



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2013

**Sara Raquel Maia
Ribeiro**

**Representações sobre a Língua Portuguesa em
crianças do 1.º CEB**



**Sara Raquel Maia
Ribeiro**

**Representações sobre a Língua Portuguesa em
crianças do 1.º CEB**

Relatório Final apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Maria Helena Ançã, Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos meus Pais e Irmã por todo o apoio que me deram ao longo destes cinco anos.

À Professora Maria Helena Ançã, por todo o carinho e apoio.

À turma do 2.ºano, que guardarei para sempre no meu coração!

o júri

Presidente

Professor Doutor Rui Marques Vieira
Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

vogais

Professora Doutora Urbana Maria Santos Pereira Bendiha
Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Helena Ançã
Professora Associada com Agregação do Departamento da Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Aos meus Pais e Irmã, em especial à minha Mãe, por toda a paciência e companheirismo ao longo desta jornada.

Ao Miguel, por toda a sua compreensão, apoio, carinho, sorrisos e encorajamento.

À Professora Maria Helena Ançã, pela sua disponibilidade, incentivo e amizade ao longo deste percurso.

À Joana Sousa, Catarina Vasconcelos e Catarina Gomes pelo apoio, sorrisos, pelas palavras reconfortantes e pelo incentivo incessante.

À Cátia Gomes, Isabel Rocha e Filipa Tavares, pela força e encorajamento permanente nesta reta final.

À Marlene Silva, pelo seu carinho especial e atenção.

À Professora Ana Raquel Simões, pelo apoio e amizade.

À Joana Pinho, minha colega de estágio, pelos bons momentos partilhados.

A todos os meus amigos da Universidade de Aveiro e fora desta, pelo apoio incondicional e preocupação demonstrada ao longo deste percurso.

A todos os Professores que contribuíram para a minha formação profissional e pessoal ao longo destes cinco anos.

palavras-chave

Língua Portuguesa, Países Lusófonos, Diversidade Linguística e Cultural; Educação Intercultural; Representações Sociais, Representações sobre as Línguas, Representações Gráficas.

resumo

Nos últimos tempos, as escolas portuguesas têm acolhido alunos provenientes de várias partes do mundo, sendo necessário sensibilizar toda a comunidade educativa, sobretudo, alunos, corpo docente e não docente para a diversidade linguística e cultural presente nos nossos dias. Para tal, é fundamental que os educadores e professores estejam atentos a esta realidade, de forma a promover uma integração saudável e positiva.

A realização do presente trabalho de investigação tem como principal objetivo conhecer as representações de um grupo de alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), de uma escola de Aveiro, no ano letivo 2012/2013, acerca da Língua Portuguesa e dos falantes de alguns países lusófonos, em particular: Portugal, Brasil, Guiné-Bissau, Angola e São Tomé e Príncipe.

O enquadramento teórico do estudo está dividido em três capítulos. No primeiro apresentamos uma breve definição do conceito de Lusofonia, bem como uma breve resenha histórica dos fluxos migratórios em Portugal; o segundo capítulo incide sobre alguns conceitos importantes em Didática das Línguas; o terceiro e último capítulo refere-se às Representações Sociais, sendo destacada a sua importância no estudo das representações a respeito das línguas.

Por sua vez, o enquadramento metodológico e estudo empírico também se encontra dividido em três capítulos. O primeiro incide sobre as opções metodológicas do estudo. Em relação à natureza da pesquisa, optámos pela abordagem qualitativa, mais precisamente, por um tipo de estudo descritivo, visto que a presente investigação privilegia a análise e interpretação de enunciados escritos e representações gráficas. Como instrumento de recolha de dados recorreremos, sobretudo, a fichas de monitorização e ao desenho. Por seu turno, o segundo capítulo sustenta a análise dos resultados e, no terceiro, apresentamos a reflexão final do estudo.

Os resultados da investigação demonstram que estas crianças do 2.º ano de escolaridade apresentam representações, essencialmente, de natureza positiva em relação à Língua Portuguesa e aos seus falantes, destacando o Brasil e os brasileiros.

keywords

Portuguese Language, Lusophone Countries, Linguistic and Cultural Diversity; Intercultural Education; Social Representations, Representations about the Language, Graphical Representations.

Abstract

Lately, Portuguese schools have received students from several parts of the world, thus being necessary to sensitize the entire educational community, mostly students, teaching and non-teaching staff to the linguistic and cultural diversity, more and more present in our days. To that purpose, it is fundamental that educators and teachers are aware of this reality, in order to promote a healthy and positive integration.

The execution of the current investigation work has as main aim to know the representations of a group of students of the 2nd grade in primary school, from a school in Aveiro, in the school year of 2012/2013, about the Portuguese language and the speakers of some lusophone countries, in particular Brazil, Guinea-Bissau, Angola and São Tomé and Príncipe.

The theoretical framework of the study is divided into three chapters. In the first one, we present a brief definition of the concept of *Lusofonia* (Lusophony), as well as a short historical review of the immigration fluxes in Portugal; the second chapter focuses on some important concepts in Language Didactic; the third and last chapter refers to Social Representations, being enhanced its importance in the study of representations in what languages are concerned.

On the other hand, the methodological framework is also divided into three chapters. The first one focuses on the methodological options of the study. Concerning the nature of the research, we have chosen the qualitative approach, more precisely, a descriptive type of study, considering that the present investigation favours the analysis and the interpretation of written statements and graphical representations. As an instrument of data collection we have resorted, especially, to monitoring worksheets and to drawing, the second chapter supports the result analysis, and in the third chapter we present the final study reflection.

The results of the investigation show that these children of the 2nd grade present representations, essentially, of a positive nature in what language and Portuguese language speakers are concerned, putting emphasis on Brazil and the Brazilians.

Índice

Índice de gráficos, tabelas e figuras	11
Índice de Apêndices e Anexos	13
Lista de Abreviaturas	15
Introdução geral	16
Parte 1 – Enquadramento teórico	19
Capítulo 1 – Um encontro entre Portugal e os «outros»	19
1. Nota introdutória	19
1.1. A língua Portuguesa como união de várias culturas lusófonas	19
1.2. Breve resenha histórica dos fluxos migratórios em Portugal	20
1.3. Diversidade linguística e cultural nas escolas portuguesas	27
1.4. Síntese	30
Capítulo 2 – Um encontro com alguns conceitos-chave	31
2. Nota introdutória	31
2.1. O conceito de Língua em Linguística e em Didática das Línguas	31
2.2. Estatutos das línguas	32
2.2.1. Estatutos das línguas para o Estado.....	32
2.2.2. O estatuto para o sujeito	34
2.3. Síntese	35
Capítulo 3 – Um olhar sobre as Representações Sociais.....	36
3. Nota introdutória	36
3.1. O conceito	36
3.1.1. Processos de formação das Representações Sociais.....	38
3.2. As Representações Sociais e o seu vínculo à Didática das Línguas.....	40
3.3. Conhecer as representações das línguas através do desenho.....	41
3.4. Síntese	44
Parte II – Enquadramento Metodológico e Estudo Empírico.....	45
Capítulo 4 – Enquadramento metodológico e apresentação do estudo	45
4. Nota introdutória	45
4.1. Objetivos e questões investigativas.....	45
4.2. Caracterização do contexto em estudo	46
4.2.1. Caracterização do meio	46
4.2.2. Caracterização do Agrupamento de Escolas de Aveiro	47

4.3.	Participantes	47
4.3.1.	Caracterização da turma	48
4.4.	Metodologia de investigação.....	50
4.4.1.	Natureza da investigação.....	50
4.4.2.	Tipo de estudo	52
4.4.3.	Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	53
4.5.	Plano de intervenção	54
4.5.1.	Descrição dos momentos de implementação do estudo	55
4.6.	Um olhar sobre a análise de conteúdo.....	56
4.6.1.	Categorias da análise de dados.....	59
4.6.2.	Representações dos falantes de LP.....	61
4.6.3.	Representações sobre a LP	62
4.6.4.	Representações gráficas dos falantes dos países lusófonos.....	62
4.7.	Síntese	63
Capítulo 5 – Análise e discussão dos resultados		64
5.	Nota introdutória	64
5.1.	Representações dos falantes de LP.....	64
5.1.1.	Falantes do Brasil	65
5.1.2.	Falantes da Guiné-Bissau	67
5.1.3.	Falantes de Angola	69
5.1.4.	Falantes de São Tomé e Príncipe	71
5.1.5.	Síntese	73
5.2.	Representações sobre a LP.....	75
5.2.1.	Falantes do Brasil	76
5.2.2.	Falantes da Guiné-Bissau	78
5.2.3.	Falantes de Angola	80
5.2.4.	Falantes de São Tomé e Príncipe	82
5.2.5.	Síntese	83
5.3.	Representações gráficas dos falantes dos países lusófonos.....	85
5.3.1.	Análise do 1.º desenho	85
5.3.1.1.	Falantes de Portugal	85
5.3.1.2.	Síntese	87
5.3.2.	Análise do 2.º desenho	89
5.3.2.1.	Falantes do Brasil	89
5.3.2.2.	Falantes da Guiné-Bissau	92
5.3.2.3.	Falantes de Angola	94

5.3.2.4.	Falantes de São Tomé e Príncipe	96
5.3.2.5.	Síntese	97
Capítulo 6 – Considerações finais		100
6.	Nota introdutória	100
6.1.	Considerações finais e as suas implicações.....	100
6.2.	Limitações do estudo e perspectivas futuras	103
6.3.	Considerações sobre o trabalho desenvolvido.....	105
Referências Bibliográficas		107
Apêndices		114
Anexos.....		121

Índice de gráficos, tabelas e figuras

Gráfico n.º1 – Cidadãos estrangeiros com permanência regular em Portugal

Gráfico n.º2 – População Estrangeira por Nacionalidade em Portugal

Gráfico n.º3 - Habilitações literárias dos Encarregados de Educação

Gráfico n.º4 - Países eleitos pelos alunos após o módulo didático de Pinho (2013)

Tabela n.º1 – Plano de intervenção

Tabela n.º2 – Categorias e subcategorias de análise de dados (fichas de monitorização)

Tabela n.º3 – Categorias e subcategorias de análise de dados (desenhos)

Tabela n.º4 – Dados analisados na categoria representação sobre os falantes de LP

Tabela n.º5 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes do Brasil

Tabela n.º6 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes do Brasil

Tabela n.º7 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes da Guiné-Bissau

Tabela n.º 8 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes da Guiné-Bissau

Tabela n.º9 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes de Angola

Tabela n.º10 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes de Angola

Tabela n.º11 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes de São Tomé e Príncipe

Tabela n.º12 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes de São Tomé e Príncipe

Tabela n.º13 – Dados analisados na categoria representação sobre a LP

Tabela n.º14 – Respostas agrupadas por subcategorias sobre a LP no Brasil

Tabela n.º15 – Respostas agrupadas por subcategorias sobre a LP no Brasil

Tabela n.º16 – Respostas agrupadas por subcategorias sobre a LP na Guiné-Bissau

Tabela n.º17 – Respostas agrupadas por subcategorias sobre a LP na Guiné-Bissau

Tabela n.º18 – Respostas agrupadas por subcategorias sobre a LP em Angola

Tabela n.º 19 – Respostas agrupadas por subcategorias sobre a LP em Angola

Tabela n.º20 – Respostas agrupadas por subcategorias sobre a LP em São Tomé e Príncipe

Tabela n.º21 – Respostas agrupadas por subcategorias sobre a LP em São Tomé e Príncipe

Tabela n.º22 – Dados analisados na categoria representação dos falantes dos países lusófonos

Figura n.º1 – Distribuição geográfica da população estrangeira em Portugal

Figura n.º2 – Relações de conceitos: PLM;PLS e PLE

Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Ficha de monitorização: Brasil

Apêndice 2 – Ficha de monitorização: Guiné-Bissau

Apêndice 3 – Ficha de monitorização: Angola

Apêndice 4 – Ficha de monitorização: São Tomé e Príncipe

Apêndice 5 – Folhas de desenho e descrição

Índice de Anexos

Anexo 1 – Respostas das fichas de monitorização: Brasil

Anexo 2 – Respostas das fichas de monitorização: Guiné-Bissau

Anexo 3 – Respostas das fichas de monitorização: Angola

Anexo 4 – Respostas das fichas de monitorização: São Tomé e Príncipe

Anexo 5 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes de Portugal

Anexo 6 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes de Portugal

Anexo 7 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes de Portugal

Anexo 8 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes de Portugal

Anexo 9 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes do Brasil

Anexo 10 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes do Brasil

Anexo 11 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes do Brasil

Anexo 12 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes do Brasil

Anexo 13 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes do Brasil

Anexo 14 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes da Guiné-Bissau

Anexo 15 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes da Guiné-Bissau

Anexo 16 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes da Guiné-Bissau

Anexo 17 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes de Angola

Anexo 18 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes de Angola

Anexo 19 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes de Angola

Anexo 20 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes de São Tomé e Príncipe

Anexo 21 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes de São Tomé e Príncipe

Anexo 22 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes de São Tomé e Príncipe

Anexo 23 – Desenho: falantes de Portugal

Anexo 24 – Desenho: falantes de Portugal

Anexo 25 – Desenho: falantes de Portugal

Anexo 26 – Desenho: falantes de Portugal
Anexo 27 – Desenho: falantes de Portugal
Anexo 28 – Desenho: falantes de Portugal
Anexo 29 – Desenho: falantes de Portugal
Anexo 30 – Desenho: falantes do Brasil
Anexo 31 – Desenho: falantes do Brasil
Anexo 32 – Desenho: falantes do Brasil
Anexo 33 – Desenho: falantes do Brasil
Anexo 34 – Desenho: falantes da Guiné-Bissau
Anexo 35 – Desenho: falantes da Guiné-Bissau
Anexo 36 – Desenho: falantes da Guiné-Bissau
Anexo 37 – Desenho: falantes de Angola
Anexo 38 – Desenho: falantes de Angola
Anexo 39 – Desenho: falantes de Angola
Anexo 40 – Desenho: falantes de São Tomé e Príncipe
Anexo 41 – Desenho: falantes de São Tomé e Príncipe
Anexo 42 – Desenho: falantes de São Tomé e Príncipe

Lista de Abreviaturas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AEA – Agrupamento de Escolas de Aveiro

AC – Análise de Conteúdo

CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa

DL – Didática das Línguas

DLC – Diversidade Linguística e Cultural

DGIDC – Direção Geral de Desenvolvimento e Inovação Curricular

ILTEC – Instituto de Línguas Teórica e Computacional

LM – Língua Materna

LNМ – Língua Não Materna

LS – Língua Segunda

LE – Língua Estrangeira

LO – Língua Oficial

LP – Língua Portuguesa

ME – Ministério da Educação

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PE – Português da Europa

PB – Português do Brasil

PEL – Portfolio Europeu de Línguas

PLS – Português Língua Segunda

PLM – Português Língua Materna

PLNM – Português Língua Não Materna

RS – Representações Sociais

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

SIE – Seminário de Investigação Educacional

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

Introdução geral

Portugal é um país com uma extensa Diversidade Linguística e Cultural (DLC), o que se reflete na sociedade atual, sendo notória a multiplicidade de alunos não nativos presentes nas escolas portuguesas de hoje. Face a esta extensa diversidade é necessário que os professores estejam atentos, cada vez mais, às necessidades e características destes alunos, de forma a promover uma integração positiva, bem como o seu sucesso escolar.

Neste sentido, durante o processo de investigação tivemos a oportunidade de contactar com a atual realidade, sobretudo lusófona, pois o grupo de estudo abraçava alunos originários dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e do Brasil. Desta forma, perante este quadro foram delineados os seguintes objetivos de estudo:

- Analisar as representações dos alunos sobre a Língua Portuguesa (LP) falada em alguns países lusófonos;
- Analisar as representações dos alunos acerca das diferentes culturas dos países de LP;
- Promover o desenvolvimento de representações positivas relativamente aos países de LP.

No seguimento dos objetivos delineados para este estudo pretendemos responder às seguintes questões investigativas:

- Quais as representações prévias que os alunos de uma turma do 2.º ano, do 1.ºCEB, têm acerca dos falantes de LP e da LP falada em alguns países lusófonos?
- Que conhecimentos têm sobre a LP no mundo?
- Que alterações sofreram as representações dos alunos sobre a LP e os seus falantes ao longo da intervenção?

Deste modo, para responder aos objetivos e questões investigativas o presente estudo divide-se em duas partes. A primeira corresponde ao quadro teórico e abrange três capítulos: *um encontro com Portugal e com os outros*, *um encontro com alguns conceitos-chave* e *um olhar sobre as Representações Sociais*, respetivamente. A

segunda parte diz respeito às opções metodológicas e ao estudo empírico, subdividindo-se em três capítulos: *enquadramento metodológico e apresentação do estudo, análise e discussão dos resultados e considerações finais*.

No que diz respeito ao primeiro capítulo, este preocupa-se em esclarecer o conceito de *Lusofonia*, assim como em descrever, sumariamente, a *história dos fluxos migratórios em Portugal*. Importa referir que esta secção – *história dos fluxos migratórios em Portugal* – foi realizada em conjunto com Pinho (2013). Para além disto, é apresentado de forma breve o panorama referente à DLC presente na sociedade e nas escolas portuguesas.

O segundo capítulo procura esclarecer alguns conceitos pertinentes: o conceito de **Língua** em Linguística e em Didática das Línguas (DL); **Língua Materna** (LM) e **Língua Não Materna** (LNM), incluindo dentro deste último, os conceitos de **Língua Estrangeira** (LE) e **Língua Segunda** (LS). A par disto, serão apresentadas algumas considerações sobre os estatutos das línguas consoante o seu enfoque (Estado e sujeito).

O último capítulo do enquadramento teórico diz respeito às *Representações Sociais* (RS). Ao longo deste capítulo procura-se clarificar o conceito de RS e apresentar as suas etapas de construção («objetivação» e «ancoragem»). E, ainda, destacar-se-á a sua importância no estudo das representações a respeito das línguas. Para além disto, são referenciados alguns trabalhos desenvolvidos em DL que utilizam o desenho para conhecer as representações construídas a respeito da língua.

Relativamente à segunda parte do relatório, o primeiro capítulo, ou seja, o capítulo IV, refere-se às *opções metodológicas da investigação*, onde apresentamos as características do contexto em estudo e dos participantes envolvidos, o plano metodológico, os instrumentos de recolha de dados utilizados, bem como as categorias e subcategorias definidas para a análise dos resultados.

De seguida, apresentamos o *tratamento e a análise dos resultados* (capítulo V) recolhidos acompanhados de uma breve síntese das primeiras conclusões do estudo. Por fim, o último capítulo suporta as *considerações finais* e tece algumas das suas implicações didáticas, assim como perspetivas futuras.

No que concerne às *motivações para o estudo*, podemos afirmar que resultou de várias motivações, sobretudo de natureza profissional. O facto de estar inserida num ambiente onde impera a DLC e já ter realizado um trabalho de projeto no 3.º ano de Licenciatura em Projetos de Intervenção Educacional, no domínio das línguas estrangeiras, o atual contexto conduziu-nos para um espaço mais próximo e familiar, o

da lusofonia. A principal motivação foi, portanto, a diversidade existente na turma do 2.º ano do 1.º CEB, na qual estavam inseridos alunos de várias origens (portuguesa, brasileira, angolana, guineense, santomense e moçambicana), o que levou a díade em estágio (Ribeiro e Pinho, 2013) a desenvolver um trabalho sobre os países lusófonos. O projeto de Pinho (2013) consistia na implementação de um módulo didático, no qual seria explorado o léxico, expressões e hábitos culturais de cada país – Brasil, Guiné-Bissau, Angola e São Tomé e Príncipe. Por sua vez, o presente trabalho de investigação, consiste em conhecer quais as representações que os alunos da turma do 2.º ano de escolaridade têm sobre os falantes de LP e do Português falado nos países acima referidos, pois, é essencial que os alunos construam, desde cedo, representações positivas face à diferença.

Parte 1 – Enquadramento teórico

Capítulo 1 – Um encontro entre Portugal e os «outros»

1. Nota introdutória

No decorrer deste capítulo procurar-se-á esclarecer o conceito de Lusofonia, assim como é apresentado uma breve resenha histórica dos fluxos migratórios em Portugal operados a partir da década de 50 até aos dias de hoje. Para além disto, realçamos, ainda que de forma breve, o panorama relativo à DLC presentes nas escolas portuguesas.

1.1. A língua Portuguesa como união de várias culturas lusófonas

Nos dias de hoje, a sociedade portuguesa continua a ser marcada pela heterogeneidade de origens e culturas provenientes dos diversos cantos do mundo, todavia, torna-se imperativo falar dos países, territórios e locutores cujo Português é o vínculo entre as diferentes culturas. Neste sentido, surge a necessidade de se definir o termo Lusofonia. Para Ançã este conceito abrange “*um espaço linguístico e cultural veiculado pela Língua Portuguesa (LP) na sua diversidade de tempos, lugares e falantes*” (2003:1), no qual se encontram países como: Portugal, Brasil, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste; territórios: Índia, China e Malásia e locutores: comunidades migrantes dispersadas pelo mundo.

Nesta esfera, de “*tempos, lugares e falantes*”, é importante realçar que o uso de uma língua comum, associado à convivência de povos ao longo dos tempos, erigiu um património histórico comum. A viagem da LP pelo mundo iniciou-se com a conquista de Ceuta em 1415, com a colonização da Madeira e, cem anos depois, com a rota do Cabo para o Índico, assim como com a Descoberta do Brasil em 1500. Foi desta forma, através do contacto com outros espaços e civilizações que a LP foi adquirindo as suas marcas características (Ançã, 1999). Nas palavras de Alves “*o primeiro idioma europeu a historicamente assumir o papel de língua de comunicação internacional foi o português*” (1998:23). Tal se deve, portanto, ao contacto nos séculos XVI, XVII e XVIII dos navegadores europeus com as regiões de África e da Ásia, sendo o Português a língua de comunicação.

Remetendo, novamente, para o conceito imperial desta secção, a autora Rocha-Trindade define Lusofonia “*como um estado de alma: uma identificação voluntária,*

uma adesão afectiva, uma pertença que transcende o juízo de facto e a abrangência de uma qualquer fronteira” (1998:11).

Com efeito, não podemos dissociar o conceito de Lusofonia do conceito de Interculturalidade, uma vez que o *“diálogo intercultural necessita forçosamente de uma língua comum para ter sucesso, para ser aceite e ver promovida a sua legitimidade”* (Oliveira, 2010:11). Neste sentido, a língua adquire um papel fundamental no processo de integração dos indivíduos, oriundos de outros países, na sociedade, surgindo a necessidade de promover uma Educação Intercultural. Segundo Ançã a interculturalidade *“constrói-se sobre um “terreno” mais dinâmico [do que a multiculturalidade], sendo sustentada por uma abordagem que coloca as culturas em confronto e em diálogo”* (2003:2). Este dinamismo supera a barreira das diferenças existentes entre as diversas culturas, pois o mundo em que hoje vivemos é sinónimo de um vasto leque de culturas e, *“aprender a viver em comum com a pluralidade de ideias e a diversidade de identidades é cada vez mais complexo, na grande ‘casa do mundo’ ”* (Peres, 2006:120).

Mas, porquê interculturalidade e não multiculturalidade? Reforçando a linha de pensamento de Ramos (2009) e Ançã (2003), abraçamos o termo Educação Intercultural e não multicultural, uma vez que o primeiro mobiliza-se sobre um terreno mais dinâmico e abrangente, comprometendo a interação entre os indivíduos provenientes de outras culturas.

Por fim, importa referir que o foco deste estudo reporta-se a alguns países que integram a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), sendo concebido, em 1989, o primeiro organismo no âmbito da Comunidade, o Instituto Internacional da Língua Portuguesa – IILP (Alves, 1998:25). A institucionalização da CPLP desempenhou um propósito comum: *“projetar e consolidar, no plano externo, os especiais laços de amizade entre os países de língua portuguesa, dando a essas nações maior capacidade para defender seus valores e interesses, calcados sobretudo na defesa da democracia, na promoção do desenvolvimento e na criação de um ambiente internacional mais equilibrado e pacífico”* (CPLP, 2010). Desta forma, a CPLP espelha-se como um projeto cuja base é a LP, *“vínculo histórico e património comum dos Oito, que constituem um espaço geograficamente descontínuo, mas identificado pelo idioma comum”* (idem).

1.2. Breve resenha histórica dos fluxos migratórios em Portugal

A emigração, fenómeno persistente da História Portuguesa, aumentou drasticamente, nas décadas de 30 e de 40, devido à «Grande Depressão», também conhecida como a «Crise de 1929». Este período foi marcado por uma forte crise económica e perdurou ao longo da década de 1930, terminando com a II Guerra Mundial.

Mais tarde, durante a revisão constitucional de 1951, no que concerne às questões contingentes ao Império Colonial Português, nos termos da “*revisão constitucional passou-se a considerar as colónias portuguesas como províncias ultramarinas, abolindo-se a designação de «império colonial português»*” (Oliveira, 1990:70). Porém, não seria em África que se encetariam as diversas dificuldades com as províncias ultramarinas, estas emergiram na Ásia, depois da proclamação da independência da Índia. Isto é, a União Indiana exigia a integração de Goa, Damão e Diu ao seu poder. Em contrapartida, o governo de Lisboa insistiu na sua posição, não querendo de forma alguma aceitar a proposta imposta pelo governo indiano. Deste modo, a União Indiana nunca desistiu de readquirir o domínio sobre as colónias portuguesas, assim como Portugal se manteve sempre firme com a sua posição. Em 1955 concretizou-se a rutura diplomática entre as duas embaixadas. E, só em 1961, terminara o conflito entre estes dois governos com a invasão militar destas colónias portuguesas pelas tropas da União Indiana.

Deu-se, também, durante este período, a “*emigração económica para a Europa, que surgiu como fenómeno imparável a partir do início da década de sessenta*” (Rosas e Brito, Volume I, 1996:415), uma vez que afigurava uma espécie de repulsa à guerra que se fazia sentir. Todavia, só com a Revolução de 25 de Abril de 1974 é que foi colocado um ponto final em todo este cenário devastador e, finalmente, as províncias ultramarinas adquiriram a sua liberdade, assim como a ditadura militar foi aniquilada.

Portugal, com uma extensa trajetória de emigração, descobre a sua vocação de país de imigração e sem entrar num estudo pormenorizado desta, é possível delinear «três gerações» distintas, de indivíduos provenientes de outros países, em Portugal: a primeira diz respeito ao período antecedente ao 25 de abril de 1974, a segunda, após 1975, na sequência da descolonização e, por fim, as mudanças da imigração no início do novo século (Ançã, 2008a).

No que concerne à “*primeira “geração”*”, de acordo com Pires é possível dizer-se que em 1960 de acordo com o “*X Recenseamento Geral da População, residiam em Portugal 29, 238 estrangeiros*” sendo a sua maioria constituída por europeus (67%),

seguidos dos brasileiros (22%) (2003:121). Entre os cidadãos europeus destacavam-se os espanhóis (40%), resultante da Guerra Civil de Espanha (1936-1939), por sua vez, na hierarquia, encontravam-se os ingleses (7%), os franceses (6%) e os alemães (5%) (*idem*). Estes cidadãos manifestavam especial interesse pela comercialização do vinho do Porto e pela exploração mineira. Ainda, nesta geração foi notória a convergência de “*refugiados vindos dos territórios ultramarinos da Ásia – Goa, Damão e Diu –, após a ocupação destes pela União Indiana*”. (Ançã 2008a:72).

No entanto, foi ainda durante este período que se iniciaram os fluxos migratórios das colónias africanas, porém, torna-se difícil operacionalizar em termos quantitativos, dado que “*durante o período colonial, os movimentos populacionais com os atuais países de língua oficial portuguesa (PALOP) eram considerados migrações inter-regionais, não sendo portanto incluídos nas estatísticas sobre estrangeiros*” (Pires, 2003:123).

Por conseguinte, a “*segunda geração*” foi marcada pela descolonização, de acordo com Pires “*abre-se em Portugal o ciclo da imigração, não só com o repartimento dos portugueses radicados nas colónias mas também com o início de uma migração africana*” (2003:125). Ou seja, com a independência dos cinco países africanos: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, Portugal abraça cerca de um milhão de habitantes de origem portuguesa e africana (Ançã, 2008a).

Contudo, dada a ampla dimensão que a imigração africana deteve no final da década de 70, as transformações a nível quantitativo repercutiram-se na sociedade em massa. Os cidadãos europeus, que na década de 60, representavam cerca de 67% da totalidade de estrangeiros residentes em Portugal, sofreram uma redução de 50% em 1981, “*enquanto os africanos passam do zero (1,5%) para cerca de metade (44%)*” (Pires, 2003:125).

Este período é, ainda, assinalado pela entrada de Portugal na União Europeia (na altura CEE), em 1986. Este facto veio permitir a Portugal receber cidadãos provenientes de outros países, facilitando o “*contacto e trocas mais ou menos estáveis, que se foram intensificando sobretudo através do espaço Schengen e da possibilidade de fixação de residência em Portugal*” (Ançã, 2008b:117). Para além disto, de acordo com os dados do SEF, a década de 90 distinguiu-se pela fixação e crescimento da população estrangeira residente, com especial realce para as comunidades naturais dos países africanos de expressão portuguesa e do Brasil (2012:15).

A partir da segunda metade do novo século, inicia-se um novo período que corresponde à “atual geração”. Este foi marcado por novos fluxos de imigração provenientes da Europa de Leste, em particular da Ucrânia, Roménia e Moldávia (Pires, 2003). Sublinhando as palavras de Ançã:

“A Leste, o cenário político transformava-se desde 1989, simbolizando a queda do muro de Berlim essa transformação. Com o surgimento de novos países independentes, realçando os desagregados da ex-União Soviética, e em consequência da instabilidade económica e social daí resultantes, deslocaram-se fluxos migratórios consideráveis à procura de melhores condições” (2008b:117).

Estes povos, provindos do Leste, após ocuparem o norte da Europa dirigiram-se para sul, acabando por se estabelecer na Península Ibérica. Por oposição aos movimentos migratórios, referidos anteriormente, que apresentam um vínculo forte relacionados com os aspetos históricos e linguísticos, esta nova vaga de cidadãos provenientes de Leste não têm aparentemente laços com Portugal, à exceção dos romenos e moldavos, falantes de uma língua românica (Ançã, 2008a). Todavia, o grande motivo de fixação destes novos cidadãos no território português prendeu-se com “a maior diversificação dos setores do mercado de trabalho”, (Pires, 2003:181), bem como com a facilidade de legalização face aos outros países da Europa (Ançã, 2008a).

Segundo o relatório do SEF, “os novos fluxos do leste europeu assumiram um súbito e inesperado destaque, em especial no caso da Ucrânia, país que rapidamente se tornou numa das comunidades estrangeiras mais representativas” (2012:15). As características desta última geração, segundo Ançã são muito particulares:

“(…)por um lado, trata-se (…) de um público escolarizado e qualificado, por outro, dispersa-se pelo território português, não se concentrando em determinadas zonas geográficas, como as comunidades africanas que se radicam preferencialmente em Lisboa, margem sul do Tejo e Setúbal” (2008b:118).

Salienta-se, ainda, a forte vaga de cidadãos naturais da América Latina, com especial destaque para os brasileiros. A par destes fluxos migratórios, outros marcaram a sua presença, entre eles a Ásia, com especial relevância para a população chinesa.

“Em síntese, de 1986 e até ao novo milénio, a comunidade cabo-verdiana foi a mais representativa. Com a chegada da vaga de Leste, esta situação inverteu-se, tendo esta comunidade sido ultrapassada desde logo pela ucraniana” (Ançã, 2008a:73).

Contudo, em 2005, de acordo com os dados do Relatório do SEF, a comunidade cabo verdiana volta a emergir, ocupando o primeiro lugar na hierarquia, com 68.065 cidadãos legalizados, facto que resulta num decréscimo significativo da população ucraniana. No ano seguinte, esta tendência é ainda mais acentuada, decrescendo o número de ucranianos para 37.851, tal se deve, muito possivelmente, ao estado do país: crise e falta de emprego. Sublinhando as palavras de Ançã:

“Foram, contudo, os imigrantes entrados em Portugal e com a sua situação regularizada a partir de 2001, que vieram a abandonaram o país. Esta tendência não se manifestou nas comunidades lusófonas, quer as mais antigas, como a cabo-verdiana, a angolana ou a guineense, quer ainda a brasileira, de novo, segunda comunidade mais numerosa em Portugal, a qual beneficiou da regularização extraordinária de 2004 («Acordo Lula»)” (2008a:74).

Para completar o panorama, importa analisar os dados do SEF, que nos permite obter informações acerca da imigração em Portugal desde o ano de 1980 até ao ano de 2012. De acordo com o Gráfico n.º1 (SEF, 2013:14) é possível observar a evolução do número de imigrantes legais em Portugal: em 1980, o seu número era de 50.750; quinze anos depois era de 168.316 e, passado 5 anos atingia o valor de 207.587. Ainda que exista uma grande taxa de imigrantes com a sua situação regularizada, continua a verificar-se a existência de um número acentuado de estrangeiros em situação não legal. Por sua vez, em 2012, a população estrangeira em Portugal perfaz um total de 414.616 cidadãos, o que em comparação com o ano anterior (434.708) apresenta um decréscimo acentuado – 18.098 –, tal facto é explicado *“pela concorrência de três fatores, designadamente, o acesso à nacionalidade portuguesa (ao abrigo da atual Lei da Nacionalidade), a alteração de processos migratórios em alguns países de origem (Brasil e Angola) e o impacto da atual crise económica e financeira (redução do investimento e do emprego”* (SEF, 2013:15).

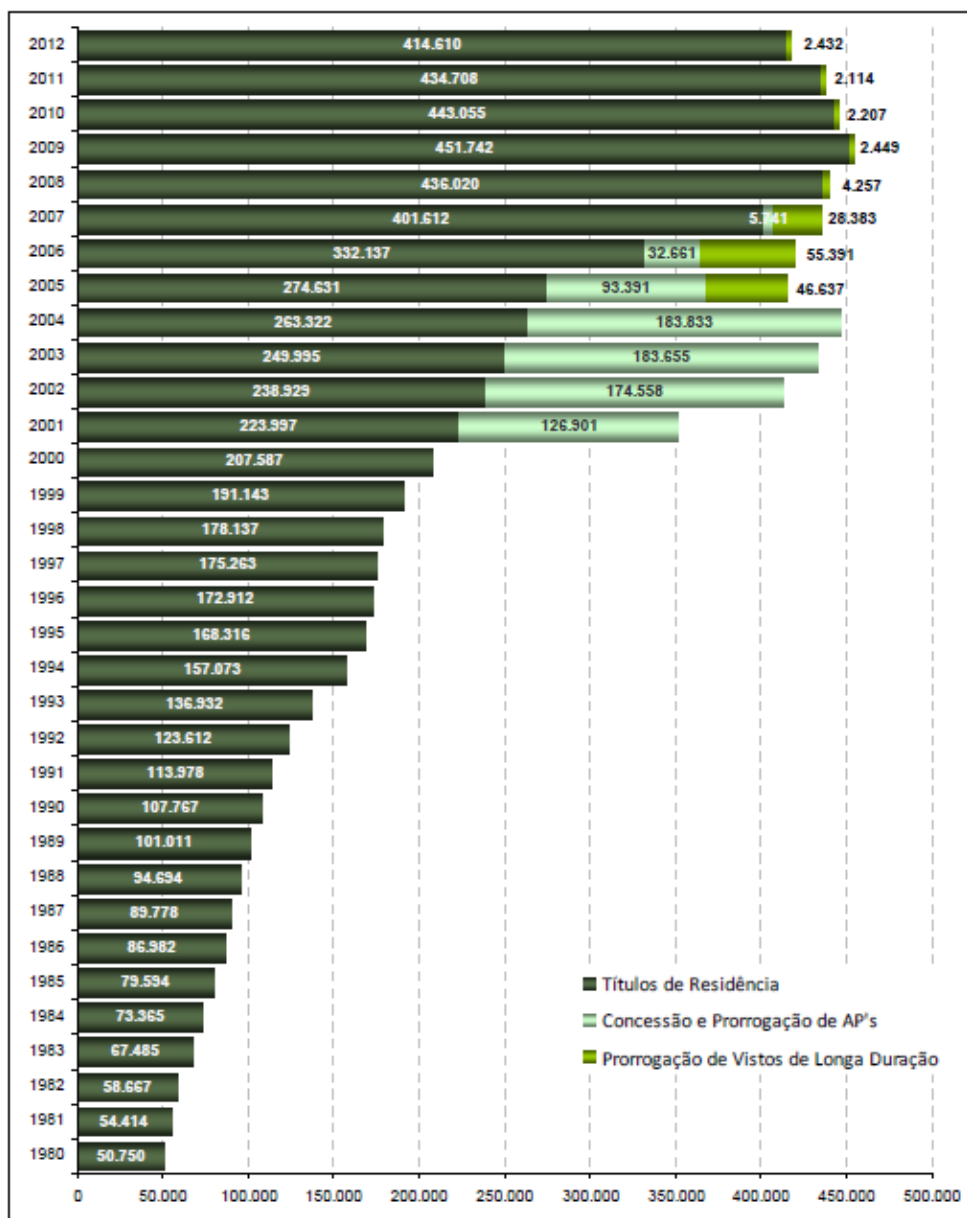


Gráfico n.º1 – Cidadãos estrangeiros com permanência regular em Portugal SEF (2013:14)

No que se refere aos dados relativos à distribuição territorial da população estrangeira, por distrito, verifica-se que esta prevalece na zona litoral do país, com notoriedade para os distritos de Lisboa (181.901), Faro (62.624) e Setúbal (44.197) – Figura n.º1.

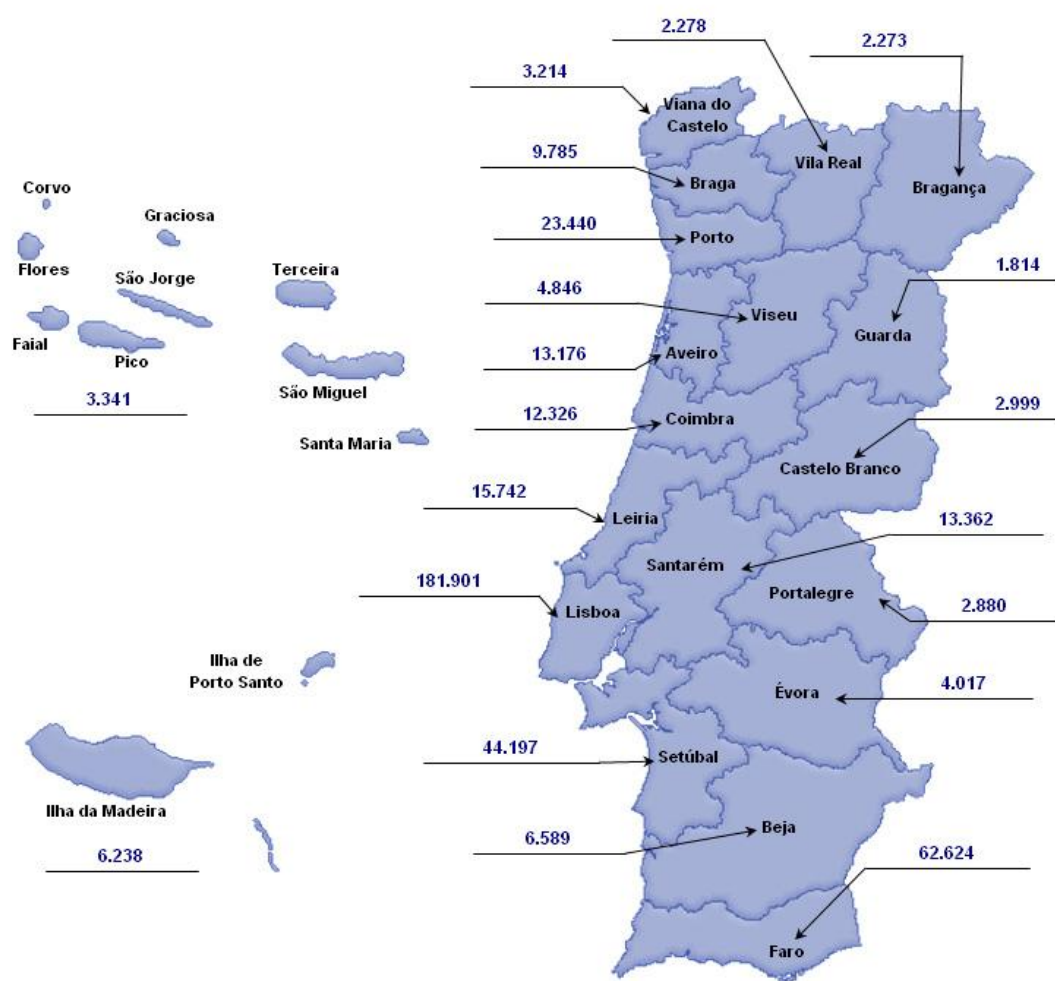


Figura n.º1 – Distribuição geográfica da população estrangeira em Portugal SEF (2013:16)

Por fim, analisando o Gráfico n.º 2, apresentado abaixo, é possível verificar as comunidades de maior representatividade em Portugal, sendo os países de estrangeiros residentes mais representativas em Portugal: o Brasil (25,3%), Ucrânia (10,6%), Cabo Verde (10,3%), Roménia (8,4%) e Angola (4,9%), seguem-se a Guiné-Bissau (4,3%), China (4,2%), Reino Unido (4,0%), Moldávia (2,8%) e São Tomé e Príncipe (2,5%). Este conjunto de dez países integra cerca de 77,2% da população estrangeira com estadia regular em Portugal – 321.869 cidadãos – (SEF, 2013).

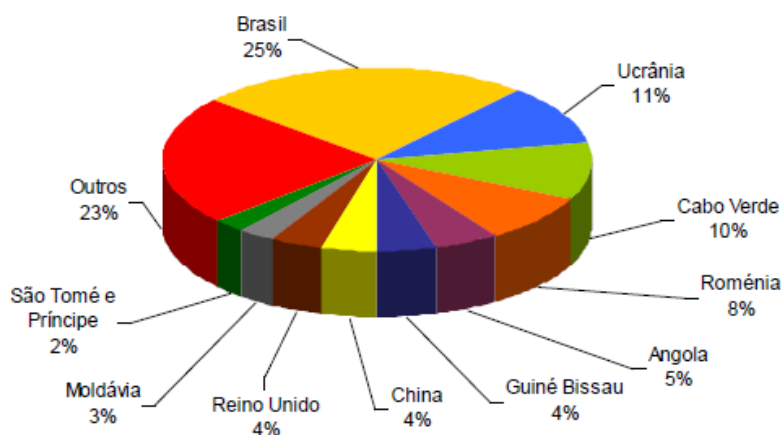


Gráfico n.º2 – População Estrangeira por Nacionalidade em Portugal SEF (2013:16)

1.3. Diversidade linguística e cultural nas escolas portuguesas

A partir da década de 70 do século XX, o quadro da sociedade portuguesa tem sofrido algumas mudanças, em particular: o incremento da população e o aumento da entrada de cidadãos de diferentes origens, culturas ou religiões, tal como foi referido anteriormente.

Neste sentido, num mundo caracterizado pelo contacto entre línguas, culturas e religiões e, dada a crescente mobilidade dos indivíduos, “*que têm vindo a contribuir para a composição das sociedades europeias e, gradualmente, das populações escolares de toda a Europa*” (Soeiro e Pinto, 2006:114), o conceito de diversidade tem-se afirmado cada vez mais.

Desta forma, “*a composição da população escolar que em Portugal frequenta o ensino básico e secundário passou, nas últimas três décadas, de uma quase absoluta homogeneidade a uma grande heterogeneidade*” (ME, 2005a:2). De acordo com as diferentes comunidades de cidadãos imigrantes presentes no nosso país, os conflitos relacionados com a inclusão social não são aplicáveis a todos, assim como as dificuldades de aprendizagem do Português. Por exemplo, as comunidades africanas, oriundas dos PALOP, “*que constituem os grupos de imigrantes mais antigos em território nacional, encontram-se frequentemente em situação de grande marginalidade social e são muitas vezes objecto de racismo e de xenofobia por parte da população autóctone [nativa]*” (Matos, 2004:26).

No início da década de 70 do século XX, as crianças, em particular, da classe média, que *“transitavam da escola primária para o então designado 1.º ciclo do ensino secundário falavam todas português como língua materna e estavam também quase todas expostas, no seu ambiente familiar, à norma-padrão”* (ME, 2005a:2). No que concerne à “segunda geração”, que corresponde ao período da descolonização, cujo grande fluxo de imigrantes era originário das ex-colónias, averiguou-se que *“a entrada nas escolas dos filhos em idade escolar do meio milhão de cidadãos oriundos das ex-colónias não causou qualquer sobressalto às aulas de português, porque também eles eram falantes de variedades muito próximas da norma-padrão do Português Europeu”* (idem).

Por conseguinte, com a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE), os PALOP, de forma a procurarem melhores condições de vida rumaram a Portugal, muitos deles, originários de Cabo Verde, Guiné-Bissau ou S. Tomé e Príncipe. De modo complementar o encontro, *“entre nós, dos países em que o português é língua oficial, começaram a chegar a Portugal, em especial a partir do início dos anos 90, muitos brasileiros, falantes para quem é língua materna uma variedade padrão do português, que é claramente distinta da variedade padrão do PE”* (ME, 2005a:3).

Segue-se um outro grupo, que marca a “última geração”, constituído por imigrantes oriundos do Leste da Europa, com enfoque para a Ucrânia, a Moldávia, a Rússia e a Roménia. Ainda que a heterogeneidade deste grupo seja marcada pelas diferenças linguísticas e culturais é, *“provavelmente mais capaz de se adaptar a mudanças, porventura mais susceptível de se integrar socialmente, possuindo também expectativas escolares mais elevadas, relativamente aos filhos”* (Matos, 2004:26). Se Portugal, no início da década de 70 do século XX era considerado como um dos países da Europa com um baixo índice de fluxos populacionais detinha, portanto, uma grande homogeneidade linguística, porém, *“conta hoje, nas suas escolas públicas, com alunos de aproximadamente uma centena de nacionalidade”* (ME, 2005a:3).

De acordo com o documento orientador de Português Língua Não Materna (PLNM) (2005a) é possível verificar os dados recolhidos pelo relatório da Rede Eurydice em 2004, que traduz em termos quantitativos a análise da população estudantil em 30 países da Europa. Este estudo revela que existem noventa mil estudantes de outras nacionalidades a frequentar o sistema de ensino português, concentrando-se o maior número de alunos no 1º CEB, sendo sensivelmente perto de 36.730 alunos, seguido do 3º ciclo, com 19.065 alunos. Ainda, segundo os dados do INE – Instituto

Nacional de Estatística –, 47,8% da imigração é de origem africana, dos quais 14.081 alunos são naturais de Angola (ME, 2005b).

No ano de 2003, o Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC) em cooperação com a Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), desenvolveu um projeto de investigação, denominado: *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Este estudo desenvolveu-se na área Metropolitana de Lisboa, sendo a amostra constituída por 74.595 alunos oriundos de diversos países do mundo. Desta amostra é importante salientar que 89% dos alunos possuíam nacionalidade portuguesa e que 11% nasceram fora de Portugal, correspondendo a esta última amostra a 75 países diferentes (Mateus, 2011).

Numa primeira fase deste projeto, de forma a conhecer a realidade escolar e diversidade linguística dos alunos foi realizado um inquérito com o objetivo de conhecer as línguas utilizadas pelos alunos em ambiente familiar, sendo verificada a existência de uma vasta diversidade de línguas na amostra em análise: 58 línguas faladas em contexto familiar e 37 línguas faladas com os colegas (Mateus *et al*, 2003-2005). No entanto, tendo em conta as línguas faladas em contexto casa, pode concluir-se o seguinte: *o total de alunos que afirmou falar uma língua estrangeira em casa correspondia a 8,4% do total de alunos inquiridos (6315 em 74595); [e] as quatro línguas mais representadas (além do Português) eram africanas: o Crioulo de Cabo Verde, o Crioulo da Guiné, o Quimbundo e o Crioulo de São Tomé*. No total, estas línguas envolviam cerca de 74% do universo de alunos que diziam falar uma língua estrangeira em casa, 4.679 em 6.315 (Mateus *et al*, 2003-2005:4).

De facto, é possível afirmar que estes números divulgam a transformação da comunidade educativa portuguesa e apontam para uma escola cada vez mais multicultural. Todavia, a heterogeneidade sociocultural e a diversidade linguística das crianças, visíveis nas atuais comunidades escolares, portadoras de uma extrema riqueza, necessitam, claramente, de medidas pedagógicas e didáticas apropriadas e inovadoras para a aprendizagem da LP para que estas se sintam integradas. De acordo com o documento orientador de PLNM no currículo nacional:

“A escola é o espaço privilegiado para desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens recém-chegados. O seu sucesso escolar, intrinsecamente ligado ao domínio da língua portuguesa, é o factor essencial desta integração. Assegurar uma integração eficaz e de qualidade é um dever do Estado e da Escola.” (2005b:3).

Assim, surge a necessidade de caminhar rumo a uma Educação Intercultural, sendo atribuído ao professor e à escola um papel decisivo na criação de condições que garantam a igualdade de direitos, como o respeito pela diversidade e pelo outro. De acordo com Soeiro e Pinto a designação de Educação Intercultural é mais usual na Europa, porém, é atualmente mais utilizada do que o conceito multicultural, pois, o primeiro “*refere com clareza a ideia de troca, de comunicação, de negociação e de interação de diferentes grupos socioculturais*” (2006:115).

É, ainda, importante referir a importância que a Unesco tem demonstrando em declarar a igualdade de todas as culturas e em definir a diversidade cultural. Segundo esta organização a diversidade cultural é expressa como uma “*característica inerente à humanidade*”, um “*património comum*” e uma fonte de “*um mundo mais rico e diversificado que alarga a possibilidade de escolhas e fortalece as capacidades e os valores humanos*” (Ramos, 2009:16).

1.4. Síntese

Com base no referido foi possível reconhecer que a população estrangeira em Portugal, nas últimas décadas, tem vindo a aumentar sendo “*deste universo cerca de metade oriundo de países de língua portuguesa (48%)*”, evidenciando-se o Brasil, Cabo Verde, Angola e Guiné-Bissau (SEF, 2013:15). Como consequência do aumento da imigração as escolas são cada vez mais espaços heterogéneos, quer a nível linguístico quer cultural, sendo necessário promover a integração das crianças através de um bom domínio da LP e, sobretudo, promover o seu sucesso escolar.

Capítulo 2 – Um encontro com alguns conceitos-chave

2. Nota introdutória

Ao longo deste capítulo serão apresentados alguns conceitos pertinentes para o estudo, nomeadamente: o conceito de língua em Linguística e em DL, o conceito de LM, o de PLS, LNM, incluindo dentro deste último, os conceitos de LE e LS. Para além disto, serão apresentadas algumas considerações sobre os estatutos das línguas consoante o seu enfoque (Estado e sujeito).

2.1. O conceito de Língua em Linguística e em Didática das Línguas

O conceito de língua adquire um vasto leque de definições, pelo que neste trabalho apenas serão apresentadas as mais pertinentes e adequadas ao estudo, sendo atribuída à Linguística a responsabilidade do estudo das línguas, bem como a de reflexão sobre as suas definições (Mateus e Villalva, 2006).

De acordo com os autores Cunha e Cintra:

“(...) a língua é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão da consciência de uma coletividade, a língua é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age. Utilização social da faculdade da linguagem, criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário, tem que viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou.” (1999:1).

Neste sentido, a língua é considerada como um instrumento que facilita a comunicação entre os sujeitos de uma determinada comunidade, como os autores referiram, esta não assume uma posição estática, pelo contrário, desenvolve-se ao longo do tempo. Deste modo, podemos afirmar que existe *“uma dinâmica contínua entre o individuo e a colectividade, motivo por que as línguas evoluem continuamente (...)”* (Siguan, 1996:60).

Segundo Mateus *“a língua, como todos nós, quer palpitar, crescer, tornar-se flexível e colorida, expandir-se, enfim, viver”* (2005:1). No entanto, só conseguimos fazê-la viver quando a utilizamos através dos sons que, com ela, somos capazes de produzir e quando expressamos os nossos pensamentos e sentimentos aos outros, ou seja, quando comunicamos. Com efeito, este termo torna-se indissociável do conceito de linguagem, faculdade que nos permite comunicar e, que, na perspectiva de Gallisson e

Coste, diz respeito “*ao meio de comunicação utilizado por uma comunidade humana ou animal para transmitir mensagens*”, por sua vez, esta “*pressupõe um sujeito falante e implica fenômenos ligados à transmissão da mensagem dentro de um contexto espaço-temporal e cultural chamado situação*” (1983:445-446).

Todavia, como referem Silva e Gonçalves, Lévi-Strauss, em 1952, corroborava “*que a linguagem era o facto cultural, por excelência, que distinguia o homem do animal, e através da qual estabelecem e perpetuam todas as formas de vida*” (2011:23). Deste modo, considerando a linguagem como um facto cultural, a língua deve ser entendida como uma forma de integração social de uma determinada comunidade e não motivo de exclusão. Ora, “*a língua quer seja escrita ou falada, materna ou estrangeira, é sempre uma imagem e um reflexo da nossa mundividência, da nossa ação e da nossa percepção*” (*idem*: 2011:27).

Se, por um lado, a língua é fundamental para a integração de um cidadão na sociedade, por outro, é inseparável da cultura que lhe é associada. Segundo Siguan, “*a língua é, ao mesmo tempo, o símbolo de cada comunidade nacional e o sinal pelo qual se identificam os seus membros, pelo facto de falarem uma mesma língua, se reconhecem como fazendo parte de um mesmo grupo (...)*” (1996:59).

2.2. Estatutos das línguas

Nas palavras de Ançã, a LP assume diferentes estatutos conforme o seu enfoque, que pode ser o Estado ou o sujeito. Para o Estado a LP adquire um papel formal, podendo ser Língua Oficial (LO), língua regional ou minoritária, para o sujeito, a LP pode ser sentida como LM, LS ou LE (Ançã:2003). Nas palavras de Cabrera, “*existe una série de condicionantes sociales y culturales que determinan el distinto status de las lenguas. Entre estos conditionantes están los aspectos demográficos, políticos, economicos, culturales y sociales*” (Cuco Sérgio, 2007:75 *cit.* Cabrera, 2004).

2.2.1. Estatutos das línguas para o Estado

Segundo o Dicionário de Didática, a língua é considerada oficial quando é adotada por um Estado ou por um grupo de Estados, sendo utilizada pelas suas instituições e no seio das relações com outros países (Cuq, 2003). É, pois, ao Estado, que compete determinar a LO do seu país, ou seja, aquela que deve ser utilizada nas relações administrativas e internacionais e na escolarização. Todavia, a sua escolha advém de uma “*opção política e é decidida em função de vários fatores, nos quais se*

incluem o lugar que essa língua ocupa nas instituições internacionais, o número de falantes que a usam como língua materna ou a necessidade de reforçar a unidade nacional pela utilização de uma língua comum para as funções indicadas” (Mateus et al, 2003-2005:6).

No entanto, ainda que a LP não seja a única LO em Portugal, é a mais utilizada e possui uma grande probabilidade de crescimento. Assim, para além do Português coexistem outras línguas consideradas oficiais, como a Língua Gestual Portuguesa (LGP) e o Mirandês. A LGP foi oficialmente reconhecida em 2003, o que permitiu a escolarização dos seus falantes nesta língua, sendo esta utilizada por uma fração considerável da comunidade surda portuguesa como LM.

Relativamente ao Mirandês, este adquiriu o estatuto de LO em 1999, porém, é utilizado por uma amostra reduzida da população portuguesa – na região nordeste transmontano –, o que faz com que seja considerado uma língua minoritária (Mateus e Villalva, 2006). De acordo com o Dicionário de Didática, determinada língua é considerada minoritária quando é *“utilisée par un groupe qui est dans une position de hiérarchie sociale inférieure, ou encore une langue qui a un statut politique ou culturel inférieur à celui d’une autre langue de la communauté.”* (Cuq, 2003:151).

Em Portugal, para além das LO existem comunidades de falantes de outras línguas, como o Crioulo Caboverdiano – CCV –, o Romeno ou o Ucraniano, que, como vimos anteriormente, são as línguas mais representativas em Portugal da comunidade de estrangeiros residentes, depois do Português do Brasil (PB). Como sabemos, no Brasil, também a LO é o Português, sendo esta utilizada por 187.000.000 indivíduos num total de 190.756.000. Remetendo para os PALOP é possível encontrar-se a presença da LP como LO em Angola, sendo esta utilizada por 60% dos angolanos; em São Tomé e Príncipe é também usada por 2.580 indivíduos num total de 136.400; e na Guiné-Bissau por cerca de 500 falantes, num total de 1.521.000 (Ethnologue, 2013)¹.

Por conseguinte, a distribuição geográfica das comunidades falantes da LP é a corresponsável da DLC existente nos dias de hoje, pelo que a presença do Português é assegurada em quatro cantos do mundo, sendo esta considerada uma das línguas mais faladas do mundo por cerca de 202.468.100 indivíduos (*idem*).

¹ <http://www.ethnologue.com/language/por>

2.2.2. O estatuto para o sujeito

Na atualidade, tendo em conta o crescimento contínuo de crianças não nativas, provenientes dos mais diversos contextos linguísticos e culturais, a escola adquire uma dimensão multilingue, constituída pela língua nativa das crianças, a LM; a língua do país de acolhimento, a LS e outras eventuais línguas, como por exemplo, as aprendidas em contexto de uma aula de línguas – LE (Sérgio, 2010).

A LM está associada aquela que a criança desenvolve desde os seus primeiros anos de vida, sendo “a língua que identifica a sua comunidade de inserção, o seu espaço geográfico/ político, a língua do seu país” (Silva e Gonçalves, 2011:31). De acordo com Siguan é “a língua que se adquire na primeira infância no seio da família [e] costuma manter-se como língua própria e pessoal ao longo da vida, mesmo que se adquiram outras com mais prestígio social.” (1996:119). Todavia, poder-se-á dizer que é a primeira língua desenvolvida pela criança em ambiente familiar, o que vai ao encontro das definições dadas por Ançã e Grosso, que destacam a LM como a “língua de socialização”, aquela cuja criança desenvolve no seu espaço-casa através do contacto afetivo com os seus pais (Ançã, 2005; Grosso, 2005).

Por conseguinte, em oposição à LM, emerge o conceito de LNM, onde se incluem a LS e a LE. Assim, sublinhando o pensamento de Ançã, a LS assenta em dois tipos de critérios: “psicolinguísticos, tendo em conta a cronologia de aquisição da língua (a segunda a seguir à materna, primeira língua); [e] sociolinguísticos, escolha de uma língua internacional, não materna, para língua das instituições, isto é, para língua oficial” (2005:38). Com efeito, torna-se imperativo reconhecer as relações existentes entre estes termos, na medida em que estes apresentam zonas em comum e de afastamento, como sugere a Figura n.º2:

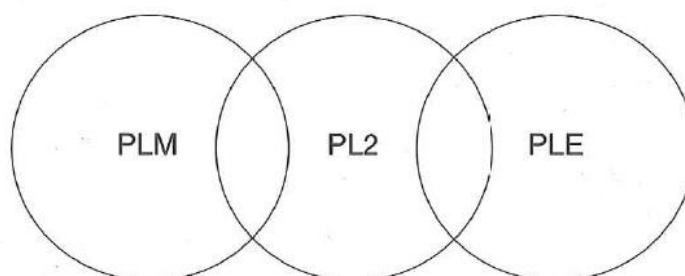


Figura n.º2 – Relações de conceitos: PLM; PLS e PLE
(Ançã, 2005:39)

Assim, de acordo com a análise da Figura n.º2, rapidamente podemos concluir que a entre a LM e LE existe um maior afastamento, sendo a LS a que partilha mais pontos em comum com a LM e com a LE. Deste modo, a LM e a LS interseccionam-se, na medida em que partilham o mesmo contexto de utilização, como a escola e a sociedade, sendo este o meio de “*integração social, aprendizagem escolar e acesso ao saber*” (Ançã, 2005:38). Por sua vez, estes espaços afastam-se da LE, uma vez que esta não é partilhada pela comunidade, restringindo-se apenas ao contexto de uma aula de LE. Ainda, no que diz respeito à relação entre a LS e a LE, estes espaços aproximam-se dada a sua natureza, pelo facto de ambas serem línguas de “*natureza não materna*” para o sujeito (Ançã, 1999).

Seguindo o pensamento da mesma autora, torna-se pertinente esclarecer o que se entende por PLS, tendo em conta os diferentes tipos (Ançã, 2003): língua das raízes, língua de acolhimento, LO e língua da resistência. Assim, entende-se como língua das raízes, aquela que é falada nas comunidades portuguesas dispersas pelo mundo; o segundo tipo refere-se à língua de acolhimento dado que nos últimos tempos Portugal tem acolhido indivíduos oriundos de diversos espaços do mundo. O terceiro abrange o PALOP cuja LO é a LP e, por fim, o quarto tipo considera o uso da LP em Timor-Leste como língua de resistência em relação ao domínio indonésio (Ançã, 2005).

Perante as mudanças linguísticas e culturais que a escola tem sofrido nos últimos tempos, é imperativo reconsiderar o papel do professor enquanto agente principal no processo de ensino-aprendizagem do aprendente de línguas para que consiga atender às “*exigences de la société actuelle, marquée par l’internationalisation et les rencontres interculturelles*” (Sérgio, 2010:134 *cit.* Allemand-Ghionda, Goumoëns e Perregaux, 1999).

2.3. Síntese

Ao longo deste capítulo apresentámos uma breve distinção entre língua e linguagem, assim como procurámos esclarecer alguns conceitos como: LM, LS, LNM, LE e PLS. A par disto, apresentámos uma breve definição do conceito de LO, de forma a explicar o caso do Português como LO nos países lusófonos, bem como uma breve definição de língua minoritária.

Capítulo 3 – Um olhar sobre as Representações Sociais

3. Nota introdutória

Ao longo deste capítulo pretendemos definir o conceito de RS e apresentar as suas etapas de formação (objetivação e ancoragem). Para além disto, tornar-se-á pertinente realçar a sua importância no que respeita à aprendizagem das línguas. Por sua vez, apresentar-se-ão alguns trabalhos desenvolvidos em DL utilizando o desenho de crianças e/ou jovens como forma de aceder às representações construídas a respeito das LE.

3.1. O conceito

As RS desenvolveram-se, gradualmente, durante a segunda metade do século XX. Em 1961, Moscovici publicou em França o seu estudo: *La psychanalyse son image et son public*, que se preocupava em compreender duas problemáticas: “*uma problemática específica – como é consumida, transformada e utilizada pelo homem comum uma teoria científica – e uma problemática mais geral – como constrói o homem a realidade*” (Vala, 1993:353). A partir destas problemáticas, Moscovici formulou e apresentou o seu conceito de RS. No entanto, definir conceptualmente RS torna-se bastante delicado, dado o seu carácter polissémico, de acordo com Moscovici: “*se é fácil dar-mos conta da realidade das representações sociais, não é fácil defini-las conceptualmente*” (Vala, 1993:359 cit. Moscovici, 1976).

Este fenómeno, de acordo com o autor de origem romena revelava-se “*vasto e específico*”. Entendido como “*específico*” na medida em que “*visa a compreensão de um fenómeno particular dos nossos dias – a difusão e apropriação do conhecimento científico, das suas teorias e conceitos pelo homem comum*”; e como “*vasto ou universal*” na medida em que sugere a “*análise dos processos através dos quais os indivíduos em interação social constroem teorias sobre objetos sociais, que tornam viável a comunicação e a organização dos comportamentos*” (Vala, 1993:353 cit. Moscovici, 1969).

Depois de Moscovici ter iniciado o estudo sobre as RS o conceito suscitou o interesse de um largo leque de psicólogos sociais, sociólogos e antropólogos, tornando-se útil nos mais variados domínios a serem estudados, como por exemplo: a justiça, o desemprego, os conflitos sociais e as relações interpessoais e a doença mental, entre outros. Este último domínio – doença mental – foi estudado por Jodelet, contribuindo a

sua investigação para a conceptualização e clarificação do conceito de RS. De acordo com a sua perspectiva, entende-se por RS *“une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d’une réalité commune à un ensemble social”* (Castellotti e Moore, 2002:8 cit. Jodelet, 1989). Para além disto, são uma forma de *“observar, ler, interpretar e pensar a realidade do dia-a-dia”* (Pardal, Gonçalves, Martins, Neto-Mendes e Pedro 2011:36 cit. Jodelet, 2005).

De acordo com Pardal *et al.* não é possível compreender as RS sem recorrer às interações que se estabelecem entre os indivíduos na sociedade na qual se “movem” e da qual adquirem *“valores, normas e uma cultura que lhes permitem ler e interpretar o meio e a sua dinâmica de forma tendencialmente coerente”*. Desta forma, *“as RS são resultado das dinâmicas da ação social e da comunicação num determinado contexto, integrando os saberes mais diversos”*. É ainda importante realçar que as RS não podem ser entendidas simplesmente como *“uma reprodução ou reflexo da realidade exterior (...) devem sim, ser associadas ao estatuto de produção desses comportamentos e relações”* (2011:36-37). Segundo Vala, *“a representação é sempre a representação de qualquer coisa. Ela exprime a relação de um sujeito com um objeto, relação que envolve uma actividade de construção, de modelização e de simbolização”* (1993:357). Por outras palavras, *“a representação não é um reflexo de um objecto, mas um produto do confronto da actividade mental de um sujeito e das relações complexas que mantém com o objecto”* (Vala, 1993:357 cit. Abric, 1987). Para Moscovici, *“é este o estatuto epistemológico e teórico [a construção e não reprodução] que atribui ao conceito de representação e no quadro do qual desenvolve o conceito”* (*idem*:353 cit. Moscovici, 1969).

Por conseguinte, as RS afiguram-se como *“modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do meio social, material e ideal”* e visam *“compreender e explicar os factos e ideias que movem o nosso universo de vida ou aí surjam, (...) responder às questões que nos põe o mundo [e], saber o que as descobertas da ciência, o devir histórico significam para a nossa vida”* (Pardal *et al.*, 2011:35-37 cit. Jodelet, 2005).

As RS também podem ser entendidas como uma visão funcional do mundo e, de acordo com Abric, existem duas vertentes fundamentais ligadas a esta visão: *“um sistema de representação da realidade e um guia para a ação”*. Por um lado, a representação funciona como *“um sistema de representação da realidade”*, na medida

em que conduz “*as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, ela [representação] vai determinar os seus comportamentos ou as suas práticas*”. Por outro, são “*um guia para ação*” na medida em que orientam as “*ações e as relações sociais*”. Para além disto, as RS podem ser encaradas como “*um sistema de pré-codificação da realidade porque determina [m] um conjunto de antecipações e de expectativas*” (Pardal *et al.*,2011:40 *cit.* Abric, 2008).

Com efeito, as RS assumem uma função indispensável na dinâmica das relações sociais e nas suas práticas e, tendo em conta o pensamento de Abric, “*se tal acontece é porque aquelas (...) respondem a quatro funções essenciais (funções de saber, funções identitárias, funções de orientação e funções de justificação)* ”. As funções de saber “*permitem aos atores sociais adquirir conhecimentos e integrá-los no seu quadro assimilável e compreensível para eles*” de acordo com “*o seu funcionamento cognitivo e valores aos quais eles aderem*”; as funções identitárias “*definem e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos*”; as funções de orientação “*guiam os comportamentos e as práticas*” e, por fim, as funções de justificação “*permitem, a posteriori, justificar as tomadas de posição e os seus comportamentos*”, isto é, “*as RS intervêm (...) na avaliação da ação, permitindo assim aos atores explicar e justificar as suas condutas numa situação ou face aos seus parceiros*” (*idem*:40-41 *cit.* Abric, 2008).

3.1.1. Processos de formação das Representações Sociais

O sistema de formação das RS foi proposto por Moscovici em *La psychanalyse son image et son public*, o autor supracitado refere que uma representação se constrói de acordo com dois processos: a objetivação e a ancoragem. Segundo Pardal *et al.*,

“estes dois processos constituem os elementos que constituem a dinâmica de construção de uma representação social. Não se trata de duas fases sequenciais na elaboração da representação social, mas de dois processos intimamente ligados entre si, mostrando como o social transforma um conhecimento em representação e como esta transforma o social” (2011:44).

O processo de objetivação, segundo Doise “*torna concreto o que é abstrato*”, definição que caminha ao encontro da de Moscovici que refere que a *objetivação* conduz “*a tornar real um esquema conceptual*”. Por outras palavras, a *objetivação* consiste em transformar as noções abstratas que um individuo possui em noções

concretas, ou seja, é “*transplantar para o nível da observação o que não era mais do que inferência ou símbolo [para o indivíduo]*” (Pardal *et al.*, 2011:45).

Esta fase de construção das RS, a *objetivação*, de acordo com Vala envolve três etapas. Na primeira fase, “*as informações, crenças e ideias acerca do objeto da representação sofrem um processo de seleção e descontextualização*” (1993:360), sendo que durante este processo as informações selecionadas pelos sujeitos “*são desligadas do campo científico ao qual pertencem e são apropriadas pelo público, que projetando-as como factos do seu universo próprio pode materializá-las*” (Pardal *et al.*, 2011:45 *cit.* Jodelet, 2005). Com efeito, as normas culturais e normativas que regem uma determinada sociedade condicionam a fase de seleção, pois, “*o que está em causa é a formação de um todo relativamente coerente, implicando que uma parte da informação disponível acerca do objeto seja útil*” (Vala, 1993:360). Para além disto, no decorrer desta etapa “*forma-se um ‘núcleo figurativo’ da representação, ou seja, um esquema concreto, conforme as características socioculturais próprias do meio, que permite ao sujeito encontrar o familiar no objeto, bem como, compreender e apropriar-se deste*” (Pardal *et al.*, 2011:46).

A segunda etapa corresponde à *organização dos elementos* ou, como sugere Moscovici, “*esquematização estruturante*”, “*esquema*” ou “*nó figurativo*”. Moscovici atribuiu estas designações para “*evocar o facto de as noções básicas que constituem uma representação se encontrarem organizadas por forma a constituírem um padrão de relações estruturantes*” (Vala, 1993:361).

Segue-se a terceira e última fase deste processo que corresponde à *naturalização*, que consiste em tornar o símbolo em algo real. De acordo com Pardal *et al.*, este processo admite que “*as categorias mais diversas e dos mais variados tipos (nacionalidade, género, classe, etc.) sejam percecionadas como entidades naturais, assim adquirindo materialidade, tornando-se “coisas” e, por isso, resistentes à mudança*” (2011:46).

Na formação das RS, para além da *objetivação*, como já foi referido acima, um outro processo ocorre: a *ancoragem*. De acordo com Vala, “*se se tentar uma analogia cronológica, dir-se-á que a ancoragem precede a objectivação, por um lado, e que, por outro, se situa na sequência da objectivação*”. Deste modo, a *ancoragem*, enquanto operação que precede a *objetivação* “*refere-se ao facto de qualquer tratamento da informação exigir pontos de referência; [ou seja] quando um sujeito pensa um objeto, o seu universo mental não é, por definição, uma tábua rasa*”. Por exemplo, quando um

indivíduo pensa sobre uma determinada nacionalidade, o seu mapa mental organizar-se-á segundo “*experiências e esquemas de pensamentos já estabelecidos*” (1993:362).

Por conseguinte, se a *ancoragem* se situa no seguimento da *objetivação* o seu conceito “*refere a função social das representações*”. De acordo com Moscovici: “*se a objetivação explica como os elementos representados de uma teoria se integram enquanto termos da realidade, a ancoragem permite compreender a forma como eles contribuem para exprimir e construir as relações sociais*” (Vala,1993:362 cit. Moscovici,1961).

Para além disto, esta operação contribui para a “*produção de transformações nas representações já constituídas*” (*idem*:363), através da “*integração do novo no quadro de pensamento pré-existente*”, segundo Doise “*é a incorporação do estranho numa rede de categorias mais familiares*” (Pardal *et al.*,2011:47 cit. Doise, 2007).

Concluindo,

“*ces deux processus, l’objectivation et l’ancrage, se combinent rendant ainsi la réalité intelligible et produisant une «connaissance pratique et fonctionnelle» et donc sociale, perme5ttant aux groupes d’évoluer dans leurs relations et dans les situations de la vie quotidienne*” (Herrera, 2011:59).

3.2. As Representações Sociais e o seu vínculo à Didática das Línguas

O conceito de RS tem, também, despertado o interesse de diversas correntes, em particular: a Linguística, a Sociolinguística e a DL (Castellotti e Moore, 2002). De acordo com Simões e Araújo e Sá, no domínio da aprendizagem das línguas “*l’importance de connaître et travailler sur les représentations des élèves à l’égard des langues et des peuples est considérée comme très pertinente, puisque’elles semblent déterminer une partie de leur motivation à l’apprentissage*”. Para além disto, “*les croyances des élèves à l’égard des langues et leur apprentissage semblent aussi jouer un rôle fondamental dans le succès de cet apprentissage*” (2012:26).

Desta forma, conhecer as representações das línguas estrangeiras de crianças e jovens em diferentes níveis de ensino, contribuí para desconstruir atitudes negativas e construir atitudes positivas face às línguas, às culturas e aos seus falantes. Segundo Simões e Araújo e Sá, “*ces représentations peuvent aussi déterminer leurs comportements dans des situations de communication plurilingue et interculturelle*” (*idem*).

Em meados de 1990, Castellotti e Moore iniciaram o seu trabalho em torno do papel das representações na construção dos saberes sobre as línguas, com base em trabalhos já desenvolvidos, como o de Trocmé-Fabre (1982) e o de Billiez (1989). A investigação tinha como propósito: “*réfléchir sur les liens qui peuvent se tisser entre des imaginaires de la pluralité, linguistique et culturelle, et développement de stratégies d’approche de nouvelles langues dans des visées d’apprentissage et d’ouverture à la diversité.*” (Castellotti e Moore, 2009:51-52).

A partir da década de 90, outros trabalhos surgiram no âmbito das representações a respeito das línguas, nomeadamente o de Candelier (2003) em França, o de Perregaux (1995-2008) na Suíça, estando estes inseridos no âmbito do projeto «Despertar para as línguas» (*idem*, 2009:54).

3.3. Conhecer as representações das línguas através do desenho

Durante o século XX desenvolveram-se diferentes estudos na área das representações que utilizavam o desenho com o objetivo de “*comprendre comment les acteurs comprennent leur monde*” (Castellotti e Moore, 2009:46). É importante realçar que o interesse dos investigadores – psicanalistas infantis – pelos desenhos das crianças surgiu na primeira metade do século passado, mais precisamente, a partir dos anos 20, momento em que iniciaram um trabalho de interpretação dos desenhos com objetivos terapêuticos. Os investigadores de Educação, com o decorrer do tempo, começaram a utilizar os desenhos das crianças e/ou jovens como instrumento de recolha de informação, sendo estes analisados por razões variadas. Por exemplo, o estudo desenvolvido por Kendrick e McKay (2002) que se debruçou sobre as representações infantis sobre a literatura; a investigação de Walon *et al.* (2000) que sugeria que as crianças se desenhassem a “elas próprias” na escola (*idem*: 2009:48-49).

Porém, outros trabalhos foram desenvolvidos, em particular, na DL com o recurso aos desenhos das crianças e/ou jovens, como é o caso de Castellotti e Moore (2001), Leconte (2009) e Perregaux (1995-2008). Na investigação efetuada por Castellotti e Moore foram analisados desenhos de alunos franceses e suíços, com o intuito de conhecer os seus reportórios linguísticos e culturais. Assim, os investigadores propuseram aos jovens o seguinte: “*dessine-toi en train d’apprendre une langue*” e “*dessine comme c’est dans la tête de quelqu’un qui parle plusieurs langues*” (Castellotti e Moore, 2009:55). Por sua vez, Leconte (2009) interessou-se por investigar a influência cognitiva e linguística dos alunos de uma turma de acolhimento,

“originaires de régions contrastées du point de vue des situations sociolinguistiques et des cultures d’apprentissage” e, à semelhança dos investigadores mencionados anteriormente, pediu aos alunos para *“dessine comme c’est dans la tête de quelqu’un qui parle plusieurs langues”* (Molinié, 2009:16).

O estudo efetuado por Perregaux (1995-2008) desenvolveu-se em dois momentos distintos: o primeiro em finais de 1995 e início de 1996 e, o segundo, em 2008. Ambos se desenrolaram em Genebra – Suíça – com crianças dos 4 aos 8 anos de idade. À semelhança das pesquisas referidas anteriormente, também Perregaux utilizou o desenho como forma de aceder às representações dos alunos a respeito das línguas, assim como os comentários dos alunos sobre as suas produções gráficas. Por mediação do desenho, Perregaux conseguiria aceder, portanto, *“à la représentation imagée de la langue telle que les enfants se la représentaient et, par l’entretien, au sens qu’ils en avaient construit”*. Para além disto, *“la seule ambition est (...) une analyse qui nous semble participer à une meilleure compréhension du chantier des représentations sociales concernat les langues et leur rôle dans la quotidienneté des apprentissages et la vie sociale”* (Perregaux, 2009:35-36).

Deste modo, para conhecer as representações dos alunos, Perregaux dividiu uma folha de papel em seis «territórios linguísticos», nos quais os alunos tinham de reproduzir através do desenho as seguintes línguas: chinês, árabe, francês, alemão, uma língua que conhecessem e uma língua que gostariam de aprender. A análise dos desenhos conduziu Perregaux a concluir a existência de dois espaços de representações:

“- Espace de représentations de langues. Le premier espace accueille des représentations passant d’une indifférenciation des langues à une différenciation symbolique et graphique. (...)

- Espace de représentations socialisantes. Le second espace intègre d’une part une représentation holistique entre langue et personnage, sans implication (visible et verbal) du dessinateur à une reconnaissance sociale de proximité entre langue, personnage dessiné et élève”.

Estes dois espaços distinguiram-se na análise, pois, as composições plásticas evidenciaram a expressão de critérios variados, sendo *“le développement cognitif, affectif et social de l’enfant intervient dans sa façon de représenter les langues”* (Perregaux, 2009:36-37).

Relativamente ao primeiro espaço, por exemplo, nos desenhos das crianças de 4 anos realça-se uma não diferenciação dos falantes das diferentes línguas, mas, destaca-se uma forte associação entre homem/língua. No que respeita aos desenhos dos alunos mais velhos, estes revelaram uma certa indiferenciação linguística em relação ao falante/língua, verificando-se este aspeto nos traços gráficos (em forma de “ondas”) utilizados para representar as diferentes línguas, ou seja, não distinguiram as diferenças entre o chinês, o árabe e as línguas românicas. No entanto, ainda neste espaço, as línguas foram representadas através de características estereotipadas, isto é, os alunos utilizaram elementos distintivos de uma determinada cultura, como, por exemplo: representaram o chinês através de pauzinhos, chapéus pontiagudos e os olhos em bico e os falantes árabes com calças largas, turbantes e véus. Segundo Perregaux *“les élèves sont en train de s’approprier des stéréotypes partagés par leur environnement social et les expriment en affublant les personnages qu’ils dessinent”*. Para além desta, outras características se evidenciam ainda neste espaço, como as de valor estético, isto é, as crianças associam, também, o falante de um determinado país à sua aparência física, por exemplo, uma criança referiu nos seus comentários: *“c’est une française, elle est jolie”* (2009:38). Todavia, pouco a pouco, à medida que as crianças crescem e desenvolvem substituem as características de valor estético, pelas características de natureza cultural e símbolos nacionais, como, por exemplo: a bandeira.

No que concerne ao segundo espaço, este preocupa-se com o ambiente social, também importante para conhecer as representações dos alunos. Perregaux sublinha as palavras de Lauwe evidenciando que *“les systèmes de représentations qu’acquière les enfants, leur vision du monde qui se forme progressivement et leur propre image de soi résultent d’interactions avec leur environnement”* (Perregaux, 2009:40 cit. Lauwe, 1986). Neste espaço o papel social da língua assume uma visão universal, isto é, *“l’homme est un être parlant, peu importe la langue”* e, para muitas crianças *“ne peuvent dessiner des langues (...) que s’ils ont un lien de proximité avec des personnes qui les parlent; elles doivent faire partie de leur monde connu”* (idem). Este espaço remete, portanto, para a afetividade que os alunos têm para com as línguas, sendo que estas apenas adquirem existência quando as crianças têm contacto físico através de uma pessoa conhecida ou familiar inserida no seu meio já conhecido.

Em Portugal, também Simões (2006) durante o seu projeto de investigação utilizou o desenho como forma de aceder às representações dos alunos a respeito das línguas, pedindo a um grupo de alunos do 3.º CEB dois desenhos distintos: o primeiro

solicitava aos alunos para se desenharem a aprender uma língua e, o segundo, para representarem um falante de língua inglesa ou francesa. Com efeito, através da sua análise seria possível conhecer a língua que o grupo gostaria de aprender, assim como analisar *”la langue ou nationalité sélectionnée par les élèves et les signes d’identification du locuteur ou de la langue”* (Simões e Araújo e Sá, 2012:30), tal como nos trabalhos realizados por Castellotti e Moore (2009) e Perregaux (2009).

3.4. Síntese

Após a leitura deste capítulo esperamos ter esclarecido, ainda que de forma breve, a noção de RS, bem como o seu processo de construção. Do mesmo modo, procurámos realçar a importância das RS para o estudo das representações das línguas, apresentando alguns estudos exploratórios, sobretudo do comité francês, que utilizaram os desenhos das crianças para aceder às representações (sobre as línguas).

Parte II – Enquadramento Metodológico e Estudo Empírico

Capítulo 4 – Enquadramento metodológico e apresentação do estudo

4. Nota introdutória

Ao longo deste capítulo, pretendemos descrever os objetivos e finalidades da pesquisa, apresentar a caracterização do contexto em estudo e os sujeitos envolvidos, assim como o enquadramento e plano metodológico e os respetivos instrumentos de recolha de dados utilizados durante a investigação. A par disto, fundamentaremos o recurso à análise de conteúdo, incidindo-se esta nos objetivos e etapas que este método suporta, definindo as categorias e subcategorias de análise, procedendo, por sua vez, à sua justificação.

4.1. Objetivos e questões investigativas

De acordo com a revisão da literatura da especialidade, a finalidade de um relatório “*é pôr em comum uma determinada acção do autor e partilhar um conjunto de informações por ele consideradas relevantes.*” (Carmo e Ferreira, 2008:171). O presente estudo tem, portanto, como objetivo primordial construir um quadro de conhecimentos acerca das representações das crianças da turma do 2.º ano sobre os falantes e a LP de alguns países lusófonos, nomeadamente: Portugal, Brasil, Guiné-Bissau, Angola e São Tomé e Príncipe. Deste modo, o estudo tem os seguintes objetivos:

- Analisar as representações dos alunos sobre os falantes e a LP falada em alguns países lusófonos;
- Analisar as representações dos alunos acerca das diferentes culturas dos países de LP;
- Promover o desenvolvimento de representações positivas relativamente aos países e falantes de LP.

No seguimento dos objetivos delineados para este estudo pretendemos responder às seguintes questões investigativas:

- Quais as representações prévias que os alunos de uma turma do 2.º ano, do 1.ºCEB, têm acerca dos falantes de LP e da LP falada em alguns países lusófonos?
- Que conhecimentos têm sobre a LP no mundo?
- Que alterações sofreram as representações dos alunos sobre a LP e os seus falantes no final da intervenção?

4.2. Caracterização do contexto em estudo

4.2.1. Caracterização do meio

O presente estudo foi implementado e desenvolvido numa escola do 1.º CEB da freguesia da Glória. Esta é uma das 14 freguesias do concelho de Aveiro e encontra-se à esquerda do “*canal central*” da ria de Aveiro e é rodeada pelas freguesias de Aradas e São Bernardo (a Sul), de Santa Joana (a Oeste) e de Vera Cruz (a Norte).

A freguesia da Glória diz respeito à parte mais alta e mais aplanada da cidade de Aveiro, tratando-se de uma freguesia “*urbana e rural, moderna e aberta completamente ao exterior. No entanto, até ao início do século passado, estava ainda em parte, metida dentro das muralhas que cingiam a parte mais nobre de Aveiro, ou como se dizia, o bairro do «Infante D. Pedro»*” (Junta de Freguesia da Glória - Aveiro, 2004-2012)

Atualmente é notório o crescimento urbano e harmonioso desta freguesia, em que os serviços são a principal fonte geradora de emprego. Quanto a infraestruturas com vista à melhoria da qualidade de vida dos seus habitantes estas sobressaem em grande número, porém são números cada vez mais gravosos os que se referem ao apoio social. Deste modo, a freguesia mostra-se consciencializada da necessidade urgente na integração social e cultural da população dos bairros mais marginais (Junta de Freguesia da Glória - Aveiro, 2004-2012). Um deles trata-se do bairro de Santiago – um bairro social, onde se encontra edificada a escola de Santiago. A maioria da população que aqui habita refere-se a famílias disfuncionais, com problemas sociais como “*desemprego, alcoolismo, prostituição, violência doméstica, isolamento, toxicodpendência e recursos a meios ilegais de sobrevivência*” (Claro e Cunha, 2013:11).

4.2.2. Caracterização do Agrupamento de Escolas de Aveiro

Trata-se de uma *unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão*, segundo o art. 6.º, do Decreto-Lei 75/2008. Neste sentido, o Agrupamento de Escolas de Aveiro (AEA), sendo uma instituição constituída por estabelecimentos de ensino de níveis sequenciais diferentes, vê-se como um agrupamento vertical. Sendo um agrupamento de escolas é objetivo desta instituição reforçar a capacidade pedagógica das suas valências, atendendo ao perfil socioeconómico dos alunos que o compõem (Agrupamento de Escola de Aveiro, 2009).

Uma vez inserido na rede pública do Sistema Educativo Português, são objetivos do AEA proporcionar percursos escolares sequenciais aos alunos, articulando-os entre os diferentes níveis de ensino; e, ainda, combater o abandono escolar, relacionado muitas vezes com situações de desigualdade social ou de isolamento de certos estabelecimentos de ensino.

Para além disto, estão estabelecidos em Decreto-Lei objetivos para agrupamentos, como a promoção da racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projeto educativo comum. Este projeto deve, portanto, assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo e estabelecer interligação entre o ensino e todas as atividades envolventes (económicas, sociais, culturais e científicas).

O AEA integra, desde 2003, a Educação Pré-Escolar, o 1.º, 2.º e 3.º ciclos. É, então, constituído por vários estabelecimentos de ensino que englobam, para além da EB 2,3 João Afonso – sede do agrupamento –, 4 Jardins de Infância, 5 escolas do 1.º ciclo do ensino básico, uma turma vertical de 1.º CEB no hospital e os cursos EFA em funcionamento no estabelecimento prisional e regional de Aveiro. Estes estabelecimentos de ensino encontram-se distribuídos pelas freguesias da Glória, Vera Cruz e S. Jacinto.

4.3. Participantes

O presente projeto foi desenvolvido numa Escola Básica do 1.º Ciclo, pertencente ao AEA, com alunos do 2.º ano de escolaridade. Esta amostra possui características muito próprias, as quais passamos a abordar, de forma breve, em seguida.

4.3.1. Caracterização da turma

Para a caracterização do contexto-turma efetuámos uma leitura atenta das informações descritas no Projeto Curricular de Turma (PCT), do presente ano letivo, elaborado pelo Professor Titular, que assenta no decreto-lei n.º6/2001. Este decreto “*assume como objectivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida*”.

No que concerne às características da turma é possível afirmar que esta é bastante heterogénea, cada aluno é um aluno especial, com características especiais e diferenciadoras. Assim, a turma é constituída por vinte e cinco alunos, entre os quais, treze pertencem ao sexo feminino e doze ao sexo masculino. As suas idades estão compreendidas entre os sete e os oito anos, sendo o aluno de origem santomense o mais velho do grupo. Para além disto, é importante mencionar que cinco alunos são originários dos PALOP, mais precisamente: de São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique e os dois restantes da Guiné-Bissau, tendo estes dois últimos também ascendência cabo verdiana. Para além destes, há um aluno com ascendência brasileira. Esta é uma evidência da variedade cultural e linguística que a lusofonia confere a esta turma.

No que se refere ao perfil linguístico da turma, todos os alunos possuem o Português como sua LM, embora o grupo de investigação possa utilizar uma variedade de LP com características específicas, como os alunos dos PALOP e do Brasil. Salienta-se, ainda, que a mãe das alunas guineenses fala crioulo da Guiné-Bissau, porém, os seus descendentes têm como LM o Português.

Relativamente ao nível socioeconómico e cultural do grupo em investigação, de acordo com o PCT e com os processos individuais, trata-se de crianças pertencentes à classe média e baixa, entre os quais, vinte alunos da turma usufruem de apoio subsidiário. Deste grupo menos favorecido, sabe-se que a maioria provém de famílias destruturadas e/ ou monoparentais, distinguindo-se dois alunos que são acompanhados pela Associação Anima e pela Casa Mãe de Aradas.

No que diz respeito às habilitações literárias dos pais (Gráfico n.º3), após a análise do PCT e dos processos individuais dos alunos, conclui-se que seis possuem habilitações ao nível do ensino superior ou equivalente, doze situam-se entre o 9.º e o 12.º ano e 8 possuem escolaridade inferior ao 9.º ano. Desta forma, as atividades profissionais que desenvolvem, na grande maioria dos casos, correspondem às

habilitações descritas. Porém, também se distinguem situações de desemprego e trabalho precário. Por conseguinte, as expectativas da grande maioria dos alunos e até mesmos dos encarregados de educação face à escola não são ambiciosas, sendo que a maioria do grupo pretende seguir profissões que exijam poucos estudos.

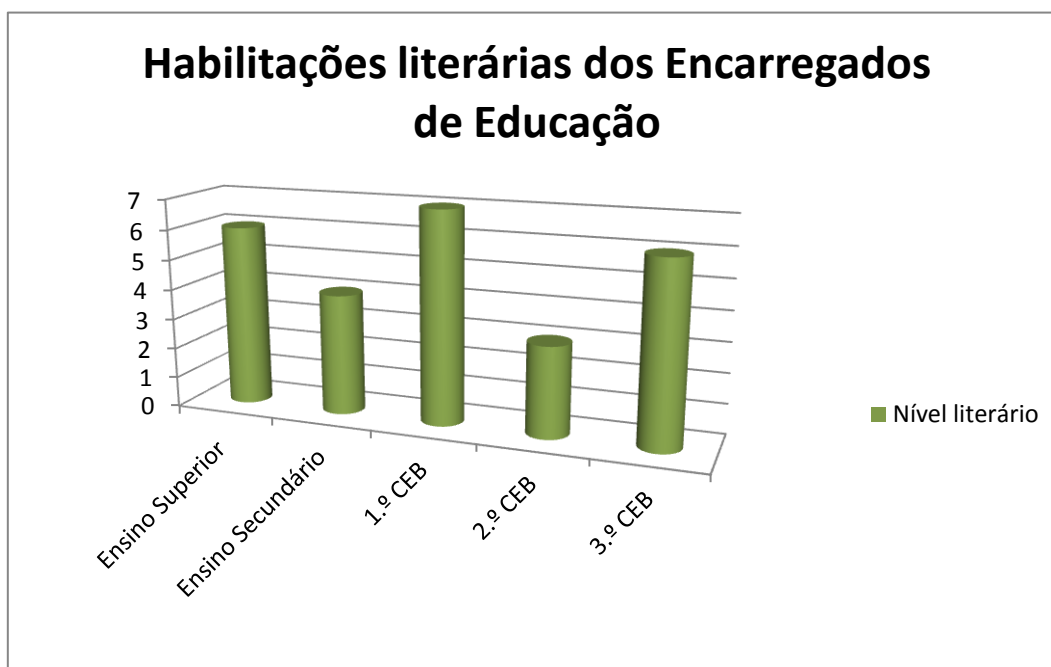


Gráfico n.º3 - Habilitações literárias dos Encarregados de Educação

Neste quadro, tendo em conta as características da turma, para além dos problemas socioeconómicos, outros problemas foram identificados pelo Professor Titular, tais como: a postura na sala de aula; a baixa autonomia dos alunos; a acentuada dificuldade de atenção e concentração nas tarefas a desempenhar; a ausência de regras, hábitos e métodos de estudo; a manifestação de comportamentos inadequados e, por fim, os ritmos de trabalho dos alunos na execução das tarefas são bastante díspares. Deste modo, foram definidas, previamente, pelo Professor Titular, prioridades ao nível do domínio de intervenção no campo do desenvolvimento e promoção pessoal, nas disciplinas de Português, Matemática, TIC e PES. Para tal, foram delineadas atividades a desenvolver durante todo o ano letivo.

Como podemos verificar, trata-se de um grupo heterogéneo no que se refere à sua ascendência, no entanto, é homogéneo quanto à sua LM. Deste modo, todos os alunos colaboram no presente estudo de forma a enriquecer o trabalho com as suas representações ideológicas e perspetivas da sua mundividência.

4.4. Metodologia de investigação

No que diz respeito aos métodos e técnicas de investigação subsiste uma grande diversidade de definições, dado que estas variam de autor para autor. Segundo Grawitz existe uma “*extrema desordem*” em torno da clarificação destes dois conceitos, sendo que “*nasce muitas vezes uma confusão entre os termos método e técnica que convém distinguir*”. Desta forma, de acordo com a autora supracitada:

“A técnica representa a etapa de operações limitadas, ligadas a elementos práticos, concretos, definidos, adaptados a uma determinada finalidade, enquanto que o método é uma concepção intelectual coordenando um conjunto de operações, em geral várias técnicas”.

(Carmo e Ferreira, 2008:193 cit. Grawitz, 1993)

4.4.1. Natureza da investigação

Segundo a literatura da especialidade, a natureza de investigação pode ser considerada de dois tipos: quantitativa e qualitativa. Embora muitos autores se debrucem sobre as suas diferenças é frequente “*a abordagem qualitativa ser apresentada como contrastando com a quantitativa*” como referem Bogdan e Biklen (1994:70), apoiados no pensamento Bruyn (1966) e Rist (1997). No entanto, enquanto “*os investigadores quantitativos privilegiam a explicação e o controlo; os investigadores qualitativos privilegiam a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe*” (Stake, 2007:53).

Segundo Bell, os “*investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles*” enquanto os investigadores qualitativos “*estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística. (...) Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa*” (2004:19-20). Para Bogdan e Biklen a expressão “*investigação qualitativa*” é utilizada como “*um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham as mesmas características [e] os resultados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos*” (1994:16).

A presente investigação abrange uma realidade que, longe de ser objetiva e independente dos sujeitos que a vivenciam, estuda as representações das crianças do 2.º

ano de escolaridade sobre a LP. Considerando-se o método qualitativo como “*humanístico*”, as interações humanas e os contextos de vida dos sujeitos implicados neste estudo, dificilmente se admitirá que os mesmos possam ser estudados de forma exaustiva e reduzidos a “*equações estatísticas*”, como sustenta a abordagem quantitativa (Carmo e Ferreira, 2008:198).

Em estudos realizados no âmbito da Educação, este tipo de investigação é, também, designado por “*naturalista*” dado que o investigador está inserido no espaço, ou meio, que pretende observar e estudar. Ou seja, “*o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas*” (Bogdan e Biklen, 1994:17). Esta característica também se verifica no nosso estudo, dado que este foi implementado e desenvolvido com a presença da investigadora no local de investigação.

Para além disto, a opção por este tipo de abordagem prende-se com as características que esta sustenta, nomeadamente: 1) “*na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal*”, ou seja, os investigadores interagem com os sujeitos de uma forma “natural” e, sobretudo, “discreta” com o objetivo de minimizar os efeitos que podem provocar nos sujeitos em estudo durante a recolha dos dados; 2) “*a investigação qualitativa é descritiva*”, na medida em que se preocupa em estudar as evidências em toda a sua magnificência, respeitando sempre o modo como estas foram registadas ou transcritas; 3) “*os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados*”; 4) “*os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva*”, ou seja, não recolhem os dados com o intuito de comprovar hipóteses ou teorias já construídas, pois, “*não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão*”; e 5) “*o significado é de importância vital na abordagem qualitativa*”, isto é, preocupam-se em compreender as perspetivas dos sujeitos em estudo (*idem*:47-51).

Por conseguinte, os investigadores em Educação estão em permanente contacto com os sujeitos em estudo, com um objetivo muito particular: “*perceber aquilo que eles [participantes] experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem*” (Bogdan e Biklen, 1994:51, *cit.* Psathas,1973). É, ainda, importante referir que os investigadores qualitativos em Educação elaboram os seus planos à medida que se “*familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados*”, sendo “*o próprio estudo que estrutura a*

investigação, não ideias preconcebidas ou um plano prévio detalhado” (Bogdan e Biklen, 1994:83). O mesmo não acontece com a investigação quantitativa, uma vez que o seu plano de investigação é bem estruturado e estático (Coutinho, 2011).

4.4.2. Tipo de estudo

Segundo Gay é possível distinguir cinco categorias de investigação: investigação histórica, investigação descritiva, investigação correlacional, investigação experimental e investigação causal-comparativa (Carmo e Ferreira, 2008:229 *cit.* Gay, 1981).

O presente estudo privilegia a investigação descritiva uma vez que este tipo de abordagem contempla a descrição e a compreensão dos dados recolhidos. Deste modo, para compreender a construção das representações dos alunos sobre os falantes e sobre a LP falada em alguns dos países lusófonos, apoiámo-nos nesta abordagem com o intuito de *“estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação”* (Carmo e Ferreira, 2008:229).

De acordo com a revisão da literatura, os dados de uma investigação descritiva são comumente recolhidos através de questionários, realização de entrevistas ou através da observação de situações reais. A informação recolhida através desta abordagem pode relacionar-se com dados demográficos, procedimentos, atitudes ou opiniões acerca de um determinado assunto (*idem*:231), o que vai ao encontro do propósito do nosso estudo: conhecer a opinião das crianças do 2.º ano de escolaridade acerca dos falantes e da LP falada em alguns dos países lusófonos.

No que concerne às etapas do trabalho de investigação descritivo, esta categoria compreende as seguintes fases:

“ (...) definição do problema, revisão da literatura, formulação das hipóteses ou questões de investigação, definição do público-alvo e escolha da técnica de recolha de dados, determinação da dimensão da amostra, seleção da técnica de amostragem adequada e seleção ou desenvolvimento de um instrumento de recolha.”

(Carmo e Ferreira, 2008:231).

O trabalho desenvolvido, no que se refere à técnica de recolha de dados, adotou uma técnica não convencional: o desenho, com o objetivo de conhecer, analisar e compreender as representações dos sujeitos em estudo.

4.4.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

De acordo com Pardal e Correia, estes consideram a técnica como “*um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa*” (1995:48), ou seja, admitem que através da execução do conjunto de operações de um método é possível comparar o corpo de hipóteses com a informação recolhida na amostra em estudo.

No entanto, a seleção das técnicas e dos instrumentos estão dependentes das questões investigativas, mas, também, do contexto de investigação, pois só uma visão global sobre o plano de trabalho permite determinar o que será mais adequado e pertinente para o estudo. Portanto, é possível afirmar que a seleção das técnicas e instrumentos de recolha de dados não são decisões autónomas, pois estão dependentes da investigação e das características que esta ostenta.

O presente estudo privilegia, como já referimos, o método de investigação descritivo e, como tal, o estudo consiste na análise e interpretação dos enunciados escritos e das representações gráficas das crianças, sendo utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados: observação participante, registo fotográfico, vídeo, fichas de monitorização e desenho. É importante referir que os dados recolhidos através do desenho são acompanhados de breves comentários dos sujeitos em estudo, de forma a assegurar a sua fiabilidade.

Segundo Carmo e Ferreira existem diferentes formas de distinguir as técnicas de observação, sendo possível diferenciá-las de acordo com o envolvimento do investigador no contexto de estudo. Deste modo, segundo os autores, distinguem-se três tipos de observação: “*não-participante, participante despercebida pelos observados e participante propriamente dita*” (2008:120). A técnica de observação privilegiada no presente estudo foi a observação participante, pois, esta permite-nos “*um nível mais elevado de precisão na informação do que a observação não-participante*” (Pardal e Correia, 1995:50).

Os meios audiovisuais, inseridos nesta panóplia de técnicas utilizadas na investigação, são técnicas muito usadas pelos investigadores nas suas práticas de investigação e que se destinam a registar informação. De acordo com Bogdan e Biklen “*a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa (...) [pois] dão-nos fortes dados descritivos*” (1994:183).

No que concerne ao registo de vídeo, segundo Coutinho: é também um instrumento fundamental quando se pretende realizar estudos de observação em

contextos naturais. Esta ferramenta “associa a imagem em movimento ao som, permitindo, deste modo, ao investigador obter uma repetição da realidade (*déjà vu*) e, assim, detetar factos ou pormenores que, porventura lhe tenham escapado durante a observação ao vivo”² (2008:1).

Relativamente às fichas de monitorização, estas foram utilizadas com o objetivo de conhecer as representações iniciais, isto é, as conceções prévias de cada sujeito em estudo, acerca dos falantes e da LP de alguns dos países lusófonos. Em relação à estrutura da ficha, esta é constituída por duas questões, que se inserem na modalidade de “perguntas abertas”, pois, “permite [m] plena liberdade de resposta ao inquirido” Para além deste tipo de perguntas ser bastante complexo, Pardal e Correia sugerem que estas devem ser utilizadas “criteriosamente” e “quando se pretende estudar um assunto em profundidade”. Ainda é possível inseri-las no grupo das “perguntas de opinião”, dado que este tipo de perguntas “colocam o inquirido perante a situação de emitir uma opinião – o que pensa sobre algo” (1995:54-60), neste caso, o que pensa acerca dos falantes e da LP falada em alguns países lusófonos.

No que diz respeito ao desenho, este é um instrumento bastante utilizado no estudo de representações das línguas, investigadoras como: Véronique Castellotti, Danièle Moore, Fabienne Leconte e Christiane Perregaux realizaram estudos neste âmbito com crianças muitíssimo jovens (Molinié *et al.*, 2009). Através do desenho a criança pode projetar o irreal, o virtual e o imaginário sem medo de ser julgada e, é também uma forma de expressar-se. Como refere Vygostky: “*drawing as a way of knowing, as a particular way of speech*” (Castellotti e Moore, 2009:53 *cit.* Vygostky, 1978). O recurso ao desenho, como instrumento de recolha de dados, prende-se, portanto, com o facto de este ser uma atividade que os alunos realizam com alguma frequência e a qual demonstram um nobre grau de motivação e interesse. Segundo Perregaux: “*le dessin est une activité qu’ils pratiquent fréquemment et qui leur est donc familier même si le thème de la langue pouvait leur paraître étrange*” (2009:34-35).

4.5. Plano de intervenção

No seguimento do nosso trabalho e após ter fundamentado as opções metodológicas, apresentamos o plano de intervenção (Tabela n.º1), que se desenvolveu a par da investigação da companheira de estágio, Pinho (2013). Na Tabela seguinte são

² http://faadsaze.com.sapo.pt/12_tecnicas.htm

explicitados as fases de recolha de dados, os objetivos para cada momento e os respetivos instrumentos de recolha de dados.

Recolha de dados		
Fases de recolha	Objetivos	Instrumento
1.º Momento – Aula do dia 14 de maio de 2013	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as representações dos alunos sobre os falantes e a Língua Portuguesa falada no Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> Ficha de monitorização (Apêndice 1).
2.º Momento – Aula do dia 15 de maio de 2013	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as representações dos alunos sobre os falantes e a Língua Portuguesa falada na Guiné - Bissau. 	<ul style="list-style-type: none"> Ficha de monitorização (Apêndice 2).
3.º Momento – Aula do dia 20 de maio de 2013	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as representações dos alunos sobre os falantes e a Língua Portuguesa falada em Angola. 	<ul style="list-style-type: none"> Ficha de monitorização (Apêndice 3).
4.º Momento – Aula do dia 21 de maio de 2013	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as representações dos alunos sobre os falantes e a Língua Portuguesa falada em São Tomé e Príncipe. 	<ul style="list-style-type: none"> Ficha de monitorização (Apêndice 4).
5.º Momento – Aula do dia 22 de maio de 2013	<ul style="list-style-type: none"> Recolher as representações dos alunos acerca dos falantes de Língua Portuguesa. 	<ul style="list-style-type: none"> Desenho (Apêndice 5).

Tabela n.º1 – Plano de intervenção

4.5.1. Descrição dos momentos de implementação do estudo

Ao longo deste tópico, descreveremos os cinco momentos do plano de intervenção implementado, esquematizados no quadro anterior.

Descrição do 1.º ao 4.º Momento:

No que concerne aos quatro primeiros momentos, estes desenvolveram-se nos dias 14, 15, 20 e 21 de maio de 2013 respetivamente e, realizaram-se, durante o primeiro tempo letivo da manhã, antes da intervenção da companheira de estágio (Pinho, 2013). Como já foi referido, o presente estudo foi desenvolvido a par da investigação da companheira de estágio, a qual desenvolveu e implementou um módulo didático no âmbito da lusofonia.

A dinâmica de recolha de dados para estas quatro fases desenvolveu-se de forma semelhante, ou seja, para todas utilizou-se a mesma estratégia e os mesmos instrumentos de recolha: observação participante, meios audiovisuais e ficha de monitorização (Apêndice 1 a 4). As fichas de monitorização permitiram-nos analisar e interpretar as representações prévias das crianças sobre a LP falada no Brasil, Guiné-Bissau, Angola e São Tomé e Príncipe e sobre os seus falantes, respetivamente.

5.º Momento:

O último momento de recolha de dados realizou-se no dia 22 de maio de 2013, durante o segundo tempo letivo da manhã e o primeiro da tarde. A recolha de dados realizou-se através dos seguintes instrumentos: observação participante, registos audiovisuais e representações gráficas – desenho.

Num primeiro momento da intervenção foi proposto aos alunos para representarem, através do desenho, um falante de Portugal. Para tal, foi distribuído a cada aluno uma folha de trabalho (Apêndice 5), lápis de carvão, borracha e lápis de cor. Depois da representação gráfica estar concluída, os alunos, com a ajuda das investigadoras – Ribeiro Pinho – descreveram o seu desenho através do registo escrito. Num segundo momento, foi proposto aos alunos para desenharem um falante de um país lusófono à sua escolha, selecionando um dos quatro países que foram abordados ao longo da intervenção do módulo didático de Pinho (2013). À semelhança da estratégia precedente, os alunos descreveram o seu desenho e justificaram a sua escolha (Apêndice 5).

4.6. Um olhar sobre a análise de conteúdo

A técnica privilegiada para efetuar o tratamento da informação recolhida foi a de Análise de Conteúdo (AC), pois, é um dos métodos mais comuns na investigação empírica realizada pelas ciências humanas e sociais. É utilizada na análise de dados qualitativos, na análise de documentos escritos, como por exemplo: documentos oficiais, livros, jornais e/ou documentos pessoais; em gravações de voz ou imagem, como: rádio e/ou televisão; ou em outras atividades passíveis de serem fragmentadas, como a entrevista (Vilelas, 2009).

Esta técnica de análise, estudada por Bardin, professora-assistente de Psicologia na Universidade de Paris V, é definida por:

“Um conjunto de técnicas de interpretação da comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (1977:42).

A AC preocupa-se, portanto, em ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e *“alcançar uma vigilância crítica em relação à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação”* (Vilelas, 2009:336 cit. Minayo, 1994). Este método de análise é, de acordo com Stone *“uma técnica que permite fazer inferências, identificando objectiva e sistematicamente as características da mensagem”* (Carmo e Ferreira, 2008:269 cit. Stone, 1966).

Para Clara Coutinho a AC é uma técnica que consiste em analisar de modo sistemático um corpo de texto, *“por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados ‘chave’ que possibilitem uma comparação posterior”*. O investigador ao utilizar este método preocupa-se em encontrar *“estruturas e regularidades nos dados”*, de forma a extrair as suas conclusões. Como sugere a autora: *“a ideia básica é a de que signos/símbolos/ palavras – as unidades de análise –, podem organizar-se em categorias conceptuais, e essas podem representar aspetos de uma teoria que se pretende testar”* (2011:193).

Neste sentido, é imperativo definir-se alguns conceitos, tais como: *“unidades de análise”* e *“categorias”*. Segundo Bardin (1977) a *“unidade de análise é a palavra, o indicador frequencial [ou seja, o] número de vezes em que a palavra ocorre”* (1977:143). Por sua vez, as *“categorias conceptuais”* correspondem a classes, onde são agrupados elementos, *“sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”* (1977:117). Para Grawitz, as categorias são *“rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado”* (Carmo e Ferreira, 2008:273 cit. Grawitz, 1993).

De acordo com Coutinho é frequente considerar-se dois tipos de análise de conteúdo: *“aqueles que fazem intervir categorias pré-definidas anteriormente à análise propriamente dita, e aqueles que não a fazem intervir, tendo por isso um carácter puramente exploratório”* (2011:193). Relativamente ao primeiro modelo o estudo está articulado com o quadro teórico que o suporta, enquanto no segundo modelo a metodologia de análise é desprovida de qualquer quadro teórico.

Deste modo, segundo Bardin, a AC do tipo exploratório processa-se de acordo com as seguintes etapas: “a pré-análise, a exploração do material e o trabalho dos resultados, a inferência e a interpretação” (1977:95). Em seguida, apresentar-se-á uma breve síntese destes três momentos:

1.ª Etapa – Pré-análise:

Esta etapa corresponde à organização do material recolhido, ou seja, é nesta etapa que todas as evidências recolhidas devem ser analisadas, bem como é o momento de formular hipóteses ou questões norteadoras. É a fase em que o investigador manipula pela primeira vez os dados recolhidos. A este primeiro contacto dá-se o nome de “*leitura flutuante*” (Bardin, 1977:96).

De acordo com Bardin este primeiro momento possui três objetivos: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (1977:95).

Para além dos objetivos que esta fase compreende, deve também respeitar as seguintes regras:

- *“exaustividade: deve esgotar-se a totalidade da comunicação;*
- *representatividade: a amostra deve representar o universo;*
- *homogeneidade: os dados devem ser recolhidos por indivíduos semelhantes;*
- *exclusividade: um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria;*
- *pertinência: os objetivos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa.”*

(Coutinho, 2011:194).

2.ª Etapa – Exploração do material:

A segunda etapa é caracterizada pelo processo de “*codificação*” e “*categorização*”. O processo de codificação “*é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo* (Bardin, 1977:103 *cit.*

Holsti, 1969). Por sua vez, o processo de “*categorização*” diz respeito ao agrupamento das unidades de análise sob um tema e/ou título genérico.

Utilizando um exemplo metafórico, imaginemos uma loja de roupa de senhora, desarrumada, o que podemos fazer para organizá-la? É possível organizá-la, por exemplo: por tamanhos, cores, país de origem, data de fabrico, fabricante, material, entre outras tantas maneiras. Para Bogdan e Biklen “*este tipo de actividade ilustra o que o investigador qualitativo faz ao desenvolver um sistema de codificação para organizar os dados*” (1994:221). No entanto, quando os agrupa está a categorizá-los segundo determinada característica, por exemplo, se o investigador agrupar os vestidos na categoria das cores, estaria a categorizar os vestidos segundo este critério.

3.º Etapa – Tratamento dos resultados (inferência e interpretação):

A última etapa deste processo consiste na comparação de enunciados e ações entre si de forma a averiguar a existência de um conceito unificador. Todavia, quando se cruzam temas diferentes é necessário encontrar possíveis semelhanças entre eles (Coutinho, 2011).

Durante o tratamento dos resultados é necessário, também, recuar aos marcos teóricos, referentes ao estudo, uma vez que estes sustentam as perspetivas significativas do estudo, dado que “*a relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação*” (*idem*:2011:196). Nesta fase, os dados são sujeitos a “*operações estatísticas*”, com o objetivo de se tornarem “*significativos e válidos*” e para se justificarem as informações obtidas. Por sua vez, quando o investigador tem em mãos as informações “*faz as suas inferências e realiza as suas interpretações, de acordo com o quadro teórico e os objetivos propostos, ou identifica novas dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material*” (Vilelas, 2009:337).

4.6.1. Categorias da análise de dados

Para a elaboração das categorias e subcategorias de análise tivemos em consideração os objetivos e questões investigativas definidos inicialmente, bem como o quadro teórico construído e os dados recolhidos. É importante salientar que para a construção das categorias e subcategorias de análise de dados baseámo-nos em estudos empíricos realizados no âmbito das representações da DLC de autores como: Melo, Araújo e Sá (2005), Pinto (2005), Simões (2006), Perregaux (2009) e Oliveira (2012).

Em seguida, apresentamos as categorias e subcategorias (Tabelas n.º 2 e 3) estabelecidas para a análise dos resultados, assim como a sua descrição e exemplificação.

No que diz respeito às categorias e subcategorias da Tabela n.º2, estas são empregues na análise dos dados das fichas de monitorização (Cf. Apêndice 1-4) e as definidas na Tabela n.º3 são utilizadas no estudo dos desenhos dos alunos. Importa, ainda, referir que os enunciados dos alunos não foram corrigidos.

Categorias	Subcategorias	Exemplificação
C1. Representações dos falantes de LP	C1.1 Características baseadas em traços psicológicos e morais	“ [As pessoas do Brasil são] ... atenciosas, alegres...”.
	C1.2 Características baseadas em traços físicos	“ [As pessoas de São Tomé são...] morenas, tem cabelos aos caracóis...”.
	C1.3 Características baseadas em sensações olfativas	“ [As pessoas de Angola] ... cheiram bem”.
	C1.4 Características baseadas em traços socioculturais	- “ [As pessoas da Guiné Bissau] ... cantam bem, dançam bem” .
C2. Representações sobre a LP	C2.1. Língua enquanto objeto afetivo	“ [As pessoas da Guiné-Bissau falam...] bem, gosto da língua delas”.
	C2.2 Representações baseadas em características sonoras	“...a voz [do Brasil] é bonita” .
	C2.3 Representações baseadas nas variedades geográficas da LP	“ [As pessoas do Brasil falam...] brasileiro, falam mais ou menos português”.
	C2.4 Representações baseadas na apreciação das variedades geográficas da LP	“ [As pessoas do Brasil] falam bem...”.

Tabela n.º2 – Categorias e subcategorias de análise de dados (fichas de monitorização)

Categorias	Subcategorias	Exemplificação
C3. Representações gráficas dos falantes dos países lusófonos	C3.1 Características de ordem afetiva	“Desenhei a minha mãe numa festa de anos.”.
	C3.2 Características baseadas em traços físicos	“...Pinteí-o de branco porque é de Portugal.”.
	C3.3 Características baseadas em espaços familiares	“Eu desenhei uma menina na cidade de Aveiro.”.
	C3.4 Características representativas do país	“...A menina que desenhei está na Luanda a passar pela cidade, por isso desenhei arvores e palmeiras.”.
	C3.5 Características de afirmação da identidade e sentido de pertença	“Desenhei-me a mim porque sou portuguesa.”

Tabela n.º3 – Categorias e subcategorias de análise de dados (desenhos)

4.6.2. Representações dos falantes de LP

A primeira categoria denomina-se **Representações dos falantes de LP** e reúne quatro subcategorias, que passamos a apresentar: *características baseadas em traços psicológicos e morais*, *características baseadas em traços físicos*, *características baseadas em sensações olfativas* e *características baseadas em traços socioculturais*.

Na subcategoria *representações baseadas em traços psicológicos e morais* incluímos as unidades relativas à personalidade dos indivíduos, ou seja, esta relaciona-se com o facto de serem simpáticos ou antipáticos, divertidos ou introvertidos. A segunda subcategoria, *características baseadas em traços físicos*, agrupa aspetos relacionados com a aparência física dos falantes dos diferentes países lusófonos – Brasil, Guiné-Bissau, Angola e São Tomé e Príncipe. Por sua vez, a terceira subcategoria diz respeito às sensações olfativas e abrange referências relacionadas com os odores que os alunos atribuem aos falantes das diferentes áreas geográficas. Por fim, na quarta subcategoria – *representações baseadas em características socioculturais* – incluímos os hábitos sociais e culturais dos locutores dos diferentes países lusófonos.

4.6.3. Representações sobre a LP

A segunda categoria diz respeito às **Representações acerca da LP** e engloba quatro subcategorias: *língua enquanto objeto afetivo, representações baseadas em características sonoras, representações baseadas nas variedades geográficas da LP e representações baseadas na apreciação das variedades geográficas da LP*

A primeira subcategoria está relacionada com a relação de afetividade que um sujeito estabelece com a língua. De acordo com Pinto “*as percepções que [os sujeitos] possuem de uma língua estão sempre relacionadas com o domínio da subjectividade do sujeito e do grupo de pertença. Esta subjectividade torna-se maior quando a língua é percebida como um objecto simbólico/estético, ou seja, de afectos*” (2005:106). Sublinhado o pensamento de Paganini, de facto, determinadas línguas e culturas são compreendidas “*au travers d’un filtre quasi exclusivement d’ordre émotionnel et saisi surtout à l’aide des sens*”. (Pinto, 2005:117 cit. Paganini, 1994). Incluem-se, portanto, nesta subcategoria as unidades que focam o amor/desamor, o prazer/desprazer que o sujeito estabelece pelo contacto com a língua, bem como a simpatia/antipatia por ela e pelos seus locutores (Pinto, 2005; Simões, 2006).

Para a segunda subcategoria, *representações baseadas em traços sonoros*, considerámos as unidades de registo que evidenciaram a percepção de traços fonéticos diferenciadores entre as variedades do PE, do PB e do português falado por sujeitos africanos. No domínio da terceira subcategoria, *representações baseadas nas variedades geográficas da LP*, englobámos a opinião dos alunos de acordo com as línguas faladas pelas comunidades em cada país. Finalmente, na última subcategoria, *representações baseadas na apreciação das variedades geográficas da LP*, incluímos as apreciações dos alunos face às variedades geográficas onde é falada a LP.

4.6.4. Representações gráficas dos falantes dos países lusófonos

A terceira categoria corresponde às **Representações gráficas dos falantes dos países lusófonos**, incluindo Portugal e abrange cinco subcategorias: *características de ordem afetiva, características baseadas em traços físicos, características baseadas em espaços familiares, características representativas do país e características de afirmação da identidade e sentido de pertença.*

Desta forma, na subcategoria *características de ordem afetiva* inserimos as unidades referentes a vínculos emocionais que os sujeitos apresentam perante os falantes de LP das várias regiões geográficas – Portugal, Brasil, Guiné-Bissau, Angola e

São Tomé e Príncipe. Por sua vez, a subcategoria *características baseadas em traços físicos*, já descrita anteriormente, reúne aspetos relacionados com a aparência física dos indivíduos dos diferentes países.

No domínio da terceira subcategoria, *características baseadas em espaços familiares*, incluímos os lugares, ambientes ou locais familiares mencionados pelos alunos nas suas composições plásticas, como, por exemplo, o Parque da Macaca, em Aveiro, é um dos locais referidos pelas crianças.

Segue-se a subcategoria *características representativas do país* que agrupa unidades relativas a símbolos, como, por exemplo: bandeiras, bem como características particulares de determinada região, como, por exemplo: a língua, as características morais das pessoas, o turismo (monumentos, praias, paisagens) as manifestações culturais (futebol, carnaval, samba) ou os hábitos típicos do país.

Finalmente, a quinta subcategoria diz respeito às *características de afirmação da identidade e sentido de pertença*. Neste grupo incluímos unidades referentes ao sentimento de pertença que cada criança manifesta em relação à sua identidade nacional.

4.7. Síntese

Ao longo deste capítulo preocupámo-nos em recuperar os objetivos e as questões investigativas do estudo, assim como apresentar, sumariamente, as características do contexto e do público-alvo. Para além disto, apresentámos as opções metodológicas, o plano de trabalho e as categorias e subcategorias definidas para a análise dos resultados.

Capítulo 5 – Análise e discussão dos resultados

5. Nota introdutória

Depois de recolhidos os dados e definidas as categorias e subcategorias de análise procedemos, então, à organização da informação, de forma a responder às questões de investigação já referidas no capítulo anterior.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados, conforme já referenciado no capítulo anterior são os seguintes: observação participante, registo fotográfico, vídeo, fichas de monitorização e desenho, sendo os dois últimos analisados à luz das categorias delineadas, a fim de construir um quadro de conhecimentos sobre as representações das crianças sobre os falantes de LP e da LP falada em alguns dos países lusófonos.

Desta forma, no decurso desta secção tentaremos responder às questões que estiveram na base do presente estudo, através da análise e discussão dos resultados obtidos ao longo da investigação. Para tal, esta encontra-se dividida em duas partes distintas: primeiramente apresentamos a análise das fichas de monitorização, seguindo-se o estudo das representações gráficas das crianças. Importa salientar que cada secção será acompanhada por uma breve súmula.

5.1. Representações dos falantes de LP

Na análise desta categoria, considerámos as subcategorias presentes na Tabela n.º4, que apresentamos abaixo:

Subcategorias	Instrumento de recolha
Características baseadas em traços psicológicos e morais	- As respostas foram analisadas através da 1. ^a questão da ficha de monitorização (1.º ao 4.º momento, Cf. Apêndices 1 a 4).
Características baseadas em traços físicos	
Características baseadas em sensações olfativos	
Características baseadas em traços socioculturais	

Tabela n.º4 – Representações sobre os falantes de LP

A análise iniciar-se-á, portanto, com a reflexão sobre as respostas dos alunos à 1.^a questão da ficha de monitorização – “As pessoas do Brasil/ Guiné-Bissau/ Angola/ São Tomé e Príncipe são...”, que ajudar-nos-á a responder, portanto, à primeira questão de investigação: quais as representações prévias que os alunos de uma turma do 2.º ano,

do 1.ºCEB, têm acerca dos falantes de LP?. Importa referir que as opiniões dos alunos sobre os falantes de LP correspondem às suas representações, pois não houve contacto direto do grupo com as pessoas durante os momentos de preenchimentos das fichas.

5.1.1. Falantes do Brasil

Nas Tabelas seguintes apresentamos os resultados relativos aos falantes ao Brasil.

Subcategorias	
Características baseadas em traços psicológicos e morais	Características baseadas em traços físicos
<p>Simpáticas (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A17, A18, A21, A24);</p> <p>Alegres (A3, A8, A11, A12, A13, A14, A16, A21, A22, A23);</p> <p>Amigas (A1, A2, A3, A5, A6, A8, A12, A13, A21);</p> <p>Divertidas (A2, A3, A6, A7, A8, A12, A13, A17, A24);</p> <p>Amáveis (A12, A13, A14);</p> <p>Esquisitas (A2, A4, A18);</p> <p>Fofas (A17, A24);</p> <p>Engraçadas (A22);</p> <p>Aconchegadas (A17);</p> <p>Atenciosas (A14);</p> <p>Animadas (A14);</p> <p>Carinhosas (A12);</p> <p>Silenciosas (A13);</p> <p>Extrovertidas (A13);</p> <p>Bem comportadas (A13);</p> <p>Não têm vergonha (A19).</p>	<p>Bonitas (A1, A2, A3, A5, A6, A7, A11, A12, A14, A16, A17, A19);</p> <p>Lindas (A21);</p> <p>Morenas (A11);</p> <p>Mulatas (A11, A12, A17);</p> <p>Pretas (A15);</p> <p>Castanhas (A15);</p> <p>Escuras (A23);</p> <p>Branças (A13, A19);</p> <p>Cor da pele (A12);</p> <p>Mais ou menos da nossa cor (A9, A14);</p> <p>Gordas (A2, A4, A12, A19);</p> <p>Magras (A2, A22, A24).</p>

Tabela n.º5 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes do Brasil

Subcategorias das respostas
Características baseadas em sensações olfativas
Cheirosas (A13).

Tabela n.º6 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes do Brasil

Ao longo da análise dos resultados obtidos, pretendemos responder à primeira questão investigativa: quais as representações prévias que os alunos de uma turma do 2.º ano, do 1.ºCEB, têm acerca dos falantes de LP?. Através das unidades de análise presentes em cada subcategoria (Tabelas n.º 5 e 6) verificámos que todos os alunos apontaram características de natureza positiva aos falantes do Brasil, sendo a subcategoria *características baseadas em traços psicológicos e morais* a mais referenciada pelas crianças.

Desta forma, na subcategoria *características baseadas em traços psicológicos e morais* constatámos que 17 crianças atribuíram o termo *simpáticas* às pessoas do Brasil, 10 consideram-nas *alegres* e 9 *amigas*, sendo estes os traços mais representativos da subcategoria. Outras crianças referenciam os falantes do Brasil como pessoas *amáveis* (A12, A13, A14), *fofas* (A17, A24), *animadas* (A14), *extrovertidos* (A13) e, como refere o aluno A9: “[As pessoas do Brasil] ... *não têm vergonha*”. Por sua vez, os alunos A2 e A18, de origem portuguesa e o A4, de origem santomense, dizem que as pessoas do Brasil são *esquisitas*. Salientamos, ainda, que na opinião da aluna de ascendência brasileira (A11), não verificámos quaisquer traços de identificação da sua identidade, nem uma possível comparação com o seu pai, de raízes brasileiras.

No que diz respeito à subcategoria relacionada com os *traços físicos* também apurámos o predomínio de características positivas. Realça-se a ocorrência da unidade de registo *bonitas* referenciada por 12 crianças, seguindo-se a cor da pele como aspeto distintivo, o qual foi referenciado por 11 alunos. Dentro deste grupo, 3 crianças apontaram as pessoas do Brasil como *mulatas*, 2 alunos como *brancas*, 1 como *escuras*, 1 como *pretas*, 1 como *castanhas* e 1 criança referiu que eram *morenas*. De facto os brasileiros possuem esta diversidade de cor, pois, derivam de descendentes europeus, índios e africanos. Para além destas, 4 alunos dizem que as pessoas do Brasil são *gordas* e 3 que são *magras*.

Relativamente à subcategoria *baseada em traços olfativos* verificámos somente uma ocorrência referenciada pelo aluno A13, de origem portuguesa, que considera as pessoas do Brasil *cheirosas*. Tal facto pode ser explicado pela relação de proximidade que a criança tenha com alguém deste país.

No que diz respeito à subcategoria *características baseadas em traços socioculturais*, os alunos não a referenciaram na apreciação dos falantes do Brasil.

5.1.2. Falantes da Guiné-Bissau

Nas Tabelas seguintes são apresentados os resultados relativos aos falantes da Guiné-Bissau.

Subcategorias das respostas	
Características baseadas em traços psicológicos e morais	Características baseadas em traços físicos
<p>Engraçadas (A3, A11, A13, A19, A20, A22);</p> <p>Bem-dispostas (A5, A6, A7, A10, A13);</p> <p>Simpáticas (A8, A9, A19, A20, A22, A24);</p> <p>Amigas (A1, A12);</p> <p>Educadas (A11);</p> <p>Fofas (A24);</p> <p>Chatas (A8, A18);</p> <p>Amáveis (A12, A14);</p> <p>Fixes (A12);</p> <p>Bem comportadas (A12);</p> <p>Antipáticas (A4);</p> <p>Brincalhonas (A20);</p> <p>Queridas (A14);</p> <p>Aborrecidas (A8);</p> <p>Curiosas (A13);</p> <p>Entusiasmadas (A12)</p> <p>Estranhas (A9);</p> <p>Criadoras (A9);</p> <p>Espertas (A19);</p>	<p>Bonitas (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A10, A11, A13, A14, A15, A16, A17, A19, A20, A21, A23);</p> <p>Giras (A3, A5, A6, A7, A10, A14);</p> <p>Lindas (A3, A4, A11, A24);</p> <p>Feias (A8, A18, A22);</p> <p>Castanhas (A4, A5, A6, A8, A10, A13, A15, A23);</p> <p>Negras (A9, A17, A19);</p> <p>Pretas (A15);</p> <p>Escuras (A24);</p> <p>Magras (A2, A13, A14);</p> <p>Gordas (A2, A22).</p>

Tabela n.º 7 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes da Guiné-Bissau

Subcategorias das respostas	
Características baseadas em sensações olfativas	Características baseadas em traços socioculturais
<p>Cheirosas (A13).</p>	<p>- “ [As pessoas da Guiné-Bissau] ... gostam das pessoas que vão lá” (A14);</p> <p>- “ [As pessoas da Guiné-Bissau] ... cantam bem, dançam bem” (A21);</p> <p>- “ [As pessoas da Guiné-Bissau são] ... têm cabelos encaracolados” (A22);</p> <p>- “ [As pessoas da Guiné-Bissau] ... têm tranças no cabelo” (A23).</p>

Tabela n.º 8 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes da Guiné-Bissau

Observando os resultados presentes na Tabela n.º 7 e 8 apercebemo-nos de que as crianças, de uma forma geral, atribuíram características positivas aos falantes da Guiné-Bissau, sendo apontadas com maior frequência *características de ordem psicológica*, seguindo-se *características baseadas em traços físicos*, *características baseadas em traços socioculturais* e *características baseadas em sensações olfativas*.

No que diz respeito à subcategoria relacionada com aspetos psicológicos, de acordo com análise da Tabela n.º 7, é possível verificar a prevalência de características positivas atribuídos aos locutores deste país. Deste modo, 6 alunos referenciam as pessoas da Guiné-Bissau como *engraçadas*, 6 como *bem-dispostas* e 6 como *simpáticas*, 2 como *amigas* e 2 como *amáveis*, entre outras presentes na Tabela. Porém, embora os aspetos apontados sejam maioritariamente positivos, 3 alunos atribuem características negativas a estes falantes. Por exemplo, a aluna A8, de ascendência angolana, refere que as pessoas da Guiné-Bissau são *chatas* e *aborrecidas*, sendo a sua representação certamente formada de acordo com os seus laços afetivos, ou, com a ausência destes no seu espaço de representações socializantes (Perregaux, 2009). Por sua vez, o aluno A18, de origem portuguesa, também refere que as pessoas deste país são *chatas*. Já o aluno A4, português, refere que são *antipáticas*. Na opinião da criança portuguesa A9, as pessoas deste país são *estranhas*, no entanto, pensamos que para esta é uma característica positiva, pois a sua resposta à questão foi inteiramente positiva – “[As pessoas da Guiné-Bissau são...] *negras, estranhas, simpáticas, criadoras*.”.

Em seguida, analisando a subcategoria relacionada com os traços físicos (Tabela n.º7) verificámos que a maioria das crianças expressa a sua opinião recorrendo, sobretudo, a características positivas. Desta forma, para mais de metade do grupo, mais precisamente 18 alunos, referenciaram as pessoas da Guiné-Bissau como *bonitas*, 6 como *giras* e 4 como *lindas*. Ainda no domínio estético, 3 crianças apontaram os falantes da Guiné-Bissau como *feios* (A8, A18, A20). Saliente-se que a aluna A8, de ascendência angolana e o aluno português A18 atribuíram também características menos positivas na subcategoria anterior. E, ainda neste campo 3 alunos apontaram as pessoas deste país como *magras* e 2 como *gordas*. Por sua vez, 13 alunos distinguiram a cor da pele como traço característicos dos falantes deste território, sendo que 8 alunos referenciaram as pessoas como *castanhas*, 3 como *negras*, 1 como *pretas* e 1 como *escuras*.

Relativamente à Tabela n.º 8, nela podemos analisar as características baseadas em *traços socioculturais*, ou seja, aspetos que estejam relacionados com os hábitos

culturais deste país. Por exemplo, para a criança A21, de origem portuguesa, “[As pessoas da Guiné-Bissau] ... *cantam bem, dançam bem*”, para o A22, também de origem portuguesa “[As pessoas da Guiné-Bissau] ... *têm cabelos encaracolados*” e, para o A23 com a mesma origem, “*têm tranças no cabelo*”. Já, o aluno português A14 refere que “[As pessoas da Guiné-Bissau] ... *gostam das pessoas que vão lá*”. É importante referir que constatámos ocorrências de apreciações relativas a hábitos culturais dos falantes desta comunidade, enquanto no Brasil não se verificou qualquer tipo de opinião em relação a esta subcategoria. O que nos leva a concluir que, embora o grupo tenha contacto com 1 aluno de ascendência brasileira, os seus traços culturais (como a cor da pele, por exemplo) não são tão evidentes como as das duas alunas guineenses.

Finalmente, na subcategoria relacionada com as sensações olfativas, verificámos que o aluno A13, de origem portuguesa, referenciou as pessoas da Guiné-Bissau como *cheirosas*, talvez pelo seu contacto com as alunas A6 e A7 guineenses.

5.1.3. Falantes de Angola

Nas Tabelas seguintes apresentamos os resultados relativos aos falantes de Angola.

Subcategorias das respostas	
Características baseadas em traços psicológicos e morais	Características baseadas em traços físicos
Simpáticas (A3, A4, A8, A9, A11, A12, A13, A18, A20, A21, A23, A24); Engraçadas (A3, A12, A13, A20, A24); Alegres (A9, A11, A20); Amigas (A4, A12, A13); Atenciosas (A14, A20); Amáveis (A12, A21); Queridas (A14); Meigas (A24); Fofas (A13); Malucas (A2); Divertidas (A22); Fixes (A21).	Bonitas (A1, A3, A4, A7, A8, A11, A12, A13, A14, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24); Feias (A2, A6, A10) Castanhas (A15, A22, A23); Morenas (A7, A12); Branças (A11, A19); Gordas (A2, A22); Magras (A4, A8, A13, A19, A24); Elegantes (A7); Vaidosas (A7).

Tabela n.º9 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes de Angola

Subcategorias das respostas
Características baseadas em sensações olfativas
<p>Cheiram mal (A6, A10);</p> <p>Cheiram bem (A1, A16).</p>

Tabela n.º10 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes de Angola

Analisando a Tabela n.º 9, verificámos que a visão dos alunos sobre os falantes de Angola está dividida por duas subcategorias: *representações baseadas em traços psicológicos e morais* e *representações baseadas em traços físicos*. A maioria das perceções do grupo em investigação aponta para traços positivos, sendo os locutores deste país vistos, de uma forma geral, como pessoas *simpáticas, bonitas e engraçadas*.

No domínio da subcategoria *características baseadas em traços psicológicos e morais*, a maior ocorrência surge na unidade de registo: *simpáticas* (12 ocorrências), seguindo-se o termo *engraçadas* com 5 ocorrências. Para além destas, outros traços são apontados às pessoas de Angola, como por exemplo: *alegres* (A9, A11, A20), *amáveis* (A12, A21), *divertidas* (A22), entre outras características positivas já supracitadas na Tabela. Dentro desta subcategoria, o aluno A2, de origem santomense, referencia os falantes como pessoas *malucas*, provavelmente por já ter presenciado alguma situação concreta na presença de um indivíduo angolano. O facto de o grupo apontar nesta subcategoria apenas traços positivos, com a exceção do aluno A2, podemos concluir que tal se deve à DLC presente no contexto em que o grupo está inserido.

Em relação à subcategoria baseada em *características físicas*, 18 alunos referenciam os falantes como pessoas *bonitas*, 7 assinalam a cor da pele como aspeto distintivo, existindo 3 ocorrências para a pele *castanha*, 2 para *morenas* e 2 para *brancas*. Realça-se, ainda, o facto de que apenas 3 alunos em 23 participantes apontaram características menos positivas, mencionando que as pessoas deste país são feias (A2, A6, A10). Dentro deste grupo minoritário, verificámos uma vez mais a atribuição de traços negativos aos falantes de Angola do aluno santomense (A2), bem como da aluna guineense (A6), que menciona na sua resposta: “[As pessoas de Angola são...] *feias, cheiram mal*” e do aluno português A10. O facto de as suas opiniões serem sobretudo de natureza negativa, pode eventualmente estar relacionado com a presença

de algum sujeito angolano, nos seus meios próximos, que os levaram a formar uma representação menos positiva dos falantes deste país.

Relativamente à Tabela n.º10 verificámos que 4 crianças evidenciaram as *sensações olfativas* como elemento caracterizador dos falantes de Angola. Deste pequeno grupo 2 crianças (A6 e A10) consideram que estas pessoas *cheiram mal* e, as restantes A1 e A16, ambas portuguesas, dizem que *cheiram bem*. O par (A6, A10) que apontou características negativas, também mencionou na subcategoria anterior que as pessoas de Angola são *feias*.

No que diz respeito à subcategoria *características baseadas em traços socioculturais* esta não foi referenciada pelo grupo na apreciação dos falantes de Angola.

5.1.4. Falantes de São Tomé e Príncipe

Nas Tabelas seguintes apresentamos os resultados relativos aos falantes de S. Tomé e Príncipe.

Subcategorias das respostas	
Características baseadas em traços psicológicos e morais	Características baseadas em traços físicos
Amigas (A1, A10, A12, A14, A17, A24); Simpáticas (A1, A9, A12, A18, A20, A21); Engraçadas (A3, A11, A17, A20); Chatas (A4, A8, A18); Divertidas (A8, A19, A22); Brincalhonas (A19, A20); Fofas (A16, A24); Boas (A3, A13); Amáveis (A10); Carinhosas (A14); Fixes (A12); Criadoras (A9); Más (A4).	Bonitas (A1, A3, A6, A7, A8, A10, A11, A15, A16, A17, A18, A19, A21, A22); Giras (A5, A13); Lindas (A3, A24); Feias (A4); Mulatas (A5, A6, A7, A16, A19); Castanhas (A4, A11, A13, A15, A22); Escuras (A8, A9, A11, A20); Morenas (A21, A23); Pretas (A12); Magras (A18, A24); Gordas (A4); Altas (A9); Grandes (A2); Fortes (A2).

Tabela n.º11 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes de São Tomé e Príncipe

Subcategorias das respostas	
Características baseadas em sensações olfativas	Características baseadas em traços socioculturais
<p>- “ [As pessoas de São Tomé] ..., poe sempre perfume” (A6);</p> <p>- “ [As pessoas de São Tomé] ... poem sempre perfume” (A7).</p>	<p>- “ [As pessoas de São Tomé] ... ricas e <i>recebem</i> bem as pessoas que vão lá” (A14);</p> <p>- “ [As pessoas de São Tomé] ... tem cabelos aos caracóis” (A23).</p>

Tabela n.º12 – Respostas agrupadas por subcategorias: falantes de São Tomé e Príncipe

Analisando os resultados das Tabelas n.º 11 e 12 constatámos que o grupo atribuiu características essencialmente de natureza positiva às pessoas de São Tomé e Príncipe, sendo referenciadas com maior frequência as características de *ordem física*, seguindo-se as características de *ordem psicológica*, *características baseadas em sensações olfativas* e *características baseadas em traços socioculturais*.

No que concerne à subcategoria relacionada com as representações *baseados em traços físicos* as opiniões dos alunos face aos falantes destas ilhas é bastante positiva. Do grupo em análise, 20 alunos referenciam aspetos estéticos, destacando-se 14 ocorrências para o termo *bonitas*, 2 para *giras*, outras 2 para *lindas*. Por sua vez, o aluno português A4 refere que são *feias*. Ainda neste campo, 17 alunos deram relevância à cor da pele das pessoas deste país, verificando-se 5 ocorrências para *mulatas*, 5 para *castanhas*, 4 para *escuras*, 2 para *morenas* e 1 para *pretas*. Neste domínio, evidenciámos a apreciação do aluno santomense (A2) que refere que as pessoas de São Tomé e Príncipe são “*grandes e fortes*”, tal se deve ao facto deste ser originário destas ilhas e estabelecer uma relação de proximidade com as pessoas (familiares e amigos) e a cultura da república em causa.

Relativamente à subcategoria *baseada em traços psicológicos e morais* verificámos a ocorrência de aspetos sobretudo positivos. Desta forma, aferimos 6 ocorrências para *amigas*, 6 para *simpáticas*, 4 para *engraçadas*, 3 para *divertidas*, 2 para *brincalhonas*, 2 para *boas* e 4 para *chatas* entre outras presentes na tabela. Todavia, embora os aspetos apontados sejam maioritariamente positivos, 3 alunos atribuíram características negativas a estes falantes. Por exemplo, o aluno A4, nativo de Portugal, apontou somente aspetos de natureza negativa a esta comunidade, vejamos a sua

resposta na íntegra: “[As pessoas de São Tomé e Príncipe são] ... *gordas, feias, castanhas, más, [e] chatas*”. A sua apreciação poderá ter sido construída, portanto, com base na sua relação com o colega A2 (santomense), pois, por vezes, existe uma certa discórdia entre ambos. Por outro lado, a aluna A8 de ascendência angolana e o A18 português também atribuíram o termo *chatas* às pessoas deste país, talvez pela proximidade com o seu colega santomense (A2).

No domínio da subcategoria *características baseadas em sensações olfativas*, como podemos observar na Tabela n.º12, 2 crianças focaram as sensações olfativas como elemento caracterizador dos falantes deste país. Deste grupo, as alunas A6 e A7 de origem guineense estabelecem uma relação de contacto com santomenses, facto que poderá explicar tais representações.

Finalmente, a subcategoria relacionada com os aspetos socioculturais é referenciada por 2 alunos de origem portuguesa. O aluno A14 refere que “[As pessoas de São Tomé e Príncipe são] ... *ricas e recebem bem as pessoas que vão lá*” e o A23 que “[As pessoas de São Tomé e Príncipe] ... *tem cabelos aos caracóis*”, tais representações poderão ser o resultado das suas interações com o meio social em que estão inseridos (Perregaux, 2009).

5.1.5. Síntese

De entre as subcategorias definidas para análise desta questão constatámos o predomínio das seguintes subcategorias: **Características baseadas em traços psicológicos e morais**, seguindo-se as **Características baseadas em traços físicos**, **Características baseadas em sensações olfativas** e, por fim, **Características baseadas em traços socioculturais** que só foram identificadas nos falantes da Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe.

Após a análise das opiniões das crianças sobre os falantes de LP, averiguámos que, de uma forma global, estas manifestam juízos positivos acerca dos falantes dos diferentes países lusófonos. Os juízos de valor emitidos pelos alunos sobre os falantes do Brasil foram inteiramente positivos, o que poderá estar relacionado com o facto de o grupo contactar com pessoas deste país, pois, o meio (escola) onde estão inseridos é bastante diversificado culturalmente. Para além disto, importa referir que a comunidade brasileira, de acordo com os dados do SEF (2012;2013), é a mais representativa em Portugal, havendo, portanto, a possibilidade de uma maior proximidade física. No entanto, as crianças não identificaram possíveis hábitos culturais das pessoas desta área

geográfica, o que nos surpreende, visto que o Brasil é, para além de tudo que foi referido, um país bastante divulgado pelos meios de comunicação social.

No que diz respeito aos falantes da Guiné-Bissau, verificámos a predominância de características positivas, pois as crianças referenciam as pessoas deste país como engraçadas, bem-dispostas e simpáticas. A subcategoria mais representativa para além das **Características baseadas em traços psicológicos e morais** foi a subcategoria **Características baseadas em traços físicos**, sendo a cor da pele um aspeto distintivo dos falantes desta região geográfica. Para além disto, os alunos manifestaram a sua opinião apontando **Características baseadas em Traços Socioculturais**, nomeadamente em relação a hábitos culturais, como por exemplo, o facto de usarem, geralmente, tranças no cabelo.

Relativamente aos falantes de Angola, verificámos que a opinião dos alunos é, uma vez mais, extremamente positiva, sendo que as crianças mencionam que as pessoas de Angola são simpáticas, engraçadas e atenciosas. Na subcategoria **Características baseadas em traços físicos**, constatámos que mais de metade da turma vê os locutores angolanos como pessoas bonitas, assim como referenciam a cor da pele como aspeto distintivo. Para além disto, 4 crianças sustentam a sua opinião recorrendo a características olfativas.

No que concerne à opinião dos alunos sobre os falantes de São Tomé e Príncipe, verificámos a prevalência de características essencialmente positivas. Após a análise dos resultados averiguámos a prevalência da subcategoria **Características baseadas em traços físicos**, onde 17 crianças deram importância à cor da pele. A par disto, as crianças identificaram **Características baseadas em traços socioculturais**, que poderão ser o resultado das suas interações com o meio em que estão inseridas (Perregaux, 2009).

Concluindo, com a análise dos resultados obtidos tentámos dar resposta à primeira questão-investigativa: quais as representações prévias que os alunos de uma turma do 2.º ano, do 1.ºCEB, têm acerca dos falantes de LP?. E, verificámos que a opinião dos alunos em relação aos falantes dos países lusófonos referidos é, sobretudo, de natureza positiva, podendo as representações ser o resultado das frutuosas interações que mantêm com o meio (escola), fortemente rico culturalmente e imprescindível para a construção das suas representações.

5.2. Representações sobre a LP

Na análise desta categoria considerámos os dados mencionados na Tabela n.º13, que apresentamos abaixo:

Subcategorias	Instrumento de recolha
Língua enquanto objeto afetivo	- As respostas foram analisadas através da 2.ª questão da ficha de monitorização (1.º ao 4.º momento, Cf. Apêndices 1 a 4).
Representações baseadas em características sonoras	
Representações baseadas nas variedades geográficas da LP	
Representações baseadas na apreciação das variedades geográficas da LP	

Tabela n.º13 – Dados analisados na categoria representação sobre a LP

A análise iniciar-se-á, portanto, com o estudo dos resultados relativos às respostas dos alunos à 2.ª questão da ficha de monitorização – “As pessoas do Brasil/ Guiné-Bissau/ Angola/ São Tomé e Príncipe falam...”, que ajudar-nos-ão a responder, portanto, à primeira e segunda questão de investigação: quais as representações prévias que os alunos de uma turma do 2.º ano, do 1.ºCEB, têm acerca dos falantes de LP e da LP falada em alguns países lusófonos?; e que conhecimentos têm da LP no mundo?. Importa referir que as opiniões dos alunos sobre as línguas correspondem às suas representações, pois não houve contacto direto do grupo com as pessoas durante os momentos de preenchimentos das fichas.

5.2.1. Falantes do Brasil

Nas Tabelas seguintes apresentamos os resultados relativos aos falantes do Brasil.

Subcategorias das respostas	
Língua enquanto objeto afetivo	Representações baseadas em características sonoras
<p>“[falam] ... bonito” (A16, A23);</p> <p>“a língua que falam é bonita” (A22).</p> <p>“[falam] ... giro” (A24);</p> <p>“falam com ternura” (A17);</p> <p>“...são boas a falar, as pessoas que tem uma fala agradável e amigável.” (A14);</p> <p>“[falam] ... engraçado” (A13, A21);</p> <p>“... de forma engraçada” (A9).</p>	<p>“...a voz é bonita.” (A5);</p> <p>“...soa bem...” (A15);</p> <p>“...Eu gosto da voz do Brasil!” (A14);</p> <p>“...o som é suave e divertido...” (A12).</p>

Tabela n.º14 – Respostas agrupadas por subcategorias: LP no Brasil

Subcategorias das respostas	
Representações baseadas nas variedades geográficas da LP	Representações baseadas na apreciação das variedades geográficas da LP
<p>“[falam] ... brasileiro” (A4, A10, A11, A13, A15, A16, A17, A24);</p> <p>“... falam mais ou menos português” (A11);</p> <p>“... diferente do português” (A23);</p> <p>“... falam diferente” (A4).</p> <p>“... é um bocado igual ” (A24);</p> <p>“... nós percebemos” (A12);</p>	<p>Bem (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A10, A12, A13, A16, A17, A19, A21, A22);</p> <p>Muito mal (A18).</p>

Tabela n.º15 – Respostas agrupadas por subcategorias: LP no Brasil

De acordo com a análise da informação recolhida (Tabela n.º 14 e 15) verificámos o predomínio de representações positivas para a língua da comunidade brasileira. A subcategoria que obteve maior número de ocorrências foi a das *representações baseadas nas apreciações das variedades geográficas*, com 17 ocorrências, das quais 16 reportam-se a razões de carácter positivo, referindo que os falantes desta área geográfica *falam bem*. Dentro deste grupo, apenas o aluno português A18 apresentou uma perspetiva negativa, dizendo que os locutores *falam muito mal*.

Segue-se, com número de ocorrências, a subcategoria das *representações baseadas nas variedades geográficas da LP* (13 ocorrências), que contém na sua maioria uma posição unânime, pois 8 alunos apontam que os falantes desta região *falam brasileiro*, inclusive a aluna de origem brasileira (A11). Por outro lado, os restantes 5 detêm uma opinião diferente. Por exemplo, a aluna A11 refere que as pessoas deste país “... *falam mais ou menos português*”, embora também tenha referido que falavam brasileiro a aluna reconhece que a variedade do PB é diferente da utilizada pelos falantes de Portugal. Por outro lado, o aluno A23, de origem portuguesa diz que “... [falam] *diferente do português*”. Para além deste, o aluno A24, de ascendência moçambicana, refere que o modo de falar “... *é um bocado igual [ao português]*” e o A12, português, evidencia que “...*nós percebemos*”.

No domínio da subcategoria *língua enquanto objeto afetivo*, aferimos 9 ocorrências, sendo as opiniões dos alunos bastante variadas. Deste grupo, 2 crianças apontam que as pessoas do Brasil *falam bonito*, 3 referem que *falam de forma engraçada*, 1 criança diz que *falam com ternura* e 1 assinala que *é giro*. Dentro deste conjunto, destacámos o aluno A14, de origem portuguesa, que parece exprimir uma simpatia pelos falantes do Brasil, mencionando que “*são boas a falar, as pessoas que tem uma fala agradável e amigável*”.

Finalmente, com menor número de ocorrências (4) surge a subcategoria relacionada com as características sonoras, expressadas apenas por alunos de origem portuguesa. Neste grupo, o aluno A15 aponta que “[a fala das pessoas] ... *soa bem*”, o A5 diz que “*a voz é bonita*” e o A12 refere que “...*o som é suave e divertido*...”. E, ainda, verificámos o apreço manifestado pelo aluno A14, uma vez mais, através da sua expressão: “...*Eu gosto da voz do Brasil!*”, provavelmente pela proximidade que mantém com o país no qual o seu avô trabalha.

5.2.2. Falantes da Guiné-Bissau

Nas Tabelas seguintes apresentamos os resultados relativos aos falantes da Guiné-Bissau.

Subcategorias das respostas	
Língua enquanto objeto afetivo	Representações baseadas em características sonoras
<p>Bonito (A16) Engraçado (A2, A20); Brincalhona (A20); Esquisita (A9, A18); Complicado (A6, A7, A10).</p> <p>“...gosto da língua delas” (A3);</p> <p>“...falam com amor.” (A17);</p> <p>“... eu gosto da forma como falam...” (A12).</p>	<p>“...voz é bonita e é engraçada.” (A14).</p>

Tabela n.º16 – Respostas agrupadas por subcategorias: LP na Guiné-Bissau

Subcategorias das respostas	
Representações baseadas nas variedades geográficas da LP	Representações baseadas na apreciação das variedades geográficas da LP
<p>Português (A2, A4, A5, A8, A10, A12, A15, A21); Guineense (A15, A24); Crioulo (A6, A7); Português diferente (A13, A24);</p> <p>“... falam mal o português.” (A4);</p> <p>“...falam de forma diferente.” (A14);</p> <p>“...diferente de nós...” (A11);</p> <p>“...além de falarem português tem um sotaque.” (A12).</p>	<p>Bem (A1, A3, A5, A6, A10, A11, A13, A16, A17, A19, A21, A22, A24); Mal (A2, A8).</p>

Tabela n.º17 – Respostas agrupadas por subcategorias: LP na Guiné-Bissau

De acordo com a análise das Tabelas n.º 16 e 17 constatámos que a subcategoria que surge com maior número de ocorrências (18) é a que está relacionada com as *representações baseadas nas variedades geográficas da LP*. Dentro deste grupo 8 crianças referenciam que as pessoas desta região falam *português*, o aluno A13, português, refere que as pessoas deste país falam *português diferente*, bem como o aluno de ascendência moçambicana (A24). Por sua vez, as alunas A6 e A7 mencionam que as pessoas falam *crioulo*. É importante salientar a opinião deste par, de origem guineense, que referenciam como língua falada na Guiné Bissau, o crioulo. Tal se deve ao contacto no seu ambiente familiar com esta variante do português. Ainda neste domínio, o aluno português A12 considera que “...*além de falarem português tem um sotaque*”, o A4 assinala que “... *falam mal o português*”, continuando a atribuir características de índole negativa aos falantes dos PALOP. Por fim, a criança A14 menciona que “...*falam de forma diferente*” e a A11, de ascendência brasileira, salienta que é “...*diferente de nós...*”.

Segue-se, com 15 ocorrências, a subcategoria relacionada com as apreciações dos alunos face às variedades geográficas da LP. As posições dos alunos foram portanto, quase na sua totalidade positivas, sendo que 13 alunos consideraram que os falantes desta área *falam bem* e apenas 2 (A2, A8) expressaram uma opinião negativa, sendo o A2 santomense e o A8 de ascendência angolana.

Em seguida, com 12 ocorrências, surge a subcategoria *língua enquanto objeto afetivo*. De acordo com a análise da Tabela n.º 16 podemos verificar que a maioria dos alunos (7) apresenta uma opinião positiva a respeito da língua falada na Guiné-Bissau. Neste sentido, 2 alunos consideram que a forma como as pessoas falam é *engraçada*, 1 criança refere que é *bonito* e outra menciona que falam de forma *brincalhona*. Já o aluno A17 diz que as pessoas “*falam com amor*” e os alunos portugueses A3 e A12 referenciam o gosto pela língua dos falantes deste país. Relativamente às opiniões menos positivas estas são apontadas por 5 alunos. Dentro deste grupo, o aluno português A10 menciona que as pessoas falam de *forma complicada*, bem como o par A6 e A7 guineense. Salientamos a opinião destas alunas, com PLM, ao expressar que as pessoas deste país falam de forma *complicada*, pois, tal se deve, ao seu contacto com o português guineense utilizado em contexto familiar.

Por fim, a subcategoria com menos ocorrências é a que diz respeito às *representações baseadas em traços sonoros*, sendo apenas referenciada pelo aluno A14,

de origem portuguesa, que menciona que “*a voz é bonita e engraçada*”, provavelmente por já ter contactado com algum falante deste país.

5.2.3. Falantes de Angola

Nas Tabelas seguintes apresentamos os resultados relativos aos falantes de Angola.

Subcategorias das respostas	
Língua enquanto objeto afetivo	Representações baseadas nas variedades geográficas da LP
Divertida (A2, A7, A14); Engraçada (A2, A9); Esquisita (A6).	Português (A2, A3, A4, A8, A11, A13, A15, A18, A20, A21, A23); Angolano (A4, A8, A13, A15, A16, A18, A20, A24); Português diferente (A24); Africano (A20); Português de Angola (A17); “ [falam] <i>angolano e nós percebemos</i> ” (A12); “ [falam de forma] ... <i>diferente</i> ” (A14).

Tabela n.º18 – Respostas agrupadas por subcategorias: LP em Angola

Subcategorias das respostas
Representações baseadas na apreciação das variedades geográficas da LP
Bem (A1, A4, A6, A7, A8, A9, A11, A12, A13, A14, A17, A19, A21, A24). Mal (A2, A6, A22, A23).

Tabela n.º 19 – Respostas agrupadas por subcategorias: LP em Angola

Pela análise das Tabelas n.º 18 e 19 aferimos que a subcategoria com maior número de ocorrências (24) surgiu nas *representações baseadas nas variedades geográficas da LP*. Dentro deste grupo verifica-se 11 ocorrências para o *português*, 8 para o *angolano*, 1 para *português diferente* referido pela criança de ascendência moçambicana (A24), 1 para *africano* e 1 para *português de Angola* referido pelo aluno português A17. Por sua vez, o aluno português A12 referiu que as pessoas de Angola falam “*angolano e nós percebemos*” e o A14, também português, evidenciou que “*falam de forma diferente*”. De facto, a maioria das crianças identifica a LP como a

língua de comunicação em Angola, porém também reconhecem a existência de outras línguas (A4, A8, A15, A20).

Em seguida, com 18 ocorrências, surge a subcategoria relacionada com as apreciações dos alunos face às variedades geográficas da LP. A posição dos alunos é maioritariamente positiva, pois 14 alunos consideram que as pessoas desta região *falam bem* e apenas 4 referem que *falam mal*. Dentro deste grupo, 2 alunos são portugueses (A23 e A22) e os outros pertencem aos PALOP, é o caso do aluno A2 santomense e A6 guineense. O facto de a sua apreciação ser negativa, pode estar relacionado com o contacto com algum sujeito do seu meio próximo.

Por fim, com 6 ocorrências surge a subcategoria *língua enquanto objeto efetivo*. Dentro deste grupo 3 crianças consideram que a LP falada em Angola é *divertida*, 2 alunos dizem que é *engraçada* e a aluna A6, de origem guineense, refere que é *esquisita*, provavelmente pela comparação do “sotaque” com que a sua mãe fala. Em relação à subcategoria *representações baseadas em traços sonoros* esta não foi referenciada pelos alunos.

Por conseguinte, destacámos a opinião da aluna A8, de ascendência angolana, que atribuiu até então características de natureza negativa aos países lusófonos, com a exceção do Brasil e de Angola. O que nos leva a inferir que a aluna embora esteja inserida num ambiente multicultural (casa e escola), o seu espaço de representações socializantes com as culturas guineenses e santomenses talvez ainda não tenha sido desenvolvido.

5.2.4. Falantes de São Tomé e Príncipe

Nas Tabelas seguintes apresentamos os resultados relativos aos falantes de S. Tomé e Príncipe.

Subcategorias das respostas	
Língua enquanto objeto afetivo	Representações baseadas em características sonoras
Divertido (A1, A18); Engraçadas (A6, A12); Bonita (A21).	“...tem uma voz gentil.” (A14).

Tabela n.º20 – Respostas agrupadas por subcategorias: LP em São Tomé e Príncipe

Subcategorias das respostas	
Representações baseadas nas variedades geográficas da LP	Representações baseadas na apreciação das variedades geográficas da LP
Português (A2, A4, A8, A10, A11, A13, A15, A20, A22, A23); Português diferente (A24); Santomense (A4, A20, A24); Outras línguas (A2); “ [falam de forma] diferente...” (A5, A6, A7); “ [falam]...com um sotaque estranho.” (A17); “ [falam] de modo que agente percebe.” (A9).	Bem (A1, A5, A6, A7, A8, A10, A11, A12, A16, A17, A18, A19, A21, A24); Muito bem (A3); Mal (A4, A13).

Tabela n.º21 – Respostas agrupadas por subcategorias: LP em São Tomé e Príncipe

A análise dos resultados obtidos através da análise das respostas dos alunos demonstra que, relativamente a este país, são destacadas as *representações baseadas nas variedades geográficas da LP*, com 20 ocorrências, seguindo-se as *representações baseadas na apreciação das variedades geográficas da LP*, com 17 ocorrências. Com menor relevância surgem as subcategorias *língua enquanto objeto afetivo* e *representações baseadas em traços sonoros*, com 5 e 1 ocorrência respetivamente.

Desta forma, do grupo que referenciou a subcategoria relacionada com as variedades geográficas da LP, 10 crianças afirmaram que as pessoas de São Tomé e Príncipe falam *português*, 3 apontaram para o *santomense* e apenas 1 criança referiu

português diferente. O aluno santomense (A2) mencionou que para além do português que falam *outras línguas*. Ainda neste domínio, 3 alunos evidenciaram que os falantes deste país “[falam de forma] *diferente...*”, o A17 evidencia que “[falam]...*com um sotaque estranho*” e o aluno A9 diz que “[falam] *de modo que agente percebe*” . De facto, a maioria dos alunos identifica a LP como a língua de comunicação em São Tomé e Príncipe, como, também, reconhecem a existência de outras línguas.

Em seguida, surge a subcategoria relacionada com as *apreciações das variedades geográficas* (18 ocorrências). Verifica-se que, na sua maioria (16 ocorrências), os alunos consideraram que os locutores desta região *falam bem* e o aluno A3 salienta que *falam muito bem*. Deste grupo as crianças A4 e A13 referem que os falantes destas ilhas *falam mal*. Saliente-se que o aluno português A4 continua a atribuir características de natureza negativa aos falantes dos PALOP.

No que concerne à subcategoria *língua enquanto objeto afetivo*, esta foi referenciada por 5 alunos de origem portuguesa e por 1 aluna guineense, sendo as suas opiniões de natureza positiva. Para os alunos A1 e A18 os falantes desta região falam de forma *divertida*, o A6 e A12 referem que são *engraçadas* e o aluno A21 refere que a língua *é bonita*.

Por fim, com apenas 1 ocorrência surge a subcategoria *representações baseadas em traços sonoros*, sendo esta referenciada pelo aluno A14, de origem portuguesa. Este menciona que os falantes destas ilhas “...*tem uma voz gentil*”, provavelmente pelo contacto com algum sujeito no seu meio próximo, na escola, por exemplo, visto que neste espaço predomina a DLC.

5.2.5. Síntese

De entre as subcategorias definidas para análise desta questão, sobressaíram as subcategorias: **Representações baseadas nas variedades geográficas da LP**, seguindo-se as **Representações baseadas na apreciação das variedades geográficas da LP**, a **Língua enquanto objeto afetivo** e, por fim, **Representações baseadas em traços sonoros**.

Com base nos resultados obtidos, verificámos o predomínio de opiniões positivas face às **Variedades geográficas da LP**. A partir desta constatação podemos tentar responder a uma das questões de investigação colocadas inicialmente: que conhecimentos têm as crianças do 1.º CEB da LP no mundo?. Facilmente aferimos que os alunos, de uma forma geral, reconheceram a LP como a língua de comunicação

utilizada nos países lusófonos referidos. Porém, salientamos que as crianças tendem a identificar a língua de uma região geográfica, associando-a ao nome do país. Por exemplo, 8 crianças referiram que no Brasil as pessoas falavam brasileiro, sendo que apenas 5 alunos reconheceram que os locutores do Brasil utilizavam uma variante diferente do Português Europeu (PE). O mesmo aconteceu para a língua utilizada em Angola, 8 crianças mencionaram que as pessoas falavam angolano. No entanto, a maioria das crianças identificou o Português como a língua de comunicação, assim como reconheceram a existência de outras línguas (angolano e africano). Este pressuposto de associação língua/país também se verificou para os países de Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe.

Segue-se a subcategoria **Representações baseadas na apreciação das variedades geográficas da LP**, para a qual apurámos, sobretudo, a prevalência de características de natureza positiva, sendo que as crianças são da opinião de que tanto os falantes do Brasil, como os da Guiné-Bissau, Angola e São Tomé e Príncipe falam bem. Em terceiro lugar, surge a subcategoria **Língua enquanto objeto afetivo**, sendo que de uma forma global, a turma apresenta uma relação de simpatia para com a língua e para com os seus locutores. Verificámos o predomínio desta subcategoria nos falantes da Guiné-Bissau e do Brasil, talvez pelo maior contacto estabelecido com os falantes destes países.

Por fim, surge a subcategoria **Representações baseadas em traços sonoros**, sendo identificada em todos os países, com a exceção de Angola, talvez pelo facto de as crianças não estabelecerem um contacto próximo com falantes deste país. Porém, de uma forma global, a turma apresenta opiniões extremamente favoráveis sobre os falantes das várias regiões geográficas, levando-nos a inferir, uma vez mais, que o meio onde estão inseridos contribui de forma benéfica para a construção de representações positivas.

5.3. Representações gráficas dos falantes dos países lusófonos

Na análise desta categoria considerámos os dados mencionados na Tabela n.º22, que apresentamos abaixo:

Subcategorias	Instrumento de recolha
Características de ordem afetiva	- Os dados foram analisados através do 1.º e 2.º desenho solicitado aos alunos, assim como os respetivos comentários e razões justificativas (Cf. Apêndice 5).
Características baseadas em traços físicos	
Características baseadas em espaços familiares	
Características representativas do país	
Características de afirmação da identidade e sentido de pertença.	

Tabela n.º22 – Dados analisados na categoria representação gráfica dos falantes dos países lusófonos

5.3.1. Análise do 1.º desenho

5.3.1.1. Falantes de Portugal

Para a análise dos desenhos a respeito dos falantes de Portugal, tivemos em consideração as subcategorias mencionadas na Tabela n.º 23 e verificámos a frequente ocorrência das subcategorias *características baseadas em traços físicos*, com 17 ocorrências e *características baseadas em espaços familiares*, com 15 ocorrências. Em seguida, surgem as subcategorias *afirmação de identidade e sentido de pertença* (9), *características de ordem afetiva* (8) e *características representativas do país* (2). Importa referir que os comentários dos alunos foram, na sua totalidade, de natureza positiva.

No que concerne à subcategoria relacionada com os traços físicos (Cf. Anexo 5), a maioria das crianças referiu, nos seus comentários, que a cor da pele das pessoas de origem portuguesa é *branca* (A2, A3, A5, A6, A8, A9, A10, A12, A15, A16), porém, confrontando os desenhos com os comentários verificámos que embora afirmem que os sujeitos são brancos pintaram-nos de laranja, é o caso dos alunos: A2, A6, A8, A9, A12 e A15. Já o aluno A20 refere no seu comentário: “*não sou de cor*”, no entanto no seu desenho pintou-se de cor-de-laranja (Cf. Anexo 23). Por sua vez, 2 crianças (A1, A14) mencionaram nos seus comentários que pintaram os falantes de cor-de-laranja. O aluno A14 apresentou como justificação: “ *...utilizei essas cores para pintar a menina de*

laranja porque ela era Portuguesa”. A razão de os alunos atribuírem a cor laranja aos falantes, poderá dever-se ao facto de esta ser a mais próxima à cor pastel, também referenciada pelos alunos, que iremos ver a seguir. Outros alunos (A5, A10) referem que não pintaram a cara dos falantes de Portugal pois, como refere o aluno A5: “... *não pinte a cara dela porque ela é branca. Em Portugal alguns meninos são assim*” (Cf. Anexo 24). Para além disto, surgem outras designações como: *cor da pele* (A6), *cor clara* (A21), *cor da pele creme* (A25) e *morenas*, sendo esta última atribuída pela aluna de ascendência guineense (A7) e brasileira (A11) que evidencia no seu comentário: “...*Pinte a cor da pele da menina [de castanho] porque ela é morena, assim como o meu pai e a minha prima*”. De acordo com estas opiniões constatámos que os alunos associam de imediato a cor do falante ao país onde nasceu, não estabelecendo qualquer ligação com a possibilidade do sujeito ter nascido em Angola (por exemplo) e ser de cor branca.

Segue-se a subcategoria *características baseadas em espaços familiares* (Cf. Anexo 6). Neste grupo incluímos, portanto, todos os espaços/ambientes familiares referenciados pelos alunos nas suas representações gráficas. A maioria dos alunos apontou zonas bastantes próximas do distrito de Aveiro, ou seja, referenciaram locais com os quais tiveram ou têm contacto, como por exemplo: Parque da Macaca (A2, A8), Cacia (A3), Torreira (A10), Estarreja (A14), Aveiro (A15, A16), escola (A4, A17), Costa Nova (A19) e praia (A20, A21). Dentro deste grupo, destacamos o aluno A9 que mencionou um espaço menos próximo da cidade de Aveiro, no seu comentário referiu: “*A menina que desenhei está na Guarda a passear no campo, por isso desenhei arvores e flores.*” (Cf. Anexo 25). Este espaço poderá remeter, portanto, para um ambiente familiar do aluno, daí o ter reproduzido no seu desenho. Importa referir, ainda, que a acompanhar a sua personagem o aluno fez um balão de fala, no qual escreveu: “*Eu sou a Maria. Nasci em Guarda.*”.

Por sua vez, com 9 ocorrências, evidenciaram-se as *características de afirmação de identidade e sentido de pertença* (Cf. Anexo 7). Neste grupo, 4 alunos (A12, A13, A20, A23) desenharam-se a si próprios, afirmando-se como portugueses. Por exemplo, o A13 refere no seu comentário: “*Desenhei-me a mim porque sou portuguesa.*” e evidencia-o no seu desenho, pois a acompanhar a sua personagem está um balão de fala, onde escreveu: “*Olá chamo-me C e sou portuguesa.*” (Cf. Anexo 26). O mesmo acontece nos desenhos dos alunos A3, A14 e A17. O aluno A20, para além de se afirmar como falante de Portugal salienta o facto de usar roupas típicas do seu país. Os

restantes (A1, A17, A18, A19, A20) referenciam a cor da pele para se afirmarem como falantes de Portugal, associando a LP desta zona geográfica a locutores brancos, tomemos como exemplo o seguinte comentário: “...*Pintei o menino da cor da minha pele porque em Portugal as pessoas são brancas.*” – A17.

No que diz respeito à subcategoria *características de ordem afetiva* (Cf. Anexo 8), esta surge com 8 ocorrências. Dentro deste grupo, 2 alunos desenharam a mãe (A1, A3), 3 desenharam amigos (A6, A10, A11), o aluno A22 desenhou o seu pai, o A24 a professora e os alunos (Cf. Anexo 27) e o A25 uma “*menina chamada X ... portuguesa*”. Tendo em conta os desenhos e comentários do grupo, verificámos que as relações afetivas constituem, também, um importante referencial para as representações dos alunos, pois, quando lhes foi pedido para representarem um falante de Portugal associaram de imediato à pessoa com quem estabelecem uma relação de proximidade, como familiares e amigos.

Por fim, com menor número de ocorrência (2) distingue-se a subcategoria *características representativas do país* (Cf. Anexo 7). O aluno A12 assumiu a sua identidade, como falante de Portugal e desenhou-se a si próprio com uma bandeira de Portugal, evidenciando a sua nacionalidade (Cf. Anexo 28). Já o aluno A19 desenhou, como já referimos na subcategoria *características baseadas em espaços familiares*, uma menina na Costa Nova e evidenciou que “*as cores das casas são as cores típicas de lá: é verde, e vermelho*” (Cf. Anexo 29).

5.3.1.2. Síntese

De acordo com a análise do 1.º desenho, relativo aos falantes de Portugal, averiguámos a predominância de **Características baseadas em traços físicos**, pois, de uma forma global, todas as crianças apontaram a cor da pele como um aspeto distintivo dos falantes portugueses. Ao longo da análise dos comentários apercebemo-nos que os alunos distinguem os falantes de Portugal dos restantes locutores dos países lusófonos (Guiné-Bissau, Angola e São Tomé) pela cor da pele, mencionando que “...*em Portugal as pessoas são brancas.*” – A2.

Em seguida, constatámos a prevalência de **Características baseadas em espaços familiares**, sendo que muitos alunos desenharam locais que lhes são próximos, sobretudo, zonas próximas do distrito de Aveiro. Salientámos que a razão de as crianças referenciarem áreas próximas, poderá estar relacionado com o facto de quererem evidenciar que os falantes reproduzidos nas suas composições plásticas são portugueses.

Ocupando o terceiro lugar, verificámos o predomínio de **Características de afirmação da identidade e sentido de pertença**. Ao longo da análise dos comentários apercebemo-nos que algumas crianças reproduziram-se a elas próprias no desenho, de forma a justificarem que as personagens que desenharam são portuguesas. Outras produziram uma personagem imaginária e, nos seus comentários, afirmavam a sua identidade e sentido de pertença através da utilização de pronomes pessoais, tais como: “minha” e “nossa”.

Segue-se a subcategoria **Características de ordem afetiva**, referenciada apenas por 8 crianças. Após uma atenta leitura dos comentários das crianças, aferimos que 7 delas representaram pessoas que lhes são próximas, como por exemplo: o pai ou a mãe, os amigos e a professora.

Finalmente, verificámos as **Características representativas do país**, sendo somente identificadas por 2 crianças de nacionalidade portuguesa. Nas suas produções apurámos dois aspetos distintos de Portugal, a bandeira, símbolo nacional e as casas típicas da Costa Nova, símbolo regional. A inclusão destes símbolos nas suas composições serão, certamente, para reforçar a ideia de que as suas personagens são portuguesas.

Por conseguinte, verificámos que as crianças da turma do 2.º ano têm uma opinião positiva dos falantes de Portugal, inclusive as crianças originárias dos PALOP e do Brasil, o que poderá ser o resultado de uma receção e integração positiva por parte da comunidade escolar onde estão inseridas.

5.3.2. Análise do 2.º desenho

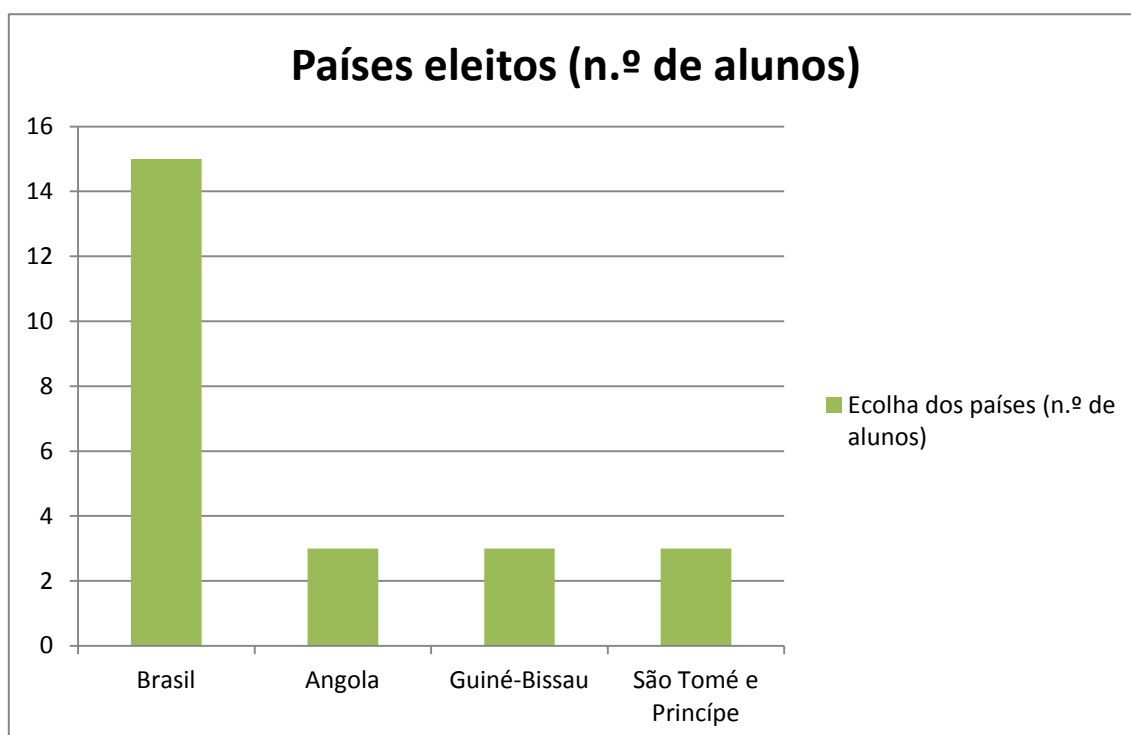


Gráfico n.º4 - Países eleitos pelos alunos após o módulo didático de Pinho (2013)

De acordo com a análise do Gráfico n.º4 constatámos que o país eleito pela maioria do grupo foi o Brasil, verificando-se 15 ocorrências, talvez pelo facto de a comunidade brasileira ser a mais representativa em Portugal. Seguem-se os países: Guiné-Bissau, Angola e São Tomé e Príncipe, com 3 ocorrências em cada um. Com o estudo dos desenhos das crianças do 2.º ano e respetivos comentários, pretendemos, portanto, dar resposta à terceira questão-investigativa: que alterações sofreram as representações dos alunos sobre a LP e os seus falantes no final da intervenção?. Em seguida, procederemos à análise dos desenhos tendo em conta as subcategorias presentes na Tabela n.º22 (apresentada anteriormente).

5.3.2.1. Falantes do Brasil

Depois de analisar os desenhos elaborados pelos alunos, os respetivos comentários e as razões justificativas verificámos a prevalência da subcategoria *características representativas do país*, com 15 ocorrências. Por sua vez, com o mesmo número de ocorrências (7) surgem as subcategorias: *características baseadas em traços físicos* e *características de ordem afetiva*. Com apenas 1 referência cada uma, surge a

subcategoria *característica baseada em espaços familiares e características de afirmação de identidade e sentido de pertença*.

No domínio da subcategoria *características representativas do país* (Cf. Anexo 9), constatámos 15 ocorrências, como já tínhamos referido. Dentro deste grupo verificámos que 5 alunos (A12, A15, A17, A20, A22) reproduziram através dos seus desenhos um célebre monumento do Rio de Janeiro: a estátua do Cristo Redentor. Por exemplo, o aluno A22 aponta no seu comentário: “*Desenhei-me a mim a ver a estátua do Cristo Redentor.*” (Cf. Anexo 30). Outros alunos (A14, A17, A24) desenharam o Morro do Pão de Açúcar, uma montanha que é um dos principais pontos turísticos da cidade do Rio de Janeiro (Cf. Anexo 32). Por sua vez, 5 alunos (A11, A12, A16, A21, A25) desenharam a “praia do Brasil”, os alunos A12, A15, A18 e A20 desenharam as suas personagens a beber a ilustre água de coco (Cf. Anexo 31) e o aluno A22 refere ainda: “*Desenhei a palmeira porque acho que lá tem.*”. Destacamos, ainda, o desenho do aluno A23 que representou uma atividade desportiva muito em voga no Brasil, o futebol, este utilizou as seguintes palavras para descrever o seu desenho: “*Eu desenhei um menino brasileiro a jogar futebol ao ar livre.*”. Por fim, realçamos que o aluno A13 desenhou um balão de fala, no qual escreveu: “*Olá, sou a Marília e sou brasileira*”, o facto de ter evidenciado este aspeto na sua reprodução, leva-nos a aferir que o aluno reconhece o Português como língua de comunicação no Brasil (Cf. Anexo 33).

No que diz respeito às justificações de escolha, estas prenderam-se, essencialmente, com motivos culturais (A15, A16, A17, A20, A22, A25), com o ambiente característico do Brasil (A11) e traços característicos das pessoas (A19). No seio das primeiras justificativas – motivos culturais – salientamos a curiosidade dos alunos em conhecer o país, a cidade do Rio de Janeiro, em provar a água de coco e em conhecer as praias e os monumentos do Brasil. Através do comentário do aluno A17 apercebemo-nos de tal: “[Escolhi o falante do Brasil porque] *gostava de visitar o Brasil, o Rio de Janeiro, o Cristo Redentor e o Pão de Açúcar.* ”. Já, a aluna A11, de ascendência brasileira refere no seu comentário que escolheu o Brasil porque “*Há mais calor, frutos que cá [Portugal] não existem*”. Não obstante, o aluno A19 refere que escolheu o Brasil porque “*É lá que as pessoas que são alegres e simpáticas e divertidas.*”

Em seguida, com 7 ocorrências, distingue-se a subcategoria *características baseadas em traços físicos* (Cf. Anexo 10). Dentro deste grupo, 4 alunos (A11, A16, A20, A21) referenciaram as pessoas do Brasil como *morenas*, o A16 diz-nos através do

seu comentário: “*Pintei-a de castanho porque no Brasil há meninas que são morenas*”. Já o A20 generaliza e salienta que a sua personagem: “... *é de cor mais escura porque no Brasil as pessoas são morenas*.” Por outro lado, os alunos A13, A17 e A18 referiram que a cor destes falantes é: *branca, igual á nossa e cor da pele*, respetivamente, pois “... *no Brasil as pessoas têm quase a nossa cor*.” (A18).

Relativamente à subcategoria *características de ordem afetiva* (Cf. Anexo 11), aferimos a prevalência de razões justificativas, isto é, verificámos sobretudo que os alunos (A11, A12, A13, A14, A21, A23, A25) basearam a sua escolha de acordo com as suas relações de afetividade. A aluna A11, de ascendência brasileira, refere no seu comentário: “*Desenhei uma menina chamada Elan, que é a minha prima. (...) [Escolhi o falante do Brasil porque] (...) gostava muito de conhecer toda a minha família*.” Já o aluno A21 justifica a sua escolha através de uma relação de proximidade que estabeleceu com uma amiga brasileira, este diz: “*Eu desenhei uma menina brasileira que andava aqui na escola e depois foi para o Brasil. (...) [Escolhi o falante do Brasil porque] eu conheci uma menina brasileira, a Marília e gostava muito dela*.” Do mesmo modo, o aluno A25 também justificou a sua preferência afirmando: “[Escolhi o falante do Brasil porque gostava de] *ver a minha amiga Marília*.” Por sua vez, o aluno A23 apresentou uma justificação diferente, este afirmou no seu comentário: “[Escolhi o falante do Brasil porque] *é o país mais bonito que conhecemos com o Avô Francisco*.” O facto de Pinho (2013) ter apresentado os diários de bordo escritos pelo Avô Francisco, dando a conhecer o Brasil e outros países lusófonos, fez com que a personagem Avô Francisco se tornasse familiar ao aluno A23.

Por fim com 1 ocorrência, em cada uma, surgem as subcategorias *características baseadas em espaços familiares* (Cf. Anexo 12) e *características de afirmação da identidade e sentido de pertença* (Cf. Anexo 13), mencionadas pela aluna A11 de ascendência brasileira. Deste modo, através do seu comentário – “...*perto da casa de praia do meu pai e dos meus avós*” – verificámos que a aluna referenciou um espaço familiar, embora não o tenha visitado. Porém, já terá ouvido falar e até mesmo visto em fotografias ou vídeos, daí tornar-se um espaço conhecido. Em relação à subcategoria relacionada com a afirmação da identidade, a aluna quando justifica a sua escolha afirma-se como brasileira, ainda que tenha nascido em Portugal. Podemos verificar através do seu comentário: “[Escolhi o falante do Brasil porque] *sou brasileira e gosto muito de ser brasileira*.” O seu comentário poderá ser, portanto, um reconhecimento orgulhoso da sua identidade, que se manifestou após a visita do seu pai à escola.

Concluindo, podemos afirmar que embora os alunos já tivessem algumas representações dos falantes do Brasil, como vimos através das fichas de monitorização realizadas antes da implementação do módulo didático de Pinho (2013), após a sua intervenção verificámos que os alunos puderam desenvolver os seus conhecimentos a nível cultural, à medida que o Avô Francisco narrava as histórias do seu diário de bordo. O facto de a subcategoria *características representativas do país* ser a mais extensa, tal se deve à sessão dedicada ao Brasil – “Uma viagem ao Brasil” (Pinho, 2013) – na qual os alunos tiveram a oportunidade de conhecer algum léxico e expressões do PB, hábitos culturais e algumas zonas turísticas mais representativas do país. Para além disto, tiveram a possibilidade de contactar com o pai da aluna brasileira (A11) na “Tertúlia brasileira” (Pinho, 2013), na qual procuraram esclarecer as suas dúvidas e colocar questões no âmbito da LP do Brasil e da sua cultura.

5.3.2.2. Falantes da Guiné-Bissau

Como consta no Gráfico n.º4 este país foi eleito por 3 alunas (A5, A6, A7), sendo a A5 de origem portuguesa e a A6 e A7 guineenses. Na análise dos seus desenhos e respetivos comentários aferimos o predomínio das seguintes subcategorias: *características de ordem afetiva* (3 ocorrências), *características baseadas em traços físicos* (3 ocorrências) e *características representativas do país* (2 ocorrências).

No domínio da subcategoria *características de ordem afetiva* (Cf. Anexo 14) incluímos as unidades referentes a relações de afetividade, ou seja, relações de proximidade dos sujeitos em estudo com pessoas familiares ou amigas. Desta forma, na análise dos comentários apercebemo-nos da ligação da aluna A5 com a A6, pois, na sua composição gráfica desenhou a sua amiga com a sua mãe na Guiné-Bissau. Todavia, confrontando o desenho com a sua descrição constatámos que desenhou apenas tem uma personagem, que será a aluna A6 (Cf. Anexo 34). O facto de ter mencionado a mãe da aluna A6 poderá estar relacionado com a sua presença durante a “Tertúlia guineense” (Pinho, 2013). No que diz respeito à sua escolha, esta salienta: “[Eu escolhi o falante da Guiné-Bissau porque] ... a minha amiga chamada [S] é da Guiné-Bissau e eu gostava de ir lá com a [S].”.

Relativamente às alunas guineenses, verificámos que a sua escolha recaiu inteiramente por razões de natureza afetiva, sendo que ambas reconheceram a sua mãe como falante da Guiné-Bissau. A aluna A6 menciona no seu comentário: “*Desenhei a minha mãe na Guiné-Bissau (...)* [E escolhi o falante da Guiné-Bissau porque] *a minha*

mãe cresceu lá e eu gostava de lá ir.”. Por sua vez, a aluna A7 destaca: “[Eu escolhi o falante da Guiné-Bissau porque] ...*a nossa mãe nasceu lá.*”.

No que concerne à subcategoria *características baseadas em traços físicos* (Cf. Anexo 15) aferimos que as 3 alunas atribuíram importância ao aspeto da cor dos falantes da Guiné-Bissau e a algumas características dos seus cabelos. Por exemplo, a aluna A5 refere: “...*A cor da pele dela [A6] é castanha e o cabelo é preto aos caracóis.*” Do mesmo modo, a aluna A6 mencionou: “*A minha mãe é castanha e costuma andar com um “rabo-de-cavalo.*” (Cf. Anexo 35). Verificámos, portanto, que as alunas justificaram a sua escolha apoiando-se nas pessoas que lhes são próximas. No entanto, a aluna A7 generalizou a justificação, todavia não deixou de referenciar a sua mãe, esta afirmou no seu comentário: “*Ela [menina] é da Guiné-Bissau por isso é que pinte a cara ela de castanho. Todas as pessoas lá são dessa cor, até a minha mãe.*” (Cf. Anexo 36).

Em relação à subcategoria *características representativas do país* (Cf. Anexo 16), reparámos que estas apenas foram referenciadas pelas alunas guineenses. A aluna A6 faz referência ao fruto preferido da sua mãe, esta diz “[desenhei também] *A árvore dá macarras que é o fruto preferido da minha mãe.*” O facto de esta ter mencionado o termo “macarra”/“mancarra”, vocábulo do português guineense, que quer dizer “amendoim” em PE, justifica-se pela sessão dedicada à Guiné-Bissau (Pinho, 2013), na qual os alunos aprenderam algum léxico e expressões desta zona geográfica. Por sua vez, a aluna A7 também justifica a sua escolha apresentando motivos de índole cultural, esta afirma: “[Eu escolhi o falante da Guiné-Bissau porque] ... *Também gostava de aprender a falar crioulo, como a minha mãe; ir à praia, porque a água é quente e eu queria nadar até ao fundo do mar para ver os peixes.*”. Através do seu comentário, constatámos que a aluna reconhece a língua que a sua mãe fala em determinados contextos. Porém, também nos apercebemos do gosto que a aluna manifesta em aprender a falar crioulo, pois a sua LM é o PE, bem como em visitar as praias da Guiné-Bissau. O facto de ter mencionado a praia, pode estar relacionado com histórias que ouviu da sua mãe, quando vivia na Guiné-Bissau.

Para além disto, importa realçar que as opiniões das alunas nas fichas de monitorização, analisadas anteriormente, foram de natureza positiva, pois todas atribuíram características favoráveis aos falantes deste país (*bonitas, giras, bem-dispostas*). E, ainda, constatámos que as alunas A6 e A7 já tinham mencionado que as pessoas da Guiné-Bissau falavam crioulo, talvez por terem no seu ambiente familiar o

exemplo da sua mãe. Apurámos também, que a aluna A5 na 2.^a questão da ficha de monitorização respondeu que as pessoas da Guiné-Bissau falavam “bem” e “português”, constatando-se, portanto, um reconhecimento da LP como uma das línguas da Guiné-Bissau, antes da implementação do módulo didático de Pinho (2013).

5.3.2.3. Falantes de Angola

De acordo com a análise dos desenhos e comentários dos alunos constatámos que 3 (A8, A9, A10), num total de 24, escolheu a Angola para as suas composições gráficas, verificando-se a prevalência das seguintes subcategorias: *características de ordem afetiva* (2 ocorrências), *características baseadas em traços físicos* (3 ocorrências) e *características representativas do país* (3 ocorrências).

No domínio da subcategoria *características de ordem afetiva* (Cf. Anexo 17) distingue-se, por um lado a aluna A8 de ascendência angolana e, por outro, o aluno A9 de ascendência portuguesa. Em comum, partilham a sua afeição por este país devido a relações de proximidade que estabelecem com familiares ou pessoas próximas. Deste modo, a aluna A8 evidencia no seu comentário: “[Escolhi o falante de Angola porque] ... a minha avó é de Angola e a minha prima está lá em Angola. E o meu pai e o professor são também de lá.” (Cf. Anexo 37). Através do seu comentário apercebemo-nos, portanto, da sua forte relação com a sua avô materna, daí tê-la mencionado em primeiro lugar, seguindo-se a sua prima, o pai e o professor (sujeito com quem estabelece um contacto diário). Em relação ao aluno A9, aferimos que o principal motivo de escolha recaiu sobre o facto do seu pai, com quem estabelece um forte vínculo emocional, ter emigrado para o continente africano. No seu comentário salienta: “[Eu escolhi o falante de Angola porque]... o meu pai está em Moçambique e Angola é o país mais perto e também bem porque gostei mais de aprender sobre Angola.” (Cf. Anexo 39). Além disto, o aluno também refere que gostou mais de “aprender sobre Angola”, referindo-se à sessão realizada por Pinho (2013) dedicada a este país.

No que concerne à subcategoria *características baseada em traços físicos* (Cf. Anexo 18) verificámos que os alunos pintaram os seus falantes de castanho, sendo referido pelos alunos A9 e A10 (Cf. Anexo 39) que as pessoas desta zona são escuras (“Desenhei dois meninos angolanos. Pintei-os de castanho porque é a cor deles. As pessoas de Angola são todas dessa cor.” – A10). Já a aluna A8 assimila a cor da sua avó aos falantes de Angola e refere: “Eu desenhei uma menina [Joana] de Angola, da cor da minha avó [castanha].”.

Segue-se a subcategoria *características representativas do país* (Cf. Anexo 19), a qual abrange elementos distintivos do país, como por exemplo a língua ou hábitos culturais. A aluna A8 mencionou no seu comentário: “*A menina [que desenhei] está em Angola num campo, junto a uma árvore que o fruto é manga.*”. O facto de ter desenhado este ambiente e a árvore com mangas poderá estar relacionado com as histórias que a sua avó contou durante a “Tertúlia angolana” (Pinho, 2013) sobre episódios da sua vida em Angola. As mangas surgiram no seu desenho, portanto, por ser a fruta preferida da sua avó. Um aspeto importantíssimo que a aluna não referiu na sua descrição foi que colocou junto da sua personagem um balão de fala, no qual escreveu: “*Olá eu sou a Joana*”. O facto de ter escrito em Português leva-nos a aferir que a aluna reconhece que a LP é a LO em Angola. Por sinal, já nas fichas de monitorização a aluna tinha referido que as pessoas deste país falavam Português (“ [As pessoas de Angola falam] português, angolano e falam bem”).

Por sua vez, o aluno A9 refere no seu comentário: “...*A menina que desenhei está na Luanda a passar pela cidade, por isso desenhei arvores e palmeiras.*” Porém, confrontado o desenho com o comentário, verificámos que o aluno não desenhou uma menina, mas sim, um menino. Como podemos ver no seu desenho (Cf. Anexo 38) o aluno desenhou um menino juntamente com um balão de fala, no qual está escrito: “*Olá sou o Migueli [.] Nasci na Luanda [.]*”. O facto de ter escrito em Português poderá estar relacionado com os conhecimentos adquiridos durante a intervenção didática de Pinho (2013), pois a sua resposta à questão n.º2 da ficha de monitorização: “*As pessoas de Angola falam...*”, não referiu qualquer língua, apenas respondeu: “*de forma engraçada*”. Salientamos, ainda, que o aluno procurou destacar “o modo” como as pessoas de Angola falam, colocando um “i” no final do nome do seu personagem (“Migueli”), tal poderá ser explicado devido ao contacto que estabeleceu com a avó da aluna A8 durante a “Tertúlia angolana”.

Por conseguinte, o aluno A10 também mencionou no seu comentário que as personagens do seu desenho falam Português, este diz: “...*Eles estão na relva, junto à árvore, a falar português. Mas lá falam-se outras línguas, não só português*”. Importa salientar, uma vez mais, que o módulo implementado por Pinho (2013) permitiu ampliar os conhecimentos dos alunos, pois, o aluno A10 reconheceu que em Angola para além de a LP ser a LO também são faladas outras línguas. Com efeito, a sua escolha não se prende com a língua, mas sim com as características do país, este refere: “[Eu escolhi o falante de Angola porque] *gostava de ir a Angola ver as cobras e os animais da selva,*

os leões e a onça.”. Para além disto, é importante relembrar que a opinião do aluno sobre os falantes de Angola, aquando do preenchimento das fichas de monitorização, foi de natureza negativa (“*feias, cheiram mal*”), porém a sessão de Angola influenciou deveras a sua opinião, ao ponto de Angola ser o país eleito.

5.3.2.4. Falantes de São Tomé e Príncipe

Como foi possível verificar no Gráfico n.º4, apenas 3 alunos (A2, A3, A4) escolheram reproduzir graficamente um falante de São Tomé e Príncipe. Desta forma, através da análise dos desenhos e respetivos comentários, constatámos a prevalência das seguintes subcategorias: *características de ordem afetiva*, *características baseadas em traços físicos* e *características baseadas em traços representativos do país*, todas com 3 ocorrências em cada uma.

A subcategoria *características de ordem afetiva* (Cf. Anexo 20), relacionada com os vínculos emocionais ou relações de proximidade, é referenciada pelo aluno A2 de origem santomense como principal razão da sua escolha. Este revela através do seu comentário a sua paixão pelo seu país, este refere: “[Escolhi o falante de São Tomé e Príncipe porque] ...*eu gosto de São Tomé e Príncipe. Eu adoro.*”. O facto de esta ser a principal razão da sua escolha, tal se deve, como é evidente, às origens do aluno e ao contacto continuo que estabelece com os seus familiares (de origem santomense) e com o seu país, pois o aluno visita-o com alguma frequência.

Ainda no domínio desta subcategoria, o aluno A3 de origem portuguesa menciona no seu comentário: “*Eu desenhei o pai do... [G] na praia de São Tomé e Príncipe.*”. Como é evidente, a sua escolha recaiu sobre a reprodução de um falante desta zona geográfica, devido ao contacto que estabeleceu com o pai do aluno A2 durante a “Tertúlia santomense” (Pinho, 2013). O aluno A4 também partilhou da opinião do aluno A3, pois refere no seu comentário o gosto pela visita do pai do aluno santomense – “[Escolhi o falante de São Tomé e Príncipe porque] ... *Eu gostei da visita do pai ... [G].*”.

No que diz respeito à subcategoria *características baseadas em traços físicos* (Cf. Anexo 21) o aluno A2 evidencia que pintou as suas personagens de castanho “...*porque é a cor das pessoas de STP.*” (Cf. Anexo 40). Por sua vez, o aluno A3 refere “...*Pintei-o de cor castanha porque o pai do G é castanho.*” (Cf. Anexo 41). Já o aluno A4 desenhou “... *um menino branco de Portugal que foi para São Tomé.*” (Cf. Anexo 42).

Relativamente à subcategoria baseada em *características representativas do país* (Cf. Anexo 22) verificámos a prevalência de características típicas do país, é o caso das palmeiras (A2,A3), das praias (A3, A4) e da água de coco (A2). Por exemplo, o aluno santomense (A2) evidencia no seu comentário: “...*Desenhei também arvores e palmeiras porque é de STP. As cores das roupas também existem em STP.*” E acrescenta ainda: “[Escolhi o falante de São Tomé e Príncipe porque] (...) *Lá tem água de coco.*”. Também o aluno A3 refere: “...*Desenhei palmeiras porque são típicos dos pais.*” E justificou a sua opção através das seguintes palavras: “[Escolhi o falante de São Tomé e Príncipe porque] *Adoro tem praia, tem paisagens bonitas e gostava de lá ir*”.

Por conseguinte, constatámos que o aluno A4, de origem portuguesa, foi decididamente influenciado pela sessão “Uma viagem a São Tomé e Príncipe”, organizada por Pinho (2013), pois, a sua resposta à 1.^a questão da ficha de monitorização (“As pessoas de São Tomé e Príncipe são...”) relativa aos falantes deste país foi de natureza negativa. Este referiu que: “[As pessoas de São Tomé e Príncipe são...] *gordas, feias, castanhas, más, chatas.*”. Porém, depois da sessão dedicada a este espaço o aluno elegeu o país de São Tomé e Príncipe para a sua composição plástica, mencionando que gostou da visita do pai do aluno A2 – “[Escolhi o falante de São Tomé e Príncipe porque] ... *Eu gostei da visita do pai do G*”. Por outro lado, o aluno A3 já tinha demonstrado uma representação positiva face aos falantes deste país, pois mencionara que “[As pessoas de São Tomé e Príncipe são...] *bonitas, lindas, engraçadas, magras.*”.

5.3.2.5. Síntese

Após uma cuidada análise dos desenhos e dos respetivos comentários das crianças da turma do 2.º ano de escolaridade, verificámos que mais de metade do grupo, mais precisamente 15 alunos, escolheu representar um falante do Brasil. Esta escolha poderá estar relacionada com o facto de a comunidade brasileira ser a mais numerosa em Portugal (25,3%), de acordo com os dados do SEF (2012; 2013), como já referimos anteriormente. Uma outra razão que poderá estar intrinsecamente relacionada, deve-se à sessão dedicada a este país, dinamizada por Pinho (2013), a qual, por sinal, foi a predileta dos alunos. Ao longo da sessão os alunos puderam conhecer alguns monumentos e zonas turísticas da cidade do Rio de Janeiro, bem como algumas palavras e expressões típicas do PB. Para além disto, tiveram a oportunidade de dialogar com o pai da aluna de origem brasileira, durante a “Tertúlia brasileira” (Pinho, 2013).

Ainda na análise dos desenhos relativos aos falantes do Brasil, verificámos a presença de todas as subcategorias definidas, predominando as **Características baseadas em traços representativos do país**, sendo que as razões de escolha prenderam-se, sobretudo, com motivos culturais (monumentos, praias, paisagens, água de coco...), com o ambiente característico (calor) e com os traços psicológicos e morais das pessoas (“...É lá que as pessoas que são alegres e simpáticas e divertidas.” – A19). Seguem-se, com o mesmo número de ocorrências, as **Características baseadas em traços físicos** e **Características de ordem afetiva**. As crianças, nos seus comentários, referem que as pessoas do Brasil são morenas, talvez por associarem esta região a “praia, sol e calor” ou pelo contacto estabelecido com o pai da aluna de ascendência brasileira, que, por sinal, apresenta uma tez morena, assim como a sua descendente. Em relação às opiniões de ordem afetiva, estas evidenciam-se, sobretudo, na justificação da escolha do falante (“Eu escolhi o falante, porque....”), sendo que, de uma forma global, os alunos tendem a revelar os seus vínculos emocionais, salientando as relações que estabelecem ou estabeleceram com pessoas muito próximas, como por exemplo: família e amigos. Por fim, destacámos as subcategorias: **Características baseadas em espaços familiares** e **Características de afirmação da identidade e sentido de pertença**, apenas mencionadas pela aluna de ascendência brasileira. A aluna faz questão de destacar a sua origem, o que se constata de imediato com a leitura do seu comentário: “*Sou brasileira e gosto muito de ser brasileira*”.

De seguida, surgem os três países africanos com 3 ocorrências cada um. A razão de terem sido os menos escolhidos poderá estar relacionada com o facto de haver um menor contacto com locutores destas diferentes áreas do continente africano. Desta forma, de entre as subcategorias definidas, apenas foram destacadas pelas crianças as **Características de ordem afetiva**, **Características baseadas em traços físicos** e **Características baseadas em traços representativos do país**, verificando-se a ausência das **Características baseadas em espaços familiares** e **Características de afirmação da identidade e sentido de pertença**.

Como seria de esperar, as alunas guineenses (A6 e A7) escolheram reproduzir um falante da Guiné-Bissau, sendo as razões justificativas sobretudo de ordem afetiva, pois ambas referenciaram a sua mãe. O facto de a aluna A5 também ter escolhido representar um falante deste país, prende-se com o facto de manter um vínculo muito forte de amizade com a colega A6. Em relação aos traços físicos, as 3 crianças apontam a tez castanha para os falantes deste país. Relativamente às **Características baseadas**

em traços representativos do país, estas foram somente apontadas pelas alunas guineenses. Nos seus comentários apercebemo-nos da utilização de um vocábulo do português guineense que se justifica pela sessão dedicada à Guiné-Bissau (Pinho, 2013), na qual os alunos aprenderam algum léxico e expressões deste país.

Por sua vez, 3 alunos (A8, A9, A10) preferiram desenhar um falante de Angola, recaindo as suas escolhas sobre motivos de ordem afetiva e culturais. Distinguimos, por um lado a aluna A8 de ascendência angolana e, por outro, o aluno A9 de ascendência portuguesa que, em comum, partilham a sua afeição por este país devido a relações de proximidade que estabelecem com familiares ou pessoas próximas. É também importante salientar que o aluno A10 escolheu representar um locutor deste país, porque foi fortemente influenciado, positivamente, pela sessão dinamizada por Pinho (2013). Ora, se lembrarmos a sua opinião inicial, aquando do preenchimento das fichas de monitorização, o seu comentário foi de natureza negativa (“*feias, cheiram mal*”), todavia, a sessão de Angola influenciou de veras a sua opinião, ao ponto de Angola ser o país eleito.

Por conseguinte, 3 crianças (A2, A3, A4) escolheram desenhar um locutor de São Tomé e Príncipe, incidindo as suas escolhas sobre **Características de ordem afetiva**. O aluno A2, santomense, não nos surpreendeu com a sua escolha, pois é notório o seu orgulho em ser de São Tomé e Príncipe. No entanto, pensamos ser curioso o facto de este não fazer qualquer tipo de referência ao seu pai no seu comentário. Os restantes alunos, também escolheram este país, pois foram influenciados pela sessão dedicada a esta região geográfica dinamizada por Pinho (2013).

Neste sentido, podemos concluir que o módulo didático, desenvolvido por Pinho (2013), influenciou fortemente as opiniões das crianças do 2.º ano de escolaridade, visto ter sido possível desconstruir as representações menos positivas a respeito dos falantes dos PALOP. É o caso dos alunos portugueses A10 e A4 que reformularam a sua opinião acerca dos falantes de Angola e São Tomé e Príncipe, respetivamente.

Capítulo 6 – Considerações finais

6. Nota introdutória

No decurso deste capítulo pretendemos realçar os principais resultados obtidos ao longo do processo de análise de conteúdo, extraíndo aqueles que nos parecem mais importantes para um aprofundamento da temática aqui abordada, as representações sobre a LP e os seus locutores.

Para além disto, apresentamos algumas limitações do estudo em causa e possíveis sugestões de trabalho futuras, isto é, algumas perspetivas de desenvolvimento, tendo em consideração a temática aqui abordada (representações a respeito da língua e DLC).

Finalmente, apresentamos uma breve reflexão acerca do percurso de investigação, salientando alguns contributos, quer a nível pessoal quer a nível profissional, que o estudo permitiu desenvolver.

6.1. Considerações finais e as suas implicações

O presente trabalho de investigação teve como principal objetivo conhecer as opiniões das crianças do 2.º ano de escolaridade, do 1.º CEB, de uma escola do distrito de Aveiro, acerca da LP e dos falantes de alguns países lusófonos, nomeadamente: Portugal, Brasil, Guiné-Bissau, Angola e São Tomé e Príncipe. A principal razão, pela qual optámos por esta temática de investigação, resultou, sobretudo, do contexto de investigação ser extremamente rico e diversificado culturalmente.

A grande afluência de crianças não nativas nas escolas portuguesas de hoje deve-se, particularmente, aos fluxos migratórios operados desde o final da década 70 do século XX. Neste sentido, podemos afirmar que todos os elementos da comunidade escolar devem ser chamados a acolher as crianças estrangeiras, de forma inclusiva, nomeadamente os alunos nativos, pessoal docente e não docente, pois assumem um papel importantíssimo neste processo de integração.

Deste modo, no desenvolvimento deste estudo, colocámos inicialmente algumas questões, que foram já apresentadas na introdução do trabalho e no capítulo IV, às quais tentámos dar resposta no decorrer da investigação, sobretudo aquando da análise dos resultados, no capítulo precedente. Passamos, em seguida, a relembrar as questões investigativas a que nos propusemos no início da investigação:

- Quais as representações prévias que os alunos de uma turma do 2.º ano, do 1.ºCEB, têm acerca dos falantes de LP e da LP falada em alguns países lusófonos?
- Que conhecimentos têm sobre a LP no mundo?
- Que alterações sofreram as representações dos alunos sobre a LP e os seus falantes ao longo da intervenção?

Após uma análise cuidada das fichas de monitorização e uma leitura atenta das representações gráficas e respetivos comentários, constatámos que as crianças do 2.º ano de escolaridade defendem uma posição, sobretudo favorável, acerca da LP e dos falantes do Brasil, Guiné-Bissau, Angola e São Tomé e Príncipe. Porém, interessa referir a importância da implementação do módulo didático de Pinho (2013) sobre o léxico, expressões e hábitos culturais dos países acima mencionados, pois, verificámos que determinadas opiniões, em particular, dos países africanos foram reconsideradas.

Com efeito, depois de todo o processo de análise, ambicionamos, portanto, responder às questões investigativas do presente estudo. Em relação à primeira questão, acima referida, podemos afirmar, através da análise das fichas de monitorização (Cf. Anexo 1-4), que as crianças, de uma forma global, apontaram características de natureza positiva à LP falada no Brasil, na Guiné-Bissau, em Angola e em São Tomé e Príncipe, bem como aos seus locutores.

Ao longo da análise das fichas de monitorização, apercebemo-nos que o grupo apresenta uma opinião unânime sobre o Brasil e os brasileiros, pois as suas opiniões foram inteiramente positivas, o que poderá estar relacionado com o facto de o grupo contactar com pessoas deste país no seu meio escolar, que por sinal é bastante diversificado culturalmente, ou familiar. A par disto, é necessário ter em consideração que a comunidade brasileira é a mais representativa em Portugal, havendo, portanto, uma maior proximidade física das crianças com estes locutores, assim como com a LP falada por estes.

No que concerne aos falantes dos países africanos, apurámos que a maioria dos alunos detém uma opinião favorável acerca destes, sendo a própria turma a prova de tal diversidade cultural. No entanto, algumas crianças atribuíram características de natureza negativa, como por exemplo, o aluno português A4 refere que as pessoas de São Tomé e Príncipe são “*gordas, feias, castanhas, más, chatas*”. Todavia, com a sessão dedicada a este país, desenvolvida por Pinho (2013), verificámos que o aluno reconsiderou a sua

opinião, pois quando sugerimos aos alunos para reproduzirem um falante de um dos países lusófonos a sua escolha recaiu sobre um locutor de São Tomé e Príncipe.

Em relação à segunda questão investigativa, constatámos que, de uma forma global, os alunos reconheceram o Português como língua de comunicação utilizada nos países africanos mencionados e também no Brasil. Porém, evidenciamos que as crianças tendem a identificar uma língua associando-a ao nome do país. Por exemplo, nas suas respostas à 2.^a questão da ficha de monitorização, dizem que as pessoas do Brasil falam brasileiro, não reconhecendo que os locutores deste país utilizam uma variante diferente do PE. Este pressuposto de associação língua/país também se verificou para os restantes países em estudo.

Finalmente, no que diz respeito aos desenhos (Cf. Apêndice 5), verificámos que as crianças nos seus comentários evidenciaram a cor da pele dos locutores como um aspeto particular de uma dada região. Ao longo da análise dos comentários, referente ao 1.^o desenho, apercebemo-nos que as crianças distinguem os falantes de Portugal dos restantes países lusófonos pela sua cor, evidenciando que estes são brancos. Do mesmo modo, constatámos no 2.^o desenho e respetivos comentários que as crianças identificam os locutores dos países africanos pela sua tonalidade escura e os brasileiros por serem morenos. Também apurámos a predominância da atribuição destas características nos resultados obtidos na 1.^a questão da ficha de monitorização.

Por conseguinte, aquando da análise do 2.^o desenho, constatámos que mais de metade do grupo representou um falante do Brasil, sendo que as principais razões de escolha prenderam-se, essencialmente, com motivos culturais e com o ambiente característico, bem como se basearam nas relações que mantêm com pessoas muito próximas (familiares e amigos) deste país. Do mesmo modo, aferimos que os vínculos afetivos condicionaram as escolhas das crianças ascendentes dos países africanos, pois, quando lhes foi proposto desenhar um locutor de um dos países lusófonos, abordados no módulo didático de Pinho (2013), estas elegeram aquele com que mantinham uma maior relação de proximidade. Por seu turno, também a aluna de ascendência brasileira escolheu reproduzir um falante do Brasil, dada a relação que mantêm com este país e, claro, com o seu progenitor.

Neste sentido, verificámos que antes da implementação do módulo didático de Pinho (2013), as crianças do 2.^o ano de escolaridade possuíam, de uma forma global, uma opinião positiva em relação aos falantes dos países lusófonos, havendo apenas algumas crianças com opiniões menos favoráveis a respeito dos falantes dos países

africanos. Porém, o facto de a maioria apresentar uma opinião positiva, será, possivelmente, o resultado de uma integração positiva por parte da comunidade escolar em causa. Por sua vez, após a implementação do módulo didático de Pinho (2013) constatámos que foi possível desconstruir as representações menos positivas a respeito dos falantes dos PALOP. É o caso dos alunos portugueses A4 e A10 que reconsideraram a sua opinião em relação aos locutores de São Tomé e Príncipe e Angola, respetivamente.

Deste modo, podemos afirmar que há necessidade de conhecer a opinião das crianças a respeito das línguas e dos seus falantes, pois, como refere Oliveira “*não podemos esquecer que por detrás de uma língua ou de uma variedade linguística está sempre a representação do povo que a fala, logo a sua rejeição representa, de certa forma, um movimento de afastamento relativamente àqueles que a utilizam.*” (2012:90). Portanto, para que tal rejeição não aconteça, é necessário que os professores conheçam as representações dos seus alunos, para que estas possam ser trabalhadas e reformuladas, visto que caminhamos para uma sociedade cada vez mais multicultural.

Para finalizar, esperamos que o presente trabalho possa constituir um pequeno contributo para que se compreenda melhor o que pensam as crianças sobre a LP e sobre os seus falantes do Brasil, da Guiné-Bissau, de Angola e de São Tomé e Príncipe.

6.2. Limitações do estudo e perspetivas futuras

Ao longo do desenvolvimento do presente trabalho de investigação, pensamos ter respondido às exigências que nos foram colocadas, assim como aos objetivos e questões investigativas a que nos propusemos inicialmente. No entanto, é importante referir as limitações subjacentes ao estudo.

Em primeiro lugar, destacamos a pouca experiência da investigadora que embora tenha pesquisado sobre metodologias de investigação e representações a respeito das línguas, ainda se encontra a dar os seus primeiros passos no campo investigacional, afetando, de certo modo, a forma como foi direcionado o estudo em causa.

Por seu turno, aquando da análise das fichas de monitorização, reconhecemos que seria importante ter efetuado o levantamento das opiniões das crianças do 2.º ano de escolaridade acerca dos falantes de Portugal. Pois, por um lado, teríamos acesso à

opinião das crianças a respeito da LP e dos locutores de Portugal e, por outro, poderíamos confrontá-las com as suas reproduções gráficas.

Para além disto, reconhecemos, igualmente, que seria importante ter efetuado o levantamento de alguma informação a respeito da ascendência das crianças desta turma, como Pinho (2013) também refere, através de uma biografia linguística, por exemplo, pois houve informação que só obtivemos na reta final do projeto. O facto de não terem sido abordados países como: Moçambique e Cabo Verde deve-se, precisamente, a esta falha. Por fim, destacamos a escassez de material relativo ao instrumento de recolha de dados, o desenho e sua análise.

Com efeito, apesar das limitações com que nos deparámos, pensamos que estas não invalidam a contribuição que esta investigação faculta no sentido de uma melhor compreensão das representações que as crianças têm acerca da LP no mundo, mais precisamente nos PALOP e no Brasil e dos seus respetivos locutores.

Deste modo, o presente trabalho poderá servir de “motor de arranque” para futuros trabalhos de investigação, considerando a temática aqui abordada, as representações a respeito da LP e dos seus falantes, ou, no âmbito da sensibilização dos alunos (nativos e não nativos) para a DLC, existente nas escolas portuguesas de hoje. Por sua vez, seria importante estender o estudo em outras instituições de ensino, distintas geograficamente, assim como em outros níveis de ensino. Para além de estudarmos as representações da LP e dos seus falantes, seria interessante conhecer a opinião dos alunos a respeito de outras línguas e dos seus respetivos locutores, de forma a aceder às suas representações, de forma a conseguir desconstruí-las, caso estas fossem de natureza negativa.

Em relação aos instrumentos de recolha de dados, seria interessante manter o desenho, visto ser uma atividade que as crianças realizam com alguma frequência e a qual demonstram um nobre grau de interesse e motivação (Perregaux, 2009). Seria importante, também, conhecer a perspetiva dos professores e das suas práticas docentes, em relação à DLC, recorrendo, para tal, a outras técnicas de recolha de dados, como, por exemplo: questionários ou entrevistas.

6.3. Considerações sobre o trabalho desenvolvido

O presente trabalho de investigação realizou-se no âmbito da unidade curricular Seminário de Intervenção Educacional (SIE), durante a Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), que decorreu, como já referimos, numa turma do 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB, numa escola do distrito de Aveiro.

O longo caminho percorrido até ao momento, permitiu-nos desenvolver competências fundamentais para o futuro enquanto agentes corresponsáveis pela Educação dos futuros cidadãos do nosso país ou, quem sabe, de outros países do mundo. Desta forma, esta experiência ajudou-nos a desenvolver competências no âmbito da investigação educacional, mais precisamente, a conceber e analisar projetos de investigação inerentes à prática educativa.

Embora no percurso de formação já tivesse tido a oportunidade de desenvolver e implementar outros projetos de natureza educativa, o desafio inculcado em SIE permitiu-nos crescer autonomamente, na medida em que todo o trabalho desenvolvido foi o fruto de um processo denso, exigente e, ao mesmo tempo, compensador e estimulante. Por um lado, foi denso e exigente porque a conciliação da prática pedagógica com as várias leituras necessárias para a conceção do trabalho investigativo não foi fácil, nem algo que se conseguisse num curto período de tempo, pelo contrário. Por outro, revelou-se compensador e estimulante porque a partir do momento em que sabemos “o que fazer” e “como fazer”, o trabalho ganha vida e começamo-nos a aperceber dos resultados do nosso empenho e dedicação.

As várias leituras efetuadas, ao longo da produção do trabalho investigativo, permitiram-nos reconhecer a importância das representações a respeito das línguas, bem como pudemos conhecer alguns trabalhos desenvolvidos em torno desta temática, sobretudo, pelo comité francês, o que começou a despertar o nosso interesse por este tema. Por sua vez, as diversas leituras realizadas no âmbito das metodologias de investigação, ajudaram-nos a desenvolver competências fundamentais para traçar o plano metodológico do estudo, servindo-nos, também, de guia para uma futura investigação.

Desta forma, posso afirmar que esta experiência no âmbito da investigação educacional, além das ferramentas investigativas e didáticas facultadas, ajudou-nos a construir uma identidade docente focada para além das necessidades educativas de cada criança, ou seja, permitiu-nos reconhecer a importância que o meio envolvente exerce

sobre as opiniões de cada aluno. Assim, a passagem por esta experiência ajudar-nos-á, no futuro, a conduzir as práticas educativas e a ser uma professora mais atenta, em particular, no que diz respeito à DLC, sendo que procurarei fazer os possíveis para combater atitudes e opiniões de natureza discriminatória.

Com o culminar deste ciclo reconhecemos, também, a extrema importância que a escola assume para as crianças, ainda que de forma implícita para elas, na medida em que estas estão envolvidas num seio que lhes permite crescer e desenvolver, enquanto futuros cidadãos conscientes, como refere Zabalza “*a escola é um dos agentes sociais em que os sujeitos: desenvolvem a sua personalidade; estabelecem as bases de relação entre eles mesmos e a sociedade, entre eles mesmos e a cultura*” (Zabalza, 1994: 37).

Concluindo, ainda que a formação académica, quer a nível da Licenciatura quer a nível de Mestrado, tenham enriquecido a nossa bagagem com ferramentas didáticas e conhecimentos científicos, não conseguiu oferecer-nos momentos de aprendizagem, como o estágio e a experiência de investigação foi capaz de proporcionar-nos. Estar no terreno, é do nosso ponto de vista, o local onde pudemos crescer e aprender, pois muitos são os esforços que se mobilizam em prol do sucesso das crianças e onde são aplicadas, efetivamente, as competências que trabalhámos ao longo de todo o percurso académico.

Referências Bibliográficas

- Alves, D. (2006). Interculturalismo e Cidadania em espaços lusófonos: a CPLP – Fundamentação Político-Cultural e os Três Anos e Meio da História de Sua Formação. In Rocha-Trindade, M. B. (1998). *Interculturalismo e cidadania em espaços lusófonos*. Conferência do Convento, n.º5. (pp.21-39). Publicações Europa América.
- Ançã, M.H. (1999). Português – da língua materna à língua segunda: conceitos e pressupostos. *Noesis*, n.º51. pp. 14-16.
- Ançã, M.H. (2003). Lusofonia e Educação Linguística. Comunicação apresentada nas II Jornadas de Língua e Cultura Portuguesa. (pp.1-14). Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Ançã, M.H. (2005). Comentário da conferência de Maria José Grosso: O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas. *Palavras*, n.º 27. pp.31-36. Lisboa.
- Ançã, M. H. (2008a). Língua portuguesa em novos públicos. *Saber (e) Educar*, n.º13. pp. 71-87.
- Ançã, M.H. (2008b). Apropriação da Língua Estrangeira: o Exemplo de um Público Ucrainiano Adulto e Jovem Adulto. In Osório, P. & Meyer, R. (coord.) (2008). *Português língua segunda e língua estrangeira: da (s) teoria (s) à (s) prática (s)*. (pp.115-132). Lisboa: Lidel.
- Ançã, M. H. (coord). (2010). *Educação em português e migrações*. Lisboa: Lidel.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (trad.).
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva Publicações.

- Bizarro, R. (org.). (2006). *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores.

- Bizarro, R. & Braga, F. (org.). (2006). *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação — Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. (trad.).

- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Castellotti V. & Moore D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Acedido em julho 11, 2013, em: <http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>.

- Castellotti V. & Moore D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imagines. In Molinié (Ed). (pp. 45-86).

- Claro, M. J., & Cunha, A. S. (2013). *Portfolio de Prática Pedagógica B1*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as Línguas*. Porto: Edições Asa. (trad.).

- Comunidade de Países de Língua Portuguesa. (2010). *Como surgiu?* Acedido em dezembro 15, 2012, em <http://www.cplp.org/Default.aspx?ID=241>.

- Coutinho, C. P. (2008). *Métodos de Investigação em Educação*. Minho: Universidade do Minho. Acedido em maio 23, 2013, em: http://faadsaze.com.sapo.pt/12_tecnicas.htm.

- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências humanas e sociais: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Cuco Sérgio, P.C. (2007). *Língua Portuguesa e Integração*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido em dezembro 28, 2012, em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/4652>.
- Cunha, C. & Cintra, L. (1999). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Cuq, J.P. (coord.). (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français*. Paris: CLE International
- Galisson, R. & Coste, D. (1983). *Dicionário de didática das línguas*. Coimbra: Livraria Almedina. (trad.).
- Grosso, M. J. (2005). O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outra língua. *Palavras*, n.º 27. pp.31-36. Lisboa.
- Herrera, A. (2011). *Représentations sociales de la langue française et motivations de son apprentissage: enquête auprès d' étudiants universitaires mexicains spécialistes et non spécialistes*. Synergies, Mexique n.º1, (pp.57-69). Acedido em julho 11, 2013, em: http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Mexique1/adelina_velazquez.pdf.
- Junta de Freguesia da Glória - Aveiro. (2004-2012). *História da freguesia da Glória*. Obtido em março de 2013, de Junta de Freguesia da Glória - Aveiro: <http://www.jf-gloria.pt/pagin/fregues/historia.html>.
- Lewis, M. Paul, Gary F. Simons, & Charles D. Fennig (eds.). 2013. *Ethnologue: Languages of the World*, Seventeenth edition. Dallas, Texas: SIL International. Acedido em setembro 26, 2013, em: <http://www.ethnologue.com/>

- Mateus, M. H. (2005). *A mudança da língua no tempo e no espaço*. Lisboa: ILTEC. Acedido em dezembro 14, 2012, em: http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2005-mhmateus-mudanca_lingua.pdf.
- Mateus, M.H. (2011). Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. In *Revista Lusófona de Educação*, n.º 18, (pp.13-24). Acedido em dezembro 15, 2012, em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao%20/article/view/2560>.
- Mateus, M. H. *et al.* (2003-2005). *Projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, ILTEC*. Acedido em dezembro 14, 2012, em: www.iltec.pt/divling/index.html.
- Mateus, M. H. & Villalva, A. (coord.). (2006). *O essencial sobre linguística*. Lisboa: Caminho.
- Matos, I. (2004). Diversidade linguística e ensino do português. In Encontro Línguas no Espaço Europeu: novos desafios para professores de língua. (pp. 24-29). Viseu: ISPV
- Melo, S., Araújo, Sá, M. H. & Pinto, S. (2005). Entre romanofobia e romanofilia: um estudo com universitários portugueses. In A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá (coords.), *Educação em línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão, Cadernos do LALE, Série Reflexões N.º1* (pp. 39-62). Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores.
- Ministério da Educação (2005a). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações Nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Lisboa: DGIDC. Acedido em janeiro 7, 2013, em: <http://www.dgisd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=119>.
- Ministério da Educação (2005b). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Documento Orientador*. Lisboa: DGIDC. Acedido em janeiro 7, 2013, em: <http://www.dgisd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=119>.

- Molinié *et al.* (2009). *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Paris: CRTF-Encrages, Belles Lettres.

- Oliveira, C. (1990). A Evolução Política. In Oliveira Marques, A.H e Serrão J. (Dir.). *Nova História de Portugal*. Volume XII. Portugal e o Estado Novo (1930-1960). Lisboa: Editorial Presença.

- Oliveira, A.M. (2010). Processamentos da Informação num contexto Migratório e de Integração. In Ançã, M. H. (coord). (2010). *Educação em português e migrações*. (pp. 11-42). Lisboa: Lidel.

- Oliveira, S. (2012). *Diversidade e Consciência Intralinguística no 1.º CEB*. Relatório de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Osório, P. & Meyer, R. (coord.) (2008). *Português língua segunda e língua estrangeira: da (s) teoria (s) à (s) prática (s)*. Lisboa: Lidel.

- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

- Pardal, L., Gonçalves, M., Martins, A., Neto-Mendes, A., & Pedro A. (2011). *Trabalho docente. Representações e construção de identidade profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Peres, A. N. (2006). Educação Intercultural e Formação de Professores. In Bizarro, R. (org.), *Como abordar...a escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação*. (pp.120-133). Porto: Areal Editores.

- Perregaux C. (2009). Dans les dessins de jeunes enfants, les langues sont des images In Molinié (Ed). (pp. 31-44).

- Pinho, J. (2013). *Diálogos da Lusofonia: Consciência Léxico-semântica e lexicultura*. Relatório de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Pinto, S. (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Pires, R. (2003). *Migrações e Integração*. Oeiras: Celta Editora.

- Ramos, N. (2009). Diversidade Cultural, Educação e Comunicação Intercultural. Políticas e Estratégias de Promoção do Diálogo Intercultural. *Revista Educação em Questão*, V. 34, n.º 20, CCSA, Natal, UFRN: pp. 9-32.

- Rocha-Trindade, M. B. (1998). *Interculturalismo e cidadania em espaços lusófonos*. Conferência do Convento, n.º5. Publicações Europa América.

- Rosas, F., & Brito, J. (1996). *Dicionário de História do Estado Novo* (Vol. I). Venda Nova: Bertrand Editora.

- SEF/Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2012). *Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo – 2011*. Oeiras: SEF. Acedido em dezembro 14, 2012, em: http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2011.pdf.

- SEF/Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2013). *Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo – 2012*. Oeiras: SEF. Acedido em setembro 4, 2013, em: <http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa%202012.pdf>.

- Sérgio, P. (2010). Crianças da Europa de Leste Face à Aprendizagem em Português e Integração. In Ançã, M. H. (coord). (2010). *Educação em português e migrações*. (pp. 133-147). Lisboa: Lidel.

- Silva, M. & Gonçalves, C. (2011). *Diversidade Linguística no Sistema Educativo Português – Necessidades Práticas Pedagógicas no ensino básico e secundário*. Lisboa: ACIDI.

- Simões, A. R. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Simões, A. R. & Araújo e Sá, M.H. (2012). Dessiner les langues et leur apprentissage: une voie d'accès aux représentations langagières des jeunes adolescents. *Éducation ET Sociétés Plurilingues n. °33*, pp. 25-38. Itália.
- Soeiro, A. & Pinto, M. (2006). O Projecto 'Inter' e a Educação Intercultural. Formação. In Bizarro, R. (org.). (2006). *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. (pp. 114-119). Porto: Areal Editores.
- Stake, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1993). *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

Apêndices

Apêndice 1 – Ficha de monitorização do Brasil

Nome: _____ Data: _____

1. As pessoas do Brasil são...

2. As pessoas do Brasil falam...

Apêndice 2 – Ficha de monitorização da Guiné- Bissau

Nome: _____ Data: _____

1. As pessoas da Guiné-Bissau são...

2. As pessoas da Guiné-Bissau falam...

Apêndice 3 – Ficha de monitorização de Angola

Nome: _____ Data: _____

1. As pessoas de Angola são...

2. As pessoas de Angola falam...

Apêndice 4 – Ficha de monitorização de São Tomé e Príncipe

Nome: _____ Data: _____

1. As pessoas de São Tomé e Príncipe são...

2. As pessoas de São Tomé e Príncipe falam...

Apêndice 5 – Folha de desenho n.º1

Nome: _____ Data: _____

Um falante de Portugal:

Folha de desenho n.º2

Nome: _____ Data: _____

Um falante _____:

Anexos

Anexo 1 – Fichas de monitorização: Brasil

A1 – português

Q1: amigas, bonitas, simpáticas. Eu gostava de ir á terra delas;

Q2: bem;

A2 – santomense

Q1: gordas e magras e esquisitas e simpáticas e bonitas e divertidas e amigas dos outros;

Q2: bem;

A3 – português

Q1: bonitas, divertidas, simpáticas, amigas, alegres;

Q2: falam bem, cantam bem;

A4 – português

Q1: esquisitas e são mais ou menos da nossa cor, são gordas e simpáticas;

Q2: brasileiro, falam diferente e falam bem;

A5 – português

Q1: amigas, bonitas, simpáticas;

Q2: falam bem, a voz é bonita;

A6 – guineense

Q1: bonitas, divertidas, amigas, simpáticas;

Q2: boas, bem, são divertidas;

A7 – guineense

Q1: bonitas é divertidas, simpáticas;

Q2: bem, são divertidas;

A8 – ascendência angolana

Q1: feias, simpáticas, alegres, divertidas, amigas, divertidas;

Q2: bem, cantam bem;

A9 – português

Q1: mas ou menos da nossa cor, não têm vergonha e simpáticas;

Q2: de forma engraçada;

A10 – português

Q1: bonitas, simpáticas e gordas, roupa bonita;

Q2: bem e brasileiro;

A11 – ascendência brasileira

Q1: mulatas, morenas, alegres, simpáticas, bonitas;

Q1: brasileiro, falam mais ou menos português;

A12 – português

Q1: simpáticas e amáveis, são mulatas e cor da pele e são muito amigas, carinhosas e muito divertidas;

Q2: bem, o som é suave e divertido e nós percebemos;

A13 – português

Q1: brancas, simpáticas, cheirosas, bem comportadas, silenciosas, amigas, divertidas, amáveis, extrovertidas, alegres;

Q2: brasileiro, bem, engraçado;

A14 – português

Q1: bonitas, atenciosas, alegres, amáveis e são animadas;

Q2: são boas a falar, as pessoas que tem uma fala agradável e amigável. Eu gosto da voz do Brasil!;

A15 – português

Q1: pretas e castanhas;

Q2: brasileiro, soa bem e são engraçadas;

A16 – português

Q1: mulatas, bonitas e alegres;

Q2: brasileiro, é bonito e falam bem;

A17 – português

Q1: bonitas, divertidas, fofas, aconchegadas, simpáticas

Q2: brasileiro, falam bem, falam com ternura

A18 – português

Q1: esquisitas e são simpáticas

Q2: muito mal.

A19 – português

Q1: as pessoas são gordas e algumas são bonitas e brancas

Q2: as pessoas falam bem e são divertidas e são simpáticas;

A20 – ausente

A21 – português

Q1: amigas, lindas, alegres, simpáticas

Q2: falam bem, engraçado

A22 – português

Q1: engraçadas, magras, alegres;

Q2: bem, a língua que falam é bonita;

A23 – português

Q1: escuras, alegres, a cor da pele é bonita

Q2: bonito, diferente do português

A24 – ascendência moçambicana

Q1: lindas, fofas, divertidas e magras, simpáticas

Q2: brasileiro, giro, é um bocado igual

A25 – ausente

Anexo 2 – Fichas de monitorização: Guiné Bissau

A1 – português

Q1: bonita e amigas

Q2: bem

A2 – santomense

Q1: gordas e magras, bonitas

Q2: mal, português e é engraçado

A3 – português

Q1: bonitas, lindas, giras, engraçadas

Q2: bem, gosto da língua delas

A4 – português

Q1: castanhas, lindas, antipáticas, bem-dispostas

Q2: português, falam mal o português

A5 – português

Q1: bem dispostas, bonitas, giras e castanhas

Q2: bem, falam português

A6 – guineense

Q1: bonitas, giras, bem-dispostas, castanhas

Q2: crioulo, falam bem, complicado

A7 – guineense

Q1: bonitas e giras e bem-dispostas

Q2: crioulo complicado

A8 – ascendência angolana

Q1: chatas, feias, aborrecidas, simpáticas e castanhas

Q2: mal, português

A9 – português

Q1: negras, estranhas, simpáticas, criadoras

Q2: de forma esquisita

A10 – português

Q1: bonitas, giras, bem-dispostas, castanhas

Q2: complicado e falam bem

A11 – ascendência brasileira

Q1: bonitas, engraçadas, lindas, educadas

Q2: diferente de nós, falam bem

A12 – português

Q1: amáveis, fixes, muito amigas, bem comportadas

Q2: português, eu gosto da forma como falam mas além de falarem português tem um sotaque

A13 – português

Q1: castanhas, bonitas, magras, engraçadas, bem dispostas, cheirosas, curiosas, entusiasmados

Q2: bem, português diferente

A14 – português

Q1: bonitas, amáveis, queridas, giras, são magras e gostam das pessoas que vão lá

Q2: falam de forma diferente a voz é bonita e é engraçada

A15 – português

Q1: pretas e castanhas e bonitas

Q2: guineense... português

A16 – português

Q1: bonitas

Q2: bem e é bonito

A17 – português

Q1: negras, bonitas, engraçadas

Q2: bem, falam com amor

A18 – português

Q1: chatas e feias

Q2: de forma esquisita

A19 – português

Q1: são bonitas e negras e simpáticas e espertas

Q2: as pessoas de GB falam bem são divertidas

A20 – português

Q1: engraçadas, bonitas, simpáticas e brincalhonas

Q2: de forma engraçada e brincalhona

A21 – português

Q1: bonitas, cantam bem, dançam bem, a cor da cara é bonita, não são feias

Q2: bem, português

A22 – português

Q1: feias e são simpáticas e são engraçadas e são gordas, e têm cabelos encaracolados

Q2: bem

A23 – português

Q1: castanhas, bonitas, têm tranças no cabelo

Q2: português

A24 – ascendência moçambicana

Q1: lindas, fofas, são escuras e simpáticas

Q2: guineense, bem e português diferente

A25 – ausente

Anexo 3 – Fichas de monitorização: Angola

A1 – português

Q1: bonita, cheiram bem

Q2: bem

A2 - santomense

Q1: gordas, feias, malucas

Q2: mal, divertido e engraçado, português

A3 – português

Q1: bonitas, lindas, simpáticas e engraçadas

Q2: bem, português

A4 – português

Q1: simpáticas, bonitas, amigas e magras

Q2: bem, português e angolano

A5 – Ausente

A6 – guineense

Q1: feias, cheiram mal

Q2: mal, a forma como falam é esquisita

A7 – guineense

Q1: bonitas, elegantes, vaidosas

Q2: bem, forma divertida

A8 – ascendência angolana

Q1: magras, bonitas e simpáticas

Q2: português, angolano e falam bem

A9 – português

Q1: morenas, simpáticas e alegres

Q2: de forma engraçada

A10 – português

Q1: feias, cheiram mal

Q2: bem

A11 – ascendência brasileira

Q1: simpáticas, alegres, brancas, bonitas

Q2: bem, português

A12 – português

Q1: simpáticas, amáveis, muito amigas, bonitas, engraçadas

Q2: bem, angolano e nós percebemos

A13 – português

Q1: morenas, simpáticas, fofas, bonitas, amigas, magras, engraçadas, cheirosas

Q2: bem, português, angolano

A14 – português

Q1: atenciosas, boas pessoas, bonitas e queridas

Q2: bem, falam de forma divertida e diferente

A15 – português

Q1: castanhas

Q2: português e angolano

A16 – português

Q1: bonitas, cheiram bem

Q2: falam angolano

A17 – português

Q1: bonitas

Q2: bem, português da Angola

A18 – português

Q1: simpáticas e bonitas

Q2: português e angolano

A19 – português

Q1: bonitas, brancas e algumas são magras

Q2: falam bem e são divertidas e espertas

A20 – português

Q1: simpáticas, atenciosas, engraçadas, bonitas e alegres

Q2: português, angolano e africano

A21 – português

Q1: bonitas, fixes, simpáticas e amáveis

Q2: bem, português

A22 – português

Q1: bonitas, castanhas, são divertidas, gordas

Q2: mal

A23 – português

Q1: castanhas, bonitas e simpáticas

Q2: mal, português

A24 – ascendência moçambicana

Q1: Simpáticas; bonitas, meigas, magras e engraçadas

Q2: Bem, português diferente e angolano

A25 – ausente

Anexo 4 – Fichas de monitorização: São Tomé e Príncipe

A1 – português

Q1: bonitas, simpáticas, amigas

Q2: bem, divertido

A2 – santomense

Q1: boas, grandes e fortes

Q2: português e outras línguas

A3 – português

Q1: bonitas, lindas, engraçadas, magras

Q2: muito bem

A4 – português

Q1: gordas, feias, castanhas, más, chatas

Q2: português, santomense e falam mal

A5 – português

Q1: giras e mulatas

Q2: bem, mas é diferente

A6 – guineense

Q1: bonitas, poe sempre perfume e são mulatas

Q2: bem, mas é diferente

A7 – guineense

Q1: bonitas, poem sempre perfume e são mulatas

Q2: bem, mas é diferente

A8 – ascendência angolana

Q1: escuras, bonitas, chatas e divertidas

Q2: falam bem, português

A9 – português

Q1: escuras, simpáticas, criadoras e altas

Q2: de modo que agente percebe

A10 – português

Q1: bonitas, amigas, chatas

Q2: bem, português

A11 – ascendência brasileira

Q1: castanhas, escuros, bonita, engraçados

Q2: bem, português

A12 – português

Q1: simpáticas, amáveis, muito amigas, pretas e fixes

Q2: bem, engraçadas e nós percebemos.

A13 – português

Q1: giras, magras, castanhas, boas

Q2: mal, português

A14 – português

Q1: amigáveis, carinhosas, ricas e recebem bem as pessoas que vão lá

Q2: bem, educadamente e tem uma voz gentil

A15 – português

Q1: castanhas, são bonitas

Q2: português

A16 – português

Q1: bonitas, fofinhas e mulatas

Q2: falam bem e engraçadas

A17 – português

Q1: bonitas, engraçadas e amigas das pessoas

Q2: bem e com um sotaque estranho

A18 – português

Q1: bonitas, magros, chatos e também simpáticos

Q2: bem e falam de forma divertida

A19 – português

Q1: são bonitas e são mulatas e divertidas e brincalhonas

Q2: falam bem e são simpáticas e divertidas

A20 – português

Q1: escuras, engraças, brincalhonas e simpáticas

Q2: português e santomense

A21 – português

Q1: Bonitas, simpáticas, morenas

Q2: bem e a sua fala é bonita

A22 – português

Q1: bonitas, são castanhas e são divertidas

Q2: português

A23 – português

Q1: morenas, tem cabelos aos caracóis

Q2: falam português

A24 – ascendência moçambicana

Q1: lindas, fofas, magras e amigas

Q2: bem, português diferente e santomense

A25 – ausente

Anexo 5 – Falantes de Portugal (Tabela: subcategoria características baseadas em traços físicos)

Subcategorias das respostas
Características baseadas em traços físicos
<p>“Pintei-a de cor de laranja...” (A1);</p> <p>“...em Portugal as pessoas são brancas.” (A2);</p> <p>“...ela é desta cor [pastel] porque nasceu em Portugal.” (A3);</p> <p>“[desenhei] uma menina e não pintei a cara dela porque ela é branca. Em Portugal alguns meninos são assim.” (A5);</p> <p>“... é branca ‘cor da pele’. (A6);</p> <p>“... Pintei a cara da menina [laranja] porque ela é morena (A7) em Portugal há meninas assim, como a minha amiga...” (A7);</p> <p>“Eu desenhei uma menina portuguesa..., de cor branca porque em Portugal as pessoas são dessa cor.” (A8);</p> <p>“Eu desenhei este desenho porque em Portugal as pessoas são brancas.” (A9);</p> <p>“...Não pintei a cara deles porque são brancos.” (A10);</p> <p>“...Pintei a cor da pele [de castanho] da menina porque ela é morena, assim como o meu pai e a minha prima.” (A11);</p> <p>“...O menino tem a mesma cor [do que eu] que é branca porque é de Portugal.” (A12);</p> <p>“...Utilizei essas cores para pintar a menina de laranja porque ela era Portuguesa.” (A14);</p> <p>“...Pintei-o de branco porque é de Portugal.” (A15);</p> <p>“...Ela é branca porque nunca foi á praia e nasceu em Portugal.” (A16);</p> <p>“... não sou de cor...” (A20);</p> <p>“...Pintei-a com uma cor clara...” (A21);</p> <p>“...Ela tem cor da pele creme (branca).” (A25).</p>

Anexo 6 – Falantes de Portugal (Tabela: subcategoria características baseadas em espaços familiares)

Subcategorias das respostas
<i>Características baseadas em espaços familiares</i>
<p>“...A menina que desenhei está no parque da macaca, em Aveiro. Eu vou muitas vezes lá e brinco com meninos brancos.” (A2);</p> <p>“...A minha mãe está em Cacia, perto da casa do meu pai.” (A3);</p> <p>“Eu desenhei o campo de futebol da escola.” (A4);</p> <p>“...A Y está no parque da macaca, em Aveiro.” (A8);</p> <p>“...A menina que desenhei está na Guarda a passear no campo, por isso desenhei arvores e flores.” (A9);</p> <p>“...Eles estão na Torreira, junto ao mar; lá tem árvores.” (A10);</p> <p>“Desenhei uma menina portuguesa na piscina, porque muitos amigos meus andam na piscina.” (A11)</p> <p>“...fui com o meu avô a Estarreja pescar peixes...” (A14)</p> <p>“Eu desenhei um menino em Aveiro a ver um moliceiro a andar na ria e a ver uma estátua.” (A15);</p> <p>“Eu desenhei uma menina na cidade de Aveiro.” (A16);</p> <p>“Eu desenhei eu a brincar aos berlindes na minha escola que é em Aveiro” (A17);</p> <p>“Eu desenhei uma menina de Portugal. Desenhei-a na Costa Nova...” (A19);</p> <p>“...A menina está na praia porque está quase a chegar o verão.” (A20);</p> <p>“Eu desenhei uma menina portuguesa que está à beira mar.” (A21);</p> <p>“Eu desenhei a sala de aula porque as pessoas que eu desenhei são portuguesas.” (A24).</p>

Anexo 7 – Falantes de Portugal (Tabela: subcategoria características representativas do país e características de afirmação da identidade)

Subcategorias das respostas	
Características representativas do país	Características de afirmação da identidade e sentido de pertença
<p>“Eu desenhei-me a mim a pegar na bandeira de Portugal...” (A12);</p> <p>“...As cores das casas são as cores típicas de lá [Costa Nova]: é verde, e vermalho.” (A19).</p>	<p>“...para parecer a cor da nossa pele.” (A1);</p> <p>“...desenhei-me a mim...” (A12);</p> <p>“Desenhei-me a mim porque sou portuguesa.” (A13);</p> <p>“...Pintei o menino da cor da minha pele porque em Portugal as pessoas são brancas.” (A17);</p> <p>Eu desenhei um menino de Portugal, da minha cor, porque em Portugal os meninos são da minha cor.” (A18);</p> <p>“...Pintei a menina da cor da minha pele que é branca.” (A19);</p> <p>“... desenhei uma menina portuguesa que sou eu (...) usso roupas típicas de Portugal.” (A20);</p> <p>“... as meninas portuguesas, como eu, são brancas.” (A21);</p> <p>“...O menino sou eu e sou português.” (A23).</p>

Anexo 8 – Falantes de Portugal (Tabela: subcategoria características de ordem afetiva)

Subcategorias das respostas
Características de ordem afetiva
<p>“Desenhei a minha mãe numa festa de anos.” (A1);</p> <p>“Eu desenhei a minha mãe...” (A3);</p> <p>“... [desenhei] a minha melhor amiga...” (A6);</p> <p>“Desenhei dois colegas meus, que são portugueses.” (A10);</p> <p>“Desenhei uma menina portuguesa na piscina, porque muitos amigos meus andam na piscina. Eu gosto de pessoas morenas.” (A11);</p> <p>“Desenhei o meu pai no supermercado para comprar comida.” (A22);</p> <p>“...Desenhei a professora e os alunos.” (A24);</p> <p>“Desenhei uma menina chamada X ... ela é portuguesa.” (A25).</p>

Anexo 9 – Falantes do Brasil (Tabela: subcategoria características representativas do país)

Subcategorias das respostas
Características representativas do país
“...Ela [prima] está na praia do Brasil, no Rio de Janeiro, ... [Escolhi o falante do Brasil porque] Há mais calor, frutos que cá [Portugal] não existem” (A11);
“Eu desenhei a estatua do Cristo Redentor, dois prédios e eu a imitar a estátua.” (A12);
“Desenhei uma amiga brasileira na praia, a beber água de coco.” (A13);
“Eu desenhei o Pão de Açúcar e um menino e uma menina a passear de braço dado.” (A14);
“Eu desenhei uma menina a beber água de coco e a ver o Cristo Redentor. (...) [Escolhi o falante do Brasil porque] gostava muito de visitar o Brasil e de beber água de coco.” (A15);
“desenhei uma menina brasileira numa praia do Brasil. [Escolhi o falante do Brasil porque] no Brasil há praias bonitas e gostava de ir lá.” (A16);
“Eu desenhei uma menina ao pé do pão de açúcar e ao pé do cristo redentor. [Escolhi o falante do Brasil porque] gostava de visitar o Brasil, o Rio de Janeiro, o Cristo Redentor e o Pão de Açúcar. ” (A17);
“Eu desenhei um menino do Brasil, a beber água de coco.” (A18);
“Eu desenhei uma menino e uma menina que estão na praia do Brasil. [Escolhi o falante do Brasil porque] É lá que as pessoas que são alegres e simpáticas e divertidas.” (A19);
“...Está na cidade do Rio de Janeiro a ver a estátua Cristo Redentor e a beber água de coco. Utilizei estas cores porque são cores tropicais. [Escolhi o falante do Brasil porque] adorava visitar o Brasil, ver o Cristo Redentor e também beber água de coco.” (A20);
“...Desenhei-a na praia do Brasil e a molhar os pés...” (A21);
“Desenhei-me a mim a ver a estátua do Cristo Redentor. Desenhei a palmeira porque acho que lá tem. [Escolhi o falante do Brasil porque] eu gosto mais do Brasil e gosto dos monumentos. Gostava de provar água de coco porque nunca provei. ” (A22);
“Eu desenhei um menino brasileiro a jogar futebol ao ar livre.” (A23);
“Eu desenhei o Pão de Açúcar.” (A24);
“Eu desenhei o Brasil a praia e o coco... [Escolhi o falante do Brasil porque] Eu costava de ir lá a conhecer a praia provar o coco...” (A25).

Anexo 10 - Falantes do Brasil (Tabela: subcategoria características baseadas em traços físicos)

Subcategorias das respostas
Características baseadas em traços físicos
<p>“A minha prima é muito morena... (A11);</p> <p>“Pintei de cor branca [cor pastel] porque acho que os brasileiros são iguais a nós.” (A13);</p> <p>“...Pintei-a de castanho porque no Brasil há meninas que são morenas.” (A16);</p> <p>“...Pintei-a de cor igual à nossa [cor-de-laranja] porque são mais ou menos como nós” (A17);</p> <p>“...Pintei o menino de cor da pele [de pastel] porque no Brasil as pessoas têm quase a nossa cor.” (A18);</p> <p>“desenhei uma menina brasileira com características: é morena...” (A20);</p> <p>“...ela é de cor mais escura porque no Brasil as pessoas são morenas.” (A21).</p>

Anexo 11 – Falantes do Brasil (Tabela: subcategoria características de ordem afetiva)

Subcategorias das respostas
Características de ordem afetiva
“Desenhei uma menina chamada Elan, que é a minha prima. (...) [Escolhi o falante do Brasil porque] gostava muito de conhecer toda a minha família.” (A11);
“ [Escolhi o falante do Brasil porque] a minha mãe fala muito de lá e gostava de ir lá.” (A12);
“Desenhei uma amiga brasileira... [Escolhi o falante do Brasil porque] tenho uma amiga do Brasil e gosto muito dela.” (A13);
“ [Escolhi o falante do Brasil porque] (...) o meu avo agora mora lá.” (A14);
“Eu desenhei uma menina brasileira que andava aqui na escola e depois foi para o Brasil. “
“[Escolhi o falante do Brasil porque] eu conheci uma menina brasileira, a Marília e gostava muito dela.” (A21);
“ [Escolhi o falante do Brasil porque] é o país mais bonito que conhecemos com o Avô Francisco.” (A23);
“ [Escolhi o falante do Brasil porque gostava de] ver a minha amiga Marília.” (A25).

Anexo 12 - Falantes do Brasil (Tabela: subcategoria características baseadas em espaços familiares)

Subcategorias das respostas
Características baseadas em espaços familiares
“...perto da casa de praia do meu pai e dos meus avós.” (A11).

Anexo 13 - Falantes do Brasil (Tabela: subcategoria características de afirmação da identidade e sentido de pertença)

Subcategorias das respostas
Características de afirmação da identidade e sentido de pertença
“Escolhi o falante do Brasil porque] sou brasileira e gosto muito de ser brasileira.” (A11).

Anexo 14 - Falantes da Guiné-Bissau (Tabela: subcategoria características de ordem afetiva)

Subcategorias das respostas
Características de ordem afetiva
<p>“Desenhei a mana S ... na Guiné-Bissau de férias com a mãe e lá está sol. [Eu escolhi o falante da Guiné-Bissau porque] ... a minha amiga chamada S é da Guiné-Bissau e eu gostava de ir lá com a mana.” (A5);</p> <p>“Desenhei a minha mãe na Guiné-Bissau.... [Eu escolhi o falante da Guiné-Bissau porque] a minha mãe cresceu lá e eu gostava de lá ir.” (A6);</p> <p>“ [Eu escolhi o falante da Guiné-Bissau porque] a nossa mãe nasceu lá.” (A7).</p>

Anexo 15 – Falantes da Guiné-Bissau (Tabela: subcategoria características baseadas em traços físicos)

Subcategorias das respostas
Características baseadas em traços físicos
<p>“ ...A cor da pele dela é castanha e o cabelo é preto aos caracóis.” (A5);</p> <p>“A minha mãe é castanha e costuma andar com um “rabo-de-cavalo.” (A6);</p> <p>“Ela [menina] é da Guiné-Bissau por isso é que pintei a cara ela de castanho. Todas as pessoas lá são dessa cor, até a minha mãe.” (A7).</p>

Anexo 16 – Falantes da Guiné-Bissau (Tabela: subcategoria características representativas do país)

Subcategorias das respostas
Características representativas do país
<p>“ [desenhei também] A arvore dá macarras que é o fruto preferido da minha mãe.” (A6);</p> <p>“ [Eu escolhi o falante da Guiné-Bissau porque] ... Também gostava de aprender a falar crioulo, como a minha mãe; ir à praia, porque a agua é quente e eu queria nadar até ao fundo do mar para ver os peixes.” (A7).</p>

Anexo 17 - Falantes de Angola (Tabela: subcategoria características de ordem afetiva)

Subcategorias das respostas
Características de ordem afetiva
<p>“[Eu escolhi o falante de Angola porque] ...a minha avó é de Angola e a minha prima está lá em Angola. E o meu pai e o professor são também de lá.” (A8);</p> <p>“ [Eu escolhi o falante de Angola porque]... o meu pai está em Moçambique e Angola é o país mais perto e também bem porque gostei mais de aprender sobre Angola.” (A9).</p>

Anexo 18 – Falantes de Angola (Tabela: subcategoria características baseadas em traços físicos)

Subcategorias das respostas
Características baseadas em traços físicos
<p>“Eu desenhei uma menina [Joana] de Angola, da cor da minha avó [castanha].” (A8);</p> <p>“Eu desenhei este desenho [um menino chamado Migueli] porque em Angola as pessoas são escuras.” (A9);</p> <p>“Desenhei dois meninos angolanos. Pintei-os de castanho porque é a cor deles. As pessoas de Angola são todas dessa cor.” (A10).</p>

Anexo 19 – Falantes de Angola (Tabela: subcategoria características representativas do país)

Subcategorias das respostas
Características representativas do país
<p>“A menina está em Angola num campo, junto a uma árvore que o fruto é manga.” (A8);</p> <p>“...A menina que desenhei está na Luanda a passear pela cidade, por isso desenhei árvores e palmeiras.” (A9);</p> <p>“...Eles estão na relva, junto à árvore, a falar português. Mas lá falam-se outras línguas, não só português. (...) [Eu escolhi o falante de Angola porque] gostava de ir a Angola ver as cobras e os animais da selva, os leões e a onça.” (A10).</p>

Anexo 20 – Falantes de São Tomé e Príncipe (Tabela: subcategoria características de ordem afetiva)

Subcategorias das respostas
Características de ordem afetiva
“[Escolhi o falante de São Tomé e Príncipe porque] ...eu gosto de São Tomé e Príncipe. Eu adoro.” (A2); “Eu desenhei o pai do G na praia de São Tomé e Príncipe.” (A3); “ [Escolhi o falante de São Tomé e Príncipe porque]... Eu gostei da visita do pai G.” (A4).

Anexo 21 – Falantes de São Tomé e Príncipe (Tabela: subcategoria características baseadas em traços físicos)

Subcategorias das respostas
Características baseadas em traços físicos
“...Pintei-os de cor castanha porque é a cor das pessoas de STP.” (A2); “...Pintei-o de cor castanha porque o pai do G é castanho.” (A3); “Eu desenhei (...) um menino branco de Portugal que foi para São Tomé.” (A4).

Anexo 22 - Falantes de São Tomé e Príncipe (Tabela: subcategoria características representativas do país)

Subcategorias das respostas
Características representativas do país
“...Desenhei também arvores e palmeiras porque é de STP. As cores das roupas também existem em STP. (...) “[Escolhi o falante de São Tomé e Príncipe porque] (...) Lá tem água de coco” (A2); “...Desenhei palmeiras porque são típicos do país. (...) “[Escolhi o falante de São Tomé e Príncipe porque] Adoro tem praia, tem paisagens bonitas e gostava de lá ir” (A3); “Eu desenhei uma praia de São Tomé...” (A4).

Anexo 23 – Desenho: falantes de Portugal



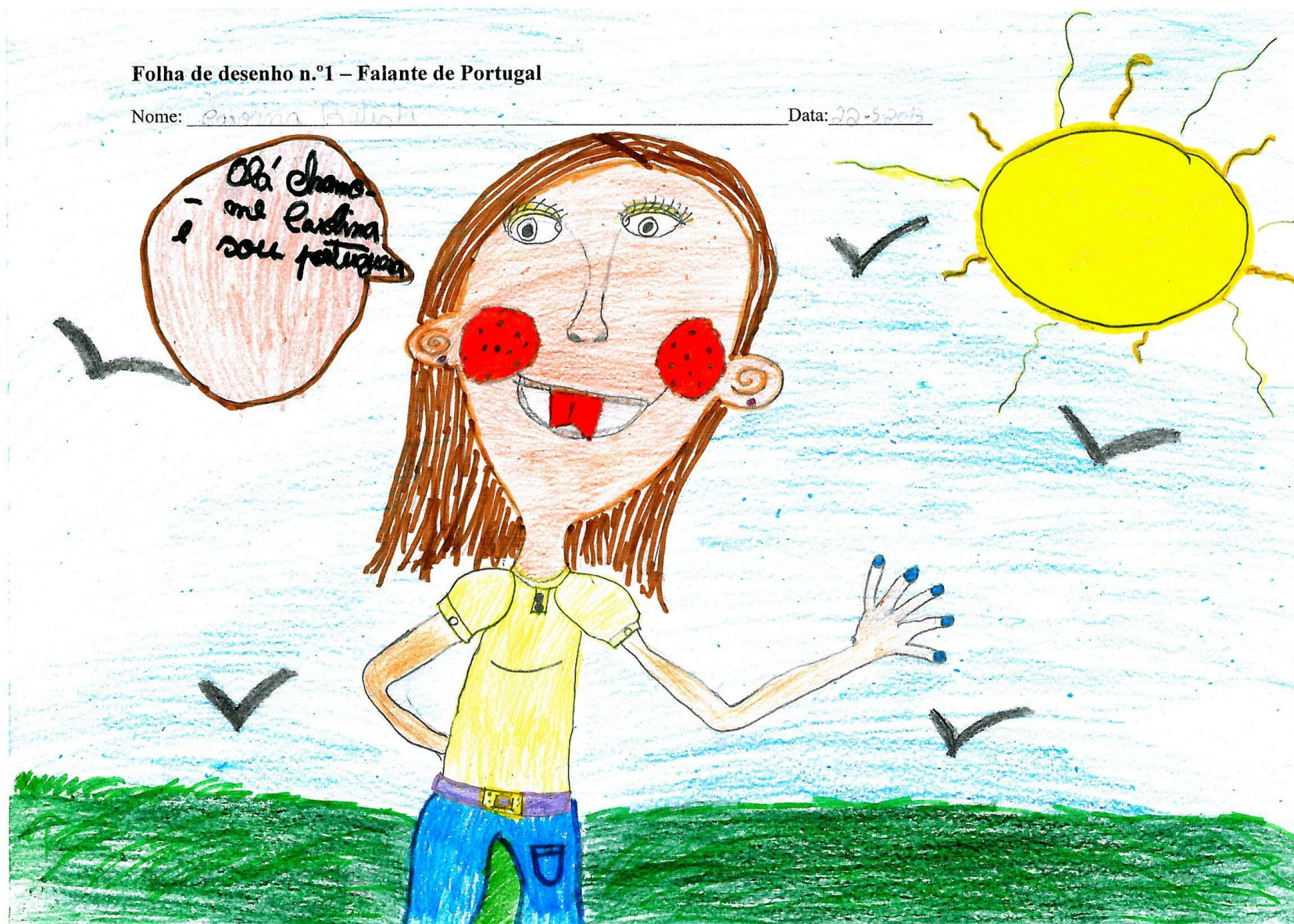
Anexo 24 – Desenho: falantes de Portugal



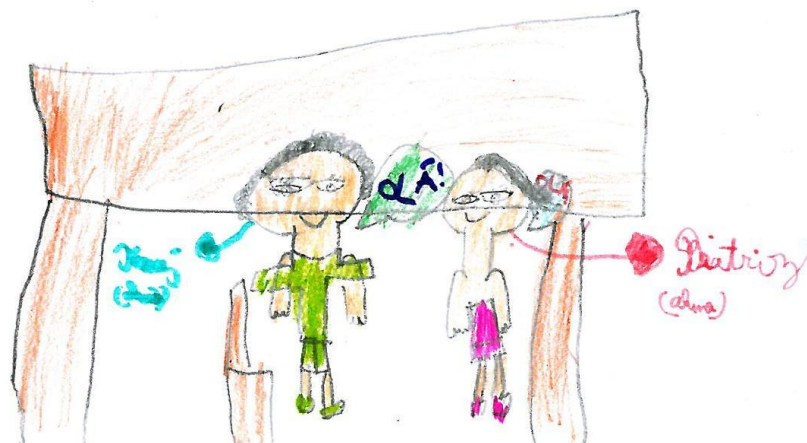
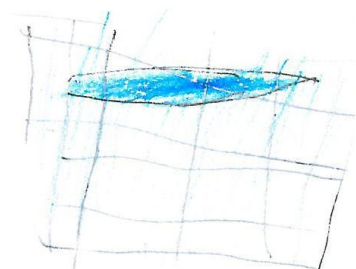
Anexo 25 – Desenho: falantes de Portugal



Anexo 26 – Desenho: falantes de Portugal



Anexo 27 – Desenho: falantes de Portugal



Anexo 28 – Desenho: falantes de Portugal



Anexo 29 – Desenho: falantes de Portugal



Anexo 30 – Desenho: falantes do Brasil



Anexo 31 – Desenho: falantes do Brasil



Anexo 32 – Desenho: falantes do Brasil



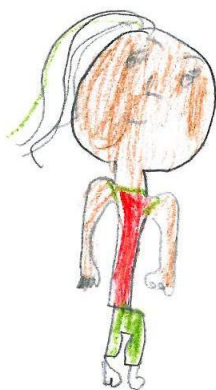
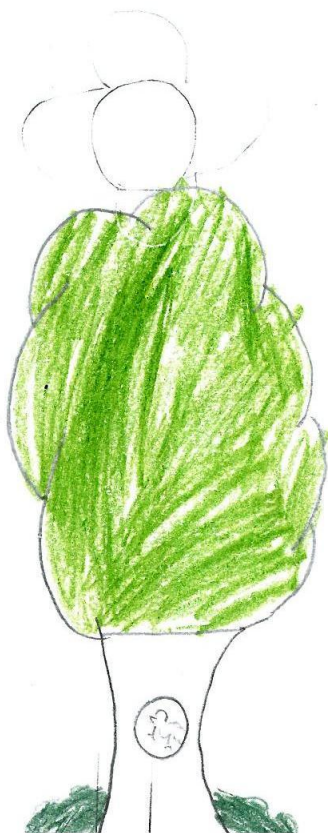
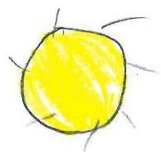
Anexo 33 – Desenho: falantes do Brasil



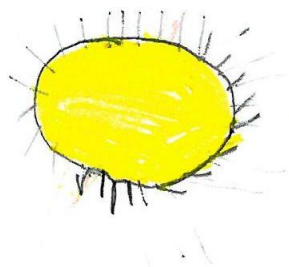
Anexo 34 – Desenho: falantes da Guiné-Bissau



Anexo 35 – Desenho: falantes da Guiné-Bissau



Anexo 36 – Desenho: falantes da Guiné-Bissau



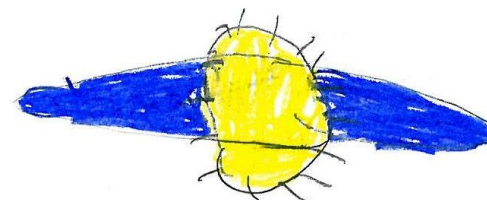
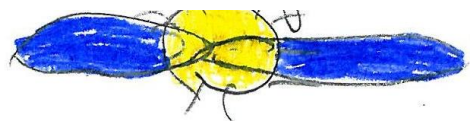
Anexo 37 – Desenho: falantes de Angola



Anexo 38 – Desenho: falantes de Angola



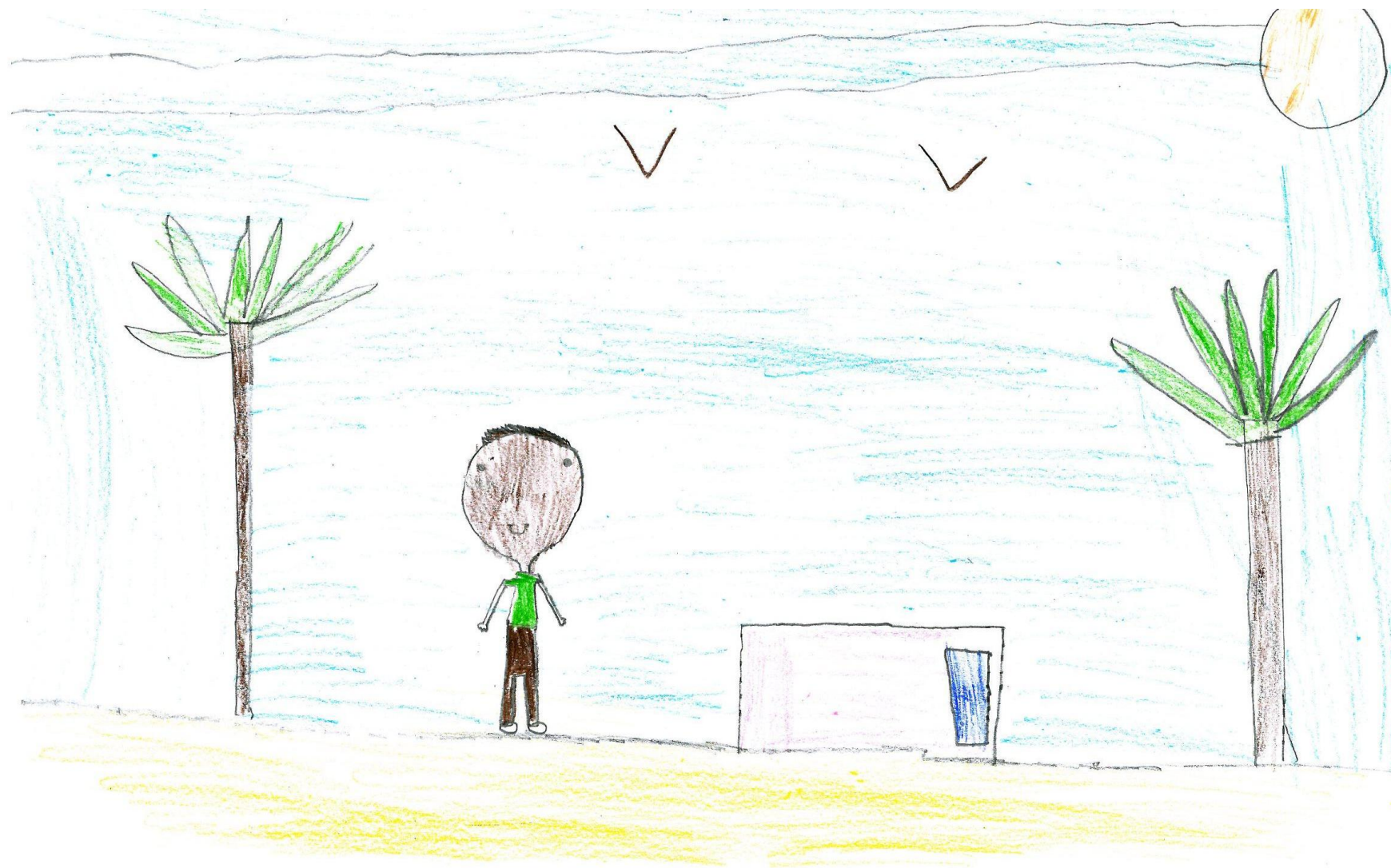
Anexo 39 – Desenho: falantes de Angola



Anexo 40 – Desenho: falantes de São Tomé e Príncipe



Anexo 41 – Desenho: falantes de São Tomé e Príncipe



Anexo 42 – Desenho: falantes de São Tomé e Príncipe



Folha de desenho n.º2 – Falante São Tomé

Nome:

Data: 22-5-2013

