



**SANDRA CRISTINA
DA SILVA PEREIRA**

**Diversidade linguística no ensino da flexão
nominal em género no 1ºCEB**



**SANDRA CRISTINA
DA SILVA PEREIRA**

**Diversidade linguística no ensino da flexão nominal
em género no 1ºCEB**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

“O sucesso é ter quem fique feliz com o meu sucesso, tão simples assim, e é mesmo assim, vale-me quem me abrace quando estou feliz, e no final das contas é mais por isso que estou feliz, de que vale ao campeão do mundo ser campeão do mundo se não tiver quem o ame para ser campeão do mundo consigo? Todas as vitórias são colectivas, sobretudo as individuais.”

Pedro Chagas Freitas

o júri

presidente

Prof.^a Doutora Marlene da Rocha Miguéis

Professora Associada da Universidade de Aveiro.

Prof.^a Doutora Maria Teresa Murcho Alegre

Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

Prof.^a Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins

Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro.

agradecimentos

A todos os que me acompanharam nesta longa e enriquecedora caminhada...

À professora **Filomena Martins**, por me ajudar a crescer pessoal e profissionalmente, por todo o apoio, pela excelente orientação, dedicação, atenção e pela partilha de saberes.

À professora **Maria Helena Ançã**, pela disponibilidade, pela atenção, pela confiança e pela partilha de conhecimentos.

À minha avó **Rosa** e ao meu avô **Marinho**, por me deixarem seguir o meu sonho, por apoiarem os meus objetivos, pela confiança e pelo amor que me deram ao longo da minha vida.

Ao meu namorado **Jaime** por acreditares em mim, mais do que eu própria, pelo amor de todos os dias, pelo apoio incondicional, pela paciência e compreensão ao longo de todo o percurso, por estares sempre presente e nunca me deixares sentir só.

À minha colega de díade e amiga **Sofia**, por caminhares ao meu lado, por estares sempre presente, nas minhas quedas, nas minhas fraquezas, nas lutas e nas vitórias, pela amizade, pelo companheirismo, pelo carinho e pelo prazer de partilhar este percurso contigo.

Ao meu afilhado **Simão** pelo seu sorriso que se tornou a minha fonte de inspiração, a minha motivação, por ti quis fazer melhor.

Aos meus amigos **Cláudio, Leandro, Luzia, Sofia, Ana e Paulo**, por estarem sempre presentes, por partilharem as minhas derrotas e as minhas vitórias, pelas palavras amigas, incentivo, coragem e força com que sempre me presentearam.

Às amigas **Joana e Marisa**, por partilharem comigo estes cinco anos de luta, de lágrimas, de conquistas, de carinho, de partilha, de confiança, de motivação e de muita amizade.

À professora **Lurdes**, pelo apoio, pela disponibilidade, pela receptividade que demonstrou, pelos conselhos e pela força que sempre nos transmitiu.

Aos "**nossos meninos**", a nossa força e alegria, por serem o lado bom dos nossos dias, por todos os sorrisos, por todas as malandrices e pelas palavras de carinho que nos preenchiam o coração.

palavras-chave

sensibilização à diversidade linguística, gramática, flexão nominal em género, portefólio

resumo

O presente estudo encontra-se relacionado com a temática da sensibilização à diversidade linguística e cultural e o ensino da gramática no 1ºCEB e teve como principal objetivo compreender de que forma a abordagem sensibilização à diversidade linguística e cultural pode contribuir para o ensino-aprendizagem da gramática, mais propriamente da flexão nominal em género.

De forma a dar resposta ao objetivo definido para o nosso estudo, delineámos e implementámos um projeto de intervenção didática constituído por sete sessões de trabalho. No decorrer das sessões abordámos conteúdos do conhecimento explícito da língua, relativos ao plano morfológico (flexão nominal, género - masculino e feminino) e às classes de palavras (nomes, próprio e comum, e adjetivo). Para a abordagem dos conteúdos programáticos mencionados realizámos atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural, através da apresentação e exploração de uma história, com a qual pretendíamos promover atitudes positivas de abertura à diferença linguística, cultural e étnica, e fazer contactar com unidades linguísticas em diferentes línguas.

Neste estudo adotámos uma metodologia de tipo investigação-ação. No projeto participaram os alunos de uma turma do 1º ano de escolaridade, constituída por 20 alunos, de um agrupamento de escolas do concelho de Ílhavo e duas investigadoras, professoras estagiárias responsáveis pela conceção e implementação do projeto de intervenção.

Para a recolha dos dados foram selecionados alguns instrumentos e técnicas como: a observação, os registos audiovisuais e fotográficos, as fichas de avaliação individual e o portefólio.

A análise dos dados permite-nos constatar que a articulação entre a sensibilização à diversidade linguística e cultural e o ensino da gramática é uma mais-valia promotora de aprendizagens significativas. Através dos resultados obtidos pudemos verificar que esta articulação contribui para o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos e, ainda, para o reconhecimento e valorização de outras línguas e uma maior abertura ao Outro.

keywords

Linguistic diversity awareness, grammar, nominal inflection in gender, portfolio.

abstract

The present study is related to the theme of linguistic diversity awareness and the teaching of grammar in primary school level and had as main purpose to understand how the awareness of linguistic and cultural diversity (awakening to languages approach) can contribute to the teaching and learning of grammar, more exactly the nominal inflection of gender.

In order to meet the set purpose of our study, we designed and implemented a didactical intervention project consisting of seven sessions. Throughout the sessions we have addressed the contents of the explicit knowledge of the language, concerning morphology (nominal inflection; masculine and feminine gender) and word category (proper nouns, common nouns and adjectives). To the approach of the programmatic contents mentioned, we performed activities of language awareness through the presentation and analysis of a story, with which we intended to promote positive attitudes concerning linguistic, cultural and ethnic diversity in order to make contact with linguistics units in other languages (minority languages). In this study we have adopted an action-research type methodology. This project involved the participation of a first grade class, constituted by twenty students, two researchers, who were responsible for the planning and intervention project. To collect data it was selected some instruments were selected such as: observation, audiovisual and photographic records, individual evaluation sheets and the portfolio. The analysis of the data allow us to observe that the link between the awareness of linguistic and cultural diversity and the teaching of grammar is a great asset that promotes significant learning. We could verify that this link contributes to the development of language awareness and still promotes the recognition and enhancements of other languages, cultures and peoples.

Índice geral

Índice de figuras

Índice de quadros

Índice de anexos

Lista de abreviaturas

Índice geral

Introdução.....	1
Capítulo I - <i>Sensibilização à diversidade linguística</i>.....	7
Nota introdutória.....	9
1. Clarificação de conceitos.....	10
2. Processos de aprendizagem/aquisição	12
3. A diversidade linguística nas escolas portuguesas	15
4. A presença de crianças não nativas na escola.....	17
Capítulo II - <i>Gramática e flexão nominal em género no 1º CEB</i>.....	21
1. Clarificação do conceito	23
2. Consciência Linguística.....	24
3. Flexão nominal em género	27
4. Flexão nominal em género em cabo-verdiano e em tétum.....	29
Capítulo III - <i>O portefólio</i>.....	31
1. O portefólio e as suas características	33
2. Portefólio Europeu de Línguas e a sua adaptação	34
3. A importância da utilização do portefólio no 1º CEB	36
4. Síntese	37
Capítulo IV - <i>Orientações metodológicas do estudo</i>.....	39
1. Metodologia de investigação	41

1.1. Contexto de emergência do estudo.....	46
1.2. Objetivos de investigação	48
2. Apresentação do projeto de intervenção	48
2.1. Inserção curricular da temática	48
2.2. Caracterização do contexto de intervenção.....	49
2.3. Projeto de intervenção	50
2.3.1. Sessão 0 – “A cor das línguas”.....	52
2.3.2. Sessão I - “Os nomes”	54
2.3.3. Sessão II – “O género e o número”	56
2.3.4. Sessão III -“O que eu já aprendi sobre o género e o número”	58
2.3.5. Sessão IV – “Sabes falar cabo-verdiano?”.....	59
2.3.6. Sessão V- “O género e o número em cabo-verdiano”	60
2.2.7. Sessão VI – “Afinal gosto de ti”.....	64
3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	67
3.1. Observação.....	67
3.2. Registos audiovisuais e fotográficos	68
3.3. Fichas de avaliação individual	68
3.4. Portefólio.....	69
Capítulo V - Apresentação e análise dos dados.....	71
1. Metodologia da análise de dados	73
1.1. Análise de conteúdo.....	73
1.2. Categorias de análise de dados.....	74
2. Análise e discussão dos resultados	77
2.1. C1. Consciência Linguística	77
2.1.1. C1.1. Plano Morfológico/ Classe de Palavras	77
2.1.2. C1.2. Flexão nominal em género.....	79

2.2. C2. Sensibilização à Diversidade Linguística	82
2.2.1. C2.1 Atitudes face ao Outro e à sua língua e cultura.....	82
3. Síntese dos dados obtidos	90
<i>Conclusão</i>.....	93
<i>Referências bibliográficas</i>.....	101
<i>Anexos</i>.....	111

Índice de figuras

Figura 1- Espiral de ciclos da investigação-ação

Figura 2- O desenrolar de uma investigação qualitativa

Figura 3- Kieza e balão de apresentação

Figura 4- Cartões da atividade: Ela, ele, elas e eles

Figura 5- O género e o número

Figura 6- Hoje aprendi cabo-verdiano...

Figura 7- Balão de apresentação da Kieza em cabo-verdiano

Figura 8- Português e cabo-verdiano

Figura 9- O género e o número em cabo-verdiano

Figura 10- O número em cabo-verdiano

Figura 11- Odair e balões de apresentação em português e em tétum

Figura 12- Capa da história “*Afinal gosto de ti*”

Figura 13- Ficha de avaliação individual (cara)

Índice de quadros

Quadro 1- Visão geral das sessões

Quadro 2- Categorias de análise

Quadro 3- Categoria C1 – subcategorias e indicadores

Quadro 4- Categoria C2 – subcategoria e indicadores

Quadro 5- Atividades de que menos gostaram

Quadro 6- Apreciação da ficha de avaliação individual (FAI) nº1

Quadro 7- Atividades de que mais gostaram

Quadro 8- Apreciação da ficha de avaliação individual (FAI) nº2

Quadro 9- Apreciação da ficha de avaliação individual (FAI) nº3

Quadro 10- Normas das transcrições

Lista de anexos

Anexo 1- Sessões de Intervenção

1.1 Sessão 0 – “A cor das línguas”

1.1.1 Planificação da sessão 0

1.1.2 História “Afinal gosto de ti” (1ª parte)

1.1.3 Atividade “Os conjuntos” e lista de palavras

1.2 Sessão I – “Os nomes”

1.2.1 Planificação da sessão I

1.2.2 História “Afinal gosto de ti” (2ª parte)

1.2.3 Atividade “Os subconjuntos”

1.2.4 Atividade “A minha biografia linguística”

1.2.5 Ficha de avaliação individual nº1

1.3 Sessão II – “O género e o número”

1.3.1 Planificação da sessão II

1.3.2 História “Afinal gosto de ti” (3ª parte)

1.3.3 Atividade “Ela, ele, elas e eles”

1.3.4 Cartões da atividade “O género e o número”

1.4 Sessão III – “O que eu já aprendi sobre o género e o número”

1.4.1 Planificação da sessão III

1.4.2 História “Afinal gosto de ti” (4ª parte)

1.4.3 Ficha de avaliação individual nº2

1.4.4 Atividade “O que eu já aprendi sobre o género e o número”

1.5 Sessão IV – “Sabes falar cabo-verdiano?”

1.5.1 Planificação da sessão IV

1.5.2 Atividade “Hoje aprendi cabo-verdiano”

1.6 Sessão V – “O género e o número em cabo-verdiano”

1.6.1 Planificação da sessão V

1.6.2 História “Afinal gosto de ti” (5ª parte)

1.6.3 Atividades “Português e cabo-verdiano” e “O género e o número em cabo-verdiano”

1.6.4 Ficha de avaliação individual nº3

1.7 Sessão VI – “Afinal gosto de ti”

1.7.1 Planificação da sessão VI

1.7.2 História “Afinal gosto de ti” (6ª parte)

Anexo 2- Portefólio do participante A1

2.1. Capa

2.2 “Os conjuntos”

2.3 “Os subconjuntos”

2.4 Ficha de avaliação individual

2.5 “Ela, ele, elas e eles”

2.6 “O que eu já aprendi sobre o género e o número”

2.7 Ficha de avaliação individual

2.8 “Hoje aprendi cabo-verdiano...”

2.9 “Português e cabo-verdiano” e “O género e o número em cabo-verdiano”

2.10 Ficha de avaliação individual

2.11 “O que eu mais gostei foi...”

Anexo 3 – Transcrições das sessões de intervenção

Anexo 4- Outros anexos

4.1 Autorização para a recolha dos registos audiovisuais e fotográficos

Lista de abreviaturas

CEB- Ciclo do Ensino Básico

CEL- Conhecimento Explícito da Língua

CL- Consciência linguística

CNN's – Crianças não nativas

GEN- Género

IA- Investigação-ação

ILTEC – Instituto de Linguística Teórica e Computacional

IT- Índice Temático

L1- Língua primeira

L2- Língua segunda

LA- Language Awareness

LE- Língua estrangeira

LM- Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

ME- Ministério da Educação

MEC- Ministério da Educação e Ciência

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PEL – Portefólio Europeu de línguas

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

QEQR- Quadro Europeu Comum de Referência

SDL – Sensibilização à Diversidade Linguística

SDLC – Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

SIE – Seminário de Investigação Educacional

TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação

Introdução

Portugal tem assistido a uma intensificação tanto dos fluxos imigratórios como emigratórios que se relaciona com os avanços tecnológicos e com o desenvolvimento dos meios de comunicação. Esta intensificação tem vindo a provocar alterações na sociedade portuguesa tornando-a diversificada linguística e culturalmente.

A língua é um dos principais veículos de transmissão de cultura, de afirmação da identidade de um povo mas, por outro lado, pode representar um dos principais fatores de exclusão social. A língua portuguesa é a língua oficial, a língua de escolarização, a língua materna da maioria da população portuguesa e também a língua de acolhimento das populações estrangeiras em Portugal.

Toda a diversidade presente no país levou a algumas preocupações, principalmente relacionadas com a inserção social e escolar. A escola desempenha um papel privilegiado na integração que juntamente com o professor têm a tarefa de “fazer da diversidade um fator de coesão e de integração social.” (Mateus, 2011, p.14) Desta forma, é importante, desde os primeiros anos de vida, sensibilizar os alunos para a diferença, para a existência de outras línguas e culturas inculcando atitudes de compreensão, aceitação e de respeito numa linha de educação intercultural. Dito de outro modo, é importante ter como base o princípio de “reconhecer o contributo indispensável de cada cultura particular para a construção da cultura comum, o que não só admite como facilita e deliberadamente procura a expressão autónoma dos alunos e das respetivas culturas de origem.” (Barbosa, 1996, citado em Sérgio, 2007, p.51)

Cabe ao professor promover uma educação baseada na sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC) levando ao desmantelamento de preconceitos e pensamentos negativos que representam barreiras no processo de conhecimento do Outro e de respeito pela diversidade (cf. Sá, 2007, p.11).

Atualmente, deparamo-nos com níveis baixos de desempenho dos alunos relativamente aos conhecimentos e competências na sua língua materna. Como refere Duarte (2008), no início da escolaridade as crianças já “conhecem intuitivamente o essencial da sua estrutura gramatical” (conhecimento implícito), importa, então, que os alunos evoluam desse conhecimento implícito, que adquirem de forma informal e natural, para um conhecimento explícito da língua, adquirido em contexto escolar, através do ensino da gramática. Desta forma, é importante que a escola melhore as estratégias de ensino e aprendizagem da gramática tornando-a uma atividade de descoberta interessante para os alunos. Tudo isto

provocará nos alunos um aumento da sua confiança linguística, e estes mostrar-se-ão predispostos para realizar novas aprendizagens em relação à língua.

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (Universidade de Aveiro) e centra-se no ensino da gramática e na sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC).

O contacto com estas temáticas foi-nos proporcionado pelas unidades curriculares: Seminário de Investigação Educacional (SIE I e II) e Prática Pedagógica Supervisionada (PPS I e II). No primeiro semestre realizámos um aprofundamento teórico do quadro conceptual (capítulos I, II, III), tendo tido a oportunidade de aprofundar temáticas relacionadas com a SDLC, com a diversidade linguística na escola portuguesa e a consciência linguística. Este aprofundamento conceptual representou o ponto de partida para o nosso estudo empírico, nomeadamente para a conceção do projeto de intervenção, que foi implementado no segundo semestre (capítulo IV).

Este projeto aborda a temática da sensibilização à diversidade linguística e cultural, relacionando-a com o ensino da gramática, mais propriamente o ensino da flexão nominal em género e número, no 1º CEB. Todo o projeto foi pensado, concebido e desenvolvido em díade, criando assim um eixo estruturador comum, porém um dos elementos focou-se na flexão nominal em género e o outro na flexão nominal em número.

Quando a temática da sensibilização à diversidade linguística e cultural nos foi proposta, sentimo-nos um pouco receosas, uma vez que não estávamos completamente à vontade com o tema e nunca tínhamos trabalhado neste âmbito. No entanto, após alguma pesquisa e leitura de documentos e artigos direcionados para esta temática, acordou um “bichinho” em nós que nos fez querer saber mais e inseri-la no nosso estudo.

Com o objetivo de compreender o papel da SDLC no desenvolvimento da consciência linguística, delineámos e implementámos um projeto com características de investigação-ação. Este projeto consiste em um conjunto de propostas pedagógico-didáticas baseadas numa história “*Afinal gosto de ti*”. Com esta história pretendíamos proporcionar um contacto com línguas e culturas minoritárias.

A escolha das línguas não foi tarefa fácil mas o facto de não existirem, na nossa sala, crianças com línguas de diferentes origens deu-nos uma maior liberdade na escolha das mesmas. Para o nosso projeto de investigação seleccionámos duas línguas minoritárias que apesar de distantes fazem parte da realidade das escolas portuguesas, o cabo-verdiano de

Cabo-Verde e o tétum de Timor Leste. Importa mencionar que estas línguas têm como base lexical a língua portuguesa, língua materna dos participantes, e que são línguas de imigração, que estão relacionadas com o nosso objetivo no âmbito da SDLC. Inicialmente, a nossa intenção era trabalhar as duas línguas a nível linguístico, ou seja, apresentar a formação do género tanto em cabo-verdiano como em tétum; devido à falta de tempo e às dificuldades que representaria para os alunos, alterámos os nossos planos. Sendo assim, as duas línguas não foram trabalhadas de igual forma, ou seja, enquanto o cabo-verdiano foi abordado a nível linguístico, a flexão nominal em género, e o tétum numa linha mais cultural.

De uma forma geral, o contexto em que foi desenvolvido o projeto representa um pouco a realidade das escolas portuguesas e as preocupações subjacentes a essa realidade, ou seja, apesar da ausência de crianças não nativas, é importante sensibilizar os alunos, em geral, para a diversidade linguística e cultural existente ao seu redor. O professor tem um papel muito importante na integração de crianças provenientes de minorias étnicas, linguísticas e culturais ou seja, deve estar atento e ser capaz de responder às dificuldades que essas diferenças representam, através da utilização de novas estratégias, instrumentos pedagógicos e materiais didáticos. O professor desempenha, também, um papel importante na formação das crianças autóctones, na promoção de atitudes de respeito e valorização da diferença.

Por estas razões, decidimos introduzir no nosso projeto de investigação o portefólio. O portefólio é uma ferramenta pedagógica que permite ao professor identificar as dificuldades dos alunos e intervir o mais rápido possível. A nossa intenção, inicialmente, consistia em adaptar o Portefólio Europeu de Línguas (PEL), que privilegia o registo das experiências e saberes de outras línguas e culturas. Com o decorrer do nosso projeto as ideias iniciais alteraram-se e usámos o portefólio como instrumento organizador de todos os trabalhos realizados, constituindo um meio essencial na recolha dos dados.

Relativamente à estrutura do relatório de estágio, esta encontra-se compartida em cinco capítulos que apresentaremos de seguida:

- Capítulo I – neste capítulo, apresentamos uma breve clarificação de conceitos (LM, LE, L2, aprendizagem e aquisição) que irá auxiliar na compreensão das temáticas abordadas (sensibilização à diversidade linguística e cultural, gramática e flexão nominal em género). Ainda, neste capítulo, realizamos uma pequena nota

introdutória sobre a sensibilização à diversidade linguística e cultural e sobre a presença de crianças não nativas nas escolas portuguesas.

- Capítulo II – aqui fazemos referência ao conceito de gramática e ao funcionamento da flexão nominal em género. Assim, explicaremos algumas regras da sua formação tanto em português como também em cabo-verdiano e tétum.
- Capítulo III – apresenta a noção de portefólio, em que consiste, as suas características fazendo referência a um portefólio específico no qual nos focámos, o *Portefólio Europeu de Línguas*. De modo a contextualizar o seu uso e a sua importância, ainda neste capítulo, fazemos um levantamento de alguns trabalhos que utilizaram o portefólio como instrumento de trabalho e os seus resultados.
- Capítulo IV – explicita as opções metodológicas escolhidas para o nosso estudo, nomeadamente a investigação-ação, em seguida, a caracterização do público-alvo e, ainda, os instrumentos de recolha de dados utilizados.
- Capítulo V- apresenta as técnicas de análise de dados seleccionadas tendo em conta a natureza do nosso estudo e, por fim, os resultados obtidos.

Para terminar, apresentamos as conclusões e considerações finais sobre a investigação, onde damos conta das limitações e implicações do nosso estudo.

Capítulo I

Sensibilização à diversidade linguística

Nota introdutória

Numa sociedade marcada pela globalização, pelos fluxos migratórios e pela diversidade linguística, cultural, social e religiosa emergem várias preocupações sociais associadas à rejeição, inferiorização e discriminação do Outro. Estas preocupações recaem na educação, uma vez que esta tem como função dar resposta à diversidade presente nas escolas e preparar os alunos para a «*coabitação cultural*» (Wolton, 2003, citado por Lourenço, 2013, p.33) promovendo atitudes de respeito, aceitação, compreensão e valorização do Outro e da sua diversidade.

Para dar resposta a estas preocupações a abordagem *Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural* (SDLC) parece, cada vez mais, o caminho adequado. Esta abordagem surgiu de um movimento britânico designado de *Language Awareness*, que tem como objetivo promover o contacto com um número diversificado de línguas e de variedades linguísticas, despertar para o mundo das línguas e culturas e promover o desenvolvimento de competências de ordem metalinguística, metacomunicativa e cognitiva. (cf. Lourenço, 2013, p.382) Ao proporcionar o contacto com um maior número de línguas presentes num determinado espaço geo-político e social, estamos a reconhecer e valorizar a *diversidade linguística*, que é definida como “a simple count of languages” (Skutnabb-Kangas, 2002, p.8), ou seja, quanto maior o número de línguas, maior a diversidade linguística.

Muitas são as intenções da abordagem SDLC, sobretudo pretende: consciencializar e sensibilizar os alunos para a importância da diversidade linguística e cultural, desenvolver atitudes positivas, de respeito, aceitação e compreensão face à língua e à cultura do Outro e, ainda, despertar a curiosidade e o gosto pela aprendizagem de línguas.

1. Clarificação de conceitos

A língua é um dos principais veículos de transmissão cultural e de afirmação da identidade de um povo, o que, desde logo, nos mostra a sua elevada importância. Foram muitos os autores como Ançã (1999), Sim-Sim (1998), Cunha e Cintra (2005) que se pronunciaram sobre o seu significado e relevância criando um conjunto de explicações e teorias.

Ançã (1999), apoiando-se em Saussure, define língua como um “sistema homogéneo que estrutura a fala” e, ainda, “um conjunto de subsistemas e variantes linguísticas com certas especificidades.”

Conforme Sim-Sim (1998), as línguas “são complexas, capazes de exprimir qualquer ideia”, por outro lado, “são compostas por unidades discretas e reguladas por regras.” Podemos reforçar que através delas conseguimos “expressar o passado, o presente, o futuro, a negação, a interrogação e a formulação de ordens” (p.23).

Segundo Cunha e Cintra (2005), a “Língua é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos” [...] “ expressão da consciência de uma colectividade, a língua é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age” (p.1).

Ao longo dos tempos a língua deixou de ser considerada apenas como um meio de comunicação, passando a ser também vista como uma parte da identidade de uma sociedade e de um património cultural.

No decorrer do nosso estudo abordamos, de forma indireta, conceitos relacionados com a língua como: língua materna (LM), língua segunda (L2) e língua estrangeira (LE). Desta forma, achamos pertinente esclarecer estes conceitos. Para uma melhor compreensão dos mesmos iremos recorrer a outros dois conceitos que estão relacionados, nomeadamente: aquisição e aprendizagem.

Segundo o Conselho da Europa (2001b), aquisição relaciona-se “com um conhecimento não orientado e com a utilização de uma língua [...] pela exposição direta à língua e participação direta em atos comunicativos” (p.195). O conceito de aprendizagem relaciona-se “com a competência linguística resultante de um ensino formal em contexto escolar, resultando de um processo conscientemente planeado” (p.196). Estes dois processos, aquisição e aprendizagem da língua, serão abordados em concreto no ponto seguinte.

Língua materna, segundo o *Portal da Língua Portuguesa*¹, é a “língua com a qual um falante entra em contacto na infância, e que adquire em ambiente natural”. A língua materna é adquirida de forma natural e espontânea desde os primeiros anos de vida, por estas razões, falamos, assim, em aquisição. Porém, a definição deste termo não é assim tão simples surgindo várias posições sobre o seu significado.

Sim-Sim (1998) afirma que língua materna é o “sistema adquirido espontânea e naturalmente, e que identifica o sujeito com uma comunidade linguística” (p.25).

Apoiando-se em W. Mackey, Ançã (1999) apresenta três critérios que sustentam a definição de LM, sendo eles: “primazia”, a primeira língua apreendida e compreendida, “domínio”, a língua que se domina melhor e “associação”, sentimento de pertença a uma determinada comunidade linguística (p.15).

Ainda nesta linha, Dabène (1992, citada por Ançã, 1999), afirma que existe uma “verdadeira constelação de noções” subjacentes ao termo língua materna. Primeiramente, a noção de *falar* que se define como o “conjunto das potencialidades individuais dum sujeito e as práticas daí decorrentes”, a noção de *língua reivindicada* que é o conjunto de representações e de atitudes de um sujeito ou grupo, face à língua como elemento de identidade, que se relaciona com o critério, anteriormente apresentado, de associação e, ainda, a noção de *língua descrita* que é o conjunto de instrumentos heurísticos de que dispõe o aprendente (p.15).

Língua materna é geralmente a língua com a qual a criança tem o primeiro contacto, adquirindo-a em contexto informal, através da interação com o meio envolvente, sem existir uma intervenção pedagógica.

Após definir LM surgem outros conceitos que importa salientar como: língua segunda e língua estrangeira, muitas vezes consideradas como sinónimos.

O termo língua segunda (L2) surgiu no século XX para distinguir as línguas dominadas pelo falante para além da sua língua materna. Referindo o *Portal da Língua Portuguesa*, L2 é a “língua materna de uma comunidade que, sobretudo por razões de imigração ou de multilinguismo, é aprendida por outros falantes da mesma comunidade a um nível secundário em relação à sua primeira língua”.

Este termo é, frequentemente, substituído por “língua não materna”, uma vez que se refere a uma língua aprendida em contexto escolar por alunos que não a têm como língua

¹ <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/>

materna. Muitas vezes o termo L2 é, ainda, confundido com o conceito língua estrangeira (LE), no entanto LE segundo o *Portal da Língua Portuguesa*, língua estrangeira é definida como uma “língua não nativa do sujeito e por ele aprendida com maior ou menor grau de eficiência.” Apesar de não existir uma definição universalmente aceite, sabemos que constitui um objeto de comunicação estrangeiro, porque é diferente e posterior a uma outra forma de comunicação e representação a que designamos de língua materna (cf. Andrade, 1997, p.53).

2. Processos de aprendizagem/aquisição

Como referimos anteriormente, é impensável falar de conceitos como LM, L2 ou, até mesmo, LE sem fazer referência aos processos de aprendizagem e aquisição, que serão aprofundados neste ponto. Podemos considerar estes conceitos como o ponto de partida para uma melhor distinção entre os conceitos de LM e LE, porque “a aprendizagem em contexto escolar não se reporta apenas à LE, já que a LM é igualmente apreendida em contexto escolar desde o início da escolarização (6-7 anos), tal como são inúmeros os contactos que os sujeitos podem manter com a LE fora da escola.” (Andrade, 1997, p.55) Dito isto, como podemos relacionar os conceitos de aquisição e aprendizagem com os termos LM e L2? Na realidade a língua materna é aprendida ou adquirida?

Os conceitos *aprendizagem* e *aquisição* são referidos, muitas vezes, como opostos mas, também, como fazendo parte um do outro. Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR) (Conselho da Europa, 2001b), o conceito *aquisição* é usado como termo geral e encontra-se limitado “às interpretações da língua de falantes não nativos em termos das teorias correntes da gramática universal” e, ainda, “ao conhecimento não orientado e à capacidade de utilização de uma língua não materna, resultantes quer da exposição directa ao texto quer da participação directa em acontecimentos comunicativos” (p.195). O termo *aprendizagem*, termo mais restrito, designa um “processo pelo qual é obtida uma capacidade linguística como resultado de um processo planeado, especialmente pelo estudo formal, num ambiente institucional” (*ibidem*, p.196).

Por outras palavras e como foi referido anteriormente, o termo aquisição está relacionado com a utilização de uma língua adquirida pela exposição e contacto com a língua, de forma implícita, informal e natural, enquanto o conceito aprendizagem resulta de um ato planeado, ou seja, um ensino formal em contexto escolar.

A par da perspectiva anteriormente apresentada, Vygotsky (1979, citado por Osório e Fradique, 2010, p.91) estabelece a relação de aquisição com língua materna e de aprendizagem com língua segunda, uma vez que as crianças adquirem a língua de forma natural, como é o caso da LM, e de forma consciente e planeada apropriam-se de outra língua, L2 ou LE, que exige um esforço por parte do aprendente. Novamente, estes dois conceitos relacionam-se uma vez que o “sucesso na aprendizagem de uma língua depende ligeiramente da competência linguística (aquisição) do falante na língua materna.” (*ibidem*)

Krashen (1982) refere aquisição como “a subconscious process” onde os aprendentes “are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but are only aware of the fact that they are using the language for communication” (p.10). Ou seja, os falantes não estão conscientes das regras da língua que adquiriram mas sim um “saber inconsciente”, que se designa de epilinguismo. Este conceito é visto como uma atividade interna não consciente e como “a maneira descompromissada de teorias de se refletir sobre um fato linguístico.” (Cagliari, 1991, citado por Gaspar, 2010, p.35)

Ainda referindo Krashen (1982) o autor define o conceito de aprendizagem como a “conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them” (p.10).

Nesta linha de pensamento surgiu, ainda, a ideia que apenas as crianças podiam adquirir uma segunda língua enquanto os adultos só a podiam aprender. Esta hipótese foi imediatamente refutada, uma vez que os adultos possuem o mesmo “language acquisition device” (Krashen, 1982, p.10) que as crianças e por isso podem adquirir uma segunda língua.

Em síntese, verificámos que existem opiniões distintas sobre estes dois conceitos, porém muitos concordam que são conceitos diferenciados porque remetem para processos diferentes. O primeiro conceito reporta-se a algo intuitivo, implícito e inconsciente, resultado de uma exposição natural à língua, como é o caso de uma criança, em idade não escolar, que adquire uma língua através da exposição à mesma em contexto familiar. Já o segundo conceito refere um processo reflexivo, formal e explícito e resulta de um ensino intencional, geralmente em contexto sala de aula, por exemplo, durante o percurso escolar é dada a oportunidade de aprender inglês ou outra LE.

O QECR (2001b) apresenta alguns pressupostos do modo como aprendem os aprendentes, apesar de não existirem linhas orientadoras fixas. Permanece a ideia que as capacidades humanas são suficientes para o processamento das informações, para a

aquisição e compreensão aquando da exposição a uma língua. Acrescenta, também, que, para que haja desenvolvimento linguístico, não basta a exposição à língua mas deve sim existir uma participação ativa e voluntária do sujeito no processo de comunicação.

Perante as ideias anteriormente apresentadas, consideramos pertinente aludir à aquisição e à aprendizagem da língua materna e ao papel da escola no desenvolvimento das competências nucleares. As competências nucleares apesar de distintas encontram-se relacionadas e contribuem para o crescimento linguístico do sujeito, sendo elas: compreensão do oral, leitura, expressão oral, expressão escrita e conhecimento explícito da língua.

Segundo Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), *compreensão oral* “é a competência responsável pela atribuição de significado a cadeias fónicas produzidas de acordo com a gramática da língua” (p.26). Dito de outro modo, é a compreensão que o indivíduo faz de uma mensagem após a decifração da mesma. Uma competência que se relaciona inteiramente com a compreensão oral é a *expressão oral*, uma vez que no processo de aquisição da língua, a criança compreende e só depois produz o que compreendeu (*ibidem*, p.26).

Enquanto a oralidade é adquirida, a aprendizagem da gramática decorre de um conhecimento explícito da língua. Este conhecimento explícito é entendido como “ a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua.” A tomada de consciência das regras gramaticais da língua materna permite à criança identificar as suas dificuldades no uso da língua e facilita a aprendizagem das línguas estrangeiras. A escola tem assim o papel de “promover o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos com o grau de sistematização necessário para que possam mobilizá-la com objetivos estritamente cognitivos e com objetivos instrumentais.” (*ibidem*, p.32)

O contacto, desde os primeiros anos de vida, com uma maior diversidade linguística permite à criança desenvolver a sua consciência linguística e “fomenta vontades, motivações e desejo de aprendizagem de línguas, uma compreensão da importância da diversidade e uma competência de aprendizagem de línguas” (Martins, 2008, p.127).

3. A diversidade linguística nas escolas portuguesas

A importância de refletirmos sobre conceitos como língua materna, língua segunda, língua estrangeira e processos de aprendizagem como aquisição e aprendizagem prende-se com uma presença mais patente da diversidade linguística e cultural, acentuada com as correntes migratórias a que pudemos presenciar na década de 90 do século XX.

Nos últimos anos, assistimos a uma intensificação tanto dos fluxos imigratórios como emigratórios, que podemos relacionar com os avanços tecnológicos, com a facilidade na troca de informações de forma rápida e com a mobilidade tanto de região para região como de um país para outro. Podemos relacionar estes movimentos com a globalização, que é um fenómeno complexo que está por trás de mudanças sociais, políticas e económicas profundas que estão a modelar as sociedades e o mundo. Para o nosso estudo, interessa-nos relacionar este conceito com a vertente social. Segundo Malcom Waters (1999), globalização define-se como “um processo social através do qual diminuem os constrangimentos geográficos sobre os processos sociais e culturais, e em que os indivíduos se consciencializam cada vez mais dessa redução.” (in Campos & Canavezes, 2007, p.13)

O fenómeno da globalização, como processo social, proporcionou um crescente e contínuo contacto entre falantes de diferentes línguas originando uma maior diversidade linguístico-cultural. Desta forma, achamos pertinente apresentar um pouco da história sobre a “redução” das fronteiras geográficas no nosso país que o tornou mais rico linguística e culturalmente.

Portugal, na década de 90 (séc. XX), assiste a uma inversão dos fluxos migratórios, passando de um país de emigração a um país de eleição para os imigrantes. Esta mudança introduz na sociedade portuguesa uma dimensão multilingue e multicultural, traduzindo-se em “uma população ricamente diversificada na cultura, na língua materna (LM), nas convicções, nos valores e religião.” (Sérgio, 2010, p. 133) Recuando um pouco no tempo, Portugal ficou marcado por três fluxos de imigração. Antes de 1974, o país recebeu maioritariamente ingleses, galegos, alemães e franceses que trabalhavam na comercialização do vinho do Porto e na exploração mineira. Em 1961, os holandeses e os ingleses ocuparam diversos territórios do *Estado Português da Índia* levando à queda do império colonial, que trouxe para Portugal, aproximadamente, 20 mil pessoas. Com o 25 de abril e a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (atual União Europeia), em 1986, o país recebeu uma nova vaga de imigrantes (Ançã, 2005, citada por Rego, 2012, p. 12).

Em 2011, o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras² (SEF) apresenta um estudo sobre a concentração da população estrangeira em Portugal. No final do mesmo ano a população estrangeira em Portugal era de 436.822 cidadãos, cerca de 47,9% oriundos de países de língua portuguesa, destacando-se o Brasil, Cabo-Verde, Angola e Guiné-Bissau.

Consultando um estudo mais recente, apresentado pelo SEF em 2012, podemos constatar que Portugal caracteriza-se, atualmente, por ser um país tanto recetor como emissor de migrantes. Em 2012, Portugal acolhia cerca de 417.042 cidadãos estrangeiros, o que representa um decréscimo significativo relativamente aos dados anteriores. Quanto à população estrangeira em Portugal esta mantém-se relativamente ao ano 2011.

Dentro do território português a população estrangeira concentra-se essencialmente no litoral do país, mais propriamente nos distritos de Lisboa (181.901), Faro (62.624), Setúbal (44.197), Porto (23.440), Leiria (15.742), Santarém (13.362) e Aveiro (13.176).

Para nós, importa realçar o caso de Aveiro, uma vez que é nesse distrito que se localiza o contexto onde viemos a desenvolver o nosso estudo empírico que apresentaremos na segunda parte deste trabalho. Aveiro representa um dos distritos que acolhe mais população estrangeira em Portugal e apesar de ter sofrido um pequeno decréscimo de 2011 para 2012 foi um dos menos afetados.

Resumindo, Portugal acolheu imensas crianças e jovens provenientes dos mais diversos lugares do mundo, com valores, culturas e línguas diferentes. Esta diversidade conduziu a algumas preocupações, essencialmente, sociais. A sociedade tem a necessidade de estar, diariamente, preparada para lidar com diferentes línguas, culturas, sociedades e comportamentos. Sendo assim, torna-se necessário dar às sociedades as ferramentas necessárias para compreender essa diversidade e reconhecê-la como uma mais-valia que é necessário preservar.

² http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2011.pdf

4. A presença de crianças não nativas na escola

Como pudemos ver no ponto anterior, *A diversidade linguística e cultural em Portugal*, nos dias de hoje estamos perante uma sociedade heterogénea e em constante mudança tanto linguística como culturalmente. Para entendermos esta realidade consultámos alguns estudos que nos dão a conhecer o número de alunos de diferentes nacionalidades presentes nas escolas portuguesas.

Primeiramente, consultámos o projeto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, desenvolvido por investigadores do Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC) em colaboração com o Ministério da Educação (ME). Este projeto foi desenvolvido entre 2003 e 2007, na Área Metropolitana de Lisboa, no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico. Este estudo teve como objetivo conhecer e tratar a diversidade linguística nas escolas portuguesas. De acordo com o estudo, à data, existiam 6315 alunos que falavam uma língua estrangeira em casa, existindo cerca de 58 línguas diferentes em contexto familiar. Aproximadamente 3214 alunos afirmavam que falavam uma língua estrangeira com colegas e amigos, dentro das 37 línguas diferentes assinaladas. Ainda, de acordo com este estudo, podemos concluir que as quatro línguas mais assinaladas, para além do português, eram línguas africanas, sendo elas: o Crioulo de Cabo-Verde, o Crioulo da Guiné, o Quimbundo e o Crioulo de São Tomé.

Segundo um inquérito mais recente do Ministério da Educação, de 2011, “o sistema de ensino português possui atualmente 90.000 estudantes de outras nacionalidades.” (Mateus, 2011, p.14) Resumindo, nas escolas portuguesas estão presentes cerca de 120 nacionalidades e 80 línguas faladas em contexto familiar e, apesar da tendência para a diminuição destes números, encontramos um número bastante considerável de línguas em contexto escolar.

Os estudos anteriormente apresentados revelam que tanto a nível regional como nacional existe um elevado número de crianças das mais diferentes culturas e línguas que têm vindo a enriquecer as escolas portuguesas. Por estas razões, a escola é vista como o meio privilegiado de integração, e os professores desempenham um papel fundamental na “procura de fazer da diversidade um fator de coesão e de integração social.” (Mateus, 2011, p.14)

Focando-nos, agora, nas crianças não nativas (CNN's), estas apresentam inúmeras dificuldades em contexto escolar. Podemos referir o processo de equivalência de diplomas,

o insuficiente conhecimento da língua portuguesa, a discriminação, sendo frequentemente vítimas de comportamentos racistas e xenófobos, dificuldades socioeconómicas e, ainda, o facto de os professores não se encontrarem preparados para ajudar e responder às necessidades e dificuldades destes alunos (cf. Sérgio, 2007, p.46).

Mas as dificuldades não são apenas sentidas pelas crianças não nativas, mas também pelas que cá estão. Não importa desenvolver atividades de SDLC apenas se estivermos perante CNN's, importa, também, realizar esse trabalho de sensibilização com as crianças autóctones, de modo a inculcar nelas atitudes de respeito, aceitação e compreensão pela/da diferença.

Cabe, assim, à escola valorizar as línguas e as culturas dos alunos que a frequentam, ou seja, valorizar as suas origens, manter as expectativas académicas, incentivar a autonomia e, por fim, proporcionar um maior contacto entre escola-família.

Como refere Sérgio (2007), a escola portuguesa tem acordos com a União Europeia, com o Conselho da Europa e a UNESCO e por isso “não pode omitir a obrigação que tem, de levar a cabo todas as orientações legais para preservar, promover e valorizar a diversidade linguística e cultural dos alunos” (p.47). Perante a presença de um elevado número de crianças com diferentes origens nas escolas portuguesas surgem algumas preocupações relacionadas com o ensino das línguas na escola.

A abordagem SDL não se foca numa língua específica, mas pretende “permitir o acesso das crianças a uma variedade de línguas e culturas de forma a desenvolver capacidades de ordem metalinguística, isto é, de reflexão explícita sobre a língua” (Lourenço, 2013, p.143). Não menosprezando as atividades e projetos desenvolvidos de SDL, a maioria das escolas portuguesas optaram pelo ensino de um única língua, neste caso a língua inglesa. Esta escolha é justificada pelo pressuposto de que as crianças se encontrarem num período ótimo de aprendizagem. Neste período, as crianças são capazes de alcançar melhores desempenhos na pronúncia, nas realizações fonéticas e na discriminação auditiva. (cf. Lourenço, 2013, p.145)

A escolha de uma única língua pode conduzir à discriminação das crianças não nativas que não têm oportunidade de mostrar a sua língua. Na verdade, importa desenvolver novas abordagens didáticas que promovam o contacto com uma maior diversidade de línguas e culturas desde a infância. A SDL promove e desenvolve representações e atitudes positivas no reconhecimento do valor das línguas. Esta abordagem “representa uma oportunidade para

favorecer a tomada de consciência relativamente a outras línguas e culturas e a descoberta de outros modos de viver, fomentando o desenvolvimento de atitudes essenciais para (con)viver com sociedades multilingues e multiculturais.” (*ibidem*, p.154)

Em conclusão, através de uma abordagem de sensibilização à diversidade linguística, pretende-se integrar novas línguas nos conteúdos de ensino e que estas sejam um apoio para uma educação linguística e cultural. O acesso a uma maior variedade de línguas desenvolve competências de ordem metalinguística e metacognitiva que permitem aos alunos “processar, com maior facilidade, mensagens verbais e escritas na sua L1, bem como aprender outras línguas com maior confiança, nomeadamente em termos lexicais, fonológicos e gramaticais.” (Hawkins, 1999, citado por Lourenço, 2013, p.155) O desenvolvimento de capacidades de ordem metalinguística, isto é, de reflexão explícita sobre a língua, é realizada através da tomada de consciência sobre o funcionamento e regras da língua, por outras palavras a capacidade de analisar gramaticalmente a sua própria língua.

Capítulo II

*Gramática e flexão
nominal em género no
1ºCEB*

1. Clarificação do conceito

O conceito de *gramática* tem na sua etimologia o termo grego *grammatike*, que significava a arte de desenhar letras. Muitos foram os autores que tentaram atribuir um significado ao conceito, tornando-o complexo quanto à sua interpretação.

Segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, a gramática é definida como a “descrição dos princípios que organizam e regem a fonologia, a morfologia e a sintaxe de uma língua”, acrescentando, ainda, que é um “sistema de regras que atuam na construção de frases dessa língua.”

Citando o *Dicionário de Linguística* de Dubois (1973), o conceito de gramática diz respeito à “descrição completa da língua, isto é, dos princípios de organização da língua.” Podemos referir, ainda, que comporta partes, uma fonologia, uma sintaxe, uma lexicologia e uma semântica.

O conceito de gramática é considerado “um modelo do conhecimento da língua do falante-ouvinte representativo de uma dada comunidade linguística, reconhecendo-se-lhe várias componentes, que correspondem aos vários tipos de saber linguístico intuitivo de tal falante.” (Faria, I., Pedro, E., Duarte, I., Gouveia, C., 2005, p.14)

Já Possenti (1996) define gramática, de forma muito abrangente, como “conjunto de regras”, dizendo que é um conjunto de regras que devem ser seguidas, um conjunto de regras que são seguidas e um conjunto de regras que o falante da língua domina. (p.62)

As definições anteriormente apresentadas concordam que a gramática consiste num conjunto de regras que regem a língua, tanto fonológica, morfológica e sintaticamente, às quais o falante deve obedecer.

Besse e Porquier (1991) apresentam um conjunto de definições de gramática, nas quais o foco é colocado sobre o falante que possui um papel ativo na construção da gramática da sua LM. Estes autores apresentam três aceções de gramática: “1) un certain fonctionnement interne caractéristique d’une langue donnée; 2) l’explicitation plus au moins méthodique de ce fonctionnement; 3) la méthode d’explicitation suivie.” Estas três aceções remetem para os três domínios da gramática, que é vista como o “princípio de organização interna de uma dada língua”, como o “conhecimento reflexivo das regras ou normas de uma língua” e como o próprio método de explicitação dos conhecimentos sobre a estrutura da língua escolhida por um teoria ou escola de pensamento (cf. Ramos, 2011, p.13).

Para Duarte (2008), gramática designa “tanto o estudo do conhecimento intuitivo da língua que têm os falantes de uma dada comunidade como os princípios que regulam o uso oral e escrito desse conhecimento.” (p.17)

O conceito de gramática em sentido restrito, também designado de *conhecimento explícito da língua* no 1º CEB, é a “reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro” (Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. e Pinto, M., 2009, p.16).

Em conclusão, o conceito de *gramática* remete para um conjunto de regras que regulam o funcionamento da língua, usadas pelos falantes de forma intuitiva. Este conhecimento intuitivo, após a aprendizagem e consciencialização dessas regras em contexto escolar, transforma-se em conhecimento explícito, desenvolvendo a consciência linguística dos falantes.

2. Consciência Linguística

Emergiram muitos conceitos equivalentes ao termo consciência linguística que surgiram, entre os quais: *language awareness*, *metalinguistic consciousness*, *Sprachreflexion*, *Sprachbewusstheit*, *consciência linguística*, *consciência metalinguística*, *competência metalinguística*, *éveil au langage*, *éveil aux langues*, *prise de conscience langagière* e *educazione linguística* (cf. Ançã & Alegre, 2003, p.32).

Muitos foram os autores que se debruçaram e investigaram esta temática, dos quais mencionaremos Ançã e Alegre (2003), Demont e Gombert (1995, in Fortier & Simard, 2008), Duarte (2008), Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), Hawkins (1984, in James & Garret, 1991), Sim-Sim (1998) e Titone (1988), entre outros.

O conceito de *language awareness* (LA) surgiu, nos anos 80 do século XX, com Hawkins. Segundo o autor, este conceito procura “to bridge the difficult transitions from primary to secondary language work, and especially to the start of foreign language studies and the explosion of concepts and language introduced by the specialist secondary school subjects.” (in James & Garret, 1991, p.3) Ou seja, de certa forma, procura-se colmatar as dificuldades sentidas pelos falantes na aprendizagem da língua na transição do primário para o secundário.

Hawkins (1984 citado por James & Garret, 1991, p.4) com a sua abordagem LA pretendia: “provide a meeting place and common vocabulary for the different fields of language education; to prepare the way for child-care courses in the fourth and fifth years of secondary education; to facilitate discussion of linguistic diversity; to developed listening skills, along with confidence in reading and motivation for “writing””. Por outras palavras pretendia-se solucionar os problemas de iliteracia dos alunos, proporcionar a harmonia entre a LM e a LE, ao nível da aprendizagem escolar, reconhecer as línguas dos alunos das minorias linguísticas e favorecer atitudes de respeito por outras línguas e culturas.

Justificando a importância da consciência linguística, Titone (1988) refere que “over the last decade about two hundred studies have been conducted with the purpose of assessing the nature and the role of language awareness in the process of initial acquisition of reading skills.” (p.62) Define, ainda, consciência linguística como “the general level as the ability to think about and reflect upon the nature and functions of language” (*ibidem*).

Na mesma linha de pensamento, Demont e Gombert (1995, citados por Fortier & Simard, 2008, p.157) definem *réflexion métalinguistique* como “la capacité du sujet à réfléchir intentionnellement et consciemment sur le langage pris comme objet”. Dito de outra forma, trata-se da capacidade do falante pensar deliberada e conscientemente sobre a língua.

A consciencialização linguística, de uma forma geral, é um fenómeno “característico dos falantes e aprendentes de uma língua” que segundo Ançã e Alegre (2003) é definida como a “capacidade que estes têm de refletir sobre a língua (LM ou LE) e de verbalizar essa reflexão” (p.31). O grau de consciência linguística (CL) varia consoante a idade e o nível de aprendizagem da língua em que o falante se encontra e manifesta-se desde o início da aquisição da LM. A consciência linguística distingue-se da consciência metalinguística, uma vez que esta consiste não só na capacidade de pensar e refletir sobre a língua, mas também na capacidade de produzi-la, compreendê-la e comentá-la.

Costa (2010) afirma que consciência linguística “é a capacidade que ultrapassa o conhecimento intuitivo da língua e que requer a consciência e controlo de tarefas linguísticas realizadas por nós ou por outros” (p.171). Acrescenta, ainda, que esta capacidade envolve outras competências, entre as quais: consciência fonológica (identificação e manipulação das estruturas fonológicas da língua); consciência lexical (identificação e manipulação de itens lexicais da língua); consciência sintática (identificação e manipulação das estruturas sintáticas da língua); consciência pragmática (compreensão dos usos sociais da língua) e

consciência morfológica (identificação e manipulação das estruturas morfológicas da língua) (cf. *ibidem*).

Para Duarte (2008), consciência linguística é o “estádio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização” (p.18). A consciência fonológica, por sua vez, é entendida como “pré-condição de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita” (p.18), uma vez que se direciona para a tomada de consciência das estruturas fonológicas da língua. A consciência morfológica desempenha um papel importante na compreensão do que se lê, porque permite reconhecer “unidades menores com significado gramatical ou lexical.” (p.29) A consciência lexical “desempenha um papel importante na aprendizagem da leitura e no desenvolvimento da competência escrita” (p.35). Quanto maior for o capital léxico da criança mais rapidamente ele desenvolve a consciência fonológica. A consciência sintática tem um papel importante no desempenho da leitura e da escrita, já que as estruturas sintáticas da língua ajudam na identificação das ideias principais (cf. Duarte, 2008, pp. 18-47).

Em contexto escolar, e com o ensino da gramática, a consciência linguística evolui de um estágio de conhecimento implícito, uso intuitivo da língua que resulta de uma aprendizagem informal, para um estágio de conhecimento explícito, que segundo Duarte (2008) é “o conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento de princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema.” (p.17) Neste sentido, é importante que a escola desempenhe as suas funções no que toca à consciência linguística dos alunos, utilizando o ensino da gramática “como uma atividade de descoberta, exigindo dos alunos treino de observação, classificação de dados e formulação de generalizações quanto aos comportamentos dos mesmos.” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p.32) Esta consciencialização e sistematização do conhecimento da língua é possibilitada através da *elaboração*. A elaboração é uma das grandes capacidades que derivam da organização e funcionamento da mente humana, que se traduzem na “atribuição de significado a cadeias fónicas ou gráficas, na produção de cadeias fónicas ou gráficas dotadas de significado e na consciencialização e sistematização do conhecimento da língua.” (*ibidem*, p.12) A capacidade de elaboração permite às crianças tornar o conhecimento da língua, constituída objeto de análise para o próprio falante (cf. *ibidem*, p.24).

Concluindo, o desenvolvimento da consciência linguística pode ser considerado um meio de aumentar a autoconfiança linguística das crianças, uma vez que tomam consciência da complexidade e riqueza da sua língua materna e, conseqüentemente, desenvolvem atitudes positivas face às línguas presentes em meio familiar e escolar (Duarte, 2008, p.15).

3. Flexão nominal em género

Antes de explicitarmos a flexão nominal em género achamos pertinente enquadrá-la na estrutura mórfica da língua portuguesa.

O conceito de *morfologia* tem na sua etimologia dois radicais gregos, nomeadamente, *morphê* (forma) e *logos* (estudo), que significa “estudo da forma”. A morfologia, segundo Gleason (1961, citado por Ribeiro, 2009, p.63) é definida como “a gramática interna de palavras”, por outras palavras a morfologia “descreve e analisa a estrutura interna das palavras e os mecanismos de formação de palavras” (cf. *Portal da Língua Portuguesa*). Para muitos autores, como Santos (1981), a morfologia encontra-se a par da sintaxe, uma vez que as “formas e funções sintáticas estão intimamente relacionadas.” (in Ribeiro, 2009, p.64) Já para outros autores, como Cabral (1974), a morfologia e a sintaxe são distintas, considerando o morfema como a unidade mínima e a palavra a unidade máxima, a morfologia é vista como “a parte da gramática que descreve as unidades mínimas de significado, sua distribuição, e classificação, conforme as estruturas onde ocorrem, a ordem que ocupam, os processos na formação de palavras e suas classes.” (in Ribeiro, 2009, p.64)

Podemos ainda fazer uma outra distinção relativamente à morfologia, a morfologia derivacional ou lexical e a morfologia flexional. Enquanto a morfologia derivacional se relaciona com a formação de novas palavras, a morfologia flexional é o processo através do qual se indicam as categorias gramaticais (cf. *ibidem*, p.66).

A morfologia flexional, a morfologia que mais se prende com o nosso estudo, é caracterizada por ser um processo obrigatório, sistemático e coerente que ocorre ao nível da palavra. A “flexão”, segundo o *Portal da Língua Portuguesa*, é “um dos três grandes processos de formação de palavras” recorrendo esta, normalmente, à afixação. Os afixos flexionais registam relações gramaticais.

A flexão é, pois, um processo morfológico, obrigatório, tanto na sua formação como na sua utilização que obedece a um modelo sistemático e geralmente regular (cf. Ferreira, 2011, p.29).

Já a flexão nominal, segundo o *Portal da Língua Portuguesa*, é a “Flexão dos nomes, adjetivos, artigos, pronomes, ou de uma forma geral, de todas as palavras variáveis à exceção dos verbos, visto que a flexão dessas classes de palavras, em português, tem características semelhantes.”

A organização do léxico em categorias próprias depende da língua em questão, o mesmo se aplica ao género, este segue diversos critérios de classificação tendo em conta a língua que o organiza.

No caso português, a categoria de género (GEN) encontra-se nos nomes, adjetivos e em alguns pronomes. O sistema gramatical português apresenta o GEN como uma categoria da flexão nominal apesar de existirem opiniões contrárias que negam a existência do GEN na classe nominal, já que é necessário comprovar se obedece ou não a determinadas regras (cf. Ferreira, 2011, p.26).

Em português existem dois valores de GEN: o masculino e o feminino. Segundo Mattoso Câmara (1994, citado por Ferreira, 2011, pp.26-27), a marcação do feminino caracteriza-se pelo uso do morfema de GEN feminino - /a/, porém apenas em palavras que apresentam o seu oposto (masculino). Para o mesmo autor, o GEN corresponde à separação das palavras por classes, considerando o masculino uma forma geral, não-marcada, e o feminino uma especialização.

Esta teoria é refutada quando se expõem nomes que apresentam os dois géneros, dependendo do contexto, por exemplo: *o/a jornalista; o/a artista*. Aprofundando estes casos particulares, verificamos que existe, para além dos nomes que terminam em *-o* ou em *-a* (vogais átonas), outros que apresentam terminações diferenciadas que apresentam os dois valores. Desta forma, temos nomes terminados em *-e* átono (*a ponte/ o pente*); em vogal tónica (*o pé/ a fé*); em consoante (*a perdiz/ o mar*); e em ditongo nasal (*o coração/ a maldição*) (cf. Ferreira, 2011, p.27).

No entanto, é importante salientar, que nem todos os nomes possuem um valor GEN, até mesmo os que terminam em *-o/-a*. Acrescentamos, assim, que apenas os nomes que possuem o traço semântico [+ sexuado] é que admitem contrastes de GEN. Os contrastes de GEN, nos nomes sexuais, formam-se através de três mecanismos, sendo estes: por contraste de Índice Temático (IT), por exemplo: *menino/menina*, por processos morfológicos, no que diz respeito a palavras compostas, como por exemplo: *o corvo-macho/ o corvo-fêmea*, e por derivação, por exemplo: *o imperador/a imperatriz*.

O contraste de índice temático (-o/-a; Ø/-a) mostra que, apesar de não ser regra geral, a marcação do género em alguns nomes ocorre pela alternância de tema em -o para o masculino e -a para o feminino, enquanto que outros formam-se pela alternância de Ø em -a. Apresentamos como exemplos do primeiro caso: *gato/gata*; e para o segundo caso: *cantor/cantora* (cf. Choupina, 2011, p.68).

Mesmo nos nomes sexuados encontramos algumas exceções, em que os contrastes não são possíveis. Podemos apresentar um pequeno conjunto de exemplos em que os nomes sexuados podem assumir os dois valores, embora só apresentem um, como por exemplo: *o indivíduo, a pessoa, a testemunha*. Na mesma linha, surge um conjunto de nomes que se referem a animais e que assumem apenas um valor de GEN, independentemente do sexo. Nestes casos, para fazer a distinção associa-se à base nominal (*águia*) a forma - *macho ou fêmea* (*águia-macho / águia-fêmea*), desta forma o GEN mantém-se (*a águia-macho / a águia-fêmea*) destacando-se o género do referente (cf. Ferreira, 2011, p.28).

Em suma, o GEN em português, segundo Villalva (1994, citada por Ferreira, 2011, p.31), é caracterizado por ser uma “categoria morfo-sintáctica cuja especificação é lexicalmente determinada ou resultante da intervenção de um processo morfológico não-flexional.”

4. Flexão nominal em género em cabo-verdiano e em tétum

Neste ponto iremos fazer uma pequena referência ao funcionamento da concordância em género em cabo-verdiano e em tétum, língua de Timor-Leste a par da língua portuguesa (LP), entre outras. Esta referência justifica-se devido à presente diversidade linguística nas nossas escolas, uma vez que os alunos estão, cada vez mais, expostos aos desafios e às consequências da globalização que veio proporcionar uma maior presença e perceção da diversidade linguística e cultural.

O cabo-verdiano apresenta duas variantes, a de Barlavento e a de Sotavento, as suas diferenças justificam-se pela maior ou menor exposição à LP. Quanto à morfologia a língua cabo-verdiana caracteriza-se pela redução dos aspetos morfológicos, uma vez que qualquer informação está relacionada com o próprio contexto cultural, situacional ou verbal (cf. Cardoso, 2005, p.5). Esta minimização relativamente à morfologia é, também, notória na morfologia flexional, tornando-se bastante reduzida e regular. Em cabo-verdiano os nomes

e adjetivos não apresentam obrigatoriedade tanto na flexão em número como em género, contrariamente o que acontece em português (cf. *ibidem*).

Focando-nos agora na flexão nominal em género, os falantes de cabo-verdiano utilizam a marcação do género, apesar de não ser obrigatória, apenas em alguns nomes que representam seres humanos e animais, realizando ainda a distinção entre mamíferos e não mamíferos. A marcação do género apresenta-se pela oposição, no final da palavra, entre *-u* ou *-or* para o masculino e *-a*, *-óra*, *éra* para o feminino (ex: *minunu/minina*; *papiador/papiadoréa*, *porku/porka*) e, ainda, através da utilização de formas adjetivais *matxu* e *femia* (ex: *patu matxu/ patu femia*), para o caso dos animais não mamíferos (cf. Oliveira, Ferreira, Paiva & Ançã, 2010, p. 83).

Como referimos anteriormente, o cabo-verdiano apresenta duas variantes que diferem na marcação do género. Enquanto que na variedade de Sotavento se utiliza a palavra *mininu* tanto para o masculino como para o feminino, na variedade de Barlavento faz-se a distinção do masculino e feminino, utilizando as expressões *mininu* e *minina* respetivamente.

Esta não obrigatoriedade da marcação de género em cabo-verdiano representa para os falantes algumas dificuldades aquando da aprendizagem da LP, a que os professores dos primeiros anos de escolaridade devem estar atentos. Sintetizando, as dificuldades estão relacionadas com a identificação do género de algumas palavras em português e o cumprimento das regras da concordância em género na língua portuguesa (cf. Oliveira *et al.*, 2010, p. 83).

Em tétum, a marcação do género está relacionada com o sexo mas, também, com a oposição de animado/não animado e humano/não humano. Na marcação do género nos seres humanos recorre-se aos termos *mane* para o masculino (ex: *labarik mane - rapaz*) e *feto* para o feminino (ex: *labarik feto - rapariga*), já nos animais emprega-se *aman* para macho (ex: *kuda aman - cavalo*) e *inan* para fêmea (ex: *kuda inan - égua*) (cf. Choupina, 2011, p.67).

O conhecimento gramatical que o aprendente vai adquirindo junto com o desenvolvimento da consciência linguística contribuirão para uma maior e melhor compreensão das novas línguas e culturas a que é exposto e, ainda, para uma maior facilidade na gestão das mesmas. O contacto com outras línguas permitirá ao aprendente compreender melhor a sua própria língua, desenvolver a capacidade de refletir, transferir e relacionar os conhecimentos com as suas experiências linguísticas anteriores e, ainda, desenvolver a consciência linguística e metalinguística.

Capítulo III

O portefólio

1. O portefólio e as suas características

O portefólio é uma estratégia que apresenta enormes potencialidades na aprendizagem linguística dos alunos, essencialmente nas faixas etárias mais precoces. Segundo Ferrão-Tavares, referindo-se ao Portefólio Europeu de Línguas, (2002, citado por Evaristo, 2010, p.40), o “Portefólio é um documento que poderá, no futuro, funcionar como uma espécie de guião para elaboração do registo do percurso linguístico de todos os cidadãos europeus, constituindo uma espécie de biografia linguística e permitindo a validação de aprendizagens formais e informais”.

Segundo Barrett (2005), os portefólios são utilizados como “instrumento de avaliação dos alunos, como estratégia de desenvolvimento de aprendizagem ou no desenvolvimento profissional dos professores, como instrumento reflexivo.” (citado por Rego, 2012, p.27)

Em contexto escolar, o portefólio caracteriza-se por ser um conjunto de trabalhos que o aluno vai selecionando ao longo do ano, integrando as reflexões, específicas e/ou globais do aluno, e ainda por ser uma ferramenta de recolha de dados e avaliação do ensino/aprendizagem. Com esta ferramenta o professor pode observar todo o percurso do aluno desde as dificuldades sentidas a obstáculos ultrapassados. O próprio professor, utilizando o *teaching portfolio*, assume uma atitude de professor reflexivo, refletindo sobre, na e depois da sua ação, de modo a tomar consciência das suas potencialidades, limitações; assim, através de uma autoavaliação consegue delinear futuras mudanças.

O portefólio é uma estratégia que dá a oportunidade de crescer e de (re)construir o conhecimento pessoal e profissional e, cada vez mais, é usado como método de avaliação nas escolas, como por exemplo o *student portfolio*. Este tipo de portefólios é utilizado como “instrumentos de aprendizagem para compreender e monitorizar o desenvolvimento do aluno, evidenciando, também, o seu esforço e revelando-se como oportunidade de dar *feedback* e de conceder ao aluno um papel ativo na sua aprendizagem.” (Silva, 2006, p.56)

Segundo Shores e Grace (2001, citadas por Rego, 2012, p.27), em contexto pedagógico, podemos distinguir três tipos de portefólios, designadamente: o particular, o de aprendizagem e o demonstrativo.

Começando pelo portefólio particular, este apresenta um registo mais informal e familiar. Geralmente é utilizado pelos professores e anexa os contactos dos pais, o historial médico dos alunos e outras informações complementares. Apesar das informações presentes

neste tipo de portefólio não integrarem informações sobre as aprendizagens das crianças, estas são essenciais para o professor de modo a poder estabelecer uma comparação no desenvolvimento da criança.

O portefólio de aprendizagem utilizado, essencialmente, pelas crianças, apresenta uma espécie de “repositório” de todos os trabalhos realizados desde rascunhos, desenhos, esboços e, até mesmo, o diário individual de aprendizagem.

O portefólio demonstrativo destina-se, novamente, ao aluno e representa uma versão condensada dos outros dois tipos de portefólio. Este contém amostras de trabalhos, fotografias, relatos, entre outros que, no final, dará a conhecer ao professor o trabalho realizado pelo aluno e, assim, representará o “ponto de partida” para o início do ano letivo.

2. Portefólio Europeu de Línguas e a sua adaptação

Com base no QERC, foi criado o Portefólio Europeu de Línguas (PEL), “um documento pessoal, concebido para encorajar e fazer reconhecer a aprendizagem das línguas e as múltiplas experiências multiculturais.” (Conselho da Europa, 2001a, p.2) Podemos acrescentar, ainda, que é propriedade do aprendente, que integra as reflexões do portador sobre as suas experiências, vivências e aprendizagens interculturais. Este documento adquire uma função informativa e pedagógica, documentando e apoiando as aprendizagens de línguas tanto em contexto escolar como fora deste. Por fim, o PEL pode ser utilizado como um apoio na avaliação das competências linguísticas do falante (cf. Conselho da Europa, 2001a, p.4).

O PEL é um instrumento linguístico que surgiu com o objetivo de:

- encorajar todos os cidadãos a aprender várias línguas;
- melhorar a qualidade da aprendizagem e a competência de autoavaliação;
- facilitar a mobilidade na Europa;
- contribuir para a compreensão mútua dos povos na Europa através da capacidade de comunicar em várias línguas e de contactos com outras culturas (cf. Fischer, 2002, p.22).

Fischer (2002) destaca três funções do PEL, nomeadamente, a função documental, a função pedagógica e a função política. A função documental pretende facilitar a mobilidade individual, relacionar as qualificações regionais e nacionais com os níveis aprovados internacionalmente, facilitando o processo de reconhecimento de qualificações. Sendo

assim, podemos afirmar que o portefólio não substitui, mas complementa, os diplomas e certificados obtidos pelo aprendente.

A função pedagógica está relacionada com o desenvolvimento da autonomia dos aprendentes e com a promoção de aprendizagens ao longo da vida, uma vez que a construção do portefólio desenvolve a capacidade de reflexão e de autoavaliação do aprendente.

Por último, a função política expressa, novamente, os objetivos definidos pelo Conselho da Europa: preservar a diversidade linguística e cultural e fomentar a tolerância cultural e linguística, o plurilinguismo e a educação para uma cidadania mais democrática (cf. Fischer, 2002, p.24).

Ainda sobre o PEL, podemos destacar as três partes que o compõem: o passaporte linguístico, a biografia linguística e o dossier.

O passaporte linguístico refere-se ao registo dos dados pessoais em relação aos conhecimentos linguísticos, ou seja, “os níveis de competência atingidos; os certificados e diplomas obtidos; as experiências importantes que tenhas vivido através de contactos com outras culturas.” (Conselho da Europa, 2001a, p.8)

Na biografia linguística o aprendente reflete sobre as suas aprendizagens, experiências interculturais e utilização das línguas. O aprendente pode utilizar a biografia para o ajudar a definir metas de aprendizagem, para rever e registar os seus progressos.

A última componente do PEL é o dossier, que serve para o aprendente guardar materiais significativos relativamente às suas aprendizagens e experiências. Nesta parte podemos, ainda, encontrar anexados os documentos (certificados, diplomas) comprovativos de provas prestadas referidos no passaporte linguístico.

O PEL é importante, principalmente, para o caso dos aprendentes das minorias linguísticas que, deste modo, veem reconhecido o estatuto das suas línguas. Este instrumento permite, também, um melhor apoio por parte dos professores, aquando da chegada de um aluno novo à escola, fornecendo informações sobre o nível atingido pelo aluno, as suas necessidades e motivações pessoais, facilitando a sua integração (cf. Fischer, 2002 p.22).

3. A importância da utilização do portfólio no 1º CEB

O portfólio é uma estratégia que permite “pensar e repensar, ler e reler, abrir e fechar horizontes e recomeçar sempre de novo.” (Silva, 2006, p.56)

Muitas são as situações de formação que utilizam o portfólio como recurso que tem como objetivo “desocultar o fluir dos processos que subjazem ao modo pessoal e único como cada pessoa se apropria da informação, reconstruindo, em simultâneo, o seu conhecimento pessoal prévio, o que poderá representar uma possibilidade do professor/formador intervir de forma significativa nesse mesmo processo.” (Silva, 2006, p.63) Por outras palavras, o portfólio tem a intenção de mostrar a forma própria como cada aluno se apropria de conhecimentos e constrói novos. Para o professor, o portfólio representa uma mais-valia, uma vez que, pode verificar quais as dificuldades dos alunos e intervir significativamente.

Vários são os projetos implementados no 1ºCEB que utilizaram a estratégia do portfólio.

Em 2013, o estudo de Pimentel teve como objetivo apresentar, interpretar e analisar todo o processo de construção, dinamização e utilização do portfólio em sala de aula. Para isso, a autora desenvolveu um projeto de investigação onde procurava “compreender de que forma o portfólio, enquanto instrumento de avaliação formativa que possibilita a autoavaliação e a autorregulação, contribui para o processo de aprendizagem de todos os alunos.” (Pimentel, 2013, p.V)

Após o desenvolvimento do estudo, a investigadora concluiu que existiu “uma evolução na capacidade de organização, seleção e reflexão na maioria dos alunos”, que “este instrumento [portfólio] permite uma aproximação entre o professor e o aluno, permitindo-lhes refletir sobre as evoluções reveladas nas atividades propostas”, “o aluno toma consciência do que sabe e do que ainda necessita melhorar o que lhe possibilitará ser “um bom co-avaliador das tarefas a realizar” (Coelho & Campos, 2003, citados por Pimentel, 2013, pp. 95-96).

Evaristo (2010) desenvolveu um projeto de intervenção com o objetivo de analisar as potencialidades da construção e implementação de um e-Portfólio no âmbito do desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural e das competências em TIC numa turma de 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito de uma Atividade de Enriquecimento Curricular, o Inglês.

O e-Portefólio foi construído numa plataforma digital e é constituído por sete secções: *Home, Blog, Photos, Video, Music, Calendar e Links*. Cada aluno construiu o seu e-Portefólio, tendo tido a oportunidade de comentar as tarefas e post's realizados (cf. Evaristo, 2010, p.151).

Os dados foram recolhidos através de questionários, com perguntas abertas e fechadas, fichas de trabalho realizadas ao longo do projeto de intervenção, o e-Portefólio construído pelos alunos e uma entrevista à professora titular da turma. Analisados os dados, a investigadora concluiu que “os alunos desenvolveram competências em TIC, continuando a utilizar o e-Portefólio, após a implementação do projeto” e, ainda, ficaram “sensibilizados à diversidade linguística e cultural, e despertados e curiosos para conhecer melhor outros povos e culturas.” (Evaristo, 2010, resumo)

Rego (2012), numa abordagem de sensibilização ao Outro, utilizou o Portefólio Europeu de Línguas adaptado que integra os “trabalhos realizados pelos alunos, que serão vistos como documentos solicitados pelos investigadores, onde cada aluno escreve sobre as suas experiências pessoais assim como a avaliação que cada aluno faz das suas atividades.” (p.37) Estes registos foram, posteriormente, analisados e foi possível verificar a importância do Portefólio no ensino/aprendizagem da cultura linguística.

O portefólio adaptado e criado pela investigadora é constituído pela capa, por uma folha informativa sobre a constituição do portefólio (biografia linguística, dossier e passaporte), pelo diploma de identificação, pelo retrato pessoal, pela biografia linguística, pelo passaporte linguístico, os trabalhos realizados ao longo das sessões de intervenção que integram o dossier e um questionário final de apreciação do portefólio.

Após a implementação deste projeto, a investigadora conclui que o portefólio representa “uma mais-valia no ensino/aprendizagem da cultura linguística, sendo um ótimo suporte na sensibilização ao Outro” (*ibidem*, p.6).

4. Síntese

Após vários fluxos de migração, o nosso país tornou-se heterogéneo tanto linguístico como cultural e socialmente. Esta acentuada diversidade é notória na sociedade mas também nas escolas portuguesas, que se tornaram verdadeiros centros de diversidade linguística e cultural. A escola tem assim um papel importante na preservação, promoção e valorização da diversidade linguística e cultural dos seus alunos (cf. Sérgio, 2010, pp.145-146).

No entanto, as preocupações não devem focar-se apenas nas crianças não nativas mas, também, nas crianças autóctones. A sensibilização à diversidade linguística e cultural não se destina apenas a contextos com CNN, é importante realizar essa sensibilização em todos os contextos, de modo a promover atitudes de respeito, aceitação e compreensão da diferença.

A abordagem SDLC para além de incutir nos alunos atitudes positivas face ao Outro e face às línguas, promove o desenvolvimento da consciência linguística, uma vez que ao desenvolver a capacidade de refletir e analisar gramaticalmente a sua própria língua, promove a capacidade de aprender novas línguas (cf. Ramos, 2011, p.42).

Ainda no enquadramento teórico, apresentámos o Portefólio, focando o Portefólio Europeu de Línguas. Como foi referido anteriormente, o PEL é um documento pessoal que pretende encorajar a aprendizagem de línguas e as experiências multiculturais (cf. Conselho da Europa, 2001a, p.2). No nosso caso, não utilizámos o portefólio com o objetivo de facilitar a aprendizagem de línguas estrangeiras, mas sim como um instrumento de recolha de dados. Apesar de adaptarmos algumas partes do PEL, como a biografia linguística, o portefólio por nós utilizado tem a intenção de refletir as experiências, aprendizagens e dificuldades do aprendente relacionadas com o nosso projeto de intervenção didática.

Capítulo IV

Orientações metodológicas do estudo

1. Metodologia de investigação

Após apresentarmos o enquadramento teórico do nosso estudo, neste capítulo pretendemos expor as escolhas metodológicas adotadas para levar a cabo o nosso projeto de investigação. Por outras palavras, debruçar-nos-emos sobre a clarificação das opções metodológicas, explicitaremos como recolhemos os dados e, ainda, a forma como os tratámos.

Lembremos que com o presente estudo pretendíamos construir conhecimento na área da didática da gramática no 1ºCEB, mais propriamente relativamente ao conteúdo flexão nominal em género, através de uma abordagem SDLC. Por outras palavras, pretendíamos compreender de que forma o desenvolvimento dos objetivos da sensibilização à diversidade linguística e cultural contribuem para o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos.

Tendo em consideração a natureza e as características do nosso estudo, adotámos uma metodologia do tipo investigação-ação (IA), numa perspetiva qualitativa. Devido à falta de consenso na bibliografia relativamente à inserção da investigação-ação numa metodologia, muitos autores consideram a IA uma modalidade de investigação qualitativa (cf. Coutinho, 2005, citada por Castro, 2012, p.2).

Investigação-ação, segundo Bartalomé (1986), é “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a acção e a formação (...) acerca da sua própria prática.” (in Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p.356) Em educação, a IA “procura fundamentalmente analisar a realidade educativa, o que implica a tomada de consciência de cada um dos intervenientes (individualmente e em grupo) de que emerge a construção de conhecimento através do confronto e contraste dos significados produzidos pela reflexão” (Mesquita-Pires, 2010, citado por Castro, p.3).

Esta metodologia de investigação combina, de forma contínua e sequencial, a planificação, a ação, a observação e a reflexão, num processo cíclico, como podemos ver na figura seguinte:

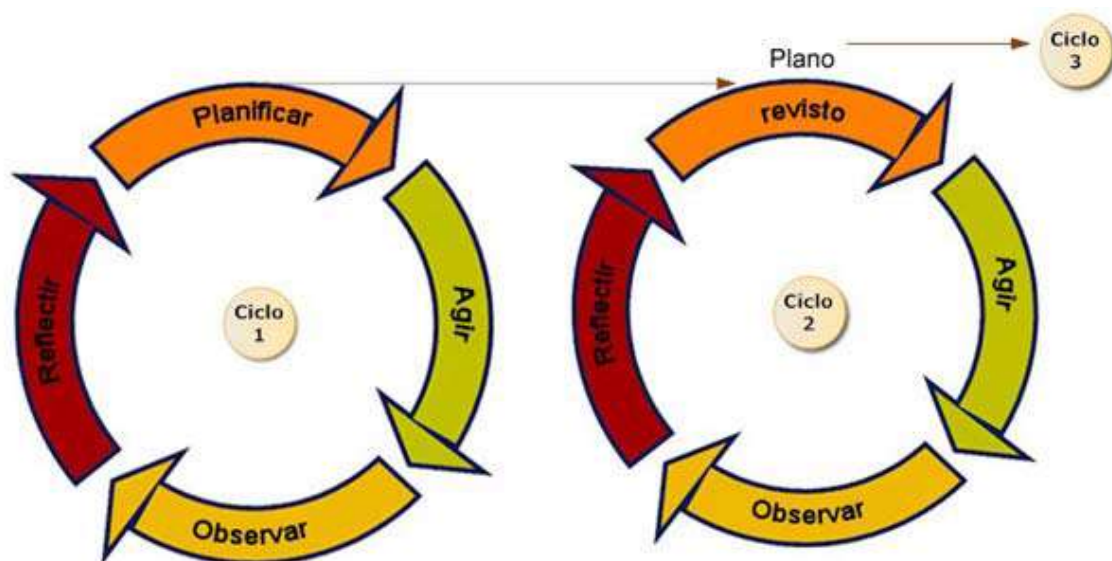


Figura 1- Espiral de ciclos da IA (Coutinho et al., 2009, p.366)

Nesta metodologia o mais importante é ter um olhar retrospectivo e prospetivo sobre os vários momentos que constituem este modelo. O momento de reflexão sobre os resultados alcançados serve como ponto de partida para uma nova planificação, visando modificar as práticas e, com isso, a melhoria dos resultados (cf. Coutinho et al., 2009, p.369). O investigador tem a oportunidade de analisar todas as interações e reajustar a sua investigação.

Em suma, e como podemos constatar na figura 1, um processo de investigação-ação não se limita a um só ciclo. Este movimento cíclico mostra a necessidade de refletir, explorar e analisar todos os procedimentos de modo a melhorá-los, visando melhores resultados nas fases seguintes.

Podemos ainda acrescentar que a reflexão que o professor faz da sua ação para além de contribuir para a resolução de problemas, contribui também para a alteração da sua planificação e, conseqüentemente, da sua ação.

A metodologia investigação-ação apresenta algumas características fundamentais que achámos estar em concordância com o nosso projeto de investigação, já que ela é:

- *Participativa e colaborativa:* ao longo de todo o projeto desempenhamos um papel de co- investigadores juntamente com os restantes intervenientes;
- *Prática e interventiva:* porque não nos limitamos a descrever a realidade, após o desenrolar das ações existiram momentos de reflexão e, posteriormente, de mudança da ação de modo a atingir melhores resultados;

- *Cíclica*: porque as descobertas iniciais geraram mudanças nas intervenções seguintes, desta forma existiu um constante enlace entre a teoria e a prática;
- *Crítica*: porque como investigadoras não pretendíamos apenas compreender e analisar a nossa prática, mas também a mudança, a crítica e a reflexão de todo o processo;
- *Autoavaliativa*: existiu uma avaliação contínua, numa perspetiva de adaptação, melhoria e produção de novos conhecimentos (cf. Coutinho et al., 2009, pp. 362-363).

Focando-nos na metodologia qualitativa, sabemos que é uma metodologia que “descreve os fenómenos por palavras em vez de números ou medidas” (Wiersma, 1995, p. 12, citado por Coutinho, 2011, p.26).

Esta metodologia pode ser justificada a partir de dois níveis, nomeadamente a nível conceptual e a nível metodológico. A nível conceptual, “trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo”. Já a nível metodológico, “o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto” (Pacheco, 1997, citado por Coutinho, 2011, p. 26)

Na perspetiva qualitativa, a construção da teoria processa-se de modo intuitivo e sistemático, tudo decorre a partir do que vai acontecendo no próprio terreno, à medida que os dados emergem (cf. Creswell, 1994, citado por Coutinho, 2011, p.26).

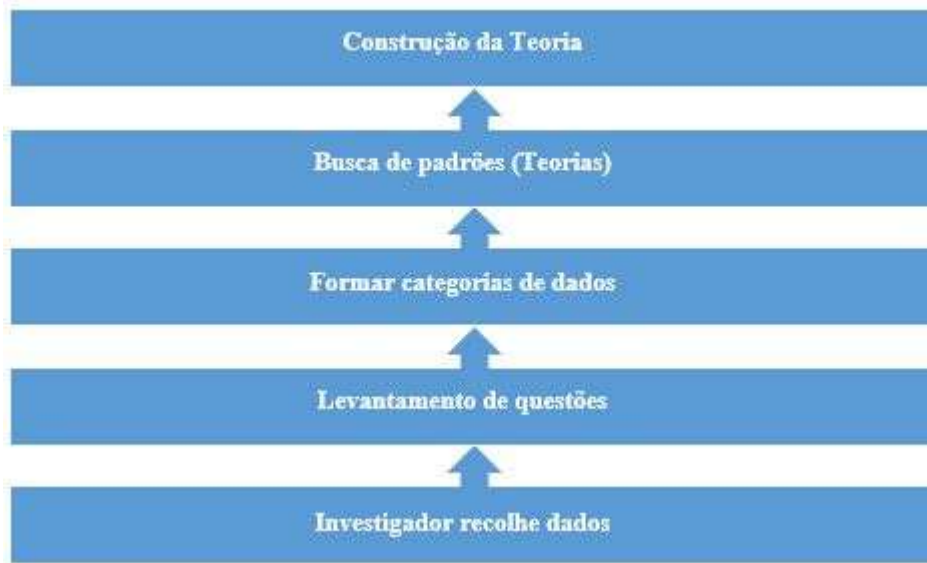


Figura 2- O desenrolar de uma investigação qualitativa (cf. Coutinho, 2011, p.26)

O esquema anterior (Figura 2) mostra que para chegarmos à construção da teoria devemos partir do levantamento dos dados recolhidos através da participação de todos os intervenientes, da sua interpretação e conseqüente análise.

A investigação qualitativa em educação é caracterizada, por vários autores, como naturalista, descritiva, indutiva, interpretativa, o investigador assume-se como elemento fundamental e pelo respeito pelos princípios éticos. São estes conceitos que achámos estar relacionados e que justificam a escolha desta metodologia para o nosso projeto de investigação, ora vejamos:

- *Naturalista* – o ambiente natural foi o meio de eleição para a recolha dos dados e é o próprio investigador que realiza essa recolha de dados. No nosso caso, o ambiente privilegiado foi o contexto educativo e os períodos destinados ao nosso projeto de intervenção e é o investigador o responsável pela sua implementação e pela recolha dos dados.
- *Descritiva*- realizámos descrições de todos os dados, incluindo os acontecimentos ocorridos ao longo das sessões. Estas descrições foram apoiadas na observação, nas notas de campo, nos registos audiovisuais e fotográficos e nos portefólios individuais que foram construídos com todos os trabalhos escritos realizados pelos intervenientes.

- *Indutiva*- na análise de dados a indução é fundamental não numa perspectiva de confirmação de hipóteses mas de análise, ou seja, não pretendemos comprovar que as crianças, desde cedo, constroem a noção dos conceitos mas sim analisar a forma como constroem essas noções.
- *Interpretativa*- pretendemos perceber como é que as crianças constroem a noção de alguns conceitos gramaticais e como aprendem algumas regras gramaticais em LP em comparação com outras línguas. Desta forma, interessamo-nos “mais pelo processo de investigação do que pelos resultados.” (Bisquerra, 1998, p.3, citado por Coutinho, 2011, p.22)
- *Investigadora como elemento fundamental*- como investigadores devemos manter um certo distanciamento, por outras palavras, ter uma capacidade crítica e reflexiva do trabalho desenvolvido de modo a conseguirmos um maior rigor nos dados recolhidos e na sua análise.
- *O respeito pelos princípios éticos*- todos os alunos participaram voluntariamente em todo o projeto, sempre que algum não quis participar a sua vontade foi respeitada. Antes de iniciar a nossa prática entregámos um documento aos encarregados de educação para autorizarem a recolha de registos audiovisuais e fotográficos (anexo 4).

Ainda na análise de dados preservámos a identidade dos participantes, tendo os dados sido codificados com a letra A (referente a aluno) seguida de um número, de 1 a 20.

A perspectiva qualitativa caracteriza-se por ser de índole prática, isto é, visa “melhorar a prática individual, contribuindo para a descrição e compreensão de situações concretas”(Gomez et al., 1996, citados por Coutinho, 2011, p.27); podemos acrescentar ainda que esta perspectiva é articulada, gerida e organizada na prática e desde a prática (cf. Coutinho, 2011, p.29).

Na metodologia apresentada é importante refletir sobre o papel do professor ao longo de todo o processo de investigação. Ao longo de qualquer investigação este deve assumir um papel de investigador e, ainda, uma postura reflexiva e crítica. Quando o professor assume um papel de investigador deve questionar não só as suas ações mas também o resultado das mesmas. Por outras palavras, questionar a “ação que desenvolve com os seus formandos/alunos (ação pedagógica) e a produção de conhecimento” (Castro, 2012, p.3).

No decorrer da prática surgem várias incertezas, questões e situações que nos fazem refletir. O ato de refletir parte do professor que deve adotar uma postura crítica sobre as suas ações e intervenções que se reflete nos resultados obtidos. Reforçando este pensamento, Coutinho et al (2009) referem que “o essencial na investigação-ação é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática.” (Ramos, 2011, p. 44)

Note-se que este tipo de metodologia é bastante usado no campo da educação uma vez que se pretende analisar a realidade educativa e estimular a mudança educativa que implica a tomada de consciência de todos os intervenientes responsáveis.

Autores como Latorre (2003, citado por Coutinho et al., 2009, pp.363-364) debruçou-se sobre as vantagens da investigação-ação das quais destacamos:

- “Melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão sobre a própria prática.
- Articular, de modo permanente, a investigação, a ação e a formação.
- Aproximarmo-nos da realidade, veiculando a mudança e o conhecimento.
- Fazer dos educadores protagonistas da investigação.” (Coutinho et al., 2009, pp. 363-364)

A metodologia IA contribui, também, para a educação na medida em que é uma nova forma de investigação que coloca do mesmo lado os investigadores e os participantes, possibilita a combinação de métodos quantitativos e qualitativos e, ainda, mostra a importância e a necessidade do professor assumir uma atitude reflexiva sobre a sua prática.

Em suma, ao longo do processo de investigação procurámos refletir sobre a nossa prática docente, identificar problemas, procurar soluções, mobilizar estratégias, refletir sobre os resultados e encontrar novas formas de atuação.

1.1. Contexto de emergência do estudo

O nosso projeto de intervenção didática apresenta não só objetivos de aprendizagem mas também objetivos atitudinais, apresenta não só motivações pessoais mas também profissionais. Com a implementação do nosso projeto pretendíamos incutir nas crianças

atitudes de respeito e aceitação positiva perante o outro, perante a diferença linguística e cultural.

No âmbito da Língua Portuguesa, convém referir um aspeto que nos despertou a atenção e que se prendeu com o facto de, apesar do currículo do 1º CEB prever o ensino-aprendizagem de certos conteúdos do CEL, atualmente assistimos a uma desvalorização do ensino da gramática, substituída pelas outras competências nucleares, explicitadas no capítulo I. (cf. Silva, 2008, p.89). No entanto, o insucesso escolar ainda se encontra bastante presente no que à Língua Portuguesa diz respeito, como podemos, por exemplo, constatar numa notícia do Jornal *Público* (12 de junho de 2013) relativa aos resultados dos exames do 4º ano de escolaridade, realizados em 2013, em que a média nacional na prova de Português foi negativa (48,7%).

Relativamente à gramática e segundo De Pietro (1999), a maior dificuldade dos alunos prende-se com o facto de não se conseguirem distanciar da sua língua materna e de a considerarem como um objeto de observação e análise. Por estas razões é necessário “redéfinir les contours d’un tel enseignement grammatical, de les élargir en adoptant une perspective interlinguistique”(p.184), devemos assim adotar “Une approche qui intéresse les élèves, qui suscite leur curiosité, qui les ouvre à la diversité des langues”(p.184). Preconiza-se uma abordagem que contribua para um melhor conhecimento da língua materna, através do contributo das outras línguas.

Um outro aspeto que despertou o nosso interesse, mas que se mostrava uma limitação, foi o facto de estarmos a ensinar gramática a alunos do 1º ano de escolaridade, note-se, durante o 1º período letivo, numa fase em que as crianças se concentram essencialmente na iniciação à leitura e à escrita, desvalorizando-se, geralmente, o contributo do CEL para uma melhor aprendizagem da língua. Segundo Duarte (2008), a aprendizagem da gramática permite o acesso ao domínio do Português padrão, potencia o aperfeiçoamento e diversificação do uso da língua, favorece a aprendizagem de uma língua estrangeira, propicia o desenvolvimento de competências de estudo e aprofunda o conhecimento da língua (pp. 10-16).

1.2. Objetivos de investigação

O nosso projeto apresenta como principal objetivo de investigação compreender de que forma é que a abordagem SDL contribui para a aprendizagem da gramática, nomeadamente, da flexão nominal em género. De modo a responder a este objetivo geral definimos alguns objetivos mais específicos, entre os quais: reconhecer as representações dos alunos sobre línguas diferentes (nomeadamente, línguas minoritárias); identificar o conhecimento implícito dos alunos sobre noções gramaticais (classes de palavras - nome e adjetivo) e sobre o conceito de género (masculino e feminino); compreender de que forma os alunos constroem os conceitos de nome (próprio e comum), adjetivo e género (masculino e feminino) em Língua Portuguesa e, por fim, analisar de que forma o aluno é capaz de identificar diferentes padrões da flexão nominal noutras línguas comparativamente à Língua Portuguesa.

O presente estudo teve ainda como objetivo conceber, implementar e avaliar um projeto de intervenção didática no âmbito da Língua Portuguesa mais propriamente na área do conhecimento explícito da língua, nos planos morfológico, nomeadamente classe de palavras (nome; flexão nominal)).

Após a definição dos objetivos de investigação iremos apresentar o nosso projeto de intervenção didática. O nosso projeto teve a duração de 7 sessões de trabalho realizadas numa turma do 1º ano do 1ºCEB, com o intuito de dar resposta aos objetivos que guiaram o nosso estudo.

2. Apresentação do projeto de intervenção

2.1. Inserção curricular da temática

Desenhámos um projeto didático que foi colocado em prática por nós e que contou ainda com a participação e colaboração da professora cooperante e respetiva turma.

Importa, antes de mais, justificar a pertinência do nosso estudo e das temáticas nele abordadas. Para tal, realizámos a leitura dos documentos orientadores do ensino da gramática no 1º CEB de modo a contextualizar curricularmente o estudo, tais como o *Programa de Português* e as *Metas Curriculares de Português*. Esta contextualização foi essencial para podermos delinear o projeto de intervenção que deve estar articulado com as orientações dos documentos acima referidos.

A temática da gramática está prevista no *Programa de Português* no domínio do conhecimento explícito da língua (plano morfológico; classes de palavras). No plano morfológico os descritores de desempenho, que indicam “aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer” (Reis, Dias, Cabral, Silva, Viegas, Bastos, Mota, Segura & Pinto, 2009, p.27), referem que os alunos devem ser capazes de manipular palavras e constituintes de palavras e observar os efeitos produzidos mais especificamente em formar femininos, masculinos, singulares e plurais (cf. Reis et al., 2009, p.48). Já no plano das classes de palavras, os descritores de desempenho, referem a importância dos alunos conseguirem comparar e descobrir regularidades (Reis et al., 2009, p.49). Os conteúdos, “termos que cobrem conceitos relativos às diferentes competências” (Reis et al., 2009, p.27), apresentam os conceitos *flexão nominal em género* (masculino, feminino) no plano morfológico e *nome e adjetivo* no plano das classes de palavras. (cf. Reis et al., 2009, pp. 48-49)

Nas *Metas Curriculares de Português* a flexão nominal está prevista no domínio de referência da *Gramática*, que igualmente ao que se encontra no *Programa de Português* expõe a importância de descobrir regularidades no funcionamento da língua (meta 21) (cf. Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012, p.12). Os descritores de desempenho presentes na meta 21 apontam para “formar femininos e masculinos de nomes e adjetivos de flexão regular (de índice temático *-o* ou *-a*)” (Buescu et al., 2012, p.12).

2.2. Caracterização do contexto de intervenção

O Centro Escolar onde foi desenvolvido o presente estudo situa-se no concelho de Ílhavo, inaugurado no ano letivo de 2002/2003. O agrupamento em que se insere o Centro Escolar, como se encontra no Projeto Educativo, pretende “ser uma escola reconhecida pelo bom acolhimento, pela aceitação das diferenças, com disponibilidade para participação em projetos de âmbito ecológico, solidário e de promoção da saúde” e ainda “desenvolver um ensino de qualidade visando a formação integral do aluno, preparando-o para o exercício de uma cidadania responsável e ativa ao longo da vida.” Para levar a cabo a sua visão e missão definiram-se objetivos gerais dos quais destacamos: “fortalecer o espírito de uma escola inclusiva” e “realçar os valores e culturas locais, nacionais e europeus”.

O público-alvo do nosso estudo foi uma turma do 1º ano de escolaridade constituída por 20 elementos, dois dos quais com necessidades educativas especiais (NEE), com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. De modo a conhecermos melhor a turma no início do

ano, juntamente com a professora titular, realizámos um inquérito dirigido aos encarregados de educação que apresentava questões de vários níveis tanto pessoais como sobre o percurso (pré)escolar anterior.

Como referem Portugal e Laevers³ (2010, p. 20) “quando queremos saber como cada criança está num contexto, primeiro temos que explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança.” Relativamente aos níveis de bem-estar emocional e implicação o nosso grupo de alunos apresenta níveis bastante satisfatórios (nível 3).

Podemos ainda salientar que a turma era constituída por crianças bastante motivadas, participativas, interessadas, curiosas e com muita vontade de aprender. Para isto, contribuiu não só a predisposição das crianças mas também o trabalho realizado pela docente titular de turma.

Quanto ao comportamento, a turma apresentava um comportamento satisfatório. No início do ano as crianças participaram na construção das regras de comportamento e, por isso, a maioria dos alunos, cumpria-as. De forma geral, demonstraram ser alunos disciplinados, na maioria das vezes, calmos e cumpridores.

Após conhecermos o público-alvo, de seguida apresentaremos as sessões de intervenção, bem como os seus objetivos didáticos, atividades e materiais utilizados para a sua concretização.

2.3. Projeto de intervenção

O projeto de intervenção didática que iremos apresentar, intitulado “*A cor das línguas*”, foi implementado em sete sessões. Ao longo de todas as sessões tentámos apresentar atividades diferentes e estimulantes que despertassem a atenção e curiosidade dos alunos. As várias atividades foram realizadas em diferentes modalidades de trabalho, desde trabalho individual, em pares, de grupo e até em grande grupo. As atividades foram sempre acompanhadas por excertos de uma história, “*Afinal gosto de ti*”, que foi contada em partes tendo sido cada uma delas o ponto de partida para uma nova sessão.

³ No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A2 realizámos um trabalho de caracterização da realidade pedagógica no qual utilizámos as escalas de bem-estar emocional e de implicação de Portugal e Laevers (2010).

Durante as sessões de intervenção foram abordados conteúdos relativos ao conhecimento explícito da língua (gramática), no plano morfológico: flexão nominal, número (singular e plural), género (masculino e feminino) e no plano da classe de palavras: nomes (próprios e comuns) e adjetivo. A par das atividades desenvolvidas no âmbito da área da didática da gramática desenvolvemos atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural através de uma história de promoção de atitudes positivas e de abertura à diferença linguística, cultural e étnica. No quadro seguinte (quadro 1) apresentaremos as sete sessões, bem como a sua designação e os seus objetivos. Em cada sessão apresentamos os objetivos específicos de cada uma, no entanto, existem outros objetivos que foram perseguidos em todas as sessões.

Quadro 1 – Visão geral das sessões

Sessões	Objetivos da sessão
Sessão 0 – “A cor das línguas”	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as representações das crianças sobre línguas de diferentes estatutos informais; • Identificar conhecimentos prévios (conhecimentos implícitos) das crianças sobre os conceitos de nome e adjetivo e distingui-los; • Promover manifestação de ideias, sensações e sentimentos pessoais sobre o texto ouvido.
Sessão I – “Os nomes”	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir nomes próprios e nomes comuns; • Promover o desenvolvimento da consciência linguística; • Conhecer as biografias linguísticas da turma, nomeadamente o contacto com diferentes línguas.
Sessão II – “O género e o número”	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar conhecimentos prévios (conhecimentos implícitos) das crianças sobre os conceitos de número e género; • Promover a construção do conceito de nome, género e número; • Proporcionar situações de manipulação de palavras e constituintes de palavras; • Formar femininos, masculinos; singulares e plurais.

<p>Sessão III – “O que eu já aprendi sobre o género e o número”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais sobre o texto ouvido; • Manipular palavras e constituintes de palavras e observar os efeitos produzidos: formar femininos, masculinos; singulares e plurais; • Proporcionar situações de comparação de dados e descoberta de regularidades; • Consciencializar para as semelhanças e diferenças entre as línguas.
<p>Sessão IV – “Sabes falar cabo-verdiano?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar o contacto com outras línguas (cabo-verdiano); • Sensibilizar para a diversidade linguística.
<p>Sessão V- “O género e o número em cabo-verdiano”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar o contacto com outras línguas (cabo-verdiano); • Promover a construção do conceito de nome, género e número em outras línguas, comparativamente à língua portuguesa; • Consciencializar para as regularidades na formação do género e número entre as línguas; • Sensibilizar para a diversidade linguística.
<p>Sessão VI- “Afinal gosto de ti”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar o contacto com outras línguas e culturas (cabo-verdiano e tétum); • Conhecer as representações das crianças sobre outras línguas e sua evolução.

As sessões decorrem entre 13 de novembro e 16 de dezembro em diferentes horários. Estes horários foram acordados com a docente titular de turma conforme a disponibilidade e o horário da turma.

2.3.1. Sessão 0 – “A cor das línguas”

A sessão 0 do nosso projeto realizou-se no dia 13 de novembro, no período da tarde. Esta sessão teve como objetivos principais: reconhecer as representações das crianças sobre línguas de diferentes estatutos informais, identificar conhecimentos prévios (conhecimentos

implícitos) das crianças sobre os conceitos de nome e adjetivo e distingui-los e promover manifestação de ideias, sensações e sentimentos pessoais sobre o texto ouvido.

Apesar de não estar planejado, iniciámos a sessão pela apresentação do nosso projeto às crianças, começando pela exploração do título “*A cor das línguas*”. Ao longo das suas intervenções as crianças mencionaram algumas ideias fundamentais subjacentes ao título da nossa história, como por exemplo: a existência de diferentes línguas.

De modo a constatar as ideias que as crianças iam construindo ao longo das sessões, deixámos em aberto o significado implícito do nome do projeto.

A próxima atividade consistiu na exploração da primeira parte da história “*Afinal gosto de ti*”⁴ (anexo 1.1.2). Iniciámos a exploração pelo título questionando as crianças sobre qual seria o assunto da história, o que significava o título e qual era o sentido da palavra “Afinal”.

Durante a leitura da história as crianças mantiveram-se bastante implicadas. Após a leitura decidimos retomar o título e ver quais as ideias das crianças sobre o que seria o enredo da história. Os alunos perceberam imediatamente o sentido do título e até deram exemplos com os irmãos, primos e amigos de outras escolas.

Posteriormente, realizámos a nossa primeira atividade, “Os Conjuntos” (anexo 1.3). A escolha dos conjuntos para a primeira atividade esteve relacionada com a nossa intenção de promover a interdisciplinaridade, tendo os conjuntos sido um conteúdo abordado recentemente na área da matemática, pertencente ao domínio dos Números e Operações, pressupondo-se que os alunos seriam capazes de realizar “correspondência um a um e comparação do número de elementos de dois conjuntos” (ME, 2013, p.7). Na aula de matemática os conjuntos foram trabalhados com imagens, tendo os alunos aprendido a utilizar as expressões de *pertence*, *não pertence* ou *conjunto vazio*. Por exemplo, de um lado tínhamos um conjunto constituído por imagens de animais e no outro uma imagem de uma flor, tendo os alunos que dizer se aquela imagem pertencia ou não ao conjunto apresentado, utilizando as expressões matemáticas corretas.

Inicialmente fizemos um levantamento, no quadro, das palavras conhecidas que apareciam ao longo da história. Importa salientar que na história apareciam bastantes palavras que as crianças já conheciam e sabiam ler e escrever, como: pião, pão, mota, entre

⁴ Adaptação feita pela diáde da história “Vive la France” de Thierry Lemain, com ilustrações de Delphine Durande e editado pelas edições Nathan.

outras. Apesar desta atividade já ter sido realizada na área da Matemática, as crianças demonstraram algumas hesitações quando realizámos a atividade com palavras. Por esta razão, realizámos um conjunto, como forma de exemplo, com as palavras que tinham o som “p”, em grande grupo, que serviu de ponto de partida para a atividade em si.

Seguidamente, os alunos realizaram os conjuntos dos nomes e dos adjetivos, com as palavras que se encontravam no quadro. Toda a realização da atividade partia dos alunos, um de cada vez, escolhia uma palavra, colocava-a num determinado conjunto, argumentava a sua escolha e em grande grupo confirmava-se ou não essa escolha. Já no lugar, cada criança colava a palavra no conjunto correspondente.

Concluindo, os alunos construíram e explicitaram os conceitos de nome e adjetivo, apesar de algumas incorreções terminológicas, conseguindo separar todas as palavras nos conjuntos corretos, com bastante facilidade.

2.3.2. Sessão I - “Os nomes”

A sessão I, “Os nomes”, realizou-se no dia 18 de novembro e teve como objetivos de ensino: distinguir nomes próprios e nomes comuns, promover o desenvolvimento da consciência linguística e conhecer as biografias linguísticas da turma, nomeadamente o contacto com diferentes línguas. Para iniciar a sessão realizámos, através do diálogo com as crianças, uma recapitulação da primeira parte da história e dos conceitos de nome e adjetivo.

Posteriormente, pedimos às crianças que relembassem as palavras com que tínhamos trabalhado na sessão anterior e com elas voltámos a formar os conjuntos dos nomes e dos adjetivos, no quadro. Depois pedimos aos alunos que se focassem nas palavras do conjunto dos nomes, onde figuravam palavras como: pai, Rita, pão, pau, André, mãe, Maria, entre outras, e descobrissem e mencionassem algumas diferenças entre elas.

Aproveitando as diferenças mencionadas, realizámos dois novos conjuntos, os subconjuntos do nome, a divisão entre nomes próprios e nomes comuns, realizando assim a atividade “Os subconjuntos” (anexo 1.2.3). Apesar de não usarem uma metalinguagem adequada, os alunos conseguiram explicitar o significado de cada conceito e realizar a atividade dos conjuntos com facilidade. Para a realização desta tarefa, utilizámos o mesmo método da sessão anterior, ou seja, eram as crianças que escolhiam a palavra, colocavam no conjunto correto, argumentavam e, em grande grupo, corrigiam. Já no lugar, as crianças, desta vez, tinham que escrever a palavra no conjunto correspondente.

Seguidamente, realizámos a leitura da segunda parte da nossa história, referente à apresentação da menina cabo-verdiana, a Kieza (anexo 1.2.2).

Após a leitura da história, apresentámos a Kieza (imagem em cartão) e o seu balão de apresentação com algumas lacunas que seriam, posteriormente, preenchidas pelos alunos, como podemos ver na seguinte figura:



Figura 3- Kieza e balão de apresentação

No balão de apresentação da Kieza fazemos referência às línguas que fala e às línguas que conhece e aproveitámos este aspeto para apresentar a biografia linguística. Após a

entrega de uma ficha para realização individual da biografia linguística (anexo 1.2.4) a cada aluno decidimos, através de diálogo, fazer um levantamento das línguas que conheciam, que sabiam falar ou que já ouviram e explicar as diferenças. Posteriormente, explicámos o que pretendíamos que colocassem nos balões, nomeadamente “línguas que falo” e “línguas que conheço.” Após perceberem as diferenças os alunos, individualmente, realizaram a biografia linguística.

Para concluir a sessão, pedimos aos alunos que preenchessem a “Ficha de avaliação individual” referente às duas primeiras sessões do projeto (anexo 1.2.5).

2.3.3. Sessão II – “O género e o número”

A sessão II “O género e o número” foi realizada no dia 20 de novembro e apresentava como objetivos, para além dos da sessão anterior, identificar conhecimentos prévios (conhecimentos implícitos) das crianças sobre os conceitos de número e género, promover a construção do conceito de nome, género e número, proporcionar situações de manipulação de palavras e constituintes de palavras e formar femininos, masculinos, singulares e plurais.

A sessão iniciou-se com a leitura da terceira parte da história “*Afinal gosto de ti*”. Esta parte da história relatava uma aula de português onde se abordava o género e o número (anexo 1.3.2). A parte da história correspondente a esta sessão terminava com a apresentação de uma imagem com os dois símbolos do género (masculino e feminino). Após a visualização das imagens os alunos encetaram um diálogo entre eles sobre o significado de cada símbolo. Apesar de alguma dificuldade em chegar aos termos corretos, mencionaram palavras como “macho” e “fêmea”, depois “masculino” e “masculina” e, ainda, “feminino” e “feminina”.

Para organizar as ideias que foram surgindo ao longo do debate, apresentámos quatro cartões, ou seja, dois cartões com imagens, um com a imagem de uma menina e outro com a de um menino, e dois cartões com palavras, um com a palavra menina e outro com a palavra menino. Após fazerem corresponder cada imagem à legenda correta, os alunos justificaram as suas escolhas. De seguida, acrescentámos mais dois cartões um com a imagem de três meninos e outro com três meninas e respetivas legendas. Novamente, as crianças fizeram a correspondência e justificaram as suas escolhas, sem apresentarem grandes dificuldades. Vejamos o exemplo na figura seguinte:

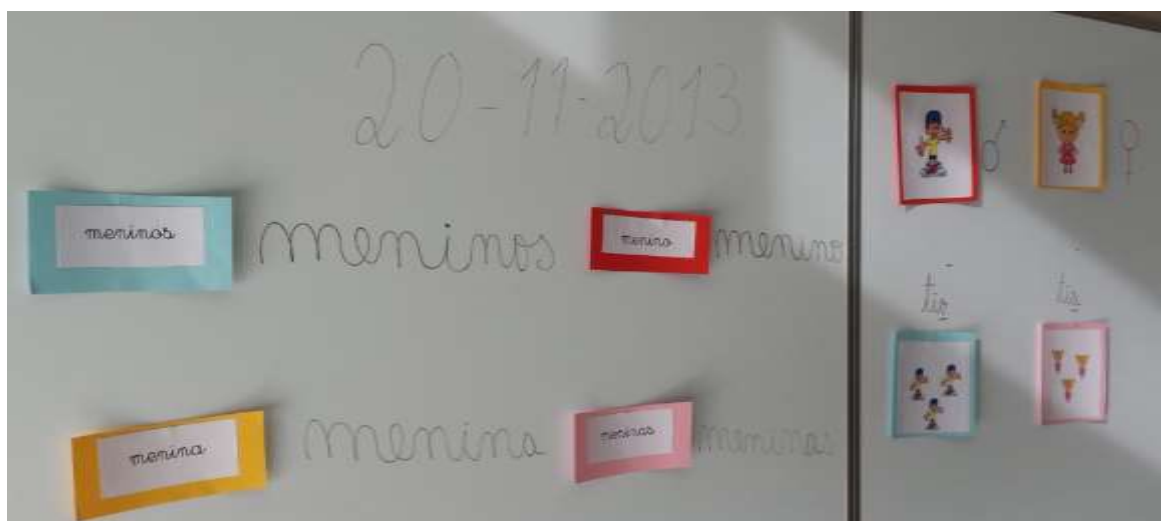


Figura 4- Cartões da atividade: Ela, ele, elas e eles

Através de diálogo, os alunos conseguiram consolidar os conceitos de gênero e número e consciencializaram algumas regularidades linguísticas nos casos apresentados, nomeadamente que o feminino na LP se forma mudando a terminação *-o* para *-a* e para a formação do plural se acrescenta um *-s* à forma do singular. De modo a completar esta atividade, os alunos realizaram uma ficha de síntese “Ela, ele, elas e eles” (anexo 1.3.3) de legendagem de imagens.

Para finalizar, os alunos procederam ao preenchimento da tabela “O gênero e o número”, como podemos verificar na figura seguinte:



Figura 5- O género e o número

Para a realização desta atividade, dividimos a turma em cinco grupos e a cada um foi entregue um conjunto de palavras (anexo 1.3.4). Para preencher a tabela, as crianças tiveram que ler as palavras e colocá-las no sítio correto da tabela. Sempre que cada criança vinha ao quadro preencher a palavra que lhe coubera, era pedido que justificasse a sua escolha.

Esta sessão ficou marcada, essencialmente, pela riqueza das intervenções dos alunos, as suas ideias e a forma como construíram os conceitos de género e número. O aspeto menos positivo diz respeito à construção da tabela, esta quando afixada no quadro tornou-se de difícil leitura para os alunos que se encontravam ao fundo da sala. No final, chegámos ainda à conclusão de que deveríamos ter selecionado menos palavras de modo a não prolongar demasiado o preenchimento da tabela e a facilitar a compreensão e exploração dos exemplos.

2.3.4. Sessão III -“O que eu já aprendi sobre o género e o número”

A sessão III, “O que eu já aprendi sobre o género e o número”, ocorreu no dia 25 de novembro. Para esta sessão pretendíamos, para além dos objetivos mencionados

relativamente às sessões anteriores, proporcionar situações de comparação de dados e descoberta de regularidades quanto ao género e ao número em português e sensibilizar para a diversidade linguística. Para iniciar a sessão começámos por rever todos os conceitos aprendidos ao longo das sessões anteriores, nomeadamente nome, adjetivo, nome próprio, nome comum. Fizemos ainda a revisão do que era o género e o número, questionando os alunos acerca dos termos menina/meninas, se eram a mesma palavra e quais as diferenças.

Depois da recapitulação de todas as atividades realizadas nas sessões anteriores, aproveitámos para realizar a “Ficha de avaliação individual” (anexo 1.4.3), das sessões anteriores.

Posteriormente, realizámos a leitura da quarta parte da história. Neste excerto da história acontece a primeira expulsão, a saída do André do grupo do Pedro (anexo 1.4.2). Com este excerto da história pretendíamos mostrar as consequências das atitudes discriminatórias e xenófobas do Pedro face aos novos colegas, sensibilizando os alunos para a diversidade linguística, cultural e étnica.

Para concluir a sessão, realizámos a atividade do género e do número (síntese) que consistia no seguinte: em grupos de quatro elementos, cada aluno tinha que encontrar a frase flexionada em género e/ou em número e fazer corresponder à frase (não flexionada) que se encontrava na sua folha de registo (anexo 1.4.4).

2.3.5. Sessão IV – “Sabes falar cabo-verdiano?”

A sessão IV foi realizada no dia 4 de dezembro e teve como principais objetivos proporcionar o contacto com outras línguas, nomeadamente com o cabo-verdiano, sensibilizando para a diversidade linguística.

Esta sessão surgiu da nossa intenção de proporcionar aos alunos um contacto direto com um falante nativo, que se deslocou à Escola para estar com os alunos e interagir com eles em cabo-verdiano. Para além desta nossa intenção, esta sessão partiu também dos muitos pedidos dos alunos para aprenderem a língua de que tanto falávamos. Os participantes ficaram completamente entusiasmados com a presença de uma convidada que falava a língua da nossa personagem, a Kieza. Após a apresentação da convidada, os alunos tiveram a oportunidade de realizar algumas questões sobre a língua, o país e a cultura da nossa convidada. Começaram por perguntar como se diziam algumas palavras em cabo-verdiano,

como “olá”, “estou bem”, “borboleta”, “bom dia”. As crianças concluíram que estas expressões eram muito semelhantes às expressões correspondentes em português.

Após o diálogo entre todos os intervenientes desta sessão demos início à atividade



Figura 6- Hoje aprendi cabo-verdiano... (exemplo)

principal. Esta consistia na realização da apresentação de cada criança em cabo-verdiano. No quadro escrevemos a forma geral, como por exemplo: “Eu tenho ____ anos.” e em cabo-verdiano “Mi tem ____ one.” e cada um na folha “Hoje aprendi cabo-verdiano...” (anexo 1.5.2) adaptava e escrevia a sua apresentação pessoal.

No final pedimos aos alunos que ilustrassem a sessão o que mais gostaram na sessão. Esta sessão ficou marcada pelo entusiasmo, curiosidade e motivação dos alunos que enriqueceram todas as atividades.

2.3.6. Sessão V- “O género e o número em cabo-verdiano”

A sessão V, “O género e o número em cabo-verdiano”, que decorreu no dia 9 de dezembro, teve como objetivos educativos: proporcionar o contacto com uma língua minoritária, nomeadamente o cabo-verdiano, promover a construção do conceito de nome, género e número em outra língua, comparativamente à língua portuguesa, consciencializar para as regularidades na formação do género e número, em português e noutra língua, e sensibilizar para a diversidade linguística.

A sessão iniciou-se com a leitura da quinta parte da história (anexo 1.6.2). Neste excerto a Kieza faz a sua apresentação em cabo-verdiano e acontece a expulsão de mais dois elementos do grupo de amigos do Pedro, a Rita e a Maria, de que resulta, mais uma vez, o descontentamento dos amigos face às atitudes do Pedro.

Dando seguimento à história, apresentámos o balão de apresentação da Kieza, desta vez em cabo-verdiano, como podemos observar na figura seguinte:

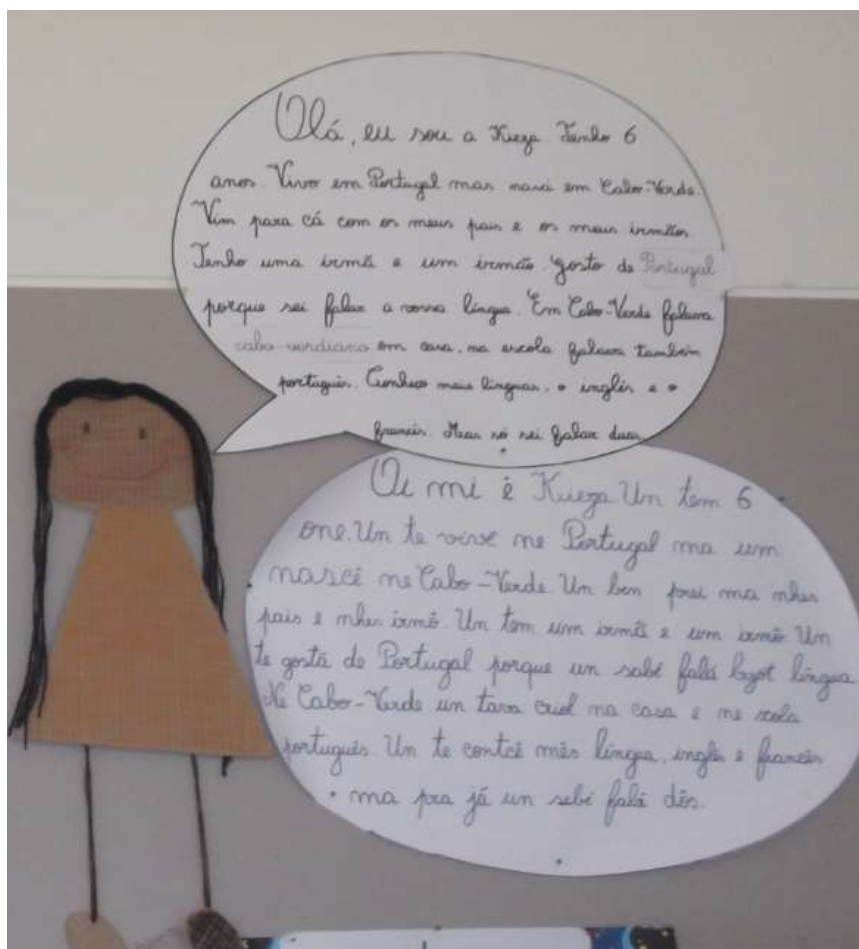


Figura 7- Balão de apresentação da Kieza em cabo-verdiano

Seguidamente, colocámos no quadro, de forma aleatória, alguns cartões com frases em português e em cabo-verdiano usadas na apresentação individual realizada na sessão anterior, na atividade “Hoje aprendi cabo-verdiano...” e realizaram as atividades “Português e cabo-verdiano” e “O género e o número em cabo-verdiano” (anexo 1.6.3). Com esta atividade os alunos, primeiramente, escolhiam uma frase, depois encontravam o cartão com a sua tradução e, por fim, justificavam a sua escolha.

No quadro desenhámos uma tabela constituída por cinco colunas: uma primeira coluna referente à língua portuguesa, representada pela bandeira de Portugal, uma coluna relativa ao número, onde se pretendia que os alunos registassem o número de palavras que constituíam uma frase dada em português, outra coluna onde os alunos tinham que desenhar o símbolo matemático correto (<, > ou =), outra coluna relativa ao número de palavras, desta vez sobre as frases em cabo-verdiano e, por fim, a última coluna referente às frases em cabo-

verdiano, representada pela bandeira de Cabo-Verde. Os cartões onde estavam apresentadas as diferentes frases tinham que ser colocados na tabela na coluna referente à língua correta, depois os alunos tinham que contar e assinalar o número de palavras que constituíam cada frase e comparar o número de palavras da frase correspondente na outra língua, recorrendo aos sinais de $<$, $>$ ou $=$, como podemos verificar na figura seguinte:

	N°		N°
Eu sou a Kieza.	4	>	3
Eu tenho 6 anos.	4	=	4
Eu tenho dois irmãos.	4	=	4
Eu vivo em Portugal.	4	<	5
Eu tenho um irmão e uma irmã.	7	=	7

Figura 8- Português e cabo-verdiano

De seguida, realizámos uma nova tabela no quadro, “O género e o número em cabo-verdiano” de modo a facilitar a leitura por todos os alunos, semelhante à realizada na sessão II sobre o género e o número. De um lado do quadro tínhamos a tabela e do outro cartões, distribuídos de forma aleatória, com as palavras em português e cabo-verdiano, como por exemplo: *menino, menina, mininu e minina*. As crianças tinham que a preencher com as palavras em português nos sítios corretos e em baixo a sua tradução em cabo-verdiano, no quadro e na folha de registo individual (anexo 1.6.3), como podemos verificar na figura (fotografia) seguinte:







Singular		Plural	
Masc. 	Fem. 	Masc.  	Fem.  
memino	menina	meminos	meninas
mininu	minina	mininus	mininas
pato	pata	patos	patas
pato matchu	pata fémia	patos matchu	patas fémias

Figura 9- O género e o número em cabo-verdiano

Com a realização desta atividade os alunos, através da observação dos nomes flexionados, em número e em género, em português, conseguiram preencher as lacunas relativas ao cabo-verdiano. No final da atividade os alunos descobriram algumas regularidades linguísticas, nomeadamente, que o feminino em cabo-verdiano, da mesma forma que em LP, se forma substituindo a terminação *-u*, em cabo-verdiano, e *-o*, em português por um *-a* relativamente aos seres animados (homem/animal). Quanto aos animais podemos, ainda, fazer uma nova divisão em animais mamíferos e não mamíferos. No caso dos animais mamíferos a marcação do género é realizada pela própria palavra, ou seja, existe uma forma para o masculino, *boi*, e outra para o feminino, *baka* (cf. Veiga, 1995, p.141).

Já para os animais não mamíferos, para realizar as marcas do sexo, recorre-se às formas adjetivais *matchu*, para o masculino, que termina igualmente num *-u*, e *fémia*, para o feminino, que termina num *-a* (cf. Pereira, Arim & Carvalho, p.12). Quanto ao plural, os alunos perceberam que tanto em português como em cabo-verdiano se acrescenta um *-s* ao singular.

Para finalizar a sessão os alunos preencheram a ficha de avaliação individual nº3 (anexo 1.6.4).

2.2.7. Sessão VI – “Afinal gosto de ti”

A nossa última sessão ocorreu no dia 16 de dezembro e foi denominada “*Afinal gosto de ti*”. A sessão VI tinha como objetivos proporcionar o contacto com outras línguas e culturas, nomeadamente o tétum, conhecer as representações das crianças sobre as línguas e a sua evolução.

Iniciámos a sessão com uma atividade que complementava a atividade da sessão anterior. Quando completámos a tabela do género e do número em português e cabo-verdiano, utilizámos apenas palavras, mas nesta atividade decidimos usar frases, porque em cabo-verdiano a formação do número em frases pode apresentar uma estrutura diferente. Para isto, apresentámos frases em cabo-verdiano e a sua tradução em português. Utilizámos duas frases, uma com o quantificador antes do nome e outra sem o quantificador mas com a marca de plural (s) no final do nome.

Inicialmente, os alunos tinham que identificar a língua na qual a frase estava escrita e depois verificar se a frase estava no singular ou no plural. Através de diálogo os alunos conseguiram perceber que quando não é usado um quantificador utiliza-se a terminação –s, tal como em português.

Português	Cabo-verdiano
Muitos meninos comem doces	Um monte de mininu homi dose
Aqueles meninos comem doces	Kies mininus homi dose

Figura 10 - O número em cabo-verdiano

A segunda parte da sessão começou com a leitura da última parte da história (anexo 1.7.2). Este excerto final consistia na apresentação do menino timorense, Odair, que, tal como a Kieza, realizou a sua apresentação em português mas também em tétum, como podemos constatar na figura seguinte:

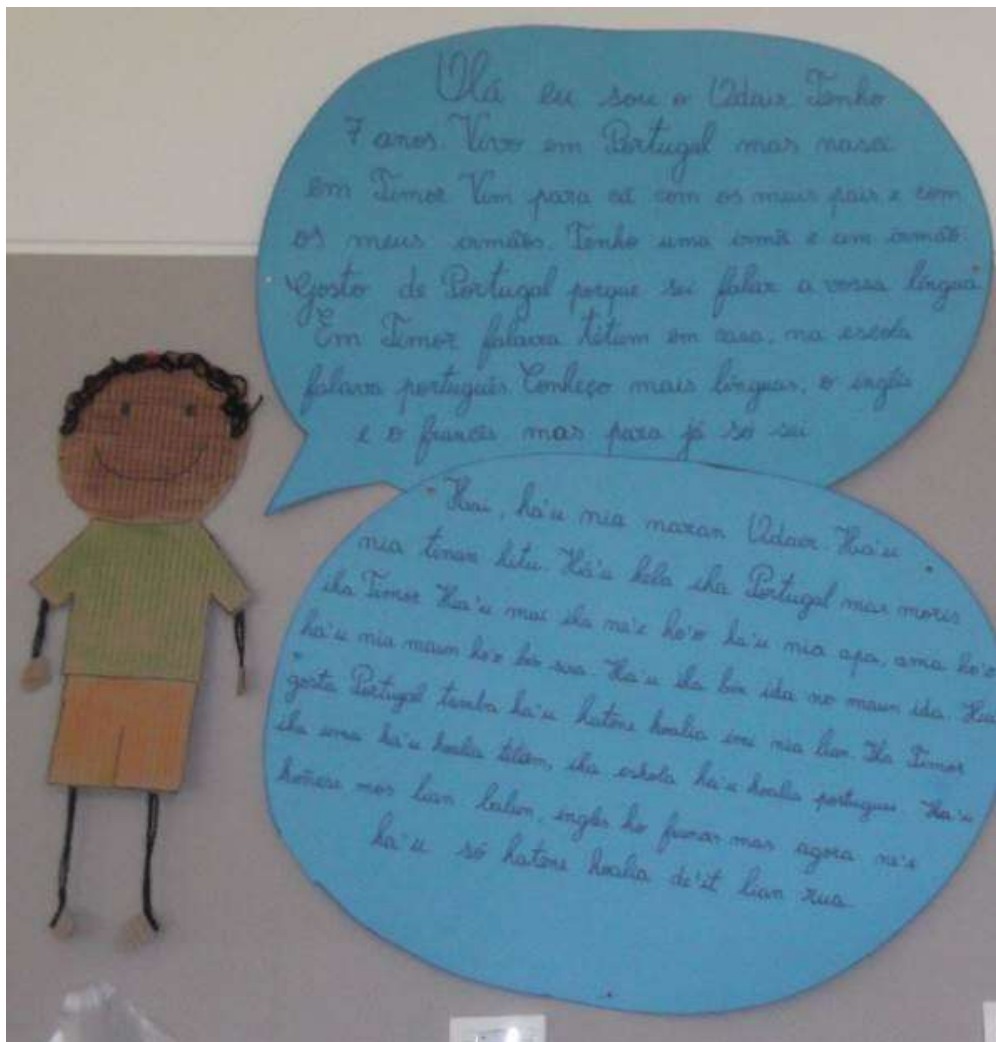


Figura 11- Odair e balões de apresentação em português e em tétum

Para a apresentação do Odair em tétum utilizámos uma gravação de um nativo de Timor-Leste. Nesta sessão, realizámos uma abordagem mais cultural, apresentando algumas curiosidades sobre Timor.

Após terminada a leitura completa da história, através de um diálogo, retomámos o título da história, de modo a comprovar ou não as ideias iniciais dos alunos referidas na sessão 0 e, ainda, pedimos aos alunos que mencionassem o que tinham aprendido com a história tanto a nível linguístico, cultural como atitudinal.

A história “*Afinal gosto de ti*” não estava completa, faltava a capa, que decidimos que seria realizada pelos alunos no final do projeto de intervenção. O desenho foi pedido aos alunos dias antes da última sessão, mostrando-nos as expectativas dos alunos relativamente ao final da história. Todos os participantes apresentaram os seus trabalhos que foram expostos no quadro, tendo os alunos, um por um, tido a oportunidade de votar no desenho preferido (mais adequado à narrativa). O desenho escolhido para a capa coincidiu com o desfecho previsto para a história, já que mostrava o Pedro a dizer à Kieza “*Afinal gosto de ti*”, como podemos ver na imagem seguinte:



Figura 12 – Capa da história “*Afinal gosto de ti*”

Para finalizar a sessão pedimos, ainda, aos alunos que realizassem um desenho do que mais gostaram em todo o projeto, que seria colocado no portefólio individual.

3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para proceder à recolha de dados para o nosso projeto selecionámos algumas técnicas e instrumentos que achámos mais pertinentes e adequados ao nosso projeto.

Segundo Pardal & Correia (1995), as “técnicas são um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa”(p.48). Por outro lado, instrumentos de recolha de dados, segundo Quivy & Campenhoudt (1992), são “dispositivos específicos de recolha ou de análise das informações, destinados a testar hipóteses de investigação.” (p.188)

Para a recolha dos dados do nosso projeto recorreremos a quatro técnicas de recolha, nomeadamente: a observação, os registos audiovisuais e fotográficos, as fichas de avaliação individual e o portefólio. Estas técnicas permitiram-nos recolher os dados de forma mais completa, abrangente e credível.

3.1.Observação

Segundo Pardal & Correia (1995), “não há ciência sem observação, nem estudo científico sem um observador.” (p. 49). A observação é uma técnica de recolha de dados porque é um procedimento de atuação concreto e particular. Esta técnica é planeada sistematicamente e tem como função produzir informação requerida pelas hipóteses (cf. *ibidem*).

Para procedermos à recolha dos dados do nosso projeto, uma das técnicas utilizadas foi a observação que “possibilita um contacto pessoal e estreito do pesquisador com o fenómeno pesquisado (...) a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenómeno.” (Ludke & Marli, 1986, p.26)

Ao longo de todas as sessões assumimos uma observação participante, direta e naturalista. *Participante* porque o investigador “vive a situação, sendo-lhe, por isso, possível conhecer o fenómeno em estudo a partir do interior”, permitindo a recolha de informações mais precisas (Pardal & Correia, 1995, p.50). *Direta* porque “o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos” e, ainda, tem a oportunidade de apreender “o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às próprias ações.” (Ludke & Marli, 1986, p.26) *Naturalista* porque foi “realizada em meio natural por um observador distanciado em relação à realidade observada, descrevendo as circunstâncias das situações ou os comportamentos dos indivíduos.” (Estrela, 1986, citado por Dias & Morais, 2004, p.51)

De forma sucinta, esta técnica possibilitou-nos vivenciar as situações na primeira pessoa, registar os acontecimentos segundo a nossa “leitura”, recolher as notas de campo, compreender as ações e realizar registos fidedignos.

Apesar das suas mais-valias a observação apresenta também algumas limitações. Podemos começar com um tipo de observação adotada, a participante, que é mais complexa porque tem de haver um período de adaptação ao grupo observado e a criação de empatia entre todos os intervenientes. Outra limitação diz respeito à dificuldade em realizar, de forma completa, algumas anotações uma vez que estamos simultaneamente a desempenhar o papel de investigadoras e de responsáveis pela implementação da sessão do projeto de intervenção. Para colmatar estas dificuldades utilizámos as notas de campo e os registos audiovisuais e fotográficos como complemento à observação, como explicaremos de seguida.

3.2. Registos audiovisuais e fotográficos

Os registos audiovisuais e fotográficos são “técnicas muito usadas pelos professores nas suas práticas de investigação e que se destinam a registar informação selecionada previamente” (Castro, 2012, p.24). Neste registo incluímos as fotografias, as gravações áudio e os vídeos.

Esta técnica de recolha de dados facultou-nos a recolha de informações fiáveis do ponto de vista da credibilidade, permitiu-nos obter uma repetição da realidade e com isso ter acesso a pormenores e dados que nos escaparam durante a observação desarmada, o acesso às interações verbais dos alunos. Estes meios audiovisuais possibilitaram-nos consultar e analisar com maior rigor e distanciamento, ajudando na hora da reflexão sobre as práticas adotadas. Com base nas gravações realizámos transcrições dos episódios mais significativos para a análise de dados (anexo 3). As transcrições estão identificadas por sessão (S) e por episódio (E), como por exemplo: SIII-E01.

3.3. Fichas de avaliação individual

Outra técnica de recolha de dados foram as fichas de avaliação individual (F.A.I), preenchidas pelas crianças no final de cada duas sessões de trabalho. Esta técnica mostrou-se uma mais-valia porque conseguimos, através de registo escrito, recolher as apreciações

dos alunos sobre as atividades realizadas, tomar consciência da sua adesão ao projeto e perceber quais as atividades que vão ao encontro dos seus interesses.

Estas fichas de avaliação bem como outros trabalhos realizados ao longo das sessões integram o portefólio individual dos participantes. O portefólio representa, no final, uma técnica de recolha de dados que explicaremos de seguida.

3.4. Portefólio

O portefólio é “um documento pessoal que pretende contribuir para o reconhecimento de experiências linguísticas e culturais a vários níveis.” (Fischer, 2002, p.22) Em contexto educativo, o portefólio é utilizado “como instrumento de avaliação dos alunos, como estratégia de desenvolvimento de aprendizagem ou no desenvolvimento profissional dos professores, como instrumento reflexivo (Barrett, 2005, citado por Rego, 2012, p.27).

Tendo em consideração as características do nosso projeto de investigação, utilizámos um portefólio do tipo demonstrativo, uma vez que contém todos os trabalhos realizados pelos alunos, dando-nos a conhecer esses mesmos trabalhos. O portefólio utilizado foi adaptado a partir do *Portefólio Europeu de Línguas*, nomeadamente a capa e a biografia linguística. A par disso, tivemos o PEL sempre como um documento orientador uma vez que foi “concebido para encorajar e fazer reconhecer a aprendizagem das línguas e as múltiplas experiências multiculturais” (Conselho da Europa, 2001a, p.2).

O portefólio viria a constituir uma compilação de todos os trabalhos realizados pelos alunos ao longo de todo o projeto de intervenção. Este portefólio individual é constituído pela identificação do aluno, pela biografia linguística, pelas fichas realizadas ao longo de cada sessão e pelas fichas de avaliação individual.

Esta técnica permitiu-nos recolher e consultar todos os registos escritos dos alunos e tomar consciência das suas dificuldades e, com isso, perceber que atividades deveríamos alterar ou até mesmo repetir.

Após a apresentação do projeto, da metodologia de investigação argumentada e das técnicas de recolha de dados utilizados descritos, passamos à apresentação das categorias de análise de dados e, ainda, à descrição, análise e discussão dos resultados obtidos.

Capítulo V

Apresentação e análise dos dados

1. Metodologia da análise de dados

1.1. Análise de conteúdo

No capítulo anterior apresentámos a metodologia de investigação adotada e o nosso projeto de investigação-ação quanto aos objetivos de investigação, organização do projeto de intervenção didática e, ainda, as técnicas de recolha de dados utilizadas.

No presente capítulo visamos a apresentação e descrição dos métodos utilizados para o tratamento de dados e a análise e discussão dos dados recolhidos ao longo do projeto, auxiliando essa descrição com imagens, quadros ou outros recursos considerados relevantes.

Conhecendo a natureza do nosso projeto de investigação, adotámos, como técnica de análise de dados, a análise de conteúdo. Esta técnica “é uma forma de perguntar um conjunto fixo de questões aos dados de modo a obter resultados contáveis” (Marshall & Roosman, 1989, citados por Coutinho, 2011, p.193). A análise de conteúdo, segundo Pardal & Correia (1995), foca-se na “captação de ideias e de significação da comunicação, constitui um método de análise do pensamento dos sujeitos comunicativos dando ao investigador a possibilidade de interpretar o texto (oral e escrito) dele retirando a informação que será organizada de forma categorizada.” (p.73)

Nesta técnica de análise de dados, o investigador ao interpretar o texto (oral e escrito) “busca estruturas e regularidades nos dados e faz inferências com base nessas regularidades (Krippenford, 1980 & Myers, 1997, citados por Coutinho, 2011, p.193). Esta técnica permite uma descrição objetiva e sistemática do conteúdo. Caracteriza-se por ser objetiva uma vez que “obedece a regras claras que permitem que investigadores alcancem resultados” e sistemática porque “todo o conteúdo é ordenado e integrado em categorias” (Sá, 2007, p.127). Desta forma, a análise de conteúdo possibilita ao investigador realizar a sua interpretação, explicação e inferências relativamente aos dados recolhidos.

Como referimos anteriormente, uma das características da análise de conteúdo é ser sistemática, isto é, todo o conteúdo é organizado em sistemas de categorias. Uma categoria é geralmente “composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” permitindo ao investigador reunir um maior número de informações e organizá-las (Vala, 1986, citado por Sérgio, 2007, p.99)

Uma categoria, para ser considerada “boa”, deve obedecer a certos critérios de qualidade, sendo eles: exclusão mútua (cada elemento pertence a uma e uma só categoria), homogeneidade (só pode existir uma dimensão na análise), pertinência (as categorias devem estar de acordo com as intenções do investigador) e objetividade e fidelidade (categorias, subcategorias e indicadores claros e objetivos) (cf. Coutinho, 2011, p.195).

Realizámos, ainda, uma análise de conteúdo ao discurso produzido pelos participantes ao longo das sessões através das vídeo-gravações. Esta análise do discurso permitiu-nos verificar como é que os alunos se exprimiam e refletiam sobre os conhecimentos gramaticais adquiridos como, por exemplo, a forma como desenvolveram os conceitos de nome (próprio e comum), adjetivo e género e como falavam dos temas abordados, isto é, temas relacionados com a sensibilização à diversidade linguística e cultural.

Esta etapa de projeto de investigação decorreu em três momentos, sendo eles: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Primeiramente, na pré-análise, realizámos a chamada leitura flutuante dos dados que consiste numa primeira leitura dos dados recolhidos, de seguida, na fase de exploração do material, realizámos a formulação de categorias e respetivos indicadores, e por fim, procedemos ao tratamento de dados, que consiste na interpretação e na realização de inferências.

1.2. Categorias de análise de dados

As categorias resultaram da transformação e organização dos dados brutos recolhidos, tendo em consideração a questão de investigação. Lembremos que com este projeto de investigação pretendíamos compreender de que forma atividades de desenvolvimento da consciência linguística podem contribuir para o desenvolvimento dos objetivos da abordagem SDLC. Importa ainda referir que as categorias de análise resultaram, também, do confronto com outros estudos, como por exemplo a investigação de Ramos (2011). Neste estudo, a investigadora pretendia igualmente construir conhecimentos na área da didática da gramática e ainda desenvolver atividades de desenvolvimento da consciência linguística que poderão promover objetivos de sensibilização à diversidade linguística.

As categorias e subcategorias definidas para o nosso estudo surgiram do cruzamento do enquadramento teórico que sustenta a nossa investigação e da pré-leitura dos dados recolhidos, na procura e descoberta de regularidades.

De modo a dar resposta aos objetivos de investigação, definimos duas categorias de análise de dados presentes no quadro 2.

Quadro 2 - Categorias de análise

Categorias	Subcategorias
C1. Consciência Linguística	C1.1. Plano Morfológico/ Classe de palavras
	C1.2. Flexão nominal - em género
C2. Sensibilização à Diversidade Linguística	C2.1 Atitudes face ao Outro e à sua língua e cultura

Para cada categoria apresentada definimos também subcategorias e indicadores, que iremos explicar de seguida.

Na primeira categoria, **Consciência Linguística**, incluímos os dados recolhidos que nos mostram os conhecimentos implícitos e explícitos dos alunos, no âmbito da gramática, revelados ao longo das sessões de intervenção. Para isso definimos duas subcategorias e os respetivos indicadores, como se pode observar no Quadro 3.

Quadro 3- Categoria C1 - subcategorias e indicadores

Subcategorias	Indicadores
C1.1. Plano Morfológico/ Classe de palavras	<ul style="list-style-type: none">- Descrever e analisar a estrutura interna das palavras e os processos morfológicos de variação [e de formação] de palavras- Explicitar o conceito de classe de palavras (nome -próprio e comum - e adjetivo).
C1.2. Flexão nominal - em género	<ul style="list-style-type: none">- Explicitar o conceito de género;- Comparar a formação do género em português e em cabo-verdiano;- Descobrir regularidades linguísticas na flexão nominal em género.

Com a definição destas subcategorias e indicadores pretendemos, como nos mostra o Quadro 3, verificar de que forma os alunos descrevem e analisam a estrutura interna das palavras e os processos flexionais de palavras variáveis (nomes), como explicitam os conceitos de nome (próprio e comum), adjetivo e género. Pretendemos, ainda, verificar o contributo de atividades de SDL na descoberta e comparação de regularidades linguísticas, em português e noutra língua, cabo-verdiano, na formação do género.

Na segunda categoria, **Sensibilização à Diversidade Linguística**, definimos apenas uma subcategoria e respetivos indicadores. Vejamos o quadro seguinte:

Quadro 4 - Categoria C2 - subcategoria e indicadores

Subcategorias	Indicadores
C2.1 Atitudes face ao Outro e à sua língua e cultura	-Desenvolver atitudes de respeito e abertura face a diferentes línguas e povos; - Apreciar atividades promotoras da sensibilização à diversidade linguística e cultural.

Tendo em conta as subcategorias e indicadores apresentados, pretendemos analisar os dados recolhidos relativos aos discursos, atitudes e reações dos alunos ao longo da implementação do projeto didático. Ainda no âmbito desta categoria, pretendemos fazer uma pequena referência à apreciação feita pelos participantes relativamente às atividades realizadas, ao longo do projeto de intervenção.

2. Análise e discussão dos resultados

Após a apresentação e descrição das categorias de análise dos dados recolhidos ao longo do projeto de investigação, de seguida iremos descrever e analisar os dados relativos a cada categoria definida.

2.1. C1. Consciência Linguística

2.1.1. C1.1. Plano Morfológico/ Classe de Palavras

Para a realização da análise de dados da subcategoria 1.1. utilizámos dados provenientes das gravações audiovisuais das sessões 0, I e II e do registo escrito de algumas atividades realizadas, nomeadamente “Os conjuntos” (anexo 2.2) e “Os subconjuntos” (anexo 2.3). Nesta categoria pretendemos compreender de que forma os alunos construíram e explicitaram os conceitos de nome (próprio e comum) e adjetivo.

Primeiramente, um dos principais aspetos a destacar na análise dos resultados é a facilidade com que os alunos conseguiram construir, explicitar e apropriar-se dos conceitos gramaticais abordados. Após a realização da primeira atividade, “Os conjuntos”, pudemos verificar que os alunos conseguiram perceber o que são nomes, o que são adjetivos e a sua distinção. O conceito de nome foi entendido pelos alunos como sendo “o nome das coisas” (A1: S0-E01), já o conceito de adjetivo foi definido como palavras que servem para “*caracterizar*” (A6: S0-E02). Destacamos ainda um

testemunho do participante A1 afirmando que os adjetivos “*caracterizam as coisas*” (A1: SI-E01), dando ainda um exemplo “*pequeno... estamos a dizer que aquela coisa é pequena, não estamos a dar nome*” (A1: SIII-E01).

No final da implementação da sessão questionámos alguns alunos sobre o que tinham aprendido na sessão e, principalmente, em relação à atividade dos conjuntos. Destacamos o testemunho do participante A1 que quando questionado sobre a atividade realizada referiu que “*Os nomes das coisas ficavam num conjunto (azul), as características ficavam aqui (conjunto vermelho).*” (A1: S0-E01) Após esta intervenção perguntámos para que serviam as palavras que constituíam o conjunto azul e as do conjunto vermelho, ao que respondeu “*Para...se tivermos que fazer uma frase ‘pomos’ um nome e depois fazemos ‘come’ ou também podemos fazer ‘beber leite’*”, (A1: S0-E01) quanto aos adjetivos mencionou que “*Para nós dizermos...se eu disser: ‘O meu estojo é amarelo’ ‘tu’ a dizer um objetivo (confusão com adjetivo).*” (A1: S0-E01)

As intervenções apresentadas mostram-nos que com as atividades realizadas os alunos intervenientes conseguiram compreender, distinguir, tentar explicitar e exemplificar o significado de cada conceito, demonstrar alguns conhecimentos gramaticais relativamente aos constituintes de uma frase e, ainda, revelar algumas capacidades de observação e reflexão quanto à sua língua materna.

Relativamente à aprendizagem dos conceitos de nome próprio e de nome comum aproveitámos os dados recolhidos na atividade 2, “Os subconjuntos”. Como já explicámos no ponto 2.3.2, do capítulo IV, os alunos focaram-se apenas no conjunto dos nomes, tendo que assinalar as diferenças presentes. Rapidamente, os alunos mencionaram que havia uma grande diferença entre os conjuntos, nomeadamente: “*Tem palavras com letra maiúscula...*” (A4: S1-E02). Quando questionámos os alunos sobre o que seriam as palavras que começam com letra maiúscula, optaram por dar exemplos em vez de justificarem as suas intervenções. Esta ação repetiu-se algumas vezes por isso deduzimos que os alunos tiveram alguma dificuldade em explicitar os conceitos gramaticais, optando por mencionar alguns exemplos, que na maioria das vezes estavam corretos.

Consultando os portefólios, mais especificamente sobre as duas primeiras atividades, constatamos que a maioria dos alunos conseguiu concluir as tarefas sem quaisquer dificuldades. Verificamos, no entanto, que alguns alunos apesar de durante as intervenções responderem corretamente, ao realizar a atividade, talvez por distração, não entenderam o objetivo da atividade acabando por confundir os elementos dos dois conjuntos, ou seja, os dois conceitos associados aos conjuntos.

Continuando a analisar os dados recolhidos, verificamos que com o decorrer da atividade a maioria dos alunos conseguiu distinguir nomes próprios de nomes comuns. Inicialmente, apesar do aluno se referir a “letras” quando deveria dizer “palavras” refere-se a nomes próprios como “*Olha deixa-me explicar-te uma coisa... as letras que começam com letra maiúscula... com letra maiúscula como os nome das pessoas*” (A6: SIII-E01), quando questionámos os alunos acerca da palavra Portugal, o participante A1 afirma ser um nome próprio “*Porque é um nome de um país... é um nome próprio.*” (A1: SI-E02). Esta afirmação mostra-nos que este participante revela capacidade de observação e reflexão sobre a língua.

Os dados recolhidos e analisados permitem-nos constatar que os objetivos da sessão foram atingidos pela maior parte dos alunos e que as atividades contribuíram para a iniciação à construção dos conceitos de nome, adjetivo, nome próprio, nome comum e sua explicitação e distinção, contribuindo assim para o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos.

2.1.2. C1.2. Flexão nominal em género

Para esta subcategoria analisámos os dados recolhidos dos registos escritos dos alunos e os registos audiovisuais das sessões II e III. Com esta subcategoria pretendemos verificar de que forma os alunos construíram o conceito de género, masculino e feminino, e o contributo das atividades de SDLC na descoberta e comparação das regularidades linguísticas relativamente às línguas abordadas.

Como estava previsto na planificação da sessão II do projeto de intervenção (1.3.1), após a leitura da terceira parte da história, apresentámos uma imagem com os símbolos do género, masculino e feminino. Após os alunos visualizarem a imagem, um manifestou-se, apesar de não saber o verdadeiro significado dos símbolos apresentados, de forma pensativa mencionou: “*Não te esqueças, é...era um círculo com...e uma setinha e outro círculo e um...um pau e outro pau mas só que não era azul*” (A6: SII-E01). Aproveitando o pensamento do aluno, questionámos sobre qual seria o significado dos dois símbolos projetados, imediatamente surgiram ideias importantes, como nos mostram as seguintes transcrições: “*é o feminino e a feminina*” (A8: SII-E01) e “*É uma fêmea e um macho*” (A13: SII-E01). Quando surgiram as ideias de macho e fêmea um participante referiu: “*Mas isso são animais*” e que estes símbolos eram “*de pessoas*” (A8: SII-E01). Destacamos ainda a intervenção do participante A11 que diz: “*Eu acho que aquele lado (símbolo feminino) é uma menina e aquele lado (símbolo masculino) é um menino*” (A12:

SII-E01). A utilização deste recurso, imagem dos símbolos de género, permitiu que os alunos, através da observação e reflexão, conseguissem chegar ao conceito de género, masculino e feminino, através das suas representações, desenvolvendo a consciência linguística e metalinguística.

Os enunciados acima transcritos mostram-nos que os alunos já possuíam alguns conhecimentos, apesar de uma forma pouco fundamentada, relativamente ao conceito de género e também de género masculino e feminino, associando-os a um menino e a uma menina, respetivamente.

Para uma melhor explicação dos conceitos apresentámos dois cartões, um com a imagem de um menino e outro com a de uma menina e respetivas legendas, como explicámos no ponto 2.3.2, no capítulo IV. Após realizarem a correspondência, questionámos os alunos sobre qual seria a diferença entre as duas palavras, menino e menina, tendo-se destacado a resposta do participante A1, “*no menino tem um –o e menina tem um –a*” (SII-E02). Apresentámos, ainda, as palavras tio e tia e pedimos aos alunos que as relacionassem com as palavras anteriores. Esta relação foi realizada sem qualquer dificuldade por parte dos participantes, argumentando que “*tio é um menino*” (A4: SII-E02), logo colocavam em baixo da imagem do menino, e “*tia é...é uma menina*” (A4: SII-E02), por isso ficava em baixo da imagem da menina.

De modo a desenvolver a capacidade de observação e reflexão dos alunos pedimos que apresentassem uma outra razão para aquela correspondência, destacando aqui a resposta do participante A13 quando diz “*porque tia tem um –a e tio tem um –o*” (SII-E02), associando a flexão nominal em género às marcas de género em português.

A tomada de consciência da existência da flexão em género foi-se desenvolvendo e consolidando no decorrer do projeto de intervenção, através da observação e manipulação de unidades linguísticas, através da realização de algumas atividades, como “Ela, ele, elas e eles” (anexo 2.5) e “O que eu já aprendi sobre o género e o número” (anexo 2.6), onde os alunos tinham que identificar o género com base em imagens e flexionar frases a partir de um modelo.

Ainda nesta subcategoria pretendemos analisar como é que os alunos, após apresentarmos a flexão nominal em género em cabo-verdiano, identificavam e comparavam as regularidades linguísticas das duas línguas, não só quanto à formação do género mas também semelhanças e diferenças mais gerais.

Para analisar este aspeto utilizámos dados recolhidos na atividade “O género e o número em cabo-verdiano” (anexo 2.9), realizada na sessão V. Nesta atividade, como

explicámos no ponto 3.2, os alunos realizaram a flexão nominal em género em português e em cabo-verdiano das palavras *menino*, *menina*, *pato* e *pata*, a escolha destas palavras prendeu-se com o facto de os alunos já as saberem ler e escrever.

Lembremos que em cabo-verdiano a marca de género no nome não é obrigatória, mas pode ocorrer nos nomes através da oposição entre as terminações *-u* para o masculino e *-a* para o feminino, tanto para os seres humanos como para os animais mamíferos. Já para os animais não mamíferos, para diferenciar o sexo (género), recorre-se à justaposição das formas adjetivais *matchu*, para o masculino, e *fémia*, para o feminino (cf. Pereira, Arim & Carvalho, s.d., pp.11-12).

No mesmo sentido, Veiga (1995) refere que em cabo-verdiano “o género não existe nem faz falta”. Porém existe a possibilidade de realizar a distinção entre os seres animados (homem/animal) e os seres inanimados (seres sem vida e plantas). Para os seres animados a marcação do género é realizada pela própria palavra, ou seja, existe uma forma para o masculino e outra para o feminino, pelos marcadores «*matxu/fémia*» e, ainda, pelas desinências do sexo, isto é, *-u* e *-or* para o masculino e *-a*, *-óra* e *-era* para o feminino (cf. Veiga, 1995, p.141).

O preenchimento da tabela foi realizada de forma intuitiva pelos alunos através da leitura e da associação das palavras, posteriormente pedimos que justificassem as suas escolhas, nomeadamente, *patu matchu* no masculino e *patu fémia* no feminino. Na justificação das escolhas destacamos o seguinte testemunho: “*Porque tem... Pus aqui (masculino) porque tem um -u (patu matchu) e aqui (feminino) porque tem um -a (patu fémia)*” (A6: SV-E01).

De modo a que os alunos contactassem com a terminologia gramatical adequada, pedimos que relacionassem alguns termos, nomeadamente, *matchu* com masculino e *fémia* com feminino. Apesar de alguma confusão na explicação e na utilização dos termos, o participante A6 afirmou que a relação entre as palavras fazia sentido, “*Faz! Por...porque isto é feminino- mat.../ ai, masculino- matchu e feminino- mat... fémia.*” (SV-E01) Ao examinarmos as intervenções dos alunos verificamos que conseguiram identificar regularidades na flexão nominal em cabo-verdiano, como nos mostra o seguinte exemplo: “*Fémia é... é as meninas, machos é os meninos*” (A6: SV-E01).

Os dados recolhidos e apresentados indicam-nos que as atividades de manipulação de unidades linguísticas em diferentes línguas, nomeadamente na flexão nominal em género, contribuíram para o desenvolvimento de capacidades de observação e reflexão das línguas, levando assim ao desenvolvimento da consciência linguística dos alunos.

2.2. C2. Sensibilização à Diversidade Linguística

2.2.1. C2.1 Atitudes face ao Outro e à sua língua e cultura

Como referimos anteriormente, nesta subcategoria pretendemos incluir os dados recolhidos relativamente às atitudes e reações que os participantes desenvolveram com as atividades referentes à DLC abordadas ao longo da implementação do projeto e ainda fazer uma referência à apreciação dos participantes quanto às atividades apresentadas e às sessões em geral. Os dados foram recolhidos através dos registos audiovisuais, das notas de campo, dos registos escritos realizados na tarefa “O que mais gostei...”, contemplada no portefólio individual, e das fichas de avaliação individual.

Os dados que recolhemos ao longo da implementação do projeto permitem-nos afirmar que existiu uma mudança de atitude ao nível dos discursos dos alunos perante o Outro e a sua diversidade. Primeiramente, a maioria dos alunos mencionou que não gostava de ter alunos novos na turma, justificando que têm outra cor, que são diferentes e que não gostam das mesmas brincadeiras do que eles. Muitos participantes recorreram a exemplos do seu quotidiano, como por exemplo que conheciam meninos diferentes na catequese, na vizinhança e que não gostavam de brincar com eles. Outros alunos, pelo contrário, mencionaram que conheciam meninos diferentes e que gostavam deles e de brincar com eles.

Com o desenrolar do projeto e, principalmente, com o contributo da história “*Afinal gosto de ti*” os alunos foram alterando a sua opinião em relação ao Outro, à sua língua e cultura. Na nossa história representámos uma situação de um menino, o Pedro, que inicialmente rejeitou dois novos colegas que tinham acabado de chegar à escola. Antes de iniciarmos a leitura da história, em diálogo, os alunos mencionaram que não gostavam de ter amigos *novos* (crianças oriundas de países estrangeiros) na sala, que não gostavam de brincar com eles e que não sabiam falar a língua deles. Com o desenrolar da história, os alunos passaram a criticar as atitudes da personagem Pedro e afirmaram que se estivessem no lugar dele iriam gostar dos meninos novos e aceitá-los. Esta mudança é notória quando, no final da história, questionámos os alunos sobre o que tinham aprendido e surgiram respostas como: “*Aprendi que é bom ter um amigo novo*” (A4: SVI-E01) e “*É bom aprendermos jogos novos*” (A13: SVI-E01). Ainda neste momento, surgiram testemunhos que nos mostram que os participantes perceberam a essência da história e que ficaram sensibilizados, como: “*Devemos respeitar os nossos amigos novos*” (A19: SVI-E01), “*Conhecer bem os colegas*” (A18: SVI-E01), “*Não gozar com os colegas*”

novos” (A2: SVI-E01), “*Ajudar os amigos novos*” (A19: SVI-E01), “*Aprender a língua deles*” (A13: SVI-E01) e “*Dar abraços aos amigos novos*” (A19: SVI-E01). Quando questionámos os alunos porque seria importante dar um abraço aos amigos novos, o participante A1 refere “*Para sentirem a felicidade*” (A1: SVI-E01). Estes testemunhos mostram-nos que os alunos mudaram os seus discursos, que poderão ser indicadores de uma vontade de mudança de atitudes, uma vez que os fatores que mencionaram antes de ouvirem a história, tais como a língua, já não eram mais um impedimento de se relacionarem com o Outro.

Destacamos, ainda, os testemunhos apresentados pelos participantes na atividade “O que mais gostei...”, como por exemplo: o que mais gostei foi “*da parte em que o Pedro começou a gostar da Kieza*” (A6), “*foi da Kieza a ensinar um jogo ao André*” (A8), “*foi quando os alunos novos chegaram*” (A7) e, ainda, “*foi da Kieza e do Pedro, do final da nossa história*” (A14).

Ainda através da análise da atividade anterior, “O que mais gostei...”, constatámos que a maioria dos alunos ficou verdadeiramente sensibilizada devido principalmente à presença da convidada cabo-verdiana, como podemos ver nos seguintes testemunhos: o que mais gostei foi “*as professoras (convidada cabo-verdiana) nos viessem ensinar cabo-verdiano.*” (A19), “*da Risy (convidada cabo-verdiana)*” (A18) e “*gostei de aprender cabo-verdiano e da professora de Cabo-Verde.*” (A6).

Uma outra atividade que sensibilizou os alunos face ao Outro foi a exploração da história “*Afinal gosto de ti*”, que nos acompanhou ao longo de todas as atividades e que foi considerada o recurso preferido dos alunos. A transcrição seguinte mostra-nos a forma como os alunos interiorizam a história e como tiveram em atenção alguns pormenores, como podemos ver de seguida:

SIV-E01

Descrição: Este episódio está relacionado com a história “*Afinal gosto de ti*”. Durante a visita da nossa convidada cabo-verdiana, pedimos aos participantes que contassem a história que andávamos a ouvir no decorrer das sessões. O participante A6, com a ajuda dos restantes alunos, repetiu a história utilizando as mesmas frases, entoação e pausas.

Transcrição

A6- Algures... algures neste país, havia uma, uma cidade, algures nesta cidade, havia...havia uma escola, algures nesta escola, havia um recreio, no recreio havia um menino, chamava-se Pedro. E depois tava sentado numa pedra...

/

E- Estava sozinho na escola?

GP- Não! ‘Tava com os amigos.

A6- ‘Tava com os amigos, mas no princípio quando os amigos não chegaram ele tava sozinho.

E- Pronto! Mas depois os amigos chegaram e o que é que aconteceu?

A6- O grupo ficou completo.

E- Sim, o grupo ficou completo, depois tocou foram para a sala e o que aconteceu?

A6- A...a ... a diretora bateu à porta (todos os alunos batem na mesa, imitando o som). E depois entrou a diretora e dois meninos que era a Kieza e...

GP- E o Odair.

E- E depois?

A6- E depois a diretora da escola disse: - Professora, aqui tem dois meninos novos que tal lhe falei. E o Pedro disse: - Dois alunos novos? Mas não pode ser, eles são tão diferentes. E depois... e depois o Pedro disse: Diferentes? Sim, não ouviste? Eles não são da mesma cor que nós. Sim, mas não vejo nenhum mal nisso. Até...até, eu acho que eles podem fazer parte do nosso grupo e o Pedro disse: - Fazer parte do nosso grupo? Mas tu estás tolinho?

GP- (corrige) Maluco.

A6- Mas tu estás maluco? Eles não são da mesma cor que nós.

Agora pode ajudar-me a... A1.

A1- Depois a turma aprendeu a acolhê-los e depois ficaram só três meninos, o André foi-se embora com os dois meninos.

E- E porque é que o André foi-se embora?

A1- Porque achava que...que eles podiam fazer parte do nosso grupo mas o Pedro achava que não.

E- Exatamente! Eles queriam que a Kieza fizesse parte do grupo deles mas como o Pedro não aceitou o André foi-se embora.

A1- Pois foi e ficaram só três meninos o Pedro, a Maria e a Rita.

E- Muito bem!

A1- E ficámos até aí.

Relativamente às línguas, pela análise dos dados recolhidos, constatamos que os alunos se sentiram satisfeitos com o contacto com línguas novas e diferentes, como podemos comprovar nas seguintes transcrições: “*Gostei de aprender cabo-verdiano.*” (A1), “*O que eu gostei mais foi de aprender a língua do Odair e da Kieza.*” (A9) e “*Gostei de aprender cabo-verdiano e da professora de Cabo-Verde*” (A6).

Embora os registos escritos não mencionem o gosto em contactar com o tétum, que se pode justificar pelo facto de esta língua ter sido abordada na última sessão apenas com algumas curiosidades culturais de Timor-Leste e com a apresentação do Odair, foi evidente para nós a reação dos alunos ao ouvir as informações culturais referidas pelo Odair e, principalmente, ao ouvir a gravação da apresentação do Odair em tétum.

Relativamente à abertura à diversidade cultural não temos muitos dados que comprovem uma mudança de atitudes ou a reação dos alunos relativamente às culturas apresentadas. Este aspeto deve-se, mais uma vez, ao facto de esta questão ter sido abordada na última sessão.



Figura 13 - Ficha de avaliação individual (cara)

Para aceder às opiniões dos alunos relativamente à apreciação das atividades realizadas ao longo de todo o projeto e ao projeto em si, consultámos as três fichas de avaliação individual presentes nos portefólios dos alunos. A recolha destas informações permite-nos aceder às opiniões sobre as atividades que colocámos em prática, na perspetiva dos alunos. As fichas de avaliação individual são constituídas por duas partes, sendo que a primeira é relativa às atividades e a segunda

às sessões no seu todo. Na primeira parte existe um conjunto de imagens que correspondem às atividades realizadas, tendo os alunos que rodear com a cor verde as atividades de que mais gostaram e a vermelho as de que menos gostaram. Na segunda parte, que faz referência às sessões no seu todo, os alunos tinham uma imagem, formada por uma cara, na qual os alunos tinham que pintar a “língua”. Esta escolha está relacionada com o nome do projeto, “A cor das línguas”. Os alunos tinham que pintar com a cor verde, se gostaram muito, com a cor amarela, se apenas gostaram, ou com a cor vermelha, se não gostaram.

Apesar do balanço ser positivo em termos de aprendizagens realizadas, as atividades “Os conjuntos” e “Os subconjuntos” foram as menos apreciadas pelos alunos. Através da 1ª ficha de avaliação individual (anexo 2.4) constatamos que tiveram o maior número de vermelhos (não gostei), num total de dez avaliações vermelhas, como podemos verificar no quadro seguinte:

Quadro 5 - Atividades de que menos gostaram

Atividades	Número de avaliações com a cor vermelha
História “ <i>Afinal gosto de ti</i> ”	2 (10%)
“Os conjuntos” e “Os subconjuntos”	10 (50%)
“Ela, ele, elas e eles”	1 (5%)
“O género e o número”	1 (5%)
“Hoje aprendi cabo-verdiano”	2 (10%)
Visita da convidada cabo-verdiana	2 (10%)
“Português e cabo-verdiano”	2 (10%)
“O género e o número em cabo-verdiano”	-

Apesar de algumas atividades, como “Os conjuntos”, não irem ao encontro dos interesses dos alunos, as sessões, no seu global, obtiveram uma avaliação positiva com 85% (dezassete alunos) de avaliações com a cor verde, 5% (um aluno) de cor amarela e 10% (dois alunos) de cor vermelha, como podemos verificar no quadro seguinte:

Quadro 6 – Apreciação da ficha de avaliação individual (FAI) nº1

Participantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
FAI nº1	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Quanto às atividades de que mais gostaram as escolhas dos participantes foram bastante homogêneas como podemos verificar no quadro seguinte:

Quadro 7- Atividades de que mais gostaram

Atividade	Número de avaliações com a cor verde
História “ <i>Afinal gosto de ti</i> ”	18 (90%)
“Os conjuntos” e “Os subconjuntos”	8 (40%)
“Ela, ele, elas e eles”	14 (70%)
“O género e o número”	14 (70%)
“Hoje aprendi cabo-verdiano”	12 (60%)
Visita da convidada cabo-verdiana	18 (90%)
“Português e cabo-verdiano”	12(60%)
“O género e o número em cabo-verdiano”	14 (70%)

As atividades que chamaram mais a atenção dos participantes foram as atividades mais diretamente relacionadas com a sensibilização à diversidade, como a leitura da história “*Afinal gosto de ti*” e a visita da convidada cabo-verdiana. Estas duas atividades foram as preferidas dos alunos, obtendo a maior quantidade de avaliações com a cor verde, mais especificamente 90% (dezoito alunos).

Já as atividades “Ela, ele, elas e eles”, “O género e o número” e “O género e o número em cabo-verdiano”, que utilizámos na análise da subcategoria 1.2, foram da preferência dos participantes, obtendo, cada uma, catorze avaliações de cor verde (70% dos alunos). As atividades “Hoje aprendi cabo-verdiano...” e “Português e cabo-

verdiano” totalizaram doze avaliações com a cor verde (60% dos alunos), cada uma, como podemos ver no quadro 7- “Atividades de que mais gostaram”.

Estas atividades foram mencionadas nas 2ª e 3ª fichas de avaliação individual. No seu todo, a 2ª ficha de avaliação individual (anexo 2.7) obteve por parte dos alunos dezassete (85%) avaliações com a cor verde, dois alunos (10%) avaliaram com a cor amarela e uma abstenção (5%), como podemos verificar no quadro seguinte:

Quadro 8 – Apreciação da ficha de avaliação individual (FAI) nº2

Participantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
FAI nº2	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Já a 3ª ficha de avaliação individual (anexo 2.10) foi avaliada com a cor verde por parte de 16 alunos (80%), a avaliação amarela por dois alunos (10%), uma avaliação vermelha (5%) e, ainda, uma abstenção (5%), como verificamos no quadro seguinte:

Quadro 9- Apreciação da ficha de avaliação individual (FAI) nº3

Participantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
FAI nº3	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho

O nosso estudo pretendia entender de que forma a abordagem sensibilização à diversidade linguística e cultural contribui para o desenvolvimento da consciência linguística, mais propriamente no que se reporta à flexão nominal em género, em alunos do 1ºCEB. Através dos dados recolhidos e analisados, constatamos que a realização de atividades de SDLC focalizadas na comparação de línguas é importante, uma vez que desenvolve nos alunos capacidades de observação e reflexão linguística, e, consequentemente, a consciência linguística. Para além disso, promovem ainda, atitudes de aceitação, respeito e compreensão do Outro, atitudes positivas face às línguas, maternas e não maternas, e ainda atitudes de curiosidade face às diferentes línguas e culturas.

3. Síntese dos dados obtidos

De modo a concluir o capítulo, apresentamos algumas considerações finais relativamente à análise de dados, tendo em conta as categorias definidas para o nosso estudo: *Consciência Linguística e Sensibilização à Diversidade Linguística*.

Através da análise dos registos audiovisuais das interações verbais e dos portefólios individuais dos alunos, percebemos que todos os participantes encararam o projeto “*A cor das línguas*” de uma forma bastante positiva, mostrando níveis de implicação muito satisfatórios em todas as atividades que constituíram as sessões do projeto de intervenção.

A análise dos dados recolhidos e organizados na primeira categoria do nosso estudo, *Consciência linguística*, parece indicar-nos que os participantes adquiriram e desenvolveram conhecimentos gramaticais importantes do plano morfológico (classes de palavras, nome por oposição a adjetivo) como sobre a flexão nominal em género em português. Os alunos iniciaram a construção e apropriaram-se de vários conceitos como nome (próprio e comum), adjetivo e género (masculino e feminino). Os dados analisados mostram-nos que através de atividades de descoberta, observação e manipulação de unidades linguísticas, não só em português como noutras línguas, os alunos desenvolvem capacidades de reflexão e de observação, conseguindo identificar regularidades linguísticas na formação do género. Ao longo das atividades propostas apresentámos pequenos enunciados, orais e escritos, noutras línguas exigindo dos alunos maior capacidade de observação, atenção e reflexão ao pedirmos que comparassem a mesma noção gramatical em línguas diferentes (português e cabo-verdiano). Através destas atividades os participantes conseguiram identificar semelhanças e diferenças entre as línguas abordadas, desenvolvendo a consciência linguística.

Quanto à segunda categoria definida para o nosso estudo, *Sensibilização à Diversidade Linguística*, os alunos parecem ter desenvolvido atitudes de sensibilização pois, nos seus discursos manifestam palavras de respeito, curiosidade, valorização, abertura face ao Outro e à diversidade linguística e cultural. Quanto às atitudes desenvolvidas relativamente às línguas, os dados recolhidos mostram-nos que os alunos gostaram de contactar com outras línguas, de aprender algumas expressões e enunciados e de realizar atividades de descoberta de regularidades linguísticas não só na língua portuguesa como em cabo-verdiano. Ainda com a análise dos dados recolhidos relacionados com esta categoria podemos constatar que a maioria dos alunos

compreendeu a importância de aceitar, respeitar e valorizar o Outro, pelos testemunhos analisados, podemos verificar que a maioria dos participantes alterou o seu discurso face ao Outro e à diferença étnica, linguística e cultural.

Esta mudança de pensamento face à diversidade linguística e cultural é visível na apreciação dos participantes relativamente às atividades realizadas. A história “*Afinal gosto de ti*” foi uma das atividades que mais agradou aos alunos, como pudemos constatar nos registos escritos de muitos participantes.

No decorrer da implementação do projeto foi visível, para nós, o maior envolvimento, empenho e entusiasmo dos alunos na concretização de todas as atividades, o que se deve, em grande parte, à presença de palavras, expressões e enunciados em cabo-verdiano e em tétum, o que suscitou uma grande curiosidade em todos os alunos.

Em suma, consideramos que através do nosso estudo que tinha como objetivo perceber de que forma a abordagem SDLC contribui para a aprendizagem da gramática no 1ºCEB, conseguimos perceber que, de uma forma natural, integrada e motivante, a sensibilização à diversidade linguística e cultural pode concorrer para a aprendizagem de conteúdos gramaticais, previstos no programa, e para o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos.

Após a síntese dos dados obtidos apresentaremos, de seguida, as considerações finais e limitações do nosso estudo. Nesta parte final tentaremos responder, com base nos dados obtidos, às questões de investigação norteadoras da nossa investigação.

Conclusão

Este relatório representa o culminar de uma importante etapa de vida. Muitas vezes nos perguntámos o que representou para nós esta fase e o que teve ela de tão relevante.

A unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada tem como objetivo “proporcionar aos alunos, futuros educadores e professores do 1ºCEB, experiências de aprendizagem que promovam o seu desenvolvimento pessoal e profissional, baseado numa construção contextual, dinâmica e evolutiva.” Do desenvolvimento pessoal e profissional é necessário desenvolver um conjunto de capacidades, como: observar, identificar problemas, procurar e partilhar informações, encontrar e apresentar soluções e, ainda, desenvolver uma atitude crítica e de reflexão de modo a reorganizar a nossa prática. Num período de tempo tão curto não podemos afirmar que as desenvolvemos na sua totalidade, mas conseguimos dar o primeiro passo no desenvolvimento das mesmas.

Já a unidade curricular de Seminário de Investigação Educacional pretende “desenvolver competências no âmbito da investigação educacional”. A articulação das duas unidades curriculares tem a intenção de desenvolver em nós “competências de reflexão, sistematização e comunicação, através da intervenção desenvolvida no contexto educativo onde decorre a prática pedagógica, numa atitude de investigação-ação e de trabalho em parceria.”

No âmbito de Seminário de Investigação Educacional A1 foi-nos apresentada a temática da sensibilização à diversidade linguística e cultural, que até então desconhecíamos. Inicialmente não vimos as vantagens que um trabalho nesta temática nos poderia trazer e, ainda, de que forma a poderíamos abordar numa turma onde não existiam crianças não nativas. Após realizarmos pesquisas sobre a temática e da leitura de alguns textos teóricos constatámos que esta abordagem visa, entre muitos outros objetivos, desenvolver a motivação para a aprendizagem de línguas e promover o desenvolvimento de capacidades de natureza metalinguística, como a capacidade de observação, reflexão, deteção de regularidades linguísticas, capacidades estas que proporcionam o desenvolvimento da consciência linguística. Dentro desta temática surgiu ainda a possibilidade de abordarmos um conteúdo gramatical, a flexão nominal em género e em número, uma temática pouco investigada quando relacionada com a SDL, em contexto do 1º ano de escolaridade.

Elaborámos um enquadramento teórico relacionado com a presença da diversidade linguística nas escolas portuguesas, começando por uma pequena clarificação de alguns conceitos (língua, língua materna, entre outros) que nos levaram,

consequentemente, a expor a importância da abordagem SDLC. Relacionados com a abordagem SDLC, apresentámos os conceitos de consciência linguística e de gramática e fizemos, ainda, uma referência mais particular à flexão nominal em género (em português, em cabo-verdiano e em tétum). Apesar do portefólio ter funcionado apenas como um instrumento de recolha de dados, considerámos que o seu uso representa um importante método de trabalho e, por isso, apresentámos as suas características e alguns exemplos de investigações nos primeiros anos de escolaridade que o utilizaram o portefólio.

Foi a partir da realização deste enquadramento teórico que percebemos que as temáticas estão inteiramente relacionadas e que devem ser abordadas de forma integrada. Assim, concebemos e implementámos um projeto de intervenção pedagógico-didática no âmbito do ensino/aprendizagem da gramática, partindo da SDLC.

Procurámos criar um recurso que levasse os alunos a entrar num “mundo” diferente, a entrar no nosso projeto. Depois de várias ideias surgiu a hipótese de adaptarmos a história “Vive la France” ao contexto português surgindo a história “*Afinal gosto de ti*”. O facto de sermos as responsáveis pela reconstrução da história deu-nos a possibilidade de direcioná-la consoante os nossos objetivos, isto é, conseguimos no decorrer da história abordar a sensibilização à diversidade linguística, através da apresentação de uma menina cabo-verdiana e de um menino timorense, e a gramática, a partir de uma aula de português onde os alunos abordaram os conceitos de género feminino e masculino, a flexão nominal em género e em número, não só em português como em cabo-verdiano. A história foi dividida em partes, em cada sessão apresentávamos um excerto diferente que servia de ponto de partida para as atividades propostas.

O projeto intitulado “A cor das línguas” viria a ser constituído por sete sessões de intervenção com uma turma do 1º ano de escolaridade. Ao longo das sete sessões explorámos conteúdos previstos no Programa de Português, relacionados com o conhecimento explícito da língua (nomeadamente a flexão nominal em género, como já referido). No desenrolar das atividades, no âmbito da didática da gramática, desenvolvemos, também, atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural. As atividades de sensibilização desenrolaram-se a partir da história “*Afinal gosto de ti*”, com o objetivo de fazer contactar com a diferença linguística, cultural e étnica, levando os alunos a reconhecê-la e a valorizá-la.

Como dissemos anteriormente, este projeto didático é parte integrante de um projeto com características de investigação-ação; desta forma, para além dos objetivos

pedagógico-didáticos definimos também um objetivo de investigação que orientou todo o nosso trabalho, nomeadamente, compreender de que forma a abordagem SDLC contribui para a aprendizagem de conteúdos gramaticais, nomeadamente a flexão nominal em género, previstos no programa do 1ºCEB. De modo a responder a este objetivo geral, definimos um conjunto de objetivos específicos tais como: conhecer as representações dos alunos sobre a diversidade linguística; identificar o conhecimento implícito dos alunos sobre algumas noções gramaticais; compreender de que forma os alunos constroem conceitos gramaticais e identificam diferentes padrões da flexão nominal.

Através da análise de dados realizada, conseguimos perceber que a sensibilização à diversidade linguística pode e deve ser integrada em atividades de ensino-aprendizagem da gramática, uma vez que contribui para o desenvolvimento de competências específicas da área da linguagem mas também transversais, como a observação, a comparação, a reflexão e a análise. Constatámos, ainda, que a utilização de enunciados, orais e escrito, noutras línguas representa uma motivação adicional para os alunos e através desses enunciados conseguem identificar semelhanças e diferenças entre as línguas, desenvolvendo assim a consciência linguística. Quanto à sensibilização à diversidade linguística, os dados recolhidos mostram-nos que os alunos parecem ter assumido uma postura diferente face à diversidade, uma vez que nos seus discursos finais revelaram atitudes de respeito, valorização e de abertura face ao Outro. Esta mudança de pensamento e de atitude face à diversidade linguística e cultural deve-se, em grande parte, à história “*Afinal gosto de ti*”, este recurso foi dos que mais agradou aos alunos, como pudemos constatar pela análise dos registos escritos de muitos participantes, compilados nos portfólios individuais.

Apesar da nossa dedicação e implicação em todo o projeto existiram alguns pontos menos fortes, dos quais destacamos as falhas no processo de recolha de dados, o que se repercutiu na análise dos mesmos, a escolha das técnicas de análise de dados e, ainda, a brevidade do projeto.

Relativamente à recolha dos dados, constatámos que os registos audiovisuais não foram realizados da forma mais correta. Devido a algumas deficiências dos aparelhos de registo não conseguimos gravar as sessões na sua totalidade. Se a gravação audiovisual das sessões tivesse sido realizada de forma mais sistemática, com equipamentos eficientes, teríamos conseguido recolher uma maior quantidade de dados e de melhor qualidade técnica e, conseqüentemente, realizar uma análise mais completa e aprofundada, englobando um maior número de interações.

Quanto à escolha das técnicas de análise de dados, inicialmente pensávamos que através das técnicas selecionadas conseguiríamos reunir todos os dados necessários, no entanto, após o término do projeto, considerando insuficientes os dados recolhidos, pensámos que deveria de existir uma outra técnica, como por exemplo um inquérito, que nos permitisse comparar os conhecimentos e as representações dos alunos no início do projeto e após a implementação do mesmo, de modo a verificar a evolução dos participantes.

Outra limitação do nosso projeto está relacionada com a sua brevidade, pois o tempo consagrado à intervenção não nos permitiu desenvolver uma sessão sobre a flexão nominal em género em tétum e, ainda, verificar possíveis mudanças de atitudes e comportamentos que tentámos inculcar nos alunos, tendo tido apenas acesso às representações de alguns alunos. Uma das categorias da nossa análise de dados refere-se à sensibilização à diversidade linguística. Apesar de nos discursos dos alunos podermos constatar algumas mudanças face à presença do Outro e às línguas, a brevidade do projeto não nos possibilitou verificar essas mudanças na realidade.

Um outro aspeto que importa realçar diz respeito ao trabalho em parceria, visando um “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhores resultados” (Roldão, 2007, p.27). Como sabemos, este projeto foi desenvolvido em diáde, por mim e pela minha colega de PPS, Sofia Fonseca, e foi com base no trabalho colaborativo que definimos o nosso projeto de ação didática, que pudemos confrontar as nossas ideias, que refletimos acerca do trabalho desenvolvido e sobre quais seriam as melhores soluções, tornando-se num projeto partilhado e, por isso, mais enriquecedor.

Num registo mais pessoal, posso dizer que esta etapa de formação foi para mim “o salto”. Pessoalmente, posso afirmar que cresci e amadureci, confirmei, ainda mais, a minha vontade de trabalhar com crianças, de vê-las crescer e de contribuir para as suas conquistas diárias. Ainda devido a este percurso levo comigo uma bagagem carregada de motivação, entusiasmo, conhecimentos, saberes, ideias para pôr em prática num futuro próximo. Mas o quanto eu cresci a nível pessoal não se compara com o que ganhei a nível pré-profissional. Para além das capacidades desenvolvidas, mencionadas anteriormente, como por exemplo a atitude crítica e reflexiva, este projeto deu-me a oportunidade de adquirir algumas ferramentas de investigação em educação essenciais para a docência.

Ao assumir este papel de “professora-investigadora” desenvolvi competências a diversos níveis, nomeadamente: atitudinais, de ação, metodológicas e de comunicação. Sendo assim, apesar de ser um processo inacabado, sinto que a nível atitudinal criei um

espírito aberto, respeito pelas ideias do outro, autoconfiança e espírito de aprendizagem ao longo da vida. Ao nível das competências de ação, desenvolvi a minha capacidade de trabalhar em conjunto e de pedir e dar colaboração. Já a nível metodológico desenvolvemos competências na observação, no levantamento de hipóteses, na análise e na monitorização (cf. Alarcão, 2001, p.9).

Para finalizar, achamos importante deixar algumas sugestões e questões para os educadores e professoras relativamente à sensibilização à diversidade linguística e cultural e ao ensino da gramática.

Como vimos, a abordagem SDLC não é uma área fechada em si mesma, como muitos profissionais de educação pensam e até nós pensávamos. Esta abordagem pode ser articulada, como fizemos, com a área curricular do Português, mas também com as restantes áreas, com resultados bastante surpreendentes e positivos. A área da Língua Portuguesa, a par da Matemática, é uma das áreas onde ainda encontramos valores consideráveis de insucesso escolar (cf. 1.1, capítulo IV) e a gramática é um dos conteúdos em que os alunos sentem mais dificuldade. Quantas vezes nos perguntámos como reverter esta situação? De que forma poderemos motivar os alunos para a aprendizagem da gramática? Com o nosso estudo, apesar de algumas atividades relacionadas com o ensino-aprendizagem da gramática, como “Os conjuntos” e “Os subconjuntos”, terem sido das menos apreciadas pelos alunos, constatámos que é possível cativar os alunos para a língua portuguesa, para a aprendizagem da gramática de uma forma motivante e significativa. Por estas razões, esperamos que o nosso estudo seja visto como um contributo ou então um “ponto de partida” para futuros projetos, em que os educadores/professores consigam ver as potencialidades da SDLC, aproveitá-las e introduzi-las nas suas práticas.

Referências Bibliográficas

A

- ✓ Alarcão, I. (2001). Professor Investigador: Que sentido? Que Formação? In B. P. Campos (Ed.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Ançã, M. & Alegre, T. (2003). A consciencialização linguística em Português Língua Materna e em Alemão Língua Estrangeira. *Palavras*, 24, pp. 31-38
- ✓ Ançã, M. H. (1999). Da Língua Materna à Língua Segunda. *Noesis*, pp. 14-16.
- ✓ Andrade, A. I. (1997). *Processos de interação verbal em aula de francês língua estrangeira – Funções e modalidades de recurso ao português língua materna*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

B

- ✓ Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa: DGIDC. Disponível em: http://www.portugal.gov.pt/media/675639/portugu_s.pdf

C

- ✓ Campos, L. & Canavezes, S. (2007). *Introdução à Globalização*. Instituto Bento Jesus Caraça. Departamento de Formação da CGTP-IN.
- ✓ Casteleiro, J. M. [Ed.]. (2001). *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.
- ✓ Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Disponível em: <http://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- ✓ Choupina, C. (2011). Reflexões sobre o género em português europeu e em tétum. *eLingUp - Centro de Linguística da Universidade do Porto*, pp. 64-77.

- ✓ Conselho da Europa (2001a). *Portefólio Europeu de Línguas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Conselho da Europa (2001b). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.
- ✓ Costa, M. (2010). A tarefa de manipulação na avaliação da consciência sintáctica em crianças do 1º ciclo de escolaridade. In Freitas et. al., *Avaliação da Consciência Linguística. Aspectos Fonológicos e Sintácticos do Português* (pp. 171-203). Lisboa: Edições Colibri.
- ✓ Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- ✓ Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, R. (2009). Investigação-acção: metodologia referencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, Vol. XIII, Nº 2, 455-479.
- ✓ Cunha & Cintra (2005). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Editora Sá da Costa.

D

- ✓ De Pietro, J. (1999). La diversité des langues: un outil pour mieux comprendre la grammaire?. *Tranel*, 31, 179-202.
- ✓ Dias, C. e Morais, J. (2004). Interação em Sala de Aula: Observação e Análise. *Referência*, nº11, 49-58. Disponível em: http://www.esenfc.pt/public/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=&id_artigo=38&id_revista=5&id_edicao=10
- ✓ Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: DGIDC. Ministério da Educação.

- ✓ Dubois, J. (1973). *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Editora Cultrix.

E

- ✓ Evaristo, A. (2010). *O e-Portefólio no ensino de Inglês nos primeiros anos de escolaridade*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/3552/1/4064.pdf>

F

- ✓ Faria, I., Pedro, E., Duarte, I. & Gouveia, C. (2005). *Introdução à linguística geral e portuguesa*. (2ª edição). Lisboa: Caminho.
- ✓ Ferreira, T. (2011). *Padrões na aquisição/aprendizagem da marcação do género nominal em português como L2*. Faculdade de Letras: Universidade de Coimbra. Dissertação de mestrado. Disponível em: [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/18583/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20\(Vol.%20I\)_T%C3%A2nia%20Ferreira.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/18583/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20(Vol.%20I)_T%C3%A2nia%20Ferreira.pdf)
- ✓ Fischer, G. (2002). Quadro comum de referência e portfolio europeu de línguas. *Educação & Comunicação*, pp. 19-26.
- ✓ Fortier, V. & Simard, D. (2008). Réflexions métasyntaxiques formulées par des élèves de 6e année apprenant l'anglais langue seconde. *Language Awareness*, vol.17, 2, pp.156-170

G

- ✓ Gaspar, C. (2010). *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita*. Faculdade de Letras: Universidade de Lisboa. Dissertação de doutoramento. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2216/10/ulsd059268_td_2_Ensino.pdf

J

- ✓ James, C. & Garret, G. (1991). The scope of Language Awareness. *In Language Awareness in the classroom* (pp.3-5). London.

K

- ✓ Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California.

L

- ✓ Lourenço, M. (2013). *Educação para a Diversidade e Desenvolvimento Fonológico na Infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de doutoramento. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/11428/1/7822.pdf>.
- ✓ Ludke, M, & Marli, A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

M

- ✓ Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística - um estudo com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de doutoramento. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1470/1/2008001380.pdf>
- ✓ Mateus, M. (2011). Diversidade linguística na Escola Portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 18, pp. 13-24
- ✓ Ministério da Educação (2005). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. ILTEC/DGIDC (pp. 9-14). Disponível em: http://www.iltec.pt/divling/pdfs/cd1_diversidade_linguistica.pdf
- ✓ Ministério da Educação e Ciência (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.

O

- ✓ Oliveira, A., Ferreira, T., Paiva, Z. & Ançã, M. H. (2010). *Comparação interlinguística como recurso didático: a aprendizagem do português por*

ucranianos, guineenses e cabo-verdianos. In M. H. Ançã, *Educação em Português e Migrações*. Lisboa: LIDEL (pp. 63-89).

- ✓ Osório, P. e Fradique, F. (2010). Aquisição e aprendizagem do aspecto verbal em falantes de PL2. In M. H. Ançã, *Educação em Português e Migrações*. Lisboa: LIDEL (pp. 91-93).

P

- ✓ Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- ✓ Pereira, D., Arim, E. & Carvalho, N. (s.d). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. ILTEC/Gulbenkian. Disponível em: www.iltec.pt/divling/_pdfs/linguas_crioulo_cv.pdf
- ✓ Pimentel, I. (2013). O contributo do Portefólio para as aprendizagens dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Setúbal: Escola Superior de Educação. Dissertação de mestrado. Disponível em: http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4483/5/Relat%C3%B3rio%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o_In%C3%AAsPimentel2013.pdf
- ✓ Portal da Língua Portuguesa. (s.d.). *Dicionário de Termos Linguísticos*. ILTEC. Disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology>.
- ✓ Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Possenti, S. (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Brasil: Mercado de Letras.

Q

- ✓ Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

R

- ✓ Ramos, M. (2011). *Gramática e Sensibilização à Diversidade Linguística no 1ºCEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/9396/1/disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- ✓ Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. e Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação. Lisboa: DGIDC.
- ✓ Rego, S. (2012). *Portefólio: instrumento de sensibilização à diversidade*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/10426/1/disserta%C3%A7%C3%A3o.PDF>
- ✓ Ribeiro, M. (2009). *Morfologia da Língua Portuguesa*. Brasil: Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: [http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/morfologia da lingua portuguesa 1360073731.pdf](http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/morfologia%20da%20lingua%20portuguesa%201360073731.pdf)
- ✓ Roldão, M. (2007). Trabalho colaborativo de professores. *Noesis*, nº71, pp. 22-29.

S

- ✓ Sá, S. (2007). *Educação, Diversidade Linguística e Desenvolvimento Sustentável*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de mestrado. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4653/1/209738.pdf>
- ✓ SEF (2011). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo*. Disponível em: http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2011.pdf
- ✓ Sérgio, P. (2007). *Língua Portuguesa e Integração*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4652/1/213171.pdf>

- ✓ Sérgio, P. (2010). Crianças da europa de leste face à aprendizagem em português e integração. In M. H. Ançã, *Educação em Português e Migrações*. Lisboa: LIDEL (pp. 133-147).
- ✓ Silva, N. (2006). *O Portfolio Reflexivo no desenvolvimento pessoal e profissional. Um estudo na formação pós-graduada*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4986/1/206778.pdf>
- ✓ Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ✓ Skutnabb-Kangas, T. (2002). *Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe?*. Council of Europe, Strasbourg. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Skutnabb-KangasEN.pdf>

T

- ✓ Titone, R. (1998). A crucial psycholinguistic prerequisite to reading - children's metalinguistic awareness. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, pp. 61-72. Universidade do Minho.

V

- ✓ Veiga, M. (1995). *Introdução à gramática do crioulo*. Instituto Caboverdiano do Livro e do Disco.
- ✓ Viana, C. (2013, Junho 12). Alunos do 4º ano estão a melhorar a Matemática do que a Português. *Jornal Público*. Disponível em: <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/alunos-do-4%C2%BA-ano-estao-melhor-a-matematica-do-que-a-portugues-1597178>

Anexos

Anexo 1 – Sessões de intervenção

Anexo 1.1

Sessão 0 – “A cor das línguas”

1.1.1 Planificação da sessão 0



A cor das línguas

Sessão 0 – “A cor das línguas”

Objetivos:

- Reconhecer as representações das crianças sobre línguas de diferentes estatutos informais;

Domínio: Compreensão do oral

- Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível:
 - apropriar-se de novos vocábulos;
 - associar palavras ao seu significado;
 - identificar palavras desconhecidas;
 - integrar sistematicamente novas palavras no seu léxico;
 - responder a questões acerca do que ouviu;
 - reter o essencial de um pequeno texto ouvido;
 - identificar o tema central;
 - apreender o sentido global de textos ouvidos;
- Promover manifestações de ideias, sensações e sentimentos pessoais sobre o texto ouvido;
- Detetar algumas semelhanças e diferenças entre o texto oral e o texto escrito.

Domínio: Expressão oral

- Articular corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa.

Domínio: Leitura

- Distinguir texto e imagem;
- Reconhecer a representação gráfica da fronteira de palavra;
- Distinguir letra, palavra, frase, texto;
- Identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra; letra/som.
- Ler palavras através de:
 - Reconhecimento global;
 - Correspondência som/letra;
 - Antecipação;
- Mobilizar conhecimentos prévios;
- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos;
- Ler por iniciativa própria.

Domínio: Escrita

- Utilizar a linha de base como suporte da escrita;
- Usar adequadamente maiúsculas e minúsculas;

- Escrever legivelmente, com correção ortográfica e gerindo corretamente o espaço da página:
 - palavras e frases de acordo com um modelo;
 - palavras e frases sem modelo;
 - legenda de imagens.

Domínio: Conhecimento Explícito da Língua

Plano das classes de Palavras

- Manipular palavras em frases;
- Comparar e descobrir regularidades;
- Explicitar:
 - Distinguir nomes (próprios e comuns);
- Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita;
- Identificar conhecimentos prévios (conhecimentos implícitos) das crianças sobre os conceitos de nome e adjetivo e distingui-los.

Descrição:

- Momento de pré-leitura da história “Afinal gosto de ti” – Inicialmente é apenas mostrado às crianças o título do livro que deverá ser escrito no quadro de forma a conseguirem lê-lo. De seguida é pedido que opinem sobre a temática do livro, introduzindo algumas questões, como por exemplo: “Sobre o que será esta história? O que significa “afinal”? Seria igual se o título fosse apenas “gosto de ti? De quem fala a história?”
- Audição da primeira parte da história “Afinal gosto de ti”.
- Momento de pós-leitura – Confronto com as ideias iniciais. Formular hipóteses sobre a continuação da história.

- Reconhecer palavras no texto e identificar novas palavras que consigam ler e escrever no quadro.
- Organizar palavras em conjuntos de acordo com algumas características, por exemplo: diferenciar os nomes dos adjetivos e para que servem.
- Jogo dos conjuntos acerca da classe de palavras (nome e adjetivo) usando a linguagem matemática.

Recursos: História projetada “Afinal gosto de ti” (1ª parte), ficha da atividade “Os conjuntos”, lista de palavras e quadro.

Avaliação: A avaliação desta sessão será realizada através da observação direta, das gravações audiovisuais e do preenchimento das fichas de atividade.

1.1.2 História “Afinal gosto de ti” (1ª parte)

Algures neste país, havia uma cidade.


Algures nesta cidade havia uma escola.

Algures nesta escola havia um recreio.

Algures neste recreio havia um menino que estava completamente sozinho:

Pedro.





**Um dia, o Pedro
chegou a fazer parte
de um grupo. Neste grupo estavam:
o André, a Rita e a Maria.**

**Mas este grupo desfez-se, querem saber
porquê?**



Todos os dias, às oito horas, o Pedro esperava, sentado numa pedra do recreio, que os amigos chegassem. Na mão esquerda segurava o saboroso pão com manteiga, na direita o pião colorido com que todos os dias brincava. A primeira a chegar era a Maria. Vinha de carro com a mãe e assim que chegava corria para junto do Pedro.



O próximo a chegar era o André que trazia consigo um pequeno pote.

– Que trazes tu nesse pote André?

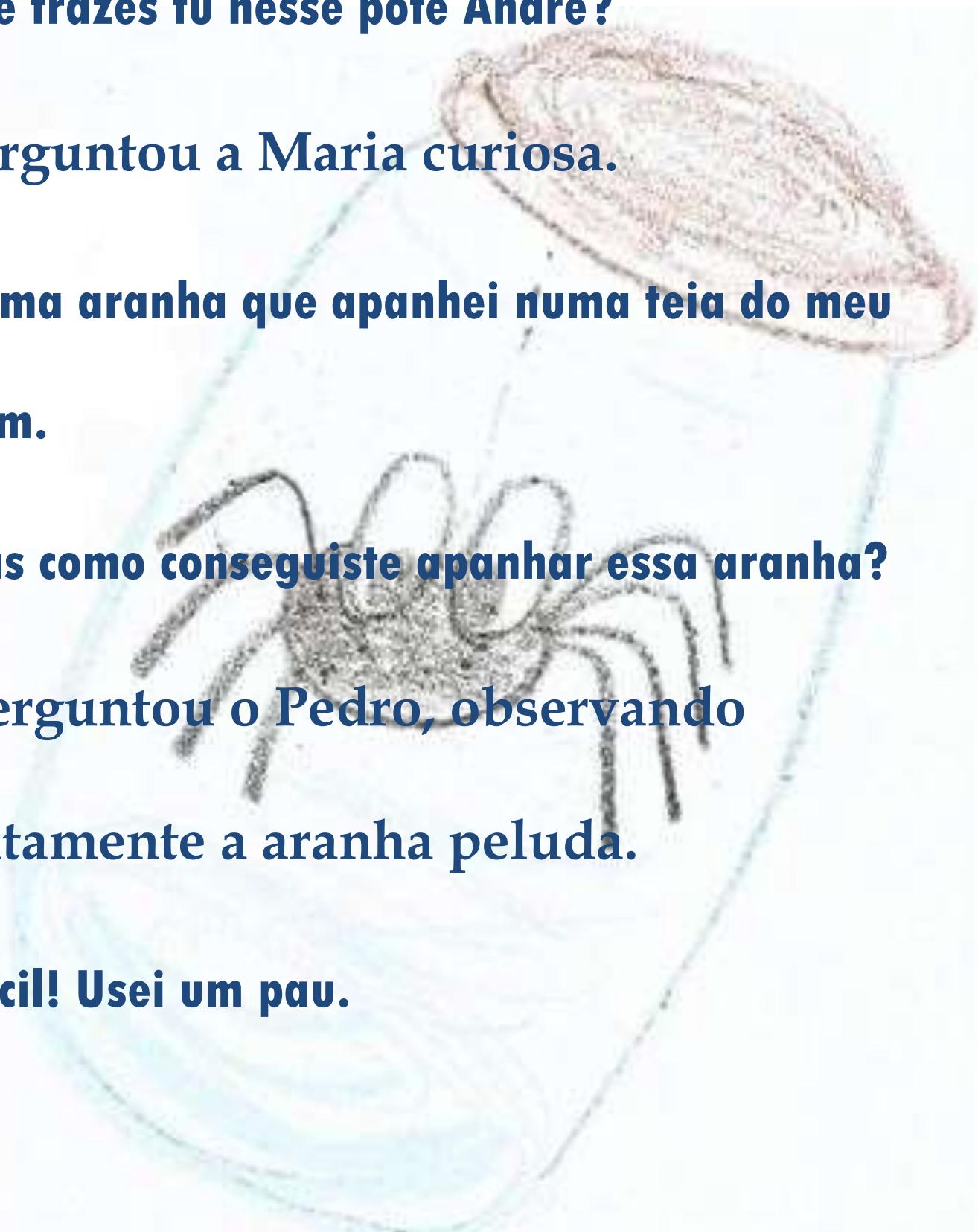
– perguntou a Maria curiosa.

– É uma aranha que apanhei numa teia do meu jardim.

– Mas como conseguiste apanhar essa aranha?

– perguntou o Pedro, observando atentamente a aranha peluda.

– Fácil! Usei um pau.



Enquanto as crianças apreciavam o novo bichinho de estimação do André, ouviu-se um ruído ensurdecedor

A hand-drawn sound effect in grey pencil. The word "BRUUMMMM" is written in a large, bold, slightly slanted font. Below it is a long, wavy horizontal line representing a continuous sound or vibration.

– Pelo barulho só pode ser o tio da Rita que a traz na sua mota nova – disse Maria.

A Maria estava certa e não tardou muito grupo ficou completo. Nesse mesmo momento a campainha tocou.

A hand-drawn sound effect in orange pencil. The word "TRIMMMM" is written in a large, bold, slightly slanted font. Below it are two exclamation marks and a wavy horizontal line, suggesting a sharp sound followed by a vibration.

Já todos estavam sentados quando de repente

TRUZ TRUZ

**batem à porta e sem mais demoras
entram na sala a diretora da escola e
dois meninos.**

– Senhora professora, trouxe à sala os dois meninos novos de que lhe falei, a Kieza e o Odair – explicou a diretora.

– Sim, pode deixar que eu trato das apresentações – assegurou a professora, mimando os meninos na face.

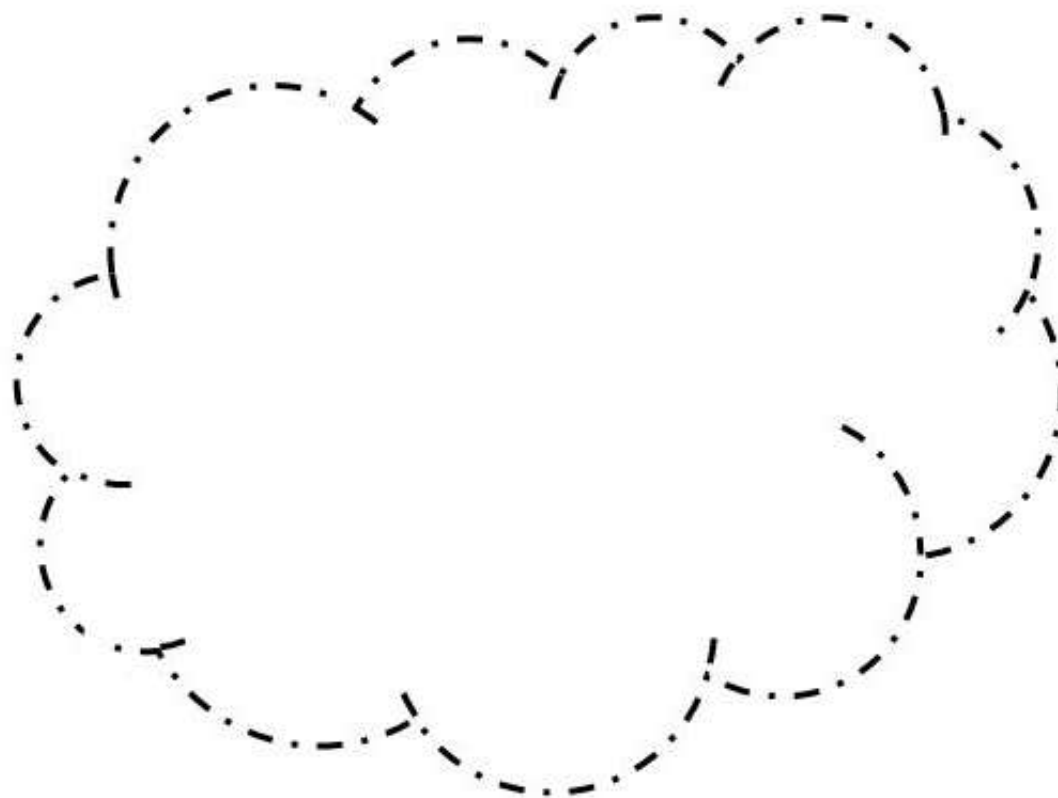
Entretanto, na secretária, o Pedro questionou os colegas do seu grupo:

– Dois alunos novos? Não pode ser, eles são tão...

diferentes.



1.1.3 Atividade “Os conjuntos”



escola	mãe	campainha	curiosa
Pedro	potê	porta	peluda
Andrés	aranha	professora	ensurdecedor
Rita	teia	sala	nova
Maria	jardim	Fieza	novos
carro	pau	Odair	diferentes
pão	tio	secretária	colorido
pião	mota	pequeno	saboroso

Anexo 1.2

Sessão I – “Os nomes”

1.2.1. Planificação da sessão I



À cor das línguas

Sessão I - “Os nomes”

Objetivos:

- Promover o desenvolvimento da consciência linguística;
- Conhecer as biografias linguísticas da turma, mais propriamente o contacto com diferentes línguas.

Domínio: Compreensão do oral

- Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível:
 - apropriar-se de novos vocábulos;
 - associar palavras ao seu significado;
 - identificar palavras desconhecidas;
 - integrar sistematicamente novas palavras no seu léxico;
 - responder a questões acerca do que ouviu;
 - reter o essencial de um pequeno texto ouvido;
 - identificar o tema central;

- apreender o sentido global de textos ouvidos;

- Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais sobre o texto ouvido.

Domínio: Leitura

- Identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra; letra/som.
- Ler palavras através de:
 - Reconhecimento global;
 - Correspondência som/letra;
 - Antecipação;
- Mobilizar conhecimentos prévios;
- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos.

Domínio: Escrita

- Escrever legivelmente, com correção ortográfica e gerindo corretamente o espaço da página:
 - palavras e frases de acordo com um modelo.

Domínio: Conhecimento Explícito da Língua

Plano das classes de Palavras

- Manipular palavras em frases;
- Comparar e descobrir regularidades;
- Explicitar:

- Distinguir nomes (próprios e comuns);

- Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita;
- Identificar conhecimentos prévios (conhecimentos implícitos) das crianças sobre os conceitos de nome, nome próprio, nome comum e adjetivo e distingui-los.

Descrição:

- Recapitulação da sessão anterior, nomeadamente da primeira parte da história, do conceito de nome e adjetivo e das palavras distribuídas pelos dois conjuntos;
- Após a divisão das palavras pelos dois conjuntos anteriores, nome e adjetivo, os alunos farão a divisão do conjunto dos nomes em dois subconjuntos, nomes próprios e nomes comuns;
- Leitura da segunda parte da história que irá incidir na apresentação da Kieza, a menina cabo-verdiana;
- Exibição da imagem da Kieza, em cartão, com o balão de apresentação. Este balão terá algumas lacunas que serão preenchidas pelos alunos com os cartões expostos no quadro;
- Preenchimento da biografia linguística de cada criança;
- Preenchimento da “Ficha de avaliação individual.”

Recursos: História projetada: “Afinal gosto de ti” (2ª parte), folha da atividade “Os subconjuntos”, folha da atividade “A minha biografia linguística”, imagem da Kieza (cartão), balão de apresentação e cartões (para preencher a apresentação da Kieza).

Avaliação: A avaliação desta sessão será realizada através da observação direta, das gravações audiovisuais, do preenchimento das fichas de atividade e ainda da ficha de avaliação individual.

1.2.2 História “Afinal gosto de ti” (2ª parte)

Rapidamente as atenções se centraram na menina, todos estavam curiosos por conhecer os novos colegas, exceto um menino, o Pedro.

Olá, eu sou a Kieza. Tenho 6 anos. Vivo em Portugal mas nasci em Cabo-Verde. Vim para cá com os meus pais e com os meus irmãos. Tenho uma irmã e um irmão. Gosto de Portugal porque sei falar a vossa língua. Em Cabo-Verde falava cabo-verdiano em casa, na escola falava português. Conheço mais línguas, o inglês e o francês mas para já só sei falar duas.



Ouviste? Ela é cabo-Verdiana mas também sabe falar português - sussurrou o André ao Pedro.

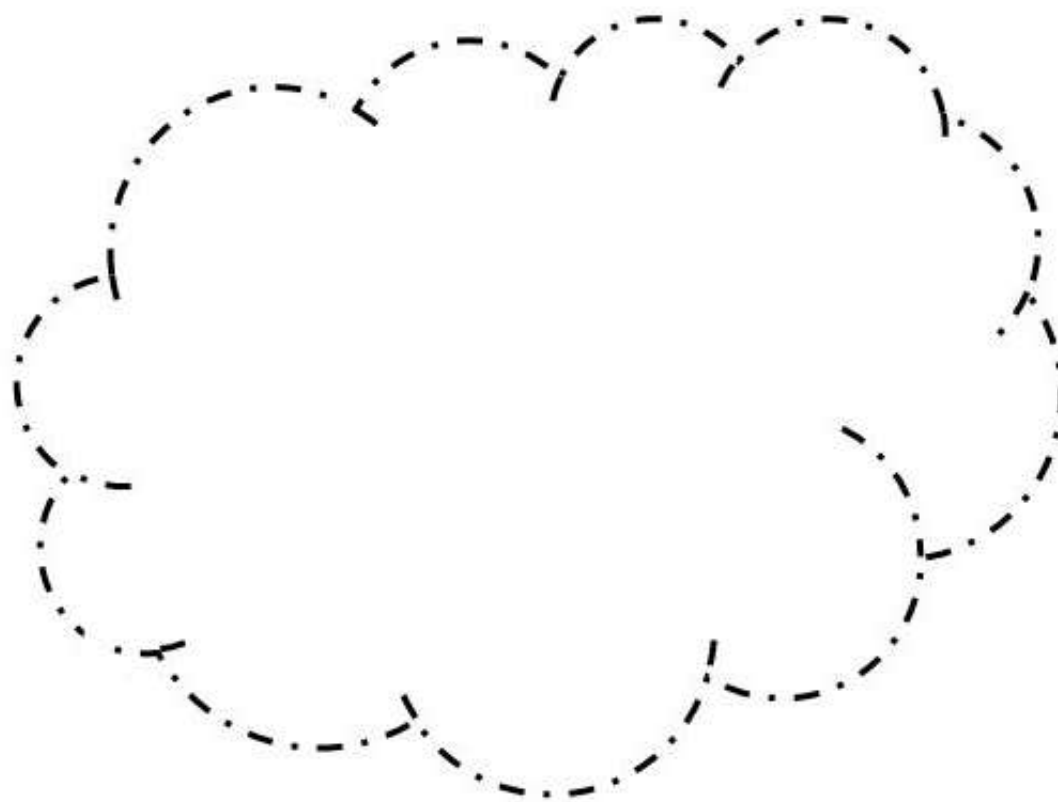
Sabe falar português?

Pois isso é o que nós vamos ver na próxima aula.

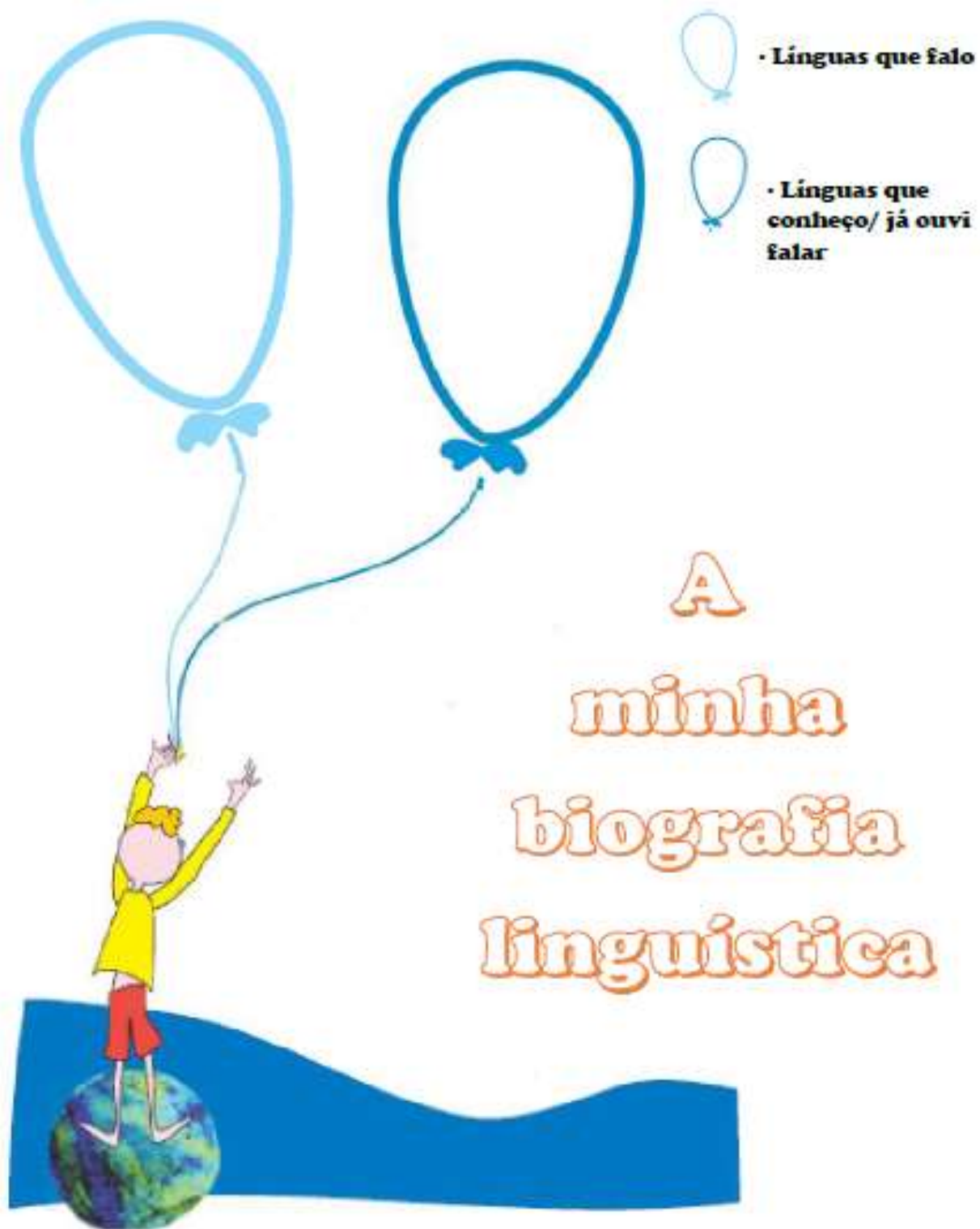


Durante o intervalo seguinte, os amigos do Pedro decidiram ir conhecer melhor os novos colegas de turma. Enquanto isso, o Pedro permaneceu sozinho, o seu orgulho e teimosia eram mais fortes

1.2.3 Atividade “Os subconjuntos”



1.2.4 Atividade “A minha biografia linguística”

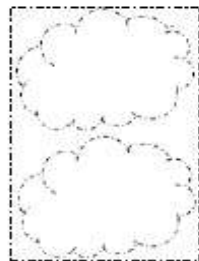


1.2.5 Ficha de avaliação individual nº1



A cor das línguas

Proveia de **verde** o que mais gostaste e
a **vermelha** o que menos gostaste.



Pinta a língua de:



verde se gostaste muito.



amarelo se apenas gostaste.



vermelho se não gostaste.



Anexo 1.3

Sessão II – “O género e o número”

1.3.1 Planificação da sessão II



A cor das línguas

Sessão II - “O género e o número”

Objetivos:

Domínio: Compreensão do oral

- Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível:
 - apropriar-se de novos vocábulos;
 - associar palavras ao seu significado;
 - identificar palavras desconhecidas;
 - integrar sistematicamente novas palavras no seu léxico;
 - responder a questões acerca do que ouviu;
 - reter o essencial de um pequeno texto ouvido;
 - identificar o tema central;
 - apreender o sentido global de textos ouvidos;
- Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos.

Domínio: Leitura

- Ler palavras através de:
 - Reconhecimento global;
 - Correspondência som/letra;
 - Antecipação;
- Mobilizar conhecimentos prévios;
- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos;
- Ler por iniciativa própria.

Domínio: Escrita

- Escrever legivelmente, com correção ortográfica e gerindo corretamente o espaço da página:
 - palavras e frases de acordo com um modelo;
 - legenda de imagens.

Domínio: Conhecimento Explícito da Língua

Plano Morfológico

- Proporcionar situações de manipulação de palavras e constituintes de palavras;
- Formar femininos, masculinos; singulares e plurais;
- Comparar dados e descobrir regularidades.

Plano das classes de Palavras

- Comparar e descobrir regularidades;

- Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita;
- Identificar os conhecimentos prévios (conhecimentos implícitos) das crianças sobre os conceitos de gênero e número;
- Promover a construção do conceito de nome, gênero e número.

Descrição:

- Leitura da terceira parte da história “Afinal gosto de ti”. Neste excerto, a ação decorre numa aula de português sobre o número e o gênero;
- Apresentação de cartazes com uma imagem e respetiva legenda. Neste caso, por exemplo, apresentaremos um cartão com a imagem de um menino e em baixo a legenda da imagem. Ainda iremos apresentar os cartões com a palavra menina, menino, meninos e meninas. Após apresentar os cartões, iremos questionar as crianças se se trata da mesma palavra ou de palavras diferente; se são diferentes quais as diferenças; o que significam; o que têm de diferente;
- Preenchimento da ficha de realização individual “Ela, ele, elas e eles” pelas crianças. A ficha terá as imagens dos cartões anteriormente apresentados e as crianças realizarão a sua legenda. Esta síntese será colocada, posteriormente, no portefólio das crianças;
- Preenchimento da tabela “O gênero e o número”. Nesta atividade, iremos dividir a turma em 5 grupos, a cada grupo será entregue um conjunto de palavras. Para preencher a tabela, cada grupo deve ler a palavra e identificar o gênero e número.

Recursos: História projetada: “Afinal gosto de ti”, cartões com imagens e cartões com legendas, ficha da atividade “Ela, ele, elas e eles”, tabela “O gênero e o número” e os cartões com palavras e ficha de avaliação individual.

Avaliação: A avaliação desta sessão será realizada através da observação direta, das gravações audiovisuais e do preenchimento das fichas de atividade.

1.3.2 História “Afinal gosto de ti” (3ª parte)

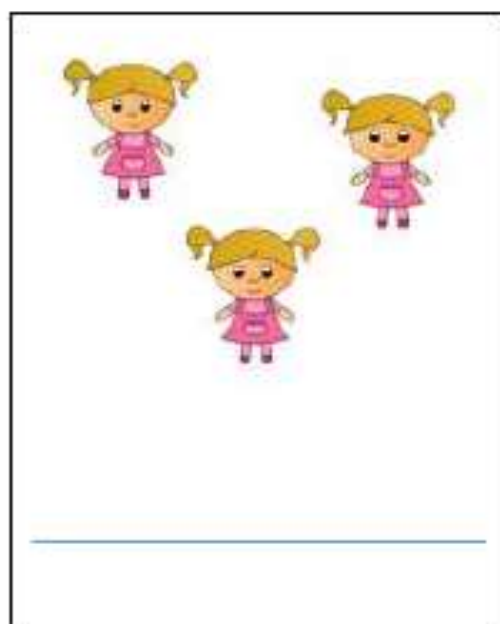
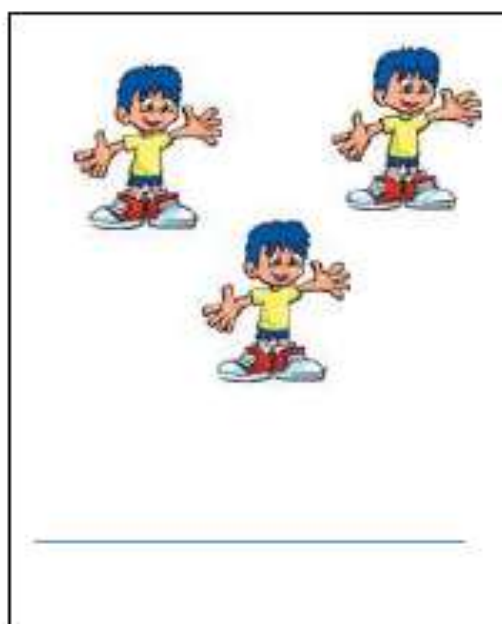
De volta à sala de aula...

- Então meninos não acham que devíamos fazer uma revisão do que estivemos a aprender na aula anterior? – questionou a professora, dirigindo-se para o quadro – Rita queres relembrar aos teus colegas o assunto da aula?**
- Na aula anterior falámos dos nomes e das suas características.**



1.3.4 Atividade “Ela, ele, elas e eles”

Sessão III: “Ela, ele, elas e eles”



1.3.4 Cartões da atividade “O género e o número”

pato

pata

patos

patas

tio

tia

tias

tias

gato

gata

gatos

gatas

teia

teias

pente

pentes

professor

professora

professores

professoras

aluno

aluna

alunos

alunas

médico

médica

médicos

médicas

pai

país

mãe

mães

lata

lata's

Anexo 1.4

**Sessão III – “O que eu já aprendi
sobre o gênero e o número”**

1.4.1 Planificação da sessão III



A cor das línguas

Sessão III - “O que já aprendi sobre o género e o número”

Objetivos:

Domínio: Compreensão do oral

- Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível:
 - apropriar-se de novos vocábulos;
 - associar palavras ao seu significado;
 - identificar palavras desconhecidas;
 - integrar sistematicamente novas palavras no seu léxico;
 - responder a questões acerca do que ouviu;
 - reter o essencial de um pequeno texto ouvido;
 - identificar o tema central;
 - apreender o sentido global de textos ouvidos;
- Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais sobre o texto ouvido.

Domínio: Leitura

- Ler palavras através de:
 - Reconhecimento global;
 - Correspondência som/letra;
 - Antecipação;
- Mobilizar conhecimentos prévios;
- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos;
- Ler por iniciativa própria.

Domínio: Escrita

- Escrever legivelmente, com correção ortográfica e gerindo corretamente o espaço da página:
 - palavras e frases de acordo com um modelo.

Domínio: Conhecimento Explícito da Língua

Plano Morfológico

- Manipular palavras e constituintes de palavras e observar os efeitos produzidos;
- Formar femininos, masculinos; singulares e plurais;
- Proporcionar situações de comparação de dados e descobrir regularidades.

Plano das classes de Palavras

- Comparar e descobrir regularidades;
- Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita;

- Identificar os conhecimentos prévios (conhecimentos implícitos) das crianças sobre os conceitos de nome (próprio e comum), adjetivo, género e número.

Descrição:

- Sistematização dos conceitos abordados nas sessões anteriores, nomeadamente, nome, nome próprio, nome comum, adjetivo, género e número;
- Atividade de síntese: esta será uma atividade de grupo em que a cada elemento será entregue uma folha com duas frases para flexionar em género e número. As frases flexionadas serão todas entregues ao grupo, pelo que cada elemento deverá selecionar qual a correta para si.
- Leitura de uma parte da história- Este excerto incidirá, principalmente, na redução do grupo de amigos do Pedro para três elementos.

Recursos: História projetada: “Afinal gosto de ti” (4ª parte), cartões com imagens (menino, menina, meninas e meninos) e cartões com respetivas legendas, ficha de realização individual “O género e o número”.

Avaliação: A avaliação desta sessão será realizada através da observação direta, das gravações audiovisuais e folhas de registo dos alunos.

1.4.2 História “Afinal gosto de ti” (4ª parte)

– Ah! Já me lembro disso. Em Cabo-Verde também aprendi como se alteravam os nomes conforme o género e o número em português mas em cabo-verdiano é um pouco diferente – entusiasmou-se a Kieza.

– Kieza, o que achas de nos fazeres uma pequena apresentação sobre este tema em cabo-verdiano para a próxima aula? – sugeriu a professora.

– Sim, claro que faço. Fico muito contente por gostarem de aprender a minha língua – acrescentou Kieza.

– Estou ansioso por aprender! – disse, entusiasmado, o André.

Logo de seguida, Pedro, dando-lhe uma cotovelada, reclama – mas para que precisas tu de aprender outra língua? Já sabes falar português! No nosso grupo só falamos português! Não precisamos de aprender mais nada.

– Mas se a Kieza fizer parte do nosso grupo era engraçado falarmos a língua dela. Aposto que sabe jogos diferentes e que nos pode ensinar – disse o André.

– Mas eu não quero aprender nada disso. Além do mais já te disse que a Kieza não irá fazer parte deste grupo, NUNCA! – resmungou o Pedro.

– Pois sendo assim, eu também não quero fazer parte deste grupo – e dizendo isto, o André afasta-se do grupo dirigindo-se para junto da Kieza.



– Se preferes assim, a mim pouco me importa.

Ficaremos apenas nós!

– rezingou o Pedro.



E assim ficou o grupo do Pedro reduzido a três meninos: o Pedro, a Rita e a Maria.



1.4.3 Ficha de avaliação individual nº2



A cor das línguas

Podia de **verde** o que mais gostaste e
a **vermelha** o que menos gostaste.



Pinta a língua de:



verde se gostaste muito.





amarelo se apenas gostaste.





vermelho se não gostaste.



1.4.4 Atividade “O que eu já aprendi sobre o gênero e o número”

	<p>O tio dá leite ao gato.</p>
	

	<p>Eu amo o tio.</p>
	



O gato é do Paulo.



A maleta tem a lupa e o lápis.





A tia tem medo da gata.



A menina dá leite à gata.





O tio mima o Paulo.



A tia gosta da gata.





A pata é da tia.



O tio gosta do gato.



O tio dá leite ao gato.

A tia dá leite à gata.

O gato é do Paulo.

A gata é da Paula.

A tia mima o Paulo.

O tio mima a Paula.

A tia tem medo do gato.

O tio tem medo da gata.

A pata é do tio.

O pato é da tia.

Eu amo a tia e o tio.

Eu amo as tias e os tios.

A maleta tem a lupa e o lápis.

As maletas têm as lupas e os lápis.

A tia gosta do gato.

As tias gostam dos gatos.

A menina dá leite ao gato.

As meninas dão leite aos gatos.

O tio e a tia gostam do gato.

Os tios e as tias gostam dos gatos.

Anexo 1.5

Sessão IV – “Sabes falar cabo- verdiano?”

1.5.1 Planificação da sessão IV



A cor das línguas

Sessão IV: Sabes falar cabo-verdiano?

Objetivos:

- Proporcionar o contacto com outras línguas (cabo-verdiano);
- Sensibilizar para a diversidade linguística.

Domínio: Compreensão do oral

- Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível:
 - apropriar-se de novos vocábulos;
 - associar palavras ao seu significado;
 - identificar palavras desconhecidas;
 - integrar sistematicamente novas palavras no seu léxico;
- Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos.

Domínio: Leitura

- Mobilizar conhecimentos prévios;

- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos;
- Ler por iniciativa própria.

Domínio: Escrita

- Escrever legivelmente, com correção ortográfica e gerindo corretamente o espaço da página:
 - palavras e frases de acordo com um modelo.

Descrição:

- Diálogo com uma convidada cabo-verdiana. As crianças vão ter a oportunidade de questionar a convidada sobre algumas curiosidades de Cabo-Verde e sobre a língua;
- Realização da atividade “Hoje aprendi cabo-verdiano...” com a apresentação individual de cada criança em cabo-verdiano.

Recursos: Ficha de realização individual “Hoje aprendi cabo-verdiano...”.

Avaliação: A avaliação desta sessão será realizada através da observação direta, das gravações audiovisuais e da folha de registo dos alunos.

1.5.2 Atividade “Hoje aprendi cabo-verdiano...”



A cor das línguas



Hoje aprendi cabo-verdiano ...

A large, empty rounded rectangular box with a green border, intended for writing the student's response to the activity.

Anexo 1.6

Sessão V – “O género e o número em cabo-verdiano”

1.6.1 Planificação da sessão V



A cor das línguas

Sessão V: “O género e o número em cabo-verdiano”

Objetivos:

- Proporcionar o contacto com outras línguas (cabo-verdiano);
- Sensibilizar para a diversidade linguística.

Domínio: Compreensão do oral

- Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível:
 - apropriar-se de novos vocábulos;
 - associar palavras ao seu significado;
 - identificar palavras desconhecidas;
 - integrar sistematicamente novas palavras no seu léxico;
- Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais sobre o texto ouvido.

Domínio: Leitura

- Mobilizar conhecimentos prévios;
- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos;

- Ler por iniciativa própria.

Domínio: Escrita

- Escrever legivelmente, com correção ortográfica e gerindo corretamente o espaço da página:
 - palavras e frases de acordo com um modelo.

Domínio: Conhecimento Explícito da Língua

Plano Morfológico

- Manipular palavras e constituintes de palavras e observar os efeitos produzidos;
- Formar femininos, masculinos; singulares e plurais (nomes);
- Comparar dados e descobrir regularidades;
- Consciencializar para as regularidades na formação do género e número entre as línguas.

Plano das classes de Palavras (nomes)

- Comparar e descobrir regularidades;
- Identificar os conhecimentos prévios (conhecimentos implícitos) das crianças sobre os conceitos de nome (próprio e comum), adjetivo, género e número;
- Promover a construção dos conceitos de género e número em outras línguas comparativamente à Língua Portuguesa.

Descrição:

- Leitura da quinta parte da história – este excerto consiste na apresentação da fala da Kieza e na exclusão de mais uma criança do grupo de amigos do Pedro;
- Exibição do balão de apresentação da Kieza em cabo-verdiano;

- No quadro serão colocadas algumas frases em português e em cabo-verdiano. Após a leitura das mesmas as crianças terão que fazer a correspondência das frases, justificando;
 - Alguns exemplos:
 - ✓ Mi ê Kieza – Eu sou a Kieza
 - ✓ Un tem seis one – Eu tenho seis anos
 - ✓ Un te vivê ne Portugal – Eu vivo em Portugal
- Após a correspondência completa as crianças irão preencher uma tabela de comparação das frases nas duas línguas. Nesta tabela as crianças terão que comparar as frases quanto ao número de palavras, colocando o sinal de maior, menor ou igual;
- Posteriormente, serão apresentadas algumas palavras em português e a sua tradução em cabo-verdiano. Primeiramente, as crianças terão que fazer a correspondência das palavras e depois classificá-las quanto ao género e ao número;
 - Alguns exemplos:
 - ✓ menino – mininu
 - ✓ pato – patu matchu
 - ✓ meninas – mininas
- Preenchimento da Ficha de Avaliação Individual .

Recursos: Balão de apresentação da Kieza em cabo-verdiano; cartões com as frases em português e cabo-verdiano; tabela de comparação entre as frases (desenhada no quadro); cartões com palavras em português e cabo-verdiano; tabela sobre o género e o número (desenhada no quadro) e ficha de avaliação individual.

Avaliação: A avaliação desta sessão será realizada através da observação direta, das gravações audiovisuais, das folhas de registo dos alunos e da ficha de avaliação individual.

1.6.2 História “Afinal gosto de ti” (5ª parte)

A aula de português começou e hoje a Kieza, tal como combinado, iria fazer a sua apresentação em cabo-verdiano.

Oi mi ê Kiesa. Un tem 6 one. Un te vivê ne Portugal ma un nascê ne Cabo Verde. Un bem prei ma nhes pais e nhes irmô. Un tem um irmã e um irmô. Un te gostá de Portugal porque un sabê falá bzot língua. Ne Cabo Verde un tava falá criol na casa e ne xcola português. Un te contcê mês língua, iglês e francês ma pra já un sabé falá



– E querias tu que ela fizesse parte do nosso grupo? Não se percebe nada do que ela diz – gracejou o Pedro com algum desprezo.

– Pois eu percebi quase tudo o que ela disse. Se ouvires com atenção percebes que algumas palavras são muito parecidas com o português e aquelas que não são podíamos aprender – respondeu o André.

– Eu não preciso de aprender outra língua o português já me basta. Além disso, nem sei porque estou a ter esta conversa contigo. Já saíste do nosso grupo – concluiu o Pedro.

No intervalo...

– Pedro, olha que engraçado! – disse a Rita apontando para o fundo do recreio. Na relva, ao lado da grande árvore, estavam o André e a Kieza muito animados a brincar. Ninguém conhecia aquele jogo mas parecia muito divertido.

**– Parece que a Kieza está a ensinar
ao André um jogo novo. Deve ter
aprendido em Cabo Verde. Podíamos
ir brincar com eles – sugeriu a Maria.**

– Boa ideia! – concordou a Rita.

**– Má ideia! Não podemos ir brincar
com eles. Será que tenho de vos**

lembrar que ela é diferente. Não

interessa se sabe falar línguas

diferentes ou se conhece jogos novos

– resmungou o Pedro.

– Pedro, estou farta de te ouvir falar mal da Kieza. Ela é uma menina igual a nós. Tem muitas coisas para nos ensinar, mas tenho a certeza que também lhe podemos ensinar coisas muito giras. Eu vou brincar com eles e, se quiseres, podes vir também – disse a Rita segurando a mão da Maria. Ambas se dirigiram para o junto da Kieza e do André.



**E assim o grupo
ficou reduzido a
um menino – o
Pedro.**



1.6.3 Atividades “Português e cabo-verdiano” e “O género e o número em cabo-verdiano”



A cor das linguas

	Nº palavras	< / = / >		Nº palavras

		Singular		Plural	
		Masculino 	Feminino 	Masculino 	Feminino 
					
					
					
					

1.6.4 Ficha de avaliação individual nº3

 *A cor das línguas*

Rodeia de **verde** o que mais gostaste e
a **vermelho** o que menos gostaste.

Pinta a língua de:

-  **verde** se gostaste muito.
-  **amarelo** se apenas gostaste.
-  **vermelho** se não gostaste.

Anexo 1.7

Sessão VI – “Afinal gosto de ti”

1.7.1 Planificação da sessão VI



A cor das línguas

Sessão VI: “Afinal gosto de ti”

Objetivos:

- Proporcionar o contacto com outras línguas (cabo-verdiano e tétum);
- Conhecer as representações das crianças sobre as outras línguas e a sua evolução;
- Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural.

Domínio: Compreensão do oral

- Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível:
 - apropriar-se de novos vocábulos;
 - associar palavras ao seu significado;
 - identificar palavras desconhecidas;
 - integrar sistematicamente novas palavras no seu léxico;
- Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos.

Domínio: Leitura

- Mobilizar conhecimentos prévios;

- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos;
- Ler por iniciativa própria.

Domínio: Escrita

- Escrever legivelmente, com correção ortográfica e gerindo corretamente o espaço da página:
 - palavras e frases de acordo com um modelo.

Domínio: Conhecimento Explícito da Língua

Plano Morfológico

- Manipular palavras e constituintes de palavras e observar os efeitos produzidos;
- Formar femininos, masculinos; singulares e plurais (nomes);
- Comparar dados e descobrir regularidades;
- Consciencializar para as regularidades na formação do género e número entre as línguas.

Plano das classes de Palavras (nomes)

- Comparar e descobrir regularidades;
- Promover a construção do conceito de género e número em outras línguas comparativamente à LP;

Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita.

Descrição:

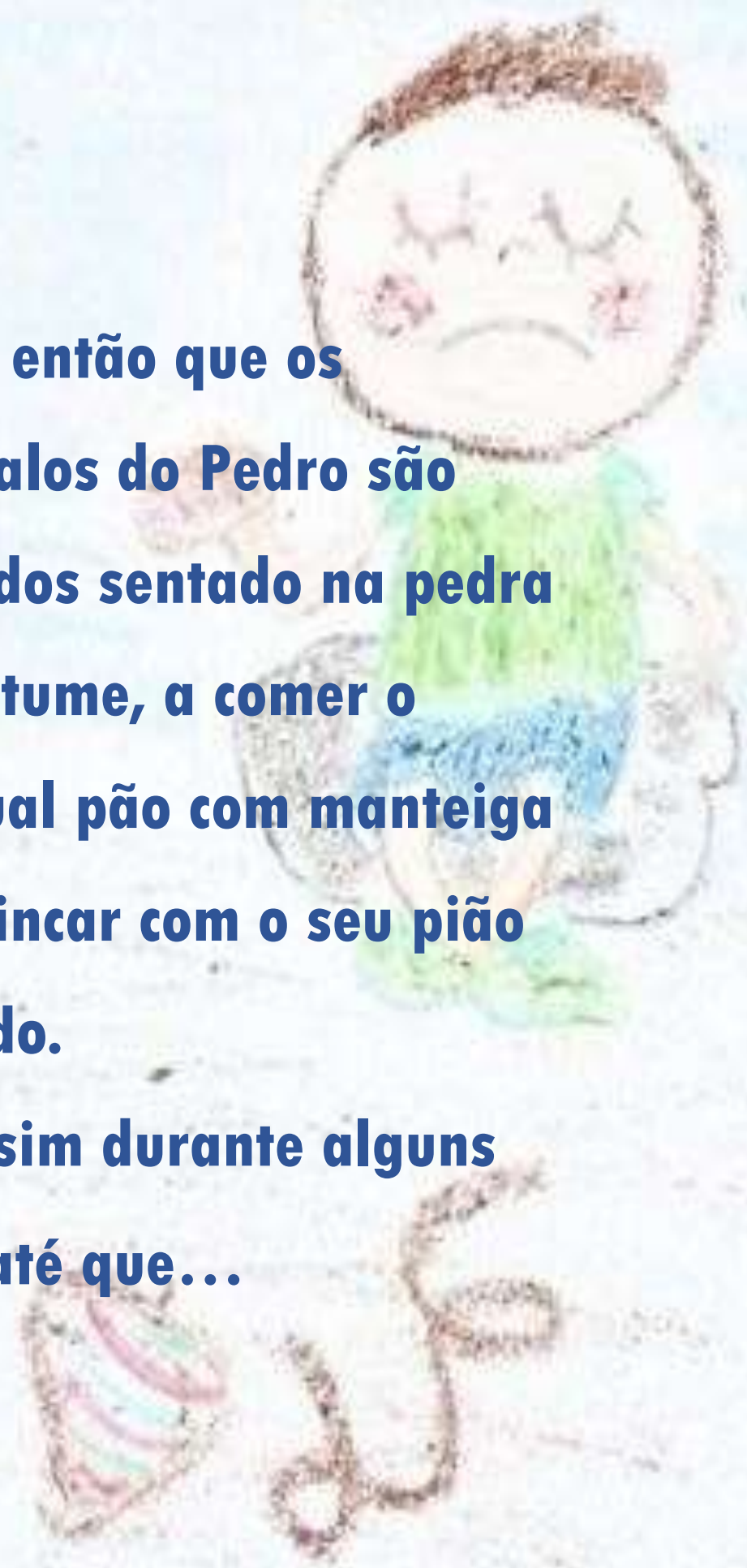
- Apresentação de cartões com frases no plural em cabo-verdiano e sua tradução em português, por exemplo:
 - ✓ Um monti di mininu kumi dósi – Muitos meninos comem doces
- Diálogo com as crianças sobre as regras da formação do plural em cabo-verdiano;

- Leitura da última parte da história – este excerto consiste no final da história em que o grupo volta a reunir-se e desta vez com dois novos elementos, a Kieza e o Odair;
- Exibição dos balões de apresentação do Odair em português e em tétum;
- Escolha da capa para a história “Afinal gosto de ti” – todos os trabalhos serão expostos no quadro e através de votação as crianças irão eleger o desenho de que mais gostam para a capa.

Recursos: Balão de apresentação do Odair em português e em tétum; cartões com as frases em português e cabo-verdiano; História: “Afinal gosto de ti”.

Avaliação: A avaliação desta sessão será realizada através da observação direta e das gravações audiovisuais.

1.7.2 História “Afinal gosto de ti” (6ª parte)

A child's drawing on a light blue background. It depicts a boy with a sad expression, sitting on a large grey rock. The boy has brown hair, closed eyes, and a downturned mouth. He is wearing a green shirt and blue shorts. To his left, there is a small, colorful, striped object. The drawing is done with thick, dark lines and some color washes.

Desde então que os intervalos do Pedro são passados sentado na pedra do costume, a comer o habitual pão com manteiga e a brincar com o seu pião colorido.

Foi assim durante alguns dias, até que...

...vindo de trás do Pedro, ouviu-se um tímido olá. Pedro ignorou!

- olá, eu sou o Odair! Tu és o Pedro, certo? Costumo ver-te aqui sozinho, precisas de companhia? – questionou a voz vinda de trás do Pedro.

Sem se virar para ver a quem pertencia a voz, o Pedro respondeu arrogante:

- Sim, sou o Pedro e estou sozinho porque quero, não preciso de companhia.

Ainda não tinha terminado a frase quando o Pedro sentiu alguém a sentar-se ao lado dele, na mesma pedra.

- Antes via-te com o teu grupo de amigos, agora estás sempre sozinho. Eu faço-te companhia, podemos ser amigos. Em Timor eu tinha muitos amigos e quando vim para cá senti-me muito sozinho. Eu e os meus amigos costumávamos vir para a rua à noite ver as estrelas. Na minha cidade quase não há luz, por isso as estrelas brilham ainda mais. Tenho saudades deles.

Pedro permaneceu calado, então o Odair continuou:

- Conhecia os meus amigos desde que nasci, fomos criados juntos e nunca mais nos separávamos.

Quando vim para Portugal conheci pessoas novas e fiz novos amigos. Achava que não seria capaz, eram todos tão diferentes. Agora que os conheço melhor, sinto-me feliz. Um dia gostava que os meus amigos de Timor conhecessem os meus amigos de cá.

- Se eram diferentes de ti porque quiseste ser amigos deles? – perguntou finalmente o Pedro.

- Não queria ficar sozinho e acabei por perceber que são pessoas como eu. O melhor disto foi que aprendi muitas coisas novas. Aprendi jogos divertidos e provei comidas deliciosas. Tem sido espetacular.

- É assim tão bom conhecer pessoas novas?

- É muito bom. Se quiseres eu posso ensinar-te muitas coisas sobre Timor. Uma música, um jogo, podias até ir lá a casa experimentar Cuca. A minha mãe ia adorar conhecer-te.

Pedro, ainda envergonhado, acenou com a cabeça. Nessa tarde o Pedro experimentou um doce novo.

Hoje, na aula de português era a vez do Odair se apresentar na sua língua:

Hai, ha'u nia naran Odair.
Ha'u nia tinan hitu(7). Há'u
hela iha Portugal mas moris
iha Timor. Ha'u mai iha ne'e
ho'o ha'u nia apa, ama ho'o
ha'u nia maun ho'o bin sira.
Ha'u iha bin ida no maun
ida. Há'u gosta Portugal
tamba ha'u hatene koalia imi
nia lian. Iha Timor iha uma
ha'u koalia tetúm, iha eskola
ha'u koalia portugues. Ha'u
koñese mos lian balun,
ingles ho frances mas agora
ne'e haú só hatene koalia
de'it lian rua.



Inesperadamente, o Pedro levanta o dedo e replicou:

- Esqueceste-te de dizer que em Timor se come Cuca e que a tua mãe é a melhor cozinheira deste prato.**

Naquele momento todos ficaram a observar o Pedro em silêncio. Teria o Pedro arranjado um novo amigo?

Assim que a campainha tocou o Pedro correu imediatamente para junto do Odair.

- Achas que podemos passar o intervalo juntos? Podias ensinar-me aquele jogo de que me falaste ontem – sugeriu o Pedro.**
- Claro que sim, mas precisamos de mais pessoas para jogar. Conheces alguém?**
- Acho que sim!**

Sem mais demoras, o Pedro deslocou-se para junto da Kieza, do André, da Rita e da Maria.

- Olá meninos! Por acaso não gostavam de vir brincar connosco? Acho que o Odair conhece um jogo novo, engraçado.**
- Boa, acho que podemos aprender esse jogo. Adoro aprender coisas novas! – disse a Kieza.**
- Se quiseres depois também nos podes ensinar o teu jogo...**

Acenando com a cabeça, a Kieza sorriu para o Pedro e agarrando-lhe a mão começou a correr para junto do Odair.

Naquele intervalo aprenderam dois jogos novos e quando a campainha voltou a soar:



O Pedro disse à Kieza:

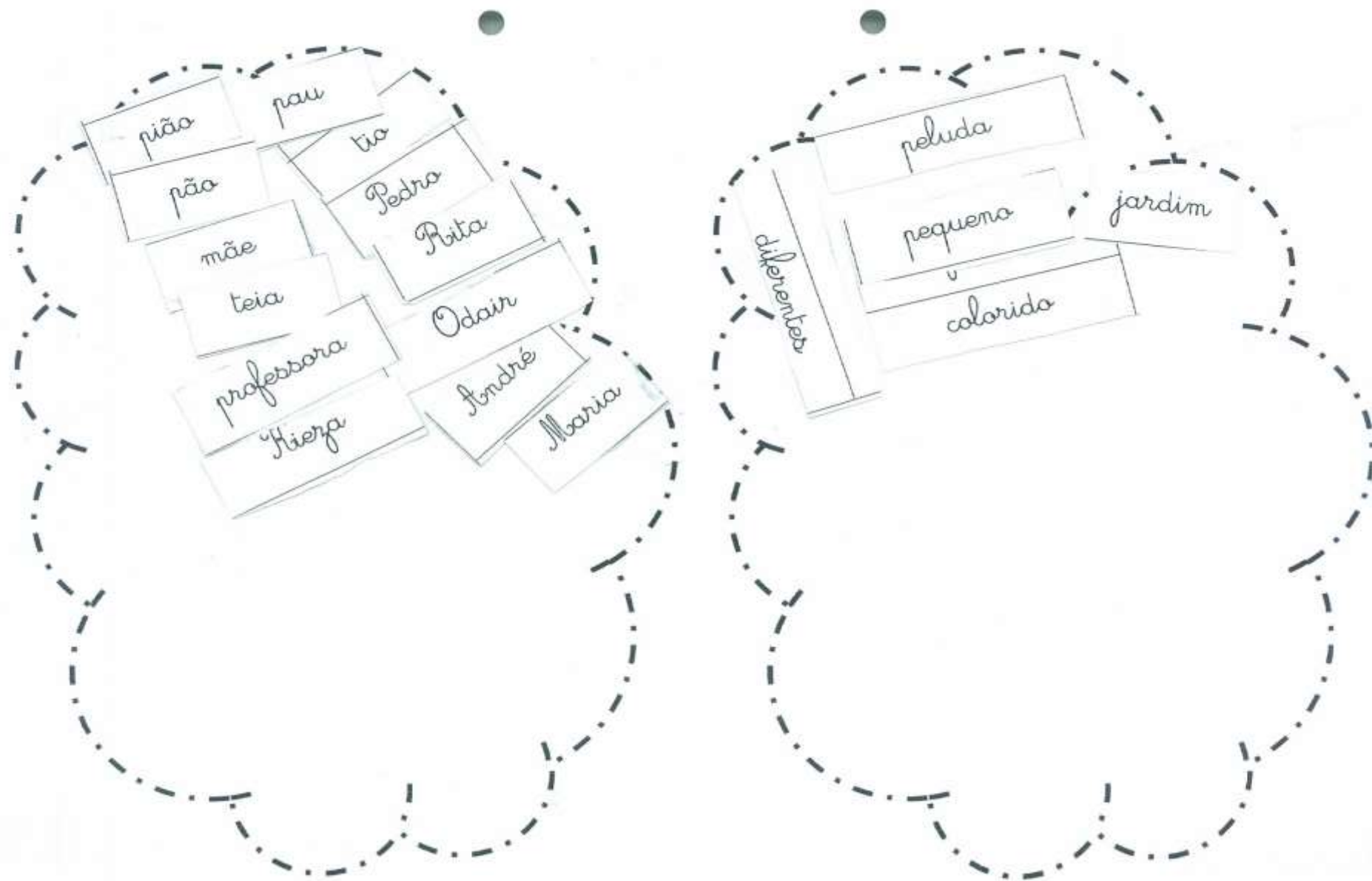
Afinal até é gosto de fi.

Anexo 2 – Portefólio do participante A1

ESTE **P**ORTEFÓLIO É TEU



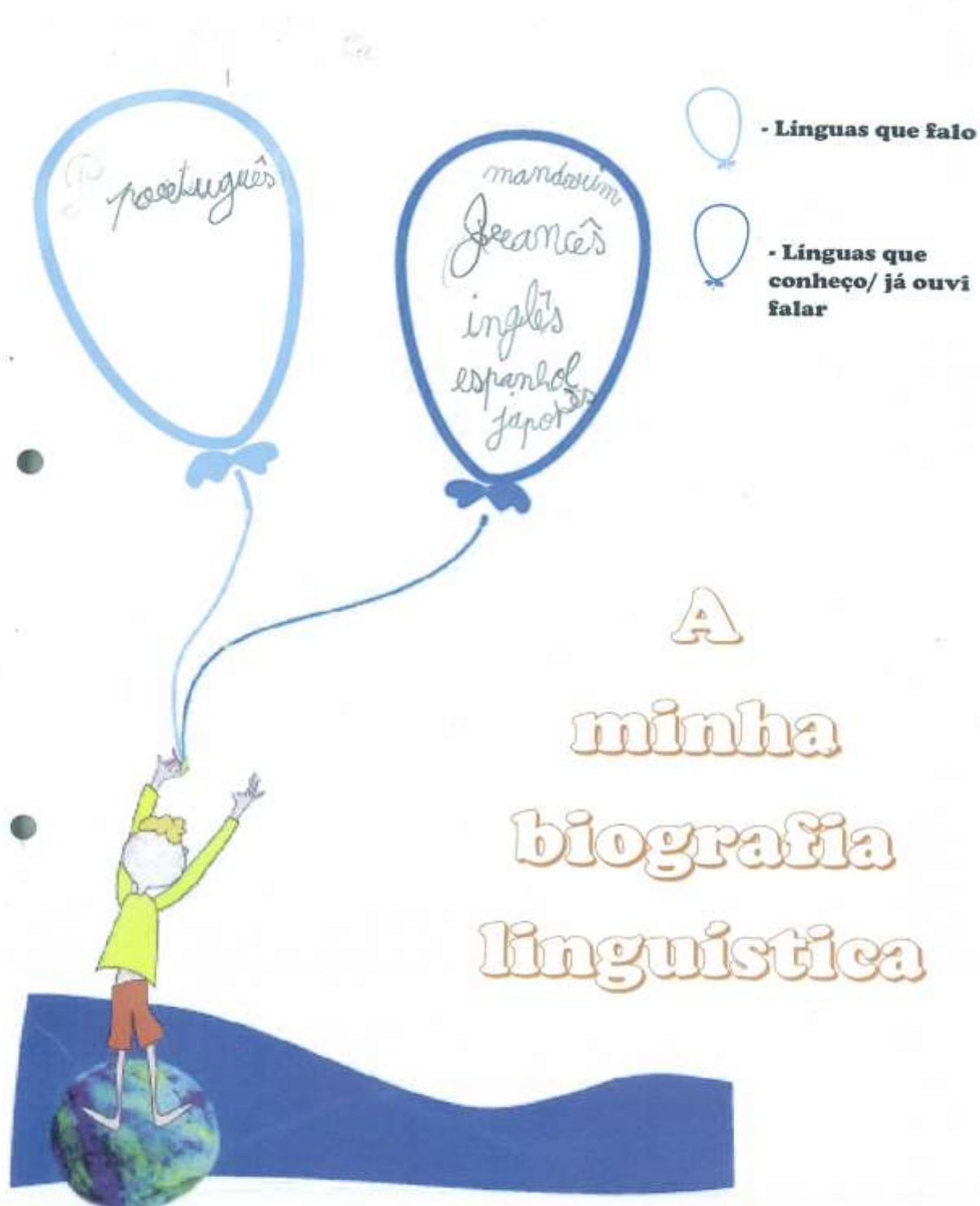
2.2 “Os conjuntos”



2.3 “Os subconjuntos”



2.4 “A minha biografia linguística”

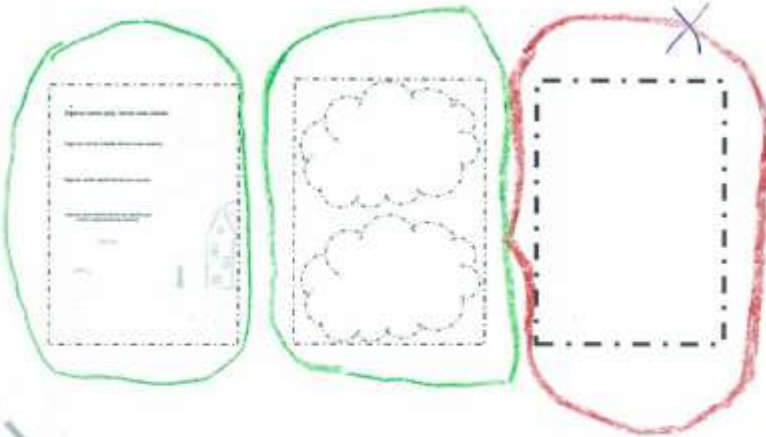


2.5 Ficha de avaliação individual nº1






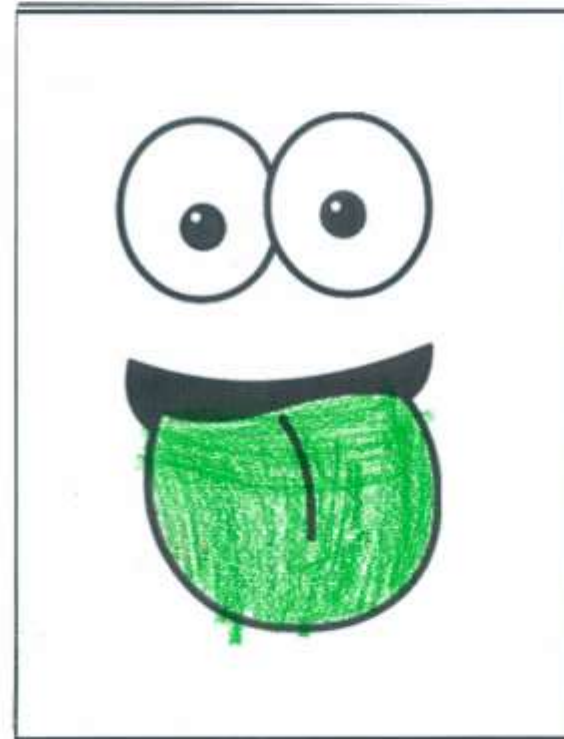
A cor das línguas

Rodeia de **verde** o que mais gostaste e a **vermelho** o que menos gostaste.



Pinta a língua de:

-  verde se gostaste muito.
-  se apenas gostaste.
-  vermelho se não gostaste.



2.5 “Ela, ele, elas e eles”

Sessão III: “Ela, ele, elas e eles”

20-11-2013



menino



menina



meninos







meninas

2.6 “O que eu já aprendi sobre o género e o número”

25-11-2013

G1

	A pata é da tia.
	O pato é do tio.

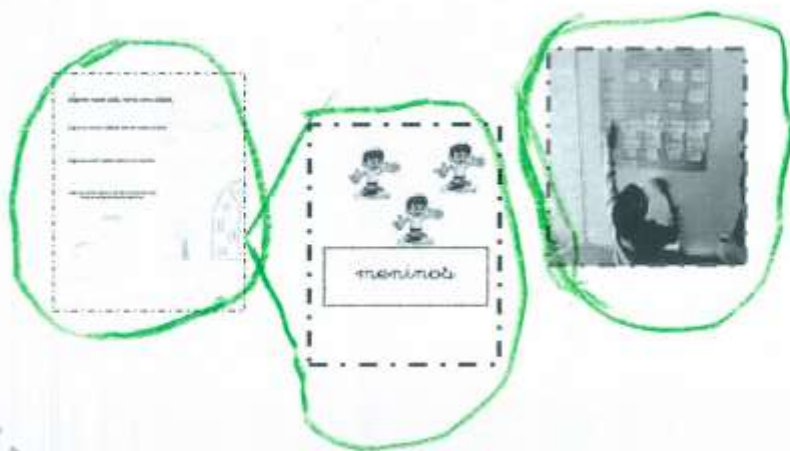
	O tio gosta do gato.
	Os tios gostam dos gatos.

2.7 Ficha de avaliação individual nº2






A cor das línguas

Rodeia de verde o que mais gostaste e
de vermelho o que menos gostaste.



Pinta a língua de:

-  verde se gostaste muito.
-  se apenas gostaste.
-  vermelho se não gostaste.



2.8 “Hoje aprendi cabo-verdiano...”



A cor das línguas



Hoje aprendi cabo-verdiano . . .

Mi é ~~de~~.

Um tem seis one.

Um tem um irmão.
Mi é de Avô.













Estas são as professoras a ensinar Cabo-verdiano

2.9 “Português e cabo-verdiano” e “O género e o número em cabo-verdiano”




A cor das línguas


	Nº palavras	</ = />		Nº palavras
Eu sou a Kriya.	4	>	Mai é Kriya.	3
Eu tenho 6 anos	4	=	Um tem 6 ano.	4
Eu tenho dois irmãos.	4	≠	Um tem dois irmã.	4
Eu reivo em Portugal.	4	<	Um também reivo em Portugal.	5
Eu tenho um irmão e uma irmã.	7	=	Um tem um irmão e um irmã.	5

		Singular		Plural	
		Masculino 	Feminino 	Masculino 	Feminino 
		meninu	menina	meninus	meninas
		mininu	minina	mininus	mininas
		pato	pata	pato	patas
		patu	patu	patus	patus
		machu	Bémia	matu	Bémia
		irmão	irmã	irmã	irmã




2.10 Ficha de avaliação individual nº3

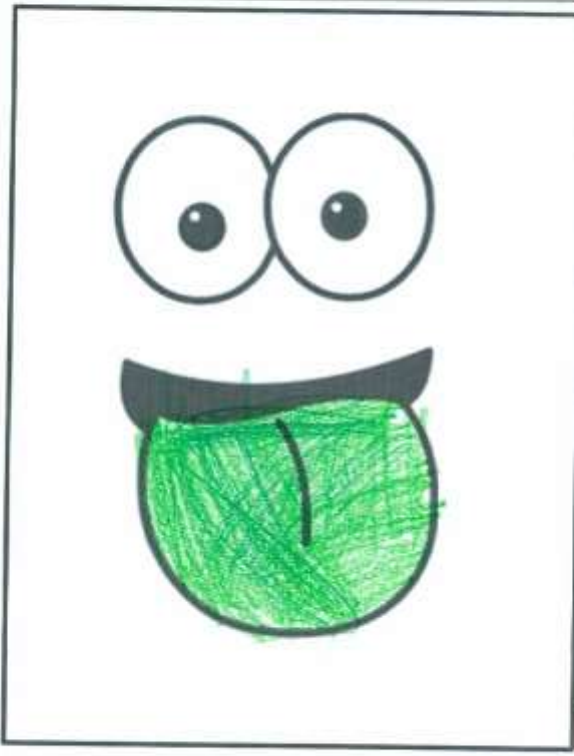
 *A cor das línguas*

Rodeia de verde o que mais gostaste e a **vermelho** o que menos gostaste.



Pinta a língua de:

-  verde se gostaste muito.
-  se apenas gostaste.
-  vermelho se não gostaste.



2.11 "O que eu mais gostei foi..."

O que eu mais gostei foi quando o Pedro foi ter com a Kieza. Gostei de aprender cabo-zeze.



**Anexo 3 – Transcrições das sessões de
intervenção**

Quadro 10 – Normas das transcrições

Dados Situacionais	Notação utilizada
Estagiária (1 e 2)	E
Texto não transcrito	(...)
Pausas curtas	/
Pausas longas	//
Grupo de participantes	GP
Participante não definido	PND
Participante 1	A1
Participante 2	A2
Participante 3	A3
Participante 4	A4
Participante 5	A5
Participante 6	A6
Participante 7	A7
Participante 8	A8
Participante 9	A9
Participante 10	A10
Participante 11	A11
Participante 12	A12
Participante 13	A13
Participante 14	A14
Participante 15	A15
Participante 16	A16
Participante 17	A17
Participante 18	A18
Participante 19	A19
Participante 20	A20

S0-E01

Descrição: No final da implementação da sessão questionámos o participante A1 sobre o que ele aprendeu com as atividades realizadas, mais propriamente, os conjuntos, e com a sessão em geral.

Transcrição

A1-O que é que eu aprendi sobre o quê?

E- Nos conjuntos. O que é que tu aprendeste nos conjuntos hoje? Eu sei que tu sabes./
Como é que tu fizeste para formar os conjuntos?

A1- Pala...fra...palavras.

E- Sim e como é que tu fizeste para dividir as palavras?

A1- Os nomes das coisas ficavam num conjunto (azul), as características ficavam aqui (conjunto vermelho).

E- Nos? Lembras-te do nome? /Adjetivos, não era? Então os nomes servem para quê?

A1- Para...se tivermos que fazer uma frase ‘pomos’ um nome e depois fazemos “come” ou também podemos fazer “beber leite”.

E- Boa! Então os nomes servem para nós dizermos o que as coisas...

A1- São.

E-Então e os adjetivos?

A1- Para nós dizermos...se eu disser: “O meu estojo é amarelo”, ‘tou’ a dizer um objetivo (confusão com adjetivo).

E- Um adjetivo, estás a caracterizar o teu estojo, certo? E gostaste da atividade?

A1- Sim!

S0-E02

Descrição: No final da implementação da sessão questionámos o participante A6 sobre o que ele aprendeu com as atividades realizadas, mais propriamente, os conjuntos, e com a sessão em geral.

Transcrição

E- Quero que tu me digas o que tu aprendeste hoje.

A6- Eu gosto... das professoras.

E- Eu quero que tu me digas o que aprendeste hoje com os conjuntos, o que é que tu aprendeste?

A6- Eu acho que aprendi... ai não, não... eu não acho, eu sei o que aprendi hoje.

E- O que é que tu aprendeste hoje?

A6- Eu diverti-me a fazer conjuntos.

E- Boa! E que conjuntos é que fizeste? Ora diz lá!

A6- Fiz conjuntos das palavras.

E- Sim, quantos conjuntos é que tu fizeste? / Dois conjuntos, o conjunto dos...

A6- Nomes.

E- E o conjunto dos...

A6- Palavras.

E- E os nomes não são palavras?

A6- Sim.

E- E o conjunto dos... (pausa) adjetivos.

A6- Adjetivos.

E- E como é que tu fizeste para saber que palavras é que devias meter num conjunto e qual é que devias meter noutra?

A6- Porque um é azul e outro é vermelho.

E- Sim e como é que tu sabias que palavra é que devias meter no azul? Que palavras é que tinhas que meter no azul?

A6- Tinha que meter... o... tio.

E- E porquê que meteste tio no azul?

A6- Porque é um nome.

E- Porquê que é um nome?

A6- Porque... a palavra tio...

E- Porque a palavra tio é...

A6- É um nome e... e quinta também é um nome.

E- Sim. E as palavras que meteste no conjunto vermelho?

A6- (pensativo) Foi mota.

E- No vermelho? Mota?

A6- Ai, ai. (confuso)

E- A palavra peluda meteste onde?

A6- No vermelho.

E- Porquê?

A6- Porque é uma palavra não é um nome.

E- E um nome não é uma palavra?

A6- Ai, é.

E- Como é que nós dissemos? As palavras do conjunto serviam para quê?

A6- Para fazer nomes.

E- Para carac..

A6- Caracterizar.

E- Para dizer como é que as coisas ...

A6- São.

E- Os nomes são para chamar as...

A6- Pessoas.

E- As coisas e as pessoas. E os adjetivos são para dizer como as coisas...

A6- São.

E- Para carac...

A6- Para caracterizar.

E- Muito bem!

SI-E01

Descrição: Este episódio diz respeito a um momento de revisão das atividades realizadas na sessão anterior de modo a criar um eixo condutor para a atividade seguinte.

Transcrição

E- O conjunto azul é o conjunto dos nomes e o vermelho?

A4- É o que nós usamos às vezes para...

A3- Era para chamarmos aos nomes.

E- Como é que se chamava o conjunto vermelho? Quem é que se lembra do nome?

A1 - Os “objetos” (confusão com adjetivos).

//

E- (...) Digam alguns exemplos, dos que estão na vossa folha, do conjunto vermelho.

A6- Peluda.

A3- Pião.

A8- Pião é nomes e pão igual.

//

E- O azul eram as palavras que nós usávamos para dar nomes às coisas e o vermelho?

Eram as palavras que nós usávamos para fazer o quê às coisas? (...)

A1- Para nós dizer o que as coisas têm.

(...)

E- Como as coisas são, como é que as coisas se caracterizam, foi assim que vocês ouviram dizer?

GP- Sim!

E- Quando nós queremos descrever alguma coisa nós usamos ad-je-ti-vos, ad-je-ti-vos. O conjunto vermelho é o conjunto dos adjetivos.

//

E- Então o conjunto azul era o conjunto dos...

GP- Nomes.

E- São palavras que...

A3- Dão nome...

A13- Pião.

E- (...) Os nomes são palavras que designam as coisas, que dão nome às coisas, certo?

GP- Sim.

E- E os adjetivos?

A1- Caracterizam as coisas.

SI-E02

Descrição: Este episódio refere-se ao início da atividade “Os subconjuntos” em que os alunos fazem em distinção entre nomes próprios e nomes comuns.

Transcrição

E- Agora vamos olhar só para o conjunto dos nomes ou substantivos. Qual é a primeira diferença que encontramos quando olhamos para aqui (conjunto azul)?

A4- Tem palavras com letra maiúscula...

E- Muito bem! Tem palavras com letra maiúscula e palavras com letra...

A4- Minúscula.

E- Muito bem! E as palavras com letra maiúscula, o que são?

A5- Maria.

E- Sim, o nome de uma pessoa./ O nome das pessoas são os nomes próprios, que começa, com letra maiúscula. Então, vamos fazer um novo conjunto, outro conjunto azul que começam com letra maiúscula, os nomes...

A4- Próprios.

//

E- (...) disse tio, posso colocar neste conjunto?

GP- Não.

A1- Porque não é o nome próprio de uma pessoa.

E- E o nome do nosso país onde colocamos?

GP- Portugal.

E- Sim é esse, e onde colocamos Portugal?

A1- Nos nomes.

E- Mas os dois são os conjuntos dos nomes, é nos nomes próprios ou comuns?

A1- Próprios.

E- Porquê?

A1- Porque é um nome de um país... é um nome próprio.

SII-E01

Descrição: Este episódio passa-se no início da sessão II, após a leitura da terceira parte da história surge uma imagem com os símbolos do género, masculino e feminino.

Transcrição

A6- Não te esqueças, é... era um círculo com... e uma setinha e outro círculo e um... um pau e outro pau mas só que não era azul.

E- Estás a falar da nossa imagem? Sabes o que é que são estes símbolos?

A8- É o feminino e a feminina.

E- Feminino e feminina? Muito bem, então qual é o feminino e qual é a feminina?

A13- É uma fêmea e um macho.

E- Fêmea, macho, feminino, feminina, então ficamos em quê?/ Que símbolos são estes?

A13- É fêmea e macho.

E- É uma fêmea e um macho, mais?

A5- Mas isso são os animais.

E- (...) Então o que é isto? São símbolos de quê?

A5- De pessoas.

(...)

Francisco- Eu acho que aquele lado (símbolo feminino) é uma menina e aquele lado (símbolo masculino) é um menino.

(...)

E- Eu vou dar uma ajuda, o símbolo do género masculino e o símbolo do género feminino.

//

A6- Os meninos são os machos e as meninas são as fêmeas.

SII-E02

Descrição: Este episódio passa-se na sessão II durante a realização da atividade “Ela, ele, elas e eles”. Neste momento questionámos os participantes sobre a diferença entre as palavras menino e menina e acrescentámos as palavras tio e tia para associarem às imagens e legendas apresentadas.

Transcrição

E- Qual é a diferença entre a palavra menino e menina?

A1- Porque menino tem um –o e menina tem um –a.

//

E- Onde coloco a palavra tio?

A4- No menino.

E- Porquê?

A4- Porque tio é um menino.

A3- Tia é... é uma menina.

/

E- E qual é a semelhança entre menina e tia?

A13- Porque tia tem um –a e tio tem um –o.

SIII-E01

Descrição: Este episódio passa-se na sessão III e apresenta uma pequena síntese que realizámos sobre os conceitos de nome, adjetivo, nome próprio, nome comum e género.

Transcrição

A6- Olha deixa-me explicar-te uma coisa... as letras que começam com letra maiúscula... com letra maiúscula como os nome das pessoas, não... não são nomes que começam com letra minúscula, são nomes que começam com letra maiúscula.

E- E os nomes próprios são só o nome das pessoas?

GP- Não.

E- E dos países?

GP- Sim.

A13- Caramulo é.

E- Das cidades?

GP- Sim.

E- E dos rios?

GP- Sim.

E- E das terras?

GP- Sim.

E- E das escolas?

GP- Sim.

E- E das coisas?

GP- Não, não!

//

E- E os adjetivos?

A3- Dizemos como eles são.

A1- Pequeno... estamos a dizer que aquela coisa é pequena, não estamos a dar nome.

//

E- A palavra menina é masculino ou feminino?

A3- Menina.

E- Mas é masculino ou feminino?

GP- Feminino.

E- E menino?

A4- Masculino.

E- E meninas?

A3- Feminino.

SIV-E01

Descrição: Este episódio está relacionado com a história “Afinal gosto de ti”. Durante a visita da nossa convidada cabo-verdiana, pedimos aos participantes que contassem a história que andávamos a ouvir no decorrer das sessões. O participante A6, com a ajuda dos restantes alunos, repetiu a história utilizando as mesmas frases, entoação e pausas.

Transcrição

A6- Algures... algures neste país, havia uma, uma cidade, algures nesta cidade, havia...havia uma escola, algures nesta escola, havia um recreio, no recreio havia um menino, chamava-se Pedro. E depois tava sentado numa pedra...

/

E- Estava sozinho na escola?

GP- Não! ‘Tava com os amigos.

A6- ‘Tava com os amigos, mas no princípio quando os amigos não chegaram ele tava sozinho.

E- Pronto! Mas depois os amigos chegaram e o que é que aconteceu?

A6- O grupo ficou completo.

E- Sim, o grupo ficou completo, depois tocou foram para a sala e o que aconteceu?

A6- A...a ... a diretora bateu à porta (todos os alunos batem na mesa, imitando o som). E depois entrou a diretora e dois meninos que era a Kieza e...

GP- E o Odair.

E- E depois?

A6- E depois a diretora da escola disse: - Professora, aqui tem dois meninos novos que tal lhe falei. E o Pedro disse: - Dois alunos novos? Mas não pode ser, eles são tão diferentes. E depois... e depois o Pedro disse: Diferentes? Sim, não ouviste? Eles não são da mesma cor que nós. Sim, mas não vejo nenhum mal nisso. Até...até, eu acho que eles podem fazer parte do nosso grupo e o Pedro disse: - Fazer parte do nosso grupo? Mas tu estás tolinho?

Gp- (corrige) Maluco.

A6- Mas tu estás maluco? Eles não são da mesma cor que nós.

Agora pode ajudar-me a... A1.

A1- Depois a turma aprendeu a acolhê-los e depois ficaram só três meninos, o André foi-se embora com os dois meninos.

E- E porquê que o André foi-se embora?

A1- Porque achava que...que eles podiam fazer parte do nosso grupo mas o Pedro achava que não.

E- Exatamente! Eles queriam que a Kieza fizesse parte do grupo deles mas como o Pedro não aceitou o André foi-se embora.

A1- Pois foi e ficaram só três meninos o Pedro, a Maria e a Rita.

E- Muito bem!

A1- E ficámos até aí.

SV-E01

Descrição: Este episódio está relacionado com o género em cabo-verdiano. Após preencher a tabela da atividade “O género e o número em cabo-verdiano”, questionámos o participante A6 sobre as suas escolhas.

Transcrição

E- Quero que me expliques porque escolheste esta ordem.

A6- Porque aqui é patus machos (patu matchu) mas só que aqui tem outra língua.

E- Sim! E aí é patus mas tu meteste no menino (sing. masc.).

A6- Porque tem... Pus aqui (masculino) porque tem um –u (patu matchu) e aqui (feminino) porque tem um –a (patu fémia). E aqui (patus matchu) pus patus porque ‘tão meninos e aqui tem... tem um –o, por isso é que pus aqui. E aqui tem um –a e aqui diz pata...pa... ai já me... patus fémia por... por isso e tem aqui um –a por isso é que pus aqui (plural feminino).

//

E- Porque é que meteste esta aqui e esta aqui? (patu matchu e patu fémia)

A6- Porque aqui (fémia) tem um –a e aqui (matchu)... tem um –u.

E- Ouve o que te vou dizer: masculino – matchu e feminino – fémia.

A6- Sim...

E- Faz sentido A6?

A6- Faz! Por... porque isto é feminino – mat...

E- Masculino...

A6- Ai, masculino – matchu e feminino - mat...fémia. Fémia é...é as meninas, machos é os meninos.

E- Boa! Muito bem, podes ir para o lugar, estás de parabéns!

SVI-E01

Descrição: Este episódio está relacionado com o final da história “Afinal gosto ti”. Após terminar a leitura da história perguntámos aos participantes o que tinham aprendido com a história, a diferentes níveis.

Transcrição

E- (...) O que é que tu aprendeste com esta história?

A4- Apendi que é bom ter um amigo novo.

E- Mais?

A13- É bom aprendermos jogos novos.

E- Mais ideias?

A2- Podemos brincar com os novos colegas.

A19- Devemos respeitar os nossos amigos novos.

E- Respeitar os nosso amigos novos, muito bem!

A5- Brincar com os nossos amigos novos. (...)

A13- Conhecer bem os colegas. (...)

A18- Ajudar os amigos novos. (...)

A13- Aprender a línguas deles. (...)

A1- Fazer jogos com eles. (...)

A14- Gostarmos deles. (...)

A1- Não reclamar com eles. (...)

A2 - Não gozar com os colegas novos. (...)

A13- Quando algum colega estiver triste, ajudá-lo. (...)

A18- Dar abraços aos amigos novos?

E- Porquê que é importante dar abraços aos amigos novos?

A1- Para sentirem felicidade.

Anexo 4 – Outros anexos

4.1 Autorização para a recolha dos registos audiovisuais e otográficos



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

E.B. Centro Escolar

DECLARAÇÃO

Eu, _____ ,
encarregado de educação do (a) aluno(a)
_____, do 1.º ano CV2 , declaro para
os devidos efeitos que:

(assinalar com a opção desejada)

Autorizo	Não Autorizo	Situação
		Sejam tiradas fotografias ao meu educando para divulgação dos trabalhos na sala aula, exposições e publicações no âmbito das atividades escolares.
		Sejam tiradas fotografias ao meu educando para divulgação das atividades realizadas na escola, na página do Agrup., Blog da turma e U. Aveiro.
		O meu educando possa sair da escola sozinho para ir almoçar a casa.
		O meu educando possa sair da escola sozinho depois das atividades letivas.
		O meu educando, depois das atividades letivas, possa regressar a casa acompanhado por: (nome) _____ (parentesco) _____ _____ _____ _____

Assinatura : _____

Data: 13/ 09 /2013

O Professor Titular: _____

Data: 13-09-2013

