



Universidade de Aveiro Departamento de Educação  
2011

**Margarida Paula Matos Carrington da Costa**  
**Delícias de Lemos**

**A Língua Materna Revisitada através de práticas de Intercompreensão**





**Margarida Paula Matos Carrington da Costa  
Delícias de Lemos** **A Língua Materna Revisitada através de práticas de  
Intercompreensão**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Didáctica, área de especialização em Línguas para professores do 3º CEB/Secundário, realizada sob a orientação científica da Doutora Sílvia Maria Martins Melo-Pfeifer, Investigadora do Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.



Dedico este trabalho ao Miguel e ao Rui para também eles acreditarem que prazer e esforço conjugados, dão frutos tão produtivos como o que apresentamos.



## **o júri**

Presidente

Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá  
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria Clara Lopes Dias Ferrão Bandeira Tavares  
Professora Coordenadora do Instituto Politécnico de Santarém

Doutora Sílvia Martins Melo-Pfeifer  
Coordenadora do Ensino Português na Embaixada de Portugal na Alemanha



## **Agradecimentos**

Aos dezanove alunos da turma B do décimo segundo da Escola Secundária Martinho Árias que deram vida ao projecto por mim proposto.

À Professora Doutora Helena Araújo e Sá por acreditar no meu projecto, pela sua energia contagiante e entusiasmo pela investigação em torno da Língua Materna.

À Sílvia pela disponibilidade permanente e amizade partilhada.

À Cristina pela cumplicidade ao longo de dez meses de trabalho.

Ao Miguel e ao Rui pelo estímulo diário e pela alegria sentida.

Ao Jorge pelo apoio incondicional e pelo orgulho no meu projecto.

Ao Lino pelo sábio e tranquilo auxílio nas questões informáticas.



## palavras-chave

Língua Materna, Línguas Românicas, Intercompreensão, Competência Linguística, Plurilinguismo

## Resumo

Contribuindo para uma melhor compreensão do papel da Língua Materna (LM) em diferentes actividades centradas na Intercompreensão, este trabalho visa demonstrar a forma como estas se reflectem ao nível do seu domínio, do ponto de vista cognitivo e afectivo. Pretende-se, mais precisamente, analisar em que circunstâncias a integração de uma abordagem plural, a intercompreensão em Línguas Vizinhas, se repercute nos conhecimentos em Português e nas relações sócio-afectivas de alunos do final da escolaridade secundária com esta língua.

Os dados recolhidos, no âmbito do projecto Galanet, combinaram uma metodologia de tipo qualitativo e quantitativo, baseada na análise das respostas a dois questionários. Estes questionários foram utilizados no nosso estudo com vista a conhecer as representações dos participantes portugueses acerca da Língua Materna e das restantes Línguas Românicas, antes e depois da sessão de formação na plataforma Galanet ([www.galanet.eu](http://www.galanet.eu)). A sessão de formação, ocorrida entre 8 de Setembro e 31 de Dezembro de 2010, incluía o contacto assíduo com as línguas catalã, espanhola, francesa, italiana e romena, através de actividades de compreensão escrita ou de interacção verbal (em chat e em fórum de discussão) com interlocutores destas línguas.

A análise dos dados aponta no sentido de que a aquisição de Línguas Estrangeiras e o contacto com elas se reflectem no domínio da LM e que estas se revelam, mais do que “trampolins cognitivos”, como “trampolins afectivos” que permitem visitar, em circunstâncias específicas, a relação do sujeito com a sua língua.



**mots-clés**

Langue Maternelle, Langues Romanes, Intercompréhension, Rencontre Interculturelle Plurilingue.

**Résumé**

Contribuant à une meilleure compréhension du rôle de la Langue Maternelle (LM) dans différentes activités centrées dans l'intercompréhension, ce travail vise à démontrer la façon dont celles-ci se reflètent au niveau de leur domaine, du point de vue cognitif et affectif. Nous prétendons analyser, plus précisément, dans quelles circonstances l'intégration d'un abordage pluriel, l'intercompréhension en Langues Voisines, se répercute dans les connaissances en Portugais et dans les relations socio-affectives d'élèves en fin de scolarité secondaire avec cette langue.

Les données recueillies, dans le cadre du projet Galanet, ont associé une méthodologie de type qualitative et quantitative, basée sur l'analyse des réponses à deux questionnaires. Ces questionnaires ont été utilisés dans notre étude, l'objectif était de connaître les représentations des participants portugais de la langue maternelle et des autres Langues Romanes, avant et après la session de formation sur la plateforme Galanet ([www.galanet.eu](http://www.galanet.eu)). La session de formation, qui s'est déroulée entre le 8 septembre et le 31 décembre 2010, incluait le contact assidu avec les langues catalane, espagnole, italienne et roumaine, à travers des activités de compréhension écrite ou d'interaction verbale (chat ou forum de discussion) avec des interlocuteurs de ces langues.

L'analyse de ces données montre que l'acquisition de Langues Étrangères et le fait d'être en contact avec elles se reflètent dans le domaine de la LM et que celles-ci se révèlent, plus des "tremplins affectifs" que des "tremplins cognitifs" qui permettent de revisiter, dans des circonstances spécifiques, la relation du sujet avec sa langue.



**palabras clave**

Lengua Materna, Lenguas Románicas, Intercomprensión, Encuentro Intercultural Plurilingüe.

**Resumen**

Al contribuir para una mejor comprensión del papel de la Lengua Materna (LM) en distintas actividades centradas en la Intercomprensión, este trabajo se propone demostrar qué efectos tienen éstas en el dominio de la LM, desde el punto de vista cognitivo y afectivo. Se pretende, especialmente, analizar en qué circunstancias la integración de un enfoque plural, la intercomprensión entre Lenguas Vecinas, influye en los conocimientos de Portugués y en las relaciones socioafectivas de alumnos de Bachillerato con esta lengua.

Los datos recogidos, en el ámbito del proyecto Galanet, combinan una metodología de tipo cualitativo y cuantitativo, basada en el análisis de las respuestas a dos cuestionarios. Se utilizaron estos cuestionarios en nuestra encuesta con el fin de conocer las representaciones de los participantes portugueses sobre la Lengua Materna y sobre las demás lenguas romances, antes y después de la sesión de formación en la plataforma Galanet ([www.galanet.eu](http://www.galanet.eu)). La sesión de formación ocurrió de 8 de septiembre a 31 de diciembre e incluía el contacto frecuente con las lenguas catalana, castellana, francesa, italiana y rumana, a través de actividades de comprensión escrita o de interacción verbal (en chat y foro de debate) con interlocutores hablantes de estas lenguas.

El análisis de los datos sugiere que la adquisición de Lenguas Extranjeras y el contacto con ellas influyen en el dominio de la LM y que éstas aparecen no tanto como “trampolines cognitivos” sino más bien como “trampolines afectivos” que permiten cambiar, en circunstancias específicas, la relación del sujeto con su lengua.



**Keywords**

Mother Tongue, Romanic Languages, Intercomprehension, Language Competence, Plurilingualism

**Abstract**

Contributing to a better understanding of the role of Mother Tongue (MT) in different activities focused on intercomprehension, this dissertation aims to demonstrate how these activities reflect its domain in the cognitive and affective point of view.

The main goal is to analyse the circumstances under which the integration of a pluralistic approach, intercomprehension in neighbouring languages, is reflected in the knowledge of the Portuguese Language and in the socio-emotional relationships of the students at the end of their secondary schooling with this language.

The collected data, within the Galanet Project, combined a qualitative with a quantitative methodology, and was based on the analysis of answers to two questionnaires. These questionnaires were used in our study to evaluate the representations of the portuguese participants about their Mother Tongue and about the other romanic languages, before and after the training session in the Galanet Platform ([www.galanet.eu](http://www.galanet.eu)).

The training session took place between September 8 and December 31, 2010, and included frequent contact with Catalan, Spanish, French, Italian, and Romanian, through written activities and verbal interaction (in chat and forum discussion) with speakers of these languages.

The data analysis shows that the acquisition of foreign languages and the contact with them is reflected in the proficiency of the MT and that they reveal themselves not only "cognitive springboards" but also "emotional springboards", that allow to revisit, in specific circumstances, the subject's relationship with his own language.



## Índice

<b>Introdução Geral do Estudo</b> .....	5
<b>Capítulo 1. Apontamentos teóricos de referência: LM e LE – que relações e interações numa Educação Plurilingue?</b> .....	9
Introdução.....	9
1.1. LM e Didáctica Integrada das LEs: esboço breve de um cenário.....	12
1.2. LM e LE: relações e repercussões à luz de uma DL orientada para o Plurilinguismo..	18
1.3. LM e LR: para uma relação entre Intercompreensão e representações dos aprendentes	
1.4. Síntese.....	24
<b>Capítulo 2. Descrição do Estudo e Metodologia</b> .....	27
Introdução: uma problemática nova? .....	27
2.1. Contextualização da recolha de dados – o projecto Galanet.....	29
2.1.1. Identificação e objectivos do projecto Galanet.....	29
2.1.2. Espaços e instrumentos.....	31
2.1.3. Estatutos e funções dos participantes.....	33
2.1.4. Desenvolvimento cronológico de uma sessão.....	33
Fase 1 Quebrar o gelo e escolha do tema.....	34
Fase 2 Turbilhão de ideias.....	36
Fase 3 Recolha de documentos e debate.....	36
Fase 4 Dossier de Imprensa.....	37
2.2. O corpus recolhido: participantes e distribuição das línguas.....	38
2.3. Os instrumentos de recolha de dados.....	40
2.4. Inserção das actividades na Área Curricular não disciplinar de Área de Projecto.....	43
2.4.1. As motivações: <i>como tudo começou</i> .....	43
2.4.2. A inserção das actividades em sala de aula.....	44
2.5. Caracterização da turma: um enfoque no perfil linguístico-comunicativo.....	60
<b>Capítulo 3. Análise dos dados recolhidos</b>	
Introdução.....	63
3.1. Inquérito por Questionário Inicial.....	63

3.1.1. I Parte “Eu e as Línguas Estrangeiras”	63
3.1.2. II Parte “Eu e a minha Língua Materna”	68
3.1.3. III Parte “Eu e as Línguas Românicas”	73
3.1.4. IV Parte “À descoberta das Línguas Românicas”	78
3.2. Inquérito por Questionário Final	80
3.2.1. I Parte “Eu e as Línguas Estrangeiras”	81
3.2.2. II Parte “Eu e a minha Língua Materna”	85
3.2.3. III Parte “Eu e as Línguas Românicas”	91
3.2.4. IV Parte “Eu, a comunicação na plataforma e a minha Língua Materna	95
3.3. Análise comparativa dos resultados do Inquérito por Questionário Inicial e Final: algumas focalizações	104
3.3.1. I Parte “Eu e as Línguas Estrangeiras”	104
3.3.2. II Parte “Eu e a minha Língua Materna”	111
3.3.3. III Parte “Eu e as Línguas Românicas”	114
<b>Capítulo 4 Síntese e perspectivas</b>	121
4.1. O impacto de uma sessão de formação à Intercompreensão em LR nas representações linguísticas dos alunos	121
4.2. Papéis da LM no contacto com as Línguas Românicas	123
4.3. Revisitar a LM através do Plurilinguismo e da Intercompreensão	124
<b>Referências bibliográficas</b>	127
<b>Anexos</b>	135
Anexo 1. Ficha de Compreensão escrita sobre Salvador Dalí	137
Anexo 2. Biografia Linguística	143
Anexo 3. Inquérito por Questionário Inicial – Partes I, II, III, IV	147
Anexo 4. Inquérito por Questionário Final – Partes I, II, III, IV	159
Anexo 5. Plano das Sessões	173
Anexo 6. Diários de Bordo	219

## Índice de Figuras

Figura 1. Página de entrada na plataforma.....	31
--	----

## Índice de Quadros

Quadro 1 - Ferramentas da plataforma Galanet.....	32
Quadro 2 – Perfil das equipas da sessão “Orizzonti Interculturalli.....	39
Quadro 3 - Instrumentos de recolha de dados e objectivos.....	42
Quadro 4- Níveis de importância atribuídos pelos inquiridos à aprendizagem das LEs, à entrada do Projecto.....	67
Quadro 5 – Classificação dos aspectos relativos ao ensino/aprendizagem da LM, à entrada do Projecto.....	71
Quadro 6 - Imagem dos Espanhóis e do Espanhol à entrada do Projecto.....	75
Quadro 7 - Imagem dos Franceses e do Francês à entrada do Projecto.....	75
Quadro 8 - Imagem dos Italianos e do Italiano à entrada do Projecto.....	76
Quadro 9 - Imagem dos Portugueses e do Português à entrada do projecto.....	76
Quadro 10 - Imagem dos Romenos e do Romeno à entrada do Projecto.....	76
Quadro 11 - Imagem dos Catalães e do Catalão à entrada do Projecto.....	77
Quadro 12 - Dados relativos à comunicação por escrito em locutores das diferentes LR antes da entrada no Projeto.....	79
Quadro 13 - Níveis de importância atribuídos pelos inquiridos à aprendizagem das LEs à entrada do Projecto.....	84
Quadro 14 - Classificação dos aspectos relativos ao ensino/aprendizagem da LM à saída do Projecto.....	88
Quadro 15 - Imagem dos Espanhóis e do Espanhol à saída do Projecto.....	92
Quadro 16 - Imagem dos Franceses e do Francês à saída do Projecto.....	92
Quadro 17 - Imagem dos Italianos e do Italiano à saída do Projecto.....	92
Quadro 18 - Imagem dos Portugueses e do Português à saída do Projecto.....	93
Quadro 19 - Imagem dos Romenos e do Romeno à saída do Projecto.....	93
Quadro 20 - Imagem dos Catalães e do Catalão à saída do projecto.....	93
Quadro 21 - Línguas que os sujeitos utilizam e respectivas situações de utilização.....	105

Quadro 22 - Facilidade/ dificuldade de aprendizagem de uma língua.....	112
Quadro 23 - Condensação da informação obtida para cada LR em termos de proximidade/afastamento em relação ao Português.....	118

### **Índice de Gráficos**

Gráfico 1: Catalão – competência de compreensão escrita e oral e de interacção verbal..	106
Gráfico 2: Espanhol competência de compreensão escrita e oral e de interacção verbal.	107
Gráfico 3: Francês – competência de compreensão escrita e oral e de interacção verbal..	108
Gráfico 4: Italiano – competência de compreensão escrita e oral e de interacção verbal..	109
Gráfico 5: Português competência de compreensão escrita e oral e de interacção verbal.	109
Gráfico 6: Romeno competência de compreensão escrita e oral e de interacção verbal...	110
Gráfico 7: Condensação da informação obtida para cada LR em termos de proximidade / afastamento em relação ao Português.....	116

### **Lista de abreviaturas**

CP – Competência Plurilingue  
DL – Didáctica das Línguas  
EC – Escrita Colaborativa  
IC – Intercompreensão  
LE – Língua Estrangeira  
LE – Línguas Estrangeiras  
LM – Língua Materna  
Ln – Outras línguas  
LR – Línguas Românicas  
LV – Língua vizinha  
UA – Universidade de Aveiro

## Introdução Geral ao Estudo

O presente estudo insere-se no Mestrado em Didácticas das Línguas 3º CEB/Ensino Secundário e insere-se, *grosso modo*, no quadro de uma pedagogia integrada (Roulet, 1980, 1995, 2000) do Plurilinguismo em sala de aula de Português Língua Materna (LM) e em Área de Projecto, com recurso à Intercompreensão em Línguas Românicas (LR).

O tema escolhido, reflectido no título desta dissertação, teve por base a motivação proveniente:

- da frequência, no ano lectivo transacto, da Unidade Curricular “Pluralidade Linguística e Educação”, uma unidade que proporcionou um espaço de reflexão sobre a diversidade linguística e cultural do mundo, perspectivando modos de contribuir para a sua preservação e valorização;
- da participação numa sessão de formação do projecto Galapro<sup>1</sup> (Formação de formadores para a Intercompreensão em Línguas Românicas);

Com esta última formação desenvolveu-se uma consciência linguística plurilingue e tomou-se conhecimento das aprendizagens profissionais sobre intercompreensão até então realizadas, adquirindo-se simultaneamente, competências a nível da prática pedagógica favorecedoras da implementação de projectos didácticos, proporcionadoras de uma melhor integração curricular da intercompreensão. Por este motivo desenvolvemos, no quadro deste trabalho, um projecto de intervenção junto de um público escolar (12º ano de escolaridade) a partir da participação numa sessão do projecto Galanet (Plataforma de formação à intercompreensão em Línguas Românicas<sup>2</sup>), de forma a verificar (ou não) a veracidade das intuições e percepções anteriormente mencionadas. Como o projecto Galanet tem como grande objectivo desenvolver a intercompreensão em línguas

---

<sup>1</sup> GALAPRO – Formation de Formateurs à l’Intercompréhension en Langues Romanes é um Projecto LLP

<sup>2</sup> GALANET (plataforma para o desenvolvimento da intercompreensão em línguas românicas) é um projeto Sócrates/Língua, coordenado pela Université Stendhal Grenoble 3 (França), que conta com 6 outras instituições parceiras: Universidade de Aveiro (Portugal), Universitat Autònoma de Barcelona (Espanha), Universidad Complutense de Madrid (Espanha), Università de Cassino (Italia), Université Lumière Lyon 2 (França), e Université de Mons-Hainault (Bélgica). Mais informação disponível a partir de [www.galanet.eu](http://www.galanet.eu).

românicas, estimulando e promovendo as interações entre estudantes europeus e, assim, as decorrentes oportunidades e proximidades linguísticas, pensamos que esta participação nos permitiria compreender como é que o contacto com diferentes línguas românicas, previamente conhecidas ou não, permitira aos sujeitos estabelecerem novas relações afectivas e cognitivas com a sua LM.

A pertinência de um estudo desta natureza é tanto ou mais visível quando se sabe que

Although most linguists acknowledge that there must be a bidirectional interdependence between the first language (L1) and the foreign language (FL), only one side of this interaction has been emphasized in the relevant literature (...). Much is known about the influence of the first language on the foreign language process but much less about the opposite direction: the effect foreign language learning has on the development of mother tongue skills. (Kecskes & Papp, 1997: p. 380)

Ainda assim, não é apenas o impacto da Língua Estrangeira (LE) sobre a LM que este trabalho pretende abordar (cf. Cheung *et al*, 2011; Kecskes & Papp, 2000; Cook, 2003, sobre o fenómeno “backward transfer” e, mais especificamente, sobre o impacto do domínio de “novas línguas” na LM de locutores em situação de mobilidade), mas, situando-se numa abordagem marcadamente plurilingue, compreender o impacto do desenvolvimento da Competência Plurilingue (CP), através de práticas de intercompreensão, sobre a LM.

Neste sentido, a temática e o *design* do estudo empírico permitem aliar observações e percepções resultantes de uma prática formativa pessoal (participação em Galapro) e vantagens pressentidas do ponto de vista da actuação pedagógico-didáctica (através da participação dos alunos em Galanet). Assim, o nosso estudo centra-se num terreno de confluências entre a investigação, a formação e a prática didácticas e pretende, decerto de forma ambiciosa, compreender as interações entre as três no quadro da Intercompreensão em línguas românicas.

Posto isto, são objectivos deste trabalho:

- compreender o impacto de uma sessão de formação à Intercompreensão em LR (na plataforma Galanet) nas representações linguísticas de alunos no final da Escolaridade Secundária acerca das Línguas Românicas, em geral, e do Português, em particular;

- diagnosticar o papel que os alunos atribuem à LM no contacto com LR;
- perceber como é que o contacto regular com o plurilinguismo, em geral, e com a participação naquela situação formativa, em particular, permitem revisitar a relação dos alunos com o Português LM.

A presente dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos:

- no capítulo 1, **Apontamentos teóricos de referência: LM - que relações e interações numa Educação Plurilingue?**, procedemos a uma exposição de dois conceitos fundamentais – Competência Plurilingue e Intercompreensão – versando a influência do desenvolvimento da competência plurilingue romanófono, através de práticas intercompreensivas, na relação dos sujeitos com uma LM da mesma família (o Português). Para tal, foram considerados os conceitos de Didáctica Integrada/Pedagogia Integrada (LM/LE) que se afiguraram centrais na compreensão da forma como se articulam os conhecimentos da LM e das LE e o impacto destas sobre aquela;
- no capítulo 2, **Descrição do estudo e Metodologia**, apresentamos uma contextualização da recolha de dados – o projecto Galanet, a sua inserção nas actividades de área curricular não disciplinar de Área de Projecto e as actividades desenvolvidas em sala de aula. Neste capítulo faz-se também referência às opções metodológicas tomadas e apresentam-se os instrumentos de recolha de dados;
- no capítulo 3, **Análise dos dados recolhidos**, procedemos à apresentação, análise e discussão crítica dos dados compilados;
- finalmente, no capítulo 4, **Resposta às questões de investigação**, apontamos as conclusões a que a nossa investigação nos permitiu chegar, as implicações didácticas que dela resultam, assim como algumas limitações que lhe estão subjacentes e que foram por nós reconhecidas. Por fim, traçamos algumas perspectivas de desenvolvimento futuro.

Um último aspecto que gostaríamos de abordar, desde já, nesta introdução, prende-se com a validade desta investigação. Ela assenta numa amostra reduzida de dezanove alunos

do Ensino Secundário e não procura a generalização dos resultados, abrindo, tão somente, um espaço de reflexão sobre as repercussões da participação em tarefas centradas na Intercompreensão, no alargamento e flexibilização dos saberes em LM, apresentando ainda o impacto do desafio provocado pela compreensão de enunciados escritos em Línguas Vizinhas na valorização na LM por parte dos aprendentes.

## Capítulo 1. Apontamentos teóricos de referência: LM e LE – que relações e interacções numa Educação Plurilingue?

“Pela primeira vez, o homem compreendeu realmente que é um habitante do planeta, e talvez deva pensar, agir sob um novo aspecto, não só sob o aspecto de indivíduo, de família ou de género, de Estado ou de grupo de Estados, mas também sob o aspecto planetário”.

VERNADSKI, *apud* Morin, Edgar, 2000

### Introdução

Sendo a escola o local privilegiado para sensibilizar os jovens de hoje para a realidade de um mundo tão diversificado, linguística e culturalmente, torna-se necessário fomentar atitudes e valores de intercompreensão e respeito pelo Outro. Esta sensibilização passa pela criação de “...espaços de receptividade a outras línguas e outras culturas... ao convívio com outros modos de ser e de viver” (cf. ‘Indicações do Ministério da Educação’ (ME)).

Actualmente, o fenómeno da globalização dos mercados e o choque tecnológico exigem cidadãos mais graduados em termos académicos, que demonstrem autonomia, flexibilidade, capacidade de comunicação (nomeadamente intercultural) e de aprendizagem ao longo da vida. Na realidade, “mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”. Parece inquestionável que tudo se altera e progride; admitamos, por isso, que também as perspectivas de ensino têm sofrido mutações de acordo com influências várias, sejam elas de cariz político, social, económico, epistemológico ou outras. Assim, da escola assimilacionista de ontem, passámos à escola dita intercultural e integradora; do currículo monocultural passámos ao currículo dito compreensivo e intercultural.

É no contexto da Reforma Educativa, no início dos anos 2000, que se passa a considerar a Educação e Formação factores determinantes para que os cidadãos se possam integrar em sociedades cada vez mais multiculturais e em transformação, caracterizadas pela incerteza e pela mobilidade. A escola é, assim, entendida como o lugar privilegiado para desenvolver competências e para “aprender a aprender”. A partir de 2000, considera-se, deste modo, crucial proporcionar aos jovens formações relevantes, indispensáveis para

a sua integração num mundo cada vez mais incerto, em profunda evolução, caracterizado pela mobilidade e pelo multiculturalismo (ME, 2000).

O Professor não pode agora limitar-se a “dar a matéria” e a transmitir conteúdos: ele tem que dominar convenientemente os conteúdos e a história do conhecimento científico, de modo a compreender o significado atribuído aos conhecimentos explícitos e implícitos dos seus alunos. Torna-se importante entender a função cognitiva e afectiva da linguagem do aluno e não usar apenas a linguagem para comunicar. O erro, nomeadamente em aula de línguas, passa a ser considerado importante e o seu conhecimento fundamental para aceder aos processos cognitivos dos alunos, sendo um caminho para o erradicar. Considera-se necessário (e mesmo imprescindível) chegar às representações prévias dos alunos, de modo a passar-se do senso comum para o conhecimento científico: a psicologia de cada aluno, e não apenas a do grupo, deve ser um ponto de contacto entre ambos e de passagem de um tipo de conhecimento ao outro.

À luz deste paradigma, o professor é entendido como o organizador (Cachapuz & Praia & Jorge, 2000b) e o aluno é o construtor da sua aprendizagem conceptual, desenvolvendo novas atitudes perante os seus próprios conceitos e conhecimentos, num confronto entre o passado e o presente. As condições prévias filtram, descodificam e reelaboram informações recebidas pelo sujeito do exterior, pretendendo-se transformar a educação em conhecimento. O professor deve utilizar adequadamente materiais que permitam equacionar questões filosóficas, existenciais, éticas, de sobrevivência e culturais, sendo que a discussão destas questões cria laços de solidariedade em busca de respostas e leva a perceber que há diferentes maneiras de pensar e de viver, em consequência de meios culturais e sociais diferentes. A escola não pode, pois, estar divorciada dos problemas sociais e éticos do seu tempo.

É nesta perspectiva que Aguiar e Silva, no artigo “Ilusões e desilusões sobre a política da Língua Portuguesa” (2007), afirma:

Só professores com uma sólida formação cultural, científica e didáctica poderão fazer uma gestão contextualmente autonomizada dos programas, saberão ser activos mediadores dos manuais, serão capazes de inovar e de transformar o espaço da aula num espaço de criatividade e de liberdade crítica e responsável (Aguiar e Silva, 2007: p.24).

Assim sendo, é fundamental o pluralismo metodológico em termos de estratégias de trabalho, devendo o professor desempenhar o papel de questionador e orientador do percurso reflexivo dos alunos, levantando também questões de reflexão. O aluno, por sua vez, deve: i) familiarizar-se com as características do trabalho científico (em que incluímos as Ciências Sociais e Humanas), colocando-se numa situação de cidadão activo; ii) partilhar responsabilidades; iii) encontrar soluções e aprender a decidir em situações pluridisciplinares. Neste contexto, o trabalho de grupo e a partilha são essenciais (cf. Cachapuz & Praia & Jorge, 2000b).

É neste sentido que podemos entender Aguiar e Silva que, explanando acerca da política nacional da Língua Portuguesa e da função privilegiada que esta deve atribuir à leitura na aprendizagem e no cultivo da língua, afirma:

Nunca, na história, foi tão importante saber ler e interpretar textos como neste mundo contemporâneo no qual quotidianamente são produzidos e circulam milhões de textos, escritos e orais, desde o ciberespaço até à televisão, à rádio, aos jornais, às revistas, aos livros, aos cartazes da publicidade, etc. Muitos destes textos são “lixo” informativo, mas para etiquetá-los como “lixo” é indispensável possuir a competência textual apropriada, que vai desde factores de ordem pragmática até uma enciclopédia alargada e bem construída (Aguiar e Silva, 2007: p.25).

Este autor começa por aludir que “as línguas são entidades eminentemente dinâmicas, em estreita relação com espaços geoculturais, com contextos históricos, com factores sociais, demográficos, etc.” (*idem*, p. 14). No mesmo artigo, após ter feito referência à relação afectiva que Portugal mantém com a sua língua, o mesmo autor apresenta uma resenha sobre o amor e os louvores à nossa língua desde o século XVI, mencionando Camões, António Ferreira, passando ao século XX, Teixeira de Pascoaes e Fernando Pessoa até Manuel Alegre. Logo de seguida, aborda a inequívoca questão da Língua Portuguesa ter deixado de ser pertença de Portugal, como nos tempos de Pombal e Norton de Matos, para passar a ser Língua Materna, ou língua oficial de oito países: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, Portugal, S. Tomé e Príncipe e Timor Leste.

A este propósito, o mesmo autor refere-se à Língua Portuguesa como uma língua de miscigenação, uma língua crioualizada, resultado da influência de contactos com outras

línguas e falares diferentes, de espaços geográficos e telúricos muito diversos, de sociedades e culturas muito heterogéneas. No que respeita este fenómeno, que compreende já aspectos de Intercompreensão entre línguas que abordaremos posteriormente, o autor considera que:

(...) este fenómeno de miscigenação ou de criouliização equivale à corrupção ou ao empobrecimento de um hipotético português lídimo, quando afinal ele é o resultado da dinâmica de qualquer língua com uma difusão planetária como acontece com a língua portuguesa, quando ele é um enriquecimento sob todos os pontos de vista, desde a comunicação verbal quotidiana até à literatura – o que deveria ser motivo de orgulho para este país de exíguo espaço geográfico e de escassos recursos demográficos e económicos (*idem* p. 17).

### **1.1 LM e Didáctica Integrada das LE: esboço breve de um cenário**

Após estes considerandos acerca da política da Língua Portuguesa, debruçar-nos-emos sobre a actual Política Linguística da União Europeia (UE), centrada na divulgação de uma educação de qualidade, através da promoção da mobilidade dos cidadãos, da programação de estudos comuns, da troca de informação e do fomento da aprendizagem (nomeadamente de línguas) ao longo da vida. Explicitando melhor e de acordo com a Política Linguística da UE, o incremento do multilinguismo e do plurilinguismo está na ordem do dia e tem como objectivo que cada cidadão da UE fale, pelo menos, duas línguas, para além da sua LM.

Michel Candelier *et al* defendem, por exemplo, no ‘Quadro de Referência para as Abordagens Pluralistas das Línguas e das Culturas’ (CARAP) que, no interior de uma mesma unidade de ensino, se possa recorrer a várias línguas ou culturas para as comparar ou para ajudar o aprendente a apoiar-se nas línguas que já conhece para aceder a outras línguas, desenvolvendo saberes, atitudes e saberes-fazer. No âmbito de uma Didáctica de Línguas orientada para o Plurilinguismo e para o desenvolvimento de uma Competência Plurilingue, trata-se de uma aproximação intercultural e plurilingue ao saber, na qual a Intercompreensão, como uma das quatro abordagens plurais reconhecidas naquele documento, surge como meio de comunicação e estratégia de acesso ao sentido de textos

(orais e/ou escritos), em que cada sujeito usa a sua própria língua e se esforça por compreender a dos outros.

Jean-François de Pietro, no artigo intitulado “Pour une approche plurielle des langues, quelles qu’elles soient”, refere que estas abordagens didácticas implicam actividades de ensino/aprendizagem que mobilizam, ao mesmo tempo, *diversas* variedades linguísticas e culturais, por oposição às aproximações que poderiam ser chamadas de *singulares* em que o único objecto de atenção no processo didáctico é uma língua ou uma cultura particular, tomada isoladamente (De Pietro: 2009, p.58)

O Conselho da Europa confirma também a relevância dessa abordagem global, enfatizando a importância de uma didáctica integrada das línguas, como se vislumbra na seguinte passagem do CARAP:

La didactique intégrée de langues (...) vise à aider l’apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l’apprentissage dans un cursus scolaire (qu’il vise de façon ‘classique’ les mêmes compétences pour toutes les langues enseignées ou qu’il prévoie des ‘compétences partielles’ pour certaines d’entre elles). Le but est alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l’école) pour faciliter l’accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l’accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour) (Candelier *et al* : 2007, p.8).

A este propósito oferece-nos dizer que o Conselho da Europa tomou a promoção da diversidade linguística e cultural como seu principal objecto de acção. Criou um Projecto de Mediação Cultural e Didáctica das Línguas com o objectivo de desenvolver o potencial didáctico da noção de mediação “Éducation à la citoyenneté démocratique” (1998), que os ingleses denominam de “Active Citizenship”. Neste âmbito, o Conselho da Europa e os Estados membros, os Chefes de Estado e de Governo, definiram a praça central das línguas no exercício da cidadania democrática na Europa. Parte-se do pressuposto que a possibilidade de participar na vida política e pública da Europa, e não somente na do seu país, implica uma Competência Plurilingue e Pluricultural, quer dizer, uma capacidade para integrar de maneira global saberes, competências, valores e atitudes, dando aos cidadãos europeus instrumentos para que exerçam a sua cidadania em plenitude.

O projecto supra-referido dá relevo à entrada plurilingue e intercultural no campo da DL, conforme já referido, e centra-se na articulação entre identidades e línguas, nos

*curricula* de línguas. Neste âmbito, a educação plurilingue é tida como o modo de ensinar - não necessariamente restrito ao ensino da língua - , cujo objectivo é despertar a consciência dos aprendentes e dos professores para os repertórios linguísticos individuais e colectivos, enfatizando o seu valor e alargando-o através do ensino de línguas, nomeadamente as menos familiares e menos utilizadas. Este modelo de educação pretende aumentar a compreensão do valor social e cultural da diversidade linguística, de modo a assegurar o desenvolvimento da Competência Intercultural e de Comunicação Intercultural (Byram, 2007).

Na conclusão do estudo de referência sobre *Langues et répertoire de langues: le plurilinguisme comme 'manière d'être' en Europe* (2008), Beacco refere que não se trata de decidir que línguas “estrangeiras” (e quantas) devem ser ensinadas nos sistemas educativos, mas antes de orientar as finalidades da formação em língua no sentido da aquisição de uma competência única, que englobe a ‘língua materna’ ou as línguas nacionais, as línguas regionais e minoritárias, as línguas europeias e extra-europeias. O autor conclui que esta finalidade é razoável, se admitirmos que os repertórios plurilingues visados pelo ensino podem ser diversos (mais centrados na compreensão do que na produção, por exemplo), que as línguas constitutivas de uma competência comunicativa plurilingue podem não ser trabalhadas todas ao mesmo nível e ao mesmo tempo e que esta formação se efectua ao longo da vida e não exclusivamente nem nas primeiras aprendizagens, nem apenas nas instituições escolares.

À luz destes princípios didactológicos, convém agora retomar o conceito de didáctica integrada das línguas, lembrando o pressuposto, anteriormente explanado por Michel Candelier, de que toda a aprendizagem deve ser integrada num conjunto pré-existente, composto de saberes, de saber-fazer, de saber-ser e de saber-aprender. É interessante verificarmos que não se trata de uma ideia tão recente quanto imaginamos, uma vez que o documento mais antigo sobre este tipo de temáticas data de 1687 (de acordo com Brohy, 2008). Nele se defende e utiliza a aproximação lexical interlinguística, baseada nas necessidades dos viajantes, entre o latim, o francês e o alemão, as línguas mais úteis na época (cf. *idem*: p. 9-10).

No artigo, “Didactique intégrée des langues: évolution et définitions”, C. Brohy aborda, numa perspectiva histórica e global, a noção pluralista e evolutiva de didáctica integrada: aí, refere o já citado documento de 1687 como uma verdadeira

*Tertiärsprachendidaktik* antes do tempo, que tem em conta línguas vizinhas (latim e francês) e uma língua internacional do seu tempo (alemão).

*Integrierte Sprachendidaktik, integrative Fremdsprachenarbeit* (Wokusch et al, 2007) *integrale Sprachendidaktik* (Cathomas, 2003), *pédagogie intégrée* (Roulet, 1980), Tschoumy (1983), pedagogia inter-línguas (Herrenberger, 1999; Prudent *et al.*, 2005) são conceitos que evocam uma gestão coordenada de línguas, expressões que comprovam que os termos permanecem em evolução (cf. Brohy, 2008: p. 9) e em diferentes contextos educativos. Na verdade, falar de aproximações transversais e parciais, de intercompreensão, “*éveil aux langues*” ou ainda de diversos especialistas que, sob o impulso do discurso do Conselho da Europa e do ‘Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas’, utilizam termos como *didactique du plurilinguisme*, *Mehrsprachigkeitsdidaktik*, *construction de répertoires plurilingues*, ou que evocam um currículo integrado, como Weiss (1991), é actualmente uma constante em DL. Todas estas iniciativas se esquadram num processo de construção de uma Competência Plurilingue, em diferentes contextos nacionais, que promove o desenvolvimento de atitudes positivas face às línguas, à linguagem, às culturas, e a possibilidade de se construir múltiplas identidades (cf. Brohy, 2008: p. 10), híbridas e evolutivas.

Ora, no nosso entender, as necessidades linguísticas numa Europa plurilingue e pluricultural estimulam (ou deveriam estimular) a escola a desenvolver o plurilinguismo dos alunos. De acordo com o ‘Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas’:

Le plurilinguisme individuel est conçu comme une compétence de communication langagière complexe comprenant les compétences partielles, fonctionnelles, des élèves dans les différentes langues et cultures qu’elles ou ils côtoient à l’école ou en dehors. (cf. ‘Conseil de l’Europe, Division des Langues Vivantes’ 2001, cap.8)

Susanne Wokusch, no artigo “*Didactique intégrée des langues: la contribution de l’école au plurilinguisme des élèves*”, considera que a resposta didáctica a estes novos desafios consiste numa didáctica integrada das línguas (Wokusch, 2008). A autora menciona que ela não pode cingir-se a actuações pontuais, deve sim ser uma concepção vertical, ao nível curricular, e simultaneamente horizontal, ao nível da didáctica e da metodologia das línguas ensinadas ( cf. Saudan: 2007).

Em “*Didactique intégrée et approches plurielles*”, Marisa Cavalli (2008) refere, por sua vez, a importância da inserção do ensino das línguas num todo mais vasto que compreenda a educação e a formação da pessoa e particularmente do cidadão.

Numa análise retrospectiva das reflexões em torno da didáctica integrada nos últimos dez anos, e em relação aos estudos europeus, Claudine Brohy e Laurent Gajo (2009) retomam, num artigo intitulado “*Didactique intégrée: mise en perspective et en contexte*”, a definição de Competência Plurilingue e Pluricultural de Coste, Moore & Zarate (1997), o projecto global sobre as línguas da educação (Coste *et al*, 2007), passando pela criação de um guia para as políticas educativas plurilingues (Beacco & Byram, 2003) e pela elaboração do ‘Quadro Europeu de Referência para as línguas’ (QECR, 2001) e do ‘Quadro para as aproximações pluralistas’ (CARAP) (cf. Brohy 2008: p. 43). Na opinião dos autores, a língua de escolarização ganha um lugar particularmente importante, como objecto e como vector de educação. Assim, enquanto disciplina curricular ela contribui, de forma complementar às outras disciplinas linguísticas (L2 e L3), para o desenvolvimento de capacidades e de competências da linguagem. Na qualidade de vector de ensino para a maioria das disciplinas (à excepção do caso do ensino bilingue que pressupõe a presença constante da L1), ela participa na construção dos saberes escolares em geral. De referir que a didáctica integrada foi inicialmente concebida numa dialéctica entre L2 e L1 (Roulet, 1980), tendo-se, de seguida, libertado dessa concepção para fomentar prioritariamente laços entre línguas segundas ou estrangeiras (L2,L3,Ln).

Daniel Coste, no artigo: “*La langue de scolarisation dans la perspective d’une éducation plurilingue et interculturelle*” (2009), afirma que a educação plurilingue está ao serviço das finalidades educativas, ou seja, o desenvolvimento de uma competência plurilingue deve encontrar o seu lugar no seio do projecto educativo. Convém, contudo, como também relembra o autor, não esquecer que a escola não é a única instância de socialização e a evolução dos repertórios de linguagem da criança e do adolescente, antes da escolarização e fora da escola, depende, antes de mais, de um processo de socialização multidimensional e complexo (nomeadamente na família ou no seio de outros grupos).

Castelloti e Moore corroboram claramente esta visão ao afirmar:

Du coup, au gré de ses usages institutionnels, la notion de compétence plurilingue prise dans différents environnements, se complexifie de résonances qui deviennent aussi sociologiques et politiques. Et parallèlement, pour le plan individuel, la compétence plurilingue est à relire sous

l'angle de la pluralité des valeurs du répertoire dont elle dispose, composantes de diverses origines et dont les fonctions et statuts diffèrent dans leurs dimensions cognitives, affectives, communicationnelles, publiques ou plus intimes, choisies ou contraintes, revendiquées ou dissimulées, sources ou non d'insécurité (*apud Coste 2009: p.46*).

A este propósito, Coste afirmara já em 2007:

Mais, quelle que soit cette complexité, il est plausible de mettre en avant – et de manière argumenté – le choix de l'éducation plurilingue comme non seulement compatible mais convergent, approprié, voire de plus en plus nécessaire et urgent, qu'il s'agisse de citoyenneté, d'identité, de compétences, de société de la connaissance ou bien encore de cohésion sociale (*apud Coste 2009: p. 46*).

Nesta óptica, faz sentido falarmos de opções para uma educação plurilingue. Assim, Coste, no artigo supracitado, e tendo em conta o estatuto privilegiado que a língua nacional possui (enquanto língua comum, norma linguística e não só, da escrita e da transmissão cultural), considera que ela opera como vector de construção das capacidades e dos saberes, tornando-se condição necessária para o sucesso escolar.

Este autor não põe em causa o estatuto da língua comum, objecto de um largo consenso social, antes alerta para os riscos adjacentes ao facto desta língua de escolarização que a escola apresenta, ensina e em parte fabrica como língua comum, actuar de tal maneira que suprime três factores de pluralidade, a saber:

- (...) les répertoires diversifiés dont les enfants scolarisés sont porteurs et, au delà même de ces répertoires une bonne part des usages sociaux effectifs en dehors de l'école (Castelloti, 2008);
- la variabilité interne à la langue de scolarisation elle-même, par-delà les représentations homogénéisantes qui en sont proposées (Bertucci & Corblin, 2004);
- l'ouverture aux langues et aux cultures comme composante forte d' un project éducatif articulé aux finalités éducatives majeures (Candelier, 2003) (*apud Coste 2009, p. 47*).

Coste acrescenta que a língua de escolarização, como língua comum (que é ou que se pretende que seja), considerada como veículo de acesso à coesão, à inclusão e à promoção sociais, muitas vezes bloqueia, não só as evoluções consideradas desejáveis para uma educação plurilingue, como também joga, nalguns países, um papel de selecção e exclusão de uma parte das crianças e dos adolescentes escolarizados. Acrescenta ainda que toda a língua de escolarização é pluralista, o que quer dizer que a língua comum não é uma, nem é só uma.

Três outros investigadores, reflectindo sobre esta, temática afirmam que:

A cette condition, la langue de scolarisation devient la clé de voûte de l'éducation plurilingue. Mais complémentirement, cette éducation plurilingue n'a de chance de se développer dans les systèmes éducatifs que si elle s'y installe aussi au bénéfice de la langue de scolarisation (Perregaux, 2004; Bertucci & Corblin, 2004) (*apud* Coste 2009: p. 47)

Já em 1980, E. Roulet, na sua famosa obra “Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée”, havia colocado nos seguintes termos os espaços de confluência que se deveriam implementar entre a Didáctica da LM e a Didáctica da LE:

Ce qui importe, pour nous, c'est que l'étude de la langue maternelle devienne le lieu privilégié de la découverte des principes qui commandent le système et le fonctionnement de toute langue et de l'acquisition des instruments propres à favoriser cette découverte, ouvrant ainsi la voie à la compréhension et à la maîtrise, non seulement de la langue maternelle, mais aussi des langues secondes (*apud* De Pietro, 2009: 55).

## **1.2 LM e LE : relações e repercussões à luz de uma DL orientada para o Plurilinguismo**

Passemos agora em revista alguns dos trabalhos desenvolvidos, nas duas últimas décadas, pelos didactas de LE e pelos linguistas em torno da análise dos fenómenos das línguas, na sala de aula, mais precisamente das relações entre a LM e a LE.

Castellotti (2001), no sexto capítulo da obra *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, aborda a este respeito a questão da **análise contrastiva** enunciada pelos

linguistas Fries e Lado, que se debruçaram sobre a problemática da aprendizagem das diferentes línguas, através da comparação dos respectivos sistemas. Diz-nos a autora:

Ils proposent donc de mettre en regard le système de la langue étrangère et celui de la langue première, afin d'en déceler les points de ressemblance et les lieux de divergence; cette manière de procéder conduirait à prévoir ce qui, de la langue première, peut être transféré sans difficulté lors de l'accès à une nouvelle langue et, *a contrario*, les erreurs qui devraient être inévitablement commises par les apprenants en raison de ces caractéristiques (Castellotti, 2001: p.68-69).

Como complemento às análises contrastivas (ou mesmo como seu produto) surge a **análise dos erros cometidos**, no que respeita o inventário da tipologia, da natureza, da frequência e probabilidade de aparecimento. Se os trabalhos iniciais pretendiam mostrar a influência da LM enquanto origem dos erros dos alunos, os trabalhos desenvolvidos posteriormente neste campo foram relativizando o papel da LM no seu aparecimento e modificando as atitudes dos aprendentes e dos professores a esse respeito, mesmo apesar dessa evolução não se operar tão rapidamente quanto desejável. Deste modo, os erros são actualmente considerados parte integrante das actividades e dos processos cognitivos de aprendizagem (cf. *idem*, p. 71) e a LM uma ponte obrigatoriamente atravessada durante a aprendizagem das LE (cf. Alarcão, 1991; Ringbow, 1987).

Na sequência destas abordagens, na obra supracitada, Castellotti refere o aparecimento de um novo conceito de **Interlíngua**, que poderá exprimir de forma mais satisfatória o processo de aprendizagem de LE e das respectivas produções. Vogel (1995:19) define-o como:

La langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue-cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue-cible. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible. Son impact, son stade de développement, ses aspects idiosyncrasiques dépendent notamment de variables individuelles, sociales, en rapport avec la situation d'apprentissage ainsi que, le cas échéant, de variables didactiques (méthodologiques) (*apud* Castellotti 2001: p. 71).

Castellotti afirma que os trabalhos baseados no conceito de **interlíngua**, embora permanecendo na actualidade um conceito problematizável (cf. Castro & Melo-Pfeifer, 2010), possibilitaram a concepção de um novo estatuto para a LM na apropriação da LE, pois ela passa a fonte de reflexão, abrindo-se uma via para a reabilitação do seu papel e da sua presença na aula de LE (Alarcão, 1991; Castellotti, 2001). Consequentemente, Castellotti menciona que a actividade metalinguística que decorre da comparação interlinguística, as representações que ela gera e as competências que permite desenvolver (metacomunicativa, de aprendizagem, ...), estão no seio da questão das relações entre a língua a aprender e a língua primeira, tanto do ponto de vista da aprendizagem, como do ponto de vista do ensino. Refere que, na LM, o aluno raciocina sobre um sistema que conhece bem, que manipula diariamente para responder às numerosas e diversificadas necessidades da linguagem. A autora afirma que se trata de reflectir sobre o “*déjà-là*”, enquanto que, na LE, as actividades de reflexão metalinguística têm uma outra finalidade, uma vez que não se apoiam sobre uma competência de comunicação já instalada, mas visam a sua construção e aperfeiçoamento progressivos (cf. *idem*, p. 80).

Ainda na mesma obra, a autora apresenta o projecto “*Didactique intégrée du français langue étrangère et du portugais langue maternelle*”, experiência desenvolvida no Brasil desde 1992, baseada nos princípios definidos no Relatório do Simpósio, realizado pelo Comité de ensino geral e técnico, em Estrasburgo (1973), sobre as ligações entre o ensino da LM e o ensino de outras línguas vivas, princípios estes substituídos pelas propostas de E. Roulet, em 1980 e 1995. Nas conclusões do Simpósio destaca-se a importância das semelhanças entre duas línguas, mais do que as diferenças existentes entre elas (cf. *idem*, p.84-85).

Na concretização deste projecto foi dada particular atenção à reflexão e às actividades metalinguísticas. Segundo Castellotti esta escolha permite não separar a dimensão metalinguística e o objectivo comunicativo essencial em toda a aula de língua. A título de exemplificação, Chaves da Cunha (2001) cita exemplos de fichas pedagógicas criadas para o efeito, que respondem às exigências anteriormente enunciadas e que têm por base tarefas comunicativas dirigidas a dois grupos distintos de alunos: um dos grupos realiza a actividade em Português e o outro em Francês, sendo que cada grupo deve executar a actividade na língua que lhe foi atribuída. No final, são comparadas as respostas dadas nas duas línguas e reunidas as razões pragmáticas das escolhas da linguagem efectuadas.

Na conclusão da obra, a autora aborda o facto de a maioria dos aprendentes ser monolíngue antes da aprendizagem escolar de uma LE, realçando, neste âmbito, o papel da LM, verdadeira língua matriz no processo de apropriação de uma outra língua, e da escola, no processo de desenvolvimento de competências plurilíngues.

Do mesmo modo que Célestin Freinet considera que se aprende a ler, lendo e a escrever, escrevendo (o que é, de certo modo, questionável à luz de abordagens mais recentes da Didática da Leitura e da Escrita), Castellotti refere que nos tornamos plurilíngues, comunicando e aprendendo de maneira plurilíngue. Assim, por exemplo, o “*Éveil aux langues*”, cujos grandes princípios foram definidos por Hawkins (1987), aparece como um conjunto que permite, ora preparar, ora acompanhar, a construção de competências plurilíngues e pluriculturais. Segundo Candelier (1998), o “*Éveil aux langues*” assenta sobre dois eixos comuns, orientados em função de dois objectivos:

- le développement de représentations et attitudes positives vis-à-vis des langues, des cultures, et de leur diversité, débouchant sur une motivation accrue pour leur apprentissage;
- le développement de capacités d’ordre métalinguistique et métacognitif comprenant une dimension translinguistique, débouchant sur une meilleure maîtrise des langues déjà connues et sur un accès facilité à d’autres langues (*idem*, p.107).

Grosjean e Py (1991) abordam, por sua vez, uma outra relação - a da LE com a LM - , sobretudo em aprendentes bilingues, considerando-a uma relação em que ambas se reestruturam e se influenciam mutuamente:

(...) la langue première influence la construction des compétences dans la seconde langue, celle-ci peut agir en retour en provoquant des restructurations de la langue de départ (*idem*, p. 75).

Em suma, é no contexto institucional de aprendizagem que a aula de língua surge como um espaço privilegiado para a emergência da LM, sem contudo sabermos precisar todas as funções que ela ocupa, ou que lhe podem ser atribuídas.

Como vimos, uma didáctica integrada das línguas – não só LE-LE, mas também LM-LE – promove uma educação em línguas globalizante e o desenvolvimento integrado e

dinâmico dos repertórios plurais dos aprendentes, nomeadamente ao nível do desenvolvimento de atitudes positivas face à diversidade linguística e cultural e da capacidade de criar relações entre as diferentes línguas, para potenciar a percepção das semelhanças e das diferenças durante o processo de ensino-aprendizagem (cf. Ringbow, 1987). Neste contexto é ainda, como constatámos anteriormente, opinião de alguns autores que o estudo da LM se torna o lugar privilegiado para a descoberta dos princípios que comandam o sistema e o funcionamento de qualquer língua (como Roulet e De Pietro) e para a formação de “cidadãos europeus plurilingues” (como Ferrão-Tavares, 2007), nomeadamente em termos de desenvolvimento de capacidades de mediação entre línguas e culturas.

### **1.3 LM e LR : para uma relação entre Intercompreensão e representações dos aprendentes**

Tendo em conta o exposto nas duas sub-secções precedentes, poderemos agora afirmar que o desenvolvimento de uma Competência Plurilingue e Intercultural tem sido crescentemente tido em conta ao nível da definição das políticas linguísticas educativas na Europa (Beacco & Byram, 2003) e da construção dos currícula em línguas. O desenvolvimento destas competências tem sido equacionado através de quatro abordagens plurais do ensino-aprendizagem de línguas, conforme já referido: a Didáctica Integrada, a Abordagem Intercultural, o “Éveil aux Langues” e a Intercompreensão (Candelier *et al*, 2007).

A Intercompreensão, abordagem plurilingue sobre a qual centraremos o nosso projecto de intervenção pedagógica, apresenta já uma história didáctica de mais de duas décadas. Ao longo deste tempo, esta abordagem foi-se consolidando na paisagem didactológica, alargando progressivamente o seu objecto de estudo e o escopo da sua definição (Degache & Melo, 2008; Melo & Santos, 2008). Deste modo, de abordagem centrada no acesso ao sentido de textos escritos em línguas estrangeiras vizinhas (Billiez, 1998; Blanche-Benveniste & Valli, 1997; Dabène & Degache, 1996; López Alonso & Séré de Olmos, 2001; Melo & Araújo e Sá, 2004), a Intercompreensão é actualmente entendida numa acepção mais larga, que engloba compreensão oral e escrita (Cadeo, 2008; Jamet, 2005; Melo & Araújo e Sá, 2003), interacção plurilingue (Degache, 2003; Melo, 2006) e, muito

recentemente, a produção escrita (Meissner, 2008). Para além disso, alargou-se paulatinamente a estudos fora do âmbito das famílias de línguas (Degache & Melo, 2008).

Independentemente deste alargamento conceptual e praxiológico, a Intercompreensão assenta em alguns pressupostos partilhados (Melo & Santos, 2008): a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e a sua transferência e rentabilização em novas situações de contactos linguísticos, o papel de actividades de tipo meta (linguístico, cognitivo, comunicativo...) e a valorização das representações dos alunos enquanto ferramenta e ponto de partida pedagógico-didáctico.

Nos estudos anteriormente referidos é observável a unanimidade no que concerne à utilidade de abordagens pedagógico-didácticas centradas na Intercompreensão: os conhecimentos prévios em LM e em LE ajudam na compreensão e na co-construção do sentido noutras LE, devido a duas funções principais: de «point d'ancrage» et de «tremplin meta» desses conhecimentos (Perdereau-Bilski, 2000). A este respeito, Hediard afirma que:

*l'apprenant calque en quelque sorte ses attentes en langue étrangère sur s modèle de sa langue maternelle. (...) La pratique de la langue maternelle 'engendrerait' une certaine façon d'écouter et de 'voir' la langue (1997, p. 150-151).*

Ora, a abordagem que propomos neste estudo pretende demonstrar que as abordagens intercompreensivas, independentemente das competências visadas, se devem pensar também como oportunidades de repensar a LM e a relação que os sujeitos com ela estabelecem. Isto porque, de entre outros possíveis argumentos (nomeadamente identitários) e conforme referido por Castro & Melo-Pfeifer:

*A principal perplexidade em relação a este entendimento da transferência [um aspecto central ao nível das abordagens centradas na Intercompreensão] resulta do facto dos autores apenas a considerarem no sentido LM-LE, não aparecendo prevista no sentido LE-LE ou mesmo LE-LM (como acontece em casos em que a aprendizagem de um novo item lexical numa LE acaba por enriquecer o léxico na LM ou noutra LE, da qual a “nova” palavra não fazia parte) (2010).*

Conforme deixámos antever no título desta sub-secção, consideramos que, no quadro de uma abordagem plurilingue do ensino das LE, em geral, e das abordagens

intercompreensivas, em particular, a noção de representação assume actualmente um papel de destaque (cf. Araújo e Sá & Pinto, 2006; Melo, 2006). Na verdade, enquanto construções de origem social que ajudam o sujeito a dar inteligibilidade ao mundo que o rodeia, o diagnóstico de representações sociais, nomeadamente acerca das LM e das LE, é incontornável para compreender a forma como os sujeitos com elas se relacionam e como são responsáveis pelo (in)sucesso e (des)motivação escolares:

References to the concept of representation are becoming increasingly common in studies on languages and language learning and teaching. In particular, it is accepted that speakers' representations of languages – including their rules, features and status in relation to other languages – shape the processes and strategies they develop and implement for language learning and use (Castellotti & Moore, 2002: p.7).

Ao nível do contacto do aluno com as abordagens plurais do ensino-aprendizagem das LE, em geral, e da Intercompreensão em LR, mais precisamente, estudos recentes mostram que as representações dos alunos acerca da distância entre as Línguas em contacto, o grau de dificuldade ou de facilidade percebidos, a apreciação da beleza estética das paisagens linguísticas ou as imagens e os estereótipos associados aos povos que falam aquelas línguas, se constituem como alavancas ou travões ao tratamento de enunciados, orais e escritos, em LE (cf. Andrade & Araújo e Sá, 1998; Pinto, 2005). Ao mesmo tempo, estudos centrados na análise da interacção verbal plurilingue em LR evidenciam que as imagens e representações dos sujeitos acerca dos seus parceiros comunicativos e das suas línguas influenciam o seu envolvimento na interacção e, deste modo, o processo e o produto interaccionais (cf. Melo, 2006).

#### **1.4 Síntese**

Não obstante o reconhecimento da centralidade da LM nos processos cognitivos e na mediação afectiva da LM no contacto com outras línguas (Alarcão, 1991; Castellotti, 2001; Corder, 1992; Giacobbe, 1990; Ringbow, 1987), acreditamos que o estudo do impacto deste contacto na relação com a LM, área ainda pouco explorada, se reveste de um interesse fundamental, para compreender os pressupostos e as implicações de uma didáctica das línguas e do plurilinguismo (Alarcão *et al*, 2009a e 2009b), em que os aprendentes se sintam valorizados na sua LM e se sintam desafiados a rever as suas

representações acerca dela e a visitar os seus conhecimentos (linguísticos e também culturais). Isto porque alguns estudos levados a cabo junto de um público lusófono universitário revelaram que muitos problemas de compreensão de enunciados escritos e orais em Línguas Vizinhas decorrem de desconhecimentos, nomeadamente de tipo lexical, na LM (Melo & Araújo e Sá, 2003 e 2004). Neste sentido, acreditamos que a participação em tarefas centradas na Intercompreensão poderá contribuir para o alargamento e flexibilização dos saberes em LM e na construção de uma relação mais complexa e informada com esta.

Dito de outra forma, o estudo agora apresentado parte da hipótese de que as abordagens centradas na Intercompreensão repercutem os seus efeitos também ao nível da LM, dependendo das representações dos alunos, da didactização das actividades e do aproveitamento que delas o professor faz, pelo que o seu estudo contribuirá para a realização de um trabalho, em sala de aula, capaz de conduzir a pedagogia integrada das línguas e do plurilinguismo.



## Capítulo 2. Descrição do Estudo e Metodologia

“Para aprender não basta só ouvir por fora, é necessário entender por dentro.”

Padre António Vieira, in *Sermão do Espírito Santo*, 1657, Maranhão.

### Introdução: uma problemática nova?

Na Carta Europeia do Plurilinguismo encontra-se registado que a competência plurilingue constitui a base da intercompreensão. São diversos os autores que abordam o conceito de Intercompreensão, sendo que Doyé menciona mesmo que “le concept d’intercompréhension est l’une des idées les plus remarquables et les plus stimulantes dans le domaine de l’éducation plurilingue” (2005, p.5), mostrando o quanto este conceito se reveste de potencialidades educativas.

S. Melo, remetendo para Derrida, afirma:

(...) não existe um idioma puro, (...) [uma língua como] organismo hermeticamente fechado e isolado, de natureza eminentemente normativa, mas antes como organismo de uma biodiversidade em estreita relação com os outros organismos do mesmo sistema, numa concepção ecológica das línguas e da linguagem (2006, p.283).

Partindo deste pressuposto, a temática do presente estudo incide, conforme já anunciado, sobre a Intercompreensão entre LR, onde as relações entre os organismos que compõem aquele sistema dentro da diversidade linguística aparecem de forma mais visível.

Na sua aceção mais comumente aceite, a Intercompreensão defende e promove o potencial comunicativo que decorre de situações em que cada interlocutor comunica na(s) sua(s) língua(s) e compreende a(s) do outro, nomeadamente pelo parentesco linguístico e pelo conhecimento do cenário comunicativo, sem necessidade de recurso a uma terceira língua. Ora, como também avançam os estudos teóricos, nomeadamente os que se referem a *Language Awareness*, a intercompreensão entre locutores é ainda potenciada pela própria flexibilização dos conhecimentos e dos recursos que os locutores possuem na(s) Língua(s) Materna(s).

No âmbito deste trabalho, e retomando as nossas considerações precedentes, partimos da convicção que, embora a maioria dos estudos sobre a intercompreensão e o plurilinguismo se tenham desenvolvido no quadro da educação em LE, o espaço curricular da LM poderá ser um espaço não só de reflexão acerca da diversidade e de desenvolvimento da CP, como também de tomada de consciência do impacto do desenvolvimento dessa competência no domínio da LM e da criação de uma relação mais complexa e valorizadora com essa língua.

Com vista à compreensão deste impacto do desenvolvimento da CP sobre a LM, organizámos o nosso estudo empírico tendo como ponto de partida a participação dos alunos numa sessão do Projecto Europeu Galanet (Plataforma de desenvolvimento da intercompreensão em Línguas Românicas), seguindo-se depois um acompanhamento dessa participação através de questionários, actividades de sala de aula e de escritos auto-reflexivos.

Espera-se, assim, poder contribuir para uma melhor compreensão do papel da LM em diferentes actividades centradas na Intercompreensão (ao nível da compreensão e da interacção plurilingue) e, ao mesmo tempo, demonstrar a forma como estas se reflectem ao nível do domínio da LM. Procurar-se-á analisar em que circunstâncias a integração de uma abordagem plural, no caso, a Intercompreensão em Línguas Vizinhas, se repercute nos conhecimentos em Português LM e na relação sócio-afectiva com aquela língua, alterando-os ou não.

O estudo pretende, pois, contribuir para a educação plurilingue dos aprendentes escolares portugueses, na linha de Beacco & Byram (2003), sabendo-se que à LM é reconhecido o papel de trampolim cognitivo e de “passerelle” entre as línguas. Neste sentido, não se trata aqui apenas de conhecer o impacto do domínio das LM sobre a aquisição de LE, mas antes de analisar o impacto destas no domínio daquela e na reflexão sobre ela: serão as Línguas Estrangeiras também trampolins cognitivos e passerelles para a LM?

Para o efeito, o presente capítulo, que pretende dar conta, de forma narrativa, do decurso do estudo empírico, estrutura-se em cinco sub-secções:

- Contextualização da recolha de dados – O projecto Galanet;
- O corpus recolhido: participantes e distribuição das línguas;
- Os instrumentos de recolha de dados;
- A inserção das actividades na área Curricular não disciplinar de Área de Projecto;

- Caracterização da turma: um enfoque no perfil linguístico-comunicativo.

## **2.1. Contextualização da recolha dos dados - O projecto Galanet**

Como referimos anteriormente, os dados recolhidos no presente estudo resultaram da nossa participação numa sessão de Formação para a Intercompreensão em LR, desenvolvida na plataforma do Projecto Galanet. Para uma compreensão mais abrangente da realidade sobre a qual falamos, apresentaremos brevemente o referido projecto e a plataforma que o materializa, por forma a contextualizar os dados que colhemos e a sua natureza. Para tal, faremos uso das informações que constam:

- do *Manual do utilizador*, documento quadrilingue, integrador e explicativo do funcionamento da plataforma (cf. Andrade, Araújo e Sá, Lopez Alonso, Melo & Séré: 2005), servindo-nos dos quadros de sistematização nele apresentados, bem como da estrutura do referido manual;
- da apresentação da sessão Galanet mencionada em Melo (2006), onde consta uma articulação da descrição de uma chamada “sessão” e as actividades realizadas no seu âmbito.

### **2.1.1. Identificação e objectivos do projecto Galanet**

Galanet foi um projecto europeu (Socrates – Lingua 2, desenvolvido entre 2001 e 2004) que reuniu estudantes de diversas línguas românicas numa plataforma on-line. Esta plataforma integra, para além de espaços de auto-formação, diversos instrumentos de comunicação electrónica, através dos quais promove a interacção entre falantes hispanófonos, lusófonos, francófonos e italo-fonos. Tem como objectivo principal desenvolver uma didáctica da intercompreensão *stricto sensu* em LR, num ambiente de aprendizagem colaborativo, em que se estimula e promove a discussão de temáticas multiculturais e transversais às línguas, através das potencialidades oferecidas pela proximidade linguística. O projecto permite que os locutores utilizem a sua Língua Materna (LM) ou a língua dos seus interlocutores e esta plataforma destina-se a todos os que dominam uma língua românica, como língua materna ou estrangeira.

Este projecto foi definido como uma plataforma de formação à distância que permite (Melo: 2006, p.289):

- agir em conjunto para realizar uma tarefa, na linha da abordagem accional e da pedagogia de projecto, estimulando interacções entre locutores das quatro línguas, através de correio electrónico, fórum de discussão e chat;
- desenvolver a competência de compreensão nas diferentes línguas LR propostas, através da comunicação electrónica e de actividades de auto-formação;
- utilizar estratégias de intercompreensão, reformulando na sua própria língua e/ou solicitando as competências linguísticas dos outros interlocutores, de entre outras;
- aprender a ultrapassar os problemas de incompreensão que possam aparecer, inclusivamente pelo recurso à língua do outro ou a outras línguas (...) e através do recurso a competências cognitivo-verbais plurilingues (comparação interlinguística, tradução, ...);
- adquirir e partilhar conhecimentos em várias línguas de modo colaborativo e/ou autónomo.

A mesma autora refere que o seu objectivo didáctico, na linha da abordagem accional e da pedagogia de projecto, é estimular a realização simultânea de sessões temáticas de intercompreensão em LR, centradas na realização colaborativa de uma publicação romanófono sob a forma de “dossier de imprensa”, sintetizador das discussões decorridas ao longo da sessão (2006, p. 290).

Diremos então que, através de actividades de comunicação à distância, a plataforma visa uma abordagem intercultural das línguas e das culturas e envolve os participantes, tendo em conta os seus interesses e os temas que seleccionam. Procurando dar resposta à unidade e à diversidade das línguas envolvidas, a plataforma inclui actualmente as variantes extra-europeias das línguas românicas do projecto.

A figura que a seguir apresentamos, ilustra a forma como a plataforma foi concebida graficamente. Nela são visíveis, ao centro, os espaços de comunicação e de realização de tarefas e, à esquerda, a organização cronológica das sessões, em quatro fases sequenciais. A cada uma das fases corresponde um momento diferente de evolução do projeto, sendo que cada sessão de trabalho colaborativo tem uma duração prevista para doze semanas.



Figura 1 - Página de entrada na plataforma

### 2.1.2. Espaços e instrumentos

A plataforma Galanet está disponível em todas as línguas do projecto e é, como antes esboçámos, um conceito simultaneamente temporal e espacial. Nela existe um cenário cronológico chamado “sessão” e um espaço virtual com salas e instrumentos de aprendizagem e de comunicação electrónica. (cf. *Manual do utilizador*, p. 43).

Os espaços a destacar para compreendermos o *locus* de produção do nosso *corpus* são os seguintes (cf. Melo: 2006, p. 291):

- "Olho" – desempenha uma dupla função: permite saber quem está conectado e comunicar por chat.
- Barras de ferramentas – a superior direita serve para escolher a língua da plataforma, aceder à caixa de correio e a pequenos anúncios do painel de afixação situado ao centro do espaço de trabalho; a inferior central permite formar as equipas, modificar o estatuto de participação e a fase da sessão em curso.
- Espaço de trabalho - ao centro, permite ter acesso às diferentes ferramentas de trabalho-comunicação.

Tendo em conta o trabalho colaborativo a ser desenvolvido, a plataforma coloca à disposição um conjunto de ferramentas comunicativas e organizacionais que se encontram sintetizadas na réplica que a seguir apresentamos do quadro da página 44 do *Manual do utilizador*:

<b>Instrumentos de comunicação</b>	Chats e-mail fórum
<b>Instrumentos de arquivo</b>	arquivo dos chats Quem está aí?
<b>Instrumentos de organização da sessão</b>	Quem é quem? O meu perfil O perfil da minha equipa As minhas preferências As barras de ferramentas
<b>Instrumentos de auto formação</b>	Módulos Recursos

**Quadro 1 - Ferramentas da plataforma Galanet.**

A nível da produção do nosso *corpus*, os instrumentos de comunicação e de arquivo desempenham um papel primordial, a saber:

- fórum de discussão: onde se encontram arquivadas as mensagens, fruto das trocas plurilingues, ocorridas ao longo da sessão, entre os participantes das diferentes equipas. Estas trocas encontram-se averbadas cronologicamente, por fases, de 1 a 4.
- chats: três salas (amarelo, azul e vermelho) onde os participantes conversam em chat, com encontro marcado previamente ou não, sendo que estas trocas são automaticamente arquivadas (excepto as “conversas privadas”).
- arquivo dos chats: acesso aos arquivos das conversas produzidas nas três salas de chat, (cf. Melo: 2006, p. 292).

### 2.1.3. Estatutos e funções dos participantes

A fim de compreendermos a natureza do *corpus* é de referir que os chatantes não assumem todos o mesmo estatuto dentro da sessão, cabendo-lhes diferentes papéis e funções, de acordo com uma ordenação hierarquizada que vai desde o papel de responsável da sessão, ao de coordenador local, ao de animador, ao de estudante e ao de visitante. No âmbito do nosso *corpus* têm particular destaque as funções dos seguintes participantes:

- animador – responsável pela dinamização de um grupo de estudantes, pelo estímulo à implicação dos estudantes nas actividades em curso e pela resposta às questões colocadas na plataforma;<sup>3</sup>
- estudante – é esperado que participe activamente no trabalho da sessão, esforçando-se por ler em todas as línguas, que interpele os outros participantes e os animadores sobre o conteúdo e a forma das diferentes mensagens e textos e que considere todas as línguas em pé de igualdade (Melo, 2006: p. 292).<sup>4</sup>

### 2.1.4. Desenvolvimento cronológico de uma sessão

Uma sessão de formação do projecto Galanet desenvolve-se em quatro fases, cada uma delas correspondendo a um período de tempo (uma fase) e a um Fórum (o conjunto de fóruns de discussão que materializam o decorrer de cada fase).

A sessão que analisaremos é chamada “Orizzonti Interculturali”, e decorreu de Setembro a Dezembro de 2010.

O decurso em quatro fases, sequenciais e com uma hierarquia pré – estabelecida, prevê que os participantes se envolvam em tarefas comunicativas cada vez mais complexas e específicas. A título de exemplificação diremos que, se na primeira fase os temas são livres, uma vez que o objectivo é “quebrar o gelo”, na última as actividades comunicativas centram-se no conjunto de intervenções em torno do tema seleccionado, dado que o objectivo é a redacção do dossier de imprensa.

Seguidamente, na linha de Melo (2006, p, 293), apresentaremos as tarefas e intenções das quatro fases da sessão, ilustrando cada uma com os fóruns que foram abertos pelos

---

<sup>3</sup> No caso deste estudo, o animador corresponde à autora da presente dissertação.

<sup>4</sup> Ver secções 2.2. e 2.5 deste trabalho, para uma descrição do perfil dos estudantes portugueses que integraram esta sessão.

utilizadores, por referência à sessão “Orizzonti Interculturali”. Com esta exemplificação pretendemos demonstrar a existência de uma gradual complexidade e especificação das temáticas.

### **Fase 1. Quebrar o gelo e escolha do tema**

Trata-se de uma fase na qual os estudantes se dão a conhecer e tomam contacto com os outros utilizadores da plataforma, através do preenchimento do perfil individual e da leitura dos perfis dos outros, trocando também algumas ideias acerca do projecto. Nesta etapa, a proposta de vários temas leva os utilizadores a exprimir as suas opiniões sobre eles e a seleccionar um (através de um procedimento de voto) para posterior aprofundamento, promovendo a discussão plurilingue.

Para melhor ilustrar os propósitos deste momento, apresentamos os títulos dos fóruns de discussão abertos pelos participantes da sessão: “Orizzonti Interculturali”<sup>5</sup>:

#### **Briser la glace / choix d’un thème**

Diz-me quem és... e dir-te-ei se te compreendo! (86)

Aprender Línguas Estrangeiras: casamento de amor ou de conveniência? (22)

Salidas de los adolescentes. (27)

Conozcamos nuestros hogares! (28)

QUE MUSICA OS GUSTA? (71)

Qu’est-ce que c’est l’amour pour vous? Croyez vous à l’amour des ados? (21)

Che nome diamo alla nostra sessione? (15)

Cuáles son sus horarios de conexión? (14)

Os gustan los animales? (24)

Il binomio viaggio - vita (9)

Cred ca muzica este un subject indragit de toti adolescentii (7)

Traditi si obiceiuri comune (1)

Cambiamenti (7)

Tecnologia e ciência (2)

Desporto (18)

<sup>5</sup> Os números dentro de parênteses referem-se ao número de intervenções dentro de cada temática. Transcrevemo-los para dar uma ideia dos temas que suscitaram maior debate.

Livros – As páginas do Mundo (12)
Gastronomia ficarei tari – sterotipuri si prejudecati legate de aceasta tema (0)
Frasi...versi...che amiamo (29)
Vacaciones de verano (14)
Ropa de marca (13)
Que se come en cada lugar? (15)
Cinema, quins gèneres us agraden més? (23)
Attualità e política (1)

O processo de negociação dos temas a debater culmina, conforme referimos anteriormente, após um período de campanha eleitoral para eleição do tema comum. Para melhor percepcionarmos este processo, apresentamos as três etapas que conduzem à escolha do tema e respectiva votação por equipa.

<b>étape 1: Proposition de thème de notre equipe (Falamos pelos cotovelos)</b>			
As páginas do mundo	MargaridaC	25-10-2010	10
Desporto e publicidade, um negócio de milhões	MargaridaC	25-10-2010	8
<b>étape 2: Choix d'un thème commun</b>			
alla scoperta di nuove CULTURE!	Liceo Falcone – Bergamo	22 -10-2010	3
...e se creassimo una nuova cultura	Liceo Falcone – Bergamo	22 -10-2010	5
Nosotros, hoy	¡Vamos Córdoba!	22 -10-2010	11
Nos moyens d'expression	Aula (Barcelone)	25-10- 2010	2
La Navidad	autres lycéens de Barcelone	24-10- 2010	2
As Páginas do Mundo	Falamos pelos cotovelos	28-10- 2010	0
<b>Thème commun</b>			
Nosotros hoy	Hebe		

## **Fase 2. Turbilhão de ideias**

Uma vez chegadas aqui, as diferentes equipas propõem sub-temas de discussão relacionados com a temática elegida na fase anterior. Os participantes discutem, de forma a encontrar rubricas (sub-temas), para aprofundar o tema geral escolhido e distribuem-se pelas equipas. Estes sub-temas serão posteriormente seleccionados e eventualmente reformulados ou tornados mais precisos para estruturar o “dossier de imprensa”.

Atentemos, de seguida, na forma como os participantes vão conceptualizar o tema escolhido e os sub-temas que lhe associaram, tomando, uma vez mais, a sessão “Orizzonti Interculturali” como referência:

### **Remue –méninges<sup>6</sup>**

Il calcio...Football...solo uno sport? (14)

La mode (18)

Música -Musique- musica- música – muzica... (32)

Proper desti (15)

Nosotros, hoy (26)

L'école dans notre pays (16)

Las series de televisión! (18)

Les réseaux sociaux (3)

Les examens arrivent! (19)

## **Fase 3. Recolha de documentos e debate**

Identificadas as rubricas, os participantes, nesta fase geradora de interações, fazem pesquisas, investigam, apoiam-se em experiências pessoais e/ou em documentos elucidativos nas diferentes línguas românicas, procurando ilustrar os diversos subtemas em debate.

---

<sup>6</sup> O número que figura à frente de cada tema corresponde ao número de votos.

Os temas seleccionados como estruturadores do dossier de imprensa na sessão “Orizzonti Interculturali” - temas esses que são o produto da acoplagem e reestruturação de vários subtemas da fase antecedente -, foram os seguintes:

#### **Collecte de documents et débat**

La música (13)

¡Te veo en linea!. Las redes sociales, las relaciones sociales y la tecnología (19)

Profesión: ¡ESTUDIANTE! – la escuela y los exámenes desde una perspectiva inter (7)

La moda, los grupos y las tribos urbanas. (20)

Nuestras expresiones, nuestro lenguaje...(22)

Football...calcio...:che squadra tifate? (36)

Il mondo che vorremmo (10)

#### **Fase 4. Dossier de imprensa**

Neste momento do trabalho colaborativo há que preparar e publicar o dossier de imprensa, que deve congregiar as sínteses dos debates que se desenrolaram na(s) fase(s) precedente(s). A equipa responsável por cada rubrica encarrega-se de redigir um artigo plurilingue, integrando as diferentes contribuições e as diferentes línguas do projecto. Aqui uma boa parte do trabalho é de síntese, podendo o dossier de imprensa, o produto final da sessão, incluir excertos das trocas plurilingues e de documentos ilustrativos já recolhidos (cf. Melo: 2006, p. 297)

Observemos em baixo os fóruns de discussão criados nesta fase, cujas rubricas remetem para aspectos formais desse trabalho:

#### **Dossier de presse**

1. Profesión: ¡ESTUDIANTE! (CarlaN) (19)

2. ¡Te veo en linea!. (MargaridaC) (7)

3. Nuestros lenguaje... (SandrineG) (5)

4. Sport (SandrineG) (10)

5. La música (MargaridaC) (3)
  6. Il mondo che vorremmo (Djose) (15)
  7. La moda , los grupos y las tribos urbanas ( MarieLaure) (11)\
- BUZON DE SALUDOS Y BUENOS DESEOS EN LA ETAPA FINAL...FIN? (5)

Como podemos constatar desta apresentação, a plataforma Galanet promove o trabalho colaborativo entre os participantes numa sessão, num ambiente plurilingue e intercultural. Por este motivo, e porque o nosso principal objectivo de trabalho será procurar marcas do impacto do desenvolvimento da CP na relação e no domínio da LM, pensamos que se trata de um ambiente virtual particularmente adequado às nossas necessidades de recolha de dados.

## 2.2. O corpus recolhido: participantes e distribuição das línguas

Uma vez explicitado o projecto Galanet e a plataforma que o materializa, passaremos a algumas especificidades do *corpus* recolhido, expondo as características da sessão: “Orizzonti Interculturalli”.

Nela estiveram envolvidas todas as línguas do projecto, representadas por 156 estudantes de diversas proveniências romanófonas (Europa, América Latina e Ásia), repartidos por onze equipas de constituição variável, conforme se faz prova no Quadro-2 de participação da sessão que evidencia a complexidade da distribuição das línguas.

Verifica-se que o **Francês**, à semelhança do que aconteceu noutras sessões de trabalho entre estudantes (cf. Melo, p. 2006), e mesmo em sessões de trabalho entre os investigadores do projecto (cf. Melo-Pfeifer, 2008 e 2009), aparece como a língua de referência em todas as equipas, sendo igualmente uma das línguas-alvo em todas elas, à excepção da equipa alemã. Com peso diferente, conforme também já diagnosticado em trabalhos anteriores relacionados com o peso das línguas nesta plataforma (Melo & Araújo e Sá, 2008), encontra-se o **Português**, língua-alvo de apenas seis equipas (a portuguesa, a alemã, a argentina, uma espanhola, uma francesa e uma italiana).

Esta leitura acerca do estatuto das diferentes línguas na plataforma, associada ao facto de contarmos com a participação de 156 estudantes e de 13 animadores e coordenadores locais, ajuda a compreender a complexidade organizativa da sessão e das interações nela produzidas.

<b>Nome da Equipa</b>	<b>País de afectação/ Cidade</b>	<b>Nº de estud. Inscritos</b>	<b>Nickname dos Animadores</b>	<b>Língua(s) de referência <sup>7</sup></b>	<b>Língua(s)- alvo <sup>8</sup></b>
Freie Universität – Berlin	Alemanha/Berlim	2	GiovannaT	Fr; Ital; Esp	Ital; Port; Esp
Autres Lycéens Barcelone	Espanha/Barcelona	23	RosaCa	Fr; Ital; Esp; Cat	Fr; Esp ; Cat
Aula (Barcelone)	Espanha/Barcelona	21	MartineL SandrineG	Fr; Esp; Cat	Fr; Esp; Port; Cat
L'équipe d'ici et là	França/Grenoble	1	Bizz	Fr	Fr; Port; Esp
Les Mariniers	França/Provence	15	MatthieuP	Fr	Fr.
ITAS-Liceo Linguistico Compasso	Itália/Compasso	15	Djose	Fr; Ital; Esp	Fr; Ital; Esp
Liceo Falcone (Bérgamo)	Itália/Bergamo	13	CarlaN	Fr ; Ital	Fr; Ital; Esp; Port
Falamos pelos cotovelos	Portugal/Aveiro	18	MargaridaC	Fr; Port.	Fr ; Ital; Esp ; Port
Scoala Normala Vasile Lupu	Roménia/Iasi	11	IrinaC	Fr; Rom.	Fr; Ital
¡Vamos Córdoba!	Argentina/Córdova	25	DebyCoser Hebe	Fr; Ital; Esp.	Fr; Ital; Esp; Port
Chine du Sud	China/Guangdong	12	MarieLaure	Fr.	Fr; Esp

**Quadro 2 – Perfil das equipas da sessão “Orizzonti Interculturali”.**

O contrato de comunicação/intercompreensão estabelecido é que os interlocutores participantes devem exprimir-se nas suas línguas e tentar compreender as línguas dos outros, nomeadamente as línguas-alvo. Como tivemos oportunidade de verificar, aquando do acompanhamento da sessão, existem situações, ainda que esporádicas, de trocas plurilingues em mensagens no Fórum ou em chat, em que os participantes tentam fazer aproximações às línguas do “outro”, evidenciando um esforço de desenvolver a sua CP, e mostrando o potencial atractivo que decorre das possibilidades de utilizar os recursos

<sup>7</sup> Esta informação consta no perfil linguístico das equipas.

<sup>8</sup> Esta informação consta no perfil linguístico das equipas

linguísticos e comunicativos disponibilizados pelos outros participantes na produção das suas “próprias palavras plurilingues”<sup>9</sup>.

No nosso estudo é variável e instável o número de participantes e de línguas nas discussões no Fórum, nosso principal instrumento de comunicação para recolha de dados, e nas trocas plurilingues das sessões de chat. Tal facto deve-se a terem ocorrido participações fora das sessões semanais de inserção curricular, uma vez que elas estão sujeitas à disponibilidade dos estudantes e dos animadores, à realidade de existirem casos de alunos sem ligação à Internet no seu domicílio, ou ainda à situação da diferença de fusos horários, que inviabiliza a sua participação.

Neste sentido, e como nos confessaram os alunos portugueses participantes na sessão em estudo, todos estes constrangimentos do contexto de comunicação, aliados a problemas técnicos, impediram a sua participação nos encontros de chat previstos, o que nos levou a utilizar o *corpus*

### **2.3. Os Instrumentos de recolha de dados**

De forma a dar resposta aos objectivos traçados, usámos uma metodologia predominantemente de tipo qualitativo, baseada na análise de discurso (para a análise dos discursos auto-reflexivos) e na análise conversacional (para a análise das interações na plataforma e em sala de aula), que toma a turma B do 12º ano de escolaridade como ‘estudo de caso’. Para além disso, sempre que se justificar, iremos proceder à quantificação de ocorrências, nomeadamente nas respostas aos questionários previstos.

Os questionários utilizados no nosso estudo tiveram em vista conhecer as representações dos participantes portugueses acerca da LM e das restantes Línguas Românicas da plataforma, antes e depois da sessão de formação em Galanet.

Assim, o questionário inicial permitiu diagnosticar as representações iniciais dos sujeitos, relativamente à LM e à LR, à aprendizagem da LE e à aprendizagem da LE com base na Intercompreensão.

---

<sup>9</sup> Tal aspecto poderá ajudar a explicar, numa fase posterior deste trabalho porque é que, apesar de serem sempre conduzidos a reflectir acerca do impacto do contacto com a diversidade linguística nas competências e saberes em LM, os alunos portugueses participantes se referem, com frequência, a esta atracção, que é a observação atenta e o uso das línguas dos Outros, aparecendo a LM como “o lugar” de onde se vêem as outras línguas.

Com o intuito de saber que impacto tem, na valorização da LM dos aprendentes, o desafio provocado pela compreensão de enunciados escritos em Línguas Vizinhas, analisámos depois os questionários de início e de final da participação em Galanet. Finalmente, a fim de compreender as implicações, a nível das representações da LM, de uma didáctica das línguas e do plurilinguismo, procedeu-se a uma análise comparativa dos resultados dos dois questionários.

Com vista à recolha e tratamento de dados, optámos por uma constelação de instrumentos de forma a responder aos objectivos do nosso projecto (vd. Quadro 3).

Estes instrumentos e os dados que nos permitiram recolher, acompanhados da forma como fomos conduzindo a sessão ao longo das várias semanas, permitiram-nos:

- acompanhar a reflexão e consciencialização dos aprendentes sobre relações que as Línguas Românicas estabelecem com a LM, ao nível linguístico e cultural;
  - analisar a rentabilização dessas relações, através de actividades de compreensão oral e escrita e de interacção plurilingue em Línguas Românicas e de reflexões em torno delas;
  - investigar a reorganização e transferência dos conhecimentos e competências linguísticas adquiridas na LM, por forma a desenvolver uma competência comunicativa alargada em Línguas Românicas, que se quer plurilingue e intercultural;
- e
- estudar o impacto que a participação numa sessão Galanet poderá ter ao nível da relação afectiva e cognitiva que os alunos estabelecem com a sua LM.

<b>Instrumento de recolha de dados</b>	<b>Objectivos gerais</b>	<b>Objectivos específicos</b>
Questionário inicial	Diagnosticar as representações iniciais dos sujeitos	Estudar as representações dos sujeitos relativamente a: - LM e LR; - Aprendizagem de LE; - Aprendizagem de LE com base na intercompreensão.
Diário de Bordo	Acompanhar a reconstrução e reconfiguração da relação dos sujeitos com a LM	Estudar a evolução das representações a que aludimos anteriormente, através de escritos de “auto-reflexão” dirigidos.
Realização de actividades específicas de sala de aula	Analisar a forma como os sujeitos mobilizam os seus conhecimentos prévios (linguísticos e culturais) em situação de contacto com LR	Analisar as modalidades de transferência dos conhecimentos prévios em LM, ou noutras línguas aprendidas, no acesso a dados verbais em LR, previamente estudadas ou não; Compreender o papel da LM nessas actividades, os obstáculos de que se revestem, assim como as principais facilidades; Analisar os processos de revisitação da LM após as actividades efectuadas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- em que circunstâncias acontece essa revisitação?</li> <li>- em que domínios (léxico, gramática, sintaxe, cultura, ...)?</li> <li>- que actividades parecem mais adequadas?</li> <li>- que impacto é visível ao nível da relação dos alunos com o Português LM?</li> </ul>
Questionário final	Diagnosticar as representações iniciais dos sujeitos	Estudar o impacto das actividades realizadas nas representações dos sujeitos relativamente a: - LM e LR; - Aprendizagem de LE; - Aprendizagem de LE, com base na intercompreensão.

**Quadro 3 - Instrumentos de recolha de dados e objectivos.**

## **2.4. Inserção das actividades na Área Curricular não disciplinar de Área de Projecto**

### **2.4.1 As motivações: *como tudo começou***

A enriquecedora participação da autora desta dissertação no contexto da unidade curricular “Pluralidade Linguística e Educação”, no Projecto Galapro (Formação de Formadores para a Intercompreensão em Línguas Românicas, em [www.galapro.eu](http://www.galapro.eu)) - uma plataforma de formação que permite formar para a intercompreensão pela prática da intercompreensão - serviu de alavanca para a apresentação de uma comunicação no *Colóquio Internacional Galapro Formação de Formadores para a Intercompreensão: princípios, práticas e reptos*, intitulada: “A formação Galapro vista e revista por um grupo de Aveiro” (em co-autoria com Sandra Oliveira e Susana Patrícia).

O testemunho aí prestado, na qualidade de Professora de Línguas, ainda que enquanto aluna de mestrado, contribuiu para uma reflexão sobre o próprio percurso de formação, nomeadamente em termos de construção de conhecimentos acerca da Intercompreensão.

Partindo desta vivência experienciada colaborativamente, e lançando um olhar retrospectivo a todo o processo de formação, julgamos que se trabalhou no sentido de obter uma compreensão das potencialidades que o projecto Galapro revela, quer ao nível do contacto com o conceito de Intercompreensão, quer no que respeita os princípios didácticos a ele associados. Desenvolveu-se uma consciência linguística plurilingue e tomou-se conhecimento das aprendizagens profissionais sobre intercompreensão até então realizadas, adquirindo-se, simultaneamente, competências a nível da prática pedagógica favorecedoras da implementação de projectos didácticos, que proporcionarão uma melhor integração curricular da intercompreensão. Esta experiência tornou-se, a nível pessoal, tanto mais relevante quanto se foi pressentindo e percebendo, devido à nossa formação de base e aos contextos educativos em que temos actuado (professora de Português Língua Materna), que a intercompreensão parecia ter um impacto na forma como os sujeitos passam a perceber a sua LM e a reflectir sobre ela. No entanto, estes pressentimentos e percepções careciam de suporte teórico e de uma observação fundamentada.

Assim, começámos por esboçar um projecto de intervenção junto de um público escolar (12º ano de escolaridade), partindo da participação na sessão do projecto Galanet,

de forma a verificar (ou não) a veracidade das intuições e percepções anteriormente mencionadas.

É do conhecimento comum que uma das finalidades da área curricular não disciplinar de Área de Projecto do 12º Ano consiste na promoção da orientação escolar e profissional dos alunos, facilitando a sua aproximação ao mundo do trabalho. Neste âmbito, a participação de um conjunto de dezanove alunos veio dar identidade ao projecto escolar desenvolvido, no contexto de uma turma do Curso de Ciências e Tecnologias, levado a cabo duas vezes por semana, correspondendo a dois tempos lectivos de noventa minutos. Obviamente, e na sequência do que referimos anteriormente, um número específico de actividades não puderam ser realizadas durante as sessões semanais de inserção curricular, obrigando a um trabalho autónomo, muitas vezes sujeito a condicionalismos exteriores à vontade dos alunos.

Vimos já que o projecto Galanet tem como grande objectivo desenvolver a intercompreensão em línguas românicas, estimulando e promovendo as interacções entre estudantes europeus e, assim, as decorrentes oportunidades e necessidades de comunicação plurilingues, através das potencialidades oferecidas pela proximidade linguística. Pensámos então que esta participação nos permitiria compreender como é que o contacto com diferentes línguas românicas, previamente conhecidas ou não, iria permitir aos sujeitos estabelecer novas relações afectivas e cognitivas com a sua LM.

Neste sentido, a temática escolhida e o *design* do estudo empírico iriam possibilitar aliar observações e percepções decorrentes de uma prática formativa pessoal (participação em Galapro) e vantagens pressentidas do ponto de vista da actuação pedagógico-didáctica (através da participação dos alunos em Galanet). Assim, o nosso estudo centra-se num terreno de confluências entre a investigação, a formação e a prática didácticas e pretende, decerto de forma ambiciosa, compreender as interacções entre as três no quadro da Intercompreensão em línguas românicas.

#### **2.4.2. A inserção das actividades em sala de aula**

Edgar Morin, na obra *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro* (1999: p. 81) ao falar da identidade e da consciência terrestre, refere que nos falta:

Aprender a ‘estar lá’ no planeta. Aprender a viver, a partilhar, a comunicar, a comungar (...). Precisamos ensinar a não opor mais o universal às pátrias, mas a ligar concentricamente as nossas pátrias, familiares, regionais, nacionais, europeias, e a integrá-las num universo concreto da pátria terrestre.

Este autor defende que o mundo está cada vez mais um todo e que enquanto um todo, o mundo está, cada vez mais, presente em cada uma das suas partes (Morin, 1999: p. 71).

Podemos afirmar que a preocupação da escola deverá ser a de uma integração tão plena quanto possível dos alunos na sociedade globalizada do conhecimento, a promoção de uma cidadania planetária que pressupõe o reconhecimento de que pertencemos a uma comunidade global e como tal devemos pensar holisticamente, avaliando, criticando e tomando decisões tendo em conta toda a “aldeia global” (Gadotti, M 2000: p.79). Sendo a escola o local privilegiado para sensibilizar os jovens de hoje para a realidade de um mundo tão diversificado linguística e culturalmente, torna-se necessário fomentar uma atitude de intercompreensão e respeito pelo Outro, linguística e culturalmente diferente.

É numa escola aberta “ao real” e submersa numa imensidão de obrigações extra-curriculares, que vão desde a prevenção rodoviária, à promoção de boas práticas ambientais e alimentares, passando pela prevenção da toxicodependência, etc, que se insere a planificação destas actividades a levar a cabo no âmbito do Projecto Galanet. Neste contexto, parece-nos pertinente observar os desafios lançados à turma ao participar numa plataforma de formação para a intercompreensão em línguas românicas; os obstáculos ultrapassados, bem como as potencialidades de um trabalho colaborativo *on-line*.

A experiência de que vamos dar conta apresenta algumas semelhanças com a vivenciada por um grupo de alunos universitários do primeiro ano da licenciatura em Relações Empresariais, da Universidade de Aveiro, a quem uma professora também propôs a participação numa sessão da plataforma Galanet (Araújo e Sá, Ferreira & Melo-Pfeifer, 2011). Lá, como cá, as actividades na plataforma eram desenvolvidas numa sala de informática, sendo porém que, naquele caso, a experiência teve lugar num curso de FLE.

No caso concreto da equipa portuguesa, constituída por alunos pré-universitários, foram realizadas as seguintes actividades:

**I - Questionários: “Quem sou eu”; “Eu e a escola”; “A minha Experiência em Área de Projecto”; “Expectativas sobre Área de Projecto do 12º Ano”; “Os meus recursos” (vd. Anexo 5 – sessão de 14 de Setembro);**

**II- Aprender Línguas para quê?** (vd. Anexo 5 – sessão de 20 de Setembro); **Biografia Linguística; Ficha de Compreensão Escrita Salvador Domingo Felipe Dalí** (vd. Anexo 5 – sessão de 27 de Setembro);

**III - Questionários: “Eu e as Línguas Estrangeiras”; “Eu e a Minha Língua Materna”; “Eu e as Línguas Românicas” e “À descoberta das Línguas Românicas”** (vd. Anexo 5 – sessão de 27 e 28 de Setembro);

**IV - Visita Guiada à Plataforma** (vd. Anexo 5 – sessão de 4 de Outubro);

**V - Perfil Individual e de Equipa** (vd. Anexo 5 – sessão de 11 de Outubro);

**VI - Título da sessão** (vd. Anexo 5 – sessão de 12 de Outubro);

**VII - Tema comum da sessão Horizontes Interculturais** (vd. Anexo 5 – sessão de 2 Novembro);

**VIII - Intercompreensão na plataforma** (vd. Anexo 5 – sessão de 9 de Novembro);

**IX - Powerpoint de apresentação do Projecto Galanet** (vd. Anexo 5 – sessão de 15 de Novembro);

**X - Dossier Plurilingue** (vd. Anexo 5 – sessão de 10 de Janeiro);

**XI - Questionários: “Eu e as Línguas Estrangeiras”; “Eu e a Minha Língua Materna”; “Eu e as Línguas Românicas” e “Eu, a comunicação na plataforma e a minha Língua Materna”** (vd. Anexo 5 – sessão de 17 de Janeiro).

As actividades anteriormente mencionadas foram realizadas de acordo com uma prévia planificação semanal. O respectivo registo escrito de cada uma das sessões (cf. Anexo 5) permite, a um tempo, proceder a um levantamento detalhado das actividades concretizadas, e a outro ter uma percepção dos resultados obtidos e das atitudes experimentadas pelos sujeitos ao longo do processo. Para uma melhor ilustração do que iremos analisar, vamos servir-nos de excertos dos Diários de Bordo (vd. Anexo 6).

Num primeiro momento, os alunos lembraram a experiência tida, no ensino básico, no âmbito do trabalho desenvolvido na área curricular não disciplinar de Área de Projecto e expressaram a sua opinião relativamente às expectativas que agora tinham em relação à Área de Projecto do 12º ano. Para tal responderam a um conjunto de cinco questionários:

- **“Quem sou eu”**;
- **“Eu e a escola”**;
- **“A minha Experiência em Área de Projecto”**;
- **“Expectativas sobre Área de Projecto do 12º Ano”** ;
- **“Os meus recursos”**.

Na resposta aos questionários, os discentes demonstraram, de um modo geral, um grande à vontade. Houve, contudo, algumas incertezas pontuais: uns tiveram dificuldade em lembrar as actividades realizadas no 9º ano de escolaridade, enquanto que outros manifestaram algum embaraço em descrever-se e dizer quem eram:

“As principais dúvidas que surgiram foi na parte sobre os projectos realizados em anos anteriores em que frequentei a disciplina de Área de Projecto. Como já não me lembrava da maioria dos trabalhos desenvolvidos, não pude responder ao item aspectos mais positivos e negativos da minha experiência. Este ano penso que a disciplina vai ser muito diferente, pois é preciso um maior sentido de responsabilidade e muito mais trabalho” (DB).

Logo após este momento inicial, e uma vez que se trata de alunos do Curso de Ciências e Tecnologias, dos quais apenas dois se encontram, actualmente, a estudar uma LE em contexto formal, realizámos actividades de sensibilização à aprendizagem das LE, com vista à motivação dos aprendentes para a interacção com interlocutores de outras culturas e LR. Tais actividades passaram pela divulgação das línguas em vias de extinção, bem como das línguas com maior número de falantes, pela estruturação, em trabalho de grupo, de uma sequência de 40 frases expressando razões para aprender línguas, pela partilha das razões que os alunos consideram prioritárias para a aprendizagem das línguas estrangeiras e dos motivos pelos quais gostariam de aprender línguas, pela realização de uma ficha de compreensão escrita em Catalão sobre a biografia de Salvador Domingo Felipe Dalí e ainda pela realização da biografia linguística de cada um.

Os alunos revelaram interesse e empenho nas actividades. A estruturação das frases prendeu a atenção dos membros dos diferentes grupos, que acabaram por solicitar aos colegas silêncio para se concentrarem. Frases houve, as mais elaboradas, que ofereceram alguma dificuldade a um ou outro grupo, tendo os alunos solicitado a colaboração da professora.

A partilha das razões consideradas prioritárias para a aprendizagem de línguas foi bastante produtiva, havendo preferência por: *“Saber línguas ajuda-te a melhor compreender o mundo, a tua própria língua e quem tu és; Saber línguas é uma competência para o resto da vida; Saber línguas é importante para a promoção de uma carreira profissional; Saber línguas permite que tenhas um papel mais activo e responsável na sociedade; Aprender línguas é uma mais-valia para cresceres enquanto pessoa; Aprender uma língua desenvolve o pensamento crítico; Aprender línguas promove a igualdade de oportunidades; Se fores para o estrangeiro viver dominar várias línguas ajuda-te na integração. As línguas são importantes nas relações comerciais; As línguas mantêm-te em contacto com o resto do mundo”*.

Esta actividade foi considerada útil e interessante, não só pelo facto de ter sido realizada em grupo, como também pela partilha concretizada, aquando da descoberta do sentido lógico das frases tidas como mais complexas.

De novo, os registos efectuados nos ‘Diários de Bordo’ dos alunos demonstram a importância dada às actividades levadas a cabo, antes da entrada no trabalho colaborativo da plataforma:

“Algumas frases não eram muito simples e, por vezes, os sub-grupos não conseguiram decifrá-las sozinhos mas quando nos juntámos todos para responder às mais complicadas conseguimos fazer quase todas” (CF).

“Eu achei o desafio de decifrar as mensagens muito divertido, porque havia algumas mensagens que não eram nada fáceis de resolver. Após a sua descodificação, lêmo-las, em voz alta, e recebemos o impacto que elas queriam transmitir, ou seja, a importância que a aprendizagem de outra línguas pode ter sobre nós a nível pessoal, profissional e relacional” (VL).

Os alunos colaboraram, portanto, activamente quer no diálogo, quer no debate levado a cabo sobre ‘As línguas do Mundo’: distribuição dessas línguas pelo mundo; os dialectos; as 10 línguas mais faladas (como línguas maternas) e sobre as causas da redução linguística mundial.

Assim, uns afirmam que elas os fizeram reflectir sobre as muitas e variadas razões para a aprendizagem das línguas estrangeiras (DB), outros referem ter travado conhecimento que as línguas menos faladas acabam por se extinguir se não houver falantes (LS), outros dizem ainda que, ao longo dos tempos, surge a importância de

*conhecer as diversas línguas do Mundo e, principalmente, as línguas mais parecidas com a nossa língua materna. Este conhecimento abre novos rumos para a caminhada da vida (DB).*

Tendo em mente a sensibilização para a aprendizagem de outras línguas, usámos ainda a ‘Ficha de Compreensão’ escrita em Catalão sobre a biografia de Salvador Dalí (cf. Melo & Araújo e Sá, no prelo), cujo texto a animadora decidiu ler em voz alta, para facilitar posteriormente a sua compreensão escrita. A ficha não suscitou grandes dúvidas. Tal facto é surpreendente pela evidente exigência, em termos de compreensão, de um enunciado escrito em Espanhol, ou escrito em Catalão:

“Não percebi a totalidade do texto sobre Salvador Dalí, contudo isso não foi entrave para a resolução do questionário” (CF).

“Na ficha sobre Salvador Dalí tínhamos um texto biográfico do artista que estava em castelhano, tivemos de interpretá-lo e responder a questões sobre o texto. Descobri que compreendo castelhano melhor do que pensava” (VL).

O preenchimento dos quatro questionários **“Eu e as Línguas Estrangeiras”**; **“Eu e a Minha Língua Materna”**; **“Eu e as Línguas Românicas”** e **“À descoberta das Línguas Românicas”** não ofereceu grande dificuldade aos inquiridos. Esporadicamente colocaram questões, relativas ao item 13, do Questionário Parte I: **“Eu e as Línguas Estrangeiras”**. Foi nosso intuito não esclarecer os alunos relativamente às línguas que integram às famílias linguísticas apresentadas, facto que levou a que a sua insegurança em relação à identificação das línguas pertencentes às três famílias: românica, germânica e eslava permanecesse até ao final do preenchimento do inquérito.

No item 4 da Parte III: **“Eu e as Línguas Românicas”**, em que deveriam associar cinco palavras a cada língua românica e aos seus falantes, demo-nos conta, pela reacção dos inquiridos, que eles nunca tinham sido confrontados com um exercício semelhante, razão pela qual, numa fase inicial, não conseguiram responder. O Romeno e o Catalão foram, indubitavelmente, as línguas que causaram maior estranheza.

Curiosamente, na Parte IV: **“À descoberta das línguas românicas”** a identificação da língua em que os enunciados estavam escritos não suscitou dúvidas nem dificuldade aos inquiridos.

Vejamos alguns testemunhos fornecidos pelos aprendentes, que apontam para o enriquecimento trazido com o preenchimento dos questionários.

“Aprendi muito nesta aula com as pesquisas que fiz , com os questionários que preenchi sobre a minha língua materna, e as línguas estrangeira” (LS).

“Nesta aula tive a noção de certas coisas (como as línguas que estão presentes na minha vida. ...) Às vezes não temos a noção de que as línguas estão presentes na nossa vida diariamente. O português está presente no nosso dia-a-dia, mas, por vezes, não nos lembramos que existem outras línguas com que convivemos diariamente, como o inglês (com mais frequência) e o francês e o espanhol (com menos frequência), entre outras” (AS).

“No questionário que era sobre o que eu sabia e percebia das línguas românicas, surgiram várias dúvidas, porque não consegui completar o quadro sobre as palavras que associo aos falantes e às línguas românicas. Percebi que não conheço a cultura romena e não consegui associar nenhuma palavra a esta língua nem ao catalão” (DB).

“Tive algumas dificuldades na pergunta 4 do questionário “Eu e as Línguas Românicas”, porque não tenho muito contacto com a maioria das línguas românicas. Achei o segundo questionário, “Línguas Românicas” mais fácil, pois eram perguntas de correspondência simples. Foi o meu primeiro contacto com o Romeno e o Catalão” (CF).

Na sequência das actividades de motivação e de diagnóstico das representações iniciais dos sujeitos, surge a ‘Visita Guiada’ à Plataforma, que suscitou o interesse imediato dos aprendentes. Foi o primeiro contacto com os espaços, com os instrumentos de comunicação, de arquivo e de organização de uma sessão na plataforma. As actividades interactivas realizadas proporcionaram um conhecimento da plataforma em contexto real.

A opinião generalizada dos aprendentes em relação a esta actividade é que tiveram assim um contacto mais directo com o futuro trabalho a realizar:

“O primeiro contacto com a plataforma fez-me perceber melhor em que consistia e como vamos trabalhar ao longo deste período” (CF).

“Ao princípio perceber como a plataforma funcionava foi um pouco difícil, pois era a primeira vez que visitava a plataforma Galanet. As minhas conclusões a respeito da plataforma foram positivas. Gostei da maneira como cada grupo de elementos está organizado, como cada um pode editar o que escreve no seu perfil e as diversas formas que existem de comunicar com os outros alunos de países de diferentes

(...). Gostei também de visitar o fórum, onde pude perceber e ver como cada um discutia o tópico em questão” (DB).

“Nesta aula tive o primeiro contacto com a plataforma. Achei interessante o facto de haver um site onde podíamos comunicar com pessoas de outros países, onde cada um fala a sua língua e, por estranho que pareça, consegue-se perceber o que dizem e até debater um tema” (MD).

Passou-se então ao trabalho colaborativo, em que os sujeitos elaboraram o perfil individual e o perfil da equipa, que teriam depois de apresentar ao conjunto de participantes da plataforma. A visita dos perfis individuais e de equipa, já publicados por alguns elementos de outras equipas, estimulou os nossos alunos que, no acto de realização, evidenciaram grande entusiasmo com a actividade. Assim, foram partilhando com os colegas os seus perfis, que procuraram personalizar colocando uma fotografia, uma música da sua preferência. A maioria dos aprendentes escolheu um pseudónimo.

No sentido de otimizar esforços, o perfil de equipa foi elaborado por um grupo restrito de alunos, escolhido pela animadora. A fotografia que acompanha o perfil foi tirada na aula de Área de Projecto e representou um momento de convívio salutar entre o grupo-turma. A título de ilustração recorreremos, uma vez mais, aos excertos dos Diários de Bordo.

“Foi fácil fazer o meu perfil, que penso que ficou bastante simples, mas ao meu gosto. Gostei de ver os perfis dos meus colegas de turma/equipa, e de me aperceber que estavam bastante motivados com o projecto Galanet” (CC).

“Gostei muito de ter trabalhado em grupo para criar um perfil da equipa, no início foi muito difícil, mas depois as ideias fluíram e o trabalho de equipa resultou. As diferentes ideias e opiniões de cada uma deram o perfil da equipa por concluído” (LS).

“Gostei bastante de fazer o meu perfil. De certa forma é o meu “canto”, onde falo de mim, onde me caracterizo, o que é importante. Falei de aspectos básicos, tais como o nome, a idade, a morada, etc. Referi ainda os meus gostos musicais, poéticos, os meus lazeres. Também publiquei uma foto minha” (TM).

Após a entrada na plataforma, os participantes observaram os títulos propostos para a sessão: “De cá e de lá”; “A Torre de Babel não existe mais”; “Horizontes europeus”; “Horizontes interculturais”; “Explorações do mundo” e propuseram outros, a saber:

“Línguas em cascata”; “Arco-íris de línguas” e “Todos numa mesma língua”. Posteriormente trocaram impressões acerca de novas propostas de temas a apresentar.

Assim, foram votados, no seio da equipa, os temas: Desporto - publicidade no desporto um negócio de milhões; Livros - As páginas do mundo; Tecnologia e Ciência – em que áreas podemos investir para combater o desemprego e fazer progredir a economia mundial.

Seguidamente, elegeram o tema “Novos Lugares”, por ser o mais abrangente e por proporcionar um diálogo intercultural em torno de cada país de origem, cada língua, cada cultura, música, livros, escritores.

Numa fase posterior, cada aluno seleccionou o(s) tema(s) que pretendia tratar e fez alguns comentários no respectivo fórum:

“A escolha do título para a sessão não foi uma tarefa fácil, pois os alunos tinham preferências diferentes, por isso foi complicado chegar a um consenso” (IO).

“Nesta aula a nossa equipa viu os temas propostos na plataforma. Como não eram do nosso agrado decidimos propor outros temas como os livros, e as tecnologias e a ciência. Depois de a equipa chegar a um acordo, e a uma decisão comum achámos que o melhor era propor na plataforma o tema:” Novos Lugares”, pois este tema abrangeria um pouco de todos os temas anteriores. Este tema permite falar sobre o nosso país, a nossa língua, a nossa cultura, a nossa música, os nossos livros, os nossos escritores, o desporto.”(LS).

“Foi interessante a professora ter lido algumas mensagens de chats anteriores, pois isso deu-nos ideias para escolhermos um tema comum a debater. É interessante pesquisarmos na plataforma e criarmos mensagens para outros lerem e saberem também o que pensamos sobre determinados temas e acabam também por partilhar as suas opiniões” (LS).

Os temas propostos pela equipa foram publicados no espaço “étape 1: Proposition de thème de notre equipe ‘Falamos pelos cotovelos’”. Após a sua publicação, procedeu-se à selecção do tema preferido de entre os dois propostos pela equipa, recorrendo ao sistema de votação de braço no ar. A votação gerou alguma competitividade entre o grupo-turma, pois houve um número igual de votos para cada um dos temas. Foi necessário repetir a votação, verificando-se, na contagem da segunda volta, uma diferença de dois votos, o que foi decisivo para a escolha do tema: “As Páginas do Mundo”. Seguidamente publicou-se o número de votos para cada tema, a saber: “As Páginas do Mundo” (10 votos); “Desporto e publicidade, um negócio de milhões”(8 votos):

“A escolha do tema foi difícil, sendo preciso o voto da professora para desempatar” (CF).

“Gostei de ter votado on-line no meu tema preferido, “As Páginas do Mundo” e foi o tema mais votado pela nossa equipa. A disputa entre os temas criou uma certa energia e competitividade, embora a disputa tenha sido saudável ” (LS).

Seleccionado o tema favorito da equipa “Falamos pelos cotovelos”, demos início a um momento de campanha eleitoral que culminou na votação do tema da sessão. Os alunos ficaram agradados com o tema comum escolhido: “Nosotros hoy”, pelo facto de ser muito abrangente:

“Na minha opinião “Nosotros, hoy” tem várias vertentes, podendo ser abordado de maneiras diferentes. Foi possível perceber que os sub-temas relacionados com este tema podem variar consoante o país, a sociedade e a maneira de viver e interagir com os outros. Os costumes próprios de um país são únicos e cheios de significado, sendo, por isso, um óptimo tema a ser explorado para conhecermos as outras culturas e darmos a conhecer a nossa.(...) Sendo este um tema relacionado com os jovens e não só, posso dar a minha opinião sobre a sociedade em que vivemos e a relação entre o comportamento das pessoas e o meio que as rodeia, salientando assim a influência que os outros têm sobre nós e também o conflito, desnecessário, entre certas culturas, onde não existe intercompreensão. O meu objectivo ao participar na plataforma é, sem dúvida, poder compreender e aprender um pouco mais sobre as outras culturas e os seus hábitos. A intercompreensão é o caminho mais fácil para o fim dos mitos que encobrem o verdadeiro significado e as razões de existirem tantas maneiras diferentes de estar em sociedade” (DB).

Podemos afirmar, na linha de pensamento de Edgar Morin, que a preocupação da escola deverá ser a de uma integração tão plena quanto possível dos alunos na sociedade globalizada do conhecimento, a promoção de uma cidadania planetária que pressupõe o reconhecimento de que pertencemos a uma comunidade global e, como tal, devemos pensar holisticamente, avaliando, criticando e tomando decisões tendo em conta toda a “aldeia global” (Gadotti, M: 2000, p.79).

Escolhido o título da sessão, “Orizzonti Interculturali” e o tema comum “Nosotros hoy”, era chegada a fase de interacção plurilingue na plataforma. Os sujeitos ansiavam estabelecer contacto com o “Outro”, como provam os testemunhos extraídos dos ”Diários de Bordo” que transcrevemos:

“Li as diversas opiniões e, por fim, dei a minha. Valorizei esta partilha directa de opiniões que nos permite saber que a milhares de quilómetros de distância, há alguém que partilha connosco o mesmo ponto de vista, ou talvez, discorde em absoluto. Choques culturais” (CC).

“Inicialmente tive alguma dificuldade em saber sobre o que iria falar no fórum, (talvez seja uma desvantagem de um tema tão abrangente!). Contudo, lembrei-me de falar da Expo Shanghai. Nesta aula não enviei o meu comentário porque tive problemas com a internet e não consegui fazer a minha pesquisa” (CF).

Dégache (2006) fala-nos acerca dos papéis interpretados pelos interlocutores num processo de interacção verbal plurilíngue: “Dans ce sens, tous les sujets sont de experts de leurs langues et apprenants des langues des autres, dans une constante reconfiguration des rôles des (acteurs) locuteurs”. Esta reconfiguração de papéis é perfeitamente visível na troca plurilíngue estabelecida entre a aluna portuguesa da equipa “Falamos pelos cotovelos” e a aluna chinesa da equipa “Chine du Sud”, tal como poderemos observar na ilustração que a seguir apresentamos:

“Nosotros, hoy”:

**Cate (9/11/2010)**

O Pavilhão de Portugal na Expo de Shanghai 2010 ganhou um dos três prémios de design nas categorias de



pavilhões alugados do certame. O pavilhão foi revestido a cortiça e foi decorado pelo arquitecto Carlos Couto.

Tema: PORTUGAL, UMA PRAÇA PARA O MUNDO

Conceito: PORTUGAL, UM MUNDO DE ENERGIAS

Os pastéis de Belém têm origem portuguesa, em Lisboa

“O Sol, a Água e o Vento” estão representados no símbolo português.

Portugal é o maior produtor de cortiça do mundo.

Além da cortiça, os Pastéis de Belém também fizeram sucesso na China.

(devo dizer, para quem nunca provou que são deliciosos :))



**Clair Ruan (10/11/2010)**

Je suis contente d'avoir lu un message de Cate, qui parle de la Chine, de l'Expo de Shanghai.  
Mais qu'est-ce que c'est, "Cortiça"? du bois tendre?

Et je m'intéresse beaucoup à la photo de "pastéis de belém",  
le gâteau de Belem, c'est très populaire en Chine, surtout à Canton, Macao et Hongkong. On peut aussi les goûter partout, au KFC, dans notre cantine, etc. Et on appelle ce gâteau "蛋挞"(danta) en cantonais, ça veut dire les petites tartes aux oeufs. C'est d'origine de Belem? On voit que la culture portugaise a de l'influence sur la cuisine à Macao. N' oublies pas de goûter la cuisine de macao si tu visites la Chine, et trouve les différences entre celle-ci et celle d'origine!

**Cate (15/11/2010)**

Podemos dizer que cortiça é "du bois tendre", é a casca de uma árvore, o sobreiro. Tem várias utilidades, como revestimento isolador, e fabrico de vários objectos...



A participante chinesa, agradada pelo facto de a colega portuguesa enviar uma mensagem sobre a Expo Shangai, questiona a sua interlocutora acerca do vocábulo “cortiça” cujo significado desconhece. Apropriando-se da língua de comunicação do “outro”, a participante portuguesa responde-lhe dizendo que cortiça é “du bois tendre”. A interacção continua, desta feita em torno dos pastéis de Belém, "蛋挞"(danta), em cantonês, pastel muito popular na China. Surge agora nova interrogação acerca da origem do pastel de Belém, concluindo a participante chinesa que a cultura portuguesa tem influência sobre a cozinha portuguesa.

Em jeito de conclusão diremos que este riquíssimo diálogo intercultural travado entre as duas participantes vem na senda dos pressupostos enunciados num estudo sobre a

competência plurilingue e a mediação intercultural, levado a cabo com base na elaboração de um Quadro Comum de Referência para as Línguas. Nele encontramos a seguinte definição:

L'usage et l'apprentissage d'une langue, actions parmi d'autres, sont le fait d'un acteur social qui possède et développe des compétences générales individuelles, et notamment une compétence à communiquer langagièrement, qu'il met en oeuvre à travers divers types d'activités langagières lui permettant de traiter (en réception et/ou en production) des textes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui lui paraissent convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. (Conseil de l'Europe, 2000, p. 9)

Paulatinamente processou-se o trabalho colaborativo na plataforma e as trocas plurilingues foram ocorrendo nos fóruns de discussão.

Ávidos por iniciar a pesquisa e recolha de informação, elementos dos diferentes grupos de trabalho tiveram a iniciativa de pesquisar, seleccionar e compilar a informação tida como pertinente para o sub-tema a tratar. Enquanto uns recolhiam informação, outros, numa tentativa de rentabilizar esforços, elaboravam inquéritos dirigidos aos colegas de escola, no sentido de auscultar os seus interesses relativamente aos diversos sub-temas de trabalho:

“O tema que escolhi foi a moda. Achei bastante interessante discutir os estilos com os colegas de outros países. Dentro deste sub-tema vou falar de Tribos Urbanas, assim poderei constatar se os jovens em Portugal são ou não iguais aos de toda a Europa” (AV).

“Juntamente com a professora fizemos as alterações necessárias nos inquéritos que, depois de serem aprovados pelo Órgão de Gestão, fotocopiámos enquanto seleccionámos as turmas. Os nossos critérios foram uma turma de cada ano, para termos alunos de diversas idades, turmas grandes e mistas (com o número de rapazes semelhante ao número de raparigas), para podermos ter uma grande amostra e para que não houvesse grande diferença entre o número de rapazes e raparigas, pois isso poderia influenciar os resultados” (CF).

Deu-se entretanto continuidade à produção de documentos relacionados com o tema aglutinador “Nosotros hoy”, nomeadamente: powerpoint, hiperligações, imagens, textos, inquéritos, entre outros. E os alunos concluíram gradualmente os trabalhos. A animadora fez a revisão e deu início à publicação dos mesmos na plataforma.

Assim, no dossier plurilíngue “Nosotros hoy...”, na rubrica *Profesión: ¡ESTUDIANTE!*, à qual estavam associadas as equipas, “Falamos pelos cotovelos” e Liceo Falcone – Bergamo, podemos visualizar dois documentos da nossa equipa: um artigo intitulado: “La scuola in Portugallo”, que condensa informação relativa ao nosso sistema de ensino – cursos, disciplinas e avaliação externa, e um powerpoint contendo informação sobre o Uniforme Escolar – tipos de uniforme, vantagens e desvantagens do seu uso.

Na rubrica **¡Te veo en linea!**, de inteira responsabilidade da nossa equipa, apenas houve o contributo português. No artigo “As Redes Sociais” encontramos informação relativa à globalização das Redes Sociais, aos aspectos positivos e negativos das Redes Sociais e informação relativa às redes mais utilizadas em Portugal.

As equipas Aula (Barcelone) e “Falamos pelos cotovelos” participaram na rubrica **Sport**. Nela o grupo português publicou um powerpoint informativo subordinado ao tema: ‘Le dopage – O doping e os tipos de doping.’ Publicou também os resultados de um Inquérito aplicado na escola sobre o doping e os tipos de doping que os jovens conhecem.

Na rubrica **Música**, também da nossa exclusiva responsabilidade, os alunos produziram artigos sobre a Música em Portugal, os estilos musicais e a ‘Casa da Música’, no Porto.

“Falamos pelos cotovelos”, Aula (Barcelone), Liceo Falcone – Bergamo e ITAS são as equipas associadas à rubrica **Il mondo che vorremmo**, para a qual os alunos produziram dois documentos: um sobre frases célebres e pensamentos filosóficos relacionados com escolhas pessoais na busca de um sentido para a vida. O outro, um inquérito dirigido aos colegas de escola, sobre o presente e o futuro do país, abarcando a opinião dos inquiridos em relação à escola e às futuras saídas profissionais.

**La moda, los grupos y las tribos urbanas**, rubrica a que estavam associadas as equipas “Falamos pelos cotovelos” e ‘Chine du Sud’, foi a que reuniu o maior número de representantes portuguesas. Dividas pelas diferentes tribos urbanas: Tribo do Suf; Punks; Hippies e Góticos, as alunas produziram powerpoints informativos sobre cada tribo e realizaram um inquérito, dirigido aos colegas da escola, com o objectivo de recolher informação sobre as tribos que conhecem e sobre aquela com que se identificam mais.

A título de ilustração apresentamos a página do dossier plurilíngue que compila todas as rubricas supra-mencionadas, dando especial relevo à que acabámos de referir.

## Nosotros hoy...

(Chine du Sud)

**Tribos urbanas**

**Punks**

**Hippies**

**Góticos**

**Resultados**

**La mode en Chine**

**Catégories de mode en Occident**

### La moda, los grupos y las tribus urbanas

La mode est un thème qui ne se démode jamais, surtout chez les jeunes. On va découvrir les styles vestimentaires qui règnent en ce moment. ¿qué ropas, colores, adornos, etc caracteriza a a los disintos grupos urbanos? ¿Cómo se visten hoy chicos y chicas?

La vogue varie d'une région à l'autre :

En Asie de l'Est, grâce au succès de la comédie dramatique, le style japonais ou coréen a fasciné les adolescents. Ils font référence aux rôles des comédies pour concevoir leur habillement. ( fichier : la mode en Chine )

Cependant, en Occident, la mode est plus diversifiée, car les jeunes semblent respecter beaucoup la liberté et l'individualité. ( fichier : les catégories de mode en Occident )

Par conséquent, on trouve que les comportements et les habitudes des consommateurs occidentaux correspondent considérablement à leurs styles ou pensées mentionnés ci-dessus. Si une fille préfère, par exemple, le style des Lolitas, elle fréquentera des magasins des produits cosmétiques et ceux qui se spécialisent dans des vêtements très courts. Par ailleurs, pour une fille ayant l'impression qu'il suffit de porter ce qui nous fait sentir à l'aise et que la mode décrit nos histoires, nos caractères et exprime nos comportements, elle achète la plupart du temps ses vêtements dans des magasins des marques européennes comme Bershka, Stradivarius, Zara, Pull & Bear etc (Ci-joint des photos représentant leurs styles) parce qu'il lui semble convenable et qualité-assurant. Ce qui compte, c'est que les vêtements y révèlent beaucoup leurs personnalités et particularités. En un mot, la mode passe. mais le style reste.

Concluído o trabalho colaborativo na plataforma, os nossos participantes responderam aos quatro Inquéritos por questionário, em suporte digital, a saber: **“Eu e as Línguas Estrangeiras”;****“Eu e a Minha Língua Materna”;****“Eu e as Línguas Românicas” e “Eu, a comunicação na plataforma e a minha Língua Materna”**

Contrariamente ao que acontecera com os questionários iniciais, nestes, os alunos não manifestaram dificuldade no seu preenchimento:

“A professora enviou-nos, por e-mail, os questionários relativos à saída da plataforma aos quais respondemos. Não foi difícil preencher os questionários” (CF).

Por fim, teve lugar uma troca de impressões acerca dos quatro Inquéritos por questionário preenchidos e fez-se uma reflexão crítica sobre a implementação do projecto. Foi opinião generalizada dos participantes que a implementação de um projecto que promove a aprendizagem de LE em contexto formal e informal é muito enriquecedora. Tendo em conta a actual necessidade de “Valorização cá dentro para ir lá para fora”, quer em contexto de frequência de Erasmus, quer em situação profissional, a abertura ao “Outro” e a intercompreensão são consideradas uma mais-valia.

Os sujeitos realçam a interacção com interlocutores de outras línguas e culturas que consideram ter-lhes proporcionado o conhecimento de outras culturas e línguas e, simultaneamente, um melhor conhecimento da sua cultura e língua:

“Foi uma experiência agradável que superou as minhas expectativas” (AV).

“Futuramente penso que esta experiência me ajudará a mais facilmente contactar e compreender as outras línguas, porque já tive este primeiro contacto na plataforma” (TR).

“A experiência na plataforma enriqueceu-nos pessoalmente e culturalmente. “Formou-nos” para o contacto com diversas pessoas de línguas diferentes; “cultivou” em nós o gosto pela aprendizagem de novas línguas, culturas e tradições” (AA).

“Aprendemos a respeitar os outros consoante as suas culturas e hábitos, o que faz com que, num possível contacto futuro, possamos conhecer/visitar um país sem qualquer julgamento errado” (DB).

“Após o primeiro embate, o processo de adaptação foi-se tornando natural, sendo que, agora, quando confrontados com estas línguas românicas, já as saberemos identificar e, quiçá, entender os princípios básicos da sua tradução”(CC).

“Na minha opinião a participação neste projecto permitiu não só conhecer outras culturas e línguas, mas também ficar a conhecer melhor a minha própria cultura e língua. Além disso adquiri alguns conhecimentos em línguas como: Espanhol e Italiano, o que poderá ser útil se viajar para um desses países” ( IO).

“Os inconvenientes da plataforma passam pela falta de diálogo, pois não é permitido falarmos com os outros elementos. Apenas podemos escrever-lhes e, assim, não temos um contacto total com a língua” (CF).

Como pudemos comprovar, é nos documentos auto-reflexivos que encontramos a opinião dos alunos acerca dos aspectos técnicos da plataforma, das possibilidades de aprendizagem que ela representa e da globalidade do projecto Galanet, no que respeita a aprendizagem das línguas e a compreensão mútua.

De salientar que, na avaliação contínua desta área curricular não disciplinar, são tidos em consideração os ‘Diários de Bordo’, com um peso de 50%, e o relatório final com 40%. À apresentação pública do trabalho em contexto escolar cabe 30%. Os restantes 80% são distribuídos pelo relatório de grupo (30%), pelos produtos intermédios (30%) e pelas atitudes e valores (20%).

## 2.5. Caracterização da turma: um enfoque no perfil linguístico-comunicativo

A Turma B, do 12ºano, da Escola 3/Sec. Martinho Árias, em Soure é constituída por 19 alunos, com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos. O meio sócio-económico global onde se inserem os sujeitos, situa-se numa estratificação médio-baixa: 2 pais possuem licenciatura; 10 possuem o 12º ano, 3 possuem o 11º ano, 14 possuem entre o 5º e o 9ºano de escolaridade e 7 possuem o 4º ano.

Tomada a decisão de trabalhar com esta turma, demos-lhe a conhecer o projecto, tendo os alunos manifestado interesse em participar.

No que concerne a caracterização linguística da turma, apresentamos a seguir, algumas informações relativas às línguas que falam, às que somente compreendem, às que já ouviram falar, às que já viram escritas e às que gostariam de aprender.

De acordo com a informação fornecida pela consulta das biografias linguísticas, verifica-se que a maioria dos alunos fala a sua LM, o Inglês (18), o Francês (4) e o Espanhol (3). No que respeita as línguas que percebem, mas que não falam, o Espanhol é, de todas, a que possui maior representatividade com 9 alunos, seguida do Francês e do Inglês (5 respostas cada) e do Italiano (4).

Do elenco de línguas que os alunos não falam, mas que já ouviram, constam o Italiano (9), o Francês (8) e o Alemão (7), havendo, contudo, um número significativo de outras línguas mencionadas, como é o caso das que a seguir apresentamos, por ordem de preferência. Assim os sujeitos dizem já ter ouvido falar o Mandarim (5), o Espanhol (4); o Russo (4); o Inglês (3); o Japonês (2); o Romeno (2). O Albanês, o Bielorrusso, o Catalão, o Hebraico, o Turco, e o Zulu são línguas referidas, cada uma delas, por um aluno apenas.

Relativamente às línguas que não conhecem, mas que já viram escritas o Francês é, de todas, a que possui o maior número de alusões (11), seguida do Espanhol (9), do Italiano (7), do Inglês (6), do Alemão, do Árabe e do Chinês (3 respostas cada), do Mandarim, do Russo e do Tibetano (2 respostas cada), do Catalão, do Grego, do Holandês, do Japonês e do Latim (1 resposta cada).

No item das línguas que gostariam de aprender, 13 alunos manifestam preferência pela aprendizagem do Italiano, do Chinês (3), do Japonês (3), do Alemão, do Árabe, do Espanhol e do Grego, do Francês (2 respostas cada) e do Latim, do Mandarim e do Zulu (1 resposta cada).

Do conjunto das informações fornecidas pelas biografias linguísticas podemos depreender que a maioria das línguas que os sujeitos falam fazem parte do currículo, quer do Ensino Básico, quer do Ensino Secundário, com preponderância do Inglês, do Francês e do Espanhol.



## Capítulo 3 - Análise dos dados

“Todos os habitantes do planeta são agora vizinhos. Esta vizinhança de proporções mundiais surgiu como resultado das revoluções científicas e tecnológicas da modernidade.”

Martin Luther King, 1963

### Introdução

Analisaremos, neste capítulo, os dados por nós recolhidos através dos instrumentos elencados no capítulo anterior.

A fim de saber que impacto tem, na valorização da LM dos aprendentes, o desafio provocado pela compreensão de enunciados escritos em Línguas Vizinhas e a participação numa sessão de formação para a Intercompreensão em LR na plataforma já apresentada, analisar-se-ão os questionários de início (secção 3.1) e de final (secção 3.2) da participação em Galanet.

Para compreender as implicações, a nível das representações da LM de uma didáctica das línguas e do plurilinguismo, procederemos a uma análise comparativa dos resultados dos dois questionários (secção 3.3).

De salientar que os questionários utilizados, inspirados nos de Melo (Melo & Araújo e Sá, no prelo; Melo, Araújo e Sá & Pinto, 2005), foram adaptados aos objectivos do nosso estudo e estão incluídos nos Anexos 3 e 4.

### 3.1. Inquérito por Questionário Inicial

#### 3.1.1. I Parte: “Eu e as Línguas Estrangeiras”

Com o intuito de retratar o perfil linguístico da turma, antes da participação na plataforma, foi elaborado um inquérito. Tratava-se de um questionário, respondido em contexto de sala de aula, e que se subdividia em quatro partes:

- I Parte : “Eu e as Línguas Estrangeiras”, sobre as representações do perfil plurilíngue dos sujeitos;
- II Parte: “Eu e a Minha Língua Materna”, relacionada com a relação dos sujeitos com a sua LM;
- III Parte: “Eu e as Línguas Românicas”, sessão centrada nas representações do seu perfil romanófono;
- IV Parte: “À descoberta das Línguas Românicas”, em que se colocava os sujeitos em contacto directo com a família linguística românica, pelo intermédio de actividades de identificação de cada língua.

Os dados obtidos através deste inquérito, por questionário, “Eu e as Línguas Estrangeiras” permitem-nos apresentar algumas informações relativas à LM de cada aluno, às circunstâncias em que aprendeu cada LE, se pensa vir a aprender outras línguas estrangeiras, quais os países estrangeiros em que já esteve, em que circunstâncias se estabeleceu esse contato, quais as línguas que utiliza e que competências de compreensão escrita, oral e de interação verbal tem em determinadas línguas.

Do levantamento efectuado, e com base nas informações recolhidas, verifica-se que os dezanove (19) aprendentes são de nacionalidade portuguesa, havendo um caso bilíngue, que refere o Inglês como língua materna.

No que respeita as línguas aprendidas ao longo do percurso escolar, constatamos que a sua aprendizagem se fez em contexto formal, com preponderância, por ordem de referência, do Francês e do Inglês e do Espanhol, línguas que fazem parte do currículo, quer do ensino básico, quer do ensino secundário. Neste âmbito, também é referido, como circunstâncias de aprendizagem, o contacto com os amigos; os meios audiovisuais e o domicílio - tendo em conta que se trata de um concelho com elevada percentagem de emigração, essencialmente para países da família românica, tais como a França (11), o Luxemburgo (6), a Suíça (3) a Itália (2), a Bélgica, o Brasil e a Espanha (1 resposta cada). Os Estados Unidos da América (3), a Austrália (2) e a Inglaterra (2) constam igualmente da lista de países mencionados.

Questionados relativamente a “Pensa vir a aprender outras línguas estrangeiras”, oito (8) inquiridos responderam afirmativamente. São diversos os motivos apresentados. Uns mencionam o Italiano, no âmbito da actividade da Área de Projecto, outros o Espanhol,

porque *consideram ser uma língua útil para o futuro profissional e para enriquecimento pessoal*. Uma aluna refere *ter curiosidade* em aprender o Alemão, o Japonês e o Zulu, outro aluno manifesta interesse em aperfeiçoar o Espanhol e o Francês e aprender o Alemão, o Italiano e o Russo alegando *ter sede de conhecimento*.

Curiosamente, e no que concerne a estadia dos inquiridos em países estrangeiros, um número significativo de sujeitos (11) diz ter estado em países geograficamente vizinhos, tais como Espanha, Itália, França e Suíça, em circunstâncias diversas, quer em férias, quer em visita escolar, ou ainda em cerimónias familiares, por períodos de tempo variável de três semanas a três dias.

Relativamente às línguas que os sujeitos utilizam, o Inglês, língua franca, é a única apontada em todos os contextos de correspondência electrónica e de uso da internet. É igualmente referido em situação de conversa em família e na companhia de amigos. O Francês, mencionado em contexto de correspondência postal, surge ao lado do Espanhol, quer em situação de comunicação familiar, quer em pesquisas na Internet. O Português, língua vernácula dos sujeitos inquiridos, aparece mencionada em todas as situações.

Contudo, as expectativas dos aprendentes, relativamente às suas competências de compreensão escrita e oral em diferentes línguas nunca estudadas, têm tendência a ser consideradas “nulas”, “fracas” ou “suficientes”.

O escasso contacto com línguas consanguíneas e vizinha, como o Romeno e o Catalão, e as representações fortemente utilitárias, relativas à sua aprendizagem e uso, poderão estar na base da explicação das reduzidas competências de tratamento de dados verbais mencionadas, situando-se, o Catalão, entre o “nulo” e o “suficiente” na compreensão escrita e oral, e “nulo” e “fraco” a nível da interacção verbal. No Romeno, os aprendentes consideram possuir competências entre o “nulo” e o “fraco” na compreensão oral e na interacção verbal, sendo que, na compreensão escrita, são unânimes em considerar a sua competência nula.

O Alemão, uma língua nunca estudada, surge num patamar ligeiramente distinto do Romeno e do Catalão, ainda que a competência da interacção verbal seja considerada nula.

O Italiano é, do conjunto das línguas não aprendidas, aquela em que os sujeitos manifestam possuir competências de compreensão escrita e de interacção verbal, entre o “nulo” e o “suficiente”. Dada a proximidade linguística, os sujeitos crêem ter uma compreensão oral desta LE entre o “nulo” e o “bom”.

Já o Francês, língua curricular, obtém respostas ao nível das competências entre o “fraco” e o “bom”, havendo apenas, na interacção verbal, uma única referência de “nulo”. O Espanhol, língua dos vizinhos, actual língua curricular, assume, nos últimos cinco anos, uma posição de destaque em relação ao ensino/aprendizagem do Francês. Assim, os participantes no estudo consideram possuir competências de compreensão escrita e oral e de interacção verbal entre o “Nulo” e o “Muito Bom”. É, sem dúvida, de todas as línguas elencadas, a que possui uma maior amplitude de representações das competências.

O Inglês, primeira LE aprendida em contexto formal, apresenta respostas entre o “fraco” e o “muito bom” nas competências de compreensão escrita e oral. Na competência de interacção verbal, em que os sujeitos consideram possuir maior destreza de comunicação, obtemos respostas entre o “nulo” e o “muito bom”.

Relativamente ao Português, LM, somos levados a concluir que as expectativas dos aprendentes, no que respeita a compreensão escrita e a interacção verbal, se situam entre o “bom” e o “muito bom”. Na compreensão oral os sujeitos revelam possuir, na língua do seu grupo de pertença e identidade, uma competência de “muito bom”.

A percepção dos inquiridos relativamente às famílias linguísticas (românica, germânica e eslava) revelou ser muito incipiente nesta fase do nosso estudo. Assim, as maiores dificuldades sentidas foram a de identificação do Romeno como LR, seguida do Islandês e do Neerlandês, no caso da família germânica; do Checo e do Polaco, no da família eslava.

À questão “Que níveis de importância atribui à aprendizagem de diferentes línguas estrangeiras”, acerca da importância atribuída pelos alunos à aprendizagem de diferentes LE, a maioria estabelece como prioridade, do conjunto de quinze afirmações constante de uma escala de intensidade<sup>10</sup> organizadora de atitudes e opiniões sob um conjunto ordenado de respostas (cf. Pardal: 1995, p. 70), o facto de as línguas abrirem novas perspectivas em matéria de emprego e mobilidade profissional. O quadro seguinte ilustra a totalidade das respostas obtidas:

---

<sup>10</sup> (Discordo completamente=1; Tenho tendência a discordar=2; Concordo=3; Concordo bastante=4; Concordo plenamente=5)

A aprendizagem de línguas estrangeiras...	1	2	3	4	5
1 – é favorecida pelo contacto directo com falantes de outras línguas			6	4	8
2 – permite ao sujeito compreender a cultura do Outro		2	5	4	7
3 – favorece o relacionamento com o Outro			3	6	8
4 – favorece um melhor conhecimento de si próprio	4	3	6	1	4
5 – aumenta as possibilidades de conflitos e de mal-entendidos	10	4	2	2	1
6 – prepara os jovens para o diálogo intercultural			5	4	8
7 – permite a valorização das diferentes culturas			2	9	8
8 – desenvolve uma atitude positiva de relacionamento inter-racial, inter-cultural, inter-social			3	8	7
9 – promove o desenvolvimento de indivíduos críticos, com melhores competências sociais			6	5	7
10 – fomenta o respeito pelo Outro, pela diferença e pela diversidade		1		8	9
11 – abre novas perspectivas em matéria de emprego e mobilidade profissional			1	4	14
12 – desenvolve os conhecimentos da(s) sua(s) própria(s) língua(s) materna(s)	3	6	3	3	2
13 – aumenta a insegurança na comunicação	14	4			
14 – é um assunto irrelevante, já que, no mundo actual, basta conhecer a língua maioritária (o Inglês)	8	10			
15 – é uma perda de tempo, já que retira tempo à aprendizagem de outras matérias	16	2			
16 – aumenta as confusões, porque amplifica as oportunidades de misturar as diferentes línguas	9	8			

**Quadro 4 – Níveis de importância atribuídos pelos inquiridos à aprendizagem das LE à entrada do Projecto Galanet**

Parece-nos ser perfeitamente compreensível, apesar de redutor em termos de papéis percebidos das línguas, dada a valorização utilitária do ensino-aprendizagem de LE, a primazia dada a esta premissa, considerando o facto de se tratar de estudantes, conforme referido anteriormente, do Curso de Ciências e Tecnologias.

Fomentar o respeito pelo Outro, pela diferença e pela diversidade foi outro dos aspectos valorizado pelos sujeitos, o que vem na senda do preconizado pelo Conselho da Europa, “(...) construir a sua identidade cultural e linguística através da integração nessa

construção da experiência diversificada do outro; e desenvolver a sua capacidade para aprender, através dessa mesma experiência diversificada de relacionamento com várias línguas e culturas” (2001, p. 190). Poderíamos evocar os mesmos objectivos relativamente às quatro afirmações assinaladas, em *ex équo*, pelos sujeitos como terceira preferência, nomeadamente: “é favorecida pelo contacto directo com falantes de outras línguas”; “favorece o relacionamento com o Outro”, “prepara os jovens para o diálogo intercultural” e “permite a valorização das diferentes culturas”.

Como quarta escolha surgem, neste caso também em *ex équo*, as seguintes afirmações, todas elas relacionadas com a necessidade de trabalhar a elasticidade cognitiva, no sentido da aquisição de uma consciência metalinguística, metacomunicativa e metacognitiva: “permite ao sujeito compreender a cultura do outro”; “desenvolve uma atitude positiva de relacionamento inter-racial, inter-cultural, inter-social”; promove o desenvolvimento de indivíduos críticos, com melhores competências sociais”.

De um conjunto de dezasseis (16) afirmações, os inquiridos assinalam, como quinta preferência, o favorecimento de um melhor conhecimento de si próprio, e como sexta e última referência a valorizar, “que desenvolve os conhecimentos da(s) sua(s) própria(s) língua(s) materna(s).

À guisa de conclusão, podemos afirmar que os resultados obtidos neste diagnóstico inicial são elucidativos da hierarquia estabelecida no que respeita o nível de importância atribuído à aprendizagem de diferentes línguas estrangeiras.

### **3.1.2. II Parte: “Eu e a minha Língua Materna”**

Elaborado com o objectivo de conhecer a relação dos sujeitos com a LM, língua natural, espontaneamente adquirida, e considerada, nas suas diferentes competências, a língua (melhor) “dominada”, este questionário permite que os sujeitos dêem a sua opinião acerca da aprendizagem que realizaram ao longo de onze anos de escolarização.

Os dados obtidos através deste inquérito possibilitam-nos a apresentação de informações relativas à LM, no que respeita à facilidade ou à dificuldade de aprendizagem das línguas; se a LM é ou não aprendida naturalmente; se da oportunidade de comunicar com colegas de outras Línguas resultaria um melhor conhecimento de si, da sua cultura e da sua própria língua e, se fosse dada a possibilidade de escolher outra LM, se aceitaria.

Um primeiro aspecto abordado consiste em distinguir uma língua fácil de uma língua difícil. Para tal os sujeitos seleccionaram, de um conjunto de nove afirmações, apenas três em cada coluna. Foi opinião consensual dos inquiridos que uma língua fácil *é uma língua próxima da LM* (15); *é aquela com a qual se contacta frequentemente* (15), *é aquela que apresenta menos dificuldades de pronúncia* (6), ou ainda, uma outra alternativa apresentada em *ex équo*, *é aquela de que se gosta* (6). No que respeita a definição de língua difícil, os aprendentes afirmaram que *é uma língua distante da LM* (15); *é aquela que se aprende mais tarde* (6), *é aquela que não tem palavras parecidas com as da LM* (6). Conseguimos assim determinar, através deste item, a visão que os alunos têm acerca do que é uma língua fácil/difícil de aprender, verificando o cruzamento de factores linguísticos (semelhanças e diferenças interlinguísticas), psicolinguísticos (representações de proximidade e de afastamento), sociolinguístico (ocasiões e oportunidades de “encontro” com as línguas), aquisitivos (ordem de aprendizagem) e afectivos (amores e desamores mais ou menos explicitados).

Centremos agora a nossa atenção nas proposições em que os aprendentes justificam a facilidade/dificuldade de aprendizagem do Português. Na exemplificação, transcrevemos os enunciados dos alunos.

Vejamos, em primeiro lugar, os argumentos evocados para justificar a dificuldade de aprendizagem do Português.

Na **categoria lexical** englobámos as seguintes frases: *tem um vocabulário muito vasto e complexo, por exemplo para um objecto a língua portuguesa tem mais do que um vocábulo para designá-lo; é uma língua muito diferente das outras e em que palavras muito parecidas têm significados diferentes*. Já na **categoria gramatical** incluímos as proposições que passamos a apresentar: *a sua gramática é bastante difícil, complexa mesmo e acho que se não fosse a minha língua materna, nunca conseguiria aprendê-la; os tempos verbais serão bastante complicados de aprender para quem não tem contacto frequente com a língua*. Uma outra categoria apresenta argumentos que designámos por **indefinida**, por agruparem um vasto leque de justificações, mais ou menos transversais e indefinidas: *existem muitas excepções, sons e palavras semelhantes; é uma língua que apresenta uma dimensão gramatical e linguística muito vasta*.

Todavia, existe um conjunto de argumentos que justificam o facto de o Português não ser uma língua difícil de aprender, que apontam para a dimensão da LM como língua vernacular e veicular (cf. Dabène, 1994), primeira na ordem de aquisição e base de todas as

aquisições futuras. Passamos a apresentá-los: *é a língua que aprendemos desde que nascemos, logo nós familiarizamo-nos com a nossa língua desde muito pequenos sendo, por isso, para nós mais fácil de falar e ainda aprendemos mais ao longo da vida; para quem é português de nascença e está habituado a essa língua diariamente, torna-se fácil, embora haja algumas dificuldades na gramática sobretudo.*

Como podemos constatar, o grau de facilidade/dificuldade atribuído pelos sujeitos à aprendizagem do Português depende de algumas variáveis, que incluem argumentos que apontam para o léxico e para a gramática, argumentos mais abrangentes que incluímos na categoria “indefinidos”, ou ainda argumentos que se reportam à própria natureza da LM (ou a representações dos sujeitos acerca dessa natureza).

Questionados relativamente ao facto de a LM ser aprendida naturalmente e com uma velocidade espantosa, verifica-se, uma vez mais, existir um grupo de aprendentes que responde afirmativamente e outro que responde negativamente, o que mostra a tensão entre “argumentos afectivos” e “argumentos escolarizados”, respectivamente.

As afirmações concordantes mencionam as seguintes razões: *é a língua com que aprendemos a comunicar, é a língua que as pessoas usam para comunicar connosco, mesmo antes de aprendermos a falar, já estamos habituados a ouvi-la; é uma língua com a qual, desde cedo, se teve contacto permanente; a curiosidade e o repetir o que os outros fazem, são partes fundamentais da aprendizagem de uma língua enquanto somos crianças, pois ao ouvir os pais e as pessoas ao nosso redor facilita a aprendizagem e torna este processo mais rápido e natural; é a nossa língua e estamos habituados a falá-la com os nossos amigos e familiares; é aprendida naturalmente; convivemos com ela todos os dias desde que nascemos.*

Do conjunto de argumentos discordantes destacamos: *o Português é uma língua muito complicada de aprender; aprendemos a língua materna a ouvi-la falar enquanto somos pequenos, se não ouvíssemos falar essa LM e se não a imitássemos, não a aprenderíamos; leva o seu tempo a aprender a nossa língua materna, desde muito cedo até sempre aprendemos muito mais coisas sobre a nossa língua, até porque as línguas andam em constante mudança; a língua portuguesa é muito complexa, tem muitos sotaques que, por vezes, são difíceis de entender; para saber o que sei hoje, tive de aprender e aplicar os conhecimentos.*

Estas afirmações mostram claramente que o Português assoma como língua em que os sujeitos se sentem mais aptos, precisamente por ser a que os acompanha desde a nascença,

muito embora a definam como “complexa”, possivelmente quando associada à aprendizagem feita em contexto escolar.

Foi também solicitado aos inquiridos que classificassem quinze aspectos relativos ao ensino-aprendizagem da LM, de acordo com a mesma escala de intensidade. O quadro seguinte dá conta dos resultados obtidos:

Foram-lhes propostos cinco graus de respostas, a saber:

	1	2	3	4	5
1 – A escola deve formar pessoas capazes de ler qualquer tipo de texto.			6	5	7
2 – A escola deve formar pessoas capazes de produzir qualquer tipo de texto.		1	9	3	5
3 – O reinvestimento na Língua Materna (LM) deve constituir uma prioridade do ensino.			7	8	3
4 – O papel da escola é o de ensinar a língua padrão, sem dar muita atenção aos sotaques ou diferenças regionais e individuais.	2	11	1	4	
5 – O ensino da LM devia incidir mais na leitura e na interpretação de textos diversificados.		2	9	6	1
6 – O ensino da LM devia incidir mais na escrita de textos diversificados e adequados às necessidades dos falantes.		4	7	5	2
7 – Os textos electrónicos (chats, fóruns de discussão, blogues, SMS,...) devem ser abordados no ensino da LM.	2	3	8	2	2
8 – A comunicação electrónica corrompe as competências em LM.	1	9	6		1
9 – A comunicação electrónica desenvolve as competências em LM.		12	3	2	
10 – Analisar a LM e reflectir sobre ela são fundamentais para o seu correcto uso.			10	3	4
11 – Analisar a LM e reflectir sobre ela são fundamentais para o seu uso criativo.			10	6	1
12 – A LM ajuda a compreender textos escritos em Línguas Estrangeiras.	2	5	9	1	1
13 – O conhecimento da LM ajuda a aprender Línguas Estrangeiras.		8	4	5	1
14 – O conhecimento da LM ajuda apenas na aprendizagem de línguas da mesma família, já que têm muitos aspectos parecidos.		7	7	3	1
15 – O conhecimento da LM cria confusão na aprendizagem de línguas da mesma família, já que nem todos os aspectos parecidos o são de facto.	1	9	6	2	

**Quadro 5 – Classificação dos aspectos relativos ao ensino/aprendizagem da LM à entrada do Projecto**

Por forma a facilitar a leitura dos resultados obtidos, optámos por analisar apenas dois graus de respostas: **Discordo completamente=1 e Concordo plenamente=5**.

Atentemos no primeiro dos graus.

Na opinião dos inquiridos, dois para cada resposta discordam completamente que “O papel da escola é o de ensinar a língua padrão, sem dar muita atenção aos sotaques ou diferenças regionais e individuais”; dizem também que “Os textos electrónicos (chats, fóruns de discussão, blogues, SMS,...) devem ser abordados no ensino da LM”, ou ainda “A LM ajuda a compreender textos escritos em LE”.

No que respeita ao quinto grau “Concordo plenamente”, as respostas obtidas realçam os seguintes aspectos: “A escola deve formar pessoas capazes de ler qualquer tipo de texto.” (7); “A escola deve formar pessoas capazes de produzir qualquer tipo de textos,”(5); “Analisar a LM e reflectir sobre ela são fundamentais para o seu correcto uso”(4). “O reinvestimento na LM deve constituir uma prioridade do ensino” (3) e, com duas respostas cada, surgem as premissas “O ensino da LM devia incidir mais na escrita de textos diversificados e adequados às necessidades dos falantes”; “Os textos electrónicos (chats, fóruns de discussão, blogues, SMS,...) devem ser abordados no ensino da LM”.

Como podemos observar este último aspecto é, de todos, o único que surge classificado quer no grau 1=Discordo completamente, quer no grau 5=Concordo plenamente, com o mesmo número de resposta para cada (2). A escassez de respostas quer para o grau 1, quer para o grau 5, num universo de dezoito inquiridos, não nos permite retirar uma conclusão (válida).

Questionados sobre: “Se lhes fosse dada a oportunidade de comunicar com colegas de outras Línguas, considera que dessa interacção resultaria um melhor conhecimento de si, da sua cultura e da sua própria língua?”, a maioria, quinze (15), responde afirmativamente. As respostas apresentadas pelos participantes declaram o seguinte: *ao estarmos em contacto com outras culturas e outras línguas vemos as suas diferenças com a nossa e estamos a aprender mais sobre a nossa língua; provavelmente falaríamos desse tipo de temas, o que nos faria reflectir sobre eles e assim, aprender mais sobre a nossa cultura e a nossa língua; ao contactar com estudantes ou jovens, que muito embora partilhassem bases linguísticas idênticas, pertencentes a culturas diferentes, aprenderia dados sobre a cultura deles, pelo que penso que sentiria curiosidade em descobrir aspectos semelhantes sobre a minha língua e cultura maternas; iria fazer com que pensássemos melhor sobre as*

*diferenças entre a nossa cultura e outras diferentes. Essa comparação faria com que reflectíssemos mais na nossa língua e aumentaria a curiosidade sobre nós próprios.*

Porém, existem respostas que remetem para uma dimensão multicultural, como por exemplo: *assim saberíamos melhor a cultura, os interesses, respeitaríamos talvez, melhor o outro; se as línguas forem da mesma família haverá aspectos em comum e apercebermos de que as línguas são comuns e ficaremos a saber a sua “história”*. Há ainda outras que destacam a dimensão comunicativa, como podemos ver nas duas opiniões seguintes: *como existia uma maior comunicação entre pessoas de culturas e línguas diferentes, existia também uma maior divulgação da mesma e ainda porque a minha capacidade de comunicar com os outros povos fica mais facilitada.*

Presume-se, por isso, que a aproximação intercultural com o Outro e com a sua cultura desperta nos sujeitos, num movimento de espelho, a curiosidade pela sua própria língua e cultura e por si próprio. Pressente-se, simultaneamente, um estimular do interesse pela aprendizagem de diferentes Línguas Estrangeiras, pela facilidade que poderia surgir na comunicação com o Outro, nomeadamente no contexto de Línguas Vizinhas.

Em relação à oportunidade de escolher outra LM, a maioria, doze (12), mantém-se fiel à sua LM evocando argumentos como o gosto pela sua LM, a natureza da LM, o número de falantes a nível mundial, ou ainda a dificuldade de aprendizagem da língua portuguesa, facto que, na opinião de alguns inquiridos, facilita a aprendizagem de outras línguas. Um número mais restrito de sujeitos, seis (6), diz aceitar escolher outra LM, alegando desejar que a sua língua fosse a mais falada no mundo, como sucede com o Inglês, *língua franca* que possibilita a comunicação com qualquer indivíduo. Outros há que preferem a língua italiana, por motivos afectivos e/ou estéticos, ou a francesa, por possuírem familiares a viver em França.

### **3.1.3. III Parte: “ Eu e as Línguas Românicas**

Na III parte do Inquérito, os aprendentes tiveram, conforme referido, oportunidade de se referir às línguas da família românica.

Através deste questionário, pretendia-se saber quais as línguas românicas que os sujeitos já aprenderam, qual a que acham mais importante aprender em Portugal e como classificam as línguas românicas e os seus falantes, de acordo com o grau de proximidade em relação ao Português.

Na qualidade de falantes de uma LR, foi-lhes dada a oportunidade de emitir a sua opinião acerca da facilidade/dificuldade que representa a aprendizagem de uma língua da mesma família.

Do leque de línguas românicas existentes, o Francês (17) e o Espanhol (6) são as línguas que os alunos dizem já ter aprendido e que, efectivamente fazem parte do currículo nacional.

As línguas românicas que acham mais importante aprender em Portugal são, por ordem de preferência, o Espanhol (11) e o Francês (4), novamente as línguas já presentes na escola. As razões apresentadas pelos sujeitos para justificar a sua opinião podem agrupar-se segundo diferentes aspectos, nomeadamente geográficos, económicos, número de falantes, mobilidade e proximidade linguística.

No primeiro dos aspectos mencionados, o geográfico, para a Língua Espanhola, incluímos as seguintes opiniões dos falantes: *Espanha é um país vizinho; é o país que está mais próximo de Portugal; é a língua que se fala no país mais próximo de Portugal;* no segundo aspecto, o económico, inserimos: *é o nosso país vizinho e tem grande comércio com o nosso país;* no terceiro aspecto, referente ao número de falantes, destacamos: *é das línguas românicas a mais falada no mundo; devido ao aumento do número de falantes, que dão à língua espanhola alguma importância;* no quarto, alusivo às perspectivas de mobilidade, englobámos: *Espanha é o país que está ao lado de Portugal e pode ser um local para onde poderemos ir trabalhar; dado ser o país mais perto do nosso e, não sabendo nós o que a vida pessoal ou profissional nos reserva, é sempre útil aprendermos as línguas que possam ser mais importantes para nós,* no quinto e último aspecto, relacionado com a proximidade linguística e geográfica, inserimos: *a Espanha irá unir-se a Portugal e teremos de aprender o Espanhol, língua que é semelhante.*

No que concerne o Francês apenas possuímos registos relativos ao número de falantes e à mobilidade. Acerca do número de falantes um aluno refere que *o francês é a língua românica mais falada<sup>11</sup> e isso faz com que seja uma língua muito importante de se*

---

<sup>11</sup> Recorde-se que o Espanhol é a LR mais falada mundialmente, seguida do Português e só depois do Francês, segundo dados do Ethnologue.

*aprender*; acerca das perspectivas de mobilidade, outro refere que *aprender francês aumenta as novas oportunidades de trabalho, pois são países em que as condições sociais e de trabalho são boas*.

Nesta secção do questionário pretendíamos verificar quais os conhecimentos, as representações e expectativas do público lusófono em relação às LR. Assim, solicitámos aos participantes a associação de cinco palavras a cada LR e aos seus falantes. Face à variedade das respostas obtidas procurámos distribuí-las por categorias que seguidamente expomos, à razão de um quadro por Língua para melhor facilitar a sua leitura.<sup>12</sup>

Categorias		Os Espanhóis e o espanhol são...
<b>Falantes</b>	Características baseadas em competências	rápidos
	Traços psicológicos e morais	antipáticos, alegres; expansivos
	Perfil linguístico-comunicativo	comunicativos, faladores
<b>Língua</b>	Léxico	ventana, hablam mucho, hablar,taller
	Objecto cultural	tortilha, cataplana, sevillana, flamenco, tango, humanidade

**Quadro 6 – Imagem dos Espanhóis e do espanhol à entrada do Projecto**

Categorias		Os Franceses e o francês são...
<b>Falantes</b>	Características baseadas em competências	
	Traços psicológicos e morais	antipáticos, superficiais, distantes, contidos
	Impacto visual	elegantes
<b>Língua</b>	Léxico	moi, oui, merci beaucoup, bonjour, salut, poubelle, bienvenue, amour, personne, plage, bouquet, baton, Ça va? Je ne parle pas français
	Objecto cultural	Paris, Torre Eiffel, Arco do Triunfo, Channel, croissant, moda, clássica

**Quadro 7 - Imagem dos Franceses e do francês à entrada do Projecto**

<sup>12</sup> Os quadros apresentados tomam como referência as categorias de Melo, Araújo e Sá & Pinto, 2006: p. 35 – 39.

Categorias		Os Italianos e o italiano são...
<b>Falantes</b>	Traços psicológicos e morais	românticos, educados, sorridentes
	Impacto visual	olhos verdes, morenos, bonitos, brancos, chiques
<b>Língua</b>	Léxico	parla, ciao, ragazza, bella pizza
	Objecto cultural	Torre de Pisa, pizza, pasta
	Objecto sócio-afectivo	romântica

**Quadro 8 - Imagem dos Italianos e do italiano à entrada do Projecto**

Categorias		Os Portugueses e o português são...
<b>Falantes</b>	Características baseadas em competências	
	Traços psicológicos e morais	simpáticos, melancólicos, pessimistas, pobres, apaixonados, patriotas, solidários, hospitaleiros
	Impacto visual	morenos
<b>Língua</b>	Léxico	fado, saudade, lágrima, dor, alegria, futebol, olá bem vindo, volte sempre
	Objecto cultural	Lisboa, Porto, Algarve, Descobrimentos, Fernando Pessoa, Camões, “Os Lusíadas”, Expo 98, Casa da Música, português, vinho do Porto, azeite

**Quadro 9 - Imagem dos Portugueses e do português à entrada do Projecto**

Categorias		Os Romanos e o romeno são...
<b>Falantes</b>	Traços psicológicos e morais	pobres
	Impacto visual	negro
	Léxico	
<b>Língua</b>	Objecto cultural	Bucarest, romeno, ciganos, feiras

**Quadro 10 - Imagem dos Romanos e do romeno à entrada do Projecto**

Categorias		Os Catalães e o catalão são...
<b>Falantes</b>	Traços psicológicos e morais	
	Impacto visual	
	Léxico	Hola, si, no
<b>Língua</b>	Objecto cultural	catalã, espanhóis

**Quadro 11 - Imagem dos Catalães e do catalão à entrada do Projecto**

Após a observação dos quadros, podemos concluir que, de todas as línguas românicas, o Romeno e o Catalão são as que possuem um menor número de palavras associadas aos falantes e suas línguas. É de salientar que os itens assinalados são particularmente negativos no que se refere ao caso do Romeno e aos romenos, nomeadamente em relação aos traços psicológicos e morais e ao objecto cultural, facto que poderá denunciar um afastamento simbólico e afectivo em relação a este povo (também diagnosticado por Melo & Araújo e Sá, 2006). A falta de contacto e o desconhecimento do Catalão poderão estar na origem da escassez de apreciações em relação aos falantes e à língua.

O Espanhol, língua vizinha do ponto de vista linguístico e geográfico, e o Francês são as que possuem um número significativo de apreciações, quer relativamente aos falantes, quer à língua. Estas línguas curriculares são percebidas positivamente, aparecendo valorizadas na vertente pragmática. O Espanhol é, de todas as línguas românicas, a única que possui apreciações a nível do perfil linguístico-comunicativo (o que indica contactos prévios com falantes desta língua), sendo que o Italiano tem exclusividade por ser a única língua alvo de apreciação sócio-afectiva, bastante favorável. A LM é a que detém o maior número de palavras associadas aos falantes e à língua, o que é compreensível à luz do conhecimento estreito que possuem da mesma.

Foi solicitado aos inquiridos que numerassem de 1 a 5 as línguas românicas de acordo com o grau de proximidade em relação ao Português. Os dados obtidos permitem-nos concluir que os sujeitos classificam o Espanhol como a LR mais próxima do Português, seguida do Catalão, do Italiano e do Francês. O Romeno aparece como a mais afastada. É pertinente verificar aqui que, apesar do raro ou inexistente contacto prévio com

o Catalão ou o Italiano, os aprendentes classificam estas línguas à frente do Francês, LR com a qual a grande maioria dos aprendentes teve contacto escolar.

A última questão prendia-se com a facilidade ou dificuldade de aprendizagem de outra LR, para um falante de uma LR. Verifica-se que a maioria dos sujeitos (13) avalia a aprendizagem de outra LR como facilitada, sendo que 5 alegam não saber. Como forma de justificar a sua opinião, os aprendentes apresentam um conjunto de argumentos que decidimos coligar segundo critérios específicos, nomeadamente a proximidade na raiz linguística ou a proximidade fonética.

Assim, e de acordo com o argumento da proximidade na raiz linguística, reunimos as seguintes afirmações: *como as línguas românicas derivam do latim ou de uma língua comum “parecida” a todas, algo têm de ter em comum e isso torna mais fácil a aprendizagem; como faz parte da família do Português, a aprendizagem está facilitada; todas as línguas românicas têm a mesma base; devido à proximidade com o Português.*

Quanto à proximidade fonética referem: *porque tendo as bases fonéticas da língua, torna-se mais fácil aprender outras parecidas.*

Há, no entanto, argumentos mais abrangentes que passamos a enunciar, apesar de não os termos incluído em nenhum critério específico, a saber: *as línguas da mesma família tem aspectos semelhantes, como por exemplo, em termos gramaticais e na pronúncia; existe uma facilidade em aprender uma dessas línguas e um exemplo é o espanhol e o catalão que, para nós portugueses, apesar de nunca termos aprendido essa língua, conseguimos compreendê-los minimamente e eles a nós.*

Em jeito de conclusão diremos que, antes do contacto intercultural com falantes de outras LR, na plataforma, os aprendentes revelam ter uma percepção bastante favorável da facilidade de aprendizagem de uma LR e de contacto com os seus locutores (independentemente de contactos prévios), pelo facto de se reconhecerem falantes de outra LR.

#### **3.1.4. IV Parte: “À Descoberta das Línguas Românicas”**

A quarta e última parte do questionário pretendia colocar os sujeitos em contacto directo com esta família linguística, através de duas actividades de identificação de algumas das línguas que a constituem: Português, Castelhana, Catalão, Francês, Italiano e Romeno. Essas tarefas de identificação tiveram por base excertos de enunciados escritos.

Na primeira actividade, os aprendentes, de um modo geral, identificaram as línguas dos enunciados. Todavia, na identificação do enunciado escrito em Italiano, houve dois alunos que confundiram esta língua com o Catalão. Na identificação do enunciado redigido em Catalão houve também alguma indefinição, uma vez que dois alunos o consideraram escrito em Romeno e dois em Italiano. O mesmo sucedeu com o enunciado em Romeno em que três alunos confundiram esta língua com o Latim.

Na segunda actividade, os alunos deveriam fazer corresponder as letras A, B, C, D, E, e F, das línguas identificadas no exercício anterior, aos cinco enunciados apresentados neste exercício. Verificámos que houve dificuldades recorrentes na identificação dos enunciados escritos em Romeno e em Italiano, cuja identificação ofereceu dúvidas, tendo-se registado exactamente as mesmas hesitações do exercício anterior. O enunciado em Espanhol também ofereceu dificuldade a um aluno, que o identificou como sendo escrito em Catalão.

O último exercício consistia em auscultar a opinião dos inquiridos relativamente à comunicação com interlocutores das diferentes línguas românicas em situação de chat e em fórum de discussão.

**3- Como pensa que comunicaria por escrito com interlocutores das diferentes línguas românicas, em situação de chat e em fórum de discussão?**

*(Muito mal=1 ; Mal=2 ; Mais ou menos=3 ; Bem=4 ; Muito bem=5)*

<i>Entrada</i>	<i>Comunicaríamos</i>									
	<i>Em chat...</i>					<i>Em fórum de discussão</i>				
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>1- Catalão</i>	10	4	3			9	4	3		
<i>2- Espanhol</i>	2	1	7	6		3	1	10	4	
<i>3- Francês</i>	4	5	7	3		5	3	7	2	
<i>4- Italiano</i>	6	8	2	1		6	8	3	1	
<i>5- Português</i>				2	15				3	14
<i>6- Romeno</i>	14	2	1			14	2	1		
<i>7 -Várias línguas ao mesmo tempo</i>	7	7	3			7	7	3		

**Quadro 12 – Dados relativos à comunicação por escrito em locutores das diferentes línguas românica, à entrada do Projecto Galanet.**

Passamos a apresentar a leitura dos resultados obtidos, optando por analisar apenas dois graus de respostas: (*Muito mal=1 e Muito bem=5*).

No que respeita o Catalão, dez (10) inquiridos consideram que em situação de chat comunicariam “muito mal” e nove (9) consideram que comunicariam “muito mal” em situação de fórum de discussão. Relativamente ao Romeno, a situação é, em tudo, um pouco semelhante à do Catalão. Assim catorze (14) inquiridos julgam comunicar “muito mal”, quer em situação de chat, quer de fórum de discussão. O Italiano é a língua em que seis (6) inquiridos acham comunicar “muito mal”, em ambas as situações. No que respeita o Francês, quatro (4) inquiridos julgam comunicar “muito mal” em situação de chat e cinco (5) em situação de fórum de discussão. Já no Espanhol, dois (2) inquiridos acham conseguir estabelecer “muito mal” a comunicação em situação de chat e três (3) em situação de fórum de discussão. A LM é, de todas as línguas românicas, a única em que podemos fazer referência ao grau “Muito Bom”, em ambas as situações de comunicação.

De forma algo surpreendente, podemos afirmar que a percepção dos sujeitos, relativamente às línguas românicas e em relação às duas situações de comunicação apresentadas, contradiz algumas das conclusões anteriormente retiradas, quer relativamente às representações e expectativas em relação às línguas românicas, quer em relação à proximidade com a LM. Assim, o Francês, LR considerada distante, obtém melhores resultados do que o Catalão, LR considerada próxima, a seguir ao Espanhol. Tal observação indicia que o “contacto escolar” com as línguas mune os aprendentes de maior auto-confiança para o “contacto real”.

### **3.2. Inquérito por Questionário Final**

Conhecidas as representações iniciais dos sujeitos, passemos à apresentação das representações finais, relativamente à LM e à LR. Este questionário foi, conforme anunciado anteriormente, passado no final da sessão de formação à Intercompreensão em LR, na plataforma Galanet, o que significa, na prática, depois de cerca de 5 meses de contacto regular com as diferentes LR.

### 3.2.1. I Parte: “Eu e as Línguas Estrangeiras”

Os dados obtidos através deste inquérito por questionário, “Eu e as Línguas Estrangeiras” permitem-nos concluir que treze (13) alunos pensam vir a aprender outras línguas e cinco (5) não colocam essa hipótese. Neste âmbito, cinco (5) deles mencionam o gosto pela aprendizagem do Italiano por razões sócio-afectivas, tais como: *é uma língua bonita, gosto da sua musicalidade; gosto do sotaque*, ou razões pragmáticas e profissionais: *língua necessária para o futuro; motivos profissionais; enriquecimento profissional*.

Relativamente ao Francês e ao Espanhol (4 respostas cada), os aprendentes mencionam: *Ser importante para a minha educação*, ou ainda, *Comunicar com maior facilidade; necessária para o meu percurso académico*, acrescentando, no caso do Espanhol, *os motivos profissionais*.

O Inglês surge como quinta opção, evocando os estudantes (3) as mesmas razões mencionadas nas línguas anteriormente referenciadas. Contudo, no caso desta língua, os aprendentes adicionam o motivo *é necessária para conhecer outros países*. A motivação apresentada para a aprendizagem do Japonês e do Zulu é a de *alargar horizontes*. Um aluno revela interesse em aprender Alemão, Árabe, Hebraico, Italiano e Russo, alegando como motivos para esta aprendizagem a curiosidade, os interesses profissionais e culturais.

Questionados sobre “Sente-se motivado para aprender Línguas Estrangeiras?”, dezasseis (16) inquiridos responderam afirmativamente e dois (2) negativamente. Recorrendo às palavras dos alunos, as motivações existem sobretudo em termos de perspectivas de mobilidade, porque *é vantajoso quando quisermos sair do país para ir trabalhar ou estudar; é bom aprendermos coisas novas, alargar horizontes; no futuro vai ser essencial sabermos outras línguas; para conseguir viver noutra país e interagir com a sua cultura tenho que aprender a sua língua materna, por isso tenho vontade de aprender outras línguas; a aprendizagem de outras línguas traz bastante utilidade na vida quotidiana, bem como é uma meta a nível pessoal*. Nos dois casos em que não há motivação para a aprendizagem de outras LE são apontadas as seguintes razões, relacionadas com um certo minimalismo em termos de projectos linguísticos: *não penso utilizar, nem falar outras para além das que conheço; é uma mais-valia, mas penso que não acontecerá no futuro*.

Quando confrontados com a questão “O que significa para si aprender Línguas Estrangeiras?”, os alunos manifestam ter consciência da importância da sua aprendizagem como veículo de interacção linguística e cultural. Assim referem: *Estabelecer uma ponte, contacto, entre a minha realidade social e a de culturas que se encontram geograficamente afastadas; capacidade de conseguir quebrar barreiras linguísticas, compreender uma cultura, interagir com pessoas de outros países, comunicando através da sua própria língua sem equívocos; poder contribuir desta forma para a globalização; significa mais cultura.* Há, contudo, algumas alusões a uma vertente mais pragmática e utilitária da aprendizagem das LE, com vista a uma futura saída profissional, como podemos verificar nos seguintes testemunhos: *significa mais um conhecimento para o meu futuro, para continuar, quem sabe, a estudar fora ou mesmo para poder ir trabalhar para fora; facilidade na procura de emprego.* Outros há que centram a atenção em *saber falar; saber ler e escrever perfeitamente línguas estrangeiras, aprender novas culturas e maneiras de pensar, ler outros textos e comunicar com outras pessoas.*

Confrontados com a questão sobre as línguas que utilizam, o Inglês surge como segunda opção em todos os contextos de correspondência electrónica e de uso da Internet. É igualmente aludido em situação de conversa em família, na companhia de amigos e em correspondência postal, aqui já em terceiro lugar. O Francês, também mencionado em contexto de correspondência postal, surge ao lado do Espanhol, quer em situação de comunicação familiar, quer nas redes sociais e, à semelhança do Inglês, é utilizado em todos os contextos de correspondência electrónica e de uso na Internet, à excepção da troca de e-mails. O Alemão aparece, pela primeira vez, associado às pesquisas na Internet. O Português é a língua usada em todas as situações do quotidiano, continuando a ser representada, conforme já referido, em termos de língua veicular e vernacular.

É de salientar que um (1) sujeito diz não realizar pesquisas na Internet e três (3) aludem não fazer uso das redes sociais. Tal facto pode estar relacionado, como já tivemos oportunidade de referir, com a realidade de existirem alunos sem acesso à Internet no seu domicílio, ou com a eventualidade, pouco provável, de estes casos poderem ser representativos de um opção voluntária.

Passando às expectativas dos aprendentes relativamente às suas competências de compreensão escrita e oral e de interacção verbal em diferentes línguas nunca estudadas, verifica-se no Alemão a tendência a considerá-las “nulas” ou “fracas” nas diversas competências. No caso do Catalão as respostas situam-se agora entre o “fraco” e o

“suficiente”, nas três competências, o que revela uma evolução positiva das representações após contacto com a Intercompreensão e as LR na plataforma. Apesar de ter havido um contacto muito reduzido com o Romeno no trabalho colaborativo na plataforma Galanet, as respostas dos sujeitos oscilam entre o “nulo”, o “fraco” e o “bom”, nas competências de compreensão escrita e oral. Ao nível da interacção verbal verifica-se uma variação entre o “nulo” e o “bom”. No Italiano, dada a proximidade linguística, os sujeitos crêem deter capacidades, entre o “nulo” e o “bom”, nas três competências. Já o Francês, língua curricular, obtém respostas ao nível das representações nas três competências entre o “fraco” e o “muito bom”. No Espanhol, os inquiridos crêem possuir, nas competências de compreensão escrita e verbal entre o “fraco” e o “muito bom” e na competência de compreensão oral, entre o “bom” e o “muito bom”. Tal como ocorreu no questionário inicial, também aqui se continua a verificar ser esta a língua com maior amplitude de representações das competências.

O Inglês, língua esporadicamente usada na interacção na plataforma, apresenta respostas ao nível das representações entre o “fraco” e o “muito bom” nas três competências.

Relativamente ao Português, LM, somos levados a concluir que as expectativas dos aprendentes, se situam, nas três competências, entre o “bom” e o “muito bom”.

Curioso é observarmos agora a importância atribuída<sup>13</sup> pelos sujeitos à aprendizagem de diferentes LE (vd. Quadro 13).

Conforme se verifica, a maioria dos aprendentes estabelece como prioridade, do conjunto das dezasseis (16) afirmações apresentadas, precisamente a mesma premissa do questionário inicial (Parte I), ou seja, *abre novas perspectivas em matéria de emprego e mobilidade profissional*. Imediatamente a seguir, registamos a valorização da preparação dos jovens para o diálogo intercultural. O contacto directo com falantes de outras línguas surge como terceira opção, seguida de três outras afirmações que aqui apresentamos: *permite a valorização das diferentes culturas; desenvolve uma atitude positiva de relacionamento inter-racial, inter-cultural, inter-social e promove o desenvolvimento de indivíduos críticos, com melhores competências sociais*.

---

<sup>13</sup> Relembramos a escala: **Discordo completamente=1; Tenho tendência a discordar=2; Concordo=3; Concordo bastante=4; Concordo plenamente=5.**

A aprendizagem de línguas estrangeiras...	1	2	3	4	5
1 – é favorecida pelo contacto directo com falantes de outras línguas			5	2	11
2 – permite ao sujeito compreender a cultura do Outro		1	3	7	7
3 – favorece o relacionamento com o Outro			4	7	7
4 – favorece um melhor conhecimento de si próprio	1	4	8	4	1
5 – aumenta as possibilidades de conflitos e de mal-entendidos	11	3	4		
6 – prepara os jovens para o diálogo intercultural			1	5	12
7 – permite a valorização das diferentes culturas		1	3	5	9
8 – desenvolve uma atitude positiva de relacionamento inter-racial, inter-cultural, inter-social				9	9
9 – promove o desenvolvimento de indivíduos críticos, com melhores competências sociais			3	6	9
10 – fomenta o respeito pelo Outro, pela diferença e pela diversidade			3	7	8
11 – abre novas perspectivas em matéria de emprego e mobilidade profissional			1	4	13
12 – desenvolve os conhecimentos da(s) sua(s) própria(s) língua(s) materna(s)	1	1	9	4	3
13 – aumenta a insegurança na comunicação	13	3	1	1	
14 – é um assunto irrelevante, já que, no mundo actual, basta conhecer a língua maioritária (o Inglês)	13	2	2	1	
15 – é uma perda de tempo, já que retira tempo à aprendizagem de outras matérias	13	2		3	
16 – aumenta as confusões, porque aumentam as oportunidades de misturar as diferentes línguas	7	7	2	2	

**Quadro 13 - Níveis de importância atribuídos pelos inquiridos à aprendizagem das LE**

Como quinta opção surge a afirmação: *fomenta o respeito pelo Outro, pela diferença e pela diversidade*, premissa que vem, como vimos, na senda do preconizado pelo Conselho da Europa, no sentido de a escola e a sociedade serem lugares de encontro com o “Eu” e o “Outro” e, simultaneamente, espaços de valorização da diferença e da individualidade de cada um. Esta consciência de aproximação ao “Outro” está patente na escolha em *ex équo* das afirmações: *permite ao sujeito compreender a cultura do Outro e favorece o relacionamento como o Outro*.

Tal como aconteceu no Inquérito por Questionário Inicial (Parte I), neste, a premissa: *desenvolve os conhecimentos da sua própria língua* surge em última opção. O

facto dos sujeitos atribuírem o mesmo grau de importância, num e noutra questionário, poderá indicar que:

- os sujeitos têm uma percepção muito positiva dos seus conhecimentos em LM e, por isso, não consideram que o contacto com outras línguas os possam melhorar;
- as actividades na plataforma não estão suficientemente orientadas para o desenvolvimento desta consciência (pela própria filosofia do projecto e pelo historial mesmo da noção de intercompreensão que lhe subjaz, que vê a LM como ponte para outras línguas da mesma família e não o inverso);
- as actividades propostas e as reflexões desenvolvidas não foram suficientemente guiadas no sentido de apurar o impacto do contacto com LR na relação com a LM (será que se deveria ter explicitado os diferentes tipos de conhecimento da LM, de forma a tornar a questão mais concreta e menos dada a eventuais ambiguidades?).

Perante este cruzamento de indícios, optamos por não dar, neste momento, uma resposta definitiva a este “enigma” evitando assim que se aponte uma resposta em detrimento de outra(s).

Terminada a sessão na plataforma seria expectável que os sujeitos tivessem interiorizado as línguas que compõem as diferentes famílias linguísticas, sobretudo as que se relacionam com a família românica. Todavia, ocorreram ainda algumas hesitações, nomeadamente no que respeita o Alemão (4) e o Inglês (1), tidas como LR, ou no caso da família germânica, o Checo (3), o Polaco (2), o Francês (1) e o Ucrainiano (1). Na identificação das línguas eslavas a situação foi um pouco semelhante, tendo em conta que, aqui, surgiu o Islandês e o Neerlandês (6 respostas cada), o Romeno (3) e o Alemão (1).

### **3.2.2. II Parte: “Eu e a Minha Língua Materna”**

Abordaremos, nesta secção, os dados relativos à relação do sujeito com a LM, centrando a nossa atenção nas opiniões dos inquiridos acerca da aprendizagem feita ao longo de onze anos de escolaridade.

Principiaremos a nossa análise pela distinção entre o que se entende por uma língua fácil e por uma língua difícil de aprender. À semelhança da II Parte do questionário inicial, aqui, os inquiridos deveriam selecionar três afirmações em cada coluna de um conjunto de nove. Assim uma língua fácil foi considerada *uma língua próxima da LM* (14); *aquela com a qual se contacta frequentemente* (12), *aquela cuja aprendizagem se inicia mais cedo* (9).

Para a definição de uma língua difícil, os aprendentes afirmam ser *uma língua distante da LM* (12); *aquela com a qual se contacta esporadicamente* (9), ou ainda, uma outra alternativa apresentada em *ex équo*, *aquela que apresenta uma dimensão gramatical e sintáctica complicada*. Por último, oito respostas referem ser *aquela que apresenta muitas dificuldades de pronúncia*.

Através das afirmações seleccionadas pelos aprendentes, podemos depreender o seu conceito de língua fácil/difícil de aprender, após o contacto com falantes nativos de outras LM e depois de descobrirem curiosidades sobre a língua e cultura do Outro, e de encontrarem afinidades ou diferenças com a sua LM. De qualquer forma, a distinção baseia-se, como no primeiro questionário, sobretudo em razões de ordem psico- e sociolinguísticas. Os motivos afectivos, no entanto, desaparecem: o “coração” dá lugar à “razão”, depois da experiência na plataforma.

Para justificar a facilidade/dificuldade de aprendizagem do Português, transcrevemos, em primeiro lugar, os enunciados dos alunos por referência à sua dificuldade. Em termos de gramática, os sujeitos consideram que a sua LM *tem uma dimensão gramatical e sintáctica difícil, comparada com outras línguas, como é o caso do inglês; tem muitos modos, muitos verbos, muita gramática*. Já na categoria lexical, os alunos referem que *tem um vocabulário muito complexo*. Outros argumentos são mais generalistas e supõem dificuldades de aprendizagem para falantes de outras línguas (o que revela uma maior acuidade diante do posicionamento do Outro, provavelmente devido à experiência na plataforma Galanet e ao contacto dos restantes estudantes com a Língua Portuguesa): *considero uma língua difícil de aprender; para nós, portugueses, temos ainda alguma dificuldade no Português, quanto mais as outras pessoas; existem muitas excepções, sons e palavras semelhantes*.

Existe, contudo, um leque de argumentos para justificar o facto de o Português ser uma língua fácil de aprender: *é a minha língua materna; mas se fosse para outras pessoas acredito que seja uma língua extremamente difícil de aprender; é a minha língua materna, logo não foi difícil aprendê-la, porque contactei com ela desde que nasci; é também uma*

*língua com uma sonoridade bonita e natural; tem muitas palavras parecidas na forma de dizer e escrever e que querem dizer coisas muito diferentes.*

Pela análise dos dados obtidos, podemos constatar o grau de facilidade/dificuldade atribuído pelos sujeitos à aprendizagem do Português, o qual depende, à semelhança da II Parte do Questionário Inicial, de algumas variáveis, que compreendem a gramática, o léxico e outros argumentos que incluímos na categoria “indefinidos”, ou ainda que têm uma relação estreita com a natureza da LM: o Português LM é fácil de adquirir; o Português LE é considerado difícil.

Interrogados relativamente ao facto de a LM ser aprendida “naturalmente e com uma velocidade espantosa”, verifica-se, novamente, a existência de um grupo significativo de quinze (15) aprendentes que responde afirmativamente e uma escassa minoria, composta por três (3) sujeitos, que responde negativamente.

*As afirmações concordantes mencionam as seguintes razões: é a língua que ouvimos desde que nos encontramos no útero da nossa mãe, a língua em que pensamos; é a primeira língua que ouvimos mais frequentemente enquanto somos pequenos; convivemos desde pequenos com outras pessoas que falam a língua materna, o que nos permite uma aprendizagem mais rápida; utilizamo-la todos os dias para qualquer situação e isso facilita na velocidade de aprendizagem; desde muito pequenos começamos a falar numa forma natural, e sai tudo normalmente sem ser nada ensaiado e aprendemos tudo rapidamente, pois temos, nessa altura, uma grande capacidade de aprendizagem; é a língua com que aprendemos a comunicar, é a língua que as pessoas usam para comunicar connosco, mesmo antes de aprendermos a falar, já estamos habituados a ouvi-la; a pessoa que aprende a sua língua materna está em permanente contacto com ela e com a sua cultura.*

Do conjunto de argumentos discordantes destacamos o seguinte: *apesar de não achar que seja difícil, tem os verbos que se tornam complicados.*

O elenco de afirmações supra transcritas mostra que o Português, LM, língua do seu grupo de pertença e de identidade, é a língua vernacular dos sujeitos inquiridos, a que é usada em todas as situações do quotidiano, sendo, por isso, a maioria das representações francamente afectiva, estando associadas a representações sobre o contexto de aquisição das chamadas LM.

Neste questionário, tal como no anterior aplicado à entrada do trabalho colaborativo da plataforma, foi novamente solicitado aos inquiridos que classificassem quinze aspectos relativos ao ensino-aprendizagem da LM, de cujos resultados o quadro seguinte dá conta:

	1	2	3	4	5
1 – A escola deve formar pessoas capazes de ler qualquer tipo de texto.		2	7	5	4
2 – A escola deve formar pessoas capazes de produzir qualquer tipo de texto.		2	8	6	2
3 – O reinvestimento na Língua Materna (LM) deve constituir uma prioridade do ensino.		1	4	7	6
4 – O papel da escola é o de ensinar a língua padrão, sem dar muita atenção aos sotaques ou diferenças regionais e individuais.	3	9	3	2	1
5 – O ensino da LM devia incidir mais na leitura e na interpretação de textos diversificados.		1	9	7	1
6 – O ensino da LM devia incidir mais na escrita de textos diversificados e adequados às necessidades dos falantes.		1	10	6	1
7 – Os textos electrónicos (chats, fóruns de discussão, blogues, SMS,...) devem ser abordados no ensino da LM.		9	6	2	1
8 – A comunicação electrónica corrompe as competências em LM.	2	4	10	1	1
9 – A comunicação electrónica desenvolve as competências em LM.	1	9	4	2	2
10 – Analisar a LM e reflectir sobre ela são fundamentais para o seu correcto uso.			9	4	5
11 – Analisar a LM e reflectir sobre ela são fundamentais para o seu uso criativo.			9	4	5
12 – A LM ajuda a compreender textos escritos em Línguas Estrangeiras.		3	6	7	1
13 – O conhecimento da LM ajuda a aprender Línguas Estrangeiras.		3	4	11	
14 – O conhecimento da LM ajuda apenas na aprendizagem de línguas da mesma família, já que têm muitos aspectos parecidos.	1	4	8	4	1
15 – O conhecimento da LM cria confusão na aprendizagem de línguas da mesma família, já que nem todos os aspectos parecidos o são de facto.	2	12	3	1	

**Quadro 14 – Classificação dos aspectos relativos ao ensino/aprendizagem da L.M à saída do Projecto.**

Por forma a facilitar a leitura dos resultados obtidos e também neste caso, optámos, novamente, por analisar apenas dois graus de respostas: **Discordo completamente=1** e **Concordo plenamente=5**.

Centremos a atenção no primeiro dos graus: “discordo completamente”.

Três (3) alunos discordam completamente de que “O papel da escola é o de ensinar a língua padrão, sem dar muita atenção aos sotaques ou diferenças regionais e individuais” (permanecendo uma atitude discordante com 9 respostas em “tenho tendência a discordar”); dois (2) discordam de que “A comunicação electrónica corrompe as competências em LM” (sendo aqui predominante uma atitude neutral: escala 3 com 10 respostas), ou ainda de que “ O conhecimento da LM cria confusão na aprendizagem de

línguas da mesma família, já que nem todos os aspectos parecidos o são de facto” (atitude que permanece francamente discordante, dado o número de respostas em “tenho tendência a discordar”).

No que respeita o quinto grau “Concordo plenamente”, as respostas obtidas realçam os seguintes aspectos: “O reinvestimento na LM deve constituir uma prioridade” (6); em *ex équo* (5) para cada surge: “Analisar a LM e reflectir sobre ela são fundamentais para o seu correcto uso” e “Analisar a LM e reflectir sobre ela são fundamentais para o seu uso criativo”. “A escola deve formar pessoas capazes de ler qualquer tipo de texto” (4) e, com duas respostas cada, surgem as premissas “A escola deve formar pessoas capazes de produzir qualquer tipo de texto”; “A comunicação electrónica desenvolve as competências em LM”.

Como podemos observar, após o trabalho colaborativo na plataforma, os sujeitos valorizam o reinvestimento na LM, na análise e na reflexão sobre ela, como meio de acesso a um uso correcto e criativo da mesma. Assim, parece ser lícito afirmar que o contacto com o plurilinguismo teve um efeito valorizador da LM, em termos cognitivos.

Questionados sobre “Se lhes fosse dada a oportunidade de comunicar com colegas de outras Línguas, considera que dessa interacção resultaria um melhor conhecimento de si, da sua cultura e da sua própria língua?”, a grande maioria, dezasseis (16), responde afirmativamente. Algumas respostas apresentadas pelos participantes remetem para uma dimensão multicultural: *iríamos trocar ideias, logo tínhamos que expor a nossa cultura, e eles a sua; leva a um enriquecimento cultural e a um melhor conhecimento do mundo e de nós próprios; de certeza que desenvolveria mais e melhor essa capacidade. Essa interacção ajudar-me-ia a compreender melhor outras culturas, maneiras de pensar diferentes, etc... .*

Outros exemplos há que realçam as vantagens da interacção com falantes de outras Línguas, conforme se verifica em respostas como: *ao interagirmos com colegas de outras Línguas falaríamos de assuntos relacionados com o nosso país, cultura, de como somos e o que somos; assim poderia comparar as diferenças culturais entre a minha língua e a estrangeira, dando mais importância ao conhecimento sobre a minha própria cultura e língua; ao ouvir a opinião deles ficaria a saber o que eles acham da cultura em que estou inserido; ao lidar com ela todos os dias podiam passar-me despercebidos alguns aspectos que são únicos da minha cultura, da minha língua e de mim próprio; aprender línguas*

*ajuda a conhecer novas culturas e a nossa própria cultura; via as diferenças em relação à minha língua e cultura.*

Estes exemplos, recolhidos depois da experiência intercultural e plurilingue na plataforma Galanet, mostram-nos respostas mais concretas e um amadurecimento das opiniões iniciais, centradas agora não no “talvez” e na “curiosidade”, mas antes no “de certeza que” e na apresentação de exemplos colhidos da interação real (*logo tínhamos que expor a nossa cultura, e eles a sua*).

Também no caso deste questionário se presume que a aproximação intercultural ao Outro e à sua cultura desperta nos sujeitos a curiosidade pela sua língua, cultura e por si próprio. Apenas dois (2) sujeitos consideram que não é possível conhecer a cultura nem a pessoa através da língua que fala.

Em relação à oportunidade de escolher outra LM, novamente doze (12) se mantêm fieis à sua LM, evocando os seguintes argumentos, geralmente de teor afectivo; *acho o Português uma língua muito bonita e gosto bastante do clima e relevo de Portugal, só trocaria a pobreza em que o país está inserido; é a língua que aprendi desde pequena e aquela com que tenho mais contacto no dia-a-dia; faz parte da minha história pessoal; acho que a língua portuguesa é difícil de aprender, por isso se já domino uma língua difícil para mim será mais fácil aprender outras línguas; o Português é a língua mais bela do mundo; apesar de gostar de outras línguas, também gosto da língua portuguesa; não gosto do uso de estrangeirismos e mistura de línguas; acho que nos expressaríamos melhor se a nossa língua fosse “pura” e gosto da língua portuguesa, de ser portuguesa, e por isso não escolheria outra LM.*

Oito (8) sujeitos dizem aceitar escolher outra LM, considerando tratar-se de uma experiência enriquecedora. Referem que gostariam que a sua LM fosse a mais falada do mundo, que tivesse maior projecção e alegam existir línguas que são melhores para o mercado de trabalho. Os argumentos utilitários para a mudança de LM são novamente avassaladores. Devido aos motivos evocados, o Inglês surge novamente como a opção mais escolhida, pelo facto de, na opinião dos sujeitos, ser a língua mais falada no mundo e a mais importante. O Italiano parece cativar os aprendentes pela sua musicalidade, pelo povo, pela cultura e até mesmo pela gastronomia, o que revela uma maior aproximação afectiva a esta língua depois da sessão de formação na plataforma.

### 3.2.3. III Parte: “Eu e as Línguas Românicas”

Como havíamos visto na III Parte do questionário inicial, também neste questionário de saída os sujeitos foram indagados acerca das línguas românicas já aprendidas. Posto isto, doze (12, contra os anteriores 17) dizem ter aprendido o Francês e nove (9, contra os anteriores 6) o Espanhol.

As línguas românicas que acham mais importante aprender em Portugal são, por ordem de preferência: o Espanhol (15, antes 11 respostas) e o Francês (3, antes 4 respostas).

À semelhança do questionário anterior, agrupámos as razões apresentadas pelos sujeitos segundo quatro aspectos, a saber: geográficos, económicos, número de falantes e mobilidade.

No primeiro dos aspectos mencionados, para a língua espanhola, incluímos as seguintes opiniões dos falantes: *devido à proximidade geográfica com Espanha; é o país com que fazemos fronteira*. No segundo aspecto inserimos: *porque é o nosso país vizinho e um dos quais fazemos exportação e importação de produtos; porque os nossos dois países cada vez se aproximam mais. E cada vez temos mais contacto*. No terceiro aspecto abarcámos: *o espanhol é a língua românica mais falada no mundo*<sup>14</sup>, *por isso dá-nos um maior leque de países com quem podemos comunicar*; no quarto contivemos: *porque há várias pessoas que vão viver e trabalhar para Espanha*.

No que concerne o Francês, apenas possuímos, novamente, registos relativos ao número de falantes e à mobilidade. Para o primeiro: *é uma das línguas românicas mais faladas no mundo e, por isso, é importante que saibamos algo* (repare-se neste “algo” que remete para objectivos algo minimalistas e gerais). Para o segundo: *existem mais oportunidades profissionais em França, motivo para aprender esta língua*.

Nesta parte do questionário, procurámos ainda identificar os conhecimentos, as representações e expectativas do público lusófono em relação à família linguística românica. Como anteriormente, solicitámos aos aprendentes a associação de cinco palavras a cada LR e aos seus falantes, que distribuímos de acordo com as mesmas categorias:

---

<sup>14</sup> O reposicionamento das línguas no ranking da Romanofonia parece ser uma consequência da utilização da plataforma. Neste sentido, podemos postular que também a cultura linguística dos alunos saiu beneficiada da experiência em Galanet.

Categorias		Os Espanhóis e o espanhol são...
<b>Falantes</b>	Características baseadas em competências	
	Traços psicológicos e morais	simpáticos, alegres; expansivos, corajosos, acelerados
	Impacto visual	morenos
<b>Língua</b>	Léxico	olé!, gracias, chico, muy bien, yo, holla, vale, padre, madre
	Objecto cultural	Madrid, fandango, castanholas, futebol,
	Relação com outras línguas	parecida com o Catalão

**Quadro 15 – Imagem dos Espanhóis e do Espanhol à saída do Projecto**

Categorias		Os Franceses e o francês são...
<b>Falantes</b>	Características baseadas em competências	
	Traços psicológicos e morais	arrogantes, românticos, frios
	Impacto visual	elegantes, luxuosos, classe,
<b>Língua</b>	Léxico	oui, amour, plage, parfum, bijou, Ça va? Je ne parle pas français, voilà, allô, bonjour,
	Objecto cultural	Paris, Torre Eiffel, croissant, moda, política

**Quadro 16 - Imagem dos Franceses e do Francês à saída do Projecto**

Categorias		Os Italianos e o italiano são...
<b>Falantes</b>	Traços psicológicos e morais	simpáticos, vaidosos, charmosos, tranquilos
	Impacto visual	bonitos
<b>Língua</b>	Léxico	ciao, ragazza, pizza, vita, nostra
	Objecto cultural	Papa, Torre de Pisa, pizza, pasta, lasagna, moda
	Objecto sócio-afectivo	musicalidade

**Quadro 17 - Imagem dos Italianos e do Italiano à saída do Projecto**

Categorias		Os Portugueses e o português são...
<b>Falantes</b>	Características baseadas em competências	navegadores, desordem
	Traços psicológicos e morais	simpáticos, melancólicos, saudosistas, tristes, orgulhosos, emotivos
	Perfil linguístico- comunicativo	faladores
<b>Língua</b>	Léxico	fado, saudade, tristeza, jogar, praia, amo-te, vinho
	Objecto cultural	Lisboa, Fernando Pessoa, Camões, literatura, tradição, gastronomia, fado, futebol, portugueses

**Quadro 18 - Imagem dos Portugueses e do Português à saída do Projecto**

Categorias		Os Romenos e o romeno são...
<b>Falantes</b>	Traços psicológicos e morais	
	Impacto visual	
<b>Língua</b>	Léxico	complicada
	Objecto cultural	

**Quadro 19 - Imagem dos Romenos e do Romeno à saída do Projecto**

Categorias		Os Catalães e o catalão são...
<b>Falantes</b>	Traços psicológicos e morais	expansivos
	Impacto visual	
<b>Língua</b>	Léxico	aviat, això, dius, bé, bona, tarda, rápida
	Relação com outras línguas	parecida com o Espanhol

**Quadro 20 - Imagem dos Catalães e do Catalão à saída do Projecto**

De acordo com os dados fornecidos pelos quadros, podemos concluir que, de todas as línguas românicas, o Romeno e o Catalão são, uma vez mais, as que possuem um menor número de palavras associadas aos falantes e suas línguas.

De salientar que o único item assinalado, no caso do Romeno, é particularmente negativo, o que poderá, como dissemos anteriormente, denunciar um afastamento simbólico e afectivo, desta vez não em relação ao povo, mas à língua. Continuamos a crer

que a falta de contacto e o desconhecimento do Catalão poderão estar na origem da escassez de apreciações em relação aos falantes; já em relação à Língua Catalã, o número de referências aumentou de forma significativa, se tivermos em conta os dados recolhidos na primeira fase deste estudo.

O Espanhol e o Francês prosseguem sendo as línguas que maior número de apreciações possuem, quer relativamente aos falantes, quer à língua. No entanto, o Espanhol regista um crescimento de itens lexicais associados, ao passo que o Francês regista uma diminuição. Ambas as línguas românicas registam menos referências culturais, nesta fase. O Italiano continua a ser a única língua a possuir uma apreciação sócio-afectiva bastante favorável, sendo que, em termos socio-afectivos, passa de línguas romântica a língua com bonita sonoridade, o que parece mostrar uma evolução em termos de “contretização” ou “objectivação” das representações iniciais. Verifica-se também que o número de itens lexicais relacionados com a língua-cultura italiana aumentou depois da participação em Galanet. O Português marca agora a exclusividade por conter uma apreciação no item perfil linguístico-comunicativo, embora se registre uma diminuição de referências em quase todas as categorias (única excepção para “características baseadas em competências”).

Foi solicitado aos inquiridos que numerassem de 1 a 5 as línguas românicas, de acordo com o grau de proximidade em relação ao Português. Os dados obtidos permitem-nos chegar exactamente à mesma conclusão dos obtidos na III Parte do questionário inicial: os sujeitos classificam o Espanhol como a LR mais próxima do Português, seguida do Catalão, do Italiano e do Francês. O Romeno reaparece como a mais afastada.

A última questão prendia-se com a facilidade ou dificuldade de aprendizagem de uma nova LR por falantes nativos de uma LR. Verifica-se, então, que a maioria dos sujeitos (16) avalia como facilitada a aprendizagem de outra LR, sendo que agora apenas 2 aprendentes alegam não saber. Como forma de justificar a sua opinião, os aprendentes apresentam um conjunto de argumentos que decidimos coligir segundo critérios tipológicos, lexicais, fonéticos e sintácticos.

Assim, reunimos de acordo com a proximidade na raiz linguística os seguintes argumentos: *a aprendizagem de outras línguas românicas é facilitada, pois o Português e outras línguas românicas derivam de uma só língua, o latim; as línguas românicas têm a mesma origem, por isso, têm semelhanças, daí a facilidade em aprendê-las; por um lado*

*por serem línguas mais parecidas, mas também depende do gosto de cada pessoa e do interesse e autonomia para aprender a língua.*

Os argumentos que seguidamente apresentamos referem-se à proximidade lexical: *há muitas palavras iguais; a semelhança entre as palavras, o vocabulário ajuda na compreensão de outras línguas diferentes.*

Outros há que se reportam à proximidade fonética e lexical como acontece no exemplo: *entre línguas da mesma família encontram-se semelhanças no vocabulário, na pronúncia, na gramática, por isso é natural que a aprendizagem de outra língua da família portuguesa seja facilitada.* Ou ainda à proximidade lexical e sintáctica, como no seguinte caso: *também a fonética e a construção frásica são facilitadas na aprendizagem.*

Em suma diremos que, após o contacto intercultural com falantes de outras línguas românicas, na plataforma, os aprendentes continuam a perceber de forma bastante favorável a facilidade de aprendizagem de uma LR como falante de uma LR, sendo que, aos argumentos relacionados com a transparência lexical, se juntam agora argumentos baseados na proximidade sintáctica, anteriormente ausentes.

#### **3.2.4. IV Parte: “Eu, a comunicação na plataforma e a minha Língua Materna”**

O conjunto de dados recolhidos na IV Parte do Inquérito “Eu, a comunicação na plataforma e a minha Língua Materna” não poderá ser objecto de comparação por ser distinto do colhido na IV Parte do Questionário Inicial, à excepção do quadro síntese, que é apresentado no final dos questionários, sobre como os sujeitos pensam que comunicaram por escrito com interlocutores das diferentes línguas românicas em situação de chat e em fórum de discussão, durante o projecto Galanet. A análise comparativa destes resultados será apresentada na secção 3.3.3. Os dados recolhidos dizem respeito ao sujeito, à comunicação por ele estabelecida na plataforma e à sua relação com a LM.

A primeira questão colocada, relacionada com o facto da LM ter ou não ajudado os sujeitos na interacção plurilingue, obtém catorze (14) respostas afirmativas. Como forma de justificar a sua opinião os inquiridos apontam múltiplos argumentos, que podem ser reunidos de acordo com o critério da proximidade tipológica e da consequente proximidade/transparência lexical.

Para o critério da proximidade na raiz linguística temos os seguintes argumentos: *a língua materna ajudou-me a entender a mensagem que os outros participantes da*

*plataforma queriam transmitir, devido às semelhanças entre as línguas românicas e a língua materna; a minha língua materna ajudou-me no sentido em que algumas palavras e expressões de outras línguas românicas, como por exemplo o Espanhol, são semelhantes às utilizadas por mim no dia-a-dia; a minha Língua Materna ajudou-me imenso na compreensão das outras línguas, pois houve imensos casos em que acabei por compreender palavras das outras línguas, que não entendia, mas que eram semelhantes, pela transparência da palavra;*

A proximidade lexical também se encontra referida como veículo facilitador da interacção. Vejamos os argumentos citados pelos sujeitos: *porque várias palavras eram parecidas ou iguais, o que facilitava o entendimento das novas línguas; porque ia tentando comparar com o português as palavras que os outros diziam.*

Num misto de proximidade cultural e de proximidade tipológica, registamos a afirmação: *ajudou-me a conhecer novas culturas, aprendi a falar um pouco de outras línguas românicas e ajudou-me a conhecer a origem da minha língua.*

A comparação entre frases de diferentes línguas românicas surge como estratégia utilizada na aproximação ao Outro, e é assim que doze (12) inquiridos, num total de dezoito (18), dizem ter utilizado esse processo com o objectivo de *compreender expressões e algum vocabulário de uso mais frequente; perceber melhor o que os outros participantes diziam, conseguir interagir de uma forma mais eficiente com os outros participantes da Plataforma; compreender as frases escritas pelos restantes alunos na plataforma; perceber o significado de algumas palavras; ter um melhor conhecimento das outras línguas faladas na plataforma.*

No que respeita à questão “Se respondeu ‘sim’, com que grau de sucesso o faz?”, os participantes respondem através de uma escala de avaliação qualitativa (que varia entre o Sucesso Elevado, o Sucesso Intermédio e Algum Sucesso, Não Muito) do grau de sucesso quanto ao recurso à comparação entre a sua LM e as restantes línguas da plataforma. A maioria das respostas obtidas refere o Sucesso Elevado e o Sucesso Intermédio. Também apurámos duas (2) respostas mais abrangentes que passamos a apresentar: *apesar de fazer estas comparações muitas vezes apenas consigo um maior sucesso na compreensão das línguas mais próximas à portuguesa; sempre que utilizei este recurso deu resultados positivos, sempre com sucesso.*

A aferição da estratégia utilizada é muito positiva, tendo em conta o número de respostas (16). Na argumentação das vantagens da comparação efectuada entre as línguas,

os sujeitos valorizam o processo em si (de teor cognitivo – o esforço, a procura, ...), pelos resultados que dele advêm (nomeadamente em termos de desenvolvimento de competências de aprendizagem). As respostas recolhidas fazem prova dessa apreciação: *é sempre uma estratégia facilitadora, desde que nos ajude e não complique a compreensão relativamente às outras línguas; para mim facilita-me imenso “puxar” pela cabeça e ir pela transparência da palavra, ou pelo contexto em que está inserida, mais do que ir por dicionários. Se formos consultá-los dá-nos o significado ou expressões erradas e esquecemos. Assim, se formos por nós, não nos esquecemos e o esforço é nosso, não do dicionário; fazendo esta comparação entre línguas podemos compreender um pouco mais acerca das outras línguas românicas, mesmo quando nunca aprendemos antes essas línguas estrangeiras.*

As restantes respostas referem a comparação entre línguas, anteriormente focada, pelo que dispensamos a sua exemplificação neste contexto específico.

A adopção de palavras ou expressões dos “Outros” durante a conversação presencial, nos fóruns ou nos chats, não foi referida pelos sujeitos. Apenas um (1) inquirido responde afirmativamente a este item, porém não menciona nenhum exemplo, muito embora possamos recordar a expressão “du bois frais”, utilizada pela aluna portuguesa em resposta a uma mensagem da participante chinesa.

Dez (10) alunos dizem ter sentido dificuldade em gerir a mistura das diferentes línguas de comunicação na plataforma. As línguas que mais perturbaram os participantes na comunicação com o “Outro” foram, por ordem de referência, o Romeno, o Catalão e o Italiano, seguido do Francês.

Desta feita, e para o caso do Romeno, as justificações apresentadas são bem elucidativas da dificuldade dos participantes na compreensão desta língua, tida como parente afastado nesta família românica: *é muito diferente da minha língua materna; é a língua mais afastada do português; tive mais dificuldade em compreender a língua romena, uma vez que esta é uma língua que não conhecia muito bem; é uma das línguas mais complicadas, e a escrita dela não ajuda à sua compreensão.* No que respeita o Catalão, os sujeitos colocam a tónica na falta de contacto com esta LR: *é uma língua com a qual eu nunca tinha estado em contacto antes.* Relativamente ao Italiano predomina a alusão ao primeiro contacto com a língua e à conseqüente dificuldade a nível da sua compreensão: *foi a língua que mais me custou interpretar; não estava habituada a esta língua; foi a primeira vez que tive contacto com esta língua; nunca tive aulas de italiano.*

O caso do Francês é particular e merece alguma atenção, por se tratar de uma língua cuja aprendizagem foi feita em contexto formal.

Para esta língua a generalidade das representações é de cariz depreciativo, o que poderá sugerir uma estratégia de *marketing* falhado em relação a ela, ou seja, a escola, enquanto legitimadora de imagens, não conseguiu promover auto-confiança em termos de proficiência nesta LR. Os exemplos que seguidamente apresentamos clarificam esta nossa suposição: *é a língua mais difícil; foi a língua onde sempre tive mais dificuldade; é uma língua que não domino muito; o francês, na minha opinião, tem palavras totalmente diferentes da nossa*. Ou seja, depois da experiência Galanet, as representações iniciais foram postas à prova e não resistiram aos resultados da *praxis* comunicativa.

No que concerne as línguas mais usadas na comunicação *on-line* e em termos de compreensão, os sujeitos mencionam todas as línguas, à excepção do Romeno. Na realidade, o Romeno teve uma presença muitíssimo reduzida, havendo escassos registos de mensagens em trocas plurilíngues, nos fóruns de discussão, na Fase 1. O Espanhol (13), o Francês (9) e o Italiano (5) são as línguas que os sujeitos dizem ter praticado mais. Apesar do Catalão ter tido uma participação muito reduzida, três sujeitos dizem ter praticado esta língua. Relativamente à produção de enunciados escritos as línguas privilegiadas são o Português e o Espanhol, o que revela uma maior auto-confiança de produção numa língua considerada mais próxima, em detrimento de uma LR considerada mais afastada, o Francês, ainda que objecto de escolarização.

Para procedermos à análise das respostas obtidas através da questão “Como procedeu para ler as mensagens?”, reescrevemos as hipóteses apresentadas aos sujeitos. Assim, de acordo com as suas respostas, a leitura das mensagens nos fóruns e nos chats processou-se:

- “parte por parte” (11);
- “fui ler as mensagens anteriores para compreender a conversa” (8);
- “tentei traduzir palavra a palavra” (4);
- “li tudo de seguida e de uma só vez, mas repeti depois a leitura integral do texto” (4);
- “li tudo de seguida e de uma só vez, mas repeti depois a leitura de algumas partes do texto” (4);
- “andei para a frente e para trás” (2);
- “li tudo de seguida e de uma só vez” (1).

Como podemos verificar as estratégias mais utilizadas foram: a compreensão processada parte por parte e a leitura das mensagens anteriores como forma de compreender a troca plurilingue. A maioria dos participantes (10) avalia de forma positiva a estratégia que utilizou. Há, contudo, um número significativo de sujeitos (7) que considera que o método utilizado resultou mais ou menos. No que respeita às conclusões tiradas pelos participantes sobre esta actividade, onze (11) referem que compreender uma mensagem/texto não é fácil, mas que também não é impossível, e seis (6) consideram que compreender uma mensagem/texto numa LR não parece muito difícil.

Importante é verificar que a interacção plurilingue despertou nos sujeitos curiosidade pela cultura do Outro, sinal de desenvolvimento da Competência de Comunicação Intercultural (cf. Byram, 1997). Das treze (13) respostas afirmativas à décima-sexta questão: “A interacção plurilingue despertou-lhe curiosidade pela cultura do Outro?”, destacamos as seguintes: *neste aspecto, acho a Plataforma Galanet muito enriquecedora; desperta-nos a mente, permite-nos alargar os horizontes; faz crescer a nossa curiosidade para conhecer novos países, novas culturas, novas pessoas, porque não novas amizades?; todos os países têm a sua própria cultura; de certa forma ficamos sempre com curiosidade para saber como é a cultura de outros povos, tornando-nos assim, também, mais “ricos” como pessoas; sempre quis saber mais acerca da cultura dos outros participantes para ver se era semelhante à nossa, devido à grande semelhança na língua. Este foi o ponto da interacção plurilingue que mais me cativou na nossa “viagem” pela plataforma, apesar de não ter conhecido algumas culturas; porque despertou a minha curiosidade sobre como são diferentes as culturas; eu achei bastante engraçado a comunicação entre duas pessoas em idiomas diferentes, entendiamo-nos bem, sem problemas e ao saber mais pormenores sobre a cultura dos outros participantes, através da interacção plurilingue, quis saber ainda mais sobre os seus interesses, os seus pontos de vista que se relacionam directamente com a sua cultura.*

Por outro lado, catorze (14) participantes dizem ter-se sentido motivados durante a interacção com outros falantes. Três (3) respondem negativamente e um não dá resposta.

Confrontados com este item os inquiridos dizem: *senti-me motivada no sentido em que me despertou a curiosidade para conhecer melhor a “Origem do outro”, o que está para lá de Portugal; gostava de estar em contacto com outras línguas. Consegui aprender certas palavras, que não conhecia, noutras línguas; serviu para testar as minhas*

*capacidades de compreensão das línguas românicas; achei que era bastante gratificante ter alguém a responder-nos e a falar connosco sobre um determinado assunto; porque gostei de falar com outros e tentar compreender as suas línguas recorrendo apenas à nossa; a determinada altura deste projecto já se torna relativamente fácil comunicar com os outros participantes da plataforma, já não achamos “estranhas” as outras línguas.*

Depois do contacto com falantes de outras línguas românicas, seis (6) participantes consideram ter uma ideia diferente acerca da LM, sendo que onze (11) manifestam opinião contrária.

Destacamos, em primeiro lugar, as opiniões que consideram não se ter operado nenhuma diferença acerca da LM. Vejamos: *apesar de entrar em contacto com muitos falantes de outras línguas na plataforma Galanet, não mudei a minha visão e a minha interpretação relativamente à minha língua materna, já que nesta plataforma a LM foi a que utilizei mais, tanto na parte de compreensão como na parte de produção; não mudei de opinião sobre a minha língua materna, mas aprendi mais sobre as culturas dos “Outros” e mudei de ideia em relação a alguns aspectos; antes deste projecto, desta intercompreensão eu já tinha noção que a nossa língua materna era muito importante para nos ajudar a compreender outras línguas; não, continuo com a mesma opinião sobre a minha língua materna é, sem dúvida, das mais bonitas ...; não, a ideia de que o português é difícil de aprender continua.* Isto significa que: i) as representações socio-afectivas e cognitivas de partida relativamente à LM, desde logo muito positivas, se mantêm; ii) o papel da LE de **trampolim cognitivo** para outras línguas e culturas é reconhecido e valorizado.

Houve, no entanto, alguns que consideram ter havido uma diferença, expondo os seus argumentos: *considero-a a mesma, apenas com um pouco mais de brilho; através da plataforma reaprendi a minha língua, pois a forma como a utilizamos é diferente de qualquer outro local; sim, porque agora percebo que a minha língua tem uma origem comum às demais línguas românicas.* Deste modo, a uma maior compreensão do papel de trampolim cognitivo da LM, associa-se agora um papel de **trampolim afectivo** ou, se quisermos, a LM é reconhecida como elo efectivo para as outras línguas românicas e, simultaneamente, as outras línguas românicas são vislumbradas como *passerelle* afectiva para a LM.

Um dos itens do questionário apresentado abordava a ideia do confronto directo com outras línguas românicas, pretendendo-se saber se esse confronto teria feito os

participantes compreender melhor a gramática da sua LM. É opinião generalizada (15) que desse confronto não resultou uma melhor compreensão. Apontadas as razões realçamos as que se seguem: *na minha opinião não fez mudar a forma como eu compreendo a gramática da minha língua, mas a gramática da minha língua ajudou-me a perceber melhor a gramática de línguas estrangeiras; não, porque elas apesar de terem a mesma origem são muito diferentes, até mesmo na gramática; não, penso que a gramática portuguesa tem pouco a ver com a de outras línguas românicas; a gramática que sei e aprendi não piorou nem melhorou ao contactar com outras línguas; não houve uma preocupação nesse sentido.*

No item “Considero que o confronto directo com outras Línguas Românicas me fez compreender melhor o léxico da minha LM”, a maioria (11) responde de forma negativa, alegando o seguinte: *pelo contrário. Foi o léxico que sei e aprendi da minha LM que me ajudou a superar na compreensão do léxico de outras línguas; o conhecimento que tenho é sobre a minha língua, em relação às outras o conhecimento é médio; em termos lexical fiquei na mesma, não me esclareceu sobre nada; não, porque as línguas são muito diferentes, apesar de terem vocábulos muito parecidos.*

Das opiniões concordantes (6) mencionamos: *por vezes para compreender certas palavras noutras línguas recorria à comparação entre elas e a minha língua materna; penso que sou capaz de comunicar em situações simples, ou de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender ainda o suficiente para manter uma conversa; ajudou-me a perceber a relação entre algumas palavras.* Novamente, é sobretudo o papel de trampolim cognitivo e de passerelle linguística da LM que é valorizado, sendo que as repercussões do contacto com as diversas LR da plataforma Galanet na LM continuam algo opacas.

É opinião dos alunos que a intercompreensão, durante a comunicação na plataforma, se processou através do recurso a estratégias comunicativas diversificadas: *tentando decifrar palavra por palavra na medida em que se aproximavam da sua LM; através da tradução mental feita pelas pessoas que participam na plataforma que com o tempo conseguiam perceber o que os outros nos queriam dizer; tentámos entender o que era dito pelos outros alunos e o seu modo de pensamento, compreendendo o seu ponto de vista. Foi sobretudo, na minha opinião, uma comunicação compreensiva; lentamente, fui compreendendo nomes, palavras frases muito simples que me possibilitaram uma troca de informação simples e directa; com a ajuda da professora e perguntando uns aos outros;*

*dando vários sinónimos às palavras que dizíamos não conhecer e foi o léxico que sei e aprendi da minha LM que me ajudou a superar a compreensão do léxico de outras línguas.*

Na questão “Considera que de entre as Línguas Românicas utilizadas na comunicação houve uma que se destacou por ter um ‘estatuto’ diferente?”, oito (8) participantes mencionam ter havido e nove (9) não ter havido. Todavia as justificações dos participantes fazem prova das diferentes acepções dadas ao termo “estatuto”, pois ora surge pelo facto de *ser a mais utilizada na comunicação plurilingue durante a sessão*, como sucede no caso do Espanhol, ora e, neste caso concreto, em relação ao Francês, por *ser a plataforma de origem francesa*; ora ainda, como acontece com o Romeno, que detém o estatuto de “língua exótica” da plataforma: *é uma língua muito diferente e a sua escrita pouco se parece com a LM, com o Francês, o Espanhol, ou com o Italiano.*

A experiência Galanet, tida como enriquecedora para os participantes, proporcionou, na globalidade, a sua motivação (15) durante a interacção estabelecida com outros falantes romanófonos. As motivações para continuar a participar na plataforma são variadas, como podemos verificar, mas sempre relacionadas com a curiosidade plurilingue e intercultural: *conhecer outras pessoas, culturas. Ter maior conhecimento; aprender mais sobre as Línguas Românicas e aprender sobre a cultura dos países onde se falam as Línguas Românicas; ficar a compreender melhor as línguas românicas, bem como as suas culturas; aprender um pouco mais sobre a família das Línguas Românicas, sobre a cultura e a língua de outros países românicos; perceber mais sobre a sua cultura e a facilidade na compreensão das Línguas Românicas, devido às suas parecenças com a minha LM; as minhas motivações foram gostar imenso de línguas, adoro o Espanhol, o Italiano, o Francês, o Catalão, o Romeno nem tanto, por isso a minha maior motivação foi conhecer melhor outros países e culturas.*

No que respeita a alteração das motivações ao longo da sessão, treze (13) sujeitos mencionam não ter havido nenhuma alteração, e testemunham: *não, até ao fim da sessão tive sempre motivação para conhecer novas pessoas, novas línguas e novas culturas; não, os meus motivos e metas foram sempre os mesmos, aprender mais sobre a cultura e a língua de outros países românicos; não, uma vez que estavam constantemente novas pessoas de outros países da Europa ou do resto do mundo a entrar em contacto e a comunicar connosco, Equipa “Falamos pelos cotovelos”.* Existe, contudo, uma escassa minoria, composta por quatro (4) participantes, que menciona o seguinte: *sim, porque*

*quantas mais pessoas ia conhecendo, mais vontade tinha de estar na plataforma; sim, a curiosidade e interesse por conhecer e saber mais acerca da cultura e aprender mais sobre as línguas que foram usadas na plataforma alteraram-se ao longo da sessão; sim, no início tive um grande entusiasmo, para o fim já me desmotivei, já foi mais cansativo; no início estava mais motivado, porque era uma experiência nova, mas depois tornou-se sempre igual.* As duas primeiras respostas revelam uma motivação crescente, em relação com o aumento de contactos e uma certa “mobilidade virtual”; as duas últimas revelam a desmotivação que se instalou quando se teve que elaborar o produto da sessão, obrigando a um maior trabalho e, em alguns casos, a um trabalho isolado.

Procurando recolher informação relativa à comunicação estabelecida nos fóruns de discussão, no sentido de saber se a informalidade e espontaneidade nos fóruns funciona como um factor facilitador ou dificultador da conversação, treze (13) aprendentes consideram essa informalidade um factor facilitador: *porque assim falamos com menos receio do que se fosse formal; porque permitiu expormos livremente as nossa ideias e opiniões acerca dos assuntos que eram debatidos na plataforma e também criar laços de amizade; porque sem formalidades e com espontaneidade, tudo se faz mais livremente, sem rodeios e timidez, de alguma forma; porque é mais fácil estabelecer uma conversa informal principalmente quando se trata de utilizarmos várias línguas em simultâneo; porque sentimo-nos mais à vontade, o que facilita a comunicação, todos podemos dar a nossa opinião sobre a nossa maneira de ser e sobre a nossa cultura; porque, às vezes, quanto mais procuramos a palavra certa para dizer, mais nos baralhamos e nisso senti, que a espontaneidade ajuda, porque sai no momento aquilo que achamos, pensamos ou dizemos e isso pode, por vezes, facilitar na compreensão entre as línguas.* Ou seja, e sintetizando estes propósitos: a informalidade e a espontaneidade dos fóruns influenciam o “estar” na plataforma, do ponto de vista sócio-afectivo e comunicativo, o que, por sua vez, parece ter influenciado os resultados da interacção.

Surgiram, todavia, quatro (4) opiniões que contradizem algumas das anteriormente apresentadas, pois partem do pressuposto que a informalidade e a espontaneidade são um factor dificultador da comunicação *on-line*, nomeadamente da estabelecida nos fóruns de discussão: *porque nestes fóruns a conversação entre as pessoas é um pouco confusa, devido à múltipla adesão; porque não sabíamos com quem estávamos a falar e havia dificuldade em entender o que queriam dizer; porque havia palavras que não eram facilitadoras.* Assim, o carácter multiparticipativo das interacções nos fóruns parece, pois,

dificultar a interação, mas tal não parece estar relacionado com a presença simultânea de várias línguas, o que poderia ser um factor acrescido de dificuldade.

### **3.3. Análise Comparativa dos Resultados do Inquérito por Questionário Inicial e Final : algumas focalizações**

Conforme referimos na Introdução deste terceiro capítulo, dedicaremos esta secção à exploração comparativa de alguns dos resultados obtidos, o que nos permitirá, segundo esperamos, melhor responder, através da compilação de vários indícios, no último capítulo, às nossas questões investigativas. Centraremos, pois, a nossa atenção, de acordo com o objectivo geral do estudo, nos itens que dizem respeito às Línguas Românicas e à Língua Materna.

#### **3.3.1. I Parte: “Eu e as Línguas Estrangeiras”**

Começemos, então, por analisar pormenorizadamente, como os sujeitos se posicionam em relação à questão “Pensa vir a aprender outra(s) LE para além das que já conhece?”. Comparativamente ao questionário inicial, o número de sujeitos que demonstra intenção de aprender outras línguas aumentou de 10 para 13. Diminui de 8 para 5 o número de sujeitos que não pensa vir a aprender outra LE, o que, a nosso entender, faz prova da valorização dada à constante necessidade de enriquecimento pessoal e cultural a que a actual sociedade obriga e que a participação na sessão Galanet promoveu. Numa análise feita às Línguas Estrangeiras a que os sujeitos se referem, podemos constatar que, quer o Italiano, quer o Espanhol, mantêm precisamente o mesmo número de interessados antes e após a experiência Galanet. Relativamente ao Francês, língua privilegiada no *design* da plataforma e na comunicação *on-line*, o número de aprendentes interessados na sua aprendizagem aumentou de 1 para 4, eventualmente devido ao confronto dos sujeitos com as suas dificuldades. É de referir em relação a esta língua que, apesar de ser, como vimos anteriormente, privilegiada na comunicação *on-line*, não o é graças à participação da equipa de Grenoble “D’ici et de là”, mas à forte participação da equipa chinesa: “Chine du Sud”. Assim, esta participação de uma equipa “distante” pode ter mostrado o potencial do Francês como língua de comunicação internacional, empolgando o seu valor.

Os motivos apresentados pelos inquiridos para a aprendizagem do Italiano são completamente distintos dos mencionados antes do trabalho colaborativo na plataforma. Assim, os sujeitos inicialmente referiram o Italiano, no âmbito da actividade da área de projecto. Após estabelecerem uma ligação de afectividade, que não é possível definir de acordo com critérios objectivos, mas que se traduz em sentimentos, os participantes mencionam o seu relacionamento emocional com esta LR “ bonita” e destacam o papel importante da imagem sonora que dela têm: “gosto pela sua musicalidade”, “gosto pelo sotaque”. Demonstram ainda apreço por esta língua remetendo, agora também, para o valor utilitário/pragmático da sua aprendizagem, o que sucede também relativamente às motivações que impelem os sujeitos para a aprendizagem do Espanhol e do Francês. Em relação a estas, os sujeitos mencionam uma vontade expressa em aprofundar o seu conhecimento, tendo em vista estabelecer, com maior facilidade, comunicação com os seus interlocutores.

Quanto às línguas que os aprendentes dizem utilizar, oferece-se-nos expor num quadro as diferentes situações de comunicação e as línguas utilizadas numa leitura comparativa antes e depois da experiência Galanet.

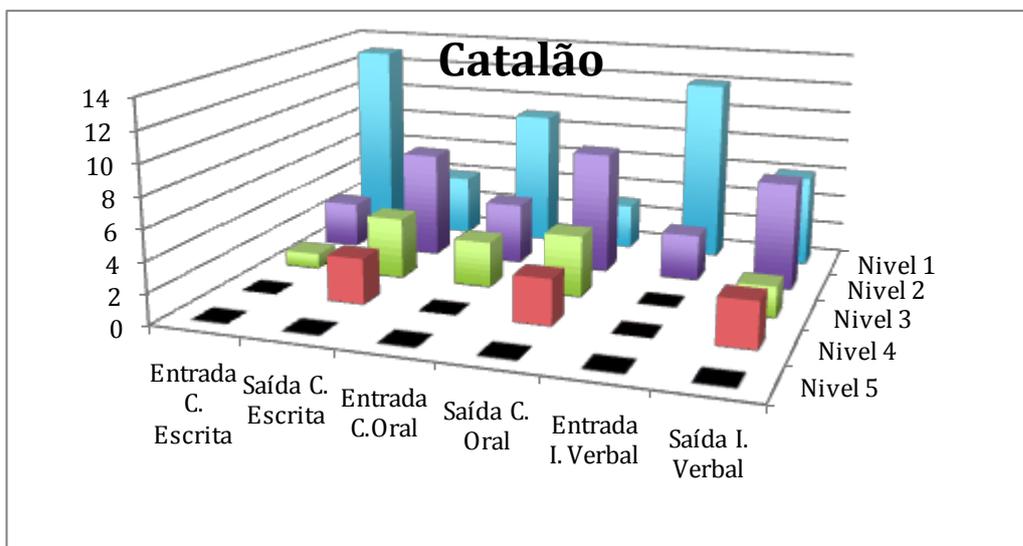
Situações	Línguas <sup>15</sup>	
	<i>Entrada na experiência Galanet</i>	<i>Saída da experiência Galanet</i>
em família	Português (18); Francês (1); Espanhol (1)	Português (18); Francês (4); Espanhol (1)
com os amigos	Português (18)	Português (18); Francês (1)
em conversas na internet	Português (18)	Português (18); Francês (1)
em troca de e-mails	Português (17)	Português (18)
em correspondência (cartas, postais...)	Português (17); Francês (1)	Português (18); Francês (3)
em pesquisas na Internet	Português (18); Francês (4); Espanhol (2)	Português (17); Francês (1)
nas redes sociais (Facebook, Hi5, ...)	Português (16)	Português (15); Francês (1); Espanhol(1)

**Quadro 21 - Línguas que os sujeitos utilizam e respectivas situações de utilização**

<sup>15</sup> Os números dentro de parênteses referem-se ao número de vezes que o item foi referido.

Podemos então concluir que o Português, como LM, surge em todas as situações de comunicação apresentadas. O Francês aparece, pela primeira vez, mencionado em três (3) situações, a saber: *com os amigos; em conversas na internet; nas redes sociais*; o Espanhol emerge *nas redes sociais* e deixa de ser referenciado *em pesquisas da internet*. Saliente-se que o número de referências à língua francesa aumentou significativamente, após a experiência Galanet, pelo que podemos depreender que a intercompreensão na plataforma influenciou os sujeitos no que diz respeito à utilização desta língua.

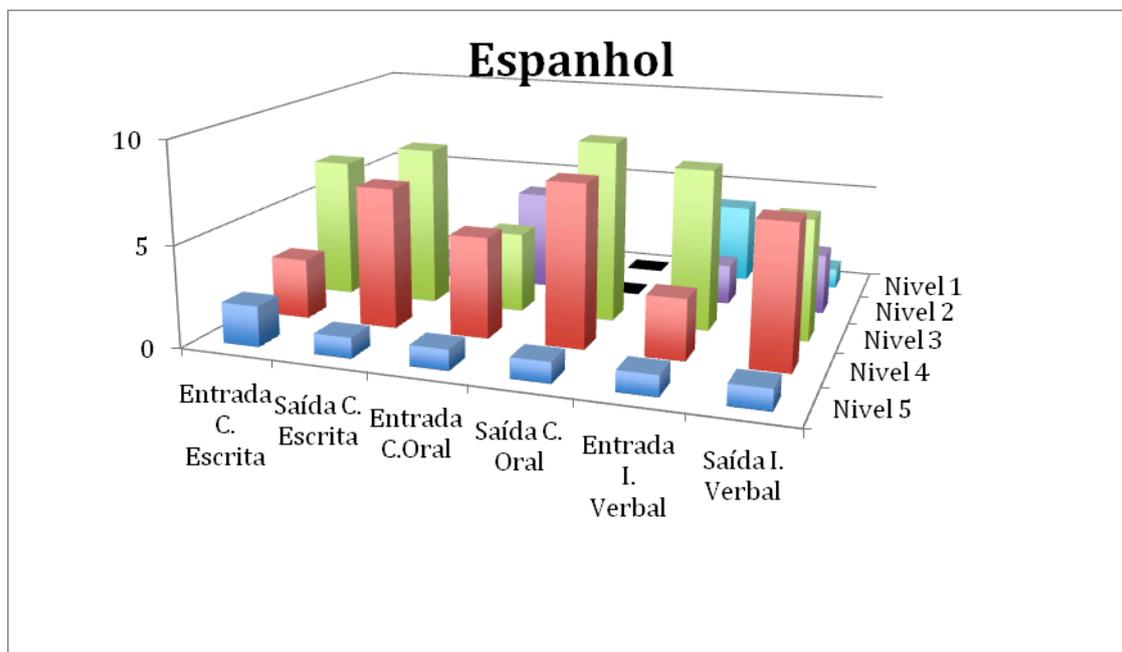
Conhecidas as línguas que os alunos utilizam nas diversas situações do quotidiano, passamos aos níveis de conhecimento que os mesmos pensam possuir em diferentes línguas, a nível da compreensão escrita e oral e da interação verbal. Assim, foram condensados em gráficos os dados obtidos, por Língua, à entrada e à saída do trabalho colaborativo na plataforma, por forma a permitir uma análise mais esclarecedora.



**Gráfico 1: Catalão - Competência de compreensão escrita e oral e de interação verbal**

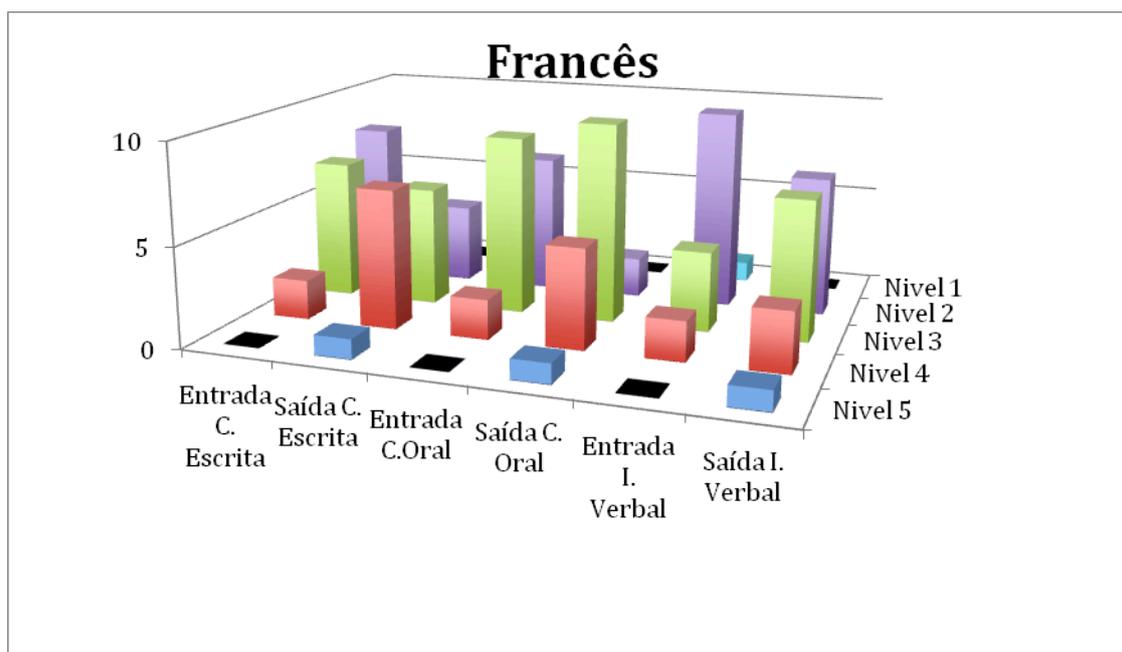
No Catalão podemos verificar, à saída da plataforma, uma melhoria das representações dos participantes em termos de compreensão dos enunciados escritos e orais, uma vez que, nos questionários finais, os sujeitos consideram maioritariamente “fraca” ou “suficiente” a sua competência (em vez do esmagador “nulo” dos questionários iniciais), sendo que na interação verbal a variação registada é ligeiramente maior, estando agora compreendida entre o “fraco” e o “bom”. Daqui se depreende que, nas línguas românicas

em que, à partida, os sujeitos pensavam não possuir competências devido à falta de contacto com elas, se verifica o que poderíamos designar por “descoberta de competências” ou uma Competência Plurilingue em acção, já que os conhecimentos das línguas já conhecidas funcionaram como alavanca para o reconhecimento e desenvolvimento de competências em línguas (julgadas) desconhecidas.



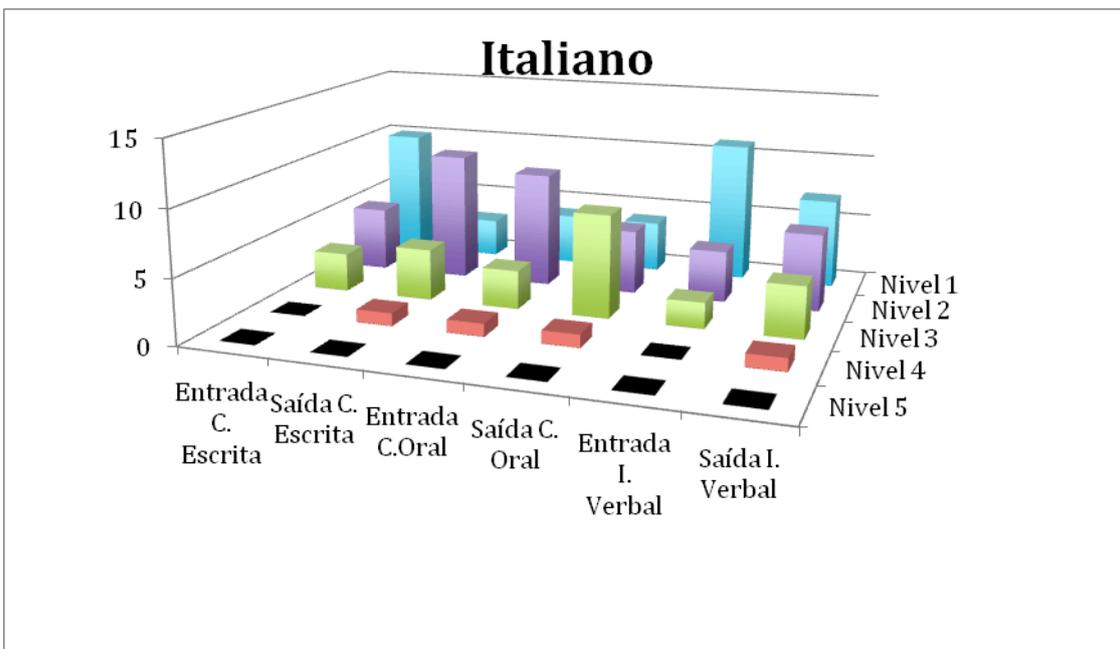
**Gráfico 2: Espanhol - Competência de compreensão escrita e oral e de interação verbal**

Tal como pode ser atestado, a língua espanhola regista uma progressão mais acentuada, comparativamente com o Catalão. No caso concreto desta língua, os aprendentes consideram possuir competência na compreensão escrita entre o “suficiente” e o “bom”. Todavia, é na compreensão oral e na interação verbal que se assinala a maior diferença, sendo que é ao nível da avaliação em termos de “Bom” que se registam maiores evoluções. Assim, e por comparação com ao Catalão, poderíamos afirmar que em línguas já conhecidas e em que, à partida, já se julgam possuir conhecimentos, as representações finais evoluem num sentido bastante positivo, num reconhecimento das representações iniciais agora sedimentadas pela prática.



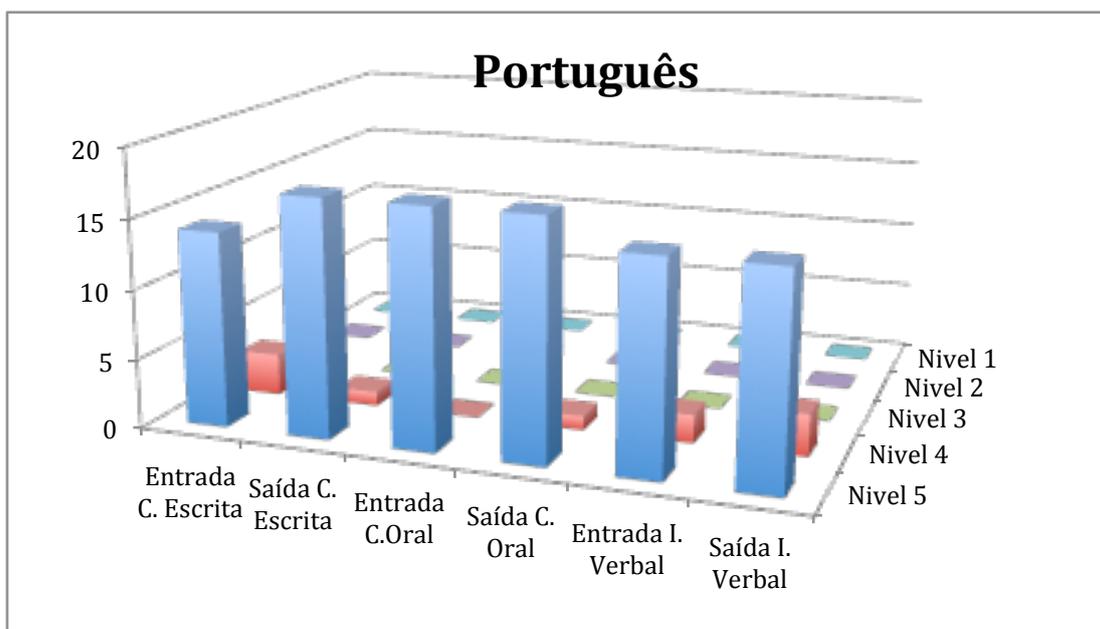
**Gráfico 3: Francês - Competência de compreensão escrita e oral e de interação verbal**

Surpreendentemente, o Francês regista, à saída do trabalho colaborativo, a maior variação de todas as línguas. Da leitura dos dados, concluímos que os aprendentes não consideravam possuir um nível de conhecimento “muito bom”, nem na compreensão escrita, nem na oral, nem mesmo na interação verbal. Porém, após a experiência vivenciada, já existe o caso de um sujeito que se avalia ao nível do “muito bom”. É ao nível da interação verbal que se regista a maior progressão. Este facto revela que uma representação demasiado escolarizada de uma língua influenciava a representação inicial das diferentes competências. Ora, o contacto com essa língua em situações de ensino-aprendizagem menos “padronizada” e mais voltadas para a interação e para o trabalho colaborativo, fora do espaço da sala de aula, permitiu aos participantes reavaliarem-se e (re)situarem as suas competências à luz das novas experiências: tal reavaliação permitiu, como antes vimos, tomar consciência das dificuldades nesta língua, mas também da capacidade de as ultrapassar em situações reais de comunicação. Deste modo, a participação na sessão Galanet teve como consequência, desde logo, um reposicionamento das representações dos sujeitos em termos de aprendentes e utilizadores de línguas.



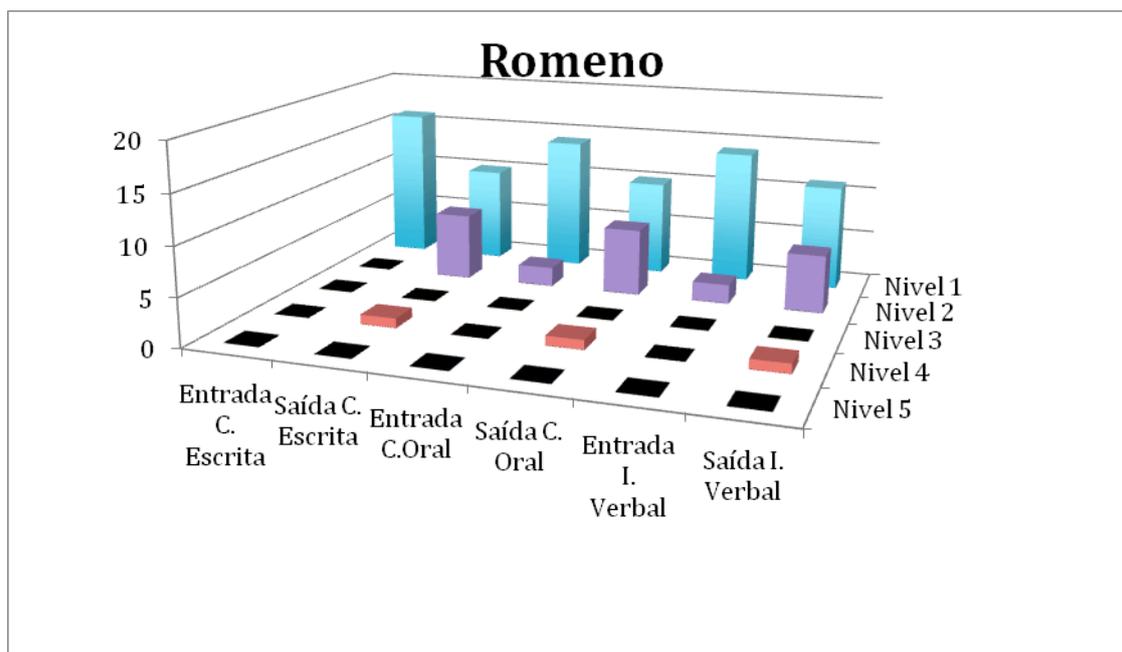
**Gráfico 4: Italiano - Competência de compreensão escrita e oral e de interação verbal**

O Italiano, a nível da interação verbal, apresenta uma boa progressão, tendo em conta que à saída do trabalho colaborativo um número significativo de alunos considerava possuir entre o “fraco” e “suficiente” havendo, também no caso desta língua, um sujeito que avalia de “bom” o seu desempenho. Tal como no caso do Espanhol, os sujeitos sentem que, após a experiência de Galanet, as suas competências melhoraram.



**Gráfico 5: Português - Competência de compreensão escrita e oral e de interação verbal**

Na LM, os aprendentes têm uma percepção bastante exacta do seu desempenho, pelo que avaliam as suas competências entre o “bom” e o “muito bom”. Assim, se o nosso objecto de estudo é o impacto do contacto da LE na relação com a LM, este gráfico parece indicar que não é ao nível da evolução das representações das competências em LM que se poderão encontrar indícios desse impacto.



**Gráfico 6: Romeno - Competência de compreensão escrita e oral e de interacção verbal**

O Romeno é, indubitavelmente, a LR que apresenta menor progressão em termos de competências pressentidas, mas ainda assim positiva. De salientar o caso isolado de um sujeito que avalia de “bom” o seu desempenho a nível da interacção verbal.

Para sintetizar, a participação no Projecto Galanet permitiu aos alunos um contacto estreito com outras línguas da família românica, sendo que toda a aprendizagem partilhada e colaborativa possibilitou uma tomada de consciência em relação às dificuldades e, sobretudo, às habilidades (muitas vezes desconhecidas) que possuem a nível da compreensão escrita e da interacção verbal, tendo em conta que se reporta a uma comunicação electrónica escrita/lida.

Se, ao nível da LM, os resultados apresentados nesta secção não evocam uma mudança de perspectiva em relação à percepção de competências nessa língua, não

podemos, no entanto, deixar de considerar que as competências em LM e noutras Línguas Românicas conhecidas previamente pareceram influenciar positivamente a percepção de conhecimentos nas Línguas Românicas desconhecidas (no seu papel de trampolim cognitivo para outras línguas), sendo que, nesse sentido, outros indícios e explicações ao nível de alterações da relação dos sujeitos com a sua LM terão de ser procurados noutros dados recolhidos. Por outro lado, poderíamos considerar que o contacto com as línguas românicas desconhecidas ou menos conhecidas sedimentou uma representação prévia de conhecimentos bastante profundos na LM, o que não poderá, no nosso entender, deixar de ter efeitos positivos na forma como os sujeitos se vêem enquanto falantes e pessoas “em Português”. Neste sentido, esta secção parece demonstrar uma confiança inabalável dos aprendentes nas suas competências em LM, confiança que não é alterada no contacto com outras línguas da mesma família.

### **3.3.2. II Parte “Eu e a Minha Língua Materna”**

Por forma a procedermos a uma análise comparativa dos dados da II Parte do questionário no que respeita à definição de uma língua fácil/difícil, apresentamos um quadro (Quadro-21) que condensa toda a informação por nós recolhida.

Uma leitura atenta dos dados permite-nos concluir que as respostas dos inquiridos, à saída do trabalho colaborativo na plataforma, revelam um amadurecimento relativamente à definição de “língua fácil” e de “língua difícil”.

Assim, e de acordo com a opinião dos sujeitos, uma “língua fácil” não é apenas aquela com a qual se contacta frequentemente, ou aquela que apresenta menos dificuldades de pronúncia, ou a de que se gosta, mas é também aquela cuja aprendizagem se iniciou mais cedo. Diríamos, *grosso modo*, que é a opinião dos aprendentes relativamente à sua LM.

Relativamente à definição de “língua difícil” verificamos que os aprendentes possuem uma opinião diferente, considerando que, para além de ser a mais distante da LM, aquela que se aprende mais tarde, ou aquela que não tem palavras parecidas com as da LM, é também para os inquiridos aquela com a qual se contacta esporadicamente, aquela que apresenta uma dimensão gramatical e sintáctica complicada, ou ainda aquela que apresenta

muitas dificuldades de pronúncia. Dito de outra forma, a LM passou a ser a “medida” através da qual se “medem” as outras línguas, sobretudo para as julgar enquanto difíceis.

	Uma língua fácil é...		Uma língua difícil é...	
	<b>Entrada</b>			
	1- próxima da LM	15	1- distante da LM	15
	2- aquela com a qual se contacta frequentemente	15	2- aquela com a qual se contacta esporadicamente	5
	3- aquela cuja aprendizagem se inicia mais cedo	5	3- aquela que se aprende mais tarde	6
	4- aquela de que se gosta	6	4- aquela que não tem palavras parecidas com as da LM	6
	5- aquela que tem palavras parecidas com as da LM	4	5- aquela que apresenta uma dimensão gramatical e sintáctica complicada	7
	6- aquela que apresenta uma dimensão gramatical simples		6- aquela que apresenta muitas dificuldades de pronúncia	5
	7- aquela que tem sons mais bonitos		7- aquela que não tem alfabeto	1
	8- aquela que apresenta menos dificuldades de pronúncia	6	8- aquela que tem um alfabeto diferente	5
	9- aquela que apresenta uma componente cultural próxima da LM	5	9- aquela que apresenta menos afinidades culturais com a LM	4
<b>Saída</b>				
	1- próxima da LM	14	1- distante da LM	12
	2- aquela com a qual se contacta frequentemente	12	2- aquela com a qual se contacta esporadicamente	9
	3- aquela cuja aprendizagem se inicia mais cedo	9	3- aquela que se aprende mais tarde	5
	4- aquela de que se gosta	3	4- aquela que não tem palavras parecidas com as da LM	4
	5 – aquela que tem palavras parecidas com as da LM	7	5 – aquela que apresenta uma dimensão gramatical e sintáctica complicada	9
	6- aquela que apresenta uma dimensão gramatical simples	2	6- aquela que apresenta muitas dificuldades de pronúncia	
	7- aquela que tem sons mais bonitos		7- aquela que não tem alfabeto	6
	8- aquela que apresenta menos dificuldades de pronúncia	5	8- aquela que tem um alfabeto diferente	1
	9- aquela que apresenta uma componente cultural próxima da LM	2	9- aquela que apresenta menos afinidades culturais com a LM	

**Quadro 22 - Facilidade/dificuldade de aprendizagem de uma língua**

Da identificação apresentada num e noutra questionário, verificamos que o grau de facilidade ou dificuldade atribuído pelos sujeitos à aprendizagem de uma língua depende

de variáveis de ordem lexical, gramatical, fonética e sócio-afectiva. Note-se que uma “língua fácil” perdeu partidários ao nível sócio-afectivo (passando de 6 a 3 respostas) e sócio-cultural (de 5 para 2), tendo-os ganho ao nível das semelhanças lexicais (de 4 para 7), mais fáceis, à primeira vista, de identificar, o que poderá ser o resultado do contacto real, na plataforma Galanet, com diversas línguas vizinhas.

No que respeita o facto de a LM ser aprendida “naturalmente e com uma velocidade espantosa”, verifica-se, em ambos os questionários, existir um grupo de aprendentes que responde afirmativamente e outro que responde negativamente. No questionário de entrada, de acordo com a leitura que efectuámos dos dados, constata-se que o Português surge como língua em que os sujeitos se acham mais aptos, por ser a que os acompanha desde a nascença, muito embora a definam como “complexa”, possivelmente quando associada à aprendizagem feita em contexto escolar. No questionário de saída perpassam sobretudo as representações afectivas em relação à LM.

No que concerne a classificação dos aspectos relativos ao ensino-aprendizagem da LM, existe, entre o questionário inicial e o final, uma uniformidade relativamente à discordância, neste caso concreto, do papel da escola no que respeita o ensino da língua padrão: a escola é, assim, compreendida no seu papel de valorização da diversidade intralinguística da LM.

Os aspectos concordantes num e noutro questionário são absolutamente diversos, revelando, no caso do questionário final, a influência positiva do trabalho realizado na plataforma. Assim realçamos três aspectos elucidativos desta influência: “O reinvestimento na LM deve constituir uma prioridade”; “Analisar a LM e reflectir sobre ela são fundamentais para o seu correcto uso” e “Analisar a LM e reflectir sobre ela são fundamentais para o seu uso criativo”. De salientar que nenhum destes aspectos foi valorizado no questionário inicial, o que, a nosso entender, pode indiciar uma apreciação positiva face à reflexão em torno da LM como trampolim para a aprendizagem de outras línguas e, como referimos anteriormente, meio de promover o seu uso correcto e criativo.

A questão relativa à interacção com colegas de outras línguas e às repercussões no conhecimento de si, da sua cultura e da sua própria língua obtém respostas muito consensuais em ambos os questionários, facto que permite retirar a mesma conclusão anteriormente apresentada: a aproximação intercultural com o Outro e com a sua cultura desperta nos sujeitos a curiosidade pela sua língua, cultura e por si próprio.

### **3.3.3. III Parte “Eu e as Línguas Românicas”**

Cabe-nos, neste momento, proceder a uma análise comparativa dos dados obtidos na III Parte do Questionário relativos às línguas que pertencem à família linguística românica.

Nesta linha, concluímos que, em ambos os questionários, os sujeitos mencionam ter aprendido o Francês e o Espanhol, sendo que o Francês é a língua aprendida pelo maior número de alunos.

No que respeita às línguas românicas que acham mais importante aprender em contexto português, o Espanhol e o Francês assumem-se como as grandes apostas, com uma ligeira variação em termos de número de referência em ambos os questionários. Assim, no questionário de entrada temos onze referências ao Espanhol e quatro ao Francês; no de saída quinze referências ao Espanhol e três ao Francês. Considerando que a variação registada não é significativa, resta-nos comentar a reincidência na alusão ao Espanhol, em primeira instância, em detrimento do Francês, facto emergente. Tendo em conta a recente opção, conta com um lustro apenas, pelo estudo do Espanhol e, atentando à forte participação das equipas espanholas e argentina na plataforma, é perfeitamente compreensível que o Espanhol surja em posição de destaque relativamente ao Francês. No entanto, convém referir que estas opiniões poderão indiciar uma representação de desajustamento da oferta linguística em contexto escolar em relação à percepção da importância das línguas: a maioria dos alunos aprendeu Francês, mas acha que o mais importante seria apostar na aprendizagem do Espanhol.

Em ambos os questionários agrupámos as razões apresentadas pelos sujeitos de acordo com aspectos geográficos, económicos, com o número de falantes e com as perspectivas de mobilidade. Constatamos, pelo conjunto de argumentos apresentados, que há três aspectos mais valorizados pelos sujeitos: o geográfico, o do número de falantes e o da mobilidade, que parecem combinar-se em favor do Espanhol, como já vimos.

Procurámos também identificar os conhecimentos, as representações e expectativas do público lusófono em relação à família linguística românica. Face à variedade das respostas obtidas procurámos distribuí-las por categorias que expusemos, à razão de um quadro por língua, para melhor facilitar a sua leitura.

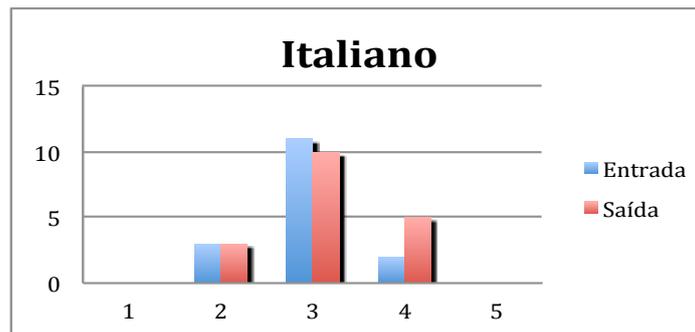
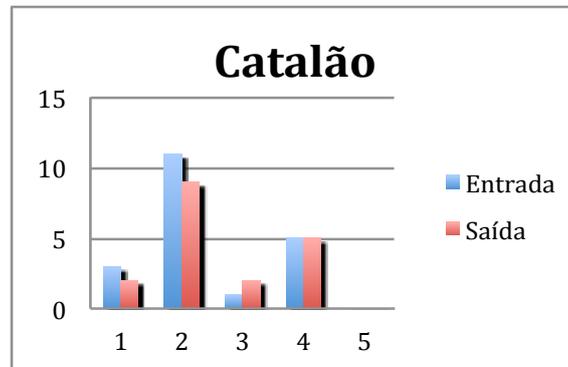
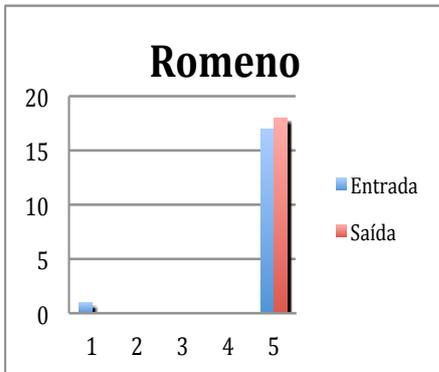
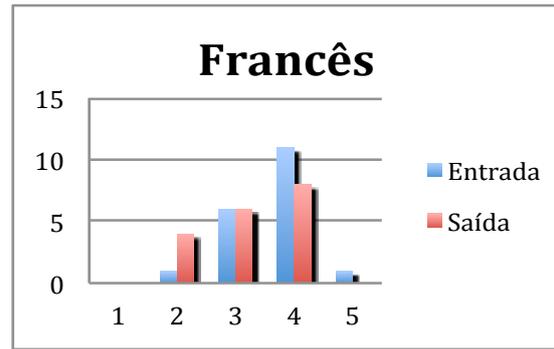
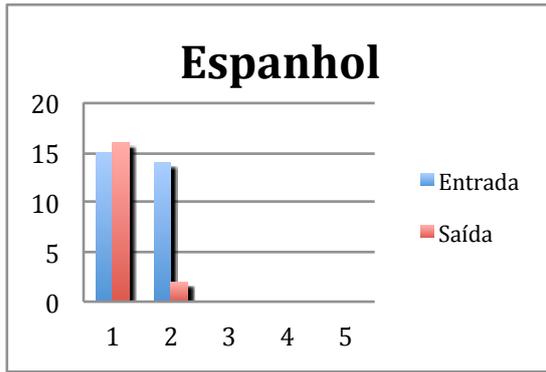
Assim, nesta paisagem linguística surgem duas elevações bem distintas com picos definidos e de contornos bem delineados e outras duas menos perceptíveis, quase esquecidas, devido ao desconhecimento por falta de exploração e de contacto. Referimo-nos, concretamente, à expressão que assumem quer o Espanhol, quer o Francês, línguas românicas percebidas positivamente pelos sujeitos, e à falta de expressão do Romeno e do Catalão, línguas inexploradas, em que a ausência de contacto provoca, por um lado, escassez de referências e, por outro, um afastamento afectivo dos sujeitos em relação a estas línguas.

Contudo, ao centro da paisagem, surge um prado verdejante, onde sobressai o chilrear de um bico-de-lacre. A musicalidade do bico-de-laque encontra-se representada pelo Italiano, língua que não circula nos meios escolares, mas que possui uma forte atracção e desejo de aproximação.

A LM, alvo de apreciações bastante favoráveis, impõe-se como língua utilizada no quotidiano. Os sujeitos inquiridos revelam, pelo número de ocorrências no item lexical e no item de objecto cultural, ter uma boa auto-estima e admiração pelo seu grupo de pertença. Todavia surge, apenas no questionário de saída, uma apreciação relativa ao perfil linguístico-comunicativo.

Foi igualmente solicitado aos inquiridos que numerassem de 1 a 5 as línguas românicas, de acordo com o grau de proximidade em relação ao Português. Os dados obtidos em ambos os questionários permitem-nos chegar exactamente à mesma conclusão, ou seja, os sujeitos classificam o Espanhol como a LR mais próxima do Português, seguida do Catalão, do Italiano e do Francês. O Romeno é sempre considerada a mais afastada. Por forma a clarificar esta classificação, os gráficos que a seguir apresentamos condensam a informação obtida para cada LR, antes (colunas apresentadas à esquerda) e após o trabalho colaborativo na plataforma (colunas apresentadas à direita), numa escala de ordenação na qual era solicitado:

Numere de 1 a 5 as línguas românicas mencionadas, de acordo com o grau de proximidade em relação ao Português. (sendo 1 a mais próxima e 5 a mais afastada)



**Gráfico 7: Condensação da informação obtida para cada LR em termos de proximidade/afastamento em relação ao Português.**

Relativamente à questão acerca da facilidade ou dificuldade de aprendizagem de outra LR, como falante de uma LR, o Português, o levantamento dos dados recolhidos são esclarecedores no sentido de a maioria dos sujeitos avaliar como facilitada a aprendizagem de outra LR. Para justificar tal opinião, os aprendentes apresentaram argumentos que decidimos coligir segundo critérios específicos, a saber: proximidade tipológica, proximidade lexical, proximidade fonética e sintáctica. A par dos três primeiros critérios, surgiu, no final da sessão de formação, como vimos, o critério sintáctico, o que parece evidenciar uma maior conscientização dos alunos, não só para o papel desta componente linguística na aprendizagem, mas também para o fenómeno linguístico, em geral.

Finalmente, conforme anunciado no início da secção 3.2.4, procedemos à realização de uma leitura comparativa dos dados recolhidos em relação à comunicação por escrito com interlocutores das diferentes línguas românicas, em situação de chat e em fórum de discussão durante o projecto Galanet (vd. Quadro 23).

<i>Entrada</i>	<i>Comunicaríamos</i>									
	<i>Em chat...</i>					<i>Em fórum de discussão</i>				
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>1- Catalão</i>	<i>10</i>	<i>4</i>	<i>3</i>			<i>9</i>	<i>4</i>	<i>3</i>		
<i>2- Espanhol</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>7</i>	<i>6</i>		<i>3</i>	<i>1</i>	<i>10</i>	<i>4</i>	
<i>3- Francês</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>7</i>	<i>3</i>		<i>5</i>	<i>3</i>	<i>7</i>	<i>2</i>	
<i>4- Italiano</i>	<i>6</i>	<i>8</i>	<i>2</i>	<i>1</i>		<i>6</i>	<i>8</i>	<i>3</i>	<i>1</i>	
<i>5- Português</i>				<i>2</i>	<i>15</i>				<i>3</i>	<i>14</i>
<i>6- Romeno</i>	<i>14</i>	<i>2</i>	<i>1</i>			<i>14</i>	<i>2</i>	<i>1</i>		
<i>7 -Várias línguas ao mesmo tempo</i>	<i>7</i>	<i>7</i>	<i>3</i>			<i>7</i>	<i>7</i>	<i>3</i>		

<i>Saída</i>	<i>Comuniquei</i>									
	<i>Em chat...</i>					<i>Em fórum de discussão</i>				
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>1- Catalão</i>	<i>4</i>	<i>4</i>	<i>7</i>	<i>2</i>	<i>0</i>	<i>4</i>	<i>4</i>	<i>7</i>	<i>2</i>	<i>0</i>
<i>2- Espanhol</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>7</i>	<i>7</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>6</i>	<i>8</i>	<i>1</i>
<i>3- Francês</i>	<i>1</i>	<i>3</i>	<i>9</i>	<i>4</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>3</i>	<i>9</i>	<i>4</i>	<i>0</i>
<i>4- Italiano</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>7</i>	<i>4</i>	<i>0</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>7</i>	<i>4</i>	<i>0</i>
<i>5- Português</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>13</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>14</i>
<i>6- Romeno</i>	<i>13</i>	<i>2</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>13</i>	<i>2</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
<i>7-Várias línguas ao mesmo tempo</i>	<i>4</i>	<i>9</i>	<i>3</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>9</i>	<i>6</i>	<i>1</i>	<i>0</i>

**Quadro 23 – Dados relativos à comunicação por escrito em locutores das diferentes Línguas Românicas durante o projecto Galanet.**

Da análise comparativa dos dados concluímos que, no que respeita o Catalão, após o contacto intercultural, um maior número de sujeitos têm consciência de conseguir estabelecer comunicação, quer em situação de chat, quer em fórum de discussão, já que, se no início, a maioria dos alunos achava que iria interagir “muito mal” (1 na escala proposta), à saída a maioria das respostas recai em “mais ou menos” (3 na escala proposta).

Relativamente ao Romeno e ao Português, a situação mantém-se inalterada e nos dois extremos da escala proposta: muito mal e muito bem, respectivamente. O Português continua a ser a única língua em que os sujeitos consideram comunicar “Muito bem” em ambas as situações.

O Italiano e o Francês são línguas em que os participantes, após o contacto com os falantes na plataforma, ainda manifestam pouco à-vontade na comunicação, em ambas as

situações, embora também aqui as representações tenham melhorado: há mais alunos a assinalar as respostas 3 (mais ou menos) e 4 (Bem) em ambas as línguas.

Também as representações relativamente ao decurso da interacção plurilingue (“várias línguas ao mesmo tempo”) obtém uma progressão positiva, com o pessimismo inicial claramente mitigado depois das experiências comunicativas na plataforma.

Deste modo, podemos considerar que a participação numa sessão de formação para a intercompreensão em línguas românicas teve um impacto considerável ao nível das representações das diferentes línguas românicas (tendo evoluído positivamente) e de desenvolvimento de competências para comunicar em situações marcadas pela diversidade linguística e cultural.



## Capítulo 4. Síntese e perspectivas

“La présence de la L1 dans un système d’enseignement en L2 laisse rarement indifférente. Aussi bien au niveau de l’institution qu’à celui de la personne enseignante, on ne peut en générale se passer de s’interroger et de légiférer sur l’usage de la L1”.

Laurent Gajo, 2000

Relembramos neste passo final os objectivos traçados para a nossa investigação, que enunciámos na Introdução da presente dissertação:

- compreender o impacto de uma sessão de formação à Intercompreensão em LR (na plataforma Galanet) nas representações linguísticas de alunos no final da Escolaridade Secundária acerca das LR, em geral, e do Português, em particular;
- diagnosticar o papel que os alunos atribuem à LM no contacto com LR;
- perceber como é que o contacto regular com o plurilinguismo, em geral, e com a participação naquela situação formativa, em particular, permitem revisitar a relação dos alunos com o Português, LM.

De forma a compreendermos como os dados recolhidos e analisados permitem trazer evidências que focalizam estes três objectivos, decidimos estruturar o último capítulo em torno das problemáticas enunciadas em cada um, sendo que, no entanto, os resultados apontados e as limitações reveladas deverão ser entendidos na sua intrincada relação.

### **4.1 O impacto de uma sessão de formação à Intercompreensão em LR nas representações linguísticas dos alunos**

Uma vez realizado o trabalho com os alunos, podemos concluir que o estudo da LM é o lugar privilegiado para a descoberta do funcionamento da própria língua e para a

aquisição de instrumentos que levam não só ao aprofundamento dos conhecimentos e da reflexão acerca da LM, como a um melhor conhecimento da cultura em que estão inseridos. No entanto, o contacto com as LR da plataforma parece ter potenciado a relação afectiva dos aprendentes com a sua LM, numa clara valorização identitária e afectiva, a que já chamámos “passerelle afectiva” das LR para a LM. Simultaneamente, esse contacto plurilingue permitiu reconhecer o papel e o estatuto da LM no contacto com outras línguas, tendo-se, na nossa opinião, valorizado o conhecimento do funcionamento da LM no acesso aos dados verbais das restantes línguas (“passerelle cognitiva” da LM para as LR). Assim, e a confirmar a hipótese que tínhamos colocado, os aprendentes compreenderam que o contacto com outras LR surgia facilitado, dado que as competências adquiridas em LM (línguísticas, comunicativas, metalinguísticas, ...) se revelavam úteis e indispensáveis para compreender as restantes línguas. Mais ainda: ao tentarem descobrir e descrever os modos/processos como tinham comunicado ou acedido aos enunciados nas diferentes línguas ou quando interrogados acerca das potencialidades do trabalho realizado na plataforma Galanet, os participantes viram-se na “obrigação” de recorrerem ao que tinham descoberto acerca das LR como forma de valorizarem os conhecimentos que já possuíam na LM (“passerelle cognitiva” das LR para a LM).

O trabalho desenvolvido no âmbito da comparação interlinguística levou-nos a concluir que as línguas que menos dificuldades apresentavam para os falantes de português como LM, eram o espanhol (língua, na maioria dos casos, ausente do percurso escolar) e o francês (cuja aprendizagem foi feita em contexto formal). Assim, o contacto com as línguas vizinhas da plataforma permitiu que os alunos reconsiderassem as hierarquias de argumentos que tornam uma língua “fácil” ou “difícil” e valorizassem a proximidade (sintáctica e lexical) com a LM enquanto um elemento facilitador.

As línguas com as quais os alunos não conseguiram estabelecer uma relação de maior proximidade, quer afectiva, quer cognitiva, foram o romeno e o catalão, línguas que permaneceram, para eles, encerradas na sua opacidade. No entanto, os aprendentes passaram a vislumbrar algumas das possibilidades da sua Competência Plurilingue e da Intercompreensão em LR, uma vez que passaram a reconhecer os conhecimentos das línguas já aprendidas como alavancas para a identificação e o desenvolvimento de competências, ainda que muito parciais, nestas duas línguas, inicialmente julgadas definitivamente como desconhecidas.

A importância de um conhecimento mais aprofundado da LM e a tomada de consciência dos diferentes sistemas das outras LR, que, apesar de tudo, se movem no *continuum* de um mesmo universo linguístico (e que, portanto, têm inúmeros pontos de contacto), vieram facilitar a intercompreensão e o desenvolvimento de outras competências, de teor mais reflexivo (ou *meta-*). Ao mesmo tempo, as imagens e representações que os sujeitos passaram a ter dos seus parceiros comunicativos e das suas línguas favoreceram uma vontade de envolvimento e interação com Outro.

No entanto, consideramos que uma conclusão mais inequívoca acerca da temática deste objectivo de investigação poderia advir de uma análise futura das interacções na plataforma, de forma a esclarecer, por exemplo, que momentos, ao longo da participação em Galanet, favoreceram a aproximação à LM e permitem explicar a transformação das representações acerca das LR.

#### **4.2 Papéis da LM no contacto com as LR**

O estudo que levámos a cabo pretendeu conduzir à descoberta da importância da educação plurilingue dos aprendentes portugueses, tendo em mente que à LM é reconhecido o papel de “trampolim cognitivo” entre as línguas, devido à transferência de conhecimentos, e mesmo de “filtro afectivo” através do qual essas línguas são vislumbradas. Importante foi verificar a associação de um outro papel, conforme já referido: o de “trampolim afectivo”. Este trampolim, como já tivemos oportunidade de indiciar, parece funcionar em dois sentidos: LM-LR e LR-LM. Se, no primeiro, se reconhece que a língua-cultura materna dos aprendentes parece influenciar a forma como as restantes línguas-culturas são percebidas, no segundo, o contacto com as LR permite reavaliar a ligação afectiva à LM, parecendo aumentá-la e dar-lhe uma maior projecção.

Certo é que mesmo antes do contacto intercultural com falantes de outras LR, na plataforma, os aprendentes manifestaram possuir uma percepção bastante favorável da facilidade de aprendizagem de uma LR e de contacto com os seus locutores, pelo facto de se reconhecerem já falantes de outra LR.

Após o trabalho colaborativo, os sujeitos valorizam o reinvestimento feito na LM, a análise e a reflexão que tinham feito sobre ela. Os resultados apresentados não representam

uma mudança significativa de perspectiva em relação à confiança dos aprendentes nas suas competências em LM, mas podemos afirmar que o contacto com LR (julgadas) desconhecidas ou menos conhecidas, sedimentou uma representação prévia de conhecimentos bastante profundos na LM. Aos argumentos relacionados com a transparência lexical entre as LR e a LM vieram juntar-se argumentos baseados na proximidade sintáctica, ausentes no questionário inicial.

Estes resultados apontam (como perspectivas futuras de desenvolvimento do nosso estudo) para a possibilidade de se confrontar os aprendentes com actividades de contacto com LR em aula de LM, promovendo-se, quer através de escritos reflexivos, quer através da actividade interaccional conjunta em sala de aula, a reflexão acerca das especificidades da LM que permitem aceder a outras LR, por um lado, e as potencialidades do desenvolvimento da Competência Plurilingue no reconhecimento e no favorecimento dos conhecimentos em LM, por outro. Tal complementaridade de estratégias e de dados permitiria afinar os resultados agora obtidos, lançando novos olhares sobre as nossas conclusões ou lançando luzes em questões que continuam na sombra, nomeadamente, acerca da forma como se manifesta, nos discursos pessoais e interaccionais, a bidireccionalidade da “passerelle afectiva” e da “passerelle cognitiva”: como é que LM e LR se influenciam mutuamente, do ponto de vista dos alunos?

#### **4.3 Revisitar a LM através do Plurilinguismo e da Intercompreensão**

O nosso estudo empírico, baseado num projecto de intervenção escolar em torno do conceito de intercompreensão, terá servido para sedimentar a representação prévia da validade, utilidade e transferabilidade dos conhecimentos da LM, tendo, concomitantemente, efeitos muito positivos na forma como os sujeitos se veem enquanto falantes de “português”.

Ao serem confrontados com outras LR e LE sentem necessidade de revistar a sua própria língua (em termos linguísticos e culturais), valorizando-a e atribuindo-lhe um papel central, no âmbito da intercompreensão. As tarefas levadas a cabo contribuíram para o alargamento e flexibilização dos saberes em LM, sobretudo, conforme já referimos, a um nível “meta”, o que contribuiu, na nossa perspectiva, para a construção de uma relação mais informada e rica com o plurilinguismo.

Também as representações relativamente ao decurso da interacção plurilingue obtiveram uma progressão positiva. O pessimismo inicial foi claramente atenuado depois das experiências comunicativas na plataforma, tendo os sujeitos manifestado orgulho em comunicar na sua própria língua, divulgando-a e simultaneamente chamando a atenção para a sua própria cultura. Paralelamente, foram manifestando maior predisposição para a compreensão, aceitação e abertura a outros povos, a outros olhares sobre o mundo e a outros sentires. No que respeita a ambições futuras, na opinião dos sujeitos, este projecto revelou-se como uma porta aberta, em termos não só académicos, como profissionais e pessoais, porta que se abriu ainda mais pela valorização acrescida da LM e pelo reconhecimento de que **o encontro com outras línguas-culturas** passa, em primeiro lugar, pelo (re)encontro com a LM. Do mesmo modo, pensamos que é lícito afirmar que a participação numa sessão de formação Galanet permite compreender que, para **ir ao encontro de outras línguas-culturas**, não é preciso abandonar o “eu”, a sua identidade linguística e cultural e o universo de referência de que se dispõe, mas antes rentabilizá-lo e misturá-lo nesses contactos, fortalecendo o que se era e se sabia, por um lado, e enriquecendo quem se é e o que se se sabe, por outro.

Parece-nos, deste modo, que podemos concluir que a aproximação plurilingue e intercultural com o Outro e com a sua cultura desperta nos sujeitos, num movimento de espelho, a curiosidade pela sua própria língua-cultura e por si próprio.

Não podemos todavia deixar de registar que as actividades na plataforma não parecem estar suficientemente orientadas para o desenvolvimento de conhecimentos da LM, o que poderá ter a ver com a própria filosofia do projecto e com o historial da noção de intercompreensão que lhe subjaz, em que a LM é vista como ponte para outras línguas da mesma família e não o inverso.

Ainda assim, e mesmo depois de todo o trabalho realizado, de todas as actividades propostas e reflexões desenvolvidas, permanece a dúvida sobre se foram suficientemente guiadas no sentido de apurar o impacto do contacto com LR na relação com LM, ou, se deveríamos ter sido mais explícitas/exaustivas, nomeadamente ao nível da elaboração dos questionários acerca dos diferentes tipos de conhecimento da LM, por forma a que as questões se tornassem mais concretas e menos propícias a interpretações potencialmente ambíguas. Para colmatar este facto, poder-se-ia, futuramente, e como já sugerido, analisar as interacções na plataforma, para buscar indícios de revisitação interaccional da LM (reflexão contextualizada acerca do seu uso, usos “desviantes” ou “simplificados” para

facilitar a compreensão, ...), assim como realizar um questionário mais específico destinado a diagnosticar, agora à distância da experiência empírica efectuada, em que domínios da LM os sujeitos sentem os efeitos mais duradouros da sua participação na sessão Galanet.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALARCÃO, I. (1991). *Reflexões em redor do misterioso processo de desenvolvimento/aprendizagem de uma língua estrangeira*. In *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 4, p. 81-85.

ALARCÃO, I., ANDRADE, A. I., ARAÚJO e SÁ, M. H. & MELO, S. (2009a). *De la Didactique de la Langue à la Didactique des Langues: observation d'un parcours épistémologique*. In *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 6, p. 3-36. Disponível em [http://acedle.org/IMG/pdf/Alarcao\\_etal\\_Cahiers-Acedle\\_6-1.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/Alarcao_etal_Cahiers-Acedle_6-1.pdf).

ALARCÃO, I., ANDRADE, A. I., ARAÚJO e SÁ, M. H., MELO-PFEIFER, S. & SANTOS, L. (2009b). *Intercompréhension et plurilinguisme: (re)configurateurs épistémologiques d'une Didactique des Langues?*. In *Etudes de Linguistique Appliquée*, 153, p. 11-24.

ALONSO, L., (2000), *A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e prática*. In *Revista de Educação*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Vol. IX (1) p. 53-65.

ALRED, G., BYRAM, M. & FLEMING, M. (eds) (2006). *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters.

ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M<sup>a</sup>. H. (1998). "Atitudes e representações dos locutores portugueses face às línguas românicas: um lugar para as línguas estrangeiras". *Intercompreensão*, 7, p. 63-79.

ANDRADE, A. I.; ARAÚJO e SÁ, M<sup>a</sup> H.; LOPEZ ALONSO, C.; MELO, S. & SÉRÉ, A. (2005). *Galanet: manual do utilizador*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANDRADE, A. I., ARAÚJO e SÁ, M. H. & MOREIRA, GILLIAN (Coord.) (2007). *Imagens das Línguas e do Plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação e Tecnologia Educativa na Formação de Formadores.

ARAÚJO e SÁ, M. H.; FERREIRA, C. & MELO-PFEIFER, S. (2011). *Insertion curriculaire de l'intercompréhension dans un cours de français à l'université: le point de vue des étudiants*. In D. ÁLVAREZ; P. CHARDENET & M. TOST (dir.), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris: Union Latine, p. 311-330.

ARAÚJO E SÁ, M. H.. & PINTO, S. (2006). "Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística", in R. Bizarro (Org.), *A Escola e a diversidade cultural- multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores, p. 227-240.

- BEACCO, J.-C. (2008). *Langues et Répertoires de Langues: Plurilinguisme comme manière d'être en Europe*. Disponible en: [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang).
- BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Version Intégrale. Division des Politiques Linguistiques. Strasbourg: Conseil de L'Europe.
- BILLIEZ, J. (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme: hommage à Louise Dabène*. CDL-LIDILEM. Université Stendhal-Grenoble III.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. & VALLI, A. (org.) (1997). *L'intercompréhension: le cas des langues romanes. Le Français dans le monde, Recherches et Applications, numéro especial*.
- BROHY, C., (2009)., *Didactique intégrée des langues: évolution et définition*. In *Babylonia* 1/08, pp. 9-11. [www.babylonia.ch](http://www.babylonia.ch).
- BROHY, C. & GAGO, L. (2009). *Didactique intégrée: mise en perspective et en contexte*. In *Babylonia* 4/09, pp. 43, 44. [www.babylonia.ch](http://www.babylonia.ch).
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAN, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflexions*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CACHAPUZ, A. & PRAIA, J. & JORGE, M. (2000a). *Perspectivas de Ensino das Ciências*. Porto: Centro de Estudos de Educação em Ciência.
- CACHAPUZ, A. & PRAIA, J. & JORGE, M. (2000b). *Reflexão em torno de perspectivas do Ensino das Ciências: contributos para uma nova orientação curricular – ensino por pesquisa*. In *Revista de Educação*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Vol. IX (1), p. 69-77.
- CADDÉO, S. & CHOPARD, D. (2008). *Le projet VRAL*. In *Les Langues Modernes*, Dossier: L'Intercompréhension, 1, p. 34-44.
- CANDELIER, M. et al. (2007). *A travers les Langues et les Cultures. CARAP Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Graz, CELV <http://carap.ecml.at/Resources/tabid/425/language/fr-FR/Default.aspx>.
- CASTELLOTTI V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris, CLE International.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002). *Social Representations of Languages and Teaching*. Reference Study, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg. Disponible en [http://www.coe.int/T/E/Cultural\\_Cooperation/education/Languages/Language\\_Policy/Poli](http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Languages/Language_Policy/Poli)

[cy\\_development\\_activities/Studies/CastellottiMooreEN.pdf](#) (acedido em 11 de Março de 2004).

CASTRO, C. & MELO-PFEIFER, S. (2010). *Aprender PLE depois de (muitas) outras línguas: implicações pedagógicas e curriculares para um público adulto*. In MARÇALO, M. J. et al. (Eds.), *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora. Disponível em <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg18/01.pdf>.

CAVALLI, M. (2008), *Didactiques intégrées et approches plurielles*. Babylonia 1/08, p. 15,16. [www.babyonia.ch](http://www.babyonia.ch).

CHEUNG, A.; MATTHEWS, S. & TSANG, W. L. (2011). "Transfer from L3 German to L2 English in the domain of tense-aspect". In G. De ANGELIS, J.-M. DEWAELE (ed.), *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 53-73.

CONSEIL DE L'EUROPE (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf).

COOK, V. (2003) (ed.). *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters.

CORDER, S. P. (1992). *A role for the mother tongue*. In M. GASS & L. SELINKER (ed.), *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins, p. 18-31.

COSTE, D. (2009), *La langue de scolarisation dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle*. Babylonia 4/09, p. 45 - 47. [www.babyonia.ch](http://www.babyonia.ch)

COSTE, D. & MOORE, D. & ZARATE, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette, Collection Références.

DABÈNE, L. & DÉGACHE, C. (coord.) (1996). *Comprendre les langues voisines. Études de Linguistique Appliquée*, 104, Paris, Didier Érudition

DEGACHE, C. (2003) (dir). *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*. LIDIL, 28, Lidilem, Université Stendhal, ELLUG: Grenoble.

DÉGACHE, C. (2006). *Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance*. In C. Dejean-Thircuir, et F.Mandenot, (dir.), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, Le français dans le monde, Recherches et Applications* (pp.5-74), CLE International, Paris.

DEGACHE, C. & MELO, S. (2008). *Un concept aux multiples facettes*. In *Les Langues Modernes*, Dossier: L'Intercompréhension, 1, p. 7-14.

De CARLO, M. (1998). *L' Interculturel*, Coll. Didactique des Langues Étrangères, Paris: CLE International.

De PIETRO, J.-F. (2009). *Pour une approche plurielle des langues, quelles qu'elles soient*. In *Babylonia*, n° 4, [www.babylonia.ch](http://www.babylonia.ch).

DOYÉ, P. (2005). *Intercomprehension – Guide for the development of language education policies in Europe : from linguistic diversity to plurilingual education. Reference Study*. Strasbourg: Council of Europe.

FERRÃO-TAVARES, C. (2007). *Didáctica do Português Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*. Coleção Nova Cidine 2. Porto: Porto Editora.

FERNANDES, D. & NEVES, A. & GIL, D. (1998). *O Ensino Secundário em Debate – Reflexões de Escolas e de Professores*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, p. 30-40.

FEYTOR-PINTO, P. (1998). *Formação para a diversidade linguística na aula de Português*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

GADOTTI, M. (2000). *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópois. (2ª edição).

GIACOBBE, J. (1990). *Le recours à la langue première: une approche cognitive*. In *Le Français dans le monde*, Série Recherches et Applications, p.115-121.

HEDIARD, M. (1997). *Représentation orale et écrite du signifiant dans la compréhension du français: expériences menées auprès d'un public italophone*. In *LIDIL*, 14, p.145-154.

JAMET, M.-C. (2005). *L'intercompréhension orale entre langues voisines: réelle possibilité ou illusion?*. In S. BORG & M. DRISSE (coord.), *Approches pédagogiques et instruments didactiques pour le plurilinguisme*, Synergies Italie, 2, p. 61-68.

KECSKES, I. & PAPP, T. (2000). *Foreign Language and Mother Tongue*. London : Lawrence Erlbaum Associates.

KECSKES, I. & PAPP, T. (1997). "Foreign language learning affecting mother tongue". Disponível em <http://webs.uvigo.es/ssl/actas1997/03/Kecskes.pdf>.

LÓPEZ ALONSO, C. & SÉRÉ de OLMOS, A. (2001). *La Lectura en Lengua Extrangera – El caso de las lenguas románicas*. Hamburg: Buske.

MEISSNER, F.-J. (2008). *Vom Lesen zum Schreiben – Diagnostisches und erwerbsorientiertes mehrsprachiges Schreiben als Strategie zur Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz*. In *Französisch Heute*, 3, p. 267-293.

MELO, S. (2006). *Emergência e Negociação de Imagens das línguas em Encontros Interculturais Plurilingues em Chat*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro (disponível a partir de [www.galanet.eu](http://www.galanet.eu)).

MELO, S. & ARAÚJO e SÁ, M<sup>a</sup>. H. (no prelo). "Percurso de análise da competência plurilingue romanófono. Construção e gestão da intercompreensão em Línguas Românicas de um público universitário lusófono". In A. I. ANDRADE & M<sup>a</sup> H. ARAÚJO & SÁ (org.), *Para a análise e construção da competência plurilingue - contributos para a evolução do pensamento didáctico*. Colecção CiDine. Porto: Porto Editora.

MELO, S. & ARAÚJO e SÁ, M<sup>a</sup>. H. (2006). "Retratos de família: imagens de bem e mal querer das línguas românicas por alunos lusófonos". In A. I. ANDRADE & M<sup>a</sup> H. ARAÚJO E SÁ (org), *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística*. Cadernos do Lale, Série Reflexões, 2 p. 23-40. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MELO, S. & ARAÚJO e SÁ, M<sup>a</sup>. H. (2004). *É muito parecido ao Português: estratégias de acesso ao sentido de textos escritos em Línguas Vizinhas por lusófonos – o caso do Castelhana e do Catalão*. In *Actas do VII Congresso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. A Coruña: Deputación Provincial de A Coruña, p.379-388.

MELO, S. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (2003). *O sujeito e as Línguas Românicas: compreensão de notícias televisivas por alunos do Ensino Superior*. In C. MELLO; A. SILVA; C. MOURA LOURENÇO; L. OLIVEIRA & M<sup>a</sup>. H. ARAÚJO e SÁ (org.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página Editores, p.145-152.

MELO, S., ARAÚJO e SÁ, M. H. & PINTO S. (2005). *Entre romanofilia e romanofobia: um estudo com universitários portugueses*. In A. I. ANDRADE & M. H. ARAÚJO E SÁ (org.), *Educação em Línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão*. Cadernos do Lale, Série Reflexões 1. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 39-62.

MELO, S. & SANTOS, L. (2008). *Intercompréhension(s): les multiples déclinaisons d'un concept*. In: F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (org.), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica. Dernière consultation 20/02/2010, sur <http://www.dialintercom.eu/Post/En/46.pdf>.

MOORE, D (ed.) (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier.

NEVES, I. P. & MORAIS, A. M. (2000). *Política Educativa e Orientações Programáticas: Análise da Educação Científica em dois Períodos Socio-políticos*. In *Revista da Educação*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Vol. IX (1), p. 93-107.

PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores, Lda, p. 70.

PERDEREAU-BILSKI, M.-P. (2000). *De la maîtrise de sa langue à l'apprentissage des langues-autres - Vers une Construction langagière dès la petite enfance*. In *Actes du 6ième Colloque International ACEDLE*, p. 75-87.

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

RINGBOM, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

ROULET, E. (2000). *La description de l'organisation du discours dans le cadre d'une didactique intégrée des langues maternelle et secondes*. In *Le Français dans le Monde*, numéro spécial *Une didactique des langues pour demain*, p. 34-41.

ROULET, E. (1995). *Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues?*. In D. COSTE & D. LEHMAN (org.), *Langues et curriculum, contenus, programmes et parcours*, *Études de Linguistique Appliquée*, 98, p.113-118.

ROULET, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier.

SANTOS, E. M. & PRAIA, J. F. (1992). *Percurso de mudança na didáctica das ciências – Sua fundamentação epistemológica*. In *Ensino das Ciências e formação de professores, Projecto Mutare*. Coordenação Cachapuz, F. (1), p. 7-30.

SERRA, F.H.S., (1998). “A Educação e o cenário sócio-político conflitual no pós 25 de Abril de 1974”. In *A Educação escolar em mudança*. Coordenação de SILVA, M.M. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Vol.I, p.161-258.

SILVA, V. A. (2007). *Ilusões e desilusões sobre a política da Língua Portuguesa*. In Manuel Gama, *A Política da Língua Portuguesa*. Universidade do Minho: Centro de Estudos Lusíadas, p.13 -26.

SKUTNABB-KANGAS, T. (2000). *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?*. London: Lawrence Erlbaum.

WOKUSCH, S. (2008). *Didactique intégrée des langues: la contribution de l' école au plurilinguisme des élèves*, p 12 *Babylonia* 1/08 [www.babyonia.ch](http://www.babyonia.ch)

## **Documentos oficiais**

‘Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer’. (2000), Paris: Didier. [www.coe.int](http://www.coe.int)

Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). Proposta global de Reforma. Relatório final. Ministério de Educação.

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

Revisão Curricular no Ensino Secundário, Abril, 2000. Departamento do Ensino Secundário.

### **Sítios na Net**

Sítio oficial do **Conselho da Europa**: [www.coe.int](http://www.coe.int) (consultado entre os meses de Fevereiro e Julho de 2011).

**Galanet** ([www.galanet.eu](http://www.galanet.eu)): Formação para a Intercompreensão em Línguas Românicas.

**Intercultural Active Citizenship Education** - <http://www.ces.uc.pt/interact/> - sítio do Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra (consultado em Março de 2011).



# **ANEXOS**



# **ANEXO 1**

**Ficha de Compreensão Escrita**

**Salvador Dalí**



## **Salvador Dalí i Domènech**

(Figueres, 11 de maig de 1904 - 23 de gener de 1989)

Salvador Dalí, fill d'un prestigiós notari de Figueres, va dedicar-se al dibuix i la pintura des de molt jove, i el 1922 va començar els estudis de Belles Arts a Madrid. Durant la seva estada a la Residencia de Estudiantes va mantenir una gran amistat amb el poeta Federico García Lorca i el cineasta Luis Buñuel, amb els quals va dur a terme nombrosos projectes artístics avantguardistes.

Després d'estudiar a Madrid i de participar en els debats artístics renovadors dels anys vint a Catalunya, Salvador Dalí va marxar a París i va integrar-se al grup de pintors i escriptors surrealistes. D'aquest període daten algunes de les obres que el convertirien en un dels màxims representants del surrealisme, com *El gran masturbador*, *L'espectre del sex-appeal*, *El joc lúgubre*, i *La persistència de la memòria*. El 1929 va conèixer la jove russa Helena Diakonova, coneguda amb el sobrenom de Gala, que des d'aleshores esdevingué en la seva model i companya.

Coincidint amb l'inici de la Segona Guerra Mundial, Salvador Dalí i Gala varen establir-se durant uns anys als Estats Units, on la seva pintura d'estil realista i oníric va tenir molt d'èxit. Va escriure *Vida secreta de Salvador Dalí* i també va treballar per al cinema, el teatre, l'òpera i el ballet. Dels anys quaranta daten obres importants com *Autoretrat tou amb bacó fregit*, *La panera del pa*, *Leda atòmica*, i *La Madonna de Portlligat*. Convertit en un dels pintors més famosos del moment, el 1948 va tornar a viure a Europa i féu llargues estades a la seva casa i taller de Portlligat.

La religió, la història i la ciència varen ocupar, cada vegada més, la temàtica de bona part de les seves obres durant els anys cinquanta i seixanta; moltes d'elles eren de gran format. Durant aquests anys va pintar obres molt conegudes, com *Crist de Sant Joan de la Creu*, *Galatea de les esferes*, *Corpus Hiperbicus*, *El descobriment d'Amèrica de Cristòfol Colom* i *L'últim sopar*.

Durant els anys setanta Salvador Dalí va crear i inaugurar el Teatre-Museu Dalí a Figueres, on és exposada una gran col·lecció de la seva obra, des dels inicis i les seves creacions dins el surrealisme fins a les obres dels últims anys de la seva vida. Després de viure durant molts anys a Portlligat, quan va morir la seva esposa Gala va traslladar-se uns anys al Castell de Púbol i va passar els últims anys de la seva vida a la Torre Galatea de Figueres, prop del Teatre-Museu Dalí, on va voler ser enterrat.

**I- Responda agora às questões que se seguem, alusivas à leitura que fez deste texto :**

1- Este texto está escrito em :  catalão  espanhol  francês  italiano  romeno

2- Indique as razões que lhe permitem justificar a resposta anterior.

---

---

---

3- O documento pareceu-lhe de fácil compreensão ?  sim  não  mais ou menos

4- Especifique o seu grau de compreensão :

- compreendi quase tudo ;
- não percebi tudo, mas sei de que se fala ;
- compreendi certas passagens ;
- não compreendi nada.

5- Como procedeu para ler este texto ? (pode assinalar mais do que uma resposta)

- li tudo de seguida e de uma só vez ;
- li tudo de seguida e de uma só vez, mas repeti depois a leitura integral do texto ;
- li tudo de seguida e de uma só vez, mas repeti depois a leitura de algumas partes do texto ;
- andei para a frente e para trás ;
- tentei compreender parte por parte ;
- tentei traduzir palavra a palavra ;
- li apenas algumas partes do texto que achei mais importantes .

6- Como avalia a estratégia que utilizou?  deu resultado  não deu resultado  resultou mais ou menos

7- O que o ajudou na compreensão do texto ? (pode assinalar mais do que uma resposta)

- o título e sub-título ;
- a organização textual (parágrafos, ...) ;
- as palavras transparentes<sup>1</sup> ;
- a ordem das palavras e a sua organização ;
- o meu conhecimento do assunto ;
- o hábito de ler textos deste tipo ;
- outro(s)Especifique : \_\_\_\_\_

8- De acordo com a estrutura e o conteúdo deste texto, qual o sítio mais provável onde o poderia encontrar?

- num catálogo de arte
- numa enciclopédia
- num guia turístico
- num jornal

9- Trata-se de:

---

<sup>1</sup> Palavras transparentes- a forma e o sentido das palavras são muito parecidos com o Português ;

- uma notícia                       um anúncio                       um resumo biográfico                       um catálogo

10- O que poderão representar as palavras em *itálico*, neste texto?

- títulos de obras                       nomes de cidades                       títulos de notícias                       nomes de livros

11- Complete, em Português, o Bilhete de Identidade da pessoa a que se refere o texto:

- a) nome: \_\_\_\_\_  
b) sobrenome: \_\_\_\_\_  
c) local de nascimento: \_\_\_\_\_  
d) data de nascimento: \_\_\_\_\_  
e) local de morte: \_\_\_\_\_  
f) data de morte: \_\_\_\_\_  
g) profissão: \_\_\_\_\_  
h) estudos seguidos: \_\_\_\_\_

12- Indique se as frases que se seguem são verdadeiras (V) ou falsas (F) :

- a) Salvador Dalí foi amigo de Federico García Lorca e de Luis Buñuel. \_\_\_\_\_  
b) Salvador Dalí casou com Helena Diakonova, mas trocou-a pela modelo Gala. \_\_\_\_\_  
c) Durante a Segunda Guerra Mundial, Salvador Dalí estabeleceu-se nos Estados Unidos com a mulher. \_\_\_\_\_  
d) Salvador Dalí é considerado um dos expoentes máximos do Surrealismo. \_\_\_\_\_

13- A expressão "amb" (linha 3) significa:

- com ;  
 ambos ;  
 em ;  
 contra ;

Como procedeu para descobrir?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

14- A expressão "cada vegada més" (linha 20) significa:

- durante cada mês ;  
 cada vez mais ;  
 cada verdade ;  
 de cada vez ;

Como procedeu para descobrir?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15- Traduza o seguinte excerto do texto que leu:

- a) “Salvador Dalí, fill d'un prestigiós notari de Figueres, va dedicar-se al dibuix i la pintura des de molt jove, i el 1922 va començar els estudis de Belles Arts a Madrid.” (linhas 1-2).

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

16- O que conclui destas actividades ?

- compreender um texto nesta língua é fácil.  
 compreender um texto nesta língua não parece muito difícil.  
 compreender um texto nesta língua não é fácil, mas também não é difícil ;  
 compreender um texto nesta língua é impossível.



# **ANEXO 2**

## **Biografía lingüística**



## A minha história com as línguas

"A minha biografia linguística"

Reflecte sobre as línguas que falas, as que somente compreendes, as que já ouviste falar e as que já viste escritas. Preenche a tabela com a informação que te é pedida.

Escreve aqui o teu **nome**:

A(s) línguas que **falo**:

A(s) línguas que não falo mas que **percebo**:

A(s) línguas que não falo mas que **já ouvi falar**:

A(s) línguas que não falo mas que **já vi escrita(s)**:

A(s) línguas que gostaria de **aprender**:

## “Aprender línguas para quê?”

### **1. Atenta nas 20 razões para aprender línguas que a seguir te apresentamos:**

(20 das “Seven hundred reasons for studying languages” disponíveis em [www.llas.ac.uk/700reasons](http://www.llas.ac.uk/700reasons))

1. Aprender uma língua desenvolve o pensamento crítico.
2. Saber línguas ajuda-te a comunicar com pessoas que falam outras línguas.
3. As línguas são importantes nas relações comerciais.
4. Saber línguas oferece-te a possibilidade de trabalhar no estrangeiro.
5. Graças às línguas podes conhecer pessoas de outras culturas, o que é muito enriquecedor.
6. Quanto mais línguas aprenderes, mais fácil será aprender outras.
7. Aprender línguas prepara-te para viver numa sociedade multicultural, respeitando os outros e sendo solidário.
8. Nas pesquisas da Internet, saber várias línguas ajuda-te encontrar mais e melhor informação.
9. Aprender línguas promove a igualdade de oportunidades.
10. Saber línguas permite-te viajar até para países cuja língua oficial não conheças.
11. Se fores viver para o estrangeiro, dominar várias línguas ajuda-te na integração.
12. Aprender várias línguas revela inteligência e boas capacidades de aprendizagem.
13. Saber línguas permite-te comunicar com os outros sem ser arrogante ao ponto de esperar que eles falem a tua língua.
14. Saber diferentes línguas permite-te fazer amigos em diferentes países, destruindo os teus estereótipos.
15. Aprender línguas desenvolve a tua auto-confiança.
16. As línguas promovem a paz.
17. Aprender línguas permite estudar no estrangeiro.
18. Saber línguas é importante para a promoção de uma carreira profissional.
19. Aprender línguas desenvolve a capacidade para trabalhar em grupo.
20. Aprender línguas é uma mais-valia para cresceres enquanto pessoa.

### **2. Organiza as 20 razões para aprender línguas mencionadas acima, de acordo com o tipo de argumentos apresentados.**

Argumentos cognitivos	Argumentos profissionais e económicos	Argumentos afectivos e interculturais	Argumentos comunicativos

# **ANEXO 3**

**Inquéritos Iniciais  
Parte I; II; III; IV**



Este inquérito insere-se num Projecto de Investigação do Mestrado em Didáctica, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro e pretende descrever aspectos do perfil linguístico dos estudantes.

A sua contribuição é essencial e, por isso, pedimos que responda com a maior sinceridade: não existem respostas correctas, são as suas opiniões e experiências que contam.

Obrigada, desde já, pela colaboração prestada.

Margarida Carrington  
Sílvia Melo Pfeifer

# 2010/2011

## Inquérito

Pseudónimo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
Curso: \_\_\_\_\_ Nacionalidade(s): \_\_\_\_\_

### I Parte: Eu e as Línguas Estrangeiras

A primeira parte deste questionário prende-se com o seu contacto com diferentes línguas: línguas que consegue perceber, que sabe falar, que aprendeu na escola ou fora dela...

1- Indique a(s) sua(s) Língua(s) Materna(s). \_\_\_\_\_.

2- Preencha o quadro que se segue (com um X) de modo a evidenciar as circunstâncias em que aprendeu cada Língua Estrangeira:

Línguas aprendidas	Circunstâncias de aprendizagem
1- Alemão	
2- Espanhol	
3- Francês	
4- Inglês	
5- Latim	
6- outra: _____	
7- outra: _____	

3- Está a aprender alguma Língua Estrangeira?  Sim  Não

4- Se respondeu “sim” na questão anterior, indique qual/quais: \_\_\_\_\_

5- Pensa vir a aprender outra(s) Língua(s) Estrangeira(s)?  Sim  Não

6- Se respondeu “sim” na questão anterior:

6.1 indique qual/quais: \_\_\_\_\_

6.2 indique por que motivo(s): \_\_\_\_\_

7- Já esteve em países estrangeiros?  Sim  Não (passe para 9 )

8- Preencha o quadro que se segue de modo a evidenciar os países estrangeiros em que já esteve, bem como as circunstâncias e período de tempo em que o fez.

Países	Circunstâncias	Período de tempo

9- Tem família ou amigos em países estrangeiros?  Sim  Não

10- Se respondeu “sim” em 9, indique os países onde se encontram \_\_\_\_\_

11 – Refira a(s) língua(s) que utiliza:

Situações	Línguas
em família	
com os amigos	
em conversas na internet	
em troca de e-mails	
em correspondência (cartas, postais...)	
em pesquisas na Internet	
nas redes sociais (Facebook, Hi5, ...)	

12- Avalie as suas competências nas línguas seguintes:

(Nulo=1; Fraco=2; Suficiente=3; Bom=4; Muito bom=5)

Línguas	Compreensão escrita					Compreensão oral					Interacção verbal				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1 - Alemão															
2 - Catalão															
3 - Espanhol															
4 - Francês															
5 - Inglês															
6 - Italiano															
7 - Português															
8 - Romeno															
9 – Outra:															

13- Coloque no quadro abaixo cada uma das línguas a seguir apresentadas, de acordo com a família linguística a que pertencem:

Português	Neerlandês	Polaco	Francês	Islandês
Inglês	Ucraniano	Romeno	Italiano	Espanhol
Catalão	Alemão	Checo	Russo	

Línguas românicas	Línguas germânicas	Línguas eslavas

15- Que níveis de importância atribui à aprendizagem de diferentes línguas estrangeiras, tendo em conta cada uma das seguintes afirmações:

(preencha com um X)

(Discordo completamente=1; Tenho tendência a discordar=2; Concordo=3; Concordo bastante=4; Concordo plenamente=5)

A aprendizagem de línguas estrangeiras...	1	2	3	4	5
1 – é favorecida pelo contacto directo com falantes de outras línguas					
2 – permite ao sujeito compreender a cultura do Outro					
3 – favorece o relacionamento com o Outro					
4 – favorece um melhor conhecimento de si próprio					
5 – aumenta as possibilidades de conflitos e de mal-entendidos					
6 – prepara os jovens para o diálogo intercultural					
7 – permite a valorização das diferentes culturas					
8 – desenvolve uma atitude positiva de relacionamento inter-racial, inter-cultural, inter-social					
9 – promove o desenvolvimento de indivíduos críticos, com melhores competências sociais					
10 – fomenta o respeito pelo Outro, pela diferença e pela diversidade					
11 – abre novas perspectivas em matéria de emprego e mobilidade profissional					

12 – desenvolve os conhecimentos da(s) sua(s) própria(s) língua(s) materna(s)					
13 – aumenta a insegurança na comunicação					
14 – é um assunto irrelevante, já que, no mundo actual, basta conhecer a língua maioritária (o Inglês)					
15 – é uma perda de tempo, já que retira tempo à aprendizagem de outras matérias					
16 – aumenta as confusões, porque amplifica as oportunidades de misturar as diferentes línguas					

Pseudónimo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
 Curso: \_\_\_\_\_ Nacionalidade(s): \_\_\_\_\_

**II Parte: Eu e a Minha Língua Materna**

Esta parte do questionário prende-se com a sua relação com a língua materna (LM): língua natural, espontaneamente adquirida, língua dominada de forma reflexiva. Nesta segunda parte, vai também ter a oportunidade de dar a sua opinião acerca da aprendizagem que realizou ao longo de onze anos de escolarização.

1- Selecciona os aspectos que, na sua opinião, melhor definem uma língua fácil e uma língua difícil (até 3 respostas por coluna):

Uma língua fácil é...		Uma língua difícil é...	
1- próxima da LM		1- distante da LM	
2- aquela com a qual se contacta frequentemente		2- aquela com a qual se contacta esporadicamente	
3- aquela cuja aprendizagem se inicia mais cedo		3- aquela que se aprenda mais tarde	
4- aquela de que se gosta		4- aquela que não tem palavras parecidas com as da Língua Materna	
5- aquela que tem palavras parecidas com as da Língua Materna		5- aquela que apresenta uma dimensão gramatical e sintáctica complicada	
6- aquela que apresenta uma dimensão gramatical simples		6- aquela que apresenta muitas dificuldades de pronúncia	
7- aquela que tem sons mais bonitos		7- aquela que não tem alfabeto	
8- aquela que apresenta menos dificuldades de pronúncia		8- aquela que tem um alfabeto diferente	
9- aquela que apresenta uma componente cultural próxima da LM		9 – aquela que apresenta menos afinidades culturais com a LM	

2- O português é uma língua difícil de aprender?

sim, porque \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

não, porque \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3- A LM é aprendida naturalmente e com uma velocidade espantosa.

Concordo, porque \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Discordo, porque \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4- Classifique os aspectos a seguir mencionados, relativos ao ensino-aprendizagem da LM.

(Discordo completamente=1; Tenho tendência a discordar=2; Concordo=3; Concordo bastante=4; Concordo plenamente=5)

	1	2	3	4	5
1 – A escola deve formar pessoas capazes de ler qualquer tipo de texto.					
2 – A escola deve formar pessoas capazes de produzir qualquer tipo de texto.					
3 – O reinvestimento na Língua Materna (LM) deve constituir uma prioridade do ensino.					
4 – O papel da escola é o de ensinar a língua padrão, sem dar muita atenção aos sotaques ou diferenças regionais e individuais.					
5 – O ensino da LM devia incidir mais na leitura e na interpretação de textos diversificados.					
6 – O ensino da LM devia incidir mais na escrita de textos diversificados e adequados às necessidades dos falantes.					
7 – Os textos electrónicos (chats, fóruns de discussão, blogues, SMS,...) devem ser abordados no ensino da LM.					
8 – A comunicação electrónica corrompe as competências em LM.					
9 – A comunicação electrónica desenvolve as competências em LM.					
10 – Analisar a LM e reflectir sobre ela são fundamentais para o seu correcto uso.					
11 – Analisar a LM e reflectir sobre ela são fundamentais para o seu uso criativo.					
12 – A LM ajuda a compreender textos escritos em Línguas Estrangeiras.					
13 – O conhecimento da LM ajuda a aprender Línguas Estrangeiras.					
14 – O conhecimento da LM ajuda apenas na aprendizagem de línguas da mesma família, já que têm muitos aspectos parecidos.					
15 – O conhecimento da LM cria confusão na aprendizagem de línguas da mesma família, já que nem todos os aspectos parecidos o são de facto.					

5 - Se lhe dessem a oportunidade de comunicar com colegas de outras Línguas, considera que dessa interacção resultaria um melhor conhecimento de si, da sua cultura e da sua própria língua?

sim, porque \_\_\_\_\_

não, porque \_\_\_\_\_

6- Se lhe dessem a possibilidade de escolher outra LM, aceitaria?

sim, porque \_\_\_\_\_

- Escolheria a língua \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_

não, porque \_\_\_\_\_

Pseudónimo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
Curso: \_\_\_\_\_ Nacionalidade(s): \_\_\_\_\_

### III Parte: Eu e as Línguas Românicas

*As línguas que pertencem ao grupo românico são: o Português, o Francês, o Espanhol, o Italiano, o Romeno e o Catalão, sem contar com alguns dialectos e variedades regionais. Nesta terceira parte, vai ter a oportunidade de se referir a esta família linguística.*

1- Indique as línguas românicas que já aprendeu. \_\_\_\_\_

2- Indique qual a língua românica que acha mais importante aprender em Portugal (excluindo o Português) \_\_\_\_\_

3- Justifique a resposta dada em 2.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4- Complete o quadro associando 5 palavras a cada língua românica e aos seus falantes.

Línguas	Palavras que associo aos falantes	Palavras que associo às línguas
Catalão		
Espanhol		
Francês		
Italiano		
Português		
Romeno		

5- Numere de 1 a 5 as línguas românicas mencionadas, de acordo com o grau de proximidade em relação ao Português. (sendo 1 a mais próxima e 5 a mais afastada)

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_

6- Como falante de uma língua românica, o Português, acha que a aprendizagem de outra língua desta família está:

facilitada                       dificultada                       não sei

Justifique a resposta.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Pseudónimo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
Curso: \_\_\_\_\_ Nacionalidade(s): \_\_\_\_\_

#### IV Parte: À descoberta das línguas românicas

*Compreende as línguas românicas? Sabe identificá-las? Este é um desafio à perspicácia, aos conhecimentos e às competências que possui...*

1- Descubra em que línguas românicas estão escritos os enunciados:

Como pôde o latim, no decorrer dos séculos, gerar o espanhol, o francês, o italiano, o português, o romeno ? Como essas línguas foram se diferenciando pouco a pouco desse tronco comum ? Como elas se desenvolveram para tornar-se o que são hoje, isto é, o meio de expressão de quase um bilhão de pessoas no mundo inteiro e a matéria fértil que gerou as obras-primas literárias mais marcantes da humanidade ?

→ A) Língua: \_\_\_\_\_

B) Língua: \_\_\_\_\_ ←

¿Cómo el latín, al cabo de los siglos, dio origen al español, al italiano, al francés, al portugués y al rumano? ¿Cómo esas lenguas se han ido diferenciando poco a poco de este tronco común? ¿Cómo se han desarrollado para llegar a ser lo que son en la actualidad, el medio de expresión de casi un billón de personas en el mundo y la materia fecunda que ha dado origen a las obras maestras literarias más notables de la humanidad?

Cum a putut latina sa dea naștere, de-a lungul secolelor, spaniolei, italieni, francezei, portughezei și românei? Cum s-au diferențiat treptat aceste limbi de trunchiul lor comun? Cum s-au dezvoltat ele pentru a deveni ceea ce sunt astăzi, mijlocul de expresie a peste 800 de milioane de persoane în lume și materia fecundă care a dat naștere capodoperelor literare celor mai marcante ale umanității?

→ C) Língua: \_\_\_\_\_

D) Língua: \_\_\_\_\_ ←

Come, nel corso dei secoli, il latino ha dato origine allo spagnolo, al francese, all'italiano, al portoghese, al rumeno? Come si sono differenziate queste lingue dal tronco comune? Come si sono sviluppate per diventare ciò che sono oggi, il mezzo d'espressione di 800 milioni di persone nel mondo e la materia feconda che ha dato origine ai capolavori letterari più notevoli dell'umanità?

De quina manera, al llarg dels segles, el llatí va donar origen al castellà, al francès, a l'italià, al portuguès, al romanès? De quina manera es van diferenciar aquestes llengües a partir de l'arrel comuna? De quina manera es van desenvolupar a esdevenir el que són actualment, és a dir, el mitjà d'expressió de 800 milions de persones a tot el món i la fecunda matèria que fou l'origen de les obres literàries més lloables de la humanitat?

→ E) Língua: \_\_\_\_\_

F) Língua: \_\_\_\_\_

Comment le latin a-t-il, au fil des siècles, donné naissance à l'espagnol, au français, à l'au portugais, au roumain? Comment ces langues se sont-elles peu à peu différenciées de ce tronc commun? Comment se sont-elles développées pour devenir ce qu'elles sont aujourd'hui, le moyen d'expression de 800 millions de personnes dans le monde et la matière féconde qui a donné naissance aux chefs d'œuvres littéraires les plus marquants de l'humanité ?

2- Faça corresponder as letras **A, B, C, D, E** e **F** das línguas identificadas ao enunciado correspondente:

**Enunciados:**

- 1- Povestită într-o manieră simplă și amuzantă, această istorie a limbilor neolatine vă va purta printr-o adevărată Odisee ... ➔ Língua \_\_\_\_\_
- 2- Contada de modo simples e divertido, essa história das línguas latinas o levará a uma verdadeira Odisséia... ➔ Língua \_\_\_\_\_
- 3- Raccontata in maniera semplice e divertente, è nella cornice di una vera Odissea che questa storia della lingue neolatine vi strascinerà... ➔ Língua \_\_\_\_\_
- 4- Racontée de manière simple et amusante, c'est dans une véritable Odyssée que vous entraînera cette histoire des langues latines... ➔ Língua \_\_\_\_\_
- 5- Contada de manera sencilla y amena , esta historia de las lenguas latinas lo arrastrará en una verdadera Odisea ... ➔ Língua \_\_\_\_\_

3- Como pensa que comunicaria por escrito com interlocutores das diferentes línguas românicas, em situação de *chat* e em *fórum de discussão*?

(Muito mal=1 ; Mal=2 ; Mais ou menos=3 ; Bem=4 ; Muito bem=5)

	Comunicaríamos									
	Em chat...					Em fórum de discussão				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1- Catalão										
2- Espanhol										
3- Francês										
4- Italiano										
5- Português										
6- Romeno										
7- Várias línguas ao mesmo tempo										

# **ANEXO 4**

## **Inquéritos Finais** Parte I; II; III; IV



Este inquérito insere-se num Projecto de Investigação do Mestrado em Didáctica, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro e pretende descrever aspectos do perfil linguístico dos estudantes.

A sua contribuição é essencial e, por isso, pedimos que responda com a maior sinceridade: não existem respostas correctas, são as suas opiniões e experiências que contam.

Obrigada, desde já, pela colaboração prestada.

Margarida Carrington  
Sílvia Melo Pfeifer

# 2010/2011

## Inquérito

Pseudónimo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
Curso: \_\_\_\_\_ Nacionalidade(s): \_\_\_\_\_

### I Parte: Eu e as Línguas Estrangeiras

A primeira parte deste questionário prende-se com o seu contacto com diferentes línguas: línguas que consegue perceber, que sabe falar, que aprendeu na escola ou fora dela...

1- Pensa vir a aprender outra(s) Língua(s) Estrangeira(s) para além das que já conhece?

Sim     Não

2- Se respondeu “sim” na questão anterior:

2.1 indique qual/quais: \_\_\_\_\_

2.2 indique por que motivo(s): \_\_\_\_\_

3- Sente-se motivado para aprender Línguas Estrangeiras?     Sim     Não

4- Justifique a resposta anterior.

---

---

---

5- O que significa para si aprender Línguas Estrangeiras?

---

---

---

6 – Refira a(s) língua(s) que utiliza:

Situações	Línguas
em família	
com os amigos	
em conversas na internet	
em troca de e-mails	
em correspondência (cartas, postais...)	
em pesquisas na Internet	
nas redes sociais (Facebook, Hi5, ...)	

7- Avalie as suas competências nas línguas seguintes:

(Nulo=1; Fraco=2; Suficiente=3; Bom=4; Muito bom=5)

Línguas	Compreensão escrita					Compreensão oral					Interacção verbal				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1 - Alemão															
2 - Catalão															
3 - Espanhol															
4 - Francês															
5 - Inglês															
6 - Italiano															
7 - Português															
8 - Romeno															
9 - Outra: _____															

8- Coloque no quadro abaixo cada uma das línguas a seguir apresentadas, de acordo com a família linguística a que pertencem:

Português      Neerlandês      Polaco      Francês      Islandês  
 Inglês      Ucrainiano      Romeno      Italiano      Espanhol  
 Catalão      Alemão      Checo      Russo

Línguas românicas	Línguas germânicas	Línguas eslavas

9- Que níveis de importância atribui à aprendizagem de diferentes línguas estrangeiras, tendo em conta cada uma das seguintes afirmações:

(preencha com um X)

(Discordo completamente=1; Tenho tendência a discordar=2; Concordo=3; Concordo bastante=4; Concordo plenamente=5)

A aprendizagem de línguas estrangeiras...	1	2	3	4	5
1 – é favorecida pelo contacto directo com falantes de outras línguas					
2 – permite ao sujeito compreender a cultura do Outro					
3 – favorece o relacionamento com o Outro					
4 – favorece um melhor conhecimento de si próprio					
5 – aumenta as possibilidades de conflitos e de mal-entendidos					
6 – prepara os jovens para o diálogo intercultural					
7 – permite a valorização das diferentes culturas					
8 – desenvolve uma atitude positiva de relacionamento inter-racial, inter-cultural, inter-social					
9 – promove o desenvolvimento de indivíduos críticos, com melhores competências sociais					
10 – fomenta o respeito pelo Outro, pela diferença e pela diversidade					
11 – abre novas perspectivas em matéria de emprego e mobilidade profissional					
12 – desenvolve os conhecimentos da(s) sua(s) própria(s) língua(s) materna(s)					
13 – aumenta a insegurança na comunicação					
14 – é um assunto irrelevante, já que, no mundo actual, basta conhecer a língua maioritária (o Inglês)					
15 – é uma perda de tempo, já que retira tempo à aprendizagem de outras matérias					
16 – aumenta as confusões, porque aumentam as oportunidades de misturar as diferentes línguas					

Pseudónimo: _____	Idade: _____
Curso: _____	Nacionalidade(s): _____

## II Parte: Eu e a Minha Língua Materna

Esta parte do questionário prende-se com a sua relação com a língua materna (LM): língua natural, espontaneamente adquirida, língua dominada de forma reflexiva. Nesta segunda parte, vai também ter a oportunidade de dar a sua opinião acerca da aprendizagem que realizou ao longo de onze anos de escolarização.

1- Selecciona os aspectos que, na sua opinião, melhor definem uma língua fácil e uma língua difícil (até 3 respostas por coluna):

Uma língua fácil é...	Uma língua difícil é...
1- próxima da LM	1- distante da LM
2- aquela com a qual se contacta frequentemente	2- aquela com a qual se contacta esporadicamente
3- aquela cuja aprendizagem se inicia mais cedo	3- aquela que se aprenda mais tarde
4- aquela de que se gosta	4- aquela que não tem palavras parecidas com as da Língua Materna
5- aquela que tem palavras parecidas com as da Língua Materna	5- aquela que apresenta uma dimensão gramatical e sintáctica complicada
6- aquela que apresenta uma dimensão gramatical simples	6- aquela que apresenta muitas dificuldades de pronúncia
7- aquela que tem sons mais bonitos	7- aquela que não tem alfabeto
8- aquela que apresenta menos dificuldades de pronúncia	8- aquela que tem um alfabeto diferente
9- aquela que apresenta uma componente cultural próxima da LM	9- aquela que apresenta menos afinidades culturais com a LM

1- O português é uma língua difícil de aprender?

sim, porque \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

não, porque \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

3- A LM é aprendida naturalmente e com uma velocidade espantosa.

Concordo, porque \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 Discordo, porque \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

4- Classifique os aspectos a seguir mencionados, relativos ao ensino-aprendizagem da LM.

(Discordo completamente=1; Tenho tendência a discordar=2; Concordo=3; Concordo bastante=4; Concordo plenamente=5)

	1	2	3	4	5
1 – A escola deve formar pessoas capazes de ler qualquer tipo de texto.					
2 – A escola deve formar pessoas capazes de produzir qualquer tipo de texto.					
3 – O reinvestimento na Língua Materna (LM) deve constituir uma prioridade do ensino.					
4 – O papel da escola é o de ensinar a língua padrão, sem dar muita atenção aos sotaques ou diferenças regionais e individuais.					
5 – O ensino da LM devia incidir mais na leitura e na interpretação de textos diversificados.					
6 – O ensino da LM devia incidir mais na escrita de textos diversificados e adequados às necessidades dos falantes.					
7 – Os textos electrónicos (chats, fóruns de discussão, blogues, SMS,...) devem ser abordados no ensino da LM.					
8 – A comunicação electrónica corrompe as competências em LM.					
9 – A comunicação electrónica desenvolve as competências em LM.					
10 – Analisar a LM e reflectir sobre ela são fundamentais para o seu correcto uso.					
11 – Analisar a LM e reflectir sobre ela são fundamentais para o seu uso criativo.					
12 – A LM ajuda a compreender textos escritos em Línguas Estrangeiras.					
13 – O conhecimento da LM ajuda a aprender Línguas Estrangeiras.					
14 – O conhecimento da LM ajuda apenas na aprendizagem de línguas da mesma família, já que têm muitos aspectos parecidos.					
15 – O conhecimento da LM cria confusão na aprendizagem de línguas da mesma família, já que nem todos os aspectos parecidos o são de facto.					

5 - Se lhe dessem a oportunidade de comunicar com colegas de outras Línguas, considera que dessa interacção resultaria um melhor conhecimento de si, da sua cultura e da sua própria língua?

sim, porque \_\_\_\_\_

não, porque \_\_\_\_\_

6- Se lhe dessem a possibilidade de escolher outra LM, aceitaria?

sim, porque \_\_\_\_\_

- Escolheria a língua \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_

não, porque \_\_\_\_\_

Pseudónimo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
Curso: \_\_\_\_\_ Nacionalidade(s): \_\_\_\_\_

### III Parte: Eu e as Línguas Românicas

*As línguas que pertencem ao grupo românico são: o Português, o Francês, o Espanhol, o Italiano, o Romeno e o Catalão, sem contar com alguns dialectos e variedades regionais. Nesta terceira parte, vai ter a oportunidade de se referir a esta família linguística.*

1- Indique as línguas românicas que já aprendeu. \_\_\_\_\_

2- Indique qual a língua românica que acha mais importante aprender em Portugal (excluindo o Português) \_\_\_\_\_

3- Justifique a resposta dada em 2.

---

---

---

4- Complete o quadro associando 5 palavras a cada língua românica e aos seus falantes.

Línguas	Palavras que associo aos falantes	Palavras que associo às línguas
Catalão		
Espanhol		
Francês		
Italiano		
Português		
Romeno		

5- Numere de 1 a 5 as línguas românicas mencionadas, de acordo com o grau de proximidade em relação ao Português. (sendo 1 a mais próxima e 5 a mais afastada)

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_

6- Como falante de uma língua românica, o Português, acha que a aprendizagem de outra língua desta família está:

facilitada

dificultada

não sei

Justifique a resposta.

---

---

---

## Inquérito

Pseudónimo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
Curso: \_\_\_\_\_ Nacionalidade(s): \_\_\_\_\_

### IV Parte: Eu, a comunicação na plataforma e a minha Língua Materna

1 - Na interacção plurilingue com os diferentes interlocutores sentiu que a sua LM o ajudou?

Sim  Não

2 - Se respondeu “sim” na questão anterior, refira em que medida. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3- Recorreu à comparação entre a sua Língua Materna e as restantes línguas da plataforma?

Sim  Não (passe para 6)

4 - Se respondeu “sim”, com que objectivos o faz? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5 - Se respondeu “sim”, com que grau de sucesso o faz? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6 - Considera essa comparação entre as línguas:

um embaraço  uma estratégia facilitadora.

7 - Justifique a resposta dada em 6.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8 - Adoptou palavras ou expressões das línguas dos “Outros” durante a conversação não presencial, (nos fóruns ou nos chats)?

Sim  Não (passe para 10)

9 – Refira alguns exemplos \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10 - Sentiu dificuldade em gerir a mistura das diferentes línguas de comunicação na Plataforma?

Sim  Não

11- Indique a língua que mais o perturbou na comunicação com o “Outro”.  
\_\_\_\_\_. Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12- Quais foram as línguas que mais praticou na plataforma?

Em termos de compreensão: \_\_\_\_\_

Em termos de produção: \_\_\_\_\_

13 - Como procedeu para ler as mensagens ? (pode assinalar mais do que uma resposta)

- li tudo de seguida e de uma só vez ;
- li tudo de seguida e de uma só vez, mas repeti depois a leitura integral do texto ;
- li tudo de seguida e de uma só vez, mas repeti depois a leitura de algumas partes do texto ;
- andei para a frente e para trás ;
- tentei compreender parte por parte ;
- tentei traduzir palavra a palavra ;
- li apenas algumas partes do texto que achei mais importantes.
- fui ler as mensagens anteriores para compreender a conversa.

14 - Como avalia a estratégia que utilizou ?

- deu resultado     não deu resultado     resultou mais ou menos

15 -O que conclui destas actividades ?

- compreender uma mensagem / texto numa LR é fácil ;
- compreender uma mensagem / texto numa LR não parece muito difícil ;
- compreender uma mensagem / texto numa LR não é fácil, mas também não é impossível;
- compreender uma mensagem / texto numa LR é impossível.

16 - A interacção plurilingue despertou-lhe curiosidade pela cultura do Outro?

- Sim     Não (passe para 18)

17- Se respondeu “sim”, especifique em que medida.

---

---

---

18 - Sentiu-se motivado durante a interacção estabelecida com outros falantes romanófonos?

- Sim     Não - Porquê? \_\_\_\_\_

---

---

19- Hoje, depois de ter contacto com falantes de outras línguas românicas, eu tenho uma ideia diferente acerca da minha LM.

- Sim     Não

20 - Especifique a sua resposta

---

---

---

21- Considero que o confronto directo com outras LRs me fez compreender melhor a gramática da minha LM.

Sim     Não

22 - Justifique a resposta anterior.

---

---

---

23 - Considero que o confronto directo com outras LRs me fez compreender melhor o léxico da minha LM.

Sim     Não

24 - Justifique a resposta anterior.

---

---

---

25 - Na sua opinião, como é que os alunos construíram a intercompreensão durante a comunicação na plataforma?

---

---

---

26 - Considera que de entre as LR utilizadas na comunicação houve uma que se destacou por ter um “estatuto” diferente?  Não     Sim.

Qual? \_\_\_\_\_, porque \_\_\_\_\_

27 - Sentiu-se motivado durante a interacção estabelecida com outros falantes romanófonos?

Sim     Não

28. Quais eram as suas motivações para participar na plataforma ?

---

---

29 – Considera que essas motivações se alteraram ao longo da sessão?

Sim     Não

30 - Justifique a resposta anterior.

---

---

---

31 – A interação plurilingue despertou-lhe curiosidade pela cultura do Outro?

Sim     Não

32 - Justifique a resposta anterior.

---

---

33 -A informalidade e espontaneidade da conversação nos fóruns funcionou como um factor

facilitador     dificultador, porque \_\_\_\_\_

---

---

---

34 – Em síntese, pensa que comunicou por escrito com interlocutores das diferentes línguas românicas, em situação de chat e em fórum de discussão, durante o projecto Galanet?

(Muito mal=1 ; Mal=2 ; Mais ou menos=3 ; Bem=4 ; Muito bem=5)

	Comuniquei									
	Em chat...					Em fórum de discussão				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1- Catalão										
2- Espanhol										
3- Francês										
4- Italiano										
5- Português										
6- Romeno										
7- Várias línguas ao mesmo tempo										



# **ANEXO 5**

## **Plano das Sessões**



## Área de Projecto 12º ano TURMA B

**13 de SETEMBRO DE 2010 - SALA A 2.5**

**Horário: 10h.05 - 11h.35**

### Plano da Sessão

<p><b><u>DURAÇÃO: 90 min.</u></b></p>	<p><b><u>SUMÁRIO:</u></b></p> <p>Recepção aos Pais e Encarregados de Educação.</p>
<p><b><u>ACTIVIDADES:</u></b></p>	<p><b>Ponto um: Informações</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Esclarecer sobre os Critérios de Avaliação, o Currículo e aulas previstas, bem como sobre o Projecto Educativo e o Projecto Curricular de Agrupamento;</li> <li>*Esclarecer sobre o calendário escolar;</li> <li>*Analisar o horário da turma;</li> <li>*Referir os serviços existentes na Escola;</li> <li>*Sensibilizar os E.E para as vantagens da utilização do serviço de almoços do refeitório;</li> <li>*Relembrar os meios de que a escola dispõe para ocupação dos Tempos Livres;</li> <li>*Analisar o documento: «Segurança dos Alunos»;</li> <li>*Informar que até dia 1 de Outubro a proposta de Projecto de Educação Sexual da turma estará concluída, de acordo com a Lei nº60/2009 de 6 de Agosto. Do referido Projecto devem constar os conteúdos e temas que em concreto serão abordados, as iniciativas a realizar, as entidades, os técnicos e especialistas externos à escola, a convidar;</li> </ul> <p><b>Ponto dois:</b> Proceder à eleição dos Representantes dos E.E;</p> <p><b>Ponto três:</b> Outros Assuntos.</p>
<p><b><u>RECURSOS:</u></b></p>	<p>Acta da reunião com os Pais e Encarregados de Educação.</p>

## Área de Projecto 12º ano TURMA B

**14 de SETEMBRO DE 2010 - SALA B 2.4**

**Horário: 10h.05 - 11h.35**

### Plano da Sessão

<p><b><u>DURAÇÃO: 90 min.</u></b></p>	<p><b><u>SUMÁRIO:</u></b>          Módulo Inicial – Preenchimento de três questionários, os quais permitirão um autoconhecimento enquanto pessoa e enquanto aluno e o conhecimento das suas expectativas relativamente à Área de Projecto.</p>
<p><b><u>OBJECTIVOS:</u></b></p>	<p>*Desenvolver um processo de autoconhecimento enquanto pessoa e enquanto aluno;          *Conhecer as expectativas dos alunos relativamente à Área de Projecto;          *Promover, desde logo, interacções diversificadas no interior da turma.</p>
<p><b><u>ACTIVIDADES:</u></b></p>	<p>i) Responder ao questionário “<b><u>Quem sou eu</u></b>”:          As minhas melhores qualidades; Os meus maiores defeitos; O que eu mais gosto de fazer; O que menos gosto de fazer; O livro que eu mais gostei; O filme quem mais gostei; O programa de TV preferido; O problema do mundo que mais me preocupa; A personalidade que mais admiro; O curso que gostaria de frequentar; A profissão que gostaria de ter um dia; O maior sonho da minha vida.</p> <p>ii) Responder ao questionário “<b><u>Eu e a escola</u></b>”:          Gostas de frequentar esta escola?; Qual é maior qualidade da escola?; Qual é a disciplina que mais gostas? Porquê?; Que qualidade aprecias mais num professor?; Que características aprecias menos num professor? Porquê?; Que qualidade aprecias mais num colega? Porquê?; Qual é a característica que menos aprecias num colega? Porquê?; A que questão sentiste mais dificuldade em responder?; Porquê?; Regista alguma opinião sobre a escola que não tenha sido abordada nas outras questões?</p> <p>iii) Responder ao questionário “<b><u>A minha Experiência em Área de Projecto</u></b>”:          Em que anos de escolaridade frequentaste Área de Projecto?; Que projectos desenvolveste?; Indica o projecto que mais te agradou desenvolver. Explica porquê?; Qual ou quais os aspectos mais positivos da tua experiência?; E os mais</p>

	<p>negativos? Que actividades gostarias mais de fazer? Quais as principais diferenças entre a Área de Projecto e as outras disciplinas?; Conheces algum projecto desenvolvido por colegas teus do 12º ano?; Assististe a alguma apresentação? Colaboraste em alguma iniciativa?; Viste alguma exposição?; Em caso afirmativo, diz do que mais gostaste ou o que mais te impressionou.; Regista uma opinião sobre um aspecto que não tenha sido abordado nas outras questões.</p> <p>iii) Responder ao questionário <b>“Expectativas sobre Área de Projecto do 12º Ano”</b> ;</p> <p>O que esperas em Área de Projecto?; Que iniciativas?; Que actividades?</p> <p>iv) Responder ao questionário <b>“Os meus recursos”</b>:  A – Recursos materiais; B - O que podes fazer – Sabes utilizar o Photoshop ou outro programa de tratamento de fotografia? Qual?; Consegues trabalhar o som(ambiente, associado a imagens, a filmes, a slide shows, etc)?; Podes fazer gravações em DVD ou em vídeo de programas da TV?; Sabes construir/manter um blog ou uma página Web? És capaz de cantar, pintar, desenhar, recitar, dançar, fazer “teatro”, produzir objectos artísticos, fazer poemas, cozinhar ou outros? Regista.</p>
<b>RECURSOS:</b>	<p>Questionários: <b>“Quem sou eu”</b>; <b>“Eu e a escola”</b>; <b>“A minha Experiência em Área de Projecto”</b>; <b>“Expectativas sobre Área de Projecto do 12º Ano”</b> ; <b>“Os meus recursos”</b>;</p>

<b>Resultados/ Atitudes</b>	<p>Os alunos demonstraram grande à vontade em responder às questões de um modo geral. Houve, contudo, algumas incertezas pontuais: uns tiveram dificuldade em lembrar as actividades realizadas, no 9º ano de escolaridade, na área curricular não disciplinar de Área de Projecto, outros manifestaram alguma embaraço em descrever-se e dizer quem são.</p> <p><i>Comentários extraídos dos Diários de Bordo:</i></p> <p><i>As principais dúvidas que surgiram foi na parte sobre os projetos realizados em anos anteriores em que frequentei a disciplina de Área de Projeto. Como já não me lembrava da maioria dos trabalhos desenvolvidos, não pude responder ao item aspectos mais positivos e negativos da minha experiência. Este ano penso que a disciplina vai ser muito diferente, pois é preciso um maior sentido de responsabilidade e muito mais trabalho (DB).</i></p>
---------------------------------	--

## Área de Projecto 12º ano TURMA B

**20 de SETEMBRO DE 2010 - SALA B 2.4**

**Horário: 16h.45 – 18h.15**

### **Plano da Sessão**

<p><b><u>DURAÇÃO: 90 min.</u></b></p>	<p><b>SUMÁRIO:</b>  <b>“Aprender línguas para quê?</b> Realização de um breve diálogo introdutório sobre as razões para aprender línguas estrangeiras.          Estruturação, em trabalho de grupo, de uma sequência de 40 frases expressando razões para aprender línguas. Partilha das razões que os alunos consideram prioritárias para a aprendizagem das línguas estrangeiras e dos motivos pelos quais gostariam de aprender línguas.</p>
<p><b><u>OBJECTIVOS:</u></b></p>	<p>*Fomentar o diálogo em torno das razões para aprender línguas e dos motivos pelos quais os alunos gostariam de aprender línguas;          *Conhecer as razões que os alunos consideram prioritárias para a aprendizagem das línguas estrangeiras;          *Promover a partilha das razões supra-mencionadas ao grupo turma.</p>
<p><b><u>ACTIVIDADES:</u></b></p>	<p>i)Diálogo introdutório sobre as razões motivadoras para a aprendizagem das línguas estrangeiras;          ii)Distribuição, a cada grupo e 4 alunos, de 10 fotocópias, contendo cada uma 4 frases desordenadas sobre as razões para aprender línguas;          iii)Estruturação, em grupos de 4 alunos, das frases sobre as razões para aprender línguas;          iv)Partilha, de entre cada conjunto de quatro razões, das consideradas prioritárias por cada grupo de alunos.</p>
<p><b><u>RECURSOS:</u></b></p>	<p>Conjunto de 50 fotocópias contendo as razões para a aprendizagem das línguas estrangeiras.</p>

**Resultados/  
Atitudes**

Os alunos demonstraram interesse e empenho na actividade. A estruturação das frases prendeu a atenção dos membros dos diferentes grupos, que acabaram por solicitar aos colegas silêncio para se concentrarem. Frases houve, as mais elaboradas, que ofereceram alguma dificuldade a um ou outro grupo, tendo os alunos solicitado a colaboração da professora. A partilha das razões consideradas prioritárias para a aprendizagem das línguas foi bastante produtiva, havendo a preferência por: *Saber línguas ajuda-te a melhor compreender o mundo, a tua própria língua e quem tu és; Saber línguas é uma competência para o resto da vida; Saber línguas é importante para a promoção de uma carreira profissional; Saber línguas permite que tenhas um papel mais activo e responsável na sociedade; Aprender línguas é uma mais-valia para cresceres enquanto pessoa; Aprender uma língua desenvolve o pensamento crítico; Aprender línguas promove a igualdade de oportunidades; Se fores para o estrangeiro viver dominar várias línguas ajuda-te na integração. As línguas são importantes nas relações comerciais; As línguas mantêm-te em contacto com o resto do mundo”.*

Esta actividade foi considerada útil e interessante, não só pelo facto de ter sido realizada em grupo, como também pela partilha concretizada, aquando da descoberta do sentido lógico das frases tidas como mais complexas.

***Comentários extraídos dos Diários de Bordo:***

*Algumas frases não eram muito simples e por vezes os sub-grupos não conseguiram decifrá-las sozinhos mas quando nos juntámos todos para responder às mais complicadas conseguimos fazer quase todas (CF).*

*Eu achei o desafio de decifrar as mensagens muito divertido, porque havia algumas mensagens que não eram nada fáceis de resolver.*

*Após a sua descodificação, lêmo-las, em voz alta, e recebemos o impacto que elas queriam transmitir, ou seja, a importância que a aprendizagem de outra línguas pode ter sobre nós a nível pessoal, profissional e relacional (VL).*

**Plano da Sessão**

<p><b><u>DURAÇÃO:</u> 90 min.</b></p>	<p><b><u>SUMÁRIO:</u></b></p> <p>As línguas do Mundo: distribuição dessas línguas pelo mundo. Os dialectos; as 10 línguas mais faladas (como línguas maternas). As causas da redução linguística mundial. Preenchimento do perfil linguístico e dos questionários: <b>“Eu e as Línguas Estrangeiras”</b>; <b>“Eu e a Minha Língua Materna.”</b></p>
<p><b><u>OBJECTIVOS:</u></b></p>	<p>*Fomentar o diálogo em torno das línguas existentes no mundo e sua distribuição. *Conhecer os dialectos actuais e as 10 línguas mais faladas. *Consciencializar os alunos sobre as causas da redução linguística mundial. *Diagnosticar as representações iniciais dos sujeitos, relativamente às LE e à LM.</p>
<p><b><u>ACTIVIDADES:</u></b></p>	<p>i)Diálogo introdutório em torno das línguas existentes no mundo; ii)Pojecção de um documento sintetizador dos dialectos e das 10 línguas mais faladas no mundo; iii)Debate ideológico, no grupo-turma, sobre as causas da redução e/ou extinção das línguas; iv)Preenchimento de dois questionários e m suporte digital.</p>
<p><b><u>RECURSOS:</u></b></p>	<p>Computador, Projector (datashow), écran; perfil linguístico. – documento em suporte digital; questionários em suporte digital: <b>“Eu e as Línguas Estrangeiras”</b>; <b>“Eu e a Minha Língua Materna. »</b></p>
<p><b><u>Resultados/ Atitudes</u></b></p>	<p>Os alunos colaboraram activamente quer no diálogo, quer no debate levado a cabo. Uma boa parte revelou não conhecer o facto das línguas se extinguirem, no caso de não haver falantes. De um modo geral, não demonstraram ter grande dificuldade em responder, quer ao perfil linguístico, quer aos questionários apresentados. Apenas colocaram, esporadicamente, algumas questões relativas à questão 13, do Questionário Parte I: “Eu e</p>

as Línguas Estrangeiras”. Uma vez que não me cabia esclarecer os alunos relativamente às línguas que integram às famílias linguísticas apresentadas, apercebi-me da sua insegurança relativamente à identificação das línguas pertencentes às três famílias: românica, germânica e eslava.

*Comentários extraídos dos Diários de Bordo:*

*Gostei muito desta aula, pois fiquei a saber que as línguas menos faladas acabam por se extinguir se não houver falantes. Aprendi muito nesta aula com os questionários que preenchi sobre a minha língua materna, e as línguas estrangeira (FS).*

*Preenchemos o questionário: “Eu e as Línguas Estrangeiras”. Nesta aula tive a noção de certas coisas como as línguas que estão presentes na minha vida.(...) Às vezes não temos a noção de que as línguas estão presentes na nossa vida diariamente. O português está diariamente presente no nosso dia-a-dia, mas, por vezes, não nos lembramos que existem outras línguas com que convivemos diariamente, como o inglês (com mais frequência) e o francês e o espanhol (com menos frequência), entre outras (AS).*

## Área de Projecto 12º ano TURMA B

**28 de SETEMBRO DE 2010 - SALA B 2.4**

**Horário: 10h.05 - 11h.35**

### Plano da Sessão

<b><u>DURAÇÃO: 90 min.</u></b>	<b>SUMÁRIO:</b> Preenchimento de dois questionários: “ <b>Eu e as Línguas Românicas</b> ” e “ <b>À descoberta das Línguas Românicas</b> ”. Realização de uma ficha de trabalho sobre Salvador Dalí.
<b><u>OBJECTIVOS:</u></b>	*Diagnosticar as representações iniciais dos sujeitos, relativamente às LR e à sua descoberta, partindo de textos plurilingues. *Promover a intercompreensão através de uma Ficha de Compreensão Escrita em Catalão.
<b><u>ACTIVIDADES:</u></b>	i)Preenchimento de dois questionários. ii)Realização de uma Ficha de Compreensão Escrita em Catalão.
<b><u>RECURSOS:</u></b>	Computador; Questionários em suporte digital: “ <b>Eu e as Línguas Românicas</b> ” e “ <b>À descoberta das Línguas Românicas</b> ”. Ficha de Compreensão Escrita Salvador Dalí, em suporte digital.

<b><u>Resultados/ Atitudes</u></b>	À semelhança dos questionários anteriores, de um modo geral, os alunos não demonstraram ter grande dificuldade em responder, quer aos questionários apresentados, quer à ficha de compreensão escrita em catalão sobre a biografia de Salvador Dalí. Colocaram, esporadicamente, algumas dúvidas relativas à questão 4 da Parte III: “ <b>Eu e as Línguas Românicas</b> ”. em que deveriam associar cinco palavras a cada língua românica e aos seus falantes. Pela reacção dos alunos dei-me conta que eles nunca tinham sido confrontados com um exercício semelhante, razão pela qual, numa fase inicial, não encontrassem capacidade de resposta. O Romeno e o Catalão foram, indubitavelmente, as línguas que causaram maior estranheza.
------------------------------------	--

Curiosamente, na parte IV: “**A descoberta das línguas românicas**” a identificação da língua em que os enunciados estavam escritos não suscitou dúvidas nem dificuldades aos alunos, assim como a Ficha de compreensão escrita em catalão sobre a biografia de Salvador Dalí, cujo texto decidi ler em voz alta, na tentativa de facilitar posteriormente a sua compreensão escrita.

#### *Comentários extraídos dos Diários de Bordo:*

*Nesta aula respondemos aos questionários enviados pela nossa professora. Respondemos a uma Ficha de Trabalho sobre Salvador Dali. Esta actividade foi muito enriquecedora para a minha cultura geral (AV).*

*Tive algumas dificuldades na pergunta 4 do questionário “Eu e as Línguas Românicas” porque não tenho muito contacto com a maioria das línguas românicas.*

*Achei o segundo questionário, “Línguas Românicas” mais fácil, pois eram perguntas de correspondência simples. Foi o meu primeiro contacto como Romeno e o Catalão.*

*Não percebi a totalidade do texto sobre Salvador Dali, contudo isso não foi entrave para a resolução do questionário (CF).*

*No primeiro questionário que era sobre o que eu sabia e percebia das línguas românicas, surgiram várias dúvidas porque não consegui completar o quadro sobre as palavras que associo aos falantes e às línguas românicas. Percebi que não conheço a cultura romena e não consegui associar nenhuma palavra a esta língua nem ao catalão (DB).*

*Na ficha sobre Salvador Dali tínhamos um texto biográfico do artista que estava em castelhano, tivemos de interpretá-lo e responder a questões sobre o texto.*

*Descobri que compreendo castelhano melhor do que pensava (VL).*

## Área de Projecto 12º ano TURMA B

**04 de OUTUBRO DE 2010 - SALA B 2.4**

**Horário: 16h.45 – 18h.15**

### **Plano da Sessão**

<p><b><u>DURAÇÃO: 90 min.</u></b></p>	<p><b>SUMÁRIO:</b> Apresentação da Casa Galanet; Preenchimento de um guião de visita à Plataforma.</p>
<p><b><u>OBJECTIVOS:</u></b></p>	<p>*Dar a conhecer aos alunos a Casa Galanet; *Dinamizar uma visita guiada à Casa, através de um conjunto de actividades interactivas na Plataforma.</p>
<p><b><u>ACTIVIDADES:</u></b></p>	<p>i) Observação de um Power Point contendo informação relativa a: Sessões Terminadas; Acolhimento; Sessão em Preparação; Visitantes; Ferramentas da Plataforma; Informação sobre as Equipas que participam na sessão; Lista de Membros de cada Equipa; Apresentação Individual de cada Participante; Fórum Galanet; As quatro Fases do Fórum; Fase 1 – Quebrar o Gelo – eleição do tema; Fase1 – Exemplos de temas de debate; Exemplo de um Fórum subordinado ao tema:” Um bom livro nos leva ao melhor lugar do mundo”; Os Dossiers de Imprensa Realizados; Exemplos de Temáticas Tratadas e de Dossiers de Imprensa redigidos até ao momento; Arquivo dos chats; Arquivo dos chats - Salão Azul; Sala de Recursos e Partir para uma exploração; ii) Preenchimento de um guião de Viagem à plataforma.</p>
<p><b><u>RECURSOS:</u></b></p>	<p>Powerpoint: “ Apresentação da Casa Galanet”; Guião de Viagem à Plataforma Galanet.</p>

**Resultados/  
Atitudes**

Os alunos aderiram muitíssimo bem à visita guiada à plataforma.

Este foi o primeiro contacto com os espaços, os instrumentos de comunicação, de arquivo e de organização de uma sessão na plataforma.

As actividades interactivas realizadas proporcionaram um conhecimento da plataforma em contexto real. A opinião generalizada em relação a esta actividade é que lhes facultou um contacto estreito com o futuro trabalho a realizar.

*Comentários extraídos dos Diários de Bordo:*

*O primeiro contacto com a plataforma fez-me perceber melhor em que consistia e como vamos trabalhar ao longo deste período (CF).*

*Ao princípio perceber como a plataforma funcionava foi um pouco difícil, pois era a primeira vez que visitava a plataforma Galanet. As minhas conclusões a respeito da plataforma foram positivas. Gostei da maneira como cada grupo de elementos está a organizado, como cada um pode editar o que escreve no seu perfil e as diversas formas que existem de comunicar com os outros alunos de países de diferentes línguas românicas. Gostei também de visitar o fórum, onde pude perceber e ver como cada um discutia o tópico em questão (DB).*

*Nesta aula tive o primeiro contacto com a plataforma. Achei interessante o facto de haver um site onde podíamos comunicar com pessoas de outros países, onde cada um fala a sua língua e, por estranho que pareça, consegue-se perceber o que dizem e até debater um tema (MD).*

## Área de Projecto 12º ano TURMA B

**11 de OUTUBRO DE 2010 - SALA B 2.4**

**Horário: 10h.05 - 11h.35**

### Plano da Sessão

<b><u>DURAÇÃO: 90 min.</u></b>	<b><u>SUMÁRIO:</u></b> Realização dos perfis individuais. Preparação do perfil da equipa para colocar na plataforma.
<b><u>OBJECTIVOS:</u></b>	*Tomar contacto com outros utilizadores da plataforma; *Elaborar o perfil individual e o perfil da equipa, a apresentar ao conjunto de participantes da plataforma. *Publicar, na plataforma, os perfis realizados.
<b><u>ACTIVIDADES:</u></b>	i)Visita dos perfis individuais e de equipa publicados. ii)Construção do perfil de apresentação individual aos participantes da plataforma; iii) Construção do perfil de apresentação da equipa; iv)Publicação dos perfis na plataforma.
<b><u>RECURSOS:</u></b>	Computador; Internet; Fotografias.

<b><u>Resultados/ Atitudes</u></b>	<p>A visita dos perfis individuais e de equipa, já publicados por alguns elementos de outras equipas, estimulou os alunos para a construção quer do seu perfil individual, quer do de equipa. Os alunos demonstraram-se entusiasmados, foram partilhando com os colegas os seus perfis e procuraram personalizá-los colocando uma fotografia, uma música da sua preferência. A maioria dos alunos escolheu um pseudónimo.</p> <p>No sentido de otimizar esforços o perfil de equipa foi elaborado por um grupo restrito de alunos, escolhido pela professora. A fotografia que acompanha o perfil foi tirada na aula de área de projecto e representou um momento de convívio salutar entre o grupo-turma.</p> <p><i>Comentários extraídos dos Diários de Bordo:</i></p> <p><i>Foi fácil fazer o meu perfil, que penso que ficou bastante</i></p>
--	---

*simples, mas ao meu gosto. Gostei de ver os perfis dos meus colegas de turma/equipa, e de me aperceber que estavam bastante motivados com o projecto Galanet. (CC).*

*Gostei muito de ter trabalhado em grupo para criar um perfil da equipa, no início foi muito difícil, mas depois as ideias fluíram e o trabalho de equipa resultou. As diferentes ideias e opiniões de cada uma deram o perfil da equipa por concluído.*

*(FS).*

*Gostei bastante de fazer o meu perfil. De certa forma é o meu “canto”, onde falo de mim, onde me caracterizo, o que é importante. Falei de aspectos básicos, tais como o nome, a idade, a morada, etc. Referi ainda os meus gostos musicais, poéticos, os meus lazeres. Também publiquei uma foto minha.*

*(TM).*

## Área de Projecto 12º ano TURMA B

**12 de OUTUBRO DE 2010 - SALA B 2.4**

**Horário: 10h.05 - 11h.35**

### Plano da Sessão

<b><u>DURAÇÃO:</u> 90 min.</b>	<b><u>SUMÁRIO:</u></b> Trabalho realizado na plataforma: a) Escolha de títulos para a sessão; b) Colocação de novos temas de discussão na plataforma; c) Visita dos diferentes fóruns para escolha dos preferidos pela equipa.
<b><u>OBJECTIVOS:</u></b>	* Propor e escolher o título para a sessão. * Propor temas no fórum; * Emitir a opinião acerca dos temas propostos pela equipa “Falamos pelos cotovelos” e pelas outras equipas.
<b><u>ACTIVIDADES:</u></b>	i) Observação dos títulos propostos e votação nos favoritos; ii) Apresentação, no fórum fase 1, de novos temas para trabalhar ; iii) Selecção dos temas a tratar; iv) Realização de alguns comentários no respectivo fórum.
<b><u>RECURSOS:</u></b>	Computador; Internet.

<b><u>Resultados/ Atitudes</u></b>	Após a entrada na plataforma os alunos observaram os títulos propostos para a sessão: “De cá e de lá”; “A Torre de Babel não existe mais”; “Horizontes europeus”; “ Horizontes interculturais”; “Explorações do mundo” e propuseram outros, a saber: “Línguas em cascata”; “Arco-íris de línguas” e “Todos numa mesma língua”. Posteriormente trocaram impressões acerca de novas propostas de temas a apresentar. Assim, foram votados, no seio da equipa, os temas: Desporto - publicidade no desporto um negócio de milhões; Livros - As páginas do mundo; Tecnologia e Ciência – em que áreas podemos investir para combater o desemprego e fazer progredir a economia mundial. Seguidamente elegeram o tema: “Novos Lugares” por ser o mais abrangente e por proporcionar um diálogo intercultural em torno de cada país de origem, cada língua, cada cultura, música,
--	--

livros, escritores...  
Numa fase posterior cada aluno seleccionou o(s) tema(s) que pretendia tratar e fez alguns comentários no respectivo fórum.

*Comentários extraídos dos Diários de Bordo:*

*A escolha do título para a sessão não foi uma tarefa fácil pois os alunos tinham preferências diferentes, por isso foi complicado chegar a um consenso (IO).*

*Nesta aula a nossa equipa viu os temas propostos na plataforma. Como não eram do nosso agrado decidimos propor outros temas como os livros, e as tecnologias e a ciência. Depois de a equipa chegar a um acordo, e a uma decisão comum achámos que o melhor era propor na plataforma o tema: " Novos Lugares", pois este tema abrangeria um pouco de todos os temas anteriores. Este tema permite falar sobre o nosso país, a nossa língua, a nossa cultura, a nossa música, os nossos livros, os nossos escritores, o desporto ...(FS).*

*Foi interessante a professora ter lido algumas mensagens de chats anteriores, pois isso deu-nos ideias para escolhermos um tema comum a debater no chat da nossa equipa. É interessante pesquisarmos na plataforma e criarmos mensagens para outros lerem e saberem também o que pensamos sobre determinados temas e acabam também por partilhar as suas opiniões (FS).*

## Área de Projecto 12º ano TURMA B

**18 de OUTUBRO DE 2010 - SALA B 2.4**

**Horário: 16h.45 - 18h.15**

### Plano da Sessão

<p><b><u>DURAÇÃO: 90 min.</u></b></p>	<p><b><u>SUMÁRIO:</u></b>          Trabalho realizado na plataforma:          leitura das mensagens colocadas nos diferentes fóruns para escolha do tema a debater durante a sessão;          divulgação do chat de dias 22 de Outubro e divulgação dos dias da eleição do tema.</p>
<p><b><u>OBJECTIVOS:</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ler mensagens dos fóruns;</li> <li>* Emitir a opinião acerca do tema a debater durante a sessão;</li> <li>* Divulgar o chat de dia 22 de Outubro e o dia da eleição do tema comum.</li> </ul>
<p><b><u>ACTIVIDADES:</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i) Leitura, em voz alta, de mensagens dos fóruns;</li> <li>ii) Emissão de mensagens acerca do tema a debater durante a sessão.</li> <li>iii) Divulgação do chat de dia 22 de Outubro e do dia de eleição do tema comum.</li> </ul>
<p><b><u>RECURSOS:</u></b></p>	<p>Computador;          Internet.</p>

<p><b><u>Resultados/ Atitudes</u></b></p>	<p>A leitura, em voz alta, das mensagens dos fóruns foi muito produtiva, na medida em que permitiu aos alunos aperceberem-se da dinâmica de comunicação e de interacção verbal num fórum de discussão. A maioria dos alunos apreciou as actividades realizadas e considerou-as úteis.</p> <p>Como elemento coordenador da equipa cabe-me divulgar a realização do próximo do chat de dia 22 de Outubro, bem como apelar à participação dos alunos nesse chat. Divulguei igualmente o dia destinado à eleição do tema comum.</p> <p><i>Comentários extraídos dos Diários de Bordo:</i></p> <p><i>Fiquei com uma maior noção de como funciona o fórum e de como devemos discutir os nossos temas favoritos. Esta leitura</i></p>
---	--

*contribuiu significativamente para termos uma melhor ideia de cada tópico de discussão, para podermos escolher um tema a debater na sessão, que pode abranger vários subtemas relacionados com o tópico que escolhemos (DB).*

*Nesta aula trabalhámos bastante neste projecto que estamos a desenvolver. A leitura das mensagens colocadas nos fóruns da plataforma permitiu-nos fazer a escolha do tema a debater durante a sessão. E ficámos a saber os dias em que vamos votar nos temas.(IO)*

## Área de Projecto 12º ano TURMA B

**19 de OUTUBRO DE 2010 - SALA B 2.4**

**Horário: 10h. 05 - 11h.35**

### **Plano da Sessão**

<b><u>DURAÇÃO:</u></b> 90 min.	<b><u>SUMÁRIO:</u></b> Preparação dos diários de bordo. Votação do tema preferido pela equipa para colocar na plataforma.
<b><u>OBJECTIVOS:</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Elaborar os Diários de Bordo;</li> <li>* Votar nos temas favoritos da turma para figurarem no espaço reservado à etapa 1: Proposition de thème de notre equipe (Falamos pelos cotovelos);</li> <li>* Visitar os fóruns para escolha do tema aglutinador da sessão na plataforma.</li> </ul>
<b><u>ACTIVIDADES:</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i) actualização dos Diários de Bordo.</li> <li>ii) votação, de braço no ar, dos temas preferidos pela equipa;</li> <li>iii) escolha do tema aglutinador da sessão.</li> </ul>
<b><u>RECURSOS:</u></b>	Computador; Internet

<b><u>Resultados/ Atitudes</u></b>	<p>Exemplificação de um Diário de Bordo para os alunos poderem ficar inteirados acerca do que se pretende que seja feito.</p> <p>Os alunos aproveitaram esta aula, em que não houve interacção na plataforma, para actualizar os seus diários de bordo.</p> <p>Foi feita a votação de dois temas, dos quatro propostos pela equipa, a colocar posteriormente no espaço étape 1: Proposition de thème de notre equipe (Falamos pelos cotovelos), a saber: “As Páginas do Mundo”; “Desporto e publicidade, um negócio de milhões”. Os alunos estavam indecisos e as opiniões eram muito divergentes. Devido a este facto a actividade prolongou-se mais tempo do que seria de esperar.</p> <p>Passada esta etapa procedeu-se à visita dos fóruns para escolha do tema aglutinador da sessão na plataforma. Assim, para a Sessão <i>Horizontes Interculturais</i>, os alunos seleccionaram com 10 votos o tema: “Nossos Lugares”; com 8</p>
--	--

votos o tema “Páginas do Mundo”; com 6 votos, o tema “Desporto, um negócio de milhões”, em ex aequo com “Música – Com que música nos identificamos? Quais os músicos da nossa época?; com 5 votos o tema “Frases e versos”; com 3 votos, o tema “Binómio Viagem Vida” e com 1 voto o tema “Animais”.

*Comentários extraídos dos Diários de Bordo:*

*Considero que a apresentação de um diário de bordo já realizado foi importante pois permitiu-nos ter conhecimento de como elaborar o nosso. A turma estava dividida em relação ao tema a colocar na plataforma. Nesta aula partilhei com os outros Galanetianos algumas frases de autores famosos que aprecio, colocando-as no tema “Frase ...verso...che amiamo”, sobre a necessidade que o homem tem de viajar (IO).*

*Nesta aula procedemos à votação do tema para a plataforma. Na votação do tema a decisão não foi unânime porque havia divergências quanto à escolha, mas chegou-se a uma decisão (VL).*

## Área de Projecto 12º ano TURMA B

**25 de OUTUBRO DE 2010 - SALA B 2.4**

**Horário: 16h.45 - 18h.15**

### Plano da Sessão

<p><b><u>DURAÇÃO: 90 min.</u></b></p>	<p><b><u>SUMÁRIO:</u></b>          Leitura das mensagens do chat do dia 22 de Outubro          Colocação dos temas da equipa na plataforma – eleição do tema preferido pela equipa e votação on-line.</p>
<p><b><u>OBJECTIVOS:</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Conhecer a comunicação estabelecida entre os participantes, no chat de dia 22 de Outubro, através da leitura das mensagens registadas no salão vermelho;</li> <li>* Publicar, na plataforma, as duas novas propostas de temas da equipa;</li> <li>* Eleger, de entre os temas propostos, o preferido pela equipa;</li> <li>* Votar on-line no tema preferido pela equipa.</li> </ul>
<p><b><u>ACTIVIDADES:</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i) leitura dialogada das mensagens registadas no chat de dia 22 de Outubro para dar a conhecer à turma a forma como se processa a comunicação num chat da plataforma;</li> <li>ii) publicação dos temas propostos pela equipa no espaço étape 1: Proposition de thème de notre equipe (Falamos pelos cotovelos);</li> <li>iii) selecção do tema preferido, de entre os dois temas propostos pela equipa, através do sistema de braço no ar;</li> <li>iv) registo do resultado da votação efectuada no grupo-turma no espaço étape 1: Proposition de thème de notre equipe (Falamos pelos cotovelos);</li> </ul>
<p><b><u>RECURSOS:</u></b></p>	<p>Computador; Internet.</p>

<p><b><u>Resultados/ Atitudes</u></b></p>	<p>Os alunos reagiram muito bem à leitura dialogada das mensagens registadas no chat de dia 22 de Outubro e dizem ter ficado a conhecer a forma como se processa a comunicação num chat da plataforma. Consideraram a actividade interessante e útil. Após este momento procedeu-se à publicação dos temas propostos pela equipa no espaço étape 1: Proposition de thème de notre equipe (Falamos pelos cotovelos) e, de seguida, à selecção do preferido, recorrendo ao sistema de votação de braço no ar, de entre os dois temas</p>
---	--

propostos pela equipa. A votação gerou alguma competitividade entre o grupo-turma, na medida havia um número igual de votos, quer para um, quer para o outro tema. Foi necessário repetir a votação, verificando-se, na contagem da segunda volta, uma diferença de dois votos, o que foi decisivo para a escolha do tema: “As Páginas do Mundo”. Após esta actividade procedeu-se à publicação do número de votos para cada tema, a saber: “As Páginas do Mundo” (10 votos); “Desporto e publicidade, um negócio de milhões”(8 votos).

*Comentários extraídos dos Diários de Bordo:*

*Fiquei a perceber melhor como funciona um chat. Vi do que falaram no chat do dia 22. Gostava de não ter participado. A escolha do tema foi difícil, sendo preciso o voto da professora para desempatar (CF).*

*Gostei de ter votado on-line no meu tema preferido, “As Páginas do Mundo” e foi o tema mais votado pela nossa equipa. A disputa entre os temas criou uma certa energia e competitividade, embora a disputa tenha sido saudável (: (FS).*

## Área de Projecto 12º ano TURMA B

**26 de OUTUBRO DE 2010 - SALA B 2.4**

**Horário: 10h.05 - 11h.35**

### **Plano da Sessão**

<b><u>DURAÇÃO:</u></b> 90 min.	<b><u>SUMÁRIO:</u></b> Trabalho realizado na plataforma Galanet – Campanha Eleitoral.
<b><u>OBJECTIVOS:</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Divulgar o tema escolhido pela equipa: “As Páginas do Mundo”</li> <li>* Enviar mensagens para o fórum destinado à Campanha Eleitoral;</li> <li>* Enviar mensagens para os fóruns da Fase 1- Choix du thème</li> </ul>
<b><u>ACTIVIDADES:</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i) divulgação do tema: “As Páginas do Mundo”;</li> <li>ii) envio de mensagens para a Campanha Eleitoral do tema proposto pela equipa “Falamos pelos cotovelos” – “As Páginas do Mundo”.</li> <li>iii) envio de mensagens para os fóruns da fase 1.</li> </ul>
<b><u>RECURSOS:</u></b>	Computador; Internet.

<b><u>Resultados/ Atitudes</u></b>	<p>Os alunos demonstraram-se empenhados em fazer campanha eleitoral do tema: “As Páginas do Mundo”. Cada aluno publicou um excerto ou uma nota biográfica de um autor português para dar a conhecer alguns dos muitos vultos da literatura portuguesa.</p> <p>Um homenagearam Luís de Camões, outros José Saramago, outros ainda os poetas do século XX.</p> <p>Também enviaram mensagens, excertos de textos literários de autores da literatura portuguesa e responderam às mensagens dos outros participantes da plataforma.</p> <p><i>Comentários extraídos dos Diários de Bordo:</i></p> <p><i>Gostei imenso de pesquisar sobre o tema para a campanha eleitoral, pois assim pude descobrir mais sobre as obras e</i></p>
--	--

	<p><i>escritores literários portugueses (DB).</i></p> <p><i>Gostei muito de ter falado sobre José Saramago, o meu escritor favorito. Considero-o um grande escritor português. Deu-me grande prazer escrever sobre ele para incentivar os outros a votar neste tema e porque não ler livros deste escritor?(FS).</i></p> <p><i>Nesta aula ao realizarmos a campanha eleitoral inserindo mensagens dos nossos autores portugueses e suas biografias fiquei a conhecer melhor o seu trabalho apesar de já ter estudado alguns deles nas aulas de português (DS).</i></p>
--	--

## Área de Projecto 12º ano TURMA B

**2 de NOVEMBRO DE 2010 - SALA B 2.4**

**Horário: 10h.05 - 11h.35**

### **Plano da Sessão**

<b><u>DURAÇÃO: 90 min.</u></b>	<b>SUMÁRIO:</b> Tomada de consciência do tema comum votado na plataforma: “Nosotros, hoy” Apresentação da Fase 2: “Turbilhão de ideias”. Troca de opiniões via fórum e chats, sobre o tema comum que foi escolhido.
<b><u>OBJECTIVOS:</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Divulgar o tema comum escolhido pelos participantes da sessão;</li> <li>* Apresentar a Fase 2: “Turbilhão de ideias”;</li> <li>* Interagir com os participantes, através de mensagens no fórum e no chat, sobre o tema comum pelos participantes.</li> </ul>
<b><u>ACTIVIDADES:</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i) entrada na plataforma e consulta do resultado da votação para o tema comum da sessão <i>Horizontes Interculturais</i>;</li> <li>ii) apresentação da fase 2;</li> <li>iii) interacção, com os outros participantes, no fórum e no chat, por intermédio de mensagens.</li> </ul>
<b><u>RECURSOS:</u></b>	Computador; Internet.

<b><u>Resultados/ Atitudes</u></b>	<p>Os alunos ficaram agradados com o tema comum escolhido pelo facto de ser muito abrangente.</p> <p>Após a apresentação da Fase 2, os alunos tiveram, de livre espontânea vontade, a iniciativa de colocar mensagens nos fóruns, interagindo deste modo com os outros participantes.</p> <p><i>Comentários extraídos dos Diários de Bordo:</i></p> <p><i>Na minha opinião “Nosotros, hoy” tem várias vertentes, podendo ser abordado de maneiras diferentes. Foi possível perceber que os subtemas relacionados com este tema podem variar consoante o país, a sociedade e a maneira de viver e interagir com os outros. Os costumes próprios de um país são únicos e cheios de significado, sendo, por isso, um ótimo tema a ser explorado para conhecermos as outras culturas e darmos a conhecer a nossa. (DB).</i></p>
------------------------------------	---

## Área de Projecto 12º ano TURMA B

**8 de NOVEMBRO DE 2010 - SALA B 2.4**

**Horário: 16h.45 - 18h.15**

### **Plano da Sessão**

<b><u>DURAÇÃO: 90 min.</u></b>	<b><u>SUMÁRIO:</u></b> Trabalho realizado na plataforma: registo de mensagens e envio para o fórum sobre o tema comum “Nosotros hoy”.
<b><u>OBJECTIVOS:</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Escolher um sub-tema para comunicar com os outros participantes.</li> <li>* Interagir na plataforma com os outros participantes sobre o tema comum: “Nosotros hoy”.</li> </ul>
<b><u>ACTIVIDADES:</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i) entrada na plataforma com vista à escolha de um sub-tema.</li> <li>ii) envio de mensagens para os outros participantes da plataforma integrados no sub-tema escolhido.</li> </ul>
<b><u>RECURSOS:</u></b>	Computador; Internet.

<b><u>Resultados/ Atitudes</u></b>	<p>Cada aluno escolheu um sub-tema sobre o qual enviou a sua opinião para o fórum. Uma aluna interagiu com uma colega chinesa falando do pavilhão português na Expo Xangai.</p> <p><b><i>Comentários extraídos dos Diários de Bordo:</i></b>  <i>Quando abrimos a página do fórum Galanet já havia inúmeras mensagens de outros utilizadores. Li as diversas opiniões e, por fim, dei a minha. Valorizei esta partilha directa de opiniões que nos permite saber que a milhares de quilómetros de distância, há alguém que partilha connosco o mesmo ponto de vista, ou talvez, discorde em absoluto. Choques culturais (CC).</i></p> <p><i>Inicialmente tive alguma dificuldades em saber sobre o que iria falar no fórum, (talvez seja uma desvantagem de um tema tão abrangente!). Contudo, lembrei-me de falar da Expo Shanghai. Nesta aula não enviei o meu comentário porque tive problemas com a internet e não consegui fazer a minha pesquisa (CF).</i></p>
--	--

	<p><i>Sendo este um tema relacionado com os jovens e não só, pude dar a minha opinião sobre a sociedade em que vivemos e a relação entre o comportamento da pessoas e o meio que as rodeias, salientando assim a influência que os outros têm sobre nós e também o conflito, desnecessário, entre certas culturas, onde não existe intercompreensão. O meu objectivo ao participar na plataforma é, sem dúvida, poder compreender e aprender um pouco mais sobre as outras culturas e os seus hábitos. A intercompreensão é o caminho mais fácil para o fim dos mitos que encobrem o verdadeiro significado e as razões de existirem tantas maneiras diferentes de estar em sociedade (DB.)</i></p>
--	---

## Área de Projecto 12º ano TURMA B

**9 de NOVEMBRO DE 2010 - SALA B 2.4**

**Horário: 10h.05 - 11h.35**

### **Plano da Sessão**

<b><u>DURAÇÃO:</u></b> 90 min.	<b><u>SUMÁRIO:</u></b> Leitura, em voz alta, das mensagens enviadas para o fórum. Troca de impressões acerca dos sub-temas a debater na plataforma.
<b><u>OBJECTIVOS:</u></b>	* Partilhar, por intermédio da leitura em voz alta, as mensagens enviadas para o Fórum; * Trocar impressões acerca dos sub-temas escolhidos pelos alunos. * Promover a intercompreensão na plataforma.
<b><u>ACTIVIDADES:</u></b>	i) Entrada na plataforma e leitura, em voz alta, das mensagens enviadas para o Fórum; ii) Troca de impressões acerca dos sub-temas escolhidos, de acordo com a sua preferência, para o trabalho colaborativo na plataforma. iii) Envio/resposta às mensagens enviadas.
<b><u>RECURSOS:</u></b>	Computador; Internet.

<b><u>Resultados/ Atitudes</u></b>	Os alunos apreciaram a actividade de leitura, em voz alta, das mensagens enviadas para o Fórum. A troca de impressões sobre os sub-temas escolhidos pelos alunos deu a conhecer as suas preferências. Assim, foi possível fazer um levantamento exaustivo dos sub-temas e dos interessados em trabalhar os respectivos sub-temas, a saber: <b>Música:</b> Ana Silva; Diana Brandão; Diogo Sousa e Vitor Leite. <b>Moda – Tribos Urbanas:</b> Ana Vicente; Ana Araújo; Ana Pedrosa; Catarina Figueiredo e Filipa Silva. <b>Moda – Uniformes Escolares:</b> Fabíola Santos. <b>Doping no desporto:</b> André Gabriel; José Lourenço; Marco Dias e Tiago Rodrigues. <b>Redes Sociais:</b> Gabriela Nunes e Inês Oliveira. <b>O mundo que queremos:</b> Camila Cruz e Telma Martins. Após a identificação dos sub-temas a tratar por cada aluno houve troca de mensagens na plataforma. Os alunos encontravam-se, de um modo geral, entusiasmados em dar resposta às mensagens que haviam recebido, ou em enviar mensagens aos outros galanetianos.
--	---

***Comentários extraídos dos Diários de Bordo:***

*Achei muito emocionante o facto de estar finalmente a comunicar com uma pessoa de outro país. Quis responder-lhe o mais depressa possível mas não foi possível pois estava novamente com problemas com os computadores (AV).*

*O envio de mensagens para o fórum é sempre divertido, pois temos resposta ao que escrevemos e vemos que as culturas são diferentes, muito diferentes. Gosto de “socializar” com pessoas de outras línguas. (FS).*

*Gostei bastante desta aula porque houve troca de ideias sobre cada um dos subtemas e porque as conversas dos chats lidas por nós ficaram muito engraçadas por causa de nós as lermos noutras línguas (TR).*

## Área de Projecto 12º ano TURMA B

**15 de NOVEMBRO DE 2010 - SALA B 2.4**

**Horário: 16h.45 - 18h.15**

### Plano da Sessão

<p><b><u>DURAÇÃO: 90 min.</u></b></p>	<p><b><u>SUMÁRIO:</u></b> Apresentação de um PowerPoint contendo informação relativa ao projecto: equipas; participantes, formadores, exemplos de perfis individuais, da equipa, de mensagens extraídas dos fóruns, de um chat romanófonos e comentários extraídos dos Diários de Bordo.</p>
<p><b><u>OBJECTIVOS:</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Dar a conhecer o trabalho realizado pela equipa nos dois últimos meses.</li> <li>* Fomentar nos alunos o reconhecimento pelo trabalho desenvolvido.</li> <li>* Promover a intercompreensão na plataforma.</li> </ul>
<p><b><u>ACTIVIDADES:</u></b></p>	<p>i) apresentação de um powerpoint, realizado pela professora, contendo toda a informação pertinente baseada no trabalho desenvolvido na plataforma; ii) Envio de mensagens e de respostas às mensagens recebidas.</p>
<p><b><u>RECURSOS:</u></b></p>	<p>Computador; projector (datashow); écran; internet.</p>

## Área de Projecto 12º ano TURMA B

**16 de NOVEMBRO DE 2010 - SALA B 2.4**

**Horário: 16h.45 - 18h.15**

### Plano da Sessão

<b><u>DURAÇÃO: 90 min.</u></b>	<b>SUMÁRIO:</b> Preenchimento de dois cadernos de reflexão relativos às fases 0 - “Preliminar” e 1- “Quebrar o Gelo”.
<b><u>OBJECTIVOS:</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Preencher dois documentos auto-reflexivos.</li> <li>* Promover a Intercompreensão na plataforma.</li> <li>* Divulgar o chat de dia 17 de Novembro.</li> </ul>
<b><u>ACTIVIDADES:</u></b>	<p>i) Distribuição de um Caderno de Reflexão Fase 0: “Fase Preliminar”, sobre as expectativas em relação ao contacto com outras línguas e outra culturas; sobre os receios e as expectativas em relação à participação na plataforma galanet; sobre o que mais agradou ao aluno nesta fase; sobre o que menos lhe agradou e sobre o que gostaria de ter feito e não fez.</p> <p>ii) Distribuição do segundo Caderno de Reflexão Fase 1: “Quebrar o Gelo” sobre os dilemas na construção do Perfil individual; sobre os pontos fracos ou fortes da participação nesta fase; sobre a opinião dos alunos acerca do desenvolvimento desta fase do ponto de vista organizacional e funcional.</p> <p>iii) Envio de mensagens e de respostas às mensagens recebidas.</p> <p>iv) Divulgação do chat de dia 24 de Novembro.</p>
<b><u>RECURSOS:</u></b>	Computador; Internet.

<b><u>Resultados/ Atitudes</u></b>	<p>Os alunos preencheram os Cadernos de Reflexão com sinceridade e entusiasmo. Houve alunos que manifestaram dificuldade em responder à pergunta do caderno de reflexão da Fase 0: “O que gostaria de ter feito e não fiz?”</p> <p>Os alunos comentam não ter possibilidade de participar no chat devido à hora a que os mesmos são realizados e/ou devido ao facto de haver alunos que não possuem ligação à Internet no seu domicílio.</p>
--	--

***Comentários extraídos dos Diários de Bordo:***

*Não foi fácil preencher o Caderno de Reflexão, principalmente o que dizia respeito à fase zero porque, no início, não estava a perceber muito bem a que se referia, mas a professora explicou-nos e respondi a todos os tópicos com exceção do último “O que gostaria de ter feito e não fiz” pois não tenho uma resposta para este ponto (CF).*

*A minha participação na plataforma até aqui poderia ter sido melhor. Gostava de ter participado nos chats, o que não aconteceu, apesar de achar que seria um pouco confuso, pois como já referi anteriormente tem de existir muita coordenação para todos poderem participar de forma positiva. Deveria ter feito mais comentários nos tópicos do fórum, mas normalmente lia mais as mensagens dos outros alunos, comparava e não participava mais ativamente, o que revela um pouco falta de autonomia (DB).*

## Área de Projecto 12º ano TURMA B

**22 de NOVEMBRO DE 2010 - SALA B 2.4**

**Horário: 16h.45 - 18h.15**

### Plano da Sessão

<b><u>DURAÇÃO: 90 min.</u></b>	<b><u>SUMÁRIO:</u></b> Trabalho realizado na plataforma – envio de mensagens para os fóruns. Leitura, em voz alta, do chat do dia 17/11/2010 - a intercompreensão em línguas românicas.
<b><u>OBJECTIVOS:</u></b>	* Conhecer a comunicação estabelecida entre os participantes, no chat de dia 17 de Novembro, através da leitura das mensagens registadas no salão azul. * Enviar mensagens para os fóruns da Fase 2 - Remue méninges. * Divulgar o chat de dia 24 de Novembro.
<b><u>ACTIVIDADES:</u></b>	i) leitura dialogada das mensagens registadas no chat de dia 17 de Novembro para dar a conhecer à turma a forma como se processa a intercompreensão no chat. ii) Emissão de mensagens no Fórum Fase 2.
<b><u>RECURSOS:</u></b>	Computador; Internet.

<b><u>Resultados/ Atitudes</u></b>	<p>A leitura dialogada das mensagens do chat deu dinâmica à aula e permitiu aos alunos aperceberem-se em que moldes se processa a comunicação plurilingue num chat. Os alunos continuaram a enviar mensagens e a responder aos colegas que lhes enviaram mensagens.</p> <p><b>Comentários extraídos dos Diários de Bordo:</b></p> <p><i>Gostava de ter podido participar no chat de 17 de Novembro. Acho que os chats são uma boa forma de pormos à prova os nossos conhecimentos linguísticos (CF).</i></p> <p><i>Esta aula foi uma das mais úteis para mim pelo facto de, na leitura das mensagens do chat de dia 17 existirem palavras difíceis e outras que desconhecia o significado e, assim, com a leitura em voz alta fiquei a conhecer melhor algum vocabulário das diferentes línguas românicas (DS).</i></p> <p><i>Foi possível verificar quem acedeu ao chat. É importante poder ver quem acedeu e que tipo de conversa estabeleceu; se a sua opinião foi crucial para a conversação, por exemplo (TM).</i></p>
--	---

## Área de Projecto 12º ano TURMA B

**23 de NOVEMBRO DE 2010 - SALA B 2.4**

**Horário: 10h.05 - 11h.35**

### Plano da Sessão

<b><u>DURAÇÃO: 90 min.</u></b>	<b>SUMÁRIO:</b> Referência ao documento: relatório individual. Trabalho realizado na plataforma – envio de mensagens para os fóruns.
<b><u>OBJECTIVOS:</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Informar sobre as características do relatório individual.</li> <li>* Promover a intercompreensão na plataforma.</li> <li>* Enviar mensagens para os fóruns da Fase 2 Remue - méninges .</li> </ul>
<b><u>ACTIVIDADES:</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i) Distribuição de uma ficha informativa sobre a elaboração do relatório individual.</li> <li>ii) Continuação do envio/resposta às mensagens da plataforma.</li> </ul>
<b><u>RECURSOS:</u></b>	Computador; Internet.

<b><u>Resultados/ Atitudes</u></b>	<p>Motivados os alunos foram enviando e respondendo às mensagens nos fóruns. De salientar que os alunos apreciam obter resposta aos comentários efectuados, considerando ser essa é a verdadeira interacção na plataforma.</p> <p><i>Comentários extraídos dos Diários de Bordo:</i></p> <p><i>Foi um aula muito produtiva pela interação com os outros elementos da plataforma (AA).</i></p> <p><i>CarlaN fez-me algumas perguntas sobre a escola em Portugal. Acho importante termos resposta aos comentários porque isso significa que estão interessados no que falámos e é uma forma de interagirmos com os outros elementos da plataforma (CF).</i></p>
------------------------------------	---

## Área de Projecto 12º ano TURMA B

**30 de NOVEMBRO DE 2010 - SALA B 2.4**

**Horário: 16h.45 - 18h.15**

### Plano da Sessão

<b><u>DURAÇÃO: 90 min.</u></b>	<b>SUMÁRIO:</b> Partilha, em grande grupo, das emoções e opiniões acerca da participação do chat de dia 24 de Novembro. Início da fase 3 – recolha de documentos e debate.
<b><u>OBJECTIVOS:</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Partilhar a comunicação estabelecida entre os participantes, no chat de dia 24 de Novembro, através da leitura das mensagens registadas no salão vermelho;</li> <li>* Apresentar a Fase 3: “Recolha de documentos e debate”;</li> <li>* Enviar mensagens para os fóruns da Fase 3.</li> </ul>
<b><u>ACTIVIDADES:</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i) Partilhar a experiência resultante da participação de duas alunas num chat;</li> <li>ii) Leitura dialogada das mensagens registadas no chat de dia 24 de Novembro para dar a conhecer à turma a forma como se processou a comunicação das alunas da turma num chat da plataforma</li> <li>iii) Envio de mensagens para o fóruns da fase 3</li> </ul>
<b><u>RECURSOS:</u></b>	Computador; Internet.

<b><u>Resultados/ Atitudes</u></b>	<p>As alunas demonstraram-se motivados para partilhar com os colegas a experiência. A leitura dialogada das mensagens deu novamente vivacidade ao texto escrito.</p> <p>Finalmente chegou a tão desejada fase 3. Tendo em conta que a fase dois se prolongou mais do que seria de esperar, os alunos ansiavam poder avançar na pesquisa e recolha de informação sobre os sub-temas escolhidos.</p> <p>Após a partilha os alunos foram enviando e respondendo às mensagens nos fóruns, agora com o intuito de orientar a futura pesquisa e recolha de informação.</p> <p><i>Comentários extraídos dos Diários de Bordo:</i></p> <p><i>Acho que é complicado participar num chat com várias pessoas e de línguas diferentes. Primeiro porque nem sempre percebemos tudo, segundo perdemos a meio da conversa</i></p>
--	--

<p><i>porque as falas acontecem todas de repente e nem sempre compreendemos tudo e depois não obtemos resposta ou não respondemos, mas, por outro lado é engraçado, a nível pessoal, pois apercebi-me que uma do lado de lá, de língua diferente, tem a mesma opinião que eu relativamente ao assunto, Se voltasse a participar num chat fá-lo-ia de maneira diferente. (FS).</i></p> <p><i>Nesta aula entrámos na fase 3. É nesta fase que temos de recolher informação sobre um tema escolhido por cada aluno (DS).</i></p> <p><i>Pessoalmente gosto da mudança das fases, pois o trabalho é encarado com outra responsabilidade (TM).</i></p>
--

## Área de Projecto 12º ano TURMA B

6 de DEZEMBRO DE 2010 - SALA B 2.4

Horário: 16h.45 - 18h.15

### Plano da Sessão

<b><u>DURAÇÃO: 90 min.</u></b>	<b><u>SUMÁRIO:</u></b> Pesquisa de informação sobre os cinco sub - temas escolhidos, a saber: música, moda, desporto, redes sociais e o mundo que queremos.
<b><u>OBJECTIVOS:</u></b>	* Pesquisar informação sobre os diferentes sub-temas. * Enviar mensagens para os fóruns da Fase 3.
<b><u>ACTIVIDADES:</u></b>	i) pesquisa de informação relativa aos sub-temas de cada grupo de trabalho. ii) envio de mensagens para os fóruns da Fase 3.
<b><u>RECURSOS:</u></b>	Computador; Internet.

<b><u>Resultados/ Atitudes</u></b>	<p>Ávidos de iniciar a pesquisa e recolha de informação, cada elemento dos diferentes grupos de trabalho tomou a iniciativa de pesquisar, selecionar e compilar a informação tida como pertinente para o sub-tema a tratar.</p> <p><i>Comentários extraídos dos Diários de Bordo:</i></p> <p><i>Eu considero os sub-temas bons e com interesse e acho que darão muito que fazer (FS).</i></p> <p><i>O tema que escolhi foi a moda. Achei bastante interessante discutir os estilos com os colegas de outros países. Dentro deste sub-tema vou falar de Tribos Urbanas, assim poderei constatar se os jovens em Portugal são ou não iguais aos de toda a Europa (AV).</i></p>
--	--

## Área de Projecto 12º ano TURMA B

**7 de DEZEMBRO DE 2010 - SALA B 2.4**

**Horário: 16h.45 - 18h.15**

### Plano da Sessão

<b><u>DURAÇÃO:</u> 90 min.</b>	<b><u>SUMÁRIO:</u></b> Trabalho realizado na plataforma.
<b><u>OBJECTIVOS:</u></b>	* Pesquisar informação sobre os diferentes sub-temas. * Elaborar inquéritos dirigidos aos alunos da escola.
<b><u>ACTIVIDADES:</u></b>	i) pesquisa de informação relativa aos sub-temas de cada grupo de trabalho. ii) elaboração de inquéritos sobre: doping no Desporto; as tribos urbanas; a música; as redes sociais e o mundo que queremos.
<b><u>RECURSOS:</u></b>	Computador; Internet.

<b><u>Resultados/ Atitudes</u></b>	<p>Devido ao feriado de 8 de Dezembro a passagem para a Fase 4 ocorrerá sem que haja aula de Área de Projecto. Deste modo retomadas as actividades, vinte e seis dias após a última sessão de trabalho, a fase 4 encontrará-se-á a decorrer, estando no momento da publicação dos trabalhos no Dossier de Imprensa.</p> <p>Neste instante os alunos prosseguem com a recolha de informação e estão a delinear estratégias no sentido de auscultar os interesses dos colegas relativamente aos diversos sub-temas de trabalho. Assim, enquanto uns recolhem informação, outros elaboram inquéritos dirigidos aos colegas de escola, numa tentativa de rentabilizar esforços.</p> <p><i>Comentários extraídos dos Diários de Bordo:</i></p> <p><i>Juntamente com a professora fizemos as alterações necessárias nos inquéritos que, depois de serem aprovados pelo Órgão Gestão, fotocopiámos enquanto seleccionamos as turmas. Os nossos critérios foram uma turma de cada ano, para termos alunos de diversas idades, turmas grandes e mistas (com o número de rapazes semelhante ao número de raparigas), para podermos ter uma grande amostra e para que não houvesse grande diferença entre o número de rapazes e raparigas, pois isso poderia influenciar os resultados (CF).</i></p>
--	---

## Área de Projecto 12º ano TURMA B

13 de DEZEMBRO DE 2010 - SALA B 2.4

Horário: 16h.45 - 18h.15

### Plano da Sessão

<p><b><u>DURAÇÃO: 90 min.</u></b></p>	<p><b><u>SUMÁRIO:</u></b>            Actividade no âmbito da educação sexual.            (aula leccionada pela docente de Biologia, no âmbito da implementação do Projecto de Educação Sexual na escola).</p>
<p><b><u>Resultados/ Atitudes</u></b></p>	<p>A docente de Biologia pediu para estar presente na aula de Área de Projecto, a fim de implementar actividades no âmbito do Projecto de Educação Sexual.</p> <p><i>Comentários extraídos dos Diários de Bordo</i></p> <p><i>Gostei muito desta aula, uma vez que gosto muito de Biologia e acho as aulas de Educação Sexual interessantes, e são uma mais-valia para o nosso conhecimento. Cada vez mais, é importante termos acesso a estas informações (FS).</i></p>

**Área de Projecto 12º ano TURMA B**

**14 de DEZEMBRO DE 2010 - SALA B 2.4**

**Horário: 16h.45 - 18h.15**

**Plano da Sessão**

<p><b><u>DURAÇÃO: 90 min.</u></b></p>	<p><b><u>SUMÁRIO:</u></b>          Visita de estudo ao Centro Histórico de Guimarães, no âmbito da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica e à Casa de Camilo, no âmbito da disciplina de Português. (Visita promovida pelo Padre José Cunha e pelas docentes de Português).</p>
<p><b><u>Resultados/ Atitudes</u></b></p>	<p>O docente de Educação Moral e Religiosa Católica solicitou, na qualidade de Directora de Turma, e de Professora de Português a minha participação na visita de estudo ao Centro Histórico de Guimarães e à Casa de Camilo, em S. Miguel de Ceide (de referir que a obra do autor não faz parte do currículo do 12º Ano de escolaridade).</p> <p>Como nem todos os alunos participaram na visita, os que permaneceram na escola ficaram com tarefas estabelecidas, a trabalhar nos computadores da Biblioteca, ou a fazer o levantamento dos dados dos inquéritos realizados aos colegas de escola.</p> <p><i>Comentários extraídos dos Diários de Bordo</i></p> <p><i>Considero que obtivemos boas respostas ao Inquérito. Houve alunos que não responderam com seriedade, contudo gostei de algumas das respostas.</i></p> <p><i>Penso que houve alguns alunos que também ficaram a saber o que eram as Tribos Urbanas – termo que desconheciam apesar de saberem do que se trata (CF).</i></p>

## Área de Projecto 12º ano TURMA B

3 de JANEIRO DE 2010 - SALA B 2.4

Horário: 10h.05 - 11h.35

### Plano da Sessão

<b><u>DURAÇÃO:</u></b> 90 min.	<b><u>SUMÁRIO:</u></b> Entrega dos portefólios, dos relatórios individuais e dos diários de bordo. Breve troca de impressões acerca da avaliação obtida no 1º período. Continuação das pesquisas no âmbito no trabalho de cada grupo.
<b><u>OBJECTIVOS:</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Entregar os materiais que foram objecto de avaliação do 1º período lectivo.</li> <li>* Trocar impressões acerca da avaliação obtida.</li> <li>* Tratar os dados dos inquéritos realizados.</li> <li>* Produzir os materiais a publicar por cada grupo de trabalho.</li> </ul>
<b><u>ACTIVIDADES:</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i) entrega dos portefólios, dos relatórios individuais e dos diários de bordo do 1º período ;</li> <li>ii) troca de impressões acerca da avaliação obtida no 1º período ;</li> <li>iii) levantamento dos dados dos inquéritos realizados;</li> <li>iv) produção dos materiais a publicar por cada grupo de trabalho.</li> </ul>
<b><u>RECURSOS:</u></b>	Computador; internet; Inquéritos.

<b><u>Resultados/ Atitudes</u></b>	<p>No início de um novo período lectivo é imperioso fazer uma reflexão sobre a avaliação atribuída aos alunos e auscultar a sua opinião relativamente à avaliação obtida. Após este momento de reflexão conjunta deu-se continuidade à produção de materiais a publicar por cada grupo de trabalho.</p> <p><i>Comentários extraídos dos Diários de Bordo</i></p> <p><i>Eu gostei desta aula, pois foi bom reflectirmos sobre as nossas notas na disciplina de Área de Projecto e sobre o nosso trabalho realizado ao longo do período (FS).</i></p>
--	---

## Área de Projecto 12º ano TURMA B

4 de JANEIRO DE 2010 - SALA B 2.4

Horário: 10h.05 - 11h.35

### Plano da Sessão

<b><u>DURAÇÃO: 90 min.</u></b>	<b><u>SUMÁRIO:</u></b> Continuação das pesquisas no âmbito do trabalho de cada grupo.
<b><u>OBJECTIVOS:</u></b>	* Produzir os materiais a publicar por cada grupo de trabalho.
<b><u>ACTIVIDADES:</u></b>	i) produção de materiais a publicar por cada grupo de trabalho.
<b><u>RECURSOS:</u></b>	Computador; Internet; Inquéritos.

<b><u>Resultados/ Atitudes</u></b>	<p>Nesta sessão de trabalho deu-se continuidade à produção de materiais a publicar por cada grupo de trabalho.</p> <p><i><b>Comentários extraídos dos Diários de Bordo</b></i></p> <p><i>Apesar da grande quantidade de informação encontrada tentei seleccionar alguns aspectos mais importantes como uma breve descrição dos Hippies, vestuário, ideais, música e algumas curiosidades como a gíria e o significado do tão conhecido símbolo da paz (CF).</i></p>
--	---

## Área de Projecto 12º ano TURMA B

**10 de JANEIRO DE 2010 - SALA B 2.4**

**Horário: 16h.45 - 18h.15**

### **Plano da Sessão**

<b><u>DURAÇÃO: 90 min.</u></b>	<b><u>SUMÁRIO:</u></b> Conclusão dos trabalhos. Revisão e publicação, no Dossier de Imprensa, dos trabalhos efectuados para as rubricas : “As Tribos Urbanas” e “A Escola – o uniforme escolar”.
<b><u>OBJECTIVOS:</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Produzir os materiais a publicar por cada grupo de trabalho.</li> <li>* Rever os trabalhos concluídos.</li> <li>* Publicar os trabalhos.</li> </ul>
<b><u>ACTIVIDADES:</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i) produção de materiais a publicar por cada grupo de trabalho;</li> <li>ii) revisão dos trabalhos concluídos;</li> <li>iii) publicação dos trabalhos corrigidos e concluídos no Dossier de Imprensa.</li> </ul>
<b><u>RECURSOS:</u></b>	Computador; Internet.

<b><u>Resultados/ Atitudes</u></b>	<p>Nesta sessão deu-se continuidade à produção de materiais a publicar por cada grupo de trabalho.</p> <p>A docente começou a ler e corrigir os trabalhos para iniciar a sua publicação no Dossier de Imprensa. Os alunos terminaram gradualmente os seus trabalhos e partilham com os colegas o seu agrado.</p> <p>Depois de concluídos e revistos os trabalhos, deu-se início à publicação.</p> <p><i>Comentários extraídos dos Diários de Bordo</i></p> <p><i>Gostei desta aula, pois vi o meu objectivo cumprido (FS).</i></p> <p><i>Nesta aula naveguei até à plataforma para poder ver o que tinham postado no fórum da moda.</i></p> <p><i>Encontrei várias imagens das colegas chinesas que colocaram no fórum da moda, mostrando como é a moda na China, Achei muito interessante o estilo, é um pouco diferente do que se pode encontrar em Portugal, mas pode ser apenas uma questão de tempo (AV).</i></p>
--	--

## Área de Projecto 12º ano TURMA B

**11 de JANEIRO DE 2010 - SALA B 2.4**

**Horário: 10h.05 - 11h.35**

### Plano da Sessão

<b><u>DURAÇÃO: 90 min.</u></b>	<b><u>SUMÁRIO:</u></b>  Conclusão dos trabalhos. Revisão e publicação, no Dossier de Imprensa, dos trabalhos efectuados para as rubricas : “Desporto-doping no desporto” e “As redes sociais”.
<b><u>OBJECTIVOS:</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Produzir os materiais a publicar por cada grupo de trabalho.</li> <li>* Rever os trabalhos concluídos.</li> <li>* Publicar os trabalhos.</li> </ul>
<b><u>ACTIVIDADES:</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i) produção de materiais a publicar por cada grupo de trabalho;</li> <li>ii) revisão dos trabalhos concluídos;</li> <li>iii) publicação dos trabalhos corrigidos e concluídos no Dossier de Imprensa</li> </ul>
<b><u>RECURSOS:</u></b>	Computador; Internet.

<b><u>Resultados/ Atitudes</u></b>	<p>Nesta sessão deu-se continuidade à leitura e correcção dos trabalhos para iniciar a sua publicação no Dossier de Imprensa. Os alunos terminaram gradualmente os seus trabalhos e partilham com os colegas o seu agrado.</p> <p>Depois de concluídos e revistos os trabalhos, deu-se início à publicação</p> <p><i>Comentários extraídos dos Diários de Bordo</i></p> <p><i>A elaboração do power-point vai ser vantajosa para compreendermos melhor o pensamento uns dos outros, mas também para entendermos que cada um de nós escolheu o tema de que mais gostava, mesmo pertencendo ao mesmo país há também diferenças na maneira de pensar, o que mostra que nós conseguimos ser diferentes na mesma cultura, logo evidencia a diversidade cultural (DB).</i></p>
--	--

## Área de Projecto 12º ano TURMA B

17 de JANEIRO DE 2010 - SALA B 2.4

Horário: 10h.05 - 11h.35

### Plano da Sessão

<b><u>DURAÇÃO: 90 min.</u></b>	<b><u>SUMÁRIO:</u></b> Conclusão dos trabalhos. Revisão e publicação, no Dossier de Imprensa, dos trabalhos efectuados para as rubricas : “O mundo que queremos” e “ A Música”.
<b><u>OBJECTIVOS:</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Produzir os materiais a publicar por cada grupo de trabalho.</li> <li>* Rever os trabalhos concluídos.</li> <li>* Publicar os trabalhos.</li> <li>* Trocar impressões acerca dos Questionários de Saída da Plataforma.</li> </ul>
<b><u>ACTIVIDADES:</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>i) produção de materiais a publicar por cada grupo de trabalho;</li> <li>ii) revisão dos trabalhos concluídos;</li> <li>iii) publicação dos trabalhos corrigidos e concluídos no Dossier de Imprensa.</li> <li>iv) troca de impressões acerca dos quatro Questionários de saída da plataforma.</li> </ul>
<b><u>RECURSOS:</u></b>	Computador; Internet.

<b><u>Resultados/ Atitudes</u></b>	<p>Uma vez mais nesta sessão deu-se continuidade à leitura e correcção dos trabalhos para iniciar a sua publicação no Dossier de Imprensa. Os alunos terminaram gradualmente os seus trabalhos e partilham com os colegas o seu agrado.</p> <p>Depois de concluídos e revistos os trabalhos, deu-se início à publicação.</p> <p>De seguida houve um diálogo em torno dos quatro questionários preenchidos pelos alunos em suporte digital. Por fim teve lugar uma troca de impressões acerca dos quatro Inquéritos por questionário preenchidos e uma reflexão crítica sobre a implementação do projecto.</p> <p><i>Comentários extraídos dos Diários de Bordo</i></p> <p><i>A professora enviou-nos, por e-mail, os questionários relativos à saída da plataforma ao qual respondemos.</i></p> <p><i>Falámos sobre a sessão e a opinião dos participantes.</i></p> <p><i>Não foi difícil de preencher os questionários.</i></p>
--	--

# **ANEXO 6**

## **Diários de Bordo**





# *Diários de Bordo*

**Ana Vicente**



*Avaliação:*

**28 de Setembro**

Nesta aula respondemos aos questionários enviados pela nossa professora. Respondemos a uma Ficha de Trabalho sobre Salvador Dali. Esta actividade Foi muito enriquecedora para a minha cultura geral.

**8 de Novembro**

Vimos um power-point que a professora produziu. Gostei muito da actividade, pois podemos conhecer melhor esta plataforma e como funciona. Ainda podemos visualizar os perfis de alguns galanetianos.

**Ana Silva**



*Avaliação:*

**27 de Setembro**

Preenchemos o questionário: “Eu e as Línguas Estrangeiras”. Nesta aula tive a noção de certas coisas (como as línguas que estão presentes na minha vida...) Algumas das coisas que desconhecia foi que à família românica pertenciam algumas línguas e com esta aula consegui saber. Também tive a noção das línguas presentes na minha vida, as que já estiveram presentes na minha vida despertaram em mim a curiosidade por outras.

Às vezes não temos a noção de que as línguas estão presentes na nossa vida diariamente. O português está diariamente presente no nosso dia-a-dia, mas, por vezes, não nos lembramos que existem outras línguas com que convivemos diariamente, como o inglês (com mais frequência) e o francês e o espanhol (com menos frequência) entre outras.

**26 de Outubro**

A produção de mensagens na Plataforma Galanet para os outros galanetianos é muito útil, pois é uma oportunidade de expressarmos a nossa opinião sobre o tema escolhido e é importante na medida em que estamos a conviver com pessoas de outros países, outras

culturas e com a plataforma podemos ver as semelhanças e as diferenças entre essas pessoas, que vivem uma vida que em muitos aspectos é diferente da nossa e de nós.

### *Relatório 2º Período*

Eu acho que a nossa participação na plataforma foi boa. Em parte atingi os meus objectivos pessoais pois contactei com pessoas que não conhecia que falavam outras línguas que viviam noutros países, mas, por outro lado, nunca mais vou estar em contacto com as pessoas com quem estive a estabelecer comunicação ao longo destes meses.

A apresentação da plataforma para toda a comunidade escolar penso que foi das coisas mais importantes realizadas ao longo do período, pois toda a preparação ajuda-nos nos trabalhos que vamos realizar futuramente, e que são de grande responsabilidade. Os nervos do dia da apresentação penso que nos vão ajudar a controlar os nervos em situações que sejam de grande responsabilidade na nossa vida. Por tudo o que referi considero que o trabalho realizado ao longo do período foi muito importante.

### **Ana Araújo**



### *Avaliação:*

#### *27 de Setembro*

Fizemos a nossa biografia linguística para refletirmos sobre as línguas que falamos, as que compreendemos, as que ouvimos falar e as que vimos escritas. Preenchemos com cruces ou frases curtas os vários questionários.

Particularmente não gostei desta aula, sendo que se torna complicado responder a questionários deste tipo.

#### *25 de Outubro*

Na plataforma, no chat de dia 22 de Outubro vimos mensagens de membros de outras equipas e da nossa, do Tiago e do Marco que participaram, falando com italianos, espanhóis, franceses.

Também na plataforma colocámos os temas que tinham maior aceitação e toda a turma votou on-line. O tema que ganhou foi: “As Páginas do Mundo”.

Fiquei satisfeita com a votação, uma vez que preferia as “As Páginas do Mundo”.

#### *23 de Novembro*

Foi um aula muito produtiva pela interação com os outros elementos da plataforma.

### **Introdução ao relatório individual do 1º Período**

Ao longo do 1º período, nas aulas de Área de Projeto, participámos numa plataforma intitulada Galanet. Esta plataforma permite-nos entrar em contacto com outras línguas, tornando assim mais fácil a compreensão das variadas línguas.

É útil investir em projetos como este, quer para o nosso futuro, quer para a nossa cultura geral.

**Ana Vanessa**



*Avaliação:*

**9 de Novembro**

Achei muito emocionante o facto de estar finalmente a comunicar com uma pessoa de outro país. Quis responder-lhe o mais depressa possível mas não foi possível pois estava novamente com problemas com os computadores.

**6 de Dezembro**

O tema que escolhi foi a moda. Achei bastante interessante discutir os estilos com os colegas de outros países. Dentro deste sub-tema vou falar de Tribos Urbanas, assim poderei constatar se os jovens em Portugal são ou não iguais aos de toda a Europa.

**10 de Janeiro**

Nesta aula naveguei até à plataforma para poder ver o que tinham postado no fórum da moda.

Encontrei várias imagens das colegas chinesas que colocaram no fórum da moda, mostrando como é a moda na China, Achei muito interessante o estilo, é um pouco diferente do que se pode encontrar em Portugal, mas pode ser apenas uma questão de tempo.

**25 de Janeiro**

Foi um aula em que respondi ao questionário da Marion on-line. Foi muito divertido tentar entender o que ela queria perguntar sem ir ao tradutor ou usar o dicionário, e acho que consegui responder correctamente.

### **Relatório do 1º período**

Durante o período aprendi bastante sobre as Tribos urbanas e sobre como elas estão espalhadas pelo mundo. Graças às nossas colegas chinesas pude aprender como os uniformes são e graças a muitos dos colegas franceses pude também aprender como os uniformes são.

Gostei de saber que há uma grande variedade de Tribos na nossa escola. São poucos os que consideram fazer parte de uma tribo, mas mesmo assim ainda há aqueles que se enquadram dentro dos padrões das várias tribos, não tendo assim uma tribo definida.

**Camila Cruz**



*Avaliação:*

**11 de Outubro**

Foi fácil fazer o meu perfil, que penso que ficou bastante simples, mas ao meu gosto. Gostei de ver os perfis dos meus colegas de turma/equipa, e de me aperceber que estavam bastante motivados com o projecto Galanet.

**28 de Outubro**

Agradou-me ter contacto com línguas que não conheço nem tão pouco domino, como o romeno e o catalão

*8 de Novembro*

Quando abrimos a página do fórum Galanet já havia inúmeras mensagens de outros utilizadores. Li as diversas opiniões, e por fim dei a minha. Valorizei esta partilha directa de opiniões que nos permite saber que a milhares de quilómetros de distância, há alguém que partilha connosco o mesmo ponto de vista, ou talvez, discorde em absoluto. Choques culturais.

*16 de Dezembro*

Os questionários fizeram-me reflectir sobre questões em que não tinha atentado até à data, como as dificuldades que podia, ou não, ter sentido aquando da elaboração do perfil individual. Na sua totalidade, foram bastante fáceis de responder.

### Relatório do 1º período

A escolha de adoptar a plataforma digital Galanet para o nosso trabalho de Área de Projecto partiu da professora responsável pela disciplina.

Ao sugerir-nos esta ideia, não a viu recusada. A turma aderiu com algum entusiasmo, inscrevendo-se na plataforma e integrando a equipa “Falamos pelos Cotovelos”.

Com o objectivo de diminuir as nossas divergências linguísticas e culturais, a plataforma Galanet colocou-nos em contacto directo com estudantes de língua materna de origem românica, provenientes de países como Portugal, Espanha, França, Itália e România., na Europa e, numa fase posterior, conhecemos também estudantes de alguns países da América do Sul. De salientar também a participação de alguns alunos de origem chinesa, que comunicaram em francês.

A comunicação estabeleceu-se através de fóruns de discussão ou nas salas de chat.

### Catarina Figueiredo



*Avaliação:*

*20 de Setembro*

Foi um aula em que aprendi coisas novas sobre as línguas do mundo.

O perfil e os questionários foram relativamente fáceis de preencher, no entanto houve algumas dúvidas na segunda parte do perfil linguístico pois havia frases que, na minha opinião, não correspondiam a nenhuma coluna da tabela.

*28 de Setembro*

Algumas frases não eram muito simples e por vezes os sub-grupos não conseguiam decifrá-las sozinhos mas quando nos juntámos todos para responder às mais complicadas conseguimos fazer quase todas.

Não percebi a totalidade do texto sobre Salvador Dali, contudo isso não foi entrave para a resolução do questionário.

Tive algumas dificuldades na pergunta 4 do questionário “Eu e as Línguas Românicas” porque não tenho muito contacto com a maioria das línguas românicas. Achei o segundo questionário “Línguas Românicas” mais fácil, pois eram perguntas de correspondência simples. Foi o meu primeiro contacto com o Romeno e o Catalão.

O primeiro contacto com a plataforma fez-me perceber melhor em que consistia e como vamos trabalhar ao longo deste período.

### *11 de Outubro*

Foi fácil porque tínhamos de nos descrever de uma forma simples e clara, nada de palavras complicadas. A maior preocupação foi a correção ortográfica e a construção das frases.

### *12 de Outubro*

Foi bom finalmente podermos interagir com os outros membros da plataforma. Foram criados fóruns com temas interessantes. A escolha do tema foi difícil, sendo preciso o voto da professora para desempatar.

### *18 de Outubro*

Não pude participar no chat, porque não consigo entrar nos chats em casa. Tenho pena porque acho que também é uma parte interessante deste projeto, pois permite-nos comunicar directamente com os outros participantes.

### *25 de Outubro*

Cada aluno publicou um excerto ou uma nota biográfica de uma autor português. Eu fiz um pequeno resumo da história de Inês de Castro e coloquei em anexo uma imagem sobre o autor. Não foi fácil escrever sobre os Lusíadas, além disso a internet estava muito lenta, mas, no final da aula consegui publicar o meu texto.

### *9 de Novembro*

Inicialmente tive alguma dificuldade em saber sobre o que iria falar no fórum, (talvez seja uma desvantagem de um tema tão abrangente!). Contudo, lembrei-me de falar da Expo de Shangai. Nesta aula não enviei o meu comentário porque tive problemas com a internet e não consegui fazer a minha pesquisa.

### *15 de Novembro*

A professora apresentou-nos um power-point sobre a plataforma, onde colocou alguns dos nossos comentários, perfis, etc. Também demos a nossa opinião sobre o trabalho da professora. Gostei de ver o trabalho que a professora estava a realizar e de como utilizou o que temos vindo a fazer ao longo do período.

### *22 de Novembro*

Gostava de ter podido participar no chat de 17 de Novembro. Acho que os chats são uma boa forma de pormos à prova os nossos conhecimentos linguísticos.

### *7 de Dezembro*

Juntamente com a professora fizemos as alterações necessárias nos inquéritos que, depois de serem aprovados pelo Órgão Gestão, fotocopiámos enquanto seleccionámos as turmas. Os nossos critérios foram uma turma de cada ano, para termos alunos de diversas idades, turmas grandes e mistas (com o número de rapazes semelhante ao número de raparigas), para podermos ter uma grande amostra e para que não houvesse grande diferença entre o número de rapazes e raparigas, pois isso poderia influenciar os resultados.

## **Diana Brandão**



*Avaliação:*

### *14 de Setembro*

As principais dúvidas que surgiram foi na parte sobre os projetos realizados em anos anteriores em que frequentei a disciplina de Área de Projeto. Como já não me lembrava da maioria dos trabalhos desenvolvidos, não pude responder ao item aspectos mais positivos e negativos da minha experiência.

Este ano penso que a disciplina vai ser muito diferente, pois é preciso um maior sentido de responsabilidade e muito mais trabalho.

#### *20 de Setembro*

O trabalho em grupo é uma forma objectiva de mostrar os aspectos positivos do processo de pensar em conjunto. Gostei de trabalhar em grupo, pois também aumenta a cooperação com os outros e faz-nos ser menos individualistas. As frases fizeram-me pensar que existem muitas e variadas razões para aprendermos outras línguas, mais do que eu imaginava.

#### *28 de Setembro*

No primeiro questionário que era sobre o que eu sabia e percebia das línguas românicas, surgiram várias dúvidas porque não consegui completar o quadro sobre as palavras que associo aos falantes e às línguas românicas. Percebi que não conheço a cultura romena e não consegui associar nenhuma palavra a esta língua nem ao catalão.

#### *4 de Outubro*

Ao princípio perceber como a plataforma funcionava foi um pouco difícil, pois era a primeira vez que visitava a plataforma Galanet. As minhas conclusões a respeito da plataforma foram positivas. Gostei da maneira como cada grupo de elementos está organizado, como cada um pode editar o que escreve no seu perfil e as diversas formas que existem de comunicar com os outros alunos de países de diferentes línguas românicas. Gostei também de visitar o fórum, onde pude perceber e ver como cada um discutia o tópico em questão.

#### *12 de Outubro*

Nesta aula em que votámos o tema a debater, traçámos alguns objectivos a cumprir, nomeadamente defender os temas que escolhemos e propusemos serem discutidos no fórum da plataforma. Na minha opinião, o número de comentários feitos aos temas é importante, porque nos indicam quantas pessoas ficaram interessadas naquele tema ou não. Escolhi o tema “ Livros – As Páginas do Mundo” porque achei que faltava um espaço no Fórum para podermos falar dos nossos gostos literários e também dos escritores que marcam a nossa cultura.

#### *18 de Outubro*

Fiquei com uma maior noção de como funciona o fórum e de como devemos discutir os nossos temas favoritos. Esta leitura contribuiu significativamente para termos uma melhor ideia de cada tópico de discussão, para podermos escolher um tema a debater na sessão, que pode abranger vários subtemas relacionados com o tópico que escolhemos.

#### *25 de Outubro*

Nesta aula conseguimos entender como funciona um chat em directo. Os chats são confusos se não forem monitorizados por alguém e temos sempre de informar para quem estamos a falar, senão instala-se o caos. O assunto deve ser bem entendido para que todos possamos falar da mesma coisa, para conseguirmos falar em conjunto. Sinceramente, achei o chat um pouco desorganizado.

#### *26 de Outubro*

Gostei imenso de pesquisar sobre o tema para a campanha eleitoral, pois assim pude descobrir mais sobre as obras e escritores literários portugueses.

### *2 de Novembro*

O tema comum já tinha sido votado pelos utilizadores da plataforma, então tivemos de perceber o que poderíamos falar sobre este tema, ou seja, como poderíamos participar activamente nesta fase.

Na minha opinião “Nosotros, hoy” tem várias vertentes, podendo ser abordado de maneiras diferentes. Foi possível perceber que os subtemas relacionados com este tema podem variar consoante o país, a sociedade e a maneira de viver e interagir com os outros. Os costumes próprios de um país são únicos e cheios de significado, sendo, por isso, um óptimo tema a ser explorado para conhecermos as outras culturas e darmos a conhecer a nossa.

### *8 de Novembro*

Sendo este um tema relacionado com os jovens e não só, pude dar a minha opinião sobre a sociedade em que vivemos e a relação entre o comportamento da pessoas e o meio que as rodeia, salientando assim a influência que os outros têm sobre nós e também o conflito, desnecessário, entre certas culturas, onde não existe intercompreensão. O meu objectivo ao participar na plataforma é, sem dúvida, poder compreender e aprender um pouco mais sobre as outras culturas e os seus hábitos. A intercompreensão é o caminho mais fácil para o fim dos mitos que encobrem o verdadeiro significado e as razões de existirem tantas maneiras diferentes de estar em sociedade.

### *16 de Novembro*

A minha participação na plataforma até aqui poderia ter sido melhor. Gostava de ter participado nos chats, o que não aconteceu, apesar de achar que seria um pouco confuso, pois como já referi anteriormente tem de existir muita coordenação para todos poderem participar de forma positiva. Deveria ter feito mais comentários nos tópicos do fórum, mas normalmente lia mais as mensagens dos outros alunos, comparava e não participava mais ativamente, o que revela um pouco falta de autonomia.

### *30 de Novembro*

Não participei no chat de dia 24 de Novembro, porque me esqueci. Gostei da participação dos alunos da turma no chat . Notei também que este foi um chat mais sério com objectivos a cumprir e acho que a comunicação entre os participantes tem vindo a melhorar consoante o número de chats e de participações. Houve mais pessoas a participar neste chat, do meu ponto de vista.

### *11 de Janeiro*

A elaboração do power- point vai se vantajosa para compreendermos melhor o pensamento uns dos outros, mas também para entendermos que cada um de nós escolheu o tema de que mais gostava, mesmo pertencendo ao mesmo país há também diferenças na maneira de pensar, o que mostra que nós conseguimos ser diferentes na mesma cultura, logo evidencia a diversidade cultural.

## **Relatório individual do 1º Período**

Ao longo dos tempos surge a importância de conhecer as diversas línguas do Mundo e, principalmente, as línguas mais parecidas com a nossa língua materna. Este conhecimento abre novos rumos para a caminhada da vida.

O tema escolhido para trabalharmos foi “Nosotros hoy”, onde podemos trocar opiniões e hábitos com alunos de outras nacionalidades, nomeadamente de línguas românicas. Escolhendo este tema percebi que ele aborda vários outros subtemas. Podemos aprender um

pouco mais sobre a cultura e língua de outros países, países esses que poderão ser úteis na nossa vida , não só pelo mundo do trabalho, mas também pelo mundo do lazer.

No futuro, utilizaremos algum do conhecimento adquirido nesta plataforma, por mínimo que seja.

## Diogo Sousa



### *Avaliação:*

#### *28 de Setembro*

Com o preenchimento destes questionários fiquei a conhecer melhor a importância e a funcionalidade das línguas românicas.

#### *26 de Outubro*

Nesta aula ao realizarmos a campanha eleitoral inserindo mensagens dos nossos autores portugueses e suas biografias fiquei a conhecer melhor o seu trabalho apesar de já ter estudado alguns deles nas aulas de português.

#### *9 de Novembro*

Com a leitura das mensagens ficamos com uma perspectiva diferente dos subtemas e dos procedimentos inerentes á sua distribuição pelos elementos da turma

#### *16 de Novembro*

O preenchimento dos Cadernos de Reflexão foi importante tanto para recordar o nosso trabalho e as nossa dificuldades, como para darmos a nossa opinião sobre o trabalho realizado nas duas primeiras fases.

#### *22 de Novembro*

Esta aula foi uma das mais úteis para mim pelo facto de, na leitura das mensagens do chat de dia 17 existirem palavras difíceis e outras que desconhecia o significado e, assim, com a leitura em voz alta fiquei a conhecer melhor algum vocabulário das diferentes línguas românicas.

#### *30 de Novembro*

Nesta aula entrámos na fase 3. É nesta fase que temos de recolher informação sobre um tema escolhido por cada aluno.

## Introdução ao relatório individual do 1º Período

Nas aulas de Área de Projeto decidimos partilhar e divulgar informação nossa e do nosso país aos colegas de escolas longínquas que falam as diferentes línguas românicas, com o fim de haver uma intercompreensão entre os elementos envolvidos na plataforma.

Apesar de sermos uma turma de Ciências integrámo-nos muito bem no mundo das línguas, já que a nossa curiosidade era maior que o obstáculo existente entre esses dois ramos distintos.

## Liliana Santos



### *Avaliação:*

#### *27 de Setembro*

Gostei muito desta aula, pois fiquei a saber que as línguas menos faladas acabam por se extinguir se não houver falantes. Aprendi muito nesta aula com as pesquisas que fiz e os questionários que preenchi sobre a minha língua materna, e as línguas estrangeiras.

#### *11 de Outubro*

Gostei muito de ter trabalhado em grupo para criar um perfil da equipa, no início foi muito difícil, mas depois as ideias fluíram e o trabalho de equipa resultou. As diferentes ideias e opiniões de cada uma deram o perfil da equipa por concluído.

#### *12 de Outubro*

Nesta aula a nossa equipa viu os temas propostos na plataforma. Como não eram do nosso agrado decidimos propor outros temas como os livros, e as tecnologias e a ciência. Depois de a equipa chegar a um acordo, e a uma decisão comum achámos que o melhor era propor na plataforma o tema: "Novos Lugares", pois este tema abrangeria um pouco de todos os temas anteriores. Este tema permite falar sobre o nosso país, a nossa língua, a nossa cultura, a nossa música, os nossos livros, os nossos escritores, o desporto ...

Foi interessante a professora ter lido algumas mensagens de chats anteriores, pois isso deu-nos ideias para escolhermos um tema comum a debater no chat da nossa equipa. É interessante pesquisarmos na plataforma e criarmos mensagens para outros lerem e saberem também o que pensamos sobre determinados temas e acabam também por partilhar as suas opiniões.

#### *25 de Outubro*

Gostei de ter votado on-line no meu tema preferido, "As Páginas do Mundo" e foi o tema mais votado pela nossa equipa. A disputa entre os temas criou uma certa energia e competitividade, embora a disputa tenha sido saudável:

#### *26 de Outubro*

Gostei muito de ter falado sobre José Saramago, o meu escritor favorito. Considero-o um grande escritor português. Deu-me grande prazer escrever sobre ele para incentivar os outros a votar neste tema e porque não ler livros deste escritor?

#### *16 de Novembro*

Gostei desta aula. Preenchi os questionários com sinceridade e correu bem. Expus as minhas expectativas, os meus gostos e os meus receios.

#### *17 de Dezembro*

Apreciei muito ter desenvolvido este projeto. Espero que com este trabalho tenha dado a entender o quanto gosto de línguas e quanto isso, hoje em dia, é importante nas nossas vidas saber a nossa língua e outras também. Criou-se com este trabalho um multiculturalismo, através de várias línguas diferentes ficamos a conhecer os hábitos, costumes, o sistema de ensino, o quotidiano das pessoas desses países romanófonos.

Acho interessante o debate dos temas; interessante falar de certos temas, expor a nossa opinião sobre determinado assunto no fórum, falar com pessoas de outras línguas, é tudo um rol de situações que me agradam.

## Filipa Silva



### *Avaliação:*

#### *20 de Setembro*

Dividimos a turma em grupos e cada grupo tinha frases para ordenar.

O meu grupo ordenou-as em conjunto. Elegemos a melhor frase por grupo. Esta aula foi produtiva pois fizemos tudo o que tínhamos programado e também porque trabalhamos em grupo e isso é sempre bom.

#### *9 de Novembro*

O envio de mensagens para o fórum é sempre divertido, pois temos resposta ao que escrevemos e vemos que as culturas são diferentes, muito diferentes. Gosto de “socializar” com pessoas de outras línguas.

#### *22 de Novembro*

Começamos a comunicar com os nossos colegas galanetianos através da plataforma, o que é sempre agradável e benéfico.

#### *30 de Novembro*

Acho que é complicado participar num chat com várias pessoas e de línguas diferentes. Primeiro porque nem sempre percebemos tudo, segundo perdemo-nos a meio da conversa porque as falas acontecem todas de repente e nem sempre compreendemos tudo e depois não obtemos resposta ou não respondemos, mas, por outro lado é engraçado, a nível pessoal, pois apercebi-me que uma do lado de lá, de língua diferente, tem a mesma opinião que eu relativamente ao assunto, Se voltasse a participar num chat fá-lo-ia de maneira diferente.

#### *6 de Dezembro*

Eu considero os subtemas bons e com interesse e acho que darão muito que fazer.

## Relatório 1º período

As dificuldades encontradas durante o trabalho na plataforma prendem-se com os computadores da escola, daí a nossa participação na plataforma ser dificultada. A própria plataforma tem problemas técnicos que é difícil de contornar, por exemplo, havia um chat marcado e, não o podemos realizar pois as salas de chat não funcionavam.

Também tivemos alguma dificuldade em preencher os questionários que a nossa professora nos deu. Talvez eu não estivesse muito à vontade com as línguas usadas na plataforma.

## Inês Oliveira



### *Avaliação:*

#### **11 de Outubro**

Demorei muito tempo a realizar o meu perfil , porque não sabia que informação lá colocar.

#### **12 de Outubro**

Escolha do título para a sessão: “ De cá e de lá”; “Arco-íris de línguas”; “Línguas em cascata”; “A Torre de Babel não existe mais”: Todos numa mesma língua”; “ Horizontes Europeus; “Exploração do mundo”; “ Novos Lugares “ e “ Viagem e vida”. A escolha do título para a sessão não foi uma tarefa fácil pois os alunos tinham preferências diferentes, por isso foi complicado chegar a um consenso. Por sugestão da professora colaborei na elaboração do perfil da turma, actividade que gostei.

Temas propostos para a sessão: “ Desporto – a publicidade no Desporto: um negócio de milhões”; “Livros – As Páginas do Mundo: partilha de ideias sobre os livros e sobre as preferências de leitura”; “Tecnologia e Ciência”.

#### **18 de Outubro**

Nesta aula trabalhámos bastante neste projecto que estamos a desenvolver. A leitura das mensagens colocadas nos fóruns da plataforma permitiu-nos fazer a escolha do tema a debater durante a sessão. E ficámos a saber os dias em que vamos votar nos temas.

#### **19 de Outubro**

Considero que a apresentação de um diário de bordo já realizado foi importante pois permitiu-nos ter conhecimento de como elaborar o nosso. A turma estava dividida em relação ao tema a colocar na plataforma. Nesta aula partilhei com os outros Galanetianos algumas frases de autores famosos que aprecio, colocando-as no tema “Frase ...versão..que amiamo”, sobre a necessidade que o homem tem de viajar.

## Marco Dias



### *Avaliação:*

#### **4 de Outubro**

Nesta aula tive o primeiro contacto com a plataforma. Achei interessante o facto de haver um site onde podíamos comunicar com pessoas de outros países, onde cada um fala a sua língua e, por estranho que pareça, consegue-se perceber o que dizem e até debater um tema.

## Relatório do 1º Período

Durante este período a minha turma e eu tivemos a oportunidade de participar na plataforma Galanet.

A escolha deste tema de trabalho foi positiva para mim pois trabalhei mais em grupo, e descobri novas culturas e costumes de outros países, principalmente a Lm de outros países.

## Auto-avaliação do trabalho desenvolvido

Particpei activamente no fórum, em contrapartida não pude participar nos chats, pois não tive essa possibilidade.

### Justificação do tema

Eu escolhi este tema, pois gostava de contactar com pessoas de outros países e continentes, que falassem uma língua diferente da minha. Eu estou a gostar da experiência. É interessante contactar com elementos de outros países. Consigo compreender o que eles dizem e tá sei falar um pouco de outras línguas, graças à plataforma galanet.

### Telma Martins



#### *Avaliação:*

O meu objectivo nesta plataforma é conhecer novas pessoas e aprender novas línguas.

#### *11 de Outubro*

Gostei bastante de fazer o meu perfil. De certa forma é o meu “canto”, onde falo de mim, onde me caracterizo, o que é importante. Falei de aspectos básicos, tais como o nome, a idade, a morada, etc. Referi ainda os meus gostos musicais, poéticos, os meus lazeres. Também publiquei uma foto minha.

#### *9 de Novembro*

Foi bom ler as mensagens em voz alta, porque se valoriza certos testemunhos de alguns alunos.

#### *22 de Novembro*

Foi possível verificar quem acedeu ao chat. É importante poder ver quem acedeu e que tipo de conversa estabeleceu; se a sua opinião foi crucial para a conversação, por exemplo.

#### *30 de Novembro*

Pessoalmente gosto da mudança das fases, pois o trabalho é encarado com outra responsabilidade.

Cada aluno escolhe um tema com o qual se identifica e terá de se comprometer a desenvolver algum assunto relacionado com o tema, deixando mensagens, por exemplo, nos fóruns e nos chats.

### Tiago Rodrigues



#### *Avaliação:*

#### *11 de Outubro*

*Gostei bastante de fazer o meu perfil. De certa forma é o meu “canto”, onde falo de mim, onde me caracterizo, o que é importante. Falei de aspectos básicos tais como o nome, a idade, a morada, etc. Referi ainda os meus gostos musicais, poéticos, os meus lazeres. Também publiquei uma foto minha.*

### *18 de Outubro*

Neste dia foi cumprido o proposto e eu como participei no chat de dia 22 de Outubro, li a minha parte. Nesse chat tive muitas dificuldades porque existia muita gente a comunicar ao mesmo tempo e ainda por cima em línguas muito difíceis para mim, mas depois ia mandando mensagens em privado à professora e lá consegui comunicar.

### *Chat de dia 22 de Outubro*

Nesse dia tive muita dificuldade porque existia muita gente a comunicar ao mesmo tempo e ainda por cima em línguas difíceis para mim, mas depois ia mandando mensagens em privado à professora e lá consegui comunicar com a sua ajuda.

### *26 de Outubro*

Gostei bastante deste dia porque analisámos perfis de outras escolas e percebi que até a ler o que os outros escreviam no perfil noutras línguas eu percebia razoavelmente bem, por isso achei muito interessante.

### *9 de Novembro*

Gostei bastante desta aula porque houve troca de ideias sobre cada um dos subtemas e porque as conversas dos chats lidas por nós ficaram muito engraçadas por causa de nós as lermos noutras línguas.

### *17 de Dezembro*

Esta plataforma permitiu-nos entrar em contacto com outras línguas, proporcionando maior facilidade na compreensão dessas línguas. Foi bastante positivo para aumentar a nossa cultura geral e, caso nos desloquemos ao estrangeiro, diminuir o “choque linguístico”. Em casa fui sempre aos chats e comuniquei com os outros colegas que me iam colocando perguntas relacionadas com o tema que era proposto, gostaria de ter comunicado mais, mas por não perceber algumas línguas ia demorando a responder.

## **Vitor Leite**



### *Avaliação:*

### *20 de Setembro*

Eu achei o desafio de decifrar as mensagens muito divertido, porque havia algumas mensagens que não eram nada fáceis de resolver.

Após a sua descodificação, lêmo-las, em voz alta, e recebemos o impacto que elas queriam transmitir, ou seja, a importância que a aprendizagem de outra línguas pode ter sobre nós a nível pessoal, profissional e relacional.

### *28 de Setembro*

Os questionários foram muito instrutivos, porque fizemos a distinção entre línguas românicas, germânicas e eslavas. Testámos os nossos conhecimentos sobre línguas românicas e até que ponto consigo escrevê-las ou falá-las.

Na ficha sobre Salvador Dáli tínhamos um texto biográfico do artista que estava em castelhano, tivemos de interpretá-lo e responder a questões sobre o texto.

Descobri que compreendo castelhano melhor do que pensava.

*19 de Outubro*

Nesta aula procedemos à votação do tema para a plataforma. Na votação do tema a decisão não foi unânime, porque havia divergências quanto à escolha, mas chegou-se a uma decisão.

## *Diários de Bordo*

