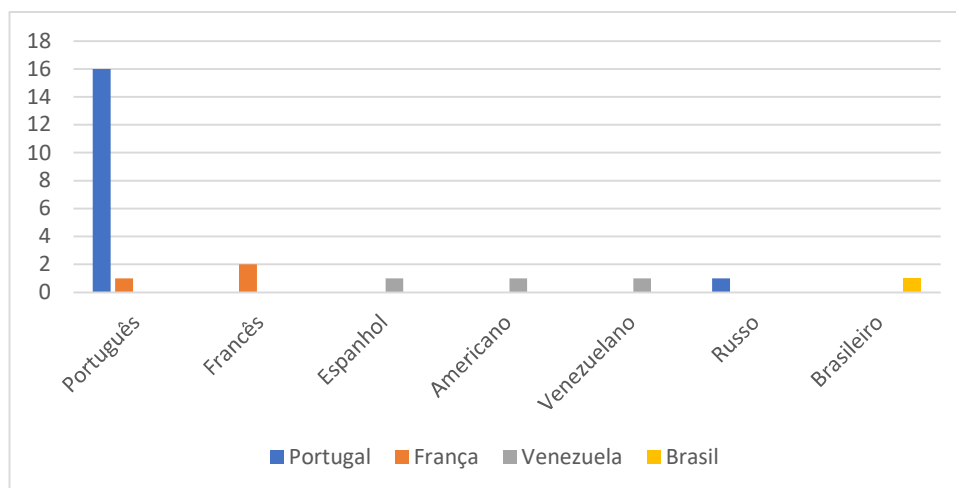


Gráfico 5: Resposta dos alunos à questão “Que línguas se falam nesse país?”

Na questão “Sabes falar outras línguas? Quais?”, 3 crianças referiram o “brasileiro” e uma o “venezuelano” (cf. tabela 1).

Resposta	Número de ocorrência
Não	6
Não respondeu	6
Brasileiro	3
Francês	3
Espanhol	3
Inglês	2
Japonês	2
Alemão	1
Venezuelano	1

Tabela 1: Resposta às questões “Sabes falar outras línguas? Quais?”

Já à questão “Que língua(s) usas para falar com a tua família?” verificamos que a maioria usa o português e, mesmo no caso das duas crianças de ascendência russa, o português é a língua escolhida nos seus lares. As duas crianças nascidas na Venezuela também falam espanhol.



<b>Resposta</b>	<b>Número de ocorrência</b>
Português	18
Espanhol	2
Francês	1

Tabela 2: Resposta à questão: “Que língua(s) usas para falar com a tua família?”

Relativamente à questão “Tens familiares ou amigos que falam outras línguas? Quais?”, foi interessante verificar uma vez mais a presença de “línguas-país”, como o “panamenho” ou o “venezuelano” (cf. tabela 3).

<b>Resposta</b>	<b>Número de ocorrência</b>
Não sei/Não respondeu	16
Francês	3
Venezuelano	2
Russo	1
Espanhol	1
Panamenho	1
Alemão	1
Brasileiro	1

Tabela 3: Resposta às questões “Tens familiares ou amigos que falam outras línguas? Quais?”

Finalmente, à questão “Que línguas gostarias de aprender?”, notámos um grande interesse pelo inglês e alemão, mas também por outras línguas como o chinês, francês e espanhol como se pode ver no gráfico 5.

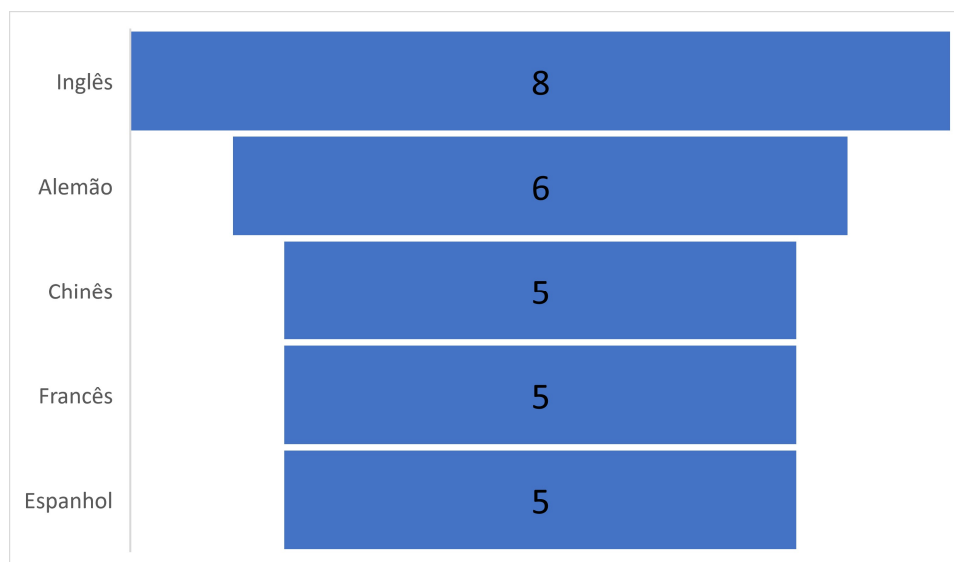


Gráfico 6: Resposta dos alunos à questão “Que línguas gostarias de aprender?”

Este inquérito permitiu de certa forma perceber as raízes linguísticas do público-alvo e ainda que a turma integra alguns elementos nascidos noutros países e estes se encontram bem-adaptados.

## Capítulo 3

### O projeto de intervenção – A construção de uma identidade mais aberta ao Outro

A questão de investigação que deu origem ao projeto é:

► Como desenvolver, em aulas de Inglês no 1.º CEB, uma identidade mais aberta ao Outro?

Os objetivos de investigação são:

- Identificar modos de construção de uma identidade mais aberta ao Outro, em aulas de Inglês no 1.º CEB.
- Compreender se o trabalho em sala sobre identidade permite uma maior abertura ao Outro.
- Analisar se e como é que o estudo dos temas tratados nas aulas de inglês do 1.º CEB contribui para uma maior curiosidade pelo Outro e abertura à diferença.

Na secção seguinte, apresentaremos o enquadramento curricular e interdisciplinar do projeto, passando à descrição das sessões, cujas planificações detalhadas surgem nos anexos.

A seguir, explicitaremos a metodologia de análise de dados, os instrumentos e métodos de recolha de dados, e, por fim, as categorias e subcategorias de análise.

#### 3.1. Enquadramento curricular e interdisciplinar do projeto de intervenção

De modo a enquadrar pedagógica e curricularmente o projeto da díade, considerámos importante fazer uma análise dos documentos oficiais homologados, em vigor no ano letivo 2020/2021, ou seja, as *Metas Curriculares de Inglês para o Ensino Básico* (Bravo, 86 Cravo, & Duarte, 2015), a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei N.º 46/86), o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), as *Aprendizagens Essenciais* e o programa da disciplina

de Estudo do Meio (Ministério da Educação, 2004), dado que se abordaram conteúdos do mesmo, dentro de uma perspetiva interdisciplinar.

No que diz respeito às *Metas Curriculares de Inglês*, as sessões do projeto foram planificadas segundo os sete domínios: compreensão oral (Listening), leitura (Reading), interação oral (Spoken Interaction), produção oral (Spoken Production), escrita (Writing), domínio intercultural (Intercultural Domain), léxico e gramática (Lexis and Grammar).

As metas que fundamentaram as planificações das sessões são:

Metas curriculares do 3.º ano de Inglês
<p><i>ID1. Conhecer-se a si e ao outro.</i> Identificar-se a si e aos outros. Identificar elementos da família restrita e alargada Identificar animais de estimação. Identificar vestuário e calçado.</p> <p><i>LG4. Conhecer vocabulário simples do dia a dia</i> Reconhecer nomes próprios.</p> <p><i>LG5. Conhecer vocabulário relacionado com a escola</i> Identificar pessoas dentro da sala de aula (teacher, student). Identificar objetos dentro da sala de aula (desk, chair). Identificar atividades e jogos dentro e fora da sala de aula (reading, playing hide and seek).</p> <p><i>LG7. Conhecer, de forma implícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua</i> Usar lexical chunks ou frases que contenham: Adjectives (brown dog, sunny day, hot chocolate). Personal pronouns (I'm from Portugal, he's 8 years old, they're English). Prepositions of place: in, on, under, near (put a tick in the box, the pen is on the table). The Imperative (clap your hands, stand up, look at the picture). The verb to be. The Present Continuous (the man is wearing boots, they are playing hide and seek). Question Words: what, where, when, how, how old (What's your name, How are you?).</p> <p><i>L3 8. Compreender sons, entoações e ritmos da língua</i> Identificar sons e entoações diferentes na língua estrangeira por comparação com a língua materna.</p> <p><i>L3 9. Compreender palavras e expressões simples</i> Identificar diferentes formas de cumprimentar (hi, good morning) Identificar diferentes formas de se despedir (bye, see you later). Identificar diferentes formas de agradecer (thanks, thank you). Identificar diferentes formas de elogiar e incentivar (good, well done). Identificar diferentes formas de aceitar e de rejeitar (yes, please; no, thank you) Entender instruções breves dadas pelo professor (come in, colour the sun yellow). Reconhecer vocabulário simples referente aos temas tratados.</p> <p><i>SI3 11. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples</i> Cumprimentar (good morning Miss Santos, bye James) Agradecer (thanks, thank you) Despedir-se (bye, see you later)</p>

Responder sobre temas previamente apresentados.  
*SP3 12. Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua*  
Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas.  
*R3 14. Compreender palavras e frases simples*

*Quadro 1: Metas curriculares do 3º ano – Inglês 1.º CEB*

Uma vez que a professora cooperante nos deu total liberdade de ação, não houve qualquer imposição no sentido de seguimento estreito do currículo, de modo que preferimos, em díade, construir a aprendizagem em função do objetivo último presente nos nossos projetos.

Também de referir é o facto de termos procurado enriquecer o nosso projeto com atividades interdisciplinares, nomeadamente com a disciplina de Estudo do Meio, pela abordagem de temáticas comuns. Entre os objetivos programáticos da disciplina de Estudo do Meio, a planificação das sessões do projeto integrou o seguinte objetivo presente na Organização Curricular e Programas do Ministério de Educação (2004):

“10 — Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação.” (Ministério da Educação, 2004).

Sendo que o projeto procurou desenvolver o respeito e o acolhimento do Outro, considerámos importante estabelecer como norteadores das práticas os princípios e objetivos enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo, no artigo 3.º, nomeadamente: “b) contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos; c) assegurar a formação cívica e moral dos jovens; d) assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”.

O *Perfil do aluno à Saída da escolaridade obrigatória (PASEO)* e as *Aprendizagens Essenciais (AE)* foram também norteadores da nossa ação. As AE são, segundo a Direção Geral da Educação (DGE), um conjunto de documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação

do ensino e da aprendizagem, que têm como objetivo conduzir ao desenvolvimento das competências inscritas no PASEO.

Das AE de Inglês do 3.º CEB, destacamos os seguintes conhecimentos, capacidades e atitudes:

<b>Competência Comunicativa</b>
<b>Compreensão oral</b>
Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada; identificar sons e entoações diferentes na língua inglesa por comparação com a língua materna; identificar ritmos em rimas, lengalengas e canções em gravações áudio e audiovisuais; reconhecer o alfabeto em Inglês; acompanhar a sequência de histórias conhecidas, muito simples e curtas, com apoio visual/audiovisual.
<b>Compreensão escrita</b>
Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens; compreender pequenas frases com vocabulário conhecido; desenvolver a literacia conhecendo o alfabeto em Inglês; fazer exercícios de leitura (silenciosa/em voz alta) de palavras acompanhadas de imagens para assimilar combinações de sons e de letras mais frequentes; desenvolver a numeracia em língua inglesa, realizando atividades interdisciplinares com a Matemática.
<b>Interação oral</b>
Fazer perguntas, dar respostas sobre aspetos pessoais; interagir com o professor, utilizando expressões/frases muito simples, tais como formas de cumprimentar, despedir-se, agradecer, responder sobre identificação pessoal e preferências pessoais.
Interação escrita
Preencher um formulário (online ou em formato papel) muito simples com informação pessoal.
<b>Competência Estratégica</b>
<b>Comunicar eficazmente em contexto</b>
Valorizar o uso da língua como instrumento de comunicação, dentro e fora da sala de aula, e de reformular a linguagem;
<b>Pensar criticamente</b>
Seguir um raciocínio bem estruturado e fundamentado e apresentar o seu próprio raciocínio ao/s outro/s, utilizando factos para justificar as suas opiniões; refletir criticamente sobre o que foi dito, fazendo ao outro perguntas simples que desenvolvam a curiosidade.
<b>Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto</b>
Cantar, reproduzir rimas, lengalengas e participar em atividades dramáticas; ler e reproduzir histórias; desenvolver e participar em projetos e atividades interdisciplinares. (Ministério da Educação, 2018).

Quadro 2: Aprendizagens Essenciais de Inglês 3º ano do 1º CEB

Do PASEO destacamos:

<b>Linguagens e Textos</b>
Utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras) (...). Dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.
<b>Informação e comunicação</b>
Transformar a informação em conhecimento.
<b>Pensamento crítico e pensamento criativo</b>
Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem.
<b>Relacionamento interpessoal</b>
Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição. (Ministério da Educação, 2017).

*Quadro 3: Competências retiradas do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*

Posto isto, planificámos e realizámos as intervenções pedagógicas, que descreveremos de forma breve no ponto seguinte.

### 3.2. Descrição das sessões

O projeto de intervenção decorreu durante os meses de novembro e dezembro e consistiu em cinco sessões de sessenta minutos cada, quatro lecionadas no período da manhã, das 11h30 às 12h30, e uma (a sessão 2) a seguir ao almoço, das 14h30 às 15h30.

Foi também efetuada uma sessão designada por sessão 0 (zero). Esta sessão decorreu na primeira metade de uma aula cedida pela professora titular (meia-hora), onde foram entregues aos/às alunas dois inquéritos por questionário de carácter anónimo (anexo 2). A primeira parte do inquérito por questionário é composta por questões relacionadas com as representações de género<sup>4</sup> e a segunda parte com questões relacionadas com identidade. Este questionário foi elaborado em díade com perguntas pertinentes para os dois

---

<sup>4</sup> As questões relativas à identidade de género serviram sobretudo de apoio ao projeto da colega de díade, mas, por uma questão de coerência, decidimos mantê-las nos dois projetos.

projetos. O segundo questionário sobre consciência da diversidade linguística (anexo 3) foi apenas relevante para este projeto em particular.

Apresentamos seguidamente um quadro, onde se sistematizam as sessões e se enunciam os respetivos objetivos pedagógico-didáticos gerais:

Sessões	Objetivos gerais
<b>Sessão 1 “O EU”</b>	
Iniciar o estudo do Eu (a Identidade): Leitura e análise do <i>picturebook You be you</i> , de Linda Kranz. <sup>5</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reconhecer-se na sua identidade e individualidade.</li> </ul>
<b>Sessão 2 “O OUTRO”</b>	
Do Eu ao Outro: Leitura e análise do <i>picturebook NO!</i> <sup>6</sup> , de Marta Altés.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sentir-se respeitado e único no grupo (família, escola, comunidade...).</li> <li>➤ Refletir sobre a visão de si mesmo e a visão que os outros têm de si.</li> </ul>
<b>Sessão 3 “O ser único e os Direitos das Crianças”</b>	
Chegar aos Direitos das Crianças para entender o valor de cada um e os direitos de todos	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identificar alguns Direitos das Crianças.</li> <li>➤ Saber que os seus Direitos devem ser respeitados (na família, escola, comunidade...).</li> <li>➤ Refletir sobre a importância dos Direitos da Criança.</li> </ul>
<b>Sessão 4 “Como sou visto pelo Outro e como o Outro me vê”</b>	
Conhecer a diversidade através do conhecimento de línguas e da Biografia Linguística	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reconhecer a existência de línguas para além das que já conhece.</li> <li>➤ Saber que a diversidade linguística é uma mais-valia.</li> <li>➤ Perceber que as línguas são um caminho para a inclusão.</li> <li>➤ Ter maior curiosidade por outras línguas (e sua eventual aprendizagem).</li> </ul>
<b>Sessão 5</b>	
Considerações finais com problemáticas da Identidade, Direitos da Criança e Inclusão, introduzidas através de uma história e encerramento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Desenvolver respeito e espírito de abertura face ao Outro</li> <li>➤ Estabelecer paralelismos entre a identidade da personagem apresentada na atividade (<i>refugee</i>) da aula e a consciência da sua própria identidade</li> <li>➤ Consciencializar-se que o conhecimento da identidade e de</li> </ul>

<sup>5</sup> Kranz, L. (2011). *You be you*. Lanham, United States: Taylor Trade Publishing.

<sup>6</sup> Altés, M. (2011). *NO!* Swindon, UK: Childs Play International



	outras línguas pode ser um caminho para a inclusão.
--	---

Quadro 4: Sessões e objetivos gerais

A **primeira sessão** (ver plano de aula, anexo 4) foi dedicada ao tema “O EU” e teve como objetivos pedagógico-didáticos principais levar os discentes a reconhecerem-se na sua identidade e individualidade, sentirem-se respeitados e únicos no grupo (família, escola, comunidade...) e refletirem sobre a sua ligação aos grupos em que participam (família, escola, comunidade...).

A aula iniciou-se com a tradicional abertura da lição no quadro, seguida do estudo do paratexto do *picturebook* *You be you*.

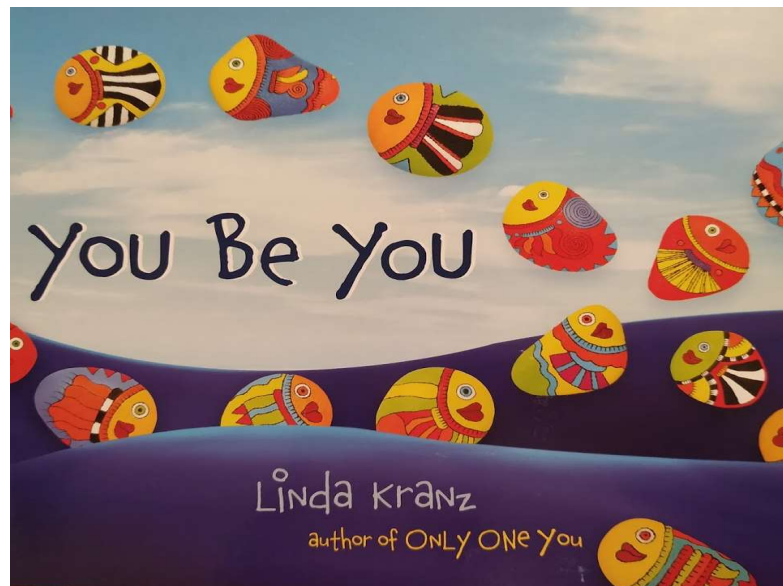


Figura 5: Foto da capa do *picturebook* "you be you"

Foi depois efetuada uma leitura em voz alta do livro seguida duma leitura pelos alunos, à vez, o que proporcionou um momento de encontro com a língua inglesa falada na primeira pessoa por cada um dos elementos da turma.

O livro *You be you* (Krantz, 2012) conta a história de um peixinho que viaja pelo mar e, por onde passa, vai reparando nas semelhanças e nas diferenças entre peixes, chegando ao final da história com a ideia de que todos os peixinhos têm particularidades que os tornam especiais. Foi nesta ideia que pegámos para fazer o paralelismo com os humanos. Cada um de nós é especial, quer seja mais ou menos parecido com os nossos pares.

Seguidamente, efetuou-se uma atividade denominada *Self Identity Card* (anexo 5), cujo objetivo principal foi fazer com que as crianças pensassem em si próprias e em algumas características que as definem. Para concluir as atividades, as crianças coloriram um peixinho (igual aos apresentados no *picturebooks* estudado na sessão) e escreveram num balão de diálogo o motivo pelo qual se sentiam especiais (anexo 6).

No final da aula as crianças preencheram um inquérito por questionário (anexo 7).

A **segunda sessão** começou novamente com os *greetings* às crianças e a abertura da lição seguida de um momento de diálogo em que se analisou a capa e contracapa do *picturebook No!*. Daí partiu-se para a aprendizagem oral de vocabulário sobre animais domésticos (*pets*).

De forma a consolidar o conhecimento acerca do paratexto estudado na aula um do projeto, efetuou-se uma ficha de trabalho sobre as partes do livro (anexo 9). Iniciou-se após esta tarefa a leitura em voz alta do *picturebook*, com apoio visual no quadro branco.

Este *picturebook* conta-nos a história de um cão que julga chamar-se “No”. De página em página o “No” conta que os seus donos gostam muito dele e apreciam o que faz, mas as imagens mostram-nos que os donos do “No” estão, na verdade, a gritar “No!” por causa das asneiras que ele faz. No final, há um momento de revelação quando o “No” nos confessa que só não percebe por que é que a sua trela tem uma medalha com o nome “Spike”. É neste momento que os leitores mais jovens percebem a diferença entre a história escrita e a história das imagens.

Esta narrativa serviu o propósito de dar a conhecer às crianças a ideia de que o que os outros pensam nem sempre corresponde àquilo que nós pensamos, seja acerca de nós próprios ou de outros.

A história foi lida de forma pausada, permitindo comentários e questões que levaram à descodificação das diferentes narrativas. Após a leitura efetuou-se um pequeno diálogo sobre a visão do Outro sobre o Eu, que constitui um dos objetivos principais desta sessão que é refletir sobre a visão de si mesmo e a visão que os outros têm de si.

Para dar ênfase a este ponto, procedeu-se a um jogo do tipo “Quem é quem” em que as crianças tinham de, primeiro, descrever um colega com três adjetivos e depois ler o que escreveram sem dizerem o nome do colega. Quem acertasse no nome do colega em questão, recebia um autocolante como prémio. O papel em que descreviam o colega foi nomeado “Other Identity Card” (anexo 10) e deu a possibilidade às crianças de perceberem que a forma como os outros as viam nem sempre corresponde à forma como nós nos vemos.

O plano desta sessão está identificado com anexo 8 e o inquérito por questionário está identificado por anexo 11.

A **terceira sessão** (plano de sessão identificado por anexo 12) teve como principais objetivos que as crianças conhecessem alguns Direitos das Crianças, soubessem que os seus Direitos devem ser respeitados (na família, na escola, na sua comunidade...) e também que refletissem sobre a importância dos Direitos da Criança.

Iniciou-se assim a sessão da forma habitual e recordando de forma oral a sessão anterior.

Depois passou-se a um exercício de aquisição de vocabulário relativo ao vestuário, iniciado com uma alusão ao picturebook estudado na sessão anterior *NO!* (Altes, 2011) e depois com legendagem de uma pequena folha com o desenho de uma peça de roupa (anexo 13). Depois de todas as peças de roupa estarem cortadas a professora explica que cada peça de roupa simboliza um direito das crianças e procede com um pequeno diálogo sobre o seu conhecimento acerca deste tema.

Seguidamente, a professora distribuiu uma pequena folha cuja legenda tinha um Direito da Criança (anexo 14). A professora foi, à vez, lendo cada um dos direitos e descodificando o seu sentido com a turma. Depois, as crianças colaram a peça de roupa e a imagem do direito da criança e penduraram numa parede da sala de aula destinada ao inglês (ver fotografia anexo 16). A professora explicou mais uma vez o simbolismo das roupas penduradas em novembro pela celebração da assinatura da Convenção dos Direitos das Crianças – um estendal de Direitos – e articulou com as questões de identidade. Esta aula terminou com um inquérito por questionário, designado por anexo 15.

A **quarta sessão** foi dedicada ao tema das línguas: consciência da diversidade linguística e biografia linguística (ver plano de sessão, anexo 17). Depois das rotinas iniciais, deu-se lugar a um pequeno diálogo que serviu para as crianças se recordarem das aulas anteriores. Renovou-se a ideia de que, muitas vezes, a ideia que temos de nós próprios não é a mesma que os outros têm de nós. Foram depois feitas perguntas sobre a aula acerca dos Direitos da Crianças em articulação com o tema da Identidade, o que permitiu fazer uma ligação com o tema da sessão 4, as línguas, a partir da premissa de que a nossa língua também é uma parte da nossa identidade.

Foi depois visualizado um PowerPoint sobre conhecimentos sobre línguas (anexo 18), em que algumas perguntas presentes nos slides funcionaram como um *Quizz*.

Depois foi projetado um vídeo no quadro branco e ouvida uma canção com palavras em várias línguas, cujo objetivo, neste formato mais lúdico, foi familiarizar as crianças com a diversidade linguística (vídeo: [https://www.youtube.com/watch?v=2nYjGy\\_ZUG8](https://www.youtube.com/watch?v=2nYjGy_ZUG8)).

A atividade seguinte foi a elaboração de uma Biografia Linguística no mesmo formato do *Self Identity Card* e do *Other Identity Card* a que se deu o nome de *Linguistic Passport* (anexo 19). Nesta atividade as crianças tiveram a oportunidade de referir as línguas que conheciam, as línguas que desejavam aprender e o que a língua lhes dava.

As crianças puderam também fazer o seu autorretrato como atividade de fecho da sessão.

Todas as atividades contribuíram para que se atingissem os objetivos gerais para esta sessão, a saber: reconhecer a existência de línguas para além das que já conhece; saber que a diversidade linguística é uma mais-valia; perceber que as línguas são um caminho para a inclusão e ter maior curiosidade por outras línguas (e sua eventual aprendizagem).

A **quinta sessão**, a última do projeto, teve como objetivos principais: desenvolver respeito e espírito de abertura face ao Outro, estabelecer paralelismos entre a identidade da personagem apresentada na atividade (*refugee*) da aula e a consciência da sua própria identidade e consciencializar-se que o conhecimento da identidade e de outras línguas pode ser um caminho

para a inclusão. A aula iniciou, assim, com um diálogo sobre as aulas anteriores para se fazer um apanhado geral dos conhecimentos adquiridos.

Seguidamente, projetou-se um *Identity Card* com alguns dados duma criança. Explorou-se a imagem visualizada e depois passou-se à leitura do texto (ambos presentes no anexo 22). Com esta atividade pretendeu-se perceber as reações das crianças a uma realidade diferente da sua, uma vez que o *Identity Card* mostrava uma criança refugiada, sem nome dado pelos pais e com data de nascimento desconhecida. Pretendemos com esta imagem que as crianças percebessem que os direitos da criança em questão não estavam a ser respeitados e que enumerassem alguns desses direitos, que haviam aprendido na sessão anterior.

Depois desta atividade, cada uma das crianças teve um momento de leitura do seu *Identity Booklet* (anexo 23) que, além de ter como objetivo ser alvo de avaliação para a professora cooperante, teve ainda o propósito permitir perceber se as crianças se respeitavam uns aos outros num momento em que se encontravam em destaque na sala de aula.

Os *Identity booklets* ficaram depois na posse das crianças que demonstraram muita satisfação por verem o resultado do seu trabalho das 5 sessões compilado num objeto que puderam depois levar para as suas casas (ver anexo 23).



Figura 6: Foto do "Identity Booklet"

Importa referir que em todas as sessões foi efetuado um inquérito de avaliação por sessão (presentes nos anexos 7, 11, 15 e 20) e, nesta última

sessão foi apresentado um questionário final para avaliação geral do projeto (anexo 24).

### 3.3. Instrumentos e métodos de recolha de dados

Apresentamos, seguidamente, as técnicas e instrumentos de recolha de dados selecionados de acordo com as respetivas sessões do projeto.

Sessões	Tema	Técnicas e instrumentos de recolha de dados
Sessão 0 (12 de novembro)	A identidade e biografia linguística	Questionários sobre questões da identidade e biografia linguística/conhecimentos sobre línguas
Sessão 1 (19 de novembro)	O Eu	Videogravação e transcrição de excertos da aula Observação direta Questionário de avaliação da sessão
Sessão 2 (23 de novembro)	O Outro	Videogravação e transcrição de excertos da aula Observação direta Questionário de avaliação da sessão
Sessão 3 (26 de novembro)	Os Direitos da Criança (um “estendal de direitos” estudo de vocabulário da roupa)	Videogravação e transcrição de excertos da aula Observação direta Questionário de avaliação da sessão
Sessão 4	As línguas e a biografia linguística	Videogravação e transcrição de excertos da aula Observação direta Questionário de avaliação da sessão
Sessão 5	A identidade e a abertura ao Outro	Diálogo final Videogravação e transcrição de excertos da aula

		Observação direta
--	--	-------------------

Quadro 5: Sessões, tema e instrumentos de recolha de dados

A **observação direta** foi, naturalmente, a técnica de recolha de dados mais utilizada em todas as sessões. Esta técnica, apoiada pela **videogravação** (que mais à frente descrevemos), foi o método mais presente, que acabou por complementar os dados recolhidos pelos outros instrumentos, permitindo que refletíssemos sobre os momentos de cada aula e sobre a eficiência das estratégias pedagógico-didáticas usadas, tendo, naturalmente, sempre em vista a melhoria das práticas.

Os **questionários sobre questões da identidade e biografia linguística/conhecimentos sobre línguas** constituíram a base para a planificação das sessões, uma vez que permitiram uma avaliação dos conhecimentos das crianças antes da aplicação do projeto. Depois, os **questionários de avaliação das sessões**, deram-nos a possibilidade de verificar as aprendizagens das crianças sessão a sessão. O método do questionário “destaca(-se) como uma das técnicas de investigação em Educação apropriada para estudos de grande escala, já que pode incidir sobre atitudes, sentimentos, valores, opiniões ou informação factual” (Batista et al, 2021, p. 17). Sumariamente, podemos dizer que escolhemos este instrumento de recolha porque nos auxiliou a “identificar a população alvo, as variáveis principais do estudo e o tipo de investigação a desenvolver” (Hill, 2014, p. 134). Foi este instrumento de recolha de dados que nos ajudou depois no tratamento de toda a informação recolhida, permitindo que elaborássemos tabelas que nos facilitaram depois a análise, a comparação e a obtenção de resultados. Segundo Gibbs “fazer comparações é uma etapa importante na análise, na qual você pode ir além do nível descritivo. As tabelas são uma maneira útil de situar seus dados para facilitar essas comparações (...)” (2009, p. 115).

Também a **gravação em vídeo de imagens e sons** no contexto de sala de aula foi um instrumento fundamental na recolha de dados (que efetuamos apenas depois de concedidas as autorizações por parte dos encarregados de educação das crianças). O registo em vídeo teve um papel fundamental para a análise *a posteriori*, uma vez que a observação direta não é resistente aos

desfasamentos da memória e também porque é humanamente impossível registar todos os movimentos, gestos, indagações, desatenções de cada criança na sala de aula apenas pela observação direta. De acordo com Peter Loizos, a videogravação deve ser o método de recolha de dados eleito “sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto este se desenrola” (2003, p. 149). Foi a partir das **videogravações** que procedemos às transcrições de excertos das sessões. Estas transcrições tiveram um papel fundamental no auxílio da análise dos dados, bem como na resposta à questão de investigação.

Vamos, no próximo ponto, proceder à explicitação da metodologia de análise de dados usada no nosso estudo.

### **3.4. Metodologia de análise de dados**

Após a descrição do contexto educativo e das sessões do projeto de intervenção, passamos a apresentar e explicar a metodologia de análise de dados adotada, descrevendo seguidamente as categorias e subcategorias de análise utilizadas. Será depois, num momento posterior, que se fará a análise e a discussão dos resultados, sustentada nas categorias e subcategorias escolhidas.

Estando este estudo baseado numa metodologia de tipo investigação-ação, tivemos presente a necessidade de recolha de recursos que nos facilitasse uma posterior análise, neste caso utilizando a técnica de análise de conteúdos. Esta técnica pode ser definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1977, p. 31).

Ou seja, esta análise consiste na descrição objetiva e sistemática dos dados recolhidos, seguida de uma interpretação dos mesmos por parte do investigador (neste caso investigador/professor), que descreve e interpreta as situações. Por outras palavras, a análise de conteúdo consiste na descrição dos dados recolhidos, com vista a extrair sentido/significado das informações apuradas (Coutinho, 2005). Passamos, agora, a apresentar as categorias e subcategorias que definimos no nosso estudo.



### 3.5. Definição das categorias e subcategorias de análise

Neste ponto descrevemos as categorias que definimos para efetuar a análise dos dados recolhidos no projeto. Para definirmos estas categorias usamos o quadro de referência proposto no documento *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (Candelier et al, 2012) que estabelece uma avaliação da competência intercultural a partir da divisão em três domínios epistemológicos: os conhecimentos, as atitudes e as capacidades. Optamos por usar esta referência na divisão das nossas categorias, uma vez que os nossos objetivos abarcam um carácter identitário e intercultural, como se pode verificar no quadro abaixo:

<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
<b>A. Conhecimentos</b>	<b>A.1. Conhecimentos sobre Identidade</b>  A.1.1. Conhecimentos sobre o Eu A.1.2. Conhecimentos sobre o Outro
	<b>A.2. Conhecimento dos Direitos da Criança</b>
	<b>A.3. Conhecimentos sobre o mundo das línguas</b>
<b>B. Capacidades</b>	<b>B.1. Capacidade de resolver um problema real</b>

Quadro 6: Categorias e subcategorias de análise

Assim, a categoria dos conhecimentos subdivide-se em três subcategorias, a saber: conhecimentos sobre identidade, conhecimento dos Direitos da Criança e conhecimentos sobre línguas. A primeira subcategoria, conhecimentos sobre identidade, subdivide-se ainda em conhecimentos sobre o Eu e conhecimentos sobre o Outro. Pretendemos, assim, com esta subcategoria, perceber se as crianças refletiram e ficaram mais conscientes de si mesmas e do Outro. Já nas duas subcategorias seguintes, referimo-nos aos conhecimentos sobre os Direitos das Crianças e ao conhecimento sobre o mundo das línguas.

O esperado aqui não é que os aprendentes obtenham um conhecimento exaustivo de nenhum dos conhecimentos, mas antes que as noções básicas

sobre cada um destes os elucidem para que melhor adequem as suas atitudes se confrontados com essa necessidade. Ou seja, sabendo que não será num reduzido número de sessões que irão adquirir um exaustivo conhecimento dos (muitos) Direitos das Crianças, a título de exemplo, temos mesmo assim como objetivo que o conhecimento da existência destes Direitos se manifeste nos aprendentes.

Finalmente, a categoria capacidades prende-se somente com a capacidade de, a partir dos conhecimentos e atitudes que possuem, mobilizar os mesmos no sentido de solucionar situações reais.

## Capítulo 4

### Interpretação dos resultados

Surge agora o momento de iniciar a interpretação dos dados que nos permitirão verificar se se respondeu à questão de investigação que levou à elaboração deste projeto:

De que forma desenvolver, em aulas de Inglês no 1.º CEB, uma identidade mais aberta ao Outro?

Referimos ainda que, de forma a salvaguardar a identidade das crianças, na transcrição das videografações, os seus nomes foram substituídos pela letra A seguida do número atribuído na organização da turma. A ausência do A15 refere-se a uma criança que se encontra matriculada na turma em questão, mas na modalidade de ensino doméstico, não tendo, por isso, feito parte deste público-alvo.

Os resultados apresentados terão, sempre que possível, um seguimento cronológico. No caso das transcrições, em todas será referida a que sessão se referem e nas tabelas e gráficos igualmente se indicará a que sessão e inquérito por questionário se referem. A análise de conteúdo será feita a partir das respostas abertas aos inquéritos por questionário, bem como da observação e momentos de diálogo para depois ser contabilizado e/ou ser confrontado com análises estatísticas descritivas a respostas fechadas.

#### 4.1. Conhecimentos sobre identidade

De uma forma geral, a partir das observações e dos diálogos efetuados com os discentes, podemos concluir que a identidade não era um tema conhecido pelas crianças. Na sua maioria não tinham qualquer conhecimento prévio do que seria a identidade, como podemos corroborar pelo excerto abaixo:

*P: Did you like the story? Yes? Ok, so the story talks about us being ourselves, yes? A história fala sobre cada um de nós sermos nós mesmos, certo? Cada um de nós tem a sua própria identidade.*

*A2: O que é isso?*

*P: A nossa identidade?*

Als: Sim. Yes.

P: Então o que é a nossa identidade? É o nosso nome, a nossa nacionalidade, quem nós somos. E agora nós vamos fazer o nosso Bilhete de Identidade, o *Identity Card*.

A13: Ai! mas eu não sei o que é isso.

(Transcrição de parte da sessão 1)

Na sessão 0, com a aplicação dos inquéritos sobre identidade e línguas, percebemos que metade da turma julgava saber o que é identidade, enquanto a outra metade dividia-se entre a resposta negativa e a incerteza. A primeira evidência surge na resposta à questão: Sabes o que é identidade?

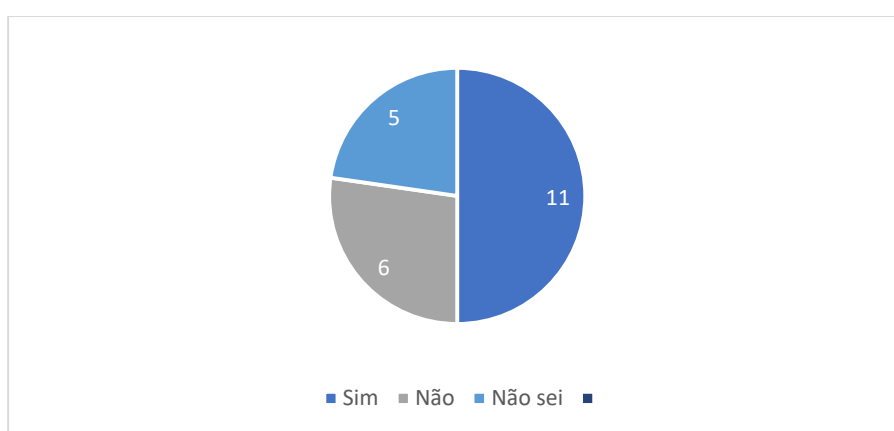


Gráfico 7: Resposta dos alunos à questão “Sabes o que é a identidade?” no inquérito inicial da sessão 0

Ainda na sessão 0, verificamos quais as características as crianças associavam à identidade, sistematizadas na seguinte tabela (que responde à questão: “Assinala com uma cruz aquilo que achas que define a tua identidade”):

Resposta	Número de ocorrência
Nacionalidade	11
Local onde vives	11
Casa onde vives	10
Notas que tiras nos testes	9
Cor de pele	7
Escolas que frequentas	6
O carro dos teus pais	5
Os brinquedos que tens	5
Outra coisa: a família/aspectos físicos/ter telemóvel ou tablet/trocar de país/o quarto	5
Número de irmãos	4
Não respondeu	3

Tabela 4: Resposta à questão “Assinala com uma cruz aquilo que achas que define a tua identidade” do inquérito inicial realizado na sessão 0

A partir da análise das respostas às questões relacionadas com identidade, presentes no questionário final, efetuado na sessão 5, verificamos que um terço dos alunos considerou ter sido a identidade o tema mais importante e mais interessante do projeto. A escolha da nacionalidade como reflexo da noção de identidade por parte das crianças vai ao encontro do que já foi referido na parte teórica deste projeto, como estando ao abrigo das noções mais simplistas do que se entende por identidade.

A tabela que a seguir apresentamos responde à questão “Qual foi a coisa mais importante que aprendeste?”:

<b>Exemplo</b>	<b>Número de ocorrência</b>	<b>Aluno/a</b>
Os direitos das crianças	13	A1, A2, A3, A5, A7, A9, A11, A16, A17, A20, A21, A22, A23
As línguas	6	A1, A2, A3, A4, A8, A10,
A identidade	6	A3, A6, A10, A13, A14, A19,
As roupas em inglês	2	A9, A10
Inglês	1	A12
Resposta irrelevante para o projeto	1	A18
As histórias que lemos	1	A23

*Tabela 5: Resposta à questão “Qual foi a coisa mais importante que aprendeste” do inquérito da sessão 5*

A seguinte tabela responde à questão “De todos os temas que estudamos (as histórias, identidade, direitos das crianças e as línguas) qual é o mais interessante?”:

<b>Exemplo</b>	<b>Número de ocorrência</b>	<b>Aluno/a</b>
As línguas	12	A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A12, A13, A20, A22, A23
Identidade	7	A1, A8, A10, A11, A13, A16, A23
As histórias	5	A8, A13, A17, A19, A23
Os direitos das crianças	2	A9, A21
Resposta irrelevante para o projeto	2	A14, A18

*Tabela 6: Resposta à questão “De todos os temas que estudamos (as histórias, identidade, direitos das crianças e as línguas) qual é o mais interessante?” do inquérito da sessão 5*

Verificamos pela análise das tabelas acima que o tema das línguas foi considerado muito interessante pelos alunos/as, mas o tema dos direitos das crianças foi considerado o mais importante, sendo que o tema da identidade ficou

em terceiro lugar em termos de importância e em segundo em termos de interesse.

#### 4.1.1. Conhecimentos sobre o Eu

Com esta categoria pretendíamos compreender em que ponto se situavam os discentes em relação ao autoconhecimento. Na primeira sessão, a partir do estudo do *picturebook You be you* (Kranz, 2013), conseguimos perceber que os discentes interiorizaram que cada um é especial e único, o que se pode corroborar pelas seguintes evidências verificadas na sessão 1, da qual transcrevemos o seguinte excerto:

O que é que significa “*you be you*” ↗

A13: Tu és tu! Significa que tens que ser a pessoa que tu és!

A17: Que eu sou só eu.

P: Exatamente.

A1: Temos que ser nós próprios.

*(Transcrição de parte da sessão 1)*

Também a partir de uma atividade de escrita e pintura em que os aprendentes responderam à questão “*What makes you, you?*” foi possível perceber que já conseguiam, de forma geral, enumerar alguns traços ou características distintivas.

Aquando da realização deste trabalho, as crianças fizeram algumas questões no sentido de saberem o que escrever e a professora ofereceu algumas sugestões de resposta como “Eu sou eu porque sou feliz, sou especial por alguma coisa que faço, etc.”. Apesar de ter tentado não influenciar as crianças, nove crianças usaram a sugestão “Eu sou eu porque sou feliz”.

Conseguimos recolher todas as evidências, das quais apresentamos aqui apenas 4, a título exemplificativo, mas enumeramos todas na tabela abaixo (tabela 7).

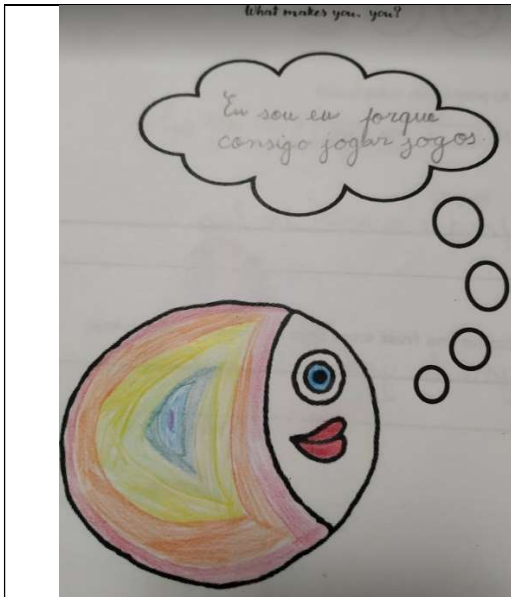


Figura 7: Trabalho de A6 Legenda "Eu sou eu porque consigo jogar jogos"

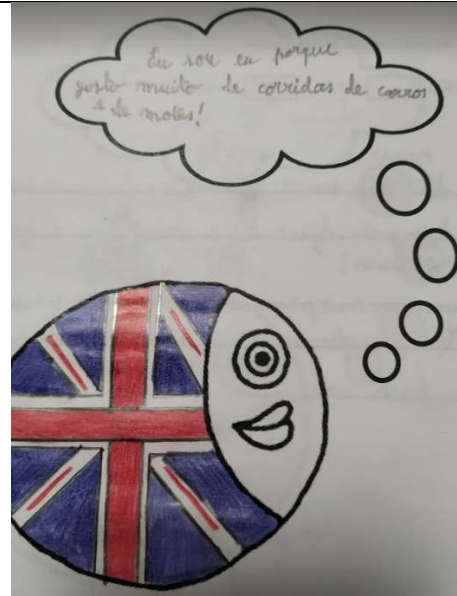


Figura 8: Trabalho de A4. Legenda: "Eu sou eu porque gosto muito de corridas de carros e de motos"

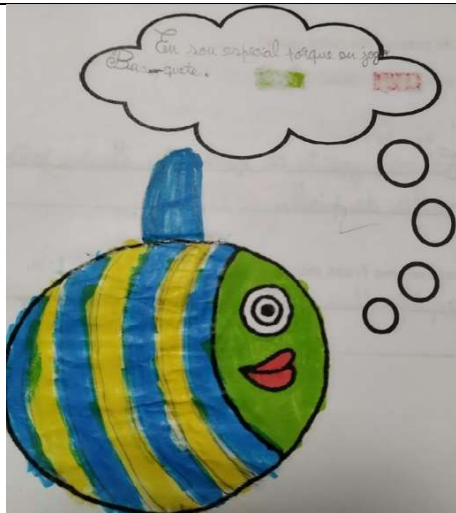


Figura 9: Trabalho de A16. Legenda "Eu sou eu porque jogo basquete"

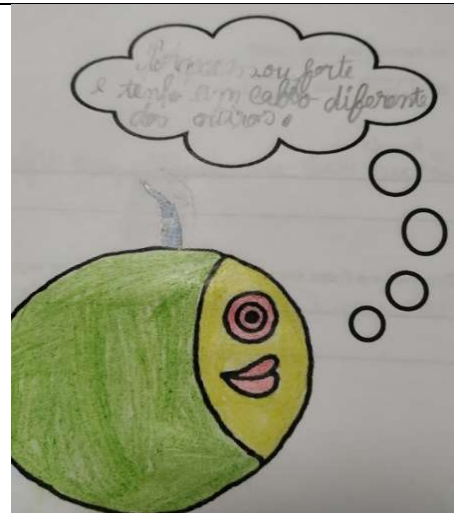


Figura 10: Trabalho de A17. Legenda: "Sou forte e tenho um cabelo diferente dos outros"

Alunos/as	Número de ocorrência	Exemplo
A1, A2, A5, A9, A10, A14, A19, A20, A22	9	"Eu sou eu porque sou feliz."
A8, A13, A18	3	"Eu sou eu porque adoro a minha família."
A7, A16	2	"Eu sou eu porque consigo jogar jogos/basquete."
A3	1	"Eu sou eu porque sou amigo dos meus amigos."
A4	1	"Eu sou eu porque gosto de história."
A6	1	"Eu sou eu porque gosto muito de corridas de carros e de motos."
A11	1	"Eu sou eu porque gosto de expressões."

A12	1	“Eu sou eu porque gosto de aprender inglês.”
A17	1	“Eu sou eu porque sou forte e tenho um cabelo diferente dos outros.”
A21	1	Resposta não relevante para o projeto
A23	1	“Eu sou eu porque sou feliz, sou fofa e adorável.”

Tabela 7: Resposta à questão “What makes you, you?” da S1

No inquérito final, realizado na sessão 5, também foi possível verificar que a totalidade das crianças respondeu “Sim” à questão “Achas que é importante conheceres-te a ti mesmo?” e, na segunda parte da questão, em que pretendíamos que desenvolvessem esta ideia, oito crianças responderam “Para me conhecer/para os outros me conhecerem/para conhecer a minha identidade”, “Porque tenho uma identidade” ou “Porque a minha identidade é o que me representa”, o que nos leva a concluir que, em larga escala, terá sido atingido o objetivo, como se pode verificar na tabela abaixo:

Exemplo	Número de ocorrência	Aluno/a
Para me conhecer/para os outros me conhecerem/para conhecer a minha identidade/Porque assim sei no que devo melhorar	8	A1, A3, A4, A6, A7, A11, A14, A16, A22
Porque tenho uma identidade	5	A2, A10, A13, A19, A20
Resposta irrelevante para o projeto/Não respondeu	5	A8, A9, A12, A18, A23
Porque a minha identidade é o que me representa	2	A4, A17
Porque é um direito	1	A5
Porque é importante	1	A21

Tabela 8: Resposta à questão “Porque é que achas que é importante conheceres-te a ti mesmo?” do inquérito da S5

De referir ainda em relação a esta categoria é a elaboração do *Self Identity Card*, na sessão 1, dos quais expomos um, apenas a título de exemplo e, abaixo, catalogamos todas as respostas das crianças:



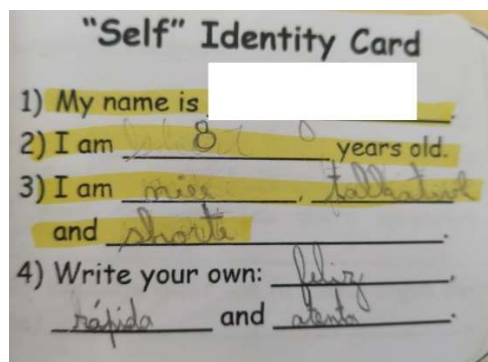


Figura 11: Trabalho de A2. Legenda: "I am nice, talkative and short"

Neste "Self ID Card" as crianças fizeram uma breve descrição de si mesmas. No ponto 4) foi-lhes dada a possibilidade de escreverem português, devido ao pouco à vontade que ainda demonstravam no uso da língua inglesa.

Como indicado acima, apresentamos a tabela com todas as respostas das crianças:

Aluno	Adjetivos
A1	Quiet, happy and helpful.
A2	Nice, talkative and short.
A3	Happy, strong and neat.
A4	Neat, clever and tall.
A5	Short, happy and helpfull.
A6	Happy, tall and neat.
A7	Tall, kind and happy.
A8	Happy, kind and tall.
A9	Tall, happy and neat.
A10	Tall, happy and kind.
A11	Happy, kind and short.
A12	Weak, happy and short.
A13	Kind, neat and energetic.
A14	Tall, kind and energetic.
A16	Short, active and kind.
A17	Happy, helpful and strong.
A18	Happy, weak and kind.
A19	Happy, helpful and kind.
A20	Tall, happy and kind.
A21	Tall, kind and weak.
A22	Short, neat and clever.
A23	Short, kind and neat.

Tabela 9: Self-Identity Card "I am..." (preenchimento com adjetivos)

De forma a simplificar a leitura, contabilizámos as ocorrências de adjetivos do trato psicológico e do foro mais físico ou de fisionomia. Concluimos que os adjetivos físicos foram usados 23 vezes e os relacionados com características de carácter foram usados 46 vezes, o que significa que, em média, as crianças usaram 2 adjetivos do foro psicológico e 1 adjetivo de descrição de fisionomia para se descreverem. Com isto, é possível depreender que as características físicas, apesar de mencionadas, ocorreram metade das vezes das características referentes ao modo de ser, o que nos mostra que as crianças dão mais valor ao ser ao invés do parecer. Verificamos aqui que os pressupostos da EI, presentes em vários documentos orientadores já referidos no capítulo teórico, foram atingidos, já que, como nos recorda Byram, a interculturalidade reflete-se nas atitudes:

Intercultural attitudes (*savoir être*): curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own. This means a willingness to relativise one's own values, beliefs and behaviours, not to assume that they are the only possible and naturally correct ones, and to be able to see how they might look from an outsider's perspective who has a different set of values, beliefs and behaviours. This can be called the ability to 'decentre'. (Byram, 1997, p. 7).

Esta situação vai ao encontro do que as crianças aprenderam com o estudo do *picturebook* trabalhado na primeira sessão, em que se falou um pouco de que cada um de nós é especial por ser exatamente como é e que, mesmo como os peixinhos da história, sendo iguais ou diferentes, são todos especiais.

#### **4.1.2. Conhecimentos sobre o Outro**

Nesta categoria tínhamos como intenção compreender em que ponto se situavam os discentes em relação ao conhecimento sobre o Outro, sobre o que o Outro representa e a visão do Eu pelos olhos do Outro.

Assim, na segunda sessão, efetuamos a leitura e estudo do *picturebook NO!* que retrata esta dualidade de uma forma bastante atrativa e simples. No diálogo efetuado após a leitura do livro, concluimos pela observação da videogravação da aula que ficou retida a ideia de que “a forma como o outro me vê nem sempre é igual à forma como me vejo”, no entanto, por motivos de falha

técnica não conseguimos visualizar essa videogravação. Mais tarde, no início da sessão 3 (como de forma geral se fez em todas as sessões) recapitulou-se o que se fez nas sessões anteriores, e foi desse momento que retiramos o seguinte excerto onde se verifica que os discentes perceberam não só a história como o significado desta aplicado ao mundo real:

P: E dos livros que estudamos, o que é que aprendemos?

A6: Aprendemos no livro do *No!* que os outros às vezes pensam que somos diferentes do que somos, porque ele pensava que os donos gostavam muito dele e eles estavam a dizer “*No!*” porque ele se portava mal.

P: *Very good, so what does that mean?* O que é que isso significa?

A6: Os outros veem-nos de forma diferente.

P: *Exactly. The way others see us is not always the same as we do.* Também vimos isso quando fizemos um jogo, não foi?

/

P: Yes, A17!

A17: Sim, que eu acertei logo.

P: *Yes, good.* Mas o que é que acontecia no jogo?

A13: Ela nem acertou na minha idade!

P: *Yes, others don't always see us as we see ourselves, ok.* Os outros nem sempre nos veem como nós vemos.

(*Transcrição de parte da sessão 3*)

Ainda referente a esta categoria, Conhecimentos sobre o outro, na sessão 2, fez-se um jogo tipo “Quem é quem”, do qual retiramos o seguinte excerto:

[Neste momento da sessão a atividade era um jogo em que cada criança recebia o nome de um colega e tinha que escolher 3 características para o/a descrever, escrever no *Other Identity Card* e depois tinha que ler as características que tinha selecionado. Os colegas tinham que tentar adivinhar quem seria]

A22: *He is 9 years old, he is tall, happy and humble.*

P: *It's a boy.*

A17: Nicolos.

P: *Yes, Nicolos! (...) Everybody, listen!*

A20: *He is 7 years old, he is energetic, happy and short.*

A16: Rodrigo.

P: *Very good!*

//

P: *So... this is about we see each other and how the others see us.* (Como nos vemos e os outros nos veem a nós, certo?). *It's not always the same, right?* (Nem sempre é igual, pois não?).

Als: No!

A12: Não, porque ela pensava que eu tinha 9 anos e eu tenho 8.

P: *That means that the way I see myself is not always the way the others see me, correct?*

(Isso significa que a forma como os outros me veem nem sempre é a mesma como eu me vejo, certo?).

Als: Yes!

(Transcrição de parte da sessão 2)

Duma forma simplista, consegue-se já aqui retirar evidências do entendimento das crianças em relação à visão do Outro.

Ainda na mesma sessão foi aplicado um inquérito por questionário no final da aula, do qual elaborámos as seguintes tabelas que evidenciam os conhecimentos dos discentes sobre o Outro:

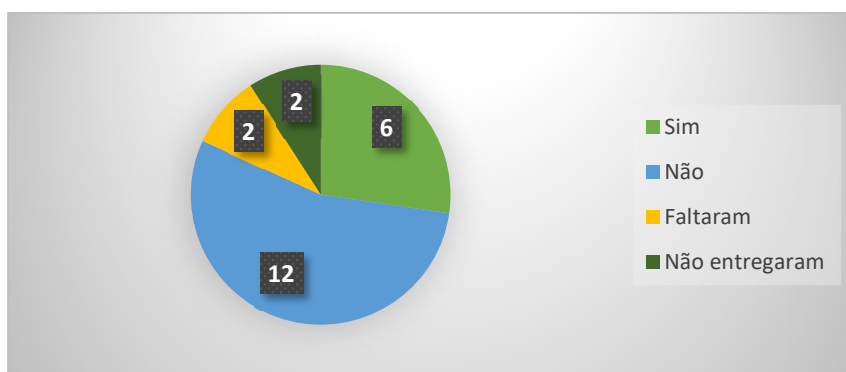


Gráfico 8: Resposta à questão "Achas que as pessoas te veem sempre como és?" Inquérito sessão 2

Analisando este gráfico, percebemos que mais de metade do grupo já demonstra conhecimento de que o Outro nem sempre tem a mesma visão que nós próprios e, no gráfico abaixo, é evidente também que quase metade do grupo já se sentiu incompreendido.

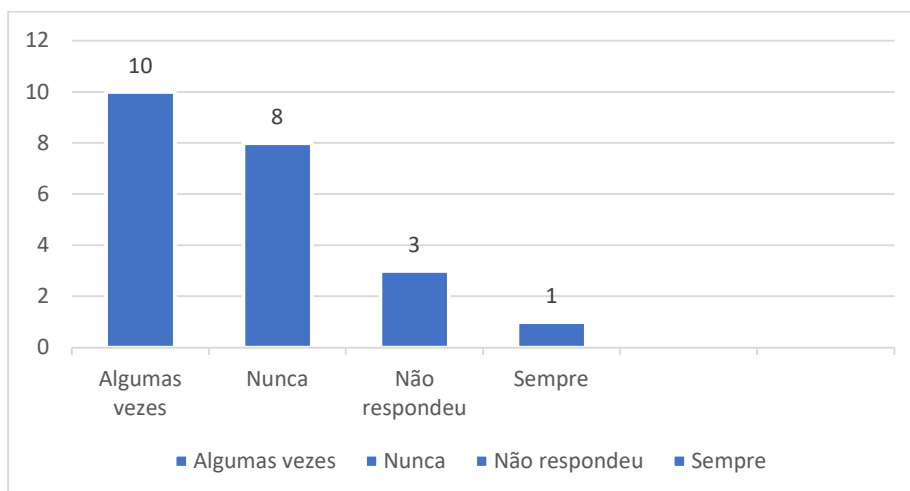


Gráfico 9: Resposta à questão "Já sentiste que não te perceberam?" Inquérito Sessão 2

Finalmente, podemos verificar abaixo a compilação de alguns exemplos dados pelos discentes referentes ao ponto “Escreve sobre uma situação em que tenhas sentido que não te compreenderam”:

<b>Exemplo</b>	<b>Número de ocorrência</b>	<b>Aluno/a</b>
Culparam-me (fui acusado) por algo que não fiz.	11	A4, A5, A6, A7, A10, A11, A12, A17, A19, A20, A21
Não respondeu/Resposta irrelevante para o projeto	6	A3, A9, A12, A14, A18, A22
Não compreenderam o que eu disse.	3	A1, A2, A16
Os colegas não percebem o porquê de eu não gostar do Halloween	1	A23

*Tabela 10: Resposta a: “Escreve sobre uma situação em que tenhas sentido que não te compreenderam?” do inquérito da S2*

Concluimos, pela análise dos dados quantitativos, bem como pelas observações de aula que, no geral, as crianças melhoraram o seu conhecimento sobre o Eu e o Outro e conseguiram perceber que a visão que têm de si mesmas nem sempre corresponde à visão dos outros.

## **4.2. Conhecimento dos Direitos da Criança**

Foi na terceira sessão de projeto que se iniciou o tema “Direitos da Criança”. No entanto, no inquérito inicial sobre Identidade, efetuado na sessão 0, metade do grupo já havia afirmado conhecer os Direitos das Crianças e a outra metade indicava desconhecer o tema.

Mas, ainda no mesmo inquérito, verificámos um desconhecimento sobre que direitos têm, de facto, as crianças. Essa evidência surge na tabela abaixo que responde ao ponto “Se sim, indica o/os direito/s que conheces”, em que 11 crianças não conseguiram responder à questão.

<b>Resposta</b>	<b>Número de ocorrência</b>
Não respondeu	11
Brincar	5
Ir à escola/estudar	4

Dormir	2
Ler	1
Liberdade	1
Não podemos fazer o que nos apetece	1
Não fazer o que nos apetece	1

Tabela 11: Resposta a: “Se sim, indica o/os direito/s que conheces” do inquérito realizado na S0

Antes de ser dada a terceira sessão, aula dedicada ao tema dos Direitos da Criança, a professora titular havia já abordado o tema, o que levou a que as crianças se sentissem já mais à vontade para falar sobre os direitos das crianças, como se pode confirmar pelo excerto abaixo, retirado da videogravação de parte da sessão, onde as crianças já enumeram especificamente alguns direitos (brincar, comer, ter família). As crianças foram também capazes de identificar o nome (a identidade) como sendo um direito seu, mostrando que conseguiram internalizar o direito ao nome e à identidade, uma vez que o tema havia já sido tratado nas sessões anteriores.

P: *Do you remember anything about Children’s Rights? Teacher S. spoke to you about it, yes?*  
(Lembram-se de falar sobre os Direitos da Criança com a PT. ↗)

Als: *Yes! Sim!*

P: *So, tell me one. One right.*

A17: O Direito de brincar.

P: *Yes, very good.*

A11: O direito a ter comida.

P: *Yes.*

A2: Direito a ter família.

P: *Yes. E o que é que fizemos na nossa primeira aula? O identity card, yes? So, we have the right to... ↗...*

Als: *Name, identity!*

P: *A name, yes.*

//

(Transcrição de parte da sessão 3)

No final da sessão os/as alunos/as responderam a um inquérito por questionário, do qual retirámos as seguintes evidências: à questão “Achas que os Direitos das Crianças são importantes?” todas as crianças responderam “Sim” e à questão seguinte “Porquê?”, as respostas foram agrupadas na tabela que abaixo apresentamos:

<b>Resposta</b>	<b>Número de ocorrência</b>	<b>Aluno/a</b>
Porque nós nascemos para sermos felizes	4	A12, A17, A20, A23
Porque os direitos protegem/defendem as crianças	4	A9, A16, A18, A22
Porque é importante respeitar as crianças	3	A6, A7, A14,
Para haver igualdade	2	A1, A2,
Porque os Direitos das Crianças são importantes	2	A3, A4
Imperceptível	2	A5, A21
Os direitos são importantes para termos direito a ir à escola/brincar	2	A10, A19
Os direitos são importantes porque senão não havia liberdade	1	A11
Faltou	1	A8

*Tabela 12: Resposta a: "Por que é que achas que os Direitos das Crianças são importantes" do inquérito por questionário realizado na S3*

Verificamos, assim, que os discentes entenderam que os direitos têm como propósito proteger a sua integridade física e mental. Ainda neste mesmo inquérito foi pedido às crianças que escrevessem uma frase sobre o que aprenderam na aula. Como podemos verificar pela tabela seguinte, a maior parte dos elementos da turma referiu que aprendeu, de uma forma ou de outra, os Direitos da Criança, referindo que aprendeu ou aprendeu a sua importância ou ainda que aprendeu a dizer os Direitos em Inglês. Na tabela seguinte está relatada toda esta informação:

<b>Resposta</b>	<b>Número de ocorrência</b>	<b>Aluno/a</b>
Hoje aprendi os direitos das crianças.	13	A1, A2, A5, A6, A9, A10, A11, A12, A18, A19, A20, A21, A22
Eu hoje aprendi os nomes das roupas em inglês.	10	A2, A6, A10, A11, A12, A18, A19, A20, A22, A23
Aprendi que os Direitos são importantes.	3	A3, A13, A16
Eu hoje aprendi inglês.	2	A14, A23
Na aula hoje aprendi a dizer os direitos em inglês.	1	A4
Aprendi que os direitos são a nossa vida.	1	A7
Faltou.	1	A8
As crianças têm o direito de brincar. Aprendi a dizer as roupas	1	A17

em inglês e a mim calhou-me <i>panties</i> .		
--	--	--

Tabela 13: Resposta a: "Escreve uma frase sobre o que aprendeste na aula de hoje" do inquérito realizado na S3

Ainda na última sessão, no inquérito final, várias crianças referiram que a coisa mais importante que aprenderam foram os Direitos das Crianças, como agrupado na tabela abaixo:

Exemplo	Número de ocorrência	Aluno/a
Os direitos das crianças	13	A1, A2, A3, A5, A7, A9, A11, A16, A17, A20, A21, A22, A23
As línguas	6	A1, A2, A3, A4, A8, A10
A identidade	6	A3, A6, A10, A13, A14, A19
As roupas em inglês	2	A9, A10
Inglês	1	A12
Resposta irrelevante para o projeto	1	A18
As histórias que lemos	1	A23

Tabela 14: Resposta a: "Qual foi a coisa mais importante aprendeste na aula de hoje" do inquérito da S5

Podemos assim concluir que o tema dos Direitos das Crianças, apesar de ter sido apenas nesta aula que foi tratado como tema central, foi desenvolvido de forma a que a maioria das crianças lhe tenham atribuído muita importância, sendo que consideraram indicá-lo primeiro que outros temas (como as línguas ou as roupas, por exemplo). Na verdade, o tema foi mencionado desde a primeira sessão, quando se falou, por exemplo, no direito ao nome e à identidade e depois se desenvolveu para o estudo da identidade. Esta continuidade terá dado às crianças a possibilidade de consolidar conhecimentos sobre os seus direitos fundamentais.

Passamos agora à categoria seguinte: Conhecimentos sobre línguas.

### 4.3. Conhecimento sobre o mundo das línguas

Nesta categoria pretendemos perceber se as crianças conseguiram adquirir conhecimento no âmbito das línguas, mais precisamente sobre a consciência da diversidade linguística.



Houve um momento, no primeiro inquérito realizado na sessão 0, em que se abordou a Biografia Linguística, cujos dados foram apresentados no final da apresentação do contexto educativo. Daí, neste momento, nos focamos apenas nos conhecimentos sobre línguas.

Como podemos verificar no gráfico abaixo apresentado, referente ao inquérito inicial aplicado antes da aplicação do projeto, os discentes demonstraram já ter conhecimento da existência de várias línguas, tendo o alemão sido referido por 6 elementos, o espanhol e inglês por 5 elementos, e algumas crianças revelaram também conhecimentos da existência de línguas menos comuns entre o público infantil, como o árabe, o russo ou o hindu.

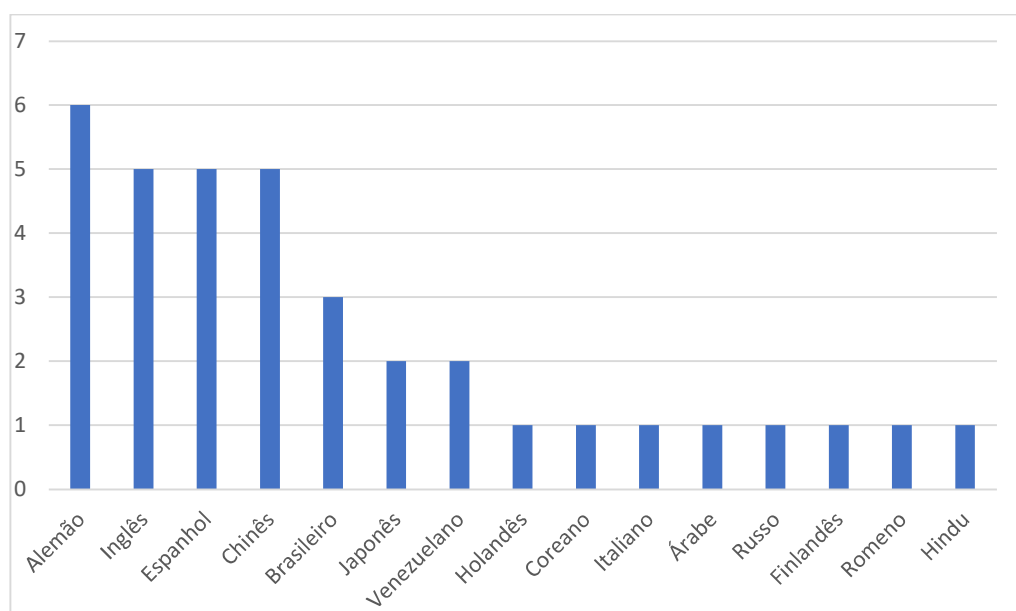


Gráfico 10: Resposta à questão “Que línguas sabes que existem, para além das que aprendeste?” Inquérito sessão 0

Na sessão dedicada ao conhecimento de línguas foi visualizada uma apresentação *PowerPoint* sobre línguas que gerou um diálogo sobre esta temática. Dada a riqueza da informação recolhida, decidimos transcrever aqui a quase totalidade desse diálogo, de forma a verificar o interesse no tema, a disponibilidade das respostas e a curiosidade das crianças. Neste primeiro momento percebemos que a maior parte das crianças não fazia ideia da quantidade de línguas que existem no mundo, sendo que só duas delas acertaram na opção correta, como se pode verificar no excerto abaixo:

P: (A ler um PowerPoint) Languages and Identity. Línguas e Identidade.

//

P: Agora vamos fazer um jogo, *kind of...* Quero ver mãos no ar e vamos ver quem acerta, ok? *So, how many languages are there in the world? 7, 700 or 7000?*

A2: 700

A1: A Terceira resposta.

P: *Seven thousand?*

A1 e A13: Yes.

P: *I want to count, how many of you thinks there are 7? (2 levantam a mão). And 700? (Todos os outros). And 7000? (Só a A2 e o a A13 levantam a mão.) Only the 2 of you got it right.*

Als: Wow!

//

(*Transcrição de parte da sessão 4*)

Logo na primeira questão observámos que as crianças ficaram muito surpreendidas com o número de línguas que existem no mundo, o que nos indicou que não teriam um qualquer conhecimento prévio sobre o mundo da diversidade linguística.

P: *How many do you know, A21?*

A21: Conheço...

P: Que língua é que nós falamos aqui?

A21: Mas é as que sei falar ou as que conheço?

(*Transcrição de parte da sessão 4*)

Também neste momento dialogal, foi-nos possível desde logo constatar que os discentes tinham já bem definida a diferença entre língua que conhece e língua que sabe falar.

P: Só as que conheces.

A21: Então, Português...

P: *Portuguese, and the one we speak here?... English, very good.*

A8: Francês.

P: E tu, A17?

A17: Conheço 6.

P: Quais são?

A17: Português, Alemão, Inglês, Francês, Venezuelano...

P: E que língua é que se fala mesmo na Venezuela?

Als: Espanhol!

P: Pois claro, venezuelano não existe, ok?

A17: Ah, pois...

(*Transcrição de parte da sessão 4*)

Aqui verificámos que ainda existia dificuldade em perceber que o Espanhol, por exemplo, é falado em vários países e, no caso de crianças emigrantes da Venezuela, chegam mesmo a denominar a língua de “venezuelano”, situação já verificada aquando da aplicação do questionário inicial sobre BL e conhecimentos de línguas.

P: *Now, next: which is the most spoken language in the world? Qual é que é a língua mais falada, alguém sabe?*

A6: Russo.

A19: Português.

A13: Inglês.

P: *Let's see... Is it Spanish? Yes or no?*

Als: *No! Yes!*

P: *Is it English?*

Als: *No! Yes!*

P: *Is it Portuguese?*

Als: *Yes! Yes!*

P: *Let's see... No... Mandarin Chinese is the most spoken language.*

/

P: *Now, what are the most spoken languages? No mundo todo, sim, já vimos o... Mandarim. Well done. Now, Hindi. Where is Hindi spoken?*

A4: Índia.

P: *Very good. More... English, yes, Spanish and Portuguese. Where is Portuguese spoken?*

Als: Brasil, Portugal...

P: *Very good. And more? Many countries in Africa, ok?*

(*Transcrição de parte da sessão 4*)

Durante toda a apresentação (cuja transcrição completa se encontra no anexo 28) foi possível observar uma grande participação por parte dos/as alunos/as. Já no momento final da apresentação *PowerPoint*, com a questão “Por que é que é importante aprender línguas?” confirmamos que as crianças que responderam já o fizeram usando termos aprendidos nas sessões, como se pode ver no excerto abaixo:

P: *And why is it important to learn languages, A13?*

A13: *Ah?*...

P: *Por que é que é importante aprender línguas?*

A7: *Para sabermos mais coisas.*

A9: *Para quando formos para outros países, podermos comunicar com eles e sabermos falar.*

P: *Yes, very good.*

A6: *Para nos identificarmos com as outras pessoas.*

P: *Very good!*

//

(Transcrição de parte da sessão 4)

O momento em que o elemento A6 responde à pergunta “Por que é que é importante aprender línguas” com a resposta “Para nos identificarmos com as outras pessoas.” foi, de facto, um momento-chave, na medida em que confirmou a premissa de que o conhecimento sobre diversidade linguística contribui para a construção de uma identidade mais aberta ao outro.

Também na transcrição abaixo podemos observar que o elemento A8 compreende que ter aprendido português quando vivia ainda em França contribuiu para que aprendesse a língua com mais facilidade.

A8: A minha mãe começou a ensinar-me português quando estávamos em França, desde pequenina para eu aprender mais fácil.

P: Muito bem. / *The more languages you know, the better grades you get.* Quem sabe o que significa? / Quanto mais línguas souberem, melhores notas tiram.

/

P: *The more languages you know, the more people you can talk to. Diversity is fun.* Quanto mais línguas souberes, com mais pessoas podes falar. A diversidade é divertida. Yes?!

Als: Yes.

P: *So, to finish: Languages are part of our identity.* As línguas fazem parte da nossa identi...

Als: ...dade.

(Transcrição de parte da sessão 4)

Como se pode também ler na parte final do excerto acima, as crianças já tinham, naquele momento, percebido e interiorizado a ideia de que as línguas são também parte da nossa identidade, uma vez que afirmavam que as línguas faziam parte da sua identidade.

No final desta atividade conseguimos, de facto, perceber que as crianças estiveram muito motivadas e atentas durante a apresentação *PowerPoint* e que conseguiram apreender conhecimentos sobre línguas. Depois desta atividade elaboraram o *Linguistic Passport*, como se pode verificar, apenas a título exemplificativo, dois deles, seguida da tabela com todas as respostas:

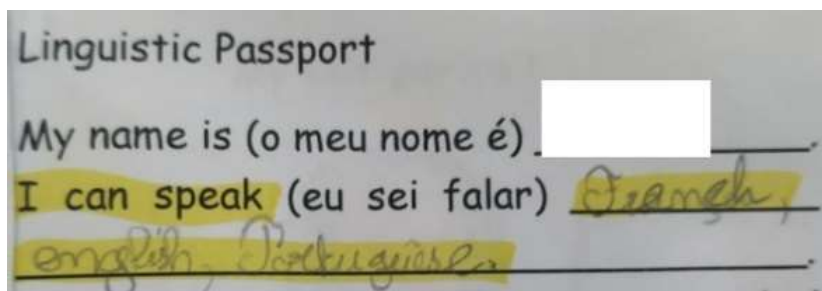


Figura 12: Fotografia do Linguistic Passport da aluna A8. Legenda: "I can speak French, English, Portuguese."

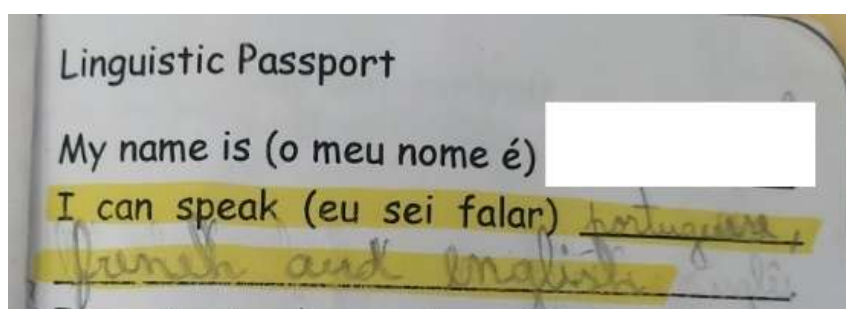


Figura 13: Fotografia do Linguistic Passport da aluna A1. Legenda: "I can speak Portuguese, French and English."

Línguas	Número de ocorrência	Aluno/a
Português	19	Todos exceto A3
Inglês	15	A1, A2, A4, A5, A6, A7, A8, A10, A11, A12, A13, A14, A18, A19
Espanhol	6	A3, A4, A6, A7, A10, A11, A12
Italiano	2	A6, A12
Francês	2	A2, A8
Crioulo	1	A1

Tabela 15: Linguistic Passport "I can speak..." (preenchimento com línguas)

Como se pode verificar pela tabela acima, todas as crianças referem que sabem falar português, exceto uma que é de nacionalidade venezuelana e não fala português com total à vontade. De salientar, no entanto, que mesmo após estas atividades, algumas crianças continuam a admitir não querer ou não acharem necessário aprenderem outras línguas, como foi possível verificar na

resposta à questão inicial do inquérito por questionário da sessão 4 “Achas que é importante saber falar mais do que uma língua?” em que 4 crianças responderam “Não” e 18 responderam “Sim”. Quando foi pedido que explicassem porquê, duas crianças mantiveram que não tinham “necessidade de sair do país” ou poderiam “ficar confundidos” com a aprendizagem de novas línguas. Abaixo temos a tabela com essa informação:

<b>Resposta</b>	<b>Número de ocorrência</b>	<b>Aluno/a</b>
Porque se estivermos noutra país conseguimos falar com outras pessoas.	7	A2, A5, A8, A9, A19, A22, A23
Ininteligível/Sem sentido	5	A7, A13, A14, A16, A18 (Não)
Porque o nosso cérebro desenvolve-se mais.	2	A4, A20
Porque todos temos que ter uma nacionalidade.	1	A1
Porque temos que saber outras línguas.	1	A3
Porque é para nos identificarmos melhor.	1	A6
Porque quando queremos falar com algumas pessoas temos que saber.	1	A11
Porque se nós queremos brincar com uma pessoa nova temos de aprender a língua.	1	A12
Não, porque não precisamos de ir para outros países.	1	A10 (Não)
Porque ficamos confundidos com as outras línguas.	1	A17 (Não)

*Tabela 16: Resposta a: “Porquê” do inquérito realizado na sessão 4*

De uma forma geral, podemos concluir que este tipo de conhecimento pressupõe um processo mais alongado no tempo, de forma a que se possa desenvolver a temática com mais profundidade e é, por isso, normal que em tão curto espaço de tempo não vejamos resultados a 100%. Não nos foi possível relacionar mais a fundo o conhecimento do mundo das línguas com o tema da diversidade e da aceitação do Outro, o que levou a que alguns alunos continuassem com as mesmas ideias que já tinham sobre as línguas.

#### **4.4. Capacidades**

Nesta categoria pretendíamos perceber que capacidades adquiriram os aprendentes n decorrer do projeto, nomeadamente de aplicar o conhecimento

de uma forma real. Ou seja, era nossa expectativa que os discentes conseguissem usar as ferramentas fornecidas, ainda que de forma muito superficial e teórica, num momento de problematização real. Daí a subcategoria Capacidade de resolver um problema real que passamos a caracterizar.

#### 4.4.1. Capacidade de resolver de um problema real

Resolvemos criar uma situação problemática em que as crianças pudessem fazer-se valer dos conhecimentos adquiridos para a tentar solucionar o problema. Mais especificamente, como indicado já na descrição da sessão 5, usámos a história de uma criança refugiada, sem nome (tinha um nome dado pelas pessoas que a salvaram) e sem data de nascimento (por não saberem a data real do seu aniversário), que vivia num acampamento de refugiados na Grécia. As crianças foram confrontadas com esta situação e foi-lhes perguntado o que fariam. A transcrição do excerto dessa sessão revela que os discentes adquiriram de facto, a capacidade de usar o conhecimento para solucionar (ou tentar solucionar) esta situação:

Vocês acham que podiam ajudar a Amita? ↗

A2: Sim, podia levar para minha casa.

P: Vocês acham que a Amita é feliz sem saber o nome dela? ↗

Als: Não!

A12: Podia levá-la para minha casa e dar-lhe comida.

P: Há algum direito da criança, daqueles que nós estudamos, que podia ajudar a Amita? ↗

A8: O direito a ter uma casa.

P: *Very good!* Ela tem direito a ter uma casa!

A19: Tem direito a ter uma família.

P: *Very good.* Tem direito a ter uma família. Era muito bom arranjar uma família para ela, sim? ↗ E há muitas crianças como ela, sabiam? ↗ (...) Outra forma de a ajudar era saber a língua dela, não era? ↗

Als: Sim.

*(Transcrição de parte da sessão 5)*

Como podemos aferir a partir do excerto acima, a preocupação mais proeminente foi com o facto de a Amita não ter casa, comida ou família, aspetos importantes, já que foram referidos nos momentos em que se discutiram os direitos das crianças na sessão 3.

Além deste momento em que se verifica a aplicação do conhecimento dos Direitos da Criança, também na sessão 3 foi possível verificar a mesma situação, como se pode verificar pelo excerto abaixo:

P: *You have the right to protection from work that harms you.* Têm direito a não fazer trabalhos que vos magoem. Vocês sabem que há crianças da vossa idade que já trabalham?

Als: Sim!

P: Ouçam o que a A20 tem a dizer.

A20: Quando eu vivia na Venezuela havia meninos que trabalhavam na rua a vender coisas.

P: Estão a ouvir? Havia meninos na Venezuela que em vez de irem à escola, trabalhavam.

Estão a ver? Os direitos destes meninos estavam a ser respeitados?

Als: Não...

P: E se vocês soubessem que uma situação desta acontecia o que é que vocês faziam?

A6: Podíamos falar com um adulto.

P: Muito bem, falavam com um professor ou um adulto. Temos o direito de denunciar estas situações.

*(Transcrição de parte da sessão 3)*

Observámos que os discentes mostraram vontade em ajudar a Amita e até mesmo de resolver os seus problemas. Foi possível ver o seu entusiasmo em oferecer soluções, como no caso do aluno designado por A12 que verbalizou o desejo de dar abrigo a Amita na sua própria casa. Também o aluno designado por A6 sugeriu que se falasse com um adulto, na tentativa de encontrar uma solução a partir do apoio de um adulto de confiança. E a aluna designada por A20 foi capaz de fazer um paralelismo com uma situação que vivenciou no seu país de origem, a Venezuela, onde viu crianças a trabalhar em vez de, como ela, irem à escola.

Concluimos assim que, ainda que de forma um pouco superficial, terá havido um desenvolvimento em termos da capacidade de oferecer soluções a partir dos conhecimentos adquiridos. As crianças demonstraram serem capazes de se colocarem no lugar do Outro (neste caso da menina refugiada) e de perceberem que os direitos da criança que tinham aprendido não estavam a ser respeitados no contexto da Amita. Percebemos, pois, que as crianças nutriam o desejo de verem aplicados os direitos que nas sessões anteriores foram aprendendo e sentimos que, de facto, reuniram os conhecimentos e capacidades necessários para oferecer soluções, quando confrontadas com determinada problemática.



De uma forma geral, podemos dizer que o processo fez sentido. Ou seja, o caminho traçado, desde o estudo do Eu, seguido do estudo do Outro, passando pelos Direitos da Criança e o estudo do mundo das línguas, deu às crianças as ferramentas necessárias para, primeiro, darem valor à realidade com que foram confrontadas na última sessão, com a apresentação da história da menina refugiada, e depois, usando essas mesmas ferramentas obtidas nas sessões anteriores, oferecer possíveis soluções.

Podemos também assumir que os objetivos propostos foram atingidos e seguimos agora para uma breve síntese dos resultados obtidos.

## Síntese dos resultados

Como indicado inicialmente, a questão de investigação que deu corpo a este trabalho de investigação-ação foi:

“Como desenvolver, em aula de inglês no 1.º CEB, uma identidade mais aberta ao Outro?”

Na tentativa de responder a esta questão, elaborámos uma série de atividades pedagógico-didáticas que realizámos nas cinco sessões do nosso projeto. O objetivo era compreender se estas atividades, criadas de raiz, contribuíam, ou não, para o desenvolvimento de uma identidade mais aberta ao Outro.

Traçamos uma linha orientadora, que foi anteriormente descrita no capítulo teórico. Partimos do estudo do Eu, da identidade e da sua construção, passando pelo estudo do Outro, dos Direitos das Crianças e dos conhecimentos sobre o mundo das línguas, com o objetivo final de fornecer às crianças um leque de conhecimentos que lhes permitisse depois terem as capacidades necessárias para poderem reconhecer situações problemáticas e agir na resolução destas, usando as ferramentas aprendidas no projeto.

Desenvolvemos nas primeiras duas sessões atividades de leitura e interpretação de *picturebooks* dirigidos aos temas do Eu e do Outro. Esta primeira atividade não se destinou somente a este fim, mas teve também o objetivo de familiarizar as crianças com a língua inglesa, uma vez que estas se encontravam no primeiro ano de contato com uma LE em contexto escolar. Na terceira sessão abordámos os Direitos das Crianças com o objetivo de os dar a conhecer às crianças, de forma a que estas fossem depois capazes de se fazer valer deles em contextos reais. Na sessão seguinte trabalhamos a diversidade linguística, com o intuito de fomentar a aceitação pelo Outro, através da audição de uma música sobre as línguas, do preenchimento do Passaporte Linguístico e da visualização de um *PowerPoint* sobre a Diversidade Linguística. Foi na última sessão de projeto que pudemos observar se o nosso percurso pedagógico tinha sido bem sucedido, quando confrontamos as crianças com a história de uma criança refugiada e lhes pedimos que recorressem ao que aprenderam

anteriormente para fornecer soluções para a realidade com que foram confrontadas. As crianças mostraram ter percebido a função dos Direitos das Crianças, tendo sido capazes de indicar que a criança refugiada da história em questão não estava a ter todos os seus direitos respeitados e foram prontos a oferecer soluções.

Após terminarmos a parte mais prática do projeto, passámos ao tratamento e interpretação de todos os dados. Tendo em conta as limitações com que fomos confrontadas durante o desenvolvimento do projeto, pensámos ser possível concluir que, de facto, as nossas atividades pensadas para construir identidades mais abertas ao Outro foram bem conseguidas.

Em relação às condicionantes que referimos tem de ser salientado o momento social que vivenciamos durante todo o nosso projeto, desde a sua preparação, até à sua conclusão e, aparentemente, sem fim à vista. Falamos da atual crise sanitária provocada pela disseminação da doença causada por um novo coronavírus, denominada Covid-19. Esta situação considerada de emergência e/ou calamidade consoante o número de casos com teste PCR positivo, impediu as crianças de se deslocarem fisicamente à escola durante parte do ano letivo de 2019/2020, tendo durante este período aulas a distância. No entanto, as aulas online nestas idades implicam comumente alguns percalços, quer pela tenra idade das crianças em questão, quer pelo facto de não serem ainda autónomas a usar as tecnologias digitais. Isto implicou que as crianças não tivessem, na sua maioria, desenvolvido todas as capacidades que pretendíamos que já tivessem adquirido quando iniciámos o nosso projeto em outubro de 2020 (já no ano letivo de 2020/2021). Foi, por isso, necessário fazer uma série de ajustes às atividades que havíamos programado, adaptando alguns dos objetivos de modo a não fossem demasiado difíceis ou inatingíveis para esta turma do 3.º ano do 1.º CEB.

Outra das limitações provocadas pela pandemia de Covid-19 foi a impossibilidade de realizar algumas das atividades que havíamos projetado: uma atividade em que as crianças teriam de trabalhar em grupos, nomeadamente na sessão dedicada aos Direitos das Crianças, e outra em que as crianças teriam que estar ao ar livre, formando um círculo e de mãos dadas, para realizar uma atividade relacionada com o tema da Identidade. Sentimos que estas restrições

foram um percalço, mas conseguimos, mesmo assim, realizar atividades que foram bem sucedidas.

Considerámos, no entanto, após termos concluído a interpretação dos resultados obtidos, que as crianças conseguiram, mesmo com todas estas situações tão atípicas, oferecer respostas viáveis quando confrontadas com um problema que, não sendo real, lhes foi apresentado como o sendo. Os aprendentes foram capazes de identificar a situação apresentada na sessão final como sendo atípica e em não conformidade com os Direitos da Criança. Depreendermos que as crianças foram capazes de usar os conhecimentos tratados nos temas do Eu e do Outro, quando mostraram ter aceite que a Amita, apesar de não ter um nome dado pelos pais como eles têm, ou de não ter uma casa e uma família como eles, não deixa de ser uma criança que merece ter os seus direitos inalienáveis respeitados.

Acreditamos que, neste breve espaço temporal de cinco sessões, foi possível desenvolver parcialmente identidades mais abertas ao Outro. Temos que enfatizar o “parcialmente”, pois, como já referimos no capítulo teórico, a identidade não é estanque ou fixa, altera-se, reinventa-se e adapta-se ao longo da vida. Acreditamos, como Byram, que a construção de identidades mais abertas ao Outro passa por momentos de diálogo intercultural e que a escola é o palco principal onde esse debate se pode fomentar. O autor aborda esta ideia do ponto de vista do uso das línguas ao longo da vida, indo também ao encontro do que nos propusemos alcançar neste projeto:

people acquire new identities and new languages or language varieties throughout life; it is a dynamic process. If they become conscious of this, they can also ‘play’ with their languages and identities, deliberately shifting from one language/variety to another within the same conversation, thereby signalling a change from one identity to another. Young people have been shown to be adept at this as they move from one social situation to another. Becoming consciously plurilingual, with the help of teachers of the Languages of Education, is an enrichment. (2006, p. 12)

Concluimos que elaborámos atividades significativas que ajudaram os aprendentes a construir as suas identidades e conseguimos oferecer metodologias de ensino adaptáveis ao contexto sociolinguístico e sociocultural

em que desenvolvemos o projeto. Além disso, acreditamos que a aula de inglês no 1.º CEB constitui um espaço ideal para se estabelecer um diálogo aberto e crítico, permitindo um processo de construção da identidade bem como da abertura ao Outro, fomentando a compreensão e a abertura através da EI. Acreditamos que a sala de aula de LE é, sem dúvida, a melhor ponte para o mundo plural que já vivenciamos.

Reconhecemos, no entanto, que este projeto não deveria ficar por aqui. Para que este projeto pudesse ser consolidado o ideal seria haver uma continuidade temporal e também em termos de contexto, de forma a que se pudesse mobilizar toda a comunidade escolar, bem como as famílias das crianças. Seria importante poder trazer este diálogo intercultural para o seio das famílias, como referido por Huber e Reynolds (2014), pois a necessidade de coexistirmos em sociedades culturalmente diferentes é transversal a todas as idades e não circunscrita às crianças. As capacidades de compreensão e comunicação que pretendemos desenvolver na sala de aula de inglês, no geral, e no nosso projeto, em particular, são fundamentais para que se tome o caminho da paz e da inclusão.

## Reflexão final

O relatório que aqui apresentei decorreu da realização de um projeto de investigação-intervenção numa turma do 3.º ano do 1.º CEB de uma escola do distrito de Aveiro e, para o seu sucesso, foi indispensável a ajuda de todos os intervenientes, desde as crianças do 3.º ano, à colega de d'íade e às professoras: titular, coordenadora, cooperante e orientadora.

De acordo com Alarcão, “Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade” (1996, p. 177). Ora, para saber tudo isto, necessitamos de refletir, e é no processo de reflexão que me debruço neste momento. É através da reflexão que vem a compreensão, a clareza, a visão, o passo a tomar a seguir. Começo, assim, por fazer uma pequena descrição de todo este processo que me trouxe até este momento de reflexão, iniciado quando optei por fazer um curso de mestrado em ensino de inglês.

O percurso da Prática Pedagógica Supervisionada iniciou-se pela observação de aulas e por conversas em várias reuniões tanto com a professora cooperante, como com a professora titular e a coordenadora da escola.

Após a compilação da informação recolhida nas reuniões e também nos inquéritos aos EE e crianças, efetuei uma caracterização da realidade pedagógica bastante profunda, que me muniu de um maior conhecimento do espaço escolar e dos seus intervenientes. Após ter assistido também a várias aulas dadas pela professora cooperante, delineei o Plano de Ação, que constituiu um primeiro esboço do plano de intervenção.

Foi a partir do conhecimento aprofundado do contexto e da turma, baseado ainda nas observações sistemáticas das aulas da professora cooperante, que consegui delinear os 5 Planos de Sessão e todos eles foram gentilmente verificados e corrigidos pela Professora Orientadora, bem como todos os materiais e recursos que elaborei. Todas as sessões foram videogravadas e, das aulas dedicadas ao projeto de intervenção, duas foram supervisionadas pela Professora Orientadora. As intervenções foram supervisionadas pela Professora Cooperante e pela colega de d'íade, também

ela professora estagiária. A supervisão e observação da colega de d'íade e da professora cooperante constituíram sempre um fator de apoio. Como nos recorda Pedro Reis: "A observação de aula desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola." (Reis, 2011, p. 11). Algo que, sem qualquer dúvida, me ajudou neste percurso foi, como já referido, a observação, tanto a auto, como a hétero. Pedro Reis refere: "torna-se necessário encarar a observação como uma oportunidade para os professores se envolverem, colaborativamente, na reflexão sobre o seu desempenho profissional e na investigação e discussão de estratégias que permitam melhorar a sua prática." (2011, p. 9). Foi isso exatamente que fiz neste percurso: trabalhamos colaborativamente (eu e a colega de d'íade), sempre de forma positiva e no sentido de, não só melhorar as práticas para o alcance final do objetivo (o grau de mestre) mas sempre, e como sempre quis, no sentido de proporcionar momentos de aprendizagem de excelência, que marcassem as crianças de forma positiva quer na vertente educativa, quer emocional.

Iniciei depois o projeto que, devido ao nível geral da turma e ao facto de ser ainda o ano de introdução formal da língua inglesa, foi sofrendo ajustes nos planos de aula, nas atividades e nas ideias a implementar.

As primeiras duas sessões foram dedicadas à leitura de *picturebooks* e, na primeira, devido a uma falha de luz no videoprojector, fui obrigada a improvisar uma parte da aula. No entanto, esse improviso acabou por resultar num momento de leitura ativa pelas crianças, o que se mostrou muito motivador para elas. Com a ajuda da colega de d'íade, mudámos o projetor para melhorar a visualização dos *picturebooks* e, na aula seguinte, já foi possível que todas as crianças vissem a história no quadro sem qualquer dificuldade.

Nas sessões seguintes a colega de d'íade disponibilizou-se para apoiar as crianças com maior dificuldade no processo de escrita, principalmente nos momentos de preenchimento dos inquéritos por questionário, o que me permitiu organizar o tempo numa forma mais fluída. De referir que algumas das crianças apresentavam este tipo de dificuldade devido às condicionantes na aprendizagem provocadas pelo ensino a distância do confinamento no ano letivo

em que se encontravam no 2.º ano de escolaridade, ou seja, o ano letivo anterior ao da aplicação do nosso projeto.

Estes pequenos detalhes de entreaajuda entre mim e a colega de díade resultaram em geral numa otimização do tempo ou numa maior facilidade de lidar com este ou aquele elemento mais desestabilizador, o que me facilitou na implementação do projeto, para que não se comprometesse o objetivo, sem me privar da possibilidade de ser a professora responsável pela turma. Em todo este processo a ajuda da colega de díade foi, sem dúvida, um pilar de sustentação. Além da presença e preocupação constante em ajudar, deu bons conselhos, reparos, indicações e chegou mesmo a ajudar nas atividades de sala de aula sempre que necessário. Foi um trabalho simbiótico e, por isso, imprescindível. Ajudamo-nos mutuamente e esse apoio foi fundamental para que nunca perdêssemos o foco.

A terceira aula, apesar de ter sido uma aula mais “parada”, foi importante para consciencializar as crianças acerca da existência dos direitos das crianças. Mais uma vez, nesta aula, o papel da colega de díade foi muito relevante, pois ajudou a manter a turma atenta. Entristece-me saber que esta aula correu menos bem pelo facto de não ter sido possível pôr em prática o plano inicial devido às medidas de segurança sanitária. A ideia original implicava fazer pequenos grupos de crianças e, devido à impossibilidade de o fazer, tive mesmo que ler um direito por aluno. A mudança de estratégia causou alguma instabilidade no comportamento de alguns elementos da turma, no entanto, considero que o objetivo final tenha sido alcançado, pois na sessão final as crianças mostraram ter adquirido conhecimentos acerca dos Direitos da Criança.

Na quarta sessão, para combater um pouco o desgaste sentido na aula anterior, foi feita uma atividade de perguntas e respostas com o tema das línguas, que tornou a aula mais animada, juntamente com uma canção que todas as crianças apreciaram.

Foi somente na última sessão que foi possível, de facto, avaliar se as crianças conseguiriam, ou não, colocar em prática as aprendizagens das sessões anteriores. No geral, penso que o tema, apesar de ter sido tratado de forma muito superficial, conseguiu deixar ficar uma pequena “semente” nas crianças. Ou seja, penso que, na sua grande maioria, conseguiriam identificar



situações problemáticas e apresentar soluções. Logicamente, este ensejo não tem como ser comprovado. Mas o papel do professor é esse mesmo, o de plantar “sementes” e aguardar que nasçam flores, mesmo que nunca as torne a ver.

Após concluir a parte prática do projeto de intervenção, efetuei a transcrição das videograções e iniciei o tratamento dos dados compilados, analisando todos os instrumentos recolhidos e depois fiz a avaliação dos resultados.

Posso afirmar que este foi um percurso enriquecedor, apesar de muito trabalhoso e desgastante. Vive-se, socialmente, um momento crítico, como já referido, devido ao estado pandémico declarado mundialmente pela Organização Mundial de Saúde, desde março de 2020. Esta situação tem tido um impacto extremo em todas as vertentes da nossa sociedade, refletindo-se também nas escolas, nas crianças, nos professores, etc. Trabalhei árdua, mas afincadamente, sempre na sombra de um possível novo confinamento, tentando obedecer a todas as regras impostas, num percurso que se mostrou duro, mas frutífero.

Também as restrições temporais de elaboração do projeto, após um semestre de confinamento, se tornaram um desafio. Mesmo assim, penso que os alunos e alunas atingiram os objetivos principais, sobretudo ao nível do conhecimento do Eu e do Outro, dos Direitos da Criança e da diversidade. Acredito que terão mais abertura no sentido do respeito, da tolerância e da aceitação do Outro.

Considero ter oferecido experiências educativas interessantes e apelativas, muito diversificadas e adaptadas à realidade escolar. Creio ter contribuído para que as crianças com quem trabalhei neste período se venham a tornar cidadãos e cidadãs cada vez mais conscientes da diferença, capazes de se conhecerem a si mesmos/as e de aceitarem o Outro tal como ele é.

Foi muito complicado articular todos estes fatores e colocá-los a funcionar de uma forma articulada e coerente numa turma cujo contacto com o inglês era ainda o primeiro (por ser uma turma de 3.º ano), daí ter optado pela estratégia de repetir em inglês o que era inicialmente enunciado em português, e vice-versa. No entanto, ao nível dos inquéritos de avaliação por sessão, bem como

de alguns momentos de ensino particularmente dirigido a temas mais complexos, o uso do português foi imprescindível para que pudesse recolher dados para posterior análise e também para fazer passar mensagens de forma mais clara.

Devo ainda referir que trabalhar com crianças foi uma experiência muito enriquecedora que me mostrou uma vez mais (dado que já havia trabalhado com crianças de primeiro ciclo anteriormente em contexto de AEC) que me sinto muito feliz na sala de aula, a trabalhar com estas idades. A possibilidade de efetuar esta prática pedagógica supervisionada foi, sem dúvida, um ponto marcante no meu percurso pessoal, académico e profissional. Por um lado, sei que sou uma privilegiada por ter a oportunidade de efetuar este percurso, de o ter concluído em tempo útil e de ter a oportunidade de trabalhar e crescer com estas crianças e professoras. Por outro lado, considero que muito ficou por fazer. Sinto que as cinco sessões não foram suficientes para desenvolver tudo o que desejava e prevejo não voltar a ter hipótese de desenvolver este projeto que me parece tão inspirador.

Deste longo processo resultou uma professora nova, não melhor ou pior, mas uma professora diferente, com mais dúvidas, mais desejo de mudança, mais vontade ainda de melhorar. Como nos dizem Alarcão e Tavares: “a supervisão da prática pedagógica emerge como uma auto e heteroavaliação, comprometida e colaborante, em que os professores se entreajudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino” (1987, p. 148). É isto exatamente que fiz, com a ajuda da professora orientadora, atenta e encorajadora, da professora cooperante, sempre presente e disponível e, principalmente, com a ajuda da colega de d'ade, que apesar de se sentir insegura por ser inexperiente, acabou por se tornar um exemplo.

Posto isto, posso apenas concluir que este processo foi, sem dúvida, de grande desenvolvimento pessoal e profissional, onde aprendi muito mais do que pensei ser possível, onde reescrevi as minhas certezas e incertezas e onde renovei os valores que espero nunca perder: aprender para ensinar e ensinar para aprender.



## Referências bibliográficas

- Abdallah-Pretceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, (17–5), 475–483. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14675980601065764>
- Agrupamento de Escolas da Gafanha da Nazaré. (2018). Projeto Educativo 2018-2021. Disponível em: [http://www.egn.pt/documentos/estruturantes/PE\\_2018\\_2021.pdf](http://www.egn.pt/documentos/estruturantes/PE_2018_2021.pdf)
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). A constituição da área disciplinar de Didática das Línguas em Portugal. *Lingvarum Arena*, 1 (1), 61–79.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In *Coordenação, Supervisão e Liderança – Escola, projetos e aprendizagens* (pp. 22–35). Disponível em: <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documents/UCEditora/PDFLivros/Porto/Coordenação Supervisão e Liderança.pdf>
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003, 2ª Edição revista e desenvolvida). *Supervisão da Prática Pedagógica, Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Editora Almedina.
- Altes, M. (2011). *NO!* Swindon, UK: Childs Play International
- Andrade, A. I. (2019). *Percursos de investigação em educação no CIDTFF* 907–932. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/28708>
- Andrade, A. (2020). *(H)À Educação: O que se espera dos professores, hoje?* Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <https://www.ua.pt/pt/noticias/13/64250>
- Bastos, M. (2015). *Le professeur interculturel. L'éducation interculturelle des professeurs de langues dans la formation continue*. Paris: L'Harmattan.
- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? In *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (pp. 13–36). Universidade de Aveiro. Disponível em: <https://doi.org/10.34624/ka02-fq42>
- Bauman, Z. (1996). From Pilgrim to Tourist - or a Short History of Identity. In *Questions of Cultural Identity* (pp. 18–36). London: Sage Publications. Disponível em: <https://doi.org/10.4135/9781446221907.n2>

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- 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 e Ciência.
- Bizarro, R. (2012). Língua e Cultura no ensino do PLE/PLS: reflexões e exemplos. *Lingvarum Arena*, 3, (pp. 117–131). Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10953.pdf>
- Bizarro, R., & Braga, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. Em *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito* (pp. 57-70). Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship - Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness - relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness*, 21(1–2), 5–13. DOI: 10.1080/09658416.2011.639887
- Byram, M., & Morgan, C. (1994). *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Carazzai, M. (2016). *Identity and language learning*. Brasil: São Paulo.
- Carneiro, R. (2008). A educação intercultural. In *Percursos de Interculturalidade. Portugal, desafios à identidade* (pp. 49–110). Disponível em: [https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/182327/4\\_PI\\_Cap3.pdf](https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/182327/4_PI_Cap3.pdf)
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Edições ASA.
- Conselho da Europa (2001). *Portfolio Europeu de Línguas*. Lisboa: Conselho da Europa. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portefolio\\_europeu\\_de\\_linguas\\_basico.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portefolio_europeu_de_linguas_basico.pdf)
- Conselho da Europa (2016). *Competências para uma cultura da democracia – viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversa*. Conselho da Europa.
- Costa, S. (2018). *A promoção da educação intercultural em aula de inglês no 1.º CEB: o encontro com o Outro*. Relatório de Estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10773/26864>

- Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue: "Living together as equals in dignity"*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355- 379.
- Day, C., Elliott, J., Somekh, B., & Winter, R. (2002). Preface. In C. Day, J. Elliott, B. Somekh & R. Winter (Eds.), *Theory and practice in action research: Some international perspectives* (pp. 7-8). Oxford: Symposium Books.
- Dias, J. (2009). *A construção da identidade na infância no contexto multicultural português. Estudo dum caso*. Tese de Doutoramento. Faculdade de CC. Da Educación. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Direção-Geral da Educação (2016). *O Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais*. Lisboa: Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>
- Dolan, A. (2014). *You, me and diversity: Picturebooks for teaching development and intercultural education*. London: Trentham Books
- Dubar, C. (1997). *Socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (2010). Polifonia e metamorfoses da noção de identidade. *Especiaria - Cadernos de Ciências Humanas.*, 12–13(22–23), 335–356.
- Escudero, J. M. (2006). La Formación del Profesorado y la Garantía del Derecho a Una Buena Educación para Todos. In J. M. Escudero & A. L. Gómez (Eds.). *La Formación del Profesorado y la Mejora de la Educación* (pp. 21 51). Barcelona: OCTAEDRO.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. São Paulo: Artmed.
- Giddens, A. (1991). *Modernidad y identidad del yo – el yo y la sociedad en la época contemporânea* (Traduzido por Aristu, J. e editado em 1995 por Ediciones Península). Barcelona: Ediciones Península.

- Giddens, A. (2008). *Sociologia* (6ª). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, M. (2002). *Para uma aprendizagem significativa: a gestão personalizada do currículo ou a gestão do eu-afectivo*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/21826>
- Grussman, L. (1996). Identity and Cultural Studies: Is That All There Is? In *Questions of cultural identity* (87–107). London: Sage Publications. Disponível em: <https://doi.org/10.4135/9781446221907.n2>
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Hall, Stuart & Gay, P. (1996). *Cultural identity*. London: Sage Publications. Disponível em: <https://blogs.unpad.ac.id/teddykw/files/2012/07/Stuart-Hall-Cultural-Identity.pdf>
- Haggström, M. (2020). The art of read-aloud, body language and identity construction: A multimodal interactional analysis of interaction between parent, child and picture book. *International Journal of Language Studies*, 14(1), 117–140.
- Hill, M. (2014). Desenho de questionário e análise dos dados - alguns contributos. In *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação*. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
- Huber, J., & Reynolds, C. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Estrasburgo: Conselho da Europa. Disponível em: <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>
- Kranz, L. (2011). *You be you*. Lanham, United States: Taylor Trade Publishing.
- Loizos, P. (2008). Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: Bauer, M. & Gaskell, G. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- Maalouf, A. (2009). *Um Mundo sem Regras*. Algés: Difel.
- Maalouf, A. (2011). *Disordered world*. London: Bloomsbury
- Martins, F. (2002). *Biografia Linguística e sensibilização à diversidade linguística nos primeiros anos de escolaridade*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: [http://jaling.ecml.at/pdfdocs/jaling\\_presentation/portuguais.pdf](http://jaling.ecml.at/pdfdocs/jaling_presentation/portuguais.pdf)
- Monteiro, A. (2021). *A competência intercultural na formação de professores moçambicanos de língua portuguesa: literatura como instrumento de mediação*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/31208>

- Mourão, S. (2016). Picturebooks in the Primary EFL Classroom: Authentic Literature for an Authentic Response, *CLELEjournal*, 3(2). Disponível em: [https://run.unl.pt/bitstream/10362/70030/1/Picturebooks\\_Authentic\\_literatur\\_e\\_for\\_an\\_authentic\\_response\\_CLELEjournal\\_4.1.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/70030/1/Picturebooks_Authentic_literatur_e_for_an_authentic_response_CLELEjournal_4.1.pdf)
- Oliveira, C. R. (2020). *Entrada, Acolhimento e Integração de Requerentes e Beneficiários de Proteção Internacional em Portugal*, Relatório Estatístico do Asilo 2020, Caderno Estatístico Temático # 3, Coleção Imigração em Números do Observatório das Migrações, Lisboa: ACM.
- ONU. (2001). *A Carta Internacional dos Direitos Humanos*, Em ONU, Direitos Humanos, n.º 2, Ficha Informativa, Rev. I (G. d. Comparado, Trad., pp. 6-7). Lisboa: Gabinete de Documentação e Direito Comparado. Disponível em: [http://www.gddc.pt/direitoshumanos/Ficha\\_Informativa\\_2.pdf](http://www.gddc.pt/direitoshumanos/Ficha_Informativa_2.pdf)
- ONU e UNICEF. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança e protocolos facultativos*. Lisboa: Comité Português para a UNICEF. Disponível em: [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança* (8ª ed.). Lisboa: McGraw Hill.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed
- Peres, A. (2006). Educação intercultural e formação de professores. In Rosa Bizarro (Org.), *Como abordar... a escola e a diversidade cultural: Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 120-132). Porto: Areal Editores
- Piaget, J. (1990). *Seis estudos de Psicologia* (10ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1993). *A psicologia da criança*. Porto: Edições ASA.
- Portera, A. (2014). Intercultural education: an epistemological and semantic explanation. Em C. Grant, & A. Portera, *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*. (pp. 18-21). Oxon: Routledge.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/05/pedro-reis.pdf>
- Rey-von, A. (2011). The Intercultural Perspective and its Development Through Cooperation With the Council of Europe. Em C. Grant, & A. Portera,



*Intercultural and multicultural education. Enhancing global interconnectedness.* (pp. 33-48). Oxon: Routledge.

Rodrigues, P. (2003). *Questões de género na infância*. Lisboa: Instituto Piaget.

Silva, J. (2009). *A biografia linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico: potencialidades na aprendizagem de línguas*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/1415>

Silva, J. (2012). *Biografia Linguística: união de culturas no 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/10434>

UNESCO. (2006). *UNESCO Guidelines for Intercultural education*. Paris: UNESCO, Section of Education for Peace and Human Rights. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878.locale=es>

United Nations. (2018). *Report of the United Nations High Commissioner for Refugees*. New York: United Nations. Disponível em: [https://www.unhcr.org/gcr/GCR\\_English.pdf](https://www.unhcr.org/gcr/GCR_English.pdf)

Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Londres: Englewood.

Zhao, Y. (2010). Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 422–431. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022487110375802>

## **Normativas legais**

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto de 2001 do Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 31/2014 de 27 de fevereiro da Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa

## **Sitologia**

<https://europarlamenti.info/en/values-and-objectives/values/>

<http://www.gepac.gov.pt/cooperacao-cultural-multilateral/conselho-da-europa.aspx>

<https://www.theguardian.com/world/2015/sep/02/shocking-image-of-drowned-syrian-boy-shows-tragic-plight-of-refugees>

<https://news.un.org/pt/story/2015/07/1517681-acnur-alerta-que-numero-total-de-refugiados-sirios-passou-de-4-milhoes>

<https://www.om.acm.gov.pt/-/interculturalidade-e-educacao-em-portugal>

<https://www.refugiados.pt/refugiadosempportugal/>

## **Anexos**

# Anexo 1 – Questionários aos encarregados de educação

## QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

1. Informações relativas ao/à aluno/a

1.1. Nome \_\_\_\_\_

1.2. Idade \_\_\_\_\_ 1.3. Naturalidade \_\_\_\_\_

1.4. Localidade onde reside \_\_\_\_\_

1.5. Número de elementos do agregado familiar \_\_\_\_\_

1.6. Com quem vive? \_\_\_\_\_

1.7. Com quem se desloca para a escola? \_\_\_\_\_

Meio de transporte					Tempo gasto		
A pé	Bicicleta	Autocarro	Automóvel	Outros	5 a 15 minutos	15 a 30 minutos	+ de 30 minutos

### Hábitos/métodos de estudo e de trabalho

1.8. Estuda...

Todos os dias	Frequentemente	Ocasionalmente	Raramente	Véspera das avaliações

1.9. Tem algum tipo de apoio ao estudo?

Explicações	ATL/ Centro de Estudo	Ajuda de familiares/amigos	Outros

1.10. Qual a disciplina favorita do seu educando? \_\_\_\_\_

1.11. Qual a disciplina que menos gosta? \_\_\_\_\_

1.12. Em média, quantas horas dorme por dia? \_\_\_\_\_

1.13. Tem o hábito de tomar o pequeno almoço? \_\_\_\_\_

1.14. Tem alguma doença crónica diagnosticada ou problema de saúde relevante? Se sim, qual? \_\_\_\_\_

1.15. O que faz nos tempos livres?

TV	Leitura	Música	Computador/ Tablet/ Internet	Desporto	Catequese ou outros	Atividades ao ar livre	Outros

1.16. O que mais gosta na escola?

Estudar	Colegas	Professoras/es	Intervalos	AEC	Outros

## 2. Informações relativas à família

2.1. Quem é o/a encarregado/a de educação do/a aluno/a? \_\_\_\_\_

2.2. Idade \_\_\_\_\_ 2.3. Naturalidade \_\_\_\_\_

2.4. Localidade onde reside \_\_\_\_\_

2.5. Habilitações literárias \_\_\_\_\_

2.6. Profissão \_\_\_\_\_

Encontra-se em situação de desemprego?  Não  Sim Há quanto tempo? \_\_\_\_\_

## 3. Informações pertinentes para os projetos

3.1. A/O sua/seu educanda/o alguma vez foi vítima de *bullying*?  Sim  Não

3.2. Sente que a/o sua/seu educanda/o é respeitada/o por professores, colegas e assistentes operacionais?  Sim  Não

3.2.1. Se não, em que situações?

---



---

3.3. Sente que alguma vez a/o sua/seu educanda/o foi desrespeitada/o pelas suas diferenças raciais, de género, incapacidades ou outras situações particulares à sua pessoa?  Sim  Não

3.3.1. Se sim, em que situações?

---



---

Obrigada pela sua colaboração!

Professoras Marisa de Jesus e Inês Melo

## Anexo 2 – Questionário anónimo aos alunos e alunas sobre identidade

### QUESTIONÁRIO ANÓNIMO AOS ALUNOS E ALUNAS SOBRE IDENTIDADE

Responde a cada uma das questões com honestidade.

1. Com qual destes géneros te identificas?

Rapariga	Rapaz	Ainda não sei	Nenhum	Prefiro não dizer

2. Achas que o cor de rosa é uma cor para...

Meninos	Meninas	Os dois	Não sei

3. Existem profissões só para mulheres e profissões só para homens?

Sim	Não	Não sei

- 3.1. Se sim, quais são só para as mulheres e quais são só para homens, dá exemplos.
- 

4. Alguma vez te impediram de brincar por seres menina ou menino?

Sim	Não	Não sei

- 4.1. Se sim, qual era a brincadeira/jogo que não te deixaram fazer?
- 

5. Conheces a palavra transgénero? Sabes o que significa?

Sim	Não	Não sei

- 5.1. Se sim, escreve o seu significado.
- 

6. Sabes o que é a identidade?

Sim	Não	Não sei

7. Achas que a identidade é um direito?

Sim	Não	Não sei

8. Conheces os direitos das crianças?



Sim	Não

8.1. Se sim, indica o/os direito/s que conheces.

9. Assinala com uma cruz aquilo que achas que define a tua identidade:

Nacionalidade		Notas que tiras nos testes	
Cor de pele		O carro dos teus pais	
Escola que frequentas		Os brinquedos que tens	
Número de irmãos/ãs		Outra coisa:	
Casa onde vives		Outra coisa:	
Local onde vives		Outra coisa:	

10. Há mais alguma coisa que aches que te define? Se sim, diz qual.

11. Já quiseste ser diferente ou ser parecido com outra pessoa? Descreve a tua experiência.

Thank you! 😊

Teachers: Inês Melo e Marisa de Jesus

## Anexo 3 – Questionário sobre Biografia Linguística/ Conhecimentos sobre línguas

### BIOGRAFIA LINGUÍSTICA / CONHECIMENTOS SOBRE LÍNGUAS

Responde a cada uma das questões que se seguem:

1. Em que país nasceste?
  - 1.1. Que língua(s) se fala(m) nesse país?
  2. Sabes falar outras línguas? Quais?
  3. Que língua(s) usas para falar com a tua família?
  4. Tens familiares, amigos ou vizinhos que falam outras línguas? Quais?
  5. Que línguas gostarias de aprender?
  6. Que línguas sabes que existem, além das que aprendeste?
  7. Já visitaste países onde se falam outras línguas? Quais?
- 



Thank you! 😊

Teachers: Inês Melo e Marisa de Jesus



## Anexo 4 – Plano de aula 1

### Plano de aula

#### Sessão 1

#### Lição número 18

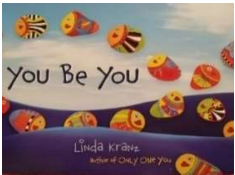
**Data:** quinta-feira, 19 de novembro 2020 aula das 11h30 às 12h30

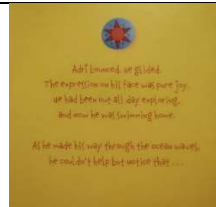
**Sumário:** A Identidade. Listening and reading comprehension: *You be you*, by Linda Kranz. Introduction to the study of identity.

Conteúdos	Metas	Recursos
<p><b>Léxico:</b></p> <p>Colours (<i>red, blue, orange, ...</i>)</p> <p>Directions (<i>up, down, circle</i>)</p> <p>Size (<i>tiny, big</i>)</p> <p>Thematic vocabulary: <i>Self/Other/Identity/Special/Unique/Identity Card...</i></p>	<p><b>ID1. Conhecer-se a si e ao outro.</b></p> <p>Identificar-se a si e aos outros.</p> <p>Identificar elementos da família restrita e alargada</p> <p>Identificar animais de estimação.</p> <p>Identificar vestuário e calçado.</p> <p>Conhecer vocabulário simples do dia a dia</p> <p>Reconhecer nomes próprios.</p> <p>Conhecer vocabulário relacionado com a escola</p> <p>Identificar pessoas dentro da sala de aula (<i>teacher, student</i>).</p> <p>Identificar objetos dentro da sala de aula (<i>desk, chair</i>).</p> <p>Identificar atividades e jogos dentro e fora da sala de aula (<i>reading, playing hide and seek</i>).</p> <p><b>LG7. Conhecer, de forma implícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua</b></p> <p>Usar <i>lexical chunks</i> ou frases que contenham:</p> <p>Adjectives (<i>brown dog, sunny day, hot chocolate</i>).</p> <p>Personal pronouns (<i>I'm from Portugal, he's 8 years old, they're English</i>).</p> <p>Prepositions of place: <i>in, on, under, near</i> (<i>put a tick in the box, the pen is on the table</i>).</p> <p><i>The Imperative</i> (<i>clap your hands, stand up, look at the picture</i>).</p> <p><i>The verb to be</i>.</p> <p><i>The Present Continuous</i> (<i>the man is wearing boots, they are playing hide and seek</i>).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro preto</li> <li>• Quadro interativo</li> <li>• Computador</li> <li>• Video projetor</li> <li>• Apresentação PowerPoint</li> <li>• Fichas de trabalho</li> <li>• Tesoura</li> <li>• Lápis de cor</li> </ul>

	<p><i>Question Words: what, where, when, how, how old (What's your name, How are you?).</i></p> <p><b>L3 8.</b> Compreender sons, entoações e ritmos da língua Identificar sons e entoações diferentes na língua estrangeira por comparação com a língua materna.</p> <p><b>L3 9. Compreender palavras e expressões simples</b> Identificar diferentes formas de cumprimentar (<i>hi, good morning</i>) Identificar diferentes formas de se despedir (<i>bye, see you later</i>). Identificar diferentes formas de agradecer (<i>thanks, thank you</i>). Identificar diferentes formas de elogiar e incentivar (<i>good, well done</i>). Identificar diferentes formas de aceitar e de rejeitar (<i>yes, please; no, thank you</i>). Entender instruções breves dadas pelo professor (<i>come in, colour the sun yellow</i>). Reconhecer vocabulário simples referente aos temas tratados.</p> <p><b>SI3 11. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples</b> Cumprimentar (<i>good morning Miss Santos, bye James</i>) Agradecer (<i>thanks, thank you</i>) Despedir-se (<i>bye, see you later</i>) Responder sobre temas previamente apresentados.</p> <p><b>SP3 12.</b> Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas.</p> <p><b>R3 14.</b> Compreender palavras e frases simples Identificar vocabulário familiar. Ler pequenas frases com vocabulário conhecido.</p> <p><b>R3 15.</b> Utilizar, com ajuda, palavras conhecidas</p>	
<p><b>Objetivos de aprendizagem:</b></p> <p>No final desta aula os/as alunos/as deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reconhecer-se na sua identidade e individualidade.</li> <li>➤ Sentir-se respeitado e único no grupo (família, escola, comunidade...).</li> <li>➤ Refletir sobre a sua ligação aos grupos em que participa (família, escola, comunidade...).</li> </ul>		

### Descrição das atividades

Duração	Description
5 minutos	No início da aula a professora pede que peguem no <i>notebook</i> , abre a lição no quadro e faz os <i>greetings</i> às crianças.
5 minutos	<p>Análise do paratexto do <i>picturebook</i> <i>You be you</i> [Kranz, Linda (2013). Maryland, USA: Taylor Trade] de uma forma oral.</p> <p>A professora mostra o livro e diz que a capa se chama <i>cover</i>, a lombada se chama <i>spine</i>, a contracapa se chama <i>backcover</i> e o título se chama <i>title</i>. A professora escreve estas palavras no quadro e diz-lhes que quer que eles se lembrem dessas palavras na aula seguinte.</p> 
2 minutos	Seguidamente a professora lê o título do livro e pergunta às crianças se sabem o que significa. Traduz depois uma palavra de cada vez (Tu sê tu) e pergunta o que acham que significa o título.
20 minutos	Após ouvir algumas respostas, passa à leitura do livro, lendo-o e mostrando as imagens de cada uma das páginas no quadro branco e traduz cada página depois de ler.



Nesta página a professora explica que o Adri estava a nadar no mar a explorar (descobrir, averiguar...)

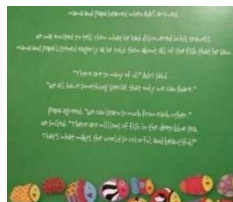
Nesta página, a professora aproveita para questionar que cores estão representadas (*What colours are the letters?*):



Nestas páginas a professora questiona sobre ser-se diferente ou igual aos outros (*Are you all the same or are you different from other people?*)



Na página seguinte a professora pergunta: *What does it mean "we all have something special that only we can share"?* Após ouvir algumas respostas, a professora explica que, apesar de podermos ser muito parecidos, todos somos únicos e especiais.



Após terminar leitura da história a professora pergunta se gostaram da história e da viagem do Adri: *Did you like the story? Did you enjoy Adri's journey? Let's read it again?*

A professora volta a ler a primeira página e depois pede a alguns alunos que leiam também.

10 minutos

A professora entrega a cada criança o *Self Identity Card* (Anexo 1) que cada criança tem de preencher com os adjetivos presentes na tabela (com a devida tradução para português) mas indica que podem também colocar outros adjetivos que não estão presentes.

Let's build our ID Card!

Fill in with:

- 1) Your name.
- 2) Your age.
- 3) Adjectives that define you. Check the adjectives below.

tall (alto/a)	short (baixo/a)
kind (gentil)	rude (agressivo)
happy (feliz)	sad (triste)
strong (forte)	weak (fraco/a)
clever (esperto/a)	helpful (ajudante)
quiet (calmo/a)	messy (desarrumado)
energetic (ativo)	neat (arrumado)

- 4) Adicione outras características que te definem (em português):

--	--

- 5) Cut your Identity Card.

**"Self" Identity Card**

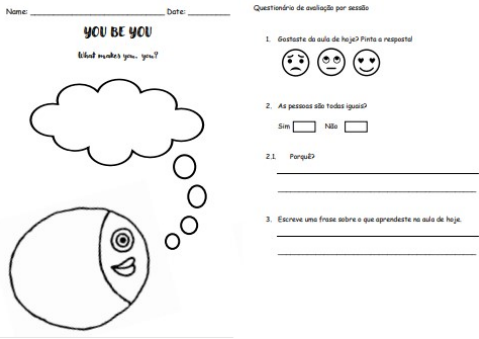
1) My name is \_\_\_\_\_.

2) I am \_\_\_\_\_ years old.

3) I am \_\_\_\_\_,  
and \_\_\_\_\_.

4) Write your own: \_\_\_\_\_,  
and \_\_\_\_\_.

Indica que devem cortar o *Self Identity Card* e guardá-lo porque vão voltar a utilizá-lo.

	<p>Após o preenchimento do <i>Self Identity Card</i> a professora pergunta se este exercício os ajudou a conhecerem-se melhor e depois pede-lhes que pensem em algo que seja especial neles ou os torna diferentes das outras crianças.</p>
<p>13 minutos</p>	<p>A professora distribui a seguinte ficha (Anexo 2) e explica que dentro da nuvem deverão escrever algo que os distinga das outras pessoas, algo que seja especial neles. Informa ainda que podem escrever em Português e que podem colorir o peixinho com lápis de cor.</p>  <p>The worksheet includes a drawing of a fish with a thought bubble above it. The text on the worksheet is as follows:</p> <p>Nome: _____ Data: _____ Questionário de avaliação por sessão</p> <p><b>YOU BE YOU</b>    É fácil sermos nós... não?</p> <p>1. Gostaste da aula de hoje? Fim a respeito!    😞 😊 😄</p> <p>2. As pessoas são todas iguais?    Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></p> <p>2.1. Porque?    _____    _____</p> <p>3. Escreve uma frase sobre o que aprendeste na aula de hoje.    _____    _____</p>
<p>5 minutos</p>	<p>Recolha dos inquéritos de avaliação da sessão, arrumação da sala e despedidas.</p>
<p>Parâmetros de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Envolvimento</b></li> </ul>	

Envolve-se nas atividades:

- 1) Concentração
- 2) Energia
- 3) Motivação/ satisfação

• **Conhecimentos sobre identidade e seu significado**

- 1) Percepções sobre o Eu e a Identidade

• **Capacidades: Curiosidade e desejo de interação**

- 1) Compara a história do picturebook com a sua realidade
- 2) Explica o que entende por identidade, partindo do texto estudado;
- 3) Cooperar com os colegas;
- 4) Revela espírito de abertura.

**Instrumentos / Métodos:**

- Videogravação
- Observação direta
- Notas de campo
- Questionário de avaliação da sessão

**Bibliografia:**

Kranz, L. (2011). *You be you*. Lanham, United States: Taylor Trade Publishing.

## Anexo 5 – Atividade “Self identity card”

Let's build our ID Card!

Fill in with:

- 1) Your name.
- 2) Your age.
- 3) Adjectives that define you. Check the adjectives bellow.

tall (alto/a)	short (baixo/a)
kind (gentil)	rude (agressivo)
happy (feliz)	sad (triste)
strong (forte)	weak (fraco/a)
clever (esperto/a)	helpful (ajudante)
quiet (sossegado)	messy (desarrumado)
energetic (ativo)	neat (arrumado)

- 4) Adiciona outras características que te definem (em português):


- 5) Cut your Identity Card.

**“Self” Identity Card**

1) My name is \_\_\_\_\_.

2) I am \_\_\_\_\_ years old.

3) I am \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
and \_\_\_\_\_.

4) Write your own: \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_.

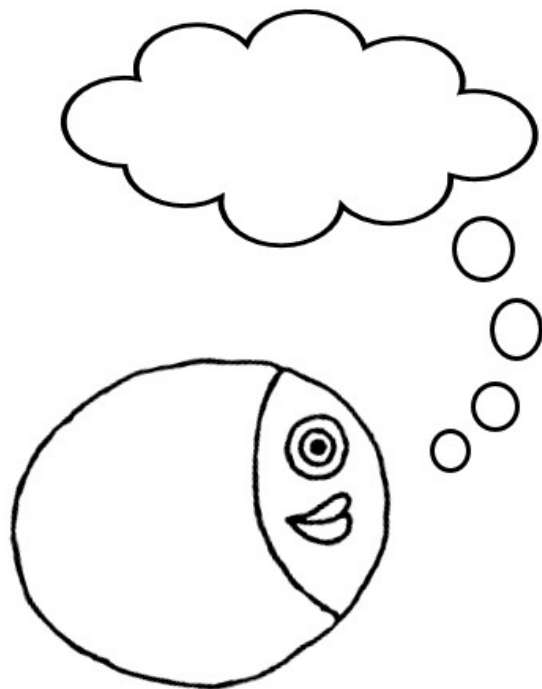


## Anexo 6 – Atividade “You be you”

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

**YOU BE YOU**

*What makes you, you?*



## Anexo 7 – Questionário de avaliação por sessão 1

Questionário de avaliação por sessão

1. Gostaste da aula de hoje? Pinta a resposta!



2. As pessoas são todas iguais?

Sim  Não

- 2.1. Porquê?

---

---

3. Escreve uma frase sobre o que aprendeste na aula de hoje.

---

---

## Anexo 8 – Plano de aula 2

### Plano de aula

#### Sessão 2

#### Lição número 19

**Data:** segunda-feira, 23 de novembro 2020 aula das 14h30 às 15h30

**Sumário:** Listening and reading comprehension: *No*, by Marta Altes. Parts of the book. Introduction to the study of identity.

Conteúdos	Metas	Recursos
<p><b>Léxico:</b></p> <p><i>Pets (dog, cat, bird, turtle, hamster...)</i></p> <p><i>Vocabulary related to the picturebook (tidy, good, bed, newspapers...) and it's paratext (cover, backcover, title, author).</i></p> <p><i>Thematic vocabulary: Self/Other/Identity/ Personality and physical adjectives</i></p>	<p><b>ID1. Conhecer-se a si e ao outro.</b></p> <p>Identificar-se a si e aos outros.</p> <p>Identificar animais de estimação.</p> <p>Conhecer vocabulário simples do dia a dia</p> <p>Reconhecer nomes próprios.</p> <p>Conhecer vocabulário relacionado com a escola</p> <p>Identificar pessoas dentro da sala de aula (<i>teacher, student</i>).</p> <p>Identificar objetos dentro da sala de aula (<i>desk, chair</i>).</p> <p><b>LG7. Conhecer, de forma implícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua</b></p> <p>Usar <i>lexical chunks</i> ou frases que contenham:</p> <p>Adjectives (<i>brown dog, sunny day, hot chocolate</i>).</p> <p>Question Words: <i>what, where, when, how, how old (What's your name, How are you?)</i>.</p> <p><b>L3 9. Compreender palavras e expressões simples</b></p> <p>Identificar diferentes formas de cumprimentar (<i>hi, good morning</i>)</p> <p>Identificar diferentes formas de se despedir (<i>bye, see you later</i>).</p> <p>Identificar diferentes formas de agradecer (<i>thanks, thank you</i>).</p> <p>Identificar diferentes formas de elogiar e incentivar (<i>good, well done</i>).</p> <p>Identificar diferentes formas de aceitar e de rejeitar (<i>yes, please; no, thank you</i>).</p> <p>Entender instruções breves dadas pelo professor (<i>come in, colour the sun yellow</i>).</p> <p>Reconhecer vocabulário simples referente aos temas tratados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro preto</li> <li>• Quadro interativo</li> <li>• Computador</li> <li>• Video projetor</li> <li>• Apresentação PowerPoint</li> <li>• Fichas de trabalho</li> <li>• Tesoura</li> <li>• Lápis de cor</li> </ul>

	<p><b>SI3 11. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples</b>  Cumprimentar (<i>good morning Miss Santos, bye James</i>)  Agradecer (<i>thanks, thank you</i>)  Despedir-se (<i>bye, see you later</i>)  Responder sobre temas previamente apresentados.</p> <p><b>SP3 12.</b> Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua  Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas.</p> <p><b>R3 14.</b> Compreender palavras e frases simples  Identificar vocabulário familiar.  Ler pequenas frases com vocabulário conhecido.</p>	
--	--	--

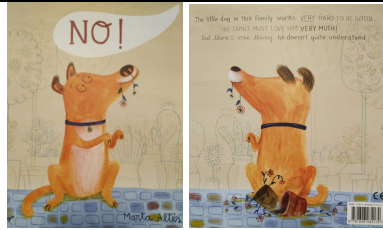
**Objetivos de aprendizagem:**

No final desta aula os/as alunos/as deverão ser capazes de:

- Reconhecer-se na sua identidade e individualidade.
- Sentir-se respeitado e único no grupo (família, escola, comunidade...).
- Refletir sobre a visão de si mesmo e a visão que os outros têm de si.

**Descrição das atividades**

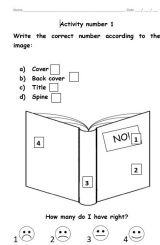
Duração	Description
5 minutos	No início da aula a professora pede que peguem no <i>notebook</i> , abre a lição no quadro e faz os <i>greetings</i> às crianças.
5 minutos	Análise do paratexto do picturebook <i>NO!</i> (Altes, M. (2011). <i>NO!</i> Swindon, UK: Childs Play International) seguida de perguntas às crianças sobre o que será a história e que animal está representado na capa e contracapa ( <i>Can you imagine what is the story about? What animal is in the cover and backcover?</i> )



A professora indica que o *dog* é um *pet* e pergunta se alguém tem *pets* (*Does anyone have pets? What animal do you have?*). Ao mesmo tempo que a professora ouve as respostas, vai traduzindo e escreve no quadro o nome dos animais mencionados em inglês. (*dog, cat, bird, turtle, hamster...*).

5 minutos

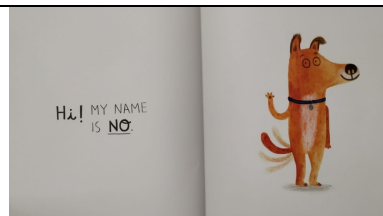
A professora recorda depois as partes do livro, como fez na sessão um da unidade de projeto, e aplica uma ficha de trabalho para as crianças identificarem as diferentes partes do livro.



A professora pede-lhes que preencham as carinhas de acordo com as respostas que acertaram enquanto escreve a correção no quadro. Depois indica que guardem a ficha no *notebook*.

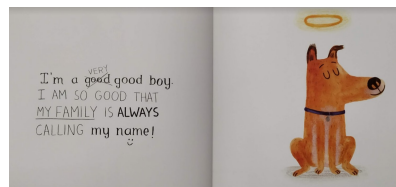
15 minutos

No momento seguinte, a professora abre o livro e, na primeira página, o protagonista apresenta-se. A professora projeta a imagem desta parte do livro. O livro vai ser lido em papel e, ao mesmo tempo, projetado página a página.



A professora pede a 2 ou 3 crianças (aleatoriamente) que se levantem à vez e se apresentem da mesma forma que o protagonista fez.

A professora lê a história, pausadamente, permitindo comentários e fazendo questões que levem à descodificação das diferentes narrativas.



A professora lê: *"I am a good good boy. No no no: I am a very good boy. I am so good that my family is always calling my name!"* O cão diz aqui que é tão, tão bom menino que a família dele está sempre a chamar por ele.



A professora lê: *"I help them go places faster"*. Ele diz que os ajuda a ir a sítios mais rápido. Será? Acham que a pessoa que vai com a trela está a chamar por ele? (*Is it so? Do you think the person with the leash is calling him?*).



"I taste their food before they eat to make sure that it's all right". Ele diz que prova a comida dos donos para ter a certeza que está boa, e aqui em cima está alguém que não se vê a dizer o quê? No.....



"I help them look for treasures in the garden", ele aqui diz que os ajuda a encontrar tesouros no jardim. (Is it true? What is he really doing? Let's read the balloon together: Noooooo!)



"I try to look my best for them." Eu tento apresentar-me sempre bem para eles." (Is he looking his best? Is he clean? And again here we see: Noooooo!)



"I warm their beds before they go to sleep." Ele diz que lhes aquece a cama antes de irem dormir. (*Does the bed look ok? Is it clean? Who got it dirty?*)



"I tidy up their newspapers." Eu arrumo os jornais deles. (*Are the newspapers tidy? Is he making a good job? Is this ok?*)



"If I am hungry, I feed myself." Traduz: Se tenho fome, alimento-me sozinho. (*Is he doing a good job eating? Is it clean?*) Traduz: Está a fazer um bom trabalho? Está limpo?

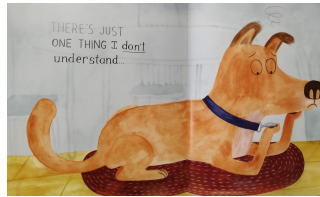


"I help them with the laundry." Traduz: Eu ajudo com a roupa suja. (*Is it so? Será mesmo assim?*)

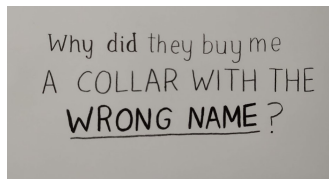




*"They must love me very much. I love them too."* Traduz: Eles devem gostar muito de mim. Eu também gosto deles.



*"There's just one thing I don't understand."* Traduz: Só há uma coisa que eu não percebo. (What can it be? What is he looking at?) O que será, para onde está ele a olhar?



*"Why did they buy me a collar with the wrong name?"* Traduz: Por que é que me compraram uma coleira com o nome errado? (Why do you think that is?... Let's find out.)



*"Spike" (So, what did you understand? What's the dog's real name?)*

<p>10 minutos</p>	<p>No final da leitura a professora questiona as crianças se gostaram do livro e, aleatoriamente, escolhe crianças para responderem a algumas questões. (<i>What's the dog's real name? How did you find out? Are the dog's owners happy with him? Does the dog behave well? Is No a good boy or a naughty boy? Is the story funny? Did you like the story? What about you? Are you good or naughty?</i>)</p>																																			
<p>15 minutos</p>	<p>A professora distribui os <i>Other ID Cards</i> juntamente com um papel que tem o nome de um colega para as crianças preencherem com as características do colega que lhes saiu no papel.</p> <div data-bbox="539 619 972 767" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <table border="0" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%; vertical-align: top; padding-right: 10px;"> <p><b>"Other" Identity Card</b></p> <p>My partner is _____</p> <p>He / She is _____ years old.</p> <p>He / She is _____</p> <p>_____ and _____</p> </td> <td style="width: 35%; vertical-align: top; padding-right: 10px;"> <table border="0" style="width: 100%; font-size: small;"> <tr><td>tall (alto)</td><td>short (baixo)</td></tr> <tr><td>short (baixo)</td><td>sad (triste)</td></tr> <tr><td>beautiful (bonito/a)</td><td>happy (feliz)</td></tr> <tr><td>clever (esperto)</td><td>quiet (sossegado)</td></tr> <tr><td>energetic (ativo)</td><td>helpful (ajudante)</td></tr> <tr><td>messy (desarrumado/a)</td><td>neat (arrumado)</td></tr> <tr><td>strong (forte)</td><td>weak (fraco)</td></tr> <tr><td>vain ( vaidoso/a)</td><td>humble (humilde)</td></tr> </table> </td> <td style="width: 35%; vertical-align: top;"> <table border="0" style="width: 100%; font-size: small;"> <tr><td>short (baixo)</td><td></td></tr> <tr><td>sad (triste)</td><td></td></tr> <tr><td>happy (feliz)</td><td></td></tr> <tr><td>quiet (sossegado)</td><td></td></tr> <tr><td>helpful (ajudante)</td><td></td></tr> <tr><td>neat (arrumado)</td><td></td></tr> <tr><td>weak (fraco)</td><td></td></tr> <tr><td>humble (humilde)</td><td></td></tr> </table> </td> </tr> </table> </div> <p>A professora pede depois que leiam os "Other ID cards" sem dizer o nome da pessoa que descreveram e, depois de lerem, os outros tentam adivinhar quem é. Quem acerta recebe um autocolante como prémio.</p> <p>A professora vai, com as crianças, descodificar as diferenças entre aquilo que somos e como os outros nos veem, de forma a fazer um paralelismo com o livro.</p> <p>Depois, a professora pergunta: <i>What happened to No? Did he see himself as others saw him?</i></p>	<p><b>"Other" Identity Card</b></p> <p>My partner is _____</p> <p>He / She is _____ years old.</p> <p>He / She is _____</p> <p>_____ and _____</p>	<table border="0" style="width: 100%; font-size: small;"> <tr><td>tall (alto)</td><td>short (baixo)</td></tr> <tr><td>short (baixo)</td><td>sad (triste)</td></tr> <tr><td>beautiful (bonito/a)</td><td>happy (feliz)</td></tr> <tr><td>clever (esperto)</td><td>quiet (sossegado)</td></tr> <tr><td>energetic (ativo)</td><td>helpful (ajudante)</td></tr> <tr><td>messy (desarrumado/a)</td><td>neat (arrumado)</td></tr> <tr><td>strong (forte)</td><td>weak (fraco)</td></tr> <tr><td>vain ( vaidoso/a)</td><td>humble (humilde)</td></tr> </table>	tall (alto)	short (baixo)	short (baixo)	sad (triste)	beautiful (bonito/a)	happy (feliz)	clever (esperto)	quiet (sossegado)	energetic (ativo)	helpful (ajudante)	messy (desarrumado/a)	neat (arrumado)	strong (forte)	weak (fraco)	vain ( vaidoso/a)	humble (humilde)	<table border="0" style="width: 100%; font-size: small;"> <tr><td>short (baixo)</td><td></td></tr> <tr><td>sad (triste)</td><td></td></tr> <tr><td>happy (feliz)</td><td></td></tr> <tr><td>quiet (sossegado)</td><td></td></tr> <tr><td>helpful (ajudante)</td><td></td></tr> <tr><td>neat (arrumado)</td><td></td></tr> <tr><td>weak (fraco)</td><td></td></tr> <tr><td>humble (humilde)</td><td></td></tr> </table>	short (baixo)		sad (triste)		happy (feliz)		quiet (sossegado)		helpful (ajudante)		neat (arrumado)		weak (fraco)		humble (humilde)	
<p><b>"Other" Identity Card</b></p> <p>My partner is _____</p> <p>He / She is _____ years old.</p> <p>He / She is _____</p> <p>_____ and _____</p>	<table border="0" style="width: 100%; font-size: small;"> <tr><td>tall (alto)</td><td>short (baixo)</td></tr> <tr><td>short (baixo)</td><td>sad (triste)</td></tr> <tr><td>beautiful (bonito/a)</td><td>happy (feliz)</td></tr> <tr><td>clever (esperto)</td><td>quiet (sossegado)</td></tr> <tr><td>energetic (ativo)</td><td>helpful (ajudante)</td></tr> <tr><td>messy (desarrumado/a)</td><td>neat (arrumado)</td></tr> <tr><td>strong (forte)</td><td>weak (fraco)</td></tr> <tr><td>vain ( vaidoso/a)</td><td>humble (humilde)</td></tr> </table>	tall (alto)	short (baixo)	short (baixo)	sad (triste)	beautiful (bonito/a)	happy (feliz)	clever (esperto)	quiet (sossegado)	energetic (ativo)	helpful (ajudante)	messy (desarrumado/a)	neat (arrumado)	strong (forte)	weak (fraco)	vain ( vaidoso/a)	humble (humilde)	<table border="0" style="width: 100%; font-size: small;"> <tr><td>short (baixo)</td><td></td></tr> <tr><td>sad (triste)</td><td></td></tr> <tr><td>happy (feliz)</td><td></td></tr> <tr><td>quiet (sossegado)</td><td></td></tr> <tr><td>helpful (ajudante)</td><td></td></tr> <tr><td>neat (arrumado)</td><td></td></tr> <tr><td>weak (fraco)</td><td></td></tr> <tr><td>humble (humilde)</td><td></td></tr> </table>	short (baixo)		sad (triste)		happy (feliz)		quiet (sossegado)		helpful (ajudante)		neat (arrumado)		weak (fraco)		humble (humilde)			
tall (alto)	short (baixo)																																			
short (baixo)	sad (triste)																																			
beautiful (bonito/a)	happy (feliz)																																			
clever (esperto)	quiet (sossegado)																																			
energetic (ativo)	helpful (ajudante)																																			
messy (desarrumado/a)	neat (arrumado)																																			
strong (forte)	weak (fraco)																																			
vain ( vaidoso/a)	humble (humilde)																																			
short (baixo)																																				
sad (triste)																																				
happy (feliz)																																				
quiet (sossegado)																																				
helpful (ajudante)																																				
neat (arrumado)																																				
weak (fraco)																																				
humble (humilde)																																				
<p>5 minutos</p>	<p>Finalmente a professora distribui o questionário de avaliação por sessão. Termina a aula com as arrumações e as despedidas.</p>																																			

Questionário de avaliação por sessão

✓ Gostaste da aula de hoje? Pinta a resposta!



1. Achas que as pessoas te veem sempre como és? Faz um X na resposta correta.

2. Sim  Não

3. Já sentiste que não te perceberam?

Nunca	Algumas vezes	Sempre

4. Escreve sobre uma situação em que te tenhas sentido que não te compreenderam.

---

---

---

---

Termina a sessão com escrita do sumário e despedidas.

Parâmetros de avaliação:

• Envolvimento

Envolve-se nas atividades:

- 4) Concentração
- 5) Energia
- 6) Motivação/ satisfação

• Reflexões sobre identidade e seu significado

- 2) Perceções sobre o Eu e a Identidade

• Capacidades: Curiosidade e desejo de interação

- 5) Compara a história do picturebook com a sua realidade
- 6) Explica o que entende por identidade, partindo do texto estudado;
- 7) Cooperar com os colegas;
- 8) Revela espírito de abertura.

**Instrumentos / Métodos:**

- Videogravação
- Notas de campo
- Observação direta
- Questionário de avaliação da sessão

Bibliografia: Altes, M. (2011). *NO!* Swindon, UK: Childs Play International

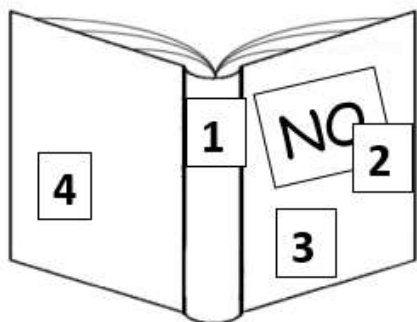
## Anexo 9 – Atividade sessão 2

Name \_\_\_\_\_ . Date \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

### Activity number 1

Write the correct number according to the image:

- a) Cover
- b) Back cover
- c) Title
- d) Spine



How many do I have right?



## Anexo 10 – Atividade “Other identity card”

"Other" Identity Card		
My partner is _____.	tall (alto)	short (baixo)
He / She is _____ years old.	short (baixo)	sad (triste)
He / She is _____,	beautiful (bonito/a)	happy (feliz)
_____ and _____.	clever (esperto)	quiet (sossegado)
	energetic (ativo)	helpful (ajudante)
	messy (desarrumado/a)	neat (arrumado)
	strong (forte)	weak (fraco)
	vain (vaidoso/a)	humble (humilde)

## Anexo 11 – Questionário de avaliação por sessão 2

Name \_\_\_\_\_, Date \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Questionário de avaliação por sessão

1. Gostaste da aula de hoje? Pinta a resposta!



2. Achas que as pessoas te veem sempre como és? Faz um X na resposta correta.

Sim  Não

3. Já sentiste que não te perceberam?

Nunca	Algumas vezes	Sempre

4. Escreve sobre uma situação em que tenhas sentido que não te compreenderam.

---

---

---

---

Thanks!

Miss Marisa

## Anexo 12 – Plano de aula 3

### Plano de aula

#### Sessão 3

#### Lição número 20

**Data:** quinta-feira, 26 de novembro 2020 aula das 11h30 às 12h30

**Sumário:** Study of identity – continuation. Clothes and Children’s Rights – vocabulary and comprehension activities.

Conteúdos	Metas	Recursos
<p><b>Léxico:</b></p> <p><i>Clothes (vest, socks, t-shirt, trousers...)</i></p> <p><i>Vocabulary related to the theme Children’s Rights (identity, education, name, help, food, etc).</i></p>	<p><b>ID1. Conhecer-se a si e ao outro.</b>            Identificar-se a si e aos outros.            Identificar animais de estimação.            Conhecer vocabulário simples do dia a dia            Reconhecer nomes próprios.            Conhecer vocabulário relacionado com a escola            Identificar pessoas dentro da sala de aula (<i>teacher, student</i>).            Identificar objetos dentro da sala de aula (<i>desk, chair</i>).</p> <p><b>LG7. Conhecer, de forma implícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua</b>            Usar <i>lexical chunks</i> ou frases que contenham:            Adjectives (<i>brown dog, sunny day, hot chocolate</i>).            Question Words: <i>what, where, when, how, how old (What’s your name, How are you?)</i>.</p> <p><b>L3 9. Compreender palavras e expressões simples</b>            Identificar diferentes formas de cumprimentar (<i>hi, good morning</i>)            Identificar diferentes formas de se despedir (<i>bye, see you later</i>).            Identificar diferentes formas de agradecer (<i>thanks, thank you</i>).            Identificar diferentes formas de elogiar e incentivar (<i>good, well done</i>).            Identificar diferentes formas de aceitar e de rejeitar (<i>yes, please; no, thank you</i>).            Entender instruções breves dadas pelo professor (<i>come in, colour the sun yellow</i>).            Reconhecer vocabulário simples referente aos temas tratados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro preto</li> <li>• Quadro interativo</li> <li>• Computador</li> <li>• Video projetor</li> <li>• Apresentação PowerPoint</li> <li>• Fichas de trabalho</li> <li>• Tesoura</li> <li>• Lápis de cor</li> <li>• Molas</li> <li>• Corda</li> </ul>



	<p><b>SI3 11. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples</b>          Cumprimentar (<i>good morning Miss Santos, bye James</i>)          Agradecer (<i>thanks, thank you</i>)          Despedir-se (<i>bye, see you later</i>)          Responder sobre temas previamente apresentados.</p> <p><b>SP3 12.</b> Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua          Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas.</p> <p><b>R3 14.</b> Compreender palavras e frases simples          Identificar vocabulário familiar.          Ler pequenas frases com vocabulário conhecido.</p>	
--	--	--


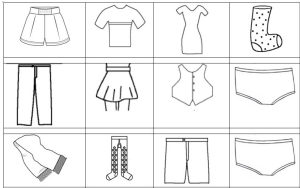
**Objetivos de aprendizagem:**

No final desta aula os/as alunos/as deverão ser capazes de:

- Identificar alguns Direitos das Crianças.
- Saber que os seus Direitos devem ser respeitados (na família, escola, comunidade...).
- Refletir sobre a importância dos Direitos da Criança.

**Descrição das atividades**

Duração	Descrição
5 minutos	No início da aula a professora pede que peguem no <i>notebook</i> , abre a lição no quadro e faz os <i>greetings</i> às crianças.
5 minutos	A professora questiona as crianças acerca do que recordam do <i>picturebook</i> que leram na aula anterior.  Renova a ideia de que, muitas vezes, a ideia que temos de nós próprios não é a mesma que os outros têm de nós.

<p>5 minutos</p>	<p>A professora projeta a página do picturebook onde há uma imagem de roupas penduradas. A professora enumera as roupas: <i>t-shirt, socks, panties, trousers, scarf, shorts, vest</i>.</p>  <p>Depois, a professora distribui folhas (Anexo 1 Clothes) com imagens de peças de roupa pede às crianças que façam a legenda em Inglês (de acordo com o que foi escrito no quadro), as recortem e guardem.</p> 
<p>10 minutos</p>	<p>Depois de todas as peças de roupa estarem cortadas a professora explica que cada peça de roupa simboliza um direito das crianças.</p>
<p>10 minutos</p>	<p>A professora pergunta se as crianças sabem o que são os Direitos das Crianças (<i>Children's Rights</i>). Após as respostas, a professora pergunta se sabem que a identidade é um direito.</p> <p>Após ouvir respostas, a professora dá <i>uma</i> pequena folha a cada criança (Anexo 2 Direitos das Crianças) com 1 direito das crianças em língua inglesa e pede que colem por baixo a sua peça de roupa.</p>

20 minutos	A professora lê o Direito, traduz e depois pede a cada criança que tente explicar por palavras suas o que esse direito significa. Depois de o fazerem vão pendurar o direito na corda.
5 minutos	A professora explica novamente o simbolismo das roupas penduradas em novembro pela celebração da assinatura da Convenção dos Direitos das Crianças – um estendal de Direitos – e articula com as questões de identidade.
5 minutos	A professora entrega os questionários de avaliação por sessão, faz as despedidas e termina a aula.
<p>Parâmetros de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolvimento</li> </ul> <p>Envolve-se nas atividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7) Concentração</li> <li>8) Energia</li> <li>9) Motivação/ satisfação</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexões sobre identidade e seu significado <ol style="list-style-type: none"> <li>3) Perceções sobre o Eu e a Identidade</li> </ol> </li> <li>• Capacidades: Curiosidade e desejo de interação</li> </ul>	



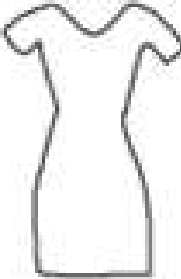
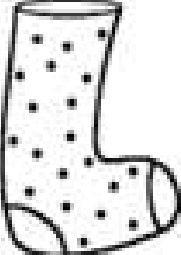
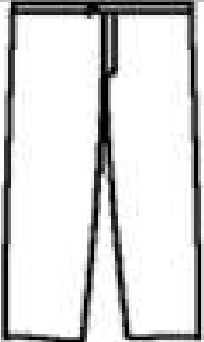
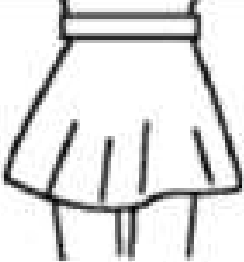


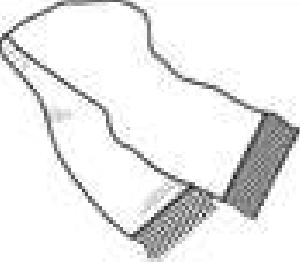
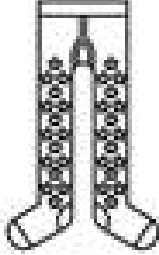
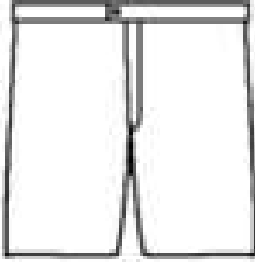
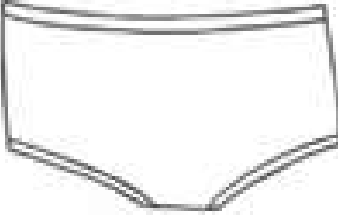
- 9) Mostra interesse em aprender o vocabulário das roupas;
- 10) Revela interesse por conhecer os Direitos da Criança;
- 11) Cooperar com os colegas;
- 12) Revela espírito de abertura.

**Instrumentos / Métodos:**

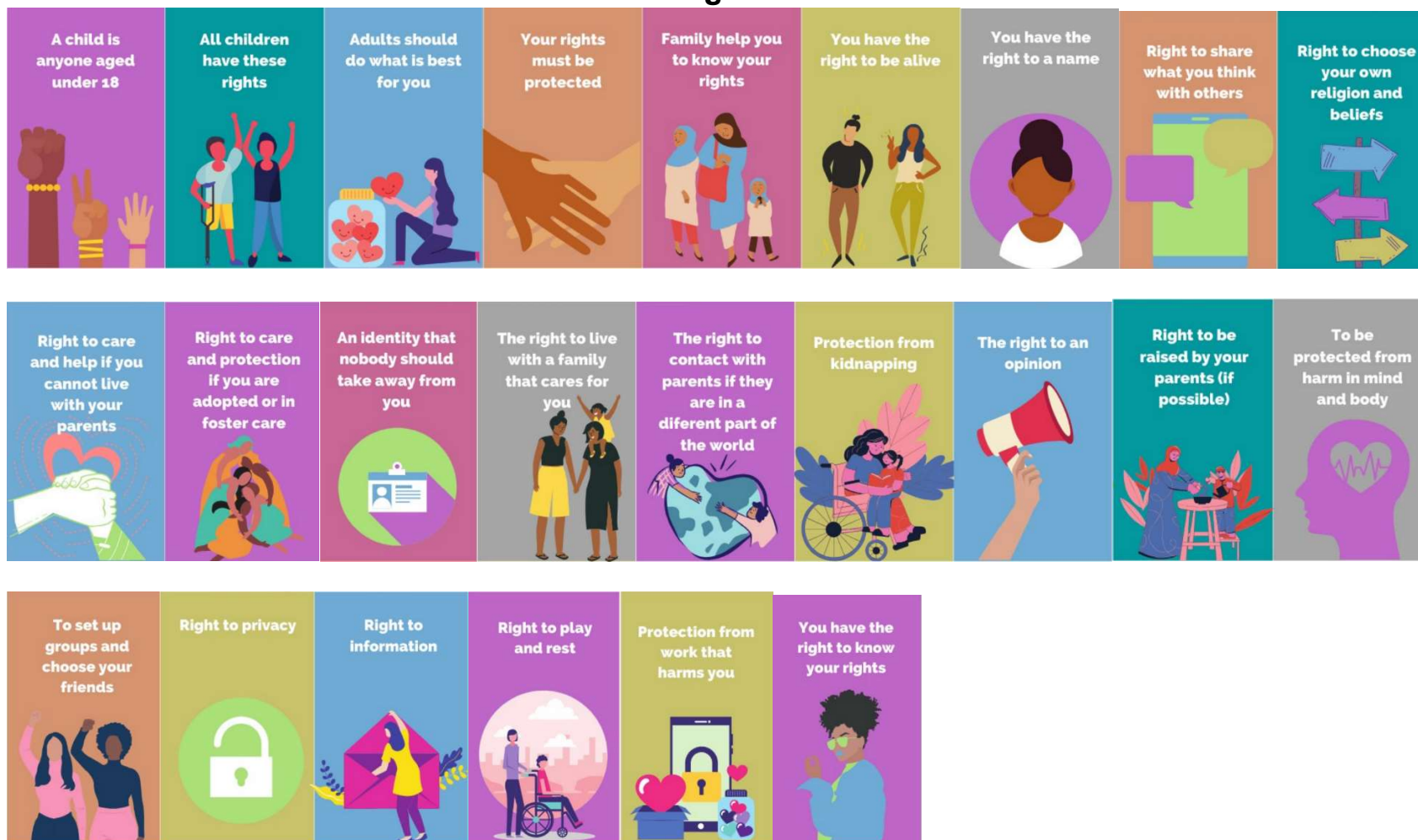
- Videogravação
- Notas de campo
- Observação direta
- Questionário de avaliação da sessão

Bibliografia: Altes, M. (2011). *NO!* Swindon, UK: Childs Play International

Anexo 13 – Atividade “clothes”

## Anexo 14 – Atividade “Children’s Rights”



<https://www.amnesty.org.uk/>

## Anexo 15 – Questionário de avaliação por sessão 3

Inquérito sessão 3

Nome \_\_\_\_\_

Questionário de avaliação por sessão

1. Gostaste da aula de hoje? Pinta a resposta!



2. Achas que os Direitos das Crianças são importantes?

Sim  Não

2.1. Porquê?

---

---

---

3. Escreve uma frase sobre o que aprendeste na aula de hoje.

---

---

---

## Anexo 16 – Atividade “Children’s Rights”: resultado final





## Anexo 17 – Plano de aula 4

### Plano de aula

#### Sessão 4

#### Lição número 21

**Data:** quinta-feira, 3 de dezembro 2020 aula das 11h30 às 12h30

**Sumário:** Languages of the world and the linguistic biography. Singing and comprehension activities.

Conteúdos	Metas	Recursos
<p><b>Léxico:</b></p> <p><i>Languages, Biography, Linguistic Passport.</i></p> <p><i>Vocabulary related to the theme (diversity, etc).</i></p>	<p><b>ID1. Conhecer-se a si e ao outro.</b>            Identificar-se a si e aos outros.            Identificar animais de estimação.            Conhecer vocabulário simples do dia a dia            Reconhecer nomes próprios.            Conhecer vocabulário relacionado com a escola            Identificar pessoas dentro da sala de aula (<i>teacher, student</i>).            Identificar objetos dentro da sala de aula (<i>desk, chair</i>).</p> <p><b>LG7. Conhecer, de forma implícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua</b>            Usar <i>lexical chunks</i> ou frases que contenham:            Adjectives (<i>brown dog, sunny day, hot chocolate</i>).            Question Words: <i>what, where, when, how, how old (What's your name, How are you?)</i>.</p> <p><b>L3 9. Compreender palavras e expressões simples</b>            Identificar diferentes formas de cumprimentar (<i>hi, good morning</i>)            Identificar diferentes formas de se despedir (<i>bye, see you later</i>).            Identificar diferentes formas de agradecer (<i>thanks, thank you</i>).            Identificar diferentes formas de elogiar e incentivar (<i>good, well done</i>).            Identificar diferentes formas de aceitar e de rejeitar (<i>yes, please; no, thank you</i>).            Entender instruções breves dadas pelo professor (<i>come in, colour the sun yellow</i>).            Reconhecer vocabulário simples referente aos temas tratados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro preto</li> <li>• Quadro interativo</li> <li>• Computador</li> <li>• Video projetor</li> <li>• Apresentação PowerPoint</li> <li>• Fichas de trabalho</li> <li>• Tesoura</li> <li>• Lápis de cor</li> </ul>

	<p><b>SI3 11. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples</b>          Cumprimentar (<i>good morning Miss Santos, bye James</i>)          Agradecer (<i>thanks, thank you</i>)          Despedir-se (<i>bye, see you later</i>)          Responder sobre temas previamente apresentados.</p> <p><b>SP3 12.</b> Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua          Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas.</p> <p><b>R3 14.</b> Compreender palavras e frases simples          Identificar vocabulário familiar.          Ler pequenas frases com vocabulário conhecido.</p>	
--	--	--

**Objetivos de aprendizagem:**

No final desta aula os/as alunos/as deverão ser capazes de:

- Reconhecer a existência de línguas para além das que já conhece.
- Saber que a diversidade linguística é uma mais-valia.
- Perceber que as línguas são um caminho para a inclusão.
- Ter maior curiosidade por outras línguas (e sua eventual aprendizagem).

**Descrição das atividades**

Duração	Description
5 minutos	No início da aula a professora pede que peguem no <i>notebook</i> , abre a lição no quadro e faz os <i>greetings</i> às crianças.
5 minutos	A professora questiona as crianças acerca do que recordam da aula anterior.

	<p>A professora leva as crianças a recordarem as aulas anteriores e faz perguntas para renovar a ideia de que, muitas vezes, a ideia que temos de nós próprios não é a mesma que os outros têm de nós. Faz depois perguntas sobre a aula acerca dos Direitos da Criança. Pergunta se conhecer os direitos nos permite ajudar outras crianças. A professora volta a perguntar se se lembram do que é a nossa identidade (<i>Do you still remember what our identity is? Our name, age, where we live and what more?</i>). A professora espera que respondam "a língua", mas caso não o façam, a professora diz que a língua também faz parte da nossa identidade (<i>Language is also part of our identity. Do you want to know more about languages?</i>). Após as respostas a professora passa ao exercício seguinte.</p>
<p>15 minutos</p>	<p>A professora passa o PowerPoint <i>Languages and Identity</i> (Anexo 1X) e faz as perguntas que lá surgem.</p> <div data-bbox="533 647 824 815"> <p>Languages and Identity Fun and facts</p> </div> <div data-bbox="533 863 824 1031"> <p>How many languages are there in the world?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 7</li> <li>• 700</li> <li>• ~7000</li> </ul> </div> <div data-bbox="533 1070 824 1238"> <p>WOW!!!</p> <p>There are around 7000 languages in the world!!!</p> <p>Which ones do you know?</p> </div> <p>Aqui a professora indica que <i>know</i> é de conhecer a língua, não saber falar, mas pode abrir espaço para que quem sabe outras línguas, o indique.</p>

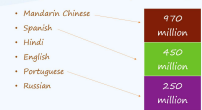
Which is the most spoken language?

- Is it Spanish?
- Is it English?
- Is it Portuguese?

**NO!!!**

• **Mandarin Chinese**  
is the most spoken  
language!!!

What are the most spoken languages?



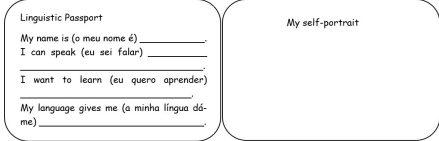
Papua New Guinea is the country with most languages. Can you guess how many???

Wow! **840** languages are spoken there!

How many alphabets do you think there are?

**46** different alphabets!  
**AMAZING!**

	<p>Do you know which is the official language of the sky?</p> <p><b>English!</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>All pilots have to speak English while flying their airplanes.</li> </ul>  <p>Why is it important to know different languages?</p> <p>So you can make friends from the other side of the world!      You get to know different cultures and traditions!      Knowing languages will help you get a job in the future!      The sooner you learn it, the better. Small brains are better brains!      The more languages you know, the better grades you get!</p>  <p>The more languages you know, the more people you can talk to!      Diversity is fun!</p>  <p>Languages are also part of your identity</p> <p>The more languages you know, the more stories you can tell and the more people you can relate to!</p>
10 minutos	<p>A professora indica que vão contactar com muitas línguas numa forma que todos gostam: cantando (<i>We will learn different languages by doing something you all love: singingsing!</i>).</p> <p>A professora coloca o vídeo: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=2nYjGy_ZUG8">https://www.youtube.com/watch?v=2nYjGy_ZUG8</a></p> <p>O vídeo é repetido mais duas vezes para que todos sintam que conseguiram cantar um pouco.</p>
15 minutos	

	<p>Após esta atividade, a professora distribui mais uma folha com o formato do <i>ID card</i> mas que vai ser o <i>Linguistic Passport</i> onde as crianças vão ter hipótese de anotar as línguas que conhecem, as línguas que querem aprender e o que a língua lhes dá.</p> 
5 minutos	DepoisSeguidamente, a professora pede que façam o seu autorretrato em folhas brancas também do tamanho do ID card e que escrevam por cima " <i>This is me</i> ".
5 minutos	A professora recolhe os trabalhos, entrega os questionários de avaliação por sessão, faz as despedidas e dá a aula por terminada.
<p>Parâmetros de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolvimento <ul style="list-style-type: none"> <li>Envolve-se nas atividades:</li> <li>Concentração</li> <li>Energia</li> <li>Motivação/ satisfação</li> </ul> </li> <li>• Reflexões sobre identidade e seu significado <ul style="list-style-type: none"> <li>Perceções sobre o Eu e a Identidade</li> </ul> </li> <li>• Capacidades: Curiosidade e desejo de interação</li> </ul>	

Fica motivado por conhecer e saber mais línguas;  
Coopera com os colegas;  
Revela espírito de abertura.

**Instrumentos / Métodos:**

- Videogravação
- Notas de campo
- Observação direta
- Questionário de avaliação da sessão

## Anexo 18 – PowerPoint “Languages and Identities”



How many languages are there in the world?

- 7
- 700
- ~7000

WOW!!!

There are around 7000 languages in the world!!!

Which ones do you know?

Which is the most spoken language?

- Is it Spanish?
- Is it English?
- Is it Portuguese?

NO!!!

• Mandarin Chinese is the most spoken language!!!



Papua New Guinea is the country with most languages. Can you guess how many???

Wow! 840 languages are spoken there!

How many alphabets do you think there are?

46 different alphabets!  
AMAZING!

Do you know which is the official language of the sky?

English!

• All pilots have to speak English while flying their airplanes.



Why is it important to know different languages?

So you can make friends from the other side of the world!  
You get to know different cultures and traditions!  
Knowing languages will help you get a job in the future!  
The sooner you learn it, the better. Small brains are better brains!  
The more languages you know, the better grades you get!



The more languages you know, the more people you can talk to!  
Diversity is fun!



Languages are also part of your identity

The more languages you know, the more stories you can tell and the more people you can relate to!



## Anexo 19 – Atividade “Linguistic Passport”

Linguistic Passport

My name is (o meu nome é) \_\_\_\_\_.

I can speak (eu sei falar) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

I want to learn (eu quero aprender)

\_\_\_\_\_.

My language gives me (a minha língua dá-me) \_\_\_\_\_.

My self-portrait

## Anexo 20 – Questionário de avaliação por sessão 4

### Questionário de avaliação por sessão

1. Gostaste da aula de hoje? Pinta a resposta!



2. Achas que é importante sabermos falar mais que uma língua?

Sim  Não

2.1. Porquê?

---

---

3. Já conhecestes pessoas de outros países?

Sim  Não

3.1. Se sim, de que países eram essas pessoas?

---

---

4. Já visitaste algum país estrangeiro?

Sim  Não

4.1. Se sim, o que te trouxe contactar com pessoas desse país?

---

---

Thanks, Miss Marisa

## Anexo 21 – Plano de aula 5

### Plano de aula

Sessão 5

Lição número 22

Data: quinta-feira, 10 de dezembro 2020 – aula das 11h30 às 12h30

Sumário: Identities – the story of a child refugee. Oral presentation: my ID.

Conteúdos	Metas	Recursos
<p><b>Léxico:</b></p> <p><i>Languages, Biography, Linguistic Passport.</i></p> <p><i>Vocabulary related to the theme (diversity, etc).</i></p>	<p><b>ID1. Conhecer-se a si e ao outro.</b>            Identificar-se a si e aos outros.            Identificar animais de estimação.            Conhecer vocabulário simples do dia a dia            Reconhecer nomes próprios.            Conhecer vocabulário relacionado com a escola            Identificar pessoas dentro da sala de aula (<i>teacher, student</i>).            Identificar objetos dentro da sala de aula (<i>desk, chair</i>).</p> <p><b>LG7. Conhecer, de forma implícita, algumas estruturas elementares do funcionamento da língua</b>            Usar <i>lexical chunks</i> ou frases que contenham:            Adjectives (<i>brown dog, sunny day, hot chocolate</i>).            Question Words: <i>what, where, when, how, how old (What's your name, How are you?)</i>.</p> <p><b>L3 9. Compreender palavras e expressões simples</b>            Identificar diferentes formas de cumprimentar (<i>hi, good morning</i>)            Identificar diferentes formas de se despedir (<i>bye, see you later</i>).            Identificar diferentes formas de agradecer (<i>thanks, thank you</i>).            Identificar diferentes formas de elogiar e incentivar (<i>good, well done</i>).            Identificar diferentes formas de aceitar e de rejeitar (<i>yes, please; no, thank you</i>).            Entender instruções breves dadas pelo professor (<i>come in, colour the sun yellow</i>).            Reconhecer vocabulário simples referente aos temas tratados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro preto</li> <li>• Quadro interativo</li> <li>• Computador</li> <li>• Video projetor</li> <li>• Apresentação Word</li> <li>• Inquérito final</li> </ul>

	<p><b>SI3 11. Interagir com o professor, utilizando expressões/frases simples</b>  Cumprimentar (<i>good morning Miss Santos, bye James</i>)  Agradecer (<i>thanks, thank you</i>)  Despedir-se (<i>bye, see you later</i>)  Responder sobre temas previamente apresentados.</p> <p><b>SP3 12.</b> Produzir, com ajuda, sons, entoações e ritmos da língua  Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas.</p> <p><b>R3 14.</b> Compreender palavras e frases simples  Identificar vocabulário familiar.  Ler pequenas frases com vocabulário conhecido.</p>	
<p><b>Objetivos de aprendizagem:</b></p> <p>No final desta aula os/as alunos/as deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Desenvolver respeito e espírito de abertura face ao Outro</li> <li>➤ Estabelecer paralelismos entre a identidade da personagem apresentada na atividade (<i>refugee</i>) da aula e a consciência da sua própria identidade</li> <li>➤ Consciencializar-se que o conhecimento da identidade e de outras línguas pode ser um caminho para a inclusão.</li> </ul>		

### Descrição das atividades

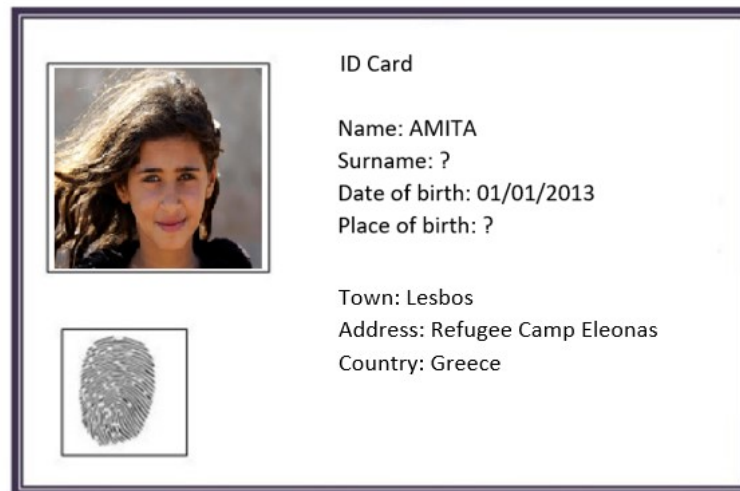
Duração	Description
5 minutos	No início da aula a professora pede que peguem no <i>notebook</i> , abre a lição no quadro e faz os <i>greetings</i> às crianças.
5 minutos	A professora questiona as crianças acerca do que recordam da aulas anteriores ( <i>What did you learn in the last four lessons?</i> ) e espera que responda que leram duas histórias, que aprenderam as partes do livro, os direitos das crianças e a diversidade linguística. Questiona acerca das línguas de que falamos e do que escreveram no <i>Linguistic Passport</i> .

Depois a professora pergunta qual é a primeira coisa de que se lembram quando falamos de identidade e espera que respondam que é o nosso nome. Pergunta de seguida se imaginam que haja alguém sem nome e como será não ter nome.

- *Can you imagine someone not having a name?*
- *What would it be like not being called your real name?*
- *Do you think it is important to have a name?*
- *Is it a bad thing not to have a name that can identify you?*

10 minutos

A professora mostra projetado o seguinte Bilhete de Identidade:



	<p>Aqui a professora lê o que diz no Bilhete de Identidade e pergunta o que é que falta ali: <i>What is missing there? Why is there a question mark in the Surname place?</i> (ajuda traduzindo as palavras desconhecidas). Pergunta depois: <i>Why is there a question mark in the Place of Birth?</i></p> <p>A professora pergunta ainda se imaginam o que significa morar num <i>Refugee Camp</i> (<i>Can you imagine what it is like living in a Refugee Camp?</i>).</p>
<p>10 minutos</p>	<p>No momento seguinte a professora mostra o texto que lê e traduz frase a frase. A professora questiona as crianças de forma a permitir que descodifiquem o significado do texto:</p> <div data-bbox="725 663 1709 938" style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>Hi! Everyone calls me Amita, but I don't have a surname. No one knows my real name. I was rescued from a boat near Lesbos but I am an orphan. My parents weren't found. The volunteers gave me the name Amita. They don't know where or when I was born. The birthday of orphan refugees that don't have an ID Card is the 1<sup>st</sup> of January. When I grow up, I want to be a volunteer and help children that are orphans like me.</p> </div> <p>Acham que a Amita é feliz não sabendo o seu nome? Gostavam de a poder ajudar? Como é que acham que o poderiam fazer? (Sabendo falar a mesma língua que ela, ajudando-a a integrar-se, etc). Questiona se se lembram de algum direito da criança que esteja relacionado com a situação da Amita.</p> <p>A professora finaliza perguntando se acham que as línguas e o conhecimento dos direitos das crianças os poderia ajudar a conhecer e melhorar a vida da Amita e de outras crianças refugiadas.</p> <p>Nota: neste momento de aula a colega de diáde irá gravar as reações e respostas das crianças para análise posterior das atitudes e valores aprendidos nas sessões.</p>

25 minutos	Após esta atividade, a professora distribui os ID Booklets que cada criança vai apresentar oralmente e à vez. Este é um momento que será avaliado formalmente pela professora cooperante.
5 minutos	A professora recolhe os trabalhos, entrega os questionários de avaliação por sessão, faz as despedidas e termina a aula.
<p><b>Parâmetros de avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Envolvimento</b>  Envolve-se nas atividades:  Concentração  Energia  Motivação/ satisfação</li> <li>• <b>Capacidades: Curiosidade e desejo de interação</b>  Compara a história da personagem da atividade (<i>refugee</i>) com a sua realidade  Explica o que entende por identidade, partindo do texto estudado;  Coopera com os colegas;  Revela espírito de abertura.</li> </ul>	
<p><b>Instrumentos / Métodos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Videogravação</li> <li>• Notas de campo</li> <li>• Observação direta</li> <li>• Questionário final</li> </ul>	

## Anexo 22 – Atividade “Amita’s ID Card”

	<b>ID Card</b> Name: AMITA Surname: ? Date of birth: 01/01/2013 Place of birth: ?
	Town: Lesbos Address: Refugee Camp Eleonas Country: Greece

Hi! Everyone calls me Amita, but I don't have a surname. No one knows my real name. I was rescued from a boat near Lesbos but I am an orphan. My parents weren't found. The volunteers gave me the name Amita. They don't know where or when I was born. The birthday of orphan refugees that don't have an ID Card is the 1<sup>st</sup> of January. When I grow up, I want to be a volunteer and help children that are orphans like me.



## Anexo 23 – Fotografias dos *booklets*



**"Self" Identity Card**

1) My name is \_\_\_\_\_.

2) I am 8 years old.

3) I am miss, talkative  
and short.

4) Write your own: happy  
rápida and aberto.

**"Other" Identity Card**

My partner is \_\_\_\_\_.

He / She is 8 years old.

He / She is tall.

happy and strong.

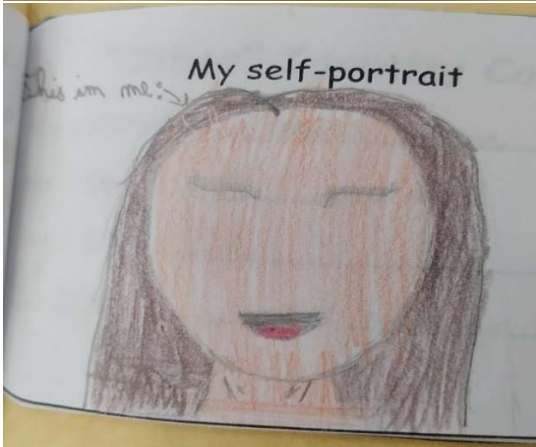
Linguistic Passport

My name is (o meu nome é) \_\_\_\_\_

I can speak (eu sei falar) portuguese,  
French and English

I want to learn (eu quero aprender)  
ingles, espanhol, alemão e todas!!!

My language gives me (a minha língua dá-me) very



## Anexo 24 – Questionário final

# QUESTIONÁRIO FINAL

Esta é a última aula do projeto.

1. Gostaste destas 5 aulas?



2. Aprendeste coisas novas nestas 5 aulas?

Sim  Não

- 2.1. Qual foi a coisa mais importante que aprendeste?

---

---

3. De todos os temas que estudamos (as histórias, identidade, direitos das crianças e as línguas) qual é para ti o mais interessante?

- 3.1. Porquê?

---

4. Achas que é importante conheceres-te bem a ti mesmo?

Sim  Não

- 4.1. Porquê?

---

5. Achas que saber o que é a tua identidade te leva a querer conhecer outras pessoas com identidades diferentes da tua?

Sim  Não

- 5.1 Porquê?

---

6. Gostaste de conhecer a história da Amita?

Sim  Não

- 6.1. Porquê?

---

---

Thanks,  
Miss Marisa

## Anexo 25 – Transcrição da sessão 1

Transcrição da sessão 1

P: So... What day is it today? / Who knows? A3, what's the month? January, September?  
A8?

A8: November.

P: Very good. // You don't need anything, just copy the lesson from the board. Não precisam de nada. Are you done?

//

P: What is this? Anyone?

Als: Book.

P: Good. Eu vou ensinar-vos as partes do livro, ok? So, a capa é a cover. Everybody. Repitam todos: cover.

Als: Cover.

P: Parte de trás é a back cover. Everybody!

Als: Back cover.

P: A lombada é a spine. Everybody!

Als: Spine.

P: E o título é title. Todos juntos! Everybody!

Als: Title!

P: Eu quero ver quem é que se vai lembrar disto para a próxima aula. / So, cover.

Als: Cover.

P: Parte de trás, como é?

Als: Back cover!

P: Good. Título?

Als: Title!

P: I will write it on the board, ok?

//

P: So, cover, back cover, spine, title. (Enquanto escreve as palavras no quadro) / A23, what's this? (a professora aponta para a capa do livro). / Ai, ai, ai... what is this? (aponta para a capa novamente), Who knows? A18, tell me.

A18: Cover.

P: Very good, cover. / And this (aponta para a lombada), A4?

A4: Spine.

P: Good. And this? (aponta para a contracapa do livro).

Als: Back cover.

P: Good, and this (aponta para o título).

Als: Title!

P: Well done. Now... / Can you read this? Quem consegue ler?

//

P: A7, consegues ler?

A7: You be you.

P: Good. O que significa? Who knows?

A7: Tu ser tu.

P: Almost... é tu sê tu. Ok, now we'll read the book so you need to be very quiet ok? Vamos ler o livro e vocês têm que estar caladinhos, ok?

[De seguida dá-se início à leitura do livro em voz alta, acompanhado com as imagens projetadas no quadro branco. Depois duma atividade de leitura efetuada pelas crianças, dá-se o diálogo seguinte:]

*P: Did you like the story? Yes. Ok, so the story talks about us being ourselves, yes. A história fala sobre cada um de nós sermos nós mesmos, certo. Cada um de nós tem a sua própria identidade.*

*A2: O que é isso?*

*P: A nossa identidade.*

*Als: Sim. Yes.*

*P: Então o que é a nossa identidade? É o nosso nome, a nossa nacionalidade, quem nós somos. E agora nós vamos fazer o nosso Bilhete de Identidade, o Identity Card.*

*A13: Ai! mas eu não sei o que é isso.*

*P: A13, please listen and be quiet, eu estou a explicar. Understood? Entendido? / So, vamos preencher com os adjetivos daqui de cima que se aplicam a vocês aqui em baixo, ok.*

[Depois da atividade a aula conclui com o seguinte diálogo:]

O que é que significa “you be you”?

*A13: Tu és tu! Significa que tens que ser a pessoa que tu és!*

*A17: Que eu sou só eu.*

*P: Exatamente.*

*A1: Temos que ser nós próprios.*

*P: (repete) Exatamente, very good.*

## Anexo 26 – Transcrição da sessão 2

Transcrição da sessão 2

[Neste momento da sessão a atividade era um jogo em que cada criança recebia o nome de um colega e tinha que escolher 3 características do colega, escrever e depois tinha que ler as características que tinha selecionado. Os colegas tinham que tentar adivinhar quem seria]

P: *Let's listen to A17!*

A17: *He is 8 years old, he is tall, he is clever, he is skinny.*

P: *Who is it?*

A22: A13

P: *Very good! Now listen to her.*

A22: *He is 9 years old, he is tall, happy and humble.*

P: *It's a boy.*

A17: *Nicolos.*

P: *Yes, Nicolos! (...) Everybody, listen!*

A20: *He is 7 years old. He is energetic, happy and short.*

A16: A17.

P: *Very good!*

//

P: *So... this is about we see each other and how the others see us. (Como nos vemos e os outros nos veem a nós, certo?). It's not always the same, right? (Nem sempre é igual, pois não?).*

Als: *No!*

A12: *Não, porque ela pensava que eu tinha 9 anos e eu tenho 8.*

P: *That means that the way I see myself is not always the way the others see me, correct?*

(Isso significa que a forma como os outros me veem nem sempre é a mesma como eu me vejo, certo?).

Als: *Yes!*

## Anexo 27 – Transcrição da sessão 3

Transcrição da sessão 3

P: E dos livros que estudamos, o que é que aprendemos?

A6: Aprendemos no livro do No que ou outros às vezes pensam que somos diferentes do que somos, porque ele pensava que os donos gostavam muito dele e eles estavam a dizer *No* porque ele se portava mal.

P: *Very good, so what does that mean?* O que é que isso significa?

A6: Os outros veem-nos de forma diferente.

P: *Exactly. The way others see us is not always the same as we do.* Também vimos isso quando fizemos um jogo, não foi?

/

P: Yes, A17!

A17: Sim, que eu acertei logo.

P: *Yes, good.* Mas o que é que acontecia no jogo?

A13: Ela nem acertou na minha idade!

P: *Yes, others don't always see us as we see ourselves, ok.* Os outros nem sempre nos veem como nós vemos.

//

P: *Do you remember anything about Children's Rights? Teacher S. spoke to you about it, yes?* (Lembram-se de falar sobre os Direitos da Criança com a PT. ?)

Als: *Yes! Sim!*

P: *So tell me one. One right.*

A17: O Direito de brincar.

P: *Yes, very good.*

A11: O direito a ter comida.

P: Yes.

A2: Direito a ter família.

P: Yes. E o que é que fizemos na nossa primeira aula? O *identity card, yes? So, we have the right to?... A name, yes.*

Als: *Name, identity!*

//

P: *I will read the rights and we will speak about each right, ok? Vou começar pelo do A17. It says: You have the right to an identity that nobody should take away from you. Uma identidade que ninguém pode retirar-vos. Vocês percebem isto?*

A13: Não podemos roubar o nome dele?

P: Exatamente. Não vos podem roubar a vossa identidade. Imaginem que alguém vos raptava e não vos tratava pelo vosso nome, isso é um crime. (...) Now, next: *The right to an opinion. What does it mean?*

A6: Temos direito a ter opinião.

P: *Very good, direito a termos a nossa própria opinião. A vossa opinião é válida e têm direito a ela. (...) Next, show me your right: You have the right to education that develops your talents and teaches you respect for others. You understand?*

Als: No...

P: Por exemplo: O D. é um bom dançarino. Ele tem o direito a que a escola o ajude a desenvolver o jeito que ele tem para dançar, percebem?

Als: Sim...

P: *You have the right to protection from work that harms you.* Têm direito a não fazer trabalhos que vos magoem. Vocês sabem que há crianças da vossa idade que já trabalham?

Als: Sim!

P: Ouçam o que a A20 tem a dizer.

A20: Quando eu vivia na Venezuela havia meninos que trabalhavam na rua a vender coisas.

P: Estão a ouvir? Havia meninos na Venezuela que em vez de irem à escola, trabalhavam.

Estão a ver? Os direitos destes meninos estavam a ser respeitados?

Als: Não...

P: E se vocês soubessem que uma situação desta acontecia o que é que vocês faziam?

A6: Podíamos falar com um adulto.

P: Muito bem, falavam com um professor ou um adulto. Temos o direito de denunciar estas situações.

//

P: *The right to play and rest. What does it mean?*

Als: O direito a jogar!

P: Mais ou menos, é brincar. E descansar, muito bem, direito a brincar e a descansar.

//

P: *A17 come here! Please, read.* Lê tu.

A17: *You have the right to know your rights.*

P: *What does it mean?*

//

P: O direito a conhecer os vossos direitos que é o que eu estou aqui a fazer, estou a ensinar-vos os vossos direitos. (...) *Next, A17, read.*

A17: *You have the right to choose your own religion and beliefs.*

P: Têm o direito a escolher a sua religião e crenças, aquilo em que acredita. Ok?

Als: O que é religião?

P: É se somos judeus, católicos ou evangélicos, percebem?

Als: Sim...

//

A2: *You have the right to a name.*

P: Já falamos deste, quem se lembra?

Als: Nome.

P: Isso, direito a ter um nome.

A1: *You have the right to be raised by your parents if possible.*

P: Quem é que aqui não vive com os pais? Todos vivem? OK, agora imaginem, a minha mãe estava presa e eu era uma criança. Eu tinha direito de viver com ela, mesmo na prisão. É um direito.

A19: *You have the right to be protected from harm in mind and body.*

P: Temos o direito a ser protegidos de ser magoados. Se virmos um amigo a ser tratado de forma incorreta devemos denunciar, falar com um adulto. Se virmos alguém sempre a ser maltratado devemos falar com um adulto.

A19: Ou com um professor.

P: Muito bem.

//

A23: *The right to practice your own culture, language and religion.*

P: Praticar a vossa própria cultura, língua e cultura. Vocês deixam os colegas que são da Venezuela falarem espanhol entre eles?

Als: Sim!



P: *Very good.*

A13: *The right to care and help if you cannot live with your parents.*

P: *What does it mean?*

A13: *Direito a ajuda.*

P: *Direito a ser cuidado e bem tratado se não puder viver com os meus pais.*

//

A4: *The right to care and protection if you are adopted or in foster care.*

P: *Direito a ser cuidado/bem tratado se formos adotados ou vivermos num orfanato.*

A9: *São os meninos que não têm pais.*

P: *Yes, very good.*

A12: *The right to share with others what you think.*

P: *O direito a partilhar a vossa opinião, a partilhar o que pensamos com os outros.*

//

P: *Protection from kidnapping.* No mundo há crianças que são levadas para trabalhar e fazer coisas más.

//

A11: *The right to information.*

P: *O direito a estarmos informados.*

A9: *The right to privacy.*

P: *Direito à privacidade. O que é?*

A17: *A fazer as nossas coisas sozinhos.*

P: *Very good.* *Direito a fazermos as nossas coisas sem estarmos a ser espiados sempre.*

A18: *The right to set a group and choose your friends.*

P: *Há crianças que são obrigadas a estar sempre com certo tipo de pessoas.*

A19: *The right to live with a family that cares for you.* *O que significa?*

//

P: *The right to contact with parents if they live in a different part of the world.* *Imaginem que os vossos pais estão a trabalhar em França. Vocês têm direito a comunicar com eles.*

//

P: *Last one: You have the right to be alive. What does it mean?*

A6: *Direito a viver.*

P: *Exatamente. Temos direito a estar vivos.*

//

P: *What did you understand about today's lesson?*

A6: *Aprendemos os direitos das crianças.*

P: *Very good.*

## Anexo 28 – Transcrição da sessão 4

Transcrição da sessão 4

P: *So, what did we learn in the last lessons?*

A12: *Parts of the book. Cover, back cover e o título... o título era title.*

P: *Yes, very good.*

Als: *Roupas!*

P: *Yes.*

A2: *Aprendemos a sermos nós.*

P: *Yes, very good, aprendemos a ser nós próprios. Aprendemos acerca da nossa identi...*

Als: *Identidade!*

P: *Yes, that's it. E o que é a nossa identidade?*

A2: *Name!*

A6: *Nationality.*

P: *A nossa idade, religião, very good. More?*

A12: *A nossa idade.*

P: *OK, e a nossa língua? Também é?*

Als: *Sim!*

P: *Por exemplo, a identidade do A3 e da A10, em termos de língua, é igual à vossa?*

Als: *Não!*

P: *E o A14 e o A18, vocês falam que língua em casa?*

A14 e A18: *Português!*

P: *OK.*

A13: *A A8 fala francês.*

P: *Ah, sim?...*

A8: *Sim, em casa eu falo francês.*

A19: *Teacher, eu sei falar alemão.*

P: *Very good!*

//

P: *(A ler um PowerPoint) Languages and Identity. Línguas e Identidade.*

//

P: *Agora vamos fazer um jogo, kind of.... Quero ver mãos no ar e vamos ver quem acerta, ok?*  
*So, how many languages are there in the world? 7, 700 or 7000?*

A2: *700*

A1: *A Terceira resposta.*

P: *Seven thousand?*

A1 e A13: *Yes.*

P: *I want to count, how many of you thinks there are 7? (2 levantam a mão). And 700? (Todos os outros). And 7000? (Só a A2 e o a A13 levantam a mão.) Only the 2 of you got it right.*

Als: *Wow!*

//

P: *How many do you know, A21?*

A21: *Conheço...*

P: *Que língua é que nós falamos aqui?*

A21: *Mas é as que sei falar ou as que conheço?*

P: *Só as que conheces.*

A21: *Então, Português...*

P: *Portuguese, and the one we speak here?... English, very good.*

A8: Francês.  
P: E tu, A17?  
A17: Conheço 6.  
P: Quais são?  
A17: Português, Alemão, Inglês, Francês, Venezuelano...  
P: E que língua é que se fala mesmo na Venezuela? ↗  
Als: Espanhol!  
P: Pois claro, venezuelano não existe, ok? ↗  
A17: Ah, pois...  
P: *Now, next: which is the most spoken language in the world?* Qual é que é a língua mais falada, alguém sabe? ↗  
A6: Russo.  
A19: Português.  
A13: Inglês.  
P: *Let's see... Is it Spanish?* Yes or no? ↗  
Als: No! Yes!  
P: *Is it English?* ↗  
Als: No! Yes!  
P: *Is it Portuguese?* ↗  
Als: Yes! Yes!  
P: *Let's see... No... Mandarin Chinese is the most spoken language.*  
/  
P: *Now, what are the most spoken languages?* No mundo todo, sim, já vimos o... Mandarim. *Well done. Now, Hindi. Where is Hindi spoken?* ↗  
A4: Índia.  
P: *Very good. More... English, yes, Spanish and Portuguese. Where is Portuguese spoken?* ↗  
Als: Brasil, Portugal...  
P: *Very good. And more?* Many countries in Africa, ok? ↗  
/  
P: *Papua New Guinea is the country with most languages. Can you guess how many?* A Papua Nova Guiné é o país com mais línguas, conseguem imaginar quantas? ↗  
A5: Mil e quarenta!  
P: *Let's see. 840 languages.*  
Als: Waw!  
P: Sabem o que é o alfabeto? ↗  
Als: Sim!  
P: *How many alphabets do you think there are?* ↗  
A12: Um!  
P: Há mais que um, há vários. *46 different alphabets, ok?* ↗  
Als: Waw!  
P: *Do you know what is the official language of the sky?* Sabem qual é a língua que se fala nos céus, nos aviões? Os pilotos que língua falam? ↗  
A13: Português.  
P: No.  
A2: Francês.  
P: No.  
A9: Inglês.  
P: *Of course!*

/

P: *And why is it important to learn languages, A13* ↗

A13: Ah ↗...

P: Por que é que é importante aprender línguas ↗

A7: Para sabermos mais coisas.

A9: Para quando formos para outros países, podermos comunicar com eles e sabermos falar.

P: *Yes, very good.*

A6: Para nos identificarmos com as outras pessoas.

P: *Very good!*

//

P: Let's read: *So, we can make friends from the other side of the world.* Para podermos fazer amigos do outro lado do mundo. / *So you get to know different cultures and traditions.* Para conhecerem culturas e tradições diferentes. / *Knowing languages will help you get a job in the future.* Saber línguas pode ajudar-te a arranjar trabalho no futuro. / *The sooner you learn it the better. Small brains are better brains.* Quanto mais cedo aprenderem melhor, porque os vossos cérebros pequeninos aprendem melhor.

A8: A minha mãe começou a ensinar-me português quando estávamos em França, desde pequenina para eu aprender mais fácil.

P: Muito bem. / *The more languages you know, the better grades you get.* Quem sabe o que significa? / Quanto mais línguas souberem, melhores notas tiram.

/

P: *The more languages you know, the more people you can talk to. Diversity is fun.* Quanto mais línguas souberes, com mais pessoas podes falar. Pessoas diferentes. A diversidade é divertida. *Yes* ↗

Als: *Yes.*

P: *So, to finish: Languages are part of our identity.* As línguas fazem parte da nossa identi...

Als: ...dade.

P: *So, the more languages you know, the more stories you can tell and the more people you can relate to.* Quanto mais pessoas conheceres, mais histórias podes contar e com mais pessoas te podes relacionar. *Yes* ↗

/

P: Por exemplo a A8... O português e o francês fazem parte da identidade dela, porque veio de França e agora fala português. Mas o inglês também, pois está aqui agora connosco a aprender. Estas línguas fazem parte da identidade dela.

/

P: So, quem é que aqui quer aprender muitas línguas ↗

Als: Eu!!!

P: *Ok, I will show you lots of different languages by singing, ok, we will sing together.*

...

## Anexo 29 – Transcrição da sessão 5

Transcrição da sessão 5

P: *So, we've been talking about identity. What is identity?*

A16: A nossa identidade.

P: *Yes, but when I speak about identity what do you remember?* Quando eu falo de identidade de que é que se lembram? É o nosso?...

Als: Nome.

P: *Nome, yes, very good. Can you imagine not having a name?* Conseguem imaginar o que é não ter nome?

Als: No...

A13: É uma dor.

A2: É ser desconhecido.

P: *What would it be like not being called by your real name?* O que é iam sentir se não fossem chamados pelo vosso próprio nome?

A1: Ficava triste.

P: *Ficavas triste, certo... (...) Do you think it is important to be called by your real name?*

Acham que é importante serem chamados pelo vosso nome?

Als: Sim...

P: Pois, porque o nosso nome é a nossa...

Als: Identidade.

P: *Very good.*

/

P: *Here we have an ID Card. This is Amina. It says name, Amita. And in the surname there is a question mark. What does that mean? Surname? (...) Apelido, segundo nome.*

A17: É uma pergunta.

A2: Ela não sabe!

P: *Exatamente, não sabe o seu apelido ou não tem. Depois temos a date of birth. 1<sup>st</sup> of January 2013. Place of birth.*

A8: Não sabe. Tem uma pergunta.

P: Não se sabe.

A17: No hospital?

P: *Será?... A cidade onde ela vive é Lesbos. Lesbos é uma ilha na Grécia. E onde ela vive:*

*Refugee Camp Leonas. You know what it means to live in a Refugee Camp?*

A6: É um campo de concentração.

P: *Não é um campo de concentração, é um campo de refugiados. (...) Can you imagine what it is like to live in a refugee camp?* Conseguem imaginar como será viver num campo de refugiados?

A6: É um sítio onde vivem lá pessoas.

P: *É um sítio onde vivem pessoas que fugiram do seu país, por causa da guerra ou da fome...*

*Não seria bom, pois não?* Vamos ver a história da Amita?

Als: Sim.

P: *Hi! Everyone calls me Amita, but I don't have a surname.* Olá! Toda a gente me chama Amita mas não tenho um apelido.

*No one knows my real name.* Ninguém sabe o meu nome real.

*I was rescued from a boat near Lesbos but I am an orphan.* Eu fui resgatada de um barco perto de Lesbos mas sou órfã.

*My parents weren't found.* Os meus pais não foram encontrados.

*The volunteers gave me the name Amita.* Os voluntários deram-me o nome de Amita.  
They don't know where or when I was born. Eles não sabem quando ou onde nasci.  
*The birthday of orphan refugees that don't have an ID Card is the 1st of January.* A data de aniversário de refugiados que não têm bilhete de identidade é 1 de janeiro.  
*When I grow up, I want to be a volunteer and help children that are orphans like me.* Quando eu crescer quero ser voluntária e ajudar órfãos como eu.  
Vocês acham que podiam ajudar a Amita? ↗  
A2: Sim, podia levar para minha casa.  
P: Vocês acham que a Amita é feliz sem saber o nome dela? ↗  
Als: Não!  
A12: Podia levá-la para minha casa e dar-lhe comida.  
P: Há algum direito da criança, daqueles que nós estudamos, que podia ajudar a Amita? ↗  
A8: O direito a ter uma casa.  
P: *Very good!* Ela tem direito a ter uma casa!  
A19: Tem direito a ter uma família.  
P: *Very good.* Tem direito a ter uma família. Era muito bom arranjar uma família para ela, sim? ↗ E há muitas crianças como ela, sabiam? ↗ (...) Outra forma de a ajudar era saber a língua dela, não era? ↗  
Als: Sim.  
P: OK, vamos passar à apresentação dos *Identity Booklets*...