



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2013

**Ana Catarina
Martinho Ribeiro**

**Intercompreensão, Plurilinguismo como Valor e
Gestão do Currículo**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2013

**Ana Catarina
Martinho Ribeiro**

**Intercompreensão, Plurilinguismo com Valor e
Interdisciplinaridade do Currículo**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Ana Sofia Pinho, Estagiária de Pós-Doutoramento do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

A ti, Titó.

o júri

Presidente

Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada, Universidade de Aveiro

Professora Doutora Gillian Grace Owen Moreira
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho
Estagiária do Pós-Doutoramento do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro
(orientadora)

agradecimentos

Dado que este é um trabalho cujo resultado dependeu de todas as experiências que até aqui vivi e das pessoas que as partilharam comigo, teria de agradecer desde a minha educadora de infância, passando pela minha professora do 1.º ciclo, até aos professores que mais se distinguiram. Todos eles me marcaram de diferentes formas e influenciaram a minha forma de agir, pensar e sentir.

Numa esfera mais pessoal, é inevitável que o maior agradecimento seja feito aos meus pais, os quais tornaram possível o percorrer deste longo caminho, reconhecendo e apoiando as minhas conquistas.

Aos restantes familiares próximos e amigos que acompanharam sempre de perto todo este trabalho, sabendo agir da melhor forma nas várias fases que atravessei, retribuo-lhes com o meu melhor sorriso. Sem eles o percurso teria, decerto, maiores lacunas.

Uma palavra de agradecimento especial para aquela que foi a companheira de diáde, com quem partilhei todas as conquistas e dissabores deste longo trabalho. Este foi um trabalho de cooperação que resultou bem, uma vez que foi baseado na grande amizade que partilhamos.

Às orientadoras cooperantes do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, agradeço a sua constante disponibilidade, abertura e partilha de experiências que me ajudaram a crescer pessoal e profissionalmente. Também o seu constante incentivo foi determinante.

Um grande agradecimento à orientadora de Seminário de Investigação Educacional, pela sua flexibilidade, compreensão, dedicação e ajuda. O facto de nunca deixar de acreditar em nós e de compreender as dificuldades que atravessámos, deu-me um maior alento e motivação.

Às crianças com as quais tive a oportunidade de trabalhar, pelo seu constante entusiasmo e vivacidade, um obrigado com muito carinho.

palavras-chave

Intercompreensão, currículo, interdisciplinaridade do currículo, plurilinguismo como valor, representações.

resumo

O fenómeno da globalização, bem como a aposta numa Europa plurilingue e pluricultural coloca novos desafios à educação, mais especificamente, ao trabalho educativo com as línguas na escola (Martins, 2008; Silva, 2009). Pretende-se portanto perceber de que forma uma gestão flexível do currículo, encarado enquanto espaço de construção de significados e de identidades pessoais (Moreira e Silva, 1995), poderá potenciar a interação das diferentes línguas. Sucintamente, procuramos descobrir qual o lugar das línguas no currículo, através de uma abordagem interdisciplinar, sustentada na intercompreensão (Bolívar, 2008; Doyé, 2005). Torna-se assim possível uma didática do plurilinguismo, a qual atende à afetividade inerente aos processos de comunicação intercultural, bem como às representações dos alunos face às línguas (Schmidt, 2011; Andrade, Sá e Moreira, 2007; Castellotti e Moore, 2002).

Baseado nesta perspetiva surge o presente trabalho, o qual procura dar respostas às seguintes questões de investigação-ação: Que articulações teóricas podem ser estabelecidas entre intercompreensão, abordagem interdisciplinar do currículo e plurilinguismo como valor?; Que práticas pedagógico-didáticas podemos desenvolver nesse âmbito no 1.º Ciclo do Ensino Básico?; Qual o contributo do projeto de intervenção ao nível das representações/imagens sobre as línguas por parte dos alunos? e Que contributos retiramos desta experiência para a nossa aprendizagem profissional?. À luz destas questões, estabelecemos os seguintes objetivos orientadores: (i) Construir conhecimento teórico-conceptual sobre intercompreensão, abordagem interdisciplinar do currículo e plurilinguismo; (ii) Conceber, desenvolver e avaliar um projeto didático em contexto do 1.º CEB; (iii) Compreender o contributo do projeto ao nível das representações/imagens sobre as línguas por parte dos alunos; (iv) Refletir criticamente sobre o projeto desenvolvido no contexto da nossa Prática Pedagógica Supervisionada e sobre o seu contributo para a nossa aprendizagem profissional.

Este trabalho foi realizado no âmbito das unidades curriculares Seminário de Investigação Educacional A1 e A2, que visam promover o desenvolvimento de competências investigativas em educação, nomeadamente de investigação-ação (Bogdan e Biklen, 1994; Dolbec, 2003) por parte dos futuros professores. Neste sentido, o presente relatório foi desenvolvido numa estreita articulação com as unidades curriculares Prática Pedagógica Supervisionada A1 e A2, sendo que estas possibilitaram o desenvolvimento do projeto de intervenção "As línguas na ponta da língua".

O referido projeto foi implementado numa turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o qual pretendíamos, a partir da abordagem da intercompreensão, explorar os conteúdos programáticos das diferentes áreas do saber através do recurso a diferentes línguas. Seguindo uma metodologia de investigação de natureza qualitativa, socorremo-nos de diferentes dados, obtidos através da gravação áudio e vídeo das sessões do projeto, bem como dos trabalhos realizados pelos alunos, tendo estes sido analisados à luz da metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 1997).

Genericamente, a partir da análise dos dados recolhidos, no que subjaz às representações dos alunos face às línguas, pode-se afirmar que os alunos: (i) reconhecem a importância das línguas de forma a ser possível a comunicação entre as pessoas; (ii) consideram mais fácil a aprendizagem das línguas que mais gostam, que, por sua vez, são aquelas que consideram mais próximas da sua língua materna, recorrendo, por isso, ao processo de comparação das diferentes línguas para acederem ao sentido das mesmas; (iii) no final do projeto já relativizavam mais a Sua importância e a do Outro, bem como a importância que atribuíam às línguas a uma escala global, evidenciando um leque bastante diversificado de conhecimentos do mundo das línguas e culturas, os quais justificavam em certas alturas com as próprias vivências pessoais. Relativamente à esfera mais afetiva face às línguas, os alunos revelam uma ligação afetiva muito forte com a língua materna (o português, para a maioria dos alunos) e com o inglês, cuja utilização reconhecem à escala global. Por outro lado, línguas como mandarim e russo são aquelas pelas quais os alunos evidenciam menos fascínio, uma vez que estes consideram que estas possuem menos semelhanças interlinguísticas ou sonoras relativamente ao português. Relativamente à opinião dos alunos sobre o projeto, estes referiram-se à metodologia de trabalho com as línguas adotada como sendo inovadora e divertida, ao mesmo tempo que lhes permitia aprenderem novos conteúdos programáticos.

Este estudo terá portanto contribuído para o desenvolvimento da capacidade de abertura e disponibilidade das crianças para o contacto com novas línguas e culturas, pondo em evidência os processos que decorrem em situações de intercompreensão. Neste sentido, é possível afirmar que a abordagem da intercompreensão, quando trabalhada transversalmente a todas as áreas do saber, possibilita aos alunos o contacto informal com as línguas. Isto permite o alargamento de horizontes relativamente às mesmas e o reconhecimento de que todos possuímos um repertório linguístico diversificado, o qual deve ser desenvolvido ao longo da nossa vida.

Enquanto primeira experiência profissional com o mundo das línguas e das culturas, destaca-se a importância de um projeto como este para a nossa perceção da importância da valorização da opinião e do posicionamento dos alunos face às outras línguas, no sentido de detetar possíveis razões que poderão servir de entrave à abertura ao contacto com a diversidade. É de ressaltar que o empenho e interesse evidenciados pelas crianças nos permitem concluir que as opções didáticas tomadas concorrem para o desenvolvimento da competência plurilingue das crianças, podendo este acontecer de uma forma integrada em qualquer área do saber.

keywords

Curriculum, intercomprehension, interdisciplinarity, plurilingualism as value, representations.

abstract

The phenomenon of globalization as well as the commitment to a plurilingual and multicultural Europe poses new challenges to education, in particular to the educational work with languages in schools (Martins, 2008; Silva, 2009). The aim is to understand how a flexible curriculum management, seen as a significant way to build personal identities and meanings (Moreira e Silva, 1995), may improve the interaction of different languages. In a few words, we intend to find out through an interdisciplinary approach and intercomprehension, which place should the languages take in the curriculum (Bolívar, 2008; Doyé, 2005). By doing so, the didactic of plurilingualism can become a reality. It considers the affective dimension of intercultural communication processes, as well as the students' representations regarding languages (Schmidt, 2011; Andrade, Sá e Moreira, 2007; Castellotti e Moore, 2002).

In this line of thought, we present this research study, which intends to answer to the following research questions: Which theoretical links can be established between intercomprehension, interdisciplinary curriculum approach and plurilingualism as value?; In this scope, which pedagogical and didactic practices can be developed for the 1st cycle of Basic Education in Portugal?; Which are the contributions of the intervention project regarding representations/images on languages by students?; and What contributions can we take from this experience for our professional learning? According to the research questions, we established the following aims: (i) To develop theoretical and conceptual knowledge regarding intercomprehension, interdisciplinary curriculum approach and plurilingualism as value; (ii) To design, develop and evaluate a didactic project in the 1st cycle of Basic Education; (iii) To understand the contributions of the project regarding the representations/images on languages by students; (iv) To critically reflect on the developed project and its importance to our professional learning.

This study was carried out in the context of the courses Seminar of Educational Research A1 and A2. These courses aim to promote the development of future teachers' research skills in education, mainly by means of action-research (Bogdan e Biklen, 1994; Dolbec, 2003).

Therefore, this project was developed in a close articulation with the courses of Supervised Teaching Practice A1 and A2, which enable the development of the intervention project "Languages in the tip of one's tongue".

The mentioned project was implemented in a 4th grade class from the 1st Cycle of Basic Education, with which we intended to explore the syllabus of the different areas of knowledge through the use of different languages and by means of the intercomprehension approach. By following a qualitative methodology of investigation, we made use of different data obtained by audio

and video recording from the project's sessions as well as the work done by the students. Then the data was analyzed according to the content analysis methodology (Bardin, 1997).

Briefly, from the analysis of the collected data regarding the representations of the students about languages, we can state that students: (i) Recognize the importance of languages as a way to communicate among people; (ii) Consider that it is easier to learn languages that they like, which normally are the ones more similar to their native language. Thereby, they compare the different languages to understand the meaning of the words; (iii) In the end of the project they put Themselves and the Others in perspective, as well as the importance of the languages in a global scale. They show a more diversified knowledge of the world of languages and cultures, which is sometimes connected with their own personal experiences. Regarding to the more affective dimension towards the languages, students reveal a very strong emotional attachment to their native language (Portuguese, for most students) and to English, which they recognize to be used at a global scale. On the other hand, languages like Mandarin and Russian are those for which students show least fascination, since they consider that they have less interlinguistic similarities or sounds when compared with Portuguese. The students' opinion about the project is that the adopted methodology of work with languages was innovative and fun, and at the same time it allowed them to learn new content.

Therefore, this study has contributed to the development of the children's openness and willingness to contact with new languages and cultures, highlighting the processes that take place in situations of intercomprehension. So, we can say that the approach of intercomprehension, when worked across all areas of learning, gives to the students the possibility of informal contact with languages. This allows the widening of horizons about languages and recognition that we all have a diverse linguistic repertoire, which should be developed throughout our life.

As the first professional experience with the world of the languages and cultures, what stands out is the importance of projects like this to our own perception of the importance of valuing the opinion and the representations of students about other languages, in order to identify possible reasons that can be a barrier to the contact with diversity. We have to emphasize that the commitment and interest shown by students allow us to conclude that the didactic options taken by us contribute to the development of children's plurilingual competence, this happening in an integrated way in any area of knowledge.

Índice

ÍNDICE DE FIGURAS	3
ÍNDICE DE QUADROS	5
LISTA DE ABREVIATURAS.....	7
LISTA DE ANEXOS	9
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – CURRÍCULO E A SUA GESTÃO: QUE LUGAR PARA AS LÍNGUAS?.....	17
Nota introdutória.....	19
1.1 Evolução histórica do conceito de currículo	19
1.1.1 Teorias tradicionais	19
1.1.2 Teorias críticas	21
1.1.3 Teorias pós-críticas	22
1.2 Conceito de currículo	23
1.2.1 Currículo como identidade.....	25
1.3 Gestão flexível e integrada do currículo: um lugar para as línguas no 1.º CEB 27	
Conclusão.....	30
CAPÍTULO II – INTERCOMPREENSÃO E PLURILINGUISMO COMO VALOR.....	33
Nota introdutória.....	35
2.1 Abordagens plurais: breve introdução.....	35
2.2 Intercompreensão: conceito e abordagem metodológica	36
2.3 Competência plurilingue e plurilinguismo como valor.....	43
2.4 Representações/imagens face às línguas	46
Conclusão.....	49
CAPÍTULO III – ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO.....	51
Nota introdutória.....	53
3.1 Enquadramento metodológico e apresentação do estudo.....	53
3.2 Apresentação do projeto de intervenção	57

3.2.1 Enquadramento curricular da temática.....	57
3.2.2 Caracterização da realidade pedagógica/dos intervenientes	61
3.2.3 Objetivos pedagógico-didáticos do projeto.....	66
3.2.4 Organização e descrição das sessões.....	67
3.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	87
Conclusão.....	92

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

.....	93
Nota introdutória.....	95
4.1 Metodologia de análise de dados	95
4.1.1 Análise de conteúdo	95
4.1.2 Instrumentos de análise de dados: categorias de análise.....	97
4.2 Descrição das macro categorias	99
4.2.1 Representações (imagens) sobre as línguas	99
4.2.3 Dimensão socioafetiva	100
4.3 Análise e discussão dos dados.....	101
4.3.1 Representações (imagens) sobre as línguas	101
4.3.1.1 Conceito de língua.....	101
4.3.1.2 Facilidade/dificuldade de compreensão e uso, Distância/proximidade linguística com a LM ou com outras LE	103
4.3.1.3 Língua como objeto de poder.....	108
4.3.1.4 Conhecimento do mundo das línguas.....	110
4.3.2 Dimensão socioafetiva	113
4.3.2.1 Relação afetiva aluno/língua/cultura e Imagem sonora da LE.....	114
4.3.2.2 Opinião sobre o projeto e experiências de aprendizagem	119
4.3.3 Síntese dos resultados obtidos.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
ANEXOS	148

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>A tripla finalidade da investigação-acção</i> (Dolbec, 2003)	55
Figura 2. Parte da frente do Baú das Línguas.....	69
Figura 3. Parte lateral 1 do Baú das Línguas.....	69
Figura 4. Parte lateral 2 do Baú das Línguas.....	69
Figura 5. Caravela das línguas.....	72
Figura 6. Leque com diversas rotinas diárias.....	75
Figuras 7 e 8. Realização do cartaz de divulgação do projeto pelas crianças da turma.....	86
Figura 9. Cartaz <i>As Línguas na Ponta da Língua</i> afixado na escola.....	87

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Metas de Aprendizagem de Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	59
Quadro 2. Informações gerais sobre o projeto de intervenção.....	66
Quadro 3. Sessão I do projeto de intervenção <i>As Línguas na Ponta da Língua</i>	67
Quadro 4. Sessão II do projeto de intervenção <i>As Línguas na Ponta da Língua</i>	71
Quadro 5. Sessão III do projeto de intervenção <i>As Línguas na Ponta da Língua</i>	73
Quadro 6. Sessão IV do projeto de intervenção <i>As Línguas na Ponta da Língua</i>	76
Quadro 7. Sessão V do projeto de intervenção <i>As Línguas na Ponta da Língua</i>	78
Quadro 8. Sessão VI do projeto de intervenção <i>As Línguas na Ponta da Língua</i>	81
Quadro 8. Sessão VII do projeto de intervenção <i>As Línguas na Ponta da Língua</i>	83
Quadro 9. Instrumentos e dados recolhidos.....	87-91
Quadro 10. Categorias de análise dos dados.....	97
Quadro 11. Episódio 1.....	101-102
Quadro 12. Exemplos de línguas fáceis e difíceis.....	103-104
Quadro 13. Episódio 2.....	104-105
Quadro 14. Episódio 3.....	106
Quadro 15. Importância das línguas.....	107-108
Quadro 16. Episódio 4.....	108
Quadro 17. Episódio 5.....	109
Quadro 18. Episódio 6.....	110
Quadro 19. Episódio 7.....	111
Quadro 20. Episódio 8.....	112
Quadro 21. Línguas bonitas e línguas feias.....	113-114
Quadro 22. Línguas que mais e menos gosto.....	115-116
Quadro 23. Episódio 9.....	118
Quadro 24. Opiniões sobre o projeto.....	119
Quadro 25. Aspetos relativos ao gosto pela experiência de resolver as diversas tarefas noutras línguas	121-122
Quadro 26. Aprendizagens/descobertas sobre as línguas.....	123

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

IC – Intercompreensão

NEE – Necessidades Educativas Especiais

UEAM – Unidade Estruturada de Apoio à Multideficiência

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Sessão I – Biografia Linguística	149
1.1 Planificação da sessão.....	149
1.2 Excerto do livro “O Cavaleiro da Dinamarca”.....	153
1.3 Faixas com a frase “Quero paz contigo” nas sete diferentes línguas.....	155
1.4 Ficha de reflexão sobre as línguas.....	156
1.5 Faixas com as categorias para a biografia linguística.....	158
Anexo 2: Sessão II – Corpo Humano	159
2.1 Planificação da sessão.....	159
2.2 Ficha de trabalho “O Corpo em Movimento: ossos e músculos em ação”.....	160
2.3 Questionário de avaliação da sessão.....	162
Anexo 3: Sessão III – Rotinas Diárias	164
3.1 Planificação da sessão.....	164
3.2 Ficha de trabalho “Las Rutinas de Andrés”.....	166
3.3 Tabela de registo sobre as rotinas diárias e cuidados de higiene.....	169
3.4 Ficha de trabalho do aluno 8.....	170
3.5 Ficha de trabalho do aluno 12.....	171
3.6 Questionário de avaliação da sessão.....	173
Anexo 4: Sessão IV – O Milhão	175
4.1 Planificação da sessão.....	175
4.2 Ficha de trabalho “O desafio dos números grandes”.....	177
4.3 Questionário de avaliação da sessão.....	180
Anexo 5: Sessão V – Exploração de uma história	182
5.1 Planificação da sessão.....	182
5.2 Álbum narrativo “Catch that Goat! - A Market Day in Nigeria”.....	186
5.3 Guiões de pesquisa.....	187
5.4 Questionário de avaliação da sessão.....	217
Anexo 6: Sessão VI – Reflexão sobre as línguas	207
6.1 Planificação da sessão.....	207
6.2 Frases em diferentes línguas para os alunos ordenarem.....	209
6.3 Folhas de registo dos alunos relativas à ordenação das frases.....	210

6.4	Frases em diferentes línguas para os alunos traduzirem.....	211
6.5	Folhas de registo dos alunos da tradução das frases.....	212
6.6	Apresentação PowerPoint.....	213
Anexo 7: Sessão VII – Reflexão sobre o projeto.....		216
7.1	Planificação da sessão.....	216
7.2	Registos escritos e gráficos dos alunos.....	217
Anexo 8: Desafios do Baú das Línguas.....		232
Anexo 9: Dados recolhidos.....		237

INTRODUÇÃO

Podemos dizer que o mundo de hoje é um arco-íris cultural, por considerarmos que o mesmo fornece uma imagem da variedade de culturas que coexistem no mundo actual e da diversidade linguística que lhes é intrínseca.

Silva (2009, p. 61)

A denominação de *arco-íris cultural* de Silva espelha claramente aquilo em que se traduz a sociedade moderna atual, a qual se caracteriza por estar em permanente mutação. Os diferentes povos, cada vez mais, estabelecem interações entre si e os cidadãos devem estar recetivos ao desafio que esta crescente comunicação coloca. A diferença, sendo vivenciada enquanto fator de enriquecimento e partilha entre todos, permite que seja cumprida, na sua plenitude, uma cidadania multicultural.

Segundo este olhar das línguas, das culturas e dos diferentes valores que lhe estão inerentes, emerge a pertinência da abordagem destas questões na educação, de forma a consciencializar e sensibilizar os alunos para a diversidade, numa perspetiva de comunicação global. A promoção de espaços de intercâmbio linguístico-cultural, de respeito pelo Outro e de contacto e valorização da diversidade surgem, portanto, associadas ao desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural.

Esta competência visa preparar os alunos para se desenvolverem enquanto atores plurilingues ao longo da sua vida, sendo que esta diz respeito a uma competência comunicativa, permitindo-lhes a rentabilização do seu repertório linguístico-comunicativo para gerir *espaços de descoberta e de partilha* (Silva, 2009, p. 71) com o Outro. É dessa relação dos alunos com as questões sociais e culturais, neste caso com as línguas, que recairá o enfoque do presente estudo.

É portanto impreterível que cada professor se encontre no seio da diversidade linguística e cultural, reconhecendo o seu valor no desenvolvimento integral das crianças, de modo a saber gerir didaticamente e de uma forma integrada essa diversidade e esse desenvolvimento. Nesta perspetiva visa-se, por isso, *preparar os alunos para o diálogo intercultural e para a (inter)compreensão através de práticas educativas orientadas para o contacto com a diversidade* (Dias et al., 2009, p. 66).

A intercompreensão surge como o tema central deste trabalho, aliada a uma abordagem interdisciplinar no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e, para que isto seja concretizado de uma melhor forma, é necessário combater os preconceitos e os estereótipos em relação às línguas, surgindo as representações ou imagens que os alunos constroem sobre as línguas também com um especial destaque.

Propomo-nos, com este trabalho, contribuir para o esclarecimento das representações que as crianças, envolvidas no presente estudo, evidenciam face às línguas, em situações de comunicação plurilingue, no início e no final do projeto de intervenção. Procuramos perceber a afetividade que foram desenvolvendo pelas línguas no decorrer do projeto e em que é que este concorreu, ou não, para uma maior disponibilidade dos alunos para o contacto com diferentes línguas e culturas.

Neste sentido, procuramos dar resposta às seguintes questões de investigação: Que articulações teóricas podem ser estabelecidas entre intercompreensão, abordagem interdisciplinar do currículo e plurilinguismo como valor?; Que práticas pedagógico-didáticas podemos desenvolver nesse âmbito no 1.º Ciclo do Ensino Básico?; Qual o contributo do projeto de intervenção ao nível das representações/imagens sobre as línguas por parte dos alunos? e Que contributos retiramos desta experiência para a nossa aprendizagem profissional? À luz destas questões, estabelecemos os seguintes objetivos orientadores: (i) Construir conhecimento teórico-conceitual sobre intercompreensão, abordagem interdisciplinar do currículo e plurilinguismo; (ii) Conceber, desenvolver e avaliar um projeto didático em contexto do 1.º CEB; (iii) Compreender o contributo do projeto ao nível das representações/imagens sobre as línguas por parte dos alunos; (iv) Refletir criticamente sobre o projeto desenvolvido no contexto da nossa Prática Pedagógica Supervisionada e sobre o seu contributo para a nossa aprendizagem profissional.

O relatório encontra-se organizado em 4 capítulos, sendo os dois primeiros dedicados ao aprofundamento teórico sobre as temáticas em causa, o terceiro à descrição da implementação e desenvolvimento do projeto de intervenção e, por último, será feita a análise dos dados recolhidos no quarto capítulo. Passa-se agora a uma breve descrição do conteúdo de cada um dos capítulos.

Num primeiro momento, mais concretamente no Capítulo I, realizar-se-á um breve panorama da evolução histórica do currículo, procurando compreender como surgiram as definições atuais do mesmo e como este poderá concorrer para a construção da identidade de cada aluno. Após esta contextualização do currículo, procura-se perceber que lugar é que as línguas poderão ocupar na gestão flexível e integrada do currículo do 1.º CEB e quais as vantagens de uma abordagem interdisciplinar das línguas no mesmo.

No que se refere ao Capítulo II, este é intitulado de *Intercompreensão e Plurilinguismo como valor*, sendo a abordagem interdisciplinar das línguas no currículo

focada numa das abordagens plurais que a torna possível, a Intercompreensão (IC). Neste sentido, será explicitado o seu conceito e explorada a forma como esta contribui para o desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos. Para finalizar o capítulo, exploramos uma das dimensões desta mesma competência, o plurilinguismo como valor. Este está intimamente relacionado com as representações (imagens) face às línguas, procurando-se compreender como estas influenciam a disponibilidade dos alunos para contactar com a diversidade linguística e cultural.

Após o enquadramento teórico do presente estudo, no Capítulo III, serão abordadas as orientações metodológicas do mesmo. Para tal, num primeiro passo, contextualizamos o projeto de intervenção *As línguas na ponta da língua*, desenvolvido com uma turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB, sendo feita a caracterização da realidade pedagógica dos intervenientes, esclarecidos os objetivos pedagógico-didáticos do projeto, bem como a organização e descrição de cada uma das 7 sessões do mesmo. Aquando da implementação do projeto foram recolhidos dados para análise, sendo explicitados posteriormente as técnicas e os instrumentos da sua recolha.

O Capítulo IV, o último capítulo, diz respeito à metodologia de análise dos dados, a análise de conteúdo, e aos instrumentos de análise que permitiram uma análise credível e organizada dos dados, apresentando-se os resultados dessa análise. As conclusões retiradas do estudo surgirão na parte final *Considerações finais*, procurando-se refletir de que forma é que o mesmo poderia ser implementado novamente mas de uma forma aperfeiçoada, dada a resposta dos alunos ao projeto.

É fundamental referir que o presente estudo surge no âmbito da unidade curricular Seminário de Investigação Educacional A1 (2.º semestre, 1.º ano) e Seminário de Investigação Educacional A2 (1.º semestre, 2.º ano) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta componente de formação pretende fazer desenvolver conhecimento na área da investigação em educação, nomeadamente sobre investigação-ação, permitindo realizar, numa primeira fase, uma revisão bibliográfica acerca das temáticas em investigação e, num segundo momento, a idealização e implementação sustentada do projeto de intervenção.

Este trabalho de investigação é desenvolvido, desde o seu início, com uma estreita articulação com as unidades curriculares Prática Pedagógica Supervisionada A1 (2.º semestre, 1.º ano) e Prática Pedagógica Supervisionada A2 (1.º semestre, 2.º ano), as quais permitem aos futuros professores contactarem de perto com a realidade educativa, segundo uma perspetiva de constante reflexão sobre a sua prática. Neste

sentido, a articulação destas duas vertentes de formação permite aliar a prática educacional à investigação através da focalização numa experiência de prática pedagógica em profundidade.

Quanto à organização de todo o processo de trabalho, os estudantes são agrupados em díades, cujos elementos trabalham colaborativamente nos mesmos contextos educativos, tendo a mesma orientadora da universidade em SIE e a mesma em PPS. O mesmo se aplica às orientadoras cooperantes dos contextos de jardim de infância e de escolas do 1.º CEB.

É neste cenário que as díades implementam conjuntamente um projeto de intervenção baseado numa temática de estudo comum, no nosso caso “intercompreensão e abordagem interdisciplinar do currículo”. Assim, cada um dos elementos da díade elaborou um diferente enquadramento conceptual dessa mesma temática à luz de conceitos mais específicos distintos: no nosso caso, o plurilinguismo como valor e, no caso da nossa colega de díade, a competência metalinguística (Fernandes, 2013)¹. Por essa razão, embora se desenvolva em conjunto um projeto e recolham os mesmos dados, a seleção e análise dos mesmos varia consoante os objetivos e questões de investigação específicos de cada elemento da díade. No caso do estudo apresentado neste relatório, este decorreu numa sala de 1.º CEB, na qual se desenvolveu projeto *As línguas na ponta da língua*, que procurou trabalhar articuladamente as temáticas específicas dos elementos da díade.

¹ Fernandes, M. (2013, a surgir). Intercompreensão, gestão do currículo e competência metalinguística. Relatório de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

CAPÍTULO I – CURRÍCULO E A SUA GESTÃO: QUE LUGAR PARA AS LÍNGUAS?

Nota introdutória

Una sociedad europea de la cultura, unida en la diversidad, construye su identidad social de la ciudadanía europea bajo parámetros de respeto y atención a la construcción de una consciencia de diversidad lingüística y de vivencias interculturales plenas en nuestra creciente y compleja cultura de mestizaje.

Bolívar (2008, p. 37)

A globalização fez emergir novos desafios às sociedades, não só económicos mas também sociais. Tal como Martins (2008, p. 3) afirma, *A mundialização à escala planetária trouxe uma ligação entre os povos num sentimento de unidade*, sendo que a compreensão e o respeito face a diferentes línguas e culturas é crucial para que os indivíduos possam comunicar entre si, para lá de fronteiras linguísticas e culturais. No contexto educativo é fundamental perceber como integrar a educação em línguas no currículo, respeitando (a preservação de) todas as línguas.

A educação em línguas aparece como um fator crucial da sociedade emergente e, por isso, a escola deve saber dar a resposta ao desafio de fomentar práticas mais integradoras e interdisciplinares. De modo a melhor compreendermos como trabalhar as línguas segundo uma didática integrada e interdisciplinar, procurámos alargar o nosso conhecimento sobre a génese e o conceito de currículo, tentando também compreender de que forma este poderá surgir como um espaço de construção de uma identidade pessoal.

1.1 Evolução histórica do conceito de currículo

Para uma melhor compreensão do significado de currículo, talvez seja pertinente recuperar os estudos feitos sobre o mesmo, da sua génese até à atualidade. Poderá afirmar-se que, desde as suas primeiras referências até à atualidade, o conceito de evoluiu ao longo do tempo, podendo este ser caracterizado em três grandes perspetivas: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. De seguida, explicita-se cada uma delas.

1.1.1 Teorias tradicionais

Remontando às origens do conceito de currículo, segundo Silva (2006, p. 4819): *A origem da adopção da palavra curriculum no vocabulário pedagógico surge na primeira metade do século XVI, as primeiras teorizações sobre*

currículos no início do século XX e as inflexões desta teorização, ao longo do século XX, associadas às transformações no mundo do trabalho e à introdução de novas tecnologias no processo de produção.

No entanto, o significado do termo *curriculum* adotado no século XVI surge associado ao término de um ciclo de estudos, conforme os registos históricos (Silva, 2006).

Sousa (2002, p. 5) refere-se ao tempo onde surgiram as primeiras preocupações com a seleção e organização dos conteúdos afirmando que:

A preocupação com a seleção e organização dos conteúdos de ensino começa a estar patente nos Estados Unidos da América, a partir de meados do século XIX. [...] A designada National Society for the Study of Education, criada em 1895, vem debater precisamente estas questões, ao estabelecer a distinção entre processo e conteúdo de ensino.

Neste sentido, é no século XIX, com a massificação da escolarização, os movimentos migratórios e a crescente industrialização, que surge a conceção tradicional de currículo, a qual tem como referência a fábrica e os princípios do Taylorismo e do Fordismo. Enquanto os do primeiro assentavam num modo de organização racional do trabalho, os do segundo focavam-se, mais especificamente, no trabalho em série. Passou-se a privilegiar a padronização e o planeamento do trabalho, sendo este o cerne da eminência de conceitos de natureza técnica, tais como: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planeamento, eficiência e objetivos (Silva, 1999).

Desta forma, os alunos passaram a ser encarados enquanto um produto fabril, havendo a predominância do modo expositivo-transmissivo como entendimento do conceito de ensinar. O papel da escola prendia-se com a preparação moral e intelectual dos alunos para assumirem o seu lugar na sociedade, usando, para isso, a transmissão de conhecimentos acumulados ao longo dos tempos, sendo que estes eram assumidos como verdades absolutas e inquestionáveis. O aluno era considerado um ser passivo e submisso no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o professor era considerado o detentor de todo o conhecimento.

No início do século XX, John Dewey faz referência ao currículo como objeto de estudo específico do processo ensino-aprendizagem em algumas das suas obras, sendo esta uma época na qual ocorreu um imenso *impulso, por parte das pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção,*

desenvolvimento e testagem de currículos (Silva, 1999, p. 12). É, então, nos Estados Unidos, nos anos vinte (séc. XX), que o currículo é encarado como objeto de estudo e de investigação, sendo-lhe conferida uma importância acrescida no processo educativo. Bobbitt, inspirando-se nos ideais tayloristas, pretendia transferir para o sistema educativo o modelo organizacional sugerido por Frederick Taylor.

Segundo esta perspectiva, a escola era considerada como uma empresa, na qual a sua palavra-chave era “*eficiência*” (Silva, 1999, p. 23), promovendo-se no seio desta o maquinismo em detrimento da criatividade, autonomia e individualidade das crianças.

Já Dewey, situando-se ainda nos modelos tradicionais, seguia uma linha orientadora mais progressista, ou seja, o autor:

voltava-se para os interesses e as atividades da criança e propunha um currículo com enfoque ativo. Em suas palavras, “trata-se de obter uma reconstrução contínua, que parta da experiência infantil, a cada momento, para a experiência representada pelos corpos organizados de verdades, a que chamamos ‘matérias de estudo’”. (DEWEY, 1965: 48) (Silva, 2006, p. 4823).

Este foi, portanto, considerado um marco de reconceptualização da visão sobre o sistema de ensino e a forma tecnicista como o currículo era encarado até então, ou seja, de profundas transformações. Nesta época de agitação política e de transformação social emergiram as teorias críticas sobre o currículo.

1.1.2 Teorias críticas

As teorias críticas vieram, então, abalar a forma tradicionalista de pensar o currículo, sendo que, segundo Silva (1999, p. 30):

As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo faz.

Isto significa que as teorias críticas trouxeram uma preocupação acrescida e uma valorização dos meios e não tanto dos fins, começando-se portanto a pensar na vantagem de se contextualizar os conteúdos na sociedade em que os alunos estão inseridos, partindo da realidade que lhes é próxima. Como Silva (2006, p. 4824) refere:

A escola, por intermédio do currículo, passa a ser tratada como parte do Aparelho Ideológico do Estado (Althusser), reprodutora da estrutura social

(Bourdieu e Passeron), dual e orientada pelos interesses da classe capitalista (Baudelot e Establet). Tais teorias, ao denunciarem, provocaram a abertura de novas perspectivas de estudos de currículo.

A partir daqui, foi sendo dada uma maior ênfase às relações entre as classes sociais, entre a cultura e a economia, surgindo dinâmicas como o “*movimento de reconceptualização*” da teoria curricular (Silva, 1999, p. 30).

Este foi um ponto de partida para, ao longo dos tempos, se repensar o papel do currículo, surgindo diferentes teorias sobre o mesmo. As teorias críticas questionavam a viabilidade de um currículo que consideravam “neutro”, científico, defensor de um saber universal e desvinculado das relações das relações de poder e da estrutura social. Segundo Silva (1999, p. 17), os conceitos que as teorias críticas enfatizam são os de *ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência.*

Nesta altura, defende-se que a sociedade capitalista serve-se da educação para a reprodução da sua ideologia, sendo o enfoque dado não propriamente ao conteúdo explícito das disciplinas, mas sim às relações sociais. Neste sentido, a formação dos alunos estaria de acordo com o cargo ou papel que estes viessem a desempenhar na sua vida profissional futura.

1.1.3 Teorias pós-críticas

A perspectiva da sociedade dividida em classes defendida pelas teorias críticas do currículo veio a ser posta em causa pelas teorias pós-críticas, no século XXI, ao defenderem a descentralização do poder, associando ao conhecimento temas como sexualidade, género, sexo, multiculturalismo, raça, etnia, identidade, subjetividade, discurso e cultura. Silva (1999, p. 139) considera o conceito de cultura indissociável do conceito de pedagogia, referindo que:

Tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma “pedagogia”, também ensinam alguma coisa. Tanto a educação como a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjectividade. Agora a equiparação está completa: através dessa perspectiva, ao mesmo tempo que a cultura em geral é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como

uma forma cultural: o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural.

A presente revisão história do conceito de currículo e das suas teorias, ou seja, a sistematização das investigações, segundo Ribeiro (1999, p. 101), de uma forma simplificada, leva-nos à identificação de dois grandes enfoques dados ao mesmo, o do *paradigma tecnicista* que precedeu uma *tendência mais crítica e sociológica*. É esta tendência crítica que perdura nos dias de hoje, sendo que a preocupação com a melhoria do sistema de ensino faz com que sejam adotadas diferentes posições em relação ao currículo escolar, constituindo este um tema gerador de poucos consensos.

1.2 Conceito de currículo

Após o conhecimento dos diferentes entendimentos que surgiram acerca do conceito de currículo até à atualidade, é importante perceber o quão complexo este conceito permanece nos dias de hoje.

Ao falar-se de currículo, na sua definição mais limitadora, referimo-nos ao conjunto de conteúdos, conhecimentos e saberes aplicáveis a todos os alunos, num determinado tempo. No entanto, atualmente, é indispensável que sejam consideradas diferentes perspetivas na abordagem ao currículo e que a sua construção assente numa lógica sociopedagógica dos conteúdos que podem estar mais ou menos manifestos, sempre numa lógica de questionamento. Como Pardal (2005, pp. 13e 14) menciona:

Um currículo não se reduz a um plano global de estudos, dos quais constam dados cognitivos e de valores, nem a um plano estratégico de atuação capaz de encaminhar a consecução dos objetivos pretendidos por um qualquer sistema em relação a níveis e objetivos de aprendizagem. (...) Um currículo comporta também, tudo aquilo que, estando no sistema, não é explicitamente ensinado por ele através de qualquer disciplina ou através de um qualquer professor em especial, numa palavra, tudo aquilo que não parece programado, mas que, nem por isso, não alimenta o sistema escolar.

Neste sentido, é crucial que a cada escola, a cada aluno e a cada professor seja dada a oportunidade de estes construírem a sua própria identidade, consciencializando-os de que o *currículo escolar só é compreensível no interior da sociedade e da cultura para a qual existe* (Pardal, 2005, p. 14). No entanto, não existe aquele que possa ser

considerado o currículo ideal, uma vez que a realidade é demasiado complexa e é fundamental que este seja um processo flexível e dinâmico e que acompanhe a evolução social. Massip (2005, p. 143) refere-se à rigidez dos currículos escolares como algo que tem implicações negativas no sistema escolar, referindo:

El alumnado vive inmerso en una multiplicidad de materias muy pocas veces conectadas entre ellas, con contenidos curriculares muy rígidos. [...] Si a ello le sumamos la rigidez de los currículos y la dificultad para salir del marco estrictamente académico, se comprenderá que haya zonas donde el absentismo y el abandono escolar adquieren tintes alarmantes.

Outro dos aspetos determinantes para a qualidade do ensino está relacionado com a gestão curricular que cada professor faz, uma vez que é este que seleciona as metodologias de ensino adequadas ao ambiente e ao grupo de crianças com quem trabalha, a partir dos conteúdos a lecionar. Ou seja, trata-se cada vez mais de *decidir e gerir o **quê** e o **como** da aprendizagem, face ao **para quem** e **para quê** – ou seja, trabalhar o desenvolvimento curricular como um processo de decisão e gestão curricular, se se pretende garantir a sua eficácia* (Roldão, 1999a, p. 49).

Tal como refere no Decreto-Lei n.º 241/2001, referente aos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB, no que se alude relativamente à conceção e desenvolvimento do currículo, está definido que:

Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

O professor do 1º ciclo do ensino básico desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.

Segundo isto, entende-se que cada professor/educador deve fazer a sua própria gestão do currículo, adaptando-o ao contexto onde exerce a sua profissão, ao grupo de crianças, aos recursos de que dispõe, entre outras variáveis. Assim, este estará a ir ao encontro de uma gestão flexível do currículo, a qual pretende que os alunos se apropriem do conhecimento, ao mesmo tempo que tenham uma atitude de abertura e disponibilidade perante o mesmo, uma vez que este deve permitir:

a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social, a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica, o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertencas e opções, a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros (Oliveira, 2007, p. 67).

Para finalizar este breve percurso sobre o conceito de currículo, fazemos referência a uma das definições de currículo que nos parece pôr em evidência a sua flexibilidade e a sua adaptabilidade às exigências sociais que se colocam à educação:

O currículo surge como uma construção social que resulta da necessidade de responder a aprendizagens que se consideram socialmente necessárias para um determinado grupo, numa determinada época; corporiza-se através das decisões dos responsáveis e reflete o poder dos campos científicos (Roldão, 1999a, p. 47).

Conforme iremos explorar no Capítulo 2 deste trabalho, o desenvolvimento do plurilinguismo como valor e como competência é uma das aprendizagens que se consideram social e pessoalmente necessárias no âmbito da educação em línguas atualmente e que vem exigir uma gestão mais flexível e interdisciplinar do currículo, em prol de aprendizagens mais integradoras. Estando o plurilinguismo fortemente apoiado nas trajetórias dos sujeitos e, logo, nas suas identidades linguísticas e culturais, o currículo apresenta-se como um espaço potencial de construção dessa mesma identidade. Por essa razão, procuramos, seguidamente, compreender o significado de se pensar o currículo como identidade.

1.2.1 Currículo como identidade

No artigo 2.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, referente aos princípios gerais do mesmo, no ponto 4, é referido que *O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos (...)*.

Neste sentido, abordando o currículo enquanto política cultural e espaço de construção de identidades singulares, interessa destacar como a temática da identidade surge conjugada com a da diversidade, nomeadamente, com as diferenças/diversidades culturais existentes na atualidade. Tal como salientam Moreira e Macedo (2002, pp. 7-9), *A identidade oferece meio de compreendermos a interação entre nossa experiência*

subjetiva do mundo e os cenários culturais em que as subjetividades se formam, sendo que, segundo os mesmos autores, uma leitura crítica da visão pós-moderna da identidade pode contribuir significativamente para as reflexões e decisões no campo do currículo.

Como o currículo pretende contribuir para o desenvolvimento de alunos com conhecimentos integrados, pensamento próprio, descobrindo estes o seu próprio lugar no mundo, é fundamental que se atenda à diferença, apontando para uma orientação multicultural. Pacheco e Pereira (2007, p. 382) afirmam que *Contrariamente às políticas de fragmentação do sujeito, presentes nas denominadas abordagens pós-modernas e pós-estruturalistas, as identidades escolares correspondem, na análise das políticas educacionais e curriculares, a políticas de descentralização.* Isto significa, de certa forma, que o currículo não deve estimular a seleção de culturas, ser palco de disputas culturais ou promover a homogeneização, sendo que dessa forma, estará a acentuar a *existência de descontinuidades, interesses e experiências de membros de grupos minoritários* (ibidem, p. 19).

Neste sentido, defende-se que o currículo não deve desenvolver nos alunos conhecimentos subjugados a ideologias dominantes ou a *padrões identitários globais* (Moreira e Macedo, 2002, p. 18), uma vez que estaria a colocar-se em *xeque a pouca abertura da identidade nacional à diversidade cultural e, ao mesmo tempo, a contribuir-se para a polarização entre distintas identidades, do qual decorrem intolerâncias, preconceitos e discriminações* (ibidem).

Portanto, é crucial olhar para o currículo como um espaço que atende à diversidade e promove o respeito pela mesma, no qual seja possível, ao mesmo tempo, a partilha de conhecimentos e vivências entre os seus intervenientes. É segundo esta visão, como confirma Moreira e Macedo (2002, p. 26), que *a instituição escolar constitui espaço em que ocorre um sistema de trocas cujo produto valorizado é o alguém, o eu, a identidade.* Desta forma, clarifica-se o facto de como a educação e o currículo atuam integrada e ativamente na construção de significados e sentidos para as crianças, às quais é dado o próprio espaço para possuírem uma voz ativa e um pensamento próprio que os vai definir enquanto sujeitos singulares e com características únicas.

Sucintamente e, segundo esta lógica referida, *Os currículos (...) ajudam a produzir sujeitos específicos, certos homens, certas mulheres, certos professores, certas professoras. Os currículos contribuem, em síntese, para a construção do que somos e*

do que não somos (Moreira e Macedo, 2002, p. 8). De facto, a asserção do que somos e do que não somos contribui para a definição da nossa própria identidade, sendo que:

Ao compartilhá-la com outros, estabelecemos também o que nos é próprio, o que nos distingue dos demais. A marca da diferença, portanto, está presente no processo de construção identitária: a identidade elabora-se sempre em oposição ao que não se é, constrói-se sempre por meio da diferença, não fora dela (Moreira e Macedo, 2002, p. 19).

É, portanto, relevante afirmar que a identidade só adquire sentido através do relacionamento com o outro, sendo que Pacheco e Pereira (2007, p. 386) fortalecem esta ideia citando Popkewitz (2001, p. 38), o qual menciona que:

o currículo [...] parte de um espaço discursivo no qual os sujeitos do ensino (o professor e a criança) são diferenciadamente construídos como indivíduos para se auto-regularem, autodisciplinarem e refletirem sobre si mesmos como membros de uma comunidade/sociedade.

Concluimos esta parte com as palavras de Silva (1999, p. 150) que destacam as múltiplas dimensões do currículo e a centralidade das escolhas que aí são feitas para a formação global dos sujeitos:

O currículo tem significados que vão muito para além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é documento de identidade.

1.3 Gestão flexível e integrada do currículo: um lugar para as línguas no 1.º

CEB

Esta construção da identidade passa também pelas línguas, sendo que qualquer indivíduo, ao contactar com as diferentes línguas e o mundo que estas representam, estabelece comparações, constrói representações e conhecimentos que o vão ajudar a definir o seu próprio pensamento e a encontrar-se. Neste sentido, é fundamental que as línguas sejam trazidas para o contexto de sala de aula e contextualizadas curricularmente, numa ótica inter e transdisciplinar.

Para que tal seja exequível é relevante que o professor tenha consciência de que esta exploração das línguas contribui beneficentemente para o desenvolvimento das

crianças, as quais estão integradas numa sociedade diversa, em que a relação com a diversidade deve ser entendida como uma mais-valia.

A valorização da diversidade e a preservação da especificidade de cada um, podendo a cultura ser uma dessas especificidades, permite que cada pessoa se possa afirmar individualmente, identificando Roldão (1999a, p. 48) *a necessidade de se ajustar (o currículo escolar) a mudanças sociais rapidíssimas e, simultaneamente, constituir-se em factor relevante de coesão e identidade social*, bem como encarar *o currículo na sua feição mais humanista e pessoalizada de oferta de um percurso individual de desenvolvimento harmonioso das potencialidades de cada pessoa*, como algumas das *linhas de clivagem curricular com maior significado*.

É, por isso, fundamental que a gestão do currículo seja feita de uma forma flexível, ou seja, que seja capaz de adaptar o ensino às circunstâncias, atendendo ao sentido da globalidade, ao mesmo tempo, em que se confere um maior nível de autonomia às escolas. O Departamento de Educação Básica definiu a gestão flexível do currículo como sendo a

Possibilidade de cada escola, dentro dos seus limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/aprendizagem. Este processo deverá adequar-se às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar, podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais (DEB, 1999, p. 7).

Assim, procura-se encarar a *escola-como-local-de-construção-do-curriculo* (Pacheco, 2003, p. 53). Como Vasconcelos (2003, p. 160) afirma, *Com uma gestão flexível do currículo pretende-se que os alunos possam seguir caminhos diversificados para alcançarem um ponto de chegada comum*. Desta forma, pensa-se que os alunos estarão mais aptos a exercer, em pleno, a sua cidadania ativa no mundo atual, pretendendo-se *dar um grande salto qualitativo no sentido de os levar a serem capazes de utilizar o(s) saber(es) das redes sociais a que pertencem, colocando-os ao serviço dessas mesmas redes, num processo contínuo e interactivo* (Vasconcelos, 2003, p. 162).

As disciplinas surgem, assim, numa lógica de interdependência, integrando estas diferentes pontos de vista disciplinares e a combinação e contextualização de saberes complementares. Esta transposição didática convida a *diferentes formas de sinergia entre disciplinas, tanto ao nível dos saberes como das competências* (Fourez, 2002a, pp. 38-54), colocando *em obra processos de aprendizagem integradores, e visa a aquisição de saberes estruturados, transferíveis e actualizáveis na acção. (...) Neste sentido, as*

matérias já não são mobilizadas segundo os seus objectivos próprios: elas estão ao serviço de uma representação interdisciplinar, ligada, ao «objecto» tratado (Fourez, 2002b, pp. 74-77). Existe, portanto, a preocupação do sujeito não adquirir apenas estratégias e saberes específicos, mas que este também os saiba mobilizar, transferir e adequar perante novas problemáticas, integrando, para isso, diversos pontos de vista e a sua própria experiência.

Perante esta realidade, e dado que o desenvolvimento curricular ocorre não só em torno dos alunos, o papel do professor deve também ser repensado e adaptado à mesma. Neste sentido, tal como refere Capucho (2009, p. 47), *o professor deve estar atento e preparado para desenvolver uma competência desafiadora e traduzível numa atitude de interpretação, compreensão e, sobretudo, de concretização crítica, para assim acompanhar essas sucessivas transformações sociais*. A diversidade e a pluralidade impõem-se como novos desafios ao sistema educativo, sendo crucial que a educação e o currículo não atuem como *correias transmissoras de uma cultura produzida em um outro local, por outros agentes*, mas sim enquanto *partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos* (Moreira e Silva, 1995, pp. 26 e 27).

A relação entre a escola e a diversidade linguística e cultural torna-se assim indissociável, defendendo Bolívar (2008, p. 25) que:

no se es ciudadano pleno si no se posee el capital cultural mínimo y activo competencial necesario para moverse e integrarse en la vida colectiva, por lo que tan necesaria es la “competencia comunicativa en lengua propia y en otras lenguas” como la competencia “social y cívica”.

Segundo esta lógica, as línguas apresentam-se como um fator determinante para o sucesso da integração e participação social das crianças, uma vez que *aprender otras lenguas es comprender otras culturas, base para un respeto y educación intercultural*, sendo que, *la necesidad de un tratamiento integrado se incrementa ante la creciente realidad multicultural en las aulas, com la llegada de alumnado hablantes de otras lenguas* (Bolívar, 2008, pp. 26-37). Desta forma, os alunos são convidados a interagir com todos os seus colegas na sala de aula, mas também com uma qualquer pessoa que fale uma diferente língua ou tenha uma cultura diferente da sua, no seu dia-a-dia, conseguindo estabelecer uma comunicação eficaz em situações culturalmente significativas.

Dada a importância e pertinência das línguas no mundo atual, bem como o seu papel na construção da identidade, pode então concluir-se que a educação para o plurilinguismo e para a interculturalidade deve ser encarada *como uma área transversal a todo o currículo do Ensino Básico e não como uma abordagem que se desenvolve num único espaço disciplinar* (Gomes, 2006, p. 34). De facto, como reiteram Cavalli, Coste, Crişan e Van de Ven (2009, p. 8) numa reflexão a propósito das possibilidades de integração da diversidade linguística e cultural no currículo, uma educação plurilingue e intercultural

needs to be conceived as a global language education, across all languages of the school and in all disciplinary domains, which provides a basis for an identity open to linguistic and cultural plurality and diversity, insofar as languages are the expression of different cultures and of differences within the same culture. All disciplines contribute to this language education through the contents they carry and the ways in which they are taught.

Conclusão

Este capítulo pretendeu partir de uma abordagem mais lata sobre o currículo até chegar a uma reflexão sobre a integração das línguas no mesmo de uma forma transversal e integrada. Este é um trabalho exigente e desafiante, tanto para o professor como para os alunos, mas, ao mesmo tempo, permite que os conhecimentos prévios das crianças sejam valorizados, que estas consigam construir conhecimentos a partir dos mesmos, salvaguardando sempre as diferenças que existem no seio de uma qualquer turma. O importante, como professor, é saber tirar partido das mesmas para criar espaços que possibilitem o enriquecimento linguístico e cultural das crianças.

Neste sentido, o quadro de pensamento do professor acerca das diversas unidades de conteúdo não pode partir de uma vista monodisciplinar e segmentar, uma vez que, da construção de saberes e da relação dos alunos com o mundo, emergem também problemáticas sociais e culturais, as quais abrangem qualquer área do saber.

Esta questão vai ao encontro de uma das metodologias que faz parte das abordagens didáticas que envolvem, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, atividades que incluem diferentes línguas e culturas que podem ser trabalhadas entre si e/ou conjuntamente com outras áreas disciplinares, a qual é denominada de didática

integrada. Esta faz parte do que se designa de abordagens plurais (Candelier et al., 2007) e que serão explicitadas no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II – INTERCOMPREENSÃO E PLURILINGUISMO COMO VALOR

Nota introdutória

No capítulo precedente, concluímos com a importância da gestão flexível e interdisciplinar do currículo e do trabalho didático com as línguas de uma forma integrada. Neste capítulo, após uma contextualização da didática integrada nas abordagens plurais das línguas e culturas, iremo-nos centrar na intercompreensão como uma abordagem que a poderá tornar possível na gestão do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico e que poderá concorrer para o desenvolvimento do plurilinguismo como valor por parte dos alunos.

2.1. Abordagens Plurais: breve introdução

A intercompreensão e a didática integrada são duas das quatro abordagens plurais das línguas no currículo. Com efeito, a propósito da intercompreensão, Andrade, Melo-Pfeifer e Santos (2009, p. 288) mencionam que *o conceito de Intercompreensão (IC) tem vindo a ser reconhecido, ao nível da Didáctica Investigativa, como abordagem plural do ensino-aprendizagem de línguas* (Candelier et al, 2007).

O Quadro de Referência para as Abordagens Plurais (*Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures - FREPA*) foi lançado no ano de 2007 e procura ser um documento orientador das abordagens plurais no qual são consideradas *didactic approaches which use teaching/learning activities involving several (i.e. more than one) varieties of languages or cultures* (Candelier et al., 2007, p. 7). Estas abordagens procuram contrastar com abordagens mais *singulares* centradas numa língua ou numa cultura em particular. São quatro as abordagens plurais que têm emergido no seio da Didática de Línguas, designadamente:

- **Didática integrada:** tem como objetivo que os alunos, a partir da sua língua materna, desenvolvam competências parciais numa língua estrangeira ou nas línguas ensinadas pela escola;
- **Intercompreensão:** pretende que os alunos desenvolvam competências em várias línguas da mesma família, da língua materna ou de outras línguas já aprendidas;
- **Intercultural:** o seu intuito é despertar os alunos para os aspetos culturais que estão implícitos em cada língua, num processo de comparação e valorização;

- **Sensibilização à diversidade linguística:** almeja proporcionar aos alunos um contato com a diversidade linguística em geral, despertando para as línguas que a escola não tem por missão ensinar.

(Dias et al., 2010, p. 67)

Sacadura (2011, p. 24), baseando-se em Castro (2010), considera que estas abordagens *perspetivam a aprendizagem de uma língua como uma forma de estabelecer pontes interlinguísticas e interculturais e visam o desenvolvimento de uma competência plurilingue no aprendente de línguas*. Neste sentido, não se pretende que a abordagem das línguas seja reduzida a abordagens formais e a atos isolados, mas que a mesma surja de uma forma integrada e dissolvida pelas diferentes áreas do saber, uma vez que se assume como transversal a qualquer disciplina. Numa perspetiva de uma didática integradora das línguas no 1.º CEB, considera-se que *La valorisation des répertoires individuels et la mise en place de convergences entre enseignements de langues et autres domaines d'apprentissage sont au cœur des travaux [vers l'éducation plurilingue]* (Kervran, 2012, p. 31).

No desenvolvimento curricular, o professor pode assim recorrer às diversas abordagens, nomeadamente articulando-as entre si, uma opção seguida neste trabalho. A intercompreensão é uma abordagem que torna possível a concretização desta opção didática, uma vez que, como Gajo (2006) advoga, tanto a intercompreensão como a didática integrada assentam em características partilhadas, tais como a didatização do contacto de línguas, podendo esta ser realizada de forma integrada nos currículos linguísticos e não linguísticos, contrariando o fechamento interdisciplinar; e o plurilinguismo como meio e como finalidade, pois ambas partem da ideia de repertório plural que é mobilizado e enriquecido em processos de novas aprendizagens.

2.2. Intercompreensão: conceito e abordagem metodológica

Não existindo uma definição que seja mais correta e clara do que todas as outras, o conceito de Intercompreensão assume-se como flexível e abrangente, podendo ser visto segundo diferentes entendimentos, os quais se assumem muitas vezes como complementares.

Alguns desses entendimentos referem-se à intercompreensão como:

- **Um método de aprendizagem de línguas**, “qui repose sur la similitude des langues, sur leur apparentement” (North, 2006: 6);

- **Uma forma de comunicação** «dans laquelle chaque personne s’exprime dans sa propre langue et comprend celle de l’autre» (Doyé, 2005: 7);
- **Um objeto de aprendizagem** (Doyé, 2005: 7);
- **Uma competência receptiva de uma língua desconhecida**, not only as the result of linguistic transfer (in-between languages of the same family), BUT (and especially) as the result of the transfer of receptive strategies in the framework of a general interpretative process which underlies all communicative activity (in site internet do projeto EU&I);
- **Uma capacidade** de estabelecer pontes entre línguas e culturas e uma abertura e curiosidade face a novas experiências comunicativas” (Andrade & Moreira, 2002).

(Santos e Andrade, 2007, pp. 293 e 294)

Todas estas perspectivas estão interligadas entre si. O conceito de intercompreensão sobe à ribalta cultural e política europeia como uma estratégia de comunicação, pretendendo-se que esta seja uma característica identitária da Europa (Santos, 2007, p. 509). Neste sentido, North (2006, p. 6) vê a intercompreensão como um método de aprendizagem de línguas que pertencem a uma mesma família, afirmando que:

c’est l’idée qu’il y a, entre les langues, des similitudes ou plus exactement qu’on peut classer presque toutes les langues parlées en Europe en trois grandes familles: la famille des langues slaves, celle des langues germaniques englobant la branche scandinave, et la famille des langues romanes qui sont aussi appelées néolatines.

A aproximação das línguas permite criar uma situação comunicativa na qual os falantes de diferentes línguas não precisam de recorrer a uma terceira língua para se compreenderem mutuamente. Esta ideia está traduzida na *Délégation Générale à la Langue Française - DGLF* (2006, p. 3) que afirma que *l’intercompréhension est une méthode de communication qui illustre une approche nouvelle de la politique d’apprentissage des langues: elle permet d’éviter le recours à une langue tierce entre deux personnes parlant des langues proches*. Também Doyé (2005, p. 7) refere que a intercompreensão *is a form of communication in which each person uses his or her own language and understands that of the other*.

As línguas europeias, ao poderem agrupar-se em famílias e ao terem a mesma descendência, tornam-se assim intercompreensíveis (Doyé, 2007). Pode-se, então, falar

na adoção de métodos translinguísticos (Meiner e Reinfried, 1998) na compreensão das línguas e dos seus falantes. O nível de compreensão de línguas estrangeiras parece aumentar quanto menor for a distância entre as duas línguas, falando-se de intercompreensão relacionada com a relação/comunicação/compreensão entre os sujeitos. Neste sentido, este conceito está relacionado com o de “*inteligibilidade*” entre línguas próximas (Santos, 2007, p. 511). A mesma autora afirma que a intercompreensão como estratégia de comunicação parece assentar numa qualidade ou propriedade de uma ou várias línguas, dentro de um determinado grupo de famílias (pp. 511 e 512).

Gueidão, Melo-Pfeifer e Pinho (2009, p. 62) referem que o conceito de intercompreensão ganhou um novo impulso ao estar intimamente relacionado com outros conceitos, tais como:

proximité linguistique, compétence de compréhension partielle, dissociation de compétences, transfert (dans une acception cognitiviste), transversalité et prise de conscience et optimisation des connaissances préalables (Bonvino et al, 2008; Degache, 2006).

De facto a transparência lexical entre línguas da mesma família é fundamental para a intercompreensão entre elas, nomeadamente, entre as línguas românicas, sendo este um fator que facilita a compreensão entre os sujeitos falantes das mesmas. No entanto, não devem ser esquecidos os conceitos que as autoras enunciam, uma vez que a compreensão do outro também pressupõe a mobilização de conhecimentos prévios e a predisposição e disponibilidade do sujeito para que a situação comunicacional ocorra o mais eficazmente possível, uma vez que a sua preocupação não é só compreender mas também fazer-se compreender.

Face a uma língua desconhecida, tal como refere Capucho (2010, pp. 93 e 94), *cada indivíduo utilizará conhecimentos de outras línguas (quer do ponto de vista puramente linguístico, quer textual ou situacional), de forma a construir inferências, que lhe permitirão uma aproximação ao sentido.* O acesso ao sentido pode ser conseguido de diferentes formas, nomeadamente, através dos *dados linguísticos* e/ou da *centração sobre as especificidades situacionais, tanto ao nível socio-cultural como pragmático e interaccional* (ibidem). Quanto aos processos inferenciais, estes são facilitados entre comunidades linguística e culturalmente próximas, uma vez que há a consciência da identidade e possível identificação entre os sujeitos (Séré, 2010).

Por outro lado, é fundamental salientar que a comunicação não se esgota na interpretação dos dados verbais, uma vez que ao nível interacional, situacional e comportamental emergem os dados *provenientes da observação de formas discursivas paraverbais e não verbais* (Capucho, 2010, p. 94). A mesma autora salienta a complementaridade destas duas dimensões, uma vez que a ausência de descodificação dos dados linguísticos pode ser compensada por uma *interpretação dos dados não-verbais, de forma a possibilitar a compreensão de mensagens aparentemente opacas* (2010, pp. 95 e 96), afirmando ainda que a situação comunicativa remete para o *domínio co-accional – mais do que “agir sobre o outro”, trata-se de “agir com o outro”* (ibidem). Nos casos em que se tem acesso a dados escritos numa língua estrangeira, existem também estratégias de acesso ao sentido dos mesmos, podendo os sujeitos adotar *specific linguistic strategies, extending facilitative strategies to different modes of representation than simply written discourse, namely graphic and visual communication* (Barbeiro, 2009, p. 220).

Neste quadro conceptual, pode-se afirmar que a intercompreensão torna possível a criação de situações de comunicação e entendimento entre sujeitos não falantes da mesma língua. Segundo esta perspetiva, a intercompreensão pode ser vista como uma forma de comunicação e, ao mesmo tempo, uma estratégia de ensino/aprendizagem *que permite ao indivíduo mobilizar as suas competências (conhecimentos linguísticos e culturais, capacidades e atitudes) anteriormente desenvolvidas no contacto com novas línguas e culturas* (cf. Araújo et al, 2002: 21) (Machado, 2012, p. 51).

Em concordância com o referido, Santos (2007, p. 542, destaque original) define a intercompreensão como:

o processo de interação (em presença ou à distância, síncrona ou em diferido) entre sujeitos, ou entre um sujeito e um dado verbal concreto, na qual os participantes, conscientes (e confiantes) das suas capacidades para lidar com dados verbais desconhecidos, co-constroem sentidos, chegam a um entendimento, através do recurso ao seu repertório linguístico-comunicativo, discursivo e aquisicional, concretizado pela actualização, em situação, de uma Competência Plurilingue que, por sua vez, se alimenta do ocorrido nessa mesma interação.

Segundo Doyé, a intercompreensão pode ser vista segundo o aspeto da performance e da competência. O da performance está relacionado com o que até aqui tem sido abordado, encarando o conceito como *an activity of people with different first*

languages who communicate in such a way to use their own language and understand the others, enquanto que segundo, o da competência, *can be conceived as the capacity to understand other languages without having studied them* (2005, p.7).

Veiga (2003, p. 41), por exemplo, refere-se a uma *competência de intercompreensão*, entendendo-a como a capacidade que permite a *qualquer sujeito aceder ao sentido de uma língua estrangeira nunca estudada*, mas também:

nunca contactada aos níveis oral e/ou escrito através da promoção de estratégias de descodificação baseadas no conhecimento que tem da sua própria língua (a língua materna) ou das línguas estrangeiras que já estudou ou com a(s) qual(is) contactou.

Esta competência de intercompreensão é posta em prática quando o sujeito inicia o processo de descodificação através dos conhecimentos linguísticos e culturais que possui sobre a língua estrangeira, ou seja, *o sujeito compõe e descompõe – por meio de exercícios de comparação, transposição, tradução, transferência, associação, dedução, interpretação, inferência, confronto, relação, descodificação... e de negociação* (Veiga, 2003, p. 42).

Desta forma cada sujeito exprime-se na sua própria língua e tem uma flexibilidade a nível linguístico, cultural e comunicativo para transpor pontes, ultrapassar barreiras e tornar-se o mais transparente possível. Assim, não se vai sentir inibido por expressar-se mal noutra língua ou estar preocupado se cometerá algum erro linguístico, concedendo-se assim um estatuto igualitário às línguas. Veiga (2003, p. 43) explicita que:

a aprendizagem por intercompreensão é o desenvolver de uma competência que permite ao sujeito entender línguas, comunicar com estrangeiros e tirar proveito da informação veiculada pelos meios de comunicação social sem passar por experiências de inibição, de fracasso e de exclusão aquando do intercâmbio com pessoas de países diferentes.

O objetivo não é que tenhamos falantes bilingues, mas sim que da situação comunicativa surja um entendimento mútuo, onde há o respeito pelo outro enquanto ator social que é. Santos (2007, p. 517) enumera algumas estratégias que permitem facilitar a comunicação entre os falantes de diferentes línguas. Isto é concretizável quando o sujeito consegue explorar toda a riqueza lexical e sintática da sua língua quando o acesso ao sentido não está a ser conseguido pelo outro, referindo a autora que a adaptação do discurso aos seus interlocutores pode ser feita através:

- Do **uso de sinónimos** (menos correntes na sua Língua Materna mas com radicais mais próximos dos da língua do seu interlocutor; por exemplo, “*rapide*” em vez de “*vite*”, “*automobile*” em vez de “*voiture*”, “*bouquin*” em vez de “*livre*”);
- Da **alteração da ordem** (e, conseqüente, estrutura sintática) **das palavras** (por exemplo, empregar “*j’aime chanter*” se se dirigir a lusófonos e “*ça me plaît de chanter*” se conversar com hispanófonos).

Desta forma as possibilidades comunicativas multiplicam-se e, assim, aumenta a probabilidade do diálogo entre os interlocutores.

Ao permitir o contacto com diferentes línguas, a intercompreensão pode também ser encarada como um método de aprendizagem de línguas. Santos (2007, p. 514) enuncia que a *perspectiva da Intercompreensão como método de aprendizagem concentra-se nas competências de receção de LEs próximas (...) em detrimento das competências de produção*. Desta forma, ao desenvolver competências de receção em intercompreensão, consegue ter acesso a outras culturas e sociedades, tomando consciência não só da diversidade linguística e cultural, mas também das estratégias que lhe permitem superar as dificuldades sentidas por quem comunica num contexto multilingue (Barbeiro, 2009).

Segundo Doyé (2005, p. 10), *for the purpose of intercomprehension any knowledge in any area can be exploited* e quando falamos de educação para a intercompreensão pressupõe-se que a *acquisition of competence in comprehension can be supported by teaching*. Neste sentido, fala-se dos professores como *managers of learning* (Gagné, 1975), uma vez que estes ocupam uma boa posição *to arrange the conditions of learning in such a way as to make the intended learning possible* (Doyé, 2005, p. 10). Para que isto seja concretizável, o professor deve proporcionar as condições adequadas para facilitar o processo de aquisição de competências de intercompreensão dos seus alunos. Neste sentido, o mesmo autor afirma que:

teachers intending to help their pupils develop competence in Intercomprehension have to base their assistance on a clear observation of the needs of these pupils [and] such an observation usually discloses the fact that most learners possess considerable funds of useable knowledge which can be exploited (Doyé, 2005, p. 13).

A abordagem da intercompreensão assenta no pressuposto de que o professor deve olhar os seus alunos como seres individuais que possuem diferentes experiências e

conhecimentos. Portanto, é fundamental que o trabalho didático não parta da perspectiva de que os alunos possuem todos o mesmo conhecimento e a mesma experiência de vida, sendo muito mais enriquecedor que os alunos sejam consciencializados dos conhecimentos que possuem e da forma como os poderão rentabilizar ou aplicar em processos de intercompreensão.

Andrade (2003, p. 17) define três grandes princípios didáticos decorrentes do conceito de intercompreensão, para os quais os professores de línguas devem estar preparados e devem preparar os seus alunos, nomeadamente: *a curiosidade e o respeito pelo outro e pela diversidade linguístico-cultural; a capacidade de tornar transparentes e dar sentido a novos dados verbais; a elasticidade ou flexibilidade linguístico-comunicativa e cognitiva.*

Quanto às **abordagens metodológicas da intercompreensão** em sala de aula, estas podem decorrer de perspectivas adotadas nos vários projetos europeus que existem sobre a temática. São vários os projetos neste âmbito, como por exemplo os que surgiram entre a década de 80 e de 90, como o EuRom4, Galatea, EuroComRom e o Intercommunicabilité Romane (Castagne, 2006; veja-se ainda Redinter – Rede Europeia de Intercompreensão, www.redinter.eu).

No entanto, a perspectiva que orientou teoricamente o projeto de intervenção por nós desenvolvido foi a do projeto Euromania, que seguiu articuladamente a abordagem da intercompreensão e da didática integrada. O Euromania *est une méthode d'apprentissage disciplinaire en milieu scolaire destinée aux élèves des pays de langue romane de 8 à 11 ans. La compétence visée est l'intercompréhension entre langues d'une même famille* (Capucho e Escudé, 2005, p. 1). Os mesmos esclarecem ainda acerca deste programa:

Les savoirs et savoir-faire disciplinaires, communs aux programmes des pays européens dont la langue est concernée (Espagne, France et pays de langue française, Italie, Portugal, Roumanie), sont construits par manipulation de l'ensemble des langues de même famille. Les élèves construisent ainsi des savoirs métalangagiers leur permettant de maîtriser mieux leur langue source (ibidem).

O projeto Euromania deu origem a um manual/arquivo constituído por 20 módulos disciplinares (ciências, matemática, história e geografia, tecnologia) nos quais as línguas surgem de forma integrada, um portefólio com 40 entradas linguísticas e metalinguísticas e um website (www.euro-mania.eu) que oferece recursos de som,

vídeos e documentos escritos – como um livro do professor. Trata-se de um manual de aprendizagem interdisciplinar de intercompreensão de línguas da mesma família (românicas) que permite aos alunos o contacto com 5 línguas românicas (Francês, Espanhol, Italiano, Português e Romeno). A abordagem transdisciplinar das línguas da mesma família, o trabalho em línguas realizado por módulos de competências e conhecimentos comuns, bem como *l'objectif de maîtrise des codes de langue source, les passerelles interculturelles* (Escudé, 2007, p. 48), são elementos que *facilitant l'inscription curriculaire de ce programme novateur dans le pays concernés* (ibidem). O mesmo autor afirma ainda que *la manipulation des langues mène à la construction de la notion disciplinaire; la manipulation de la notion disciplinaire mène à la saisie du fonctionnement du langage, à des compétences d'intercompréhension de langues de même famille* (p. 51).

Assim, a escolha da perspectiva deste projeto para orientar as nossas práticas didáticas residiu no facto de este se orientar pelas questões da abordagem interdisciplinar das línguas no currículo através da intercompreensão, uma preocupação do presente trabalho.

2.3 Competência plurilingue e plurilinguismo como valor

Ao abordar o conceito de intercompreensão deparamo-nos frequentemente com o uso de expressões como *agir com o outro, situação linguístico-comunicativa e competência e interação plurilingue*. Tal como enunciam Pinho e Andrade (2003, p. 160), *assume-se a noção de intercompreensão como uma estratégia pedagógico-didáctica de ensino de línguas, ao serviço do desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural*. Importa, por isso, perceber o que se tem vindo a entender por plurilinguismo como competência e como valor

A propósito de noção de **competência plurilingue**, o Quadro Europeu Comum de Referencia para as Línguas (QECRL) (Conselho da Europa, 2001, p. 23) refere que uma educação plurilingue:

acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente

separados; pelo contrario, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem.

Seguindo esta lógica, também Coste, Moore e Zarate (2009, p. 11) referem-se à competência plurilingue e pluricultural como uma *ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social actor has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures.*

A partir de referências como estas, conclui-se que a competência plurilingue não resulta da adição de uma ou mais competências monolingues em diferentes línguas, resultando antes da coexistência das diferentes línguas no repertório dos sujeitos. Neste sentido, as competências do indivíduo plurilingue são necessariamente complementares (Coste, Moore e Zarate, 2009), uma vez que estas lhe permitem desenvolver diferentes capacidades em cada língua consoante a necessidade, tendo, por isso, as diversas línguas diferentes funções. Neste sentido, o conhecimento parcial de uma língua não deve ser associado a uma reduzida competência da mesma, sendo que no desenvolvimento de um repertório linguístico há lugar para todas as capacidades linguísticas.

O desenvolvimento da competência plurilingue depende, assim, das circunstâncias, do grau de abertura e receptividade dos interlocutores, dos recursos, entre outros. Traduz-se também na capacidade para lidar com imprevistos e consiste num estado complexo e dinâmico, uma vez que o locutor tem constantemente de optar por diferentes estratégias comunicativas em função das diversas situações de uso das línguas, onde o estabelecimento de pontes entre línguas é fundamental. Tal como se afirma no QECRL (Conselho da Europa, 2001, p. 24), *os interlocutores podem, por exemplo, passar de uma língua para outra, explorando a capacidade de cada um deles se expressar numa língua e de compreender a outra*, afirmando-se que, na ausência de um mediador entre falantes de línguas diferentes, os indivíduos podem *estabelecer um certo grau de comunicação se accionarem todos os seus instrumentos linguísticos, fazendo experiências com formas alternativas de expressão em diferentes línguas, ou mesmo, explorando formas paralinguísticas (a mímica, os gestos, as expressões faciais, etc.) e simplificando radicalmente o uso da sua língua.*

Resumidamente, a competência plurilingue:

não se espera perfeita mas [...] compreende[-se] como particular a um determinado indivíduo, dinâmica, heterogênea, compósita, desequilibrada, onde se reequaciona sistemática e continuamente a relação entre os diferentes saberes linguísticos e culturais. [...] Trata-se de um processo de mobilização e gestão de disponibilidades de vária ordem (vontades, motivações, afectos), de repertórios variados (linguístico-comunicativos, de aprendizagem), bem como de processos (discursivos, interaccionais), isto é, de múltiplos recursos e dimensões, muito diferenciados e lacunares, para uma co-construção discursivo-interactiva com o Outro que se torne mutuamente estimulante e capaz de provocar sensações de conforto e de bem-estar comunicacional (Araújo e Sá, Canha e Gonçalves, 2003, p. 48).

O referido esforço para o indivíduo se fazer compreender e, ao mesmo tempo, para compreender o outro torna os conceitos de competência de intercompreensão e de competência plurilingue intimamente ligados. Tal como menciona Veiga (2003, p. 42), ambas as competências *abrem um horizonte de identificações linguísticas e culturais através do recurso a experiências linguísticas/comunicativas diversificadas que o sujeito possui/domina*, sendo que entre os sujeitos que não partilham o mesmo código linguístico há sempre a preocupação em transparecer uma *diversificação de estratégias relativas à descodificação de outras línguas/hábitos culturais, aplicando saberes das diferentes línguas, incluindo a materna* (ibidem).

No quadro do presente trabalho, é importante ressaltar que a competência plurilingue deriva do conceito de plurilinguismo (Coste, Moore e Zarate, 2009), subdividindo-se este, segundo Beacco e Byram (2003), em plurilinguismo como competência e **plurilinguismo como valor**. Segundo a perspectiva do último, o plurilinguismo é entendido como *une valeur éducative fondant la tolérance linguistique* (Beacco e Byram, 2003, p. 16). Os mesmos autores salientam ainda que:

la prise de conscience par un locuteur du caractère plurilingue de ses compétences peut l'amener à accorder une valeur égale à chacune des variétés utilisées par lui-même et par les autres locuteurs, même si celles-ci n'ont pas les mêmes fonctions (communication privée, professionnelle, officielle, langue d'appartenance...) (ibidem).

Esta temática dos valores assume, cada vez mais, um desafio colossal para a educação em línguas, reconhecendo Alarcão (2008, p. 10), que parte desse desafio se prende com o *renascimento do papel das línguas no desenvolvimento dos valores*

humanos e sociais. Zabalza (2003, p. 26) também reconhece a importância da temática dos valores, afirmando que o currículo escolar já não se restringe ao *mundo dos conhecimentos a transmitir, as habilidades a desenvolver ou os modos de comportamento a reforçar. Tudo isso é já um valor em si mesmo*.

Uma educação que toma o plurilinguismo como valor visa consciencializar para a importância da diversidade linguística e cultural, desenvolvendo atitudes de aceitação positiva e respeito por essa mesma diversidade (Beacco e Byram, 2007), acreditando-se que uma educação em línguas baseada na diversidade e direcionada para o plurilinguismo como valor, torna os sujeitos mais flexíveis e criativos (Gomes, 2006, p. 12). Assim sendo, uma dinâmica interdisciplinar com vista à oferta aos alunos de experiências ricas e integradas em línguas passa por, como defendem Gonçalves e Andrade (2006, p. 75), integrar a *diversidade linguística no currículo, integração que não pode fazer-se através de uma simplificação ou de uma limitação do seu valor e riqueza*, devendo antes ser *baseada numa integração curricular coerente e articulada entre si*.

A abertura ao outro, o conhecimento e o contacto com a diversidade, *a educação para a democracia* e a *intercompreensão dos povos* (Gomes, 2006, p. 13) são questões que a didática das línguas pode trabalhar integradamente, desenvolvendo nos alunos uma aproximação e afetividade para com as línguas. A partir desta dimensão social, pretende-se que os aprendentes criem *hábitos de reconhecimento, análise e reflexão sobre o mundo do plurilinguismo e da diversidade e sobre si próprio* (Silva, 2009, p. 162). Na verdade, competências de intercompreensão e plurilinguismo não se resumem a estratégias e processos metacognitivos; esta dimensão socioafetiva assenta fortemente nas representações e nas imagens que os sujeitos constroem sobre as línguas, as culturas e os seus falantes. Como referem Pinho e Andrade (2009), essa dimensão afetiva e representacional é fundamental em processos de intercompreensão, promovendo-os e sendo promovida por eles.

2.4. Representações/imagens face às línguas

Andrade et al. (2003) identificam quatro dimensões da competência plurilingue, nomeadamente: uma **dimensão sócio afetiva**, duas de **gestão dos repertórios** (de aprendizagem e linguístico-comunicativos) e outra de **gestão de interação**. Defende-se que estas dimensões surgem interrelacionadas e que, por isso, o desenvolvimento de

uma delas terá impacto também no estado de desenvolvimento das restantes. A referida esfera socioafetiva do contacto plurilingue e intercultural diz respeito às representações e à questão motivacional dos sujeitos.

Esta dimensão explora as emoções e a afetividade presentes no processo de aprendizagem e de contacto com as línguas, culturas e seus falantes, e reitera que o posicionamento favorável ou desfavorável dos alunos em relação às diferentes línguas e culturas contribui para a sua motivação para aprender e concorre para um maior grau de abertura para com o outro, o qual é fundamental em processos de intercompreensão. Schmidt (2011, pp. 59 e 60) salienta também a relevância/pertinência da dimensão afetiva na aprendizagem, afirmando que:

as emoções estão sempre presentes ao longo de todos os processos didáticos, não sendo possível nem benéfico ignorá-las. Isto porque a maneira como os alunos se sentem face ao objecto em estudo, como se posicionam perante o mesmo e as opiniões favoráveis ou desfavoráveis que constroem acerca da LE influenciam o modo como esta é adquirida ou estudada.

Assim, antes de mais, é essencial que o trabalho didático parta das imagens e representações que os alunos e os professores têm das línguas, uma vez que *a disponibilidade e a abertura dos sujeitos e dos grupos face aos outros, às suas línguas e à comunicação intercultural estão relacionadas com as imagens que circulam na sociedade sobre essas mesmas línguas e culturas que representam* (Andrade, Sá, e Moreira, 2007, p. 4). Tal como refere Martins (2008, p. 170):

as actividades de ensino SDL (Sensibilização à Diversidade Linguística) partem das representações (concepções prévias) dos alunos sobre o que é uma língua e do que representa o seu uso, pressupondo que estas imagens têm um papel essencial no desenvolvimento de capacidades para consciencializar o uso da língua e para mudar atitudes relativamente à sua aprendizagem.

Tais imagens e representações são referentes ao *estatuto, funções, locutores, história, cultura, utilidade e particularidades*, as quais *parecem influenciar as disponibilidades dos sujeitos para a sua aprendizagem*, nomeadamente, no que se refere às *escolhas que efectuam, às motivações que desenvolvem, às estratégias que mobilizam, à forma como hierarquizam as línguas umas em relação às outras, ou à*

vontade de se relacionarem ou não com os sujeitos que as falam (Andrade, Sá e Moreira, 2007, p. 4).

Estas representações permitem também adaptar as práticas e estratégias na abordagem das línguas, de acordo com as inferências e estereótipos que ocorrem a partir das mesmas. Castellotti e Moore (2002, p. 7) citam Dabène (1997, pp. 19-23) salientando este que:

les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser.

Os mesmos autores afirmam ainda que:

Différentes pistes d'analyse, ainsi que différentes démarches didactiques centrent leur réflexion à la fois sur l'élucidation et l'analyse des représentations attachées aux langues, dans la perspective de faciliter la mise en place de repositionnements plus favorables pour l'apprentissage (Castellotti e Moore, 2002, p. 7).

Neste sentido, percebe-se que o desenvolvimento da competência plurilingue dos sujeitos não é realizado de uma forma estanque ou descontextualizada, uma vez que este emerge de uma *realidade que é dinâmica e social*, sendo esta *(re)construída socialmente em função de processos cognitivos, discursivos, históricos e identitários próprios a cada sujeito, grupo e sociedade* (Schmidt, 2011, p. 144).

Segundo esta perspectiva, as representações linguísticas e as representações sociais surgem interligadas, surgindo a escola, segundo Melo e Araújo e Sá (2006, p. 24), como um *palco onde se jogam as forças, em tensão, de exclusão e de inclusão, através da acção dos seus actores, agentes de manutenção e de transformação da ordem social*. Assim, as representações sociais das línguas têm ganho grande ênfase no contexto da Didática de Línguas, visto que estas:

constituent une modalité particulière de connaissance, dite 'de sens commun', dont la spécificité réside dans le caractère social des processus qui les produisent. Il s'agit donc de l'ensemble des connaissances, des croyances partagées par un groupe à l'égard d'un objet social donné (Guimelli, 1994, p. 12).

Segundo isto, facilmente se percebe que as representações são socialmente construídas e partilhadas, mencionando Simões (2006, pp. 117 e 118) que as

representações, nomeadamente, face às línguas, povos e países, (...) podem ser de orientação positiva, negativa ou neutra; suportam relações sociais e são construídas por elas; são sociais e não apenas cognitivas (cf. Herzlich, 1972). Estas representações são referentes a diferentes campos, nomeadamente: a sua facilidade ou dificuldade de aprendizagem, a sua beleza, a sua utilidade e o seu valor educativo (Beacco e Byram, 2003).

As representações sobre as línguas ajudam os sujeitos a definir proximidades, distâncias, e/ou incompatibilidades, a tomar decisões e a construir interpretações sobre os outros. Desenvolvendo-se em interações complexas, as representações sobre as línguas são flexíveis e mutáveis e estão intimamente ligadas aos processos de aprendizagem (Castellotti e Moore, 2002).

Neste sentido poder-se-á afirmar que *l'identification des représentations sert de point de départ à la mise en place d'activités de classe, destinées à favoriser un travail de réflexion et de relativisation chez les élèves* (Moore, 2001, p. 21). É importante dar a este método de trabalho a vantagem de não separar as representações das capacidades, destacando Castellotti e Moore (2002, p. 20) *cross-curricular skills*, uma vez que *they work particularly well as part of a wider-ranging, interdisciplinary teaching strategy that incorporates multicultural and plurilingual dimensions* (cf. Capítulo I – 1.3).

Concluindo, as representações desempenham um papel crucial na construção da identidade e na relação com os outros e o conhecimento (Castellotti e Moore, 2002, p. 20). Dada a função socializadora da escola, é relevante perceber os modos de construção das relações das crianças com as línguas-culturas, bem como as influências dessas relações na comunicação intercultural e nos processos de ensino/aprendizagem das línguas.

Conclusão

O presente capítulo surgiu numa lógica de continuação do anterior, uma vez que se procurou refletir de que forma as línguas podem ser integradas e trabalhadas transversalmente no currículo, nomeadamente, através da intercompreensão. Pretendeu-se dar ênfase à importância desta no desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos, bem como do trabalho didático centrado nas representações que os alunos possuem sobre as línguas e as culturas. Foi neste sentido que o nosso projeto de intervenção foi concebido, sendo este apresentado no capítulo que se segue.

CAPÍTULO III – ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO

Nota introdutória

Nos capítulos antecedentes procurou-se clarificar a importância do trabalho sobre as línguas, numa lógica de interdisciplinaridade, para o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural das crianças. Sendo que este trabalho poderá ser realizado segundo diferentes abordagens, a seleção de uma delas recaiu, como afirmado em momentos anteriores, na intercompreensão.

Para tal, e como o projeto foi desenvolvido com uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, considerámos pertinente construí-lo a partir dos conteúdos no currículo escolar para as diferentes áreas: Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Ou seja, algumas fichas de trabalho, vídeos, histórias, entre outros, foram apresentados e explorados com os alunos em diferentes línguas, para que estes conseguissem mobilizar estratégias de intercompreensão na compreensão dos diversos enunciados. Ao mesmo tempo, eram desenvolvidos espaços de partilha e de descoberta pelos alunos durante cada sessão, nos quais se propiciaram a consciencialização da sua imagem enquanto atores sociais integrados numa sociedade caracterizada pela diversidade.

Neste sentido, este capítulo serve o propósito de explicitação das opções metodológicas que acompanharam o nosso estudo, assim como os objetivos que definimos previamente atingir com este trabalho e as questões de investigação-ação que conduziram o nosso trabalho. Nele, será apresentado o nosso projeto de intervenção, intitulado de *As Línguas na Ponta da Língua*, explicitando a pertinência da sua integração curricular, a caracterização dos seus intervenientes e a descrição de cada sessão realizada, como também os recursos utilizados em cada uma delas.

Por último, serão referidos os instrumentos de recolha de dados utilizados transversalmente e os específicos de cada sessão do projeto, os quais nos permitiram obter os dados que, numa fase posterior, irão ser analisados para que a partir dos mesmos possamos tirar as conclusões do estudo, numa perspetiva de reflexão sobre a ação.

3.1. Enquadramento metodológico e apresentação do estudo

Para que o presente estudo se assuma como exequível e credível, tivemos de optar por um tipo de investigação, a qual servisse da melhor forma o propósito do mesmo. Neste sentido, escolhemos a investigação qualitativa do tipo investigação-ação

de forma a conseguirmos atingir os objetivos de investigação propostos e darmos resposta às nossas questões orientadoras. A aprendizagem decorrida de todo este processo assume-se como um dos aspetos mais importantes desse tipo de investigação.

A investigação confere ao professor uma maior autonomia no seu trabalho, uma vez que esta dimensão investigativa vai permitir-lhe refletir sobre as suas práticas e agir sobre elas. Neste sentido, não há o distanciamento entre professor e investigador, ou mesmo entre teoria e prática, uma vez que *O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra* (Bogdan e Biklen, 1994, p. 51). Ou seja, o professor deverá ter uma atitude questionadora, reflexiva, interpretativa das interações e dos pontos de vista dos alunos, adotar uma postura natural e não intrusiva, sendo que a problematização é uma dimensão que deverá ser parte integrante da postura do professor-investigador. Para finalizar este pequeno apontamento acerca da investigação qualitativa em educação, passamos a citar a autora Aires (2011, p. 13), a qual refere que:

Os investigadores qualitativos estudam os fenómenos nos seus contextos naturais (Nelson et al.1992). A investigação que desenvolvem é considerada um processo interactivo configurado pela história pessoal, biografia, género, classe social, etnia das pessoas que descreve e pela sua própria história. E os produtos da investigação são criações ricas, densas, reflexivas dos fenómenos em análise.

É esperado que o processo e o produto da investigação contribuam para o crescimento e aprendizagem do professor, mas também para que a sua participação ativa na prática se reflita no desenvolvimento dos seus alunos.

Desta forma, a investigação-ação poderá ser encarada como um instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional para o docente, o qual deverá manter sempre um espírito questionador e crítico sobre o seu trabalho e sobre a realidade que tem de encarar, de modo a produzir mudanças benéficas na mesma. Dolbec (2003, p. 490) afirma que este processo de investigação *leva então a uma mudança na tomada de consciência do investigador que pode, de seguida, articular o seu saber de experiência, o que tem como consequência a mudança no sistema no qual ele evolui*. O mesmo autor refere que este processo emerge de uma *tripla finalidade* (Dolbec, 2003, p. 501), ilustrando-a da seguinte forma:



Figura 1. A tripla finalidade da investigação-ação (Dolbec, 2003).

Segundo esta perspectiva, o professor-investigador desempenha o papel de ator e vice-versa, sendo que dessa interligação da investigação e da ação decorre um importante processo de aprendizagem na sua formação. Neste sentido, o seu saber desenvolve-se a partir da sua observação, reflexão e ação sobre as suas práticas, o que lhe permite tomar decisões conscientes e responsáveis e, desta forma, melhorá-las. Sanches (2005, p. 127) define a investigação-ação como uma *estratégia de actuação que pode desencadear profissionais mais reflexivos, mais intervenientes nos contextos em que se inserem e desencadeadores de práticas pertinentes, oportunas e adaptadas às situações com as quais trabalham (...)*.

A adaptabilidade do professor requer que as suas práticas sejam suficientemente flexíveis, as quais terão de estar permanentemente a ser avaliadas. Se este não definir a sua própria identidade, não atender à heterogeneidade dos alunos, não questionar a sua prática, não identificar o que correu menos bem e tentar procurar saber o porquê, não se está a autoavaliar e assim o seu progresso e a aprendizagem dos alunos vem-se postos em causa. Além disso, o profissionalismo docente passa pelo desenvolvimento de práticas fundamentadas teoricamente.

O presente estudo foi portanto realizado segundo uma investigação qualitativa, do tipo investigação-ação, procurando cumprir os pressupostos anteriormente explicitados. É igualmente importante referir que este estudo assume um carácter exploratório, uma vez que as atividades dinamizadas surgiam contextualizadas a partir de temáticas por nós seleccionadas, ou seja, do nosso interesse, o qual ia ao encontro da temática de estudo (a integração das línguas no currículo, segundo a abordagem da intercompreensão). Neste sentido, estas não surgiam, necessariamente, da necessidade

de resolução de um problema emergente, não significando isto que a planificação das sessões não fosse alterável consoante o decorrer de sessões anteriores.

Neste contexto, passamos a referir as questões e os objetivos de investigação do nosso trabalho.

O nosso estudo foca-se na temática da intercompreensão e da integração interdisciplinar das línguas no currículo, a qual nos serviu como ponto de partida para as seguintes questões de investigação-ação:

- Que articulações teóricas podem ser estabelecidas entre intercompreensão, abordagem interdisciplinar do currículo e plurilinguismo como valor?
- Que práticas pedagógico-didáticas podemos desenvolver nesse âmbito no 1.º CEB?
- Qual o contributo do projeto de intervenção ao nível das representações/imagens sobre as línguas dos alunos?
- Que contributos retiramos desta experiência para a nossa aprendizagem profissional?

Partindo das questões mencionadas e através do desenvolvimento de um projeto de intervenção didática apoiado na integração das línguas no currículo através da abordagem da intercompreensão, estabelecemos os seguintes objetivos de investigação-ação:

- Construir conhecimento teórico-conceitual sobre intercompreensão, abordagem interdisciplinar do currículo e plurilinguismo;
- Conceber, desenvolver e avaliar um projeto didático em contexto do 1.º CEB;
- Compreender o contributo do projeto ao nível das representações/imagens sobre as línguas dos alunos;
- Refletir criticamente sobre o projeto desenvolvido no contexto da nossa PPS e sobre o seu contributo para a nossa aprendizagem profissional.

Como foi referido na introdução deste relatório, apesar do projeto desenvolvido ter sido concebido e implementado em díade no contexto prática pedagógica supervisionada, cada membro da díade possuía um tema mais específico. No entanto, é importante referir que o projeto desenvolvido teve uma base comum, centrado na temática da intercompreensão, e resulta de um trabalho articulado e integrado das temáticas específicas, a saber: o plurilinguismo como valor, mais concretamente as

representações e atitudes face às línguas, e o plurilinguismo como competência, mais especificamente, a competência metalinguística.

Apresentada a metodologia de investigação que orienta o nosso estudo, proceder-se-á à apresentação do projeto de intervenção desenvolvido numa turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB.

3.2. Apresentação do projeto de intervenção

3.2.1. Enquadramento curricular da temática

Recuperando um pouco do que foi referido anteriormente, é fundamental que o professor faça uma gestão flexível do currículo, permitindo a integração das línguas no currículo segundo uma perspetiva interdisciplinar, seguindo a ideia de Canen e Moreira (2001, p. 32) ao defenderem que *uma perspetiva multicultural deve informar os conteúdos selecionados em todas as áreas de conhecimento*.

No decorrer do nosso projeto de intervenção tentámos seguir estas opções didáticas, ou seja olhar para o currículo como uma coconstrução de todos, ajustando-o à especificidade dos alunos com os quais trabalhámos. Também procurámos enquadrar curricularmente as atividades propostas com as Metas de Aprendizagem e Programas do 1.º CEB, nomeadamente, de Língua Portuguesa, de Estudo do Meio e de Matemática. No entanto, sempre conscientes de que *os programas (...) são sempre apenas instrumentos do currículo, e por isso reconvertíveis, mutáveis e contextuais* (Roldão, 1999b, p. 45) e que existe *uma modelação permanente de programas, que se melhoram, se alteram, se constroem, para chegar mais adequadamente às metas pretendidas* (ibidem). Neste sentido, procurámos gerir flexivelmente os diferentes conteúdos programáticos, adotando estratégias didáticas que eram adequadas àquele grupo de crianças específico, de forma a atender às suas especificidades e ir ao encontro dos seus interesses.

Com efeito, como é referido no Programa de Português do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2009), relativamente ao trabalho linguístico e à ação do professor:

- Ao professor é-lhe conferida liberdade para *fazer interagir aquilo que nos programas está enunciado com a concreta realidade das turmas e dos alunos de Português* (p. 8);

- É importante considerar *a interação do sujeito linguístico com uma identidade nacional configurada em várias instâncias e em múltiplos discursos* (p. 12);
- É relevante *Ter em vista o conhecimento translinguístico, remetendo para a relação da língua com a aquisição de outros saberes a que ela dá acesso e que por seu intermédio são representados (incluindo o acesso a práticas e a bens culturais que pelo idioma e no idioma se afirmam e sedimentam)* (p. 12);
- É crucial fomentar uma *Conceção da língua como património e fator identitário* (p. 12).

Este programa ressalva também a importância do contacto dos alunos com a diversidade linguística e cultural, de forma a estimular nos mesmos um atitude de abertura ao outro, sendo referido que:

A leitura de autores portugueses e estrangeiros permite alargar as referências culturais, levando a conhecer outros modos de ser, de fazer e de estar, outros espaços, outras gentes e outras vozes, ao mesmo tempo que se contribui para um melhor conhecimento e aceitação do outro e do mundo (p. 64).

Quanto às Metas Curriculares de Português (Buescu et al., 2012) estas foram homologadas no ano de 2012, sendo criado um novo domínio, a Educação Literária. Tal como refere este documento, a Literatura surge *como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional* (Metas Curriculares Português, pp. 5 e 6). Também identificamos o trabalho por nós desenvolvido com alguns dos descritores e objetivos específicos de cada um deles para o 4.º ano de escolaridade, definidos pelo mesmo documento. Entre eles:

Oralidade O4 – (Descritor) 4. *Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor* / (Objetivo) 1. *Adaptar o discurso às situações de comunicação e à natureza dos interlocutores* (p. 27).

Leitura e Escrita LE4 – (Descritor) 8. *Apropriar-se de novos vocábulos.* / (Objetivo) 1. *Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo,*

países e regiões, meios de comunicação, ambiente, geografia, história, símbolos das nações) (p. 29).

Com o presente projeto de intervenção sobre línguas também procurámos cumprir algumas das finalidades do ensino da Matemática, tentando que os alunos conseguissem resolver situações-problemas a partir da sua vida real e, ao mesmo tempo, que olhassem para as mesmas segundo as diferentes áreas de conteúdo, cumprindo o objetivo da interdisciplinaridade. Alguns exemplos dessas finalidades estão enumerados no Programa de Matemática do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2007) para esse nível de ensino e são as seguintes:

- Reconhecer o contributo da Matemática para *o desenvolvimento científico e tecnológico e da sua importância cultural e social em geral* (pag. 3);
- *Contribuir para o desenvolvimento pessoal do aluno (...) e contribuir, também, para a sua plena realização na participação e desempenho sociais e na aprendizagem ao longo da vida* (pág. 3).

Pretendemos também que os alunos desenvolvessem, através da participação no projeto, as duas capacidades transversais identificadas nas Metas Curriculares de Matemática (Bivar et al., 2012), nomeadamente, a comunicação e o raciocínio matemático.

Quanto ao Programa de Estudo do Meio (Ministério da Educação, 2004, p. 102), um dos seus princípios orientadores assenta na sua estrutura aberta e flexível, permitindo que os professores recriem o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio local. Portanto, procurámos basear-nos em alguns aspetos deste programa e as nossas estratégias didáticas, na sua grande maioria, partiram de situações que as crianças vivenciam na sua vida quotidiana, indo ao encontro de alguns dos objetivos gerais enumerados no referido programa, nomeadamente:

- *Identificar problemas concretos relativos ao seu meio e colaborar em ações ligadas à melhoria do seu quadro de vida* (p. 103);
- *Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação* (p. 104).

No que se refere às Metas de Aprendizagem de Estudo do Meio (Ministério da Educação, 2010), é possível destacar algumas metas relacionadas com a temática do nosso estudo, nomeadamente:

Domínio: Conhecimento do Meio Natural e Social	
Subdomínio: Compreensão Histórica Contextualizada	
Meta Final	15) O aluno reconhece e respeita identidades sociais e culturais à luz do passado próximo e longínquo, tendo em conta o contributo dos diversos patrimónios e culturas para a vida social, presente e futura.
Meta intermédia até ao 4.º ano	O aluno identifica a existência de diferentes povos e culturas, descrevendo os seus costumes e tradições e respeitando-os.
Domínio: Conhecimento do Meio Natural e Social	
Subdomínio: Comunicação de Conhecimento sobre o Meio Natural e Social	
Meta Final	18) O aluno utiliza adequadamente diversas formas de comunicação e expressão relacionadas com o meio natural e social, no presente e no passado.
Meta intermédia até ao 4.º ano	O aluno identifica e comunica conhecimentos, concepções e sentimentos relacionados com culturas de lugares e tempos atuais e distantes, e com fenómenos naturais da atualidade ou do passado, através de expressões culturais diversas.
Domínio: Dinamismo das Inter-relações Natural-Social	
Subdomínio: Viver Melhor na Terra	
Meta Final	31) O aluno refere elementos da sua identidade cultural, diferenciadores e comuns à identidade de membros de outras culturas, manifestando o sentido de pertença e o respeito pela diversidade de culturas.
Meta intermédia até ao 4.º ano	O aluno confronta elementos da sua identidade com a de outros membros da comunidade, desenvolvendo o seu sentido de pertença cultural, e respeitando as pertenças a outras culturas.

Quadro 1. Metas de Aprendizagem de Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao analisarmos estes documentos podemos concluir que estes desempenham uma importante função na orientação do trabalho do professor, no entanto estes são apenas uma ferramenta que este tem ao seu dispor para conjugar, de uma forma flexível, com todos os outros elementos.

Neste sentido, pretende-se que a integração das línguas no currículo, nomeadamente através da intercompreensão, seja mais uma das opções didáticas que o professor saiba utilizar e reconheça a sua verdadeira importância. A sua aplicação deverá, portanto, estimular o desenvolvimento de competências previstas nas diferentes áreas curriculares. Assim, estaremos a permitir que os alunos mobilizem atitudes, capacidades e competências que os vão preparar para um mundo marcado pela interculturalidade e pelo plurilinguismo.

3.2.2 Caracterização da realidade pedagógica/dos intervenientes

No momento anterior ao de apresentação do projeto de intervenção, importa dar a conhecer o contexto educativo onde este se desenvolveu. Neste sentido, passa-se de uma caracterização mais geral, remetendo-se para o meio onde a escola está localizada, para aspetos relacionados com a instituição e a caracterização da turma com a qual o projeto foi desenvolvido.

O projeto *As Línguas na Ponta da Língua* foi desenvolvido com uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de uma escola localizada na cidade de Aveiro.

Esta cidade, de uma forma geral, caracteriza-se pela sua conjugação do tradicional e do moderno, pelo seu forte tecido empresarial e pela riqueza dos elementos naturais que a constituem, nomeadamente a Ria de Aveiro. A sua proximidade ao mar leva a que a cidade seja visitada por um número considerável de turistas e que sejam dinamizadas diversas atividades relacionadas com esta temática (in: <http://www.aveiroemguia.blogspot.pt/>). A sua oferta educativa e cultural é vasta, o Mega Agrupamento de Escolas de Aveiro é constituído por 15 unidades educativas e engloba a Educação Pré-Escolar, os 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário, sendo que o nosso projeto de intervenção se implementou numa dos seus estabelecimentos de ensino do 1.º CEB. Apesar da sua localização no centro da cidade, os estabelecimentos diferenciam-se quanto ao perfil socioeconómico dos alunos que os frequentam, sendo que há uma maior atenção das preocupações educativas nas escolas nas quais existem maiores dificuldades sociais das famílias. O mega agrupamento é também constituído por quatro unidades de referência – Unidade de Multideficiência, de

Cegos e Baixa Visão, Intervenção Precoce e de Ensino Articulado da Música.

O público escolar do Agrupamento de Escolas de Aveiro é constituído por crianças, jovens e adultos que frequentam o Pré-Escolar, o 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, estando estes distribuídos pelos quatro níveis de ensino. A população escolar caracteriza-se por ser, de uma forma geral, heterogénea e a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas turmas torna acrescido o desafio da escola dar uma resposta que seja a mais adequada possível à diversidade do público escolar. O agrupamento oferece, ao 1.º CEB, Atividades de Enriquecimento Curricular, designadamente de Apoio ao Estudo, de Inglês para o 3.º e 4.º anos, Ensino da Música e Artes, Atividade Física e Xadrez e de Ciências Experimentais.

Na escola onde foi desenvolvido o projeto, funcionam a escola básica e o jardim de infância, embora que em edifícios independentes. Estes dois espaços partilham o mesmo espaço exterior, caracterizando-se este por ser amplo, embora não sendo coberto, possuindo algumas árvores e equipamento lúdico-pedagógico, nomeadamente duas balizas e baloiços. O Edifício da Escola Básica é constituído por onze salas de aula, uma sala de professores, um refeitório, um laboratório, um gabinete de coordenador, um ginásio, um laboratório, uma biblioteca, WC's para professores, deficientes e para alunos e uma Unidade Especializada de Apoio à Multideficiência. Alguns destes são espaços comuns, nomeadamente, a biblioteca, o ginásio e o laboratório, sendo que a utilização dos mesmos pressupõe o cumprimento do horário pré-estabelecido para cada uma das turmas. Quanto ao edifício da escola básica, este é constituído por uma Unidade Especializada de Apoio à Multideficiência (UEAM) e tem alguns espaços comuns, nomeadamente, uma biblioteca, um ginásio e um laboratório.

A turma com a qual estabelecemos um trabalho de parceria na conceção e desenvolvimento deste projeto frequenta o 4.º ano de escolaridade. É um grupo de alunos heterogéneo, constituído por 20 crianças, 12 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, de idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, maioritariamente crianças de 9 anos.

Na turma estão integradas três crianças com Necessidades Educativas Especiais, sendo que duas deles passam a maioria do tempo na sala de aula e a outra permanece na UEAM, encontrando-se raramente na sala de aula com a restante turma. As duas crianças que habitualmente estão na sala de aula trabalham separadamente dos restantes alunos da turma, sendo que, por vezes, possuem apoio direto individualizado e outras atividades/terapias especializadas. É igualmente importante referir que existem três

alunos emigrantes na turma, nomeadamente um aluno russo, um aluno do Cazaquistão e outro de São Tomé e Príncipe, sendo que estes revelam ainda algumas dificuldades nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, requerendo um maior apoio individualizado da professora. A professora titular da turma tem dupla nacionalidade, alemã e portuguesa, dominando o alemão, o inglês e o português.

De uma forma geral, é um grupo assíduo e pontual, responsável e autónomo. Para além disto, é um grupo que se mostra sempre recetivo, interessado e motivado para responder aos desafios que lhe são propostos. O clima de grupo é propício ao bem-estar emocional de cada criança e isso reflete-se na sua abertura e recetividade a novos estímulos, flexibilidade relativamente à alteração de planos, como também na autoconfiança e autoestima que estas revelam possuir. Demonstram, ainda, de uma forma geral, vitalidade, tranquilidade e alegria no tempo de frequência da escola.

No desenvolvimento de atividades dirigidas o grupo mostra-se implicado, irradiando concentração, persistência, energia, criatividade e satisfação, gostando de estar à altura dos desafios que lhes são propostos. Possuem, de uma forma geral, uma atitude positiva em relação à escola, demonstrando gosto em aprender novas coisas e conhecer curiosidades sobre as temáticas que vão sendo abordadas.

As temáticas que mais despertam interesse neste grupo são a Expressão Físico-Motora e as atividades desenvolvidas no Magalhães, no entanto, no que se refere às outras áreas de conteúdo, as crianças também demonstram interesse em abordá-las, não revelando preferência ou rejeição por nenhuma delas. Nos seus tempos livres, a maioria dos alunos gosta de praticar desporto, passear, ver televisão, jogar jogos no computador, ler histórias, desenhar, jogar vídeo game, aprender e ouvir música. Quanto às expectativas que têm sobre o futuro, em relação a uma profissão, estas são ser médicos, futebolistas e professores. No que se refere às línguas, os alunos demonstraram interesse em aprender *inglês, espanhol, neerlandês, dinamarquês, sueco, árabe, russo e polaco* e referiram que aprenderam ou estão a aprender *casaque, latim, inglês, chinês, italiano, português de Portugal e do Brasil e dinamarquês*. Estes dados foram retirados da biografia linguística da turma (cf. Anexo 1.5).

As interações entre as crianças são amigáveis, embora, como é de esperar, eles tenham as suas preferências relativamente aos colegas com quem interagem, revelando também uma boa gestão dos conflitos. Estes, quando surgem, são na sua grande maioria causados pela intervenção inoportuna para aquele determinado momento, que alguns alunos ainda têm alguma dificuldade em controlar, sendo que os seus colegas chamam-

nos à atenção, repreendendo a sua atitude.

A integração das crianças com NEE acontece com uma grande facilidade, tanto durante as aulas, como também no recreio. Estas duas crianças, o Aluno 8 e o aluno Aluno 12, trabalham separadamente dos restantes alunos da turma, sendo que possuem apoio direto individualizado, prestado pela professora do ensino especial. Ambos usufruem de outras atividades ou terapias especializadas, o Aluno 8 tem psicomotricidade, o Aluno 9 frequenta sessões de terapia da fala e ambos têm também aulas de natação. O Aluno 8 apresenta um Atraso de Desenvolvimento Global com Hiperatividade e com Deficit de Atenção e o Aluno 9 apresenta Síndrome Polimalformativo, Tetralogia do Fallot, Fenda Palatina e Lábio Leporino e também um Atraso Global de Desenvolvimento. O outro aluno com NEE, o Aluno 17, frequenta a Unidade Especializada de Apoio à Multideficiência com apoio direto dado pela professora Rosa, do Ensino Especial, raramente se encontra na sala de aula com a restante turma e, por isso, a informação sobre este aluno é bastante escassa.

No que se refere à intervenção da professora, esta tem por base uma constante estimulação e motivação dos alunos, ao nível da ação, do pensamento ou da comunicação. As crianças são, ainda, encorajadas a resolver conflitos e a desenvolver e aplicar regras, o que se verifica na boa gestão de situações adversas que fazem.

Quanto à gestão e organização da sala, as crianças de manhã são recebidas pela professora na sala a partir das 9h00min e o horário das atividades letivas da turma decorre das 9h00min às 12h00min e das 13h30min às 15h30min. O período letivo decorre segundo uma rotina diária e semanal, que é flexível consoante as necessidades, em cada momento. Neste sentido, existem momentos específicos para cada área disciplinar, mas também para satisfazer as necessidades dos alunos, variando assim os ritmos de trabalho ao longo de cada dia. A manhã e a tarde de cada dia da semana estão organizadas de acordo com as rotinas previamente estabelecidas e assimiladas de forma consistente por todos os alunos. No decorrer de cada dia, existem sempre momentos de atividades (dirigidas, em grupo, individualmente), de arrumação, de higiene, de refeições (lanches e almoço) e de recreio, em que o diálogo é crucial antes, durante e a pós cada momento.

Para além disto, também existem regras de comportamento e funcionamento, das quais nos fomos apercebendo durante as observações realizadas, e tarefas semanais pelas quais os alunos são responsáveis, nomeadamente: Marcar a falta de material

escolar (1 aluno), Responsável pela organização da sala de aula (1 aluno), Regar a planta (1 aluno), Distribuição do material escolar (2 alunos), Assinalar falta dos T.P.C. (1 aluno), Delegado e subdelegado da turma (2 alunos, respetivamente).

De uma forma geral, os alunos têm oportunidade para partilhar o que sentirem que é oportuno, mostrando-se a professora disponível para os ouvir e agir de acordo com as necessidades destes.

A sala tem um ambiente agradável e acolhedor, sendo iluminada por luz natural, o que a torna um ambiente melhor para que os alunos desfrutem do tempo letivo passado nesta.

O espaço está organizado por áreas (mesas, arrumação do material escolar, quadros, espaço de trabalho com as crianças com NEE e espaço de apoio ao estudo/biblioteca/jogos) e os recursos estão distribuídos pelas áreas nas quais são necessários, permitindo uma maior autonomia por parte dos alunos. As mesas de trabalho diário estão dispostas por filas e no restante espaço circundante estão dispostas as restantes áreas. As áreas de trabalho estão organizadas e delimitadas, permitindo uma boa visibilidade por parte dos alunos, bem como uma boa supervisão por parte dos adultos. As diferentes áreas têm espaços abertos, permitindo aos alunos a realização de atividades individualmente e em grupo. Na sala, existem áreas de arrumação para os trabalhos realizados e para os recursos pedagógico-didáticos, sendo igualmente acessíveis para os alunos. Nas paredes, estão afixados os registos das atividades, de trabalhos e projetos realizados pelos alunos.

No que diz respeito às estratégias pedagógico-didáticas, a professora titular de turma referiu que não segue nenhum modelo pedagógico específico. No entanto, a sua ação pedagógica reflete a valorização de uma educação integral da criança, ao nível do desenvolvendo pessoal e social desta, com particular atenção para a cidadania, potenciando a sua progressiva autonomia, incentivando o seu espírito crítico e proporcionando-lhes aprendizagens significativas.

A avaliação dos alunos contempla três modalidades, nomeadamente a avaliação diagnóstica – que se pretende que contribua para a planificação do Projeto Curricular de Turma adequada ao contexto –; a avaliação formativa – que se pretende que determine a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, com o intuito de identificar dificuldades e de procurar solução para as mesmas –; e a avaliação sumativa – que se pretende que ocorra no final de cada período.

Para além dos projetos que existem no agrupamento e que obviamente integram a turma, esta possui um Projeto Curricular de Turma e um Projeto de Turma intitulado de *Oficina da Matemática*.

A turma está também envolvida no Projeto *Ilídio Pinho*, com a temática *Contributos da Ciência e Tecnologias para a valorização dos recursos naturais, locais e regionais* e no Projeto de Educação Sexual de Turma (PEST), com a temática *Afetividade/Sexualidade*.

3.2.3 Objetivos pedagógico-didáticos do projeto

Apresentados o contexto educativo e os intervenientes do projeto de intervenção, importa referir como surge este projeto e quais os objetivos pedagógico-didáticos que pretendemos alcançar com a sua implementação.

Durante a unidade curricular Seminário de Investigação Educacional A1, aprofundámos o nosso conhecimento teórico sobre algumas temáticas como a intercompreensão, o currículo, a abordagem interdisciplinar das línguas e o desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural. A partir destas principais temáticas de carácter geral, realizamos leituras mais dirigidas segundo o foco de cada um dos elementos. Estas leituras permitiram-nos aprofundar um conhecimento que tornou possível fundamentar teoricamente a implementação prática do projeto de intervenção. Esta implementação ocorreu no âmbito da unidade curricular Seminário de Investigação Educacional A2, no decorrer da Prática Pedagógica Supervisionada A2,

Este projeto foi concebido e implementado em díade com Fernandes (2013) e pressupôs um grande trabalho colaborativo. Este trabalho teve uma base comum e, apesar de cada um deles ter um foco mais específico dentro da intercompreensão, surgiu de um trabalho articulado de ambos os elementos. Uma das temáticas mais específicas diz respeito às representações/attitudes face às línguas, que remete para o caso particular do presente estudo, e a outra focaliza-se na competência metalinguística.

São dadas agora as linhas gerais do projeto *As Línguas na Ponta da Língua*, o qual foi dinamizado durante 7 sessões, assumindo um carácter interdisciplinar do trabalho didático em torno das línguas e abrangendo as seguintes áreas curriculares: Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Para que tal fosse concretizável, e não deixando de parte os conteúdos a serem lecionados, a nossa opção didática baseou-se na apresentação dos enunciados orais e/ou escritos dos recursos utilizados nas aulas, nomeadamente, fichas de trabalho, vídeos, livros, entre outros, em diferentes línguas.

Deste modo, procurámos trabalhar de forma integrada as línguas e diferentes áreas curriculares (cf. Capítulo 1 - 1.3).

As informações gerais sobre o projeto de intervenção serão agora apresentadas no seguinte quadro:

Quadro-síntese de apresentação do projeto de intervenção
Título: As Línguas na Ponta da Língua
Público a que se destina: Turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB
Línguas envolvidas: Francês, espanhol, inglês, alemão, italiano, catalão e romeno
Duração prevista: 7 sessões (média de 1h30min por sessão)
Recurso enquadrador: Baú das línguas
Objetivos gerais: Proporcionando o contacto informal com diversas línguas, pretendia-se, do ponto de vista dos alunos: <ul style="list-style-type: none">▪ Desenvolver a competência plurilingue;▪ Desenvolver competências de intercompreensão;▪ Desenvolver a competência metalinguística;▪ Desenvolver competências de reflexão sobre as línguas;▪ Desenvolver a capacidade de comparação entre línguas, identificando semelhanças e diferenças entre estas;▪ Aumentar a curiosidade pelo conhecimento de novas línguas;▪ Estimular representações positivas sobre as línguas.

Quadro 2. Informações gerais sobre o projeto de intervenção.

3.2.4 Organização e descrição das sessões

Dado um conhecimento geral acerca do projeto, importa agora explicitar como este foi desenvolvido e gerido na prática. O projeto, na totalidade, contou com 7 sessões, sendo que a primeira sessão foi de apresentação do mesmo aos alunos e para uma primeira abordagem às línguas em geral e as últimas duas sessões foram de reflexão e sistematização de aprendizagens realizadas ao longo do mesmo. A implementação do projeto de intervenção teve início no dia 31 de outubro e foi

concluída no dia 11 de dezembro. A periodicidade com que as sessões eram desenvolvidas foi, maioritariamente, semanal. A exceção deu-se nas duas últimas semanas, uma vez que a penúltima semana foi dedicada à elaboração dos testes por parte dos alunos e não houve a possibilidade de desenvolver uma sessão do projeto. Assim, na última semana desenvolveram-se duas sessões.

Traçadas as linhas gerais que caracterizam o projeto de intervenção *As línguas na ponta da língua*, é agora momento de uma descrição mais detalhada do mesmo, ou seja, a descrição pormenorizada de cada sessão, dando conta da organização de cada uma das aulas. Neste sentido, foram desenvolvidas as seguintes 7 sessões:

▪ **Sessão I** (cf. Anexo 1):

Sessão I – Biografia Linguística (2h15min) (cf. Anexo 1.1)			
Língua(s) envolvidas	Recursos	Descrição das atividades	Área curricular
Espanhol Francês Inglês Italiano Português Alemão Romeno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baú das línguas; ▪ Desafios 1, 2 e 3; ▪ Livro “O Cavaleiro da Dinamarca”; ▪ Faixas com a frase “Quero paz contigo” nas sete diferentes línguas; ▪ Questionário de reflexão sobre as línguas; ▪ Velas (verdes, amarelas, laranjas, azuis); ▪ Faixas com as categorias; ▪ Desenho da caravela (sem as velas). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação do projeto “As Línguas na Ponta da Língua” e do baú das línguas; ▪ Atividade de leitura de um excerto do livro “O Cavaleiro da Dinamarca”; ▪ Desafio 1: “Descobre se temos aqui a mesma frase em diferentes línguas ou diferentes frases em diferentes línguas”. Exploração da frase dita por Pêro Dias – “Quero paz contigo”; ▪ Desafio 2: “Reflete sobre as línguas, resolvendo a ficha.”; ▪ Desafio 3: “Constrói a tua biografia linguística”. 	Língua Portuguesa
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tomar consciência dos seus contactos e conhecimentos sobre diferentes línguas; ▪ Tomar consciência das suas representações sobre as línguas; ▪ Refletir sobre as línguas e a sua importância. 			

Quadro 3. Sessão I do projeto de intervenção *As Línguas na Ponta da Língua*.

A primeira sessão desenvolvida no âmbito do projeto *As Línguas na Ponta da Língua* decorreu no dia 31 de outubro e foi pensada para que a turma tivesse

conhecimento de que iria participar num projeto. O desenvolvimento desta sessão surgiu contextualizado pela temática de Estudo do Meio que estava a ser explorada pela turma, nomeadamente, os Descobrimentos. Este facto justifica a nossa escolha de um específico excerto da história *O Cavaleiro da Dinamarca* (Andresen, 1964) o qual fazia referência, entre outros aspetos, ao Cabo Bojador e a viagens marítimas de caravelas. Também optámos por fazer a biografia linguística da turma a partir de uma *Caravela das Línguas*, de forma a gerir de forma integrada a temática dos Descobrimentos com biografia linguística da turma.

A sessão foi iniciada com a divulgação do nome do projeto aos alunos, sendo que, posteriormente, estes foram questionados acerca do que pensariam que o projeto trataria ou sobre o que este seria. Num momento seguinte foi explicado aos alunos que se tratava de um projeto sobre línguas, em que o objetivo era contactar com outras línguas para além da nossa e fazermos um esforço para as compreender. De seguida, apresentámos à turma aquele que seria o recurso enquadrador de todo o projeto, o Baú das Línguas (cf. Figuras 2, 3 e 4), o qual nos iria trazer desafios para algumas aulas.

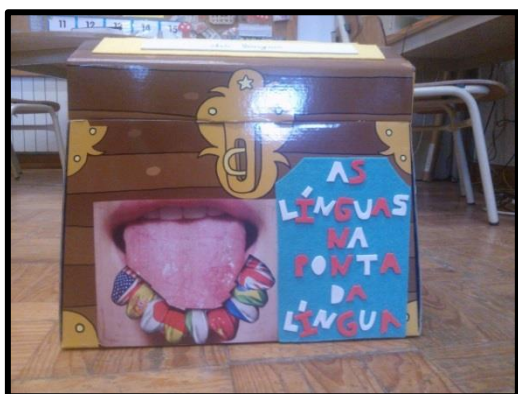


Figura 2. Parte da frente do Baú das Línguas.



Figura 3. Parte lateral 1 do Baú das Línguas.



Figura 4. Parte lateral 2 do Baú das Línguas.

A decoração do baú foi também explorada oralmente em grande grupo, nomeadamente o título do projeto, a imagem de uma língua maior com línguas mais

pequenas na sua ponta com diferentes bandeiras e as palavras escritas noutras línguas. Os alunos tentaram compreender o significado destes elementos que se associavam ao projeto.

Apresentado o projeto à turma, e como um dos objetivos específicos desta sessão era que as crianças tomassem consciência dos seus contactos e conhecimentos sobre diferentes línguas, pensámos que seria adequado ouvir um excerto da história *O Cavaleiro da Dinamarca* (cf. Anexo 1.2), o qual retrata uma situação comunicativa entre Pêro Dias e um nativo de uma tribo. As duas personagens não falam a mesma língua e têm a necessidade de se compreender mutuamente. A partir deste excerto foi dinamizada uma sessão de leitura que englobou os momentos de:

Pré-leitura – neste momento os alunos foram questionados acerca do conhecimento que tinham da autora e do livro, mostrando-se a capa do mesmo. Também foi dito aos alunos que o excerto contava o encontro entre pessoas de diferentes continentes e que não falam a mesma língua, lançando as seguintes questões a todo o grupo: *Acham que eles se vão conseguir entender? Se sim, como?*;

Leitura – a leitura foi feita em voz alta pela professora estagiária, ao mesmo tempo que as páginas da história estavam a ser projetadas no quadro interativo para toda a turma, de forma a todos poderem acompanhar o texto;

Pós-leitura – diálogo com as crianças sobre o excerto, mais concretamente, sobre as razões que levaram aquelas duas pessoas, que falavam diferentes línguas, a agir de uma certa forma. Num momento seguinte, pretendia-se transpor o que aconteceu na história para o que acontece na vida real de cada um, lançando as seguintes questões à turma: *As línguas serão importantes? Porquê? É importante esforçarmo-nos para compreender outras línguas? Porquê? Já vivenciaram algum mal-entendido? Como o resolveram?.* O interessante diálogo que se proporcionou a partir de um momento de partilha de ideias entre as crianças permitiu explorar um dos objetivos específicos desta sessão, a saber: *Tomar consciência das representações que possuem sobre as línguas.*

De seguida foram selecionados, pelo professor, dois alunos aleatoriamente para irem à zona perto do quadro, um para retirar o desafio 1 (cf. Anexo 8) e outro para o ler para toda a turma. Esta rotina repete-se sempre que há um novo desafio no Baú da Línguas para a turma resolver. Foi então proposta a leitura e resolução do primeiro desafio do baú e que dizia: *Descobre se temos aqui a mesma frase em diferentes línguas ou diferentes frases em diferentes línguas.* A frase dita por Pêro Dias *Quero paz contigo* estava escrita em diferentes línguas, nomeadamente: espanhol, francês, inglês, italiano,

português, alemão e romeno (cf. Anexo 1.3). As frases foram afixadas no quadro e, no seguimento, foram lançadas as seguintes questões ao grande grupo: *Será que temos aqui diferentes frases? Porquê? Quais as diferenças e as semelhanças entre as frases?*. Este foi um primeiro desafio de comparação entre diferentes línguas lançado ao grupo. O objetivo foi o de fomentar o esforço de compreensão de enunciados escritos em outras línguas diferentes da sua língua materna.

De seguida foi proposta a resolução do desafio 2 (cf. Anexo 8) do baú, o qual solicitava uma reflexão escrita sobre as línguas. Para tal, foi entregue uma ficha individual a cada aluno (cf. Anexo 1.4) com perguntas, tais como: *O que é uma língua? Quantas línguas achas que existem no mundo? Porquê? Achas que as línguas são todas iguais? Porquê?*. Após terem concluído o registo escrito, os alunos tiveram a oportunidade de partilhar as suas ideias em grande grupo e de as debater com os colegas. Este momento proporcionou uma reflexão individual das crianças sobre as línguas e a sua importância, um dos objetivos desta primeira sessão do projeto de intervenção.

Para finalizar esta sessão, na qual pretendíamos tomar conhecimento dos contactos que os alunos já tiveram com outras línguas, as línguas que mais e menos gostam, as que já conhecem, entre outros, foi lançado um terceiro desafio à turma (cf. Anexo 8) que era a elaboração de uma biografia linguística. Como a turma, em Estudo do Meio, andava a abordar a temática dos Descobrimentos e no excerto da obra explorada também surgem as navegações, considerámos pertinente fazer uma caravela das línguas da nossa turma. Para tal foram dadas a cada criança quatro velas de cores diferentes de uma caravela, sendo que as velas amarelas simbolizavam as línguas com que cresceram e que falam, as velas verdes representavam as línguas que aprenderam ou aprendem, as velas laranja figuravam outras línguas com que já contactaram e as velas azuis remetiam para as línguas que gostavam ou não gostavam de aprender, tal como enunciado nas faixas com as categorias (cf. Anexo 1.5) que serviram de legenda à *Caravela das Línguas*. Previamente, tinha já sido desenhado por nós uma caravela em grande dimensão em papel de cenário, sendo que este cartaz foi intitulado de *A nossa biografia linguística* e decorado pelas duas crianças com NEE, as quais participaram também na elaboração das velas com o auxílio da professora. Esta caravela tinha desenhadas quatro grandes velas, correspondentes às quatro categorias definidas e nas quais foram coladas todas as pequenas velas de cada aluno em concordância com a

respetiva cor. Já o casco da caravela dizia respeito às informações de toda a turma. Podemos ver o produto final da caravela das línguas na figura 5.

Por fim, embora não estivesse delineado na planificação, dialogámos com os alunos sobre as aprendizagens que estes pensavam ter adquirido e as descobertas que pensavam ter efetuado de modo a recolher algumas informações que nos ajudassem a refletir sobre a sessão.



Figura 5. Caravela das línguas.

▪ **Sessão II** (cf. Anexo 2):

Sessão II – Corpo Humano (1h30min) (cf. Anexo 2.1)			
Língua(s) envolvidas	Recursos	Descrição das atividades	Área curricular
Francês	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baú das línguas; ▪ Desafio 4; ▪ Ficha de trabalho “O Corpo em Movimento: ossos e músculos em ação”; ▪ Questionário de reflexão sobre a sessão. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistematização das aprendizagens sobre o corpo humano realizadas até ao momento; ▪ Desafio 4: “Tenta resolver a ficha <i>O Corpo em Movimento: músculos e ossos em ação</i>”. ▪ Momento de reflexão sobre a sessão. 	Estudo do Meio
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender o significado de enunciados escritos numa língua diferente; ▪ Reconhecer as funções do esqueleto; ▪ Identificar os principais ossos do esqueleto. 			

Quadro 4. Sessão II do projeto de intervenção *As Línguas na Ponta da Língua*.

A segunda sessão do projeto de intervenção foi realizada no dia 6 de novembro e foi integrada num dos blocos dedicados ao Estudo do Meio. A temática que estava a ser atualmente abordada era a do Corpo Humano, mais especificamente o esqueleto. Esta era uma aula dedicada à sistematização de aprendizagens sobre os ossos, sendo uma ponte de ligação para o início da abordagem dos principais músculos constituintes do corpo humano (cf. Anexo 2.1). Neste sentido, optámos por realizar uma ficha de trabalho (cf. Anexo 2.2) que abrangesse estas duas dimensões, sendo que os enunciados da primeira parte da mesma, referente à temática dos ossos, encontravam-se em francês (até ao ponto 8 da ficha) e os restantes em português. Isto porque, seria mais fácil para os alunos tentarem compreender enunciados escritos numa diferente língua sobre conteúdos já abordados, do que sobre novos conteúdos. Quando chegados ao ponto 8, os alunos teriam de interromper a resolução da ficha para realizar outras atividades planificadas para a outra parte da aula, de acordo com a planificação semanal e os tempos dedicados às diferentes áreas de saber exploradas nesse dia.

Neste sentido, a sessão do projeto iniciou-se a partir do Baú das Línguas e da leitura e apresentação do desafio 4 (cf. Anexo 8) do baú a toda a turma. Nesse desafio as crianças teriam de tentar resolver os 7 primeiros exercícios da ficha de trabalho *Corpo em movimento: músculos e ossos em ação* (cf. Anexo 2.2). A resolução da ficha foi feita em grupo, sendo a turma dividida em 4 grupos, cada um com 4 ou 5 elementos. Os alunos desde logo perceberam que não era uma ficha igual às outras e a sua primeira reação foi questionar o porquê dos enunciados estarem numa diferente língua, visto que assim pensavam que não iriam conseguir compreendê-los.

Este momento aconteceu devido ao nosso lapso em explicar previamente aos alunos que lhes seria dada uma ficha com enunciados escritos em francês, sendo que teriam de fazer um esforço de compreensão para os conseguir perceber, por exemplo, procurando expressões parecidas que conhecessem noutras línguas e/ou tentando perceber o seu sentido através da organização das diferentes unidades que constituíam a frase. Esta explicação foi dada oralmente a toda a turma após a surpresa inicial dos alunos. Após este momento, começaram as discussões e troca de ideias entre cada grupo de trabalho, sendo que cada um deles estava a ser auxiliado por uma professora.

Cada um dos grupos tinha elementos mais participativos do que outros, incidindo as suas estratégias, na sua grande maioria, na identificação de palavras nos enunciados parecidas com português e que diziam respeito à temática de momento a ser explorada. As professoras presentes na sessão tentavam incentivar a participação das

crianças mais caladas e davam auxílio quando o grupo não conseguia chegar ao sentido geral da frase por não compreender uma ou outra palavras muito específicas sobre a temática dos ossos. Como esta primeira tarefa dedicada ao projeto se alongou além das nossas previsões, a segunda parte da aula teve de ser dinamizada mais tarde, sendo que alguns dos grupos não conseguiram chegar até ao ponto 8 da ficha. Foi acordado com a professora titular da turma que aquando da abordagem dos músculos com os alunos, a ser feita nos restantes dias da semana, estes retomariam a resolução da mesma a partir do ponto 8.

A sessão terminou com o preenchimento do questionário de reflexão sobre a mesma (cf. Anexo 2.3), entregue a cada um dos alunos.

▪ **Sessão III** (cf. Anexo 3):

Sessão III – Rotinas Diárias (1h00min) (cf. Anexo 3.1)			
Língua(s) envolvidas	Recursos	Descrição das atividades	Área curricular
Espanhol	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baú das línguas; ▪ Desafios 5 e 6; ▪ Vídeo sobre as rotinas diárias do Andrés (https://www.youtube.com/watch?v=TnHZwILk04Y); ▪ Leque com as rotinas diárias; ▪ Ficha de trabalho “Las rutinas de Andrés”; ▪ Tabela de registo sobre as rotinas diárias e cuidados de higiene; ▪ Questionário de reflexão sobre a sessão. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogo com os alunos para explorar as suas ideias prévias sobre os cuidados de higiene e as rotinas diárias; ▪ Desafio 5: “Descobre quais são as rotinas diárias do Andrés através da visualização do vídeo.” ▪ Visualização e exploração de um vídeo sobre as rotinas diárias e cuidados de higiene do Andrés. ▪ Desafio 6: “Ajuda o Andrés a ordenar e completar as suas rotinas.” ▪ Registo das aprendizagens e momento de reflexão sobre a sessão. 	Estudo do Meio
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reter e interpretar a informação essencial de discursos orais e formatos audiovisuais; ▪ Reconhecer e identificar os cuidados de higiene diária a ter com algumas partes do seu corpo; ▪ Reconhecer a necessidade de utilizar regras de higiene, horas de sono, tempo de descanso e prática de exercício físico; ▪ Compreender a importância da higiene para a saúde dos indivíduos; ▪ Compreender enunciados orais noutras línguas. 			

Quadro 5. Sessão III do projeto de intervenção *As Línguas na Ponta da Língua*.

Na terceira sessão dinamizada no âmbito do projeto de intervenção, realizada no dia 13 de novembro continuámos na unidade curricular de Estudo do Meio, explorando um tema relacionado também com o Corpo Humano: as rotinas diárias, tal como indica o nome da própria sessão. As rotinas que cada ser humano deve ter, aliados aos bons hábitos de saúde eram temáticas previstas na planificação mensal elaborada previamente pela professora titular da turma e que procurámos integrar no projeto.

O início da sessão deu-se a partir de um diálogo com os alunos acerca da temática que iria ser abordada, as rotinas diárias e os hábitos de higiene e, num primeiro momento, tentámos perceber quais as suas ideias prévias acerca da mesma, através de questões como: *O que são rotinas diárias? Quais são os cuidados de higiene que devemos ter? Para quê?*. Após a discussão sobre o que as crianças já sabiam sobre o tema e depois de estarem incentivadas para o mesmo, passámos ao lançamento do desafio 5 (cf. Anexo 8) à turma, retirado do Baú das Línguas por um dos alunos, o qual dizia o seguinte: *Descobre quais são as rotinas diárias do Andrés através da visualização do vídeo*, o qual se encontrava em espanhol. De seguida, a turma passou à audição do conteúdo do vídeo sobre as rotinas diárias e cuidados de higiene do Andrés (sem apresentação da imagem) para verificar o que os alunos conseguiriam compreender. Quando terminado o vídeo, foi discutido em grande grupo o que conseguiram perceber através da audição e em que língua é que este estava. De forma a avaliar a compreensão oral do vídeo sobre as rotinas diárias do Andrés, apresentámos a toda a turma um leque com rotinas desordenadas (algumas intrusas), tal como mostra a figura 6, e foi pedido aos alunos que as ordenassem consoante as que pensavam ter escutado.



Figura 6. Leque com diversas rotinas diárias.

Os alunos solicitados pela professora estagiária iam, à vez, junto ao quadro onde o leque se encontrava colado, para identificarem as rotinas que seriam do Andrés, de acordo com o que tinham entendido. Esta tarefa correu, na sua generalidade, bem, uma vez que os alunos identificaram corretamente as rotinas do Andrés. Esta tarefa proporcionou um momento de troca de ideias entre toda a turma, porque quando um dos alunos ia ao leque identificar uma das rotinas que pensaria ser do Andrés, os colegas tinham oportunidade de dizer se concordavam ou discordavam da opção do colega.

De seguida, para confrontarem as suas ideias, os alunos visualizaram o filme já com som e imagem e foi feita uma exploração oral com toda a turma sobre o mesmo, sendo lançadas as seguintes questões a todo o grupo de crianças: *As rotinas que perceberam antes da visualização do vídeo são realmente as que observaram no vídeo? Porquê?*. Através da comparação entre o que compreenderam na audição e na posterior audição e visualização do vídeo, a maioria dos alunos referiu que conseguiu compreender mais facilmente as rotinas e hábitos de higiene diários com o auxílio da imagem. Para além disto, perguntámos aos alunos se também tinham rotinas e se estas eram iguais às do Andrés, se acrescentariam alguma rotina ao vídeo, assim como, se pensavam ser importante termos rotinas e cuidados diários de higiene.

Explorado o vídeo, passámos para um próximo desafio do Baú das Línguas, o desafio 6 (cf. Anexo 8). Este desafiava as crianças a ajudar o Andrés a construir (ordenar, legendar e completar consoante as próprias rotinas) uma Banda Desenhada com as suas rotinas diárias e cuidados de higiene, pelo que foi entregue a cada criança a ficha de trabalho *Las rutinas de Andrés* (cf. Anexo 3.2). Algumas das vinhetas tinham legenda e não tinham imagem e outras estavam em branco, sendo que a legenda estava escrita em espanhol. Neste sentido, naquelas vinhetas que só tinham legenda, tiveram de fazer o desenho correspondente à mesma e nas vinhetas em branco os alunos tinham de escrever a legenda (em português) e fazer o seu desenho correspondente, dando uma coerência lógica à sua Banda Desenhada.

No final foi distribuída, por cada aluno, uma ficha com uma tabela de registo sobre as rotinas diárias e cuidados de higiene (cf. Anexo 3.3), onde os alunos tiveram a oportunidade de registar as aprendizagens realizadas ao longo da sessão, registando os seguintes campos que a constituíam: *O que eu sabia antes do vídeo sobre as rotinas diárias e cuidados de higiene; O que descobri com o vídeo; Comparo as minhas rotinas (semelhanças e diferenças) com as do Andrés.*

Os dois alunos com NEE também participaram nesta sessão do projeto. Ambos visualizaram e escutaram o vídeo com as rotinas do Andrés algumas vezes, com o acompanhamento de uma das professoras estagiárias, e, posteriormente, foram desafiados a resolver algumas tarefas relacionadas com o mesmo. Ao aluno 8 foi solicitado que ordenasse as imagens correspondentes às rotinas do Andrés, não tendo estas qualquer legenda (cf. Anexo 3.4), enquanto que o aluno 12 foi proposta a mesma tarefa, mas as imagens já se faziam acompanhar pela legenda escrita em português (cf. Anexo 3.5), uma vez que este aluno já sabe ler.

A sessão terminou com o preenchimento do questionário de reflexão sobre a mesma (cf. Anexo 3.6), entregue a cada um dos alunos.

▪ **Sessão IV** (cf. Anexo 4):

Sessão IV – O Milhão (1h30min) (cf. Anexo 4.1)			
Língua(s) envolvidas	Recursos	Descrição das atividades	Área curricular
Espanhol Francês Alemão Inglês Italiano	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baú das línguas; ▪ Desafio 7; ▪ Ficha de trabalho “O desafio dos números grandes”; ▪ Questionário de reflexão sobre a sessão. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussão com os alunos sobre as classes de números abordadas até ao momento; ▪ Desafio 7: “Tenta resolver a ficha <i>O desafio dos números grandes</i>”; ▪ Resolução da ficha que contém situações-problema com enunciados em outras línguas com números naturais e números racionais não negativos (decimais). ▪ Momento de reflexão sobre a sessão. 	Matemática
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstrar uma atitude de abertura face ao contacto com diferentes línguas; ▪ Mobilizar estratégias de intercompreensão; ▪ Compreender enunciados escritos em diferentes línguas; ▪ Comparar números e ordená-los em sequências crescentes e decrescentes; ▪ Ler e representar números até ao 1 000 000 (milhão); ▪ Resolver problemas. 			

Quadro 6. Sessão IV do projeto de intervenção *As Línguas na Ponta da Língua*.

A quarta sessão do projeto *As Línguas na Ponta da Língua* desenvolveu-se numa aula de Matemática, no dia 20 de novembro, na qual se pretendia realizar

exercícios de comparação, leitura e representação das classes de números até à altura abordadas (até aos milhares) e a introdução de uma nova classe – o milhão.

Desta forma, a aula iniciou-se com um diálogo com os alunos acerca das classes de números já abordadas, lembrando-as uma a uma. Posteriormente, demos conhecimento às crianças de que iríamos abordar uma nova classe. Após algumas tentativas, os alunos chegaram à denominação do milhão. Posto isto, explorou-se em grande grupo qual a diferença entre esta nova classe e as classes anteriores, através do cartaz das classes dos números presente na sala.

Após esta introdução à temática, estávamos preparados para iniciar a sessão do projeto de intervenção, pelo que se foi buscar o Baú das Línguas, para ser colocado o novo desafio à turma. Um dos alunos leu o desafio 7 (cf. Anexo 8) para a turma, o qual dizia *Tenta resolver a ficha O desafio dos números grandes* (cf. Anexo 4.2), sendo que esta tarefa foi desenvolvida a pares.

Como na primeira experiência de resolução de uma ficha com enunciados numa diferente língua (em francês), ou seja, na sessão II do projeto, os alunos demonstraram um grande interesse na resolução da mesma, visto que se entusiasmaram a tentar descobrir o significado dos enunciados, pensámos que seria pertinente repetir a experiência. No entanto, decidimos aumentar um pouco o nível de exigência da mesma, sendo que os enunciados agora não apareciam todos na mesma língua, mas sim em diferentes línguas, nomeadamente, em francês, espanhol, alemão, italiano e inglês.

No entanto, como a ficha tinha alguns enunciados muito longos e os alunos estavam todos com dificuldades nas mesmas questões, a tarefa de grupo foi interrompida, passando a resolução e compreensão da ficha de trabalho a ser feita em grande grupo, no quadro interativo. A compreensão dos enunciados passou a ser discutida oralmente com toda a turma e depois era solicitado um aluno para ir resolver o exercício ao quadro. Neste sentido, conseguimos contornar o problema que estava a existir no momento, sendo que terminámos a resolução de toda a ficha, tirando as possíveis dúvidas a todos os alunos. Pensamos que o facto de passarmos de uma única língua para cinco línguas numa mesma ficha foi um passo demasiado grande, sendo que foi uma lacuna da nossa parte não informar previamente os alunos de quais as línguas presentes nos enunciados dos exercícios, o que possivelmente ajudava na compreensão dos mesmos.

No final da sessão, como rotina habitual, houve um momento de reflexão individual sobre a sessão através do preenchimento de um inquérito (cf. Anexo 4.3).

▪ **Sessão V** (cf. Anexo 5):

Sessão V – Exploração de uma História (1h30min) (cf. Anexo 5.1)			
Língua(s) envolvidas	Recursos	Descrição das atividades	Área curricular
Inglês Catalão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baú das línguas; ▪ Desafio 8, 9 e 10; ▪ História “Catch that Goat– A Market Day in Nigéria”, da autora Alakija (2002); ▪ Guiões de pesquisa; ▪ Questionário de avaliação da sessão. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogo com os alunos sobre o que poderá surgir no decorrer de uma atividade de leitura; ▪ Atividade de leitura: pré-leitura, leitura e pós-leitura (Desafio 8: “Reconta oralmente a história que ouviste.”; Desafio 9: “Realiza a leitura dialogada da história com os teus colegas. Não te podes esquecer: têm de distinguir as intervenções das personagens.”; Desafio 10:” Mostra que te consegues informar sobre o povo Yoruba: 1) Realiza a pesquisa com base no teu guião; 2) Recolhe as informações mais importantes e adequadas ao tema que te é proposto.”). 	Língua Portuguesa TIC (Magalhães)
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contactar com diferentes línguas e culturas. ▪ Interpretar e reter a informação essencial de discursos orais e formatos visuais; ▪ Compreender enunciados orais em outras línguas; ▪ Reter o significado global de uma história; ▪ Praticar a leitura por prazer; ▪ Praticar a leitura dialogada distinguindo as intervenções das personagens; ▪ Realizar pesquisa sobre um tema fornecido; ▪ Recolher e selecionar informação adequada ao tema proposto. 			

Quadro 7. Sessão V do projeto de intervenção *As Línguas na Ponta da Língua*.

A quinta sessão do nosso projeto de intervenção decorreu no dia 27 de novembro e com ela pretendíamos abordar não só outras línguas mas também outras culturas, o que não tinha acontecido até ao momento. Para tal, decidimos conjugar as seguintes áreas de conteúdo: Língua Portuguesa e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), contextualizando todas as tarefas propostas a partir da exploração da história *Catch that Goat – A Market Day in Nigéria* (cf. Anexo 5.2), da autora Alakija (2002), a qual retratava um dia no mercado do povo Yoruba, da Nigéria.

Para que todos os objetivos específicos desta sessão fossem atingidos preparámos uma sequência didática que se iniciou dando conhecimento aos alunos de que iríamos realizar uma atividade de leitura, tendo estes a oportunidade de partilharem

com os colegas o que pensavam que iria acontecer, sendo que esta atividade surgia no âmbito do projeto de intervenção.

O primeiro passo foi a atividade de pré-leitura, durante a qual foram explorados alguns elementos da capa, guardas do livro e o seu título. Este era um momento que tinha o intuito de ativar um conhecimento prévio dos alunos acerca do assunto, expandir um horizonte de expectativas e suscitar a sua curiosidade, motivando-os para a leitura. Neste sentido, levantámos um conjunto de questões solicitando que as crianças indicassem qual dos elementos ou conjuntos de elementos as fizeram antecipar algum conhecimento em relação à história: *Pensam que a história é sobre o quê? Conseguem compreender o título? O que vos ajudou a ter ideias sobre o assunto da história? Onde pensam que se passa a história?*

Como este livro era um álbum narrativo, de seguida, deu-se um momento de diálogo com a turma sobre as características do álbum narrativo, partindo da exploração de uma das páginas. Inicialmente só mostrámos a imagem de uma página e escondemos o texto, questionando-os sobre o conseguiram perceber; posteriormente foi apresentado só o texto sem imagens, colocando-lhes a mesma questão; e por fim foram apresentados texto e imagem, para os alunos perceberem que não conseguem compreender a história sem a complementaridade dos dois elementos.

Na atividade de leitura, à medida que a história ia sendo lida pela professora titular da turma, os alunos tiveram a oportunidade de acompanhar a leitura com a visualização das imagens da história, visto que esta foi projetada no quadro interativo. A história estava escrita numa diferente língua, em inglês, e como a professora titular da turma a domina, foi ela quem realizou a leitura em voz alta, de uma forma expressiva, de modo a facilitar a compreensão dos alunos e guiar a atenção para detalhes importantes.

Na atividade de pós-leitura, iniciaram-se os desafios colocados à turma. O primeiro foi o desafio 8 (cf. Anexo 8), o qual propunha aos alunos recontar oralmente a história que ouviram. Esta foi uma tarefa realizada por 4 alunos, de acordo com a sua disposição na sala de aula (estavam dispostos seguidos na fila das mesas). A parte do conto onde um deles terminava, era a parte onde o aluno seguinte continuaria o enredo da história.

Cumprido este desafio, passou-se para a leitura do próximo desafio, o desafio 9 (cf. Anexo 8), o qual dizia: *Realiza a leitura dialogada da história com os teus colegas. Não te podes esquecer: têm de distinguir as intervenções das personagens.* Os restantes

13 alunos da turma, que não participaram no reconto da história, realizaram a leitura dialogada da história, sendo que a cada um foi atribuída uma personagem. Os alunos gostaram particularmente desta atividade, uma vez que tiveram a oportunidade de ler em inglês, embora alguns revelassem alguma vergonha porque afirmavam *não saber ler inglês*. No entanto, explicámos-lhe que não estávamos numa aula de inglês, nem iríamos avaliar a pronúncia de cada um, sendo o mais importante cada um ler como sabia.

Depois passámos para a exploração de uma frase presente no álbum narrativo: *Ayoka is a Yoruba girl from Nigeria*, que foi escrita no quadro. Foi perguntado aos alunos sobre qual pensavam ser o seu significado, de modo a estabelecer a ponte para a atividade seguinte.

Como último desafio do dia surgiu do Baú das Línguas o desafio 10 (cf. Anexo 8), o qual continha a seguinte mensagem: *Mostra que te consegues informar sobre o povo Yoruba: 1) Realiza a pesquisa com base no teu guião; 2) Recolhe as informações mais importantes e adequadas ao tema que te é proposto.*

Posto isto, a turma foi organizada de forma a que cada guião (cf. Anexo 5.3) ficasse atribuído a um par de alunos. A cada guião correspondia um tema de pesquisa sobre o povo da Nigéria. Neste sentido, todos os pares tinham um guião de pesquisa diferente, o qual deveria guiar o seu trabalho, sendo que alguns dos enunciados de cada guião estavam escritos em catalão e outros em português. A cada par foi atribuído um dos seguintes temas: Povo Yoruba (Quem é este povo? O que os caracteriza?), Monumentos da Nigéria (Quais são? Onde se localizam?), Nomes do povo Yoruba (O que significam os nomes? Que história têm associada?), Vestes do povo Yoruba (Como se vestem? Qual é a roupa tradicional do povo Yoruba? Os homens e as mulheres vestem as mesmas roupa? Quais são as características das vestes de cada um?), Linguagem do povo Yoruba (Que línguas falam? Que formas de tratamento utilizam? Como escrevem o nome dos números? Como se cumprimentam? Que saudações utilizam?), Dia-a-dia do povo Yoruba (Quais são as rotinas deste povo?), Mercado Nigeriano (Como é? O que tem/vende?), Localização da Nigéria (Onde se situa geograficamente? Em que continente? – ilustrar com imagens – Qual é a capital? Como são as estações do ano? Como são as condições climáticas? Qual é o clima característico da Nigéria?).

Deste trabalho pretendíamos que resultasse a criação de um formato de modo a organizar a informação recolhida de toda a turma que contemplasse as informações mais importantes descobertas sobre o povo Yoruba, consoante o tema de cada díade. No

entanto, embora a pesquisa fosse orientada pelos guiões e, apesar dos alunos compreenderem facilmente os enunciados do mesmo em catalão, estes revelaram alguma dificuldade na seleção da informação mais pertinente nos sites que eram indicados em cada guião. Este facto levou a que a tarefa de pesquisa levasse bastante tempo a ser concretizada, pelo que a pesquisa, no final da sessão, ficou ainda muito incompleta. Neste sentido, o trabalho decorrente desta sessão foi retomado no dia 4 de dezembro, no tempo destinado ao Magalhães.

Esta sessão terminou com o habitual preenchimento do questionário de reflexão sobre o decorrer da mesma (cf. Anexo 5.4).

Sessão VI (cf. Anexo 6):

Sessão VI – Reflexão sobre as línguas (3h00min) (cf. Anexo 6.1)			
Língua(s) envolvidas	Recursos	Descrição das atividades	Área curricular
Francês Italiano Catalão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baú das línguas; ▪ Desafios 11, 12 e 13; ▪ Frases para ordenação; ▪ Folha de registo da ordenação das frases; ▪ Frases para tradução; ▪ Folha de registo da tradução da frase; ▪ Apresentação PowerPoint. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogo com os alunos para os informar que iremos realizar uma sessão dedicada ao que desenvolvemos durante todo o projeto; ▪ Desafio 11: “Mostra que consegues ordenar a frase em diferentes línguas”; ▪ Desafio 12:” Mostra que consegues traduzir a frase com os teus colegas de grupo.”; ▪ Desafio 13: “Mostra que consegues explicar as tuas afirmações e as dos teus colegas sobre o projeto”. 	Língua Portuguesa
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Manipular diferentes palavras ou grupos de palavras na frase; ▪ Comparar enunciados e descobrir regularidades linguísticas; ▪ Estabelecer comparações entre a língua materna e outras línguas; ▪ Refletir e consciencializar-se acerca dos contactos e sobre os conhecimentos que possui sobre as línguas; ▪ Consciencializar-se acerca dos contactos e conhecimentos que possui de diferentes línguas; ▪ Refletir e explicar as afirmações dos colegas da turma sobre as línguas e as atividades desenvolvidas. 			

Quadro 8. Sessão VI do projeto de intervenção *As Línguas na Ponta da Língua*.

No dia 10 de dezembro desenvolvemos a penúltima sessão deste projeto de intervenção, com o objetivo de que os alunos desenvolvessem um trabalho mais focado nas línguas, a partir do que realizámos durante todo o projeto, e também que refletissem sobre as línguas e a sua importância, confrontando-os algumas das suas representações iniciais. Desta forma, com esta sessão pretendíamos, numa primeira parte, desenvolver com as crianças um trabalho mais focado nas línguas, a partir de recursos já utilizados e explorados no desenvolvimento do projeto e, numa segunda parte, decidimos explorar algumas das respostas ao questionário inicial de reflexão sobre as línguas que todos os alunos preencheram no início do projeto, para estes poderem verificar se a sua opinião, após o projeto, continua a ser a mesma relação às línguas.

A primeira tarefa foi apresentada ao grupo através do desafio 11 (cf. Anexo 8) do Baú das Línguas que dizia o seguinte: *Mostra que consegues ordenar a frase em diferentes línguas.* A frase era *Ayoka é uma menina Yoruba da Nigéria*, que foi retirada da história explorada na sessão anterior, e foi apresentada no quadro em diferentes línguas (português, francês, italiano e catalão) (cf. Anexo 6.2). Posto isto, solicitámos que os alunos identificassem as línguas em que a frase estava escrita. Cada frase foi apresentada de forma desordenada, pedindo-se aos alunos que ordenassem os constituintes da mesma, em grande grupo, anotando numa folha de registo (cf. Anexo 6.3). Após a ordenação das frases pelos alunos, tentámos compreender o raciocínio utilizado para a resolução da tarefa e levantámos as seguintes questões ao grupo: *Por que é que ordenaram assim a frase? Só existe esta forma de ordenação da frase?.* De seguida, passámos para a exploração dos constituintes da frase (grupo nominal, grupo verbal e grupo adverbial/móvel), solicitando aos alunos que identificassem nas várias frases os grupos constituintes e o local em que estes se encontravam posicionados na frase, levando-os a encontrar diferenças ou semelhanças entre as diferentes frases.

Quando cumprido o desafio anterior, foi proposto à turma um novo desafio, o desafio 12 (cf. Anexo 8), o qual referia: *Mostra que consegues traduzir a frase com os teus colegas de grupo.* A partir deste desafio, a turma foi organizada em grupos, os quais procederam à tradução da frase *Não sei onde está a minha cabra* em diferentes línguas (italiano, francês, catalão) (cf. Anexo 6.4) para português numa folha de registo (cf. Anexo 6.5). A cada um dos grupos foi atribuída uma frase numa diferente língua e, após a tentativa de tradução, os alunos tiveram ainda de explicar na folha de registo em que é que se basearam para traduzir a frase. Para além disto, foi-lhes colocada uma questão *Em que é que se basearam para traduzir a frase?.*, a partir da qual os alunos

explicaram oralmente o seu raciocínio, registando-o. Posteriormente, corrigimos em grande grupo a tradução realizada a pares e os alunos fizeram o registo no quadro da frase traduzida corretamente. A tarefa mais difícil para os alunos, de uma forma genérica, foi a de tradução, principalmente das frases em italiano e francês.

O desafio final desta sessão, o desafio 13 (cf. Anexo 8), correspondeu à segunda parte da sessão solicitava que os alunos conseguissem explicar algumas daquelas que foram as respostas aos questionários durante o desenvolvimento do projeto. Desta forma, ao recuperarmos alguns dos pontos de vista das crianças e discuti-los em grupo, pretendíamos criar um espaço de debate e de partilha de ideias entre todos. Para tal, foi apresentado um PowerPoint (cf. Anexo 6.6) no quadro interativo, com afirmações não identificadas, sendo que qualquer aluno poderia dar a sua opinião sobre qualquer uma das respostas por nós selecionadas. Assim, as respostas dos alunos foram exploradas, solicitando-lhes a explicação das mesmas, com o objetivo de se compreender as razões subjacentes a algumas afirmações escritas nos questionários, bem como saber se estas se mantinham ou não após o desenvolvimento do projeto. Como a primeira parte da sessão se prolongou mais do que o previsto, tivemos de retomar a segunda parte na aula na sessão seguinte, ou seja, no dia seguinte.

▪ **Sessão VII** (cf. Anexo 7):

Sessão VII – Reflexão sobre o projeto (1h00min) (cf. Anexo 7.1)			
Língua(s) envolvidas	Recursos	Descrição das atividades	Área curricular
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baú das línguas; ▪ Desafio 14; ▪ Magalhães ou folhas de papel. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diálogo com os alunos sobre o que para eles significou este projeto; ▪ Desafio 14: “Mostro que consigo refletir sobre o projeto: 1) Mantinhas ou mudavas o nome do projeto? Para qual? Regista a tua resposta. 2) “Se tivesses de contar este projeto a alguém o que dirias?”: Escreve o teu texto. Podes ilustrar.”. 	<p>Língua Portuguesa</p> <p>Expressões</p>
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dar a conhecer o projeto à comunidade escolar; ▪ Refletir e avaliar o projeto; ▪ Identificar as aprendizagens adquiridas através da realização do projeto. 			

Quadro 9. Sessão VII do projeto de intervenção *As Línguas na Ponta da Língua*.

Esta última sessão realizada no âmbito do projeto de intervenção, dinamizada no dia 11 de dezembro, visava dar a oportunidade aos alunos de partilharem o que para eles significou este projeto, avaliando todo o trajeto que dele decorreu e que foi percorrido por todos nós. Com as atividades propostas nesta sessão pretendíamos também contribuir para o desenvolvimento de duas capacidades a desenvolver com os alunos, previstas na planificação mensal da turma, a saber: a capacidade de domínio das técnicas instrumentais da escrita e a capacidade de produzir textos escritos com diferentes objetivos comunicativos. Neste sentido, conjugámos a última sessão do projeto com a produção textual prevista no programa de Língua Portuguesa.

Pretendíamos iniciar a sessão com um diálogo com toda a turma, com base em questões como: *Pensam que este projeto foi útil ou importante para vocês? Para que contribuiu este projeto?*, de forma a estimular a reflexão dos alunos sobre o projeto, evidenciando estes as aprendizagens adquiridas através da realização do mesmo. Este momento revelou-se de um especial interesse, uma vez que os alunos referiram-no como inovador e interessante, pois permitiu-lhes vivenciar uma nova experiência, ao mesmo tempo que os estava a desafiar permanentemente. Ainda durante este momento de partilha de ideias e servindo como elo de ligação para a atividade seguinte, lançámos as seguintes questões ao grupo: *Por que razão pensam que fizemos este projeto? Por que é que o projeto tem este nome? Mantinham ou mudavam o nome?*.

Após esta discussão em grande grupo passámos para a apreciação do projeto realizada individualmente, sendo que a cada criança foi proposta a redação de um texto, bem como a sua ilustração. Com esta atividade pretendíamos também ir ao encontro de duas das capacidades a desenvolver no mês de dezembro, segundo a planificação mensal da turma, relacionadas com a área de Língua Portuguesa, entre as quais: capacidade de domínio das técnicas instrumentais da escrita e capacidade de produzir textos escritos com diferentes objetivos comunicativos.

Para tal, foi apresentada aos alunos a seguinte questão orientadora: *Se tivesses de contar este projeto a alguém, o que dirias?*. Deveriam também registar se mantinham o nome do projeto e, senão, qual sugeriam. A turma foi avisada previamente de que o texto serviria para contarem aos colegas da escola o projeto desenvolvido, pois os textos iriam ser afixados na escola. A opção de escrever e ilustrar o texto manualmente ou redigi-lo no Magalhães foi opção dos alunos (cf. Anexo 7.2).

Desta forma, as crianças realizaram aquele que foi o último desafio lançado pelo Baú das Línguas, o desafio 14, o qual dizia: *Mostro que consigo refletir sobre o projeto:*

- 1) *Mantinhas ou mudavas o nome do projeto? Para qual? Regista a tua resposta.*
- 2) *Se tivesses de contar este projeto a alguém o que dirias?: Escreve o teu texto. Podes ilustrar.*

No último dia de intervenção e de convívio com os alunos, ou seja, no dia seguinte à última sessão do projeto, os alunos, de uma forma voluntária tiveram oportunidade de ver os seus textos colados num cartaz, o qual seria para afixar no corredor da escola. A decoração deste cartaz foi realizada pelos alunos e contemplava o nome do projeto, os textos e ilustrações de todos os alunos, bem como a decoração que estes optaram por fazer no papel de cenário, que foram bandeiras. O produto final ficou bastante interessante e este foi um momento de convívio e partilha entre as crianças e também entre os alunos e as professoras, sendo uma boa forma de concluir este projeto que foi um projeto de todos. As imagens 7, 8 e 9 ilustram o processo de elaboração do cartaz e o produto final do mesmo.



Figuras 7 e 8. Realização do cartaz de divulgação do projeto pelas crianças da turma.



Figura 9. Cartaz *As Línguas na Ponta da Língua* afixado na escola.

3.3 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Para o desenvolvimento deste projeto de intervenção, foi crucial pensar na organização e planificação de cada uma das sessões, contudo a nossa preocupação não se esgotou nas atividades a desenvolver e nos recursos necessários para a mesma. Para numa fase posterior podermos analisar os dados que temos de cada sessão, foi necessário pensar como os recolheríamos, de uma forma sistemática. Desta forma, o primeiro passo foi selecionar as técnicas de investigação, sabendo que estas *são conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados e produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela actividade de pesquisa* (Almeida e Pinto, 2005, p. 85). Neste sentido, previamente à implementação das sessões do projeto, elegemos um conjunto de instrumentos de recolha de dados, baseando-nos nos que seriam mais adequados para a recolha de dados que conseguissem responder àqueles que são os nossos temas individuais para, a partir da sua análise, podermos tirar conclusões.

Os instrumentos de recolha de dados foram a observação direta, a vídeo e áudio gravação das sessões do projeto, os trabalhos realizados pelos alunos e os questionários de avaliação de cada uma das sessões.

No que diz respeito à observação direta, segundo os autores Quivy e Campenhoudt (2005, p. 164), *é aquela em que o próprio investigador procede*

directamente à recolha das informações. Isto exige que o professor esteja altamente envolvido durante a sua ação, uma vez que ele próprio representa um instrumento de recolha de dados. Neste sentido, a observação que realizámos caracterizou-se por ser participante, sendo que, segundo Estrela (1994), fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado. Durante todo o projeto não nos mantivemos como elementos externos à turma e ao projeto, procurando ter uma grande proximidade com as crianças, conhecê-las bem e, essencialmente, perceber o porquê do seu comportamento. Os autores Ludke e André (1986, p. 45) reconhecem também a extrema importância da observação em investigações qualitativas, afirmando que a observação *constitui um dos principais instrumentos de coleta de dados nas abordagens qualitativas [...] permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos e se revela de extrema utilidade na descoberta de aspectos novos de um problema.*

No decorrer das sessões, as interações com as crianças e a troca de ideias entre elas foi incentivada recorrentemente, pelo que a áudio e vídeo gravação das sessões se tornou bastante importante, de forma a podermos reportar as interações entre todos os intervenientes, o que não seria possível de outra forma.

Os registos das crianças são um outro instrumento que nos permite analisar as suas respostas às fichas de trabalho, folhas de registo, assim como o texto que elaboraram no final de avaliação de projeto. Estes registos permitir-nos-ão tirar conclusões sobre o que este projeto significou para as crianças e também nos dará a perceção se estas conseguiram articular a aprendizagem dos conteúdos com as línguas.

Já com as respostas aos questionários que as crianças preencheram ao longo de cada sessão, num momento de reflexão final, bem como o primeiro questionário sobre as línguas, poderemos perceber as representações de cada criança, como estas se sentiram em cada sessão, onde tiveram mais e menos dificuldades, etc.

De uma forma geral, com estes instrumentos de recolha de dados conseguimos recolher diferentes dados (cf. Anexo 9) em cada uma das sessões do projeto, nomeadamente:

Sessões	Instrumentos de recolha de dados	Dados recolhidos
Sessão I	Videogravação	Interações em sala de aula.

Biografia Linguística	Questionário de reflexão sobre as línguas	Representações iniciais dos alunos em relação às línguas em geral.
	Caravela das línguas	Referência às línguas com as quais os alunos cresceram, as que aprenderam ou aprendem, outros contactos de que já desfrutaram com as línguas e as que gostariam ou não gostariam de conhecer.
	Reflexão escrita sobre a sessão	Referências ao que correu bem e menos bem durante a sessão e o que mudaríamos na mesma.
Sessão II Corpo Humano	Vídeo e áudiogravação	Interações em sala de aula.
	Ficha de trabalho <i>Corpo em Movimento: ossos e músculos em ação</i>	Respostas às questões sobre o tema.
	Questionário de reflexão sobre a sessão	Respostas dos alunos sobre: <ul style="list-style-type: none"> - As aprendizagens que os alunos pensam ter adquirido sobre as línguas; - Preferências em relação aos desafios propostos; - Dificuldades ou facilidades sentidas durante as atividades desta sessão.
	Reflexão escrita sobre a sessão	Referências ao que correu bem e menos bem durante a sessão e o que mudaríamos na mesma.
Sessão III Rotinas Diárias	Videogravação	Interações em sala de aula.
	Ficha de trabalho <i>Las rutinas</i>	Resposta dos alunos aos enunciados

	<i>de Andrés</i>	sobre as rotinas diárias do “Andrés” e as suas próprias rotinas.
	Tabela de registo sobre as rotinas diárias e cuidados de higiene	Registo escrito das crianças acerca das suas aprendizagens realizadas com a visualização do vídeo em espanhol.
	Questionário de reflexão sobre a sessão	Respostas dos alunos sobre: <ul style="list-style-type: none"> - As aprendizagens que os alunos pensam ter adquirido sobre as línguas; - Preferências em relação aos desafios propostos; - Dificuldades ou facilidades sentidas durante as atividades desta sessão.
	Reflexão escrita sobre a sessão	Referências ao que correu bem e menos bem durante a sessão e o que mudaríamos na mesma.
Sessão IV O Milhão	Áudiogravação	Interações em sala de aula.
	Ficha de trabalho <i>Os desafios dos números grandes</i>	Resposta aos enunciados da ficha sobre os números da classe dos milhões.
	Questionário de reflexão sobre a sessão	Respostas dos alunos sobre: <ul style="list-style-type: none"> - As aprendizagens que os alunos pensam ter adquirido sobre as línguas; - Preferências em relação aos desafios propostos; - Dificuldades ou facilidades sentidas

		durante as atividades desta sessão.
	Reflexão escrita sobre a sessão	Referências ao que correu bem e menos bem durante a sessão e o que mudaríamos na mesma.
Sessão V Exploração de uma História	Videogravação	Interações em sala de aula.
	Questionário de reflexão sobre a sessão	Respostas dos alunos sobre: <ul style="list-style-type: none"> - As aprendizagens que os alunos pensam ter adquirido sobre as línguas; - Preferências em relação aos desafios propostos; - Dificuldades ou facilidades sentidas durante as atividades desta sessão.
	Reflexão escrita sobre a sessão	Referências ao que correu bem e menos bem durante a sessão e o que mudaríamos na mesma.
Sessão VI Reflexão sobre as Línguas	Videogravação	Interações em sala de aula.
	Folha de registo da ordenação de frases.	Registos da ordenação das frases. Respostas dos alunos aos enunciados sobre a ordenação das frases.
	Folha de registo da tradução da frase.	Registos da tradução das frases. Resposta dos alunos aos enunciados sobre a tradução das frases.
	Reflexão escrita sobre a sessão	Referências ao que correu bem e menos bem durante a sessão e o que mudaríamos na mesma.

Sessão VII Reflexão sobre o Projeto	Videogravação	Interações em sala de aula.
	Texto individual das crianças	Registos escritos sobre a opinião/avaliação de todo o projeto-
	Reflexão escrita sobre a sessão	Referências ao que correu bem e menos bem durante a sessão e o que mudaríamos na mesma.

Quadro 9. Instrumentos e dados recolhidos.

Conclusão

Este capítulo apresenta uma grande relevância no seio deste relatório, uma vez que se dá a conhecer como, partindo da fundamentação teórica realizada em capítulos anteriores, se passa à prática. Foi feita, por isso, toda a descrição do longo processo que a implementação do projeto exigiu e a fundamentação das nossas orientações metodológicas em concordância com o que pretendíamos realizar.

No próximo capítulo procuramos compreender o contributo deste projeto ao nível das representações dos alunos sobre as línguas e do modo como com elas se relacionam.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

Nota introdutória

Num momento subsequente à explicitação da implementação de cada sessão do projeto, torna-se relevante trabalhar e refletir a partir dos dados que fomos recolhendo no decorrer de cada uma delas, nomeadamente através da vídeo e áudio gravação das aulas e dos registos escritos os alunos, como já referido no anterior capítulo.

A análise de dados será feita à luz do nosso tema específico individual, o qual se encontra sustentado teoricamente nos primeiros capítulos do presente relatório. É importante estabelecer esta ponte entre os conteúdos sobre os quais procurámos aprofundar o nosso conhecimento e a análise dos dados que estão relacionados com o projeto de intervenção desenvolvido.

Desta forma, reúnem-se as condições necessárias para uma análise criteriosa e credível dos dados recolhidos, que é o que se pretende realizar de seguida.

4.1 Metodologia de análise de dados

4.1.1 Análise de conteúdo

Dadas as características do nosso estudo, considerámos que a análise de conteúdo se traduzia na técnica mais oportuna para o tratamento e análise dos dados recolhidos. Segundo Bardin (1997, p. 42) designa-se sob o termo *análise de conteúdo*:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O presente estudo, como referido anteriormente (Capítulo III), corresponde a uma investigação qualitativa, sendo a fonte dos dados recolhidos o ambiente natural, neste caso o ambiente de sala de aula. Neste sentido, os dados recolhidos provêm das interações em sala de aula, que dizem respeito às *comunicações* referidas por Bardin. Dado que a investigação qualitativa se caracteriza por ser descritiva (Bogdan e Biklen, 1994), o conteúdo da comunicação deve ser descrito de forma minuciosa, reforçando Pardal e Correia (1995, p. 72) que a análise de conteúdo consiste *genericamente numa técnica de investigação através da qual se viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação.*

Qualquer comunicação, oral ou escrita, é suscetível de transporte de significação, cabendo ao investigador não se limitar ao tratamento descritivo dos dados, devendo decodificar os significados presentes nos conteúdos das mensagens (Bardin, 1997).

Neste sentido, como menciona a autora, entre o primeiro e último passos deste procedimento, ou seja, entre a descrição dos dados (características do texto) e a sua interpretação (significação atribuída às características) existe um importante passo intermediário: a inferência de conhecimentos. Estas inferências podem também ser denominadas por deduções lógicas, uma vez que nos possibilitam realizar deduções a partir de certos índices que nos permitem chegar a conclusões, ajudando-nos a responder a dois tipos de problemas:

- *o que é que conduziu a um determinado enunciado? Este aspecto diz respeito às causas ou antecedentes da mensagem;*
- *quais as consequências que um determinado enunciado vai provavelmente provocar? Isto refere-se aos possíveis efeitos das mensagens.* (Bardin, 1997, p. 39)

Compreende-se então, que durante o procedimento de recolha, organização e análise dos dados são percorridas diferentes fases, as quais podem ser clarificadas segundo os seguintes polos cronológicos: a *pré-análise*, a *exploração do material* e o *tratamento dos resultados*, a *inferência* e a *interpretação* (ibidem, p. 95). Estas são também as fases adotadas no processo de tratamento e análise dos dados recolhidos no âmbito do nosso estudo, procurando ir ao encontro dos objetivos de investigação do mesmo (ver Capítulo III).

Primeiramente é pertinente referir que a análise das interações e da comunicação foi realizada a partir das transcrições das áudio e vídeo gravações das aulas, bem como dos registos escritos dos alunos. Após a recolha dos dados, segue-se o momento de organização dos mesmos e da confusão inicial que surge nesta situação, correspondendo isto à fase de *pré-análise*. Este primeiro passo permitiu-nos ter uma ideia geral dos dados obtidos ao longo de todas as sessões do projeto de intervenção, tendo para isso sido realizada uma *leitura flutuante* de todos eles para, de seguida, selecionarmos aqueles que nos permitissem obter informações relacionadas com as questões e objetivos de investigação inicialmente estabelecidos.

Numa fase posterior, de *exploração* do material, procedemos à elaboração de indicadores de análise, os quais nos permitiram ajustar os sistemas de codificação

provisórios elaborados previamente à organização dos dados. Por conseguinte, houve um trabalho de ajuste, modelagem e de estabelecimento de correspondências dos dados e das categorias de análise pré-definidas em função do nosso enquadramento teórico.

O momento final traduziu-se no *tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*, ou seja, correspondeu ao momento em que, no nosso estudo, tratámos os dados em bruto, de forma a atribuir-lhes uma organização lógica e uma significação que fosse ao encontro da fundamentação teórica realizada nos dois primeiros capítulos, bem como, que procurasse dar resposta às questões de investigação inicialmente levantadas.

De seguida, serão apresentados os instrumentos de análise dos dados, ou seja, as categorias de análise do presente estudo.

4.1.2 Instrumentos de análise de dados: categorias de análise

Após a recolha dos dados, há um importante trabalho de análise dos mesmos. Dada a exigência dessa análise, devemos primeiramente elaborar um sistema de categorias em concordância com o tema individual, para depois então procedermos à organização dos dados recolhidos, tendo por base uma das questões de investigação anteriormente mencionada (Capítulo III): Qual o contributo do projeto de intervenção ao nível das representações/imagens sobre as línguas dos alunos?

Este método de trabalho traduz-se no que Bardin denomina por *método das categorias*, as quais consistem numa *espécie de gavetas ou rúbricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem* (Bardin, 1997, p. 37).

O sistema de categorias do presente trabalho, como referido no tópico anterior, foi idealizado ao longo da construção do nosso enquadramento teórico, bem como da leitura flutuante dos dados recolhidos, numa tentativa de encontrar *padrões* ou *regularidades* no meio deles, e ajustado após a recolha de todo o material, surgindo assim do contexto prático e não o inverso. Perante isto, conseguimos organizar os dados descritivos nas diversas *gavetas* segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido, de forma a que os dados contidos num determinado tópico pudessem ser diferenciados dos restantes (Bogdan e Biklen, 1994; Bardin, 1997).

No que diz respeito a este estudo, dentro da grande temática da intercompreensão, o tema mais específico está relacionado com o plurilinguismo como valor, mais concretamente, com as representações e atitudes dos alunos face às línguas e, à luz do mesmo, foi elaborado a seguinte sistema de categorização dos dados:

Categorias	Descritores
Representações (imagens) sobre as línguas	
1. Conceito de língua	
2. Língua como objeto de ensino-aprendizagem	2.1 Facilidade/dificuldade de compreensão e uso
	2.2 Distância/proximidade linguística com a LM ou com outras LE
3. Língua como objeto de poder	
4. Conhecimento do mundo das línguas	
Dimensão socioafetiva	
5. Língua como objeto afetivo (positivo ou negativo)	5.1 Relação afetiva aluno/língua/cultura
	5.2 Imagem sonora da LE
6. O projeto	6.1 Opinião sobre o projeto
	6.2. Experiências de aprendizagem

Quadro 10. Categorias de análise dos dados.

Os dados recolhidos serão analisados em função das categorias e dos descritores que algumas delas integram, sendo relevante salientar que estas foram pensadas, em certa parte, após a consulta do documento *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (Candelier et al., 2010) e à luz das categorias de análise da dissertação de Mestrado *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses* (Pinto, 2005).

Partindo dos objetivos de investigação, foram selecionadas 6 categorias de análise integrando, algumas delas, subcategorias. Passamos agora a explicitar cada uma delas.

4.2 Descrição das macro categorias

4.2.1 Representações (imagens) sobre as línguas

Embora as representações ou imagens surjam intimamente relacionadas com a dimensão afetiva das línguas, surgem isoladas da mesma no sistema de categorias. Tendo em vista a compreensão das motivações e atitudes desenvolvidas durante o processo de acesso ao sentido no confronto com línguas estrangeiras próximas (cf. Capítulo II), tentamos analisar a forma como os alunos classificam e interpretam o real, nomeadamente, relativo às diferentes línguas e culturas. Para tal, foram selecionadas quatro categorias de análise, entre as quais: *Conceito de língua*, *Língua como objeto de ensino-aprendizagem*, *Língua como objeto de poder* e *Conhecimento do mundo das línguas*.

A primeira categoria - *Conceito de língua* - surge de um primeiro contacto dos alunos com o projeto, pretendendo-se perceber e explorar as suas ideias prévias sobre o conceito de língua, no ponto de vista de cada um. Uma vez que o projeto de intervenção focar-se-ia na temática das línguas e, mais concretamente, sobre a intercompreensão, decidimos contextualizá-lo inicialmente através da reflexão dos alunos sobre as próprias línguas. Neste sentido, foi possível recolher dados figurativos da ideia geral que os alunos possuem sobre as línguas.

A categoria - *Língua como objeto de ensino-aprendizagem* – encontra-se subdividida em duas subcategorias, a designar:

- *Facilidade/dificuldade de compreensão e uso*, na qual se procuram recolher as unidades de registo que se reportam às exigências cognitivas de aprendizagem de uma LE (Pinto, 2005);
- *Distância/proximidade linguística com a LM ou com outras LE*, remetendo esta para os indícios que traduzem a relação entre a LM e a LE em estudo e para a relação entre LE no que concerne às suas diferenças e semelhanças subjetivas (as sentidas pelos aprendentes) (Pinto, 2005).

Quanto à categoria - *Língua como objeto de poder* -, para reduzir o seu grande leque de abrangência, apenas serão analisadas as manifestações, evidenciadas por parte das crianças, de valorização de uma língua em detrimento das outras (ou não), ou seja, a importância que atribuem às diferentes línguas.

Por último, a categoria – *Conhecimento do mundo das línguas* – é a mais generalista, correspondendo a todas as evidências de saberes relacionados com as

línguas e a sua internacionalização, a título de exemplo, o número de línguas que existem, quais são as línguas mais faladas no mundo, as línguas que se falam em cada país, a relação/compreensão entre pessoas que não falam a mesma língua, etc. Em suma, um conjunto de referentes que ajudaram as crianças a compreender e falar sobre o mundo das línguas e que as crianças foram partilhando ao longo de todo o projeto.

4.2.3 Dimensão socioafetiva

A dimensão socioafetiva surge como uma das dimensões da competência plurilingue (Andrade et al., 2003), a qual está intimamente relacionada com os processos de intercompreensão, visto que estes se traduzem em processos de interação entre sujeitos e, por sua vez, a competência plurilingue alimenta-se do ocorrido nessa mesma interação (Santos, 2007). Neste sentido, pretendemos analisar os conteúdos que demonstrem as emoções que estão presentes nos processos didáticos, a motivação inerente à realização dos diferentes desafios, bem como o posicionamento positivo/negativo dos alunos perante as línguas. Sucintamente e de uma forma genérica, procura-se a seleção de unidades de registo que foquem:

O prazer/desprazer provocado pelo contacto com a língua, a simpatia/antipatia por ela e seus locutores, o fascínio pela língua/cultura e pelos povos que a falam, a curiosidade relativamente a ela, aos seus falantes, ao país onde é falada, o afeto pelo facto de ser a sua LM ou por ser falada por familiares e/ou amigos (cf. Billiez, 1996; Dabène, 1997; Gosse, 1997; Müller, 1997; Roualt, 2001) (Pinto, 2005, p. 107).

A referida relação afetiva vê-se analisada segundo a categoria – *Língua como objeto afetivo (positivo ou negativo)* – e o descritor – *Relação afetiva aluno/língua/cultura*.

A *imagem sonora da LE* surge relacionada no campo da afetividade com as línguas/culturas, mas destacada num diferente descritor da última categoria mencionada, uma vez que, a título de exemplo, a imagem da sonoridade e da pronúncia das línguas estrangeiras que os alunos associam à beleza/fealdade ou à facilidade/dificuldade dos sotaques das diferentes línguas concorrem para o desenvolvimento de um cariz afetivo com as próprias línguas.

Por outro lado, a afetividade pode surgir não apenas relativamente às línguas, mas acontecer também em relação ao projeto que foi desenvolvido também pelos próprios alunos. Desta forma, torna-se significante fazer o levantamento dos dados

referentes à opinião dos alunos sobre o projeto, de forma a perceber qual a referentes à sua motivação para o mesmo e, principalmente, para o contacto com a diversidade linguística e cultural. É igualmente importante perceber a forma como os sujeitos monitorizam o processo de aprendizagem/contacto com as diversas LE's (Pinto, 2005). Perante isto, serão seleccionadas as unidades de registo que traduzam a opinião dos alunos sobre o projeto, indo ao encontro da categoria – *O Projeto* – e dos seus respetivos descritores – *Opinião sobre o projeto* e *Experiências de aprendizagem*.

4.3 Análise e discussão dos dados

4.3.1 Representações (imagens) sobre as línguas

As representações ou imagens que os alunos foram evidenciando ao longo do projeto serão analisadas à luz de diferentes focos, encarando as línguas enquanto objeto de ensino-aprendizagem e objeto de poder, explorando-se primeiramente o seu conceito. Também se consideram como representações das línguas, os conhecimentos que as crianças vão revelando acerca do mundo das línguas, pelo que estes constituem por si só uma categoria de análise.

4.3.1.1 Conceito de língua

O conceito de língua viu-se explorado com os alunos em dois momentos do projeto. O primeiro ocorreu durante a primeira sessão do projeto, uma vez que uma das questões da Ficha de reflexão sobre as línguas (cf. Anexo 1.4) era *O que é para ti uma língua?*. O segundo aconteceu na Sessão VI aquando da reflexão/debate a partir de algumas respostas dos alunos através da apresentação de um PowerPoint (cf. Anexo 6.6).

A maioria dos alunos define uma língua como sendo uma forma de comunicação ou uma fala que as pessoas utilizam, sendo que, dois dos alunos referem que *É uma fala de cada país.*² (A10, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) e que *É uma fala que nunca acaba.* (A3, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1). Também se podem encontrar duas referências que apontam para as línguas como sendo um *músculo que nos ajuda a falar* (A1, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1 / S1, 31 de outubro), havendo apenas um aluno que define a língua como sendo *Uma coisa que nascemos com ela.* (A11, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1).

² Os escritos dos alunos são reproduzidos tal como estes se apresentam no documento original.

No que se refere à sessão VI, durante o momento de troca de ideias entre toda a turma, decidimos explorar duas respostas únicas, entre todos os alunos da turma, à questão da definição de uma língua, a saber: *Uma coisa que nascemos com ela* e *Uma fala que nunca acaba*. Quanto à primeira afirmação, um aluno diz concordar com ela, explicitando: *É verdade, porque nós nascemos com essa língua e essa língua é nossa*. (S6, 10 de dezembro). No entanto, a segunda afirmação lançou uma maior partilha de ideias entre a turma.

Sessão VI (*Reflexão sobre as línguas*) – Episódio 1³

Este episódio surge durante a exploração da resposta *Uma fala que nunca acaba* à questão colocada na Ficha de reflexão sobre as línguas (na Sessão I): *O que é para ti uma língua?*

“**A1**- Eu concordo que é uma fala que nunca acaba.
PE- Porque é que dizes que é uma fala que nunca acaba?
A1- Mesmo muda, a pessoa só por isso não deixa de haver a língua.
PE- Então as línguas existem eternamente?
AA- Sim.
A2- Podemos inventar mais palavras \\ nunca acaba.
A3- <ind>
PE- Nunca acabam porque vão passando de pessoa em pessoa, é isso?
A3- Sim.
PE- E então as línguas só existem se existirem pessoas?
A4- Não.
PE- Porquê?
A4- Porque há muitas línguas que falavam-na, mas deixaram de a falar e essa língua continua a existir, não desaparece.
PE- Mas continua a existir \ há registos sobre essa língua ou continua a ser uma língua viva?
A4- Há registos.
A5- Para essa pessoa pode já não existir mas, para as outras pessoas, essa língua ainda continua a existir.
PE- Então as línguas só existem \ para quem as sabe?
AA- Não.
A2- Por exemplo, uma pessoa inventa uma língua, mas depois a outra pessoa pode esquecer essa língua, mas essa língua ainda existe.
PE- Nós inventamos línguas?
A4- Não.
A2- Inventaram línguas.
PE- Quem é que inventou as línguas?
A2- Eu sei que quem inventou a matemática foi Pitágoras, agora as línguas...
A6- Eu acho que as línguas só existem se existirem seres vivos, porque os animais também comunicam.
PE- E comunicam através de uma língua, como a nossa?

³ Normas de transcrição: \ – Pausa breve; \\ – Pausa longa; <ind> – Indiscriminado; <hum> – Exitação.

A6- Não é como a nossa, é uma língua deles.
PE- É uma língua ou linguagem? Eles utilizam línguas, os seres vivos?
A7- Os animais, os seres vivos e essas coisas <ind>.
PE- Então qual é a diferença entre língua e linguagem?
A4- Por exemplo, existia uma tribo e ela foi extinta, a fala que eles utilizavam continua a estar \ viva, só que está um bocadinho mais apagada, porque ninguém a fala.
PE- Continua a existir mas ninguém a conhece, é isso?
A4- Sim.
PE- Mas se todas as pessoas desapareceram será que a língua não vai desaparecer também? \ Se todas as pessoas que a sabiam desaparecerem \ o que é que acontece, a língua desaparece?
A8- Não. Fica a língua, só que já não a usam. Continua a ser uma língua, mas ninguém a usa.
A9- Se as pessoas que falam uma língua morrem ela depois para de existir, porque se outras pessoas conhecerem essa língua já não vão conseguir falar bem essa língua, então a língua desaparece.
PE- Não têm forma de a conhecer, é isso?
A9- Sim.” (S6, 10 de dezembro)

Quadro 11. Episódio 1.

De uma forma geral, os alunos associam uma língua a uma *fala que nunca acaba*, uma vez que, por uma origem muito remota que qualquer língua possuir, o seu desuso não se traduz no seu esquecimento, haverá sempre registos sobre esta. A sua continuidade no tempo é também reconhecida, segundo o argumento de que as línguas se vão transmitindo de pessoa em pessoa ou as pessoas que a falam vão inventando palavras novas. Há apenas um aluno que manifesta uma opinião contrária à dos seus colegas, proferindo este que as línguas não poderão perdurar no tempo, uma vez que se as pessoas que as falarem morreram, então todas as outras pessoas não vão conseguir decifrá-la e ela aí termina.

Segundo as unidades de registo recolhidas, poderá afirmar-se que os alunos, na sua generalidade, conseguem definir de uma forma clara e unânime uma língua, que à partida poderia ser algo muito abstrato. A grande maioria das crianças associa uma língua a algo que usamos recorrentemente, que é útil no dia-a-dia de cada pessoa, reconhecendo a sua importância para ser possível a comunicação entre as pessoas.

4.3.1.2 Facilidade/dificuldade de compreensão e uso, Distância/proximidade linguística com a LM ou com outras LE

No que concerne ao descritor **facilidade/dificuldade de compreensão e uso** da língua enquanto objeto de ensino aprendizagem, serão analisadas as respostas dos

alunos às questões 4. *Há línguas fáceis e línguas difíceis? Porquê?* e 4.1 *Se achas que sim, dá um exemplo de uma língua fácil e outro de uma língua difícil*, presentes na Ficha de reflexão sobre as línguas (cf. Anexo 1.4).

Todas as crianças, excetuando uma, assumiram que existem umas línguas mais fáceis do que outras, referindo razões de diferente ordem para o justificar (em resposta à questão 4): *Sim, porque há algumas mais difíceis de aprender.* (A6, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1); *Sim, porque umas são mais rápidas de aprender.* (A11, reflexão sobre as línguas, S1); *Sim, porque umas têm muitas palavras e outras têm poucas.* (A14, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1); *Sim, umas têm letra diferente, e outras não.* (A10, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1); *Sim, porque algumas são estranhas.* (A3, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1).

Podemos então verificar que há alunos que consideram que a facilidade e a rapidez de aprendizagem de uma língua define o seu nível de facilidade ou dificuldade, enquanto outros o associam às próprias características das línguas. Há ainda duas crianças que consideram a língua materna como a mais fácil que, no caso da maioria dos alunos, é o português. Vejamos os exemplos: *Sim há, porque existem línguas que são difíceis para uma pessoa que não a fala, só a sua que sabem, e é mais fácil a deles.* (A9, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1); *Sim. Porque já lá estiveram portugueses e deixaram a nossa língua e por isso nós percebemos facilmente ou dificilmente.* (A18, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1).

Como afirmado anteriormente, há apenas um aluno que tem uma opinião distinta da dos colegas, afirmando este que não existem línguas fáceis e línguas difíceis, *porque com algum esforço podemos falá-las a todas.* (A5, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1). Verifica-se então que a criança associa a facilidade/dificuldade de compreensão e aprendizagem das línguas ao esforço de compreensão mobilizado pelo sujeito nos referidos processos.

Para concluir a análise do presente descritor vejamos, no seguinte quadro, a seleção que a turma fez das línguas que considera fáceis e difíceis.

Exemplos de línguas fáceis (com indicação de n.º de ocorrências)	Exemplos de línguas difíceis (com indicação de n.º de ocorrências)
Unidades de registo retiradas das respostas à questão 4.1 <i>Se achas que sim, dá um exemplo de uma língua fácil e outro de uma língua difícil</i> , presente na Ficha de reflexão sobre as línguas (cf. Anexo 1.4).	

<i>Brasileiro</i> ⁴ (1)	<i>Italiano</i> (1)	<i>Indiano</i> (1)
<i>Português</i> (1)	<i>Italiano</i> (1)	<i>Inglês</i> (1)
<i>Francês</i> (1)	<i>Alemão</i> (1)	<i>Japonês</i> (2)
<i>Russo</i> (1)	<i>Russo</i> (1)	<i>Francês</i> (2)
<i>Português</i> (2)	<i>Egipto</i> (1)	<i>Chinês</i> (3)
<i>Espanhol</i> (2)	<i>Romana</i> (1)	
<i>Inglês</i> (7)		

Quadro 12. Exemplos de línguas fáceis e difíceis.

Perante os dados do presente quadro, é visível que as línguas que anteriormente foram mais referidas segundo um teor positivo, são agora mencionadas como as línguas mais fáceis, nomeadamente o inglês e o português. Quanto às línguas sobre as quais os alunos evidenciaram um menor afeto surgem também como as mais difíceis, como é o caso do *chinês*, *indiano*, *japonês*, entre outras.

Relativamente à **distância/proximidade entre línguas**, os alunos recorrem frequentemente ao processo de comparação das diferentes línguas para acederem ao sentido das mesmas. Ora vejamos o seguinte episódio.

Sessão I (Biografia linguística) – Episódio 2
Este episódio decorre durante o debate com a turma que surge no âmbito do desafio 1 - <i>Descobre se temos aqui a mesma frase em diferentes línguas ou diferentes frases em diferentes línguas</i> (cf. Anexo 8). Esta foi uma atividade de pós-leitura do livro <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> (cf. Anexo 1.2) e as frases estavam escritas em berbere, espanhol, mandarim, italiano, francês, alemão e inglês (cf. Anexo 1.3).
<p>“PE- Que palavras é que viste que eram parecidas?”</p> <p>AA- Quiero.</p> <p>A1- Acho que há duas palavras iguais: “quiero” e “paz”. E todas as <ind> têm “paz”.</p> <p>PE- Com calma, tu achas que todas as frases são iguais porque...</p> <p>A1- Naquela “eu” e “pace cu tine”, que quer dizer “eu quero paz contigo” e lá em cima também é “eu la pace com voi”, que quer dizer “Eu quero paz contigo”. E ali tem “peace” e isso é inglês.</p> <p>A2- Porque “you” é inglês.</p> <p>PE- E esta? (Em alemão) Não é a mesma frase?</p> <p>AA- Essa não é.</p> <p>A3- Eu acho que são diferentes frases em diferentes línguas, porque umas têm o “eu” e outras não”. Na inglesa tem “eu”.</p>

⁴ Não foram alteradas as designações dadas pelos alunos às línguas, mesmo não estando corretas.

PE- E nesta (em alemão)?

A3- Nessa não consigo entender.

PE- E nesta (francês)?

A3- Nessa também não consigo perceber.

A4- Eu acho que são todas iguais porque “voglio la pace”, “pace” acho que é “paz” e “com voi” é “contigo”. Depois, “je veux” é “eu quero” “la paix” com você, que é, “eu quero paz contigo”. E naquela em que vocês estão com dúvidas (alemão), como “Frieden” é “amigo” em inglês, deve ser “eu quero paz”, “eu quero ser teu amigo” ou algo do gênero.

PE- Então para ti é a mesma frase que aqui temos?

A4- Sim.

PE- Há alguém que queira partilhar mais alguma coisa?

A5- Eu acho que aquela não é igual (francês).

PE- Porquê?

A5- Porque tem “paix” que parece “paixão”.

AA- É paz.

PE- Já fomos falando que havia coisas parecidas e outras diferentes, o que veem aqui de parecido e de diferente que já falámos?

A1- O que é igual é o “peace”, ali em baixo o “paix”, “paz” e o “pace”, são todas “paz”.

A6- As palavras que estão aí querem dizer todas “eu quero paz contigo”, menos aquela que diz “Ich will Frieden...”.

P- Estás a referir-te às palavras ou à frase toda?

A6- À frase toda.

A7- Eu concordo com o A6.

A8- Eu acho que essa aí é.

A9- Eu acho que não é, concordo com o A6.

A10- Eu acho que diz quase a mesma coisa, mas é diferente.

PE- Porquê?

A10- Acho que é o mesmo significado.

PE- E como é que chegaste a essa conclusão?

A10- Porque “Frieden” é amigo e... <hum>.

PE- E uma pessoa amiga quer paz, é isso?

A1- Eu concordo com o A8, acho que é a mesma frase.

A11- Eu acho que é a mesma frase e significa o mesmo.

A8- Tem “Frieden” que acho que é amigo e quem é amigo quer paz.

PE- Concluímos que temos aqui a mesma frase. E como descobrimos isso?

A12- Fomos vendo várias palavras idênticas.“ (S1, 31 de outubro)

Quadro 13. Episódio 2.

Sucintamente, a maioria dos alunos concordava que se tratavam de frases em diferentes línguas, mas com o mesmo significado. Concluíram-no comparando algumas unidades constituintes da frase escrita numa língua estrangeira com a frase que estava em português, justificando-o com a identificação de pareências no que se refere ao som ou à grafia das palavras, mais particularmente, procuravam as palavras com o mesmo radical. Contudo, a grande questão incidiu nas frases escritas em francês, uma vez que um dos alunos estava a associar a palavra *paix* a *paixão* e não a *paz*, mas a restante

turma concordou que se tratava de paz e que era a mesma frase. Quanto ao alemão, os alunos trocaram muitas ideias entre si, associando a palavra *Frieden* (em alemão) ao sentido da palavra *friend* (em inglês), deduzindo daí a ideia de *amigo que quer paz* e então todas se tratavam da mesma frase. Surge também a ideia, por parte de um aluno de que umas frases tinham o *Eu* e outras não, defendendo por isso a ideia de que se tratavam de frases diferentes, sendo-lhe explicado posteriormente a questão do sujeito subentendido nas frases. O diálogo termina com uma afirmação que demonstra a consciência dos alunos sobre o processo que os ajudou a chegar à conclusão que afinal todas as frases tinham o mesmo significado, o da comparação: *Fomos vendo palavras idênticas*.

Mostramos também um exemplo de algo que foi bastante referido pelos alunos, referente à proximidade do espanhol e do **brasileiro* com o português.

Sessão III (Rotinas diárias) – Episódio 3
Este episódio ocorre durante a sessão III, onde foram exploradas as rotinas diárias em espanhol.
<p>“A1- A língua espanhola tem palavras portuguesas. PE- Portuguesas ou parecidas com o português? AA- Parecidas. A2- Algumas portuguesas mesmo. PE- Há palavras que são iguais, é isso? AA- Sim. A3- Quase iguais. A1- Algumas são iguais na maneira de dizer. PE- Realmente o espanhol é muito parecido com o português, não é? A4- Sim, é como o brasileiro.” (S3, 13 de novembro)</p>

Quadro 14. Episódio 3.

Os alunos referem que o português e o espanhol são línguas bastante próximas e parecidas, referindo que algumas palavras são mesmo iguais e pronunciando-se acerca da proximidade sonora que percebem entre as duas línguas, tal como acontece também com o **brasileiro*. Seleccionámos outras intervenções dos alunos que vão ao encontro destas ideias: *O brasileiro é quase igual ao português*. (S1, 31 de outubro); *Foi mais fácil a atividade em espanhol do que a de francês, porque o espanhol é mais próximo do português e o francês não*. (S3, 13 de novembro). Nesta última referência apresentada, verifica-se que o aluno compara não só as LE's com a LM mas também as línguas estrangeiras entre si.

Ainda relacionado com o mesmo descritor, as crianças na resposta à questão 3. *Achas que as línguas são todas iguais? Porquê?* colocada na Ficha de reflexão sobre as

línguas (cf. Anexo 1.4), evidenciaram representações das línguas sob uma diferente perspectiva. Analisando as respostas de uma forma generalizada, todos os alunos concordam que as línguas não são todas iguais, estando a distinção nas razões que dão para o justificar.

As razões que apontam têm a ver com as características que os alunos associam às línguas, nomeadamente: *Não, porque há palavras diferentes.* (A6, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1); *Não, porque cada língua tem a sua origem, como por exemplo: O Alemão é de origem germânica.* (A9, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1); *Não. Porque umas percebem-se mais fácil mente e outras não.* (A18, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1). Por outro lado, as diferenças entre as línguas veem-se justificadas pela associação que as crianças fazem entre língua – povo: *Não, porque cada país, cada fala.* (A10, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1); *Não, porque são países diferentes.* (A14, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1); *Não, porque há vários países com línguas diferentes.* (A16, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1); ou língua – país: *Não, porque cada um nasce com uma língua e pode aprender outras nas escolas.* (A11, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1); *Não, porque as pessoas em vários países tem outra língua.* (A2, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1).

4.3.1.3 Língua como objeto de poder

Quanto à terceira categoria – *Língua como objeto de poder* – pretende-se perceber de que forma os alunos se posicionam em relação à importância das línguas e como justificam a sua opinião, quando questionados, na Ficha de reflexão sobre as línguas (cf. Anexo 1.4), se 6. *Há línguas mais importantes do que outras? Porquê?* e 6.1 *Se achas que sim, dá um exemplo de uma língua que achas mais importante e outro de uma língua que achas menos importante.* Após a análise dos testemunhos das crianças, é possível fazer a seguinte síntese:

Há línguas mais importantes do que as outras? Porquê?	Exemplos de línguas mais importantes (com indicação de n.º de ocorrências)	Exemplos de línguas menos importantes (com indicação de n.º de ocorrências)
Sim, porque:	Português (3)	Brasileiro (1)

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Há línguas que se falam/usam mais; ▪ Há línguas que são mais fáceis; ▪ Há línguas que se gosta mais de falar; ▪ A do nosso país é a mais importante. <p>Não, porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ São todas importantes; ▪ Não há nenhum país mais importante do que os outros; ▪ Todas são importantes para o seu país. 	Inglês (6)	Romano (1) Moldavo (1) Africano (1) Russo (1) Chinês (2)
---	------------	--

Quadro 15. Importância das línguas.

A maioria dos alunos distingue as diversas línguas consoante a sua maior ou menor importância, sob as justificações mencionadas no quadro anterior, ou seja, conferindo uma importância das línguas em concordância com o seu maior uso, a sua facilidade e o gosto que tem por elas. A ideia de que a língua materna é a língua mais importante para cada um de nós surgiu em muitas respostas, como por exemplo: *É o português. Porque português é a língua que eu falo sem ela não conseguia falar.* (A20, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1); *Para mim a língua mais importante é o português, porque é a que eu soube desde que nasci. Para mim posso aprender francês, inglês ou alemão que para mim a língua mais importante é o português.* (S1, 31 de outubro). Por outro lado, há alunos que entendem este fator segundo uma diferente perspectiva: *Não há línguas mais importantes do que as outras, todas são importantes para o seu país. Imagina que eu conheço alguém da Alemanha, para ele a língua mais importante é a da Alemanha, mas para mim é a outra, o português.* (S1, 31 de outubro).

Há ainda o registo de um episódio onde um aluno refuta a ideia da língua mais importante para uma pessoa ser aquela que ela usa:

Sessão VI (Reflexão sobre as línguas) – Episódio 4
Este episódio passa-se aquando da exploração de algumas respostas dos alunos, à questão anteriormente referida, da Ficha de reflexão sobre as línguas (cf. Anexo 1.4), a qual aconteceu em debate com toda a turma.
<p>“A1- Eu concordo com a resposta, porque a língua mais importantes dos portugueses é o português. (S6, 10 de dezembro)</p>
<p>A2- Eu não concordo com isso, porque podem haver pessoas não gostem da sua língua.” (S6, 10 de dezembro)</p>

Quadro 16. Episódio 4.

Quanto aos exemplos de línguas mais e menos importantes, pode-se confirmar que as línguas mais importantes são aquelas que os alunos elegeram como as que mais gostavam, as mais fáceis, entre outros, como é o caso do português e do inglês. A língua mais referida foi o segundo um cariz afetivo negativo, como sendo a mais longínqua do português, o *chinês*, sendo aquela que foi mais mencionada como a menos importante, do ponto de vista das crianças.

4.3.1.4 Conhecimento do mundo das línguas

Por último, respeitante à macro categoria até aqui explorada, pretende-se perceber alguns dos conhecimentos ou conjunto de referentes que ajudaram as crianças a compreender e falar sobre o mundo das línguas e que as crianças foram partilhando ao longo de todo o projeto. As duas sessões onde existiu um maior espaço para a partilha destas ideias foi na primeira e na penúltima sessões (cf. Anexo 1 e 6, respetivamente), desenvolvendo-se um maior debate/reflexão sobre as línguas.

Na sessão I, foi muito debatida a questão das línguas oficiais e das línguas segundas pelos alunos, surgindo desse momento o seguinte episódio:

Sessão I (<i>Biografia Linguística</i>) – Episódio 5
Este episódio emerge de um debate em grande grupo sobre as línguas.
“A- Na Austrália fala-se australiano e inglês. PE- E porque é que achas que lá se falam duas línguas? A- Porque o inglês é a língua oficial do mundo. PE- Porque é que achas que é a língua oficial do mundo? A- Porque é fácil de aprender.” (S1, 31 de outubro)

Quadro 17. Episódio 5.

Desta discussão surgiram as seguintes três principais ideias dos alunos: *Eu acho que cada país tem a sua língua oficial.* (S1, 31 de outubro); *Todos os países usam o inglês como uma língua secundária porque é uma forma de conseguirem comunicar se os habitantes do estrangeiro não souberem a língua oficial do país deles.* (S1, 31 de outubro); *Há países em que se falam lá outras línguas.* (S1, 31 de outubro). De facto, o inglês surge como uma língua bastante valorizada pelos alunos, com a qual mantêm uma relação afetiva extremamente positiva, sendo a sua utilidade evidenciada no papel que esta língua desempenha entre dois falantes de línguas diferentes: *Para mim o inglês é a língua que se fala nos países para se as pessoas forem para um país que não é o*

seu, se tentarem comunicar não conseguem, então utilizam o inglês para que num país que não é o seu falemos com a outra pessoa em inglês. (S1, 31 de outubro).

No entanto, os alunos não se iam pronunciando apenas sobre as línguas, referindo-se também às culturas, principalmente na sessão em que foi explorado o povo Yoruba – Sessão IV. Vejamos o seguinte episódio:

Sessão IV (<i>Exploração de uma história</i>) - Episódio 6
Num momento de exploração do álbum narrativo, os alunos tentavam perceber o significado da palavra <i>Yoruba</i> .
“ PE - Se já chegámos à conclusão que a Yaoka é uma Yoruba da Nigéria, o que é que será Yoruba?
A1 - Yoruba pode ser um grupo e esse grupo há em vários países e ela é uma... Quando é nos grupos eles dizem que é uma... pode ser um nome Yoruba, da Nigéria.
PE - Um grupo, como assim?
A1 - Pode ser uma tribo.
A2 - Ou uma sociedade.” (S4, 20 de novembro)

Quadro 18. Episódio 6.

Este episódio permite-nos perceber como os alunos chegaram ao significado da palavra, mas, mais importante do que isso, de que tinham interiorizado a noção de cultura, grupo e sociedade, como conjuntos de pessoas que têm determinadas características em comum, podendo essa mesma cultura estar presente em vários países. Os alunos também procederam à comparação de elementos culturais da Nigéria com os de Portugal: *A Nigéria é um país diferente e tem mais frutos de verão, como lá faz mais calor...* (S4, 20 de novembro); *Em Portugal os mercados costumam ser dentro de edifícios e lá é na rua.*” (S4, 20 de novembro); *Cá em Portugal não se fazem estes penteados assim.*” (S4, 20 de novembro).

Relacionando agora as línguas e os países, os alunos tiveram a oportunidade de partilhar quantas línguas achavam que existiam no mundo na Ficha de reflexão sobre as línguas (cf. Anexo 1.4), questão essa que foi também explorada na penúltima sessão do projeto. Quando questionados sobre este aspeto os alunos referiram:

- **Um número sem qualquer explicação** (1 referência): *Eu acho que há vinte línguas.* (A1, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1);
- **Um número segundo uma explicação** (4 referências): *Acho que existem mais de 57 línguas. Porque oiço pessoas que dizem que há mais de 57*

línguas. (A9, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1), *Eu acho que á 55 línguas. Porque a maior parte dos países falam inglês daí serem tão poucas línguas.* (A18, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1);

- **Que são muitas** (4 referências): *Eu acho que existem 90, porque à muitas línguas.* (A10, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1), *Muitas, porque o mundo é enorme.* (A16, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1);
- **Que o número de línguas é igual ao número de países existentes** (6 referências): *Existem 196 língua. Porque existem 196 países.* (A4, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1), *Muitas, porque há muitos países e cada país tem a sua língua.* (A6, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1).

Posteriormente, demos a conhecer às crianças o número de línguas existente em todo o mundo, cerca de 7000, pelo que estas ficaram muito surpresas, pois consideravam serem bastante menos.

Como a resposta mais frequente associava uma língua a um país, decidimos explorar essa questão na Sessão VI, dedicada à reflexão sobre as línguas. De entre alguns episódios que poderíamos escolher para ilustrar o debate decorrido, seleccionámos o seguinte:

Sessão VI (Reflexão sobre as línguas) – Episódio 7
Este episódio ocorre durante a exploração de algumas respostas à questão 2. <i>Quantas línguas achas que existem no mundo? Porquê</i> , da Ficha de reflexão sobre as línguas (cf. Anexo 1.4).
“ PE - A mesma língua só se fala nesse país? A1 - Não. PE - Então? A1 - Depende também é <hum> das pessoas que também podem levar as línguas para outros países e não só, também podem ouvir falar na televisão, podem querer aprender.” (S6, 10 de dezembro)

Quadro 19. Episódio 7.

A mobilidade das pessoas, a globalização e o desenvolvimento tecnológico foram alguns dos fatores que levaram as crianças a considerar a ideia de que o número de línguas corresponde ao número de países, consciencializando-se de que atualmente é facilitada a aprendizagem de novas línguas às pessoas, assim como o contacto que mantemos com as línguas estrangeiras, nomeadamente através dos meios de comunicação social.

O facto de dois dos alunos da turma terem como língua materna o russo e o cazaque e de partilharem a sua experiência com os colegas da turma, também levou os restantes alunos a reconsiderarem essa imagem das línguas.

Sessão VI (Reflexão sobre as línguas) – Episódio 8

Este episódio ocorre durante a exploração de algumas respostas à questão 2. *Quantas línguas achas que existem no mundo? Porquê*, da Ficha de reflexão sobre as línguas (cf. Anexo 1.4).

“**A1**- É verdade que cada país tem a sua língua e podem ser mais ou menos iguais, mas cada um fala de uma forma diferente.

PE- Nós cá em Portugal só temos uma língua?

AA- Não.

A2- Também temos o inglês.

PE- Não... \ língua do nosso país mesmo.

A3- É só o português, o que pode acontecer é virem pessoas de outros países com a sua língua e vêm para o nosso país mas falam a sua língua.

PE- Mas por exemplo, o A, disse que na Moldávia havia duas línguas, \ o moldavo e o russo. Ou seja, uma pode ser mesmo a língua oficial do país, mas pode haver mais do que uma língua no próprio país que as pessoas falem, não é?

A4- No Cazaquistão também há duas línguas, o cazaque e o russo.” (S6, 10 de dezembro)

Quadro 20. Episódio 8.

É de realçar a troca das diferentes realidades dos alunos da turma, como fator de enriquecimento de todos eles.

4.3.2 Dimensão socioafetiva

A dimensão socioafetiva será analisada segundo duas diferentes perspetivas: as imagens das línguas enquanto objeto afetivo (as quais englobam a relação afetiva aluno/língua/cultura e a imagem sonora da LE) e, por outro lado, a afetividade que os alunos foram desenvolvendo, pelo projeto de línguas, a partir da sua envolvência no mesmo.

4.3.2.1 Relação afetiva aluno/língua/cultura e Imagem sonora

da LE

Através da análise das respostas dos alunos às questões 5. *O que é para ti uma língua bonita ou feia? Dá um exemplo*, 7. *Há línguas que gostas mais e línguas que gostas menos? Porquê?* e 7.1 *Se sim, dá um exemplo de uma língua que gostes mais e outro de uma língua que gostes menos* da Ficha de reflexão sobre as línguas realizada na Sessão I (cf. Anexo 1.4), pretendemos refletir acerca das imagens das línguas enquanto objeto afetivo. Estas questões foram também exploradas no início e no final do projeto e os dados recolhidos nestes dois diferentes momentos são distintos, sendo possível retirar conclusões a partir dos mesmos.

As respostas dos alunos à questão número 5 da Ficha de reflexão sobre as línguas traduziram a opinião bastante assertiva sobre o que os alunos consideravam ser uma língua bonita ou feia, verificando-se as três seguintes exceções: *Eu acho que são todas bonitas*. (A3, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1), *Não é nada porque todas as línguas são bonitas para quem a fala*. (A5, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) e *Para mim não há nem bonita nem feia são todas iguais*. (A20, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1). Estes alunos percecionam as línguas segundo uma perspetiva igualitária, sendo que o aluno 5 as relaciona enquanto um objeto identitário de cada falante, admitindo que cada língua tem sempre um carácter positivo para os seus falantes, não podendo ser olhada segundo uma perspetiva de menosprezo perante as outras. Quanto aos restantes alunos, distinguem uma língua bonita de uma língua feia, atribuindo-lhe uma conotação positiva ou negativa, segundo os diferentes parâmetros:

	Língua bonita	Língua feia
	Agrado/fascínio manifestado pela língua	Desagrado manifestado pela língua
Características	<i>Interessante</i> <i>Requintada</i> <i>Gentil</i>	<i>Chata</i> <i>Cheia de coisas estranhas</i>
Frequência da sua utilização	<i>Usada</i>	<i>Pouco usada</i>
Imagem sonora	<i>Melhor sotaque</i> <i>O sotaque é giro</i> <i>Gosto de ouvir</i>	<i>Não gosto de ouvir</i>

Exemplos (com indicação de n.º de ocorrências)	<i>Espanhol</i> (1) <i>Italiano</i> (1) <i>Francês</i> (1) <i>Holandês</i> (1) <i>Russo</i> (2) <i>Português</i> (2) <i>Inglês</i> (3)	<i>Russo</i> (1) <i>China</i> (1) <i>Alemão</i> (1) <i>Japonês</i> (1) <i>Indiano</i> (2) <i>Chinês</i> (3)
---	--	--

Quadro 21. Línguas bonitas e línguas feias.

Tal como se pode verificar no presente quadro, os alunos manifestam agrado e desagrado por algumas línguas, atribuindo-lhes adjetivos/características segundo um pendor positivo ou negativo. A justificação para a atração por uma determinada língua remete para a abordagem da língua enquanto objeto afetivo, sendo definidas as mais bonitas como *interessantes*, *gentis* e *requintadas* e as mais feias como *chatas* e *estranhas*, relatando um aluno que: *Uma língua bonita é toda requintada muito gentil, e uma língua feia é cheia de coisas estranhas.* (A14, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1). Há uma referência que se traduz na frequência com que usamos a língua, associada à sua beleza ou fealdade, referindo o aluno que *Uma língua é mais usada que a outra, por isso é mais bonita que a outra* (A2, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1).

Podemos verificar que as razões apontadas também se relacionam com a imagem sonora das línguas, focando-se principalmente na simpatia ou antipatia pelo sotaque das línguas, a título de exemplo, *Para mim uma língua bonita é o Francês porque acho o sotaque deles giro.* (A6, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) e definindo as línguas bonitas da seguinte forma: *São as línguas que têm melhor stac.* (A10, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1). Há também uma associação de uma língua bonita a uma língua que gostam de ouvir e de uma língua feia a uma língua que não sentem satisfação em ouvir: *É o que eu gosto de ouvir e não ouvir. Não gosto de ouvir chinês e Inglês gosto.* (A11, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1).

Quanto aos exemplos referidos, as línguas mais referidas como sendo as mais bonitas foram o inglês, o português e o russo. Esta seleção de línguas traduz as línguas que são mais próximas às crianças ou que circulam nos seus ambientes familiares mais próximos. A maioria das crianças tem como língua materna o português e grande parte das crianças está a aprender formalmente o inglês. Um dos alunos da turma tem como

língua materna o russo, sendo essa uma possibilidade para os alunos a referirem como sendo uma das mais bonitas. Quanto às línguas que apontam como mais feias, os alunos referiram-se em vários momentos do projeto ao *chinês* como sendo uma língua que não gostavam porque era muito estranha para eles, aparecendo esta a mais referenciada na categoria de menos bonita. No que se refere às restantes línguas mencionadas, estas dizem respeito, na sua grande maioria, a línguas do continente asiático, ou seja, as que estão mais afastadas daquelas com as quais costumam contactar.

Quanto à análise das respostas dos alunos às questões 7. *Há línguas que gostas mais e línguas que gostas menos? Porquê?* e 7.1 *Se sim, dá um exemplo de uma língua que gostes mais e outro de uma língua que gostes menos*, também se procedeu à seleção dos registos dos alunos que traduzem as imagens mais e menos positivas que possuem das línguas, no âmbito das perguntas em questão.

	Línguas que mais gosto	Línguas que menos gosto
Características	<i>Interessantes</i> <i>Bonitas</i>	<i>Diferentes</i> <i>Não interessantes</i> <i>Feias</i>
Imagem sonora	<i>Gosto de as ouvir</i>	<i>Têm aquele sotaque e eu não gosto muito</i>
Frequência da sua utilização	<i>As que falo mais</i>	
Facilidade/dificuldade da sua compreensão e uso	<i>Mais fáceis</i> <i>Mais fáceis de entender</i>	<i>Menos fáceis</i> <i>Difíceis de entender</i>
Exemplos (com indicação de n.º de ocorrências)	<i>Brasileira (1)</i> <i>Rússia (1)</i> <i>Francês (1)</i> <i>Holandês (1)</i> <i>São-Tomé (1)</i> <i>Alemão (1)</i> <i>Italiano (1)</i> <i>Português/Português (6)</i> <i>Inglês (8)</i>	<i>Espanhola (1)</i> <i>Casaquistão (1)</i> <i>Russo (1)</i> <i>Romano (1)</i> <i>Japonês (1)</i> <i>Canadiano (1)</i> <i>Africano (1)</i> <i>Alemão (1)</i> <i>Francês (1)</i> <i>Índio (1)</i>

		<p><i>Mexicano (1)</i></p> <p><i>China / Chinês (7)</i></p>
--	--	---

Quadro 22. Línguas que mais e menos gosto.

Tal como nas considerações sobre as línguas bonitas, os alunos referem-se às línguas que mais gostam através de adjetivos de ordem positiva (*interessantes, bonitas*), caracterizando-as como as que mais gostam de ouvir, as que mais falam e as que, para elas, são de mais fácil compreensão/uso. Já a imagem construída sobre as línguas que menos gostam surge com um pendor mais negativo, sendo estas associadas a línguas *desinteressantes, feias e diferentes*. Esta diferença, ou seja, afastamento das línguas estrangeiras em relação à língua materna, leva-nos a concluir que a atração ou fascínio pelas línguas estrangeiras aumenta proporcionalmente à maior quantidade de semelhanças interlinguísticas ou sonoras que essas línguas possuírem relativamente à sua língua materna. Relembrando que a questão colocada era *Há línguas que gostas mais e línguas que gostas menos? Porquê?*, passamos a indicar dois exemplos ilustrativos deste facto: *Sim. Porque algumas são diferentes.* (A4, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1); *Sim, porque se falarem a minha língua ou uma língua que fale eu consigo entender a pessoa.* (A5, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1); *Há porque algumas línguas tem aquele sotáque e eu não gosto muito.* (A16, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1).

O afeto pelas línguas também se vê influenciado pela dificuldade de compreensão e/ou uso das línguas estrangeiras por parte das crianças, referindo estas que: *Sim, porque algumas são difíceis de entender* (A3, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1). Importa referir uma diferente opinião de um aluno, relativamente a compreensão das línguas, o qual dá a seguinte resposta à mesma questão: *Sim, porque há línguas mais defíceis, gosto, e as mais faceis não.* (A10, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1).

Podemos verificar que, relativamente aos exemplos de línguas que os alunos mais gostam, estas coincidem com as que os mesmos tinham classificado como de bonitas, as mais referenciadas foram o português e o inglês, acontecendo o mesmo para as línguas que as crianças dizem menos gostar, destacando-se significativamente o *chinês*.

Tal como referido num momento prévio, algumas das respostas a estas três questões foram exploradas e debatidas no seio de toda a turma na penúltima sessão do

projeto, a sessão VI (cf. Anexo 6). Após a participação ativa em todas as sessões do projeto, os alunos nesse momento de conversa entre todos, pareceram relativizar a forma afetiva positiva ou negativa com que se referiam às línguas, nomeadamente às línguas feias e bonitas. Ora vejamos as seguintes intervenções de dois alunos:

- *Depende. Imagina \ eu sou português e posso achar que as outras línguas \\\ sejam feias ou que podem ter defeitos ou assim, mas para nós... Para as pessoas que falam aquela língua pode ser bonita, também depende de quem fala cada língua. (S6, 10 de dezembro);*
- *Para mim não há nenhuma língua bonita ou feia. Elas podem ser diferentes mas na mesma são uma língua, não quer dizer que seja uma feia e uma bonita, todas as línguas é como uma outra, só por uma ser mais usada do que outras não quer dizer que, por exemplo, o meu português seja para mim bonito e uma língua que eu não fale seja feia. Não quer dizer que a minha seja bonita e a dos outros chata. (S6, 10 de dezembro).*

Durante o debate sobre o conceito de língua bonita e feia, as duas ideias que dominaram foram que as línguas que são bonitas para os seus falantes, para as pessoas que não as conhecem podem não o ser: *Para nós o chinês pode ser uma língua feia, mas para os chineses o português também é uma língua feia. (S6, 10 de dezembro)*, e que as línguas são diferentes, cada uma delas é única, não significando isso que possa ser mais ou menos bonita do que as outras: *Para mim as línguas são todas iguais. (S6, 10 de dezembro).*

No que se refere ao descritor **3.2**, ou seja, *Imagem sonora da LE*, esta tem vindo a ser explorada enquanto fator potenciador da criação de uma relação mais ou menos afetiva das crianças com as línguas. Apesar do essencial já ter sido explorado nesta dimensão, os alunos ao resolverem as diferentes tarefas pronunciaram-se pontualmente acerca da opinião que têm acerca da sonoridade das outras línguas. Isto aconteceu, essencialmente, na Sessão III (cf. Anexo 3) e na Sessão V (cf. Anexo 5), uma vez que estas possibilitaram um estímulo mais direcionado para o esforço de compreensão oral de línguas estrangeiras, através da audição do vídeo do Andrés e do álbum narrativo *Catch that Goat!*.

Durante a atividade de audição do vídeo em espanhol os alunos foram proferindo ideias como: *No espanhol é preciso estar com atenção porque eles falam rápido. (S3, 13 de novembro); Sem o vídeo é que senti que falou muito rápido. (S3, 13 de novembro); Já sabemos que o espanhol é muito rápido. (S3, 13 de novembro).* Como

as crianças veem o espanhol como uma língua bastante próxima do português e têm facilidade em contactar frequentemente com o som desta língua, todos concordam que os espanhóis pronunciam as frases a um nível de rapidez superior, por isso dedicaram mais atenção ao vídeo de forma a conseguirem compreender o que o Andrés dizia. Há apenas um aluno que afirma: *Eu não consigo entender espanhol.* (S3, 13 de novembro). Quanto à história escrita em inglês, as crianças, quando confrontadas com o desafio de leitura da mesma, dado que o inglês é uma língua com a qual contactam frequentemente, expressaram-se da seguinte forma:

Sessão V (<i>Exploração de uma história</i>) – Episódio 9
“A1- Vamos ler em inglês?!” A2- É tão fácil.” (S4, 20 de novembro)

Quadro 23. Episódio 9.

Quanto às línguas mais afastadas, nomeadamente o *chinês*, que foi a língua elegida como a mais feia e a que os alunos menos gostam, foi também aquela sobre a qual os alunos mais se pronunciaram relativamente ao seu som, de forma menos positiva. Os alunos fizeram afirmações como: *Os chineses quando falam parece que estão a gritar.* (S6, 10 de dezembro); *Não gosto de ouvir chinês.* (A11, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1).

É importante referir que, na primeira sessão do projeto, como as denominações *brasileiro* e *chinês* foram muito utilizadas pelos alunos, lhes foi explicado que não existe a língua *brasileiro*, mas antes que se trata de português do Brasil e que, quando normalmente mencionamos *chinês*, nos estamos a referir ao mandarim. Contudo, durante o projeto os alunos usaram sempre estas denominações e na última sessão foi novamente abordada esta questão.

4.3.2.2 Opinião sobre o projeto e Experiências de aprendizagem

Ainda sob uma dimensão socioafetiva, pretende-se explorar a afetividade que os alunos foram desenvolvendo relativamente ao projeto, com base nas diversas experiências que este lhes proporcionou, nomeadamente através do contacto com outras línguas. Recuperemos algumas afirmações dos alunos quando, na última sessão do projeto, se viram confrontados com o desafio de redigirem um texto sobre o que foi o projeto *As Línguas na Ponta da Língua* para eles.

Opinião sobre o projeto

Estes excertos são parte dos textos redigidos pelos alunos, na sessão VII do projeto, na qual os alunos foram desafiados a refletir sobre o mesmo.

- *O projeto foi muito engraçado e todos gostamos de o aprender. (A1, Texto individual das crianças, S7)*
- *O projeto é interessante, eu aprendi muito sobre as várias línguas. (A2, Texto individual das crianças, S7)*
- *O que eu digo este foi o meu melhor projeto! (A3, Texto individual das crianças, S7)*
- *Gostei imenso deste projeto onde pude conhecer novas línguas e contactar com as diferentes espécies de línguas. Não mudaria o nome. Este projeto ajudou-me a perceber outras línguas, se podemos comparalas, fala-las, conhecelas... As atividades também foram muito giras. (A5, Texto individual das crianças, S7)*
- *O nosso projeto, intitulado de "As línguas na ponta da língua" foi um dos projetos mais interessantes que nós tivemos. (A6, Texto individual das crianças, S7)*
- *Ajudaram-nos a compreender palavras de outras línguas milhares de coisas. Ajudaram-me a realizar muitas tarefas e aprendi muito. (A10, Texto individual das crianças, S7)*
- *Eu gostei muito do projeto das professoras estagiarias Mariana e Catarina. No primeiro dia que íamos trabalhar o projeto eu pensei que íamos fazer uma ficha de várias línguas até Chinês Foram muitos dias a trabalhar este projeto divertido e novo de muitas línguas. (A13, Texto individual das crianças, S7)*
- *É um projeto que foi feito para termos conhecimento de novas línguas e sabermos que há línguas que nós achamos feias porque são muito diferentes da nossa. O projeto é muito divertido e ensina-nos que todas as línguas são bonitas á sua maneira. Pode haver preferências, mas não quer dizer que sejam feias ou estranhas. O projeto foi muito divertido, e teve uns muito desafios muito criativos e fixes! (A15, Texto individual das crianças, S7)*
- *O projeto foi fixe, tinha vários desafios e cada menino foi ler o desafio. O projeto foi muito divertido e nós todos gostamos. (A16, Texto individual das crianças, S7)*
- *Nos andamos a interpretar as palavras que estão noutras línguas sem ser o português, e fazemos coisas divertidas com as coisas que têm a ver com as línguas trabalhamos varias línguas. (A19, Texto individual das crianças, S7)*

Quadro 24. Opiniões sobre o projeto.

Genericamente, os alunos nos seus textos focaram qual a sua opinião sobre o projeto, descreveram algumas das atividades que foram realizadas ao longo do mesmo e o que aprenderam com ele. Para esta categoria de análise apenas foram seleccionadas as

unidades de registo que são referentes à percepção e relação afetiva que foram criadas sobre o projeto.

Ao longo de todos os textos percebemos que os alunos manifestam uma relação tendencialmente muito positiva com o projeto desenvolvido, qualificando-o como: *divertido, interessante, o melhor e novo*. Relativamente ao trabalho que foi realizado em cada sessão, envolvendo este sempre as línguas e os conteúdos programáticos de cada disciplina, grande parte dos alunos refere que gostou de aprender mais sobre as línguas, que percebeu que a comparação das línguas pode-nos ajudar a compreendê-las melhor, existindo uma referência à *interpretação* de palavras que estão noutras línguas sem ser o português. Foi notório, como referido anteriormente, que os alunos aprenderam a relativizar o gosto, ou seja, a simpatia/antipatia pelas línguas, reconhecendo em vários momentos que todas as línguas são diferentes e o facto de serem mais ou menos usadas não joga proporcionalmente ao nível de fascínio provocado nas pessoas: a título de exemplo um aluno diz que *todas as línguas são bonitas à sua maneira*.

É pertinente também recuperar algumas das respostas das crianças nos questionários de avaliação das sessões, realizado no final de cada uma. Na resposta às questões, por exemplo, *1. Gostaste da experiência de resolver as atividades com as instruções em francês? Porquê?* e *1.1 O que mais gostaste? E o que menos gostaste? Porquê?* do Questionário de Avaliação da Sessão II (cf. Anexo 2.3), muitos alunos associaram o desafio de compreender novas línguas a uma experiência positiva e, ao mesmo tempo significativa, uma vez que esta foi sentida como uma novidade para eles. As crianças deram respostas como: *Sim gostei, porque é divertido tentar perceber as outra língua e no mesmo tempo a aprender novas línguas* (A7, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2); *Adorei, porque foi algo de novo e descobri palavras em outra língua*. (A10, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2); *Eu gostei de tudo porque foi uma experiência gira de fazer* (A7, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2).

Estas afirmações confirmam o que até aqui foi falado sobre a opinião dos alunos sobre o projeto. No entanto, o interesse pelo mesmo é também justificado por este constituir um constante desafio para as crianças, bem como pelo seu carácter inovador, no sentido em que as crianças referem que nunca tinham feito algo assim. Elegemos alguns dos testemunhos que o confirmam: *Sim, porque nunca fiz nada assim*. (A3, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2); *Sim, porque foi uma nova experiência de que gostei e estou a gostar muito deste projeto*. (A5, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2); *Adorei, porque foi algo de novo e descobri palavras em outra língua*. (A10,

Questionário de reflexão sobre a sessão, S2); *Eu gostei de tudo, porque foi uma experiência nova para mim.* (A3, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2); *Gostei de tudo, porque foi difícil, e ao mesmo tempo desafiado.* (A10, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2).

Os alunos, ao longo de todo o projeto, também se referiram às suas **experiências de aprendizagem**, explicando se gostaram de realizar as diferentes atividades, o que mais e menos gostaram em cada um delas, refletindo ainda sobre as aprendizagens realizadas. Os dados recolhidos no âmbito deste descritor são provenientes, na sua grande maioria, dos questionários de avaliação das sessões, que os alunos preenchem no final de cada uma delas, embora havendo também algumas transcrições de vídeo gravações.

Quando inquiridos acerca do gosto pela experiência de resolver as diversas tarefas noutras línguas, os alunos deram a sua opinião, manifestando-se sobre diferentes aspetos, de entre os quais:

Aprendizagem de novas línguas	<i>Sim gostei porque podemos aprender algumas coisas em francês.</i> (A1, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2) <i>Sim gostei, porque é divertido tentar perceber as outras línguas e no mesmo tempo a aprender novas línguas</i> (A7, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
Língua em causa	<i>Sim, porque uma delas calhou em espanhol, e eu adoro espanhol.</i> (A15, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4) <i>Sim, porque gosto um pouco de inglês.</i> (A15, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
Compreensão das línguas	<i>Adoro, porque já percebo espanhol.</i> (A10, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3) <i>Sim porque percebia algumas palavras.</i> (A1, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
Experiência em si	<i>Sim, porque a ficha era divertida de fazer.</i> (A13, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2) <i>Sim, porque acho que foi divertido e porque foi uma experiencia nova.</i> (A14, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
Facilidade/dificuldade da tarefa	<i>Eu gostei porque parecia que era muito difícil.</i> (A1, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5) <i>Porque foram fácies de descobrir.</i> (A11, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
Conteúdos e dinâmicas	<i>Sim. Porque ficámos a saber mais sobre a higiene.</i> (A20, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3) <i>Sim gostei porque trabalhamos com o Magalhães.</i> (A19, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5) <i>Gostei porque foi em grupo com a turma toda.</i> (A1, Questionário de

Quadro 25. Aspectos relativos ao gosto pela experiência de resolver as diversas tarefas noutras línguas.

As respostas escolhidas servem para ilustrar cada um dos parâmetros mencionados pelos alunos, sendo que, após a análise de todas as respostas referentes à questão anteriormente mencionada, pode afirmar-se que os três aspetos que as crianças mais se referem são: a aprendizagem de novas línguas, a própria língua em causa e a descrição da experiência em si. De uma forma geral, é visível que foi divertido e significativo para as crianças fazerem um esforço de compreensão de enunciados orais e escritos em diferentes línguas, afirmando estes que a aprendizagem de novas línguas era uma mais-valia.

Os alunos também tiveram a oportunidade de partilhar o que mais e menos gostaram em cada uma das sessões, sendo os aspetos positivos associados: aos conteúdos - *Da ficha do Andrés, porque aprendi os cuidados de Higiene.* (A2, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3); à exploração das línguas - *De legendar as imagens, porque eu gosto muito de escrever espanhol.* (A15, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3); ao nível de dificuldade/facilidade da língua/tarefa - *De colocar os números, porque é fácil.* (A5, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3) e às experiências vivenciadas: *Da parte que nós tínhamos de fazer a fala.* (A20, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5); entre outros aspetos.

Quanto ao que as crianças dizem menos ter gostado, há afirmações com : *gostei menos da pergunta 1 que dizia “Comment appelle t’on l’ensemble des os de notr corps”, porque era muito simples.* (A9, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2); *uque não gostei foi que eu não acabei a ficha.* (A19, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2); *Não gostei da Ficha das rotinas de Andrés o iexercício 2 porque não gosto de desenhar.* (A19, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3). Pode então concluir-se, conforme estes três exemplos, que os alunos referem a facilidade/dificuldade das tarefas, o fator tempo e certos exercícios específicos como aspetos que menos gostaram. Consideramos positivo os alunos explicitarem sem dificuldades aquilo que mais gostaram, respondendo, na maioria das vezes, que não têm aspetos a identificar como sendo aqueles que menos gostaram.

Os alunos foram inquiridos, no questionário de avaliação da segunda sessão, sobre a facilidade da realização das tarefas, de forma a podermos ter o seu *feedback* aquando da sua primeira experiência de exploração dos enunciados de uma ficha de

trabalho numa diferente língua. A maioria dos alunos referiu que foi difícil, a título de exemplo: *Não, porque havia às vezes palavras escquesitas.* (A10, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2). Contudo, cerca de metade da turma ficou dividida entre o *mais ou menos - Mais ou menos. Porque não percebi algumas e percebi outras.* (A18, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2) - e o *sim - Sim, porque tentamos muitas vezes para conseguir descobrir as linguas estrangeiras.* (A15, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2); *Foi um bocado facil porque fizemos em grupo* (A19, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2). É de realçar, pela positiva, a maioria dos alunos afirmarem que foi difícil, mas fazerem mesmo assim uma avaliação positiva da sessão, considerando a experiência um desafio.

Vejamos agora as aprendizagens de que as crianças demonstram a consciência de terem realizado sobre as línguas ao longo de todo o projeto:

Aprendizagens/descobertas sobre as línguas
<i>Aprendi a decifrar a língua francesa.</i> (A5, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
<i>A prendi que todas teem o seu significado, a sua maneira.</i> (A15, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
<i>Que são importantes.</i> (A16, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
<i>Que nem todas são iguais.</i> (A15, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)
<i>Que teem semelhanças com o Português.</i> (A18, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
<i>Que à línguas parecidas.</i> (A19, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)
<i>O espanhol é parecido com portugueses.</i> (A18, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
<i>Que algumas línguas são faseis de compreender.</i> (A11, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
<i>Que muitos países têm culturas muito diferentes das nossas.</i> (A10, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
<i>Aprendi vários significados que não sabia / e também línguas que não sabia.</i> (S6, 10 de dezembro)
<i>Aprendi que existem várias línguas.</i> (S1, 31 de outubro)

Quadro 26. Aprendizagens/descobertas sobre as línguas.

A resposta mais frequente dos alunos foi a de aprender que existiam línguas parecidas, demonstrando isto que se consciencializaram do processo ao qual recorreram de forma a compreenderem os enunciados em diferentes línguas. Também se destacou a importância que os alunos reconheceram de todas as línguas, apesar da sua grande diversidade.

4.3.3 Síntese dos resultados obtidos

De uma forma geral, a partir da análise dos dados recolhidos, no que subjaz às representações dos alunos face às línguas, pode-se afirmar que os alunos: (i) reconhecem a importância das línguas de forma a ser possível a comunicação entre as pessoas; (ii) consideram mais fácil a aprendizagem das línguas que mais gostam, que por sua vez, são aquelas que consideram mais próximas da sua língua materna, recorrendo, por isso, ao processo de comparação das diferentes línguas para acederem ao sentido das mesmas; (iii) no final do projeto já relativizavam mais a Sua importância e a do Outro, bem como a importância que atribuíam às línguas a uma escala global, evidenciando um leque bastante diversificado de conhecimentos do mundo das línguas e culturas, os quais justificavam em certas alturas com as próprias vivências pessoais.

Relativamente à esfera mais afetiva face às línguas, os alunos revelam uma ligação afetiva muito forte com a língua materna (o português, para a maioria dos alunos) e com o inglês, cuja utilização reconhecem à escala global. Por outro lado, línguas como mandarim e russo são aquelas pelas quais os alunos evidenciam menos fascínio, uma vez que estes consideram que estas possuem menos semelhanças interlinguísticas ou sonoras relativamente ao português. Relativamente à opinião dos alunos sobre o projeto, estes referiram-se à metodologia de trabalho com as línguas adotada como sendo inovadora e divertida, ao mesmo tempo que lhes permitia aprenderem novos conteúdos programáticos.

É de salientar o facto de os alunos se terem mantido entusiasmados desafiados após desafiados e de se terem mostrado bastante participativos ao longo das sessões, permitindo-nos recolher uma grande diversidade de dados, tendo os mesmos um conteúdo bastante interessante.

A maior parte dos dados analisados é proveniente das Sessões I e VI, uma vez que nestas se deu a oportunidade aos alunos de partilharem as representações (imagens) que possuem sobre as línguas e culturas e destas serem debatidas em grande grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa fase de reflexão e avaliação do estudo desenvolvido, é importante recuperar alguns dos seus objetivos, nomeadamente: conceber, desenvolver e avaliar um projeto didático em contexto do 1.º CEB e compreender o contributo do projeto ao nível das representações/imagens sobre as línguas dos alunos. Para tal foi planeado e implementado um projeto adequado ao nível de ensino no qual foi desenvolvido, o 4.º ano de escolaridade, e à dinâmica da própria sala. O desenvolvimento deste projeto de intervenção constituiu um desafio extremamente elevado para nós, uma vez que, no pouco tempo que tivemos para a sua implementação, deveríamos criar um fio condutor entre todo o projeto, fazer com que este fosse coerente, significativo para as crianças e que tivesse um início, meio e fim lógicos. Ao mesmo tempo, como estávamos a trabalhar com uma turma do 4.º ano de escolaridade, não poderíamos descurar a importância dos conteúdos das diversas áreas do saber, os quais, no nosso ponto de vista, foram bem enquadrados num projeto de línguas, mesmo que isso à primeira vista possa parecer um tarefa quase impossível. Neste sentido, optámos por tentar encontrar o lugar das línguas na abordagem interdisciplinar do currículo, através da metodologia da intercompreensão. De uma forma geral, consideramos que este foi um projeto do qual resultaram momentos bastante surpreendentes, sendo que os alunos superaram as nossas expectativas a cada desafio que lhes era colocado. A turma mostrou-se implicada e interessada na maioria das atividades propostas e o facto de afirmarem que estavam a realizar algo de novo, ao descreverem o projeto como um projeto inovador, foi algo extremamente significativo.

É fundamental referir a importância do conhecimento teórico-conceitual sobre intercompreensão, abordagem interdisciplinar do currículo e plurilinguismo como valor construído numa primeira fase de investigação. O aprofundamento da compreensão sobre estes quadros conceptuais permitiu problematizar uma situação a partir dos mesmos, o que nos levou a questionar a pertinência de um projeto em torno destas temáticas e qual o seu contributo para nós enquanto futuras professoras e para o desenvolvimento dos alunos. De início, quando o conhecimento sobre a Didática de Línguas e, mais especificamente sobre a intercompreensão, era ainda bastante diminuto pareceu-nos de difícil concretização a abordagem das línguas integradamente com as restantes áreas de saber.

No entanto, a reação das crianças, que anteriormente já tinham desenvolvido um projeto sobre as línguas, foi bastante surpreendente, uma vez que numa das primeiras atividades acharam estranho conseguirem resolver uma ficha de trabalho com

enunciados numa língua diferente que não era o português. Dados os primeiros sucessos de compreensão do significado dos mesmos, os alunos sentiam-se orgulhosos e confiantes das suas capacidades, sendo que concretizaram algo que julgavam não conseguir.

Situações como esta permitem-nos a nós professores e educadores aprender a estimular as potencialidades dos alunos a todos os níveis, neste caso relacionadas com as línguas. A capacidade da mobilização de esforço de compreensão e de pôr em prática conhecimentos previamente adquiridos (repertório linguístico-comunicativo) foram possivelmente os aspetos que mais sobressaíram, os quais comprovam a disponibilidade dos alunos pelas mais diversificadas tarefas, independentemente da área do saber trabalhada. O conceito de intercompreensão vem, por isso, esclarecer o professor sobre possibilidades didáticas de rentabilização, atualização e desenvolvimento dos repertórios plurilingues dos seus alunos e, neste sentido, de desenvolvimento da competência plurilingue dos mesmos.

Isto faz-nos refletir acerca da importância da inovação das práticas didáticas respeitantes ao trabalho com as línguas, uma vez que ao estimularmos um contacto mais frequente, que se pretende explorado informalmente, com as diversas línguas e culturas estamos a concorrer para o aumento da curiosidade e respeito pelas mesmas. Ao mesmo tempo, permitimos que os alunos não encarem o contacto intercultural concretizável apenas em situações nas quais os locutores tenham aprendido formalmente as línguas.

Desta forma, conseguimos que situações de sala de aula tenham significado na vivência pessoal de cada aluno, enquanto ser pertencente a uma sociedade plural. A abordagem da intercompreensão, bem como o estímulo de reflexão sobre as línguas parecem permitir uma maior valorização de todas as línguas e culturas, ao mesmo tempo que diminuem o nível de inibição e constrangimento no contacto intercultural. A capacidade de passagem de uns universos linguístico-comunicativos para outros (Andrade, 2003), de estabelecimento de pontes e comparações entre línguas desenvolve-se naturalmente, neste caso, durante atividades em que a finalidade é o aprofundamento do conhecimento dos diferentes conteúdos. Por isso, os alunos não se sentiram aborrecidos pela exploração dos conteúdos teóricos, mas encararam as tarefas situações desafiantes, independentemente da língua que estivesse a ser explorada.

Todos estes factos conduzem a uma reflexão aprofundada sobre o contributo do projeto desenvolvido num contexto de Prática Pedagógica Supervisionada para a nossa evolução enquanto futuras professoras e educadoras. Completando o que já foi

mencionado anteriormente, este foi um estudo que despertou a nossa sensibilidade para o mundo das línguas e culturas, área pela qual não proferíamos um grande interesse de início. No entanto, percebemos que a exploração da diversidade linguística e cultural está muito para além da aprendizagem de línguas e que, afinal, mesmo nós enquanto professoras temos capacidades que nós próprias desconhecíamos.

Da formação de professores espera-se, portanto, que a transformação não ocorra apenas na sua prática educativa, mas também em si como sujeito singular e com uma identidade própria. O professor para desenvolver práticas didáticas em intercompreensão deverá já ter construído conhecimento sobre si próprio em situações de contacto com novas línguas e culturas, facilitando-lhe isso a capacidade de fazer uma gestão flexível do currículo, onde todas as línguas e culturas são valorizadas, transformando a sala de aula num espaço de reencontro intercultural, ao serviço da construção de uma visão positiva da diversidade (Dias et al, 2010).

Também a reflexão sobre a ação social de educar (Alarcão, 2002) passou a ser encarada segundo um olhar bastante mais atento e questionador, no sentido de olhar para a dimensão educativa de uma forma mais geral.

No que alude à análise dos dados recolhidos, pode-se afirmar que foi desenvolvida a capacidade de reflexão sobre as línguas dos alunos, quando estes se viram em situações de debate onde tiveram de explicitar a importância das línguas, quais aquelas que mais e menos gostavam, as que consideravam mais e menos bonitas ou difíceis, tendo de fundamentar a sua resposta. O facto das respostas dos alunos serem exploradas num diálogo entre toda a turma, estimulou uma reflexão mais profunda sobre o posicionamento das crianças sobre algumas línguas, confrontando as diferentes opiniões existentes na turma.

Deu-se também a compreensão do contributo do projeto ao nível das representações ou imagens sobre as línguas dos alunos, uma vez que foi possível acompanhar a evolução e transformação da opinião e visão dos alunos sobre a diversidade linguística. Logo na primeira sessão do projeto, as crianças tinham uma posição determinada sobre as línguas que, por exemplo, consideravam mais bonitas e mais feias. Também se constatou a tendência predominante para uma forte ligação afetiva dos alunos para com o português e inglês, em detrimento da desvalorização de línguas como o mandarim. Contudo, numa das sessões finais, os alunos refletiram mais profundamente sobre o papel de todas as línguas proferindo, a maior parte, que não

existem línguas mais bonitas ou importantes do que outras, uma vez que todas são igualmente bonitas ou importantes para as pessoas que as falam.

As línguas mesmo sendo diferentes são igualmente importantes - foi a ideia muito proferida no final do projeto, afirmando as crianças que todos temos um interior igual independentemente do quão diferente possa ser o nosso exterior. Verifica-se que a estimulação de representações positivas sobre as línguas e a valorização da diversidade se viram concretizadas, bem como o desenvolvimento da competência plurilingue e de intercompreensão. As crianças, ainda que a contactar com um conceito novo, o de intercompreensão, nos textos finais de reflexão e avaliação do projeto referiram que uma das coisas que tinham aprendido com o projeto era que duas pessoas que falem diferentes línguas podem conseguir compreender-se e comunicar, se ambas fizerem um esforço para isso e se estabelecerem comparações entre línguas. Estes relatos evidenciam que esta foi uma experiência significativa para os alunos e que estes conseguiram compreender a essência do projeto, o que se torna demasiado gratificante para nós.

De forma a contribuir para o sucesso do projeto, tentámos dinamizar as sessões de diferentes formas, alterando as opções didáticas. Esta estratégia resultou bem com a turma e com as diferentes temáticas que tínhamos de explorar, apesar da dificuldade em encontrar recursos válidos cientificamente e com a devida correção linguística.

Notou-se um especial interesse dos alunos na sessão onde se trabalharam as rotinas diárias e os cuidados de higiene a partir da exploração de um vídeo em espanhol (cf. Anexo 3.1) e da leitura da história em inglês (cf. Anexo 5.1). Portanto, o esforço de compreensão oral de outras línguas foi algo bastante evidenciado pelos alunos. Destaca-se também, na Sessão II, a atitude de abertura e predisposição dos alunos no desafiante primeiro momento de contacto com uma ficha de trabalho com os enunciados numa diferente língua.

Toda esta dinâmica de compreensão de outras línguas, de constante comparação de palavras e de acesso ao sentido global dos enunciados orais e escritos, utilizada em processos de intercompreensão, deixa-nos a todos, muitas vezes, ao mesmo nível nas descobertas. Isto porque as línguas abordadas não são dominadas por nenhum dos alunos ou dos adultos, embora alguns já tenham tido contacto com diferentes línguas, inclusive as que abordámos. Neste sentido, o professor também se vê numa constante situação desafiadora, tal como os alunos.

Por outro lado, a constante reflexão sobre a ação e o *feedback* dos alunos permitiram-nos atuar e modificar o que tínhamos planeado para a sessão quando algo corria menos bem. A Sessão IV (cf. Anexo 4.1) foi um exemplo desta situação, uma vez que estava a ser difícil para os alunos a elaboração de uma ficha de trabalho de matemática na qual cada enunciado estava numa diferente língua. A compreensão dos enunciados, principalmente, em italiano e alemão estavam a suscitar grandes dúvidas, pelo que a tarefa não estava a cumprir o seu principal propósito. Face a esta dificuldade, considerámos que o melhor seria alterar de imediato a dinâmica de trabalho, pelo que a ficha continuou, a partir daí, a ser resolvida no quadro e em grande grupo. Assim, estimulámos a partilha de saber entre os alunos, bem como o espírito de entreatajuda, uma vez que os seus saberes complementavam-se.

Quanto aos constrangimentos encontrados, poderemos apontar a escassez de tempo para planificar cada uma das sessões, bem como a gestão do mesmo na dinamização de cada uma delas, pelo que algumas das vezes as tarefas tiveram de ser acabadas pela professora titular da turma. Talvez a redução das tarefas propostas em cada sessão fosse um aspeto a considerar, caso o projeto fosse implementado de novo.

Outro dos aspetos onde encontrámos uma maior dificuldade foi na tradução dos enunciados escritos em todas as línguas com as quais trabalhámos, sendo bastante importante o contributo de amigos e conhecidos que tornaram esta tarefa possível, bem como a posterior revisão por parte de falantes nativos e/ou especialistas, de modo a obtermos o maior rigor linguístico possível.

Concluindo, este foi um projeto desafiante a vários níveis para nós enquanto professoras estagiárias, considerando que nos foi proposto o desenvolvimento de um projeto a partir de um conceito que para nós era praticamente desconhecido – o de intercompreensão. As leituras iniciais contribuíram para que não nos sentíssemos tão perdidas e a planificação e implementação do projeto despertaram em nós a consciencialização da importância da gestão articulada do currículo, neste caso, através das línguas e, mais especificamente, da intercompreensão. Não obstante a brevidade do projeto e o que isso implica do ponto de vista da (re)configuração das representações sobre as línguas por parte dos alunos, os objetivos inicialmente propostos veem-se cumpridos, encarando-se toda esta experiência como um importante contributo para uma boa aprendizagem profissional.

As opções didáticas tomadas comprovaram que é possível mobilizar saberes integradamente, ou seja, gerir os diferentes conteúdos curriculares segundo uma

perspetiva de complementaridade entre todos eles. A educação em línguas integrada surgiu, portanto, como uma alternativa à aprendizagem formal de línguas que os alunos conhecem, mostrando-lhe possibilidades de criação de novas sinergias entre os diferentes saberes. Para que isto resulte, é fundamental que o professor crie espaços de reflexão e utilize os conhecimentos prévios dos alunos, de forma a criar situações de aprendizagem escolar, as quais estão a ser constantemente avaliadas e transformadas consoante as necessidades.

Percebemos ainda a importância de se trabalhar ao nível das representações sobre as línguas dos alunos, na medida em que se acredita que estas poderão influenciar fortemente a relação dos alunos com as línguas e determinar o seu posicionamento em relação ao Outro. Este tipo de trabalho com as línguas parece concorrer para a evolução das imagens sobre as línguas e culturas, na medida em que o contacto plurilingue e intercultural favorece a aproximação das crianças com a diversidade. Isto também permite o afastamento da ideia fortemente escolarizada com que as crianças olham para as línguas, possibilitando que estas reconheçam a sua importância a uma escala global e que construam conhecimento a partir das mesmas.

As opções didáticas tomadas concretizam algumas das competências que se esperam desenvolvidas com a experiência de Prática Pedagógica e Supervisionada e de Seminário de Investigação Educacional, sendo que hoje a importância da reflexão sobre a ação pedagógica, numa perspetiva de abertura à mudança, bem como o desenvolvimento de práticas e projetos curriculares com relevância educativa que integrem os diferentes saberes e práticas sociais, veem-se acrescidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alakija, P. (2002). *Catch that Goat – A Market Day in Nigéria*. Ademola Compound.
- Alarcão, I. (2002). *Didática e novas competências na formação de professores de línguas na Europa*. *Redinter-Intercompreensão*, 10, pp. 65-70. Chamusca: Edições Cosmos, REDINTER.
- Alarcão, I. (2008). Desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal. In Bizarro, R. (Ed.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?* (pp. 10-14). Maia: Areal Editores.
- Almeida, J., e Pinto, J. (2005). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença
- Andrade, A. (2003). Intercompreensão: Conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas. In Andrade, A. e Sá, C. (Orgs.), *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: Algumas reflexões didácticas* (pp. 13-30). Cadernos Didácticos, Série Línguas. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- Andrade, A., Araújo e Sá (coord.), Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L., Simões, A. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – Alguns percursos didácticos. In Neto, A. et al. (Orgs.), *Didáctica e metodologias da educação – percursos e desafios* (pp. 489-506). Universidade de Évora, Departamento de Psicologia e Educação.

- Andrade, A., Sá, M., e Moreira, G. (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Cadernos do LALE, Série propostas, N.º4. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- Andresen, S. (1964). *O Cavaleiro da Dinamarca*. Porto: Figueirinhas.
- Araújo e Sá, M., Canha, M., Gonçalves, C. (2003). *Da consciência comunicativa à competência intercultural: um módulo de formação de professores*. Cadernos do LALE, Séries propostas, N.º 1. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

B

- Barbeiro, L. (2009). *Intercomprehension in primary school: discovering languages and constructing knowledge*. Language and Intercultural Communication, 9: 4 (pp. 217-229). Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/14708470903203041> (19 de setembro de 2012).
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beacco, J., e Byram, M. (2003). *De la diversité linguistique a l'éducation plurilingue. Guide pour L'élaboration des Politiques Linguistiques Educatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de L'Europe, Divison des Politiques Linguistiques.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., e Timóteo, M. (2012). *Metas Curriculares, Ensino Básico, Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2008). Competencias básicas de la ciudadanía y aprendizaje de las lenguas. In R. Bizarro (Ed.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?* (pp. 25-42). Maia: Areal Editores.

- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., e Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português, Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.

C

- Candelier, M. (dir.), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., Pietro, Jean-François, Lörincz, I., Meissner, F., Schröder-Sura, A, Noguerol, A. (2007). *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures (CARAP) - Version 2*. Graz: ECML (European Centre for Modern Languages).
- Canen, A., e Moreira, A. (2001). Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In Canen, A. e Moreira, A. (Orgs.), *Ênfases e Omissões no Currículo* (pp. 15-44). Campinas: Papirus.
- Capucho, M. (2010). Intercompreensão - Porquê e como? - Contributos para uma fundamentação teórica na noção. In Tavares, C. e Ollivier, C. (Eds.), *O conceito de intercompreensão: origem, evolução e definições*. Redinter-Intercompreensão, 1, pp. 85-102. Chamusca: Edições Cosmos, REDINTER.
- Capucho, F. e Escudé, P. (2005). Euromania, méthode d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes en fin d'école primaire. In Castagne, E. (Orgs.), *Colloque international de Gap - Deuxièmes journées internationales sur l'InterCompréhension Européenne*. Collection ICE, Editions et Presses Universitaires de Reims.
- Capucho, R. (2009). *Transversalidade do Português no 1º Ciclo e gestão flexível do currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.
- Castagne, E. (2006). *Pour créer l'intercompréhension en Europe. A propos d'EuRom4 et d'autres programmes destinés à former à la compréhension de*

langues apparentées. Colloque Nordic intercomprehension in a European perspective (pp. 1-18). Uppsala universitet - 27 april 2006. Disponível em http://www.nordiska.uu.se/digitalAssets/66/66184_castagne-franska.pdf (8 de março de 2012)

- Castellotti, V., e Moore, D. (2002). *Social representations of languages and teaching*. Referency Study. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A., Van de Ven, P. (2009). *Plurilingual and intercultural education as a project*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (QECRL)*. Porto: Edições ASA.
- Coste, D., Moore, D. e Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

D

- DEB. (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: DEB.
- DGLF (2006). *L'intercompréhension entre langues apparentées*. Références 2006. Disponível em www.dglf.culture.gouv.fr/publications/References07_Intercomprehension.pdf (4 de fevereiro de 2012).
- Dias, C. et al. (2010). "Mar de línguas e culturas" - uma abordagem didáctica de sensibilização à diversidade lingüística e cultural no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In Andrade, A. I., e Pinho A. S. (Eds.), *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto. Projecto Línguas & Educação: construir e partilha a formação* (pp. 65-79). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Dolbec, A. (2003). A investigação-acção. In Gauthier, B. (Ed.), *Investigação Social. Da Problemática à Colheita de Dados* (pp. 483-512). Loures: Lusociência.
- Doyé, P. (2005). *Intercomprehension*. Reference study. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

E

- Escudé, P. (2007). Programme Euromania: un outil scolaire européen au service de l'intercompréhension. In Capucho, F., Martins, A., Degache, C., Tost, M. (Orgs.). *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 47-55). Lisboa: Universidade Católica.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes, Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

F

- Fernandes, M. (2013, a surgir). Intercompreensão, gestão do currículo e competência metalinguística. Relatório de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fourez, G. (2002a). A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade: novas disciplinas? In Maingain, A. e Dufour, B. (Eds.), *Abordagens Didácticas da Interdisciplinaridade* (pp. 39-58). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Fourez, G. (2002b). A Interdisciplinaridade em sentido estrito. In Maingain, A. e Dufour, B. (Eds.), *Abordagens Didácticas da Interdisciplinaridade* (pp. 69-79). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

G

- Gagné, R. (1975). *The Conditions of Learning*. London & New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gajo, L. (2006). *L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue*.
(Disponível em http://www.adeb.asso.fr/tours2007/Gajo_Laurent_1.pdf)
- Gomes, S. (2006). *Diversidade linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico: concepções dos professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gueidão, A., Melo-Pfeifer, S. e Pinho, A. S. (2009). Modelages d'intercompréhension. Que font les chercheurs du concept d'intercompréhension ? Deux études de cas. In Araújo e Sá, M., Hidalgo, R., Melo-Pfeifer, S., Séré, A. e Delfa, C. (Orgs.), *A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação* (pp. 59-80). Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.
- Guimelli, C. (Ed.), (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

K

- Kervran, M. (2012). Vers une didactique inclusive des langues à l'école primaire. In Balsiger, C., Köhler, D., Pietro, J. e Perregaux C. (Eds.), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 31-39). Paris : L'Harmattan.

L

- Ludke, M., e André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

M

- Machado, C. (2012). *Plurilinguismo e línguas românicas: estudo no 3º ano de escolaridade*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística – um estudo com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Massip, M. (2005). Sin tirar la toalla. In Imbernón, F. (coord.), *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa* (1ª ed., pp. 137-143). Barcelona: Graó.
- Meißner, F-J. e Reinfried, M. (Eds.) (1998). *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Melo, S., e Sá, M. (2006). Retratos de família: imagens de bem e mal querer das línguas românicas por alunos lusófonos. In Andrade, A. e Araújo e Sá, M.. (coord.), *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística* (pp. 23-39). Cadernos do LALE, Série reflexões, 2. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem*. Retrieved 16 de Janeiro, 2013, from <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>

- Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthode*. Paris: Collection Crédif-Essais, Didier.
- Moreira, A., e Macedo, E. (2002). Currículo, identidade e diferença. In Moreira, A. e Macedo, E. (Eds.), *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades* (pp. 6-33). Porto: Porto Editora.
- Moreira, A., e Silva, T. (1995). Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In Moreira, A., Silva, T. (Orgs.), *Currículo, Cultura e Sociedade* (2ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.

N

- North, X. (2006). Ouverture. In *Rencontres (Table Ronde du 19.01.06) - Une nouvelle approche du plurilinguisme en Europe: l'Intercompréhension*. Paris: DGLFLF (Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France).

O

- Oliveira, I. (2007). Do currículo, das interações e da aprendizagem como construção identitária. *Interações*, 6, pp. 65-91.

P

- Pacheco, J., e Pereira, N. (2007). *Globalização e identidade no currículo da escola e do currículo*. Cadernos de Pesquisa, 37, pp. 371-398.
- Pardal, L. (2005). *A escola, o currículo e o professor* (2ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Arial Editores

- Pinho, A., Andrade, A. (2003). Intercompreensão e construção da identidade profissional: reflexões sobre a formação inicial de professores de línguas. In Mello, C., Silva, A., Lourenço, C., Oliveira, L. e Araújo e Sá, M. (Orgs.) *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento* - Actas do I Encontro Nacional da SPDLL (pp. 159-166). Coimbra: Pé de Página Editores.

Q

- Quivy, R., e Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

R

- Roldão, M. (1999a). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999b). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

S

- Sacadura, S. (2011). *Tradução pedagógica e aprendizagem da língua estrangeira*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação (pp. 127-142).
- Santos, L. (2007). *Intercompreensão, aprendizagem de línguas e Didáctica do Plurilinguismo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, L. e Andrade, A. (2007). Intercompreensão e ensino-aprendizagem de línguas: contributos para uma didáctica do plurilinguismo. In Capucho, F., Martins, A., Degache, C., Tost, M. (Orgs.), *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 286-296). Lisboa: Universidade Católica.

- Schmidt, A. (2011). *Imagens das Línguas e Afectividade em Contexto Escolar. Um estudo sobre o Alemão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, J. (2009). *A biografia linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico: potencialidades na aprendizagem de línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, M. (2006). *História do currículo e currículo como construção histórico-cultural*. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação (pp. 4819-4828). Uberlândia: Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus.
- Silva, T. (1999). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Simões, A. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sousa, J. (2002). *A dimensão política do currículo. Sumário da lição síntese*. Universidade da Madeira - Departamento de Ciências da Educação.

T

- Thürmann, E., Vollmer, H., e Pieper, I. (2010). Language(s) of Schooling: Focusing on vulnerable learners. In *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*. Studies and Resources, nº2. Document prepared for the Policy Forum ‘The right of learners to quality and equity in education – The role of linguistic and intercultural competences. Geneva, Switzerland, 2-4 November 2010. Strasbourg: Council of Europe.

V

- Veiga, M. (2003). A competência plurilingue e a competência de intercompreensão. In Andrade, A. e Sá, C. (Orgs.), *Formação de professores*. A

intercompreensão em contextos de formação de professores (pp. 31-45). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Vala, J. (1996). Representações sociais - para uma psicologia social do pensamento social. In Vala, J. e Monteiro, B. (Eds.), *Psicologia social* (pp. 353-384). Lisboa: Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2003). Tenho uma palavra a dizer sobre o currículo: Um processo de empowerment de professores para a gestão do currículo. In Ricardo, M., Sousa, O., Appel, M., Zabalza, M., Chaves, I., Pacheco, J., Sanches, M., Roldão, M., Vasconcelos, M. e Vasconcelos, T. (Eds.), *Uma Escola com Sentido: O Currículo em Análise e Debate - Contextos, questões e perspectivas* (pp. 159-173). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Z

- Zabalza, M. (2003). A construção do currículo: a diversidade numa escola para todos. In Ricardo, M., Sousa, O., Appel, M., Zabalza, M., Chaves, I., Pacheco, J., Sanches, M., Roldão, M., Vasconcelos, M. e Vasconcelos, T. (Eds.), *Uma Escola com Sentido: O Currículo em Análise e Debate - Contextos, questões e perspectivas* (pp. 13-49). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Legislação

- Diário da República (1986). Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo – I Série - A.
- Diário da República (2001). Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto: Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo de ensino básico publicado no Diário da República – I Série – A.

ANEXOS

Anexo 1: Sessão I – Biografia Linguística

1.1 Planificação da sessão.

Sessão I <i>Biografia Linguística</i>
Objetivos principais <ul style="list-style-type: none">▪ Tomar consciência dos seus contactos e conhecimentos sobre diferentes línguas;▪ Tomar consciência das suas representações que possuem sobre as línguas;▪ Refletir sobre as línguas e a sua importância.
Descrição pormenorizada <ul style="list-style-type: none">▪ Apresentação do Projeto de Intervenção, a ser desenvolvido com a turma, <i>As línguas na ponta da língua</i>. Questões feitas aos alunos após o anúncio do nome do projeto: O que acham que o projeto vai tratar? É sobre o quê? Já alguma vez desenvolveram algum projeto?▪ Explicar aos alunos que se trata de um projeto sobre línguas, em que o objetivo é contactar com outras línguas para além da nossa e fazermos um esforço para as compreender.▪ Apresentação do Baú das Línguas, que servirá de elemento enquadrador e de fio condutor do projeto: Este é o nosso baú das línguas que vai estar sempre presente ao longo do projeto, o qual vos irá trazer desafios para algumas aulas. Explorar a decoração do baú com os alunos.▪ Diálogo de pré-leitura com os alunos: Vamos ouvir um excerto de uma história, <i>O cavaleiro da Dinamarca</i>. Questões colocadas aos alunos: Conhecem este livro? O que nos mostra a capa? Quem é a autora? Já ouviram falar sobre a autora ou outras obras dela? Explicar aos alunos que a história conta o encontro entre pessoas de diferentes continentes e que não falam a mesma língua e questioná-los: Acham que eles se vão conseguir entender?▪ Leitura pelo professor: em voz alta, expressiva, de modo a facilitar a compreensão do excerto do texto. Os alunos acompanham a leitura em formato papel.▪ Diálogo de pós-leitura: Este excerto fala-nos de quê? Porque será que o escolhemos? Acham que esta história está relacionada com o nosso projeto? Porquê? Por que acham que o encontro terminou assim? Qual foi o mal-entendido e como o

resolveram? As duas pessoas reagiram da mesma maneira? As línguas serão importantes? Porquê? É importante esforçarmo-nos para compreender outras línguas? Porquê? Já vivenciaram algum mal-entendido? Como o resolveram?

- Solicitar a um aluno que vá tirar o desafio 1 do baú e o leia para a turma;
- Exploração de uma frase dita por Pêro Dias – *Quero paz contigo* –, em diferentes línguas (berbere, espanhol, mandarim, italiano, francês, alemão, inglês), afixada no quadro: Será que temos aqui diferentes frases? Porquê? Quais as diferenças e as semelhanças entre as frases?
- Solicitar a um aluno que vá tirar o desafio 2 do baú e o leia para a turma;
- Reflexão escrita sobre as línguas: O que é uma língua? Quantas línguas achas que existem no mundo? Porquê? Achas que as línguas são todas iguais? Porquê? Há línguas fáceis e línguas difíceis? Quais? Porquê? O que é para ti uma língua bonita ou feia? Dá um exemplo. Há línguas mais importantes do que outras? Quais? Porquê? Há línguas que gostas mais? E línguas que gostas menos? Quais? Porquê?
- Exploração oral, em grande grupo, acerca das questões de reflexão sobre as línguas: dar oportunidade aos alunos dizerem oralmente o que responderam.
- Solicitar a um aluno que vá tirar o desafio 3 do baú e o leia para a turma;
- Construção da biografia linguística: são dadas a cada aluno três velas de uma caravela, sendo que as velas amarelas simbolizam as línguas com que cresceram e que falam, as velas verdes simbolizam as línguas que aprenderam ou aprendem, as velas laranja simbolizam outras línguas com que já contactaram e as velas azuis traduzem as línguas que gostavam ou não gostavam de aprender. Todas as velas irão fazer parte da caravela da turma, que não é igual às caravelas dos descobrimentos, porque é a nossa caravela.
 - ✓ Vela verde: Línguas com que cresci (que línguas se falam na tua família? E tu, que línguas falas? Que línguas usas para falar com os teus amigos? E com as pessoas que encontras na rua, que línguas falas?)
 - ✓ Vela amarela: Línguas que aprendo ou que aprendi (Que línguas aprendes na escola? E noutros locais? Já aprendeste ou estás a aprender alguma língua? Qual ou quais?)
 - ✓ Vela laranja: Outros contactos com as línguas (Já contactaste com outras línguas? Em que situações? Exemplo: viagens, televisão, cinema, internet, escritas, línguas que já ouviste falar, línguas que percebes mas que não

falas,...)

- ✓ Vela azul: Que línguas gostaria de conhecer (Que línguas gostarias de aprender? Há alguma língua que não gostasses de aprender? Qual/ais?).

Observações

O que correu bem?

De uma forma geral, a proposta de exploração didática correu bem e o projeto de intervenção a ser desenvolvido, *As línguas na ponta da língua*, com a turma foi bem recebido pelos alunos. O baú das línguas, que se trata do elemento enquadrador e de fio conduto do projeto, foi motivador para os alunos, principalmente por saberem que lá estavam contidos desafios, que eles mostraram querer superar. Os alunos conseguiram explorar a decoração do baú, dando sentido aos vários elementos que o contemplavam.

No que diz respeito à atividade de leitura, os alunos partilharam as suas ideias prévias relativamente à autora, ao livro e à situação que iríamos ler, que posteriormente confrontaram aquando da leitura do excerto. Conseguiram estabelecer uma ligação entre a história e o nosso projeto, identificando qual poderia ter sido o propósito desta abordagem. Partilharam também as situações que já surgiram no contacto com outras línguas e a forma como a resolveram. Na sua maioria, os alunos conseguiram perceber que os mal-entendidos podem surgir das diferenças culturais e que é importante esforçarmo-nos para tentar compreender as outras línguas, de modo a conseguir-se estabelecer comunicação com o outro. O facto de existirem alunos que possuem língua materna estrangeira permitiu abordar ainda melhor a necessidade de realizar este esforço. Aquando da apresentação de uma frase dita por uma das personagens do excerto, os alunos conseguiram perceber que existem diferenças e semelhanças entre as línguas bem como identificá-las.

Relativamente à construção da biografia linguística, os alunos conseguiram identificar quais os contactos que já tiveram com as línguas e em que situações. O facto dos alunos da turma já terem tido várias experiências com outras línguas, culturas, costumes e tradições, entre outras, tornaram toda a proposta didática muito mais enriquecedora.

Esta proposta permitiu aos alunos um ambiente diferente, em que predominaram momentos em que não existiam respostas certas ou erradas, algo que para os alunos não é muito comum na maior parte das propostas de exploração. Deste modo, nem sempre os alunos se sentem confortáveis nestas situações, no sentido em que costumam estar

sempre à espera de uma reação de aprovação ou reprovação por parte do professor. Mas, na verdade, estes momentos poderão ser tão ou mais propiciadores de aprendizagens, pois nem tudo se pode classificar como certo ou errado, muitas vezes nenhum dos dois conceitos se adequa.

Para além disto, tornou-se muito motivador e enriquecedor para a turma em geral o facto do Gabriel e do Leonardo terem participado em todas as etapas da proposta de exploração, com exceção do preenchimento da ficha de reflexão sobre as línguas.

O que correu mal (ou menos bem)?

De uma forma geral, foi necessário relembrar os alunos algumas vezes das regras de participação e de estar na sala de aula, para que a proposta pudesse ser posta em prática e para que depois se conseguissem entender as gravações.

Para além disto, gostaria de ter explorado melhor a reflexão que os alunos fizeram sobre as línguas e, no final da manhã, as aprendizagens que os alunos pensam ter adquirido e as descobertas que pensam ter efetuado, mas o tempo não permitiu.

O que mudaríamos?

No que diz respeito à atividade de leitura do excerto de *O cavaleiro da Dinamarca*, teria explorado melhor a época em que os alunos pensam que este episódio pode ter ocorrido, de modo a contextualizar melhor o livro e a fazer a articulação com a temática da Expansão Portuguesa, abordada em Estudo do Meio.

Para além disto, teria reforçado mais o que pretendia saber nas intervenções dos alunos, o *porquê* das suas afirmações e o *como* relativo à forma como resolveram os mal-entendidos ou situações com outras línguas que surgiram no seu quotidiano.

1.2 Excerto do livro “O Cavaleiro da Dinamarca”¹.

Início do excerto:

marinheiro viajando por todos os portos da Europa desde o mar Báltico até ao Mediterrâneo. Mas era sobretudo entre a Flandres e os portos da Península Ibérica que viajava. Um dia, porém, teve desejo de ir mais longe, de ir até às terras desconhecidas que surgiam do mar. Então resolveu alistar-se nas expedições portuguesas que navegavam para o sul à procura de novos países. Veio a Lisboa e aí embarcou numa caravela que partia a reconhecer e a explorar as costas de África.

Seguiram das margens do Tejo para as Canárias, onde pararam alguns dias. Depois continuaram viagem, aproximaram-se da terra africana, dobraram o cabo Bojador e seguiram, à vista das costas desertas, queimadas pelo sol, sem árvores, e sem homens. Junto ao cabo Branco ancoraram o navio num abrigo formado por altos penedos. Então homens de pele som-

¹ Andresen, S. (1964). *O Cavaleiro da Dinamarca*. Porto: Figueirinhas.

Final do excerto:

a lança do gentio e a espada do cristão, os marinheiros fizeram uma cruz, que espetaram na areia entre os túmulos dos dois homens mortos por não poderem dialogar.

Chegado a este ponto da sua narrativa o capitão flamengo calou-se uns momentos olhando o lume.

O negociante serviu de novo vinho aos seus hóspedes e até altas horas continuaram a ouvir o marinheiro da Flandres contando as longínquas viagens, as ilhas desertas, as árvores descomunais, as tempestades, as calmarias, os povos misteriosos.

No dia seguinte o Cavaleiro disse ao negociante que queria seguir por mar para a Dinamarca.

— Estamos em Novembro — respondeu o Flamengo —, o frio aumenta todos os dias e está anunciado um Inverno rigoroso. Creio que não

1.3 Faixas com a frase “Quero paz contigo” nas sete diferentes línguas.

I want peace with you.

Je veux la paix avec vous.

Ich will Frieden mit Ihnen.

Quiero paz con vosotros.

Voglio la pace con voi.

Eu vreau pace cu tine.

Quero paz contigo.

1.4 Ficha de reflexão sobre as línguas.

Nome: _____

Data: _____

1. O que é para ti uma língua?

2. Quantas línguas achas que existem no mundo? Porquê?

3. Achas que as línguas são todas iguais? Porquê?

4. Há línguas fáceis e línguas difíceis? Porquê?

4.1. Se achas que sim, dá um exemplo de uma língua fácil e outro de uma língua difícil.

5. O que é para ti uma língua bonita ou feia? Dá um exemplo.

6. Há línguas mais importantes do que outras? Porquê?

6.1. Se achas que sim, dá um exemplo de uma língua que aches mais importante e outro de uma língua que aches menos importante.

7. Há línguas que gostas mais e línguas que gostas menos? Porquê?

7.1. Se sim, dá um exemplo de uma língua que gastes mais e outro de uma língua que gastes menos.

1.5 Faixas com as categorias para a biografia linguística.

Línguas com que cresci

(Que línguas se falam na tua família? E tu, que línguas falas? Que línguas usas para falar com os teus amigos? E com as pessoas que encontras na rua?)

Línguas que aprendo ou que aprendi

(Que línguas aprendes na escola? E noutros locais? Já aprendeste ou estás a aprender alguma língua? Qual ou quais?)

Outros contactos com as línguas

(Já contactaste com outras línguas? Em que situações? (Exemplo: viagens, televisão, cinema, internet, escritas...))

Línguas que gostaria de conhecer

(Que línguas gostarias de aprender? Há alguma língua que não gostasses de aprender? Qual ou quais?)

Anexo 2: Sessão II – Corpo Humano

2.1 Planificação da sessão.

Sessão II <i>Corpo Humano</i>
Objetivos principais <ul style="list-style-type: none">▪ Extrair significados de enunciados escritos numa língua diferente;▪ Reconhecer as funções do esqueleto;▪ Identificar os principais ossos do esqueleto
Descrição pormenorizada <ul style="list-style-type: none">▪ Informar os alunos que iremos continuar o projeto “As línguas na ponta da língua”.▪ Solicitar a um aluno que vá tirar o desafio 4 do baú e o leia para a turma.▪ Dividir a turma em três grupos de quatro elementos e um grupo de cinco elementos para resolverem a ficha “Corpo em movimento: músculos e ossos em ação” (até ao ponto 8 da ficha os enunciados estarão escritos em francês): os alunos resolvem a ficha até à parte dos músculos, sendo que, quando chegarem ao ponto 9 concluirão que ainda não possuem informações suficientes para continuar a resolução da mesma. É a partir da identificação da falta de informação que procuraremos saber mais sobre o tema dos músculos.
Observações <p>No que se refere, ao desenvolvimento da segunda sessão do nosso projeto de intervenção, estávamos um pouco apreensivas em relação à compreensão dos enunciados da ficha de trabalho escritos em francês, por parte dos alunos. No entanto, este foi um momento bastante enriquecedor tanto para eles, como também para as professoras, uma vez que as crianças revelaram um enorme entusiasmo na resolução da ficha, não estranhando a atividade.</p> <p>Os alunos realizaram comparações entre diferentes línguas para compreender o que era dito em cada enunciado e as suas interações foram extremamente pertinentes, sendo que estes eram dos nossos maiores objetivos com este tipo de atividades.</p>

2.2 Ficha de trabalho “O Corpo em Movimento: ossos e músculos em ação”.

Nome: _____

Data: _____

Corpo em movimento: músculos e ossos em ação

1. Comment appelle t'on l'ensemble des os de notre corps?

2. Quelles sont les fonctions du squelette?

3. Que sont les articulations ? Donne des exemples.

4. Combien de paires de côtes possède le corps humain ?

5. De combien d'os est composé le squelette?

6. Colorie en bleu les étiquettes qui se réfèrent aux os du crâne et en Orange ceux qui se réfèrent aux os de la face.

Occipital	Maxillaire inférieur	Nasal	Malaire
Temporal	Pariétal	Maxillaire supérieur	Frontal

7. Écris vrai ou faux suivant les affirmations suivantes:

- a) Le radius est l'os le plus grand du corps humain
- b) Les os du crâne protègent le cerveau.
- c) Le tronc est formé par plusieurs os de la cage thoracique.
- d) Nos chevilles et nos doigts possèdent des articulations.
- e) Les côtes sont les os plats du thorax.
- f) Les jambes sont les membres inférieurs.
- g) Le corps humain sert de réserve de calcium et de phosphore.
- h) Les phalanges sont les os des mains et des pieds.
- i) La cage thoracique protège les organes de l'appareil respiratoire.

2.3 Questionário de avaliação da sessão.

Nome: _____

Data: _____

Projeto “As Línguas na Ponta da Língua”

Reflexão – Sessão II

1. Gostaste da experiência de resolver as atividades com as instruções em francês?
Porquê?

- 1.1 O que mais gostaste? E o que menos gostaste? Porquê?

2. Foi fácil resolver essas atividades? Porquê?

3. Como é que descobriste o que os enunciados das atividades diziam? Porquê?

3.1 Tiveste ajuda para as realizar? Que tipo de ajuda?

4. Quais foram as tuas maiores dificuldades? Como as superaste?

5. O que aprendeste sobre as línguas hoje?

Anexo 3: Sessão III – Rotinas Diárias

3.1 Planificação da sessão.

Sessão III <i>Rotinas Diárias</i>
<p>Objetivos principais</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Interpretar e reter a informação essencial de discursos orais e formatos audiovisuais;▪ Identificar e reconhecer os cuidados de higiene diária a ter com algumas partes do seu corpo;▪ Reconhecer a necessidade de utilizar regras de higiene, horas de sono, tempo de descanso e prática de exercício físico;▪ Compreender a importância da higiene para a saúde dos indivíduos;▪ Compreender enunciados orais em outras línguas;▪ Extrair significados de enunciados orais numa diferente língua.
<p>Descrição pormenorizada</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Diálogo com os alunos acerca da temática que iremos abordar, com a temática das rotinas diárias e cuidados de higiene, para explorar as suas ideias prévias, através do questionamento: O que são rotinas diárias? E cuidados de higiene? Quais são?▪ Informar os alunos que iremos continuar o projeto “As línguas na ponta da língua”.▪ Solicitar a um aluno que vá tirar o desafio 5 do baú e o leia para a turma.▪ Audição do conteúdo do vídeo sobre as rotinas diárias e cuidados de higiene do Andrés (sem apresentação da imagem) para verificar o que os alunos conseguem compreender. Posterior questionamento: Em que língua está o vídeo? É parecida com alguma que já conhecem? O que é que conseguiram perceber? Perceberam alguma palavra? Como conseguiram descobrir? Quem são as personagens? Conseguiram perceber quais são as rotinas do Andrés? Porquê? Como? Quais são?▪ Avaliação da compreensão: apresentar um leque com as rotinas desordenadas (algumas intrusas) e pedir aos alunos que identifiquem as que pensam ter escutado.▪ Visualização do vídeo (já com imagem) para que os alunos possam confrontar as suas ideias.▪ Diálogo sobre o vídeo a partir do questionamento para que os alunos possam comparar o que conseguiram descobrir antes com o que conseguiram comprovar

com a visualização do vídeo: As rotinas que perceberam antes da visualização do vídeo são realmente as que observaram no vídeo? Porquê? Também têm rotinas? As vossas rotinas são iguais às do Andrés? É importante termos rotinas e cuidados diários de higiene? Porquê? Pensam que as rotinas diárias do André são suficientes para promover a saúde? Acrescentariam mais rotinas? Quais? Porquê?

- Solicitar a um aluno que vá tirar o desafio 6 do baú e o leia para a turma.
- Resolução da ficha de trabalho “As rotinas diárias do Andrés”: Os alunos terão de auxiliar o Andrés a construir (ordenar, legendar e completar consoante as próprias rotinas) uma Banda de Desenhada com as suas rotinas diárias e cuidados de higiene.
- Registrar as aprendizagens: os alunos deverão completar uma tabela com “o que eu sabia antes do vídeo sobre as rotinas diárias e cuidados de higiene”, “o que descobri com o vídeo”, “comparo as minhas rotinas (semelhanças e diferenças) com as do Andrés.
- Reflexão sobre as línguas, a partir da resposta a um questionário escrito de avaliação da sessão III.

Observações

De uma forma geral as várias tarefas propostas foram bem recebidas pelos alunos, o que tem acontecido em praticamente todas as sessões do projeto de intervenção *As línguas na ponta da língua*, sendo de realçar que os alunos que demonstraram ter mais dificuldades a Língua Portuguesa (que têm língua materna estrangeira) mostraram-se mais motivados nestas atividades em que a abordagem é feita em diferentes línguas, encarando cada tarefa como um novo desafio a ser superado. Neste sentido, penso que esta dinâmica nos deixa a todos ao mesmo nível nas descobertas, pois as línguas abordadas até então não são dominadas por nenhum dos alunos ou dos adultos, embora alguns já tenham tido algum contacto com diferentes línguas, inclusive as que abordámos.

Na grande generalidade, os alunos referiram que tiveram facilidade em compreender o que estava em espanhol, por ser muito próximo do português, por ter palavras parecidas. Relativamente à tarefa de ordenar as rotinas do Andrés, todos os alunos conseguiram responder corretamente, com a exceção de dois alunos. À semelhança da anterior, todos os alunos conseguiram continuar as rotinas do Andrés, tendo por base as suas. Para além disto, temos insistido para que os alunos explicitem quais as estratégias ou processos que utilizaram para compreender os enunciados ou o

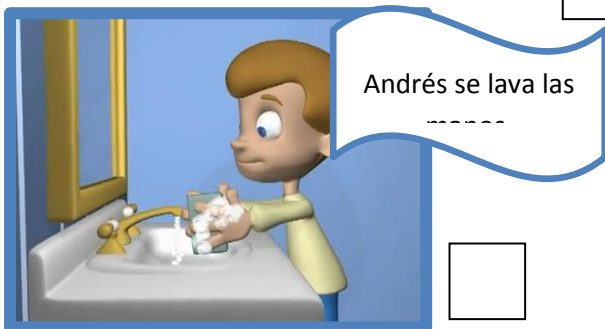
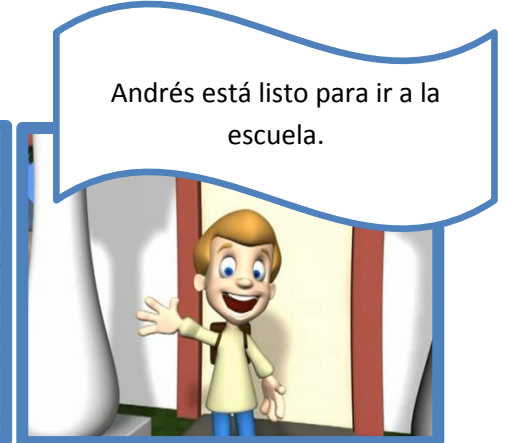
que ouviram numa língua diferente. Embora ainda tenham alguma dificuldade, os alunos têm tentado fazê-lo. Neste sentido, penso que é muito importante os alunos consciencializarem-se das estratégias ou dos processos que utilizam para solucionar determinada situação ou problema, o que não se cinge só às atividades relacionadas com as línguas, mas a todas. Muitos alunos dizem que pensaram, mas não explicitam em que pensaram, e para conseguirmos comunicar o nosso pensamento é imprescindível perceber os processos ou estratégias que utilizamos.

No final de cada sessão do projeto e à semelhança desta, é no questionário de reflexão sobre as línguas e a sessão que os alunos são convidados a comunicar as estratégias ou processos utilizados, bem como o que mais gostaram e o que menos gostaram, explicando porquê, o que nos auxilia a detetar várias situações.

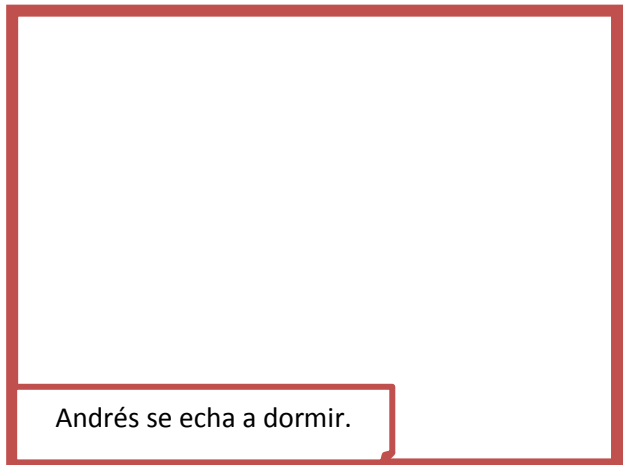
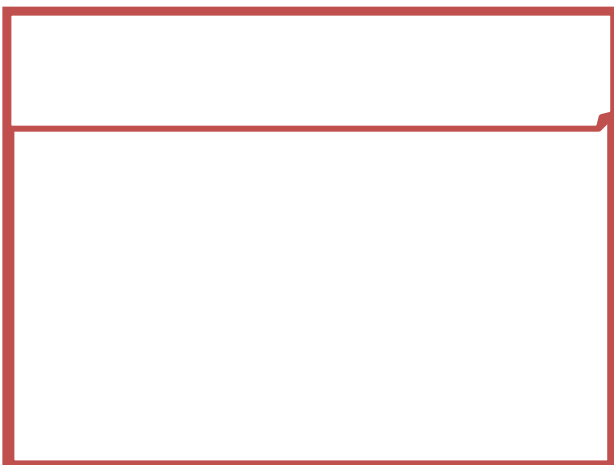
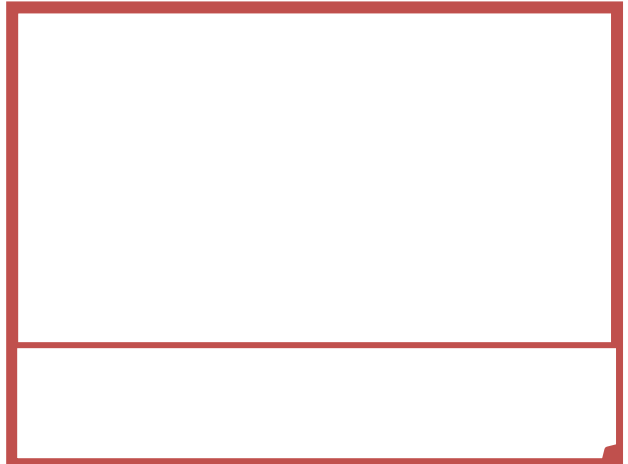
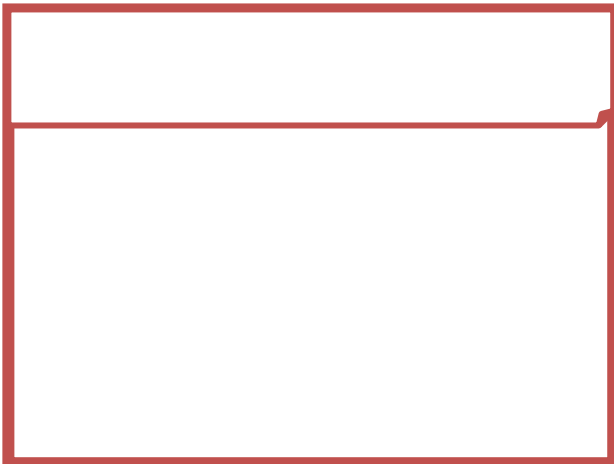
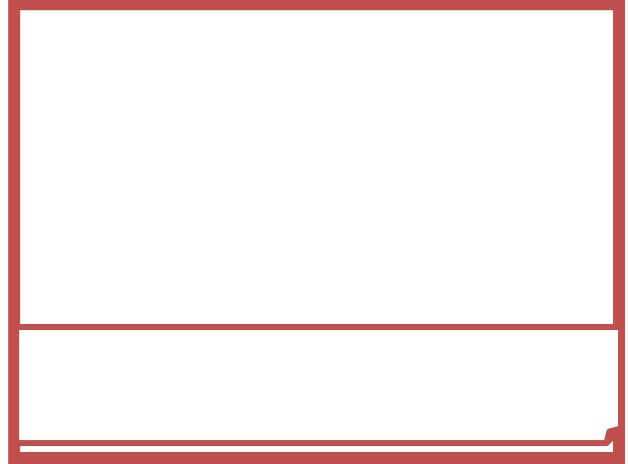
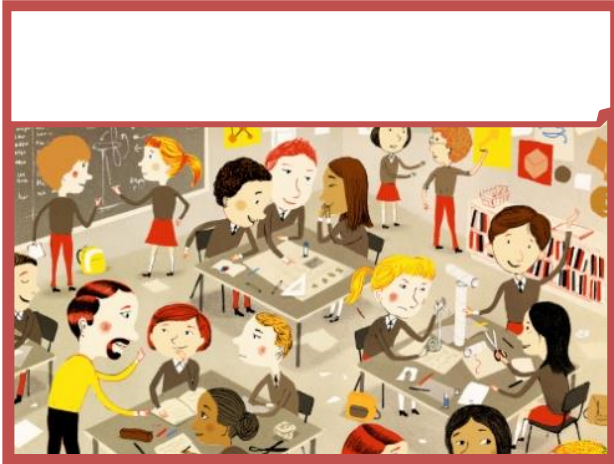
3.2 Ficha de trabalho “Las rutinas de Andrés”.

Las rutinas de Andrés

1. Andrés quiere presentar a su profesora una secuencia de imágenes con una leyenda, un dibujo animado de su rutina diaria y sus cuidados con la higiene, pero ha tenido un imprevisto: sus gatitos le han desordenado las imágenes y han mordido algunas de ellas. Ayúdale a ordenar las imágenes.



2. Sigue dibujando la rutina y los cuidados de higiene de Andrés. Ten por base tus propias rutinas diarias desde que sales de casa hasta que te vas a dormir. Pon lo que haga falta: o una leyenda, o un dibujo.

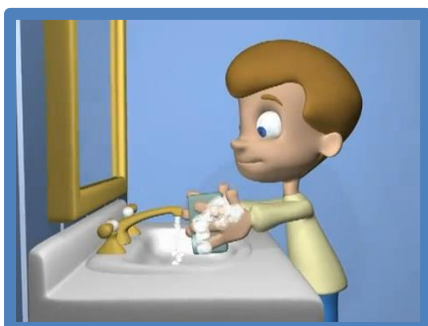
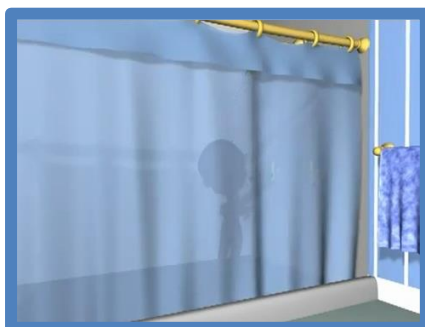
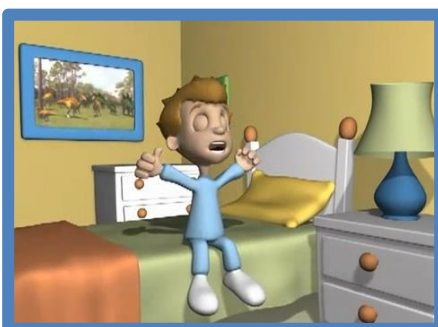


3.4 Ficha de trabalho do aluno 8.

Nome: _____

Data: _____

1. Ordena as imagens consoante as tuas rotinas diárias e cuidados de higiene.



3.5 Ficha de trabalho do aluno 12.

Nome: _____

Data: _____

2. Ordena as imagens do André consoante as tuas rotinas diárias e cuidados de higiene.

O André veste-se e calça os seus sapatos.



O André acorda e levanta-se da cama.



O André sai de casa para ir à escola.



O André toma banho.



O André toma o pequeno-almoço.



O André lava os dentes.



O André lava as mãos.



3. Tens mais rotinas? Quais?

3.6 Questionário de avaliação da sessão.

Projeto “As Línguas na Ponta da Língua”

Reflexão – Sessão III

1. Gostaste da experiência de resolver as atividades com as instruções em espanhol?
Porquê?

- 1.1 O que mais gostaste? Porquê?

- 1.2 O que menos gostaste? Porquê?

2. Como é que descobriste o que os enunciados das atividades diziam?

- 3.1 Tiveste ajuda para as realizar? Que tipo de ajuda?

- 3.** Quais foram as tuas maiores dificuldades na resolução das atividades em espanhol?
Como as superaste?

- 4.** O que aprendeste ou descobriste sobre as línguas hoje?

Anexo 4: Sessão IV – O Milhão

4.1 Planificação da sessão.

Sessão III <i>O Milhão</i>
<p>Objetivos principais</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Demonstrar uma atitude de abertura para o contacto com diferentes línguas;▪ Mobilizar estratégias de intercompreensão;▪ Compreender enunciados escritos em diferentes línguas;▪ Comparar números e ordená-los em sequências crescentes e decrescentes;▪ Ler e representar números até ao 1 000 000 (milhão);▪ Resolver problemas.
<p>Descrição pormenorizada</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Diálogo com os alunos acerca de quais são as classes de números que já abordámos (até aos milhares), dando-lhes conhecimento que vamos iniciar a abordagem a uma nova classe. Os alunos serão questionados sobre a representação de um milhão e sobre qual a diferença entre esta nova classe e as classes anteriores - exploração oral, com toda a turma, do cartaz das classes dos números presente na sala.▪ Informar os alunos que iremos continuar o projeto “As línguas na ponta da língua”.▪ Solicitar a um aluno que vá tirar o desafio 7 do baú e o leia para a turma.▪ Propor aos alunos a realização da ficha de trabalho “O desafio dos números grandes”, a pares.▪ Reflexão sobre as línguas, a partir da resposta a um questionário escrito de avaliação da sessão IV.
<p>Observações</p> <p><u>O que correu bem?</u></p> <p>Na exploração da nova classe (o milhão) os alunos mobilizaram o conhecimento que já têm sobre as outras classes já faladas (unidades e milhares) para compreender que, também esta classe, está dividida em unidades, dezenas e centenas. Por isso, realizaram as tarefas de matemática propostas sem grandes dificuldades, nomeadamente, na leitura e na decomposição de números com sete dígitos.</p> <p><u>O que correu mal (ou menos bem)?</u></p>

A planificação deste dia não decorreu de acordo com o planeado, uma vez que houve a necessidade de prolongar a tarefa de matemática devido a dúvidas que estavam a surgir em relação às diversas línguas em que os enunciados das tarefas estavam escritos. Os alunos, na sua grande maioria, estavam com bastantes dúvidas no enunciado da questão 2.2, pelo que muitos estavam a confundir os dados respeitantes ao ano passado com os deste ano, o que influenciava a resposta à questão, sendo que demorámos algum tempo só nesta questão, tendo a sua abordagem sido feita de várias formas até que todos os alunos a compreendessem completamente. Desta forma, os alunos voltaram todos para o seu lugar e, em grande grupo, resolvemos essa alínea e a restante ficha em conjunto. Enquanto eu estive no quadro a anotar a resolução dos exercícios, discutidos com toda a turma, os alunos faziam-no no lugar e na própria ficha.

O que mudaríamos?

Por vezes a adaptação do que é planificado ao ritmo dos alunos e às circunstâncias é fundamental e foi por isso que considerámos importante tirar todas as dúvidas dos alunos em relação aos exercícios de matemática, antes de partirmos para uma próxima atividade. No entanto, penso que o facto de os enunciados da ficha estarem em diversas línguas foi um grande desafio para os alunos, uma vez que os enunciados em italiano e em alemão levantaram grandes dificuldades de compreensão, por serem línguas mais distantes do português. Neste sentido, creio que a evolução dos enunciados todos numa língua para enunciados em diferentes línguas (inglês, espanhol, italiano e francês) foi um passo demasiado grande, sendo que considero que talvez fosse mais adequado fazermos esta progressão mais faseadamente, ou seja, começar por explorar agora duas línguas, numa outra oportunidade misturar três línguas, etc.

4.2 Ficha de trabalho “O desafio dos números grandes”.

Os desafios dos números grandes

1. El grupo de 4ºA de la escuela básica de las Barrocas, después de haber estudiado el tema del cuerpo humano, decidió organizar una salida al cine para ver una película relacionada con este tema. Entre tanto, cuando buscó las películas que estaban en las carteleras de los cines del país, se sorprendió porque esa era la semana temática del cuerpo humano en los diferentes cines, realizada al aire libre. La cartelera de esa semana tenía las siguientes películas:

El esqueleto mandrião	
Local	Braga
Estreno	19/11/2012
Duración	1h45min
Capacidad de espectadores	1 509 061 personas

Músculos en acción	
Local	Covilhã
Estreno	20/11/2012
Duración	2h10min
Capacidad de espectadores	453 980 personas

Vamos a cuidar de la piel	
Local	Aveiro
Estreno	21/11/2012
Duración	3h00min
Capacidad de espectadores	999 900 personas

O Pai Natal sem articulações	
Local	Beja
Estreno	22/11/2012
Duración	2h45min
Capacidad de espectadores	5 008 194 personas

Ai os meus tendões	
Local	Portimão
Estreno	23/11/2012
Duración	2h30min
Capacidad de espectadores	100 001 personas ¹⁷⁷

- 1.1 Tenta completare la seguente tabella collocando i cinema per ordine decrescente in relazione alla capienza di spettatori.

Cinema	Spettatori

- 1.2 Si l'enceinte du cinéma de Aveiro était à moitié pleine le 21 novembre, combien de spectateurs, aproximativement, seront présents ce même jour (signale la réponse par X).

300 000 ___

400 000 ___

500 000 ___

1 000 000 ___

Justifie ta réponse

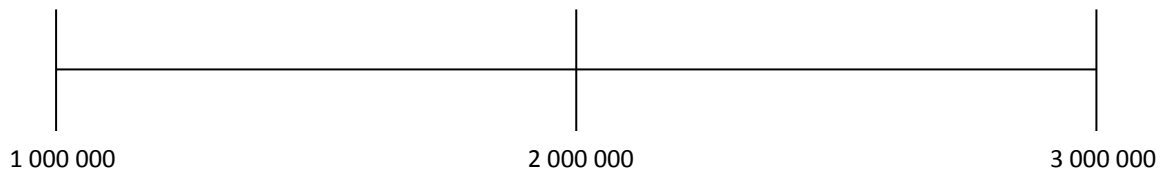
2. Le tableau suivant présente le nombre de téléspectateurs pendant les semaines thématiques en plein air réalisées l'année dernière.

	Cinéma	Nombre de spectateurs
	Braga	989 010
	Covilhã	2 395 837
	Aveiro	1 228 943
	Leiria	998 001
	Portimão	2 008 374

2.1 Order the games by the number of spectators and mention the ordering criteria that you used. Fill in the left column.

2.2 In quale cinema c'e stata maggiore affluenza di spettatori??? E dove c'e stata meno affluenza di spettatori? Calcola la differenza tra i cinema.

2.3 Zeigen sie auf der linie die richtige zahl an zuschauern im kino von Covilhã, Aveiro und Portimão.



2.4 Comparando el número de espectadores del año pasado con la capacidad de este año, ¿cuál fue el cine que tuvo más disminuyó su número de espectadores? ¿cuál fue el que lo aumentó?

2.5 Beachten sie die Zahlen.

989 010

1 228 943

Wie liest mann es?

Versetzen sie:

Wie liest mann es?

Versetzen sie:

4.3 Questionário de avaliação da sessão.

Projeto “As Línguas na Ponta da Língua”

Reflexão – Sessão IV

1. Gostaste da experiência de resolver as atividades com as instruções em diferentes línguas? Porquê?

- 1.1 O que mais gostaste? Porquê?

- 1.2 O que menos gostaste? Porquê?

2. Como é que descobriste o que os enunciados das atividades diziam?

- 2.1 Tiveste ajuda para as realizar? Que tipo de ajuda?

3. Quais foram as tuas maiores dificuldades na resolução das actividades em diferentes línguas? Como as superaste?

4. Percebeste mais facilmente algumas línguas do que outras? Quais? Porquê?

5. O que aprendeste ou descobriste sobre as línguas hoje?

Anexo 5: Sessão V – Exploração de uma história

5.1 Planificação da sessão.

Sessão V <i>Exploração de uma história</i>
<p>Objetivos principais</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Contactar com diferentes línguas e culturas.▪ Interpretar e reter a informação essencial de discursos orais e formatos visuais;▪ Compreender enunciados orais em outras línguas;▪ Reter o significado global de uma história;▪ Praticar a leitura por prazer;▪ Praticar a leitura dialogada distinguindo as intervenções das personagens;▪ Realizar pesquisa sobre um tema fornecido;▪ Recolher e selecionar informação adequada ao tema proposto.
<p>Descrição pormenorizada</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Informar os alunos que iremos continuar o projeto “As línguas na ponta da língua”.▪ Diálogo com os alunos acerca do que iremos realizar, ou seja, uma atividade de leitura, a partir das seguintes questões: O que pensam que iremos fazer? Só ler? Realizar outras atividades a partir da leitura?▪ Atividade de leitura: <u>Pré-leitura</u><ul style="list-style-type: none">Ⓢ Exploração de alguns elementos paratextuais, o título – <i>Catch that Goat</i> –, Capa e Contra Capa, Guardas, Folha de Rosto e Ficha técnica, com o intuito de ativar um conhecimento prévio acerca do assunto, expandir um horizonte de expectativas e suscitar a curiosidade, motivando as crianças para a leitura. Partindo do questionamento e solicitando que as crianças indiquem qual dos elementos ou conjuntos de elementos as fizeram antecipar algum conhecimento em relação à história: Pensam que a história é sobre o quê? Conseguem compreender o título? O que vos ajudou a ter ideias sobre o assunto da história?Ⓢ Diálogo sobre as características do álbum narrativo, partindo da exploração de uma das páginas - inicialmente só a imagem, escondendo

o texto – o que conseguem perceber?; posteriormente só texto, sem a imagem – o que conseguem perceber?; e por fim texto e imagem, para eles perceberem que não conseguem perceber a história um sem o outro e vice versa.

Leitura – em voz alta, expressiva, de modo a facilitar a compreensão dos alunos e guiar a atenção para detalhes importantes, realizada pela professora titular da turma, Ana Cláurea. A história irá ser projetada no quadro para que todos os alunos tenham acesso ao texto e à imagem.

Pós-leitura

- ⊗ Questionar as crianças sobre o que conseguiram perceber da história;
- Solicitar a um aluno que vá retirar o desafio 8 do baú e o leia para a turma.
As seguintes atividades são o reconto e a leitura dialogada da história e por isso organizámos os alunos segundo a seguinte lógica: como serão necessários 13 alunos para realizar a leitura dialogada, iremos pedir aos restantes 4 que realizem o reconto.
 - ⊗ Recontar oralmente a história, sendo solicitado a participação a cada aluno pela ordem de disposição na sala, ou seja, respeita-se a ordem de cada fila da sala, da esquerda para a direita.
- Solicitar a um aluno que vá retirar o desafio 9 do baú e o leia para a turma.
 - ⊗ Leitura dialogada, realizada pelos alunos, distinguindo as intervenções das personagens, seguindo a lógica de organização acima referida.
 - ⊗ Exploração, a partir da escrita no quadro, de uma frase presente no livro: *Ayoka is a Yoruba girl from Nigeria*, de modo a estabelecer a ponte para a atividade seguinte.
- Solicitar a um aluno que vá retirar o desafio 10 do baú e o leia para a turma.
 - ⊗ Pesquisa, a pares, sobre o povo da Nigéria. Cada par terá um tema dos seguintes: Povo *Yoruba* (Quem é este povo? O que os caracteriza?), Monumentos da Nigéria (Quais são? Onde se localizam?), Nomes do povo *Yoruba* (O que significam os nomes? Que história têm associada?), Vestes do povo *Yoruba* (Como se vestem? Qual é a roupa tradicional do povo *Yoruba*? Os homens e as mulheres vestem as mesmas roupas? Quais são as características das vestes de cada um?), Linguagem do povo

Yoruba (Que línguas falam? Que formas de tratamento utilizam? Como escrevem o nome dos números? Como se cumprimentam? Que saudações utilizam?), Dia-a-dia do povo *Yoruba* (Quais são as rotinas deste povo?), Mercado Nigeriano (Como é? O que tem/vende?), Localização da Nigéria (Onde se situa geograficamente? Em que continente? – ilustrar com imagens – Qual é a capital? Como são as estações do ano? Como são as condições climáticas? Qual é o clima característico da Nigéria?).

Ⓢ Criar um formato (a decidir em conjunto com os alunos, a partir do preenchimento de um tópico no guião de pesquisa) em que se possam contemplar todas as informações sobre o povo *Yoruba*.

- Reflexão sobre as línguas e resposta a um questionário escrito de avaliação da sessão V.

Observações

O que correu bem?

A sessão do projeto “As línguas na ponta da língua” foi muito bem recebida por todos, no sentido em que os alunos mostram mais motivação e entusiasmo quando se trata de atividades integradas no projeto. A exploração dos elementos paratextuais foi um momento muito gratificante, os alunos conseguiram antecipar conhecimento sobre a história antes da leitura, indo muito mais longe e aprofundando temática que superaram as nossas expectativas. Conseguiram também identificar com facilidade a relação existente entre as imagens e o texto, no álbum narrativo. De uma forma geral, os alunos conseguiram compreender a história, encontrar regularidades na mesma e fazer o reconto desta. A leitura dialogada foi um momento muito interessante, pois todos tinham que ler a história que estava em inglês como sabiam, mas tinham que fixar a sua personagem e o objeto que lhe faltava para saberem no final qual era a sua fala, mas nem todos os alunos conseguiram fazê-lo. Para além disto, a partir da frase sobre a personagem principal conseguimos estabelecer bem a ponte para a atividade seguinte, o que faz muito mais sentido, dando coerência a toda a sequência.

O que correu mal (ou menos bem)?

O momento no Magalhães, de pesquisa, foi muito reduzido, pois as atividades anteriores foram muito exploradas e prolongaram-se mais do que o tempo previsto. De qualquer forma, já tínhamos previsto que os alunos não conseguiriam concluir todas as tarefas propostas, tendo de continuar noutro dia. Para além disto, como o tempo era

reduzido e queríamos que os alunos avançassem para a atividade de pesquisa, a exploração do guião ao nível linguístico e da estrutura também não foi tão aprofundada como devia ter sido. Do mesmo modo, o facto de os alunos estarem focados em pesquisar no Magalhães, acabou por fazer com que desvalorizassem a necessidade de utilizar o guião.

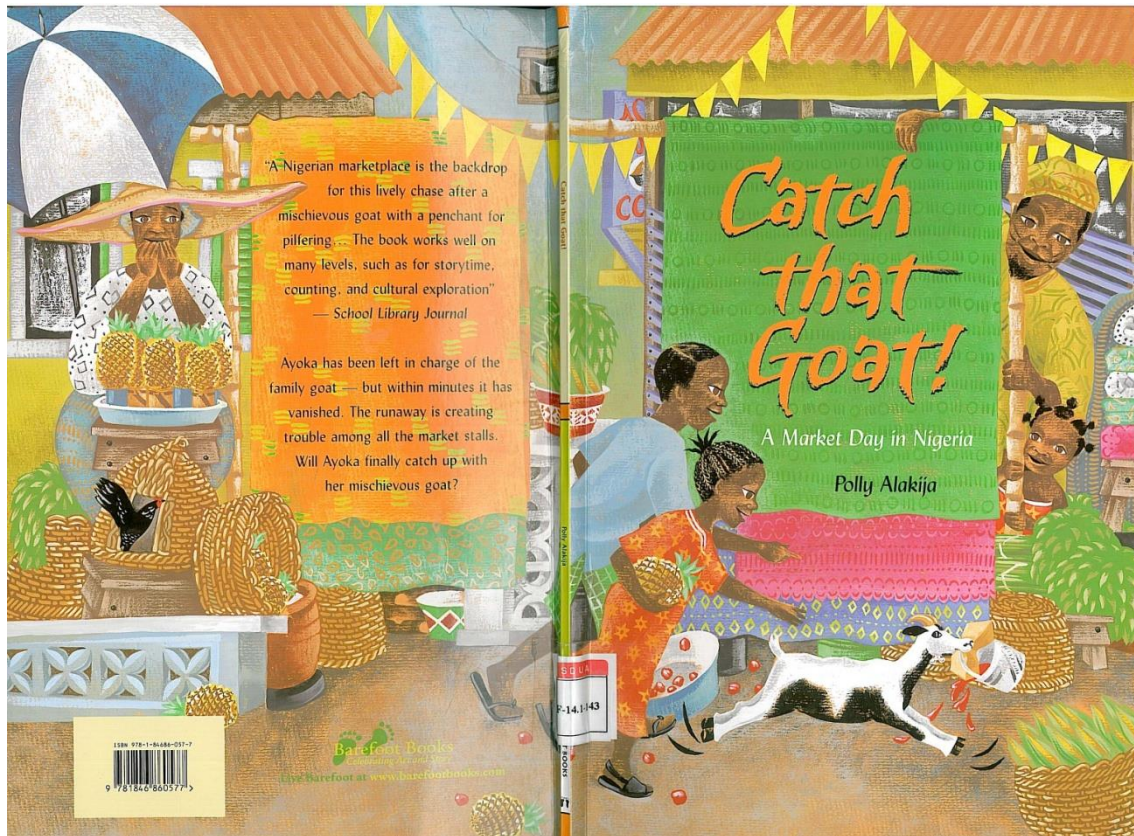
O que mudaríamos?

No que diz respeito ao momento de Estudo do Meio, em que solicitámos aos alunos para escreverem frases significativas em relação às imagens poderíamos ter entregado a cada aluno um documento igual ao projetado para que estes pudessem escrever as frases mesmo ao lado (ou por baixo) da respetiva imagem.

Relativamente ao guião, poderíamos explorar mais aprofundadamente o guião ao nível linguístico e da estrutura, solicitando aos alunos que fossem eles próprios a explicar o que entenderam que era solicitado, assegurando o esclarecimento de todas as dúvidas que daí pudessem surgir. Para além disto, poderíamos repensar a estrutura do guião de forma a torná-lo mais intuitivo.

5.2 Álbum narrativo “Catch that Goat! – A Market Day in Nigeria”.²

Capa:



² Alakija, P. (2002). *Catch that Goat – A Market Day in Nigéria*. Ademola Compound.

5.3 Guiões de pesquisa.

Guião de pesquisa 1

1. Definição de la tasca

Quin és el tema de recerca?

- Povo *Yoruba*

Quina informació necessito?

- Quem é este povo?
- O que o caracteriza?
-
-
-

2. Estratègies de recerca d'informació

Quines són les fonts que puc utilitzar per buscar?

- http://www.ufpel.edu.br/cic/2008/cd/pages/pdf/LA/LA_00326.pdf
- http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_emquestao/loruba.pdf
- http://lituca.files.wordpress.com/2010/12/wfd_123677765149b7bab3162c1-arte_e_cultura_yoruba.pdf
- <http://pt.wikipedia.org/wiki/Lorub%C3%A1s>
- <http://ifakemi.wordpress.com/2010/06/22/cultura-ioruba-povo-de-comerciantes-e-artistas/>
- [http://www.infopedia.pt/\\$nigeria](http://www.infopedia.pt/$nigeria)

Quais são as palavras-chave para encontrar a informação que preciso?

- Faço a lista das palavras-chave que vou utilizar na pesquisa:

--	--	--	--	--	--

IMPORTANTE para a concretização do trabalho

✓ Lê atentamente, analisa, destaca o essencial e **registra apenas**:

- Ⓢ O que responde às tuas questões de pesquisa;
- Ⓢ A informação mais importante usando as tuas próprias palavras.

3. Selecció i registre de la informació

Quina és la informació útil de cada font?

Registo no meu Magalhães, numa tabela como a seguinte:

- A fonte que consultei
- A informação que recolhi
- A que questão responde a informação que recolhi

Fonte	Questão 1	Questão 2	Questão 3	...

4. Faço a síntese da informação usando as minhas próprias palavras

5. Producte Final

Com puc presentar el meu treball? Com recopilar tota la informació (meva i dels meus companys)?

Tipo de apresentação	Assinala com um X
Texto escrito	
Apresentação oral	
Apresentação multimédia (PowerPoint, Blog, áudio, vídeo,...)	

Exposição (cartaz, desdobrável, jornal de parede,...)	
Sugiro outro:	

6. Avaluació

Avaluo el meu treball de recerca i confirmo si està complet:

Refliu	Assinala com um X
O meu trabalho responde às questões iniciais	
A informação que encontrei corresponde às necessidades identificadas	
Identifiquei as fontes de onde retirei a informação	
O meu trabalho está organizado	

Guião de recerca 2

7. Definió de la tasca

Quin és el tema de recerca?

- Património natural e cultural da Nigéria

Quina informació necessito?

- Quais são os bens materiais ou imateriais (monumentos, paisagens,...) considerados Património Mundial?
- Onde se localizam?
-
-
-

8. Estratègies de recerca d'informació

Quines són les fonts que puc utilitzar per buscar?

- <http://roadtoworldcup.wordpress.com/2009/12/01/290/>
- <http://www.tripadvisor.com.br/WorldHeritageSites-g293824-d938>
- <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/nigeria/nigeria.php>

Quais são as palavras-chave para encontrar a informação que preciso?

- Faça a lista das palavras-chave que vou utilizar na pesquisa:

IMPORTANTE para a concretização do trabalho

- ✓ Lê atentamente, analisa, destaca o essencial e **registra apenas**:
 - Ⓢ O que responde às tuas questões de pesquisa;
 - Ⓢ A informação mais importante usando as tuas próprias palavras.

9. Selecció i registre de la informació

Quina és la informació útil de cada font?

Registo no meu Magalhães, numa tabela como a seguinte:

- A fonte que consultei
- A informação que recolhi
- A que questão responde a informação que recolhi

Fonte	Questão 1	Questão 2	Questão 3	...

10. Faça a síntese da informação usando as minhas próprias palavras

11. Producte Final

Com puc presentar el meu treball? Com recopilar tota la informació (meva i dels meus companys)?

Tipo de apresentação	Assinala com um X
Texto escrito	

Apresentação oral	
Apresentação multimédia (PowerPoint, Blog, áudio, vídeo,...)	
Exposição (cartaz, desdobrável, jornal de parede,...)	
Sugiro outro:	

12. Avaluació

Avaluo el meu treball de recerca i confirmo si està complet:

Reflijo	Assinala com um X
O meu trabalho responde às questões iniciais	
A informação que encontrei corresponde às necessidades identificadas	
Identifiquei as fontes de onde retirei a informação	
O meu trabalho está organizado	

Guião de recerca 3

13. Definição de la tasca

Quin és el tema de recerca?

- Nomes do povo *Yoruba*

Quina informació necessito?

- O que significam os nomes?
- Que história têm associada?
-
-
-

14. Estratègies de recerca d'informació

Quines són les fonts que puc utilitzar per buscar?

- http://www.ufpel.edu.br/cic/2008/cd/pages/pdf/LA/LA_00326.pdf

- http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_emquestao/loruba.pdf
- <http://www.ileasenibaim.com.br/leitura-textos/Orko%20-%20A%20importncia%20dos%20nomes%20para%20os%20yorb.pdf>
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Cultura_yoruba

Quais são as palavras-chave para encontrar a informação que preciso?

- Faça a lista das palavras-chave que vou utilizar na pesquisa:

IMPORTANTE para a concretização do trabalho

- ✓ Lê atentamente, analisa, destaca o essencial e **registra apenas**:
 - Ⓢ O que responde às tuas questões de pesquisa;
 - Ⓢ A informação mais importante usando as tuas próprias palavras.

15. Selecció i registre de la informació

Quina és la informació útil de cada font?

Registo no meu Magalhães, numa tabela como a seguinte:

- A fonte que consultei
- A informação que recolhi
- A que questão responde a informação que recolhi

Fonte	Questão 1	Questão 2	Questão 3	...

16. Faça a síntese da informação usando as minhas próprias palavras

17. Producte Final

Com puc presentar el meu treball? Com recopilar tota la informació (meva i dels meus companys)?

Tipo de apresentação	Assinala com um X
Texto escrito	
Apresentação oral	
Apresentação multimédia (PowerPoint, Blog, áudio, vídeo,...)	
Exposição (cartaz, desdobrável, jornal de parede,...)	
Sugiro outro:	

18. Avaluació

Avaluo el meu treball de recerca i confirmo si està complet:

Refliu	Assinala com um X
O meu trabalho responde às questões iniciais	
A informação que encontrei corresponde às necessidades identificadas	
Identifiquei as fontes de onde retirei a informação	
O meu trabalho está organizado	

Guião de recerca 4

19. Definió de la tasca

Quin és el tema de recerca?

- Vestes do povo *Yoruba*

Quina informació necessito?

- Como se vestem?
- Qual é a roupa tradicional do povo *Yoruba*?
- Os homens e as mulheres vestem as mesmas roupas?
- Quais são as características das vestes de cada um (homens e mulheres)?
-
-
-

20. Estratègies de recerca d'informació

Quines són les fonts que puc utilitzar per buscar?

- http://www.ufpel.edu.br/cic/2008/cd/pages/pdf/LA/LA_00326.pdf
- <http://ifakemi.wordpress.com/2010/06/22/cultura-ioruba-povo-de-comerciantes-e-artistas/>
- http://lituca.files.wordpress.com/2010/12/wfd_123677765149b7bab3162c1-arte_e_cultura_yoruba.pdf
- http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_emquestao/loruba.pdf

Quais são as palavras-chave para encontrar a informação que preciso?

- Faço a lista das palavras-chave que vou utilizar na pesquisa:

IMPORTANTE para a concretização do trabalho

✓ Lê atentamente, analisa, destaca o essencial e **registra apenas**:

- Ⓢ O que responde às tuas questões de pesquisa;
- Ⓢ A informação mais importante usando as tuas próprias palavras.

21. Selecció i registre de la informació

Quina és la informació útil de cada font?

Registo no meu Magalhães, numa tabela como a seguinte:

- A fonte que consultei
- A informação que recolhi
- A que questão responde a informação que recolhi

Fonte	Questão 1	Questão 2	Questão 3	...

--	--	--	--	--

22. Faça a síntese da informação usando as minhas próprias palavras

23. Producte Final

Com puc presentar el meu treball? Com recopilar tota la informació (meva i dels meus companys)?

Tipo de apresentação	Assinala com um X
Texto escrito	
Apresentação oral	
Apresentação multimédia (PowerPoint, Blog, áudio, vídeo,...)	
Exposição (cartaz, desdobrável, jornal de parede,...)	
Sugiro outro:	

24. Avaluació

Avaluo el meu treball de recerca i confirmo si està complet:

Reflijo	Assinala com um X
O meu trabalho responde às questões iniciais	
A informação que encontrei corresponde às necessidades identificadas	
Identifiquei as fontes de onde retirei a informação	
O meu trabalho está organizado	

Guião de recerca 5

25. Definição de la tasca

Quin és el tema de recerca?

- Linguagem do povo *Yoruba*

Quina informació necessito?

- Que línguas falam?
- Que formas de tratamento utilizam (Exemplo: Senhor, Senhora,...)?
- Como escrevem o nome dos números?
- Como se cumprimentam?
- Que saudações utilizam (Exemplo: Bom dia, Boa tarde,...)?
-
-
-

26. Estratégias de pesquisa d'informació

Quines són les fonts que puc utilitzar per buscar?

- http://www.ufpel.edu.br/cic/2008/cd/pages/pdf/LA/LA_00326.pdf
- http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_emquestao/loruba.pdf
- http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_iorub%C3%A1
- <http://pt.scribd.com/doc/52074821/YORUBA>
- <http://www.secomunidades.pt/web/guest/listapaises/NI>
- <http://pt.scribd.com/doc/13480992/Curso-Basico-de-Idioma-Yoruba>

Quais são as palavras-chave para encontrar a informação que preciso?

- Faça a lista das palavras-chave que vou utilizar na pesquisa:

IMPORTANTE para a concretização do trabalho

✓ Lê atentamente, analisa, destaca o essencial e **registra apenas**:

- O que responde às tuas questões de pesquisa;
- A informação mais importante usando as tuas próprias palavras.

27. Selecció i registre de la informació

Quina és la informació útil de cada font?

Registo no meu Magalhães, numa tabela como a seguinte:

- A fonte que consultei
- A informação que recolhi
- A que questão responde a informação que recolhi

Fonte	Questão 1	Questão 2	Questão 3	...

28. Faço a síntese da informação usando as minhas próprias palavras

29. Producte Final

Com puc presentar el meu treball? Com recopilar tota la informació (meva i dels meus companys)?

Tipo de apresentação	Assinala com um X
Texto escrito	
Apresentação oral	
Apresentação multimédia (PowerPoint, Blog, áudio, vídeo,...)	
Exposição (cartaz, desdobrável, jornal de parede,...)	
Sugiro outro:	

30. Avaluació

Avaluo el meu treball de recerca i confirmo si està complet:

Refliu	Assinala com um X
O meu trabalho responde às questões iniciais	
A informação que encontrei corresponde às necessidades identificadas	
Identifiquei as fontes de onde retirei a informação	
O meu trabalho está organizado	

Guião de recerca 6

1. Definió de la tasca

Quin és el tema de recerca?

- Dia-a-dia do povo *Yoruba*

Quina informació necessito?

- Quais são as rotinas diárias deste povo?
-
-
-

2. Estratègies de recerca d'informació

Quines són les fonts que puc utilitzar per buscar?

- http://www.ufpel.edu.br/cic/2008/cd/pages/pdf/LA/LA_00326.pdf
- http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_emquestao/loruba.pdf
- http://lituca.files.wordpress.com/2010/12/wfd_123677765149b7bab3162c1-arte_e_cultura_yoruba.pdf
- <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/nigeria/nigeria.php>

Quais são as palavras-chave para encontrar a informação que preciso?

- Faço a lista das palavras-chave que vou utilizar na pesquisa:

IMPORTANTE para a concretização do trabalho

- ✓ Lê atentamente, analisa, destaca o essencial e **regista apenas**:
- Ⓢ O que responde às tuas questões de pesquisa;
 - Ⓢ A informação mais importante usando as tuas próprias palavras.

3. Selecció i registre de la informació

Quina és la informació útil de cada font?

Registo no meu Magalhães, numa tabela como a seguinte:

- A fonte que consultei
- A informação que recolhi
- A que questão responde a informação que recolhi

Fonte	Questão 1	Questão 2	Questão 3	...

4. Faço a síntese da informação usando as minhas próprias palavras

5. Producte Final

Com puc presentar el meu treball? Com recopilar tota la informació (meva i dels meus companys)?

Tipo de apresentação	Assinala com um X
Texto escrito	
Apresentação oral	
Apresentação multimédia (PowerPoint, Blog, áudio, vídeo,...)	
Exposição (cartaz, desdobrável, jornal de parede,...)	

Sugiro outro:	
---------------	--

6. Avaluació

Avaluo el meu treball de recerca i confirmo si està complet:

Refliu	Assinala com um X
O meu trabalho responde às questões iniciais	
A informação que encontrei corresponde às necessidades identificadas	
Identifiquei as fontes de onde retirei a informação	
O meu trabalho está organizado	

Guião de recerca 7

7. Definição de la tasca

Quin és el tema de recerca?

- Mercado Nigeriano

Quina informació necessito?

- Como é?
- O que tem? O que vende?
-
-
-

8. Estratégias de recerca d'informació

Quines són les fonts que puc utilitzar per buscar?

- <http://ifakemi.wordpress.com/2010/06/22/cultura-ioruba-povo-de-comerciantes-e-artistas/>
- http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_emquestao/loruba.pdf
- http://lituca.files.wordpress.com/2010/12/wfd_123677765149b7bab3162c1-arte_e_cultura_yoruba.pdf

- <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/nigeria/nigeria.php>

Quais são as palavras-chave para encontrar a informação que preciso?

- Faça a lista das palavras-chave que vou utilizar na pesquisa:

IMPORTANTE para a concretização do trabalho

✓ Lê atentamente, analisa, destaca o essencial e **regista apenas**:

- O que responde às tuas questões de pesquisa;
- A informação mais importante usando as tuas próprias palavras.

9. Selecció i registre de la informació

Quina és la informació útil de cada font?

Registo no meu Magalhães, numa tabela como a seguinte:

- A fonte que consultei
- A informação que recolhi
- A que questão responde a informação que recolhi

Fonte	Questão 1	Questão 2	Questão 3	...

10. Faça a síntese da informação usando as minhas próprias palavras

11. Producte Final

Com puc presentar el meu treball? Com recopilar tota la informació (meva i dels meus companys)?

Tipo de apresentação	Assinala com um X
Texto escrito	
Apresentação oral	
Apresentação multimédia (PowerPoint, Blog, áudio, vídeo,...)	
Exposição (cartaz, desdobrável, jornal de parede,...)	
Sugiro outro:	

12. Avaluació

Avaluo el meu treball de recerca i confirmo si està complet:

Reflió	Assinala com um X
O meu trabalho responde às questões iniciais	
A informação que encontrei corresponde às necessidades identificadas	
Identifiquei as fontes de onde retirei a informação	
O meu trabalho está organizado	

Guião de recerca 8

13. Definió de la tasca

Quin és el tema de recerca?

- Localizaó geográfica da Nigéria

Quina informació necessito?

- Onde se situa geograficamente?
- Em que continente se situa?
- Qual é a capital da Nigéria?

- Como são as estações do ano?
- Como são as condições climatéricas?
- Qual é o clima característico da Nigéria?
-
-
-

14. Estratègies de recerca d'informació

Quines són les fonts que puc utilitzar per buscar?

- <http://www.secomunidades.pt/web/guest/listapaises/NI>
- [http://www.infopedia.pt/\\$nigeria](http://www.infopedia.pt/$nigeria)
- <http://www.infopedia.pt/pesquisa?qsFiltro=1>
- http://lituca.files.wordpress.com/2010/12/wfd_123677765149b7bab3162c1-arte_e_cultura_yoruba.pdf
- <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/nigeria/nigeria.php>

Quais são as palavras-chave para encontrar a informação que preciso?

- Faço a lista das palavras-chave que vou utilizar na pesquisa:

IMPORTANTE para a concretização do trabalho

- ✓ Lê atentamente, analisa, destaca o essencial e **registra apenas**:
 - Ⓢ O que responde às tuas questões de pesquisa;
 - Ⓢ A informação mais importante usando as tuas próprias palavras.

15. Selecció i registre de la informació

Quina és la informació útil de cada font?

Registo no meu Magalhães, numa tabela como a seguinte:

- A fonte que consultei
- A informação que recolhi
- A que questão responde a informação que recolhi

Fonte	Questão 1	Questão 2	Questão 3	...

16. Faça a síntese da informação usando as minhas próprias palavras

17. Producte Final

Com puc presentar el meu treball? Com recopilar tota la informació (meva i dels meus companys)?

Tipo de apresentação	Assinala com um X
Texto escrito	
Apresentação oral	
Apresentação multimédia (PowerPoint, Blog, áudio, vídeo,...)	
Exposição (cartaz, desdobrável, jornal de parede,...)	
Sugiro outro:	

18. Avaluació

Avaluo el meu treball de recerca i confirmo si està complet:

Reflijo	Assinala com um X
O meu trabalho responde às questões iniciais	
A informação que encontrei corresponde às necessidades identificadas	
Identifiquei as fontes de onde retirei a informação	
O meu trabalho está organizado	

5.4 Questionário de avaliação da sessão.

Nome: _____ Data: _____

Projeto “As Línguas na Ponta da Língua”

Reflexão – Sessão V

1. Gostaste da experiência de leitura da história em inglês? Porquê?

2. Como é que descobriste qual era o assunto da história?

3.1 Tiveste ajuda para descobrir? Que tipo de ajuda?

3. Gostaste da experiência de participar nas atividades com diferentes línguas? Porquê?

1.1 O que mais gostaste? Porquê?

1.2 O que menos gostaste? Porquê?

4. Quais foram as tuas maiores dificuldades na resolução das atividades? Como as superaste?

5. O que aprendeste ou descobriste sobre as línguas e culturas?

Anexo 6: Sessão VI – Reflexão sobre as línguas

6.1 Planificação da sessão.

Sessão IV <i>Reflexão sobre as línguas</i>
<p>Objetivos principais</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Manipular diferentes palavras ou grupos de palavras na frase;▪ Comparar enunciados e descobrir regularidades linguísticas;▪ Estabelecer comparações entre a língua materna e outras línguas;▪ Consciencializar-se acerca das semelhanças e diferenças entre as línguas;▪ Refletir sobre os conhecimentos que possui sobre as línguas;▪ Consciencializar-se acerca dos contactos e conhecimentos que possui de diferentes línguas;▪ Refletir sobre as afirmações da turma colegas sobre as línguas e as atividades desenvolvidas;▪ Explicar as afirmações da turma sobre as línguas e as atividades desenvolvidas.
<p>Descrição pormenorizada</p> <ul style="list-style-type: none">• A aula irá ser dividida em duas partes: uma parte focada nas línguas e outra na verificação e compreensão das afirmações dos alunos sobre o projeto.• Diálogo com os alunos acerca do que iremos realizar, ou seja, refletir sobre as línguas, informando os alunos de que iremos continuar o projeto “As línguas na ponta da língua”.• Solicitar a um aluno que vá retirar o desafio 11 ao baú e o leia para a turma. De acordo com o desafio, iremos apresentar a frase “Ayoka é uma menina Yoruba da Nigéria” em diferentes línguas e solicitar aos alunos que identifiquem as línguas em que a frase está escrita (português, francês, italiano e catalão). Cada frase é apresentada de forma desordenada, solicitando-se aos alunos que ordenem os constituintes da frase, em grande grupo. Questões: por que é que ordenaram assim a frase? Só existe esta forma de ordenação da frase? Conseguem identificar em que línguas está a frase?• Explorar os constituintes da frase (grupo nominal, grupo verbal e grupo adverbial/móvel): solicitar aos alunos que identifiquem nas várias frases os grupos constituintes e o local em que estão posicionados na frase, levando-os a encontrar

diferenças ou semelhanças;

- Solicitar a um aluno que vá retirar o desafio 12 ao baú e o leia para a turma. Partindo deste irá ser feita a tradução da frase “Não sei onde está a minha cabra” em diferentes línguas (italiano, francês, catalão) para Português. Os alunos serão organizados em grupos e a cada grupo é dada uma frase para ser traduzida. Questão em que é que te baseaste para traduzir a frase?
- A segunda parte da aula, relativa ao projeto, irá ser realizada a partir da exploração das respostas dadas pelos alunos aos questionários, recorrendo a uma apresentação em PowerPoint com algumas das respostas dos alunos, com o objetivo de recuperar coisas do ponto de vista positivo ou problemáticas.
- Solicitar a um aluno que vá retirar o desafio 13 ao baú e o leia para a turma. De acordo com este, iremos explorar as respostas dos alunos, solicitando-lhes a explicação das suas respostas, com o objetivo de se compreender as razões subjacente a algumas afirmações escritas nos questionários... (o que gostaram/ não gostaram, porquê?; o que descobriram; das línguas, quais as mais parecidas com o português?).

Observações

Nesta sessão do projeto “As línguas na ponta da língua”, à semelhança das sessões anteriores, os alunos mostram-se sempre interessados e motivados. De uma forma geral, conseguiram ordenar as frases, tendo mais facilidade na frase em inglês, por já terem tido contacto com esta frase e por alguns alunos estarem a aprender esta língua. Após todas as frases ordenadas e mesmo durante a exploração da ordenação, os alunos conseguiram identificar os grupos constituintes da frase, como também conseguiram encontrar semelhanças e diferenças nas várias frases. A tarefa mais difícil para os alunos, de uma forma genérica, foi a de tradução, principalmente de italiano e francês.

No que diz respeito à ordenação de frases, não explorámos muito bem todas as organizações da frase feitas pelos alunos, pois só observámos a forma como tinham posicionado as diferentes palavras, não explorando aprofundadamente esse posicionamento. Relativamente à tradução de frases, já foi feita a exploração de todas as traduções feitas pelos alunos, solicitando que estes explicassem como a realizaram.

6.2 Frases em diferentes línguas para os alunos ordenarem.

(Foi recortada cada palavra de cada frase, sendo que cada frase era colada desordenadamente no quadro)

Português:

Ayoka é uma menina Yoruba da Nigéria.

Inglês:

Ayoka is a Yoruba girl from Nigeria.

Francês:

Ayoka est une fille Yoruba du Nigeria.

Catalão:

Ayoka és una noia Ioruba de Nigèria.

6.3 Folhas de registo dos alunos relativas à ordenação das frases.

Projeto "As Línguas na Ponta da Língua"

Ordene as frases corretamente:

6.4 Frases em diferentes línguas para os alunos traduzirem.

Português:

Não sei onde está a minha cabra.

Italiano:

No so dove sia la mia capra.

Francês:

Je ne sais pas où est ma chèvre.

Catalão:

No sé on és la meva cabra.

6.5 Folhas de registo dos alunos da tradução das frases.


Projeto "As Línguas na Ponta da Língua"

Frase	Tradução


Eu traduzi assim a frase porque _____

6.6 Apresentação PowerPoint.

* Vamos refletir sobre o projeto



“As Línguas na Ponta da Língua”



O que é para ti uma língua?
“Uma coisa que nascemos com ela”
”É uma fala que nunca acaba”

Quantas línguas achas que existem no mundo?
“Muitas, porque existem vários países e cada um tem a sua língua”
”Eu acho que há 55 línguas. Porque a maior parte dos países falam inglês daí serem tão poucas línguas”



O que é para ti uma língua bonita ou feia?

“Uma língua bonita é toda requintada muito gentil, e uma língua feia é cheia de coisas estranhas.”

“Para mim uma língua bonita é uma língua interessante, e uma língua feia é uma língua chata”

“As bonitas são as que têm melhor sotaque”

“Uma língua é mais usada que a outra, por isso é mais bonita que a outra.”

Há línguas mais importantes do que outras? Porquê?

“Sim, a língua do nosso país é mais importante que a do outro país. Mas é bom saber uma 2.^a língua para se mudarmos de país. Como o Inglês”



Gostaste da experiência de resolver as atividades com as instruções em francês? Porquê?

“Sim gostei, porque é divertido tentar perceber as outras línguas e ao mesmo tempo a aprender novas línguas.”

Como é que descobriste o que os enunciados das atividades diziam?

“Porque fui falando sobre isso com os meus colegas e porque as palavras eram parecidas”

”Comparei com as outras línguas e algumas coisas eu sabia”



Há línguas que gostas mais e línguas que gostas menos?

“Sim porque gosto mais de ouvir. Gosto mais do inglês e detesto o chinês.”

O que aprendeste sobre as línguas hoje?

“Aprendi que todas têm o seu significado, a sua maneira.”

“Que têm semelhanças com o português”

“Que é difícil ler palavras, perguntas de outras línguas.”

“Que há várias palavras iguais em várias línguas.”

“Aprendi que há línguas fáceis.”

“Nada.”

Anexo 7: Sessão VII – Reflexão sobre o projeto

7.1 Planificação da sessão.

Sessão VII <i>Reflexão sobre o projeto</i>
Objetivos principais <ul style="list-style-type: none">▪ Dar a conhecer o projeto à comunidade escolar;▪ Refletir e avaliar o projeto;▪ Identificar as aprendizagens adquiridas através da realização do projeto.
Descrição pormenorizada <ul style="list-style-type: none">• Informar os alunos de que iremos realizar a última atividade relacionada com o projeto “As línguas na ponta da língua”;• Diálogo com os alunos acerca do que iremos realizar, ou seja, avaliar o projeto, tentar perceber qual a utilidade do mesmo, quais as aprendizagens adquiridas com este e, ainda, qual a adequação do nome do mesmo, a partir das questões: Pensam que este projeto foi útil ou importante para vocês? Para que contribuiu este projeto? Por que razão pensam que fizemos este projeto? Por que é que o projeto tem este nome? Mantinham ou mudavam o nome?;• Solicitar a um aluno que vá retirar o desafio 14 ao baú e o leia para a turma, que irá propor aos alunos que escrevam um texto sobre o tema “Se tivesses de contar este projeto a alguém, o que dirias?” e que registem se mantinham ou mudava o nome e para qual, dando a possibilidade de ilustrar o mesmo. Informar os alunos de que o texto serve para contarem aos colegas da escola o projeto desenvolvido, pois os textos irão ser afixados na escola.

7.2 Registos escritos e gráficos dos alunos.

Aluno 2

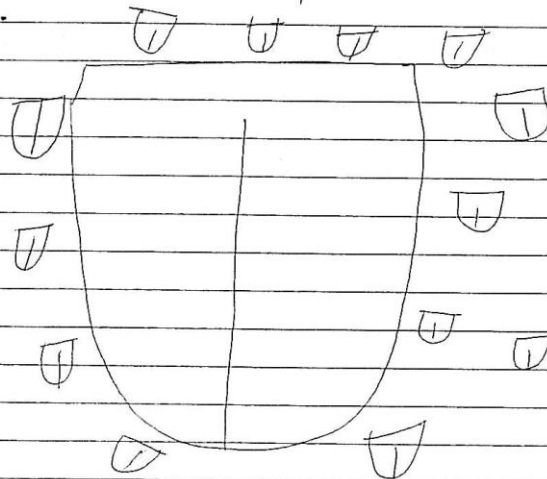
11/12/2012

* "Se tivesse de contar este projeto a alguém, o que dirias?"

- Regista se mantinhas ou mudavas o nome. Se mudavas diz para qual.

"As línguas na ponta da língua"

* Este projeto vai tratar, de várias línguas. Para mim não há línguas bonitas nem línguas feias, todas são iguais. Há China a língua mais falada é o mandarim, não é o Chinês, por exemplo: Brasil, a língua falada é o português, mas com o sotaque brasileiro, eles é que dizem que a sua língua é a língua Brasileira, mas não.. A língua que eu interpreto melhor é o português, porque é a língua que eu falo diariamente (dia-a-dia). É e e e!! O projeto é interessante, eu aprendi muito sobre as várias línguas.



LÍNGUAS

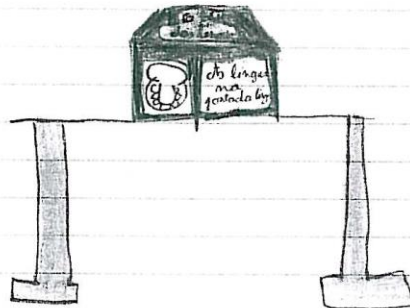
Projeto sustentado por mim

No primeiro dia a professora explicou-nos o que íamos fazer.

Nós fizemos várias coisas de várias línguas sobre língua portuguesa, Matemática e Estudo do meio, foi muito divertido.

No final de cada aula fizemos reflexões a ver se tinhamos gostado ..

E no ultimo dia reflectimos sobre o projecto .



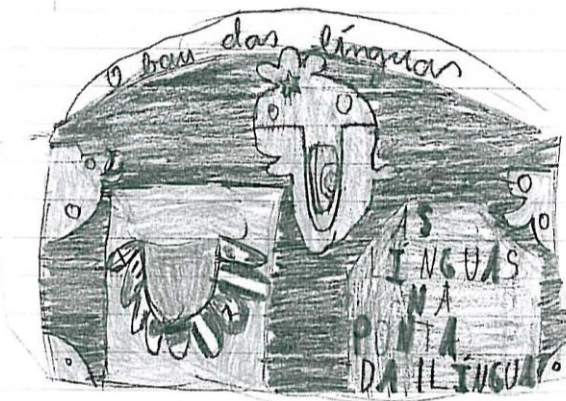
As línguas na ponta da língua.

foi mesmo deste projeto onde pude conhecer novas línguas e contactar com as diferentes espécies de línguas. Não mudaria o nome.

Este projeto ajudou-me a perceber outras línguas, e podemos compará-las, falá-las, conhecê-las.

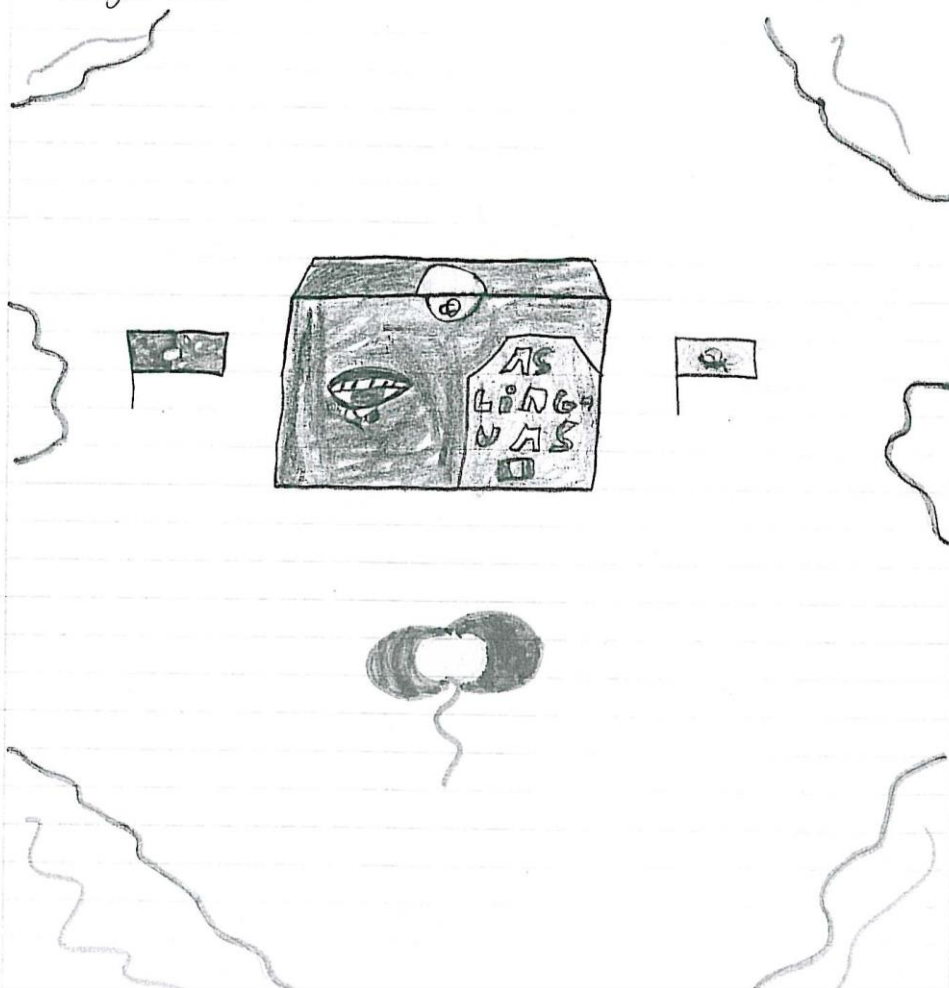
Queria agradecer à prof.^a Mariana Marques Fernandes e à prof.^a Catarina Ribeiro.

As atividades também foram muito boas.



"As línguas na ponta da língua"

Eu gostei muito do projeto das professoras estagiárias Mariana e Catarina. No primeiro dia que íamos trabalhar o projeto eu pensei que íamos fazer uma ficha de várias línguas até Chinês. Foram muitos dias a trabalhar este projeto divertido e novo de muitas línguas.



Aluno 1

“As línguas na ponta da língua”

Este projeto ensinou-nos a aprender algumas coisas de outras línguas e problemas.

Fizemos muitas coisas, fizemos problemas de natal e outras coisas.

Treinamos várias línguas e histórias e desafios engraçados e que nos ajudaram a conhecer várias línguas que antes não conhecíamos.

O projeto foi muito engraçado e todos gostamos de o aprender.

Aluno 3

Projeto: «línguas na ponta da língua»

A minha turma iniciou o projeto «As línguas na ponta da língua» neste tema trabalha-se as línguas, muitas, nós trabalhamos neste projeto a higiene em diferentes línguas, matemática (problemas), língua portuguesa e muito mais ...

Eu neste momento estamos a encerrar o nosso projeto aprendemos varias coisas com este projeto com este texto. **O que eu digo este foi o meu melhor projeto!**



Projeto das línguas

A nossa turma 4ªA tem um projeto que se chama-se línguas na ponta da língua nos andamos a interpretar as palavras que estão noutras línguas sem ser o português , e fazemos coisas divertidas com as coisas que têm a ver com as línguas trabalhamos varias línguas e aprendemos falar um bocadinho com outras línguas sem ser o português



O nosso projeto

O nosso projeto, intitulado de “As línguas na ponta da língua” foi um dos projetos mais interessantes que nós tivemos. Foi organizado pelas estagiárias: Mariana Fernandes e Catarina Ribeiro, que nos acompanharam durante o ano. Nos tivemos o baú das línguas de onde tirávamos os desafios.



Aluno 9

Tema: “ Se tivesses de contar este projeto a alguém, o que dirias?”

“O projeto das línguas, na ponta da língua”

Diria que este projeto apresentava várias fichas com muitas línguas em que tínhamos que decifrar as frases que estavam escritas com essas línguas e outro desafio que tínhamos que rever reflexões que as estagiárias: Mariana Marques Fernandes e Catarina Ribeiro. Reflexões que nos perguntam como correu o dia em que trabalhamos o projeto , do que o que menos gostámos ou mais gostámos , perguntas sobre o que aprendemos naquele dia e coisas que fizemos.



Projeto "As línguas atrás das línguas"

Realizámos ao longo de um período, um projeto organizado por duas professoras. Que disponibilizaram para fazerem, um trabalho que era, ver como nos entendíamos com línguas de outros países, como conseguíamos ler as perguntas. Ajudaram-nos a compreender palavras de outras línguas milhares de coisas. Fizemos um trabalho dividido em três partes. O verde é as línguas com que naxi, o amarelo línguas que aprendo o que aprendi, o laranja outros contatos com a língua, e o azul línguas que queria conhecer.

Ajudaram-me a realizar muitas tarefas e aprendi muito.



Aluno 11

Projeto "As línguas na ponta da língua"

Na turma do 4ºA da escola E. B. Barrocas temos um projeto que se chama as línguas na ponta da língua. Quem o construiu foram as professoras estagiárias. No projeto ouvimos cuidados de higiene em espanhol, deciframos frases em francês em inglês, odernavamos frases em outras línguas entre outras atividades. E no fim fazia mos uma ficha de reflexão.



“As Línguas na Ponta da Língua”

A partir do projeto “As Línguas na Ponta da Língua” eu aprendi: que se alguém que não fala a nossa língua tentar falar connosco devemos esforçarmo-nos para o entender e se necessário fazer gestos; explicou-nos que não existia a língua chinesa nem a brasileira, a que os chineses mais falam é o mandarim e os brasileiros falam português só que usam o seu sotaque; ensinou-nos várias palavras e frases em diferentes línguas; mostrou-nos que mesmo não sabendo as línguas conseguimos compreender. Durante o projeto fizemos diferentes atividades como: ler um livro em conjunto em inglês; resolver exercícios em espanhol e em francês; também tentamos descobrir o que diziam algumas frases que estavam escritas noutras línguas e refletimos sobre as reflexões dos colegas.

Se fosse eu dava o mesmo título a este projeto.



Aluno 15

”As línguas na ponta da língua”

O projeto ”As línguas na ponta da língua” é um projeto feito por as nossas professoras um estagiárias, é um projeto que foi feito para termos conhecimento de novas línguas e sabermos que há línguas que nós achamos feias porque são muito diferentes da nossa.

O projeto é muito divertido e ensina-nos que todas as línguas são bonitas á sua maneira

Pode haver preferências, mas **não quer dizer que sejam feias ou estranhas.**

O projeto foi muito divertido, e teve uns muito desafios muito criativos e fixes!



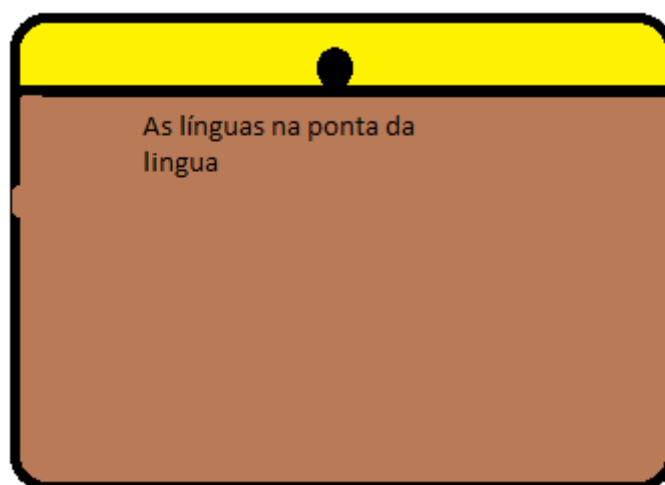
Aluno 16

Projeto As línguas na ponta da língua

O projeto foi fixe, tinha vários desafios e cada menino foi ler o desafio.
Cada desafio dizia tarefas que foram realizadas pelos meninos da turma.

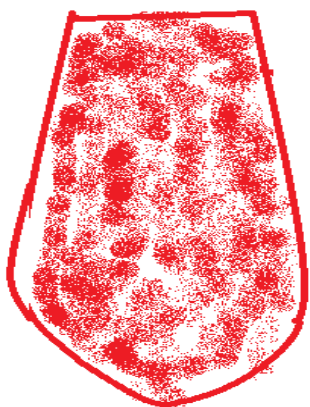
As tarefas tinham enunciados de diferentes línguas: espanhol, francês, italiano, Catalão...

O projeto foi muito divertido e nós todos gostamos.



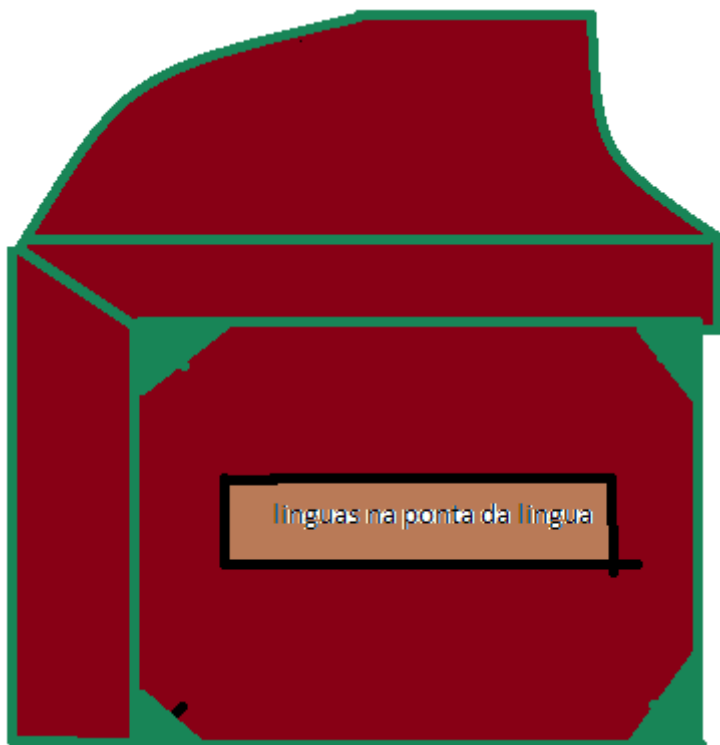
As línguas na ponta da língua

No dia 31 de Outubro de 2012 a professora Mariana e a professora Catarina começaram um projeto, eu acho que desde o início que foi interessante pois nós aprendemos muitas coisas como por exemplo: que o chinês não existe é o mandarim e o brasileiro é português do brasil claro as professoras tinham um objetivo que era ver que toadas as línguas são importantes.



“As línguas na ponta da língua”

Eu e os meus colegas fizemos um projeto chamado “As línguas na ponta da língua” tinha um baú cheio de desafios que nós tirávamos quando íamos falar sobre esse tal projeto e foi as estagiárias Catarina Ribeiro e Mariana Fernandes que nos ajudaram a fazer tudo e foram elas que tiveram a ideia de trazer o projeto. Construimos um cartaz que a cor: azul respondia as “As línguas que gostara de conhecer” a cor de laranja “Outros contactos com as línguas” a cor verde ao “línguas com que cresci” e a cor amarela “línguas que aprendo ou que aprendi” e foi assim que foi o projeto não disse tudo mas disse qualquer coisa.



Anexo 8: Desafios do Baú das Línguas.



Descobre se temos aqui a mesma frase em diferentes línguas ou diferentes frases em diferentes línguas.



Reflete sobre as línguas, resolvendo a ficha.



Constrói a tua biografia linguística.



Desafio 4

Tenta resolver a ficha “O Corpo em Movimento: músculos e ossos em ação”.



Desafio 5

Descobre quais são as rotinas diárias do Andrés através da visualização do vídeo.



Desafio 6

Ajuda o Andrés a ordenar e completar as suas rotinas.



Tenta resolver a ficha de trabalho “O desafio dos números grandes”.



Reconta oralmente a história que ouviste.



Realiza a leitura dialogada da história com os teus colegas.

Não te podes esquecer: têm de distinguir as intervenções das personagens.



Desafio 10

Mostra que te consegues informar sobre o povo *Yoruba*:

1. Realiza a pesquisa com base no teu guião;
2. Recolhe as informações mais importantes e adequadas ao tema que te é proposto.



Desafio 11

Mostra que consegues ordenar a frase em diferentes línguas.



Desafio 12

Mostra que consegues traduzir a frase com os teus colegas de grupo.



Desafio 13

Mostra que consegues explicar as tuas afirmações e as dos teus colegas sobre o projeto.



Desafio 14

Mostro que consigo refletir sobre o projeto:

1. Mantinhas ou mudavas o nome do projeto? Para qual? Regista a tua resposta.
2. “Se tivesses de contar este projeto a alguém o que dirias?”: Escreve o teu texto. Podes ilustrar.

Anexo 9: Dados recolhidos.

Categorias	Descritores	Dados recolhidos
Representações (imagens) sobre as línguas		
1. Conceito de língua	<p>(O que é para ti uma língua?)</p> <p>“É complicado explicar... <hum>.” (S6, 10 de dezembro)</p> <p>“Para mim uma língua é um músculo que nos ajuda a falar.” (A1, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“Para mim uma língua é um músculo que nos ajuda a falar.” (S1, 31 de outubro)</p> <p>“É uma forma de comunicar.” (A4 Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“É uma forma de comunicação.” (A5, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“É uma forma de comunicação.” (A6, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“Uma língua é uma forma de comunicação.” (S1, 31 de outubro)</p> <p>“Uma comunicação mais fácil de falarmos.” (A13, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“Para mim uma língua é para as pessoas comunicarem umas com as outras.” (S1, 31 de outubro)</p> <p>“É a forma das pessoas comunicarem umas com as outras.” (A14, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“É para falar, para comunicarmos.” (A16, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“É uma fala.” (A18, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“Uma língua é uma fala.” (S1, 31 de outubro)</p> <p>“É uma fala para comunicarmos entre nós.” (A2, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“Uma língua para mim serve para falar e comunicar.” (A20, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“É uma fala que nós utilizamos no dia-a-dia.” (S6, 10 de dezembro)</p> <p>“É uma fala de cada país.” (A10, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“É uma fala que nunca acaba.” (A3, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“Uma língua é várias falas que as pessoas utilizam. É uma língua falada.” (S1, 31 de outubro)</p> <p>“Uma coisa que se fala para comunicar.” (A9, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“É uma coisa que se pode falar.” (A19, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“Uma coisa que nascemos com ela.” (A11, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>(Exploração da frase: A língua é uma coisa que nascemos com ela)</p>	

“É verdade, porque nos nascemos com essa língua e essa língua é nossa.” (S6, 10 de dezembro)

A1- Eu concordo que é uma fala que nunca acaba.

PE- Porque é que dizes que é uma fala que nunca acaba?

A1- Mesmo muda, a pessoa só por isso não deixa de haver a língua.

PE- Então as línguas existem eternamente?

AA- Sim.

A2- Podemos inventar mais palavras \\ nunca acaba.

A3- <ind>

PE- Nunca acabam porque vão passando de pessoa em pessoa, é isso?

A3- Sim.

PE- E então as línguas só existem se existirem pessoas?

A4- Não.

PE- Porquê?

A4- Porque há muitas línguas que falavam-na, mas deixaram de a falar e essa língua continua a existir, não desaparece.

PE- Mas continua a existir/há registos sobre essa língua ou continua a ser uma língua viva?

A4- Há registos.

A5- Para essa pessoa pode já não existir mas, para as outras pessoas, essa língua ainda continua a existir.

PE- Então as línguas só existem \ para quem as sabe?

AA- Não.

A2- Por exemplo, uma pessoa inventa uma língua, mas depois a outra pessoa pode esquecer essa língua, mas essa língua ainda existe.

PE- Nós inventamos línguas?

A4- Não.

A2- Inventaram línguas.

PE- Quem é que inventou as línguas?

A2- Eu sei que quem inventou a matemática foi Pitágoras, agora as línguas...

A6- Eu acho que as línguas só existem se existirem seres vivos, porque os animais também comunicam.

PE- E comunicam através de uma língua, como a nossa?

A6- Não é como a nossa, é uma língua deles.

PE- É uma língua ou linguagem? Eles utilizam línguas, os seres vivos?

A7- Os animais, os seres vivos e essas coisas <ind>.

PE- Então qual é a diferença entre língua e linguagem?

A4- Por exemplo, existia uma tribo e ela foi extinta, a fala que eles utilizavam continua a estar \ viva, só que está um bocadinho mais apagada, porque ninguém a fala.

PE- Continua a existir mas ninguém a conhece, é isso?

A4- Sim.

		<p>PE- Mas se todas as pessoas desapareceram será que a língua não vai desaparecer também? \ Se todas as pessoas que a sabiam desaparecerem/o que é que acontece, a língua desaparece? A8- Não. Fica a língua, só que já não a usam. Continua a ser uma língua, mas ninguém a usa. A9- Se as pessoas que falam uma língua morrem ela depois pára de existir, porque se outras pessoas conhecerem essa língua já não vão conseguir falar bem essa língua, então a língua desaparece. PE- Não têm forma de a conhecer, é isso? A9- Sim.” (S6, 10 de dezembro)</p>
<p>2. Língua como objeto de ensino- aprendizagem</p>	<p>2.1 Facilidade/dificul- dade de compreensão e uso</p>	<p>(Há línguas fáceis e línguas difíceis? Porquê?)</p> <p>“Porque cada um de nós no mundo todo tem o seu stake em cada país.” (A1, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Sim, porque as línguas não são todas difíceis.” (A2, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Sim, porque para mim algumas são difíceis e outras fáceis.” (A16, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Sim, porque algumas são mais fáceis que outras.” (A6, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Sim, porque há algumas mais difíceis de aprender.” (A6, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “(Há línguas que gostas mais e menos?) Sim, porque algumas são difíceis de entender.” (A3, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Sim, porque à línguas que não sei.” (A13, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Sim, porque umas são mais rápidas de aprender.” (A11, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Sim. Porque é difícil de entender.” (A4, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Sim, porque umas têm muitas palavras e outras têm poucas.” (A14, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Sim, umas têm letra diferente, e outras não.” (A10, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Sim, porque algumas são estranhas.” (A3, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Sim há, porque existem línguas que são difíceis para uma pessoa que não a fala, só a sua que sabem, e é mais fácil a deles.” (A9, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Sim. Porque já lá estiveram portugueses e deixaram a nossa língua e por isso nós percebemos facilmente ou dificilmente.” (A18, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Sim. Porque algumas precebem-se bem e outras mal para mim.” (A20, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Não, porque com algum esforço podemos falá-las a todas.” (A5, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>(Exemplo de uma língua fácil e de uma língua difícil)</p> <p>“Eu acho que a língua mais fácil para mim é o Brasileiro.” (A1, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Língua fácil – Português Língua difícil – Italiano.” (A2, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “A fácil é Inglês e as difíceis francês, italiano e alemão.” (A3, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “O chinês é difícil e o Português é fácil.” (A4, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Língua difícil – Russo Língua fácil - Inglês.” (A6, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Francês é difícil e o Inglês fácil.” (A9, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p>

		<p>“Espanhol é fácil, é Egito é difícil.” (A10, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “O Inglês é fácil e o Japonês é difícil.” (A11, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Facil- Emglês Difícil- china.” (A13, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Fácil- Inglesa Difícil- Romana.” (A14, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Russo e espanhol.” (A16, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Brasileiro, Chinês.” (A18, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “As línguas Fransees são: Frasses Portugues Rossia e Engles e as Linguas difiseis são chines, endiana e japão.” (A19, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “A língua fácil é Espanhol e a difisil é o inglês.” (A20, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “(Língua que mais gostas?)O Inglês porque é fácil.” (A4, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p>
<p>2.2 Distância/proximidade linguística com a LM ou com outras LE</p>		<p>“PE- Que palavras é que viste que eram parecidas? AA- Quiero. A1- Acho que há duas palavras iguais: “quiero” e “paz”. E todas as <ind> têm “paz”. PE- Com calma, tu achas que todas as frases são iguais porque... A1- Naquela “eu” e “pace cu tine”, que quer dizer “eu quero paz contigo” e lá em cima também é “eu la pace com voi”, que quer dizer “Eu quero paz contigo”. E ali tem “peace” e isso é inglês. A2- Porque “you” é inglês. PE- E esta? (Em alemão) Não é a mesma frase? AA- Essa não é. A3- Eu acho que são diferentes frases em diferentes línguas, porque umas têm o “eu” e outras não”. Na inglesa tem “eu”. PE- E nesta (em alemão)? A3- Nessa não consigo entender. PE- E nesta (francês)? A3- Nessa também não consigo perceber. A4- Eu acho que são todas iguais porque “voglio la pace”, “pace” acho que é “paz” e “ com voi” é “contigo”. Depois, “je veux” é “eu quero” “la paix” com você, que é, “eu quero paz contigo”. E naquela em que vocês estão com dúvidas (alemão), como “Frieden” é “amigo” em inglês, deve ser “eu quero paz”, “eu quero ser teu amigo” ou algo do género. PE- Então para ti é a mesma frase que aqui temos? A4- Sim. PE- Há alguém que queira partilhar mais alguma coisa? A5- Eu acho que aquela não é igual (francês). PE- Porquê? A5- Porque tem “paix” que parece “paixão”. AA- É paz. PE- Já fomos falando que havia coisas parecidas e outras diferentes, o que veem aqui de parecido e de diferente que já</p>

	<p> falámos? A1- O que é igual é o “peace”, ali em baixo o “paix”, “paz” e o “pace”, são todas “paz”. A6- As palavras que estão aí querem dizer todas “eu quero paz contigo”, menos aquela que diz “Ich will Frieden...”. P- Estás a referir-te às palavras ou à frase toda? A6- À frase toda. A7- Eu concordo com o A6. A8- Eu acho que essa aí é. A9- Eu acho que não é, concordo com o A6. A10- Eu acho que diz quase a mesma coisa, mas é diferente. PE- Porquê? A10- Acho que é o mesmo significado. PE- E como é que chegaste a essa conclusão? A10- Porque “Frieden” é amigo e... <hum>. PE- E uma pessoa amiga quer paz, é isso? A1- Eu concordo com o A8, acho que é a mesma frase. A11- Eu acho que é a mesma frase e significa o mesmo. A8- Tem “Frieden” que acho que é amigo e quem é amigo quer paz. PE- Concluímos que temos aqui a mesma frase. E como descobrimos isso? A12- Fomos vendo várias palavras idênticas.“ (S1, 31 de outubro) </p> <p> “A1- A língua espanhola tem palavras portuguesas. PE- Portuguesas ou parecidas com o português? AA- Parecidas. A2- Algumas portuguesas mesmo. PE- Há palavras que são iguais, é isso? AA- Sim. A3- Quase iguais. A1- Algumas são iguais na maneira de dizer. PE- Realmente o espanhol é muito parecido com o português, não é? A4- Sim, é como o brasileiro.” (S3, 13 de novembro) </p> <p> “Havia palavras mais parecidas com o português e outras não, eram mais fáceis de identificar.” (S2, 6 de novembro) “Foi mais fácil a atividade em espanhol do que a de francês, porque o espanhol é mais próximo do português e o francês não.” (S3, 13 de novembro) “Articulations é parecido com articulações.” (S2, 6 de novembro) “Essa (frase) é espanhol por sei que “quero” em espanhol é “quiero”. (S1, 31 de outubro) </p>
--	--

	<p>““Combien” parece espanhol.” (S2, 6 de novembro) “A 3 parecia espanhol.” (S2, 6 de novembro) “A 4 também parecia espanhol.” (S2, 6 de novembro) “Eu de Espanhol não percebo nada.” (S2, 6 de novembro) “Não percebo nada disto.” (S2, 6 de novembro) “Espanhol eu percebo.” (S2, 6 de novembro) “O brasileiro é quase igual ao português.” (S1, 31 de outubro) “O brasileiro é parecido com o português.” (S1, 31 de outubro) “O brasileiro é mais ou menos diferente do português.” (S6, 10 de dezembro)</p> <p>(Achas que as línguas são todas iguais? Porquê?) “Não, porque se usa palavras diferente.” (A4, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Não, porque escreve-se diferente e fála-se.” (A5, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Não, porque há palavras diferentes.” (A6, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Não, porque cada língua tem a sua origem, como por exemplo: O Alemão é de origem germânica.” (A9, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Não. Porque umas percebem-se maia fácil mente e outras não.” (A18, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Não. Porque as línguas são muito diferentes como: Russa, italiano, portugal, romenia...” (A20, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Não, porque cada país, cada fala.” (A10, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Não, porque têm países diferentes.” (A13, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Não, porque são países diferentes.” (A14, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Não, porque há vários países com línguas diferentes.” (A16, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Não porque a varios países.” (A19, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Não. Porque todos nós não somos iguais.” (A1, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Não, porque cada um nasce com uma língua e pode aprender outras nas escolas.” (A11, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Não, porque as pessoas em vários países tem outra língua.” (A2, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Não, porque não se comparam.” (A3, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p>
3. Língua como objeto de poder	<p>Há línguas mais importantes do que outras? Porquê? “Há, porque algumas devemos saber para conseguirmos comunicar.” (A1, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Sim a língua são todas porque podesse falar com todas as pessoas.” (A19, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Cada país tem a sua língua oficial mas elas não são todas iguais.” (S1, 31 de outubro) “Sim, porque algumas falam-se mais.” (A2, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Sim, porque a umas mais faladas do que outras.” (A6, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Há, porque há pessoas que usam muito o inglês, e pouco o Francês imaginem, é porque o inglês deve ser importante.” (A9,</p>

Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)

“Sim. Porque se usa mais.” (A18, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)

(Porque é que as línguas são mais importantes)”Porque gosto de falar.” (S1, 31 de outubro)

“Sim. Porque são mais fáceis.” (A4, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)

“Sim, a língua do nosso país é mais importante que a de outro país. Mas é bom saber uma 2ª língua para se mudamos de país. Como o Inglês.” (A11, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)

“Sim, pois é como nós falamos, porque a língua mais importante é a minha.” (A16, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)

“É o português. Porque português é a língua que eu falo sem ela não conseguia falar.” (A20, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)

“Para mim a língua mais importante é o português, porque é a que eu soube desde que nasci. Para mim posso aprender francês, inglês ou alemão que para mim a língua mais importante é o português.” (S1, 31 de outubro)

“Não, para mim todas são iguais, menos o português.” (A10, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)

“Eu acho que são todas importantes.” (A3, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)

“Não, porque todas são importantes.” (A5, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)

“Não, porque todas são importantes.” (A13, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)

“Não, porque não há nenhum país mais importante que os outros.” (A14, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)

“Eu acho que são todas importantes.” (S6, 10 de dezembro)

“Para mim as línguas são todas iguais.” (S6, 10 de dezembro)

“Não há línguas mais importantes do que as outras, todas são importantes para o seu país. Imagina que eu conheço alguém da Alemanha, para ele a língua mais importante é a da Alemanha, mas para mim é a outra, o português.” (S1, 31 de outubro)

“A1- Eu concordo com a resposta, porque a língua mais importantes dos portugueses é o português. (S6, 10 de dezembro)

A2- Eu não concordo com isso, porque podem haver pessoas não gostem da sua língua.” (S6, 10 de dezembro)

(Exemplo de línguas mais importante e menos importante.)

“Eu acho que a língua mais importante é o Inglês e a língua que acho menos importante é a língua Brasileira.” (A1, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)

“Importante – Inglês Não – Romano.” (A2, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)

“O Inglês é importante.” (A4, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)

“Língua importante – Inglês Língua menos importante – moldavo.” (A6, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)

“Inglês é importante e Chinês não.” (A9, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)

“O Português é mais importante que o Africano.” (A11, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)

“Não.” (A13, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)

“Português e chinês.” (A16, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)

“Inglês.” (A18, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)

“As mais importantes são todas.” (A19, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)

“Português a mais importante e russo o menos importante.” (A20, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)

	<p>“PE- Porque é que eles não se conseguiram perceber? A1- Porque em primeiro não se conheciam, segundo, falavam línguas diferentes e o negro tinha medo porque os portugueses eram mais e ele era sozinho. Será que as línguas são importantes para nos compreendermos? A1- Não, o que interessa é o tipo da pessoa. A língua interessa, mas também interessa é as pessoas serem boas umas para as outras e tentarem resolver as coisas. Não de forma má, a conversarem mas não à luta. PE- A tentarem conversar, a tentarem entenderem-se não é? A1- Sim. A2- Eu acho que as línguas são importantes. A1- Eu disse isso, só que o mais importante é as pessoas tentarem resolverem as coisas a conversar. A2- Mas sem língua não conseguíamos falar. Com gestos não se percebe muito bem. Mas pode ser uma linguagem especial. PE- Linguagem gestual, é isso? A2- Sim.” (S1, 31 de outubro)</p>
<p>4. Conhecimento do mundo das línguas</p>	<p>“A - Na Austrália fala-se australiano e inglês. PE- E porque é que achas que lá se falam duas línguas? A - Porque o inglês é a língua oficial do mundo PE- Porque é que achas que é a língua oficial do mundo? A - Porque é fácil de aprender.” (S1, 31 de outubro)</p> <p>“Eu acho que não há nenhuma língua oficial do mundo, deve haver algum país que não fale essa língua.” (S1, 31 de outubro) “Cada país tem a sua língua oficial.” (S1, 31 de outubro) “Eu acho que cada país tem a sua língua oficial.” (S1, 31 de outubro) “Acho que os países usam o inglês como a segunda língua.” (S1, 31 de outubro) “Para mim o inglês é a língua que se fala nos países para se as pessoas forem para um país que não é o seu, se tentarem comunicar não conseguem, então utilizam o inglês para que num país que não é o seu falarem com a outra pessoa em inglês.” “Todos os países usam o inglês como uma língua secundária porque é uma forma de conseguirem comunicar se os habitantes do estrangeiro não souberem a língua oficial do país deles.” (S1, 31 de outubro) “Há países que têm a sua língua e têm lá pessoas que falam outras línguas. Há países que falam a sua língua e depois vão para lá turistas e passa-se a falar outras línguas.” (S1, 31 de outubro) “Há países em que se falam lá outras línguas.”(S1, 31 de outubro) “Nos mesmo país podemos falar várias línguas”. (S1, 31 de outubro)</p> <p>“PE- Será que os gestos que nós fazemos são iguais em todos os sítios? Os gestos que para nós significam uma coisa cá, nos outros sítios significam o mesmo? AA- Não.</p>

PE- E porque é que acham que os gestos que para nós significam uma coisa, para os outros significam outra?
A- Porque são países diferentes, são culturas diferentes. Não são todas iguais.” (S1, 31 de outubro)
“Podemos ter línguas diferentes, cores diferentes, costumes e tradições, mas somos iguais, temos sangue igual.” (S1, 31 de outubro)

“PE- Será que este excerto está relacionado com o nosso projeto ou não? Porquê?
A- Tem a ver porque eles podem ser diferentes, mas têm sangue todos da mesma cor, são iguais por dentro mas por fora não.” (S1, 31 de outubro)
“Apesar de eles serem diferentes, falarem línguas diferentes, terem outras cores, são iguais por dentro”.
“Cada país tem a sua língua e a sua escrita.” (S2, 6 de novembro)

(Quantas línguas achas que existem no mundo? Porquê?)

“Eu acho que há vinte línguas.” (A1, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
“São muitas línguas, porque há vários países onde se falam língua diferentes.” (A2, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
“Não sei, porque deve haver muitas e é difícil contá-las a todas.” (A5, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
“Eu acho que existem 90, porque à muitas línguas.” (A10, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
“Muitas, porque o mundo é enorme.” (A16, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
“Há muitas, porque há muitos países.” (A3, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
“Existem 196 língua. Porque existem 196 países.” (A4, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
“Muitas, porque há muitos países e cada país tem a sua língua.” (A6, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
“Eu acho que há mais de 30 línguas no mundo. Porque são vários países e cada cidade, vila e aldeia fala uma língua diferente.” (A11, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
“Muitas, porque existem vários países e cada um país tem a sua língua.” (A13, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
“Muitas, porque há muitos países no mundo e cada um tem uma língua diferente.” (A14, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
“Acho que existem mais de 57 línguas. Porque oiço pessoas que dizem que há mais de 57 línguas.” (A9, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
“Eu acho que á 55 línguas. Porque a maior parte dos países falam inglês daí serem tão poucas línguas.” (A18, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
“Existem 15, porque são as línguas que eu conheço.” (A19, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
“Eu acho que existem 40 línguas no mundo. Porque quando eu vejo o globo eu não olho eu imagino que são 40 línguas.” (A20, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)

“A- Eu acho que existem 40 línguas no mundo.
PE- Porquê?

A- Porque eu tenho um globo lá em casa e eu vejo, vejo muitos países e aí imagino que são 40 países.
PE- E achas que em cada país se fala uma língua diferente?
A- Não.
PE- Então? Tu olhas para o globo e vês 40 países e achas que existem 40 línguas, quer dizer que cada um tem uma língua?
A- Não. Em cada país existe... <hum>.
PE- Existe uma forma de comunicar é isso? Tem características próprias? Mesmo que falem a mesma língua podem ter características diferentes, cada um tem a sua cultura. É isso que tu queres dizer?
A- Sim.” (S1, 31 de outubro)

(Exploração da questão: Quantas línguas achas que existem no mundo?)
“A1- É verdade que cada país tem a sua língua e podem ser mais ou menos iguais, mas cada um fala de uma forma diferente.
PE- Nós cá em Portugal só temos uma língua?
AA- Não.
A2- Também temos o inglês.
PE- Não... \ língua do nosso país mesmo.
A3- É só o português, o que pode acontecer é virem pessoas de outros países com a sua língua e vêm para o nosso país mas falam a sua língua.
PE- Mas por exemplo, o A, disse que na Moldávia havia duas línguas \ o moldavo e o russo. Ou seja, uma pode ser mesmo a língua oficial do país, mas pode haver mais do que uma língua no próprio país que as pessoas falem, não é?
A4- No Cazaquistão também há duas línguas, o cazaque e o russo.” (S6, 10 de dezembro)

“PE- A mesma língua só se fala nesse país?
A1- Não.
PE- Então?
A1- Depende também é <hum> das pessoas que também podem levar as línguas para outros países e não só, também podem ouvir falar na televisão, podem querer aprender.” (S6, 10 de dezembro)

“Andrés é um nome próprio.” (S3, 13 de novembro)
“PE- Porque é que acham que é Andrés e não é André?
A1- Porque há vários Andrés.
A2- Não, porque pode ser André noutra língua.” (S3, 13 de novembro)

“A Nigéria é um país diferente e tem mais frutos de verão, como lá faz mais calor...” (S4, 20 de novembro)
“Nigéria... é um país.” (S4, 20 de novembro)
“Em Portugal os mercados costumam ser dentro de edifícios e lá (Nigéria) é na rua.” (S4, 20 de novembro)
“Nós sabemos que se passava noutro país (a história) porque as pessoas são mais escuras.” (S4, 20 de novembro)

<p>“Cá em Portugal não se fazem estes penteados assim (gesticula).” (S4, 20 de novembro)</p> <p>“A1- Se calhar é uma tradição deles meter os animais na rua, porque se calhar eles não estavam atrás da cabra, estavam atrás dela porque ela tinha um balde na boca.</p> <p>A2- Na brincadeira.</p> <p>A3- Se calhar é um jogo.</p> <p>A4- Se calhar é um jogo próprio de lá, que é apanhar cabras.</p> <p>A5- Devem haver países que deixam os animais à solta, mas que não os deixam correr para muitos sítios.</p> <p>A6- Pode ser uma tradição deixar fugir o animal e depois ir apanhá-lo.” (S4, 20 de novembro)</p> <p>“PE- Se já chegámos à conclusão que a Yaoka é uma Yoruba da Nigéria, o que é que será Yoruba?</p> <p>A1- Yoruba pode ser um grupo e esse grupo há em vários países e ela é uma... Quando é nos grupos eles dizem que é uma... pode ser um nome Yoruba, da Nigéria.</p> <p>PE- Um grupo, como assim?</p> <p>A1- Pode ser uma tribo.</p> <p>A2- Ou uma sociedade.” (S4, 20 de novembro)</p> <p>“No Egipto não se fala inglês.” (S6, 10 de dezembro)</p> <p>“No árabe escreve-se ao contrário, assim (gesticula, temos de escrever aqueles símbolos esquisitos.” (S6, 10 de dezembro)</p> <p>“Nós portugueses escrevemos da esquerda para a direita, não é como os chineses que escrevem da direita para a esquerda.” (S6, 10 de dezembro)</p> <p>“Acho que só podemos comparar as línguas dos países europeus.” (S6, 10 de dezembro)</p> <p>“Não se pode comparar o português ao mandarim \ chinês porque eles escrevem com símbolos e nós com letras e não se podem comparar símbolos e letras.” (S6, 10 de dezembro)</p>		
Dimensão socioafetiva		
<p>5. Língua como objeto afetivo (positivo ou negativo)</p>	<p>5.1 Relação afetiva aluno/língua/cultura</p>	<p>(O que é para ti uma língua bonita e uma língua feia? Porquê)</p> <p>“Para mim uma língua bonita é uma língua entrsante, e uma língua feia é uma língua chata.” (A1, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“Uma língua bonita é toda requintada muito gentil, e uma língua feia é cheia de coisas estranhas.” (A14, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“Bonita é a maneira da língua, espanhol.” (A15, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“Porque algumas são mais giras. O Italiano é lindo e o Russo é feio.” (A4, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“Uma língua feia – Indiano Uma língua bonita – Português. Uma língua é mais usada que a outra, por isso é mais bonita que a outra.” (A2, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p>

“Para mim uma língua bonita é o Francês porque acho o sotaque deles giro.” (A6, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
 “São as línguas que têm melhor stac.” (A10, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
 “É o que eu gosto de ouvir e não ouvir. Não gosto de ouvir chinês e Inglês gosto.” (A11, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
 “Uma língua bonita é uma língua que gosto de ouvir.” (S1, 31 de outubro)
 “Para mim uma língua bonita é o inglês e feia é o chinês.” (A9, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
 “Bonita- Russo Feia- China.” (A13, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
 “É o Holandês É o Alemão.” (A18, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
 “Línguas bonitas são: Egles, Russo e Portugues Línguas que são feias: chinês, japones e indiano.” (A19, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
 “Eu acho que são todas bonitas.” (A3, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
 “Não é nada porque todas as línguas são bonitas para quem a fala.” (A5, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
 “Para mim não há nem bonita nem feia são todas iguais.” (A20, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)

(Há línguas que gostas mais e línguas que gostas menos? Porquê)

“Há línguas que gostamos mais e que gostamos menos.” (S1, 31 de outubro)
 “Sim, porque algumas eu falo mais.” (A2, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
 “Sim. Porque algumas são diferentes.” (A4, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
 “Sim, porque há línguas que para mim são interessantes e outras não.” (A14, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
 “Há porque algumas línguas tem aquele sotaque e eu não gosto muito.” (A16, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
 “Sim. Porque gosto das ouvir.” (A18, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
 “Sim, porque se falarem a minha língua ou uma língua que fale eu consigo entender a pessoa.” (A5, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
 “Sim, porque algumas são difíceis de entender.” (A3, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
 “Sim, porque algumas são mais fáceis que outras.” (A6, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
 “Sim, porque há línguas mais difíceis, gosto, e as mais fáceis não.” (A10, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
 “Eu acho que as mais feias são as menos fáceis de entender e as mais bonitas as mais fáceis de entender.” (S6, 10 de dezembro)
 “Sim, porque umas são feias e outras bonitas.” (A11, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
 “Sim, há línguas feias e outras lindas.” (A13, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
 “Sim. Porque nunca gostei de romano mas de inglês sim.” (A9, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
 “Eu gosto mais da língua Brasileira e gosto menos da língua espanhola.” (A1, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
 “A língua que eu gosto mais são: Portugues, Russia e Ingles.” (A19, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
 “Eu gosto de todos menos Casaquistão a China e o Russo.” (A20, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)
 “Para nós o chinês pode ser uma língua feia, mas para os chineses o português também é uma língua feia.” (S6, 10 de dezembro)

		<p>“Depende. Imagina \ eu sou português e posso achar que as outras línguas \ sejam feias ou que podem ter defeitos ou assim, mas para nós... Para as pessoas que falam aquela língua pode ser bonita, também depende de quem fala cada língua.” (S6, 10 de dezembro)</p> <p>“Para mim não há nenhuma língua bonita ou feia. Elas podem ser diferentes mas na mesma são uma língua, não quer dizer que seja uma feia e uma bonita, todas as línguas é como uma outra, só por uma ser mais usada do que outras não quer dizer que, por exemplo, o meu português seja para mim bonito e uma língua que eu não fale seja feia. Não quer dizer que a minha seja bonita e a dos outros chata.” (S6, 10 de dezembro)</p> <p>“Para mim as línguas são todas iguais.” (S6, 10 de dezembro)</p> <p>(Exemplo de língua que gostas mais e que gostas menos.)</p> <p>“Francês e japonês.” (A16, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“Holandes Canadano.” (A18, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“Casaquistão China e Russo. Portugal e São-tomé.” (A20, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“Da Brasileira e gosto menos da espanhol.” (A1, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“Inglês é que gosto mais e Chinês a que gosto menos.” (A5, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“Eu gosto mais do Inglês do que o Africano.” (A11, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“Mais- Português Menos- China.” (A13, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“Gosto mais da Rússia, Portugues e Ingles. Duque outras línguas que existem.” (A19, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“O Inglês porque é fácil.” (A4, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“Gosto mais do português porque é a minha língua, \ as outras são todas iguais para mim.” (S6, 10 de dezembro)</p> <p>“Sim – português não- alemão.” (A2, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“Gosto do Inglês e não gosto de francês.” (A3, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“O inglês gosto e o Chinês não.” (A9, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“Gosto do Alemão, e não gosto do índio.” (A10, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“Línguas que gosto – Português e Inglês Línguas que não gosto – Chinês e Mechicano.” (A6, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“Gosto: Italiano Não gosto: Chinês.” (A14, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1)</p> <p>“Eu não gosto de chinês porque \ as palavras metem-me confusão.” (S6, 10 de dezembro)</p>
	<p>5.2 Imagem sonora da LE</p>	<p>“A1- Há pessoas que dizem que o inglês pode ser o mais falado, mas cada país tem <ind>.”</p> <p>A2- As pessoas desse país podem conseguir falar tão bem como os ingleses, dão é outro sotaque ao inglês.” (S1, 31 de outubro)</p> <p>“No espanhol é preciso estar com atenção porque eles falam rápido.” (S3, 13 de novembro)</p> <p>“Sem o vídeo é que senti que falou muito rápido.” (S3, 13 de novembro)</p> <p>“Já sabemos que o espanhol é muito rápido.” (S3, 13 de novembro)</p>

		<p>“A1- Vamos ler em inglês?!” A2- É tão fácil.” (S4, 20 de novembro)</p> <p>“Os chineses quando falam parece que estão a gritar.” (S6, 10 de dezembro) “Para mim uma língua bonita é o Francês porque acho o sotaque deles giro.” (A6, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “São as línguas que têm melhor stac.” (A10, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “É o que eu gosto de ouvir e não ouvir. Não gosto de ouvir chinês e Inglês gosto.” (A11, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Há porque algumas línguas tem aquele sotáque e eu não gosto muito.” (A16, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Sim. Porque gosto das ouvir.” (A18, Ficha de reflexão sobre as línguas, S1) “Uma língua bonita é uma língua que gosto de ouvir.” (S1, 31 de outubro) “Eu não consigo entender espanhol (áudio).” (S3, 13 de novembro)</p>
6. O projeto	6.1 Opinião sobre o projeto	Textos dos alunos (Sessão VII)
	6.2. Experiências de aprendizagem	<p>(Gostaste da experiência de resolver as atividades com as instruções em francês? Porquê?) “Sim gostei porque podemos aprender algumas coisas em francês.” (A1, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2) “Sim, porque gostei de resolver as atividades em francês.” (A2, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2) “Sim, porque nunca fiz nada assim.” (A3, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2) “Sim. Porque percebia.” (A4, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2) “Sim, porque foi uma nova experiência de que gostei e estou a gostar muito deste projeto.” (A5, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2) “Sim, porque achei giro.” (A6, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2) “Sim gostei, porque é divertido tentar perceber as outras língua e no mesmo tempo a aprender novas línguas” (A7, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2) “Sim, porque foi divertido estar a responder ás perguntas e assim sabemos mais francês” (A9, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2) “Adorei, porque foi algo de novo e descobri palavras em outra língua.” (A10, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2) “Sim, porque nós não sabiamós a línguas e confundiamos, mas foi muito divertido.” (A11, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2) “Sim, porque a ficha era divertida de fazer.” (A13, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2) “Sim, porque foi um desafio e eu gosto disso e porque gosto da língua francesa.” (A14, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)</p>

		<p>“Sim, porque gostei de estar sempre a fazer tentativas.” (A15, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)</p> <p>“Sim, porque a língua Francesa é gira e gostaria de aprender.” (A16, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)</p> <p>“Sim. Porque pareciam várias línguas.” (A18, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)</p> <p>“Sim gostei porque agora sei algumas palavras Francesas.” (A19, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)</p> <p>(Gostaste da experiência de resolver as atividades com as instruções em espanhol? Porquê?)</p> <p>“Sim porque percebia algumas palavras.” (A1, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)</p> <p>“Sim, Porque quer aprender mais línguas” (A2, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)</p> <p>“Sim – porque foi divertido.” (A3, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)</p> <p>“Sim. Foi divertido.” (A4, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)</p> <p>“Sim, porque foi uma nova experiencia.” (A5, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)</p> <p>“Sim, porque achei giro.” (A6, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)</p> <p>“Sim porque foi divertido.” (A7, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)</p> <p>“Sim porque é divertido perceber novas línguas.” (A9, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)</p> <p>“Adoro, porque já percebo espanhol.” (A10, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)</p> <p>“Sim, porque foi giro.” (A11, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)</p> <p>“Sim, porque foi uma experiencia divertida.” (A13, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)</p> <p>“Sim, porque foi uma coisa diferente.” (A14, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)</p> <p>“Sim, porque adoro espanhol e a minha irmã ensina-me várias palavras novas e eu daí construo o frases.” (A15, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)</p> <p>“Sim, porque gosto de espanhol.” (A16, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)</p> <p>“Sim. Porque o espanhol tem muitas semelhanças.” (A18, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)</p> <p>“Sim gostei porque agora sei falar um bocadinho Francês.” (A19, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)</p> <p>“Sim. Porque ficámos a saber mais sobre a higiene.” (A20, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)</p> <p>(Gostaste da experiência de resolver as atividades com as instruções em diferentes línguas? Porquê?)</p> <p>“Sim, porque gostei de adivinhar.” (A1, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)</p> <p>“Sim, foi divertido.” (A2, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)</p> <p>“Sim.” (A4, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)</p> <p>“Sim, porque foi fixe.” (A5, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)</p> <p>“Sim, achei giro.” (A6, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)</p> <p>“Sim.” (A7, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)</p> <p>“Sim, porque aprendi alguma coisa.” (A9, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)</p> <p>“Sim.” (A11, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)</p> <p>“Sim, porque uma delas calhou em espanhol, e eu adoro espanhol.” (A15, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)</p> <p>“Sim, porque gostei de aprender.” (A16, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)</p>
--	--	--

“Sim. Porque foi fixe.” (A18, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)

“Sim, foi divertido.” (A19, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)

(Gostaste da experiência de leitura da história em inglês? Porquê?)

“Eu gostei porque parecia que era muito difícil.” (A1, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

“Sim, foi muito interessante.” (A2, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

“Sim, porque foi uma experiência nova.” (A3, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

“Sim.” (A4, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

“Sim porque foi diferente.” (A5, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

“Sim, porque achei fixe.” (A6, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

“Sim, porque sim.” (A7, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

“Sim, porque foi fixe.” (A9, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

“Adorei, porque foi uma experiência diferente.” (A10, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

“Sim, porque sim.” (A11, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

“Sim, porque foi divertido.” (A13, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

“Sim, porque foi uma coisa diferente.” (A14, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

“Sim, porque gosto um pouco de inglês.” (A15, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

“Sim, porque o projecto é fixe.” (A16, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

“Sim.” (A18, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

“Sim gostei porque trabalhamos com o Magalhães.” (A19, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

“Sim porque ficamos a saber mais.” (A20, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

(Gostaste da experiência de participar nas atividades com instruções em diferentes línguas? Porquê?)

“Gostei porque foi em grupo com a turma toda.” (A1, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

“Sim, foi muito interessante.” (A2, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

“Sim, foi muito divertida.” (A3, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

“Sim.” (A4, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

“Sim, porque foi diferente.” (A5, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

“Sim, achei giro.” (A6, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

“Sim, porque foi gira.” (A7, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

“Sim, porque assim fiquei a saber mais.” (A9, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

“Sim, porque aprendo coisas novas.” (A10, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

“Porque foram fáceis de descobrir.” (A11, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

“Sim, porque é fixe.” (A13, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

“Sim, porque acho que foi divertido e porque foi uma experiência nova.” (A14, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

“Sim, porque gosto de línguas diferentes.” (A15, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

	<p>“Sim, porque é fiche.” (A16, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5) “Não.” (A18, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5) “Sim gostei.” (A19, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5) “Sim.” (A20, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)</p> <p>(O que mais gostaste? E o que menos gostaste? Porquê?) “Eu gostei mais da 6 porque achei-a engraçada e gostei menos da 4 porque era um bocado difícil.” (A1, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2) “De resolver a ficha, nada, porque achei giro resolver a ficha.” (A2, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2) “Eu gostei de tudo, porque foi uma experiência nova para mim.” (A3, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2) “Gostei de tudo, porque foi divertido. (A4, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2) “Das primeiras 5 perguntas e menos gostei das perguntas em português, porque gostava que a ficha fosse só francês.” (A5, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2) “Gostei de tudo igual, porque achei fiche.” (A6, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2) “Eu gostei de tudo porque foi uma experiência gira de fazer.” (A7, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2) “Gostei mais da pergunta que dizia “Quelles sont fonctions du squelette?” e gostei menos da pergunta 1 que dizia “Comment appelle t’on l’ensemble des os de notre corps”, porque era muito simples.” (A9, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2) “Gostei de tudo, porque foi difícil, e ao mesmo tempo desafiado.” (A10, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2) “Gostei mais das perguntas 2, 3, 4 e 6 que foram + ou – fácil. Eu não gostei menos de nenhuma.” (A11, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2) “Gostei- o exercício 6 de pintar Não gostei – nada.” (A13, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2) “De tudo. De nada. Porque para mim foi uma experiência, uma coisa diferente.” (A14, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2) “Gostei mais de cumprir os desafios, porque todos eram muito diferentes, e gostei menos do desafio em que fizemos uma ficha.” (A15, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2) “Gostei de tudo, porque assim fico a saber mais.” (A16, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2) “Gostei mais do enunciado 7. Porque tínhamos que perceber as frases e responder (V ou F). Gostei menos do 1. Porque não a fiz.” (A18, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2) “Eu gostei de tudo e uque não gostei foi que eu não acabei a ficha.” (A19, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)</p> <p>(O que mais gostaste? Porquê?) “Gostei mais quando acordou porque as palavras eram fáceis de perceber.” (A1, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3) “Da ficha do Andrés, porque aprendi os cuidados de Higiene.” (A2, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3) “Eu gostei de tudo foi um experiência nova”. (A3, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3) “Da banda desenhada.” (A4, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3) “De colocar os números, porque é fácil”. (A5, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)</p>
--	--

“Tudo porque achei fliche.” (A6, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
 “Eu gostei de tudo porque foi muito interessante.” (A7, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
 “Gostei mais de ver e de ouvir o video.” (A9, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
 “Gostei de tudo.” (A10, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
 “Eu gostei de ver e de ouvir.” (A11, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
 “Tudo, porque é uma experiencia nova.” (A13, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
 “Tudo, porque foi interessante.” (A14, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
 “De legendar as imagens, porque eu gosto muito de escrever espanhol.” (A15, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
 “Do vídeo, porque assim aprendemos os cuidados de higiene em espanhol.” (A16, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
 “De fazer a ficha rutinas do Adrés. Porque era igraçada.” (A18, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
 “Gostei mais do filme porque agora sei falar melhor Francês.” (A19, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
 “De ornar as coisas do dia a dia.” (A20, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)

(E o que menos gostaste? Porquê?)

“Eu gostei menos ao comer porque era difícil de perceber.” (A1, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
 “Nada, porque gostei de tudo.” (A2, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
 “Nada.” (A3, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
 “Da última ficha. Porque tinha de escrever.” (A4, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
 “De fazer os desenhos, porque fasso mal.” (A5, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
 “Nada.” (A6, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
 “Gostei menos da ficha de “Las rutinas de Andrés”.” (A9, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
 “De nada.” (A10, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
 “De nada gostei menos.” (A11, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
 “Nada.” (A13, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
 “Nada, porque foi tudo divertido” (A14, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
 “Eu gostei de tudo.” (A15, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
 “Nada, porque gosto de tudo.” (A16, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
 “Da outra ficha. Porque não era interessantes.” (A18, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
 “Não gostei da Ficha das rutinas de Andrés o iexercício 2 porque não gosto de desenhar.” (A19, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)

(O que mais gostaste? Porquê?)

“De tudo.” (A2, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)
 “Não sei.” (A4, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)
 “Não sei.” (A5, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)

“Tudo.” (A6, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)
“De tudo porque foi divertido.” (A7, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)
“De nada.” (A9, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)
“De tudo porque foi divertido.” (A11, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)
“Gostei mais de ter visto as rotinas de Andrés, porque eu gostei do filme.” (A15, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)
“De tudo, porque é fíche.” (A16, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)
“Porque foi fixe fazer conta.” (A18, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)
“Gostei de tudo.” (A19, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)

(O que menos gostaste? Porquê?)
“Nada, gostei de tudo.” (A2, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)
”Nada.” (A4, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)
“Não sei.” (A5, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)
“Nada.” (A6, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)
“De nada.” (A7, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)
“De nada.” (A9, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)
“De nada.” (A11, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)
“Gostei de praticamente de tudo.” (A15, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)
“Nada, porque foi fíche.” (A16, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)
“Nada.” (A19, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)

(O que mais gostaste? Porquê?)
“Eu gostei mais de nós lermos as personagens.” (A1, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
“Ir pesquisar no Magalhães.” (A2, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
“Eu gostei de todo!” (A3, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
“Tudo.” (A4, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
“De falas em ingles, porque foi giro.” (A5, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
“Tudo.” (A6, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
“De todo porque sim.” (A7, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
“Gostei mais da parte dos óculos de sol. Porque foi fixe.” (A9, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
“Gostei de tudo.” (A10, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
“De ler o texto, porque ouvimos a professora a ler.” (A11, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
“Tudo é uma esperiencia nova.” (A13, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
“Tudo, porque foram coisas diferentes.” (A14, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
“De ir buscar um desafio a caixa dos desafios.” (A15, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
“De tudo.” (A16, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

“Nada.” (A18, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
 “Gostei de tudo porque foi divertido.” (A19, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
 “Da parte que nós tínhamos de fazer a fala.” (A20, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

(Foi fácil resolver essas atividades? Porquê?)
 “Sim. Porque eu percebia.” (A4, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
 “Sim, porque tentamos muitas vezes para conseguir descobrir as linguas estrangeiras.” (A15, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
 “Foi um bocado facil porque fizemos em grupo.” (A19, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
 “Foi um bocadinho fácil porque algumas eram um bocado complicadas.” (A1, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
 “Mais ou menos, porque avia línguas mais difíceis que outras.” (A6, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
 “Mais ó menos porque algumas palavras eu <ind>.” (A7, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
 “Mais ou menos, porque eu sei algumas línguas incluíndo o francês e isso ajudou-me.” (A14, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
 “Mais ou menos. Porque não percebi algumas e percebi outras.” (A18, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
 “Nem muito, porque estava em francês por isso era um bocadinho difícil.” (A9, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
 “Não, porque eu não persebia os inuciados.” (A2, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
 “Não foi assim tão facil, porque as perguntas eram noutra língua.” (A3, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
 “Não, porque para mim é uma língua desconhecida.” (A5, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
 “Não, porque havia ás vezes palavras escquesitas.” (A10, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
 “Não, porque não presebíamos e trocámos palavras com outras línguas.” (A11, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
 “Não, porque a ficha tinha diferentes Linguas Português e Francês.” (A13, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
 “Não muito, porque estava noutra língua.” (A16, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)

“Alguns significados.” (A11, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
 “Que são difíceis de perseber.” (A13, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
 “O povo Yoruba, o país Nigeria.” (A14, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
 “Que nem todas são iguais.” (A15, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
 “Muito.” (A16, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
 “Nada.” (A18, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
 “Aprendi ler melhor Ingles.” (A19, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
 “Que eram englés de africa.” (A20, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

(O que aprendeste sobre as línguas hoje?)
 “Aprendi algumas palavras parecidas.” (A1, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
 “Aprendi muita coisa.” (A2, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)

“Que á varias línguas.” (A3, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
“Que há várias línguas.” (A4, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
“Aprendi a decifrar a língua francesa.” (A5, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
“Que há palavras iguais em varias línguas.” (A6, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
“Tentámos descobrir o significado de algumas palavras.” (A7, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
“A língua francesa.” (A9, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
“Que é difícil ler palavras, perguntas de outras línguas.” (A10, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
“Que à muitas palavras são parecidas.” (A11, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
“Que são difeseis de tradozir.” (A13, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
“Como se diziam coisas em francês.” (A14, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
“A prendi que todas teem o seu significado, a sua maneira.” (A15, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
“Que são importantes.” (A16, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
“Que teem semelhanças com o Português.” (A18, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)
“Aprendi o que era palavras Homonima, Homografias, Homofonas e Paronimas. E algumas palavras Francesas.” (A19, Questionário de reflexão sobre a sessão, S2)

(O que aprendeste ou descobriste sobre as línguas hoje?)

“Descobri mais sobre a língua.” (A2, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
“Que há varias línguas parcidas.” (A3, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
“Nada.” (A4, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
“Que á línguas parecidas.” (A5, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
“Algumas línguas.” (A6, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
“Algumas palavras em espanhol.” (A7, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
“Espanhol.” (A9, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
“Que todos os países têm rotinas iguais.” (A10, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
“Que algumas línguas são faseis de compreender.” (A11, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
“Nada.” (A13, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
“Algumas palavras em espanhol.” (A14, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
“Aprendi que nem todas são iguais.” (A15, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
“Cuidados igienicos.” (A16, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
“O espanhol é parecido com português.” (A18, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
“Descobri falar melhor.” (A19, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)
“Eu fiquei a saber sobre e espanhol.” (A20, Questionário de reflexão sobre a sessão, S3)

(O que aprendeste ou descobriste sobre as línguas hoje?)

“Muitas coisas.” (A2, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)

“Nada.” (A4, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)
 “Nada.” (A5, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)
 “Que à línguas parecidas.” (A6, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)
 “Tudo.” (A7, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)
 “Nada.” (A9, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)
 “Aprendi que á línguas faceis.” (A11, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)
 “Que nem todas são iguais.” (A15, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)
 “Muita coisa.” (A16, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)
 “Nada.” (A18, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)
 “Que à línguas parecidas.” (A19, Questionário de reflexão sobre a sessão, S4)

(O que aprendeste ou descobriste sobre as línguas e culturas?)
 “Aprendemos algumas coisas Inglês.” (A1, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
 “Muitas coisas.” (A2, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
 “Que há muitas línguas.” (A3, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
 “Algumas coisas.” (A4, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
 “Que diferentes países falam diferentes línguas.” (A5, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
 “Nada, até agora.” (A6, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
 “Alguns significados.” (A7, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
 “Pouca coisa.” (A9, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)
 “Que muitos países têm culturas muito diferentes das nossas.” (A10, Questionário de reflexão sobre a sessão, S5)

“Eu não estou a perceber nada, é melhor fazermos em conjunto.” (S2, 6 de novembro)
 “Aprendi vários significados que não sabia \ e também línguas que não sabia.” (S6, 10 de dezembro)
 “Aprendi que há várias línguas que se falam no mesmo país.” (S6, 10 de dezembro)
 “A prendi que, se uma pessoa de um país, comunica com outra de outro país, como falam línguas diferentes <ind> para comunicarem se fizerem um esforço são capazes de entenderem-se.” (S6, 10 de dezembro)
 “Hoje aprendemos algumas línguas.” (S1, 31 de outubro)
 “Estivemos a aprender coisas sobre as línguas.” (S1, 31 de outubro)
 “Aprendi que existem várias línguas.” (S1, 31 de outubro)
 “Vamos falar algumas palavras de cada país.” (S1, 31 de outubro)