



NOVA FCSH

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

***Promoção da consciência para a variação linguística
nas aulas de língua materna e estrangeira***

Catarina Flor Duarte Rosa

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português
e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico
e no Ensino Secundário**

Área de Especialização de Inglês

Versão corrigida e melhorada após defesa pública

Junho, 2023

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (Área de Especialização de Inglês), realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Joana Batalha e da Professora Doutora Lili Cavalheiro.

*Aos professores que, ao longo da minha vida,
me inspiraram.*

AGRADECIMENTOS

O percurso que aqui relato não teria tido este final feliz não fosse a existência de várias pessoas a quem estarei eternamente grata.

À Professora Doutora Joana Batalha e à Professora Doutora Lili Cavalheiro, por terem acreditado em mim e no meu tema desde o início, e pela orientação rigorosa mas paciente. Foi um privilégio ser orientada por profissionais nas quais reconheço não só o mérito científico, mas também um forte lado empático.

À Professora Cristina Carvalho e à Professora Sandra Fernandes, por toda a ajuda e ensinamentos ao longo do ano da PES. Foi uma sorte tê-las como modelos.

Aos alunos do 7º4, do 10ºCT1 e do 11ºCSE, por me fazerem rir diariamente e por confirmarem que é este o caminho.

A toda a minha família, em especial à minha mãe, por ter apoiado desde o início a minha escolha, e ao meu pai, por me ter introduzido, em tenra idade, àquelas que seriam as minhas paixões: a língua e a literatura.

Aos meus amigos, por legitimarem e lidarem com todas as minhas crises, mesmo as mais patéticas. Por acreditarem na minha força, mesmo quando mostro fragilidade. Obrigada pela vossa capacidade de me salvarem a qualquer hora, em qualquer situação.

Aos meus colegas de mestrado, em especial à Sofia Santos, ao André Alexandre e ao Nuno Correia, por terem partilhado comigo as alegrias e as frustrações deste percurso.

Ao Gilmário Vemba, à Chandra Brandão, ao Marco Freitas e ao Miguel Nóbrega, por terem partilhado comigo e com os meus alunos as suas variedades linguísticas.

À Maria, que, sem saber, moldou o meu caminho.

PROMOÇÃO DA CONSCIÊNCIA PARA A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA
NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA

CATARINA FLOR DUARTE ROSA

RESUMO

O presente trabalho relata e reflete sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES) de Português e de Inglês desenvolvida no ano letivo 2021/2022. Este percurso partiu da hipótese de que a promoção da consciência para a variação linguística nas aulas de português língua materna e inglês língua estrangeira contribuiria para atitudes linguísticas mais positivas por parte dos alunos. Procedeu-se a uma intervenção didática assente na exposição a diferentes variedades linguísticas, tendo sido adotados, sempre que possível, modelos permissores de uma observação contrastiva das variedades trabalhadas. Como forma de avaliar a eficácia da intervenção, foram comparadas as respostas dos alunos a um questionário sobre variação linguística antes e depois da fase de lecionação. Os resultados a estes questionários, a par com dados qualitativos recolhidos nas fases de observação e lecionação das aulas, parecem indicar que o trabalho sobre variação linguística em sala de aula contribui para atitudes linguísticas mais positivas por parte dos alunos, bem como para a sua motivação.

PALAVRAS-CHAVE: variação linguística, ideologias e atitudes linguísticas, linguística educacional, Global Englishes, Laboratório Gramatical

CATARINA FLOR DUARTE ROSA

ABSTRACT

The following work reports and reflects upon a Supervised Teaching Practice carried out throughout the 2021/2022 school year. This path was built on the hypothesis that promoting consciousness of language variation in Portuguese as a first language and English as a foreign language classrooms would contribute to more positive language attitudes on the students' part. A didactic intervention based on the exposure to different language varieties was developed, in which methods permeable to a contrastive observation of these varieties were privileged. In order to evaluate the effectiveness of the intervention, students' answers to a questionnaire on language variation collected both before and after the intervention were compared. These results, paired with qualitative data gathered throughout the observation and teaching phases, suggest that teaching language variation contributes to more positive language attitudes on the students' part, and to their motivation towards the subjects.

KEYWORDS: language variation, language ideologies and attitudes, educational linguistics, Global Englishes, Grammar Lab

Índice

Introdução	1
Capítulo 1: Enquadramento teórico	3
1. 1. Variação linguística	3
1.1.1. O caso do português	4
1.1.1.1. Alguns fenómenos de variação sincrónica no português: breve descrição.....	6
1.1.2. O caso do inglês	11
1.2. Ideologias e atitudes linguísticas	13
1.3. A variação linguística nas aulas de língua.....	15
Capítulo 2: Metodologia	19
Capítulo 3: PES	23
3.1. Caracterização da escola.....	23
3.2. PES de Português	24
3. 2. 1. Caracterização da turma.....	24
3. 2. 2. Observação	24
3. 2. 3. Intervenção didática	26
3. 3. PES de Inglês.....	36
3. 3. 1. Caracterização das turmas.....	36
3. 3. 2. Observação	36
3. 3. 3. Intervenção didática	39
3. 4. Outras atividades dinamizadas	48
Capítulo 4: Resultados: apresentação e discussão.....	51
Conclusão.....	60

Bibliografia	62
Lista de figuras	67
Lista de tabelas	68
Apêndices.....	69
Apêndice A: Questionário inicial 10ºCT1	70
Apêndice B: Questionário inicial 7º 4	72
Apêndice C: Questionário inicial 11º CSE	73
Apêndice D: Resultados do questionário inicial aplicado ao 10º CT1	75
Apêndice E: Planificação de aula sobre poesia trovadoresca	77
Apêndice E1: Textos trabalhados na aula sobre poesia trovadoresca	80
Apêndice E2: Ficha de trabalho B	82
Apêndice E3: Jamboard resultante da ficha de trabalho B	83
Apêndice F: Padlet colaborativo “As cantigas de hoje”	84
Apêndice G: Powerpoint de apoio à introdução à fonética e fonologia	85
Apêndice H: Ficha de trabalho sobre processos fonológicos (correção)	88
Apêndice I: Questionário avaliador da eficácia dos Laboratórios Gramaticais..	89
Apêndice J: Fichas de trabalho do Laboratório Gramatical 1.....	90
Apêndice K: Fichas de trabalho do Laboratório Gramatical 2	92
Apêndice L: Fichas de trabalho do Laboratório Gramatical 3	94
Apêndice M: Ilustração do quizz realizado	96
Apêndice N: Planificação da aula experimental de inglês	100
Apêndice O: Resultados do questionário inicial aplicado ao 7º 4	102
Apêndice P: Unit plan “Around the city”	103
Apêndice Q: Ficha de trabalho “Places Around the World”	111
Apêndice R: Resultados do questionário inicial aplicado ao 11º CSE	112

Apêndice S: Unit plan “Advertising”	114
Apêndice S1: Lesson 1	114
Apêndice S2: Lesson 2	117
Apêndice S3: Lesson 3	133
Apêndice T: Sistematização dos fenómenos linguísticos do AAE presentes na música “Vanity Slaves”	140
Apêndice U: Layout, regulamento e checklist do Passaporte de Leitura	141
Apêndice V: Cartaz do evento “Spelling Bee Contest”	144
Apêndice W: : Cartaz de divulgação do clube literário Alvalade por Escrito ...	145
Apêndice X: Exposição de textos e imagens sobre a invasão da Ucrânia	146
Apêndice Y: Registos da atividade solidária do Dia Mundial da Poesia	147
Apêndice Z: Poema escrito por uma aluna na sessão dedicada a autores da lusofonia	148
Apêndice AA: Respostas do 10º CT1 às perguntas abertas do questionário final	149
Apêndice BB: Respostas do 11º CSE às perguntas abertas do questionário final	150
Apêndice CC: Respostas do 7º 4 às perguntas abertas do questionário final..	151

Introdução

O incremento dos movimentos migratórios (internos e externos) resulta em contextos de acentuada diversidade linguística, o que se expressa também nas realidades escolares. Ao pensar no caso português, podemos concluir que várias variedades linguísticas do português, bem como outras línguas, coexistem nas escolas por todo o país (cf. Oliveira, 2022, para dados relativos às escolas públicas em Portugal continental).

Nos últimos anos, tem-se verificado um aumento especialmente significativo da imigração de origem brasileira, fenómeno amplamente refletido nas escolas: em 2020/2021, 46,5% dos alunos estrangeiros matriculados no ensino básico e no ensino secundário eram brasileiros (Oliveira, 2022). No mesmo ano, os PALOP eram representados por 23,3% dos alunos no mesmo contexto. Neste sentido, para uma escola inclusiva, surge como necessário promover a valorização não só do português europeu (PE), mas também das variedades dos alunos de origem migrante, principalmente quando somos confrontados com cada vez mais situações nas quais estas são erroneamente percecionadas como inferiores, como tem sido reportado em debate público (cf., por exemplo, Miranda, 2021).

Relativamente aos alunos estrangeiros cuja língua materna não é o português, o inglês ergue-se, frequentemente, como a única alternativa possível de comunicação com os colegas e professores, uma vez que se trata de uma língua falada e estudada por todo o mundo. De facto, a maior parte dos falantes de inglês são não-nativos (Crystal, 2003), e o contexto explicitado é apenas uma de entre as inúmeras situações nas quais os alunos utilizarão esta língua no seu estatuto de língua internacional. Deste modo, aquando do ensino de inglês enquanto língua estrangeira, o professor deve ir para além das normas-padrão inglesa e americana: há que ter em conta a diversidade cultural das turmas e prepará-las para um mundo cada vez mais intercultural, facultando-lhes ferramentas para interagir nesta realidade (Cushner & Mahon, 2009).

A integração de variedades linguísticas nas aulas de língua permite a criação de um contexto formal de exposição às mesmas e, desejavelmente, contribuirá para a amenização da discriminação linguística não só nas escolas, mas também nas

comunidades circundantes. Paralelamente, o trabalho sobre variação linguística em sala de aula vai ao encontro dos Princípios, Áreas de Competência e Valores que, segundo o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, 2017), devem ser desenvolvidos. Com base no mesmo documento, é possível verificar a pertinência do tema proposto, uma vez que permite uma abordagem aos conteúdos “associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere” (Martins, 2017, p. 31).

O presente relatório dá conta do trabalho desenvolvido no ano letivo 2021/2022 no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) que subordinei ao tema da consciência para a variação linguística nas aulas de português língua materna e inglês língua estrangeira, como resposta ao contexto educativo acima descrito. O primeiro capítulo expõe o enquadramento teórico sob o qual foi construída a prática, apresentando e problematizando alguns dos pilares científicos do tema em questão. O segundo capítulo, por sua vez, descreve a metodologia utilizada durante a PES e os instrumentos aos quais me socorri de forma a garantir a robustez da minha investigação. O núcleo deste trabalho, isto é, a descrição e reflexão acerca do trabalho desenvolvido na PES, surge no terceiro capítulo, culminando no quarto capítulo, momento no qual se apresentam e discutem, numa perspetiva crítica, os resultados.

Capítulo 1: Enquadramento teórico

1. 1. Variação linguística

A observação de uma língua abrange a percepção de que esta não é usada de forma homogênea pelos seus falantes. Para chegar a esta conclusão, não é necessário estudar linguística; na verdade, todos nós, enquanto utilizadores de uma (ou várias) línguas, adaptamo-la constantemente ao objetivo do nosso discurso ou ao seu interlocutor. Também temos consciência, por exemplo, da existência de vários sotaques, sendo que, muitas vezes, conseguimos identificar a proveniência geográfica de uma pessoa com base em pistas fonético-fonológicas. A variação é uma propriedade inerente a todas as línguas em todos os tempos (Wardhaugh & Fuller, 2014) resultante de fatores geográficos e socioculturais. Materializa-se na existência de características linguísticas e extralinguísticas capazes de segmentar uma determinada língua em variedades sincrónicas geográficas ou sociais, cujas fronteiras nem sempre são claras. A variação ao longo do tempo, ou mudança, é apelidada de variação diacrónica.

No universo de variedades geográficas, podemos distinguir variedades nacionais, como o português europeu (PE), e variedades dialetais, como os dialetos insulares (Segura, 2013a). Diferenciam-se das variedades sociais pelo tipo de fatores de que resultam; no entanto, esta distinção não é intransponível, uma vez que é possível encontrar aspetos sociais em variedades geográficas e aspetos regionais em variedades sociais (Fromkin et al., 2014). Interessa clarificar que a organização em variedades nunca é exata, uma vez que as fronteiras que as separam resultam de uma abstração. Na realidade, as diversas variedades misturam-se subtil e impercetivelmente (Wardhaugh & Fuller, 2014) e estão sujeitas a mudança, o que explica o conceito de *continuum* dialetal.

O interesse académico por estes assuntos nem sempre foi significativo. Por um lado, a dialetologia, disciplina que estuda a variação geográfica, tem uma tradição que remonta ao século XIX; a variação social, por sua vez, não era considerada pelos linguistas até ao desenvolvimento da sociolinguística, que data dos anos 60 no século XX. Liderados por William Labov, os sociolinguistas resgataram a variação da periferia da investigação linguística. Segundo Trask (2007), “the result has been a revolution in

linguistics: we now realize that variation (...) is a vital part of ordinary linguistic behaviour” (p. 316).

Pode dizer-se, portanto, que a sociolinguística veio constatar que as manifestações linguísticas do ser humano transportam informação social que contribui para o estabelecimento e perpetuação de modelos de estratificação social, mudando também a forma como a dialetologia operava. Neste trabalho, será dada prioridade à variação geográfica, olhando para as suas relações com a sociedade, nomeadamente para a forma como as atitudes para com diferentes variedades espelham o etnocentrismo (Neuliep & Speten-Hansen, 2013).

É precisamente a relação de uma língua com a sociedade que explica o processo de *standardização*. A existência de classes sociais, centro(s) urbano(s), poder político, cultural e/ou religioso e uma tradição escrita culmina na codificação de uma norma-padrão, que pode ser definida como a variedade considerada mais apropriada em contextos formais e educacionais (Trask, 2007). Importa esclarecer que a norma-padrão é uma abstração, isto é, um conjunto de regras que os falantes devem seguir e não o reflexo da forma como estes usam efetivamente a língua (Wardhaugh & Fuller, 2014). É uma variedade idealizada cuja estabilização e prestígio se devem em exclusivo a fatores extralinguísticos.

Em suma, uma língua é um conjunto de variedades com fronteiras ténues e mutáveis que são percecionadas pela sociedade como mais ou menos prestigiadas, estando a norma-padrão no topo desta hierarquia. Em oposição, encontramos a ideia generalizada, mas falsa, de que uma língua é um sistema fixo e que as suas variedades nascem dela de forma divergente (a ideologia da língua-padrão). Surge como pertinente advertir o leitor de que os conceitos aqui explicitados são de extrema complexidade e, não havendo oportunidade de os discutir com maior pormenor, procedi a uma seleção do que considere basilar para este relatório.

1.1.1. O caso do português

O português e o inglês partilham o pódio de línguas europeias com maior número de falantes (Segura, 2013a). No entanto, a forma como ocupam o espaço geográfico,

bem como as dinâmicas inerentes à sua extensão geográfica e respetiva utilização pelos falantes, distinguem-nos.

O português europeu (PE) é relativamente uniforme aquando da sua comparação com outras línguas. No entanto, é possível diferenciar variedades dialetais, principalmente com base em fatores fonéticos (Segura, 2013b). Nos anos 70, Lindley Cintra publicou uma classificação da realidade dialetal portuguesa; apesar de anacrónica, é ainda considerada a proposta mais completa e fidedigna, devendo o leitor complementá-la com dados mais recentes sempre que necessário (cf. Segura, 2013b). Segundo esta proposta, podemos segmentar as variedades continentais em dialetos setentrionais e dialetos centro-meridionais. Os dialetos insulares têm sido analisados com relativa independência dos continentais devido às suas características distintas.

Como é sabido, o português não é falado apenas em Portugal continental e nos arquipélagos dos Açores e Madeira. A geografia atual da língua portuguesa expande-se pelos vários continentes, o que se deve essencialmente a dois fenómenos: a expansão marítima e a emigração. Na sequência da primeira, sabemos que a fixação de portugueses nos vários continentes culminou, em alguns casos, na permanência da sua língua até à atualidade, tendo a variação e mudança linguísticas operado no surgimento de novas variedades, pidgins e crioulos. A emigração, com particular incidência na segunda metade do séc. XIX e no séc. XX, permitiu a estabilização de comunidades lusitanas em países como a Suíça, Luxemburgo, Bélgica, Reino Unido, Argentina e França, que mantêm o português. Para este trabalho, interessa-nos, para além do PE, o português do Brasil (doravante PB) e algumas questões relativas às variedades faladas em África. É de salientar que a distribuição espacial exposta não é uniforme no que diz respeito ao estatuto conferido à língua.

No Brasil, o português é língua oficial e a maioria da população tem-no como língua materna, coexistindo com alguns povos exclusivamente falantes de línguas ameríndias. O acentuado multilinguismo que caracterizou o país até meados do séc. XVIII é uma das razões que explica o desenvolvimento do PB, que, apesar da sua também extensa variação interna, apresenta características gerais que o distinguem do PE, como um sistema fonológico distinto e a não tolerância de núcleos silábicos vazios.

Em África, o português é também língua oficial em vários países (Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique), mas esta posição advém das suas potencialidades “operacionais” (Ganhão 1979, citado em Gonçalves, 2013), tais como a coesão social e a comunicação internacional. Este é um bom exemplo de que o estatuto de uma língua depende essencialmente de fatores extralinguísticos, uma vez que, na verdade, estes países são multilingues e, em alguns deles, o português é minoritário enquanto língua materna.

As variedades africanas do português encontram-se em “fase de mutação intensa” (Hagemeijer, 2016, p. 50), não havendo regularidade na manifestação dos seus traços gramaticais nos dados recolhidos, nem coerência entre as produções dos falantes e os respetivos juízos de gramaticalidade (Gonçalves, 2013). Esta realidade é comum em variedades L2 ou com um passado recente de L2, e prevê-se que a recolha recorrente de dados documente uma gradual estabilização (Hagemeijer, 2016).

1.1.1.1. Alguns fenómenos de variação sincrónica no português: breve descrição

Neste subcapítulo, descrevem-se, de forma necessariamente breve e com base em gramáticas e outros trabalhos de referência, os fenómenos de variação sincrónica que serão retomados no capítulo referente à PES, sendo estes a inserção de vogais epentéticas em contexto de intolerância de núcleos silábicos vazios no PB, a não-palatalização de /s/ em coda na maioria dos dialetos do PB e a ocorrência do clítico *lhe* com função de complemento direto em PA. Estes fenómenos foram eleitos, por um lado, por serem representativos de diferentes componentes linguísticas (fonológica e sintática), e, por outro, pelo seu enquadramento nos documentos curriculares, nos quais se prevê a abordagem a processos fonológicos e às funções sintáticas dos pronomes átonos. Defende-se, assim, uma fase de investigação e preparação do conhecimento prévia à didatização de qualquer fenómeno linguístico.

A (in)tolerância de núcleos silábicos vazios: PE e PB em contraste

De acordo com o modelo “Ataque-Rima”, usualmente adotado para a descrição da sílaba em português, a sílaba pode ser definida como “uma estrutura hierarquicamente organizada em constituintes silábicos que apresentam, no máximo, duas posições internas” (Freitas & Santos, 2001, p. 23). A organização interna

hierárquica consiste na ramificação do nó sílaba em Ataque (A) e Rima (R) que, por sua vez, ramifica em Núcleo (Nu) e Coda (Cd). Neste trabalho, as representações silábicas seguirão o modelo apresentado.

O constituinte interno Ataque pode ocorrer em três formatos: Ataque não ramificado simples (pé), Ataque não ramificado vazio (é), ou Ataque ramificado (prol), e apenas pode ser ocupado por consoantes. Os Ataques ramificados são constituídos por duas consoantes adjacentes. No entanto, existem regras que delimitam a ocorrência de algumas consoantes neste contexto, nomeadamente o princípio da sonoridade e o princípio de dissimilaridade.

O princípio da sonoridade, que se baseia em dados acústicos e percetivos, dita que, à semelhança do que acontece de forma geral nas línguas, o núcleo da sílaba do português constitui “um pico de sonoridade” (Andrade & Andrade, p. 3373). Desta forma, podemos verificar que “a sonoridade dos segmentos que constituem a sílaba aumenta a partir do início até ao núcleo e diminui desde o núcleo até ao fim.” (Mateus et al., 2003, p. 1040). Este princípio, em PE, funciona a par com a seguinte escala de sonoridade (sentido crescente): oclusivas < fricativas < nasais < líquidas (vibrantes < laterais) < semivogais < vogais (altas < médias < baixas). Segundo Andrade e Andrade (2020), a escala de sonoridade pode variar dependendo da língua em análise.

Em suma, para que um ataque ramificado não viole a condição da sonoridade, o grupo consonântico que o compõe tem de apresentar um crescimento sonoro, o que exclui formações como vibrante + oclusiva, por exemplo, mas permitiria oclusiva + fricativa. No entanto, esta última formação viola o princípio da dissimilaridade, que apresentarei de seguida.

O princípio da dissimilaridade diz-nos que “quanto maior for a distância de sonoridade entre dois sons adjacentes dentro da sílaba, mais natural é essa sílaba” (Mateus et al., 2005, p. 267). Este princípio exclui a possibilidade de Ataques ramificados compostos por duas consoantes contíguas na escala de sonoridade, como oclusiva + fricativa. Segundo Andrade e Andrade (2020), “o primeiro elemento [do Ataque ramificado] deve pertencer aos níveis 1 ou 2 da mesma escala, e o segundo ao nível 4.” (p. 3377).

Concluimos que, em português, apenas são Ataques ramificados as seguintes formações: oclusiva + vibrante (e.g., preto), oclusiva + lateral (e.g., pleno), fricativa + vibrante (e.g., frio) e fricativa + lateral (e.g., flúor). No entanto, uma vez que a distância sonora entre oclusiva e líquida é maior do que entre fricativa e líquida, os ataques ramificados de tipo oclusiva + líquida são os mais frequentes no português (93%, segundo Vigário e Falé 1994, trabalho citado em Mateus et al., 2005).

Por outro lado, grupos consonânticos do tipo oclusiva + oclusiva (e.g., raptor), fricativa + oclusiva (e.g., afta), nasal + nasal (e.g., amnistia), oclusiva + fricativa (e.g., absurdo) e oclusiva + nasal (e.g., pneu) não são Ataques ramificados, mas sim duas consoantes pertencentes a nós silábicos distintos. Os três primeiros grupos violam tanto o princípio da sonoridade quanto a condição da dissimilaridade, e os dois últimos violam a condição da dissimilaridade.

No PE, podemos observar duas formas de resolver os grupos consonânticos “problemáticos”: em registo coloquial, dá-se frequentemente a inserção da vogal epentética [i]; por outro lado, o PE apresenta também tolerância de núcleos silábicos vazios (Freitas e Santos, 2001; Mateus et al., 2005). Em vários dialetos do PB, a intolerância dos grupos consonânticos referidos é superada através da inserção sistemática de uma vogal epentética [i] (Mateus et al., 2005; Andrade & Andrade, 2020). As figuras 1 e 2 apresentam as representações da palavra *pneu* segundo as produções anunciadas, respetivamente.

Figura 1: Representações das produções de *pneu* em PE (núcleo silábico vazio e inserção de vogal)

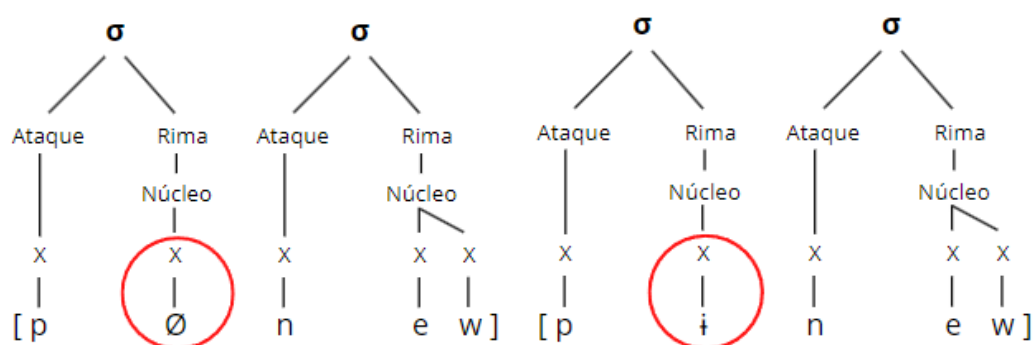
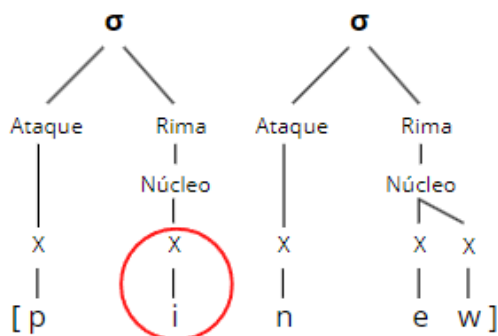


Figura 2: Representação da produção de *pneu* em PB (inserção de vogal)



Palatalização de /s/ em coda

Em PE, a realização fonética do fonema /s/ em posição final de sílaba (coda) é predizível através de uma regra fonológica. Deste modo, sabemos que, se se seguir uma vogal (apenas possível em final de palavra), a consoante será pronunciada como [z], assimilando o traço [+vozeado] da vogal; no caso de /s/ anteceder uma consoante, dá-se um processo de palatalização da sibilante, ou seja, esta será realizada como uma consoante com o ponto de articulação palatal (neste caso, [j] ou [ʃ]). As consoantes palatais caracterizam-se pela “elevação do dorso da língua em direção ao palato duro” (Freitas et al., 2012, p. 63).

A palatalização de /s/ em coda é um processo pós-lexical no PE, denominação dada aos processos “que não admitem exceções ou que apresentam alguma variação dependente do registo de fala” e cuja atuação se situa “num nível superficial da língua” (Mateus et al., 2005, p. 229). A distribuição das palatais [j] e [ʃ] neste contexto é também resultado de um processo fonológico, sendo este a assimilação do valor do traço [vozeado] da consoante seguinte: a palatal é pronunciada como [-vozeada], [j], se anteceder uma consoante [-vozeada] ([t, k, p, s, f]), e como [+vozeada], [ʃ], se a consoante seguinte for [+vozeada] ([m, g, d, n, v]).

Ao atentar no comportamento do fonema /s/ em coda no PB, conclui-se que, em alguns dialetos brasileiros (e.g., dialeto de São Paulo), este é diferente ao relatado em PE. Apesar de ser possível observar a realização palatal na fala culta do Rio de Janeiro, na maioria das variedades dialetais brasileiras a consoante /s/ realiza-se como alveolar

[s] ou [z], dependendo do traço [vozeado] da consoante seguinte (Mateus et al., 2003; Silva, 2013).

Clítico lhe: complemento direto ou indireto?

Em PE, os pronomes pessoais dividem-se em pronomes tónicos ou fortes e pronomes átonos ou clíticos. Outra propriedade desta subclasse é a conservação de marcas morfológicas de caso nos pronomes pessoais, podendo distinguir-se quatro tipos de formas: as nominativas, as acusativas, as dativas e as oblíquas. Esta distinção corresponde à função que a forma em questão desempenha na frase, sendo que as formas nominativas ocupam a função de sujeito, as formas acusativas a de complemento direto, as dativas a de complemento indireto e as formas oblíquas a de complemento oblíquo. Surge como pertinente clarificar que os pronomes átonos apenas tomam as formas acusativa e dativa, pelo que só podem desempenhar as funções de complemento direto e complemento indireto. Veja-se o quadro sintetizador de Raposo (2013):

Tabela 1: Formas dos pronomes pessoais (Raposo, 2013, p. 902)

	FORMAS TÓNICAS			FORMAS ÁTONAS (CLÍTICAS)	
	SUJ (NOMINATIVO)	CP (OBLÍQUO)	POSSESSIVO (GENITIVO)	CD (ACUSATIVO)	CI (DATIVO)
1sg	eu	mim, comigo	meu, minha, meus, minhas	me	me
1pl	nós	nós, connosco	nosso, nossa, nossos, nossas	nos	nos
	a gente	nós, connosco	nosso, nossa, nossos, nossas	nos, se	nos, se
2sg	tu	ti, contigo	teu, tua, teus, tuas	te	te
	você	você, si, consigo	seu, sua, seus, suas	o, a, se	lhe
2pl	vós	vós, convosco	vosso, vossa, vossos, vossas	vos	vos
	vocês	vocês, convosco	vosso, vossa, vossos, vossas, seu, sua, seus, suas	os, as, vos, se	lhes, vos
3sg	ele, ela	ele, ela, si, consigo	seu, sua, seus, suas	o, a, se	lhe
3pl	eles, elas	eles, elas	seu, sua, seus, suas	os, as, se	lhes

Para o fenómeno aqui descrito, importa atentar nas formas clíticas da 3ª pessoa: como vemos na Tabela 1, em PE, a forma acusativa do pronome pessoal no singular realiza-se como *o* ou *a*, e a forma dativa realiza-se como *lhe*. Conclui-se que os pronomes

átonos *o* e *a* desempenham a função sintática de complemento direto e o pronome átono *lhe* desempenha a função sintática de complemento indireto.

No entanto, o comportamento do clítico *lhe* difere noutras variedades do português: segundo Gonçalves (2013), “em PM [português de Moçambique] e PA, a forma dativa do pronome pessoal de 3ª pessoa ocorre frequentemente em contextos que em PE exigem as formas acusativas *o* e *a*” (p. 175). Deste modo, nestas duas variedades nacionais do português, o clítico *lhe* pode ocorrer como complemento direto. Este fenómeno ocorre tanto no discurso oral como no escrito, sendo mais frequente “naqueles casos em que o pronome pessoal tem um referente com o traço [+humano]” (Gonçalves, 2013, p. 175).

1.1.2. O caso do inglês

Atualmente, o inglês é, sem dúvida, uma língua global. Por um lado, isto deve-se a um passado de expansão (neste caso, britânica), tal como aconteceu com o português. No entanto, o inglês distingue-se pela sua utilização enquanto língua franca nos mais variados contextos, como a academia e a política, um pouco por todo o mundo, mesmo em países com os quais não estabelece uma ligação histórica, em grande parte também como consequência da supremacia americana a nível económico, cultural e político no século XX. A relação de dependência que várias indústrias desenvolveram com esta língua (e.g., tecnologia, turismo, cinema) asseguraram a sua importância económica e sociocultural (Crystal, 2003), que foi crescendo a par com a globalização.

Kachru (1985) desenvolveu uma proposta sobre a expansão do inglês em que esta é esquematizada em três círculos concêntricos (interno, externo e em expansão), que agrupam países de acordo com o respetivo modo de aquisição e uso desta língua. O círculo interno (*inner circle*) refere-se aos países nos quais o inglês é a língua primária (*primary language*), como os EUA, o Reino Unido, a Irlanda, o Canadá, a Austrália e a Nova Zelândia. O círculo externo (*outer circle*), por sua vez, dá conta da fase de expansão do inglês em contextos multilingues, tendo-se afirmado como uma língua segunda com elevada importância política; inclui mais de cinquenta territórios, nomeadamente Singapura, Nigéria e Índia. Por último, podemos enquadrar Portugal no círculo em expansão (*expanding circle*), juntamente com outros países que, apesar de não terem um passado de colonização por parte de países do círculo interno e adquirirem o inglês

enquanto língua estrangeira, reconhecem a sua importância enquanto língua internacional nos mais variados contextos, nomeadamente o profissional, e na comunicação nacional e internacional com falantes dos vários círculos.

Como é natural, esta proposta é mutável em função de fenómenos culturais, sociais e linguísticos. Kachru (1984) chama a atenção para a instabilidade da fronteira entre os círculos externo e em expansão, uma vez que os seus países partilham características e o respetivo estatuto do inglês vai sendo alterado ao longo do tempo. Outro exemplo é a proposta de Crystal (2003) de atualizar o termo “círculo em expansão” (*expanding circle*) para “círculo expandido” (*expanded circle*) como forma de refletir o estado atual do inglês, cuja importância é já reconhecida em praticamente todo o mundo.

No círculo interno, destacam-se como mais relevantes para este trabalho a variação interna tanto no Reino Unido como nos Estados Unidos da América (EUA). Apesar de ser conveniente simplificarmos esta questão e falarmos em inglês britânico e inglês americano, estas denominações não traduzem a heterogeneidade linguística regional e social inerente a ambos os países, uma vez que se referem apenas às suas variedades padrão. No capítulo referente à PES, será dada atenção à pluralidade de pronúncias no Reino Unido, pois, como notam Hughes et al. (2013), um aprendente de inglês que vá pela primeira vez às ilhas britânicas ficará surpreendido pelo pouco que conseguirá compreender daquilo que os nativos dizem, dada a uniformização abstrata do inglês aquando do seu ensino enquanto língua estrangeira.

Atentando no círculo externo, importa destacar as fases pelas quais parecem passar as variedades não-nativas institucionalizadas (Kachru, 1992, como citado em Kirkpatrick, 2007). A primeira fase caracteriza-se pelo não reconhecimento da variedade local e pela crença na superioridade da variedade importada, associada a falantes nativos. De seguida, assiste-se à coexistência da variedade local com a importada. Por fim, a variedade local é reconhecida como norma e é aceite socialmente, tendo lugar no ensino. As variedades não-nativas institucionalizadas (e.g., *Indian English*, *Nigerian English*, *Singaporean English*) expressam a identidade cultural da comunidade linguística na qual se desenvolveram e têm a sua própria norma-padrão (Kachru, 2005).

Os países do círculo em expansão não têm variedades próprias, como é o caso de Portugal. São países exonormativos, ou seja, seguem uma norma externa, normalmente a britânica ou a americana, o que tem implicações diretas no ensino da língua. Esta tradição, no entanto, está a ser posta em causa, uma vez que exclui o inglês falado em grande parte dos contextos nos quais os alunos utilizam esta língua – na maioria deles, as interações restringem-se a membros dos círculos externos e em expansão (Kachru, 2005).

Na sequência da complexidade descrita, podemos dizer que o inglês atingiu uma escala *glocal* (global + local), ou seja, é uma língua utilizada globalmente que adquiriu funções, estatutos e formas locais (Selvi & Yazan, 2021). A necessidade de responder a esta realidade a nível académico tem vindo a fundamentar o aparecimento de diferentes paradigmas conceptuais, teóricos e analíticos, tais como o estudo dos *World Englishes*, corrente que dá conta da pluralização, nativização e localização do inglês; o *English as a Lingua Franca*, focado no inglês enquanto potenciador de interações entre indivíduos de diferentes contextos etnolinguísticos; e o *English as an International Language*, que estuda a forma como os falantes navegam entre diferentes formas e funções da língua para facilitar a comunicação. Recentemente, alguns autores (e.g., Rose & Galloway, 2019; Selvi & Yazan, 2021) têm defendido uma perspectiva conciliadora destes paradigmas, que apelidaram de *Global Englishes*.

Rose e Galloway (2019) definem esta linha teórica como um paradigma inclusivo que examina a diversidade e fluidez linguísticas, sociolinguísticas e socioculturais do uso do inglês e dos seus falantes num mundo globalizado. A literatura desenvolvida neste âmbito, a par com a resultante dos paradigmas mencionados anteriormente, pode ser utilizada como evidência da necessidade de um ensino de inglês língua estrangeira que tenha em conta a pluralidade desta língua nos vários sentidos já referidos, nomeadamente através da introdução dos ingleses dos vários círculos concêntricos nas aulas de inglês língua estrangeira.

1.2. Ideologias e atitudes linguísticas

A linguagem acumula duas funções aparentemente contraditórias: a de demarcador social e a de elemento possibilitador de comunicação entre diferentes

grupos sociais (Hymes, 1962). Tem sido sugerido que a percepção de uma variedade linguística é um processo inconscientemente etnocêntrico (Chakraborty, 2017; Neuliep & Speten-Hansen, 2013), ou seja, os indivíduos avaliam-na, comparando-a com a variedade utilizada pelo grupo social de que fazem parte. Paralelamente, as pistas linguísticas acerca da origem geográfica e/ou social do enunciador acionam os estereótipos que associamos aos grupos sociais identificados (Giles & Billings, 2004; Labov, 1963), o que pode resultar em atitudes discriminatórias.

As aceções referidas estão intimamente ligadas com o estudo de crenças, ideologias e atitudes linguísticas, conceitos não consensuais na literatura. Para este trabalho, consideram-se ideologias linguísticas os conjuntos de crenças que todos temos sobre as línguas e o seu papel na sociedade (Metz, 2018). Muitas destas ideologias privilegiam determinadas variedades (geralmente as variedades padronizadas), considerando-as inerentemente superiores (Wardhaugh & Fuller, 2014). Consequentemente, as atitudes linguísticas referem-se a uma predisposição avaliativa positiva ou negativa relativamente a um objeto, neste caso uma língua ou uma variedade linguística, muitas vezes consequentes de ideologias linguísticas. Às componentes comportamental (a predisposição a agir de determinada forma) e cognitiva (as ideologias que informam o comportamento) das atitudes linguísticas, Garret (2010) junta a afetiva, demonstrando a importância dos sentimentos para com o objeto alvo. No ensino de línguas, podemos associar a componente afetiva à motivação dos alunos para o trabalho proposto.

A ideologia da língua-padrão é especialmente relevante no domínio do ensino de línguas. Este conceito, já referido, baseia-se na crença da homogeneidade das línguas, culminando na imposição de uma norma-padrão pelas instituições de poder, nomeadamente pela escola. Esta ideologia pode ser um entrave na introdução de fenómenos de variação nas aulas de língua, uma vez que os percebe como a utilização incorreta da língua (Hazen, 2005).

As ideologias e atitudes linguísticas de alunos do ensino secundário têm sido pouco estudadas. Na tentativa de combater esta tendência, Metz (2018) aplicou um questionário a 169 alunos de cinco escolas secundárias de São Francisco, nos EUA. Apesar de ter concluído que as percepções dos alunos variavam drasticamente de acordo

com o seu contexto sociocultural, 80% dos inquiridos concordou que a norma-padrão era a forma correta do inglês, o que sugere que a ideologia da língua-padrão está presente de forma bastante relevante.

Um aspeto interessante sobre as atitudes linguísticas é o facto de estas, aparentemente, surgirem numa idade muito precoce (cf. vários estudos empíricos citados em Reaser et al., 2017). De facto, o trabalho experimental de Kinzler et al. (2009) com crianças sugere que a cor da pele não é um fator relevante nas suas escolhas de amizades quando comparado com a variação fonológica. Apesar de 78,63% dos participantes (crianças caucasianas, 5 anos) terem escolhido como amigo uma criança branca ao invés de uma criança negra quando lhes foram mostradas fotos de ambas sem nenhum estímulo auditivo, estes resultados alteraram-se drasticamente quando a foto da criança branca apresentada foi associada a uma voz com sotaque estrangeiro. As fotografias de crianças negras apresentadas juntamente com um sotaque nativo conquistaram então a predileção de 71,19% dos informantes.

Neste sentido, para poder evitar atitudes discriminatórias de base linguística, é necessário começar por explicitar atitudes e ideologias implícitas e trabalhar na sua consciencialização. Consequentemente, defendendo que, tal como existe já um enfoque na aceitação da diversidade étnica nos currículos escolares, o mesmo deveria acontecer com a diversidade e variação linguísticas, erguendo-se as aulas de língua materna e de língua estrangeira como o contexto ideal para este trabalho.

1.3. A variação linguística nas aulas de língua

A escola é, tradicionalmente, um espaço de acesso à norma-padrão. No entanto, este ideal, que assenta a sua pertinência numa suposta democratização do conhecimento, tem, muitas vezes, o efeito oposto, pois contribui para a perpetuação da ideologia da língua-padrão, bem como para a exclusão de variedades minoritárias ou de outros países de contextos formais. Nas palavras de Duarte (2008), o acesso à norma-padrão “não significa erradicar da escola outras variedades sociais ou geográficas, tanto mais que a exposição (...) à variação característica de todas as línguas vivas é uma oportunidade educativa importante.” (p. 10). Neste sentido, a investigação tem vindo a corroborar uma mudança de paradigma quer no ensino da língua materna

(cf. Duarte, 2008; Reaser et al., 2017; Costa, 2021), quer no ensino de língua estrangeira (cf. Davydova & Siemund, 2013; Rose & Galloway, 2019; Selvi & Yazan, 2021), o que nem sempre se espelha nas práticas pedagógicas.

O trabalho de Siegel (2007) dá conta de algumas respostas pedagógicas em contextos de educação formal nos quais existem alunos falantes de crioulos ou de dialetos minoritários. Ao analisá-las, distingue programas educacionais que apelida de “awareness programmes” como potencialmente benéficos. Este modelo pressupõe a introdução de diferentes variedades sociais e regionais na sala de aula e a explicitação das suas características numa perspetiva contrastiva. Isto significa que os estudantes comparam a sua variedade nativa com a variedade padrão e aprendem a razão pela qual essa variedade tem maior prestígio social, desenvolvendo capacidades metalinguísticas. Segundo o mesmo autor, a componente contrastiva destes programas tem-se mostrado especialmente eficaz: “This not only increases their perceptions of language distance, but also helps them to acquire the procedural knowledge needed to build a separate mental representation of the standard – factors that reduce interference rather than promote it.” (p. 73).

Se parece claro que o estudo da variação linguística é benéfico para alunos falantes de dialetos minoritários no contexto escolar, pode ser sugerido que o mesmo não é verdade para aqueles que já dominam a norma pretendida. Porém, a incidência numa visão pluricêntrica da língua tem vindo a ser defendida também nestes casos, uma vez que dota os alunos de flexibilidade e poder linguísticos, sociais e identitários (Metz, 2019). Ao objetivo de desenvolver a *competência linguística* na aceção chomskyana do termo, junta-se assim a *competência comunicativa*, que Hymes definiu como a capacidade de utilizar a linguagem de forma socialmente apropriada.

No domínio linguístico, ao limitar o ensino de uma língua a uma perspetiva normativa, pouco está a ser feito no sentido de promover conhecimento acerca da sua estrutura e uso reais (Hazen, 2005; Lobeck, 2005; Lobeck, 2019). As manifestações linguísticas que fazem parte do dia a dia dos alunos não espelham as regras gramaticais que estes aprendem na escola, o que pode ter consequências negativas, tais como a descredibilização da utilidade da aprendizagem gramatical e a construção (ou fortificação) de ideologias negativas relativamente a variedades não-padronizadas ou

de outros países. Neste sentido, espera-se que uma abordagem mais inclusiva da linguagem promova as competências linguística e comunicativa dos alunos, mas também a sua motivação em sala de aula.

Ao abordar variedades diferentes em sala de aula, é possível demonstrar que todas as variedades são sistemáticas e regidas por regras (Lobeck, 2005; Duarte, 2008; Reaser et al., 2017). Parece haver uma relação entre a exposição a diferentes variedades e a capacidade de acomodação mental de diferenças de pronúncia, léxico-gramaticais e discursivas (Smith, 1992), mas um trabalho explícito sobre estas permite substituir ideologias linguísticas infundadas por factos cientificamente corroborados (Reaser et al., 2017). Duarte (2008) aponta explicitamente para uma correlação entre o desenvolvimento da consciência linguística e o desenvolvimento da tolerância cultural e linguística, o que vai ao encontro da conclusão de Metz (2018) de que uma maior consciência da variação linguística resulta na contestação de ideologias linguísticas dominantes.

Conclui-se que o trabalho linguístico está intimamente ligado com o social. Trabalhar a variação linguística é fazer os alunos refletir acerca de ideologias que fundamentam preconceito no seu quotidiano e convidá-los, dando-lhes ferramentas, a contribuir para uma mudança social positiva. O ensino da gramática parece, portanto, assumir-se como um andaime na reflexão acerca do mundo em que nos inserimos.

Para além disto, tanto o aluno de língua materna como o de língua estrangeira se encontram em processo de construção de identidades, para os quais se podem servir de recursos de variação linguística. Sabe-se que a identidade de um indivíduo é o resultado imprevisível e mutável da sua pertença a diferentes grupos sociais, o que é especialmente relevante na aprendizagem da língua estrangeira.

Regan (2010) focou-se na aquisição, por parte de falantes de inglês como língua segunda, de padrões de variação utilizados por falantes nativos e concluiu no sentido da sua importância na construção da identidade do aprendente. No entanto, a identidade nacional do aprendente não deve ser ignorada, principalmente quando estamos perante a aprendizagem de uma língua com o estatuto global que o inglês conquistou. É uma língua que pertence a todos, um pouco por todo o mundo (Crystal, 2003), e,

consequentemente, o inglês falado por não-nativos é também relevante em sala de aula. Vários autores têm sugerido que impor uma variedade nativa a falantes que não o são poderá ter consequências negativas, como a frustração advinda da impossibilidade de soar como um nativo (Cook, 2002). Para além disto, um foco total em normas advindas do círculo interno não é adequado para preparar os alunos para a diversidade linguística com que se depararão ao longo das suas vidas (McKay, 2012).

Com base no enquadramento teórico exposto neste primeiro capítulo, é possível fundamentar a seguinte questão de investigação para este trabalho: *podrá a promoção da consciência para a variação linguística nas aulas de português língua materna e inglês língua estrangeira contribuir para atitudes linguísticas mais positivas por parte dos alunos?* No capítulo seguinte, dá-se conta da metodologia, apresentando-se os métodos e as ferramentas de investigação que permitirão dar resposta a esta pergunta. Coloca-se a hipótese de que, através das opções didáticas explicitadas de seguida e que têm como base o enquadramento teórico apresentado, a consciência dos alunos para a variação linguística aumentará, o que terá também efeitos positivos na sua motivação para a(s) disciplina(s) em questão e na contestação de possíveis ideologias e atitudes linguísticas discriminatórias. Espera-se também que o trabalho desenvolvido promova a curiosidade dos alunos para com manifestações culturais e linguísticas distintas das suas (cf. Duarte, 2008; Lobeck, 2019).

Capítulo 2: Metodologia

O presente relatório reporta um processo de investigação-ação levado a cabo durante o ano letivo de 2021/2022, durante a minha PES em Português e Inglês. Antes de restringir a atenção ao que foi desenvolvido, importa esclarecer os pilares metodológicos nos quais a prática se edificou, bem como o percurso inicial que permitiu que o tema proposto encontrasse relevância.

As definições de investigação-ação são variadas e nem sempre coincidem (Coutinho et al., 2009), mas parecem acordar em dois conceitos-chave que gostaria de evidenciar, pois foram também aqueles que acompanharam o meu trabalho: a prática autorreflexiva e a intenção de mudança das práticas educativas. Esta mudança deve ser uma melhoria, consequência natural da reflexão do que ocorre na sala de aula, nomeadamente das estratégias utilizadas e dos seus resultados, que, quando articulados com fortes bases teóricas, poderão indicar o caminho a seguir. Kemmis e McTaggart (1988) dão especial atenção a esta conexão entre a teoria e a prática como meio de atingir um fim: “trying out ideas in practice as a means of improvement and as a means of increasing knowledge about the curriculum, teaching and learning” (p. 5).

Assumi, assim, o papel de professora-investigadora, ciente de que a investigação-ação “é também uma forma de ensino e não somente uma metodologia para o estudar” (Coutinho et al., 2009, p. 360). Os subcapítulos referentes à intervenção didática demonstram a constante reflexão acerca das atividades levadas a cabo, bem como as adaptações feitas consequentemente.

Apesar de, em geral, a investigação-ação ser desenvolvida com base em métodos qualitativos, a complementação destes dados através de procedimentos quantitativos pode surgir como pertinente (Burns, 2005). De acordo com Metz (2018), a reação dos alunos ao trabalho relacionado com variação linguística poderá diferir de acordo com as suas ideologias e conhecimentos prévios, o que corrobora os benefícios pedagógicos da aplicação de um questionário prévio à intervenção didática no contexto do presente trabalho.

Na sequência do que já foi dito, surgiu com naturalidade a necessidade de construir um questionário diferente para cada turma: se visamos um

ensino-aprendizagem com rigor teórico e adaptado às necessidades dos alunos, não faria sentido avaliar da mesma forma as ideologias e atitudes linguísticas de alunos para com o português (a sua língua materna) e para com o inglês (uma língua estrangeira). Da mesma forma, a capacidade de reflexão acerca de uma língua estrangeira difere fortemente de acordo com o nível de proficiência, pelo que não seria adequado aplicar o mesmo questionário a alunos de Inglês do 7º ano e do 11º ano. A mesma razão explica as diferentes abordagens que fiz ao tema, adaptando-o às características da turma com que estava a trabalhar.

Os questionários iniciais (Apêndices [A](#), [B](#) e [C](#)) foram construídos tendo como base o trabalho de Metz (2018) e a atividade de *warm-up* da sequência didática proposta em Plackowski (2019). Ambos contêm afirmações sobre as quais os alunos se devem posicionar, tendo como objetivo examinar as suas ideologias e atitudes linguísticas acerca do inglês enquanto língua materna. Para além das adaptações já referidas anteriormente, houve também necessidade de ter em conta o meu público-alvo: falantes de português língua materna e inglês língua estrangeira. Deste modo, se algumas afirmações se mantiveram iguais, outras foram alteradas substancialmente, tendo ainda sido introduzidas afirmações não constantes em nenhum dos trabalhos mencionados. Optou-se pela utilização de uma escala de Likert (1 a 4) na sinalização do grau de concordância com as afirmações por parte dos alunos.

No caso do 10º e 11º ano, incluí uma primeira parte transversal a ambas as línguas que pretendia entender se estes alunos percecionavam as línguas de forma tendencialmente subjetiva ou objetiva. Esta questão foi avaliada através de afirmações como “Algumas línguas são mais bonitas do que outras”. Sabe-se que, linguisticamente, esta afirmação não tem fundamento; no entanto, a componente emotiva das atitudes linguísticas poderá potenciar uma tendência para a considerar verdadeira.

Para além do objetivo já mencionado de obter informação acerca das ideologias e atitudes linguísticas dos alunos, os questionários pretendiam ainda avaliar a sua consciência relativamente à variação linguística (sincrónica e diacrónica) inerente à língua em questão (português ou inglês). Os resultados dos questionários, a par com a fase de observação, avançaram informação relevante que pôde ser mobilizada na construção e desenvolvimento da intervenção didática, como explicitado no capítulo

referente à PES. No final da fase de intervenção didática, os questionários voltaram a ser aplicados, objetivando-se verificar se os resultados referentes às questões trabalhadas tinham sofrido alterações. Deste modo, optei por apresentar os resultados dos questionários iniciais ao longo do capítulo referente à PES, uma vez que estes se erguem como essenciais para justificar escolhas didáticas; os resultados dos questionários finais, por sua vez, são apresentados e discutidos no capítulo 4.

Relativamente à metodologia utilizada na fase de intervenção didática, destaca-se a adoção de características do modelo dos “awareness programmes” (Siegel, 2007), tais como a exposição a diferentes variedades em sala de aula, a explicitação das suas particularidades numa perspetiva contrastiva e ainda a reflexão acerca do prestígio social conferido às variedades mencionadas. Por constrangimentos temporais, bem como pela necessidade de adequar as aulas às orientações programáticas, não foi possível desenvolver momentos promotores das características mencionadas de forma equivalente nas três turmas. Neste sentido, a informação recolhida durante a observação e através dos questionários ajudou-me a selecionar os procedimentos a serem priorizados em cada contexto.

No caso das aulas de Português, pressupôs-se que os alunos, enquanto falantes maternos da língua, teriam uma maior capacidade metalinguística, tendo sido dado especial destaque ao domínio da gramática. A componente contrastiva desejada foi conseguida através da construção de atividades segundo o modelo do Laboratório Gramatical (Duarte, 2008). Este modelo contempla as seguintes fases: i) planear, ii) observar e descrever, iii) treinar e iv) avaliar. Permite que sejam os alunos, através de raciocínio científico, a observar exemplos organizados num paradigma e neles reconhecer uma regularidade que possa ser generalizada enquanto regra gramatical (Duarte, 2008; Costa & Rodrigues, 2019). Tem sido utilizado por vários autores, cujos trabalhos sugerem a sua eficácia a vários níveis, nomeadamente na motivação dos alunos, no desenvolvimento do pensamento científico e na aprendizagem efetiva dos conteúdos gramaticais (cf. os trabalhos sintetizadores de Rodrigues & Silvano, 2023; Costa & Rodrigues, 2023). Neste relatório, pretendeu-se também recolher informação corroboradora destes benefícios.

Na língua estrangeira, foi dada uma maior importância à exposição a variedades demonstrativas dos três círculos concêntricos e à reflexão acerca de questões de correção e prestígio linguísticos. Adotou-se uma perspectiva de ensino baseada no paradigma dos *Global Englishes* (Rose & Galloway, 2019; Selvi & Yazan, 2021), que, como já foi mencionado, integra características de outros quadros pedagógicos, nomeadamente o *World Englishes-informed pedagogy* (Kachru, 2005; Kirkpatrick, 2007), o *Teaching English as an International Language* (McKay, 2012) e o *English as a Lingua Franca-aware pedagogy* (Cavalheiro et al., 2021). Destaca-se, para este trabalho, a visão do inglês como uma língua pluricêntrica, que deve ser ensinada tendo em conta as suas várias funções.

A metodologia descrita espelhar-se-á no próximo capítulo: no início das secções referentes a cada turma, será descrita a fase de observação, cujos dados serão cruzados com aqueles resultantes da aplicação do questionário inicial para efeitos de opções didáticas, que, sempre que possível, seguirão os pressupostos apresentados. A reflexão fará parte de todo o processo, relembrando o carácter de investigação-ação deste trabalho.

Capítulo 3: PES

Este capítulo divide-se em três secções principais: a caracterização da escola onde foi desenvolvida a PES, a descrição e reflexão acerca da PES de Português e da PES de Inglês e, por fim, uma breve apresentação das atividades dinamizadas enquanto membro da comunidade escolar. É possível encontrar a aplicação da metodologia descrita anteriormente, bem como alguns resultados preliminares da mesma.

3.1. Caracterização da escola

A Escola Secundária Padre António Vieira (ESPAV) foi fundada em 1965, tendo funcionado como liceu masculino até 1974. Atualmente, integra o Agrupamento de Escolas de Alvalade e a sua oferta educativa estende-se do 3º ciclo ao ensino secundário, incluindo cursos profissionais. Engloba ainda o Centro Qualifica de Alvalade, especializado em educação para adultos em regime pós-laboral.

De acordo com o Projeto Educativo do AEA (2021), o número de alunos matriculados na ESPA V no ano letivo 2021/2022 é de 1172. O corpo discente do agrupamento conta com a representação de 33 nacionalidades, registando-se 202 alunos estrangeiros. De entre estes, destacam-se em número os alunos brasileiros, em concordância com a tendência nacional (Oliveira, 2022), seguindo-se as nacionalidades chinesa e angolana.

As suas infraestruturas caracterizam-se por um amplo espaço exterior, bem como pela presença pioneira de rampas de acesso entre pisos. A maioria das salas de aula adota uma disposição tradicional, havendo, no entanto, salas com condições diferenciadas, como a existência de vários computadores ou uma organização em ilhas, que podem ser reservadas pelos professores para aulas que o exijam. A tendência em atribuir uma única sala a cada turma permite estratégias interdisciplinares e inovadoras na sua decoração. Quando vazias, as salas encontram-se abertas e disponíveis para utilização no âmbito de atividades extracurriculares, o que incentiva e facilita o desenvolvimento das mesmas.

3.2. PES de Português

3. 2. 1. Caracterização da turma

Apesar da observação de algumas aulas de Português lecionadas por uma professora do departamento de Português ao 7º ano, o foco da PES de Português foi o 10.º CT1, a turma da Professora Cooperante desta disciplina. Esta turma era composta por vinte alunos, três dos quais de nacionalidade brasileira e uma oriunda da Guiné-Bissau. Apesar de bastante heterogénea, foi possível identificar desde logo facilidade e preferência gerais pela expressão oral em detrimento da escrita. Esta característica motivou-me a criar momentos que evidenciassem o nível de proficiência em ambos os domínios, de forma a permitir que os alunos contactassem com os conteúdos lecionados da forma que mais lhes aprazia, sendo, no entanto, estimulados a desenvolver a linguagem escrita.

3. 2. 2. Observação

A fase de observação ocorreu de forma mais consistente ao longo do primeiro semestre. Inicialmente, foram tidos em conta aspetos gerais, tais como as condições das salas, as dinâmicas de ocupação da mesma e as interações entre os vários intervenientes. Seguidamente, foquei-me em aspetos mais concretos e úteis à preparação da minha leção, tais como as práticas de ensino, a abordagem ao domínio da gramática e questões relacionadas com a variação linguística.

Durante o primeiro semestre, o 10ºCT1 teve aulas de português em duas salas com condições diferenciadas, intercaladamente, o que permitiu analisar o impacto que as instalações podem ter no comportamento e reações dos alunos. A sala ocupada à quarta-feira pode ser considerada mais tradicional, dispondo, paralelamente, várias mesas individuais; a sala ocupada à sexta-feira distinguia-se pelas condições pensadas para as disciplinas artísticas, nomeadamente a altura significativa das mesas, das cadeiras, a mobilidade das últimas, através de rodas, e a presença de balcões de trabalho na zona posterior. Foi possível observar uma maior dificuldade na concentração aquando da ocupação das instalações artísticas, o que pode ser explicado pelos elementos mencionados, potencialmente distratores, bem como pelas dimensões da sala, que, sendo mais funda do que larga, facilitava a utilização não autorizada dos telemóveis.

Um fator que condicionou o início do ano letivo foi a necessidade de projetar todos os textos lidos, pois retomaram-se os conteúdos do 9º ano que não tinham sido terminados e a maioria dos alunos já havia devolvido o manual correspondente. Devido ao mau funcionamento da maioria dos estores, a luz solar entrava na sala com muita intensidade, impedindo a leitura dos textos projetados. A solução encontrada pela Professora Cooperante foi, nas sessões seguintes, entregar fotocópias dos textos individualmente, o que minimizou os efeitos deste problema. No entanto, a falta de organização dos alunos fez com que muitas vezes se esquecessem das fotocópias em casa, tendo de se juntar aos colegas do lado, ou as organizassem de forma aleatória, não as conseguindo encontrar quando delas necessitavam.

Relativamente às dinâmicas pedagógicas utilizadas pela Professora Cooperante, observei a predominância do trabalho colaborativo. Após a leitura e análise dos excertos pretendidos, os alunos costumavam responder a perguntas de interpretação em pequenos grupos, seguindo-se a partilha das respostas e correção das mesmas pela professora. Após autorização e incentivo da Professora Cooperante, comecei a utilizar os momentos de resolução de exercícios para circular pela sala, interagindo com a turma e desenvolvendo assim relações interpessoais com os alunos. Ao ajudá-los a pensar os textos para que pudessem chegar às respostas, pude recolher várias informações, nomeadamente as dificuldades e as facilidades individuais. Percebi, por exemplo, que alguns alunos tinham uma grande capacidade de interpretação literária, mas que, por falta de confiança, não escreviam o que achavam, esperando que outros membros do grupo avançassem uma resposta. No entanto, respondiam muito bem ao meu incentivo, espelhando assim a necessidade de validação externa. Este perfil correspondia a alunos cujas avaliações em anos anteriores não eram altas e que já haviam desmotivado para a disciplina.

Pude também identificar uma grande dificuldade em analisar textos sem instruções rígidas. A maioria dos alunos sabia o que era esperado que respondessem nas perguntas de interpretação padronizadas, ou seja, como selecionar informação específica, mas, aquando de uma leitura sem diretrizes, não eram capazes de identificar elementos textuais básicos e o sentido geral do texto. Nas planificações em que abordei o domínio da literatura, tentei produzir materiais que promovessem processos de

inferência, bem como a convocatória das experiências pessoais dos alunos na interpretação dos textos.

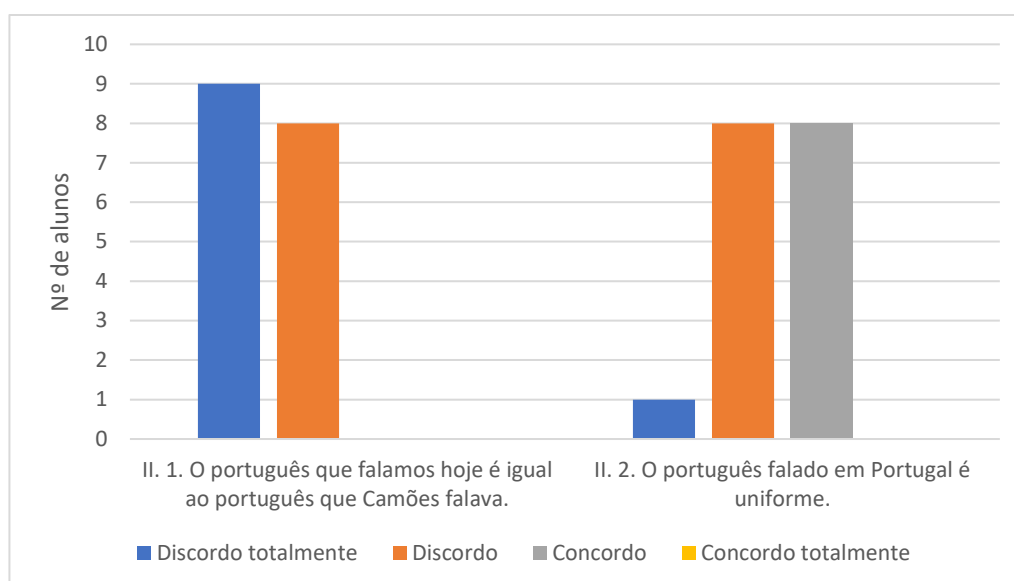
Quanto à gramática, foi possível verificar uma tendência de ensino dedutivo, ou seja, os alunos liam as definições no manual e a partir daí focavam-se nos exemplos e realizavam os exercícios propostos. Muitas vezes, esperava-se que estas aprendizagens já estivessem consolidadas de anos anteriores, sendo omitidos os momentos expositivos por parte da Professora Cooperante. Costa e Rodrigues (2019) inserem estas características no “modelo predominantemente transmissivo” do ensino da gramática, que se baseia na memorização de regras normativas, e de um entendimento declarativo dos conteúdos. De acordo com as autoras, a restrição a este método tem consequências negativas, tais como “incipient knowledge, rejection regarding knowledge about the language and poor performances in reading, writing and formal oral genres” (p. 26). Dito isto, foi evidente a necessidade de introduzir dinâmicas representativas de um método indutivo, no qual o conhecimento é construído pelos alunos.

Tentei igualmente recolher elementos que me possibilitassem entender a forma como a variação linguística era tratada. No entanto, observei que os alunos, em aula, apenas tinham contacto com fenómenos diacrónicos, uma vez que estavam presentes nos textos literários estudados. O manual utilizado espelhava esta tendência: dos vários processos fonológicos abordados, apenas o vocalismo átono apresentava exemplos sincrónicos. Conclui-se que, apesar da grande variação linguística social e regional existente em sala de aula, a explicitação e reflexão acerca desta realidade não tinham lugar nas aulas de língua materna, sendo variação e mudança linguísticas tratados como conceitos sinonímicos.

3. 2. 3. Intervenção didática

A intervenção didática iniciou-se com a aplicação de um questionário inicial, tal como descrito no capítulo da metodologia. Este questionário ([Apêndice A](#)) foi aplicado a 17 alunos e os resultados completos podem ser consultados no [Apêndice D](#). Foi demonstrado que a totalidade da turma tinha consciência da mudança linguística do português, o que pareceu não se verificar relativamente à variação sincrónica em território nacional (Figura 3).

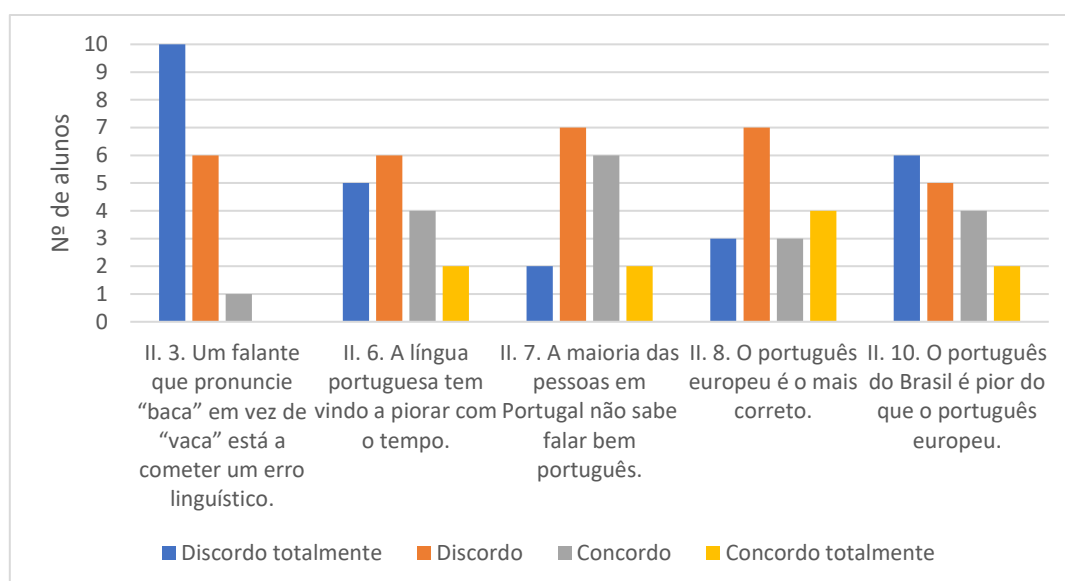
Figura 3: Resultados das perguntas 1 e 2 do questionário inicial aplicado ao 10º CT1



As perguntas que pretendiam avaliar as ideologias linguísticas (Figura 4) obtiveram respostas que espelhavam uma tendência normativa em cerca de metade dos alunos: seis alunos viam a mudança linguística como deterioradora, oito alunos consideravam que a maioria das pessoas em Portugal não fala “bem”, possivelmente pensando em contextos informais de conversação, e oito alunos consideravam que o português europeu é a variedade mais correta. A par com esta última menção, verificou-se que seis alunos viam o PB como “pior” do que o PE, o que me pareceu um número periclitante, principalmente tendo em conta a presença de três alunos brasileiros na turma.

Curiosamente, apenas um aluno considerava o betacismo um erro linguístico, o que sugere que este fenómeno é socialmente aceite por este grupo. Isto pode ser explicado por se tratar de um fenómeno que ocorre numa realidade próxima dos alunos, e que não é associado um grupo social negligenciado.

Figura 4: Resultados das perguntas 3, 6, 7, 8 e 10 do questionário inicial aplicado ao 10º CT1



Estes dados pareciam corroborar o que fui observando nas interações entre os discentes. Apesar da existência de três brasileiros na turma, o PB era muitas vezes referido como “zuca” ou “zucazinho” pelos colegas portugueses. Deu-se também o caso de um aluno que, ao relatar que a sua irmã mais nova utilizava várias expressões típicas do PB, disse que esta tinha sido “infetada pelo brasileiro”.

Uma vez que a minha intervenção didática estava limitada pelo tempo e pelos conteúdos a lecionar, houve necessidade de restringir os seus objetivos. Devido às características da turma, nomeadamente a existência de alunos falantes de outras variedades de português, e aos dados recolhidos, optei por centrar a minha intervenção nas variedades nacionais do português. No entanto, houve oportunidade de abordar outras questões, como veremos.

Os exercícios propostos adotaram, sempre que possível, características que permitissem aos alunos participar ativamente na descoberta do conhecimento, tendo sido privilegiado o Laboratório Gramatical, proposto por Duarte (2008). Foram aplicados três Laboratórios Gramaticais ao longo do ano letivo, que culminavam num breve questionário que permitiu recolher informação sobre a perceção dos alunos relativamente à eficácia das atividades realizadas para a sua aprendizagem e motivação ([Apêndice I](#)).

Unidade sobre poesia trovadoresca

Antes de iniciar a aplicação dos Laboratórios Gramaticais, lecionei uma unidade didática subordinada à poesia trovadoresca. Visando evitar uma descrição exaustiva de todas as aulas dadas, irei focar-me nas atividades que, dentro desta unidade, se relacionaram com o tema do presente relatório. No entanto, importa salientar que, em resposta aos entraves de interpretação que relatei no capítulo referente à observação, os alunos foram incentivados, através de diferentes dinâmicas, a relacionar as suas vivências com o objeto literário. É possível verificar esta tendência na planificação de uma das aulas sobre poesia trovadoresca, na qual iremos atentar por servir de base a trabalho sobre variação linguística subsequente.

Nesta aula ([Apêndice E](#)), os alunos foram desafiados a interpretar três textos ([Apêndice E1](#)) e identificar as suas semelhanças e as suas diferenças. No entanto, para além das expectáveis cantigas trovadorescas, o terceiro texto era contemporâneo, tratando-se da letra “Triste” de Tom Jobim. Num primeiro momento, foram lidos e decifrados os três textos e procedeu-se à audição de uma interpretação de “Triste” por Tom Jobim e Elis Regina. De seguida, em quatro grupos, os alunos completaram a ficha de trabalho B ([Apêndice E2](#)), que instigava uma análise comparativa dos textos. Os resultados foram partilhados pelos grupos e organizados colaborativamente na plataforma *jamboard* ([Apêndice E3](#)).

Em relação à música brasileira, as reações foram bastante negativas, tendo a turma concordado que era uma “música para velhos”. Em resposta, criei um *padlet* colaborativo no qual os alunos poderiam partilhar músicas em qualquer variedade do português, ou num crioulo de base portuguesa, que refletissem o seu gosto pessoal, desde que estas partilhassem alguma característica com as cantigas trovadorescas. Com esta atividade, pretendi, para além de sintetizar os conteúdos literários, incitar uma partilha cultural e linguística. Apesar de nem todos os alunos terem participado na iniciativa, o *Padlet* ([Apêndice F](#)) juntou músicas de vários estilos, sendo que cerca de metade reflete a variedade europeia do português e as restantes a variedade brasileira.

Nesta fase, deu-se a necessidade de abordar alguns processos fonológicos, uma vez que estes apareciam recorrentemente nos exercícios dos manuais que a Professora

Cooperante resolvia com os alunos. Antes de iniciar um trabalho de explicitação dos processos, promovi uma breve discussão sobre fonética, fonologia e variação, partindo de alguns conceitos básicos que compilei num *PowerPoint* ([Apêndice G](#)). Foi possível perceber que os alunos tinham pouca consciência dos sons da língua, nunca tendo refletido sobre estes.

Quando se falou de variação sincrónica, houve várias reações interessantes, como a afirmação de um aluno de que, por ser de Lisboa, não tinha sotaque. Um outro aluno questionou se o crioulo era uma língua ou um dialeto, o que permitiu explicitar estes conceitos e desconstruir a ideia de que existe apenas um crioulo; para este momento, a aluna da Guiné-Bissau teve um contributo importante, partilhando com os colegas algumas palavras no seu crioulo e diferenças entre este e o crioulo de Cabo Verde. Neste contexto, os alunos brasileiros partilharam também que, quando chegaram a Portugal, enfrentaram dificuldades em entender tudo o que os portugueses diziam, seguindo-se reflexões sobre as diferenças entre o PE e o PB.

De seguida, preparei uma ficha de trabalho ([Apêndice H](#)) promotora do processo de descoberta dos seguintes processos: ditongação, dissimilação, síncope, sinérese e nasalização. Para este efeito, sublinhei algumas palavras nas cantigas trabalhadas em aula que os alunos tiveram de copiar para a primeira coluna da tabela do exercício 1 (coraçom, havedes, razom, mi, assi, entom, nom, queredes, amades). Na coluna contígua, era-lhes pedido que colocassem o equivalente contemporâneo das mesmas palavras. A partir da observação da tabela completa, deveriam perceber que palavras tinham semelhanças na sua evolução, de forma a dividi-las em três grupos, para os quais era pedido que identificassem os processos fonológicos envolvidos. Esta última etapa (identificação dos processos fonológicos) foi feita em grande grupo, com o meu auxílio, uma vez que a terminologia ainda não havia sido explicitada.

Laboratório gramatical 1

Para um contacto com fenómenos fonético-fonológicos, que pressupõem produções orais, considerei que a apresentação de exemplos audíveis e próximos da realidade dos alunos contribuiria para uma melhor relação destes com a matéria em questão.

Com o objetivo de valorizar a variedade nativa dos alunos brasileiros em sala de aula, o primeiro Laboratório Gramatical focou-se no fenómeno da inserção de vogais epentéticas pelos falantes de PB em certos contextos. Ao contrário do PE, que apresenta tolerância de núcleos silábicos vazios, observamos, em PB, a inserção da vogal epentética [i] em situações nas quais os grupos consonânticos violam regras de organização silábica, nomeadamente a condição da sonoridade e/ou o princípio da dissimilaridade (cf. subcapítulo I. 1. 1. 1). Este Laboratório teve a duração de 50 minutos.

Na fase de planeamento, preparou-se o paradigma (formato áudio), que se divide entre palavras nas quais o fenómeno é observável e outras nas quais este não ocorre. Os ficheiros consistem nas mesmas palavras ditas por uma falante de PE e outra de PB. As palavras seleccionadas foram as seguintes: concreto, cravo, sincronia, planta, aplicado, implícito, pneu, hipnose, pneumonia, gnomo, magna, signo.

Na fase de observação e descrição, os alunos, divididos em grupos de 5, foram recebendo fichas de trabalho ([Apêndice J](#)) faseadamente, de forma a estimular um percurso assente na descoberta e adequado ao ritmo de cada grupo. Com a audição do paradigma e o preenchimento da tabela da Ficha 1, os alunos identificaram a inserção de [i] pela falante de PB em parte dos exemplos. A Ficha 2, por sua vez, permitiu que os alunos separassem as palavras nas quais ouviram a inserção de um som das restantes, para que pudessem levantar hipóteses. Por fim, com o preenchimento da Ficha 3, deu-se a sistematização do fenómeno observado e a respetiva denominação.

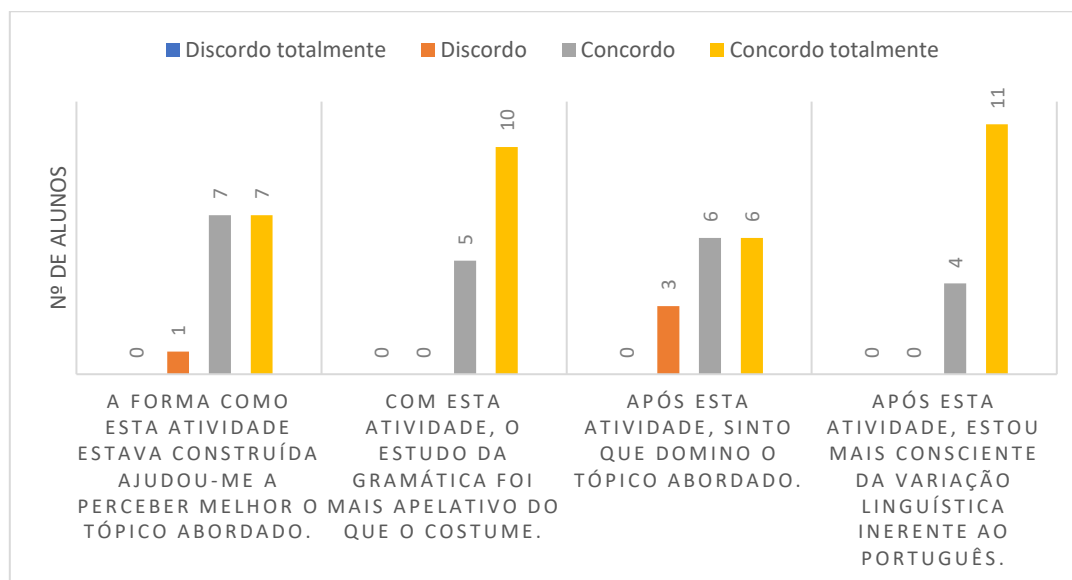
As fases de treino e avaliação consistiram na procura de outras palavras nas quais ocorresse o fenómeno apresentado, tendo como informantes os colegas brasileiros, e num jogo no qual os alunos previram a forma de produção de palavras com sequências consonânticas.

De acordo com a informação recolhida no questionário de avaliação do primeiro laboratório (Figura 5), a maioria dos alunos considera ter adquirido conhecimento de forma mais apelativa e eficaz através desta atividade. Paralelamente, a totalidade dos alunos considera que, após a atividade, ficou mais consciente da variação linguística inerente ao português. Os resultados corroboram a adequação do modelo de

Laboratório Gramatical à turma em questão, bem como ao objetivo de promover a consciência linguística em sala de aula.

Quanto às aprendizagens decorrentes da atividade, foram mencionadas, no questionário, a definição de epêntese, a variação geográfica do português e o facto de existirem várias formas de dizer a mesma palavra. As dificuldades encontradas pelos alunos aludem ao primeiro momento de descoberta: alguns alunos consideraram complicado perceber que o fenómeno a identificar não estava relacionado com o sistema vocálico, enquanto outros partilharam ter sido custoso escrever “mal” as palavras na tabela da Ficha 1 (ou seja, formações gráficas como **pineu*). Uma forma de colmatar a primeira dificuldade elencada seria a introdução de um momento prévio, no qual o sistema vocálico do PB fosse introduzido aos alunos como “andaime” do processo de descoberta. A segunda complicação mencionada, por sua vez, corrobora a relevância de introduzir os símbolos fonéticos do IPA relativos ao PE nos conteúdos a serem lecionados no ensino secundário, ideia já defendida por alguns autores, nomeadamente Veloso e Rodrigues (2002) e Castelo (2012).

Figura 5: Resultados do questionário avaliador da eficácia do Laboratório Gramatical 1



Laboratório Gramatical 2

O segundo Laboratório Gramatical focou-se na variedade do português falada em Angola. O fenómeno seleccionado foi a utilização, em Português de Angola (PA), do pronome clítico *lhe* na função de complemento indireto (cf. subcapítulo I. 1.1.1). Com

esta atividade, pretendia-se que os alunos, através da comparação com o PA, revissem as funções sintáticas desempenhadas pelos diferentes pronomes clíticos em PE. Este Laboratório teve a duração de 100 minutos.

Os dados linguísticos foram retirados do livro *Os da minha rua*, de Ondjaki. Esta escolha permitiu usufruir do exercício para despertar a curiosidade dos alunos para a leitura desta obra, dada a obrigatoriedade de lerem um livro do Projeto de Leitura, do qual faz parte. Assumiu-se também como uma oportunidade de diversificar a fonte dos dados utilizados nos Laboratórios.

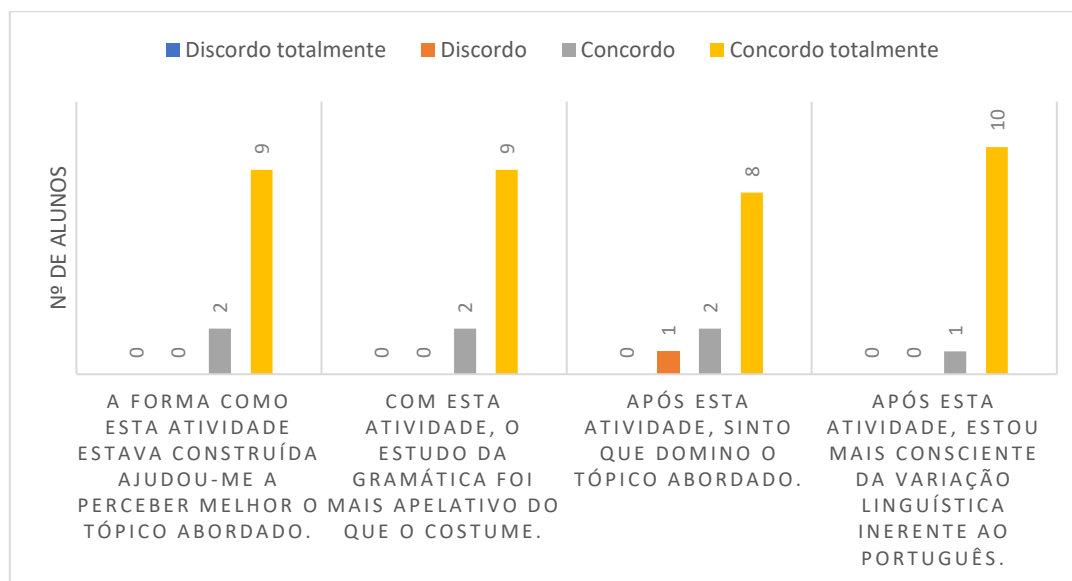
Após refletir acerca dos momentos menos bem conseguidos do Laboratório Gramatical anterior, decidi não voltar a adotar a separação em grupos para este tipo de atividade; a pedagogia da descoberta pareceu não se coadunar com os diferentes ritmos dos membros de cada grupo. Assim, os alunos, que continuaram a receber as fichas de trabalho ([Apêndice K](#)) à medida que concretizavam as propostas anteriores, procederam individualmente, estando previsto um momento final de partilha e discussão, no qual todos já teriam tirado as suas próprias ilações.

A fase final da atividade consistiu numa conversa via *zoom* com o comediante angolano Gilmário Vemba, que, em jeito de *stand up comedy*, falou sobre diferenças entre o PE e o PA, a diversidade linguística existente em Angola e ainda acerca da sua adaptação linguística a Portugal. Para além disto, os alunos puderam observar e confirmar o fenómeno anteriormente elucidado no discurso de um falante nativo de PA. A adequação do convidado à faixa etária e aos interesses dos alunos fez com que estes se envolvessem bastante na atividade, reagindo com entusiasmo a tudo o que ouviam e interagindo através de perguntas e comentários.

Os dados apresentados na Figura 6 sugerem que este Laboratório Gramatical atingiu os objetivos pretendidos. A maioria dos alunos afirmou não ter tido quaisquer dificuldades, o que pode ser explicado pela insistência, por parte da Professora Cooperante, em questões pronominais. A única dificuldade mencionada foi “ler as frases em PA, porque soam de forma estranha”, o que insinua uma aversão inconsciente para com aquilo que foge à norma-padrão do PE. Nas aprendizagens, salientam-se a

consciência para a variação geográfica do português, o funcionamento do fenómeno apresentado e ainda a utilização de pronomes em PE.

Figura 6: Resultados do questionário avaliador da eficácia do Laboratório Gramatical 2



Laboratório gramatical 3

O terceiro laboratório gramatical propôs, mais uma vez, a reflexão acerca da variedade brasileira do português, e teve a duração de 100 minutos. Desta vez, foi eleito um fenómeno que não é sistemático em todo o Brasil, chamando assim a atenção para a grande variação linguística existente neste país. Trata-se da palatalização de /s/, em fim de sílaba, em PE e na fala culta do Rio de Janeiro, em oposição à realização alveolar da consoante na generalidade das variedades dialetais do Brasil e na norma de São Paulo (cf. subcapítulo I. 1.1.1.). O paradigma era composto pelas seguintes palavras: posta, lápis, tosta, persa, mais, consulta, pasta, saco, caras e santo.

Inspirada por algumas atividades propostas em Freitas et al. (2012), decidi introduzir um momento específico acerca do aparelho fonador ([Apêndice L](#), Ficha 1). Na sequência das reflexões que fui fazendo, achei também que seria adequado introduzir os símbolos fonéticos dos dois sons analisados nesta atividade. Os alunos mostraram facilidade em legendar a imagem, tendo os símbolos fonéticos, por serem desconhecidos, causado alguma estranheza. Como é possível observar na Ficha 1, previu-se um momento de experimentação vocal, em que, ao tentar produzir o som [ʃ] com a língua mais próxima dos dentes, os alunos perceberiam que isto não era possível,

assumindo então a posição da língua como um fator determinante na produção oral. De facto, isto aconteceu, mas não foi imediato, pois, talvez devido à faixa etária, a turma considerou o exercício caricato e acanhou-se, inicialmente, de o fazer.

Na Ficha 2, pretendia-se a observação das produções das mesmas palavras por uma falante de PB de São Paulo e uma falante de PE, e a distinção dos casos em que o segmento produzido era [j] daqueles nos quais se produzia [s]. Apesar da existência de áudios para este exercício, estes acabaram por não serem utilizados devido à proatividade de dois dos alunos brasileiros. Ao repararem que proferiam as palavras como a falante gravada, quiseram ser eles a lê-las para os colegas, ideia à qual aderiu imediatamente, uma vez que ia ao encontro do meu objetivo principal: evidenciar e incentivar a variação linguística existente dentro da sala de aula. Esta dinâmica foi muito bem-sucedida e estimulou a interação entre os vários intervenientes.

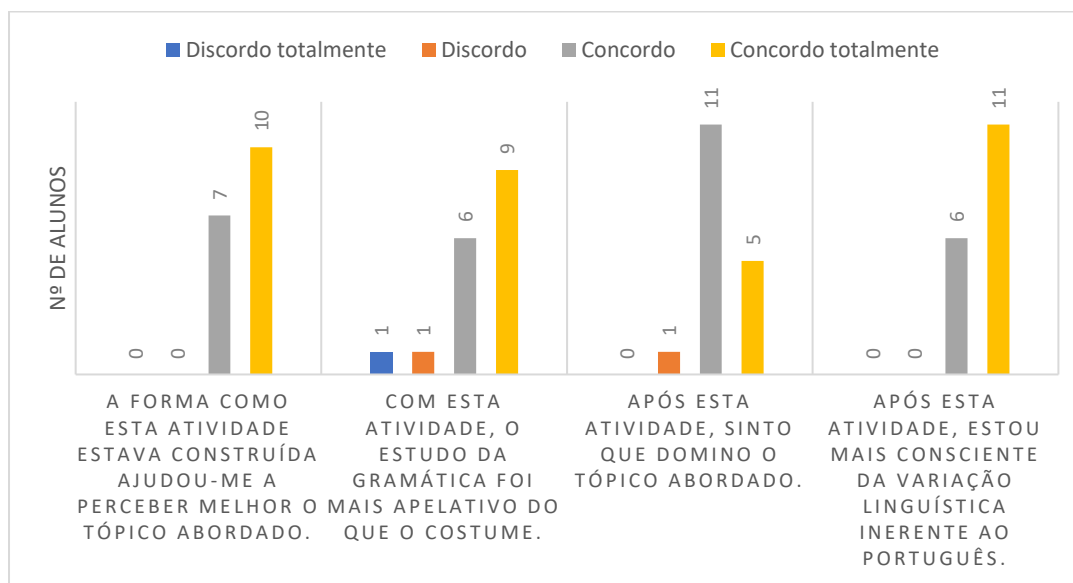
Visto não ter havido oportunidade de realizar um laboratório dedicado a uma variedade regional de Portugal, o momento após a fase de descrição do fenómeno foi aproveitado para demonstrar um outro exemplo sincrónico de palatalização. Os alunos ouviram áudios das palavras “família”, “aquilo” e “destilada” e puderam comprovar a palatalização de /l/ no dialeto insular madeirense quando antecedido por [i]. Com esta pequena atividade, pretendeu-se evidenciar a variação linguística existente em Portugal, uma vez que, no questionário inicial, os alunos demonstraram ter pouca consciência das variedades dialetais.

A fase de treino e avaliação deste laboratório consistiu na realização de um *Quizz*, ([Apêndice M](#)) no qual foram também retomados tópicos anteriores, nomeadamente as vogais epentéticas, núcleo do primeiro laboratório gramatical, e a metátese. O jogo foi criado na plataforma *Quizziz*, uma vez que o *Kahoot* não permitia colocar símbolos fonéticos nos enunciados das perguntas. Como de costume, a turma reagiu muito bem à dinâmica, e os resultados foram bastante positivos, tendo vários alunos respondido corretamente à totalidade das perguntas.

A Figura 7 mostra que, de uma forma geral, os alunos consideraram este laboratório eficaz na aprendizagem do tópico da palatalização, bem como na consciencialização para a variação linguística. No entanto, trata-se de o único

laboratório que obteve respostas negativas quanto à sua atratividade. Por saber que a relação de alguns alunos com a Biologia era complicada, penso que a Ficha 1, que mobilizava conteúdos desta disciplina, poderá não ter sido do agrado da totalidade da turma.

Figura 7: Resultados do questionário avaliador da eficácia do Laboratório Gramatical 3



3. 3. PES de Inglês

3. 3. 1. Caracterização das turmas

A PES de Inglês foi desenvolvida sob a orientação da professora Sandra Fernandes, nas turmas 7.º 4 e 11.º CSE. O 7.º 4 era constituído por 21 alunos entre os 11 e os 12 anos, e uma aluna repetente com 16 anos. O 11.º CSE, por sua vez, era constituído por 19 alunos. Ainda antes de conhecer as turmas, participei nas reuniões de início de ano letivo com os respetivos conselhos de turma. Informaram os novos professores que o 7.º ano vinha com problemas na competência da oralidade em inglês. Quanto ao 11.º CSE, foi partilhado que o seu nível de competências era bastante satisfatório, havendo oito alunos com uma média acima dos 16 valores.

3. 3. 2. Observação

Tal como na turma de português, a observação começou por abordar os aspetos mais gerais. Neste caso, a observação contínua de duas turmas com características, idades e níveis de proficiência distintos permitiu a comparação direta entre as

pedagogias utilizadas pela Professora Cooperante, bem como entre as dinâmicas das aulas.

Nas primeiras aulas, e com a ajuda inicial de gráficos *T-chart*, observei a predominância de uma abordagem centrada na professora (*teacher-centered*) no 7º ano em comparação com o 11º ano, ou seja, a Professora Cooperante promovia mais momentos expositivos nas aulas do 7º ano. Isto advinha principalmente da falta de vontade dos alunos com a língua inglesa; poucos conseguiam participar sem ser em português, pelo que acabavam por se abster. A turma do 11º ano apresentava uma postura mais pacata e atenta, e acabavam por ser sempre os mesmos alunos a responder, mas as suas participações eram ricas e recorrentes. Como potenciador deste comportamento, reparei na ausência de dinâmicas de grupo que poderiam formar um ambiente mais descontraído para a partilha.

O ritmo de trabalho das duas turmas era também muito diferente. Enquanto o 11º ano realizava todas as atividades propostas antes do tempo previsto, no 7º ano havia muitas vezes a necessidade de estender a planificação para o bloco seguinte. Vários aspetos explicam esta disparidade: por um lado, o nível de proficiência das turmas, como já vimos anteriormente; por outro, a falta de capacidade de concentração por longos períodos, própria da faixa etária dos mais novos. Esta informação revelou-se muito importante na preparação das aulas.

O método de trabalho da Professora Cooperante, em sintonia com o restante grupo disciplinar, caracterizava-se por momentos recorrentes de avaliação formativa, quer através de aplicação de fichas, quer através de outras dinâmicas mais pontuais, como pequenas apresentações. Estes momentos permitiam aos alunos consolidarem a matéria estudada e fomentavam uma avaliação verdadeiramente contínua, uma vez que esta não se baseava apenas em testes formais.

No caso do 7º4, tive a oportunidade de seguir o trabalho de direção de turma, participando nas aulas de DT Alunos e no atendimento aos Encarregados de Educação, o que me permitiu compreender melhor as personalidades dos alunos e algumas das suas atitudes.

Após a recolha destes dados mais gerais, foquei a minha atenção em aspetos que me ajudariam, juntamente com os resultados do inquérito inicial, a optar pelas áreas da variação linguística mais adequadas para o trabalho com cada turma. No caso do 11º ano, identifiquei alguns alunos com experiências internacionais, nas quais tinham utilizado o inglês como língua de comunicação. Observei também que a turma tinha um contacto regular com *media* em língua inglesa, principalmente através da música, que percebi ser uma paixão transversal. Para além disto, muitos liam recorrentemente romances em inglês.

Quanto ao 7º4, percebi que não tinham qualquer consciência da variação inerente ao inglês, apesar de saberem do estatuto de língua oficial que tem em vários países. Em linha com o que já referi, mostravam muita falta de confiança em participar, mesmo que a intervenção consistisse apenas em ler algumas palavras em inglês, pois consideravam que iam fazê-lo mal. Quando o faziam, utilizavam um volume muito baixo, demonstrativo da timidez e do medo de errar.

Ainda numa fase maioritariamente de observação, deu-se a oportunidade de lecionar uma “aula experimental” ([Apêndice N](#)), ou seja, não contabilizada para a avaliação final. Em reunião com a Professora Cooperante, decidimos levar a cabo este momento para poder fomentar a relação com os alunos e experimentar a aplicação de algumas hipóteses didáticas que pude ir formando a partir da observação. Considero que este momento foi essencial no desenvolver adequado da minha PES, pois, para além dos benefícios já mencionados, permitiu-me receber um *feedback* precoce da minha prestação, que pude ter em consideração aquando da preparação da minha intervenção didática.

A seguir a esta experiência, reuni com a Professora Cooperante, que me ajudou a perceber os meus pontos fortes e aqueles em que teria de trabalhar para os próximos momentos de leção. Foi salientado o meu bom domínio dos conteúdos e a capacidade de didatizar materiais autênticos, bem como a minha capacidade de interação com os alunos. Contudo, percebemos que havia ainda um percurso pela frente no sentido de conseguir dominar a turma, sendo este o ponto mais fraco apontado pela Professora Cooperante. Como estratégias de superação, foram sugeridas uma maior circulação pela sala nos momentos de trabalho autónomo ou colaborativo dos alunos,

bem como uma maior assertividade em relação ao tempo previsto para a realização dos exercícios. Nas aulas seguintes, passei a projetar um temporizador; apesar de nem sempre cumprir rigorosamente o previsto, notei que este elemento melhorou a gestão do tempo por parte dos alunos.

3. 3. 3. Intervenção didática

7º ano

Como indicado na metodologia, a intervenção didática iniciou-se com a aplicação de um questionário inicial ([Apêndice B](#)). Os resultados deste questionário indicam que a maioria dos alunos tem consciência da variação histórica e geográfica do inglês (Figura 8). No entanto, ao atentar nas questões 3 e 4 (Figura 9), pode colocar-se a hipótese de estarmos perante ideologias linguísticas sobre as quais não houve ainda reflexão; se, por um lado, 85% dos inquiridos assume que existe apenas uma forma correta de pronunciar as palavras em inglês, as percepções acerca da superioridade da variedade britânica (à qual é dada prioridade em sala de aula) não apresentam consenso, tendo metade dos alunos concordado e a outra metade discordado com a afirmação “O inglês britânico padrão (British English) é o mais correto”.

Uma situação semelhante ocorre quando observamos os dados consequentes das questões 5 e 6 (Figura 10): a grande maioria da turma concorda que deve ser exposto apenas o inglês britânico ou americano padrão nas aulas, mas, em simultâneo, aceita que se incluam as variedades faladas por não-nativos. Os resultados sugerem que a turma possui ideologias e atitudes linguísticas bastante flexíveis e carentes de reflexão, o que poderá ser explicado pelo contacto superficial com a diversidade da língua inglesa, mas também por uma possível dificuldade em entender alguns conceitos utilizados, tais como o de falante (não-)nativo e o de língua-padrão, apesar de estes terem sido explicitados antes da aplicação do questionário.

Figura 8: Resultados das perguntas 1 e 2 do questionário inicial aplicado ao 7º4

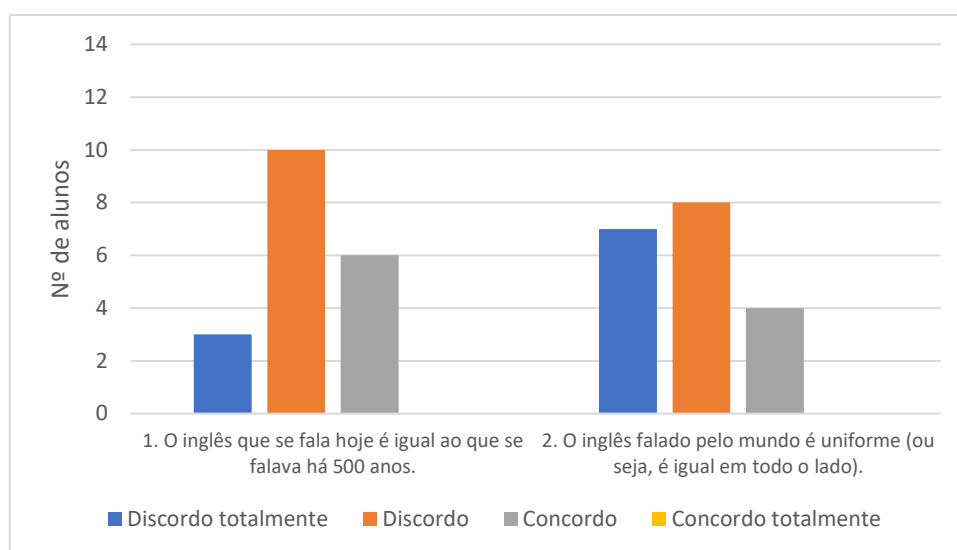


Figura 9: Resultados das perguntas 3 e 4 do questionário inicial aplicado ao 7º4

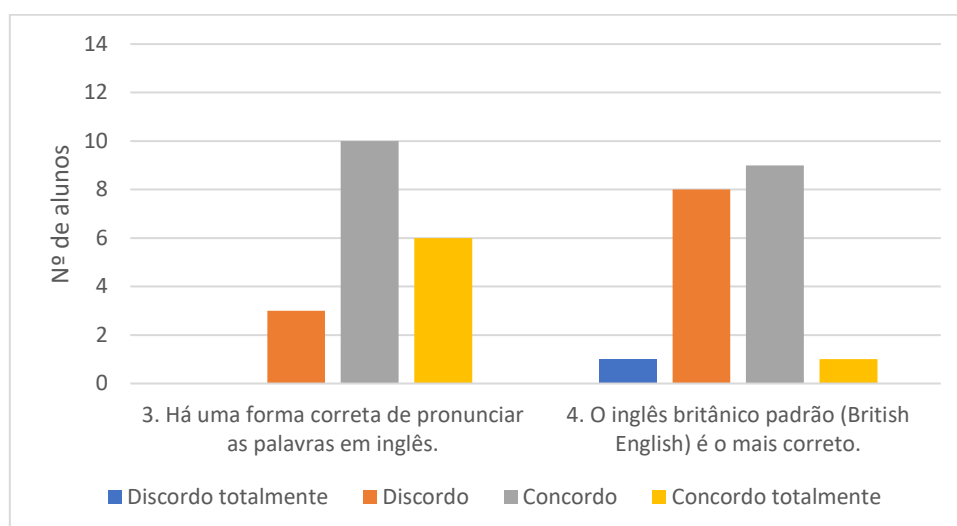
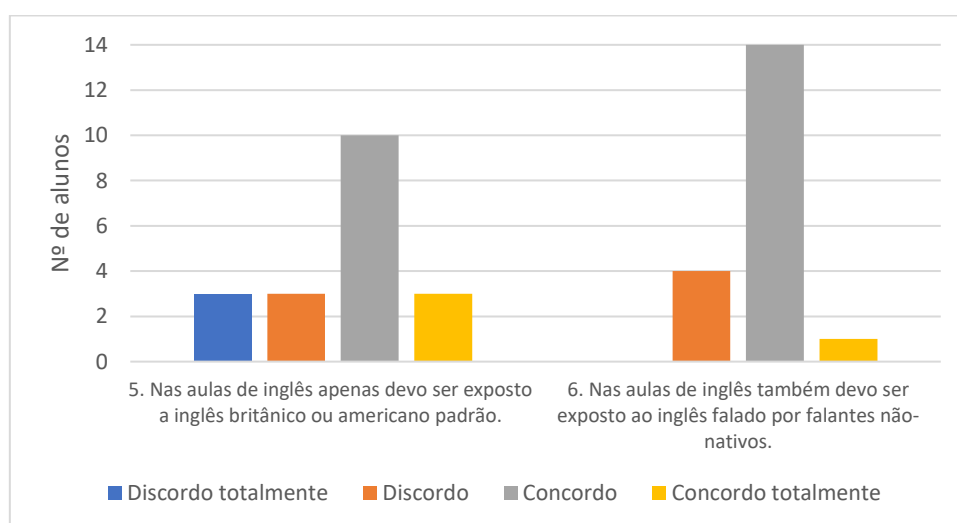


Figura 10: Resultados das perguntas 5 e 6 do questionário inicial aplicado ao 7º4



Após analisar os dados do questionário inicial e de os cruzar com o perfil da turma que pude construir através da observação, decidi focar a intervenção didática no âmbito da variação do inglês falado por falantes não-nativos, ou seja, a variação inerente ao círculo em expansão. A adoção desta perspectiva permitiu aproximar os exemplos da realidade dos alunos, também eles falantes não-nativos, bem como evidenciar as funções do inglês enquanto língua franca e, conseqüentemente, a sua importância comunicativa no mundo atual (Crystal, 2003; Rose & Galloway, 2019). Como referido anteriormente, a turma em questão transmitia frequentemente uma grande frustração por considerar que não sabia falar bem em inglês; estes sentimentos resultavam numa grande timidez em participar nas aulas. A introdução de falantes não-nativos do inglês foi vista como uma forma de tentar combater esta tendência, uma vez que, como Cook (2002) alega, “if L2 learners feel that the chief measure of L2 success is passing for native, few are going to meet it. (...) students become frustrated by setting themselves what is, in effect, an impossible target” (p. 331).

A unidade didática ([Apêndice P](#)) que lecionei subordinou-se ao tema da cidade (“Around the city”), e, como fio condutor, utilizei um conjunto de cinco vídeos autênticos de falantes não-nativos, gravados por amigos estrangeiros para este efeito. Cada vídeo continha uma apresentação do interlocutor, que passava a mostrar um espaço público ou um edifício do sítio onde se encontrava. Compilei, no total, cinco vídeos, gravados por cinco pessoas de nacionalidades distintas (espanhola, turca, macedónica, húngara e norueguesa) que utilizam o inglês como língua de comunicação. No início de cada aula, os alunos assistiam a um desses vídeos, a partir dos quais preenchiam um pequeno exercício de *listening* ([Apêndice Q](#)). De seguida, promovia sempre uma pequena discussão acerca do inglês de cada interveniente, abordando tópicos como a sua inteligibilidade e o seu sotaque. O vídeo funcionava ainda como introdutor de vocabulário em contexto (*public buildings*) e *lead in* para as restantes atividades.

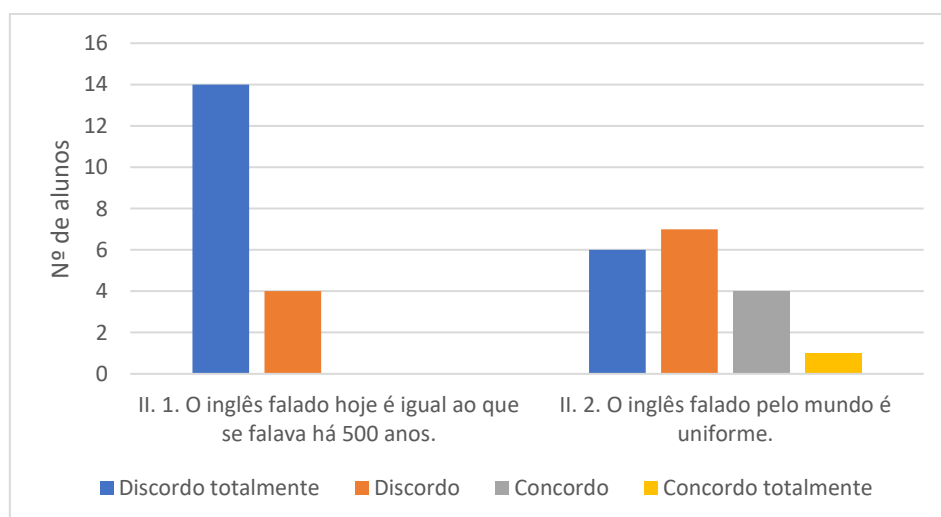
Foi notória a mudança de perspectiva dos alunos ao longo das aulas. Se, nas primeiras intervenções, o mais comum era apelidar os “ingleses” falados nos vídeos como “estranhos”, na última aula todos concordaram que, apesar dos sotaques diferentes do habitual, estes não estavam errados. Partilharam também uma maior

facilidade em entender alguns dos vídeos, nomeadamente o da falante da Macedónia. Ao rever os materiais, pude observar uma correlação entre uma maior lentidão no discurso e a sua inteligibilidade na perspetiva dos ouvintes. Reparei também que os nomes dos locais em que os indivíduos se encontravam, por serem ditos em línguas estrangeiras com as quais os discentes nunca tiveram contacto, surgiam como um bloqueio à compreensão do que era dito de seguida. De facto, de forma geral, a incapacidade de ultrapassar um obstáculo linguístico era evidente, mesmo em textos escritos. No entanto, ao longo da intervenção, foi possível verificar um crescente à-vontade dos alunos no uso do inglês.

11º ano

A intervenção didática iniciou-se com a aplicação de um questionário inicial ([Apêndice C](#)), conforme explicitado no capítulo da metodologia, a 18 alunos. Ao analisar os resultados da aplicação do questionário inicial ao 11ºCSE ([Apêndice R](#)), pude extrair algumas conclusões orientadoras do trabalho a ser realizado. Verificou-se que a totalidade dos alunos inquiridos tem consciência da variação diacrónica do inglês, mas o mesmo não se aplica à consciência da variação sincrónica (Figura 11).

Figura 11: Resultados das perguntas II.1. e II.2. do questionário inicial aplicado ao 11ºCSE



Relativamente às atitudes linguísticas dos alunos, os resultados sugeriram uma tendência normativa em vários alunos, tendo metade da turma concordado que há uma forma correta de pronunciar as palavras em inglês e seis alunos concordado com a superioridade da variedade britânica (Figura 12). Tal como verificado no 7º ano, algumas

atitudes pareciam ainda carecer de reflexão: a maioria da turma (10 alunos) afirmaram que apenas deveriam ser expostos a inglês britânico ou americano padrão nas aulas, mas apenas quatro se opuseram à introdução de inglês falado por não-nativos (Figura 13).

Figura 12: Resultados das perguntas II.3. e II.5. do questionário inicial aplicado ao 11ºCSE

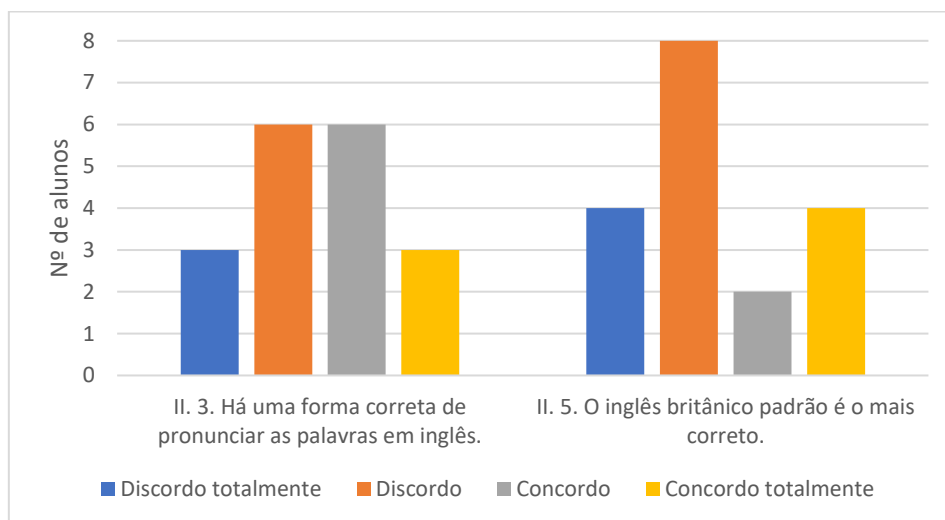
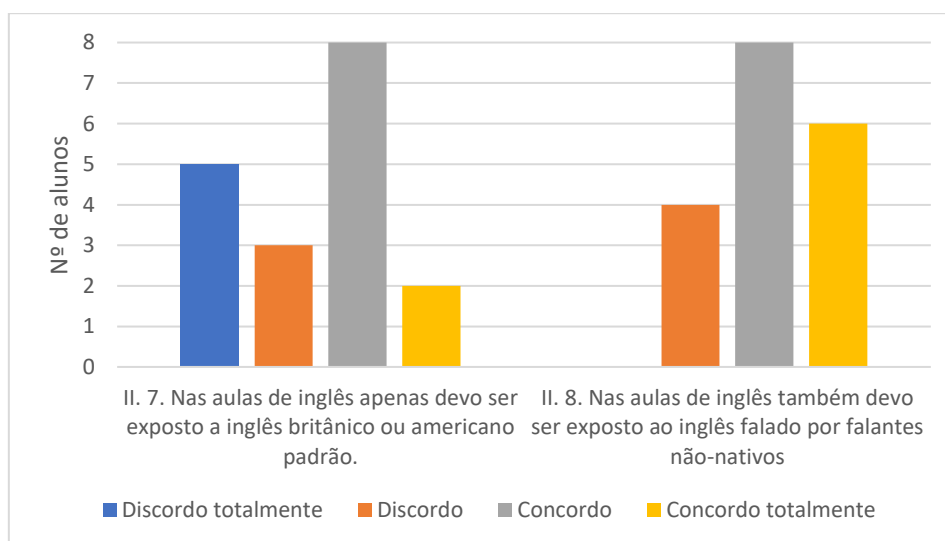


Figura 13: Resultados das perguntas II. 7. e II. 8. do questionário inicial aplicado ao 11º CSE



Visto que a aceitação do inglês falado por não-nativos parecia generalizada, deu-se um maior enfoque à variação dentro do *inner circle*. No entanto, o ritmo de trabalho do 11ºCSE permitiu abordar mais do que um domínio da variação linguística, bem como utilizar dinâmicas diferentes. Ao selecionar a temática sobre a qual deveria construir a unidade didática ([Apêndice S](#)), tive em conta a permeabilidade à introdução de materiais demonstrativos de variedades diferentes e a capacidade de promover reflexão acerca

das mesmas. Não tendo havido a possibilidade de explorar a área temática/situacional “Um Mundo de Muitas Culturas”, por estar prevista na planificação anual da escola para uma fase muito inicial da minha PES, a minha escolha recaiu sobre a unidade “O Jovem e o Consumo”.

A primeira aula ([Apêndice S1](#)) teve como principal objetivo refletir acerca de anúncios televisivos. Após introduzir o tópico, pedi aos alunos que, em grupos, pensassem nas características que um anúncio deveria ter, para que houvesse uma partilha e discussão de ideias. Organizei os contributos no quadro, os quais foram consensuais. As atividades seguintes permitiram, através da visualização de vários anúncios, reconhecer as características anteriormente anunciadas; se, por um lado, a turma corroborou a importância de alguns aspetos, reconheceu também a ineficiência de outros quando levados ao extremo.

A atividade “Catchy or cringe” contou com a primeira abordagem à variação linguística, pois um dos anúncios a avaliar era escocês. A pronúncia cerrada dos intervenientes provocou uma reação imediata nos alunos, que afirmaram não ter entendido nada do que foi dito. Houve necessidade de repetir duas vezes a visualização. De facto, apesar de esta turma ter um nível de inglês bastante satisfatório, as pronúncias não padronizadas surgiam como uma barreira à competência comunicativa, o que comprova a necessidade de introduzir estes estímulos em sala de aula. Esta dificuldade é recorrente nestes contextos, sendo prevista por Davydova et al. (2013): “... when confronted with regionally marked vernaculars in the EFL settings, learners with no previous variety-specific knowledge are likely to experience considerable difficulties” (p.81). Após a dificuldade sentida pelos alunos, houve uma reflexão coletiva sobre esta questão, tendo os alunos concluído a necessidade de serem expostos a diferentes sotaques.

Com esta primeira aula, que contou com vários momentos nos quais os alunos discutiram, em inglês, os anúncios mostrados, pude comprovar a capacidade comunicativa da maioria da turma, mas também a monopolização das intervenções por um pequeno grupo. Para além da interpelação direta a alguns alunos, foram também privilegiadas dinâmicas de conversação em pequenos grupos e *think-pair-shair* como forma de motivar mais participações.

Na aula seguinte ([Apêndice S2](#)), houve uma correlação total entre as atividades desenvolvidas e a promoção para a variação linguística. O *lead-in* contou com o anúncio “Accent Yourself”, da Babbel, que defende a ideia de que todos os sotaques (neste caso de aprendentes de inglês) são aceitáveis. Para além de servir como introdução ao tópico, este vídeo instigou uma pequena discussão inicial acerca do mesmo, tendo os alunos demonstrado facilidade em identificar a origem dos falantes com base nos seus sotaques, bem como uma mente aberta quanto à aceitabilidade dos mesmos. Aquando da planificação deste momento, previ que os alunos mencionassem as suas experiências enquanto aprendentes de inglês, o que acabou por não ocorrer.

O propósito principal desta aula consistia na preparação de apresentações orais que transmitissem as ideias principais de três textos selecionados acerca do impacto dos sotaques no mundo da publicidade. Estes textos, retirados de *websites* de agências publicitárias e transcritos no [Apêndice S2](#), expõem as conotações sociais de vários sotaques e a sua eficácia no consumidor, permitindo que o cliente escolha o que achar mais adequado para os seus objetivos. Ao proceder à sua leitura, torna-se clara a ideia defendida no enquadramento teórico de que as manifestações linguísticas transportam informação social e aciona os estereótipos que associamos aos grupos sociais identificados (Giles & Billings, 2004), o que, neste caso, está a ser utilizado para moldar a perceção do consumidor em relação a um produto. Considerei estes materiais autênticos, que refletem a realidade, um bom ponto de partida para a promoção da consciência para a variação linguística e para o domínio social da mesma.

A turma foi dividida em três grupos, tendo cada um recebido um texto diferente, que deveria trabalhar de forma a poder explicar aos restantes colegas o seu conteúdo, tendo em conta que estes não o haviam lido. Para cada texto, foi preparada uma ficha de trabalho ([Apêndice S2](#), Worksheets A, B e C) com orientações para uma melhor compreensão, nomeadamente através de um exercício de sinónimos e do preenchimento de uma tabela sintetizadora da informação essencial, na qual deviam associar cada sotaque referido à respetiva informação avançada no texto. A título de exemplo, no texto “A guide to the most popular accents”, o sotaque britânico é descrito como credível e autoritário; esta informação deveria estar, então, na tabela. Esta ficha

continha também uma *checklist* para a apresentação oral com os tópicos essenciais para a apresentação.

A utilização de três textos diferentes permitiu assim explorar dois contextos diferentes, o britânico e o americano, o que foi aproveitado para retomar questões de ortografia que opõem o inglês britânico e o inglês americano, tendo sido pedido que os alunos identificassem palavras que permitissem identificar a proveniência do autor do texto. Para além disso, os textos tocaram em sotaques dos vários círculos concêntricos: o círculo interno foi representado nos textos “Do we prefer regional accents more than ever?” e “A guide to the most popular accents”; o inglês dos círculos externo e em expansão, por sua vez, surgiram também no “A guide to the most popular accents” e no “The impact of foreign accents in advertising”.

Nesta sessão, foi dada aos estudantes uma grande autonomia. Cada grupo geriu o trabalho de forma diferente, havendo quem optasse pela divisão de tarefas pelos vários membros, mas também quem escolhesse uma abordagem mais colaborativa. Apesar de ter limitado a minha intervenção, fui circulando pela sala, de forma a garantir que não havia alunos sem trabalhar. Pude verificar que isto não ocorreu; de facto, mesmo os alunos com um nível de proficiência mais baixo participaram de forma ativa neste momento da aula. O resultado foram três apresentações orais muito bem conseguidas, que avalei formativamente com Muito Bom.

Seguiu-se uma discussão acerca dos assuntos tratados nos textos lidos, mais precisamente sobre estereótipos relacionados com sotaques. A comparação dos vários textos permitiu também aos alunos concluir que a percepção do mesmo sotaque depende do interlocutor e do seu contexto: o inglês falado com sotaque espanhol é referido como adequado para publicitar artigos sofisticados, como joias, no mercado britânico; já no texto relativo ao mercado norte-americano, dada a grande comunidade hispânica neste país, este sotaque é utilizado para permitir uma identificação cultural deste grupo social.

Durante a discussão, alguns alunos confessaram nunca ter pensado nestas questões, mas, após a leitura dos textos, identificaram alguns casos também nos anúncios portugueses, nomeadamente a utilização dos dialetos associados às regiões

dos produtos publicitados (e.g., dialetos insulares em anúncios de leite). No entanto, quando questionados se esta prática poderia ser discriminatória, todos os alunos concordaram que não, argumentando que a consideravam uma forma de enaltecer as variedades linguísticas em questão, bem como de lhes dar visibilidade.

Por fim, ainda em conformidade com as temáticas previstas pela unidade, utilizei um *rap* de Kendrick Lamar (transcrito no [Apêndice S3](#)) para abordar o consumismo. A partir da letra da música, foi também possível falar explicitamente do African American English (AAE) e trabalhar características do mesmo com os alunos. A escolha do AAE adveio do interesse dos alunos por música *rap*, que indica que estão expostos a esta variedade, bem como da consciência de que esta tem conotações sociais negativas (Reaser et al., 2017). Mais uma vez, recorri à análise linguística como ferramenta capaz de desmistificar crenças através do reconhecimento de que todas as variedades são governadas por regras e, conseqüentemente, igualmente complexas (Lobeck, 2005; Duarte, 2008; Reaser et al., 2017).

Deste modo, após o trabalho de interpretação da música de acordo com as atividades patentes na planificação ([Apêndice S3](#)), foi promovido um momento indutivo de aprendizagem gramatical, no qual podemos identificar algumas características do Laboratório Gramatical já referido no capítulo relativo ao português. Primeiramente, identifiquei, na letra da música “Vanity Slaves”, exemplos de três fenómenos característicos do AAE, sublinhados na versão entregue aos alunos e em anexo, e que eram a não-marcação da terceira pessoa do singular (*invariant present tense forms due to zero marking for the third person singular*), a omissão do verbo *to be* em vários contextos (*deletion of copula be; deletion of auxiliary be*) e a múltipla negação (*multiple negation/negative concord*).

Numa primeira fase, os alunos observaram os exemplos e, em pequenos grupos, tentaram dividi-los de acordo com a diferença encontrada em relação às regras gramaticais que conhecem. Coloquei as sugestões no quadro até a turma chegar a um consenso. De seguida, projetei o recurso online *eWave*, um atlas no qual se podem pesquisar múltiplas variedades do inglês e as suas características, ilustradas com alguns exemplos e com a indicação da sua sistematicidade na variedade em questão. Acedemos à informação relativa ao AAE e procuramos os fenómenos trabalhados, sendo que, para

isto, houve necessidade de que os alunos tentassem utilizar alguma terminologia. Com a ajuda deste recurso, os alunos conseguiram nomear os vários fenómenos e ainda especificar os vários contextos encontrados na letra da música nos quais o verbo *to be* era omitido (sistematização final no [Apêndice T](#)).

Esta atividade foi do agrado dos alunos, tendo um deles perguntado se poderia apresentar um *rap* na aula seguinte. Esta iniciativa foi especialmente significativa por se tratar de um aluno com algumas dificuldades na disciplina. Na sua apresentação, para além de abordar o tema da música, mencionou alguns exemplos das características linguísticas do AAE trabalhadas na aula anterior.

3. 4. Outras atividades dinamizadas

Ao longo do ano letivo, participei em diversas reuniões do departamento de Línguas Estrangeiras. Foi neste contexto que surgiu a oportunidade de desenvolver, em parceria com a colega estagiária Sofia Santos, o *layout* e o regulamento do “Passaporte de Leitura”, bem como uma *checklist* que auxiliasse os alunos na escolha dos livros a ler ([Apêndice U](#)). Idealizado pelo departamento, este projeto pretendia servir como um incentivo à leitura em língua materna e estrangeira por parte dos alunos. Para além de prever um prémio final ao aluno que lesse mais livros, a participação era também valorizada na avaliação final das disciplinas de línguas. Findo o tempo previsto para o projeto, 27 alunos devolveram os seus passaportes aos professores para que pudessem disputar o prémio final. A aluna vencedora validou um total de 30 livros ao longo do ano.

Ainda em colaboração com o departamento de Línguas Estrangeiras, cooperei na organização do concurso *Spelling Bee*, nomeadamente com o auxílio na construção dos materiais de divulgação ([Apêndice V](#)). Considero que este evento motivou os alunos para a disciplina de Inglês, contribuindo ainda para estimular o sentido de pertença ao agrupamento (um dos objetivos estratégicos avançados pelo Projeto Educativo), uma vez que contou com a participação das duas escolas com 3º ciclo.

Surgiu também a oportunidade de utilizar os meus conhecimentos a nível musical para ajudar uma turma de 12º ano a cumprir o seu projeto de Cidadania no âmbito da temática “Voluntariado e solidariedade – bem-estar comunitário”, que consistiu em *performances* solidárias na altura do Natal. Primeiramente, os alunos

escolheram o repertório, que foi ensaiado em algumas sessões que coordenei a nível musical. A primeira apresentação do grupo deu-se na escola, num dos intervalos; no entanto, o foco do projeto foi a oportunidade de os alunos atuarem para os doentes da ala psiquiátrica de um hospital, proporcionando-lhes um momento cultural e de interação com o exterior, especialmente relevante no contexto (pós-)pandémico no qual decorreu.

Ainda no decorrer do primeiro semestre, organizei uma ida ao teatro com o 10ºCT1. A peça “Somos Todos Camões”, assinada pelo Teatro Ibérico, consistiu na indagação, em palco, da vida e obra de Luís de Camões, passando assim pelos vários géneros cultivados pelo autor, bem como pelos mitos e dados associados à sua biografia. Os alunos, que já haviam contactado com o autor através de *Os Lusíadas*, tiveram a oportunidade de acompanhar com conhecimento o discurso dramático ao mesmo tempo que aguçavam a curiosidade para os conteúdos a serem lecionados no âmbito da unidade de Camões lírico. No dia seguinte, a atriz Beatriz Gonçalves, protagonista da peça, visitou a aula de Português da turma, fomentando assim a proximidade dos alunos com o momento cultural. Para além de questões acerca da peça, os alunos partilharam com a atriz as suas dificuldades na conexão com os textos de Luís de Camões, pedindo-lhe conselhos que pudessem agilizar esta relação. Assim, podemos presumir a relevância desta experiência na motivação dos alunos para a educação literária.

O clube literário “Alvalade por Escrito” ([Apêndice W](#)), por sua vez, ergueu-se como resposta a dois problemas concretos que observei durante o primeiro semestre: por um lado, a escassez de oportunidades de escrita livre nas aulas de Português, momentos estes que, para além de requisitados pelos alunos, são de reconhecida importância para o desenvolvimento da expressão escrita; por outro lado, o reconhecimento da necessidade de atividades extracurriculares no espaço escolar para reconectar os alunos com o mesmo num período pós-pandémico no qual prevaleceram muitos dos hábitos de isolamento adquiridos.

As atividades desenvolvidas no âmbito do clube foram variadas. Por preferência dos alunos, destacaram-se os momentos dedicados à escrita criativa, que se caracterizavam pela orientação, produção e partilha dos trabalhos. Com o objetivo de demonstrar a indissociabilidade entre a literatura e os flagelos do mundo, foram

também privilegiadas atividades capazes de ajudar na formação de cidadãos com uma “participação ativa, comprometida e solidária com respeito pelo outro”, em linha com os objetivos da Estratégia do AEA para a Educação para a Cidadania (2021). Neste sentido, auxiliámos os alunos na edificação de uma exposição acerca da invasão da Ucrânia ([Apêndice X](#)), constituída por textos da sua autoria e imagens elucidativas dos mesmos. Para a celebração do Dia da Poesia, preparámos a declamação de alguns poemas escolhidos pelos alunos, apresentados à janela e/ou porta dos utentes da Associação Mais Proximidade ([Apêndice Y](#)), que acompanha idosos em situação de solidão e isolamento na Baixa de Lisboa.

O clube assinalou também a efeméride do Dia Mundial da Língua Portuguesa com uma sessão dedicada à partilha de poemas de autores da lusofonia. Como de costume, os textos lidos inspiraram os alunos a produzirem poemas originais, mas com uma base intertextual ([Apêndice Z](#)).

Ainda no âmbito do Dia Mundial da Língua Portuguesa, motivei duas alunas do 10ºCT1, uma de nacionalidade brasileira e outra da Guiné-Bissau, a participarem numa iniciativa do Plano Nacional de Leitura que pretendia valorizar a diversidade de sotaques. Esta atividade consistiu na seleção e leitura de dois textos por parte das alunas, que, depois de gravados, foram enviados para o endereço da iniciativa e publicados pela mesma em várias plataformas, em conjunto com áudios semelhantes de estudantes de várias regiões e países de língua oficial portuguesa. O resultado foi uma compilação de leituras demonstrativas da variação inerente ao português, que pode ser consultada em <https://anchor.fm/pnl-2027/>.

Capítulo 4: Resultados: apresentação e discussão

No final do ano letivo, conforme previsto, houve uma nova aplicação dos questionários iniciais, com o objetivo de tentar analisar a eficácia da intervenção didática na promoção de atitudes linguísticas mais positivas por parte dos alunos, bem como no aumento da sua consciência da variação linguística. Para além das questões já apresentadas anteriormente (Apêndices A, B e C), foram adicionados dois espaços para respostas abertas, enunciadas da seguinte forma: “a) Refere algo relacionado com variação linguística que tenhas descoberto durante estas aulas” e “b) Refere algo que tenha mudado na forma como percecionas a(s) língua(s) e as suas variedades”.

Relativamente à parte I dos questionários do 10º CT1 e do 10º CSE, que pretendia perceber se os alunos percecionavam as línguas de forma subjetiva ou de forma objetiva, verificou-se uma tendência subjetiva transversal a ambas as turmas e equivalente nos questionários iniciais e nos finais. Por não se ter verificado alterações, estes resultados não serão alvo de foco, podendo, no entanto, levantar-se a hipótese de que a componente emotiva das atitudes linguísticas não é moldável através da promoção da consciência para a variação linguística.

Ao analisar a evolução das respostas à parte II do 10ºCT1, conclui-se que a consciência dos alunos para a variação sincrónica em território nacional aumentou substancialmente: se, no início do ano, oito alunos consideravam o português falado em Portugal uniforme, este número diminuiu para dois alunos (Figura 14). Estes resultados espelham um maior conhecimento de variedades dialetais, mas, dado o trabalho desenvolvido em sala de aula, podem significar igualmente a aceitação de diferentes variedades nacionais do português (e.g., PB ou variedades dos PALOP) como parte da paisagem linguística portuguesa. Observa-se também a diminuição de oito para dois os alunos que consideram a mudança linguística negativa (Figura 15).

Figura 14: Respostas do 10º CT1 à pergunta II. 2. no questionário inicial e no questionário final

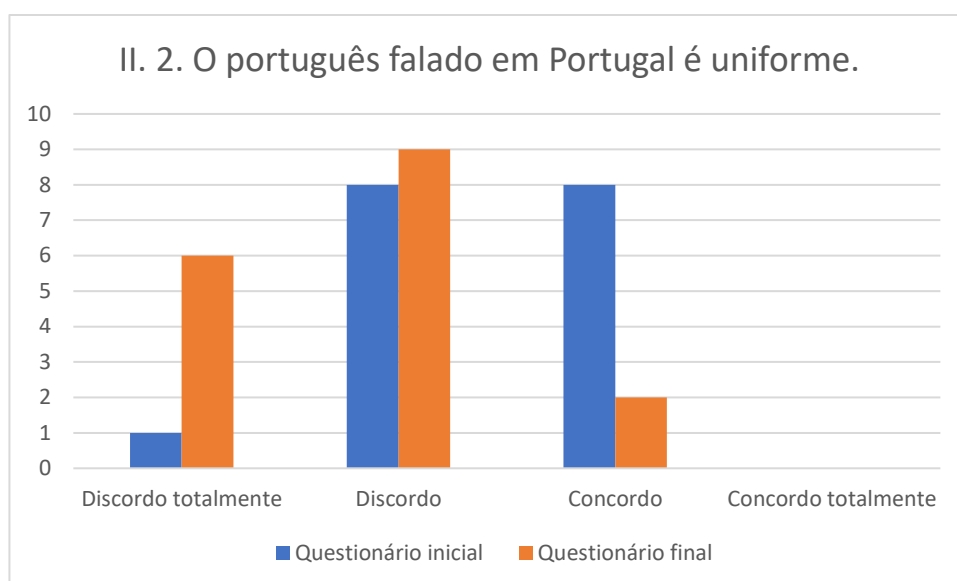
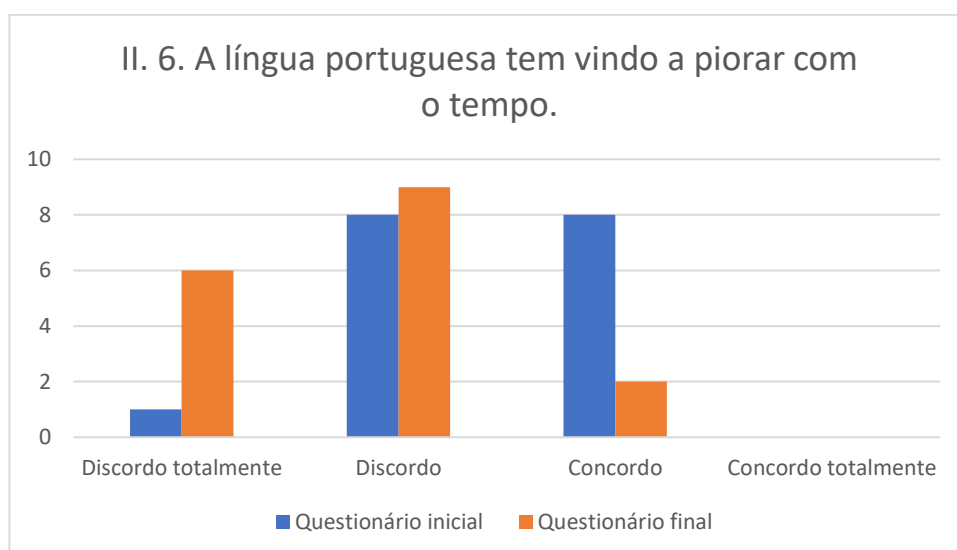


Figura 15: Respostas do 10º CT1 à pergunta II. 6. no questionário inicial e no questionário final



Os Figuras 16 e 17 mostram uma mudança nas ideologias e atitudes linguísticas relativamente às diferentes variedades nacionais do português, nomeadamente do PB: diminuíram de sete para dois os alunos que consideram o PE a variedade mais correta e de seis para dois os alunos que concordam que o PB seja inferior ao PE. No campo dos alunos que discordam com ambas as afirmações, observamos também um aumento significativo dos alunos que “discordam totalmente”, o que pode sugerir uma maior certeza da sua opinião. Estes resultados vão ao encontro da hipótese inicial de que a análise contrastiva de características linguísticas de variedades conduziria a uma

mudança nas ideologias e atitudes linguísticas dos alunos para com elas, tal como avançado por Siegel (2007), Duarte (2008) e Reaser et al. (2017).

Figura 16: Respostas do 10º CT1 à pergunta II. 8. no questionário inicial e no questionário final

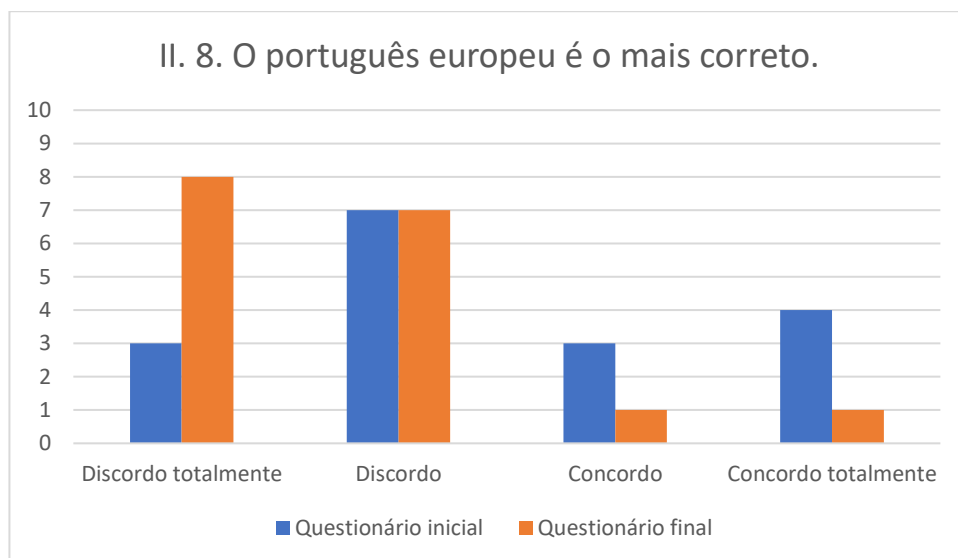
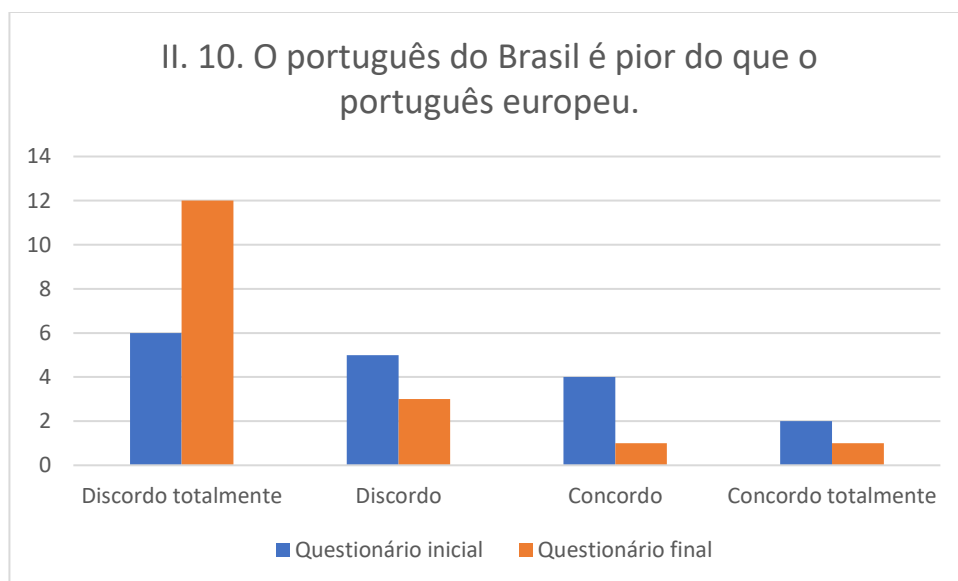


Figura 17: Respostas do 10º CT1 à pergunta II. 10. no questionário inicial e no questionário final



Neste ponto, importa retomar os resultados dos questionários preenchidos pelos alunos após a aplicação dos Laboratórios Gramaticais. Tal como previsto, a seleção deste método, com características indutivas, e a mobilização de estímulos autênticos e diferenciados da língua para o ensino da gramática parece ter motivado os alunos (Hazen, 2005; Lobeck, 2005; Duarte, 2008), uma vez que, nos dois primeiros Laboratórios, todos os alunos consideraram a aprendizagem da gramática “mais

apelativa do que o costume”. No último Laboratório, apenas dois alunos discordaram desta afirmação, tendo a maioria da turma mantido a sua preferência.

Os resultados dos campos de resposta aberta do questionário final ([Apêndice AA](#)) vão ao encontro dos dados apresentados relativos às perguntas de posicionamento. Destaco algumas afirmações escritas por diferentes alunos que sugerem uma mudança positiva nas suas atitudes para com a variação: “Uma pessoa que fale PB não é menos inteligente nem mais inteligente do que um indivíduo que fale PE”; “Existem várias formas de falar certas palavras, mas todas estão certas.”; “Acho que me tornei mais consciente da variação linguística que existe não só no nosso país, como no mundo, e acho que me tornei mais tolerante quanto à variedade de expressões que se utilizam nas diferentes variedades, por exemplo, da língua portuguesa.”; “Aprendi que as pessoas ao serem de sítios diferentes têm sotaques diferentes e não é isso que as torna mais ou menos inteligentes e importantes que outras.”.

Relativamente à turma de 11º ano de inglês, podemos constatar um aumento da consciência da variação sincrónica, tendo aumentado de seis para catorze os alunos que discordam totalmente que o inglês falado pelo mundo seja uniforme (Figura 18). Observa-se também uma maior aceitação de diferentes sotaques, ainda que, neste caso, a diferença nas respostas não seja tão significativa (Figura 19).

Figura 18: Respostas do 11º CSE à pergunta II. 2. no questionário inicial e no questionário final

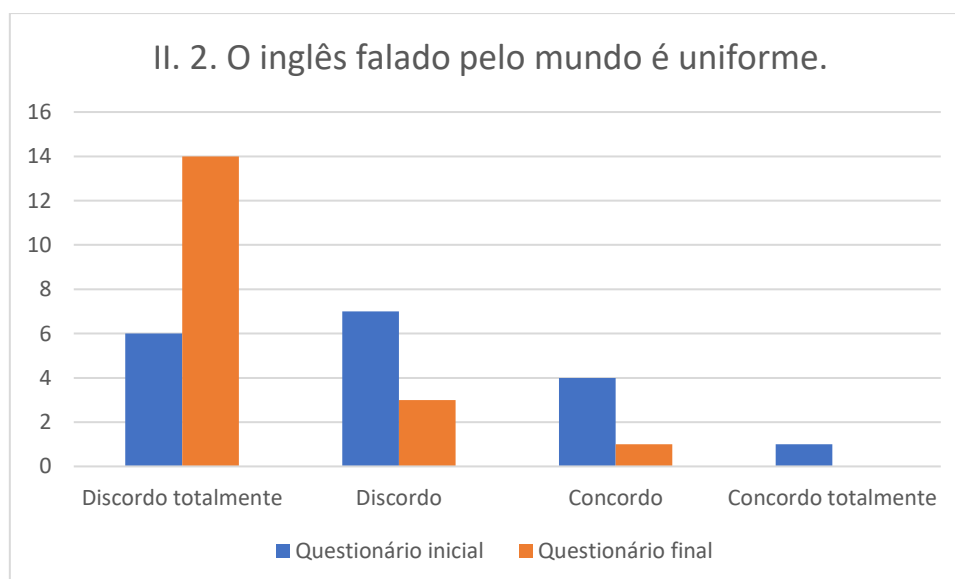
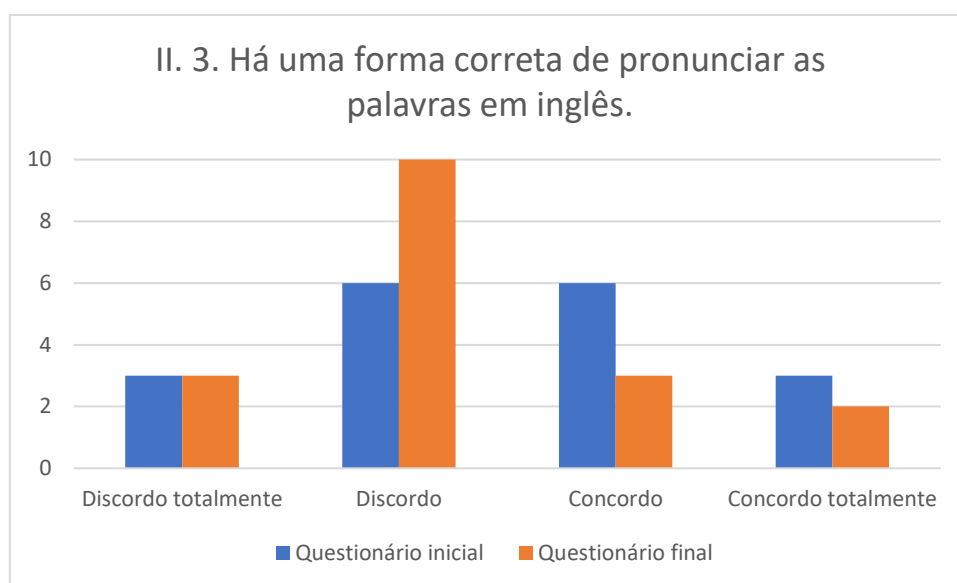


Figura 19: Respostas do 11º CSE à pergunta II. 3. no questionário inicial e no questionário final



No que diz respeito às atitudes dos alunos perante a introdução de variedades não padronizadas nas aulas de inglês, os resultados sugerem uma evolução positiva, tendo diminuído de dez para cinco os alunos que concordavam que apenas deveriam ser expostos ao inglês britânico e americano padrão. No entanto, esta tendência não se verificou em relação à integração de inglês falado por falantes não-nativos (Figura 21): apesar de a maioria da turma continuar a concordar que deve ser exposta a estes falantes, aumentaram de zero para dois os alunos que discordam totalmente desta afirmação. Apesar de inesperado, a pouca atenção dada a falantes não-nativos nas aulas de 11º, quando em comparação com a variação regional e social no âmbito do círculo interno, poderá explicar este pendor.

Figura 20: Respostas do 11º CSE à pergunta II. 7. no questionário inicial e no questionário final

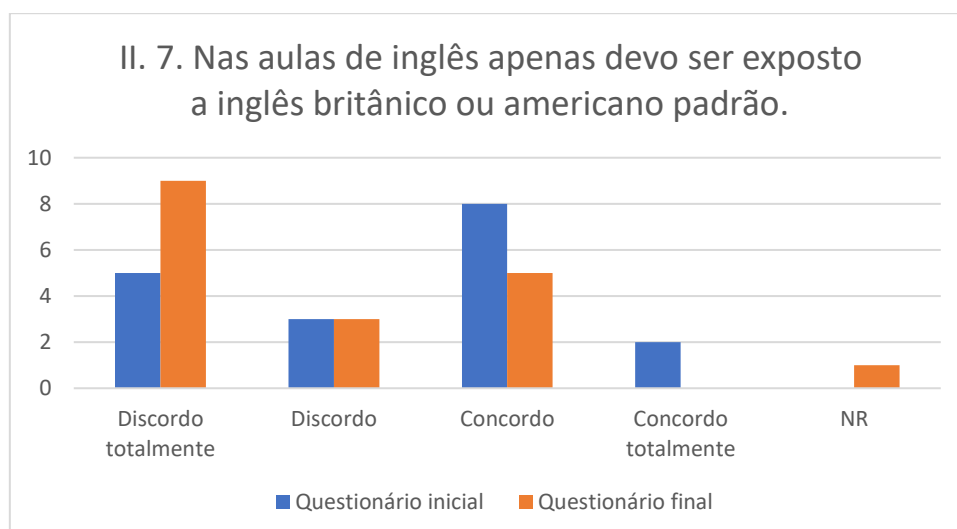
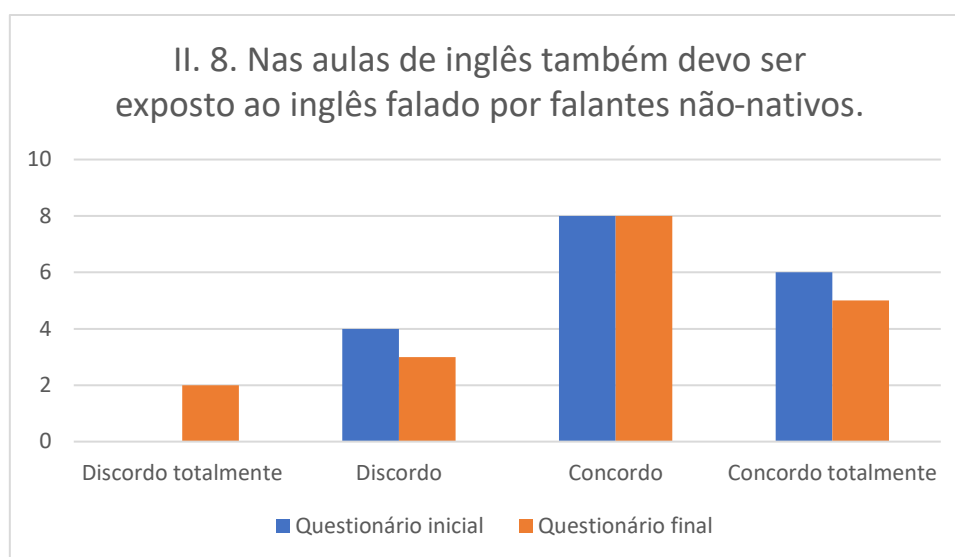


Figura 21: Respostas do 11º CSE à pergunta II. 8. no questionário inicial e no questionário final



No entanto, as respostas abertas ([Apêndice BB](#)) parecem indicar que os alunos compreenderam a importância de serem expostos a diferentes variedades do inglês, tendo surgido afirmações como as seguintes: “Achei muito importante sermos expostos às diferentes pronúncias dos vários países pois, no mundo real, não vamos só ouvir e falar com pessoas de Inglaterra e dos EUA.”, “Todos os tipos de inglês são importantes.” e “Descobri muitos sotaques de inglês, o que me fez perceber que não preciso necessariamente de falar com sotaque britânico ou americano.”

Surgiram também várias respostas que sugerem uma mudança positiva nas atitudes para com a variação linguística, tais como as seguintes: “Ao termos sido expostos a diversos tipos de inglês falado pelo mundo e os sotaques diferentes contribuiu para entendermos que a língua não tem uma forma correta e única de se falar.” e “Vejo agora todos os sotaques como corretos ao contrário de antigamente, que não via alguns sotaques como certos de se pronunciarem.”. Destaco igualmente a menção, por dois alunos, da motivação decorrente do conteúdo das aulas (“Gostei de ouvir a música do Kendrick Lamar e de falar sobre algumas “slang words”; “Gostei de ouvir diferentes tipos de inglês, logo achei as aulas divertidas”), o que parece corroborar a hipótese inicial de que o trabalho sobre variação linguística promove a motivação dos alunos para a disciplina, uma vez que aproxima os conteúdos lecionados à realidade dos alunos (Hazen, 2005; Lobeck, 2005).

O trabalho desenvolvido com o 7º ano, como explicado no capítulo da PES, focou-se no objetivo de ultrapassar a frustração dos alunos causada por considerarem que não conseguiam falar inglês corretamente. É de salientar a mudança na percepção de alguns alunos para com o conceito de correção linguística, observável, por exemplo na evolução das respostas às questões 3 (Figura 22) e 4 (Figura 23). Coloca-se a hipótese de que, ao expor os alunos ao inglês falado por não nativos em contexto de sala de aula, estes enfrentaram ideologias que tinham relativamente à superioridade de variedades nativas. Desta forma, terão percebido que a forma de medir o seu sucesso enquanto falantes de inglês não é a comparação com um falante nativo, tal como sugerido por Cook (2002) e pelos vários autores mencionados neste trabalho que defendem um ensino de inglês segundo uma perspetiva dos *Global Englishes* (e.g., Davydova & Siemund, 2013; Rose & Galloway, 2019; Selvi & Yazan, 2021).

Figura 22: Respostas do 7º 4 à pergunta 3 no questionário inicial e no questionário final

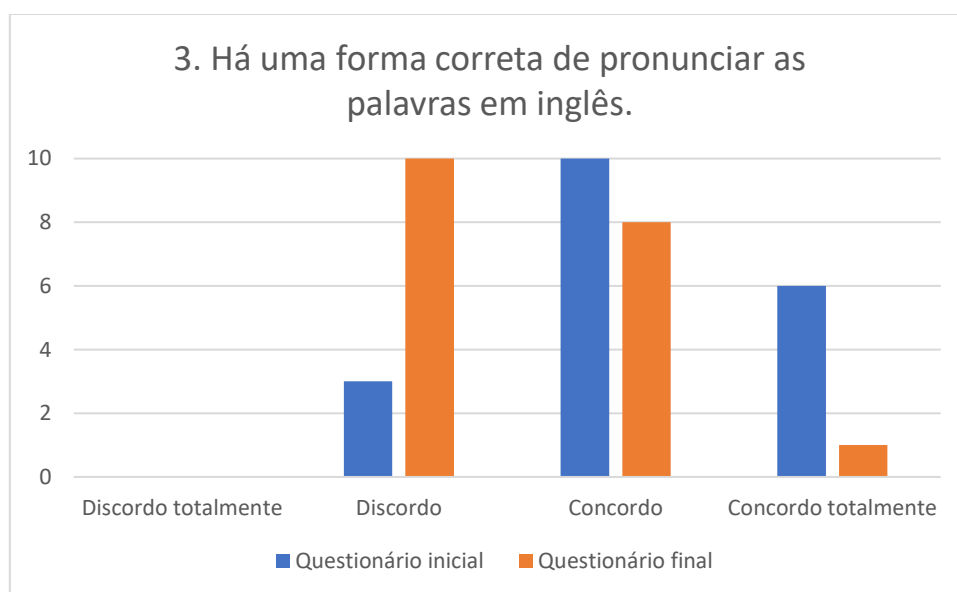
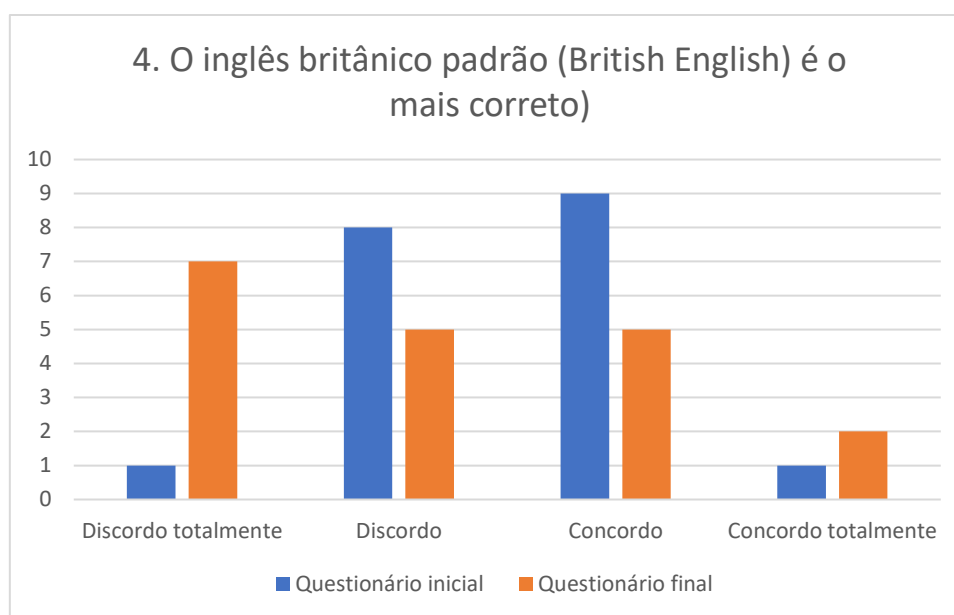


Figura 23: Respostas do 7º 4 à pergunta 4 no questionário inicial e no questionário final



As respostas abertas dos alunos do 7º ano ([Apêndice CC](#)) vão também ao encontro desta mudança de atitudes linguísticas. Dez alunos mencionaram ter aprendido que existem vários “tipos” de inglês (e.g., “Eu descobri que existem variedades de inglês muito diferentes, com sotaques muito diferentes”; “Algo que mudou na minha percepção das línguas é que pelo mundo existem muitas variedades do inglês que nós podemos falar, até podemos aprender palavras novas que não sabíamos que existiam de outros ingleses.”). Alguns (três alunos) especificaram que existem várias formas “corretas” de falar inglês (e.g., “Não existe um inglês ou sotaque incorreto pois cada um tem o seu jeito de falar.”), o que sugere o início de um processo de contestação da ideologia da língua-padrão e um progressivo sentido de “posse” do inglês, que, como já vimos, não pertence apenas a falantes nativos (Crystal, 2003).

Relativamente à motivação e aprendizagem da língua, podemos igualmente retirar ilações destas respostas. Destaco as seguintes afirmações, sugestivas de uma maior confiança na percepção e uso do inglês: “Parece que entender o inglês dos outros é mais fácil, já não soa tão estranhamente.”; “A minha percepção mudou muito e comecei a falar mais um pouco inglês”; “O que mudou na minha percepção da língua e nas suas variedades é que antigamente tinha dúvidas a escrever e a pronunciar o inglês, mas agora aprendi a falar e a escrever melhor”. Em geral, estas respostas parecem resultar de uma reflexão individual sobre o que foi desenvolvido em aula, o que é bastante

positivo. Realça-se a ideia da contribuição de uma perspectiva de *Global Englishes* em sala de aula não só para a mudança de atitudes e aumento da motivação, mas também para a aprendizagem efetiva da língua.

Em suma, os resultados apresentados permitem responder afirmativamente à questão de investigação apresentada no início do relatório: *poderá a promoção da consciência para a variação linguística nas aulas de português língua materna e inglês língua estrangeira promover atitudes linguísticas mais positivas por parte dos alunos?* Verificou-se, nas várias turmas, uma mudança positiva na *consciência para a variação linguística*, nas *ideologias e atitudes linguísticas* e na *motivação* de vários alunos. Espera-se que estes resultados possam motivar uma mudança nas práticas de outros docentes, contribuindo, assim, para uma escola cada vez mais inclusiva.

Conclusão

A investigação-ação desenvolvida na PES e exposta neste relatório pretendeu perceber se o trabalho sobre variação linguística em sala de aula poderia contribuir para atitudes linguísticas mais positivas por parte dos alunos. Para este efeito, prepararam-se atividades didáticas promotoras da consciência para a variação linguística e da reflexão acerca de questões de prestígio linguístico. Adotou-se, sempre que possível, modelos que permitissem uma observação contrastiva de diferentes variedades e uma aproximação dos conteúdos trabalhados ao caráter pluricêntrico da língua e às necessidades dos alunos.

Os resultados qualitativos e quantitativos desta intervenção didática assumem-se como evidência empírica que parece corroborar a importância a vários níveis (linguísticos, pedagógicos, atitudinais e motivacionais) da introdução da variação linguística nas aulas de português língua materna e inglês língua estrangeira do 3º ciclo e Ensino Secundário, indo ao encontro de vários autores apresentados no enquadramento teórico (cf., em especial, o subcapítulo 1.1.3.). A investigação sobre este tema é ainda incipiente no contexto português, surgindo como essencial o desenvolvimento de outros trabalhos que fomentem uma discussão saudável e informada sobre o lugar da variação linguística na escola e, mais concretamente, nas aulas de língua.

Este trabalho enfrentou vários constrangimentos que o limitaram, nomeadamente o pouco tempo letivo destinado às minhas aulas e a necessidade de enquadrar a minha intervenção no que já estava a ser desenvolvido pelas Professoras Cooperantes. Destaco também como uma dificuldade as várias diferenças entre as três turmas, o que fez com que a abordagem ao tema a que me propus se revelasse especialmente desafiante, surgindo como necessárias adaptações constantes. No entanto, considero que estes desafios e a sua superação, bem como o acompanhamento cuidado por parte das Professoras Cooperantes, contribuíram para que a minha experiência enquanto professora estagiária fosse extremamente enriquecedora.

O percurso da promoção da consciência para a variação linguística nas aulas de língua, que se prevê longo e frutífero, deverá contar com a relação direta e indispensável

entre a teoria e a prática. Espera-se que a investigação linguística e didática tenha em conta as realidades escolares e que os professores, por sua vez, adaptem as suas práticas de acordo com o conhecimento científico. Em jeito de conclusão, destacam-se exemplos de possíveis colaborações entre investigadores e professores neste âmbito: i) recolha e caracterização das tendências atitudinais para com a variação linguística não só de alunos, mas também de professores; ii) atuação, sempre que necessária, na desconstrução de atitudes discriminatórias a partir da partilha de conhecimento linguístico; iii) a construção de materiais didáticos para uso em sala de aula que preconizem uma perspetiva pluricêntrica da língua, apoiados em evidência linguística.

Bibliografia

- Agrupamento de Escolas de Alvalade (2021). *Projeto educativo 2021/2024: Crescer a inovar*.
- Agrupamento de Escolas de Alvalade (2021). *Estratégia do AEA para a educação para a cidadania 2021/2022*.
- Andrade, A., & Andrade, E. (2020). Sílabas. In E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura & A. Mendes (orgs.), *Gramática do Português* (Vol. III, pp. 3371-3395). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Billings, A. C., & Giles, H. (2004). Assessing language attitudes: Speaker evaluation studies. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 187-209). Blackwell Pub.
- Burns, A. (2005). Action research. In E. Hinkel (Eds.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 241-256). Lawrence Erlbaum Associates.
- Castelo, A. (2012). Competência metafonológica e sistema não consonântico no português europeu: Descrição, implicações e aplicações para o ensino do português como língua materna. [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.
- Cavalheiro, L., Guerra, L., & Pereira, R. (Eds.). (2021). *The handbook of English as a Lingua Franca practices for inclusive multilingual classrooms*. Edições Húmus.
- Chakraborty, R. (2017). A short note on accent–bias, social identity and ethnocentrism. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(4), 57-64.
- Cook, V. J. (2002). Language teaching methodology and the L2 user perspective. In V. J. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 user* (pp. 327-343). Multilingual Matters.
- Costa, A. L., & Rodrigues, S. V. (2019). Grammar teaching in Portugal. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(2), 21-40.
- Costa, A. L. (2021). Ensinar Português como língua pluricêntrica: Da consciência linguística à consciência da variação linguística. *Palavras em Linha*, 4, 23-33.

- Costa, A. L., & Rodrigues, S. V. (2023, 20 de janeiro). *The grammar lab footprint* [Comunicação oral]. Colóquio de Homenagem à Professora Inês Duarte, FLUL, Universidade de Lisboa.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (2ª ed.). Cambridge University Press.
- Davydova, J., Maier, G., & Siemund, P. (2013). Varieties of English in the EFL classroom setting. In K. Buhrig & B. Meyer (Eds.), *Transferring linguistic know-how into institutional practice* (pp. 81-94). John Benjamins Publishing Company.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Freitas, M. J., Rodrigues, R., Costa, T., & Castelo, A. (2012). *Os sons que estão dentro das palavras: Descrição e implicações para o ensino do português como língua materna*. Edições Colibri.
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2014). Language in society. In *An introduction to language* (10ª ed., pp. 279 – 329). Wadsworth.
- Garret, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge University Press.
- Gonçalves, P. (2013). O português em África. In E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura & A. Mendes (orgs.), *Gramática do Português* (Vol. I, pp. 157-178). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hagemeijer, T. (2016). O português em contacto em África. In A. M. Martins & E. Carrilho (Eds.), *Manual de linguística portuguesa* (pp. 43-67). De Gruyter.
- Hymes, D. (1962). The ethnography of speaking. *Anthropology and Human Behavior*, 13–53.
- Kachru, B.B. (1985). Standard, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk & H. Widdowson (Eds.), *English in the*

- world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11-30). Cambridge University Press.
- Kachru, Y. (2005). Teaching and learning of World Englishes. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 155-167). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.). (1988). *The action research planner* (3^a ed.). Deakin University Press.
- Kinzler, K. D., Shutts, K., Dejesus, J., & Spelke, E. S. (2009). *Accent trumps race in guiding children's social preferences. Social Cognition, 27*, 623–634.
- Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes: Implication for international communication and English language teaching*. Cambridge University Press.
- Labov, W. (1963). The social motivation of a sound change. *Word, 19*(3), 273-309.
- Lobeck, A. (2005). A critical approach to standard English. In K. Denham & A. Lobeck (Eds.), *Language in the schools: Integrating linguistic knowledge into K-12 teaching* (pp. 97-108). Lawrence Erlbaum Associates.
- Lobeck, A. (2019). Teaching linguistic diversity as the rule rather than the exception. In M. D. Devereaux & C. C. Palmer (Eds.), *Teaching language variation in the classroom: Strategies and models from teachers and linguists* (pp. 76-83). Routledge.
- Mateus, M. H. M., Falé, I., & Freitas, M. J. (2005). *Fonética e fonologia do português*. Universidade Aberta.
- McKay, S. L., (2012). Teaching materials for English as an International Language. In A. Matsuda (Ed.), *Principles and practices of teaching English as an International Language* (pp. 70-83). Multilingual Matters.
- Metz, M. (2018). Exploring the complexity of high school students' beliefs about language variation. *Linguistics and Education, 45*, 10-19.
- Metz, M. (2019). Principles to navigate the challenges of teaching English language variation: A guide for nonlinguists. In M. D. Devereaux & C. C. Palmer (Eds.),

Teaching language variation in the classroom: Strategies and models from teachers and linguists (pp. 69-75). Routledge.

Miranda, G. (2021, 3 de maio). Português brasileiro rende nota menor e discriminação em escolas e universidades de Portugal. *Folha de São Paulo*.

Neuliep, J., & Speten-Hansen, K. M. (2013). The influence of ethnocentrism on social perceptions of nonnative accents. *Language & Communication*, 33, 167-176.

Oliveira, C. R. (2022). *Indicadores de integração de imigrantes: Relatório estatístico anual 2022*. Observatório das Migrações.

Plackowski, A. L. (2019). "Word crimes" and linguistic ideology: Examining student ideas about language in the English language arts classroom. In M. D. Devereaux & C. C. Palmer (Eds.), *Teaching language variation in the classroom* (pp. 3-10). Routledge.

Raposo, E. B. P. (2013). Pronomes. In E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura & A. Mendes (orgs.), *Gramática do Português* (Vol. I, pp. 883-918). Fundação Calouste Gulbenkian.

Rodrigues, S. V., & Silvano, P. (2023, 20 de janeiro). *The grammar laboratory as a teaching-learning methodology of grammar: an analysis of the path made and to be made in Portugal* [Comunicação oral]. Colóquio de Homenagem à Professora Inês Duarte, FLUL, Universidade de Lisboa.

Rose, H., & Galloway, N. (2019). *Global Englishes for language teaching*. Cambridge University Press.

Segura, L. (2013a). Geografia da língua portuguesa. In E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura & A. Mendes (orgs.), *Gramática do Português* (Vol. I, pp. 71-75). Fundação Calouste Gulbenkian.

Segura, L. (2013b). Variedades dialetais do português europeu. In E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura & A. Mendes (orgs.), *Gramática do Português* (Vol. I, pp. 85-142). Fundação Calouste Gulbenkian.

Selvi, A. F., & Yazan, B. (Eds.). (2021). *Language teacher education for Global Englishes: A practical resource book*. Routledge.

- Siegel, J. (2007). Creoles and minority dialects in education: An update. *Language and Education: An International Journal*, 21(1), 66-86.
- Silva, R. V. M. (2013). O português do Brasil. In E. B. P. Raposo, M. F. B. Nascimento, M. A. C. Mota, L. Segura & A. Mendes (orgs.), *Gramática do Português* (Vol. I, pp. 145-153). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Trask, R. L. (2007). *Key concepts in language and linguistics* (2ª ed.). Routledge.
- Veloso, J., & Rodrigues, A. S. (2002). A presença da fonética e da fonologia no ensino do Português (ensino básico e secundário): Algumas considerações preliminares. In I. M. Duarte et al. (Eds.), *Actas do encontro comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto* (pp. 231-246). Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Wardhaugh, R., & Fuller, J. M. (2015). *An introduction to sociolinguistics* (7ª ed.). Wiley Blackwell.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representações das produções de *pneu* em PE (núcleo silábico vazio e inserção de vogal)

Figura 2: Representação da produção de *pneu* em PB (inserção de vogal)

Figura 3: Resultados das perguntas 1 e 2 do questionário inicial aplicado ao 10º CT1

Figura 4: Resultados das perguntas 3, 6, 7, 8 e 10 do questionário inicial aplicado ao 10º CT1

Figura 5: Resultados do questionário avaliador da eficácia do Laboratório Gramatical 1

Figura 6: Resultados do questionário avaliador da eficácia do Laboratório Gramatical 2

Figura 7: Resultados do questionário avaliador da eficácia do Laboratório Gramatical 3

Figura 8: Resultados das perguntas 1 e 2 do questionário inicial aplicado ao 7º4

Figura 9: Resultados das perguntas 3 e 4 do questionário inicial aplicado ao 7º4

Figura 10: Resultados das perguntas 5 e 6 do questionário inicial aplicado ao 7º4

Figura 11: Resultados das perguntas I.3. e I.5. do questionário inicial aplicado ao 11ºCSE

Figura 12: Resultados das perguntas II. 7. e II. 8. do questionário inicial aplicado ao 11º CSE

Figura 13: Respostas do 10º CT1 à pergunta II. 2. no questionário inicial e no questionário final

Figura 14: Respostas do 10º CT1 à pergunta II. 6. no questionário inicial e no questionário final

Figura 15: Respostas do 10º CT1 à pergunta II. 8. no questionário inicial e no questionário final

Figura 16: Respostas do 10º CT1 à pergunta II. 10. no questionário inicial e no questionário final

Figura 17: Respostas do 11º CSE à pergunta II. 2. no questionário inicial e no questionário final

Figura 18: Respostas do 11º CSE à pergunta II. 3. no questionário inicial e no questionário final

Figura 19: Respostas do 11º CSE à pergunta II. 7. no questionário inicial e no questionário final

Figura 20: Respostas do 11º CSE à pergunta II. 8. no questionário inicial e no questionário final

Figura 21: Respostas do 7º 4 à pergunta 3 no questionário inicial e no questionário final

Figura 22: Respostas do 7º 4 à pergunta 4 no questionário inicial e no questionário final

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Formas dos pronomes pessoais (Raposo, 2013, p. 902)

APÊNDICES

Apêndice A: Questionário inicial 10^oCT1

Questionário inicial

Este questionário tem como objetivo recolher dados sobre as perceções e crenças da turma relativamente às dinâmicas inerentes a uma língua, geralmente denominada *variação linguística*.

Instruções: O preenchimento deste questionário deverá demorar, no máximo, 10 minutos. Peço que leias atentamente as frases e assinales com uma cruz o teu grau de concordância com elas, de acordo com a legenda apresentada. Deverás fazê-lo de forma espontânea e sincera. As respostas são anónimas.

Legenda:

1	2	3	4
Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente

Variedade: divisão temporal, espacial, social ou estilística que se pode aplicar a uma determinada língua e que é definida por um conjunto de marcas linguísticas próprio de uma comunidade restrita. Por exemplo, o português europeu (português falado em Portugal) e o português do Brasil são variedades do português.

Parte I

1. Às vezes, consigo expressar melhor os meus sentimentos numa determinada língua.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
2. Certas línguas são melhores do que outras para alguns propósitos.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
3. Há línguas mais bonitas do que outras.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
4. Ao utilizar determinadas línguas, mostro que sou mais inteligente.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
5. Algumas línguas são mais complexas do que outras.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)

Parte II

1. O português que falamos hoje é igual ao português que Camões falava.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
2. O português falado em Portugal é uniforme.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
3. Um falante que pronuncie “baca” em vez de “vaca” está a cometer um erro linguístico.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
4. É necessário saber como falar e escrever bem português europeu padrão para se ter sucesso neste país.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
5. Uma pessoa pode falar português europeu padrão em alguns contextos e falar outra variedade noutros contextos sem abdicar de uma parte da sua identidade.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
6. A língua portuguesa tem vindo a piorar com o tempo.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
7. A maioria das pessoas em Portugal não sabe falar bem português.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
8. O português europeu é o mais correto.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
9. Uma pessoa que fale uma variedade não-padronizada do português tem de aprender a falar corretamente a variedade padrão.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
10. O português do Brasil é pior do que o português europeu.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
11. Consigo perceber o nível de inteligência de uma pessoa através do seu sotaque.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
12. Consigo perceber o estatuto social de uma pessoa através do seu sotaque.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)

Apêndice B: *Questionário inicial 7º 4*

Questionário inicial: O meu inglês vs O inglês dos outros (7º ano)

Este questionário tem como objetivo recolher dados sobre as perceções e crenças da turma relativamente às dinâmicas inerentes a uma língua, geralmente denominada *variação linguística*.

Instruções: O preenchimento deste questionário deverá demorar, no máximo, 5 minutos. Peço que leias atentamente as frases e assinales com uma cruz o teu grau de concordância com elas, de acordo com a legenda apresentada. Deverás fazê-lo de forma espontânea e sincera. As respostas são anónimas.

Legenda:

1	2	3	4
Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente

1.O inglês que se fala hoje é igual ao que se falava há 500 anos.

(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)

2. O inglês falado pelo mundo é uniforme (ou seja, é igual em todo o lado).

(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)

3. Há uma forma correta de pronunciar as palavras em inglês.

(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)

4. O inglês britânico padrão (British English) é o mais correto.

(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)

5. Nas aulas de inglês apenas devo ser exposto a inglês britânico ou americano padrão.

(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)

6. Nas aulas de inglês também devo ser exposto ao inglês falado por falantes não-nativos.

(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)

Apêndice C: *Questionário inicial 11º CSE*

Questionário inicial: O meu inglês vs O inglês dos outros (11º ano)

Este questionário tem como objetivo recolher dados sobre as perceções e crenças da turma relativamente às dinâmicas inerentes a uma língua, geralmente denominada *variação linguística*.

Instruções: O preenchimento deste questionário deverá demorar, no máximo, 5 minutos. Peço que leias atentamente as frases e assinales com uma cruz o teu grau de concordância com elas, de acordo com a legenda apresentada. Deverás fazê-lo de forma espontânea e sincera. As respostas são anónimas.

Legenda:

1	2	3	4
Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente

Parte I

1. Às vezes, consigo expressar melhor os meus sentimentos numa determinada língua.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
2. Certas línguas são melhores do que outras para alguns propósitos.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
3. Há línguas mais bonitas do que outras.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
4. Ao utilizar determinadas línguas, mostro que sou mais inteligente.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
5. Algumas línguas são mais complexas do que outras.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)

Parte II

1. O inglês que se fala hoje é igual ao que se falava há 500 anos.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)

2. O inglês falado pelo mundo é uniforme.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
3. Há uma forma correta de pronunciar as palavras em inglês.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
4. O facto de o inglês ser uma língua falada por todo o mundo tem tido um efeito negativo na sua gramática.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
5. O inglês britânico padrão (British English) é o mais correto.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
6. O inglês americano (American English) é pior do que o inglês britânico (British English).
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
7. Nas aulas de inglês apenas devo ser exposto a inglês britânico ou americano padrão.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
8. Nas aulas de inglês também devo ser exposto ao inglês falado por falantes não-nativos.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
9. Consigo perceber o nível de inteligência de uma pessoa através do seu sotaque.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)
10. Consigo perceber o estatuto social de uma pessoa através do seu sotaque.
(Discordo totalmente) ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 (Concordo totalmente)

Apêndice D: Resultados do questionário inicial aplicado ao 10º CT1

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	TOTAL (alunos)
<i>I. 1. Às vezes, consigo expressar melhor os meus sentimentos numa determinada língua.</i>	0	3	8	6	17
<i>I. 2. Certas línguas são melhores do que outras para alguns propósitos.</i>	1	1	6	9	17
<i>I. 3. Há línguas mais bonitas do que outras.</i>	2	2	4	9	17
<i>I. 4. Ao utilizar determinadas línguas, mostro que sou mais inteligente.</i>	6	6	4	1	17
<i>I. 5. Algumas línguas são mais complexas do que outras.</i>	0	0	5	12	17
<i>II. 1. O português que falamos hoje é igual ao português que Camões falava.</i>	9	8	0	0	17
<i>II. 2. O português falado em Portugal é uniforme.</i>	1	8	8	0	17
<i>II. 3. Um falante que pronuncie “baca” em vez de “vaca” está a cometer um erro linguístico.</i>	10	6	1	0	17
<i>II. 4. É necessário saber como falar e escrever bem português europeu padrão para se ter sucesso neste país.</i>	2	5	7	3	17

<i>II. 5. Uma pessoa pode falar português europeu padrão em alguns contextos e falar outra variedade noutros contextos sem abdicar de uma parte da sua identidade.</i>	0	1	8	8	17
<i>II. 6. A língua portuguesa tem vindo a piorar com o tempo.</i>	5	6	4	2	17
<i>II. 7. A maioria das pessoas em Portugal não sabe falar bem português.</i>	2	7	6	2	17
<i>II. 8. O português europeu é o mais correto.</i>	3	7	3	4	17
<i>II. 9. Uma pessoa que fale uma variedade não-padronizada do português tem de aprender a falar corretamente a variedade padrão.</i>	2	11	3	1	17
<i>II. 10. O português do Brasil é pior do que o português europeu.</i>	6	5	4	2	17
<i>II. 11. Consigo perceber o nível de inteligência de uma pessoa através do seu sotaque.</i>	10	5	2	0	17
<i>II. 12. Consigo perceber o estatuto social de uma pessoa através do seu sotaque.</i>	9	4	4	0	17

Apêndice E: Planificação de aula sobre poesia trovadoresca

Português 10º CT1						
9 de fevereiro de 2022						
Duração: 100'						
Domínios	Objetivos	Descritores do perfil dos alunos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo
Educação Literária	Ler, interpretar e apreciar textos literários.	Leitor Questionador Comunicador Participativo/ colaborador	Poesia trovadoresca: Cantigas de Amigo e Cantigas de Amor	Leitura em voz alta das cantigas “Que prazer haveades, senhor” e “Assanhei-m’eu muit’a meu amigo”. Audição da música “Triste”, de Tom Jobim e Elis Regina. Interpretação conjunta dos poemas.	Versões anotadas das cantigas e letra da música “Triste”. Computador https://www.youtube.com/watch?v=xWljdivGbxQ	20'
Educação Literária	Comparar textos em função de temas, ideias e valores.	Leitor Questionador	Poesia trovadoresca Intertextualidade	Divisão da turma em 4 grupos. Os grupos preenchem a Ficha de Trabalho B.	Ficha de Trabalho B Lápis	15'

		Comunicador	Variedades do português	Cada grupo seleciona um porta-voz para comunicar à turma as semelhanças e diferenças que encontraram. A professora projeta um <i>jamboard</i> onde insere e organiza as várias contribuições.	Borracha	15'
		Participativo/colaborador			Computador	
		Crítico/analítico			Projektor	
		Sistematizador/organizador		Com base nas diferenças identificadas, sistematizar as características das Cantigas de Amigo. Leitura em voz alta das características enunciadas na p. do manual.	Jamboard: https://jamboard.google.com/d/1NM3iUWax_eJwH57xgGJfo-6PLCxtHC8JnMII5EVMU9A/edit?usp=sharing	20'
				Com base nas semelhanças identificadas, tentar que os alunos cheguem a um tema transversal: violência psicológica/ amor não saudável.	Manual	
Oralidade	Relacionar os conteúdos	Cuidador de si e do outro		<u>Discussão em grupos e posterior diálogo horizontal a partir dos poemas e dos seguintes pontos:</u>		15'
		Comunicador				
		Responsável				

	programáticos com um flagelo atual. Potenciar uma cidadania consciente e interventiva, Refletir acerca da sociedade com base na literatura.			✓ Maltratar um parceiro é aceitável? Quais os limites? ✓ O desprezo é uma forma de mostrar poder numa relação? ✓ O que é a violência no namoro e como identificá-la?		
Escrita	Refletir acerca da aula Redigir um texto respeitando a correção linguística e os mecanismos de coerência e coesão textual.	Criativo Conhecedor Autónomo	Escrita criativa	Exercício de escrita livre. Cada aluno deve escolher um tópico relacionado com a aula e produzir um texto num género à escolha. Poderá ser um texto expositivo sobre a violência no namoro ou sobre a poesia trovadoresca, mas também um poema ou uma narrativa.		15'

Avaliação: formativa

Sumário: Leitura e interpretação das cantigas “Que prazer haveades, senhor” e “Assanhei-m’eu muit’a meu amigo”. Audição da música “Triste” de Tom Jobim. Diálogo sobre violência no namoro a partir dos textos analisados. Exercício de escrita.

Apêndice E1: Textos trabalhados na aula sobre poesia trovadoresca

Texto 1 – D. Dinis; B 541, V144.

Que prazer haveades, senhor,
de mi fazerdes mal por bem
que vos quig'e quer'? E por en¹
peç'eu tant'a Nostro Senhor:
que vos mud'esse coraçom
que mi havedes, tam sem razom².

Prazer haveades do meu mal
pero³ vos amo mais ca mi;
e por en peç'a Deus assi,
que sabe quant'ê o meu mal:
que vos mud'esse coraçom
que mi haveades, tam sem razom.

Muito vos praz⁴ do mal que hei,
lume daquestes⁵ olhos meus;
e por esto peç'eu a Deus,
que sab'a coita⁶ que eu hei,
que vos mud'esse coraçom
que mi haveades tam sem razom.

E se vo-lo mudar, entom
poss'eu viver [e] se nom, nom.

¹ por isso
² despropositadamente
³ ainda que
⁴ apraz, agrada
⁵ destes
⁶ sofrimento, mágoa

Texto 2 – Fernão Rodrigues de Calheiros; V630, V231

Assanhei-m⁷eu muit'a meu amigo
porque mi faz el quanto lhi digo;
 porque entendo ca⁸ mi quer bem
 assanho-me-lhi por en.

E se m'outrem faz ond'hei despeito⁹,
a el m'assanh'e faço dereito¹⁰;
 porque entendo ca mi quer bem
 assanho-me-lhi por en.

E já m'el sabe mui bem mia manha,
ca¹¹ sobr'el deit'eu toda mia sanha;
 porque entendo ca mi quer bem
 assanho-me-lhi por en.

Texto 3 – “Triste”, Tom Jobim

Triste é viver na solidão
Na dor cruel de uma paixão
Triste é saber que ninguém
 Pode viver de ilusão
Que nunca vai ser nunca vai dar
O sonhador tem que acordar
 Tua beleza é um avião
Demais prum pobre coração
Que pára pra te ver passar
 Só pra me maltratar
Triste é viver na solidão

⁷ zanguei-me, enfureci-me

⁸ que

⁹ i. e.: e se outra pessoa me faz assanhar

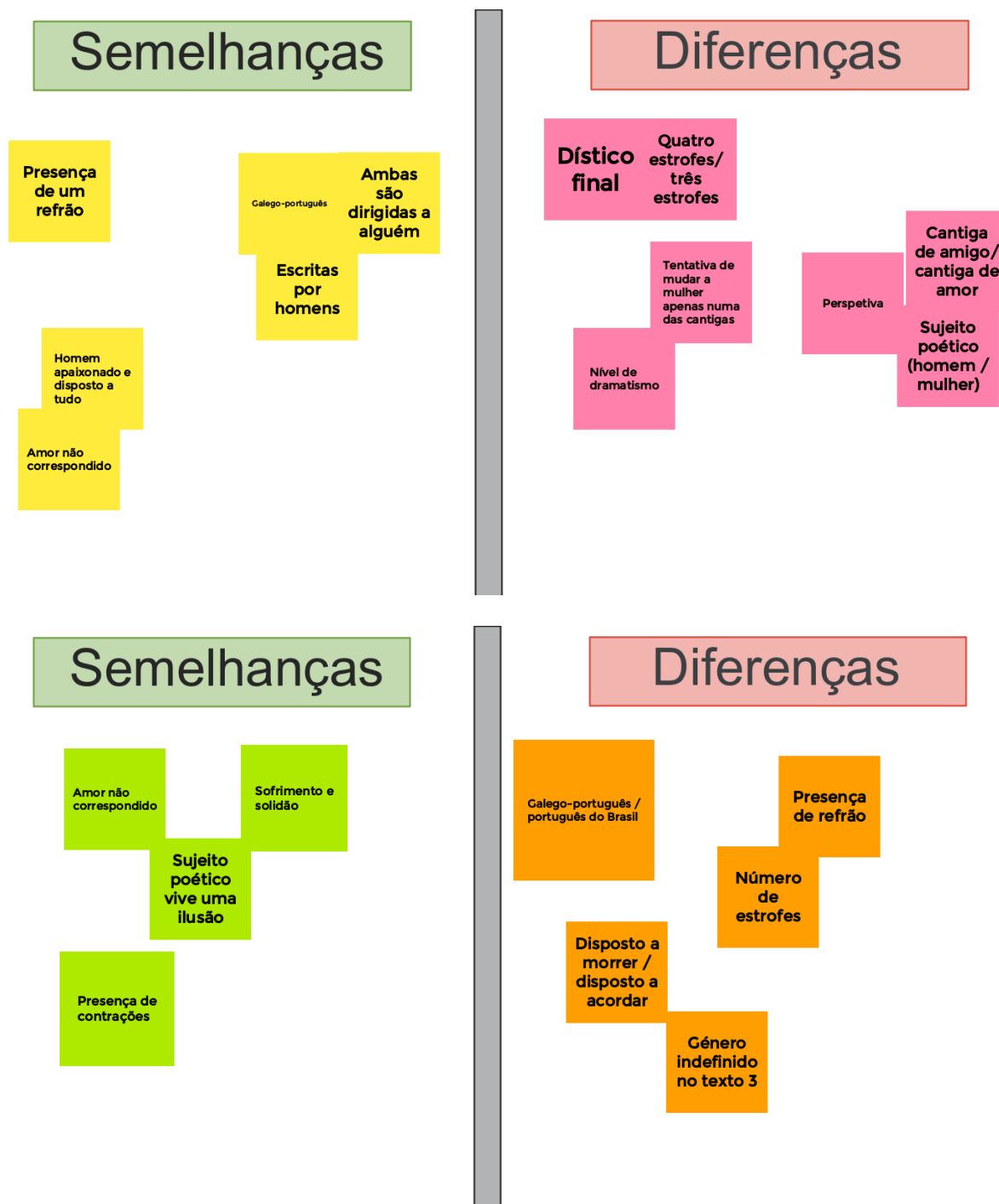
¹⁰ tenho razão

¹¹ pois

Apêndice E2: Ficha de trabalho B

- 1) Atenta nas cantigas “Que prazer haveades, senhor” e “Assanhei-m’eu muit’a meu amigo”. Identifica, no mínimo, **duas semelhanças e duas diferenças** entre os dois textos.
- 2) Lê agora a letra da música “Triste”, de Tom Jobim. Identifica, no mínimo, **duas semelhanças e duas diferenças** entre “Que prazer haveades, senhor” e “Triste”.

Apêndice E3: Jamboard resultante da ficha de trabalho B



Apêndice F: Padlet colaborativo “As cantigas de hoje”

The image shows a collaborative Padlet board titled "10º CT1 - As cantigas de hoje". At the top, there is a microphone icon and the text "a55299 + 9 • 8M". Below the title, a quote reads: "Homens poderosos dessa terra, Esqueçam-se da guerra, Reparem no poder de uma canção. Música é a mistura das bandeiras, O som não tem fronteiras: É made in coração." Toquinho.

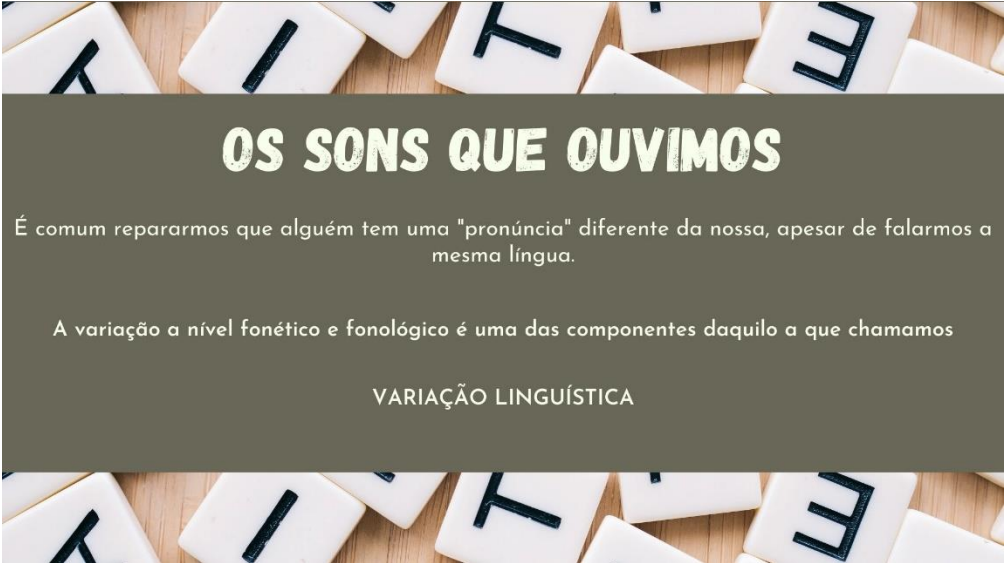
The board is organized into four columns, each with a title and a menu icon (three dots):

- INSTRUÇÕES**: This column contains a detailed set of instructions for the forum. The text states that the forum is a space for sharing music in Portuguese, with three columns for different genres. It asks participants to think of current music in Portuguese and identify characteristics similar to those of specific genres, linking them to the respective column. It also mentions that participants can complement their participation by indicating the characteristics they identified. The instructions specify that the chosen music should be in Portuguese or of Portuguese origin, and that all varieties of Portuguese are accepted, including Brazilian and African varieties, for example.
- Cantigas de Amor**: This column features a video of Luan Santana performing "Te esperando". The description explains that the singer wants to show that even if he is initially rejected, he is willing to wait for the years that will be necessary for him to be with her. It also mentions that the song was written in a variety of Portuguese, specifically Brazilian Portuguese. The video has 2 likes and 0 comments.
- Cantigas de Amigo**: This column features a video of Bárbara Tinoco performing "Sei Lá". The description explains that the singer expresses a relative anguish about her friend/boyfriend. It also mentions that the song was chosen by Guilherme Marques. The video has 1 like and 0 comments.
- Cantigas de Escárnio e Maldizer**: This column features a video of 9 Miller performing "Golpe Baixo". The description explains that the singer chose this song once because 9 Miller, through this sound, intends to offend and inhibit primarily Piruka, a reference to hip hop. It also mentions that the song was chosen by Guilherme Marques. The video has 1 like and 0 comments.

At the bottom of the board, there is a button labeled "ADICIONAR SEÇÃO".

<https://padlet.com/a55299/cantigas>



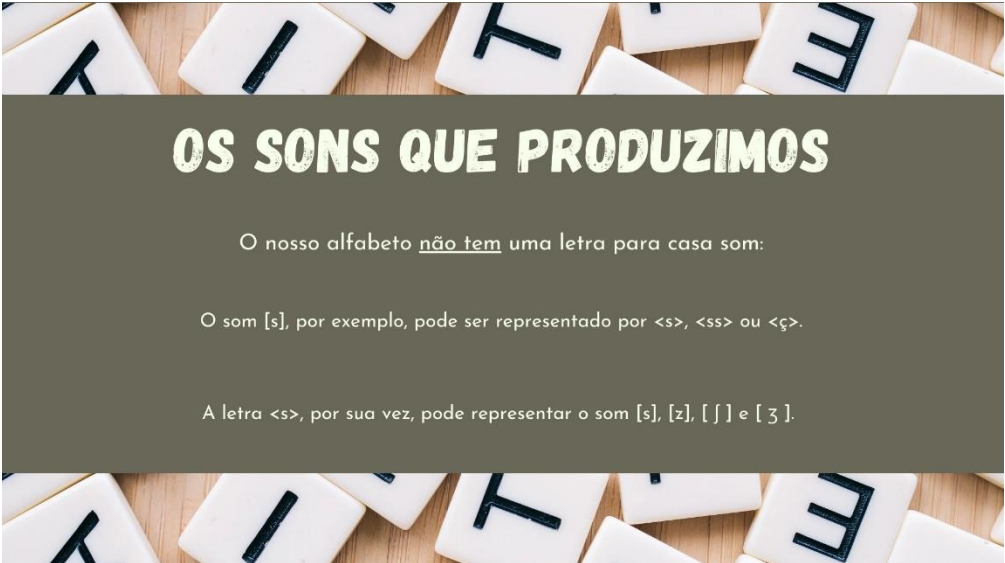


OS SONS QUE OUVIMOS

É comum repararmos que alguém tem uma "pronúncia" diferente da nossa, apesar de falarmos a mesma língua.

A variação a nível fonético e fonológico é uma das componentes daquilo a que chamamos

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA



OS SONS QUE PRODUZIMOS

O nosso alfabeto não tem uma letra para cada som:

O som [s], por exemplo, pode ser representado por <s>, <ss> ou <ç>.

A letra <s>, por sua vez, pode representar o som [s], [z], [ʃ] e [ʒ].

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

```
graph TD; A[VARIAÇÃO LINGUÍSTICA] --> B[sincrónica]; A --> C[diacrónica];
```

sincrónica

diacrónica

(ou seja, mudança)

Apêndice H: Ficha de trabalho sobre processos fonológicos (correção)

1. Preenche a primeira coluna da tabela que se segue com as palavras sublinhadas nas cantigas “Que prazer havedes, senhor” e “Filha, o que queredes bem”. De seguida, completa a segunda coluna com o equivalente de cada palavra em português contemporâneo.

Galego-português	Português Contemporâneo
<u>Coraçom</u>	coração
<u>Havedes</u>	haveis
<u>Razom</u>	razão
<u>Mi</u>	mim
<u>Assi</u>	assim
<u>Entom</u>	então
<u>Nom</u>	não
<u>Queredes</u>	quereis
<u>Amades</u>	amais
<u>Andades</u>	andais

2. Atenta nas das palavras presentes na tabela anterior. De acordo com a sua evolução, podemos dividi-las em três grupos distintos. Identifica as palavras pertencentes a cada grupo e completa os quadros abaixo.

Grupo I
<u>Coraçom</u> <u>Razom</u> <u>Entom</u> <u>Nom</u>
Processo(s) fonológico(s) envolvido(s): 1. <u>Coraçom</u> > *coraçow (ditongação) 2. *coraçow > coração (dissimilação)

Grupo II
<u>Havedes</u> <u>Queredes</u> <u>Amades</u> <u>Andades</u>
Processo(s) fonológico(s) envolvido(s): 1. <u>Havedes</u> > havees (síncope) 2. <u>Havees</u> > haveis (sinérese)

Grupo III
<u>Mi</u> <u>Assi</u>
Processo(s) fonológico(s) envolvido(s): <u>Mi</u> > <u>mim</u> (nasalização, que é um tipo de assimilação; a vogal oral tornou-se nasal por influência da consoante nasal /m/) Em <u>assi</u> > <u>assim</u> não podemos dizer que houve assimilação, pois não existia nenhuma consoante nasal na palavra. “Assim” terá surgido por analogia à palavra “sim”, que, por sua vez, nasalizou por analogia ao seu contrário, “nom”.

Apêndice I: *Questionário avaliador da eficácia dos Laboratórios Gramaticais*

Atividade: _____

Legenda

1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo totalmente

	1	2	3	4
a) A forma como a atividade estava construída ajudou-me a perceber melhor o tópico abordado.				
b) Com esta atividade, o estudo da gramática foi mais apelativo do que o costume.				
c) Após esta atividade, sinto que domino o tópico abordado.				
d) Após esta atividade, estou mais consciente da variação linguística inerente ao português.				

Completa:

Com esta atividade, aprendi que _____
_____.

A maior dificuldade que senti nesta atividade foi _____
_____.

Apêndice J: Fichas de trabalho do Laboratório Gramatical 1

Ficha 1

Cada ficheiro áudio contém uma mesma palavra dita por dois falantes: um falante de português europeu e um falante de português do Brasil.

Dica: preenche a tabela seguinte tentando reproduzir os sons que ouves, independentemente da forma como a palavra em questão se escreve.

Falante de PE	Falante de PB

A) Há alguma diferença significativa entre as duas formas como são ditas as mesmas palavras? Se sim, qual?

B) A diferença que mencionaste é audível em todos os exemplos?

Ficha 2

Utiliza esta tabela para separares as palavras nas quais ouviste a inserção de um som das restantes:

Ficha 3

Concluimos que:

Nas palavras que continham os grupos consonânticos __ __ e __ __, o falante de PB inseriu uma vogal em posição medial. À inserção de um segmento em posição medial de palavra, chama-se **epêntese**.

Não se verificou uma epêntese nas palavras que continham os grupos consonânticos __ __ e __ __.

Apêndice K: Fichas de trabalho do Laboratório Gramatical 2

Ficha 1

Observa as frases:

- a) Nós não ligávamos nenhuma ao cão.
- b) Sentimos o cheiro da bebida que sempre acompanhava o camarada professor.
- c) Não sei o que estava a acontecer à professora Genoveva.
- d) Trancou a mulher no quarto, onde ela ficou a chorar a noite toda perto do espelho.
- e) Quando foi abraçado, o tio Chico fez questão de dar um apertozito ao Vaz.
- f) Ele piscou o olho à minha mãe e continuou ainda mais entusiasmado.
- g) Nós até às vezes protegíamos o Jika doutros mais velhos.
- h) Queriam saber se podiam ir visitar o tio Vítor um dia destes.

1. Reescreve as frases substituindo os segmentos sublinhados por pronomes pessoais, tal como no exemplo. Poderá ser necessário alterar a ordem dos constituintes.

- a) Nós não lhe ligávamos nenhuma.
- b) _____.
- c) _____.
- d) _____.
- e) _____.
- f) _____.
- g) _____.
- h) _____.

2. Divide as frases de acordo com o tipo de pronome que utilizaste e identifica a função por ele desempenhada nas duas colunas.

Pronome(s):	Pronome(s):
Frases ____, ____, ____ e ____.	Frases ____, ____, ____ e ____.
Função sintática desempenhada pelo(s) pronomes:	Função sintática desempenhada pelo(s) pronomes:

Ficha 2

As frases que observaste são manipulações de excertos do livro *Os da minha rua*, do escritor angolano Ondjaki. As frases originais, escritas em PA (português de Angola), também recorrem a pronomes pessoais. Observa-as.

- a) “Nós não lhe ligávamos nenhuma.”
- b) “(...) sentimos o cheiro da bebida que sempre lhe acompanhava.”
- c) “(...) não sei o que lhe estava a acontecer.”
- d) “(...) trancou-lhe no quarto, onde ela ficou a chorar a noite toda perto do espelho.”
- e) “Quando foi abraçado, o tio Chico fez questão de lhe dar um apertozito.”
- f) “Ele piscou-lhe o olho e continuou ainda mais entusiasmado.”
- g) “Nós às vezes lhe protegíamos doutros mais velhos (...).”
- h) “(...) queriam mais pormenores da piscina e ainda saber se podiam ir lhe visitar um dia destes.”

1. Os pronomes nas frases coincidem com os que utilizaste no exercício anterior?
2. Voltando à tabela que preenchiste, qual a coluna que não vai ao encontro dos novos dados?
3. O contraste entre os pronomes que seleccionaste e aqueles utilizados pelo autor explica-se devido a uma diferença entre o português europeu e o português de Angola. Consegues identificá-la? Partilha a tua sugestão com a restante turma.

Neste momento, a professora formula a sistematização do que se aprendeu de acordo com as sugestões dos alunos. Estes copiam para a ficha ou caderno a formulação final:

Em português europeu, o complemento direto nas 3^{as} pessoas é substituível pelos pronomes clíticos o/a ou os/as. O complemento indireto, por sua vez, é substituível pelos pronomes clíticos lhe/lhes. No entanto, no português de Angola, tanto o complemento direto como o indireto são substituíveis pelos pronomes clíticos lhe/lhes.

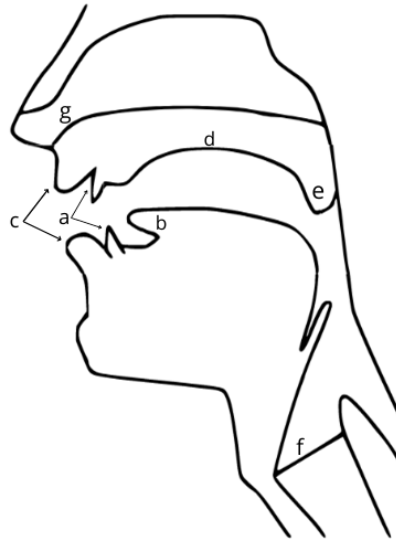
Apêndice L: Fichas de trabalho do Laboratório Gramatical 3

Ficha 1

Em português, todos os sons da fala são produzidos através de uma expiração de ar que começa nos pulmões e sai do corpo através da boca ou do nariz. A forma como diferentes órgãos e articuladores se movimentam, moldando o ar que recebem, determina o som que é produzido.

Preenche a legenda da figura, que representa o aparelho fonador:

- os lábios
- os dentes
- o palato
- a úvula
- a cavidade nasal
- a língua
- as cordas vocais



As figuras abaixo representam a cavidade bucal aquando da produção de dois sons diferentes. Observa-as e assinala a diferença entre ambas.

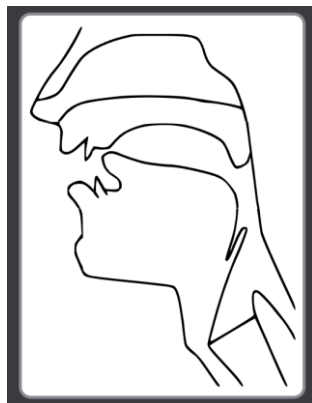


Figura A

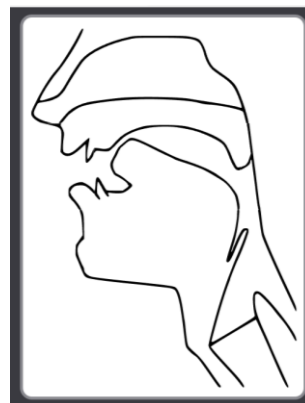


Figura B

A figura A representa o som [s] (sal), enquanto a figura B representa o som [ʃ] (ʃaile).

- ✓ Experimenta produzir estes sons e verifica se a posição da tua língua se assemelha à da figura correspondente.
- ✓ Agora, tenta produzir o som [ʃ] mantendo a língua na posição da figura A.

A que conclusão chegaste?

Ficha 2

Como sabes, o Alfabeto Fonético Internacional tem um símbolo para cada som. Para o exercício que vais realizar, precisas de conhecer o símbolo [s], que representa o som que produzimos, por exemplo, em ‘sal’, e o símbolo [ʃ], que corresponde ao som que produzimos em ‘xaile’.

Ouve os ficheiros áudio, que contêm as palavras abaixo ditas por uma falante de PB (São Paulo) e outra de PE. Atenta na forma como cada falante produz os segmentos sublinhados e preenche a tabela com [s] ou [ʃ].

Palavra	Falante de PB (SP)	Falante de PE
Pos <u>t</u> a		
Lá <u>p</u> is		
Tos <u>t</u> a		
Pers <u>a</u>		
Mais <u>s</u>		
Cons <u>u</u> lta		
Pas <u>t</u> a		
S <u>a</u> co		
Caras <u>s</u>		
S <u>a</u> nto		

Utiliza a tabela que se segue para separares as palavras nas quais as duas falantes produzem o segmento da mesma forma daquelas em que isso não acontece:

--	--

Juntamente com um colega, observa os dados e tenta perceber o que determina a diferença entre as palavras da coluna direita e as da esquerda. Escreve uma hipótese e partilha-a com a turma.

Hipótese:

Apêndice M: Ilustração do quizz realizado

1/11 Multiple-choice Participants view

SALSA

PE: [ʃ] e [s]; PB: [s] e [s]	PE: [s] e [ʃ]; PB: [s] e [s]	[s] e [s] em ambas as variedades.	[s] e [ʃ] em ambas as variedades.
---------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------

Show answers

Explanation Previous Next

2/11 Multiple-choice Participants view

CASTRO

[s] em ambas as variedades.	[s] em PB e [ʃ] em PE.	[ʃ] em ambas as variedades.	[ʃ] em PB e [s] em PE.
-----------------------------	------------------------	-----------------------------	------------------------

Show answers

Explanation Previous Next

3/11 Multiple-choice Participants view

FITAS

[ʃ] em ambas as variedades.	[s] em ambas as variedades.	[s] em PE e [ʃ] em PB.	[ʃ] em PE e [s] em PB.
-----------------------------	-----------------------------	------------------------	------------------------

Show answers

Explanation Previous Next

4/11 Fill-in-the-Blank Participants view

A pergunta anterior continha um exemplo de que processo fonológico?

Type your answer...

Show answers Explanation Previous Next

5/11 Multiple-choice Participants view

A grande diferença entre [s] e [ʃ] é a posição...

... da língua.

... do palato.

... dos dentes.

Show answers Explanation Previous Next

6/11 Multiple-choice Participants view

Aquando da produção do som [ʃ], a língua aproxima-se...

... dos dentes.

... do palato.

... dos lábios.

Show answers Explanation Previous Next

7/11 Multiple-choice Participants view

BOLSAS

[s] e [ʃ] em ambas as variedades.

[s] e [s] em ambas as variedades.

PB: [s] e [s]
PE: [s] e [ʃ]

PE: [s] e [s]
PB: [s] e [ʃ]

Show answers

Previous Next

8/11 Multiple-choice Participants view

Ouve a palavra "família" dita por um falante madeirense. Qual o processo fonológico em evidência?

Palatalização

Metátese

Vocalismo átono

Epêntese

Show answers

Previous Next

9/11 Multiple-choice Participants view

Ouve a palavra "formiga" dita por um falante madeirense. Qual o processo fonológico em evidência?

Paragoge

Síncope

Ditongação

Sinérese

Show answers

Previous Next

10/11 Multiple-choice Participants view

Ouve a palavra "hipnose" dita por uma falante de PB. Qual o processo fonológico evidente na produção do segmento sublinhado?

Prótese

Paragoge

Síncope

Epêntese

Show answers

Explanation

Previous

Next

11/11 Multiple-choice Participants view

i) "feira < feria- (do latim)

ii) "contraio" (português arcaico) por <contrário>

iii) "auga" (arcaísmo e regionalismo minhoto) por <água>" (fonte: INFOPÉDIA)

Estamos perante casos de...

Metátese

Epêntese

Assimilação

Dissimilação

Show answers

Explanation

Previous

Next

Apêndice N: *Planificação da aula experimental de inglês*

Class: grade 7

Unit: Family members

Estimated duration: 1 lesson of 100 minutes

Lesson's main objectives:

- ✓ To recall words that refer to family members
- ✓ To discuss preconcepts related to same-sex parents
- ✓ To identify main and specific ideas on a video
- ✓ To use the present simple of the verbs “to be” and “to have got”

Learning objectives	Procedures	Interaction	Time	Materials and teaching aids
- To associate personal experience to the class's topic	✓ Warmer/lead-in: - Teacher asks students to think about the following question: “Who is the most important person in your life?”. - Students share their answers with the class. It is expected that family members are mentioned by some students. - Teacher explains that the class is going to focus on family members.	Whole class	5'	
- To identify written words that refer to family members	✓ Completing a wordsearch puzzle - Students try to find words that refer to family members in the puzzle. - To correct the exercise, students are encouraged to go to the whiteboard and identify one word they found.	Individually Whole class	20'	- Wordsearch puzzle “Family Members” - Whiteboard with a copy of the puzzle attached - Pencil/pen
- To select specific information on a text - To use words that refer to family members	✓ Reading and comprehension of four texts - Students read the texts on page 32 (textbook) and complete exercise B. - Teacher walks around to clarify possible doubts. - Oral correction.	Individually Whole class	20'	- <i>What's Up 7</i>, pages 32 and 33 - Pencil

- To identify the main topic of a video - To select specific information on a video - To express personal opinions (with the help of the mother tongue)	✓ Watching a part of the video "Same-sex parents" - After the students view the video for the first time, the teacher asks them what's its' main topic. Students are expected to raise their hands and answer. - The teacher hands out the worksheet "Listening activity" and gives students some minutes to look at it. - Students watch the video again and answer exercise 1. - Students watch the video a third time to answer exercise 2. It might be necessary to repeat the video again. - Oral correction. The teacher writes the answers on the board. ✓ Post-listening/viewing activity - Students are asked to share their opinions on the video's topic.	Whole class Individually Whole class	35'	- Computer - Data show - Video "Same-sex parents" - "Listening activity" worksheet - Pencil
- To practice the present simple of the verbs "to be" and "to have got"	✓ Practicing verbs "to be" and "to have got" - Students complete the "Grammar exercise" worksheet. - Students deliver the worksheet. The teacher corrects it at home.	Individually	17	- "Grammar exercise" worksheet - Pencil
- To synthesize the content of a lesson	- Students make suggestions and the teacher writes the summary of the lesson on the board. Students copy the summary to their notebooks.	Whole class	3'	- Whiteboard - Notebook - Pen

Apêndice O: Resultados do questionário inicial aplicado ao 7º 4

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	TOTAL (alunos)
<i>1. O inglês que se fala hoje é igual ao que se falava há 500 anos.</i>	3	10	6	0	19
<i>2. O inglês falado pelo mundo é uniforme (ou seja, é igual em todo o lado).</i>	7	8	4	0	19
<i>3. Há uma forma correta de pronunciar as palavras em inglês.</i>	0	3	10	6	19
<i>4. O inglês britânico padrão (British English) é o mais correto.</i>	1	8	9	1	19
<i>5. Nas aulas de inglês apenas devo ser exposto a inglês britânico ou americano padrão.</i>	3	3	10	3	19
<i>6. Nas aulas de inglês também devo ser exposto ao inglês falado por falantes não-nativos.</i>	0	4	14	1	19

Apêndice P: Unit plan "Around the city"

Class: grade 7

Unit: Around the city (1st lesson of the unit)

Estimated duration: 1 lesson of 100 minutes

Lesson's main objectives:

- ✓ To recall words related to the city
- ✓ To identify main and specific ideas on a video
- ✓ To use the past simple
- ✓ To describe a trip

Learning objectives	Procedures	Interaction	Time	Materials and teaching aids
- To recall vocabulary related to the city	✓ Lead-in: - Teacher introduces the topic (slide 1). Students suggest things that they relate to a city. Teacher writes on the whiteboard. - Teacher explains the unit (slide 2). - Teacher explains that, during this unit, we are going to watch videos from people around the world to help us imagine our trips.	Whole class	10'	- Computer - Data show - PowerPoint (slides 1 and 2)
- To select general information on a video	✓ Brief listening activity - Listening for gist: students watch Magnus's video and share its main idea with the class.	Whole class	15'	- Computer - Data show - PowerPoint (slide 3)

- To select specific information on a video	- Teacher delivers worksheet "Places around the world" and gives students some minutes to look at it. - Students watch the video a second time for specific information. - Students share their answers and write them on the whiteboard.			- Worksheet "Places around the world" - Pencil - Whiteboard
- To describe a trip - To use the past simple	✓ Writing a text: "One day in Oslo" - Teacher explains the activity. - Students receive "Things to do in Oslo". - The texts are read out loud by the students. Unknown words are clarified. - Students gather in groups of 4 and write a text describing an imaginary trip to Oslo. Teacher walks around to clarify possible doubts. ✓ Sharing the texts - Each group reads their text out loud.	Whole class Group work	20 40 10	- PowerPoint (slides 4, 5...) - "Things to do in Oslo" - Spare sheet - Pencil
- To synthesize the content of a lesson	- Students make suggestions and the teacher writes the summary of the lesson on the board. Students copy the summary to their notebooks.	Whole class	5'	- Whiteboard - Notebook - Pen

Class: grade 7

Unit: Around the city (2nd lesson of the unit)

Estimated duration: 1 lesson of 100 minutes

Lesson's main objectives:

- ✓ To recall words related to the city
- ✓ To identify main and specific ideas on a video
- ✓ To use the past simple and the past continuous

Learning objectives	Procedures	Interaction	Time	Materials and teaching aids
- To select general information on a video - To select specific information on a video - To reflect on English as an international language.	✓ Brief listening activity - Listening for gist: students watch Ensar's video and share its main idea with the class. - Students watch the video a second time for specific information. - Students share their answers and write them on the whiteboard. - Teacher asks students what they think about Ensar's English. Brief class discussion about the importance of English and about accents.	Whole class	15'	- Ensar's video - Worksheet "Places around the world" - Computer - Data show - Pencil
- To use information in order to predict something	✓ Pre-reading - Teacher asks students if they know what a travel blogger is.	Whole class	10	- Computer - Data show - Pencil - Notebooks

- To understand past continuous - To identify and use past simple and past continuous	- Teacher introduces Wandering Earl and explains that they are going to get to know one of his adventures while traveling. ✓ Reading + grammar in context (past continuous) - Students read the beginning of the blog post. There are verb forms in bold. - Teacher asks students if they know the structures in bold. What do we know about the actions? Why didn't the author use the past simple? Students should observe and understand that the verb tense was used to talk about something continuous on a specific time in the past. - How is it formed? Teacher uses students' suggestions to write the rule on the board: was/were + verb -ing ✓ Predicting the content of the blog article - Students are given clues and are asked to guess what happened to Wandering Earl. They should complete this sentence: "He was trying to pay a credit card bill when..." - Teacher uses their suggestions to explain how to use past continuous + past simple. ✓ Reading - Students read what really happened.	Pair work	20	
	20			
			15	
- To use past continuous	✓ Grammar consolidation - Students read what the textbook says about past continuous and clarify possible doubts.		5'	- <i>What's Up 7</i>

- To use past simple and past continuous	✓ Revision game: Wheel of verbs: past simple and past continuous - Students play “Wheel of verbs” (Aula Digital) to practice past simple and past continuous.	Whole class	10’	- Computer - Data show - Aula Digital
- To synthetize the content of a lesson	- Students make suggestions and the teacher writes the summary of the lesson on the board. Students copy the summary to their notebooks.	Whole class	5’	- Whiteboard - Notebook - Pen

Class: grade 7

Unit: Around the city (3rd lesson of the unit)

Estimated duration: 1 lesson of 100 minutes

Lesson's main objectives:

- ✓ To recall words related to the city
- ✓ To identify main and specific ideas on a video
- ✓ To understand a poem on familiar matters

Learning objectives	Procedures	Interaction	Time	Materials and teaching aids
- To select general information on a video - To select specific information on a video - To reflect on English as an international language.	✓ Brief listening activity - Listening for gist: students watch Blanca's video and share its main idea with the class. - Students watch the video a second time for specific information. - Students share their answers and write them on the whiteboard. - Teacher asks students what they think about Blanca's English. Brief class discussion recalling the importance of English and different accents.	Whole class	15'	- Blanca's video - Worksheet "Places around the world" - Computer - Data show - Pencil
- To relate personal experiences with the lesson's topic.	✓ Whole-class speaking moment ○ Teacher asks students to share their ideas of a city. Is it noisy, crowded, confusing?	Whole class	5'	

	Students connect their ideas with the Barcelona's video.			
- To understand short, simple texts on familiar matters. - To explain briefly the feelings and opinions that a work provoked in them (with guidelines). - To relate feelings and emotions to a poem's features.	✓ Reading stanzas from "Last Night, I Saw the City Breathing", by Andrew Peters - Students receive worksheet A, B, C or D and complete it individually. Teacher walks around and clarifies possible doubts. - Students find someone that completed the same worksheet and gather in pairs to compare their answers. ✓ Listening to the poem and sharing interpretations with the class - Students listen to the whole poem read by the author. - Students listen to the poem again. This time, the teacher stops the recording after each stanza, and students that analysed it share their ideas. ✓ Post-reading activity - Students gather in the same pairs (max. 3 students) and teacher explain the activity. They are going to produce a drawing that represents their stanza. - Students start the activity (it will probably be completed in the following class).	Individually Pair work Whole class Pair work	30' 20' 25'	- Worksheets A, B, C and D - Pencil - Computer - Data show - Blank sheets - Coloured pencils - Glue, tape (optional)

- To synthesize the content of a lesson	- Students make suggestions and the teacher writes the summary of the lesson on the board. Students copy the summary to their notebooks.	Whole class	5'	- Whiteboard - Notebook - Pen
---	--	-------------	----	---

Last lesson of the unit: Comparing the drawings. Listening activity – remaining videos. Prepositions of movement. Revision games. Formative evaluation worksheet.

Apêndice Q: Ficha de trabalho "Places Around the World"

Name: _____

Class: 7º 4

PLACES AROUND THE WORLD

People from different countries have recorded videos on their hometowns just for you! During the next classes, we will watch them and complete this worksheet. Do not forget it at home !

Blanca

City: _____

Information about the weather:

How would you describe *Plaza Catalunya*?

Ensar

City: _____

Information about the weather:

Ensar shows us the view from his _____.

Buildings/places shown:

Alisija

City: _____

Building shown: _____

She lives in a(n) _____

Information about the weather: _____

Alisija advice: _____!

Kristóf

Kristóf's nationality:

City where he lives:

City where he works:

Kristóf shows us an _____, which is a public building with a _____ function.

Magnus

Magnus' nationality:

City where the video was recorded:

Buildings shown: _____ and _____.

What's special about the second building Magnus shows us?

Apêndice R: Resultados do questionário inicial aplicado ao 11º CSE

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	TOTAL (alunos)
<i>I. 1. Às vezes, consigo expressar melhor os meus sentimentos numa determinada língua.</i>	2	0	4	12	18
<i>I. 2. Certas línguas são melhores do que outras para alguns propósitos.</i>	1	1	4	12	18
<i>I. 3. Há línguas mais bonitas do que outras.</i>	0	2	4	12	18
<i>I. 4. Ao utilizar determinadas línguas, mostro que sou mais inteligente.</i>	6	6	4	2	18
<i>I. 5. Algumas línguas são mais complexas do que outras.</i>	0	1	1	16	18
<i>II. 1. O inglês falado hoje é igual ao que se falava há 500 anos.</i>	14	4	0	0	18
<i>II. 2. O inglês falado pelo mundo é uniforme.</i>	6	7	4	1	18
<i>II. 3. Há uma forma correta de pronunciar as palavras em inglês.</i>	3	6	6	3	18
<i>II. 4. O facto de o inglês ser uma língua falada por todo o mundo tem tido um efeito negativo na sua gramática.</i>	5	9	3	0	17
<i>II. 5. O inglês britânico padrão é o mais correto.</i>	4	8	2	4	18
<i>II. 6. O inglês americano é pior do que o inglês britânico.</i>	5	8	4	1	18
<i>II. 7. Nas aulas de inglês apenas devo ser exposto a inglês britânico ou americano padrão.</i>	5	3	8	2	18

<i>II. 8. Nas aulas de inglês também devo ser exposto ao inglês falado por falantes não-nativos</i>	0	4	8	6	18
<i>II. 9. Consigo perceber o nível de inteligência de uma pessoa através do seu sotaque</i>	12	4	2	0	18
<i>II. 10. Consigo perceber o estatuto social de uma pessoa através do seu sotaque.</i>	11	5	1	1	18

Apêndice S: *Unit plan “Advertising”*

Apêndice S1: *Lesson 1*

Class: grade 11

Unit: Advertising

Estimated duration: 1 lesson of 100 minutes

Lesson’s main objectives:

- ✓ To identify and reflect on advertising techniques
- ✓ To discuss commercials
- ✓ To express personal opinions

Learning objectives [By the end of the lesson learners should be able to...]	Procedures [description of the steps and activities/tasks]	Interaction	Time	Materials and teaching aids [Materials should be added after each lesson]
- To reflect on advertising characteristics - To identify advertising techniques	✓ Lead-in: - Teacher presents the topic. - Teacher asks students to gather in groups and think about the characteristics a commercial should have in order to be effective. - Groups share their ideas. The teacher organizes them on the whiteboard.	Groups Whole class	20’	- Whiteboard - Pen

- To share and compare different answers				
- To identify the main topic of a video - To recognize advertising techniques on the commercials - To judge the commercials - To express personal opinions	✓ Activity “Catchy or cringe?” - Teacher explains the activity: students are going to watch some commercials and discuss the positive and negative aspects of each one. - At the end of each discussion, the class votes and decides if the commercial is “catchy” or “cringe”. Its name is written on one side of the board, according to the result.	Whole class	25’	- Whiteboard - Pen - Computer - Data show Commercials: https://youtu.be/Ri-rXPw5Cnk (2022) (2022) https://youtu.be/sz5qvJvaZNI (2015) https://youtu.be/E1FERgAxJXQ (around 2010?) https://youtu.be/d0UEAr8I9G8 (2022)
- To identify the main topic of a video - To relate the commercials to everyday issues - To criticize the commercials - To express personal opinions	✓ Red lines in advertising: class discussion - Teacher asks the students if they think there are red lines in advertising. - Teacher shows commercials that have been accused of being biased and prejudicial. - Students are asked to explain what is wrong with each commercial and discuss it.	Whole class	20’	- Computer - Data show Commercials: https://youtu.be/Few8kJ0zfnY (2016) https://youtu.be/1WB57r7dJ18 (2022) https://youtu.be/WiBva8pEgTc (2017) https://youtu.be/S1XM4INk8I8 (2017)

- To produce a written text - To criticize commercials in a written text - To express personal opinions in a written text	✓ Writing a letter to an advertising company - Each student chooses the commercial that outraged them the most and write a letter to the advertising company that came up with it. - Students deliver the text. The teacher corrects it at home.	Individually	30'	- White sheet - Pen
- To synthesize the content of a lesson	- Students make suggestions and the teacher writes the summary of the lesson on the board. Students copy the summary to their notebooks.	Whole class	5'	- Whiteboard - Notebook - Pen

Lesson number 53 and 54
22nd February 2022

Summary: Advertising.
Group work.
Watching commercials: "Catchy or cringe" and red lines in advertising.
Writing a letter.
(suggested by the students)

Apêndice S2: Lesson 2

Class: grade 11

Unit: Advertising

Estimated duration: 1 lesson of 100 minutes – 28/02/2022

Lesson's main objectives:

- ✓ To analyze the impact of accent in advertising
- ✓ To relate advertisement techniques to social
- ✓ To reflect on language's social functions

Learning objectives [By the end of the lesson learners should be able to...]	Procedures [description of the steps and activities/tasks]	Interaction	Time	Materials and teaching aids [Materials should be added after each lesson]
- To identify the main topic of a video - To identify specific information in a video - To relate everyday actions to the topic	✓ Lead-in: - Students watch the commercial “Accent Yourself” and try to guess the lesson’s main topic. - Students watch the commercial again and focus on the following questions: <i>According to the commercial, are there bad accents?</i> <i>.What accents can you identify?</i> - Teacher prompts a brief class discussion:	<i>Whole class</i>	10'	- Computer - Data show - https://youtu.be/yeOhDJZmZDw (2019)

	<i>.Would you be more willing to try this app after watching this commercial? Why?</i> (At this stage, it is expected that students refer to their experience as language learners)			
- To select specific information in a text - To pick up new vocabulary - To compare BrE/AmE - To organize information from a text - To prepare an oral presentation	✓ Reading: The power of accents in advertising - Students gather in three groups. Each group is assigned to a text and the corresponding worksheet. - Students read the text and complete the worksheet (this step can be done in pairs). - Each group prepares an oral presentation to share the information with the colleagues. (guidelines provided in the worksheets)	<i>Groups</i>	20' 20'	Texts: "Do we prefer regional accents in advertising more than ever?" "The impact of foreign accents in advertising" "A guide to the most popular accents" - Worksheets A, B and C - Pencil
- To produce clear speech - To explain a text orally - To discuss the lesson's topic	✓ Oral presentations: The power of accents in advertising - Each group presents its text. - Students are encouraged to ask each other questions and discuss emerging questions.	<i>Groups/ whole class</i>	45'	

	- Class discussion: Does this type of article (and what they portray) celebrate language variation or does it perpetuate stereotypes?			
- To synthesize the content of a lesson	- Students make suggestions and the teacher writes the summary of the lesson on the board. Students copy the summary to their notebooks.	Whole class	5'	- Whiteboard - Notebook - Pen

Summary: The impact of accents in advertising: reading worksheet and oral presentations.

Do we prefer regional accents in advertising more than ever?

Matinee Multilingual / By Chris

Revised: September 2021

How our tastes have changed and why we seem to prefer regional accents more now

The very first BBC radio broadcast in 1922 set the tone – a voice that dominated the airwaves for decades. The linguists call it received pronunciation or RP – that’s the Queen’s or ‘standard’ English to everyone else. It was a dialect that became synonymous with radio and television, but RP has been in terminal decline and we seem to have fallen in love with accents from all UK regions, but why?

The ‘plummy’ English accent, **immortalised** by Harry Enfield and Paul Whitehouse’s characters Mr. Grayson and Mr. Cholmondley-Warner, is seen by most as a quaint reminder of the past. Bizarrely some might say in fact that received pronunciation has become so rare and unfashionable that it’s endangered of extinction.

So, why the shift? How did regional accents become the norm?

As TV and radio exploded into all our living rooms in the 1960s, we fell in love with light entertainment, celebrity, and soaps like Coronation Street, which brought regional accents, for the first time, into our homes.

Just as the BBC gave us RP in the early days, more recently it’s been leading the way in increasing the range and diversity of accents from the West Country burr to the North-East brogue – once you listen out for it you can’t unhear it, trust me!

Is it purely about equal opportunities, or do people prefer UK regional accents?

A study, commissioned by the Central Office of Information (COI), the agency that controls the government's annual £400m advertising budget, found responses to radio and TV commercials vary widely in different parts of the UK depending on the accent they are recorded in.

Now more than ever, advertisers are aware of the different connotations that come with certain accents. The Mancunian accent gives a warm and welcoming vibe, whereas those from Yorkshire are seen as wise and trustworthy.

So, with different emotions attached to different accents, it's no surprise that we're hearing more of a range depending on what is being sold or communicated.

For example, residents of some regions, including Tyneside and Manchester, prefer to listen to government warnings about the dangers of drink driving or smoking cigarettes when they feature voice actors speaking in the local vernacular.

Others, including those who live in the West Midlands and Bristol, are, according to the CIO survey, more likely to sit up and take notice when they are made using 'received pronunciation'.

Advertisements which encourage the public to comply with deadlines, including filling in tax returns, 'need to impart trust and authority' the COI said, and are more effective when a Home Counties¹² accent is used. Local accents were proved more persuasive in campaigns which include credible real-life experiences to try to change people's **behaviour**, perhaps to prevent drink driving or encourage homeowners to fix faulty smoke alarms.

¹² The counties of Berkshire, Buckinghamshire, Hertfordshire, Kent, Surrey, and Sussex. The Home Counties accent is usually defined as the closest to RP.

The increased demand for diversity is exciting for regional accent actors

Broadcasters and advertisers **recognise**, more than ever before, the value of communicating with their audience with regional, working class or non-RP accents.

It's not only the advertising industry that benefits from using different accents and dialects; the Geordie accent for example is associated with genuineness, warmth and understanding, which are qualities required for customer service or introducing new products and services.

Worksheet A

1. The article you read matches accents with their social connotations and effectiveness in advertising. Complete the table below with that information.

Accent	Social connotations and effectiveness

2. Search the text for words that express the meaning of the ones below.

- a) Decay - _____ (decline)
- b) Pleasantly old fashioned - _____ (quaint)
- c) Reaction - _____ (response)
- d) As stated by - _____ (according to)
- e) Convey - _____ (impart)
- f) Sincerity - _____ (genuineness)
- g) Differ - _____ (vary)

3. Is the article written in American English or in British English? Justify your answer with words from the text.

The impact of foreign accents in advertising

Matinee Multilingual / By Chris

From Penelope Cruz to Thierry Henry: how the right foreign accent sells

If you want to give off a certain type of impression in your videos, then using a foreign accent is perfect. This is a clever way of adding a touch of sophistication, a down to Earth quality or even a little bit of *va va voom* when the occasion demands it.

The truth is that you can probably achieve whatever image you are looking for just by using the right foreign accent. This is because when we hear someone English speak a certain way it causes images to jump into your head right away.

Which of the following accents could make your customers see your company in the way that you want to be seen?

The sophisticated and sultry Spanish accent

Of course, with so many different Spanish accents spoken around the world it is no surprise to see that it is possible to achieve different effects with it. There is a world of difference between listening to Shakira, Antonio Banderas and Lionel Messi, for example. They probably all sound slightly different when singing too, I guess.

While local accents and dialects mean that these people all speak Spanish very differently, we tend to hear a seductive, sing-song quality to their English speaking no matter where they are from. Indeed, in many cases the right Spanish voice over actor can give a fantastic mixture of sophistication and sultriness that is perfect for luxury goods like perfume, underwear and jewellery.

If you hear the smooth and sultry tones of Enrique Iglesias or Penelope Cruz then could you seriously resist buying the perfume, coffee or other product that they are showing you? You are a flesh and blood human being, aren't you?

The informative and friendly Indian accent

The Indian accent is seen as being exotic by many of us, despite it being an instantly **recognisable** accent that many people in the UK come across regularly. Interestingly, an Australian chocolate bar advert was banned in 2016 for using a “stereotypical Indian accent” in a way that was deemed as being offensive. However, it is a terrific accent for advertising when used right.

For example, the perception of Indians as being very good with new technology means that this is a fine voiceover accent for lending weight and authority in this respect. If you want to show the world that you are cutting edge and modern, then this is the right sort of voice to use.

The Indian accent is very useful for giving out lots of information and adding a friendly spark to something that might otherwise seem a bit dull. It is no surprise that mobile phone companies, internet firms and other technology businesses use the lovely Indian accent to liven up their advertising campaigns.

The cool and stylish French accent

“Nicola!” “Papa!” “Nicole!” If your first experience of the French accent was with annoyingly repetitive car adverts, then you could be forgiven for thinking that it leads to a lot of saying people's names, driving around in circles and not much else.

Yet, when used well, those velvety Gallic tones in the voice over studio can give an undeniable feeling of quality, coolness and style. If Thierry Henry's lilting accent doesn't make you feel as though you need some more *joie de vivre* in your life, then it is time to get a doctor to try and find your pulse.

Either that, or maybe you should loosen up with a glass of good champagne and some foie gras. Even without that helping hand, a soft French accent is ideal for making you feel as though the finer things in life are waiting just round the corner for you.

The harmonious and wise Chinese accent

There is no doubt that the right Chinese accent can add a mystical, exotic feel to any advert. This is commonly used as a way of transmitting ancient wisdom and a feeling of harmony in a natural way.

The soothing Chinese accent is perfect for letting viewers know that you are in touch with nature and have a long history behind you. For example, natural remedies and healthy foods sound so much more enticing when there is a Chinese voice telling us all about it.

Add in some beautiful traditional Chinese music in the background and you have a winning formula that is virtually guaranteed to make people relax.

As we can see, the choice of foreign accent can make a huge difference to the public perception of a company and its products. Therefore, a good starting point is to work out whether you want a sultry, sophisticated Spanish accent, a soothing Chinese accent or something else for your adverts.

Worksheet B

1. The article you read matches accents with their social connotations and effectiveness in advertising. Complete the table below with that information.

Accent	Social connotations and effectiveness

2. Search the text for words that express the meaning of the ones below.

- a) Chanting - _____ (sing-song)
- b) Providing - _____ (lending)
- c) Innovative - _____ cutting edge
- d) Smooth - _____ velvety
- e) Relax - _____ (loosen up)
- f) Tempting - _____ (enticing)
- g) Calming - _____ (soothing)

3) Is the article written in American English or in British English? Justify your answer with words from the text.

A guide to the most popular accents

VOICEOVERS

No matter where you live, accents are probably one of the most crucial topics when it comes to advertising. Popular accents used for advertising vary depending on the region you belong to throughout the world.

But what about the most saturated advertising market in the world, i.e., the United States? As per reports, in 2016, the US spent over \$72 billion on advertising. Now the question is – what languages, dialects, and accents drive that advertising market?

As you may know, America has a lot of accents all across the globe. It's charming to see the roots of the regional accents and how every region is represented in pop culture. If you're searching for the most popular accents of the US for your advertising job, you've landed in the right place.

In this post, VOICEOVERS.com is offering you a guide on famous foreign accents found in American media and advertising. Apart from the conventional "North American" accents recruited for successful advertising, the most popular accents are British, Australian, and Spanish.

Here, you will come to know how these accents appear in American advertising & media and what connotations are linked to each. So let's dive into the details.

1. British accents

The British Received Pronunciation (RP) accent is a strong accent from the UK. The British accents used in American advertising appeal to the part that is more sophisticated. It discloses the difference between who we are and who we desire to be.

Basically, these voices deliver the message that “without this item, I’m not living up to my full potential or my best possible life.” Therefore, companies with luxury products will often select a narrator with a proper UK accent to voice over their ads spots.

The British accent can also be found in essential fact-delivery style messaging and public service announcements, as it is proven to be perceived as more authoritative and credible.

Besides, there are several accents of the UK, such as Irish, Welsh, British, and Scottish. Understand how people from each of these regions speak and identify exactly what accent will be suitable for your next advertising campaign.

2. Australian accents

When we hear any accent, the sound activates the associations that we have with that tone and its root. If we talk about the Australian accent, it is linked to sociability, laid-backness, heartedness, and adventurism. It makes sense that some American brands want to build these associations with their companies by using the Australian accent for advertising purposes.

The trick of using this accent in advertising is identical to the British accent, in which it displays a character that we aspire to become. When it comes to the Australian accent, it features our desires for a less run-of-the-mill, scheduled, structured, everyday **practice**. It reminds us that the life we desire to spend is of loose expectations, spontaneity, and a relaxed round the clock calendar.

3. Spanish accents

If we talk about Spanish accents in American advertising, they help in creating a sense of relatability among Hispanic people in the US. With persuasive cultural ties, the Hispanic population in the US responds well to advertising that provides data in a proper Spanish accent.

As per data, 5% of all jobs in the United States prefer a Spanish accent, and this percentage is growing over time. That means American brands are realizing that they require to create cultural relations with the messaging directed towards Hispanic people. If you want to know about the different Spanish accents and their role in advertising, you must contact VOICEOVERS.com.

Selection of an advertising accent in the US – a convoluted procedure

The accents used in the US advertising and media vary from one region to another. This is where VOICEOVERS.com comes into play to make your job easier. The right voice and accent have a significant impact on your business, make it count with the help of a professional voiceover.

Every year, countless of voiceover jobs are accomplished for the US advertising that includes accessible and relevant accents. VOICEOVERS.com has completed thousands of voiceover jobs in different accents imaginable, such as Persian, Swedish, South African, Scottish, Slovakian, and more.

No matter what's the type and size of your business, our expert team can help you in making your advertising project a massive success in the marketplace by providing you the best voice actor with the required accent easily and quickly.

Worksheet C

1. The article you read matches accents with their social connotations and effectiveness in advertising. Complete the table below with that information.

Accent	Social connotations and effectiveness

2. Search the text for words that express the meaning of the ones below.

- a) Ordinary - _____ (run-of-the-mill)
- b) Differ - _____ (vary)
- c) Various - _____ (several)
- d) Exhibit - _____ (display)
- e) Easygoingness - _____ (laid-backness)
- f) All day and night, nonstop - _____ (round the clock)
- g) Complex - _____ (convoluted)

3. Is the article written in American English or in British English? Justify your answer with words from the text.

4. Prepare an oral presentation about the text you read

Bear in mind that **your colleagues haven't read the text**. At the end of your presentation, your text's main ideas should be clear to them.

Your presentation should answer the following questions about the text:

- What's its main topic?
- What's its goal?
- What context does it portray?
- Is there data supporting the statements?

Don't forget to include the information collected in exercise 1.

Apêndice S3: Lesson 3

Class: grade 11

Unit: Consumerism

Estimated duration: 1 lesson of 70 minutes - 08/03/2022

Lesson's main objectives:

- ✓ To reflect on consumerism
- ✓ To interpret a rap song
- ✓ To analyze urban AAVE features (postponed to the next class)

Learning objectives	Procedures	Interaction	Time	Materials and teaching aids
- To deduce the lesson's topic	✓ Lead-in: - Students deduce the lesson's topic from a word cloud.	Whole class	5'	- Powepoint, slides 1 and 2: https://www.canva.com/design/DAE6Pq0FIEo/S_joGbFh9_DKOy-gRGVf0g/view?utm_content=DAE6Pq0FIEo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton

- To share personal knowledge - To predict the content of a text from its title - To identify general information in a text - To discuss questions retrieved from a text	✓ Pre-listening/reading activity: - Students share what they know about the American rap culture and its connections with consumerism. ✓ Listening/reading activity: - The teacher hands out the Vanity slave's lyrics. - Students listen to Vanity slaves. ✓ Post-listening/reading activity: - Students discuss the questions on the powerpoint (10 minutes within groups + 5 minutes sharing with the class)		30'	- Powerpoint 3, 4 and 5 - "Vanity slaves" lyrics
- To infer the meaning of words in context - To identify specific information in a text	✓ Reading summative evaluation: - Students complete Vanity slaves' worksheet.		35'	- Worksheet on Kendrick Lamar's Vanity Slaves - Pen

Sometimes I wanna leave, sometimes I wanna cry
Sometimes I hate to bear the truth, sometimes I wanna lie
Sometimes I wanna school the youth, sometimes I wanna ride
Sometimes I wanna not think, sometimes I wanna vibe
Sometimes I wanna bump Tribe and zone out, this song 'bout a young boy
That's going wild inside, when my world collide
With your world where your girl and your kids reside
We kill the facades, we feel free to fly
We're birds that reserve in the charismatic sky
I care about my pride too much, if my clothes is new
If my ride is **plush**, if my hair is cut, if my *diamonds is* crushed
I look in the mirror, I'm trendy enough? Wrong
Insecurity roams the black community
Homes where kids must have jewellery
The high school female need earrings and details
So she can be cool to be amongst popularity
The various name brands that reach the price scan
That's not about the right price, but more like the right scam
To rule us all, confuse us all
Hit the bank within five minutes and then withdraw
Now let's draw the picture of a rapper with a chain
In a Range that is not paid for
My cousin from the South said he just bought him a house
That lives around his neck like a white collar
So why fast forward? Then I rewind
A time machine can help me double back to slavery times
Picking cotton from a field that a white man own
The blacker you are, farther you from the white man's home
Negro spiritual zones gave us some type of sanity
Before your vanity they parted our families
They put us in hundred-degree shade, and outside we bathed
The more we were afraid, the more they made rules

And trapped our minds in the cage, our freedom was so fake
Couldn't see it with the eyes of Tracee Ross, uh!
And school was exempt, see we couldn't have smarts
And a smirk could get you hurt, wound diversified from a scar
Four-hundred years of nothing, four-hundred years of suffering
Four-hundred years of tears and tribulation, miseducation
See what we facing is now coming, back to the roots
Remember whips on our back and if we would run they would shoot?
Call us niggers and figured that we'd never lived in pursuit
Of happiness, we captured these feelings in things that we do
Thought it's abstinence in slavery, but we made it come to
A modern perspective, my shoe selection gotta be Louie
Her handbag gotta be Gucci, it's fake then she foobie
She still bad though, and her fake Gucci ain't that bad though
We filling up the gas for Rollies
Upgrade to twenty-sixes, out there riding Kobes
My cousin from the South, slavery start in the South and I bet ya
He overcompensates for the life of his ancestors
So blame it on the four-hundred years we never saw
The reason why the next four-hundred we gotta **floss**
Slaves

Uh, I say the four-hundred years we never had nothing
Barely had clothes on our back
It's the reason why when we get a little bit of change
We over-exaggerate on our living expenses
So if you get your first big check and you cop a chain before you buy a house
You're a vanity slave
If you're a female and you got four, five, six rings on your finger
Four holes in your left ear and a nose piercing
You're a vanity slave
If you got an '02 Monte Carlo with twenty-fo's on it

And on the back of the window it says "get on my level hoe"

You're a vanity slave

We all vanity slaves

And with that being said, can somebody please tell me where the mall at?

I'm not from around here

Hey Ali, where we at? Idaho?

Yeah nigga, you know the first of the month

You know them checks come in

I'm tryna get something, but what up?

Name:	Class: 11 ^o CSE	Date: __/__/__
--------------	-----------------------------------	-----------------------

Worksheet on Kendrick Lamar's Vanity Slaves

1. Match each word to its meaning in the lyrics.

- | | |
|---------|---|
| Plush • | • (informal) Show off. |
| Smirk • | • Pieces of leather or rope fastened to |
| Whips • | sticks, used for hitting people. |
| Floss • | • Richly luxurious and expensive. |
| | • A smug, conceited, or silly smile. |

2. Mark the sentences T (true) or F (false). Correct the false ones.

- a) According to the song, African American's materialism is a by-product of slavery.

- b) Teenage girls need good grades to be popular.

- c) In the portrayed culture, children are expected to wear jewellery.

- d) During slavery times, slaves were forced to go to school.

3. The song draws a parallel between two periods of the African American history. Identify and briefly describe them.

4. Focus on the narrator. Is he a *vanity slave*? Justify your answer with quotes from the text.

Apêndice T: *Sistematização dos fenômenos linguísticos do AAE presentes na música “Vanity Slaves”*

Linguistic features	Examples
Invariant present tense forms due to zero marking for the third person singular	“my world collide”; “my clothes is new”; “my diamonds is crushed”; “high school female need earrings and details”; “a white man own”
Deletion of copula be: before locatives, adjectives and nouns	“where the mall at?”; “where we at?”; “She still bad”; “We all vanity slaves”; “what up”
Deletion of auxiliary be: present continuous	“We filling up the gas”; “what we facing”; “checks coming in”
Multiple negation / negative concord	“we never had nothing”

Apêndice U: Layout, regulamento e checklist do Passaporte de Leitura

"O livro é um mudo
que fala, um surdo
que responde, um
cego que guia, um
morto que vive."
- Padre António
Vieira



○ Título: _____
Autor: _____

○ Título: _____
Autor: _____

○ Título: _____
Autor: _____

○ Título: _____
Autor: _____

○ Título: _____
Autor: _____

○ Título: _____
Autor: _____

○ Título: _____
Autor: _____

○ Título: _____
Autor: _____

○ Título: _____
Autor: _____

Este ano letivo, li __ livros!

○ Título: _____
Autor: _____



Passaporte de Leitura

REGULAMENTO

- 1) Para participares neste desafio, pede um exemplar do Passaporte de Leitura a um dos teus professores de línguas (Português, Inglês ou Espanhol).
- 2) Sempre que acabares de ler um livro, deves preencher um dos espaços do Passaporte com os respetivos título e autor. Para validares a tua leitura, dirige-te ao professor da língua em que leste e pede que faça uma rubrica no espaço correspondente.
- 3) Apesar de não ser obrigatório, os alunos que participarem serão valorizados na avaliação final das disciplinas de línguas. Para além disso, será atribuído um prémio ao aluno que valide o maior número de leituras.



Passaporte de Leitura

FICASTE SEM IDEIAS?
EXPERIMENTA LER...

- ☐ ... um autor premiado com um Nobel.
- ☐ ... livros nas línguas estrangeiras que estás a aprender.
- ☐ ... um livro requisitado na Biblioteca Escolar.
- ☐ ... um livro cuja ação se passe num país que sempre quiseste visitar.
- ☐ ... um livro de poesia.
- ☐ ... um livro comprado numa livraria independente ou num alfarrabista.
- ☐ ... um livro abandonado numa estante da tua casa.
- ☐ ... um livro de não ficção.
- ☐ ... um autor nascido na tua terra.
- ☐ ... um livro publicado no ano em que nasceste.
- ☐ ... um livro sugerido por um(a) professor(a).



Apêndice V: Cartaz do evento "Spelling Bee Contest"



Alvalade por Escrito

Clube literário do AEA

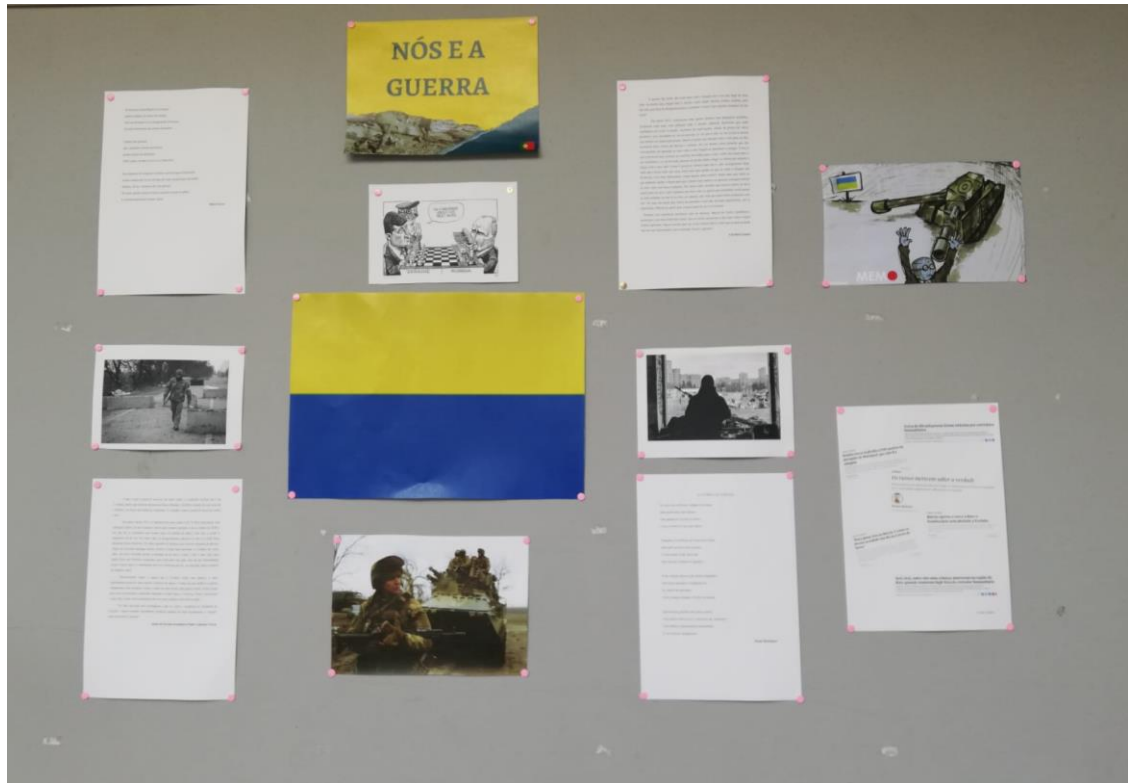


TODAS AS SEXTAS ÀS 14h30

SALA A012



Apêndice X: *Exposição de textos e imagens sobre a invasão da Ucrânia*



Apêndice Y: Registos da atividade solidária do Dia Mundial da Poesia

<https://aealvalade.edu.pt/index.php/106-anos-letivos/21-22/1375-espav-dia-mundial-da-poesia>



No dia 21 de março, percebi finalmente a realidade em que Lisboa se sustenta: idosos enfrentando dia após dia a solidão. Perante este problema, a *Associação Mais Proximidade* lida muito bem com a situação. Gostei bastante de, por um dia, fazer parte da solução ao problema. Os idosos foram realmente queridos, amáveis e simpáticos. Espero que um dia possa mesmo repetir a experiência.

Guilherme M, 10ºCT1

A visita e leitura de poemas aos idosos foi uma experiência maravilhosa. Saber que estamos a melhorar o dia de pessoas que tanto necessitam e que gostam de contar as suas histórias é uma sensação que todos merecem ter, tanto para sentir a bondade e felicidade que é ver os sorrisos nos seus rostos como para apoiar cada vez mais os idosos que de companhia necessitam. Foi uma experiência para relembrar sempre e sem dúvida repetir uma vez mais!

Paulo R, 12ºLH1

Do ponto de vista pessoal, uma experiência a repetir: não há moeda mais valiosa do que a alegria do outro, e os sorrisos e palavras de gratidão evidenciaram isso mesmo. Para aqueles que nunca tiveram uma experiência destas ou uma parecida que envolvesse idosos, fica como conselho como um dos objetivos para 2022.

Júlia T, 12ºLH2

A visita aos idosos foi incrível. Superou completamente as minhas expectativas e sem dúvida que é uma experiência a repetir. O carinho e o amor foram sentimentos que reinaram neste dia. Depois de tantas vivências que eles tiveram, sendo que nos contaram imensas, merecem toda a atenção e apoio possíveis. Apelo a mais iniciativas como estas e voluntários para tornar os dias deles um pouco melhor.

Carolina G, 12ºLH1

Apêndice Z: *Poema escrito por uma aluna na sessão dedicada a autores da lusofonia*

A lua acorda a minha alma,
Ela, Clama a morte,
não aceita o obscuro mundo.

A lua avisa, e fecho os olhos,
Encontro refúgio no escuro,
No sonho, em "Pasárgada,"
O pedaço do meu céu.

A lua ali,
E meus olhos aqui,
Vejo flores, justiça, alegria, paz
Mas desperto, e a realidade escandalizada
Berra, é aqui onde estou
"É aqui, não sou feliz".

Júlia

Intertextualidade com Manuel Bandeira

Apêndice AA: *Respostas do 10º CT1 às perguntas abertas do questionário final*

Descobertas	Mudanças na percepção
Descobri porque é que existem variações linguísticas e as suas origens.	Sempre gostei de ouvir as pessoas falarem com diferentes variedades linguísticas.
Processos fonológicos; diferenças entre países	A evolução do português ao longo dos anos.
Consegui perceber melhor os processos fonológicos	Compreendi melhor a evolução da língua portuguesa.
Existe uma grande variedade linguística, até mesmo dentro de um mesmo país as pessoas conseguem falar de maneira diferente.	Acho que me tornei mais consciente da variação linguística que existe não só no nosso país, como no mundo, e acho que me tornei mais tolerante quanto à variedade de expressões que se utilizam nas diferentes variedades, por exemplo, da língua portuguesa.
A variação linguística pode ocorrer devido à posição da língua na boca.	Consegui perceber melhor as diferenças de sotaques.
Algumas pessoas pronunciam palavras de maneiras diferentes.	NR
Percebi melhor os processos fonológicos.	Consegui entender melhor a evolução da língua portuguesa.
Uma pessoa que fale Português do Brasil não é menos inteligente nem mais inteligente do que um indivíduo que fale português europeu.	Não é o sotaque nem a variação da língua que define a pessoa com um rótulo. O sotaque e a variação do idioma faz parte de nós, e não é nem mais bonito nem menos bonito que outras variações do mesmo idioma.
Existem várias formas de falar certas palavras, mas todas estão certas.	Perceber o porquê dos sotaques.
Variação linguística é a diversificação dos sistemas de uma língua em relação às possibilidades de mudança de seus elementos (vocabulário, pronúncia, morfologia, sintaxe).	Aprendi que as pessoas ao serem de sítios diferentes tem sotaques diferentes, com variações diferentes e não é isso que as torna mais ou menos inteligentes, bonitas e importantes que outras.

Apêndice BB: *Respostas do 11º CSE às perguntas abertas do questionário final*

Descobertas	Mudanças na percepção
Existem vários sotaques. O inglês usado em algumas músicas/rap é um pouco diferente do inglês que aprendemos nas aulas.	Descobri muitos sotaques de inglês, o que me fez perceber que não preciso necessariamente de falar com sotaque britânico ou americano.
NR	Ao termos sido expostos a diversos tipos de inglês falado pelo mundo e os sotaques diferentes contribuiu para entendermos que a língua não tem uma forma correta e única de se falar.
Existem palavras que se pronunciam de maneira diferente e no african english usa-se o ain't, que achei interessante.	Passei a perceber algumas palavras que se pronunciavam diferente.
Determinados sotaques são mais fáceis de entender. Há diferentes formas gramaticais que nos podem parecer incorretas mas não estão.	Há várias formas corretas de falar a mesma língua e o que acho incorreto pode não estar.
A diferença de sotaques em UK.	A mesma língua varia consoante o local.
Nestas aulas aprendi/ consolidei o meu conhecimento nos diversos sotaques linguísticos que existem.	Penso que a minha percepção das línguas aumentou uma vez que fui exposta a diferentes exemplos.
Achei muito importante sermos expostos às diferentes pronúncias dos vários países pois, no mundo real, não vamos só ouvir e falar com pessoas de Inglaterra e dos EUA.	Gostei de ouvir a música e de falar sobre algumas "slang words"
Todos os tipos de inglês são importantes.	Gostei de ouvir diferentes tipos de inglês logo achei as aulas divertidas.
Algumas diferenças entre o BrE e o AmE.	Vejo agora todos os sotaques como corretos ao contrário de antigamente, que não via alguns sotaques como certos de se pronunciarem.
Existem diferentes formas das pessoas se expressarem em inglês e existem diferentes sotaques que podem alterar a nossa percepção.	NR
A utilização de certos sotaques com o propósito de aproximar o público.	Comecei a gostar cada vez mais de ouvir diferentes sotaques.
NR	Sotaque de anúncios.
The use of grammar and accents in advertisements.	NR

Apêndice CC: Respostas do 7º 4 às perguntas abertas do questionário final

Aprendizagens	Mudanças de perspectiva
Que todos os tipos de inglês são certos	NR
Algumas palavras se não forem ditas corretamente pode ter outro significado ou uma palavra pode ter mais que um significado.	Parece que entender o inglês dos outros é mais fácil, já não soa tão estranhamente.
Que não existe formas erradas de falar inglês.	Pode-se falar com vários sotaques e acho giro/bonito ouvir.
Não existe um inglês ou sotaque incorreto pois cada um tem o seu jeito de falar.	Percebi que o sotaque BrE é o sotaque que mais gosto de ouvir, mas que cada pessoa tem o seu sotaque.
NR	Algo que tenha mudado na minha percepção foi a diferença do sotaque do BrE e o americano padrão.
O que eu descobri é que existe dois tipos de inglês mais conhecidos: inglês britânico e inglês americano.	O que mudou na minha percepção da língua e nas suas variedades é que antigamente tinha dúvidas a escrever e a pronunciar o inglês mas agora aprendi a falar e a escrever com a minha professora favorita Catarina!
Descobri que existem vários tipos de inglês por exemplo o britânico etc.	Fiquei a saber que o inglês não é igual em todo o lado.
Descobri que existe mais de um tipo de inglês falado pelo mundo.	Mudou a forma como ouvia as palavras. Consigo entender melhor agora que não existe uma só forma de pronunciar as palavras.
NR	A minha percepção mudou muito e comecei a falar mais um pouco inglês.
Eu descobri que existem variações de inglês muito diferentes, com sotaques muito diferentes.	Algo que mudou na minha percepção das línguas é que pelo mundo existem muitas variedades do inglês que nós podemos falar, até podemos aprender palavras novas que não sabemos que existiam de outros inglês.