



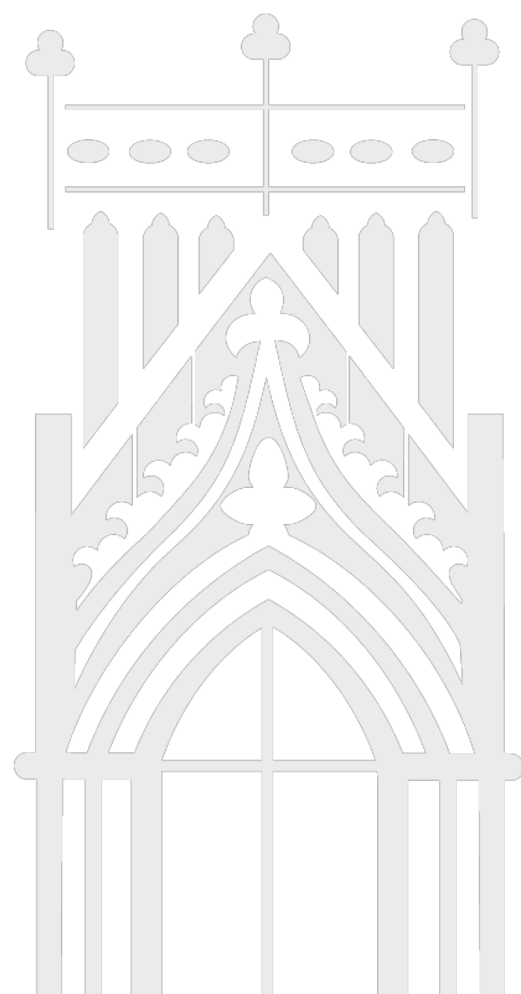
IPG Politécnico
|da|Guarda
Polytechnic
of Guarda

Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo
do Ensino Básico

Relatório de Estágio da Prática de Ensino
Supervisionada

Maria Goreti Fernandes Miguel

março | 2019



Escola Superior de
Educação, Comunicação
e Desporto



Mestrado em ensino de Inglês para o 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

A cultura anglófona e o ensino-aprendizagem do inglês no 1º ciclo

Maria Goreti Fernandes Miguel

2019

Orientadora Professora Doutora Carla Ravasco
Coorientadora Professora Dr. Maria João Costa

Agradecimentos

Às orientadoras do IPG, Professora Doutora Carla Ravasco e Dra. Maria João da Costa, pela orientação, pela motivação, pelos comentários reflexivos e pacientes, pela persistência e boa disposição que sempre demonstraram durante todo o percurso.

Às minhas colegas de mestrado, Sandra Manso, Nélia Pimenta e Ana Sanches pelos conselhos.

À supervisora de escola, Dra. Ana Correia, pela motivação e conselhos durante o estágio.

À minha família pelo apoio, amor, carinho e motivação durante o percurso.

Resumo

O presente relatório, elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1ºCEB, está dividido em três partes: em primeiro lugar, apresenta-se uma descrição do enquadramento institucional em que foi realizado o estágio pedagógico, assim como uma descrição socioeconómica da cidade da Guarda, local onde fica a instituição de ensino onde a prática pedagógica teve lugar; em segundo lugar fornece-se uma descrição do processo da prática pedagógica supervisionada, juntamente com uma reflexão crítica da experiência pedagógica; por último é feita uma abordagem ao tema “A cultura Anglófona e o Ensino-Aprendizagem do Inglês no 1ºCEB.”

De forma aprofundada, na primeira parte deste relatório será apresentada uma descrição do meio sociocultural e económico onde desenvolvi a prática pedagógica no ano letivo de 2017/2018, na escola Básica de Sequeira da Guarda, na qual também se faz uma apresentação da cidade, do município e do ambiente educativo envolvendo o centro escolar, passando também por uma breve descrição da turma.

Na segunda parte, é descrita a experiência da prática pedagógica incluindo uma elucidação das expectativas pré-estágio e uma breve avaliação do resultado final do mesmo, sendo aqui abordadas questões como a falta de experiência e receios associados a este mesmo assunto, tendo espaço para uma reflexão crítica sobre aquilo que foi feito no estágio pedagógico.

Na terceira parte apresento uma abordagem aprofundada ao tema escolhido, para elaboração do presente relatório, salientando a importância do ensino linguístico em conjunto com a promoção de valores cultural e interculturalmente importantes. Aqui, são mencionados conceitos como cultura, cultura anglófona, interculturalidade, materiais autênticos e a sua importância, atitudes interculturais e de que forma estes conceitos podem ser introduzidos em sala de aula. dentro da sala de aula. São ainda apresentadas, no final, algumas propostas didáticas que fizeram parte do conjunto das sete aulas apresentadas.

Palavras chave: métodos de ensino de línguas estrangeiras; inglês; cultura; interculturalidade; atitudes interculturais; materiais autênticos.

Abstract

The present report, prepared for a master's degree in teaching English as a foreign language is divided in three sections: first there is a description of the social context where the internship took place, as well as a description its of social-economic background. The second part describes the process of the teaching internship along with a critical reflection of it. The last part focuses on the topic "The Anglophone culture and the learning and teaching of English"

Thus, the first part describes the social, cultural and economic background where I developed my teaching internship in the school year of 2017/2018, in Escola Básica da Sequeira of Guarda. Furthermore, there is a description of the city and the teaching ambience that involved the school as well as brief account of the class I was teaching.

In the second part, I reflect upon the teaching experience including an elucidation of the expectations I had before the internship and a global consideration of it.

The third part addresses the issue of how students can learn language simultaneously with learning the culture of some English-speaking countries. The focus is the teaching of linguistic patterns with the teaching of cultural values important for our students daily and future lives. Additionally, this part also explains some important concepts as: culture; anglophone culture; interculturality; authentic materials and their importance; intercultural attitudes; and most importantly the way we can relate them with the classroom environment. At the end, some lesson plans are presented, illustrating the use of these concepts through the teaching of the foreign language.

Key-words: foreign language teaching methods; English; culture; interculturality; authentic materials; intercultural attitudes.

Índice geral

Agradecimentos	iii
Resumo.....	V
Abstract	vii
Índice de figuras	XI
Índice de tabelas	XIII
Índice de Quadros	XV
Índice de apêndices.....	XVII
Introdução.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL E CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	3
1. Descrição do enquadramento institucional e contexto socioeducativo.....	5
1.1 O Distrito da Guarda.....	5
1.1.2 A cidade	6
1.1.3 O Município	7
1.1.4 O Agrupamento.....	9
1.1.5 O Centro Escolar da Sequeira	11
1.2 A turma.....	12
CAPÍTULO II – DESCRIÇÃO E REFLEXÃO DO PROCESSO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	15
2. Descrição e reflexão do processo da prática pedagógica.	17
2.1 Planificação Global	17
2.2 Prática pedagógica	21
2.3 Temas apresentados	22
2.4 Em forma de finalização	23
CAPÍTULO III – A CULTURA ANGLÓFONA E O ENSINO-APRENDIZAGEM DO INGLÊS	25
3. A cultura Anglófona e o Ensino-Aprendizagem do Inglês no 1º CEB.	27
3.1 Cultura	27
3.2 Cultura de expressão anglófona.....	28
3.3 Interculturalidade.....	29
3.3 Ensino da língua-cultura.....	31
3.4 Os estereótipos, preconceitos e atitudes culturais e interculturais	33
3.5 Uso de materiais autênticos.....	35
3.5 Como levamos os alunos a entender os aspetos culturais?	36
3.6 Propostas didáticas	37

3.6.1 Proposta didática 1.....	37
3.6.2 Proposta didática 2.....	40
3.6.3 Proposta didática 3.....	42
3.6.4 Proposta didática 4.....	44
Conclusão	47
FONTES CONSULTADAS.....	51
Apêndices	55

Índice de figuras

Figura 1 - Distrito da Guarda	4
Figura 2 - Fachada principal da Catedral da Guarda	6
Figura 3- Camara Municipal da Guarda	7
Figura 4- Mapa estático dos estabelecimentos de Ensino Básico de 1º e 2º ciclos	10
Figura5- Escola Básica da Sequeira	11

Índice de tabelas

Tabela 1-População em idade ativa	5
Tabela 2 - Alunos matriculados nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino	9
Tabela 3 - Metas curriculares: Domínio intercultural	15
Tabela 4 - Planificação global	17

Índice de Quadros

Quadro 1 – Aula nº 1	34
Quadro 2 – Aula nº 2	37
Quadro 3 – Aula nº 3	38
Quadro 4 – Aula nº4	39

Índice de apêndices

Apêndice 1 – Maori man – parts of the body	49
Apêndice 2 – Maori Culture	50
Apêndice 3 – Apron, flashcards and food vocabulary	51

Introdução

Apesar das técnicas do ensino das línguas estrangeiras terem sofrido progressivas alterações ao longo dos tempos, existe ainda alguma dificuldade em contornar um ensino meramente linguístico.

Os tempos em que lecionar se baseava na exposição de conteúdos já não se encaixam nos nossos dias até porque, já em 1970 surgiram, entre linguistas, novos métodos de ensino da língua como o *communicative language teaching (CLT)*, que falava na importância de ensinar língua para efeitos de comunicação entre pessoas, sendo esse o intuito final da aprendizagem de uma língua, ou seja, ser utilizada para comunicar efetivamente. Esta metodologia foi em parte resposta a outras que, embora relevantes, não demonstravam tanta preocupação com a competência comunicativa. Esta, como outras metodologias anteriores e posteriores, apareceu no seguimento de estudos e teorias apresentadas em várias investigações no campo linguístico. Richards (2006:22)

Desta maneira, (*ibidem*) apresenta este método em oposição aos métodos que davam primazia ao ensino de estruturas gramaticais, enfatizando o ensino da competência comunicativa. Em concordância com o autor afirmo que, muitas vezes quem é conhecedor de todas ou algumas estruturas gramaticais poderá não ser capaz de utilizar a língua para comunicar devidamente. O ensino da gramática não deixa de ser relevante na aprendizagem de uma língua, contudo não é o essencial. Este e outros tipos de métodos que foram surgindo ao longo do tempo abriram caminho para outras formas de ensino da língua.

À luz do tema, *A Cultura Anglófona e o ensino-aprendizagem do inglês no 1º CEB*, que escolhi para o desenvolvimento deste trabalho, será descrita a importância de um ensino multidimensional que enquadra vários domínios que se completam entre si que, à priori, pareciam desligados.

“A multidimensionalidade articula organicamente as diferentes conceções do processo de ensino-aprendizagem e se constitui nas propostas da didática fundamental. Esta dimensão multidimensional engloba três dimensões: Humana, técnica, político-social”. Teixeira (2016)

Neste trabalho serão ainda abordados os conceitos de cultura, estereótipos, preconceitos e atitudes culturais/interculturais, materiais autênticos que se tornam pertinentes neste tipo de ensino. Será, também, elucidada a intenção de levar as atividades e o conjunto das aulas ao

encontro do tema. Desta forma, serão explicados todos os passos das aulas e de que maneira é que determinadas atividades contribuíram para a aprendizagem da língua inglesa, tendo também em conta a importância do desenvolvimento pessoal das crianças como seres interculturais.

O ensino de qualquer disciplina tem também, (ou devia ter), um valor educacional, isto é, uma importância na formação cívica dos alunos. Assim sendo, remetendo-me particularmente às aulas, é importante levar materiais alternativos àqueles já presentes nos manuais, por exemplo: materiais com valor cultural; imagens diferentes daquelas que as crianças já estão habituadas a ver diariamente; questões/temas possíveis de encontrar na realidade; materiais motivadores e materiais autênticos.

A escola tem um papel fundamental na educação das crianças e fornecer-lhes a oportunidade de estarem envolvidas num tipo de ensino multidimensional traz vantagens na sua formação como futuros adultos. Este tipo de educação incute nas crianças valores pessoais, humanos e linguísticos importantes nos dias de hoje.

A prática pedagógica foi efetuada numa turma de 4º ano de escolaridade na Escola Básica da Sequeira, pertencente ao agrupamento de escola da Sé da Guarda. Esta pequena experiência didática exigiu da minha parte um esforço grande de adaptação a um nível etário mais baixo este fator permitiu-me experimentar novas abordagens, nomeadamente, no que diz respeito à relação de afetividade que se cria com as crianças e a sua importância no processo de aprendizagem.

A meu ver e à luz dos autores Amado *et all* (2009:77), propor uma interdependência entre fatores científicos, cognitivos e emocionais-afetivos, torna-se relevante no decorrer da prática pedagógica de qualquer professor, estando todos estes relacionados com a aprendizagem da componente cultural e intercultural da língua.

**CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL E CONTEXTO
SOCIOEDUCATIVO**

1. Descrição do enquadramento institucional e contexto socioeducativo

No primeiro capítulo irei elaborar uma contextualização socioeducativa da Escola Básica da Sequeira, local onde efetuei a minha prática pedagógica, mencionando o distrito da Guarda, o concelho, o município e os projetos educativos que o envolvem. Será feita, também, uma descrição da turma ao nível socioeconómico das famílias, a nível comportamental das próprias crianças e o seu conhecimento da língua inglesa, o que permitirá dar uma visão geral da mesma.

1.1 O Distrito da Guarda

O Distrito da Guarda fica situado no centro-norte de Portugal e é composto pelos concelhos de Aguiar da Beira, Almeida, Celorico da Beira, Figueira de Castelo Rodrigo, Fornos de Algodres, Gouveia, Guarda, Manteigas, Mêda, Pinhel, Sabugal, Seia, Trancoso e Vila Nova de Foz Côa.

É delimitado a norte pelo distrito de Bragança, a leste por Espanha, a sul pelo o distrito de Castelo Branco e a Oeste pelos distritos de Viseu e Coimbra.



Figura 1

Título: Distrito da Guarda

Fonte: Mapas do mundo: Mapa do distrito da Guarda Portugal, também disponível em:

<https://pt.mapsofworld.com/portugal/districts/guarda.html> consultado em 20 de outubro de 2018

1.1.2 A cidade

A cidade da guarda possui 43 freguesias e tem um total 40.048 habitantes, segundo a informação recolhida até ao ano de 2016, PORDATA (2018). A população em idade ativa representa cerca de 65,6 % da população, correspondendo de forma aproximada ao nível nacional.

	2001	2011	2016
<u>População</u>	43.811	42.371	40.048
<u>Freguesias</u>	56	55	43
<u>Idosos por cada 100 jovens</u>	119,8	149,2	177,9
<u>% de desempregados IEFP (na população 15 - 64 anos)</u>	3,7	8,3	7,2
<u>Pensões da Seg. Social e CGA em % da população</u>	-	40,2	42,1

Tabela 1

Título: População em idade ativa

Fonte : [https://www.pordata.pt/Municipios/Quadro+Resumo/Guarda+\(Munic%C3%ADpio\)-231368](https://www.pordata.pt/Municipios/Quadro+Resumo/Guarda+(Munic%C3%ADpio)-231368)

consultado em 1 de janeiro de 2018

O interior do país tem perdido alguma população com o passar dos anos, e algumas cidades e aldeias têm sofrido consequências a nível socioeconómico, que se revêm no retrocesso económico e social das mesmas. Este subdesenvolvimento não é sinónimo da ausência de progresso, mas sim de estar em curso.

As assimetrias de desenvolvimento económico e populacional em comparação do litoral para o interior são cada vez mais acentuadas, Bruno Bobone (2018). Ainda assim, a cidade da Guarda, entre outras situadas no interior, tem-se tornado cada vez mais um ponto crucial na projeção da região centro, refletindo-se na evolução da cidade e do distrito, ainda que não seja comparável ao desenvolvimento das cidades do litoral. Esta projeção deve-se em grande parte pelas parcerias, descritas abaixo no ponto 1.1.3, que o município tem vindo a efetuar a nível cultural, social e económico têm se refletido no progresso da cidade, que se torna também um ponto obrigatório de passagem a nível turístico.

A Sé da Guarda, um dos grandes pontos de atração da cidade, é conhecida pela sua original construção ao estilo românico no tempo de D. Sancho I ao Papa Inocêncio III, tendo depois na sua renovação estilos de influência gótico.



Figura 2

Título: Fachada principal da Catedral da Guarda

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A9_da_Guarda#/media/File:GuardaCathedral2.jpg

consultado em 1 de janeiro de 2018.

1.1.3 O Município

O município tem preservado as suas raízes do interior com programas direcionados para a dinamização da cultura local, procurando satisfazer as suas gentes e também atrair visitantes para a cidade. Desta forma a cidade, que acolhe o agrupamento de escolas que irá ser referido posteriormente, proporciona um leque de atividades que englobam a educação e a formação de indivíduos de forma generalizada, desde comemorações do dia da criança com atividades para os mais novos, às atividades de férias de Natal, passando também por outro tipo de investimentos, apresentados nos projetos ao nível educacional contemplados no Plano Municipal de Educação - Uma cidade educadora, uma escola de cidadania, segundo informação do Plano municipal de educação. Este plano, descrito pela direção geral de educação – educação inclusiva, pretende dinamizar o papel da educação de forma a que todos consigam usufruir de uma educação inclusiva que visa formar bons estudantes e futuros cidadãos. O plano traduz a importância do investimento monetário e humano e a necessidade de mudança em alguns aspetos, passando pela Requalificação das Infraestruturas Escolares; Modernização do Parque

Informático; Auxílio Económico – Ação Social Escolar; Alargamento do fornecimento das refeições; Uniformização dos escalões dos preços das refeições; Transportes escolares e, por fim, Apoio à família.

Desde abril de 2016, foi criado um espaço público com internet para uso e formação de todos, possível de ver na página do município da Guarda – Guarda Net. O município integra no projeto das cidades educadoras que permite uma partilha de informação, relacionada com a educação e formação, com outras sessenta cidades intervenientes no projeto, segundo informação da página do Município da Guarda. Este programa veicula a mensagem da importância da busca do conhecimento, de novas aprendizagens e a partilha das mesmas de forma contínua.



Figura 3

Título: Câmara Municipal da Guarda

Fonte: <https://beira.pt/portal/noticias/assembleia-municipal-da-guarda-aprova-orcamento-camarario-para-2015/>

A nível cultural e artístico o município tenta apresentar ao longo do ano, na sala de espetáculos do Teatro Municipal da Guarda (TMG), concertos e vários espetáculos teatrais.

O *Guarda Welcome Center*, localizado no centro histórico da cidade, permite dar a conhecer os pontos de referência do trajeto turístico que se pode fazer na cidade da Guarda, informação disponibilizada através do Welcome Center da Guarda – delegação da Serra da Estrela.

Este trajeto permite uma exploração e apreciação da natureza do Parque Natural da Serra da Estrela, assim como uma visita pelos museus e monumentos históricos.

1.1.4 O Agrupamento

A Guarda possuía em 2017 cerca de 6156 alunos/as, no ensino não superior, como representa a tabela abaixo.

As instituições escolares são compreendidas entre uma Escola Básica de 2º e 3º ciclos de São Miguel e dois agrupamentos, o Agrupamento de Escolas Afonso Albuquerque.

O Agrupamento de Escolas da Sé, onde o Centro Escolar da Sequeira está inserido com um total de dezoito escolas, catorze delas primárias, possui cerca de 1398 alunos no ano de 2017 : Escola de Alfárizes, Escola do Bairro da Luz, Escola do Bairro do Pinheiro, Escola do Barracão, Casa de Trabalho Jesus Maria José - Rochoso, Escola de Carpinteiro, Escola de Carvalheira, Escola de Castanheira, Escola da Estação, Escola da Póvoa do Mileu, Escola da Pera do Moço, Escola da Rapoula, Escola de Vila Fernando, Escola da Sequeira (Centro Escolar), Escola do Porto da Carne (Centro Escolar), incluindo 15 grupos de pré-escolar com 913. Inclui também Escola Carolina Beatriz Ângelo, a escola de S. Miguel e a Escola da Sé, que fazem o restante total com aproximadamente 4262 alunos desde o 2º ciclo ao secundário.

Anos	2015	2016	2017
Total	6.890	6.744	6.606
Ensino pré-escolar	953	893	913
Ensino Básico - 1º Ciclo	1.485	1.441	1.398
Ensino Básico -2º Ciclo	995	952	925
Ensino Básico - 3º Ciclo	1.471	1.437	1.473
Ensino Secundário	1.967	1.981	1.864
CET	19	40	33

Tabela 2

Título: Alunos matriculados no concelho da Guarda nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino

Fontes de Dados: DGEEC/MEd - MCTES - Recenseamento Escolar

Fonte: PORDATA , também disponível em:

<https://www.pordata.pt/DB/Municipios/Ambiente+de+Consulta/Tabela>

Última atualização: 2018-07-18

O interior do país tem tentado combater a perda de população que se tem vindo a verificar ao longo dos anos por motivos socioeconómicos. No mapa seguinte, a amarelo está representada a existência dos centros escolares de ensino básico, que se fazem notar em mais quantidade no litoral do país. Estes dados refletem o número total de crianças, e de certa forma o índice demográfico que ainda existe em algumas cidades, aldeias ou vilas no interior do país, afetando também a região da Guarda. Contudo deve ser enaltecido o esforço feito pelos municípios do interior em desenvolver e melhorar o papel da educação, mesmo muitas vezes carecendo da falta de apoios exteriores, como é o caso da cidade da Guarda.

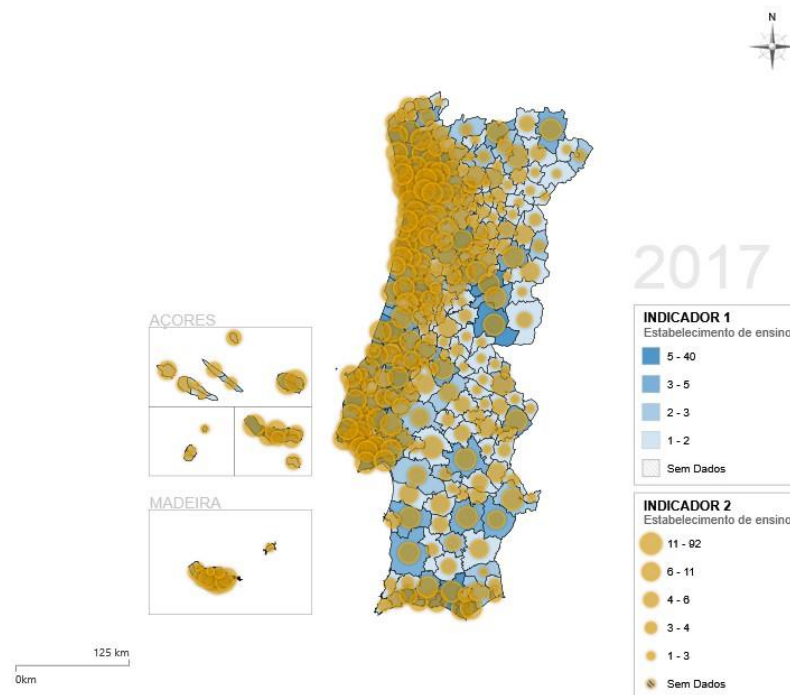


Figura 4

Título: Mapa estático dos estabelecimentos de Ensino Básico de 1º e 2º ciclos

Fontes de Dados: DGEEC/MEd - MCTES - Recenseamento Escolar

Fonte: PORDATA também disponível em:

<https://www.pordata.pt/DB/Municipios/Ambiente+de+Consulta/Mapa>

Última atualização: 2018-07-20

1.1.5 O Centro Escolar da Sequeira

O Centro Escolar, onde a prática pedagógica teve lugar, possuía boas condições de trabalho para os professores e alunos. Dispunha de vários equipamentos informáticos, nomeadamente, computador, projetor e possibilidade de utilização do quadro interativo que se tornaram indispensáveis na prática pedagógica.

Segundo Horta (2012:11), é necessário que haja uma conciliação entre as novas tecnologias e o ensino para potenciar a aprendizagem de qualquer disciplina de forma mais dinâmica. O autor afirma, também, que existe a necessidade de os alunos participarem, nas próprias aulas, em ambientes de colaboração com algumas aplicações online para aprendizagem dos conteúdos. Para tal efeito resolvi utilizar a aplicação disponível através da escola virtual para a correção de alguns exercícios.

A escola tinha no total cerca de duzentos alunos num espaço requalificado, como estava previsto na carta educativa da Guarda. A sua construção terá sido com o intuito de agrupar crianças vindas de várias escolas, nomeadamente de aldeias fora do centro da cidade.

Este novo centro escolar trazia novidade e modernidade em termos arquitetónicos entrando em contraste com as restantes escolas que prezam uma construção mais tradicional, tendo um investimento no total de 2 700 000,00€. Desta forma, o Centro Escolar da Sequeira vinha dar resposta à necessidade de outro espaço escolar que permitisse uma melhor organização e divisão das crianças pelas escolas disponíveis. Possuía bons equipamentos e espaços físicos que contribuíam também para um bom ambiente geral, onde era visível um relacionamento favorável e desenvolvimento de todos, em especial das crianças.



Figura 5

Título: Escola Básica da

Sequeira

Fonte: Freguesia da Guarda, disponível em:

<http://www.freguesiadaguarda.pt/fgDetalheDB?tipo=1&idpdi=a0L2000000WvDu0EAF>

1.2 A turma

No estágio tivemos oportunidade de antecipadamente entrar em contacto com a turma através da observação de aulas. Esta era constituída por 18 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos. Apresentava alguns problemas de disciplina que, apesar de não serem graves, poderiam tornar-se um entrave para o normal desenvolvimento das aulas. Um dos problemas associados a esta questão relacionava-se com o teor lúdico de algumas atividades propostas, nomeadamente quando era necessária a organização em grupo. Contudo, em simultâneo, os alunos eram motivados e mostraram-se sempre prontos a realizar as tarefas propostas com alguma facilidade, não apresentando grandes dificuldades de aprendizagem.

Eram crianças afáveis e dedicadas às tarefas que realizavam demonstrando, em grande parte, alguma sensibilidade e um bom sentido estético.

Atendendo ao desempenho geral na realização das tarefas por parte das crianças, a turma poderia ser classificada com um nível relativamente bom, tendo também em consideração os alunos com mais dificuldades que, de forma geral, conseguiam acompanhar o normal

desenvolvimento das atividades. De forma geral as crianças demonstravam uma boa adaptação às aulas de inglês às quais, muitos deles, já estavam habituados desde o ensino pré-escolar. A agitação geral que apresentavam em grande parte das aulas revelou-se, em determinadas ocasiões, um fator estimulante para a participação positiva.

A par da pouca informação que tínhamos disponível sobre a realidade económica e social da turma, consegui apurar, por observação direta, que algumas crianças tinham mais dificuldades em acompanhar o normal desenvolvimento das aulas indicando alguma falta de apoio familiar.

**CAPÍTULO II – DESCRIÇÃO E REFLEXÃO DO PROCESSO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

2. Descrição e reflexão do processo da prática pedagógica.

Nesta segunda parte será feita uma análise à planificação geral de aulas, a qual englobou os objetivos, domínios e tópicos abordados nas mesmas. Serão levantadas questões que se constituíram um problema, ou um entrave ao melhor funcionamento das aulas. Serão também feitos comentários reflexivos ao que correu bem e ao que terá necessidade de ser melhorado no exercício da docência.

2.1 Planificação Global

O encadeamento das aulas assentou num plano geral que descrevia a sequência das aulas bem como os objetivos gerais e específicos de cada uma delas. O intuito primordial foi elaborar aulas assentes no tema A cultura Anglófona e o Ensino-Aprendizagem do Inglês no 1º CEB. A intenção era ligar conteúdos, *a priori*, de contextos diferentes para que funcionassem como um todo. As estruturas gramaticais e lexicais eram lecionadas em simultâneo com aspetos culturais e interculturais dos países de expressão anglófona, fomentando o gosto pela língua e pela sua cultura. As metas curriculares apontam para que se estabeleça um vínculo entre os vários domínios. Constroem ainda uma ponte para os níveis a atingir de acordo com o quadro europeu comum de referência para as línguas que, no 4º ano é descrito como um utilizador elementar de nível de iniciação.

As metas curriculares contemplam vários domínios: compreensão, interação e produção oral; leitura; escrita; léxico; gramática e domínio intercultural. Foi neste último que me apoiei, em grande parte, para a realização dos planos de aula e a sua execução, assim como, para a breve investigação presente na terceira parte deste trabalho. A tabela que se segue representa a parte do domínio intercultural e a forma de como este está interligado com os outros domínios, segundo as Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos.

Domínio intercultural / Intercultural Domain

4º ano	Conhecer- se a si e ao outro
A1	1. Identificar festividades em diferentes partes do mundo.
	2. Identificar atividades relacionadas com as festividades.
	3. Participar em jogos e pequenas dramatizações.
	Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro
	1. Identificar o espaço escolar.
	2. Identificar partes do corpo humano.
	3. Identificar comidas e bebidas.
	4. Identificar os espaços à nossa volta.
	5. Identificar animais.
	6. Identificar os cinco sentidos.
	7. Identificar atividades ao ar livre.

Tabela 3

Título: Metas curriculares: Domínio intercultural

Fonte: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb_metas_curriculares_ingles.pdf

No decorrer das aulas utilizei o manual adotado pela escola, para o 4º ano, Lindade et all (2016). ,assim como materiais elaborados por mim. Os tópicos selecionados foram também ao encontro daquilo que já estava predefinido, pela professora titular da turma, como conteúdos a lecionar para o 1º período.

Em conjunto com a minha colega de estágio desenvolvemos um total de 14 aulas, divididas igualmente por ambas que tiveram lugar durante os meses de novembro e dezembro. As aulas foram motivadoras e foi possível o desenvolvimento de quase todas as atividades previstas. Os alunos foram participativos e demonstraram-se entusiasmados com os materiais apresentados, o que levou a um conjunto de aulas agradáveis e, ainda que com alguns percalços, com um ambiente de aprendizagem favorável ao seu desenvolvimento.

Em todas as aulas houve a preocupação de apresentar materiais relacionados com o tema que foi escolhido também para o desenvolvimento do presente relatório sobre *A cultura Anglófona e o Ensino-Aprendizagem do Inglês no 1º CEB*. Algumas das atividades propostas à luz deste assunto aparecem descritas na parte seguinte deste trabalho.

O pouco tempo de estágio foi um entrave ao desenvolvimento mais aprofundado do tema que poderia ter tido outro impacto ao nível da aprendizagem das crianças no que diz respeito ao à aquisição de competências interculturais. De forma resumida, a aprendizagem destas

competências, como explica Byram (2002:5), passa pelo conhecimento que temos e que os nossos alunos têm da sua própria cultura e da cultura de outras pessoas ou grupos, permitindo-lhes serem dotados de competências de interação e reflexão.

O quadro que se segue representa o plano detalhado que serviu de base para a planificação de todas as aulas.

➤ **Planificação global das aulas**

<p>Orientadora: Dr.^a Maria João Costa</p> <p>Orientadora de escola: Dr.^a Ana Correia</p> <p>Colega de estágio: Sandra Manso</p>	<p>Local de estágio: Centro Escolar da Sequeira, Guarda.</p>
<p>Duração das aulas: 60 min Total: 7 aulas</p>	<p>Turma: 4 ano Nível: A1¹</p>
<p>Tópicos lecionados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário sobre as partes do corpo • Cultura Maori como parte da cultura dos países de língua inglesa; • A narrativa; • Desportos e atividades; • Entender as estruturas CAN, CAN'T, CAN...? • Cantar uma música com o resto da turma; • A comida; • Comida que gostam e comida que não gostam utilizando as estruturas I LIKE, I DON'T LIKE; • Comida saudável; • Comida tradicional • Comidas tradicional das cantinas em várias escolas do mundo. 	<p>Objetivos de aprendizagem²</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entender e compreender uma história em imagens; • Compreender e estudar a cultura dos países de expressão inglesa; • Desenvolver o conhecimento acerca do seu mundo e do outro; • Compreender textos simples; • Compreender conteúdos simples sobre a cultura Maori; • Dizer rimas e cantar canções; • Compreender e usar palavras e frases simples; • Compreender com ajuda algumas estruturas gramaticais contextualizadas; • Compreender palavras e expressões simples; • Saber identificar comida saudável e comida não saudável, legendando imagens; • Expressar-se com vocabulário limitado; • Legendar imagens.

Tabela 4

Título: Planificação global

Fonte própria

¹ De acordo com o Quadro europeu comum de referência para as línguas, também disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf consultado em 30 de Novembro de 2018

² De acordo com as metas curriculares

2.2 Prática pedagógica

A dinâmica da sala de aula torna o trabalho de qualquer professor motivante, mas, também, desafiante. Existe todo um trabalho minucioso e por vezes cansativo, desde a preparação das aulas até à sua execução. Por exemplo: perceber se os conteúdos estão adequados ao nível e contexto social dos alunos; saber se existe um encadeamento lógico entre atividades; ter noção do tempo e espaço que precisamos para implementar o plano de aula; entre outras questões, são situações inerentes ao exercício da atividade docente.

No meu caso, associado a tudo isto estava também alguma inexperiência no campo pedagógico que, por vezes, se revelou de forma menos positiva no desenrolar das aulas. Contudo, a vontade de fazer melhor e a satisfação de lecionar são para mim fatores motivantes e decisivos para colmatar as minhas lacunas, no presente e futuramente.

“Teachers report that job satisfaction is gained from the nature of day-to-day classroom activities, such as working with children, seeing students make progress, working with supportive colleagues, and overall school climate” Cockburn *et all* (2004: 172)

Em concordância com a afirmação anterior, ser professor/a é ter uma das profissões mais trabalhosas, mas, também, mais gratificantes no seu processo. O sucesso nas aprendizagens dos alunos é também para nós uma vitória e um motivo para continuar a fazer mais e melhor.

Também as reflexões das aulas efetuadas, *a posteriori*, serviram para o aperfeiçoamento da minha prática como docente e também para colmatar alguns erros associados à falta de experiência.

Todas as reflexões foram efetuadas no final das aulas no seguimento de um diálogo entre colegas e orientadoras onde, primeiramente, era feita uma análise geral por parte da estagiária seguindo-se os comentários das orientadoras. Assim sendo, o ambiente de trabalho proporcionado, principalmente, pelas orientadoras, abriu portas a um bom espaço para aprendizagem e em simultânea abertura para que houvesse uma evolução.

2.3 Temas apresentados

Como referi anteriormente, os temas apresentados foram ao encontro das metas curriculares e daquilo que estava definido pela professora titular da turma para o 1º período de aulas, o que limitou, logo à partida, a apresentação de temas que poderiam ser selecionados por mim.

Em certa parte, o tempo de duração de estágio também não permitiu a exploração devida desses e de outros tópicos passíveis de terem sido abordados, tendo em conta o tema escolhido para a presente investigação.

Nas aulas apresentadas tentei demonstrar às crianças um leque variado de conteúdos, expondo-as a outras realidades que não as suas próprias, fornecendo-lhes algum conhecimento de pessoas e práticas sociais diferentes. O manual selecionado tinha também em conta o domínio intercultural em alguns tópicos, em conformidade com metas curriculares, o que permitiu muitas vezes associar os meus materiais a outros do mesmo género.

Durante a prática pedagógica a intenção em ir ao encontro do tema escolhido foi um aspeto valorizado pelas orientadoras e pela colega de estágio. Desta maneira, os materiais e conteúdos lecionados tentaram expor a parte da cultura anglófona que muitas vezes passa despercebida pela importância que é dada à cultura padrão ou à ‘cultura dominante’.

“Este desafio de trabalhar o estereótipo cultural na aula de língua estrangeira implica um papel ativo do professor no desenvolvimento da competência sociocultural e na desconstrução de ideias enraizadas pelos vários agentes da sociedade.” Gonçalves (2014:2)

Cabe ao professor decidir quais as culturas a que irá dar ênfase nas aulas, isto é, escolher que tipo de conhecimento cultural vai fornecer aos seus alunos. Assim sendo, como exemplo, na apresentação de uma aula sobre os desportos praticados nos países de expressão inglesa, optei por dar mais ênfase ao *Rugby* e à dança *Haka* dos *Maori*, como explicado pormenorizadamente nas propostas didáticas no terceiro capítulo.

Tratar de temas culturalmente marcantes para as sociedades atuais, que se constituem ainda como um tabu torna-se cada vez mais importante. Estando a lidar com um público muito jovem, como é o caso das crianças, temos a possibilidade de desconstruir, desde cedo, estereótipos que possam já ter adquirido e criar uma abertura para o respeito por outras culturas.

2.4 Em forma de finalização

Para terminar esta segunda parte do trabalho, afirmo que os objetivos traçados para o desenvolvimento as aulas foram cumpridos, ainda que com alguns percalços na sua aplicação. As aulas tiveram um bom ambiente de ensino-aprendizagem e a tentativa de oferecer aos alunos um ensino mais completo, que não meramente a aprendizagem de uma língua de forma isolada, foi bem-sucedido.

De certa forma ainda existe um longo caminho a percorrer no que toca a resolver alguma in experiência no campo pedagógico, mas na verdade, todo este processo de ensino-aprendizagem é constante e dinâmico e, à vista disto, existe esta possibilidade de conhecer novas abordagens que contribuirão para uma aprendizagem ao longo da vida.

O estágio pedagógico no quarto ano de estudos foi um desafio a vários níveis, mas, em simultâneo, muito gratificante na medida em que me permitiu estar em contacto com crianças entre a faixa etária dos oito-nove anos e, de certa forma, ter a oportunidade de experimentar abordagens didáticas que não tinha ainda utilizado até então.

No decorrer das aulas, aquilo que se revelou mais trabalhoso foi sem dúvida a dificuldade em controlar a conduta da turma, contudo, optar por uma atitude mais rígida iria inibir a sua participação na aula e nas atividades. Do meu ponto de vista, estabelecer uma ligação a nível emocional com as crianças torna-se parte fundamental no processo de ensino aprendizagem, desde os mais novos aos mais velhos.

“Em geral, todo o pensamento pedagógico reformador do século xx, independentemente das diferenças conceptuais e processuais de cada corrente propunha a ligação e a interdependência funcional entre as capacidades intelectuais, emocionais, sociais e manuais, em nome de desenvolvimento integral e autonomia da criança.” João Amado *et all* (2009: 77)

Apoiada na citação acima quando falamos em educação integral dos alunos, falamos ao nível da aprendizagem de competências culturais e linguísticas, mas, também, da educação para os valores e atitudes de forma geral, isto é, de uma educação completa formando estudantes no presente e futuros indivíduos do mundo. Aqui a parte emocional e afetiva têm um papel relevante, na medida em que, a afetividade e prática pedagógica interligam conceitos como a motivação, confiança em si, alegria, satisfação emoções, ética e subjetividade.

O facto de estarmos a lidar com crianças implica que esta ligação emocional acontece mais rapidamente e de forma mais genuína, pelo facto de não estarem ainda condicionadas como os adultos com fatores inerentes à formação da sua personalidade.

Assim, apesar do pouco tempo que pude estar em contacto com as crianças foi possível estabelecer uma boa ligação a vários níveis. O laço emocional teria sido inevitavelmente mais intenso se tivéssemos mais tempo para estar em contato com os alunos. Este fator pôde ser observado, de forma direta, pela relação de confiança estabelecida entre as crianças e a sua professora titular de inglês.

Um outro fator positivo nesta experiência pedagógica foi o facto de termos sido bem acolhidas na escola, local onde decorreu a prática pedagógica, por intermédio da professora orientadora de escola, que fez com que ficássemos à vontade num ambiente acolhedor e provido de todo o tipo de ferramentas de trabalho associados à prática docente.

Destaco, aqui, a importância do material informático que tivemos oportunidade de utilizar desde o computador ao quadro interativo, que auxiliaram o decorrer das aulas das aulas de forma mais motivante, como por exemplo: na projeção de imagens e na correção/realização de exercícios.

Teria sido relevante para o processo de estágio da prática de ensino supervisionada se tivéssemos oportunidade de participar em alguma atividade extra letiva que nos traria ocasiões de trabalhar com as crianças noutra ambiente que não o da sala de aula. Este aspeto prende-se mais uma vez com a necessidade de uma maior duração de estágio.

CAPÍTULO III – A CULTURA ANGLÓFONA E O ENSINO-APRENDIZAGEM DO INGLÊS

3. A cultura Anglófona e o Ensino-Aprendizagem do Inglês no 1º CEB.

Na terceira parte deste relatório é apresentada uma reflexão assente no tema *o ensino da cultura dos países de expressão anglófona*, onde serão explicados pormenorizadamente os conceitos de cultura; cultura de expressão anglófona; materiais autênticos; o estereótipo e o que são atitudes interculturais, tendo por base uma pesquisa relativamente a teorias e metodologias importantes para o ensino da língua inglesa no que diz respeito ao ensino da língua-cultura, nomeadamente quando e como surgiu esta ‘necessidade’ de fugir a um ensino meramente linguístico.

3.1 Cultura

Williams (1998, 57), afirma que cultura é uma construção social, isto é, uma construção de significados que determinados grupos lhe vão atribuindo consoante os contextos. Cultura, é para o autor uma dimensão simbólica na vida das pessoas onde são conferidos valores e a forma como esses valores são atribuídos é que define indivíduos e grupos. É perante os diferentes sentidos que as pessoas vão atribuindo que o conceito e a sua definição se tornam dinâmicos por estarem associados à passagem dos tempos, à mudança dos comportamentos das pessoas e aos diferentes contextos.

“There is a social definition of culture, in which culture is a description of a particular way of life, which expresses certain meanings and values not only in art and learning but also in institutions and ordinary behavior.”

O mesmo autor fala, também, da construção do conceito de cultura em que primeiramente se definia como um processo de cultivo individual, isto é, um processo em que o ser humano se cultiva/instrui a si próprio. Passa-se depois para a definição, mais atual, que se refere à forma de estar no mundo de certos grupos ou sociedades, incluindo a práticas sociais definidas entre si.

É nesta última definição de cultura que baseio o meu trabalho, defendida também por outros autores como Byram que afirma:

“Culture is therefore knowledge, but it is knowledge which is shared and negotiated between people, belonging to all of them and not being idiosyncratic to any single one” Byram (1989 ,82)

Assim sendo, o termo define-se pelas contribuições importantes que cada indivíduo ou grupo fazem em relação à sua cultura e, também, pelo conhecimento partilhado passado de geração em geração e modificado à medida da progressão do tempo. Por isso existem pessoas, grupos e culturas diferentes.

3.2 Cultura de expressão anglófona

O termo ‘Cultura anglófona’ torna-se ambíguo na sua definição. Numa primeira fase, quando queremos explicar pensamos nos países de expressão inglesa e, em segundo lugar, pensamos nas culturas e subculturas dentro desses países.

O problema começa quando, nessa definição, apenas nos referimos à denominada cultura padrão deixando de parte as subculturas. Como professores de língua-cultura, a nossa preocupação deverá passar por mostrar aos nossos alunos as culturas ou práticas sociais que não sejam tão imediatas. Em forma de esclarecimento, os costumes das minorias, assim como a cultura padrão, também servem para a definição desse mesmo termo.

Foi neste contexto que baseei algumas das minhas propostas didáticas onde procurei demonstrar às crianças aquilo que normalmente passa para segundo plano, nomeadamente as culturas minoritárias, dentro dos países de expressão inglesa.

Nos estudos culturais percebe-se que a definição de cultura anglófona causa alguma controvérsia, com frequência, as minorias não se sentem como parte integrante e preferem muitas vezes ser tratadas apenas como uma cultura isolada. Ainda assim, essas minorias não deixam de fazer parte integrante da definição do que é a cultura dos países de expressão inglesa. Ou seja, a intenção é que passemos a pensar no conceito de forma mais dinâmica e que este se reveja nos comportamentos e práticas sociais nas sociedades multiculturais de hoje. Hall (2006:13) afirma que a tentativa de preservação da cultura das minorias e, de certa forma, procurarem algum isolamento se torna cada vez mais difícil.

A facilidade de troca de informações, ideias e valores entre pessoas diferentes em vários pontos do mundo deixou o conceito *cultura* mais dinâmico do que algum dia possa ter sido. O autor acrescenta ainda que as tentativas de isolamento de determinados grupos minoritários no que diz respeito aos seus valores e práticas culturais são comportamentos não aceites pelo resto da sociedade que acabam por criar o preconceito.

Pretende-se, desta forma, que se dirija a atenção para o multiculturalismo que vai ao encontro da descentralização na definição de um conceito isolado de cultura. Como afirma Margarida Morgado:

“O multiculturalismo implica basicamente a transição de uma cultura comum ou homogênea para culturas, visando a inclusão dos racial e sexualmente excluídos, e das vozes daqueles que têm sobrevivido nas franjas do poder central ou nas margens dos cânones literários e culturais. São duas as estratégias de inclusão: ou se getoizam aqueles que são diferentes em ‘minorias’ e se reduzem a uma representação ‘simbólica’ na cultura dominante, quando a ela são assimilados; ou se procuram integrar as diferenças culturais, descentrando-se os valores culturais tradicionais, em respeito pela pluralidade e diversidade, e questionando-se os esquemas de poder em vigor, em prol da justiça social.” Margarida Morgado (2010)

A autora fala ainda da importância da introdução do conceito na educação, isto é, que se reflita nas práticas pedagógicas do nosso cotidiano. Desta forma, podemos transpor esta teoria para as aulas apresentando: culturas distintas, questões de gênero, pessoas e práticas distintas de maneira a que estas se passem a valorar mais. Ao educarmos para este tipo de questões em sala de aula demonstramos uma visão mais alargada daquilo que é a realidade, não nos restringindo àquilo que é mais básico e mediático. Este tipo de abordagem irá emergir os nossos alunos numa educação holística, que lhes permitirá serem conhecedores de língua, cultura e seres providos de valores interculturais.

3.3 Interculturalidade

Byram *et all* (2002: 9,10) fala de interculturalidade afirmando que existe a necessidade de inculcarmos nas crianças a necessidade de serem pessoas formadas para o diálogo intercultural. Isto é, pretende-se que lhes que seja suscitada a vontade de conhecer o outro não passando apenas por tolerar, mas, antes, que compreenda e que respeite modos de vida distintos do seu.

“Thus, developing the intercultural dimension in language teaching involves recognizing that the aims are: to give learners intercultural competence as well as linguistic competence; to prepare them for interaction with people of other cultures; to enable them to understand and accept people from other cultures, as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviors.”

Este diálogo intercultural poderá, numa primeira fase, suscitar curiosidade em relação ao outro, passando pela tolerância e em última instância criando empatia, abstendo-se assim de

uma mera aceitação passiva dos costumes de outras culturas. Esta capacidade para o diálogo intercultural é, no mundo contemporâneo, uma aptidão que todos devem ter ou adquirir.

O conceito de consciência intercultural pode ainda ser dividido em quatro níveis, segundo Skills You Need (2016):

1. “My way is the only way” – quando não existe qualquer preocupação da parte das pessoas em perceberem que existe outra forma de pensar e fazer as coisas;

2. “My way is the best way” – quando existe uma tentativa por parte de um grupo/indivíduo em afirmar que a sua forma de estar ou a sua cultura é superior a outra.

3. “There are several ways, my way and others” - que se torna um nível mais compreensivo no que toca ao respeito pelo outro e a sua forma de estar, compreendendo que a cultura de outras pessoas ou grupos não é inferior à sua.

4. “Our way” – que fala de um nível mais completo numa tentativa de criação de uma cultura comum a todos envolvida em sentimentos de respeito mútuo e de valores partilhados.

No final, transpondo estes preceitos para a prática pedagógica, pretende-se que os nossos alunos estejam num nível três, e, preferencialmente, no nível quatro. Este patamar remete também para aquilo que Byram (2002), referido anteriormente, denomina de promoção da consciência intercultural que, em último estágio pretende que as pessoas mudem valores, formas de pensar e de estar em prol da cultura e valores do outro e que não passe somente pela aceitação ou tolerância.

Na prática, implementar este tipo de abordagem poderá começar por fazermos ligeiras mudanças, por exemplo, na forma como vamos apresentando os conteúdos. Assim sendo, vamos criando outro tipo de motivação nas crianças que lhes irá despertar mais curiosidade sobre algo que lhes era desconhecido ou sobre uma realidade que não lhes era próxima.

Aproximarmos os nossos alunos de outras vivências é fazê-los reconhecer que existem outros tipos de realidades que não a sua, passando a olhar para a própria cultura de outra perspetiva, ou, pelo menos, com um olhar mais crítico, levando-os a questionar também a sua própria forma de estar.

Neste nível de primeiro ciclo, torna-se mais complexo as crianças criarem já este tipo de perspetiva e posição, contudo, quando mais cedo forem reforçando estes pilares da interculturalidade melhor.

Quando tentamos levar este tipo de abordagem para o ensino da língua inglesa, podemos, por exemplo:

- Num nível básico de ensino:

- ✓ Ao ensinarmos a profissões podemos reverter papéis socialmente dados como adquiridos como empregos de homem ou empregos de mulher, por exemplo: colocar uma mulher como bombeira ou como polícia e um homem como doméstico.
- ✓ Ao tratarmos o tema da família, precisamos de ter a atenção que poderá haver crianças que podem não ter família, podem não ter qualquer tipo de ligação com os seus ascendentes, órfãos de pai ou de mãe ou que possam estar institucionalizadas e, por isso, deixar de lado a comum atividade de elaborar a árvore genealógica. Podemos, ainda, apresentar famílias alternativas em contraposição às que aparecem regularmente nos manuais e trazer, por exemplo: uma família com uma mãe ou pai solteiros, uma família inter-racial ou uma família com pais homossexuais.
- ✓ Ao didatizar alguma história ter atenção, não só, aos aspetos referidos acima, mas, também à moral que esta carrega, tentar que sejam culturais e interculturalmente relevantes. Não excluindo as obras pertencentes ao cânone de alguns países de expressão inglesa que são também um importante marco cultural.
 - Num nível mais avançado
- ✓ Falar historicamente do papel da mulher na sociedade, por exemplo: da conquista do direito ao voto; do papel da mulher na Segunda Guerra Mundial nos Estados Unidos e falar do símbolo que se tornou a *Rosie the Riveter*, entre outras questões.
- ✓ Um outro exemplo poderá passar pela exploração de materiais relacionados com a educação pelo respeito das escolhas individuais de cada um, seja na forma de vestir até à forma de estar na vida.

3.3 Ensino da língua-cultura

Ao longo dos anos, no campo de estudos das línguas estrangeiras foram surgindo várias metodologias que foram auxiliando o trabalho dos professores na sua prática pedagógica, desta forma, ensinar língua pode ser concebido de várias formas.

A fuga ao ensino tradicional, assente na mera transmissão de conhecimentos, já não é algo novo. Com os métodos experimentais, da década de 70, relativos ao ensino das línguas houve uma preocupação de alterar a forma como se ensinava até então.

“In the 1970s, a reaction to traditional language teaching approaches began and soon spread around the world as older methods such as Audiolingualism and Situational Language Teaching fell out of fashion. The centrality of grammar in language teaching and learning was questioned, since it was argued that language

ability involved much more than grammatical competence. While grammatical competence was needed to produce grammatically correct sentences, attention shifted to the knowledge and skills needed to use grammar and other aspects of language appropriately for different communicative purposes such as making requests, giving advice, making suggestions, describing wishes and needs, and so on. What was needed in order to use language communicatively was communicative competence.” Richards (2006: 9)

As abordagens centradas no ensino da gramática foram contestadas por outras que se preocupavam com o uso da linguagem para uma comunicação realmente efetiva. Através do método *communicative language teaching*, entre outros, houve uma preocupação em descentralizar o foco na gramática do ensino das línguas optando por abordagens que abrangessem um leque mais variado de competências, que tornassem a aprendizagem mais completa. Segundo este método, a intenção não é deixar de lado o ensino das estruturas gramaticais, até porque são necessárias e importantes para a estruturação da língua, mas sim enfatizar outras capacidades, como por exemplo o uso significativo da língua alvo.

Salienta-se que, língua e cultura se integram mutuamente e, portanto, o ensino da língua não pode reduzir-se à gramática ou ao vocabulário, precisa também de contexto e história. Assim, ao ensinarmos língua ensinamos estruturas gramaticais, vocabulário, cultura e promovemos nos nossos alunos uma consciência de um mundo globalizado.

O comparativismo é a estratégia e ensino subjacente ao ensino de língua-cultura que conduz à capacidade de refletir criticamente sobre a cultura de origem e a da língua estrangeira criando uma consciência cultural crítica. Este método pode passar por transmitirmos, por exemplo: que as rotinas que eles conhecem não são melhores nem piores que outras de outras crianças ou grupos sociais; que existem muitas formas de estar na vida; fazer com que estabeleçam relações de comparação de outras culturas com a sua própria, demonstrando que existem práticas parecidas; fazer com que se distanciem da sua própria cultura para o conhecimento da outra, para poderem perceber que existem comportamentos sociais iguais, mas, também, outros diferentes; mostrar outros países de expressão inglesa que eles desconheçam, incluindo dar-lhes uma visão da sua geografia e demonstrar curiosidades culturais acerca dos mesmos.

“Os aspetos socioculturais de uma língua são extremamente importantes para que uma comunicação seja bem-sucedida. Ainda assim, muito mais tempo do

ensino formal parece ser dedicado apenas ao treinamento de aspetos gramaticais em detrimento de aspetos sociolinguísticos.” Sarmiento (2004: 10)

A autora agora citada retoma a ideia da importância do ensino das várias componentes que constituem uma língua. Este tipo de ensino torna-se importante na medida em que, se devem conhecer as estruturas científicas de uma língua, mas também as sociais e culturais, isto, é, saber como usá-la nos diferentes contextos comunicacionais. Esta questão torna-se ainda mais pertinente pelo facto de existir uma grande probabilidade de os nossos alunos usarem no futuro o inglês como língua franca, como por exemplo, no trabalho. Como professores de língua devemos ensiná-los a adequar a comunicação aos contextos que se vão surgindo.

3.4 Os estereótipos, preconceitos e atitudes culturais e interculturais

No ponto anterior foi abordada a necessidade de educarmos as nossas crianças para uma comunicação efetiva e contextualizada, e é através do ensino da língua-cultura que isso se torna possível. Todavia, o ensino da cultura ou demonstração de algumas práticas sociais poderá trazer alguns inconvenientes, por vezes pela falta de maturidade do público alvo, como quando lidamos com crianças, ou até, pela falta de experiência em lidar com questões culturais de quem as quer transmitir.

Os estereótipos, por exemplo, são umas das preocupações de quem tenta ensinar cultura, pois existe alguma ‘facilidade’ em cairmos em contradição ou em simplificarmos aquilo que apresentamos, e é desta forma que nascem os preconceitos.

Allport (1954:39,40), afirma que o preconceito deriva de frustrações e pressões sociais existentes que se revelam em atitudes hostis contra quem pertence a determinado grupo social minoritário. Assim sendo, o preconceito não nasce com o ser humano, vai-se adquirindo com o tempo através da aprendizagem de ideias pré-definidas que temos em relação a outras pessoas ou grupos. Ao sermos preconceituosos, negamos a complexidade de determinado indivíduo ou grupo social, colocando-o(s) à margem do padrão social, porque estabelecemos uma comparação daquilo que para nós são comportamentos e valores aceitáveis.

O preconceito é o princípio que ‘nos’ leva ao estereótipo, o qual vai produzindo uma atitude hostil perante um outro, à partida diferente, revelando-se muitas vezes de forma violenta. É deste modo que os estereótipos se tornam um entrave ao conhecimento do outro. Ao rotularmos determinado grupo social, estamos a classificar todos os indivíduos da mesma forma, neste caso de forma prejudicial.

Aquilo que pretendemos, como professores, não é unicamente ensinar os nossos alunos a tolerar outras formas de vida, mas, pelo contrário, a compreendê-las. Ao lidarmos com crianças,

existe o perigo das possíveis interpretações erradas àquilo que lhes é transmitido como cultura de determinados povos ou como práticas de determinados grupos sociais. Desta forma, dar-lhes a conhecer outras realidades culturais poderá ter o efeito contrário daquilo que era pretendido criando estereótipos.

Leite, (2008: 28,29), aborda a noção de preconceito positivo, caracterizado pela formação de ideias positivas em relação a alguém, esperando que a pessoa ou grupo corresponda às noções formadas. Afirma que esta definição de contrapõe à de preconceito negativo que é mais censurado pela sociedade. A autora apela à necessidade de procurarmos ser compreensivos, tolerantes, predispostos a aceitar as diferenças do outro e que haja moderação no que toca a criação de expectativas tanto positivas como negativas.

Meira (2011:6), apresenta a ideia que existem fatores sociais que podem diminuir ou aumentar, dependendo do contexto, a predisposição para o estereótipo, nomeadamente a formação pessoal do indivíduo.

“Perante um ambiente social complexo nem sempre é óbvio que categoria/estereótipo se vai ativar: um sujeito pode ser enquadrado como “médico”, “homem”, “negro”, etc., e essas categorias podem ser contraditórias. A seleção de qual estereótipo ativar pode ser influenciada por pistas do meio.”

A educação nas escolas pode e deve ir ao encontro da promoção do respeito e entendimento do outro, para que, independentemente do contexto ou situação a que os nossos alunos sejam expostos, não criem ideias preconcebidas, que levem à categorização de determinada pessoa só porque ela é negra, cigana ou mulher.

O ambiente de sala de aula em grande parte das escolas do país é multicultural, a educação para a interculturalidade é um fator indiscutível, na medida em que precisamos de encontrar mecanismos de redução do preconceito, trabalhando para a diminuição de ideias não fundamentadas que se possa ter em relação a alguém.

3.5 Uso de materiais autênticos

Durante a realização do estágio pedagógico, procurei valorizar a componente cultural da língua e mostrar alguma da diversidade cultural dos países de expressão inglesa. Em última instância, a intenção seria demonstrar de que forma a aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso do inglês, pode potenciar o aumento e aprofundamento do conhecimento e respeito por outras culturas. Para tal recorri muitas vezes ao uso de materiais autênticos, como por exemplo vídeos, músicas e materiais distintos elaborados por mim, uma vez que aproximam os alunos de uma realidade que muitas vezes lhes é desconhecida.

Estes materiais autênticos, para além de serem mais motivadores, retratam e transportam situações reais e quotidianas para a sala de aula retirando a artificialidade que muitas vezes está subjacente nos materiais usados no ensino das línguas estrangeiras. Têm ainda a vantagem de promover a competência comunicativa, referida anteriormente.

Segundo Gilmore (2007: 22), os materiais autênticos são:

“The contrived materials of traditional textbooks have often presented learners with a meagre, and frequently distorted, sample of the target language to work with and have failed to meet many of their communicative needs (Schiffrin 1996). Authentic materials, particularly audio-visual ones, offer a much richer source of input for learners and have the potential to be exploited in different ways and on different levels to develop learners’ communicative competence.”

Desta forma, a intenção é utilizar um material cujo sentido primordial não era pedagógico e torná-lo didático.

Este autor, enfatiza a diferença entre os materiais e manuais tradicionais em comparação aos materiais autênticos. Estes tipos de materiais acabam por se tornar mais motivadores por terem uma característica mais genuína e por possuírem uma ligação direta com a componente cultural da aprendizagem da língua. Tornam o ambiente de sala menos artificial e, desta forma, as crianças podem ter uma aproximação mais real à língua e à cultura.

A componente cultural, existente nos materiais autênticos, está prevista nas metas curriculares, na parte do domínio intercultural, onde se refere o seguinte para o 1ºCiclo de estudos:

1. Conhecer-se a si e ao outro;
2. Conhecer o dia a dia na escola;

3. Conhecer algumas características do seu país e de outros países;
4. Desenvolver o conhecimento do seu mundo e do mundo do outro.³

Este domínio intercultural refere-se ao ensino da cultura de outros países, ao ensino de valores e a promoção nos alunos de uma consciência intercultural, isto é, pretende-se que o ensino de uma língua estrangeira seja feito em simultâneo com a instrução de valores culturais, interculturais e que com isto se consiga promover uma consciência mais alargada daquilo que é o mundo, feito de pessoas e culturas distintas. Sabemos, assim, que cultura e língua são indissociáveis, pelo que se torna imprescindível trabalhar as duas nas aulas de língua estrangeira.

3.5 Como levamos os alunos a entender os aspetos culturais?

Ensinar cultura na sala de aula tem alguns constrangimentos. Um deles é a impossibilidade de demonstrar a realidade aos alunos tal como ela é. Desta forma, aquilo que ensinamos será sempre uma representação de determinada cultura ou prática cultural.

O desafio advém da dificuldade de os alunos entrarem em contacto com outras culturas ou grupos sociais de forma direta, isto é, de viver ou experienciar determinadas práticas culturais entrando em contacto direto com elas.

Para colmatar estes e outros entraves devemos recorrer a métodos e práticas que nos permitam trazer diferentes dinâmicas de ensino-aprendizagem para a sala de aula, como por exemplo:

- ✓ Utilizar materiais autênticos (definidos anteriormente);
- ✓ Articular os conteúdos e os domínios previstos nas metas curriculares de forma a que a cultura não apareça descontextualizada;
- ✓ Utilizar estratégias de motivação diversificadas;
- ✓ Enfatizar aos países de expressão inglesa para que as crianças possam fazer uma ligação mais óbvia com a língua inglesa e os países falantes.

Baseada nestes e noutros pressupostos, desenvolvi a minha planificação global de estágio em aulas assentes em objetivos voltados para a promoção da consciência intercultural dos alunos. Esta consciência prevê que as crianças entendam a cultura, pela aproximação a ela, mas também, que criem distanciamento da sua própria cultura para que entendam que as suas práticas são apenas umas das formas de estar no mundo, que existem outras diferentes e, por vezes, com práticas em idênticas à sua.

³ Pontos referidos nas metas curriculares, já citadas, no domínio intercultural para o 1º ciclo.

3.6 Propostas didáticas

As propostas didáticas apresentadas em estágio pedagógico tentaram, em grande parte, ir ao encontro do tema *A cultura Anglófona e o Ensino-Aprendizagem do inglês no 1ºCEB*. Desta forma, a intenção foi abordar o tema em simultâneo com os conteúdos programáticos já previstos para o 4º ano de Inglês, apresentado nas metas curriculares.

O próprio manual adotado foi relevante pelo facto de contemplar em alguns tópicos o ensino da componente cultural da língua. Estas competências culturais tornaram-se transversais aos outros domínios presentes nas metas curriculares com a introdução do *Domínio Intercultural*:

“Domínio intercultural - é neste domínio que se apresentam as áreas temáticas a abordar. (...) não aponta para o ensino de conteúdos temáticos isolados e obrigatórios, mas antes para a exploração de áreas de interesse do aluno que possam desenvolvê-lo como ser humano. Num mundo cada vez mais diversificado e complexo, onde o inglês é a língua global, os conteúdos visam, através de descrições e comparações de meios sociais e culturais, desenvolver no jovem a consciência da sua própria identidade e a identidade do outro.”

Para além dos materiais apresentados no manual, em algumas aulas, tomei a liberdade de apresentar materiais próprios, bem como os materiais autênticos referidos anteriormente. As propostas que se seguem demonstram esses materiais e sua finalidade, os resultados obtidos e a explicação pedagógica das atividades propostas.

3.6.1 Proposta didática 1

Nesta proposta de aula decidi dar a conhecer aos alunos a cultura maori da Nova Zelândia que lhes permitiu estar em contacto com uma cultura distinta da sua. Para além de se dar ênfase a um outro país de língua inglesa, que à priori desconheciam, chamei à atenção para a diversidade cultural do mesmo, contornando a tendência que existe de apresentar aspetos culturais da Inglaterra ou dos Estados Unidos. Neste sentido, planeei a aula juntamente com os conteúdos gramaticais previstos, de forma a lecionar vocabulário relacionado com as partes do corpo, apresentando uma imagem de um maori, (apêndice 1), que, desde logo, despertou a atenção das crianças. Primeiramente, efetuei um exercício de *listening* e, utilizando a mesma imagem projetada, solicitei que fossem utilizando os *flashcards* com o vocabulário e colassem

nas respetivas partes do corpo. Seguindo-se o decorrer da aula, introduzi um vídeo de um grupo de Maoris a fazer a *Haka*, aspeto cultural que muitas das crianças já tinham conhecimento através do *Rugby*. Apresentei ainda um *crossword puzzle*, (apêndice 2), com algumas curiosidades culturais dos Maori que permitiu aos/as alunos/as aprofundarem, de forma lúdica, estes e de outros aspetos culturais associados aos Maori.

Para fornecer um *background* visual e apelativo, organizei uma cartolina com algumas características e imagens da Nova Zelândia e da Austrália. No decorrer da aula fui chamando a atenção para o que estavam a ver e solicitei que colassem algumas imagens relativas à cultura no mapa e na cartolina.

No final da aula, os alunos foram capazes de aprender vocabulário novo em conjunto com a cultura oriunda de um país de expressão anglófona.

No quadro que se segue estão identificados de forma pormenorizadas os objetivos, passos, material e bibliografia utilizada para a elaboração da aula.

Quadro número 1
 Título: Aula nº 1
 Fonte própria

Aula nº 1 Dia 16-11-2017	Topics: <ul style="list-style-type: none"> ○ Parts of the Body; ○ Maori Culture
Learning aims:	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identify and name the parts of the body; ○ Use vocabulary related with the main theme; ○ Enhance listening and communicative skills; ○ Identify cultural aspects and the geography from one of the English-speaking countries (New Zealand).
Materials	<ul style="list-style-type: none"> ○ Maori man image; ○ Flashcards about the parts of the body; ○ Student's book; ○ Student's note book. ○ Crossword puzzle; ○ Haka video.
Procedures	<ul style="list-style-type: none"> ○ Name and stick the parts of the body flashcards in the image; ○ Stick the Maori man image to New Zealand in the map; ○ Watch the Maori Haka Video and stick that cultural aspect in the map; ○ Fill in a crossword about some aspects of the Maori culture; ○ Do an exercise about the parts of the body.
Bibliography	<ul style="list-style-type: none"> ○ Crossword puzzle: Fonte própria ○ Ficha para preencher com partes do corpo: Fonte própria ○ Australia vs New Zealand Haka 2017, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bTi8ONoG_zc consultado em: 6 de novembro de 2017 ○ istock by getty images, disponível em: https://www.istockphoto.com/pt/vetorial/nova-zelândia-maori-homem-gm492386038-76266481?esource=SEO_GIS_CDN_Redirect consultado em: 6 de novembro de 2017 ○ Lindade, Carlos et all (2016). <i>Stars 4</i>. Maia: Areal Editores. ○ Lindade, Carlos et all (2016). <i>Stars activnotebook 4</i>. Maia: Areal Editores.

3.6.2 Proposta didática 2

Dando seguimento à aula anterior, optei por fazer um encadeamento apresentando alguns dos desportos mais mediatizados nos países de expressão inglesa, sendo que na aula anterior tinha sido feita uma alusão ao *rugby* através do *Haka* e dos Maori. Desta forma, elaborei uns *flashcards* com os desportos e assinalei-os no mapa dos respetivos países. Assim, orientei os alunos para a aquisição de vocabulário relacionado com os desportos alertando-os, em simultâneo, para a própria geografia dos países de expressão inglesa no mapa onde iam colando os *flashcards* e imagens fornecidas.

Deste modo, apresentei uma aula baseada no ensino-aprendizagem da língua inglesa dando ênfase a algumas curiosidades dos países falantes da mesma, desta vez, relativas ao desporto. Os alunos puderam estar em contato com a língua, adquirindo vocabulário e estruturas gramaticais novas, em conjunto com a aquisição e conhecimento de curiosidades culturais de outros países.

Segue o quadro síntese desta aula:

Quadro número 2

Título: Aula nº 2

Fonte própria

Aula nº 2 Dia 23-11-2017	Topics: <ul style="list-style-type: none">○ Sports and actions.○ Can / Can't / Can...?;
Learning aims:	<ul style="list-style-type: none">○ Understand and use the structures Can / Can't / Can...?;○ Enhance their writing skills;○ Sing a song with the rest of the class;○ Learn English in a playful way;○ Identify sports and actions.
Materials	<ul style="list-style-type: none">○ Flashcards with the names of the sports and the grammatical structures;○ Student's book;○ Student's note book.
Procedures	<ul style="list-style-type: none">○ Check understanding about the structures Can / Can't / Can...?;○ Listen and sing the song;○ Explore sports played in some English-speaking countries;○ Use structures and vocabulary in a playful way;○ Exercise the structures learnt.
Bibliography	<ul style="list-style-type: none">○ Opinion on English-speaking countries, disponível em: http://www.writeopinions.com/english-speaking-world consultado em: 18 de novembro de 2017○ Lindade, Carlos et al (2016). <i>Stars 4</i>. Maia: Areal Editores.○ Lindade, Carlos et al (2016). <i>Stars activnotebook 4</i>. Maia: Areal Editores.

3.6.3 Proposta didática 3

Privilegiando a utilização dos materiais de fonte própria a proposta didática seguinte permitiu a manuseamento de forma lúdica dos conteúdos a lecionar/aprender. Desta forma, utilizei um avental, *flashcards* e fantoches elaborados por mim, presentes no apêndice 3, para introduzir vocabulário relacionado com a alimentação. A intenção foi que as crianças adquirissem o novo vocabulário e, também, que ficassem com a percepção do que é uma alimentação saudável. Para tal efeito, utilizei os ingredientes ilustrados no apêndice e solicitei que fossem colando no avental que estava comigo. Os fantoches foram tendo ‘voz própria’ o que permitiu fugir, em certa parte, à apresentação dos conteúdos apenas por parte da docente. De seguida, foram os próprios alunos a utilizar o avental, que permitiu alguma consolidação do vocabulário pela característica mais autónoma do exercício.

Quadro número 3

Título: Aula nº 3

<p>Aula nº 3 Dia 05-12-2017</p>	<p>Topics:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Healthy Food; ○ Likes and dislikes.
<p>Learning aims:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identify food they like, don't like; ○ Identify and name different food; ○ Use vocabulary related with the main theme; ○ Identify foods.
<p>Materials</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Student's book; ○ Student's note book; ○ Flashcards about food; ○ Didactic Apron; ○ Puppets.
<p>Procedures</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Show foods from the previous lesson and label them; ○ Play the Hang Man game to guess the missing words; ○ Listen to the orders from the puppets and go find the flashcards; ○ Stick the flashcard in the teacher's apron; ○ Say their favorite word/food using the Puppets; ○ Do an exercise about the structures learnt;
<p>Bibliography</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Lindade, Carlos et all (2016). <i>Stars 4</i>. Maia: Areal Editores. ○ Lindade, Carlos et all (2016). <i>Stars activnotebook 4</i>. Maia: Areal Editores. ○ Teacher's apron and flashcards: own elaboration

Fonte própria

3.6.4 Proposta didática 4

No seguimento da aula anterior decidir apresentar as comidas das cantinas das escolas à volta do mundo, uma vez que o livro previa este tema através de um exercício. Desta forma, usando o exercício como pretexto dei-lhes a conhecer as comidas tradicionais de alguns países de expressão inglesa. Assim, ficaram a conhecer outro tipo de alimentação que crianças da idade deles têm, contruindo mais uma vez uma ponte entre língua, cultura e deixando abertura para o diálogo intercultural. A aula serviu para apresentação e consolidação de vocabulário sobre a alimentação, fornecendo a possibilidade de terem um termo de comparação cultural com a sua própria cultura.

Na possibilidade de ter mais aulas, tinha como objetivo mostrar a alimentação de alguns povos indígenas de determinados países anglófonos para que pudessem ter contato com essa realidade também. O quadro abaixo resume em tópicos a aula descrita anteriormente:

Quadro número 4

Título: Aula nº 4

Fonte própria

Aula nº 4 Dia 07/12/2018	Topics: <ul style="list-style-type: none">○ Traditional foods;○ Christmas Foods;○ School lunches all over the world.
Learning aims:	<ul style="list-style-type: none">○ Identify school lunches all over the world;○ Identify American and British Christmas food;○ Use vocabulary related with the main theme;○ Identify food they like, don't like;
Materials	<ul style="list-style-type: none">○ Student's book;○ Student's note book;○ Flashcards about traditional food;
Procedures	<ul style="list-style-type: none">○ Warm up: The learners will try the American cookie;○ See the school lunches around the world (annex 1);○ Underline the foods;○ Match the food to the country (annex 2);○ Notice the English-speaking countries;○ Stick, in groups, the traditional foods in the paperboards.
Bibliography	<ul style="list-style-type: none">○ Lindade, Carlos et all (2016). <i>Stars 4</i>. Maia: Areal Editores.○ Lindade, Carlos et all (2016). <i>Stars activnotebook 4</i>. Maia: Areal Editores.

Conclusão

Nesta breve experiência pedagógica tive oportunidade de estar em contacto com o primeiro ciclo pela primeira vez, o que se tornou um desafio a vários níveis.

A prática despertou em mim a vontade de procurar novos saberes no que diz respeito a um dos primeiros estágios da educação escolar. Este nível de estudos permite uma progressão na nossa prática docente de forma científica e humana, fazendo-nos professores mais profissionais e emocionalmente mais atentos. Tudo aquilo que se revelou um desafio tornou-se ao mesmo tempo uma boa possibilidade para o desenvolvimento de objetivos pessoais.

Os materiais escolhidos e levados para as aulas permitiram o ensino da língua e cultura promovendo, em simultâneo, atitudes interculturais, o que trouxe a oportunidade de instruir as crianças tocando em pontos essenciais na sua formação como crianças e futuros adultos.

“It’s not very difficult to persuade language teachers that is important to teach language-and-culture as an integrated whole ... many guidelines refer to the importance of cultural learning and more recently intercultural competence.”

Byram *et all* (2001: 5)

Byram fala da necessidade de darmos importância ao ensino da competência cultural e intercultural para que se possam evitar choques culturais, que inevitavelmente irão acontecer se não ensinarmos, às nossas crianças, pequenos passos para a aceitação e compreensão daquilo que se torna para eles diferente. As atitudes interculturais passam por:

- Ensinar os nossos alunos a distanciarem-se da sua própria cultura e costumes para que possam pensar nela de outra perspetiva;
- Aproximá-los de outros costumes e culturas;
- Ensinar-lhes a pensar criticamente sobre aquilo que vêem e ouvem, a fazer perguntas Porque? Como? etc., de forma a que não aceitem tudo passivamente;
- Inculcar o diálogo intercultural;
- Promover a proximidade do outro de forma a que possam encontrar pontos de comparação entre a sua cultura e a do outro;
- Desenvolver o espírito de ajuda para com os colegas e a comunidade escolar;
- Desenvolver o espírito de solidariedade através de pequenos projetos escolares; Desenvolver sentimentos de curiosidade, apelando para fatores emocionais entre outros.

Os pontos acima referidos tornam-se fáceis de ser aplicados na prática com pequenas mudanças na forma de como vamos apresentando os conteúdos.

Durante o estágio senti facilidade em aplicar e desenvolver os objetivos originalmente traçados, apesar de alguns percalços.

Tive a percepção que o objetivo principal de ensinar cultura, língua e atitudes interculturais foi conseguido com sucesso. Através da observação direta da turma quando lecionava os conteúdos foi-me possível tirar algumas conclusões no que diz respeito à promoção de uma consciência intercultural nas crianças, na medida em que, foi possível observar *a priori* a curiosidade com que os alunos iam abordando os temas que lhes eram apresentados colocando muitas vezes questões pertinentes. Claro que, persistiu a necessidade de ter tido mais tempo para que o tema pudesse ser mais explorado e aprofundado da melhor forma e para que pudesse tirar outras conclusões a longo prazo. Esta dificuldade advém exatamente do pouco tempo que temos para estar em contacto com as crianças e perceber até que ponto é que existiu uma influência maior que não somente o *feedback* que recebemos no momento. Para conseguir um estudo mais aprofundado e para que pudesse dar uma conclusão mais precisa seria ideal estar em contacto com a turma no ano letivo seguinte para ver até que ponto as aulas teriam sortido o efeito desejado, isto é perceber se aprenderam língua, cultura e se de alguma forma contribuí para a criação da sua consciência intercultural.

Trabalhar com crianças nestas idades torna-se desafiante e motivante, pelo facto de tornarem o ambiente de sala de aula imprevisível e ativo.

Saber lidar com a dinâmica da sala de aula já é algo que faz parte do dia para quem leciona e tudo se intensifica quando falamos de crianças. Consegui perceber que existe a necessidade de trazer exercícios o mais variados possível, de não repetir muito a sequência das aulas, de não apresentar algo que possam não entender facilmente, de os motivar de formas diferentes e também de saber quando proporcionar momentos calmos.

O desafio com o primeiro ciclo não passa tanto por fazê-los entender a língua pois, na verdade, é algo que adquirem com alguma facilidade. Ao contrário, creio que é mais difícil fazê-los entender que o Inglês é uma disciplina como a Matemática, o Português ou o Estudo do Meio.

O facto do Inglês se posicionar como disciplina obrigatória há pouco tempo, torna-se um desafio no cumprimento das regras pois ainda lhes é difícil a separação entre brincadeira e as abordagens didáticas e lúdicas que vamos apresentando. Na verdade, muitas das atividades que trazemos para a sala de aula são lúdicas. Aprender brincando é algo natural para quem ensina Inglês, até em níveis mais elevados. No entanto como referi, torna-se difícil muitas vezes numa aula mudar de registo e de tipo de abordagem. Sabemos que o brincar é intrínseco às crianças, daí a necessidade de optarmos por este género de abordagens e, ainda que com todas as dificuldades associadas, defendendo inteiramente este tipo de ensino, especialmente nestas idades.

Um dos aspectos negativos ainda associados ao inglês no primeiro ciclo é também a resistência que existe por parte das escolas ou pelos professores titulares das turmas que veem ainda os professores de inglês como alguém estranho ao funcionamento normal das aulas, o que torna por vezes a experiência mais difícil.

O Inglês já não funciona como uma língua estrangeira como as outras, está mais presente na vida dos alunos, desde o 1º ciclo, e mesmo fora do ambiente de sala de aula. Esta língua estrangeira tornou-se uma ferramenta de currículo, um pilar na comunicação internacional e um meio condutor à promoção de valores culturalmente importantes.

Esta disciplina transcende o ambiente de sala de aula na medida em que se torna uma ferramenta de comunicação efetiva e, também, um vetor para a desconstrução de estereótipos, preconceitos e, fundamentalmente, uma ponte para a compreensão, respeito e admiração mútua entre povos diferentes e pessoas distintas. É desta forma que o ensino do Inglês ultrapassa o sentido meramente de disciplina, passando a ter uma conotação de educação geral para cada aluno, contribuindo assim para a sua formação como ser intercultural.

FONTES CONSULTADAS

Allport, Gordon. (1954). *The Nature Of Prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley Publishing.

Amado, João; Freire, I.; Carvalho, Elsa & André, Maria João (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. *Contributos para a formação de Professores*. Sísifo. *Revista de ciências da Educação*, 08, pp. 75-86

A MULTIDIMENSIONALIDADE DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, consultado em 2 de Outubro de 2018, disponível em: <https://www.trabalhosgratuitos.com/Sociais-Aplicadas/Ci%C3%A7%C3%A2ncias-Sociais/A-MULTIDIMENSIONALIDADE-DO-PROCESSO-ENSINO-APRENDIZAGEM-1000556.html>

Authentic ELT Materials in the Language Classroom: An Overview consultado em 28/jun, 2018, em: https://www.researchgate.net/publication/315765820_Authentic_ELT_Materials_in_the_Language_Classroom_An_Overview

Baker, Will. (2002) From cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT. *ELT Journal*, Volume 66, Issue 1, 1 January 2012, Pages 62–70, consultado a 12/Dec, 2018, em: <https://doi.org/10.1093/elt/ccr017> Published: 28 April 2011

Barrocas, Ana (2008). “Desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino secundário através do texto literário em inglês”. Dissertação de Mestrado em Ensino do Inglês. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Braga, Fátima e Rosa Bizarro (2004). “Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras.” In *Estudos de homenagem ao Professor Doutor António Ferreira Brito*. Porto: Universidade do Porto. (57-59)

British council – using authentic materials. consultado em 28/Jun,2018, em: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-authentic-materials>

Bruno Bobone: O desenvolvimento assimétrico português: um equilíbrio difícil entre o interior e o litoral, disponível em: <https://www.brunobobone.com/o-desenvolvimento-assimetrico-portugues/> consultado a 10 de outubro de 2018

Byram, Michael e Carol Morgan (1994). Teaching and Learning Language and Culture. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, Michael. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, Michael e Karen Risager. (1999). Language Teachers, Politics and Cultures. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, Michael. et al (2002). Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers. Strasbourg: The Council of Europe.

Byram, Michael. (2008). From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Clevedon: Multilingual Matters.

Carlos Lindade, S. B. (2007). Stars 4. Areal.

Dicionário de Carlos Ceia (Definição de Margarida Morgado 2010. Consultado a 12/Set, 2018, em: <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/multiculturalismo/>

Direção geral da educação - Educação inclusiva, disponível em: <http://www.dge.mec.pt/educacao-inclusiva> consultado a 20 de outubro de 2018

Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress Article in Journal of Educational Psychology · August 2010, também disponível em: file:///C:/Users/goret/Downloads/Effects_on_Teachers_Self-Efficacy_and_Job_Satisfa.pdf consultado em 30 de dezembro de 2018

Fenner, Anne et al. (2001). Cultural Awareness and Language Awareness based on Dialogic Interaction with Texts in Foreign Language Learning. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Fenner, Anne (2006). Coherence of principles, cohesion of competences Exploring theories and designing materials for teacher education. Strasbourg: Council of Europe. 40-52.

Fluentu english educator blog - 4 Creative Ways to Use Authentic Materials for Teaching English consultado em 28/Jun,2018, em: <https://www.fluentu.com/blog/educator-english/authentic-materials-for-teaching-english/>

Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. Language Teaching, 40(2), 97-118. doi:10.1017/S0261444807004144

Gonçalves, A. j. (2014). A cultura e o estereótipo na aula de língua estrangeira. Politécnico do Porto.

Hall, Stuart. “The Work of Representation.” Representation. Cultural Representations and Signifying Practices. Ed. Stuart Hall. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage/The Open University, 2006. 1528.

Horta, Maria. et al. (2012). Metas curriculares. Tecnologias de Informação e Comunicação 7.º e 8.º anos. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – Direção-Geral de Educação.

Leite, Marli. (2008). Preconceito e Intolerância na Linguagem. São Paulo: Contexto.

Meira, Margarida. (2011). “Acção do contexto nos estereótipos: Influência e limites.” Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Secção de Cognição Social Aplicada. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Metas curriculares de inglês , disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb_metas_curriculares_ingles.pdf
consultado em 20-07-2018

Município da Guarda, GuardaNet, disponível em: <http://www.mun-guarda.pt/Portal/conteudo.aspx?SS=conteudos&Lista=Est%C3%A1ticos&ID=89> consultado em 20 de dezembro de 2017

Município da Guarda, Guarda Cidade Educadora, disponível em: <http://www.mun-guarda.pt/Portal/conteudo.aspx?SS=conteudos&Lista=Est%C3%A1ticos&ID=90> consultado em 20 de dezembro de 2017

Welcome center da Guarda – delegação da Serra da Estrela, disponível em: <https://www.mun-guarda.pt/Portal/conteudo.aspx?SS=conteudos&Lista=Est%C3%A1ticos&ID=5> consultado em 10 outubro de 2018

Plano Municipal de Educação - Uma cidade educadora, uma escola de cidadania, também disponível em: <https://www.mun-guarda.pt/conteudos/PublishingImages/Documentos/Juventude/PMEducacao.pdf> consultado a 20 de outubro de 2018.

PORDATA: Município da Guarda, disponível em: [https://www.pordata.pt/Municipios/Quadro+Resumo/Guarda+\(Munic%C3%ADpio\)-231368](https://www.pordata.pt/Municipios/Quadro+Resumo/Guarda+(Munic%C3%ADpio)-231368) consultado em 12 de setembro de 2018

Klippel, Friederike. (1994). “Cultural Aspects in Foreign Language Teaching”. *The Journal for the Study of British Cultures*: 49-61.

O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores” João Amado, Isabel Freire, Elsa Carvalho, Maria João André (2009) pag. 77.

Richards, Jack. (2006). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rashid Hamed Al Azri, Majid Hilal Al-Rashdi. (2014). The Effect of Using Authentic Materials In Teaching. *International Journal of Scientific & Technology Research* 3, ISSUE 10, OCTOBER 2014 ISSN 2277-8616 249 IJSTR©2014 consultado em 12/Dec, 2018, em: <https://pdfs.semanticscholar.org/a8da/ed79131bf72bd4e51d1e21212426e73113b7.pdf>

Sarmiento, Simone. Ensino de cultura na aula de língua estrangeira. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 2, n. 2, março de 2004. ISSN 1678-8931

Sousa, José (2003). Que modelo educacional para uma formação intercultural de professores. *A página da Educação, Agosto/Setembro* consultado em 18/dec, 2018, em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=126&doc=9584&mid=2>

Spitzberg, Brian e Gabrielle Changnon (2009). “Conceptualizing Intercultural Competence”. In Deardorff, D., The Sage Handbook of Intercultural Competence. Los Angeles, London, Nova Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publications. 2-52.

Skills You Need Limited (2016) - Importance of Intercultural Awareness, também disponível em <https://www.skillsyouneed.com/ips/intercultural-awareness.html> consultado a 3 janeiro 2019

Vaz, Maria Gabriela (2009). “Desenvolver a autonomia na leitura em Inglês. Um estudo de caso com recurso à hiperficção.” Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Vieira, Luciana. (2015). “O contributo de materiais autênticos para o ensino de competência sociocultural nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira.” Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário. Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Welcome center da Guarda – delegação da Serra da Estrela, disponível em: <https://www.mun-guarda.pt/Portal/conteudo.aspx?SS=conteudos&Lista=Est%C3%A1ticos&ID=5> consultado em 10 outubro de 2018

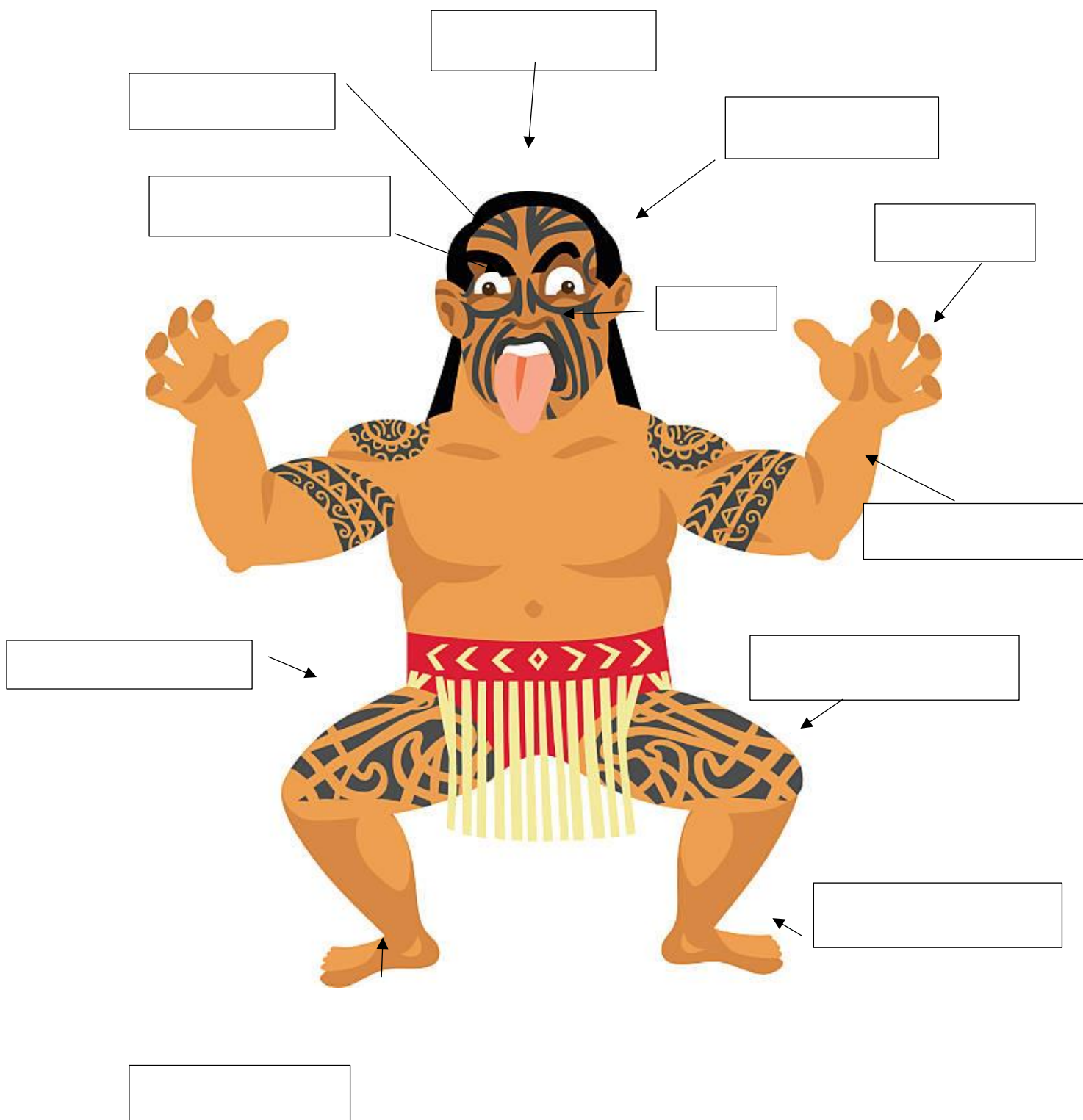
Williams, Raymond (1998). “The Analysis of Culture.” In Storey, J., Cultural Theory and Popular Culture. Georgia: The University of Georgia Press. 48-56.

Apêndices

Apêndice 1

Maori man: parts of the body

Fonte própria



Apêndice 2

Maori culture
Fonte própria

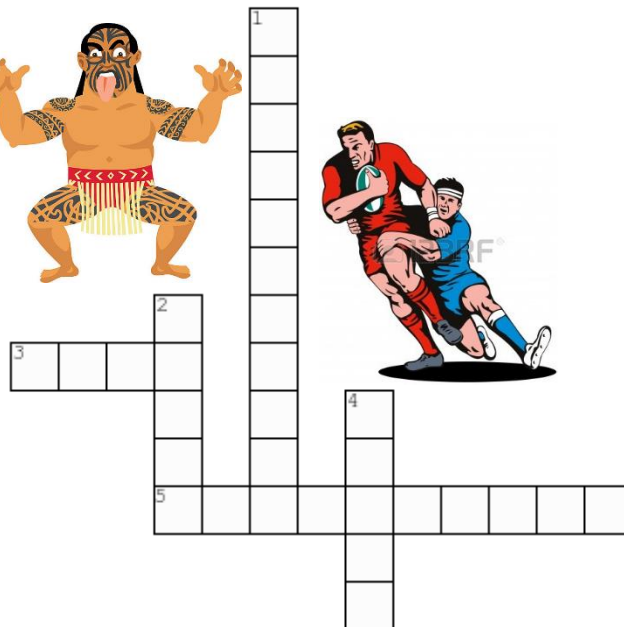
English-speaking country



Name: _____

Maori Culture

Complete the crossword below



Created with TheTeachersCorner.net [Crossword Puzzle Generator](#)

Across

- 3. Maori traditional dance
- 5. People born in the country

Down

- 1. English-speaking country
- 2. The indigenous people of New Zealand.
- 4. The sport

Apêndice 3

Apron, flashcards and food vocabulary
Fonte própria

