



**Prática de Ensino Supervisionada de Inglês no 1.º Ciclo do  
Ensino Básico**

**Teresa Alexandra da Costa Santos Gonçalves**

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para  
obtenção de grau de Mestre em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientado por:

**Elisabete do Rosário Mendes Silva**

**Bragança**

**Junho de 2017**

## **Agradecimentos**

Na reta final desta caminhada, não posso deixar de reconhecer com gratidão que não teria sido possível percorrer todo o caminho sem algumas pessoas que contribuíram, embora de forma diferente, para chegar à meta com sucesso.

Todo o caminho percorrido desde o início do mestrado culminando na Prática de Ensino Supervisionada (PES) revelou-se indubitavelmente uma jornada árdua, não obstante ter sido muito enriquecedora. Por um lado, foi enriquecedora pelos conhecimentos e competências adquiridas e pelos seres humanos incríveis com quem tive o privilégio de conhecer e privar; por outro, árdua pelas circunstâncias e constrangimentos inerentes à conciliação da condição de mãe, esposa, professora e estudante.

A Deus agradeço por ter estado no controlo de todas as situações, pela força e bom ânimo em todas as conjunturas, pelo amor e cuidado em cada dia; pois “todas as coisas cooperam para o bem dos que amam a Deus” (Romanos 8, 28).

Ao meu marido, Paulo, exemplo de coragem e persistência, e à minha filha, Alícia, paradigma de boa disposição, inigualável sentido de humor e fonte de inspiração, pela compreensão e paciência por todas as horas de ausência, mesmo estando juntos; pelos rompantes de mau humor quando o tempo era desproporcionalmente inferior ao trabalho e o cansaço tomava conta de mim; pelo apoio e incentivo na superação dos obstáculos que ao longo desta caminhada foram surgindo; mas e acima de tudo pelo seu amor incondicional, motor da minha realização e sucesso.

Aos meus pais, Alice e Fernando, modelos de vida, pelo sucesso que alcançaram em várias áreas fruto do seu trabalho, dedicação, sacrifício, altruísmo e amor, pois na verdade são responsáveis por quem sou.

À orientadora, Doutora Elisabete Mendes Silva, pela transmissão de saberes, pela partilha de opiniões e críticas, pelos seus inestimáveis conselhos, pela sua sempre disponibilidade, orientação e supervisão do estágio e, finalmente, mas não menos importante, pelas suas palavras de incentivo e entusiasmo durante todo o percurso.

A todas as professoras, pela partilha de saberes e valiosas contribuições para o crescimento pessoal e profissional.

## Resumo

O presente relatório tem como finalidade principal apresentar e refletir sobre os resultados que decorreram do trabalho desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada (PES) no ensino do inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Desse modo, tendo como linha orientadora o desenvolvimento da competência cultural, durante a PES implementaram-se estratégias e atividades que promoveram não só o conhecimento da língua estrangeira, mas também da cultura por ela veiculada, despertando e estimulando nos alunos a percepção de que existem semelhanças e diferenças nas culturas do seu país e dos países cuja língua oficial é o inglês.

Em consonância com o Programa de Generalização do Ensino de Inglês (PGEI), com o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QEQR) e com as Metas Curriculares (MC), não descurando as características inerentes aos alunos do 1.º CEB, os ritmos de aprendizagem e os próprios interesses dos alunos, projetamos operacionalizar os aspetos culturais já existentes no currículo nacional no 1.º CEB de uma forma significativa, diversificada, integradora e socializadora. Analisaremos, por último, alguns resultados decorrentes da aplicação de estratégias e atividades potenciadoras do desenvolvimento da competência cultural.

Palavras-chave: inglês no 1.º CEB; cultura; competência cultural; diversidade intercultural

## Abstract

This report aims at describing and reflecting on the results of the work developed during the Supervised Teaching Practice (STP) in The Master in teaching English in the first Cycle of Basic Education (1<sup>st</sup> CEB).

Therefore, based on the main goal of developing the cultural competence, during STP we employed strategies and activities to promote not only the knowledge of the foreign language but also its culture, awakening and stimulating students' perceptions regarding the existence of similarities and differences in the culture of their country and in the countries where English is the official language.

In line with the *Programa de Generalização do Ensino do Inglês* (PGEI), CEFR and *Metas Curriculares* (MC), and bearing in mind the inherent features of the primary school pupils, their learning rhythms and their own interests, we endeavour to operationalize the cultural aspects of the national curriculum for the primary school context in a significant, varied, inclusive and socializing approach. Finally, we focus on some results of the strategies and activities implemented to enhance the development of the cultural skill.

Keywords: English in Primary schools; culture; cultural skill; intercultural diversity

## Índice

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>i</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>ii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>iii</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>1. Enquadramento teórico</b> .....	<b>6</b>
1.1. O conceito de cultura .....	6
1.2. A competência sociocultural.....	10
1.2.1. A competência sociocultural e a competência comunicativa .....	11
1.3. Mais-valias da competência sociocultural no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	14
1.3.1. Interculturalidade no ensino do inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	18
1.3.2 O papel do professor de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	20
1.3.3. O papel do aluno no processo ensino-aprendizagem do inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	25
1.4. Os documentos oficiais e a competência sociocultural.....	30
1.4.1. Programa de generalização do ensino do inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico de 2005 ..	31
1.4.2. As metas curriculares e os manuais do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	32
<b>2. Prática de Ensino Supervisionada</b> .....	<b>36</b>
2.1. As práticas de ensino de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	36
2.1.1. Contextualização: Agrupamento/escola e alunos/turma .....	39
2.1.2. Descrição das aulas e análise crítica.....	41
2.2. Reflexão final .....	57
<b>Conclusão</b> .....	<b>63</b>
<b>Bibliografia</b> .....	<b>65</b>
<b>Sitografia</b> .....	<b>67</b>
<b>Apêndices</b> .....	<b>68</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>82</b>

## Introdução

O trabalho do docente, para além de infindável, é exigente e de uma responsabilidade imensa. O professor desempenha um papel preponderante na formação dos alunos como cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres enquanto parte integrante de uma sociedade composta por indivíduos diferentes, com vivências distintas, formas de estar e pensar diferenciadas e saberes diversos ainda que seres humanos iguais na sua essência, independentemente da raça, do credo, da cor, do estatuto social e da língua.

Atualmente assistimos a um processo global de expansão económica, social, cultural e política, que implica, indubitavelmente, um desafio na área da comunicação. O Homem necessita de comunicar e a linguagem representa a capacidade inata que lhe permite fazê-lo. Considerando a definição objetiva de Pinker (1995), “language not as the ineffable essence of human uniqueness but as a biological adaptation to communicate information” (p. 19), a língua que adquirimos enquanto crianças constitui o verdadeiro motor da comunicação verbal. Nós, humanos, somos a única espécie que possui a competência da linguagem, como Pinker (1995) tão bem salienta: “for you and I belong to a species with a remarkable ability: we can shape events in each other’s brains with exquisite precision” (p. 15).

Hoje em dia aprender uma língua constitui não só uma ferramenta preciosa para comunicar, como também representa uma condição essencial de integração cultural e social. Para Pinker (1995, p. 16) a partilha da mesma língua por uma comunidade permite por si só a criação de uma rede de fluxos de informação que irá unir e aproximar os membros dessa comunidade de uma forma mais forte e consistente. Ou seja, a identidade social e cultural de uma comunidade é reforçada pela partilha da mesma língua. Aludindo à noção herderiana de pluralismo cultural (Herder, 2010) e à ideia romântica, inócua, da importância da língua, das tradições e costumes de uma cultura que a tornam singulares, deve continuamente fomentar-se a aprendizagem de línguas no sentido de nutrir o respeito pela diversidade cultural. Aprender línguas implica assim a premissa de assimilar todo um arquivo cultural que contém códigos, formas de estar e normas de conduta que tocam outras culturas na aproximação intercultural e na perceção cosmopolita do ‘outro’.

Por conseguinte, tendo em conta a importância das línguas para a coesão social e cultural, por um lado, e a importância de cada vez mais incentivar a empatia por outros povos e culturas, por outro, revela-se igualmente fundamental começar a aprender outras línguas além da língua materna em idade precoce (no pré-escolar e/ou no primeiro ciclo). Em primeiro lugar porque é mais fácil aprender línguas estrangeiras nestas idades, como

salientam Steinberg & Sciarni (2006): "...the language proficiency of the 4- or 5-year-old is often the envy of the adult second-language learner, who has been struggling for years to master the language" (p.3). Em segundo lugar, porque contribui para entender melhor o outro, pois a aprendizagem de línguas ajuda no desenvolvimento emocional e cognitivo do aprendente, reforçando a identidade da criança, segundo o Relatório Técnico de 2014 do Conselho Nacional de Educação (Gregório, Perdigão & Casas-Novas, 2014).

O mesmo Conselho defende também que a aprendizagem de pelo menos duas línguas estrangeiras advém da necessidade de ampliar as possibilidades de se comunicar, viajar, comprar e vender num espaço de diversidade linguística e cultural. As próprias políticas da Comissão Europeia "dão ênfase ao multilinguismo e aprendizagem de línguas estrangeiras tendo em vista os seguintes objetivos: promover o diálogo intercultural em ordem a uma sociedade mais inclusiva..." (Gregório *et. al.*, 2014, p. 12).

O inglês é uma das línguas mais estudadas por deter atualmente o estatuto de língua franca. Efetivamente, a língua inglesa é a mais usada nomeadamente no mundo dos negócios internacionais, na diplomacia, na investigação científica e na internet, impondo-se no mundo contemporâneo "em detrimento de outras línguas por ser a mais usada em trocas (de informação, de saber, de mercadoria) no mundo globalizado", como consta no relatório supramencionado (Gregório *et al.*, 2014, p. 11).

No entanto, a diversidade linguística e cultural aconselha a aprender outras línguas de acordo com a experiência e a preferência, logo a oferta de uma outra língua estrangeira continua a ser pertinente. Neste âmbito Maalouf (2008), escreve que os europeus devem ser incentivados a aprender pelo menos duas línguas estrangeiras, embora por motivos diferentes. Uma das línguas deverá ser aprendida para suprir a necessidade de comunicar além-fronteiras, a outra poderá ser nomeadamente por motivações pessoais ligadas ao percurso familiar ou individual, pelos laços afetivos, pelo interesse profissional, por preferências culturais ou por curiosidade intelectual (p. 11).

Estes são factos importantes a ter em conta. No entanto, para alcançar o sucesso não é menos relevante a criação das condições apropriadas para que o processo de ensino aprendizagem da língua estrangeira decorra de uma forma fluida, significativa e coerente. Não é suficiente que a língua inglesa faça parte do currículo educativo nacional, é necessário, também, que determinadas condições, nomeadamente o ambiente, o *timing*, os métodos, o contacto com a língua e a adequada preparação/formação de professores sejam asseguradas.

Por conseguinte, cabe a nós, professores de línguas, desenvolver o prazer de aprender línguas estrangeiras, e esta tarefa acaba por ser mais difícil quando se trata de aprendentes muito jovens. Esta tarefa acarreta em si um desafio enorme. Por um lado pretende-se que os alunos desenvolvam as suas competências linguísticas e culturais, e, por outro, que cresçam como seres humanos conscientes, autónomos, curiosos, autossuficientes e cidadãos do mundo.

A consciência cultural, inevitavelmente associada à competência linguística, inculcará o respeito pela(s) cultura(s) alvo(s) e pela sua própria, bem como a tolerância pela diferença, pelo outro, num processo dinâmico de aceitação da diversidade.

É fundamental criar cidadãos competentes a nível linguístico e cultural, conscientes de que aprender qualquer língua estrangeira é também aprender a sua cultura, como salienta Malotki (1985): “People are not different because of their languages, but because of their experience. Deep down, we’re all the same. It couldn’t be otherwise” (citado por Steinberg & Sciarni, 2006, pp. 188 -189).

Esta ideia iluminista e humanista de empatia cosmopolita, de respeito pela diversidade cultural, tendo por base o pressuposto de que os seres humanos partilham valores universais (Appiah, 2006; Arendt, 1968; Benhabib, 2004; Berlin, 1992; Nussbaum, 1997) que os aproximam, deve pois constituir tarefa primordial dos professores de línguas estrangeiras. Reforçamos de novo a ideia de que ensinar uma língua é sinónimo de transmitir uma cultura e os valores inerentes a essa cultura, promovendo sempre o diálogo intercultural.

Assim sendo, a experiência e a motivação impelem o ser humano a aprender coisas novas, segundo Steinberg & Sciarni (2006) “It is our interest and need that determines our coinage of vocabulary and its use. (...) Once it fails to serve a need, it fails out of use” (p. 186).

Os mesmos autores exemplificam esta evidência com o fascínio que muitas crianças têm pelos dinossauros, chegando a memorizar 25 ou até mais nomes de dinossauros.

Atualmente, o ensino da língua inglesa faz parte do currículo do primeiro ciclo, um ciclo com especificidades singulares. O professor tem de estar ciente das características destes aprendentes: jovens curiosos, espontâneos, com pouco poder de atenção/concentração e muito ativos.

Durante a consecução desta linha orientadora da PES, visámos criar nos alunos a necessidade e o interesse pela aprendizagem do inglês, a curiosidade quer a nível linguístico

quer cultural pela aula de inglês e, principalmente, levar os discentes a aprender com e por prazer.

Durante a PES, para além de se trabalhar em contexto de sala de aula as Celebrações e Festividades, temas sugeridos pelos documentos oficiais, tentámos motivar os alunos para que eles sentissem empatia por outras culturas e, sobretudo, respeito pela diferença cultural. Acorámos este objetivo primordial na definição de Raymond Williams (1993) que considera cultura como uma nova forma de pensar sobre as dimensões das nossas vidas, perspetivando cultura não como um espaço privilegiado de produção artística e conhecimentos especializados, mas como toda uma vivência quotidiana:

We use the word culture in these two senses: to mean a whole way of life – the common meanings; to mean the arts and learning – the special processes of discovery and creative effort. Some writers reserve the word for one or other of these senses; I insist on both, and on the significance of their conjunction. (...) Culture is ordinary, in every society and in every mind. (Williams, 1993, p. 90)

Consequentemente, propusemo-nos ir ao encontro dos interesses e expectativas dos alunos, partindo dos conhecimentos dos mesmos, da sua própria cultura para a cultura alvo, aumentando, assim, a sua consciência relativamente à diversidade cultural e linguística. Procurou-se promover a educação para a comunicação, motivando os discentes para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania, por forma a contribuir para um desenvolvimento equilibrado não apenas das competências linguísticas mas também das competências cognitivas, sócio afetivas, culturais e psicomotoras, proporcionando aprendizagens significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras. Os alunos melhoram assim a sua autoconfiança, estando envolvidos no saber como fazer, estimulando não só a capacidade de memorização e concentração, como também o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e motivação para outras aprendizagens.

Na verdade, não existe nenhuma combinação perfeita dos temas a trabalhar em contexto de sala de aula. A seleção deverá depender das características dos alunos e dos seus interesses, objetivando como a perceção e as competências dos alunos podem ser melhoradas numa perspetiva holística.

Conscientes de que as experiências de aprendizagem são as mais essenciais, abordaram-se temáticas culturais, para além das usuais celebrações/festividades, já mencionadas, ou dos “*Time for culture*” no final de cada unidade, aplicando atividades dinâmicas, significativas e diversificadas de modo a fomentar a competência cultural e a sensibilizar os alunos para essa competência no contexto escolar de primeiro ciclo do ensino básico.

Assim, no capítulo um, aborda-se o conceito de cultura, a competência sociocultural no contexto de sala de aula (de LE) e as mais-valias desta competência neste nível de ensino, a interculturalidade no ensino do inglês e os documentos oficiais relativamente a esta competência nomeadamente o PGEI, as MC e o Caderno de Apoio.

No capítulo dois, descrevem-se as práticas do ensino de inglês supervisionado no 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB), contextualizando a escola e a turma onde foi desenvolvido o projeto. Descrevem-se e analisam-se criticamente ainda as aulas, refletindo sobre o processo ensino-aprendizagem e dando primazia às aulas em que a competência cultural foi mais desenvolvida.

Finalmente, na conclusão, expõem-se os resultados obtidos durante o período da PES no desenvolvimento da competência cultural no ensino do inglês no 1.º CEB.

# 1. Enquadramento teórico

## 1.1. O conceito de cultura

Definir o conceito de cultura não constitui tarefa fácil uma vez que existem variadíssimas definições e centrarmo-nos apenas numa não nos parece fazer jus à própria ideia de cultura num sentido lato e abrangente. Apresentamos aqui algumas definições apontadas por alguns teóricos, alguns mais consensuais e canónicos do que outros, numa tentativa de percebermos o poder e a extensão da ideia de cultura na nossa sociedade atual.

Kramersch (2003) afirma que uma forma de abordar cultura é em contraste com a natureza: “Nature refers to what is born and grows organically (from the Latin nascere: to be born); culture refers to what has been grown and groomed (from the Latin celere: to cultivate)” (p. 4). Neste contexto, cultura reacende o tradicional debate *nature vs nurture*, embora sem estar ligada ao tempo biológico.

Efetivamente, a palavra cultura deriva do latim e significa cultura da terra ou do espírito. Quando o termo é utilizado no âmbito da biologia ou da agricultura, como tão bem salienta T.S. Eliot (1973), o significado é objetivo, claro e consensual, mas aplicando-se ao desenvolvimento do espírito e da mente humana, a unanimidade é difícil de conseguir, pois há várias e diferentes conceções de cultura (p. 21).

Na verdade, a palavra cultura começou por designar apenas atividades ligadas ao cultivo da terra, mas, segundo Eagleton (2016), o conceito foi evoluindo a partir da viragem cultural do século XVIII sustentada pelo paradigma do Iluminismo (Hamilton, 1992, pp. 18-34). Eagleton teoriza sobre o desenvolvimento do conceito, redimensionando o seu significado, abarcando significados como *cultivo agrícola*, *civilização*, *modo de vida* e *criação artística*.

O conceito de cultura tem sido frequentemente associado a educação, bons costumes, educação, conhecimento e etiqueta, confundindo-se com o termo *civilização* o que levou à distinção entre *cultura popular* e *cultura erudita*. Eagleton (2016) afirma inclusive que “industrial civilisation (...) helps to bring the idea of culture to birth” (p. 10) e que a *cultura* constitui um setor específico da civilização (p. 11).

Para Eagleton, a ideia de civilização surge associada a factos enquanto a cultura constitui uma questão de valor. Ou seja, a ideia de cultura está relacionada com uma sociedade orgânica que ficou no passado. Por conseguinte, foi a civilização industrial que permitiu a criação de ideia de cultura. Assim, no século XIX e no contexto inglês, algumas

vozes fizeram-se ouvir, criticando os preceitos iluministas, que defendiam o progresso, a razão e a civilização de massas, aliados a uma revolta da civilização desprovida de valores, fruto dos efeitos da Revolução Industrial. O conceito de cultura revestiu-se portanto de um pendor mais idealista e elitista. Deste modo, a palavra civilização pertence à linguagem do Iluminismo enquanto cultura constitui um conceito romântico (Eagleton, 2016, pp. 11-14).

Eagleton (2016) atribui à palavra civilização dois significados distintos. Por um lado, significa *uma forma de vida* (descritivo) e, por outro, a *recomendação de uma forma de vida* (normativo) e, brilhantemente e até de forma caricata, ilustra esta dicotomia com a seguinte afirmação: “Sniffing glue may be cultural in the sense of part of your way of life, but not part of a commendable way of life” (p. 19). Caricata, pois a situação *per se* é ridícula; no entanto, explicita de forma surpreendente o contraste entre a interpretação normativa e a descritiva.

O divórcio entre a palavra cultura e civilização acontece quando o aspeto descritivo do conceito civilização se separa do normativo: “You can also be highly cultivated and morally bankrupt.” (p. 19) Quando o vocábulo *cultura* deixa de ser sinónimo de *civilização*, trata-se então de conceber o conceito de *cultura* como sendo moldado pelo Homem embora procedente da natureza e intrinsecamente ligado às palavras “agriculture” e “coulter”; sendo *cultura* “a matter of grooming and nurturing” (p. 27) e *civilização* “a world which is humanly manufactured” (p. 25).

A ideia de cultura tem-se revestido de uma dinâmica incontestável ao longo dos tempos. Eagleton analisa e teoriza sobre esta mesma mudança e deixa espaço para que os estudos culturais, mesmo no contexto do mundo moderno, continuem a dissecar o conceito, o que é facilmente compreensível uma vez que se trata de uma noção ativa, em mutação e renovação constantes.

Conforme salienta Laraia (2002), entender esta dinâmica inerente à ideia de cultura e perceber as mudanças culturais é imprescindível para que atitudes discriminatórias e preconceituosas sejam refreadas (p. 101).

De acordo com Kramsch (2003): “Culture both liberates people from oblivion, anonymity, and the randomness of nature, and constrains them by imposing on them a structure and principles of selection” (p. 7). Na verdade, trata-se de um conceito extremamente complexo e, portanto, impossível de ser tratado de forma única e singular. Raymond Williams (1990), um dos mais destacados representantes dos estudos culturais, afirma perentoriamente que “The development of culture is perhaps the most striking among all words named” (xvi) e acrescenta que o desenvolvimento, a que anteriormente nos

referimos como mudança e dinâmica, acumula o registo das numerosas, significativas e contínuas reações às mudanças políticas, sociais e económicas, representando a cultura um catalisador especial para explorar a natureza das mudanças.

A ideia de cultura constitui um dos aspetos que define a humanidade, que distingue o Homem dos animais e, tal como Eliot (1962) afirma, a *cultura* do indivíduo não pode ser isolada do grupo e a do grupo de toda a sociedade. Existe efetivamente uma interdependência, não sendo possível atingir-se a coesão necessária à cultura sem a partilha de interesses através da participação e o reconhecimento mútuo (p. 25). Esta visão é igualmente partilhada por Kramersch (2003):

The culture of everyday practices draws on the culture of shared history and traditions. People identify themselves as members of a society to the extent that they can have a place in that society's history and that they can identify with the way it remembers its past, turns its attention to the present, and anticipates its future. Culture consists of precisely that historical dimension in a group's identity. (p.7)

Esta perspetiva diacrónica assenta na forma como um grupo social se representa a si e aos outros através das suas produções materiais, nomeadamente os monumentos, trabalhos artísticos, avanços tecnológicos, a sua cultura popular, reproduzida e preservada por museus, escolas, bibliotecas, governos, meios de comunicação, fazendo todos parte da cultura (p.8).

Sustentando-nos na definição de Williams (1990), que achamos muito significativa e bastante abrangente, durante a PES, tentámos incorporar esta vertente de cultura nos nossos planos de aula de forma a que os alunos pudessem perceber esta ideia de cultura como um processo dinâmico, comum e globalizante, valorizando características tão específicas e quotidianas como a comida, habitação e rotinas diárias.

Indubitavelmente, o conceito de cultura é tão abrangente quanto complexo, conceção corroborada por Eagleton (2016) que declara que:

Culture is an exceptionally complex word – the second or third most complex word in the English language (...) It can mean: (1) A body of artistic and intellectual work; (2) A process of spiritual and intellectual development; (3) The values, customs, beliefs and symbolic practices by which men and women live; (4) A whole way of life. (p. 1)

Na sua obra *Culture and Society* (1990), Williams adianta que onde cultura significava um estado de espírito ou atividades morais e intelectuais significa, agora é definida também como “a whole way of life”, isto é, cultura como reação geral às mudanças das condições de toda uma forma de vida (p. 295, p. 325). Convém, no entanto, realçar a ideia de que esta definição mais abrangente e mais popular do conceito de cultura tem por

base uma ideologia neomarxista que sustenta, em parte, os ideais dos defensores dos estudos culturais.

Também o antropólogo britânico Sir Edward Burnett Tylor definiu cultura como sendo “that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom and any other capabilities and habits acquired by man as a member of a society” (citado por Samovar, 2012, p. 10).

É ingénuo pensar que se consegue definir facilmente e/ou sucintamente o conceito de cultura, pois trata-se de um termo bastante inclusivo e vasto. Se assim não fosse não continuaria a ser objeto de estudo em tantas áreas de investigação, nomeadamente da sociologia, antropologia, etnografia, filosofia, linguística, literatura, entre outras.

Como facilmente constatamos, existem muitas e variadas definições que atestam a complexidade deste conceito social chamado cultura.

E é toda esta forma de vida e não apenas o produto da atividade intelectual humana que o professor de uma língua estrangeira deve transmitir aos aprendentes quando o objetivo se centra no desenvolvimento da competência cultural, não descurando que, para além de ser um conceito extremamente abstrato e complexo, também, como reitera Samovar (2012, p.10), exerce uma influência generalizada em todos os aspetos da vida humana.

Sintetizando, concluímos esta breve resenha teórica à volta do conceito de cultura com uma afirmação de Gallavan que define cultura como sendo “part of everything that is taught and caught.” (2011a, p.1) que nos parece galvanizadora da ideia de cultura. Precisamente por este motivo é que a aprendizagem de uma língua estrangeira representa tarefa para uma vida inteira, pois, como já referimos, aprender uma língua é também aprender a sua cultura, como confirma Eagleton (2016): “culture is not something you acquire all at once like a puppy or a bout of influenza.” (p. 2) Assim, o processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira está intrinsecamente associado ao desenvolvimento não só da proficiência linguística como também ao desenvolvimento da competência cultural.

## 1.2. A competência sociocultural

Atendendo ao facto de o desenvolvimento da competência cultural constituir um dos temas âncora deste relatório, consideramos relevante definir, antes de continuar, o conceito de competência. Assim, Gallavan (2011) declara que “competence encompasses one’s ability to demonstrate proficiency in a particular area and with specific tasks” (p. 1). Circunscrevendo esta definição a este projeto, a área é a cultura e as tarefas em questão são ensinar, aprender e formar.

Se consultarmos o *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico* encontramos o seguinte:

(com.pe.tên.ci.a / kōpə'tēsɣə /nome feminino) 1. Qualidade de quem é capaz de resolver determinados problemas ou de exercer determinadas funções; aptidão. 2. Capacidade que uma pessoa tem de avaliar (algo ou alguém); idoneidade. 3. Área de atividade; atribuição, alçada. 4. Coloquial pessoa competente; notabilidade. 5. Direito: conjunto de regras que estabelecem qual o tribunal que deve julgar uma causa. 6. Linguística: conhecimento adquirido e inconsciente das regras, graças ao qual o sujeito é capaz de construir, reconhecer e compreender um número infinito de frases gramaticais. (consultado na versão digital)

No âmbito da PES importam, de uma forma generalizada, todas as aceções exceto a quinta, pois um dos objetivos do docente de LE é tornar os seus alunos capazes, aptos a avaliar e a tratar, de forma idónea e distinta, configurações e circunstâncias enquanto cidadãos linguística, social e culturalmente competentes, que integram uma sociedade dinâmica, multicultural e globalizada.

Concernente à competência cultural no contexto escolar e académico, a ideia de Gallavan apresenta-se bastante pertinente e esclarecedora. A autora afirma que neste contexto esta competência:

entails knowledge, skills, dispositions, and expressions (or what we know, do, believe, and respect) about ourselves, others, and all member of society; these are demonstrated through our thoughts, words, actions, and interactions. (Gallavan, 2011b, p. x)

Na mesma linha de pensamento, a autora declara que a competência cultural abarca todo o processo de ensino aprendizagem, isto é, o conteúdo, as atividades e contextos sobre todas as pessoas, lugares, coisas e acontecimentos que são entendidos, aceites e promovidos com dignidade e respeito por forma a alcançar a satisfação e o sucesso de um modo significativo ao longo do seu percurso académico (Gallavan, 2011b, pp. x, xi).

### **1.2.1. A competência sociocultural e a competência comunicativa**

Numa era de globalização, é imprescindível aprender pelo menos uma língua estrangeira para comunicar, simples ato que, num mundo diverso e interligado, representa, sem dúvida, um desafio, pois implica não só receber o ‘outro’ como também aceitar a diferença.

Na Europa, as circunstâncias criadas pelo alargamento da União Europeia, atualmente com vinte e oito Estados membros, que permitiram uma maior abertura, aceitação e respeito pelas diversas culturas que compõem o mosaico europeu, aliado ao fenómeno da globalização, assistimos à necessidade de aprender uma língua estrangeira, atualmente vital para que uma comunicação intercultural seja possível.

Tal como preconiza o Conselho da Europa, a aprendizagem de uma língua estrangeira não se esgota no contexto escolar, “é tarefa de uma vida, torna-se fulcral no desenvolvimento da motivação, da capacidade e da confiança do jovem para poder enfrentar novas experiências linguísticas fora do meio escolar” (QECCR 2001, p. 24).

Uma pedagogia intercultural no sentido de formar cidadãos com capacidade comunicativa eficaz e adequada impõe-se nas salas de aula, que cada vez mais são heterogêneas socioculturalmente, o que leva a que com alguma frequência surjam atitudes discriminatórias e juízos de valor sobre o outro dependendo do meio social de onde vêm.

A sociedade globalizada atual exige que seja trabalhada a competência comunicativa cultural no ensino de uma língua estrangeira, assim sendo compete então à escola auxiliar no desenvolvimento e formação dos discentes como pessoas e cidadãos do mundo.

Segundo o Conselho da Europa (2001), a competência comunicativa de uma língua engloba três constituintes: a competência linguística, a competência sociolinguística e a competência pragmática. De acordo com o QECCR, a competência linguística “inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas bem como as outras dimensões da língua enquanto sistema, (...)” (p. 34).

Quanto às competências sociolinguísticas, estas têm a ver com as convenções sociais, nomeadamente “regras de boa educação, (...), codificação de certos rituais, fundamentais para o funcionamento de uma comunidade”, sendo que esta componente “afeta fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes” (p. 35).

No que concerne ao último constituinte, “as competências pragmáticas dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (...) diz também respeito ao domínio do

discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia” (p. 35).

O ensino de uma LE implica inevitavelmente o desenvolvimento da competência comunicativa. Uma língua aprende-se falando e, falando sobre os costumes, as tradições, as convenções sociais, a história, a geografia da língua alvo. O objetivo último é que os alunos aprendam não só a expressar-se, a comunicar no novo idioma mas também a atuar, a saber usá-lo segundo as normas e as convenções sociais do país ou países onde a língua é falada. Ensinar um novo idioma é ensinar um novo estilo de vida, uma nova forma de estar e pensar.

A escola apresenta-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento dos diferentes elementos da competência comunicativa. Por conseguinte, uma pedagogia intercultural aliada às diretrizes comunicativa e pragmática são importantíssimas no ensino de uma língua enquanto meio de comunicação. Se assim não fosse seria impossível partilhar e transmitir às gerações vindouras e a outras nações as características inerentes a cada cultura, nomeadamente os valores, as crenças, as normas sociais, a visão do mundo como observa Samovar (2012) que define língua como: “a set of symbols that a cultural group has arbitrarily agreed upon to help them bring meaning to objects, events, emotions, experiences, places, (...)” (p. 15). As línguas e consequentemente as culturas deixariam de existir se porventura não estivessem associadas a um papel social vital, afirmação corroborada pelo mesmo autor: “Like culture, language must be shared in order to exist” (p. 15).

Obviamente cada cultura tem o seu próprio conjunto de símbolos para significar as mesmas coisas, consequentemente o significado do vocabulário está intrinsecamente ligado às diversas interpretações de cada indivíduo e de cada cultura.

Para além disso, a língua é o que permite a cada povo estabelecer e perpetuar a sua própria cultura. Em contrapartida, a cultura ajuda as nações a estabelecerem-se, a evoluir e a preservar as suas línguas.

A língua, a sociedade e a cultura estão interligadas. Usar uma língua com sucesso é mais do que conseguir produzir e reconhecer frases.

A minha experiência profissional e de trabalho colaborativo nas escolas onde tenho lecionado fizeram-me concluir que os professores de línguas, de uma forma geral, atribuem ao ensino da gramática um papel preponderante na sala de aula, apesar de a abordagem comunicativa no ensino de uma língua ser defendida pela maioria dos pedagogos como a metodologia a implementar. Entende-se por abordagem comunicativa a integração das

competências linguística, sociolinguística e pragmática no ensino de uma língua. O objetivo é aprender a língua num contexto real ou aproximado, de forma a comunicar com significado (Scrivener, 2011, p. 30).

Alguns linguistas, nomeadamente Hymes (1996) e Halliday (1992), consideram que se o aprendiz não souber utilizar o novo idioma para comunicar é porque o processo ensino-aprendizagem não está a ter o resultado desejado quando se ensina e aprende uma língua: comunicar.

O objetivo não pode ser nunca a memorização de regras ou listas de vocabulário, mas que os alunos aprendam a forma e a estrutura da língua em contextos reais, ou seja a função e o conteúdo da língua, percebam que o que estão a aprender é útil, que não estão a aprender por aprender, que precisam da língua estrangeira para poderem falar, comunicar com povos com línguas e culturas diferentes.

Os alunos devem, portanto, ser motivados para a aprendizagem da língua alvo. Consequentemente, o professor deve criar situações que lhes permitam expressar significados no idioma que estão a aprender.

A verdade é que os alunos, não tendo contacto direto com a língua, muitas vezes não entendem para que serve a aprendizagem de uma língua estrangeira. O professor deve assim proporcionar situações quotidianas reais para que eles percebam não só o conteúdo mas também a função da língua, isto é, a sua utilidade.

O professor é o contacto mais próximo que os alunos têm com a língua que estão a aprender, assim o docente deve ensinar na língua que está a ensinar, no caso a língua inglesa, e recorrer à língua materna apenas e só quando necessário, tal como aponta Jayne Moon: “English is essential in providing input in a foreign language situation, there are also occasions when the L1 may be entirely appropriate” (2000, p. 74).

Porque acreditamos nesta premissa, na consecução da PES, o inglês imperou na sala de aula, e até extra aula; curiosamente e apesar da resistência inicial ao uso da língua inglesa, porque os alunos não estavam habituados.

Contudo, acabaram por aderir com relativa facilidade e espontaneidade. As expressões faciais, os gestos, os materiais visuais e *realia* muito contribuíram para que o uso da língua materna para comunicar na aula de inglês e com as professoras de inglês dentro e fora da sala de aula se tornasse cada vez mais estranho.

Após algumas aulas, deixou de ser relevante saber se a professora estagiária e a professora supervisora eram mesmo inglesas ou portuguesas, o importante era comunicar e para tal era necessário falar inglês.

A desmotivação para aprender nasce quando não se tem interesse e/ou não se vê utilidade no que se está a aprender. No desenvolvimento da PES, o aluno foi interveniente ativo e as suas contribuições foram valorizadas. Respeitámos a evolução de cada aluno no que concerne à aquisição da competência comunicativa.

Salientamos sempre a vantagem de interagir na língua estrangeira, levando os alunos a interiorizar que a aula de inglês não é só mais uma aula, mais uma disciplina com um elenco de conteúdos e regras a memorizar, mas um espaço onde, em conjunto, professor e alunos viajam pelo país e/ou países onde se fala a língua.

Muito embora o aspeto formal da língua seja importantíssimo para que a comunicação seja efetiva não deve nunca ser encarado como o objetivo último de ensinar e aprender uma língua estrangeira.

O ato de comunicar foi sempre importante, desde os primórdios da humanidade. Esta pertinência acentua-se na era em que vivemos e a que usualmente designamos como *globalização* devido aos avanços tecnológicos que possibilitam eliminar fronteiras, em particular a comunicação digital, pois permite falar não só com pessoas do outro lado do mundo como também com seres humanos completamente diferentes, singulares, com pontos de vista e formas de estar únicas.

Samovar (2012) corrobora esta mesma perspetiva ao afirmar que o mundo está a mudar a um ritmo extremamente acelerado em direção a uma sociedade plural e multicultural que exige que cada vez mais sejamos mais tolerantes para com outras culturas; é urgente honrar e respeitar cada cultura *per se*. Como o próprio autor refere: “We do, however, have to be willing to live and let live on a broader scale” (p. 17).

Felizmente, esta exigência de respeito, aceitação e tolerância pelas diferenças culturais tem aumentado significativamente, principalmente devido à facilidade de comunicar além-fronteiras.

### **1.3. Mais-valias da competência sociocultural no 1.ºCiclo do Ensino Básico**

Claire Kramsch (2003) declara que a língua é “the principal means whereby we conduct our social life. When it is used in contexts of communication it is bound up with culture in multiple and complex ways” (p. 3). Ora, sendo a língua indissociável da cultura

pelos seus elementos sociais, é, portanto, inevitável que o ensino da cultura surja a par e passo do ensino da língua estrangeira, tal como temos apresentado e fundamentado neste relatório.

O que se tem constatado é que se tem negligenciado o ensino da cultura quando se ensina inglês no 1.º CEB. Neste âmbito, a experiência profissional leva-nos a concluir que a competência cultural é desenvolvida essencialmente no secundário por se entender que os alunos deste nível de ensino possuem a destreza linguística necessária ao desenvolvimento da competência cultural. É verdade que os alunos de um nível elementar, como o 1.º CEB, são aprendentes muito novos e por isso mesmo com pouca maturidade linguística, uma vez que o processo de aquisição de uma língua é contínuo e longo. Não obstante, esta competência não deve deixar de ser desenvolvida por estas circunstâncias. Obviamente tem que ser trabalhada usando uma metodologia adequada ao nível de ensino, nomeadamente uma abordagem factual, mas não pode de todo ser negligenciada. Aliás vários autores, nomeadamente Halliwell (1992), Kramsch (2003), Byram, Nichols & Stevens (2001) defendem que será seguramente muito mais benéfico para o desenvolvimento global do ser humano trabalhar o quanto antes esta competência. Também os membros do Conselho Nacional da Educação defendem que aprender cedo uma língua estrangeira deve constituir uma das principais prioridades da Educação Europeia, declarando que:

O início da aprendizagem de um língua estrangeira em idades cada vez mais precoces é justificada pela empatia da criança para com sonoridades alheias à sua língua materna, que deve ser desenvolvida desde a educação pré-escolar. É também nessas idades que se começa a aprender a viver em sociedade e se descobre o outro. (Gregório, Perdigão & Casas-Novas, 2014, p. 9)

Fomentar a consciência sociocultural do aluno sobre outra(s) cultura(s) alternativa(s) à cultura do aluno, não passa necessariamente por mudar as atitudes ou comportamentos dos mesmos, estes devem manter a sua identidade. O objetivo não é levar os aprendentes a comportarem-se como falantes da cultura alvo, mas que apreendam, interpretem e compreendam os aspetos linguísticos e socioculturais da língua alvo para que posteriormente os saibam adequar aos diferentes contextos.

Partilhando da conceção de Kramsch de que uma língua (2003) “is not a culture – free-code distinct from the way people think and behave, but, rather, it plays a major role in the perpetuation of culture, particularly in its printed form” (p. 8), projetámos as aulas de inglês por forma a relacionar simultaneamente o uso da língua com a cultura, visando sempre a função comunicativa da língua. Torna-se, então, fundamental dotar os alunos de

competências socioculturais para que a função comunicativa da língua que estão a aprender se efetive com sucesso.

Concernente a esta competência sociocultural, no QECR (2001), são mencionados os seguintes “aspectos distintivos característicos de uma sociedade europeia e da sua cultura”: a vida quotidiana; as condições de vida; as relações pessoais; os valores, as crenças e as atitudes; a linguagem corporal; as convenções sociais e o componente ritual (pp. 148-150).

Mais importante do que memorizar itens gramaticais e vocabulares é aprenderem a usá-los em situações reais. Neste âmbito, o professor de uma LE deve aproveitar situações espontâneas da sala de aula para inserir conhecimentos que possibilitem aos alunos perceberem o uso efetivo e apropriado da língua que estão a aprender. Esta premissa foi sempre considerada na PES, utilizando sempre que possível as circunstâncias e atitudes e/ou respostas dos alunos para ensinar, nomeadamente formas de agradecer, de desculpar, de oferecer, de despedir, como por exemplo: um espirro servia para suscitar o uso de *God bless you* e o facto de alguém precisar que lhe emprestassem algo ou pretender emprestar era aproveitado para distinguir os verbos *lend* e *borrow*. Como sustenta o Conselho Nacional da Educação no Relatório Técnico de 2014, “a perceção dos alunos quanto à utilidade (...) contribui para o aumento da sua motivação” (Gregório *et al.*, p. 16).

Parte da motivação para aprender o inglês pode eventualmente passar também pelo facto de a comunidade portuguesa estar frequentemente exposta à língua inglesa, designadamente através da internet, de músicas, dos jogos e de filmes, muito embora os resultados de proficiência em Portugal estejam abaixo da média, evidência também reconhecida no relatório supramencionado (p. 20). No seguimento desta constatação, cabe ao professor de LE aproveitar todas as circunstâncias e aliá-las, sempre que possível, aos interesses dos alunos por forma a despertar e alimentar o benefício e a utilidade de aprenderem a língua estrangeira.

Quando pensámos no ensino da língua inglesa e da cultura, devemos ter em mente que cada vez mais os alunos terão de usar o inglês para comunicar com pessoas que não são falantes nativos, pois como já referimos a língua inglesa é a mais usada em diversas áreas internacionalmente. Como sustenta Kramsch (1993) “by integrating language and culture in this dialogic framework, it provides for the satisfaction of truly educational (rather than merely instructional) objectives, so long neglected in language teaching” (p. 31).

Assim, o professor deve objetivar a familiarização dos alunos com diferentes aspetos culturais que passam nomeadamente por não impor o domínio de uma cultura sobre outra,

mas, pelo contrário, fomentar atitudes de tolerância e respeito. Esta ideia é recomendada pelo Conselho Europeu que a este respeito aconselha que:

“O conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada é um dos aspetos do conhecimento do mundo. É, no entanto, suficientemente importante para merecer uma atenção especial, uma vez que ao contrário de muitos outros aspetos do conhecimento, parece provável que este conhecimento fique fora da experiência prévia do aprendente e seja distorcida por estereótipos.” (QECR, 2001, p. 148)

Conscientes da diversidade cultural até entre falantes nativos da língua inglesa, trabalhámos na PES diferentes aspetos de alguns dos *English Speaking Countries* e comparámo-los com os de Portugal; abordámos de forma superficial, atendendo ao nível de ensino dos alunos, temas como o da Commonwealth, da família real inglesa, das expressões idiomáticas, entre outros, pois acreditamos que os alunos precisam de uma perspetiva geográfica e histórica para perceberem alguns padrões comportamentais contemporâneos.

Também a celebração das *Festividades* se insere neste contexto, não só porque já faz parte da tradição do processo do ensino de inglês, mas também porque faz parte do leque de interesses dos estudantes da língua inglesa. Os alunos gostam de aprender canções, de desenhar, de elaborar cartazes, “brincar ao faz de conta”, só para mencionar alguns. Assim neste âmbito e por acreditarmos que acarreta mais benefícios pedagógicos para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, seguimos a sugestão do Conselho Nacional da Educação de que “o ambiente de aprendizagem deve ser propício. A abordagem deve conter uma componente lúdica e ser associada a situações do quotidiano” (Gregório *et al.*, 2014, p. 7).

Estas atividades ajudam os alunos a participarem ativamente na herança cultural do(s) povo(s) que falam inglês, comparando e contrastando costumes, tradições e expressões da cultura estrangeira com a sua própria. Nesta linha dedicámos aulas da PES à celebração do Halloween e do Natal. Ainda que pudéssemos ter dado destaque a outras tradições trabalhámos essencialmente estas porque faziam parte do Plano Anual de Atividades (PAA) do Agrupamento e pela escassez de tempo de duração do projeto.

A integração desta dimensão intercultural no ensino do inglês, que abordaremos no ponto seguinte deste relatório, impõe-se como um processo pedagógico interativo e contrastivo, no qual se relacionam as línguas, as culturas, as formas de estar e de pensar da língua e cultura alvo e da língua e cultura de partida.

Aliás o domínio intercultural é um dos sete referenciados pelas *Metas Curriculares* e aponta para o ensino das competências pragmática e sociocultural da língua por forma a formar cidadãos conscientes da sua identidade, da dos outros e consequentemente

competentes na comunicação com falantes de outras culturas. Estas aprendizagens são relevantes para o desenvolvimento global dos aprendentes, pois como Kramsch sintetiza:

In summary, culture can be defined as membership in a discourse community that shares a common social space and history, and common imaginings. Even when they have left that community, its members may retain, wherever they are, a common system of standards for perceiving, believing, evaluating and acting. These standards are what is generally called their *culture*. (p. 10)

Para concluir este ponto, importa salientar que quanto mais cedo a criança iniciar a aprendizagem de uma LE não só é mais fácil a aprendizagem da mesma, facto que já mencionámos, como também:

melhora o desenvolvimento pessoal e social da criança, ao mesmo tempo que aumenta a sua capacidade de empatia face aos outros (...) e melhora as suas competências na língua materna. Por outro lado, se as competências de base forem adquiridas numa tenra idade constituem um importante investimento para a aprendizagem ao longo da vida. (Gregório *et al.*, 2014, p. 7)

### **1.3.1. Interculturalidade no ensino do inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Atualmente não é suficiente ser proficiente a nível linguístico, o desenvolvimento da competência intercultural é uma necessidade quando os propósitos são a construção de uma identidade sólida e o desenvolvimento holístico do individuo por forma a ser capaz de ultrapassar barreiras culturais e de enfrentar os desafios que o acelerado avanço tecnológico e a globalização desencadeiam.

O objetivo do processo de ensino-aprendizagem de uma LE, que deve ser iniciado o mais cedo possível, é dotar os alunos da competência comunicativa, desenvolvendo não só a competência interlinguística mas também a intercultural e a crítica.

O Conselho Nacional da Educação aponta que:

O capital linguístico é parte do capital cultural que é preciso incrementar desde cedo. As línguas são bens associados à comunicação e à própria identidade. A aprendizagem de uma língua estrangeira coloca o individuo face ao outro que ele descobre por oposição à sua própria cultura. Isto permite-lhe compreender que as suas condutas e hábitos não são universais, que existem outros.” (2014, p. 9)

A dimensão intercultural no ensino de uma LE está patente nos documentos oficiais, que fornecem diretrizes relativas ao ensino do inglês no 1.º CEB e é intensificada pelo QEER que centra a aprendizagem de uma língua “no 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” (p. 19). A dimensão cultural torna-se assim na dimensão intercultural.

A tarefa do professor, segundo Byram *et al.* (2001), não é levar para a sala de aula a sociedade estrangeira e a informação sobre a mesma para que os aprendentes observem e experienciem. A função do docente é facilitar a interação dos aprendentes com algumas pequenas partes de outra sociedade e a sua cultura, com o objetivo de relativizar a percepção dos aprendentes sobre os valores, as crenças e os comportamentos da sua própria cultura e despertar-lhes a curiosidade no sentido de pesquisarem sobre o ‘outro’, quer seja no seu ambiente físico ou no relacionamento com o ‘outro’ fruto da globalização e da internacionalização (p. 3).

O professor abre as portas mas a caminhada é do aluno. Esta foi a nossa postura durante a PES, sendo o nosso propósito alargar, nas escassas duas aulas semanais ao final do dia, os horizontes dos nossos alunos, proporcionar oportunidades de contacto com outras tradições, costumes, sistemas de significado e levá-los a usufruírem da experiência. Como afirmam Byram *et al.* (2001), “teaching the intercultural dimension is a matter of seizing opportunities, being systematic in developing these opportunities” (p. 4).

Observando que é a formação de cidadãos cultural e linguisticamente mais conscientes que leva a atitudes de tolerância, respeito e empatia por outras culturas, estima pela diferença e que ajuda na comunicação entre culturas, a promoção da competência intercultural no processo ensino-aprendizagem torna-se um imperativo desde o 1.º CEB. Esta diretriz é igualmente sustentada por Byram *et al.* (2001) quando defendem o seguinte:

By making comparisons, learners are deliberately led into relativisation of their own perspective through prioritization of the perspective of others. Comparison is not only a technique for highlighting similarities and differences as a mean of making them more perceptible. It also serves as a step towards the acceptance of their perspectives, and the valuing of them as equally acceptable within their own terms. An evaluation of learners’ own culture and society from that other perspective may then led to critical distancing and descentering from it. (2001, p. 177)

Não obstante, uma língua, como Kramersch (1993) refere, não pode ser encarada como uma prática social, porque todas as línguas são simultaneamente códigos usados para construir significados e factos sociais, se assim for a cultura passa a ser o cerne no ensino de uma língua. A consciência cultural deve ser percebida “both as enabling proficiency and as being the outcome of reflection on language proficiency” (Kramersch, 1993, p. 23). Além disso, não podemos aprender uma segunda língua se não houver uma conscientização da

cultura dos falantes dessa língua e de como relacioná-la com a língua e cultura de partida. Por isso, torna-se fundamental não só desenvolver a competência cultural mas também a intercultural.

Nesta perspectiva, os componentes do desenvolvimento da competência intercultural segundo Byram *et al.* (2001) são: “knowledge, skills and attitudes, complemented by the values one holds because of one’s belonging to a number of social groups, values, which are part of one’s belonging to a given society” (p. 5).

Portanto o propósito do processo de ensino-aprendizagem de uma LE não é alterar os valores dos alunos, mas tornar as suas respostas conscientes, responsáveis e respeitadas relativamente ao ‘outro’.

Os mesmos autores salientam que o ensino de qualquer língua deve promover: “a position which acknowledges respect for human dignity and equality of human rights as the democratic basis for social interaction” (Byram *et al.*, 2001, p. 7). Nesta conjuntura, o ensino de uma língua encerra a promoção das competências, das atitudes, dos valores através do conhecimento de uma cultura ou culturas diferentes do próprio país.

Concluimos, assim, com uma citação do QECR (2001), cujo objetivo é uniformizar o processo ensino-aprendizagem das línguas, que sucintamente corrobora o exposto:

O aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de atuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais. (p.73)

### **1.3.2. O papel do professor de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Os professores têm, indubitavelmente, uma tarefa importante e exigente nas escolas: ajudar os discentes a desenvolver o prazer de aprender línguas estrangeiras, tarefa em nada facilitada quando se trata de estimular a aprendizagem de crianças dos 5 aos 8/9 anos.

De acordo com o QECR, ensinar uma língua estrangeira deve ser vista como um processo ativo em todos os aspetos, desenvolvendo várias competências simultaneamente.

Ser “bom” professor não é fácil nem pode nunca ser sinónimo de vida facilitada quando o objetivo é garantir uma educação de qualidade. No entanto, é também muito

gratificante não só pelos resultados que são obtidos, como também pelo enriquecimento pessoal alcançado, através do contacto com a diversidade de seres humanos diferentes e complexos com que cada professor tem o privilégio de trabalhar. Precisamente por causa destes seres humanos impressionantes, singulares e complexos, é que o professor tem que estar preparado para cada aula. Estar preparado significa planejar antecipadamente as aulas; mesmo sabendo que às vezes as coisas não correm de acordo com o plano.

Sou professora de inglês há sensivelmente dezoito anos e ainda planeio as minhas aulas. Admito que os meus planos de aula são bastante informais, na maioria das vezes só tomo algumas notas no meu caderno ou no manual (pode ser de uma atividade, uma página de um livro, um sítio de um vídeo/trailer, um trabalho de casa, a sequência das atividades, entre outros).

O facto de ter de elaborar planos de aula no âmbito da PES só reforçou a minha convicção relativamente à pertinência de os professores planearem sempre as suas aulas. Por isso, não podia estar mais de acordo com Harmer (2001a) quando refere que:

for students, evidence of a plan shows them that a teacher has devoted time to thinking about the class. It strongly suggests a level of professionalism and a commitment (...). For the teacher, a plan – however informal – gives the lesson a framework, an overall shape. (...) planning helps because it gives students confidence: they know immediately whether a teacher has thought about the lesson, and they respond positively to those that have. (p. 121)

A minha experiência como professora ensinou-me que os alunos são exigentes e perspicazes. Os alunos percebem se o professor não preparou/planeou a aula, o que pode levar à ideia de que o professor não é um bom profissional e, conseqüentemente, à eventual perda de autoridade do professor e respeitabilidade. Os alunos pressupõem que uma das tarefas dos professores é preparar/planejar as aulas.

O conhecimento adquirido através da experiência é cada vez mais valorizado e é efetivamente indispensável não só para fins educacionais e pedagógicos, mas também para construir a identidade dos professores. No entanto, é insuficiente para a criação de uma escola que promova o desenvolvimento humano, cultural e científico dos alunos. É igualmente imprescindível a apreciação equilibrada de atitudes, valores, habilidades e conhecimentos que os alunos adquirem e reconstruem para determinar o sucesso dos alunos e conseqüentemente conduzir a uma pedagogia de mestria.

Neste sentido, Cushner (2015) acrescenta que:

as events continue to evolve across the globe it is increasingly important that teachers provide young people with a foundation that will assist them to better understand the complex nature of the world in which they will live while developing the skills that

will enable them to proactive problem solvers in an independent, global society. (p. xviii)

Vivemos num tempo excepcionalmente único em relação à tecnologia, aos conceitos e padrões, à informação, à deslocação de pessoas, entre outras. Por isso, não podemos ignorar que as circunstâncias em muitas áreas estão em mudança, nomeadamente na educação, na política, na economia, na sociedade, na religião e na família que influenciam a forma como vivemos, interagimos, trabalhamos, relacionamos, aprendemos e, obviamente, ensinamos. Cada vez mais precocemente o ser humano tem que aprender a lidar com os efeitos, consequências da globalização. A mudança nunca é fácil e muitas vezes não é pacífica.

Em todo o globo, as mudanças e inevitavelmente os desafios significativos continuam a despontar apressada e incessantemente, estendendo-se às diferenças culturais que atualmente atravessam fronteiras sociais, políticas e geográficas facilmente, entrando nas comunidades e nas nossas salas de aula, cada vez mais variadas culturalmente.

A questão é até que ponto estamos dispostos a aceitar a mudança ou a diferença, a pôr em causa as nossas convicções sobre nós próprios e sobre os outros. Sendo o Homem um ser de hábitos, a tendência é resistir de alguma forma à mudança.

Em matéria de mudança, como professora, partilho a ideia de Cushner (2015) de que neste século: “school, classroom, teachers see change as an opportunity rather than a problem and difference as a resource rather than a deficit” (p. 20).

Na generalidade, olhamos para a diferença de uma forma negativa e não seremos capazes de considerar a dissemelhança numa perspetiva positiva se não entendermos que é necessário primeiro conhecer e perceber a diversidade para posteriormente conseguir aceitá-la naturalmente.

Esta transformação em termos de postura e atitude pode muito bem começar na escola, pois tal como observa Cushner (2015) “is both at the level of the individual teacher as well as the organizational structure of the school where significant change must occur with regard to how diversity is understood and accommodated” (p. xix).

O professor de uma língua estrangeira tem o dever não só de ensinar um idioma novo, dotando os aprendentes de competências linguísticas, mas também de introduzir uma nova cultura. Este princípio significa que o professor de LE não pode ensinar a língua e não ensinar a cultura tal como afirma Eagleton (2016): “to teach a foreign language is also to teach a foreign culture” (p. 37). A língua e a cultura estão intimamente ligadas. Por conseguinte, cabe ao docente fazer com que os seus alunos se tornem eficientes linguística e

culturalmente para lidar de forma hábil e oportuna com contextos socioculturais inevitavelmente diversos.

Assim o ensino da cultura da LE na aula não pode nunca ter como objetivo o reforçar dos conhecimentos linguísticos, o professor deve ser capaz de interligar o ensino da língua e da cultura por forma a educar para a cidadania e a fomentar valores de solidariedade, tolerância e respeito pelo outro e pela diferença, sem esquecer que há valores que efetivamente são ensinados (*taught*) e aprendidos, mas há, seguramente, outros que são apreendidos (*caught*), indo ao encontro da definição de cultura por Gallavan mencionada anteriormente no ponto 1.1.

Como Gallavan (2011b) salienta, o professor de LE através do desenvolvimento da competência cultural deve:

provide guidance for achieving proficiency in all endeavours, encouragement for demonstration proficiencies through individual form of expression and assurance for maintaining positive regard for all individuals and groups. (p. x)

Não é possível promover uma escola para todos se não houver uma valorização efetiva de todas as culturas, fomentando comportamentos culturalmente corretos, desenvolvendo a consciência cívica e pluricultural, criando oportunidades para reflexão, relacionando e aceitando diferentes valores e culturas diversas.

No decorrer da PES, tivemos em consideração os aspetos supramencionados, estimulámos o equilíbrio entre as perceções, emoções e sentimentos de cada um com as atividades e os conteúdos lecionados, fomentando o conhecimento do mundo à nossa volta, conduzindo os aprendentes a novas interpretações, comparando e contrastando as novas construções aprendidas e/ou interiorizadas, envolvendo os alunos no processo ensino-aprendizagem.

O docente de LE não consegue deixar de levar para a sala de aula a sua própria cultura tal como cada aluno, que, embora diferentes, uma não é melhor ou pior do que a outra. Foi esta perceção que pautou a prática em contexto sala de aula, aliando a teoria à práxis, tendo o professor o dever ético e profissional de fazer o que diz, não podendo falar de tolerância e respeito pela dignidade do outro e depois inibir ou diminuir um aluno simplesmente porque é diferente da maioria.

Comparar aspetos da cultura dos alunos e/ou do professor com os da cultura alvo é uma forma de desenvolver a sua consciência cultural, até porque na maioria das vezes não é possível o contacto direto com o país/países alvo(s). Isto leva a que os alunos estabeleçam conexões, descubram semelhanças e diferenças entre a sua cultura e a cultura alvo,

promovendo o respeito e a tolerância pelo outro e pela diferença. Na prática de ensino supervisionada coloquei esta concepção em ação, elaborei planos de aula com atividades e materiais que permitissem os alunos do 1.º ciclo estabelecer este tipo de analogia. Aliás, fi-lo também em práticas de ensino anteriores no 3.º CEB e secundário.

O professor representa sem dúvida um dos elementos-chave no processo ensino-aprendizagem, sendo o outro, imperativamente, o aluno. O docente deve centrar todo o processo no discente objetivando o desenvolvimento da sua autonomia, responsabilidade, espírito criativo e crítico, respeito pela pessoa humana e, obviamente, da sua capacidade comunicativa na língua alvo.

Para além disso, é de extrema pertinência que o professor esteja disponível para partilhar. Os alunos aprendem com o professor mas também têm algo a ensinar-lhe enquanto o docente ensina e aprende com os seus alunos. Esta relação pedagógica e cognitiva é dinâmica, todos os intervenientes interagem, dialogam, permutam vivências, experiências, formas de pensar, ser e estar, pois cada indivíduo é único biológica, social e culturalmente. Não basta ter as aptidões cognitivas e de gestão de sala de aula para se ser um educador/professor. É substancial ter a habilidade de estabelecer relações humanas com os aprendentes, porquanto quer aprender quer ensinar é um sistema social humano Gallavan (2011b) encara esta relação social académica como uma jornada, uma viagem que deve ser partilhada com os alunos para que “all students will be academically accomplished, individually rewarded and socially accepted during their school years – and throughout their lives” (xi).

O sucesso da caminhada depende das relações estabelecidas professor-aluno e aluno-professor. Para tal, o docente tem de estar seguro dos conteúdos a ensinar e conhecer-se a si próprio por forma a estabelecer relações de empatia, afetividade, respeito mútuo, solidariedade e trabalho de equipa, fomentando a ligação entre o currículo nacional e a singularidade dos conhecimentos, competências e valores de cada interveniente; encarando a diversidade e a diferença como uma mais-valia no percurso académico.

Cushner (2015) acredita que “both culture-specific knowledge and cultural-general knowledge are prerequisites on the road to social justice” (p. 23). Existem características que atravessam praticamente todas as culturas. Alguns exemplos são o sentido de posse e pertença, a religião, a família, as relações pessoais e institucionais, não obstante até estes elementos apresentarem variações não só de país para país e de cultura para cultura, mas também dentro de cada país e de cada cultura e, em última análise, de indivíduo para indivíduo.

Cada nação, cada cultura, possui os seus próprios padrões comportamentais que fazem sentido no seu quotidiano, mas que aos outros podem parecer estranhos, pois não os entendem. Esta falta de compreensão sucede simplesmente porque não os conhecem o que leva a que, com alguma frequência, façam juízos de valor sobre a(s) outra(s) cultura(s) a partir da sua própria. Avaliamos a diferença como sendo algo pessoal quando muitas vezes é cultural, pois muitos aspetos culturais não são visíveis, nomeadamente os valores, as crenças e as expectativas.

A sensibilização das gerações mais novas para a variedade quer dos aspetos culturais específicos como os do quotidiano quer dos aspetos mais abrangentes como ideologias, história, sistemas organizacionais, entre outros, reveste-se de extrema relevância para que o respeito e a equidade social imperem num mundo social e culturalmente diverso.

O desenvolvimento da consciência social e cívica é, na verdade, fundamental para assegurar o sucesso da comunicação entre indivíduos social e culturalmente diferentes. Aprendentes conhecedores dos aspetos linguísticos e socioculturais com certeza produzirão discursos gramaticalmente adequados às circunstâncias e aos contextos. Importa, por conseguinte, refletir sobre a diferença sem criar rótulos ou estereótipos e incentivar a construção do conhecimento e a promoção da compreensão e do respeito pela cultura do ‘outro’.

A perceção da diversidade é uma necessidade do e no mundo contemporâneo. Só assim conseguiremos colaborar na formação de homens e mulheres aptos a enfrentar os desafios da vida. Enriquecer a vida de cada ser humano, da nação e do mundo globalizado torna-se responsabilidade individual e coletiva que passa por assegurar o bem-estar e os direitos humanos.

### **1.3.3. O papel do aluno no processo ensino-aprendizagem do inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Algumas pesquisas no campo da cognição (Halliwell, 1992; Moon, 2000; Asher, 1977) apontam para o facto de que a motivação constitui o motor da aprendizagem. Assim, os professores têm de estar não só preparados com um plano de ação, mas também e simultaneamente devem estar preparados para responder adequadamente às reações dos

alunos. Como refere Harmer (2001b): “However well we plan, our plan is just a suggestion of what we might do in class. Everything depends upon how our students respond and relate to it” (p. 319).

Se o plano não resulta por algum motivo temos que alterar o plano, mas não o objetivo ou objetivos da nossa aula. Parafraseando Scrivener (1994, p. 44), o professor deve preparar, planejar a aula detalhadamente, mas na aula deve ensinar os alunos e não o plano. A verdade é que cada aula engloba em si mesma três, isto é, a que pretendíamos ter lecionado, a que na realidade ensinamos e a que desejávamos ter lecionado.

O ensino do inglês como língua estrangeira para adolescentes e adultos constitui um desafio e uma tarefa exigentes e ensinar inglês a crianças do 1.º CEB é tanto ou mais desafiador e rigoroso. É fundamental começar a aprender outras línguas, além da língua materna em idade precoce (na pré-escola ou no primeiro ciclo), não só porque estes jovens aprendentes têm uma notável capacidade de aprender, sendo, por isso, mais fácil a aprendizagem de línguas estrangeiras nestas idades. Além disso, como já referimos, esta aquisição contribui para reforçar a identidade da criança e para que esta entenda melhor o ‘outro’.

As instituições europeias defendem que a aprendizagem de pelo menos duas línguas estrangeiras deriva da necessidade de ampliar as possibilidades de comunicar, viajar, comprar e vender num espaço linguística e culturalmente diversificado.

Contudo, a aprendizagem de uma língua estrangeira não pode ser encarada como descreve Halliwell (1992) “a *subject* in the sense of a package of knowledge” (p. 11). Na linha de pensamento da mesma autora uma língua não é um conjunto de informações e conhecimentos, a língua constitui uma parte fundamental do ser humano (p. 11).

No ponto anterior, um dos aspetos abordados foi que o professor precisa ser mais do que um mero detentor de conhecimento, pois como muito bem destaca Riddell (2014): “Knowing your subject is not enough (...) the teacher also has to know how to teach. She has to have an awareness of effective and successful methodology” (p. 12).

Esta circunstância é ainda mais premente quando trabalhamos com *young learners*, cujos períodos de concentração e atenção são curtos. Assim a variedade é um imperativo, tal como referem Wendy Scott & Lisbeth Ytreberg (1990) “Variety of activity, variety of pace, variety of organisation, variety of voice” (pp. 5, 6).

É fundamental promover atividades dinâmicas, significativas e variadas em contexto sala de aula para que os alunos sejam verdadeiramente envolvidos na sua própria aprendizagem, pois como constata Halliwell (1992) “giving and receiving real messages in

the early stages of learning a language, whether it is our mother tongue or a second language, involves using limited resources creatively” (p. 11).

Por conseguinte, as metodologias implementadas na sala de aula são essenciais para o sucesso académico dos alunos.

No que respeita ao processo ensino-aprendizagem de uma língua, consideramos que as metodologias, estratégias e atividades conducentes ao êxito são as orientadas para a ação e comunicativas *per se*, ou seja, as que objetivam que os alunos tenham a necessidade de comunicar na língua alvo em contexto de sala de aula e que a comunicação seja eficaz na medida em que os intervenientes se entendem. Sendo, assim, o processo que conduziu ao produto final considera-se tão importante quanto o resultado em si. Neste âmbito, não podemos deixar de citar novamente Halliwell (1992) quando descreve brilhantemente este sistema como:

learn to use a language at all well for ourselves rather than for textbook purposes (...) we have to make it a human event not just a set of information. We do this by using it for real communication, for genuinely giving and receiving real messages. (p. 11)

Assim nas atividades planeadas e desenvolvidas tivemos em atenção que os alunos são o centro de todo o processo, sendo o professor apenas “the director of a stage play in which the students are the actors” (Asher, 1977, p. 43).

Na consecução deste projeto, observámos não só os elementos supramencionados como também a pertinência de criar as oportunidades adequadas para trabalhar os sete domínios em situações comunicativas reais, *Reading, Writing, Lexis, Listening, Spoken Interaction and Spoken Production*, incentivando os discentes a participar ativamente nas atividades de sala de aula.

Concernente à seleção das metodologias de ensino fomos ao encontro da perceção de Harmer (2001b) de que ensinar e aprender é um contrato cujas partes devem concordar com os termos, ou seja “some accommodation has to be reached between what the two parties want and expect” (p. 95).

Neste sentido, e atendendo às especificidades dos discentes desta faixa etária e à caracterização e diagnóstico da turma, para além da abordagem comunicativa, elegemos duas metodologias de ensino/aprendizagem no sentido de favorecer as características da turma com quem trabalhamos na PES. Com base no pressuposto de Harmer (2001b) de que é difícil para os alunos serem sujeitos a métodos para os quais não se sentem preparados e/ou se sentem desconfortáveis, privilegiámos o método de Resposta Física Total, *Total Physical Response* (TPR), e o método do ensino baseado em tarefas, *Task Based Learning*

(TBL), variante da Abordagem Comunicativa, de forma a ir ao encontro das características da turma e por acreditarmos que estes métodos são eficazes.

As atividades que preparámos tiveram subjacente o objetivo de criar um ambiente livre de stress (TPR), pois como James Asher afirma:

... an important condition for successful language learning is the absence of stress (...) by focusing on meaning interpreted through movement, rather than on language forms studied in the abstract, the learner is said to be liberated from self-conscious and stressful situations and is able to devote full energy to learning. (citado por Richards & Rogers, 1999, p. 91)

Este procedimento tem como suporte a realização de ações de acordo com as instruções (*action-based drills in the imperative form*), assim os discentes tiveram como principal tarefa ouvir e executar (*listener and performer*),

No que diz respeito ao papel do professor, Richards & Rogers (1999) confirmam que este deve ser um papel ativo e direto. Primeiro, o professor tem a responsabilidade de pensar e planear a aula em cada detalhe, o professor é quem decide o que ensinar e como ensinar, estabelece os objetivos, desenha e apresenta as atividades e seleciona os materiais de apoio para que a aula flua coesa, coerente e até, de certa forma, previsível, não obstante sem negligenciar que o seu papel, tal como Asher destaca “is not so much to teach as to provide opportunities for learning” (citado por Richards & Rogers, 1999, p. 93).

O TBL como uma metodologia de ensino nesta práxis teve como alvo envolver os alunos de forma significativa e prazerosa nas tarefas a realizar, meta alcançada na generalidade das vezes, como veremos na parte prática deste relatório.

Como os alunos já estavam familiarizados com os conteúdos sentiam-se não só confortáveis com as tarefas mas também que estavam realmente a trabalhar e a aprender a aprender, para além de interiorizarem a importância e a necessidade de aprenderem a língua para comunicar, tornando-se, assim, conscientes sobre as suas próprias aprendizagens, até porque as crianças (*Young Learners*), em geral, mantêm uma postura entusiasta e positiva em relação à aprendizagem.

Durante todo o percurso perspetivámos a progressão dos alunos, como tal sentimos a necessidade de confirmar se eles efetivamente se sentiam seguros e confiantes com os conteúdos linguísticos e culturais trabalhados em contexto sala de aula, mas sem que eles se apercebessem de que o estávamos a fazer. Levámos esta tarefa a cabo seguindo a diretriz de Halliwell (1992) “by watching what they do, watching their faces” (p. 12).

Ainda neste seguimento a mesma autora salienta a pertinência de refletir sobre o método usado para verificar a compreensão dos alunos, referindo que em muitas salas de

aula em que se ensina a língua inglesa o professor realiza esta verificação erroneamente palavra a palavra durante o desenrolar da aula, traduzindo frase a frase para a língua materna ou pedindo aos alunos que o façam. Além disso, usam frequentemente a questão “*Do you understand?*”

Ora este processo de testar o entendimento dos aprendentes faz com que estes pensem que têm de perceber tudo, ou que têm que arranjar um equivalente para cada palavra na língua materna. Em bom rigor é altamente improvável que eles compreendam tudo, dado o nível de aprendizagem do inglês em que se encontram, e a verdade é que nem é preciso nem sempre é possível encontrar um equivalente na língua materna. Para além disso, como conclui a autora, “*Even in our mother tongue we do not understand every little bit. We deal with whole messages*” (p. 12). Ao usarmos este procedimento de verificação explícita constante negligenciamos a função comunicativa e sociocultural da língua pois a sua concentração reside no significado de cada palavra e não no todo.

Sabemos que as atividades que exigem comunicação são as mais reais, portanto é fundamental proporcionar oportunidades em sala de aula para que os alunos sintam vontade e/ou necessidade de partilhar informação e assim envolverem-se de forma significativa e salutar nas mesmas, tanto mais quando são aliadas a conteúdos culturais.

Estas atividades reais de comunicação podem englobar qualquer uma das quatro competências linguísticas, mas as atividades que promovem a interação falada entre as crianças são sem dúvida as mais expressivas se tiverem um propósito claro e objetivo de partilha de informação.

Esta partilha pode ter como ponto de partida a própria experiência dos alunos, a sua vida quotidiana, comparando com os falantes da língua alvo e as características socioculturais dos falantes, estabelecendo relações entre a cultura nativa e a cultura-alvo.

Na seleção das metodologias e estratégias considerámos não só as características da turma, mas também o horário da aula, os constrangimentos exteriores e, obviamente os conteúdos a lecionar e a aprender, conscientes de que a seleção certa é um dos fundamentos para o sucesso formativo e académico dos alunos.

Conscientes de que quanto mais ativo e participativo o aluno for no processo ensino-aprendizagem maior será o seu interesse. Por isso optámos por abordagens que envolvessem a participação ativa dos alunos, concedendo, no entanto, primazia ao TPR, como consta na parte prática deste relatório. Aliás Asher refere que: “[...] Total Physical Response should be used in association with other methods and techniques (...) and is compatible with other approaches to teaching. [...]” (citado por Richards & Rogers, 1999, p. 97).

Algumas das estratégias para alcançar os objetivos do processo ensino-aprendizagem incluíram elementos que Jayne Moon (2000) destaca como: mostrar interesse pelas respostas dos alunos, usar a língua a um nível que eles percebam, ajudá-los a expressarem-se sem preocupação com eventuais erros, escolher contextos familiares e significativos e trabalhar em parceria com os alunos (p. 74).

Visámos sempre o aluno como um elemento construtivo na sua aprendizagem, reconhecendo e superando as suas dificuldades, desenvolvendo as competências no seu próprio ritmo, por isso seguindo a premissa de Moon (2000, p. 74), proporcionámos um ambiente descontraído incentivando os alunos a falar e a querer comunicar com os colegas e o professor, numa experimentação contínua e constante da língua.

#### **1.4. Os documentos oficiais e a competência sociocultural**

Na aprendizagem de uma língua, como já observámos, está implícito o desenvolvimento da competência comunicativa como um todo, englobando, assim, as competências social e cultural. Os professores de línguas estrangeiras devem estar cientes da importância de ensinar a língua e a cultura alvo nas suas múltiplas vertentes, tal como os documentos oficiais, nomeadamente o Programa de Generalização do Ensino de Inglês de 2005 e as Metas Curriculares de 2015, preconizam.

A globalização e a internacionalização criaram as condições para que o desenvolvimento da competência cultural no ensino de uma LE seja condição sine qua non para o sucesso pessoal e profissional do aprendente. Assim, pretendemos neste ponto refletir sobre uma das finalidades da língua inglesa preconizada no PGEI no 1.º CEB “sensibilizar para a diversidade linguística e cultural”.

No que se refere aos documentos oficiais, o PGEI e as MC 2015, ambos recomendam que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira deve enfatizar as competências auditivas e orais, nomeadamente a repetição de sons; entoações e ritmos; memorização com o apoio de matérias visuais, auditivos e linguagem gestual; a reprodução de declarações curtas em situações autênticas e significativas de comunicação e escrita de declarações orais quando relevantes. Reconhecem, também, que o ensino de inglês como língua estrangeira deve ser visto como um processo ativo em todos os aspetos,

desenvolvendo várias competências simultaneamente, assim, os estudantes devem ter a oportunidade de trabalhar individualmente, em pares e em grupos na própria classe. Os professores devem ajudar os alunos a aprender a aprender, a pensar no seu próprio processo de aprendizagem e, cuidadosamente, a avaliar o seu próprio desenvolvimento de competências e das suas realizações. Estas foram as nossas linhas orientadoras durante a PES.

#### **1.4.1. Programa de generalização do ensino do inglês no 1.º ciclo do ensino básico de 2005**

O PGEI reforça o preconizado pelo QECR, já referenciado anteriormente, que a aprendizagem da língua inglesa é fundamental nos dias de hoje porque se revela uma:

língua de comunicação internacional por excelência e instrumento das novas tecnologias da informação; do seu carácter essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural; dos benefícios que o desenvolvimento precoce de uma competência comunicativa numa língua universal como o Inglês necessariamente implica, no contexto da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia; do seu contributo, tido por fundamental, para a construção da cidadania. (2005, p. 9)

Conscientes de que as experiências de aprendizagem são as mais essenciais, desenvolvemos atividades ativas, significativas e diversificadas na sala de aula de inglês obedecendo não só a este critério, mas também às finalidades do processo ensino-aprendizagem patentes neste documento.

Os principais objetivos do inglês no 1.º CEB de acordo com o PGEI são: aumentar a consciência da diversidade cultural e linguística; promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito do outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania; contribuir para um desenvolvimento equilibrado das capacidades cognitivas, sócio afetivas, cultural e psicomotor no sentido de promover de forma significativa, diversificada e integrativa a socialização dos aprendentes, fomentando atitudes de autoconfiança e de compromisso em saber como fazer; estimular a capacidade de memorização e concentração; estimular o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e motivar outras aprendizagens (Bento, Joseph & Mourão, 2005, p. 11).

Relativamente aos aspetos interculturais, este documento, indubitavelmente essencial para qualquer professor de inglês do 1.ºCEB, o ensino do inglês “deve contribuir para despertar nos alunos a consciência de que existem semelhanças e diferenças nas culturas do seu país e dos países de língua inglesa” (Bento *et al.*, 2005, p. 44).

A exploração dos temas deve ser feita gradualmente: primeiro concentrando-se no mundo pessoal da criança, tais como *family, friends, school, house*, e posteriormente trabalhar tópicos mais gerais e abrangentes, incluindo interesses mais distantes. Evidentemente não se devem descuidar os temas das matérias que estão no currículo nacional como “Temas Intercurriculares” e “Festividades/Celebrações” para motivar os alunos por forma a sentirem empatia por outras culturas. Não existe nenhuma combinação perfeita dos temas. A seleção, como já mencionámos, deve depender das características dos alunos e dos seus interesses (Bento *et al.*, 2005, p. 14).

No âmbito da PES obviamente considerámos o supracitado, contudo como trabalhámos em parceria com a professora cooperadora, a seleção realizada dos temas a trabalhar teve em atenção simultaneamente a organização da professora cooperante e o tempo de duração do projeto. Assim trabalhámos o tema da escola, dos animais selvagens e de estimação no seguimento do plano da professora, e relativamente à adequação temporal o *Halloween* e *Christmas*; temas também propostos pelo PGEI de 2015 (p. 44).

#### **1.4.2. As metas curriculares e os manuais do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

De acordo com o MC de 2015, os professores devem criar as oportunidades adequadas para trabalhar os sete domínios: *Reading, Writing, Intercultural, Lexis and Grammar, Listening, Spoken Interaction, Spoken Production*. Os alunos devem ser incentivados a participar ativamente nas propostas de trabalho da sala de aula, eles devem aprender ouvindo, falando, cantando, fazendo, imitando e experimentando. Por conseguinte, revela-se extremamente importante incluir músicas, rimas, cantos, histórias, poemas, dramatizações e atividades que requerem movimento, pois os alunos do 1.º CEB são muito ativos, curiosos e não conseguem estar muito tempo atentos e concentrados (Bravo, Cravo & Duarte, 2015).

Nesta perspetiva, tentámos levar atividades que envolvessem a turma de forma dinâmica, empenhada e expressiva e procurámos trabalhar todos os domínios, adequando sempre as atividades, conteúdos, objetivos e capacidades a desenvolver. Neste contexto, o caderno de apoio às MC é um documento valioso, pois sugere diversas e diferentes propostas de trabalho, interligando sempre as atividades com o domínio a trabalhar e diferentes tipos de interação para esta faixa etária. Oferece ainda uma listagem de recursos extensa, onde podemos encontrar histórias, *chants*, filmes, canções, recomendações e sugestões de atividades, só para mencionar alguns exemplos. Não obstante alguns dos recursos não se encontrarem disponíveis ou então serem de difícil pesquisa, há ainda outros em que é necessário fazer o registo. Os que estão disponíveis ou reencaminham para outros sítios indicando o link são muito interessantes e fáceis de adaptar às características da(s) turma(s). De salientar os vídeos, as músicas relacionadas nomeadamente com a casa, com os números, com os sentidos e músicas populares para crianças, os *flashcards* e posters alusivos a variadíssimos temas, os materiais de auxílio aos domínios da produção oral e escrita, e da compreensão oral e escrita, atividades de *speaking*, *spelling* e *tongue twisters* para além das recomendações e sugestões de livros em língua inglesa.

No que respeita ao domínio intercultural, as MC propõem para o 4º ano, nível com que trabalhámos, dois temas gerais divididos em subtemas, que também se encontram na maioria dos manuais: “Conhecer-se a si e ao outro e Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do outro” (Bravo, Cravo & Duarte, 2015, p. 12). As aulas planeadas e desenvolvidas na PES, como exposto na parte prática, observaram estes dois abrangentes tópicos.

Desde que o inglês passou a integrar o sistema educativo do 1.º CEB nos 3.º e 4.º anos, as editoras começaram a investir na produção de manuais escolares para o ensino do inglês de acordo com as diretrizes dos documentos oficiais, nomeadamente o PGEI e as MC.

Quando se trata da importância dos manuais didáticos no contexto ensino/aprendizagem de inglês, a principal questão é qual o papel que têm nas nossas aulas. Acreditamos que os manuais didáticos têm um papel essencial como um dos recursos do plano pedagógico.

A importância do manual como um instrumento de coordenação e condução do processo de ensino e aprendizagem é amplamente reconhecida, não só pelos professores, mas também por todos os participantes no contexto educacional.

Os manuais funcionam como um guia no processo de ensino-aprendizagem. E nós temos que reconhecer que, mais do que nunca, os livros escolares são materiais autênticos e

prontos para usar nas aulas e estabelecem ligações com outros recursos, como as novas tecnologias e os meios de comunicação. Acreditamos que estas são razões poderosas para os professores os utilizarem como uma das principais ferramentas nas suas aulas frequentemente. No entanto, como tudo na vida, os manuais têm vantagens e desvantagens dependendo de como é usado.

Considerámos que os livros didáticos têm mais aspetos positivos do que negativos. No caso dos professores, auxiliam a planear e a organizar as aulas, pois contêm informações e atividades valiosas, ajudando assim os professores a economizar tempo que na maioria das vezes não têm para preparar as aulas.

Relativamente aos alunos, estes sentem-se mais seguros e confiantes, pois possuem o seu próprio livro, o que contribui para que os alunos sejam mais autónomos pedagogicamente, uma vez que os alunos sabem que o manual está de acordo com os documentos oficiais, pois é o reflexo do conteúdo das metas curriculares e do currículo nacional sobre um domínio específico.

Os pais dos alunos também ficam tranquilos quando o professor usa o manual dotado pela escola, porquanto consideram-no um instrumento adequado para processar e promover o sucesso educativo, independentemente do estatuto social ou económico.

A experiência ensina que existem uns manuais melhores do que outros, mas mesmo esta afirmação suscita questões, uma vez que o que é melhor para um professor pode não ser para outro, depende do professor e, claro, da turma.

A qualidade dos livros didáticos, sem dúvida, melhorou. Hoje em dia temos muito bons manuais à nossa disposição, só temos que usá-los sabiamente. Neste ponto, a grande desvantagem que um manual adotado gera é traduzida pela relação que alguns professores estabelecem com o mesmo, quando os professores ensinam o manual em vez do currículo nacional e/ou o currículo se transforma, passa a ser construído pelo professor baseado no livro didático adotado pela escola.

É verdade que os livros escolares são concebidos mediante as orientações do currículo de um assunto específico, no entanto não é o currículo em si.

Não há nem manuais nem professores perfeitos, assim, o importante aqui, cremos, é encontrar o equilíbrio; uma tarefa difícil mas possível e gratificante. Concernente ao ensino do inglês e de acordo com os documentos oficiais, este deve ser examinado como um processo ativo em todos os aspetos, desenvolvendo várias competências simultaneamente, por isso é dever dos professores conduzir um processo dinâmico, variado e significativo com ou sem o livro didático.

Pelo exposto a seleção e adoção do manual pelos professores é uma tarefa exigente e importante, conseqüentemente há alguns aspectos a considerar ao selecionar o mais adequado, nomeadamente o currículo nacional, o conteúdo, as atividades, os alunos que estamos prestes a trabalhar com e, claro, o professor. O professor tem que se sentir confortável com o livro didático triado, os alunos devem encontrá-lo globalmente atraente e, em último mas não menos importante, um livro didático deve respeitar o currículo, seguir as diretrizes dos documentos oficiais e oferecer uma grande variedade de atividades diferentes e substanciais.

Os manuais didáticos devem ajudar os alunos a desenvolver o prazer da aprendizagem. Em matéria do ensino de inglês como língua estrangeira, esta tarefa acaba por ser mais difícil quando se ensina jovens aprendentes.

O desafio é desenvolver simultaneamente as suas competências linguísticas e culturais e ajudá-los a crescer como seres humanos conscientes, autónomos, curiosos e autossuficientes e cidadãos do mundo.

A adoção do manual ideal é utópica, uma vez que os livros didáticos são feitos para a generalidade dos alunos, das turmas e dos professores. Não há um livro de apoio para combinar com cada contexto educacional singular, logo os professores cuidadosamente devem analisar e considerar o que mais estreitamente se encaixa nos requisitos e no contexto disponível.

No que respeita à relação do professor com o manual, Cunningsworth (1995) adverte sabiamente que os manuais não devem ser “straightjackets (...) teachers might want to change any procedures to suit circumstances and preferred way of working” (p.5). Neste cenário o papel do professor é de extrema importância e crucial para o desenvolvimento de um ambiente saudável de ensino e de aprendizagem.

A formação inicial e a experiência profissional ensinam que o que funciona numa turma pode não funcionar tão bem noutra, mesmo tratando-se do mesmo nível e do mesmo conteúdo. Só o professor conhece exatamente as necessidades, competências, estilos e potenciais de aprendizagem de seus alunos, portanto, só os professores devem ser responsáveis pela exploração de material nas suas salas de aula.

Na PES, apesar de considerarmos o manual adotado pelo agrupamento, *Rocky 4* da Porto Editora, bastante bom e com muitos materiais de apoio interessantes e adequados à faixa etária e nível de ensino, a realidade é que usámos apenas alguns nomeadamente mapas, uma das *short stories* “Rocky and the South African crown”, algumas propostas de trabalho, áudios e sugestões do *Time for culture* existentes no final de cada unidade temática. Não

obstante, adaptámos alguns materiais do manual e elaborámos outros, porque considerámos adequarem-se mais ao perfil dos alunos com os quais trabalhamos, como comporta a parte prática deste relatório.

Também Cunningsworth (1995) salienta que o manual constitui uma estrutura útil no que respeita aos conteúdos linguísticos e à sequenciação dos conteúdos a lecionar, contudo deve ser complementada por outros materiais sempre que se considere desejável ou necessário. O autor acrescenta inclusive que a “heavy dependence on coursebooks is far from the ideal as it reduces the importance of the individual contributions that good teachers make at all levels in the learning process” (Cunningsworth, 1995, p. 10).

Com efeito, o professor tem uma tarefa muito desafiante na escola, dado o grande número de alunos por turma e, novamente, a falta de tempo. Por conseguinte, o manual representa manifestamente um apoio importante. Contudo a superação dos obstáculos e o aprimoramento educacional para o sucesso só é exequível se todos os parceiros educativos trabalharem em parceria e em uníssono, nomeadamente os professores, os alunos, os pais, as editoras e o governo. Como sustenta Cunningsworth (1995): “The partnership is helped when aims and objectives are well defined, and when the different but complementary roles of teacher and coursebook, allow me to humbly add to this partnership all the participants in the educational system (p. 5).

## **2. Prática de Ensino Supervisionada**

### **2.1. As práticas de ensino de inglês no 1.º ciclo do ensino básico**

A minha experiência profissional conduziu-me a muitos momentos de reflexão sobre a importância de inovarmos as nossas práticas e a PES no primeiro ciclo não foi exceção. Estou cada vez mais consciente de que temos que estar preparados para enfrentar os desafios. É “aprendendo fazendo” que realmente aprendemos. É através das tentativas, com erros, com desesperos e com persistência, que vamos evoluindo.

Em termos profissionais e tendo em conta que a formação inicial superior deixou de ser suficiente para a prática letiva da docência e que as pedagogias, os métodos de ensino e de aprendizagem se encontram em permanente mudança, nós, professores, temos de saber

adaptarmo-nos às novas realidades do ensino. Neste contexto, considero que a formação contínua representa um enquadramento favorável ao desenvolvimento profissional de qualquer docente.

A prática de ensino supervisionada objetiva a preparação do docente para a prática letiva, no fundo para a realidade da docência, que, não raras vezes, não corresponde à expectativa e/ou idealização do futuro professor.

Adquiri a minha experiência na docência maioritariamente no 3.º CEB e no ensino secundário, pelo que a prática de ensino supervisionada no âmbito do mestrado no ensino do inglês no 1.º CEB se revestiu de extrema importância.

Ensinar meninos da primária é, indubitavelmente, muito diferente de ensinar adolescentes ou adultos por causa da energia sem fim que possuem! Saber como canalizar essa energia, saber quando usar técnicas de *'stirrer'* e de *'settler'* (Halliwell, 1992) durante os diferentes momentos da aula ajudará a obter aulas equilibradas, sem crianças por um lado animadíssimas e inquietas ou, por outro, entediadas.

Obviamente que o que aprendi na minha formação anterior e a experiência adquirida ao longo dos anos não foram anuladas ou esquecidas, mas redirecionadas para um nível de ensino diferente. Assim como preservei a minha personalidade como professora, que no fundo congrega uma mistura de quem sou enquanto ser humano e indivíduo singular e de quem sou enquanto professora. Também a capacidade de adaptabilidade como professora a diferentes alunos, a diferentes acontecimentos em contexto sala de aula, se revelou uma ferramenta essencial similarmente neste nível de ensino.

Compete aos professores planear e organizar as suas aulas e as suas salas de aula, contudo precisamos de tempo, que muitas vezes não temos, e da formação adequada, pois como professores conscientes devemos estar preparados para lidar com situações inesperadas e espontâneas, uma vez que diariamente enfrentamos grandes desafios na escola de hoje.

Enquanto professores, temos de estar preparados para trabalhar com turmas constituídas por alunos muito interessados, empenhados e muito ativos e por alunos completamente desmotivados, apáticos, demonstrando dificuldades de aprendizagem. Precisamos, então, criar oportunidades dentro das nossas salas de aula para explorar e desenvolver emocionalmente e intelectualmente todos os nossos alunos. As estratégias e a metodologia que usamos nas salas de aula são críticas para o sucesso dos alunos, em particular quando se trata de crianças.

Mudanças importantes estão acontecer: o inglês já consta do currículo do primeiro ciclo e os professores procuram a formação adequada para ensinar inglês a alunos do 1.º ciclo. Por conseguinte e paulatinamente, a maioria dos nossos alunos e dos próprios pais já demonstram algum interesse pelas aulas de inglês considerando-as como uma obrigação e uma mais-valia na formação. Por isso, é nosso dever profissional envolver os alunos nas atividades da aula e levá-los a perceberem a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira como meio de comunicação entre culturas. Conforme consta no QECRL, o ensino de língua estrangeira deve ser visto como um processo ativo em todos os aspetos, desenvolvendo várias competências simultaneamente. Assim, a PES, obviamente em conjunto com todas as outras unidades curriculares que integram toda a área de formação, assume um carácter essencial na formação de professores, preparando-os para que consigam imprimir um carácter dinâmico, variado e significativo às atividades desenvolvidas no contexto de uma sala de aula de inglês.

É de extrema importância planejar atividades com as características supramencionadas e sistematizadoras, principalmente no 1.º CEB, dadas as características específicas deste grupo etário. Este foi um dos objetivos ao longo da PES, não obstante e, seguramente, não teria sido possível sem a orientação da supervisora e dos conhecimentos adquiridos de acordo com o plano de estudos do mestrado.

À semelhança de todos os começos de anos letivos, à medida que o ‘meu’ início de aulas no primeiro ciclo se aproximava, as minhas expectativas e inquietações aumentavam, sobretudo porque temia que as esperanças que havia construído, baseadas na afetividade e no diálogo, não viessem a ser concretizadas.

Devido à incompatibilidade de horário, não pude realizar o estágio na turma que observei na PES 1, pelo que trabalhei com esta turma pela primeira vez. Não foi difícil, porém, criar uma relação de empatia com os alunos, tendo conseguido criar e desenvolver um ambiente de trabalho saudável, de amizade e de respeito mútuo. Aliás, um dos aspetos mais gratificantes, se não o mais, desta prática letiva foi a relação profissional e pessoal construída com os “meus” alunos em tão poucas aulas, até porque o papel do professor é mais do que transmitir conteúdos emanados pelo Ministério da Educação.

O que os professores fazem na sala de aula pode determinar a aprendizagem e o sucesso dos alunos, por isso tentei sempre que as atividades fossem ao encontro dos alunos, que os alunos sentissem prazer, gozo em aprender, desejo de aprender e estar na aula de inglês.

No que respeita ainda às atividades, estas foram planeadas no sentido de desenvolver as competências linguísticas e culturais dos discentes, tendo sempre em atenção os sete domínios de ensino e aprendizagem da língua inglesa a trabalhar no 1.º CEB apresentados pelas MC de 2015, compreensão oral, leitura, interação oral, produção oral, escrita, léxico, gramática e domínio intercultural, e as diretrizes do PGEI.

Sendo o tema âncora deste projeto *O desenvolvimento da competência cultural no ensino do inglês no 1.º CEB*, projetamos algumas aulas para trabalhar esta mesma competência.

### **2.1.1. Contextualização: Agrupamento/escola e alunos/turma**

#### **Caracterização do Agrupamento**

Segundo a informação constante nos documentos oficiais do Agrupamento de Escolas de Mogadouro, este agrupamento situa-se na região natural do Nordeste Transmontano, no distrito de Bragança, tendo como vizinhas as localidades de Torre de Moncorvo, Freixo de Espada à Cinta, Miranda do Douro, Vimioso, Macedo de Cavaleiros e Alfândega da Fé.

A vila de Mogadouro dispõe de algumas infraestruturas culturais e desportivas, nomeadamente uma piscina coberta de aprendizagem e uma piscina descoberta, um campo de futebol, um pavilhão gimnodesportivo escolar, um pavilhão desportivo da Junta de Freguesia, a Casa da Cultura, a Biblioteca Municipal e a Casa das Artes e Ofícios. O agrupamento de Escolas de Mogadouro faz assim uso destas infraestruturas.

A população escolar é composta por sensivelmente 856 discentes: 103 na educação pré-escolar, 216 no 1.º ciclo, 127 no 2.º ciclo, 210 no 3.º ciclo e 200 no ensino secundário.

Em termos globais, 53% dos alunos do agrupamento beneficiam de auxílios económicos da Ação Social. Quanto à formação dos encarregados de educação 70% têm ou frequentaram o ensino básico, dos quais 44% o 2.º ciclo do ensino básico; 10% têm habilitações de nível superior dos quais 7,8% têm licenciatura.

A escola do 1.º CEB/JI foi inaugurada em 2011 e situa-se na Quinta da Agueira, junto ao complexo desportivo de Mogadouro. É um edifício com boas condições e bastante agradável, tem amplos espaços de convívio, alguns dos quais cobertos. As salas de aula não são muito grandes, mas são aconchegantes e encontram-se devidamente equipadas, o que permite tornar as aulas mais interessantes e dinâmicas. A escola possui também uma unidade para alunos com multideficiências. O ensino pré-primário tem quatro turmas e o primeiro ciclo tem onze turmas.

O corpo docente é formado por cinco educadoras de infância, quinze professores, duas educadoras do ensino especial, uma terapeuta ocupacional, uma terapeuta da fala, uma fisioterapeuta e uma psicóloga.

## **Caracterização da turma**

A minha prática de ensino supervisionada foi realizada na turma C do 4.º ano do 1.º ciclo do Agrupamento de Escolas de Mogadouro, constituída por 21 alunos, 14 raparigas e 7 rapazes com idades compreendidas entre os nove e os dez anos. Dos 21 discentes, uma aluna é de etnia cigana e um aluno está a ser acompanhado por revelar comportamentos violentos para com os colegas, professores e auxiliares da ação educativa. Parece-me pertinente referir que a GNR foi chamada duas vezes à escola por causa de incidentes provocados por este discente durante a PES. Uma das vezes coincidiu com uma das aulas de inglês, em que o aluno agrediu física e verbalmente a professora cooperante.

Logo no início do estágio, solicitei informações à professora cooperante, posteriormente corroboradas pela professora titular, e ambas as senhoras professoras mencionaram tratar-se de alunos com muitas dificuldades de aprendizagem, falta de pré-requisitos a todas as disciplinas que integram o currículo do 4.º ano de escolaridade e, na generalidade, com comportamentos inadequados ao contexto sala de aula. Tal descrição deixou-me algo apreensiva, mantendo contudo o entusiasmo e vontade de trabalhar com estes alunos.

Durante as semanas que trabalhei com a turma, apercebi-me que era uma turma bastante heterogénea, com alunos bastante “inteligentes”, interessados, empenhados e muito

ativos, por um lado e, por outro, com alunos completamente desmotivados, apáticos, revelando falta de interesse e motivação para a aprendizagem da língua estrangeira.

Relativamente ao comportamento, eram alunos conversadores, ativos e que se distraíam facilmente, não sendo no entanto, comportamentos atípicos tendo em conta a faixa etária dos discentes.

É verdade que algumas vezes tive que ser mais assertiva por forma a acalmá-los e a canalizar toda a sua energia para as atividades da aula, contudo constrangimentos próprios deste nível de ensino são facilmente ultrapassáveis.

Quanto ao aproveitamento, houve evidentemente alunos que se destacaram pelo seu rendimento escolar, fruto não só das suas capacidades mas também do seu trabalho, interesse, motivação e envolvimento nas atividades letivas. Os menos empenhados e trabalhadores tiveram resultados menos satisfatórios.

Objetivamente posso afirmar que, na globalidade, foi uma turma com a qual se conseguiu construir facilmente um ambiente saudável, agradável e harmonioso de trabalho desde que devidamente estimulada e orientada.

### **2.1.2. Descrição das aulas e análise crítica**

Das 24 aulas lecionadas no âmbito da PES, apresentamos apenas 7 aulas em que a competência cultural foi de uma forma direta mais trabalhada.

Cada aula teve a duração de 60 minutos, tendo decorrido das 16h e 30mn às 17h e 30mn às segundas e sextas.

## Aula n.º 2

**28 de outubro de 2016**

### ➤ **Descrição da aula**

Os alunos começaram por ouvir a música, parte integrante da rotina da aula (no início da aula ouvir e cantar de *Hello song* e no final de *Goodbye song*), enquanto preparavam o seu material escolar para começar a trabalhar. Cumprimentei os alunos e de seguida prossegui com a rotina já iniciada pela professora cooperante que consistia em fazer o registo da data no caderno diário pelos alunos. Neste passo parece-me pertinente referir que a professora cooperante escrevia a data no quadro antes de se sentar para os alunos copiarem.

Como *lead-in* interpelei os alunos no sentido de saber se alguém se lembrava do que o *Rocky* (personagem principal do manual adotado) fazia às segundas. Duas alunas responderam que ‘ele vai para a escola’, traduzi para inglês (“*That’s right! He goes to school.*”) e perguntei onde é a escola do *Rocky* e em uníssono responderam ‘em Londres’. Perguntei se sabiam onde fica Londres e apenas um dos alunos respondeu Inglaterra.

Coloquei o mapa dos principais países de expressão inglesa (Anexo 1) para que fossem identificados alguns países. Muitos se voluntariaram para ir apontar no mapa, mas poucos conheciam os países em que se fala inglês. Após alguma confusão inicial, a atividade acabou por correr bem no sentido em que a turma se mostrou bastante receptiva e participativa.

Depois de levar os alunos a perceber que a língua inglesa é falada em muitos países, perguntei-lhes a razão/razões da língua inglesa ser importante em todo o mundo. Escrevi algumas das respostas dos alunos no quadro e pedi-lhes para procurarem outras respostas, estas em envelopes escondidos (Apêndice 1) na sala de aula. (Escondi os envelopes antes de começar a aula.)

Os alunos depois de encontrarem e tirarem as respostas dos envelopes foram, voluntariamente, colocá-las no quadro. Restando apenas quatro envelopes na mesa, os envelopes com quatro países (Apêndice 2) – Escócia, Inglaterra, país de Gales e Irlanda do Norte –, perguntei aos alunos que língua se fala nestes países e aproveitei para explicar, depois de expor o mapa do Reino Unido (Anexo 2), a diferença entre o Reino Unido e a Grã-Bretanha. De salientar que alguns alunos concluíram facilmente que as cores das

bandeiras do Reino Unido e da Grã-Bretanha eram o resultado da junção das cores e das formas das bandeiras dos outros países. Posteriormente, solicitei um voluntário para apontar a escola do *Rocky* no mapa e os países que, além de Inglaterra, fazem parte da Grã-Bretanha. Inglaterra e Londres são identificados no mapa, bem como os países da Grã-Bretanha. Sublinhei as palavras *English/England e British/Great-Britain*, e questionei-os sobre a escola do *Rocky* no sentido de obter, por parte dos alunos, algum vocabulário como ‘holidays’, ‘lunch’, ‘clothes’, ‘calendar’. Quando os alunos ouviram/leram sobre as escolas britânicas (Anexo 3) já estavam em posse do vocabulário que lhes permitiria perceber o texto e completar a ficha de trabalho (Apêndice 3) com as principais diferenças entre as escolas britânicas e as portuguesas em grupos de quatro. Após a correção, projetando as respostas (Apêndice 4), perguntei se preferiam as escolas portuguesas ou inglesas. Ouvi as diferentes opiniões, mas quando lhes perguntei sobre viagens de estudo todos afirmaram gostar. Continuei fazendo perguntas para levantar o vocabulário relacionado com a música que eles iam ouvir. Ouvimos a música, uma das que supostamente os alunos ingleses cantam em viagens de estudo. Enquanto ouviam, completaram a última coluna da parte das escolas inglesas da ficha de trabalho. Quando questionados sobre uma música que os estudantes portugueses costumam cantar em viagens de estudo, espontaneamente e em uníssono cantaram: “Senhor condutor ponha o pé no acelerador, se chocarmos não faz mal vamos todos para o hospital,…” Terminaram a ficha de trabalho escrevendo a canção portuguesa na respetiva coluna.

### ➤ **Reflexão crítica**

Nesta segunda aula, a turma continuou a usar a língua materna, embora eu falasse em inglês, pois para aprender uma língua é preciso ouvir e reproduzir. Evidência deste facto são os casos conhecidos dos denominados Meninos Selvagens e de crianças que viveram os primeiros anos em isolamento e não pronunciavam uma única palavra, apenas reproduzindo os sons e/ ou gestos que tinham ouvido e visto. Como referimos na parte teórica deste relatório só se aprende uma língua falando-a.

Apesar de me ter apresentado como Mrs Gonçalves, insistiram no hábito de me chamarem *teacher* e outros “*xicher*”. Persistentemente corrigi os alunos.

A maioria dos alunos desconhecia em que países se fala a língua inglesa. Não obstante voluntariaram-se para ir ao quadro indicar no mapa os países em que o inglês é a língua oficial. Com a ajuda do mapa (e a minha) foram identificados todos os países.

De salientar que simplesmente adoraram a atividade de procurar os envelopes escondidos, perguntavam se eu tinha mais envelopes escondidos, queriam continuar a busca. Quando lhes disse que não havia mais envelopes escondidos, de imediato perguntaram se íamos fazer mais “coisas” do género. Aderiram com entusiasmo a esta atividade e correu ainda melhor do que eu esperava. Em contrapartida, acharam a ficha de trabalho para completar com base no texto do manual deles, página 15, difícil e nada entusiasmante. Na minha opinião, e apesar de ainda não conhecer muito bem a turma, pois era a segunda vez que estava com eles, pareceu-me que estes alunos trabalhavam melhor, aderiam mais facilmente e com mais empenho quando as atividades propostas implicavam movimento físico ou quando estavam a aprender e a trabalhar de uma forma lúdica, ou pelo menos sem se aperceberem de tal.

Até à data este tipo de atividades tinha-lhes suscitado mais interesse, pelo que decidi tentar nas próximas aulas *pô-los a trabalhar e levá-los a aprender* usando o TPR ou TBL sempre que possível.

Apercebi-me também, enquanto circulava por entre os grupos para ajudá-los com a ficha de trabalho, que estavam com algumas dificuldades em completar a ficha apesar do vocabulário ter sido introduzido no passo anterior.

*A priori*, parece-me que, na generalidade, estes alunos têm dificuldades na escrita e na leitura e precisam de ser estimulados no sentido de *ganharem gosto* pela língua inglesa e terem prazer na aprendizagem e uso da mesma.

Na parte da ficha de trabalho em que ouviram a canção, cujo ritmo é bastante apelativo, e visionaram o vídeo “*Are we there yet?*”, recuperaram o entusiasmo dos envelopes e entoaram divertidíssimos a canção, deixei-os à vontade para apreciarem o momento.

A comparação da realidade escolar dos alunos com a de meninos sensivelmente da mesma idade também a frequentar a escola, mas noutra país visou a promoção de uma forma natural e costumeira do desenvolvimento da competência intercultural. A importância desta competência, já salientada na parte teórica, revela-se crucial no desenvolvimento holístico dos alunos, como preconizam os documentos oficiais e alguns autores, nomeadamente Byram *et al.* (2001), e em despertar a curiosidade dos alunos pelo ‘outro’.

## Aula n.º 3

**31 de outubro de 2016**

### ➤ **Descrição da aula**

Após a rotina inicial da aula, já implementada pela professora cooperante e referida na descrição da aula anterior, conduzi os alunos por forma a relembrarem os conteúdos da aula passada e datas importantes celebradas também na escola, em particular o *Halloween*. Criada a oportunidade, disse-lhes que a maioria das tradições do Halloween era originária dos Estados Unidos da América.

Seguidamente ouviram/leram uma história sobre celebrações da escola do *Rocky*, na página 16, a fim de encontrarem as diferenças entre as celebrações de escola do *Rocky* e a nossa, tendo realizado igualmente os exercícios 2 e 3 em pares (Anexo 4). Solicitei-lhes, então, que pensassem na celebração do dia 31 de outubro e todas as palavras relacionadas com a mesma; a maioria das palavras foram ditas em português, traduzi e escrevi todo o vocabulário no quadro, preparando-os para o vídeo com vocabulário relacionado com o *Halloween*. Ouviram/viram e repetiram o vocabulário para praticarem a pronúncia e a entoação. Seguidamente praticaram a escrita. Distribuí uma ficha com o vocabulário das imagens do vídeo e os alunos copiaram as palavras por baixo de cada imagem (Anexo 5).

Para consolidar o vocabulário do *Halloween*, distribuí cartões de Bingo (Apêndice 5), um por cada dois alunos, contendo imagens e vocabulário repetido. Cada par tinha um cartão e nove rebuçados. Sempre que eu tirava uma figura do saco, o par que tinha a mesma imagem colocava um rebuçado em cima da mesma no cartão do bingo. O primeiro par de alunos a completar o cartão com os rebuçados gritava: BINGO!

### ➤ **Reflexão crítica**

Ao contrário da aula anterior em que houve alguns constrangimentos, principalmente durante a realização da ficha de trabalho, como referi na reflexão crítica da aula número dois, nesta aula os alunos aderiram facilmente a todas as atividades e mostraram bastante entusiasmo, principalmente no *Bingo*.

A aula decorreu de forma coesa e agradável, senti que os alunos já estavam mais à vontade comigo, já não me pediam para falar em português e alguns já se dirigiam a mim como *Mrs Gonçalves* e falando “portinglês”.

Nesta aula, desenvolveu-se, portanto, a competência cultural na medida em que se fomentou o conhecimento e a curiosidade sobre as diferenças culturais entre dois países, neste caso entre Portugal e os Estados Unidos da América. Os alunos revelaram curiosidade em relação à tradição do *Halloween*, mostrando interesse e algum empenho nas atividades apresentadas.

## Aula n.º 7

**18 de novembro de 2016**

### ➤ **Descrição da aula**

Antes de iniciar a aula apresentei a orientadora como *Mrs Elisabete Silva*, a professora cumprimentou-os em inglês e eles retribuíram igualmente em inglês.

Comecei a aula por fazer a ligação, com a ajuda dos alunos, às últimas duas aulas, cuja temática foi a proteção do planeta. De seguida informei-os de que também a turma do *Rocky* estava a estudar como proteger o planeta. Ouviram e leram a história da página 24 e realizaram os exercícios da página 25 do manual adotado com o objetivo de descobrir o que o *Rocky* e os seus colegas faziam para proteger o planeta (Anexo 6). Enquanto ouviam, sublinharam as ações que a turma do *Rocky* estava a fazer para proteger o planeta. Para finalizar a temática do ambiente propus a elaboração de cartazes alusivos ao tema, em grupos de quatro, para posteriormente serem expostos na aula. (Apêndice 6)

### ➤ **Reflexão crítica**

Na generalidade a aula foi coesa e fluida, apesar de os alunos, pelo menos alguns, terem revelado alguma dificuldade na realização dos exercícios sobre a história, apesar de já

termos trabalhado o vocabulário nas duas aulas anteriores. Durante a realização dos exercícios em pares, os alunos estiveram interessados e focados nos mesmos.

Desde o início da aula que estavam a perguntar-me para que era o material que lhes pedira na aula passada. Esta curiosidade era perfeitamente normal e previsível uma vez que lhes pedira para trazerem recortes de revista, folhetos publicitários, entre outros anúncios que contivessem produtos de supermercado.

Na elaboração dos posters estiveram entusiasmadíssimos, empenhados, motivados e trabalharam com espírito de equipa e entreajuda. Senti que estavam completamente envolvidos.

Concluindo, a turma mais uma vez aprendeu divertindo-se, estabelecendo um elo com a realidade diária, sendo alertados para problemas que afetam a vida de todos nós.

Relembrando a definição de Williams de cultura como todo um modo de vida, esta aula foi elucidativa dessa mesma premissa.

## Aula n.º 10

**28 de novembro de 2016**

### ➤ **Descrição da aula**

Iniciei a aula com a correção do trabalho de casa no quadro. Quando questionados sobre o que tinha sido o trabalho de casa, prontamente responderam "*Dizer as horas nos relógios!*" Então, perguntei-lhes se conheciam relógios famosos. Imediatamente um aluno mencionou o *Big Ben*. Coloquei o mapa do mundo no quadro e os alunos localizaram o *Big Ben* no mapa. Em seguida mostrei-lhes alguns relógios famosos ao redor do mundo (Apêndice 7). Um voluntário apontava os países dos relógios que iam aparecendo na apresentação Powerpoint (PPT) no mapa. Com a minha ajuda e da turma, alguns alunos escreveram o nome dos países no quadro.

Em seguida, com a ajuda dos alunos escrevi as nacionalidades correspondentes dos países que já estavam no quadro. Os alunos repetiram o nome dos países e as nacionalidades correspondentes e depois copiaram para o caderno.

No sentido de praticar a oralidade, sistematizar conhecimentos e de os preparar para as atividades seguintes coloquei questões fechadas sobre a localização geográfica de alguns relógios esperando respostas curtas ('Yes, it is.' / 'No, it isn't.')

Escrevi no quadro, os alunos fizeram o registo no caderno e em pares construíram diálogos semelhantes e dramatizaram-nos.

Para o final da aula, no sentido de praticar as estruturas gramaticais e vocabulares ('chunks of language') estava planeado um jogo de geografia. Alguns alunos teriam nas suas costas uma imagem de um dos relógios e o país correspondente, os outros alunos fariam perguntas a fim de adivinhar qual o país e/ou nacionalidade do relógio (perguntas e respostas segundo os diálogos previamente trabalhados oralmente e por escrito). Infelizmente, por falta de tempo não se concretizou.

### ➤ **Reflexão crítica**

Nesta aula senti um ambiente caloroso, harmonioso, saudável em que um espírito de trabalho colaborativo imperou. Os alunos adoraram os relógios, mesmo não sabendo onde ficavam muitos deles. Acharam imensa piada estar a ver os diferentes relógios e a localizá-los geograficamente ao mesmo tempo no mapa. Faziam comentários e questões como: "*Que giro!! / É mesmo fixe!/Existe mesmo?! /É muito longe?!*"

Mais uma vez confirmou-se que esta turma tem potencial e é uma turma interessada e empenhada quando estimulada, já mencionada em reflexão anterior. Os estímulos visuais são, na verdade, o que melhor resulta com a turma (uma das sugestões da orientadora logo na primeira aula observada).

Relativamente à construção dos diálogos, os alunos não revelaram grandes dificuldades depois de orientados, até porque já era do seu conhecimento a construção do verbo *to be*, no singular e na negativa.

O jogo de geografia teria sido extremamente interessante e, tenho a certeza, os alunos ter-se-iam divertido bastante. Contudo como já não havia muito tempo decidi não o realizar. A falta de tempo para esta última atividade prendeu-se com o facto de os alunos se terem empolgado com os relógios e a localização geográfica no mapa. Atendendo a esta circunstância considereei que devia respeitar o seu entusiasmo e dar-lhes mais tempo, consciente de que não cumpriria o plano de aula, mas as coisas nem sempre correm como

planeado, um plano é apenas um plano, um guião, que muitas vezes tem de ser alterado, como já referimos na parte teórica deste relatório.

## Aula n.º 13

**9 de dezembro de 2016**

### ➤ **Descrição da aula**

Antes de iniciar a descrição da aula considero pertinente referir que fui descurando intencionalmente a rotina da professora cooperante. O que levou a esta decisão foi o facto de julgar que retirava o elemento surpresa e a expectativa em relação à aula de inglês, pois os alunos já sabiam o que tinham que fazer sempre no início e no fim de todas as aulas de língua inglesa, para além do tempo gasto todas as aulas. Quando o tempo atribuído à leção da língua inglesa já é tão exíguo, considerámos pertinente e salutar negligenciar de forma lenta e subtil aula a aula esta rotina. Importa, ainda, salientar que o cansaço dos alunos era já evidente cada vez que repetiam as canções supramencionadas.

Esperei que todos os alunos estivessem em silêncio e disse-lhes para ouvirem com atenção '*HO HO MERRY CHRISTMAS!*'. Imediatamente identificaram como sendo o Pai Natal. Mostrei-lhes a primeira imagem do PPT (Apêndice 8) de Natal e comuniquei-lhes que o Pai Natal já estava a caminho de Mogadouro, pois já tinha partido do Pólo Norte.

Questionados sobre o Natal no sentido de fazer o levantamento de vocabulário relacionado com o tópico, surgiram palavras como "presents, snow, Christmas tree"

Jogo de equipas, mais uma vez equipa G (*Girls*) contra a B (*Boys*), mostrei algumas imagens e cada equipa tinha que identificar as imagens que não estavam relacionadas (como por exemplo a fotografia da Senhora Diretora do Agrupamento e da escola do 1.º ciclo, facilmente reconhecíveis) com o Natal (Apêndice 8, slides 2, 3 e 4).

Distribui uma ficha de trabalho (Anexo 7). O primeiro exercício tinha as mesmas imagens que ficaram da atividade anterior no quadro. Os alunos ouviram e repetiram as palavras para treinar a pronúncia. A seguir completaram um texto com o vocabulário praticado oralmente.

Depois de corrigido, vimos o extrato do filme *Merry Christmas Mr Bean*, durante a visualização os alunos assinalavam os objetos que viam no filme no exercício A da ficha anteriormente distribuída.

Viram o vídeo duas vezes (uma para assinalar, o outro para verificar). A correção foi feita com toda a turma (Apêndice 8, slide 9).

Já perto do final da aula perguntei quem era o aluno mais rápido da turma, quem geralmente termina as atividades primeiro, depois das diferentes respostas, mostrei-lhes uma imagem (Apêndice 8, slide 10), com mais vocabulário de Natal e respetivas imagens e distribuí a última parte da ficha de trabalho do Natal. Os alunos tinham que encontrar as imagens ocultas e colori-las. Todos, de uma forma geral, empenharam-se com o objetivo de finalizar a tarefa antes de qualquer outro colega. Projetei o último slide para os alunos confirmarem se tinham efetivamente encontrado todas as imagens escondidas (Apêndice 8, slide 11).

### ➤ **Reflexão crítica**

A aula decorreu de uma forma coerente e fluida, num ambiente saudável de interação, partilha, boa disposição e de trabalho eficaz. Os alunos estiveram empenhados e concentrados nas diversas atividades. Penso que se divertiram durante a realização das propostas de trabalho. A ‘warm-up activity’ impôs o ritmo da aula, dinâmico e motivante. Os alunos aderiram com bastante entusiasmo à temática e atividades apresentadas.

Os alunos adoraram o filme do Mr. Bean e a primeira atividade – o jogo de equipas com as imagens. De salientar que a turma aderiu muito bem a este tipo de jogos, principalmente os que envolviam competição.

Pareceu-me que a estrutura, encadeamento das atividades e os materiais utilizados imprimiram dinamismo à aula, levando os alunos a, mais uma vez, aprenderem e trabalhar de uma forma prazerosa. Esta perceção foi também partilhada pela orientadora, Doutora Elisabete Silva, que assistiu a esta aula. Acrescentou ainda que efetivamente, tal como tinha percecionado e sugerido na primeira aula que observou, estes alunos precisavam de ser estimulados com materiais mais visuais dadas as suas características.

Esta aula foi planeada para celebrar uma das Festividades/Celebrações como recomendam as MC de 2015, mas também porque já é tradição na escola a celebração do Natal e consta do PAA, como mencionámos na parte teórica.

## Aula n.º 18

**13 de janeiro de 2017**

### ➤ **Descrição da aula**

Esta aula estava subornada ao tema dos animais e à diferença entre ‘wild animals’ e ‘farm animals’. Como tal, um dos objetivos da aula era que os alunos adquirissem e praticassem vocabulário relacionado com a temática. Além disso, a competência cultural foi, mais uma vez, trabalhada no sentido em que foram apresentados e comparados dois contextos de quintas, uma portuguesa e a outra inglesa, de forma a que os alunos pudessem perceber duas realidades culturais diferentes num contexto muito específico.

Iniciei a aula por obter o feedback dos alunos relativamente à aula anterior. Os alunos não tiveram qualquer dificuldade em recordar que a aula foi sobre animais. Disse-lhes que para esta aula eu tinha trazido o meu animal e perguntei-lhes se queriam conhecê-lo. Como *warm up* levei para a aula um gato de peluche dentro de uma caixa verdadeira de transporte de animais (Apêndice 9). Dei-lhes tempo para verem o meu animal de estimação e as suas habilidades (apesar de ser um gato de pelúcia mia, abre e fecha os olhos e lambe-se). Então, perguntei-lhes se eles também tinham um animal de estimação e que outros animais podem viver em ou perto de casa, por exemplo: "Can a lion live in our homes, can it be our pet?" Resposta óbvia dos alunos: "No!"

"So where does it live?" Responderam: "Zoo! / Forest! Jungle!" "What about a dog? Or a rooster?... " Sem hesitação: "At home/ In a farm" Mostrei-lhes, então, duas fotografias de quintas, uma portuguesa e outra inglesa, e pedi-lhes que mencionassem outros animais que pudessem viver em qualquer uma das quintas (Apêndice 10).

Solicitei dez voluntários e dei a cada um deles um *flashcard* (Anexo 8) com a imagem de um animal que poderia viver numa quinta. Cada aluno imitou o animal que tinha no seu cartão e os colegas tentaram adivinhar qual era o animal. Coloquei todos os nomes

dos animais dos cartões numa das mesas da sala de aula. Quem adivinhasse o nome do animal tirava o cartão com o nome da mesa e colocava-o no quadro à volta das imagens das quintas, o aluno que simulava o animal colocava também o seu cartão ao lado do nome do animal.

Depois de todos os *flashcards* estarem afixados no quadro ao redor das quintas, pedi aos alunos para abrirem os manuais na página 36 (Anexo 9); os alunos ouviram e repetiram os nomes de alguns *Farm animals*.

De seguida os alunos ouviram a canção inglesa “*Old MacDonald had a farm*” sobre os animais da quinta e os sons que eles fazem. Os alunos ouviram a canção e identificaram os animais da canção.

Terminado o exercício, pedi-lhes que arrumassem o material escolar e se levantassem para fazerem outra atividade com animais (“*Animals in movement*”). Conduzi os alunos para o exterior da escola e já no recreio da escola, os alunos formaram duas filas equidistantes das paredes laterais. Expliquei-lhes que uma fila era a equipa dos *Farm Animals* e a outra dos *Wild Animals*. Quando eu gritasse, por exemplo, “macaco”, a equipa dos *Wild Animals* correria para a parede enquanto os membros da equipa adversária tentava apanhá-los. Os alunos tocados juntar-se-iam à equipa rival. O mesmo procedimento aconteceria para a outra equipa.

### ➤ **Reflexão crítica**

No final da aula senti que tinha sido uma aula bastante produtiva, coesa e divertida. Todo o processo ensino-aprendizagem decorreu num ambiente harmonioso de trabalho, empatia e respeito. No decorrer da aula intui que deveria fazer uma ligeira alteração ao plano inicialmente delineado, o que se revelou mais eficaz. Penso que a forma como a aula decorreu se deveu não só à diversidade de atividades e ao facto da metodologia usada ser maioritariamente a do TPR, que, na verdade, tem funcionado muito bem com estes alunos, como mencionámos anteriormente. Também o *lead in* muito contribuiu para “agarrar” a turma através do elemento surpresa e criar a expectativa necessária para que não desmotivassem ou se desinteressassem pela aula de inglês, ainda mais tratando-se de uma sexta ao último tempo, torna-se, então, ainda mais complicado. Consegui logo no início da aula prender a atenção dos alunos e despertar o seu interesse não só pelo meu *pet*, ao qual

eles puseram o nome de *Rocky*, mas também pelas atividades subsequentes. Tal como sustenta Asher (1977) cabe ao professor criar as oportunidades para a aprendizagem.

Durante a realização da atividade do “*Mime-Guess*”, os alunos mostraram-se entusiasmados e empenhados, enquanto alguns dos colegas mimavam e outros tentavam adivinhar. Os que esperavam pela sua vez de mimar o animal praticavam/ensaivavam a sua “atuação”.

Realizaram com relativa facilidade os exercícios respeitantes à audição da música “*Old MacDonald had a farm*” e simplesmente deliraram quando perceberam que a última atividade da aula ia ser na rua.

Ao entusiasmo de realizar uma atividade de inglês ao ar livre aliou-se o facto de estar uma turma também no exterior da escola com o professor de educação física a andar de patins; naturalmente, houve alguma agitação inicial e alguma dificuldade em se concentrarem na atividade. Penso que o facto de estarem algo desconcentrados, dado todo o ambiente envolvente, fez com que não percebessem as diretrizes e não estivessem a “jogar segundo as regras”, pelo que houve a necessidade de usar a língua materna por forma a realizar a atividade produtivamente. Apesar de considerarmos que ensinar na língua alvo é de extrema relevância, pois o professor é o contacto mais próximo e direto que os alunos têm com a língua, temos consciência que há situações em que a necessidade do uso da língua materna se sobrepõe. Este foi um deles, tal como Moon (2000) refere: “English is essential in providing input in a foreign language situation, there are also occasions when the L1 may be entirely appropriate” (p. 74).

De salientar que apesar do frio que se fazia sentir, os alunos, depois de terem percebido as regras, divertiram-se a aprender (e nós também!).

Como sustentámos na parte teórica o sucesso académico dos nossos alunos também depende das relações criadas professor-aluno e aluno-professor. Esta foi uma das aulas em que as relações de empatia, afetividade, respeito mútuo, solidariedade e trabalho de equipa, fomentando a ligação entre o currículo nacional e a singularidade dos conhecimentos, competências e valores de cada interveniente; encarando a diversidade e a diferença como uma mais-valia no percurso académico, premissa já referenciada no ponto 1.3.2. deste relatório.

## 🚩 Aula n.º 20

20 de janeiro de 2017

### ➤ Descrição da aula

Para iniciar a aula, e como os alunos tinham gostado tanto *do meu animal de estimação*, levei o meu gato de peluche novamente para a aula, tendo ficado doravante como a mascote da aula de inglês.

Questionei a turma sobre quando conheceram o meu animal de estimação (sexta-feira, 13 de janeiro) e quando o viram pela segunda vez (dia 20 de janeiro). Então, escrevi no quadro: dia 13 de janeiro: um gato. *1st time: 13th January: a cat*

2ª vez, 20 de Janeiro: o gato. *2nd time: 20th January: the cat*

O objetivo foi introduzir o artigo definido “*the*” e levar os alunos a entender a diferença entre o artigo indefinido (conteúdo da última aula) e o artigo definido.

Seguidamente realizaram o exercício 5 da página 43 em pares (Anexo 10).

Ainda no mesmo exercício, solicitei que escrevessem ao lado da imagem do animal onde cada um deles vive: quinta ou floresta/selva.

Perguntei-lhes que outros animais vivem nas florestas portuguesas e escrevi as respostas dos alunos no quadro. Posteriormente solicitei-lhes que desenhassem o animal que eu ia descrever: ‘*It has two long back feet*’; ‘*It has two short front feet*’; ‘*it has small ears*’; ‘*It has a big tale*’; ‘*It has a big pouch*’. Perguntei-lhes, então, se conseguiam identificar o animal e onde ele vive. Alguns alunos responderam: *Kangaroo e Austrália*. Depois de terem mostrado as suas obras de arte para toda a turma, perguntei-lhes qual a língua que se fala na Austrália e coloquei um mapa onde constam alguns animais típicos de alguns países de expressão inglesa (Anexo 11). Identificaram os países e os respetivos animais.

Seguidamente, analisei com os alunos algumas expressões idiomáticas, comecei com uma expressão idiomática inglesa – *It’s raining cats and dogs* – uma vez que o conteúdo temático das últimas aulas tem sido os animais. Expliquei que estas frases são chamadas expressões idiomáticas porque são diferentes dependendo do idioma que as pessoas falam. Disse-lhes que há outras expressões engraçadas com animais e pedi-lhes que abrissem os manuais na página 44 (Anexo 11), para poderem contactar com mais expressões idiomáticas engraçadas com animais. Os alunos ligaram as expressões idiomáticas às imagens correspondentes. Seguidamente, pedi-lhes que pensassem em expressões idiomáticas

portuguesas com animais, como: "Comprar gato por lebre. / Cão que ladra não morde. /Está a chorar lágrimas de crocodilo... "

A última atividade da aula consistia na escolha de duas expressões idiomáticas, uma inglesa e outra portuguesa, as escreverem e de seguida ilustrarem na folha que eu iria distribuir - *My favourite English and Portuguese idiom poster* (Apêndice 11).

### ➤ **Reflexão crítica**

A aula decorreu com a normalidade habitual e num ambiente de trabalho saudável ainda que descontraído.

Os alunos apreenderam com facilidade a distinção entre o artigo definido e o indefinido. Penso que o facto de ter utilizado *as aparições públicas do meu pet* ajudou a entender a diferença. Os alunos, na generalidade, realizaram os exercícios sem quaisquer dificuldades.

Acharam imensa piada aos desenhos que fizeram a partir da minha descrição e penso que também teriam gostado de realizar a última atividade que tinha preparado para esta aula. Infelizmente não foi possível realizá-la por falta de tempo, pois a professora cooperante tinha-lhes mandado trabalhos de casa no final da aula passada e gastou-se algum tempo a corrigi-los.

Relativamente às expressões idiomáticas, penso que perceberam que estas existem em todas as línguas e variam de país para país, região para região, cultura para cultura.

## **Aula n.º 21**

**23 de janeiro de 2017**

### ➤ **Descrição da aula**

Comecei a aula por mostrar à turma uma lupa e perguntar-lhes se sabiam o que é e para que servia. Responderam sem reservas que se tratava *de uma lupa, que era usada para descobrir coisas, fazer investigações e que os detetives costumam usar lupas para*

*encontrar pistas*. Depois de ouvir as respostas dos alunos, disse-lhes para fazerem de conta que eram detetives usando uma lupa e descobrissem coisas escondidas que supostamente não deveriam estar na sala de aula.

Depois de terem encontrado todos os itens (Apêndice 12), coloraram-nos em cima de uma mesa. Trabalhei o vocabulário que os alunos iriam precisar para perceber a história usando os materiais que os alunos tinham encontrado espalhados pela sala.

Ao pegar na imagem do aeroporto de Joanesburgo, perguntei se sabiam onde é que ficava, mostrei-lhes o mapa e juntos passeámos por países/destinos diferentes.

Quando peguei na imagem da rainha, questionei-os sobre a sua identidade e aproveitei a oportunidade de explicar que ela não é só a Rainha ‘Elizabeth’ do Reino Unido, mas também a chefe da Commonwealth (países independentes como a África do Sul). Coloquei, então, um mapa com os países da Commonwealth para identificarmos os respetivos países.

Mostrei-lhes a imagem da família real para trabalhar vocabulário como rei (ressaltei que o marido da rainha não é o rei, a Inglaterra não tem Rei, ele é o Duque de Edimburgo); príncipe, princesa, duque e duquesa. Finalmente, peguei no envelope e perguntei pelo remetente e o destinatário da carta, com a turma trabalhámos a estrutura de uma carta informal.

Pedi aos alunos para me seguirem para o canto da sala de aula, e sentámo-nos em círculo numa manta (que levei para a aula), a fim de descobrir o que o príncipe leão pretendia do *Rocky*. Enquanto lia a história (Anexo12), fui fazendo perguntas simples e fáceis no sentido de verificar a sua compreensão da história.

### ➤ **Reflexão crítica**

Apesar da confusão e, obviamente, de algum barulho, enquanto fingiam ser detetives à procura do que eu tinha escondido, a atividade correu deliciosamente bem. Fingiram mesmo ser detetives com lupas imaginárias nas mãos à procura de pistas. Empolgadíssimos, os alunos encontravam *os materiais*, colocavam-nos em cima da mesa da frente e voltavam a ser detetives.

Alguns identificaram de imediato a família real e até sabiam os nomes de alguns. Relativamente à estrutura da carta informal, sabiam, mas apenas em português. Com os

conhecimentos deles e a minha ajuda trabalhámos a estrutura de uma carta informal em inglês.

A estratégia de *storytelling* resultou de uma forma eficaz, apesar da relutância inicial. Quando lhes pedi para nos sentarmos na manta alguns alunos recusaram-se e quiseram ficar nos seus lugares. Admito que não insisti, deixando-os ficar a ouvir a história nos seus lugares. O mais interessante e surpreendente é que os que não quiseram ir para o cantinho da história inicialmente, aos poucos e discretamente foram-se juntando ao cantinho da história. Fiquei agradavelmente surpreendida e muito satisfeita. Tive assim a sensação de dever cumprido.

Enquanto lia a história fazia-lhes algumas perguntas, mas eles também iam fazendo perguntas sobre a história, o que simplesmente revelava o seu interesse e atenção.

Não tiveram dificuldade em perceber a história, uma vez que tínhamos trabalhado o vocabulário necessário bem como alguns conteúdos a nível cultural antes da leitura.

Penso que o facto de estarmos todos sentados no chão, juntos, num ambiente de *coziness* despoletou sentimentos agradáveis, o que fez com que esta atividade decorresse de uma forma prazerosa e, não obstante estarmos todos sentados, dinâmica e animada.

Os alunos foram também sensibilizados para a existência de uma relação intercultural e linguística entre os diversos países de expressão inglesa, alertando sempre para as diferentes especificidades culturais. Por exemplo, a ideia de que os ingleses, os australianos ou os sul-africanos têm hábitos e modos de vida diferentes, patentes no cumprimento de horários e costumes típicos, foi também apresentada.

## **2.2. Reflexão final**

Na minha experiência como professora, um dos aspetos mais gratificantes tem sido a relação profissional e pessoal que tenho sido capaz de construir com os meus alunos. A turma da PES, o 4. C, felizmente também não foi exceção.

O horário desta turma foi o único que encaixou no meu, ainda que com constrangimentos, principalmente à sexta, pois tinha que sair mais cedo da minha aula na Escola Básica 2, 3 e Secundária (término da aula às 16h 45mn) para ir para a escola do

primeiro ciclo (início às 16h 30mn), obviamente com autorização da direção do agrupamento.

A minha prática de ensino supervisionada começou a 21 de outubro, o que significa que até a esta data a turma esteve a trabalhar com a professora cooperante. Quando assumi a turma, senti que houve algum desconforto e que teria que atuar rapidamente no sentido de “trazer os alunos para mim e para a minha/nossa aula”. Ao entrave inicial, o facto de não me conhecerem e já estarem habituados ao método de ensino da professora Paula Sá (já tinham sido alunos dela no 3.º ano), adicionou-se o da barreira linguística pois os alunos não estavam habituados ao uso da língua inglesa na sala de aula. Durante as primeiras aulas não só insistiam em usar a língua materna, até mesmo expressões/ vocabulário que já conheciam, como estavam sempre a pedir-me que falasse em português. Curiosamente chegaram a questionar se eu sabia falar português, se era *só* inglesa!!

Não foi, porém, difícil gerar o ambiente que eu desejava. Consegui estabelecer relações de empatia com cada um dos *meus* alunos individualmente, mas também com o todo, a turma, enquanto grupo de trabalho. Consegui criar um ambiente saudável e motivador propício à aquisição de conhecimentos e competências.

Embora o professor trabalhe com o todo, a turma, a percepção de que cada aluno é um ser humano único, com o seu próprio ritmo de trabalho e aprendizagem e, como tal, o seu próprio progresso e percurso escolar e pessoal singular constituem pressupostos indispensáveis em quaisquer contextos educativos.

No decorrer da PES, tratei cada aluno como uma individualidade, chamando-o pelo seu nome, respeitando a sua afetividade, os seus valores e as suas limitações. Jamais rotulei os alunos, não usei nem deixei usar expressões ou risos depreciativos, não comparei os alunos, pois esta circunstância conduz muitas vezes, embora que inconscientemente, ao desenvolvimento de complexos de inferioridade. Não anulei ou ignorei qualquer aluno, nem usei de empatia apenas com os alunos simpáticos e/ou ‘melhores’.

Houve sempre a preocupação em integrar e valorizar as intervenções de todos os alunos e criar com frequência, em relação às dificuldades apresentadas pelo aluno, situações que lhe permitissem desenvolver a segurança e confiança em si próprio, favorecendo a sua auto-estima, e o recurso ao “reforço positivo”, elogiando ou valorizando, sempre que oportuno, as respostas e determinadas atitudes, especialmente em alunos mais inseguros.

Acredito que o papel do professor é mais do que transmitir conteúdos impostos pelo Ministério da Educação, currículo nacional, considerando fundamental criar uma relação de

proximidade com os alunos pois, sem dúvida, é um elemento facilitador para construir e desenvolver um ambiente de trabalho saudável, de amizade e respeito mútuo nas aulas.

Na planificação e lecionação das aulas, tive sempre em conta a faixa etária dos alunos, o nível de ensino, o tipo de alunos, os seus ritmos de trabalho, as suas aptidões, as suas dificuldades, mas também os seus interesses por forma a despertar sempre o seu entusiasmo pelas atividades e que não as fizessem só porque eram obrigados. Penso que consegui motivá-los, na generalidade, para a aula de inglês, pois, não raras vezes, assim que entravam na sala de aula perguntavam expectantes: “O que vamos fazer hoje?/ Vamos aprender coisas novas?” Muitas vezes iam ao meu encontro no corredor só para me questionar sobre o conteúdo da aula ou se trazia “alguma surpresa”.

As atividades variadas, ativas e significativas e as muitas orientações e sugestões da Doutora Elisabete Silva contribuíram largamente para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Pouco a pouco, aula a aula, algumas barreiras foram derrubadas e muitas batalhas vencidas, por exemplo deixaram de pedir para eu falar em português nas aulas, evitavam usar a língua materna, esforçavam-se mesmo por falar em inglês, inclusive quando me encontravam fora do contexto escolar cumprimentavam-me em inglês e por *Mrs. Gonçalves*. Senti que tinha ganho essa batalha uma vez que os deixaram de me chamar “*teacher*” e “*xicher*”. Com paciência, persistência e direção da orientadora conquistei/conquistámos a turma!

Após a observação da primeira aula, a orientadora, percebendo que se tratava de uma turma com potencial desde que estimulada, sugeriu o uso significativo de materiais visuais no sentido de maximizar as capacidades dos alunos e de levá-los a envolverem-se efetivamente nas atividades letivas.

A verdade é que o uso frequente deste tipo de material aliado às estratégias e atividades desenvolvidas nas aulas refletiram-se positivamente no desempenho dos alunos de uma forma global.

Definitivamente os professores precisam de tempo para preparar as aulas, de refletirem cuidadosamente sobre todo o processo ensino-aprendizagem de forma a responder às necessidades, às motivações, aos interesses, aos ritmos e às aptidões dos alunos e de formação adequada.

Todo o processo de elaboração dos planos de aula foi acompanhado pela orientadora, foram vistos e corrigidos atempadamente, para que eu pudesse refletir sobre a planificação e, quando necessário, reformular ou uma estratégia ou uma atividade para potenciar as

capacidades da turma. Tive sempre em consideração as suas orientações e sugestões que se revelaram de extrema utilidade.

Considero que fui, e provavelmente porque não fiz tábua rasa dos conhecimentos adquiridos na licenciatura com estágio integrado e da minha experiência profissional, embora em níveis de ensino diferentes, bastante autónoma nas planificações de aula e na elaboração dos materiais. Obviamente que também muito contribuíram os conhecimentos adquiridos nas unidades de formação que integram o mestrado do ensino do inglês no 1.º CEB.

Ao longo de toda a prática de ensino supervisionada, antes de elaborar o plano de aula formal, concebi sempre um pré-plano, observei, mentalmente ou no papel, as atividades que queria promover para estimular e envolver os alunos na aula, as competências e os conteúdos que queria trabalhar com os alunos. Relativamente a este aspeto, Harmer (2001a) destaca um ponto bastante significativo:

the most interesting content can be made bland if the activities and tasks that go with it are unimaginative. Similarly, subjects that are not especially fascinating can be used extremely successfully if the good planner takes time to think about how students can best work with them. (p. 309)

Antes de avançar para a construção do plano formal para a orientadora verificar, considerei sempre como o mesmo autor observa: “not only the knowledge of the students, but also our belief in the need to create an appropriate balance between variety and coherence” (Harmer, 2001a, p. 309).

Ser professor é tanto ensinar como aprender. Penso que, em termos metodológicos e didáticos, fui capaz de aproveitar de forma eficaz o que aprendi no âmbito das unidades curriculares do mestrado para este nível de ensino, aliá-los às diretrizes experientes da orientadora e, obviamente, à minha própria personalidade e forma de atuar enquanto professora. A minha diretriz foi sempre planear e lecionar aulas em que fosse evidente uma vontade espontânea e alegre em aprender por parte dos discentes, em que fosse visível um processo interativo e animado no desenrolar das aulas e onde eu e os alunos trabalhássemos em conjunto.

Importa referir que os *lead in* (ou *warmers*) revelaram-se de extrema importância no desenrolar e no ritmo impresso às aulas. A partir do momento em que conseguia ter a atenção dos discentes, “prendê-los” à aula, a turma aprendia inglês sem se aperceber que estava a aprender, trabalhava divertindo-se.

Na planificação das aulas, atentei sempre para todos os elementos que devem fazer parte de um plano formal tal como Harmer (2001b) destaca: “They say who is going to be

taught, what they are going to learn or be taught, how they are going to learn or be taught, and with what.” (p. 122). Não negligencie que um bom plano tem de ter uma coerência interna, muito embora as atividades/exercícios e materiais usados na aula sejam diversificados, visão corroborada por Harmer (2001b):

when teachers plan a lesson, they build in changes of activity and a variety of exercises. It may well be that the lesson has an overall theme, but within that theme the students do different things. (p. 126).

Não obstante, e acima de tudo, tive sempre em consideração que um plano deve ser flexível, pois um plano não é mais do que uma proposta de ação para criar a oportunidade necessária à aprendizagem do aluno. Há momentos em que o professor tem que decidir o que fazer, ou continua com o plano ou o altera atendendo à(s) reação(ões) do aluno(s). De referir que nunca tive receio de seguir a(s) deixa(s) dos alunos e modificar a minha proposta de ação, o meu plano de aula, como efetivamente sucedeu em algumas aulas durante a PES.

Harmer (2001a) agrupa em três as razões pelas quais os professores eventualmente precisem de alterar a sua proposta de ação durante uma aula: Os momentos mágicos, “such magic moments help to provide and sustain a group’s motivation. We have to recognise them when they come along and then take a judgement about whether to allow them to develop, rather than denying them life because they do not fit into our plan.” Os desvios *sensíveis*, “when something happens which we simply cannot ignore (...) we take the opportunity to teach language that has suddenly come up.” Os problemas inesperados/ os imprevistos:

unforeseen problems often crop up. It is possible to anticipate potential problems in the class and to plan strategies to deal with them. But however well we do this, things will still happen that surprise us, and which, therefore, cause us to move away from our plan, whether this is a temporary or permanent state of affairs. (p. 319)

Trabalhar diretamente e diariamente com esta diversidade de seres ainda em formação, muitas vezes enfrentando situações inesperadas e/ou conflituosas, nem sempre fáceis de resolver, requer aprendizagem, treino, preparação para que seja possível garantir um bom ambiente de trabalho, essenciais ao processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente e ainda relativamente aos planos de aula, suporte da prática letiva supervisionada, tive sempre em consideração o que Harmer (2001a) preconiza:

written plans are not just proposals for future action; they are also records of what has taken place. Lesson planning in this way allows us to act as our own observers and aids us in our own development. (p. 320)

Os professores, indubitavelmente, têm de estar preparados com um plano de ação, mas ao mesmo tempo, estar prontos para responder adequadamente às reações dos alunos.

Relativamente à competência cultural que guiou em parte muitas das aulas, acredito que os alunos desenvolveram essa competência uma vez que as atividades e estratégias propostas foram ao encontro da promoção da diversidade cultural e do respeito e empatia por outras culturas. Tendo em conta a definição de cultura como todo um modo de vida (Williams, 1990, 1993), também não descurámos a vertente mais popular de cultura, sensibilizando os alunos para aspetos diários das diferentes culturas que foram apresentadas e comparadas.

## Conclusão

Em termos profissionais e tendo em conta que a formação inicial superior deixou de ser suficiente para a prática letiva da docência, e que os métodos de ensino e de aprendizagem se encontram em permanente mudança, os professores têm de saber adaptar-se às novas realidades do ensino. Tal pressuposto implica continuar a investir na formação que os auxilie e oriente nessa mudança.

No meu caso, a PES conduziu-me a muitos momentos de reflexão sobre a importância em inovarmos as nossas práticas. Por conseguinte, pude provar mais uma vez que se revela fundamental estar preparado para enfrentar os desafios.

Ao longo de todo o percurso, o esclarecimento de dúvidas e a partilha de opiniões e experiências entre os intervenientes deste processo revestiu-se de extrema relevância. Efetivamente é *'aprendendo fazendo'* que realmente aprendemos. É através das tentativas, com erros, com desespos, com persistência, mas também com vitórias e sucessos que vamos evoluindo.

Embora considere, olhando retrospectivamente, que esta experiência letiva abriu uma porta com muitas surpresas e potencial para ser explorado, consegui superar as minhas expectativas e estou francamente satisfeita com o trabalho desenvolvido.

De registar a total disponibilidade revelada pela professora orientadora, Doutora Elisabete Silva, no sentido de esclarecer dúvidas, partilhar experiências, ajudar a ultrapassar os obstáculos, reavaliar as práticas pedagógicas, superar as dificuldades e vencer os desafios, refletindo criticamente sobre o trabalho realizado e a realizar. Estou certa, tal como qualquer docente que encare a profissão com seriedade e responsabilidade e cuja meta seja assegurar um ensino de qualidade, que ser professor implica uma atualização constante, uma vontade de ir mais além e a certeza de que há algo sempre para aprender.

Será sempre por esse algo que tentarei lutar na esperança de fazer melhor, como tenho tentado. É indubitável que esta formação irá trazer mudanças na minha prática letiva, contudo estou consciente que o caminho para atingir a referida meta é difícil de encontrar e

que a realização plena é uma utopia. Há sempre objetivos e desafios novos bem como constrangimentos e obstáculos em todo o processo educativo-pedagógico. Creio, no entanto, que se cada um de nós fizer o seu melhor e refletir criticamente sobre o trabalho realizado a meta será alcançada.

Neste momento, posso afirmar que me sinto mais confiante, capaz e, acima de tudo empenhada em pôr em prática no contexto escolar do 1.º CEB os conhecimentos e as ferramentas que adquiri, permitindo-me, assim, a participação cada vez mais ativa no processo ensino/aprendizagem.

Considerando que a principal função do professor é motivar os alunos e tornar as aprendizagens verdadeiramente eficazes e duradouras torna-se extremamente importante não esquecer que é imprescindível estar atento às características, interesses e necessidades dos alunos. Enquanto docentes é importante mostrarmo-nos disponíveis às solicitações dos discentes, recolher dados sobre o contexto sócio-afetivo dos alunos, para um melhor conhecimento dos mesmos e procurar colaborar na resolução dos seus problemas. Para além de detetar necessidades, interesses, aptidões e vocações dos alunos por forma a compreendê-los, a ajudá-los e a avaliá-los, coloca-se também como absolutamente relevante sensibilizar os alunos quer para a importância dos conhecimentos e das diferentes culturas na integração social e profissional, na descoberta de aptidões e na realização pessoal quer para a importância do respeito pela pessoa humana e pela preservação da natureza.

Importa, ainda, referir que proporcionar aos alunos situações que lhes permitam desenvolver atitudes e hábitos positivos de relação, cooperação, compreensão, aceitação, respeito, empatia e solidariedade promove, seguramente, o estabelecimento de relações francas e abertas. Seguramente daí advirão grandes benefícios para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento holístico dos aprendentes, como aliás sustentámos ao longo do presente relatório.

Percecionando que comunicar representa um processo dinâmico e que implica interagir em sociedade e que esta interação implica relacionar-se com o ‘outro’ e consequentemente conhecê-lo, na sala de aula devem ser abordados diferentes contextos e interações sociais com o objetivo de sensibilizar os alunos para eventuais contextos noutra comunidade. Por conseguinte, o processo ensino-aprendizagem deve contemplar o contexto da sala de aula como um microcosmos do mundo atual.

## Bibliografia

- Appiah, K. A. (2006). *Cosmopolitanism. Ethics in a World of Strangers*. New York & London, W.W. Norton & Company.
- Asher, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, Calif.: Sky Oaks Productions.
- Benhabib, S. (2004). *The Rights of Others. Aliens, Residents and Citizens*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N. & Mourão, S.J. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação & Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Berlin, Isaiah (1992). *The Crooked Timber of Humanity: Chapters in the History of Ideas*, (Ed.) Henry Hardy. New York: Vintage Books.
- Bravo, C., Cravo, A. & Duarte, E. (2015) *Metas Curriculares de Inglês, Ensino Básico: 1.º, 2.º, 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bravo, C., Cravo, A. & Duarte, E. (2015) *Metas Curriculares de Inglês, Ensino Básico: 1.º Ciclo, Caderno de Apoio*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- Conselho da Europa. (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Conselho da Europa & Edições Asa.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your Coursebook*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Cushner, K., McClelland, A. & Safford, P. (2015). *Human Diversity in Education: An Intercultural Approach*. New York: McGrawHill.
- Eagleton, Terry. (2016). *Culture*. Yale University Press. New Haven and London.
- Eliot, T.S. (1973). *Notes towards the Definition of Culture*. London: Faber & Faber.
- Gallavan, P., Nancy. (2011a). *Navigating Cultural Competence in Grades K-5, A Compass for Teachers*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Gallavan, P., Nancy. (2011b). *Navigating Cultural Competence in Grades 6-12, A Compass for Teachers*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

- Gregório, C., Perdigão, R. & Casas-Novas, T. (2014). *Relatório Técnico – Integração do Ensino da Língua Inglesa no Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: CNE.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. Harlow: Longman.
- Hamilton, P. (1992). *The Enlightenment and the Birth of Social Science*. In Hall, S. & Gieben, B. (Eds). *Formations of Modernity*. Cambridge & Oxford: Polity Press in Association with Blackwell Publishers and the Open University. 17-69.
- Harmer, J. (2001a). *How to Teach English*. Harlow: Longman.
- Harmer, J. (2001b). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.
- Herder, J. G. V. (2010 [1969]). “Ideas for a Philosophy of the History of Mankind.” (Transl/Ed.). F. M. Barnard. *Herder on Social and Political Culture*. Cambridge: Cambridge University Press. 255-326.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity: a Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard: Harvard University Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2003). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Laraia, R. de B. (2002). *Cultura: um Conceito Antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Maalouf, A. (2008). *Un Défi Salulaire. Comment la Multiplicité des Langues Pourrait Consolider L’Europe*. Bruxelles: Commission Européenne.
- Moon, J. (2000). *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Pinker, S. (1995). *The Language Instinct: The New Science of Language and Mind*. Penguin
- Richards, J & Rodgers, T (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riddell, D. (2014). *Teach EFL, The Complete Guide*. London: Hachette UK Company.
- Samovar, L., A., Porter, R., E. & McDaniel, E.R. (2012) *Intercultural Communication: A Reader*. Stamford, U.S.A: Wadsworth Cengage Learning.
- Scott, W. & Ytreberg, L. (1990). *Teaching English to Children*. Harlow: Longman.

- Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Steinberg, D. & Sciarni, N. (2006). *An Introduction to Psycholinguistics*. Pearson: Longman.
- Williams, R. (1990). *Culture and Society*. London: The Hogarth Press.
- Williams, R. (1993[1958]). *Culture is Ordinary*. In John McIlroy, J. & Sally Westwood. S. (eds.). *Border Country: Raymond Williams in Adult Education*, Leicester: National Institute for Adult Continuing Education.

## **Sitografia**

*Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico* [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017 consultado 2017-03-15 07:24:32]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cultura>

# Apêndices

**English is an international language.**

**English is a business language.**

**English the language of science.**

**English is everywhere.**

**The President of Portugal speaks English.**

**The President of the USA speaks English.**

**Everyone studies English.**

**Many of the world's top films, books and music are published and produced in English.**

**English is fun!!!**



**ENGLAND**



**NORTH  
IRELAND**



**WALES**



**SCOTLAND**




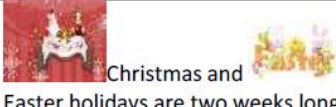







## Apêndice 2



**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MOGADOURO**

**SCHOOL YEAR 2016/2017**

**English Worksheet**





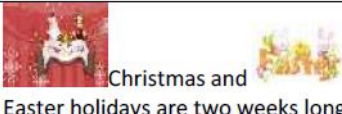
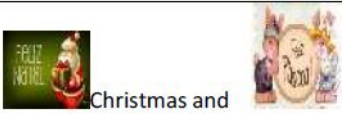






	 British Schools	 Portuguese Schools
School starts 	First week of September.	_____ of September.
School stops 	_____ in October, February and March.	3 days in February.
Holidays	 Christmas and Easter holidays are two weeks long.	 Christmas and Easter holidays are _____ weeks long.
School ends 	Summer holidays are _____ weeks long.	Summer holidays are 10 to 12 weeks long.
Timetable 	School starts at 9 o'clock and ends at 4 o'clock.	School starts at _____ and ends at _____ p.m.
 Lunch	1 hour (they eat _____ or they go to the _____).	1 hour and 30 minutes: 12.30 to 14.00 (they go home or they go to the canteen)
Uniforms 	Boys: wear trousers, a shirt, a tie and a blazer. Girls: wear a _____, a blouse, a tie and _____.	Just in some private schools.
School trip  songs 	<b>Are _____ ?</b> How much longer do you have to go? Well you're wrecking my brain, you're wrecking my mind. I'm gonna say it one more time: Just sit back relax chill out and enjoy the ride!!!!	



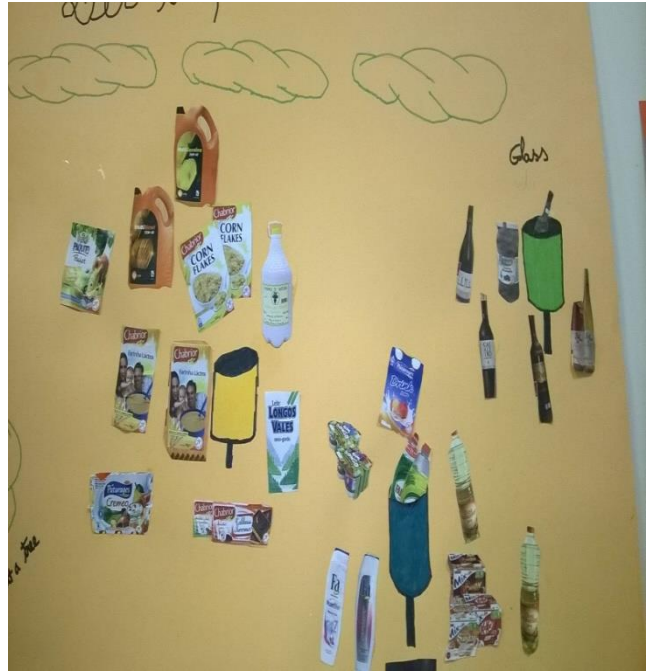
**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MOGADOURO**

SCHOOL YEAR 2016/2017

English Worksheet

	 British Schools	 Portuguese Schools
School starts 	First week of September.	Second or third week of September.
School stops 	1 week in October, February and March.	3 days in February.
Holidays	 Christmas and Easter holidays are two weeks long.	 Christmas and Easter holidays are two weeks long.
School ends 	6 weeks long.	10 to 12 weeks long.
Timetable 	School starts at 9 o'clock and ends at 4 o'clock.	School starts at 9 o'clock and ends at 17.30 p.m.
 Lunch	1 hour (they eat sandwiches or they go to the canteen).	1 hour and 30 minutes: 12.30 to 14.00 (they go home or they go to the canteen)
Uniforms 	Boys: wear trousers, a shirt, a tie and a blazer. Girls: wear a skirt, a blouse, a tie and a blazer.	Just in some private schools.
School trip 	<p><b><i>Are we there yet?</i></b></p> How much longer do you have to go? Well you're wrecking my brain, you're wrecking my mind. I'm gonna say it one more time: Just sit back relax chill out and enjoy the ride!!!!	
songs 		





Apêndice 6

**Big Ben – London, England**



**Grand Central Terminal Clock –  
New York, America**



**The Musée d'Orsay – Paris, France**



**Rathaus-Glockenspiel –  
Munich, Germany**



**The Savior Tower – Moscow, Russia**



**The Zytglogge Tower –  
Bern, Switzerland**



**The Peace Tower, Ottawa, Canada**



**Old Joe, University of Birmingham,  
United Kingdom**



**Rajabai Clock Tower, Mumbai, India**



**The Royal Arcade –  
Melbourne, Australia**



**Tsim Sha Tsui Clock –  
Hong Kong, China**



**Cathedral - Santiago de Compostela,  
Spain**



## Apêndice 7

Torre dos Clérigos – Porto, Portugal



???? Portugal



• RIGHT!!!!



Convento de S. Francisco in  
MOÇAMBOQUE



## Apêndice 7



B. Complete the sentences. Use the words from exercise A.

We celebrate Christmas on the **25<sup>th</sup> December**. It is a Christian celebration of the **birth** of Jesus Christ.

On Christmas Eve, 24<sup>th</sup> December, families **get together**. They decorate their houses with **lights**, stars, balls and **candy canes**.

In Portugal, at midnight **Father Christmas** brings children **presents** and puts them under the Christmas tree or inside a **stocking** hanging on the chimney. In some countries, like Britain or Spain, children open the presents later. At Christmas families eat **roast turkey** and they sing **Christmas carols**!

Word check  
 birth = nascimento      get together = juntarem-se  
 stocking = calcinhas      roast turkey = peru assado  
 Christmas carols = músicas de Natal

C. Find out the Christmas words.

1. e l f 2. r e i n d e e r  
 3. M e r r y C h r i s t m a s

**Christmas! Film**

A. Watch an extract from the film *Merry Christmas Mr Bean*.

B. Tick (✓) what you see in the video.

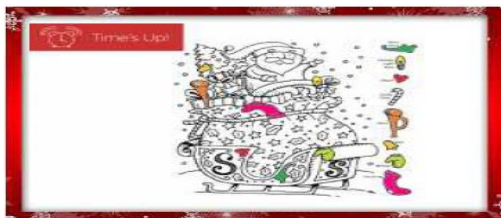
elf	✓
lights	✓
Christmas tree	✓
snowman	✓
sleigh	✓
presents	✓
reindeer	✓
Father Christmas	✓
bells	✓
candy cane	✓

D. Find and colour the hidden pictures.

5 min

Let's see who can finish first! ⌚

- elf's shoes
- Christmas hat
- heart
- candy cane
- hoop
- bell
- nutcracker
- stocking



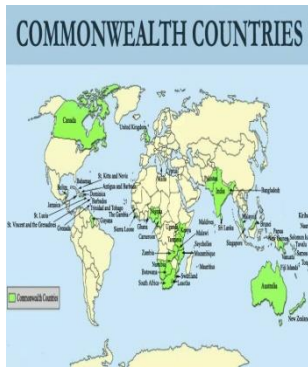


## Apêndice 9



**Apêndice 10**





***SPRINGBOKS,  
South Africa Rugby Team***

# **Anexos**



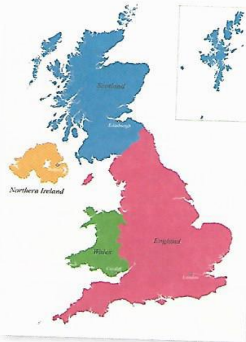
**Anexo 1**



**Anexo 2**



1. Listen and read. Find out more about British schools.



Schools in Britain usually start in the first week of September and end in the third week of June. School starts at 9 o'clock and ends at 4 o'clock from Monday to Friday.



Stop and think...

Are British schools good or bad? Do you prefer Portuguese schools?



School stops for a week midterm holiday in October, February and May.

Christmas and Easter holidays are two weeks long.

The Summer holidays are six weeks long.



English children usually wear uniforms. Boys wear trousers, a shirt, a tie and a blazer. Girls wear a skirt, a blouse, a tie and a blazer.



Children have got an hour break for lunch. Some children eat sandwiches and some have lunch in the school canteen.

2. Learn a song that English children sing.



English children sing songs on school trips. What songs do Portuguese children sing?



Ten green bottles hanging on the wall  
Ten green bottles hanging on the wall  
And if one green bottle  
Should accidentally fall  
There'll be nine green bottles  
Hanging on the wall...

Guia  
5. Falar  
as suas e  
aprendiz  
da unida  
- O que a  
- O que m  
- O que g  
- O que ac  
- O que ne  
um pouc  
Rotina d  
e cantar a  
song (faix  
Soluções  
1. Cardinal  
2 - two; 3 -  
11 - eleven;  
13 - thirteen  
20 - twenty;  
50 - fifty; 70  
90 - ninety;  
Ordinal num  
2<sup>nd</sup> - second;  
5<sup>th</sup> - fifth; 6<sup>th</sup>  
8<sup>th</sup> - eighth; 9  
11<sup>th</sup> - eleven;  
20<sup>th</sup> - twentie  
30<sup>th</sup> - thirtieth  
Dates: in / on  
Am/Is/are: Is  
2. 1) b; 2) c; 3  
3. 1) b; 2) b; 3  
4. 1) My birth  
2) I am very  
3) Christma  
Atividade ex  
Os alunos pod  
de tabuleiro: T  
ou Rocky's Ad  
asando os cart  
a unidade 0.  
MATERIAL NE  
Picture Diction  
Board Games (i  
CD  
Exercício im  
Teste intera  
Soluções

1. Listen and read

## Let's organise our calendar!

**1** Mrs Smith, what are this year's celebrations at school?

Good question, Rocky! Class, let's look at our calendar and get organised.

**2** In October it's Halloween.

**3** School calendar Rocky!!! Halloween is on the 31<sup>st</sup> of October. I love Halloween! Boo... Boo

**4** In December it's Christmas. Rocky, this year our Christmas party is on the 12<sup>th</sup> of December.

**5** In June it's time for the summer holidays again.

**6** Rocky, the deadline to hand in our song for the M.S.A. Competition is on Friday, the 2<sup>nd</sup> of June. Mrs Smith, I haven't got any post-its left!



**7** Don't worry Rocky. Use your head. School calendar

**8** No, Rocky. Don't write on your forehead!

**9** Don't waste so many post-its. Let's try to save paper and start a "Go Green" campaign in our classroom! Great idea, Mrs Smith.

Did you like the story?



☹️ 😊 😄

2. Look  and link .

Who speaks about...

- 1) 
- 2) 
- 3) 

- a) Halloween?
- b) Christmas?
- c) the summer holidays?

3. Read  and complete .

Celebration	Month
Halloween	1)
2)	December
The M.S.A. competition	3)

4. Read  and say .

I **am** so happy today!  
Halloween **is** next month.



You **are** a fan of Halloween, Rocky!



Rocky **is** excited! **He is** a fan of Halloween.



5. Read  and write  am, are or is. 

- 1) I \_\_\_\_\_ very happy, today.
- 2) Rocky \_\_\_\_\_ so excited.
- 3) You \_\_\_\_\_ at school, Rocky.
- 4) Rocky \_\_\_\_\_ a fan of Halloween.
- 5) Lucy \_\_\_\_\_ Rocky's friend.
- 6) I \_\_\_\_\_ Rocky's friend, too.

6. Read  and write . 

- 1) Halloween is in October. Halloween is in October.
- 2) I am very happy. \_\_\_\_\_
- 3) He is excited. \_\_\_\_\_
- 4) You are my friend. \_\_\_\_\_

LAKTBO Porto Editora

LR4TB\_02



a jack-o'-lantern

trick or treat

candy



a spider web

a haunted house

a black cat



a bat

a ghost

a vampire



a skeleton

a mummy

Frankenstein



a witch

a spider

a werewolf

Anexo 5

1. Listen and read

# An idea for the song competition...

1 Rocky, have you got any good idea for the song competition?  
It can be about our planet.  
What can we say about our planet?  
We can say that we can help the planet...  
Rocky, Liu, forget the song competition and pay attention! We are speaking about recycling at school!!

2

3 So class, what can we do at school to protect the planet?  
We can pick up litter in the playground.  
Hee, Hee!!!  
Hee, Hee!!!

4 And in the canteen we can recycle leftover food and make a compost heap.  
... and in the library and in our classroom we can recycle paper and switch off the lights!

5 Pss!! Liu, I've got an idea! The song can be about... FRIENDSHIP! Friends are super important!  
Dynamite idea, Rocky! Friendship rules!

6 Rocky, Liu, pay attention! CONCENTRATE!

Did you like the story?



2. Read  and circle  the characters in the story.



3. Read  the story again and tick .

1) The song is about...



2) Who speaks to Rocky?



4. Read  and speak .

What **can** we do to protect the planet?



We **can** recycle paper.



We **can't** litter.

5. Look  and write  can or can't. 

What can we do to protect the planet?



1) We \_\_\_\_\_ turn off the tap.



2) We \_\_\_\_\_ plant a tree.



3) We \_\_\_\_\_ put plastic containers in the green bin.





4) We \_\_\_\_\_ litter.

6. Read  and write .

To save the planet I can \_\_\_\_\_  
but I can't \_\_\_\_\_


MARTIN D'AVILA EDITORA

L  
S  
N  
Q  
W  
A  
E  
  
Al  
At  
Se  
aul  
ant  
fich  
gra  
inte  
os j  
  
Ro  
e c.  
(fal  
  
1. C  
ver  
Toda  
going  
to pr  
to we  
  
2. Vi  
e de:  
respu  
quizz  
ao lo  
★ Tui  
pausa  
a conf  
a men  
  
3. Per  
tipos  
existe  
Can you  
about it  
of pollu  
pollutio  
their na  
  
4. Real  
e 3.  
  
Rotina  
cantar a  
(raixas)  
  
Ativida  
Dividir a  
cada gru  
um deta  
  
Soluçõ  
1. 1) air p  
3) wat  
3.  
  
4. 1) c, 2)  
NOTA: Aula  
(Hallowee  
  
MATERIA  
 Pen  
  
 Anin  
CLIL  
Type:  
  
 Soluç

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MOGADOURO

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

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

 A. Listen and repeat these Christmas words.



presents



elf



reindeer



Christmas tree



snowman



bells



candy canes



Father Christmas







sleigh






stocking

B. Complete the sentences. Use the words from exercise A.

We celebrate Christmas on <sup>(1)</sup> \_\_\_\_\_ . It is a Christian celebration of the **birth** of Jesus Christ.

On Christmas Eve, 24<sup>th</sup> December, families **get together**. They decorate their houses with <sup>(2)</sup> \_\_\_\_\_  and they decorate a <sup>(3)</sup> \_\_\_\_\_  with lights, stars, balls and <sup>(4)</sup> \_\_\_\_\_ .

In Portugal, at midnight <sup>(5)</sup> \_\_\_\_\_  brings children <sup>(6)</sup> \_\_\_\_\_  and puts them under the Christmas tree or inside a <sup>(7)</sup> \_\_\_\_\_  **hanging** on the chimney.

In some countries, like Britain or Spain, children open the presents later.

At Christmas, families eat **roast turkey** and they sing **Christmas carol**

**Word check**

- **birth** = nascimento
- **get together** = juntam-se
- **hanging** = pendurada
- **roast turkey** = peru assado
- **Christmas carols** = músicas de Natal

C. Find out the Christmas words.

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



1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_



3. \_\_\_\_\_

D. Find and colour the hidden pictures.



- elf's shoe
- Christmas light
- heart
- candy cane
- horn
- bell
- mitten
- stocking

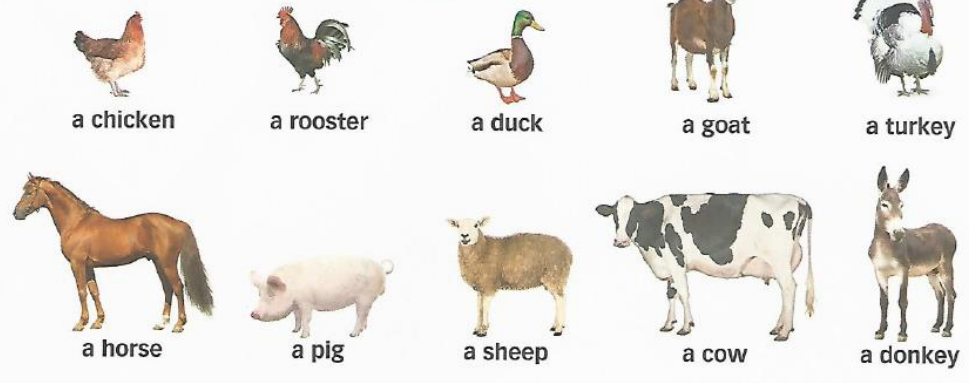


Anexo 8

TIME FOR WORDS



1. Listen , point and repeat



a chicken      a rooster      a duck      a goat      a turkey  
 a horse      a pig      a sheep      a cow      a donkey

Illustration: Peter Kellner

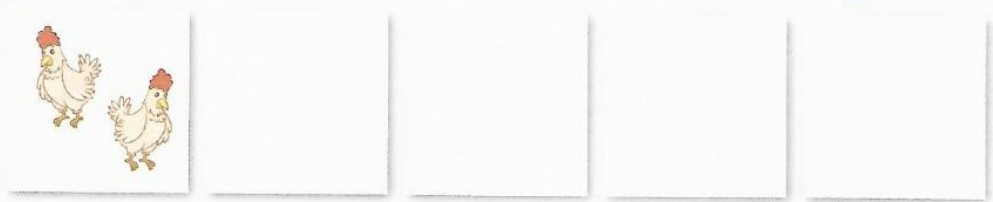
2. Listen and sing



*Old MacDonald had a farm. (Ee i ee i oh!)*  
 And on that farm he had some **chickens**. (Ee i ee i oh!)  
 With a cluck-cluck here,  
 And a cluck-cluck there,  
 Here a cluck, there a cluck,  
 Everywhere a cluck-cluck.  
*Old MacDonald had a farm. (Ee i ee i oh!)*



3. Listen again . Then draw and write the names of the other animals.



1) chickens      2) \_\_\_\_\_      3) \_\_\_\_\_      4) \_\_\_\_\_      5) \_\_\_\_\_

4. Listen and circle the correct animal.



- |           |      |          |         |
|-----------|------|----------|---------|
| 1) goat   | pig  | 3) duck  | rooster |
| 2) donkey | frog | 4) sheep | chicken |

2. Read  again and write  YES or NO.

- 1) The giraffe is very tall. \_\_\_\_\_
- 2) The dolphin sleeps during the day. \_\_\_\_\_
- 3) The giant panda is a panda bear. \_\_\_\_\_

3. Read  and circle  the correct word.

- 1) Today it's time for a **test** / a **pop quiz**.
- 2) The girls have got **two** / **three** points.
- 3) Liu talks about the **dolphin** / **owl**.

4. Read  and discover .




What animal is this?









It's **a** giraffe.  
The giraffe is very tall.





**a/an** = 1<sup>st</sup> time  
**the** = 2<sup>nd</sup> time

5. Read  and write  .

What animal is this?

- 1)  It's \_\_\_\_ duck.  
\_\_\_\_ duck goes quack, quack.
- 2)  It's \_\_\_\_ pig.  
\_\_\_\_ pig goes oink, oink.
- 3)  It's \_\_\_\_ cow.  
\_\_\_\_ cow goes moo, moo.
- 4)  It's \_\_\_\_ sheep.  
\_\_\_\_ sheep goes baa, baa.
- 5)  It's \_\_\_\_ owl.  
\_\_\_\_ owl goes hoo, hoo.
- 6)  It's \_\_\_\_ goat.  
\_\_\_\_ goat goes meh, meh.



6. Read  and write  about you.


My favourite animal is the \_\_\_\_\_. The \_\_\_\_\_ goes \_\_\_\_\_.


**TIME FOR CULTURE**

1. Look  at the map of some typical animals in English speaking countries.



2. Link  the English idioms to the correct images. 

**Canada**   
 1) Rocky wants to win the game. Be careful children! **He's as sly as a fox.**

**America**   
 2) Rocky has got some new pencils. **He's an eager beaver** to go to school today.



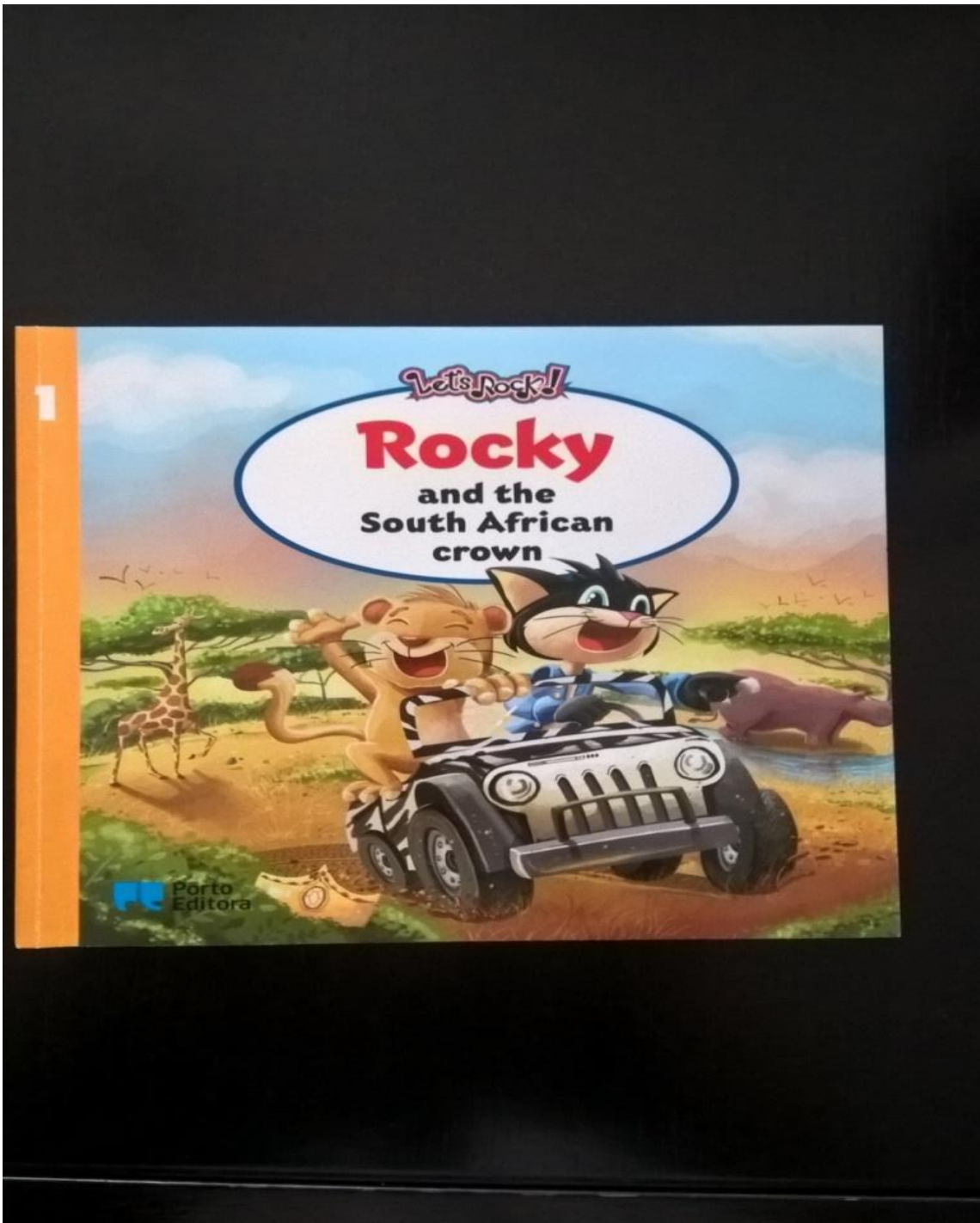
**The United Kingdom**  
 3) This rose is as prickly as **a hedgehog.**

**Australia**   
 4) Rocky isn't really sad. He's **shedding crocodile tears.**

3. Make  a "My favourite English and Portuguese idiom poster".



**?** There are lots of idioms about animals in English. Do you know any idioms about animals in Portuguese?



Anexo 12