



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2015

**MAFALDA MARIA
LOPES COELHO**

**Imagens das Línguas de alunos do 6.º Ano: um estudo em
Aveiro**



**MAFALDA MARIA
LOPES COELHO**

**Imagens das Línguas de alunos do 6.º Ano: um estudo em
Aveiro**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Prof.^a Doutora Ana Raquel Simões, Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Ao meu pai e à minha mãe.

o júri

presidente

Prof. Doutor Rui Marques Vieira
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria Madalena Teles Vasconcelos Leite Dias Ferreira e Teixeira
Professora Adjunta do Instituto Politécnico de Santarém

Prof. Doutora Ana Raquel Simões
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (orientadora).

agradecimentos

Aos meus pais pela coragem e determinação que sempre me transmitiram, pelo apoio e pelo esforço que fizeram, para me proporcionarem a realização de um sonho, ser Professora.

À minha família, que sempre me apoiou e me transmitiu coragem.

Ao Eduardo, por todas as frases de incentivo e pela confiança que sempre me transmitiu.

Às minhas amigas Diana, Joana, Cláudia e Carla, pelas conversas, pelo incentivo e por todos os momentos bons que me proporcionaram.

À Professora Ana Raquel, pelo apoio, partilha de conhecimentos e incentivo em terminar este percurso.

À Professora Sandra Vieira, que contribuiu positivamente para este projeto, cedendo o seu tempo e turmas.

Aos alunos que participaram no estudo, pois sem eles não seria possível.

À Maria Carrilho, à Inês Soares, à Joana Batista, à Tânia Ferreira e ao Ricardo Torres, os meus maiores companheiros neste percurso, que sempre me apoiaram e partilharam comigo todos os momentos bons e menos bons.

palavras-chave

Sensibilização à Diversidade Linguística; Imagem das Línguas; Didática das Línguas.

resumo

O presente estudo é o resultado de um projeto investigativo que, embora se relacione com a Sensibilização à Diversidade Linguística, tem como tema principal as Imagens das Línguas. Este estudo, cujo título é “Imagens das línguas de alunos do 6.º ano: um estudo em Aveiro”, tem como objetivos perceber quais as imagens das línguas dos alunos do 6.º ano, verificar qual a língua em que estes alunos se matriculam no ano seguinte e se essa escolha foi baseada em imagens estereotipadas das línguas (e em quais) e averiguar se a imagem que os alunos do 6.º ano têm sobre línguas influencia a sua escolha para aprendizagem posterior.

Os dados foram recolhidos através de instrumentos distintos (o desenho e o inquérito por questionário). Primeiramente, os discentes elaboraram quatro desenhos seguindo as instruções “desenha-te a falar a tua língua materna”, “desenha-te a falar uma língua que já aprendeste”, “desenha-te a falar uma língua que gostavas de aprender” e “desenha-te a falar uma língua que não gostavas de aprender”. Seguindo-se o preenchimento do inquérito por questionário, composto por cinco questões, relacionadas com as quatro línguas em estudo (português, francês, espanhol e inglês) e que faziam parte da recolha de dados através do desenho.

Relativamente ao tratamento de dados optamos pela utilização de categorias de análise (línguas como objetos afetivos, objetos de ensino-aprendizagem, instrumentos de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas, objetos de poder e como instrumentos de construção de relações interpessoais e intergrupais), que permitiram perceber quais as imagens das línguas dos alunos inquiridos.

Os resultados permitiram-nos perceber que as imagens que os alunos do 6.º ano têm das línguas portuguesa, francesa, espanhola e inglesa são, de alguma forma, estereotipadas. A maioria dos alunos tem uma imagem das línguas como instrumentos de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas, isto é, imagens associadas à relação língua/história de um povo/cultura. Contudo, concluímos que esta imagem cultural das línguas também está associada a uma imagem afetiva, salientando a relação aluno/língua/cultura.

Partindo das nossas conclusões, poder-se-ão, no futuro desenvolver sessões de Sensibilização à Diversidade Linguística, com o objetivo de (re)construir as Imagens das Línguas que os alunos têm.

keywords

Awakening to Languages; Images of Languages; Language Didactics

abstract

This study is the result of an investigation project, which although it is related with Awakening to Languages, has as core theme the Images of Languages. This study, which title is “Images of Languages on 6th form students” has as its purposes to understand which images of languages the 6th form students have, assess if students enrol on a foreign language, based on stereotyped images of languages (and on which) and assess if the image that 6th form students have over languages influences their choice on a later learning.

The data were gathered thru different instruments (drawing and questionnaire survey). First, the students represented four drawings following the instructions “draw yourself speaking your mother tongue”, “draw yourself speaking a language you’ve already learned”, “draw yourself speaking a language that you would like to learn” and “draw yourself speaking a language you wouldn’t like to learn”. Next the questionnaire survey was filled out, with five questions related to the four languages being studied (Portuguese, French, Spanish and English) and to which the students limited the drawing.

Regarding the data management, we chose to use the categories being analysed (languages as emotional objects, teaching-learning objects, construction and affirmation tools of individual and collective identities, power objects and tools for building interpersonal and intergroup relations) which allowed to understand which images the inquired students have about the languages.

The results allowed us to understand that the images the 6th form students have about the Portuguese, French, Spanish and English languages are somehow stereotyped. The majority of the students have an image of the language as an instrument of building and sustain individual and collective identities, thus, images associated to the relation language/history of a people/culture. However, we concluded that this cultural image is also associated to an emotive image, emphasizing the relation student/language/culture.

From our conclusions, it will be possible in the future do develop Awakening to Languages sessions, with the purpose to (re)build the images that students have about languages.

mots-clés

L'éveil aux Langues; Images des Langues; Didactique des Langues

résumé

Cette étude est le résultat d'un projet d'enquête, bien qu'il se rapporte à la prise de conscience de la diversité linguistique, dont le thème principal est les Images des Langues. Cette étude, intitulée "Imagens das línguas de alunos do 6.º ano : um estudo em Aveiro" (Images des langues des élèves de la 6e année), a pour but de voir quelles sont les images des langues des élèves de la 6e année, voir si les élèves de la 6e année s'inscrivent dans une langue pour l'apprentissage, basé sur les images stéréotypées des langues (et lesquels) et voir si l'image que les élèves ont de la 6e année des langues influence leur choix pour l'apprentissage postérieur.

Les données ont été recueillies par le biais de différents instruments (le dessin et le questionnaire d'enquête). Tout d'abord, les élèves ont développé quatre dessins en suivant les instructions "dessine toi à parler ta langue maternelle", "dessine-toi à parler une langue déjà appris," "dessine- toi à parler une langue que tu aimes apprendre" et " dessine-toi à parler une langue que tu n'avez pas aimé apprendre ". Suivi en remplissant le questionnaire d'enquête, composée de cinq questions relatives à l'étude en quatre langues (portugais, français, espagnol et anglais) et à laquelle les étudiants ont été limités à la réalisation de leur dessin.

L'égard du traitement des données, nous avons choisi d'utiliser les catégories analytiques (langues comme des objets affectifs, matériels d'enseignement-apprentissage, outils de construction et affirmation des identités individuelles et collectives, des objets de pouvoir et la façon de construire les instruments de interpersonnelle et intergroupe) ce qui a permis d'apercevoir quelles sont les images des langues des élèves interrogés.

Les résultats nous ont permis de réaliser que les images que les élèves de la 6e année ont du portugais, du français, de l'espagnol et de l'anglais sont de quelque forme stéréotypées. La plupart des étudiants ont une image de la langue comme un instrument de la construction et l'affirmation des identités individuelles et collectives, qui est, les images associées à la relation de la langue / histoire d'un peuple / culture. Toutefois, nous avons conclu que cette image culturelle des langues est également associée à une image affective, mettant l'accent sur la relation étudiant / langue / culture.

De nos constatations, on pourrait, dans l'avenir développer des séances de sensibilisation à la diversité linguistique, afin de (re) construction des images des langues que les élèves ont.

palavras-clave

Sensibilización à la Diversidad Lingüística; Imágenes de Lenguas; Didáctica de Lenguas

resumen

El presente estudio es o resultado de un proyecto investigativo que, aunque se relacione con a Sensibilización à la Diversidad Lingüística, tiene como tema principal las Imágenes das Lenguas. Este estudio, cuyo título é “Imagens das línguas de alunos do 6.º ano: um estudo em Aveiro”, tiene como objetivos entender qué imágenes das lenguas tienen los alumnos del 6.º año, comprobar se los alumnos del 6.º año se inscriben en una lengua para aprendizaje, basados en imágenes estereotipadas de las lenguas (y en qué) e comprobar si la imagen que los alumnos del 6.º año tienen sobre lenguas influencia a su escoja para aprendizaje posterior.

Los datos fueran recogidos através de instrumentos distintos (lo dibujo y la encuesta). Primer que todo, los estudiantes elaboraran cuatro dibujos según las instrucciones “dibuja-te hablando tu lengua materna”, “dibuja-te hablando una lenguas que hayas aprendido”, “dibuja-te hablando una lenguas que te gustaría aprender” y “dibuja-te hablando una lengua que no te gustaría aprender”. Posteriormente se realizó el llenar de la encuesta, compuesto por cinco cuestiones, relacionadas con las cuatro lenguas en estudio (portugués, francés, español e inglés) en que los alumnos estaban limitados cuando realizaban el dibujo.

Relativamente al tratamiento de los datos optamos por la utilización de categorías de análisis (lenguas como objetos afectivos, objetos de ensino-aprendizaje, instrumentos de construcción y afirmación de identidades individuales y colectivas, objetos de poder y como instrumentos de construcción de relaciones interpersonales e intergrupales), que permitirán cuales son las imágenes das lenguas dos alumnos inquiridos.

Los resultados permitirán realizar que las imágenes que los alumnos del 6.º año tienen de las lenguas portuguesa, francesa, española e inglesa san, de alguna manera, estereotipadas. La mayoría de los alumnos tiene una imagen de las lenguas como instrumentos de construcción y afirmación de identidades individuales y colectivas, o sea, imágenes asociadas à la relación lengua/historia de un pueblo/cultura. Todavía, concluimos que esta imagen cultural das lenguas también está asociada a una imagen afectiva, destacando la relación alumno/lengua/cultura. A partir de las nuestras conclusiones, se podrá en el no futuro desarrollar sesiones de Sensibilización à la Diversidad Lingüística, con el objetivo de (re)construir as imágenes das lenguas que os alumnos tienen.

Índice

Índice de Gráficos	XV
Índice de Imagens	XVI
Índice de Figuras	XVII
Índice de Quadros	XVIII
Lista de Abreviaturas	XIX
Introdução	1
Capítulo I – Sensibilização à Diversidade Linguística	5
Introdução	5
1. Sensibilização à diversidade linguística: abordagens plurais	6
2. Sensibilização à diversidade linguística e o desenvolvimento da competência plurilingue	9
3. Sensibilização à diversidade linguística baseada numa Educação Plurilingue	10
Síntese Final	12
Capítulo II – Sensibilização à diversidade linguística – Imagens das Línguas	13
Introdução	13
1. Imagem/Representação – utilização pluridisciplinar	14
1.1. Representações Sociais – Participação da Psicologia Social	15
1.2. Representações Sociais – Participação das Ciências da Linguagem	19
2. Conceito de Imagem em Didática das Línguas – um conceito <i>carrefour</i>	22
Síntese final	25
Capítulo III – Metodologia de Investigação	27
Introdução	27
1. Contexto de intervenção – Escola e Alunos	28
1.1. Implementação do Projeto	28
2. Descrição do Estudo	30
2.1. Recolha dos dados	31
3. Opções Metodológicas	32
3.1. Estudo de Caso como abordagem metodológica de investigação	32
4. Recolha de Dados	35
4.1. Desenho	36
4.2. Inquérito por questionário	37
4.3. Notas de campo	38
Capítulo IV – Tratamento dos Dados	39
Introdução	39
1. Instrumentos de tratamento de dados	39
2. Análise dos dados dos inquéritos por questionário	43
3. Análise dos dados dos desenhos	55
Síntese e discussão dos resultados	74
Capítulo V – Conclusões	77

1. Síntese dos resultados	77
2. Limitações e pontos fortes da investigação	82
3. Sugestões para trabalhos futuros.....	83
Referências Bibliográficas	85
Apêndices	89
Apêndice I – Inquérito por questionário do pré-teste	90
Apêndice II – Inquérito por questionário final	92
Apêndice III – Folha de desenho distribuída pelos alunos para recolha de dados	93
Apêndice IV – Notas de Campo	94
Apêndice V – Quadros com a organização das palavras atribuídas a cada língua	95

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Línguas que os alunos desenharam em cada parte da folha do desenho.....	44
Gráfico 2 - Associograma relativo às línguas.....	47
Gráfico 3 - Nível de importância das línguas	49
Gráfico 4 - Língua que os alunos escolheram para se matricularem no 7.º ano.....	50
Gráfico 5 - Razão pela qual os alunos escolheram a língua francesa.....	51
Gráfico 6 - Razão pela qual os alunos escolheram a língua espanhola	52
Gráfico 7 - Síntese dos dados, relativos às línguas francesa e espanhola, das questões 2 e 4	54
Gráfico 8 - Desenha-te a falar a tua língua materna – número de aluno e categoria de análise	59
Gráfico 9 - Desenha-te a falar uma língua que já aprendeste – número de alunos e categoria de análise.....	64
Gráfico 10 - Desenha-te a falar uma língua que gostavas de aprender – número de alunos e categoria de análise	69
Gráfico 11 - Desenha-te a falar uma língua que não gostavas de aprender – número de alunos e categoria de análise	73

Índice de Imagens

Imagem 1 - : Desenhos dos alunos ilustrando imagens da língua materna, que não a língua portuguesa.....	57
Imagem 2 - Desenhos dos alunos que ilustram imagens da língua materna – português – como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas....	58
Imagem 3 - Desenhos dos alunos que ilustram imagens da língua materna – português – como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais.....	59
Imagem 4 - Desenhos dos alunos ilustrando imagens da língua materna – português – como objeto afetivo	60
Imagem 5 - Desenhos dos alunos ilustrando imagens da língua materna – português – como objeto de ensino-aprendizagem	60
Imagem 6 - Desenhos dos alunos que ilustram imagens de uma língua que já aprenderam – espanhol e português.....	61
Imagem 7 -Desenhos dos alunos que ilustram imagens de uma língua que já aprenderam – inglês – relativos à CT1	62
Imagem 8 - Desenhos dos alunos que ilustram imagens de uma língua que já aprenderam – inglês – relativos à CT2	62
Imagem 9 - Desenhos dos alunos que ilustram imagens de uma língua que já aprenderam – inglês – relativos à CT3	63
Imagem 10 - Desenhos dos alunos que ilustram imagens de uma língua que já aprenderam – inglês – relativos à CT5	63
Imagem 11- Desenhos dos alunos que ilustram imagens de uma língua que gostavam de aprender – inglês – relativos às CT3 e CT5.....	65
Imagem 12 - Desenhos dos alunos que ilustram imagens de uma língua que gostavam de aprender – espanhol – relativos à CT1	66
Imagem 13 - Desenhos dos alunos que ilustram imagens de uma língua que gostavam de aprender – espanhol – relativos à CT3	66
Imagem 14 - Desenhos dos alunos que ilustram imagens de uma língua que gostavam de aprender – espanhol – relativos à CT5	67
Imagem 15 - Desenhos dos alunos que ilustram imagens de uma língua que gostavam de aprender – francês – relativos à CT1	67
Imagem 16 - Desenhos dos alunos que ilustram imagens de uma língua que gostavam de aprender – francês – relativos à CT3	68
Imagem 17 - Desenhos dos alunos que ilustram imagens de uma língua que gostavam de aprender – francês – relativos à CT5	69
Imagem 18 - Desenhos dos alunos que ilustram imagens de uma língua que não gostavam de aprender – inglês – relativos às CT1, CT3 e CT5	70
Imagem 19 - Desenhos dos alunos que ilustram imagens de uma língua que não gostavam de aprender – espanhol – relativos às CT1.....	71
Imagem 20 - Desenhos dos alunos que ilustram imagens de uma língua que não gostavam de aprender – espanhol – relativos às à CT2.....	71

Imagem 21 - Desenhos dos alunos que ilustram imagens de uma língua que não gostavam de aprender – espanhol – relativos às à CT3.....	72
Imagem 22 - Desenhos dos alunos que ilustram imagens de uma língua que não gostavam de aprender – francês – relativos às CT1, CT3 e CT5	73

Índice de Figuras

Figura 1 – Tipos básicos de projetos para estudos de caso (Yin, 2005, p.70).....	34
--	----

Índice de Quadros

Quadro 1 – Horário da recolha de dados do Projeto de Intervenção	29
Quadro 2 – Informações relativas às 5 turmas que participaram no estudo	30
Quadro 3 – Categorias de análise para o tratamento de dados	40
Quadro 4 – Questões do inquérito por questionário	43
Quadro 5 – Síntese da questão 2.....	45
Quadro 6 - Média do peso das línguas em kg.....	54
Quadro 7 - Média do peso das línguas e nível de importância.....	55
Quadro 8 - Categorias de análise e descritores dos desenhos.....	56

Lista de Abreviaturas

SDL – Sensibilização à Diversidade Linguística

ALC – Across Languages and Cultures

ECML – European Center for Modern Languages

DL – Didática das Línguas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EV – Educação Visual

NEE – Necessidades Educativas Especiais

LE – Língua Estrangeira

CT1 – Língua como objeto afetivo

CT2 – Língua como objeto de ensino-aprendizagem

CT3 – Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas

CT4 – Língua como objeto de poder

CT5 – Língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais

DL1 – Desenha-te a falar a tua língua materna

DL2 – Desenha-te a falar uma língua que já aprendeste

DL3 – Desenha-te a falar uma língua que gostavas de aprender

DL4 – Desenha-te a falar uma língua que não gostavas de aprender

Introdução

A realização do presente Relatório de Estágio insere-se no âmbito das Unidades Curriculares de Seminário de Investigação Educacional B1 e B2, do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Importa referir que o estudo foi desenvolvido numa Escola de 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas de Aveiro, na qual decorreu a Prática Pedagógica Supervisionada B2 (PPS B2).

O primeiro contacto com o tema Sensibilização à Diversidade Linguística (SDL) foi na Unidade Curricular de Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras, frequentado no 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica. No entanto, a seleção da temática para este estudo surgiu durante as reuniões de orientação e do *brainstorming* realizado nas mesmas, verificando que o presente estudo teria como tema principal as Imagens das Línguas. Percebemos que é possível fomentar nos alunos atitudes positivas face às línguas, através de atividades de Sensibilização à Diversidade Linguística, no entanto acreditamos que antes de criar essas atitudes positivas, seria necessário perceber quais as Imagens das Línguas dos alunos, uma vez que é impossível o indivíduo não formar representações de determinada língua ou cultura. Desta forma, torna-se importante o indivíduo perceber que imagens está a conceber, uma vez que essas imagens influenciam os comportamentos dos sujeitos acerca do Outro e das suas línguas e, por sua vez, a escolha de uma língua para aprendizagem.

Assim, o nosso estudo centra-se nas Imagens das Línguas de um grupo de alunos que frequentam o 6.º ano de escolaridade, mais precisamente numa amostra de 98 alunos de cinco turmas do 6.º ano, do 2.º ciclo do ensino básico de uma escola de Aveiro. Tendo como objetivo perceber quais as imagens das línguas dos alunos do 6.º ano, averiguar se esses alunos se matriculam numa língua para aprendizagem, baseados em imagens estereotipadas das línguas (e em quais) e averiguar se a imagem que os alunos do 6.º ano têm sobre línguas influencia a sua escolha para aprendizagem posterior. Para além de pretendermos atingir estes objetivos, elaboramos duas questões de investigação – “*de que forma é que as imagens das línguas, dos alunos do 6.º ao, os influenciam na escolha de uma língua para aprendizagem?*” e “*quais as imagens das línguas portuguesa, francesa, espanhola e inglesa dos alunos do 6.º ano?*” – às quais pretendermos dar resposta ao longo do estudo.

Utilizamos como instrumentos de recolha de dados as notas de campo, o inquérito por questionário e o desenho, já utilizado em estudos anteriores (Vasseur & Grandcolas, 1997, Pétilon, 1997, Castelloti & Moore, 2002, Chaves, 2004, Simões, 2006 e Melo-Pfeiffer & Schmidt, 2014).

O presente relatório encontra-se organizado em cinco capítulos, sendo o primeiro e o segundo relativos aos Enquadramentos Teóricos, nos quais são abordados os temas Sensibilização à Diversidade Linguística e Imagens das Línguas, respetivamente. O terceiro remete para a Metodologia de Investigação, seguido do Tratamento de Dados e, por fim, são apresentadas as Conclusões do estudo. Importa referir que todos os capítulos apresentam uma introdução e síntese final, com exceção do último.

De modo a clarificar a organização do relatório e após serem apresentados os capítulos, consideramos pertinente referir os subcapítulos. O primeiro capítulo diz respeito ao Enquadramento Teórico relativo à Sensibilização à Diversidade Linguística e encontra-se dividido em três subcapítulos. Nos três subcapítulos a SDL é relacionada com outras temáticas, no primeiro com as Abordagens Plurais, no segundo com a Competência Plurilingue e no terceiro com a Educação Plurilingue.

No que concerne ao segundo capítulo, este contempla a relação entre as duas grandes temáticas, a SDL e as Imagens das Línguas e organiza-se em dois subcapítulos. O primeiro surge numa lógica de clarificar o conceito de imagem das línguas, demonstrando a utilização pluridisciplinar do conceito, associado às representações sociais e definido pela Psicologia Social e pelas Ciências da Linguagem. O segundo tenta definir o conceito de Imagem em Didática das Línguas.

Seguindo para o terceiro capítulo, Metodologia de Investigação, este subdivide-se em quatro subcapítulos. O primeiro subcapítulo contempla a descrição do contexto de intervenção e da implementação do projeto, sendo que é importante ter conhecimento dos sujeitos que participaram no estudo. No segundo subcapítulo é realizada a descrição do estudo, isto é, o modo como decorreu a recolha dos dados. O terceiro subcapítulo destaca-se por descrever e justificar as opções metodológicas, contemplando uma definição de Estudo de Caso. Por fim, o quarto subcapítulo remete-nos para a Recolha de Dados, na qual é são descritos os instrumentos de recolha utilizados – inquérito por questionário, desenho e notas de campo.

Relativamente ao quarto capítulo, Tratamento dos Dados, este encontra-se subdividido em três subcapítulos. Estes contemplam uma descrição dos instrumentos de

análise de dados, mais concretamente das categorias de análise utilizadas e a exposição da análise dos inquéritos por questionário e dos desenhos, separadamente.

Por fim, surge o quinto e último capítulo, as Conclusões. Este encontra-se organizado em três subcapítulos, o primeiro apresenta uma síntese conclusiva dos resultados obtidos ao longo do estudo, o segundo descreve algumas limitações e pontos forte da investigação e o terceiro refere sugestões para trabalhos futuros.

O presente documento termina com as referências bibliográficas, que sustentaram toda a investigação e com os apêndices, constituídos por documentos importantes na implementação do projeto e nas conclusões obtidas a partir do mesmo.

Assim, de seguida inicia-se a descrição de toda a investigação, seguindo a ordem apresentada anteriormente e com o objetivo de responder às duas questões de investigação apresentadas anteriormente.

Capítulo I – Sensibilização à Diversidade Linguística

Introdução

Ao longo do capítulo I serão abordados alguns conceitos tais como o de sensibilização à diversidade linguística (SDL), abordagens plurais, competência plurilingue e educação plurilingue. Esta proposta será realizada de forma relacionada, isto é, será feita uma analogia entre o conceito de SDL e os restantes, numa perspetiva de percebermos de que forma é que o mesmo contribui para a formação e desenvolvimento da consciência linguística.

É importante percebermos de que forma a diversidade linguística e cultural é ou poderá ser abordada nas escolas, já que cada vez mais as mesmas se deparam com o desafio de reagir à existência de alunos diferente, tanto a nível linguístico, como a nível cultural. E, desta forma, deve ser repensado o papel das línguas na sociedade, a relação entre elas e a importância da promoção de atitudes positivas dos indivíduos face às mesmas.

Esta atitude está dependente da abertura de cada indivíduo para a aprendizagem de línguas e da sua relação de respeito com as mesmas. É neste sentido que surge apontada como abordagem plural a SDL (Candelier, 2004), abordagem que permite ao indivíduo ter contacto com um vasto número de línguas.

1. Sensibilização à diversidade linguística: abordagens plurais

No mundo atual a educação depara-se com alguns desafios criados pela enorme diversidade de línguas e culturas presentes no interior das escolas, causados pelos movimentos migratórios e pela rede global de comunicação (Andrade, *et al.*, 2010). Assim, devido a esta globalização, as escolas têm de encarar uma, cada vez maior, diversidade de alunos e enfrentar o desafio de garantir “a equidade e o desenvolvimento pleno das potencialidades de que cada criança é portadora” (Andrade, *et al.*, 2010, p.70).

Esta incitação deve ser encarada como uma oportunidade de as crianças desenvolverem atitudes de respeito e aceitação perante o Outro (a sua língua e cultura), de aumentarem a motivação para a aprendizagem de línguas, de contactarem com diferentes línguas e de desenvolverem uma cultura linguística mais diversificada (Rijo, 2012). Neste sentido e para dar resposta a este desafio, as escolas necessitam de conceber novas práticas e de modificar os currículos (Andrade, *et al.*, 2010). Assim, todas estas decisões e alterações, que dizem respeito às crianças, devem ser totalmente ponderadas, tendo em conta o superior interesse das mesmas (UNICEF, 2004). A educação é também responsável por “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades” (UNICEF, 2004, p. 21), preparando a criança para enfrentar o presente e o futuro e para a vida em sociedade.

As práticas acima referidas pretendem formar sociedades mais recetivas às línguas e que respeitem a diversidade linguística, usando como suporte a sensibilização dos alunos para essa heterogeneidade (Rijo, 2012). Assim, é através de abordagens didáticas mais plurais que pressupõem a utilização de várias línguas e culturas, que os professores vão conseguir sensibilizar os alunos. Entende-se aqui por abordagens plurais “the didactic approaches which use teaching/ learning activities involving several (i. e. more than one) varieties of languages or cultures” (Candelier *et al.*, 2010, p. 8).

Ainda, Candelier *et al.*, como forma de revigorar o conceito de *pluralistic approaches* (abordagens plurais), apresentam uma breve definição de um conceito que se opõe ao de abordagens singulares, que utilizam uma língua ou cultura, isoladamente. “A singular approach is defined as an approach in which the only subject is a particular language or culture taken in isolation” (2004, p. 17).

Assim, estas abordagens didáticas, as abordagens plurais, são uma forma de educar e sensibilizar as crianças para a diversidade linguística e cultural (Candelier, *et al.*, 2010). São abordagens didáticas necessárias para apoiar a estrutura de uma competência

plurilingue e pluricultural, que pode ser definida pela capacidade do aluno em articular várias línguas, adquirindo competências referentes a um conjunto de línguas, permitindo que o mesmo ative o seu conhecimento e se torne mais consciente da relação entre as línguas (Candelier, 2004).

Estas abordagens plurais centram-se no plurilinguismo que é, pelas palavras de Andrade *et al.*, “uma competência a desenvolver e um valor a respeitar e a preservar” (2010, p.71), tornando os alunos capazes de estabelecer uma comunicação intercultural. Para isso, é essencial que esta competência seja desenvolvida ao longo do Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), através de abordagens plurais.

Segundo Candelier *et al.* (2004), até ao momento foram identificados quatro tipos de abordagens plurais: i) abordagem intercultural (*intercultural approach*); ii) intercompreensão entre línguas da mesma família (*intercomprehension of related languages*); iii) abordagens integradas nas línguas (*integrated didactic approaches to diferente languages studied*) e iv) sensibilização à diversidade linguística (*awakening to languages*).

A primeira, a abordagem intercultural, embora seja menos utilizada de forma explícita e genuína, está sempre em conformidade com os seus princípios fundamentais. É uma abordagem que insere nas suas atividades os objetos culturais da língua e da comunicação, destacando a língua e a cultura dos alunos de outras comunidades linguísticas e culturais, diferentes da língua e cultura da maioria (Candelier, 2004).

Ao contrário da abordagem referida acima, as restantes três têm uma orientação mais linguística. Seguindo para a intercompreensão entre línguas da mesma família, a mesma é vista como um primeiro passo para que o aluno adquira a competência plurilingue (Candelier, 2004), uma vez que consiste na abordagem em paralelo de várias línguas da mesma família, podendo estas ser ou não da mesma família da língua materna dos alunos ou de uma língua já aprendida. A ideia desta abordagem plural é aumentar o número de línguas conhecidas pelos alunos, pertencentes a uma mesma família de línguas. Contudo, para além do objetivo principal ser a comunicação interlinguística, pretendem-se desenvolver outras capacidades, tais como a consciência linguística, que permite ao aluno iniciar o seu percurso para atingir a pluralidade (Candelier, 2004; Rijo, 2012).

Outro tipo de abordagem plural apontada por Candelier é a abordagem integrada das línguas. A mesma permite ajudar os alunos a estabelecer relações entre um número limitado de línguas. O objetivo é utilizar a língua materna ou a língua de escolarização

para que o aluno construa a partir destas, conhecimentos que possibilitem a aquisição de uma primeira língua estrangeira e, posteriormente, para que possa utilizar as aprendizagens anteriores na aquisição da segunda língua estrangeira e assim sucessivamente, criando a competência plurilingue (Candelier, *et al.*, 2010, Martins, 2008).

O último tipo de abordagem plural é a sensibilização à diversidade linguística (SDL), conhecida em inglês por *awakening to language* e em francês por *l'éveil aux langues*. A SDL é utilizada para descrever abordagens em que as suas atividades de aprendizagem estão centradas numa pluralidade de línguas. Não exclui línguas, utilizando desde a língua materna, a língua de escolarização ou outras línguas aprendidas, parecendo a forma mais extrema de abordagem plural dado o número de línguas que integra.

Esta abordagem plural, a SDL, será o objeto de estudo deste texto e tem como principal finalidade, como o próprio nome indica, sensibilizar as crianças ou os indivíduos em geral, para a existência da diversidade linguística, podendo ser vista como um apoio à aprendizagem de novas línguas (Candelier, *et al.*, 2010).

Segundo Andrade *et al.* (2010), “a SDL traz os sujeitos falantes para o centro da educação linguística” (p. 72). Os alunos passam a ver a língua como um objeto, estando a SDL no papel de mobilizadora do *curriculum*, onde por um lado, a familiarização das crianças com várias línguas e culturas permite que as mesmas se apercebam da relação que existe entre as línguas (e culturas) e da constante necessidade atual de mudança de língua. Por outro lado, a SDL pretende trabalhar processos “linguístico-comunicativos concretos, procurando transparências e opacidades nos diferentes níveis do funcionamento verbal (fonológico, lexical, morfo-sintático, semântico-discursivo) e na sua relação com as situações de comunicação” (Andrade *et al.*, 2010, p. 73).

A SDL é uma abordagem desenvolvida pelo programa *Evland and Jaling* e está vinculada ao movimento da consciência linguística iniciado por Hawkins. Assim, este tipo de abordagem é vista como uma subcategoria da consciência linguística (Candelier, *et al.*, 2010).

É evidente que esta abordagem plural é mais uma forma de atingir a competência plurilingue, no entanto esta relação entre a SDL e esta competência será abordada no próximo subcapítulo.

2. Sensibilização à diversidade linguística e o desenvolvimento da competência plurilingue

Espera-se que a sensibilização à diversidade linguística desperte nas crianças efeitos favoráveis em duas dimensões: o desenvolvimento de representações e atitudes positivas - de abertura para a diversidade linguística (e cultural) e de motivação para a aprendizagem de novas línguas; e o desenvolvimento de atitudes de ordem metalinguística/metacomunicativa e cognitiva, facilitando o acesso a novas línguas e ao domínio de línguas já aprendidas (Candelier, 2000). Ou seja, é importante que as crianças sejam sensibilizadas, desde cedo, para a diversidade linguística (e cultural), criando uma postura de respeito e ausência do preconceito relativamente a outras línguas, estando mais abertas para a aprendizagem das mesmas.

Desta forma, a abordagem SDL prevê a construção da competência plurilingue através do contacto com diversas línguas, com o intuito de consciencializar a criança de que *“as línguas preenchem determinadas e distintas funções para os sujeitos, de acordo com o grau de contacto ou domínio, e o estatuto que lhe é conferido quer pelo próprio sujeito, quer pela comunidade em que este está inserido”* (Martins, 2008, p. 161).

Também o Quadro Europeu Comum de Referência (2001) apresenta uma definição da competência plurilingue: *this competence is not “a collection of distinct and separate competences” but in a “a plurilingual and pluricultural competence encompassing the full range of the languages available to him/her”* (Candelier *et al.*, 2010, p. 10)

Neste sentido, o projeto *Across Languages and Cultures (ALC)* do *European Center for Modern Languages (ECML)*, propôs-se a contribuir para uma mudança relevante, que se prende com o facto de iniciar o desenvolvimento de uma visão global do ensino das línguas (Candelier, *et al.*, 2010). Este desenvolvimento pretende incluir o ensino/aprendizagem de várias línguas, a fim de lucrar com a sua potencial união.

Também, a mudança para esta visão global do ensino das línguas pode contribuir para o desenvolvimento da competência plurilingue, que é a forma através da qual o Conselho da Europa irá combater os desafios de lidar com a diversidade linguística e a coesão social (Candelier, *et al.*, 2010).

Para seguir o princípio da potencial união das línguas, o Conselho da Europa recomenda que é essencial orientar os alunos para o desenvolvimento da competência plurilingue. Esta orientação tem como objetivo fazer com que os alunos desenvolvam,

por si e em si, vários conhecimentos, habilidades e atitudes sobre factos linguísticos e culturais em geral permitindo aos alunos um fácil acesso a uma língua ou cultura específicas, usando aptidões adquiridas e relacionando com outras línguas e culturas (Candelier, *et al.*, 2010).

Assim, é através de atividades plurilingues que se conjuga o desenvolvimento da consciência linguística e da competência metalinguística dos alunos com a integração de línguas minoritárias nos conteúdos de ensino. Estas atividades têm como objetivo fazer com que os alunos reflitam sobre o funcionamento da linguagem e sobre os seus usos na comunicação, para torná-los mais eficazes e abertos à aprendizagem de línguas e para despertar a sua curiosidade. Neste sentido, surge a Educação Plurilingue capaz de desenvolver a capacidade metalinguística dos alunos e de fazer com que os mesmos criem representações positivas das línguas (Martins, 2008).

Esta noção será abordada no próximo subcapítulo, no entanto Martins (2008) afirma que é atualizada e que se apresenta sob uma perspetiva de educação para a cidadania democrática. A Educação Plurilingue surge a partir de contributos teóricos de Hawkins e é aprofundada por Candelier nas intenções do Conselho da Europa e da Comissão Europeia (Martins, 2008).

3. Sensibilização à diversidade linguística baseada numa Educação Plurilingue

Devido à globalização a diversidade linguística e cultural na sociedade e nas escolas tem aumentado e como consequência surgem alguns desafios para educação e é neste sentido que surgem “práticas curriculares inovadoras que assentam no plurilinguismo enquanto competência a desenvolver e valor a preservar” (Lourenço & Andrade, 2011, p. 335). Estas práticas têm como base uma abordagem plural que tem vindo a ser mencionada neste texto e que é o objeto de estudo do mesmo, a SDL. Esta abordagem, como afirmam Lourenço e Andrade (2011), tem como objetivo criar por parte dos alunos uma atitude positiva e de respeito face à diversidade linguística e cultural através do contacto com diferentes línguas e culturas, num contexto de aprendizagem de línguas.

Assim, como forma de fomentar nos alunos essa atitude, surge o conceito de Educação Plurilingue, que é inconcebível sem o recurso a abordagens plurais, no caso sem recorrer o à SDL e onde, o plurilinguismo é “entendido, simultaneamente, enquanto competência e valor educativo que se desenvolve ao longo da vida” (Lourenço &

Andrade, 2011, p. 336). Esta competência é adquirida pelos alunos através das ligações entre várias línguas (abordagens plurais), que servem para aumentar o número de línguas aprendidas. Se não existir uma abordagem plural, o número de línguas é reduzido, o que provoca uma redução na diversidade de línguas e, ao mesmo tempo, uma redução da capacidade da escola para permitir que os alunos adquiram uma competência plurilingue (Candelier, *et al.*, 2010).

Ao aprofundar o conceito de Educação Plurilingue surgem alguns projetos que permitem às escolas organizar atividades que colocam os alunos em contacto com a diversidade linguística (e cultural) e que conduzem à igual dignidade entre as várias línguas existentes, mostrando aos discentes que todas têm igual importância, evitando a existência de qualquer discriminação ou preconceito (Candelier, *et al.*, 2010).

Assim, existem projetos implementados em alguns países da Europa, tais como o *Eole*¹, *Evlang*² e *Jaling*³, que segundo Lourenço e Andrade, realizam atividades que “passam pela discriminação de sons em diferentes línguas, pela comparação entre sistemas de escrita, pela elaboração de receitas em que os ingredientes se escondem por detrás de palavras em diferentes línguas, ou ainda, pela partilha de histórias e tradições por pais de crianças migrantes” (2011, p. 337).

De acordo com Armand e Dagenais (2005) e Doyé (2005), citados por Lourenço e Andrade (2011), estes projetos tiveram repercussões positivas, promovendo a consciência linguística das crianças, permitindo que as mesmas observem e raciocinem sobre as línguas utilizadas nas abordagens plurais. Também permitiram a transferência de conhecimentos, competências e estratégias de uma língua para a outra, desenvolvendo nas crianças capacidades “(meta)linguísticas, (meta)cognitivas, (meta)comunicativas e de intercompreensão” (2011, p. 337).

¹ Projeto Eole – aposta na exploração de diversidade linguística presente na escola como objeto de descoberta e de reflexão, como base de construção de uma linguagem mais rica, mais aberta, sustentando o desenvolvimento social e cognitivo das crianças envolvidas.

² Projeto Evlang – foi um projeto apoiado pela UE e integra o programa Sócrates/Língua. O objetivo do projeto era mostrar que a abordagem SDL poderia ser aplicada numa escala mais ampla.

³ Projeto Jaling – trata-se de um projeto que visa uma introdução às línguas através de uma abordagem holística do mundo das línguas e dos seus povos, oferecendo uma visão global da diversidade linguística, tornando a aprendizagem de línguas mais fácil

Síntese Final

O presente capítulo foi fundamental para percebermos de que forma é que os indivíduos e, principalmente, as escolas encaram a crescente diversidade linguística em determinados contextos. Sabemos que a Educação detém a função de garantir que os alunos têm a oportunidade de contactar com diferentes línguas. Para isso, é fundamental que as escolas adquiram novas práticas que permitam educar e sensibilizar os alunos para a diversidade linguística. Assim, estamos a referir-nos a abordagens plurais, práticas que proporcionam aos alunos o contacto com diversas línguas.

Importa destacar que é importante refletirmos sobre a utilização de abordagens plurais nas escolas, nomeadamente a SDL. Este tipo de abordagens, que estão no centro da Educação Plurilingue, permitem aos alunos desenvolver a competência plurilingue, através de um “trabalho pedagógico em torno da diversidade linguística e cultural” (Martins, p. 163, 2008).

Este trabalho possibilita aos alunos o contacto com diversas línguas, para que possam criar atitudes positivas face às mesmas, para evitar situações de discriminação e de preconceito e para a criação de imagens das línguas, conceito que será abordado no próximo capítulo.

Capítulo II – Sensibilização à diversidade linguística – Imagens das Línguas

Introdução

Ao longo do presente capítulo pretendemos apresentar uma noção do conceito de *representação/imagem*. Por se tratar de uma investigação que tem como objeto de estudo as Imagens das Línguas, torna-se necessário clarificar teoricamente o conceito.

Os conceitos *representação e imagem* são muitas vezes utilizados de forma semelhante, devido à sua proximidade conceptual. Esta proximidade é colocada em evidência quando Moore (2001) afirma que “La notion de représentation est aujourd’hui largement circulante en didactique et dans les travaux portant sur l’acquisition des langues. Les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d’une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d’autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu’ils développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue et en user” (p.9). O autor utiliza os termos *représentation e images* indistintamente, como se ambos tivessem a mesma definição. Para além desta constatação, Moore (2001) salienta que o conceito de *representação/imagem* é bastante complexo e importante para a Didática das Línguas (DL).

Numa tentativa de clarificar e definir o conceito serão apresentados vários estudos, de diversos autores, para salientar que a utilização do conceito de Moore é pluridisciplinar. Adianta que a investigação deste conceito pertence, essencialmente, às Ciências Humanas, estando na base deste estudo a Psicologia Social e as Ciências da Linguagem, como iremos constatar nos subtópicos seguintes.

Por último, no presente capítulo será apresentado o conceito de *Imagens das Línguas* em Didática das Línguas. Considerado, entre outros, como um conceito *carrefour*, onde se cruzam várias perspetivas metodológicas.

1. Imagem/Representação – utilização pluridisciplinar

“Eviter la formations et la propagation des représentations à l'égard des langues et des peuples est une mission bien évidemment impossible.”

(Simões & Araújo e Sá, 2012, p.25)

Esta afirmação de Simões & Araújo e Sá (2012) mostra-nos a importância de trabalhar o conceito de *representação/imagem*, uma vez que é impossível, como afirmam, não formar representações de determinada língua ou cultura e para que o indivíduo que cria essas representações perceba o que está a conceber. Assim, ao longo do presente subtópico serão referenciados vários pontos de vista e diferentes definições do conceito.

De acordo com Pinto (2005), acreditamos que parte da investigação realizada acerca das representações/imagens pertence às Ciências Humanas, fazendo com que a mesma seja pluriforme, interessando a vários investigadores, entre os quais os sociólogos, os antropólogos, os linguistas e os psicólogos sociais. Neste sentido, o conceito de imagem encontra-se definido sob a influência de diversos suportes teóricos, que têm por base diferentes abordagens metodológicas que tendem para um único objetivo, saber compreender o uso dos termos no senso comum (Matthey, 1997).

Seguindo a linha de pensamento de Matthey (1997), surgem várias disciplinas, tais como a Sociologia, a Sociolinguística, a Antropologia ou a Psicologia Social, que tentam definir o conceito em estudo, no entanto todas com sentidos distintos.

O linguista Coste (2001) apresenta dois conceitos que auxiliam na definição de representação, a *auto e hétero-representação*. Assume o termo *autorrepresentação*, uma vez que defende que todos os locutores têm a oportunidade de dar opinião acerca de determinada língua, construindo imagens relativamente à mesma, categorizando-a e qualificando-a. Por outro lado, apresenta o termo *hétero-representação* considerando que são representações sociais assumidas pelos indivíduos, mas que estão sujeitas a variações individuais. No entanto, qualquer *auto e hétero-representação* de uma língua está dependente de vários fatores determinantes, tais como fatores geográficos, políticos, económicos, culturais, religiosos ou ideológicos, que nos permitem compreender as variadas funções que as representações desempenham e a preponderância que podem ter no processo de ensino-aprendizagem de línguas (DL).

No caso da Sociologia, Durkheim foi pioneiro na tentativa de definição do conceito de *representação*. O autor faz uma analogia entre dois conceitos o de *representações*

individuais e o de *representações coletivas*, justificando que “(...) ce rapprochement peut même servir à la confirmer et à en faire mieux comprendre la portée. En somme, l'analogie est une forme légitime de la comparaison et la comparaison est le seul moyen pratique dont nous disposons pour arriver à rendre les choses intelligibles.” (2002, p. 3).

Segundo Durkheim (2002), as representações emergem das relações estabelecidas entre os indivíduos ou grupos sociais e são inseridas na vida social, que por sua vez é formada pelas *representações coletivas*. Afirmando, que “les représentations collectives sont extérieures aux consciences individuelles, c'est qu'elles ne dérivent pas des individus pris isolément, mais de leur concours; ce qui est bien différent.” (Durkheim, 2002, p. 17). Assim, as *representações individuais* são produzidas pelas ações e respostas trocadas entre elementos nervosos (fenómeno psíquico), enquanto as *representações coletivas* são geradas pelas ações e as reações trocadas entre a consciência básica (criada pela sociedade) (Durkheim, 2002).

Para o Durkheim, “la société a pour substrat l'ensemble des individus associés. Le système qu'ils forment en s'unissant et qui varie suivant leur disposition sur la surface du territoire, la nature et le nombre des voies de communication, constitue la base sur laquelle s'élève la vie sociale.” (2002, p. 17). Então, a sociedade impõem-se sobre o indivíduo, servindo o substrato social como suporte das representações. Contudo, esta perspectiva apresentada por Durkheim tem sido criticada por várias correntes, no que concerne às ciências sociais.

Partindo do conceito de *representações coletivas* criado e definido por Durkheim no final do século XIX, surge como continuidade do mesmo, o conceito de *representações sociais* proposto por Moscovici (1961), em inícios do século XX. Desta forma, existem duas áreas disciplinares das Ciências Humanas (Sociologia e Psicologia Social) que se cruzam numa base comum de definição do conceito *representação/imagem*.

1.1. Representações Sociais – Participação da Psicologia Social

A publicação da obra *La Psychanalyse, son image et son public*, do psicólogo social Moscovici em 1961, “proposes itself as an impulse to open new avenues of discovery” (Jobelet, 2008, p. 411). Iniciando, assim, um novo movimento teórico – o *estudo das representações sociais* – que foi adquirindo a forma e a firmeza necessária para ser um referente importante das orientações teóricas da Psicologia Social (Vala, 1993a).

Os ecos da obra de Moscovici podem ser analisados em períodos diferentes, que refletem relações dentro de vários domínios do conhecimento (Jobelet, 2008). Ou seja, apesar do *estudo das representações* ser um referente da Psicologia Social, existem outras áreas que contribuem para o seu esclarecimento e assim, o conceito resulta de uma interação de vários pontos de vista e definições. Algo que já era previsto por Moscovici na obra mencionada acima: “Seulement voilà: si la réalité des représentations sociales est facile à saisir, le concept ne l’est pas. Il y a bien des raisons à cela. Des raisons historiques en grande partie, c’est pourquoi il faut laisser aux historiens le soin de les découvrir. Les raisons non historiques se réduisent toutes à une seule: sa position ‘mixte’, au carrefour d’une série de concepts psychologiques. C’est à ce carrefour que nous avons à nous situer.” (1961, p.39).

Apesar dos vários sentidos e definições que o conceito de *representação* pode apresentar e baseando-nos nas afirmações de Moscovici “apercebemo-nos, desde logo, que a representação social é uma instância intermédia entre “conceito” e “perceção”, que contribui para a formação de condutas e orientação de comportamentos.” (Pinto, 2005, p. 18).

As *representações sociais* são fenómenos complexos, que atuam na vida social de forma ativa. No entanto, existem diversos elementos, tais como as atitudes, os valores, as opiniões, as imagens, entre outros, que, embora estudados isoladamente, estão organizados sob forma de conhecimentos que contribuem para a formulação das *representações sociais* (Jobelet, 1989). Assim, num sentido mais amplo, as *representações sociais* são definidas não só por teorias científicas, mas também por grandes *eixos culturais, ideologias formalizadas, experiências e comunicações quotidianas* (Vala, 1993b), que levam a que as mesmas sejam socialmente elaboradas e partilhadas, contribuindo para a estruturação de uma realidade comum a um grupo social (Jobelet, 1989). Segundo Moscovici, referenciado por Vala (1993b), as *representações sociais* podem ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

Assim, para a Psicologia Social, “a representação social não é entendida como reprodução, mas sim como construção” (Vala, 1993b, p. 355), exprime uma relação entre um sujeito e um objeto, envolvendo uma atividade de construção, modelização e simbolização. Os psicólogos sociais apontam algumas definições de representação que insistem em três aspetos interdependentes que as caracterizam: “a sua elaboração dá-se dentro da e pela comunicação, contribuem para a (re)construção do real e para a definição do contexto envolvente através da organização” (Pinto, 2005, p.20).

De acordo com Vala (1993b) existem três critérios que se podem utilizar para definir o conceito de *representação*. O primeiro, o *critério quantitativo*, considera que uma representação é social por se tratar de algo que é partilhado por um conjunto de indivíduos; o segundo é o *critério genético*, este considera que uma representação é social quando produzida coletivamente, por se tratar de um produto das interações e dos fenómenos de comunicação dentro de um grupo social; o terceiro critério é o da *funcionalidade* que contribui de forma decisiva para a diferenciação das representações sociais.

Após uma tentativa de definição do conceito de *representação social* percebemos que este enfatiza a estreita relação entre o campo psicológico e o campo social, remetendo para a ideia de que se trata de um fenómeno psicossocial. “Assim, as representações não são exclusivamente cognitivas. São também sociais e é esta característica que as diferencia das outras produções ou mecanismos cognitivos” (Pinto, 2005, p. 20).

Reconhecido o fenómeno, importa esclarecer como é que se formam as *representações sociais*, que fatores sustentam e estão na sua génese. Relativamente aos fatores, os mesmos distinguem-se entre dois, os sociocognitivos e os sociais.

Quanto aos fatores sociocognitivos, Moscovici (1961) identificou dois processos presentes na formação das *representações sociais*: a *objetivação* e a *ancoragem*, que estão intrinsecamente ligados e não são sequenciais. Por um lado, a *objetivação* explica como é que os elementos constituintes da representação se organizam e integram enquanto termos da realidade. Este processo envolve três momentos: a seleção da informação mais significativa acerca do objeto - *construção seletiva*; a organização das noções básicas que constituem uma representação de forma a integrarem um padrão de relações estruturadas – *esquematização estruturante* e, por último, as noções básicas estruturadas organizam-se integrando categorias naturais e adquirem materialidade – *naturalização* (Vala, 1993b). Por outro lado, a *ancoragem* é definida sob dois pontos de vista. Enquanto processo que precede a *objetivação* “a ancoragem refere-se ao facto de qualquer tratamento da informação exigir pontos de referência: quando um sujeito pensa um objeto, o seu universo mental não é, por definição, uma tábua rasa. Pelo contrário, é por referência a experiências e esquemas de pensamentos já estabelecidos que o objeto em questão vai ser pensado” (Vala, 1993b, p. 362). Como processo que segue a *objetivação*, a *ancoragem* permite compreender a forma como as representações contribuem para exprimir e construir as relações sociais (Moscovici, 1961).

Relativamente aos fatores sociais, importa destacar a importância de compreender a relação entre as *representações sociais* e as *relações sociais*. Uma vez que, para compreender a organização e evolução de uma representação é necessário integrá-la como elemento da dinâmica social, ter em consideração que a estrutura social remete para fragmentações e diferenciações que se podem refletir na construção de representações sociais distintas, relativamente ao mesmo objeto (Vala, 1993b).

Contudo, existem três condições, apontadas por Moscovici (1961), que afetam a construção e o funcionamento de uma *representação social*: a *dispersão da informação* que reflete uma discrepância qualitativa e quantitativa entre a informação disponível e a necessária, para a compreensão de um objeto; a *focalização* que remete para os interesses dos indivíduos, levando estes a focalizarem-se em diferentes domínios e a gerirem a conveniência da construção de uma representação e a *pressão à inferência* que se situa no tempo que vai desde a constatação de um fenómeno até à necessidade de se posicionar relativamente ao mesmo e que permite ao indivíduo produzir opiniões baseadas em recursos a que o fenómeno apela.

Para além de percebermos como é que se formam as *representações sociais*, importa destacar as funcionalidades específicas das mesmas, tais como “contribuir para os processos formadores e para os processos de orientação das comunicações/comportamentos, resolver problemas e dar forma às relações sociais” (Pinto, 2005, p.23).

Concluimos, assim, que a Psicologia Social é uma área disciplinar que define alguns dos principais elementos do conceito de *representações sociais*, que estão presentes no pensamento em Didática da Língua. Os mesmos têm que ver, como afirma Pinto (2005), com o processo de (re)construção das representações e das suas funções: “a construção dentro da interação social, o que enfatiza o seu carácter social; a construção com base em processos cognitivos e sociais; o seu carácter evolutivo; a sua contribuição para a orientação de comportamentos e interpretação/(re)construção do meio envolvente e o exercício de funções identitárias e justificativas” (p.25).

Assim, após definirmos as Representações Sociais seguindo a perspetiva da Psicologia Social, segue-se no subtópico seguinte o ponto de vista das Ciências da Linguagem.

1.2. Representações Sociais – Participação das Ciências da Linguagem

A partir dos anos 60 emergem vários estudos acerca das atitudes e representações linguísticas. Estes estudos desenvolvem-se associados à Psicologia Social da Linguagem, à Linguística e, principalmente, à Sociolinguística.

Quando nos centramos na participação das Ciências da Linguagem para a compreensão das representações das línguas e das suas culturas, temos também que dar ênfase à participação de Boyer, um autor incontornável nesta temática. Autor da obra *Langues en conflit. Études sociolinguistiques*, onde admite que a investigação das atitudes e representações linguísticas é algo que integra o objeto de estudo da Sociolinguística. Uma área disciplinar que Boyer (1991) afirma ser uma linguística inseparável dos usos sociais da linguagem e das representações das línguas e dos seus usos sociais. Como afirma Sim-Sim (1998) “a linguagem é tão essencial ao contexto humano que é impossível fazer a vida sem ela”.

Neste sentido, Boyer (1991) define *representações sociolinguísticas* referindo primeiramente que as representações da língua são uma categoria das representações sociais e desta forma, é necessário situá-la no âmbito da Psicologia Social, mesmo que a noção de representação sociolinguística atue de forma autónoma nas Ciências da Linguagem. Segundo o autor (1991), por um lado a Psicologia Social analisa as representações não insistindo nas dinâmicas conflituais dentro das quais funcionam, por outro lado a Sociolinguística analisa as representações segundo uma dinâmica linguística e social, ou seja, interacional, marcada por situações de conflito. Desta forma, a abordagem das representações é distinta dentro de cada uma das áreas referidas anteriormente, surgindo em contextos que provocam a sua manifestação e onde estão inseridas *trocas quotidianas espontâneas*.

Como afirma Bourdieu (1982), “La communication verbale implique désaccord, conflit, violence, négociation, résistance. Elle est le lieu de l’interaction verbale, lieu où s’inscrivent, dans et par la langue, ses relations sociales” (p.159). Seguindo este ponto de vista, muitos autores sociolinguistas, situam as representações na Sociolinguística, relacionando-as com o comportamento dos indivíduos em contextos interculturais e analisando situações de conflito e diglossia⁴.

Em situações como a referida anteriormente as representações “têm a função essencial de ocultar o conflito diglósico, ou seja, o domínio de uma língua sobre outra”

⁴ Significa a coexistência de duas línguas ou dialetos numa comunidade ou num indivíduo

(Pinto, 2005, p. 27). Em torno desta função, Boyer (1991) defende que existe um processo de dominação intrínseco às representações sociolinguísticas e que as mesmas podem funcionar como *ideologias* em situações de *conflito intercultural* integradas em contextos de diglossia.

Segundo Sim-Sim (1998) o sistema linguístico é complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usados de diversas formas, permitindo aos indivíduos comunicarem e pensarem. Acrescenta ainda que “os símbolos dizem-se convencionados porque são representações do real, partilhadas por um determinado grupo social num contexto específico” (1998, p.23). Ainda, a ciência que resulta da relação entre a sociedade e a linguística, a Sociolinguística, considera que as práticas linguísticas são inseparáveis das representações, e desta forma as segundas agem sobre as primeiras, “mudando a língua, sendo constituídas pelos conjuntos de imagens, posições ideológicas, crenças que os locutores possuem acerca das línguas e das práticas linguísticas” (Pinto, 2005, p.28).

Contudo, embora os dois conceitos sejam indissociáveis é certo que os indivíduos adaptam as suas práticas às situações de comunicação, estando as representações relacionadas com a forma como os mesmos se situam relativamente aos outros indivíduos, às outras práticas e como colocam a sua língua em relação às outras.

Neste sentido, as representações linguísticas, segundo Calvet (1998) citado por Pinto (2005), respeitam três fatores: as *caraterísticas das línguas*, o seu *estatuto* e sua *função identitária*. Ainda, para alcançar as representações, o linguista Calvet utiliza duas modalidades: as *avaliações* que dizem respeito às práticas dos locutores, aos seus julgamentos relativamente a essas práticas e às situações e as *observações* que permitem verificar as avaliações (Pinto, 2005).

Numa tentativa de compreender melhor a abordagem sociolinguística das representações surge um conceito, proposto por Boyer (1998), o de *imaginário linguístico*. Segundo o autor (1998), o conceito inclui vários termos, tais como as representações, os valores, as ideologias, os estereótipos, as atitudes, os sentimentos, os mitos, as avaliações, as opiniões, os comportamentos e as produções metalinguísticas.

Deste imaginário fazem parte as *representações partilhadas* que Boyer (1998) agrupa em dois grandes estratos, que se relacionam: um patrimonial, mitológico e emblemático e outro estrato que advém da *sociocultura*, ou seja, são imagens experienciadas por determinada comunidade, mais ou menos influenciadas por estereótipos. De acordo com o autor (1998), as *representações partilhadas* fazem parte de um *imaginário coletivo*. Embora seja no estrato patrimonial que o processo de fixação

deste imaginário é mais relevante, o mesmo também está presente no *estrato sociocultural*, uma vez que é através da comunicação que se constroem e circulam os estereótipos. Assim, introduz-se um novo conceito, o de *imaginário etnosociocultural* que para além das autorrepresentações (identidade de uma comunidade), tem como objeto as hétero-representações (identidade do Outro).

As hétero-representações surgem, segundo a análise de Boyer (1998), a partir de alguns modelos representacionais que são “a perceção globalizante do povo e do país (...); a identificação institucional, etnográfica, folclórica, gastronómica, turística; o património cultural (...); a localização geográfica e/ou geopolítica; a caracterização a partir da língua do país” (Pinto, 2005, p.29).

Desta forma, Boyer (1998) conclui que as representações sociolinguísticas estão situadas no *imaginário etnosociocultural coletivo* dos indivíduos e que se relacionam com as *representações partilhadas*. Assim, para o autor (1998) as *representações sociolinguísticas* são um dos maiores domínios da Sociolinguística.

Branca-Rosoff (1996), ao contrário de Boyer, define os conceitos de representações sociolinguísticas e de imaginários linguísticos não apresentando distinção entre eles. Afirma que as noções de representação e de imaginário linguístico revelam um conjunto de imagens que os locutores associam às línguas que falam, ao valor estético e ao sentimentos metalinguísticos, ajudando a sair da oposição radical entre a realidade e os factos objetivos estabelecidos pela linguística e pelas ideologias.

Podemos assim concluir, que as Ciências da Linguagem mencionam algumas noções que também estão presentes na Didática da Língua, tais como a dinâmica interacional marcada por situações de conflito; a interdependência entre o comportamento e as representações dos indivíduos em contextos interculturais, uma vez que as atitudes dos mesmos perante o Outro estão dependentes dessas representações e a analogia entre as representações e os usos sociais das línguas.

2. Conceito de Imagem em Didática das Línguas – um conceito

carrefour

“No que diz respeito ao conceito “imagem” em DL, importa começar por referir que o seu sentido não se encontra estabilizado, sendo frequentemente utilizado como sinónimo ou hiperónimo de “representação”.”

(Schmidt, 2011, p.146)

De acordo com Schmidt (2011) podemos afirmar que o conceito de imagem é ambíguo, sem estabilidade semântica e terminológica, que surge muitas vezes associado a conceitos fronteira como estereótipo, representação social, crença, atitude, entre outros. Ao conceito de *imagem* estão associadas três características, apontadas por Schmidt (2011): “1. imigrante, porque provém de outros lugares disciplinares, em particular da Psicologia Social, através do conceito de “representação social”; 2. nómada, porque se move atualmente, adotando diferentes designações, nas esferas de diversos campos de estudo das ciências humanas (Antropologia, Filosofia, Linguística, Psicologia Social, Sociologia, Sociolinguística e, mais recentemente, DL); 3. carrefour, porque, decorrente das primeiras características, nele se cruzam múltiplas perspetivas teóricas e metodológicas.” (pp.146-147) (cf. Pinto, 2005). Todas estas características do conceito levam a uma ausência de consenso entre a comunidade científica, que por sua vez fomenta a coexistência de termos como representações linguísticas, imagens das línguas, ou imaginário linguístico (Pinto, 2005), como nos apercebemos nos tópicos anteriores.

Pelas palavras de Schmidt (2011) “o conceito de imagem remete para uma realidade socialmente construída” (p.147). Tal como a autora, também Castellotti, Coste & Moore (2001) entendem as imagens como processos dinâmicos, evolutivos, criados por indivíduos e grupos, de acordo com as suas próprias histórias e experiências vividas.

Na construção das imagens os indivíduos têm um papel interpretativo e acional, mostrando a sua capacidade para generalizarem os fenómenos sociais e para os transformarem em esquemas cognitivos (Castellotti, Coste & Moore, 2001). Assim, as imagens têm como funções a explicação dos comportamentos individuais e das relações sociais, a orientação destes comportamentos e o esclarecimento das suas características sócio afetivas (Schmidt, 2011). Através do desempenho destas funções, as imagens podem influenciar os comportamentos dos sujeitos acerca do Outro e das suas línguas, persuadindo também a perceção, a ação e a relação intercultural (Schmidt, 2011).

Assumindo esta perspectiva podemos afirmar que as imagens são o produto de uma construção coletiva e social e que se adaptam a várias situações através das atividades discursivas, isto é, elas “sont des objets de discours qui se construisent dans l’interaction, grâce au langage et à la médiation d’autres, observables au moyen des traces discursives” (Castellotti, Coste & Moore, 2001, p.103).

Deste modo, as imagens são estabelecidas por “processos históricos, sócioidentitários, cognitivos e discursivos próprios a cada sujeito e grupo, fazendo parte do seu processo de apreensão e construção da realidade e influenciando o modo como com ela interagem” (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007, p.29).

É importante o estudo das imagens que os indivíduos, enquanto atores sociais, têm da diversidade de línguas, da relação entre elas, da sua aprendizagem e utilização, uma vez que é através da língua que tais imagens se tornam objetos de discurso, se manifestam, se dissimulam, se constroem ou se modificam. Como afirma Pinto (2005), as imagens “fazem parte da língua como forma de organizar e categorizar o mundo e são utilizadas através do discurso” (p.36).

Assim, estando as *representações/imagens* das línguas dependentes dos fatores anunciados acima, Pinto (2005) apresenta, citando Dabène (1997), alguns critérios que influenciam a escolha de aprendizagem de determinada língua. A autora descreve cinco critérios: o *critério económico* que está relacionado com o poder económico que uma língua confere aos seus locutores; o *critério social* que está relacionado com o estatuto social dos locutores, ou seja, uma língua é valorizada em função do nível social dos seus falantes e quando há possibilidade de ascensão social através da aprendizagem da mesma; o *critério cultural* que depende do prestígio de determinada língua, este é obtido através da riqueza cultural, que provém da literatura e de outras formas artísticas; o *critério epistémico* que surge no sentido em que se uma língua é um objeto de aprendizagem, então será atribuído à mesma um valor educativo, que é analisado em função das exigências cognitivas relacionadas com a sua aprendizagem e, por último, o *critério afetivo* que se apresenta através da relação entre uma língua e os pré-julgamentos relacionados com a sua história, a sua importância internacional e as relações entre os países onde se falam. Todos estes critérios fazem parte de um estatuto informal das línguas, uma vez que não correspondem necessariamente às realidades objetivas.

A Didática das Línguas procura, nos estudos que desenvolve, compreender a forma como se (re)constroem as imagens e que fatores determinam a sua variação. As imagens das línguas, das culturas e das pessoas têm que ver com a forma como se

relacionam os grupos sociais, regionais e nacionais, estando a sua variação dependente dos contextos onde se inserem os sujeitos, dos tipos de contacto e das fontes das representações (Coste, 2001).

Em suma, podemos afirmar que a “multiplicidade de representações de uma língua é, portanto, variável” (Pinto, 2005, p.38) e que para a Didática das Línguas a aprendizagem de um língua está diretamente relacionada com a construção de uma *representação/imagem* da mesma, sendo *variável* por estar dependente do seu estatuto, dos seus locutores, das suas funções, da história, da utilidade e das características comunicativas. Ainda, no âmbito da DL a noção de *representação/imagem* problematiza a relação biunívoca entre o aluno e a língua/cultura estrangeira que irá aprender e entre o aluno e a sua identidade.

Síntese final

Ao longo do presente capítulo podemos, tal como Moore (2001), podemos afirmar que a utilização dos conceitos *representação* e *imagem* é indistinta. Este é um facto que advém da proximidade dos mesmos e da forma como são definidos pelas diferentes áreas, nomeadamente a Psicologia Social, a Sociologia, as Ciências da Linguagem e a Didáticas das Línguas. São dois conceitos em que a sua definição é proveniente do cruzamento das metodologias apresentadas por áreas distintas como as acima apresentadas. Assim, foram realçadas as contribuições dessas áreas na definição do conceito *representação/imagem*.

Segundo a Sociologia, mais precisamente segundo Durkheim, a sociedade é superior ao indivíduo e as representações são construídas a partir do substrato social onde este se insere. No entanto, a posição deste sociólogo foi criticada por outros autores e dessa crítica surge um novo conceito o de *representações sociais*, que cruza na sua definição duas áreas distintas, mas que se relacionam, a Psicologia Social e a Sociologia.

As representações sociais são definidas pela Psicologia Social como fenómenos complexos, que atuam na vida social de forma ativa, isto é, são uma construção que exprime a relação entre o sujeito e o objeto. Neste sentido, destaca-se a relação entre o campo psicológico e o social, não sendo as representações algo exclusivamente cognitivo.

Seguindo outro ponto de vista e os contributos das Ciências da Linguagem, surge a Sociolinguística. Esta área defende que a linguística é inseparável dos usos sociais da língua e das representações das línguas, encarando estas últimas como uma categoria das representações sociais. Isto é, as representações estão relacionadas com as situações de comunicação e os indivíduos devem adaptá-las e usufruir delas para se posicionarem relativamente ao Outro e às outras línguas.

Concluindo, o conceito de imagem é ambíguo, tem pouca estabilidade semântica e terminológica e está associado inúmeras vezes a conceitos próximos, tais como estereotipo, representação social, atitudes, entre outros. Esta ambiguidade advém de três características do conceito ser imigrante, nómada e *carrefour* e as mesmas levam à falta de consenso por parte da comunidade científica como nos apercebemos ao longo do capítulo.

No caso do presente relatório o conceito de imagem será utilizado baseado na definição apresentada pela DL, uma vez que o projeto de intervenção será desenvolvido no âmbito dessa área disciplinar. Afirmamos, portanto, que o conceito de imagem surge como um processo evolutivo e dinâmico, criado pelos indivíduos ou grupos sociais de acordo com os seus interesses e experiências de vida.

Capítulo III – Metodologia de Investigação

Introdução

No presente capítulo, pretende-se explicitar de que forma é que atuámos para conseguirmos dar resposta às questões de investigação do nosso projeto e alcançar os objetivos investigativos.

O título deste estudo, “As imagens das línguas de alunos de 6.º ano”, assenta numa lógica de tentarmos perceber como é que essas imagens podem influenciar as escolhas dos alunos, relativamente às línguas que os mesmos escolhem para aprendizagem. Neste sentido elaboramos uma questão principal: “De que forma é que as imagens das línguas, dos alunos do 6.º ano, os influenciam na escolha de uma língua para aprendizagem?”, seguida de uma questão, que surge como forma de ajudar a dar resposta à primeira – “Quais as imagens das línguas, portuguesa, francesa, espanhola e inglesa, dos alunos do 6.º ano?”.

Para além das questões de investigação apresentadas anteriormente, o presente estudo pretende alcançar três objetivos investigativos. Em primeiro lugar pretendemos perceber quais as imagens das línguas dos alunos do 6.º ano, de seguida averiguar se os alunos do 6.º ano se matriculam numa língua para aprendizagem, baseados em imagens estereotipadas das línguas (e em quais) e, por último, averiguar se a imagem que os alunos do 6.º ano têm sobre línguas influencia a sua escolha para aprendizagem posterior.

Seguidamente, é apresentada a caracterização do contexto, escola e alunos, no qual recolhemos os dados para analisar e, assim, atingir os objetivos. Segue-se uma descrição do estudo, na qual são enumeradas as fases do mesmo. Posteriormente, são apresentadas as opções metodológicas de investigação, expondo uma possível definição de estudo de caso, seguida da justificação desta opção para o nosso projeto. Por fim, são apresentados os instrumentos de recolha de dados, o desenho, o inquérito por questionário e as notas de campo.

1. Contexto de intervenção – Escola e Alunos

O projeto apresentado no presente relatório de estágio foi implementado numa Escola Básica do Agrupamento de Escolas de Aveiro, na qual decorreu a Prática Pedagógica Supervisionada B2. Trata-se de uma escola pertencente ao Agrupamento de Escolas de Aveiro, que integra alunos do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Frequentam a presente escola cerca de 647 alunos, perfazendo um total de 32 turmas, desde o 5.º ano até ao 9.º ano de escolaridade.

No que respeita às instalações, a Escola João Afonso de Aveiro é composta por uma biblioteca, 28 salas de aula, um ginásio, quatro laboratórios, um refeitório (usado também pelos alunos da EB1 da Vera Cruz), um bar, uma papelaria e reprografia, um polivalente, uma sala de convívio e outra de trabalho para os professores, uma casa de banho por bloco, o gabinete de apoio ao aluno família, gabinete de direção e coordenação, o gabinete de psicologia e orientação, posto médico de primeiros socorros, sala dos diretores de turma, sala de convívio dos assistentes o PBX, serviço de portaria, cacifos e no espaço exterior existem dois campos para desporto, com balizas, tabelas de basquete e pista de atletismo.

Relativamente aos recursos dentro das salas de aula existe um retroprojetor por cada uma, sendo que o comando do mesmo é partilhado por várias salas e um quadro branco. Ainda, existem salas de aula específicas para determinadas disciplinas, tais como Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica e Ciências Naturais. Os blocos estão denominados por letras e números das salas e todas estão no rés-do-chão, com exceção da sala da coordenação que se situa no primeiro andar.

A presente escola é bastante dinâmica, apresentando várias atividades de complemento educativo, tais como o clube da holografia, o clube do jornal, o clube dos amigos da biblioteca, o clube de dança, o clube eco escola, o clube de francês, o núcleo das artes plásticas e o núcleo desporto escolar (futsal, badminton, xadrez e atletismo). A escola desenvolve, ainda, dois projetos, o projeto desafios “a minha turma é a melhor da escola”, que tem como objetivo o incremento do sucesso escolar e o projeto Eco escolas, não financiado em que todas as turmas podem participar.

1.1. Implementação do Projeto

Relativamente, à caracterização do contexto-turmas, estava previsto implementar o projeto de intervenção com alunos do 2.º CEB, contudo devido às questões de investigação e pertinência do estudo decidimos intervir apenas em turmas do 6.º ano de

escolaridade. Para isso, contactamos uma Professora de Educação Visual, a fim de percebermos qual a sua disponibilidade e explicarmos o nosso projeto. Após chegarmos a um acordo, a Professora selecionou cinco turmas do 6.º ano, cedendo-nos as suas aulas para implementar o projeto.

Uma vez que um dos instrumentos de recolha de dados foi o desenho, considerámos pertinente que essa recolha fosse realizada em aulas de Educação Visual (EV). Posto isto, contactámos uma Professora da disciplina, que se mostrou muito recetiva, cedendo-nos cinco turmas e cinco aulas de EV, para a implementação do projeto de intervenção. De seguida, é apresentado um quadro (Quadro 1) que ilustra o horário seguido ao longo da recolha de dados, que decorreu durante uma semana, em aulas de 90 minutos.

QUADRO 1 – HORÁRIO DA RECOLHA DE DADOS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

Datas	Horas	Turmas (6.º ano)
13 de abril de 2015	10h:15min até 11h:45min	Turma 1
14 de abril de 2015	13h:45min até 15h:15min	Turma 2
15 de abril de 2015	08h:30min até 10h	Turma 5
16 de abril de 2015	12h até 13h:30min	Turma 3
	10h:15min até 11h:45min	Turma 4

As turmas de 6.º ano onde foi realizada a recolha dos dados eram bastante heterogéneas, integrando alunos com necessidades educativas especiais (NEE), alunos de nacionalidade estrangeira e alunos que estavam a repetir o 6.º ano. Seguidamente, é apresentado um quadro (Quadro 2) que ilustra as informações relativas às turmas, desde o número de alunos, média de idades, alunos NEE, número de alunos que participaram no estudo.

QUADRO 2 – INFORMAÇÕES RELATIVAS ÀS 5 TURMAS QUE PARTICIPARAM NO ESTUDO

Turmas	N.º de alunos		Idades (média)	N.º de alunos com NEE	N.º de alunos que participaram no estudo
	Feminino	Masculino			
Turma 1	9	10	11 anos	0	19
Turma 2	8	10	12 anos	2	16
Turma 3	13	8	11 anos	2	19
Turma 4	8	12	11 anos	2	19
Turma 5	11	14	11 anos	0	25
TOTAL					98

O quadro 2 apresenta o número de alunos com NEE, por turma, uma vez que foram os alunos que não participaram no estudo, por não realizarem o preenchimento do inquérito e o desenho. Com exceção de um aluno na turma 4 que, embora tenha NEE, realizou as tarefas pretendidas (desenho e preenchimento do inquérito por questionário). Assim, importa destacar a amostra a analisar, que perfaz um total de 98 alunos a frequentar o 6.º ano de escolaridade.

De seguida, apresentamos a descrição do estudo, desde o pré-teste realizado com uma turma do 5.º ano, ao projeto de intervenção e recolha de dados com as cinco turmas do 6.º ano de escolaridade.

2. Descrição do Estudo

Atendendo às finalidades do estudo, nomeadamente, questões de investigação e objetivos investigacionais, enunciadas na introdução do presente capítulo, pretendeu-se investigar com este projeto de que forma é que as imagens das línguas influenciam as escolhas dos alunos do 6.º ano, quando estes escolhem uma língua para aprendizagem.

Antes de iniciar a recolha de dados nas cinco turmas de 6.º ano procedeu-se à realização de um **pré-teste** com uma turma do 5.º ano de escolaridade. O mesmo teve como objetivo perceber se os instrumentos de recolha de dados estavam adequados ou não à faixa etária em questão.

A turma do 5.º ano pertencia, tal como as do 6.º ano, a uma Escola de Aveiro. A mesma era composta por 25 alunos, dos quais 15 são do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos e todos de nacionalidade portuguesa. O pré-teste realizou-se numa aula de Educação Visual e teve a duração de 90 minutos.

A recolha dos dados nas turmas do 6.º ano e o pré-teste foram organizadas da mesma forma, isto é, primeiramente foi realizada uma explicação sobre o que era pretendido que os alunos fizessem e sobre o primeiro instrumento a ser distribuído, o desenho. Seguindo-se a distribuição e explicação do segundo instrumento, o inquérito por questionário.

Após o pré-teste foram realizadas alterações no inquérito por questionário (ver apêndice I – questionário do pré-teste e apêndice II – questionário final). A questão 1 manteve-se inalterada, solicitando os alunos para que escrevessem quais as línguas que desenharam previamente na folha do desenho. As questões 2 e 3 foram totalmente alteradas, sendo que uma requeria para que os discentes atribuíssem três emoções a cada língua (português, francês, espanhol e inglês) e a outra pedia a atribuição de três adjetivos a cada língua. No inquérito por questionário final, as duas questões fundiram-se dando origem à questão 2, do questionário final, que solicitava os alunos para que atribuíssem a cada língua três palavras, não estando limitados a emoções e adjetivos. Esta alteração advém da incapacidade dos alunos em distinguir emoções de adjetivos e do défice de vocabulário dos mesmos. As questões 4 e 5 do questionário do pré-teste permaneceram inalteradas no questionário final, correspondendo às questões 3 e 4. A última questão, correspondente à questão 6 no primeiro e 5 no segundo questionário, apenas teve uma alteração na formulação da pergunta, na qual foi acrescentada uma explicação relativa ao peso das línguas, ou seja, que a seria atribuído mais peso à língua com mais valor. Relativamente à folha de desenho (apêndice III) não existiram alterações.

Seguidamente, será descrito o momento de recolha de dados, efetuado com alunos do 6.º ano de escolaridade.

2.1. Recolha dos dados

Seguindo para a fase de intervenção com os alunos do 6.º ano, como foi anteriormente referido, a recolha dos dados decorreu, em todas as turmas, na mesma semana, nos dias 13, 14, 15 e 16 de abril, nas aulas de 90 minutos, da disciplina de Educação Visual. Participaram no presente estudo 98 alunos, dos quais apenas um tinha necessidades educativas especiais. A recolha de dados iniciou pela explicação, pela professora estagiária-investigadora, do que era pretendido com o estudo, bem como o que os alunos iriam realizar durante os 90 minutos (desenho e inquérito por questionário) e foram escritas no quadro as quatro línguas que podiam optar por desenhar. À medida que os alunos realizavam as tarefas, a docente estagiária circulava pela sala, preenchendo as

notas de campo, com informações relativas às turmas, aos desenhos e dúvidas dos alunos que fossem pertinentes para o estudo.

Quando ao primeiro instrumento a ser distribuído pelos alunos, o desenho, foram referidas indicações de que não era necessário pintar e que só pintavam os desenhos após terem finalizado o questionário, que seria entregue depois de finalizarem o desenho. O questionário foi distribuído a todos os alunos ao mesmo tempo, existindo uma pausa nas tarefas para que todos os alunos ouvissem a explicação do que era pretendido em cada questão.

Seguidamente, após realizarmos a descrição do estudo, surge a necessidade de apresentar as opções metodológicas do mesmo, para que posteriormente, sejam apresentados os instrumentos de recolha de dados.

3. Opções Metodológicas

3.1. Estudo de Caso como abordagem metodológica de investigação

O foco do nosso estudo é a relação dinâmica entre os sujeitos, as línguas e as aprendizagens, numa lógica de compreender se as imagens das línguas do sujeito têm ou não influencia na escolha de um língua para aprendizagem. Neste sentido, a abordagem metodológica de investigação utilizada no presente estudo é o Estudo de Caso, que foi selecionado, não só, mas também, por se tratar de uma investigação empírica, que pretende compreender um fenómeno contemporâneo em profundidade (Yin, 2005).

O Estudo de Caso, enquanto metodologia de investigação, enfrenta uma situação de variedade, em que surgem mais variáveis de interesse do que pontos de dados, ou seja, existe a necessidade de que os dados se relacionem de forma triangular, para que a recolha e a análise dos mesmos se desenvolva de forma coerente (Yin, 2005).

Segundo Yin (2005), o Estudo de Caso é uma abordagem metodológica de investigação que implica três condições, nomeadamente quando o investigador procura resposta para o “como?” e o “porquê?”; quando o investigador tem pouco controlo sobre as situações e quando o foco do estudo está relacionado com contextos da vida real. Afirma, ainda, que o Estudo de Caso é utilizado quando pretendemos *explicar*, *descrever* ou *explorar* determinados acontecimentos e contextos complexos (Yin, 2005). Assim, estas condições ajudam o investigador a distinguir o Estudo de Caso de outros métodos de investigação, nomeadamente da Investigação-Ação.

O presente estudo apresenta objetivos nos quais o investigador pretende perceber quais são as imagens das línguas dos alunos do 6.º ano e averiguar se essas imagens

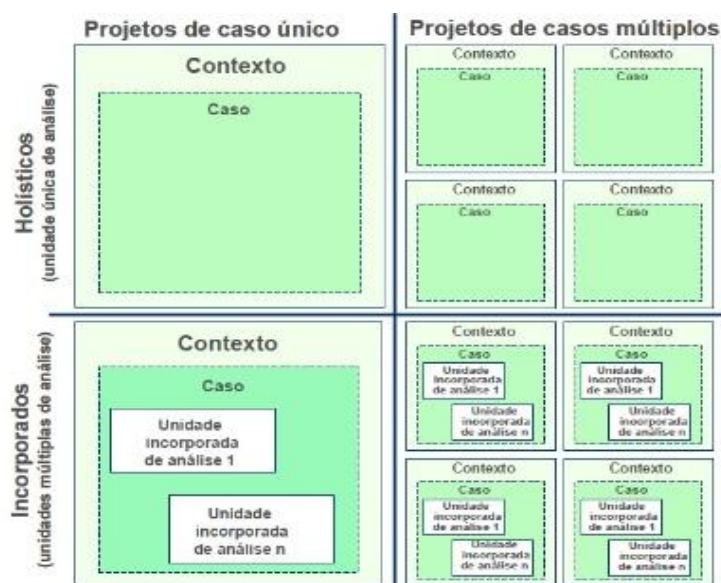
influenciam, ou não, na escolha de uma língua para aprendizagem, tendo como finalidade perceber qual a razão que leva os alunos a matricularem-se em determinada língua e se essa razão é baseada nas imagens que os alunos têm das línguas ou não. Assim, baseando-nos nestes objetivos e seguindo a lógica defendida por Yin (2005), consideramos que o presente estudo se enquadra no propósito de *explicar*, uma vez que são apresentados dados que determinam relações de causa e efeito em situações reais (Duarte, 2008).

Para além do caráter explicativo, o nosso Estudo de Caso enquadra-se numa metodologia de cariz descritivo e, devido a essa característica, associada ao facto de que o investigador está implicado no estudo, a mesma pode ser relacionada com a investigação quantitativa, que impera nos estudos desenvolvidos sobre Educação (Coutinho & Chaves, 2002). Contudo, segundo Bisquerra (1989) o Estudo de Caso poderá tratar-se de uma metodologia associada tanto à investigação qualitativa, como à quantitativa, denominando-se por *investigação mista*.

Assim, devido à natureza dos dados que o nosso estudo apresenta, consideramos que estamos perante uma *investigação mista*, que contém dados quantitativos, referentes a informações demográficas, número de alunos que tem o Português como língua materna, número de alunos que tem como língua mais importante o Inglês, entre outros dados numéricos e contém, também, dados qualitativos que nos permitem interpretar os dados quantitativos, como por exemplo as razões que levaram os alunos a escolher determinada língua para aprendizagem.

Para além das características apresentadas anteriormente, existem outras que nos ajudam a perceber a existência de variantes dentro do Estudo de Caso. Segundo Yin (2005), existem quatro tipos de Estudo de Caso, que variam consoante os contextos, os casos e as unidades de análise. Assim, existe o estudo de caso único (*projeto de caso único*), que pode ser *holístico* ou *integrado/inclusivo* e o estudo de caso múltiplo (*projeto de casos múltiplos*), que também varia entre o *holístico* e o *integrado/inclusivo*, como é observável na figura 1 – Tipos básicos de projetos para estudos de caso (Yin, 2005, p.70).

FIGURA 1 – TIPOS BÁSICOS DE PROJETOS PARA ESTUDOS DE CASO (YIN, 2005, P.70)



Cada um dos tipos de Estudo de Caso, apresentados na figura 1, têm características específicas, que nos permitem perceber em qual dos quatro tipos o nosso estudo se insere. Segundo Yin (2005), um estudo de caso único “representa o caso crítico no teste de uma teoria bem-formulada” (p.70), ou seja, uma teoria que define, claramente, um conjunto de proposições consideradas verdadeiras, segundo determinados contextos. O objetivo de um estudo de caso único é testar uma teoria, de forma que a mesma possa ser confirmada, desafiada ou ampliada (Yin, 2005). Para além do estudo de caso único ser utilizado para verificar se as proposições que sustentam a teoria estão corretas ou não, também é utilizado quando representa um caso *extremo* ou *peculiar*, que podem ser raros e por isso, merecem um estudo único (Yin, 2005). Ou então, quando representa um caso *representativo* ou *típico*, ou seja, o Estudo de Caso pode representar um caso típico entre vários casos diferentes, por exemplo um bairro urbano típico (Yin, 2005). Outras razões que suportam o estudo de caso único são quando este representa um caso *revelador*, quando um “investigador tem a oportunidade de observar e analisar um fenómeno previamente inacessível à investigação da ciência social” (Yin, 2005, p.72), ou quando representa um caso *longitudinal*, ou seja, um caso único que foi estudado em duas ou mais épocas diferentes (Yin, 2005). Segundo Yin (2005), o estudo de caso único é potencialmente vulnerável, uma vez que o caso que escolhido para estudo no início da investigação pode não ser o mesmo no final da mesma.

Contudo, Yin (2005) acrescenta que “o mesmo estudo pode conter mais do que um caso único” (p.76), estando o autor a referir-se ao estudo múltiplo de caso. Assim,

comparando os dois tipos de Estudo de Caso, Yin (2005) defende que a evidência de um caso múltiplo é mais vigorosa e o estudo, é por essa razão, mais sólido, exigindo mais tempo de estudo e recursos do que um estudo singular de caso.

Assim, seguindo a definição de Estudo Caso sugerida por Yin (2005) e dado que o tema do nosso estudo é “Imagens das línguas de alunos do 6.º ano”, consideramos que o “caso”, no nosso estudo, é um grupo de alunos do 6.º ano, ou seja, 98 alunos que frequentam o 6.º ano de escolaridade de uma escola de Aveiro. Acrescentando, que definimos o nosso estudo como um estudo de caso único e inclusivo, que devido aos objetivos e natureza das informações finais que apresenta, é um estudo explicativo e avaliativo.

Ainda, Coutinho & Chaves (2002), numa tentativa de definir Estudo de Caso, afirmam que “a característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o «caso»” (p. 223). Acrescentando que o “caso” pode ser quase tudo, desde um indivíduo, uma organização, um grupo pequeno, uma comunidade, uma escola, uma classe, etc. (Coutinho & Chaves, 2002; Bisquerra, 1989).

Assim, os alunos do 6.º ano, que participaram no nosso estudo serão o caso representativo a partir do qual iremos retirar conclusões. Este estudo apresenta várias unidades de análise, uma vez que pretendemos conhecer quais são as imagens das línguas portuguesa, francesa, espanhola e inglesa dos alunos do 6.º ano, estando deste modo perante um estudo de caso único inclusivo.

Por fim, pretendemos explicar através do nosso estudo, qual a relação entre as imagens das línguas e as escolhas, que neste caso, os alunos fazem de uma língua para aprendizagem. Para que posteriormente consigamos concluir e explicar este “caso”, selecionamos três instrumentos de recolha de dados, que nos permitiram recolher informações sobre as imagens das línguas dos alunos do 6.º ano.

4. Recolha de Dados

Tendo em consideração a metodologia de investigação, definida anteriormente, torna-se importante referir os instrumentos que foram utilizados para a recolha de dados ao longo do estudo.

Assim, foram utilizados como instrumentos de recolha de dados, o desenho, o inquérito por questionário e as notas de campo, que serão abordados seguidamente, seguindo a ordem pela qual foram descritos.

4.1.Desenho

Com o objetivo de averiguarmos quais as imagens das línguas dos alunos do 6.º ano, solicitamos que os mesmos desenhassem essas imagens que têm das línguas e, por esta razão, o desenho foi escolhido como um dos instrumentos de recolha de dados.

Segundo Simões (2006), o desenho já foi utilizado em vários projetos de investigação sobre imagens das línguas e povos como instrumento de recolha de dados, nomeadamente por Castelloti & Moore, 2002; Chaves, 2004; Vasseur & Grandcolas, 1997; Pétillon, 1997 e pela própria autora, solicitando os alunos para que “retratassem um locutor de língua francesa ou de língua inglesa” (p.255). Ou em estudos recentes como Melo-Pfeiffer & Schmidt (2014).

Também o *Projeto Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilíngue*, que contribuiu para a construção do volume 4 da Série de Propostas dos Cadernos do LALE (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007), utilizou como instrumento de recolha de dados o desenho. Considera-se que o mesmo, entre outros instrumentos, permite ao investigador ter acesso às imagens dos sujeitos sobre as línguas, com o “intuito expresso de trabalhar estas imagens, procurando levar os sujeitos a tomarem delas consciência e a debaterem-nas, num processo que pretendia impulsionar a sua reconstrução” (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007, p.5).

No caso do nosso estudo, a folha do desenho, distribuída pelos alunos, apresentava-se dividida em quatro partes, cada uma com a instrução do que era pretendido que os alunos desenhassem: 1. Desenha-te a falar a tua língua materna; 2. Desenha-te a falar uma língua que já aprendeste; 3. Desenha-te a falar uma língua que gostavas de aprender e 4. Desenha-te a falar uma língua que não gostavas de aprender. Como já foi referido anteriormente, com exceção da língua materna, as línguas que os alunos podiam desenhar estavam limitadas às que estes podem aprender na escola, ou seja, as línguas francesa, inglesa, portuguesa e espanhola.

Para que conseguíssemos enriquecer e complementar a análise dos desenhos, solicitamos aos alunos que respondessem a um inquérito por questionário.

4.2. Inquérito por questionário

Para que a análise posterior dos desenhos fosse mais simples, decidimos construir um inquérito por questionário, que tem como objetivo auxiliar na análise dos desenhos, bem como justificar possíveis conclusões do estudo.

Como já foi referido na descrição do estudo, o inquérito por questionário utilizado na recolha de dados sofreu algumas alterações, após ter sido testado por uma turma do 5.º ano de escolaridade. Tal como no desenho, o presente questionário foi distribuído por 98 alunos do 6.º ano, que se distribuía por cinco turmas, de uma escola de Aveiro.

O inquérito por questionário utilizado na recolha de dados era composto por cinco questões. Na primeira questão os alunos tinham que indicar as línguas presentes nos desenhos elaborados por eles, fazendo corresponder a cada número, de 1 a 4, uma língua. Na segunda questão era solicitado aos alunos que atribuíssem uma palavra a cada língua, essas palavras deveriam ser escritas em português, no entanto alguns alunos optaram por escrever na língua à qual estavam a atribuir a palavra. Na terceira questão os alunos tinham que numerar as línguas de 1 a 4 segundo o nível de importância, correspondendo o número 1 à mais importante. Esta questão surgiu numa lógica de tentarmos perceber qual a importância que estas línguas têm para os alunos inquiridos. Na questão 4 - “Em que línguas te vais matricular no 7.º ano?”, o objetivo era percebermos se os alunos pretendiam aprender espanhol ou francês, uma vez que as outras línguas (português e inglês) são obrigatórias. A presente questão fazia-se acompanhar de um alínea (4.1) que questionava os alunos sobre a razão da opção que fizeram anteriormente. Estudos realizados por Simões (2006), Pinto (2005) e Senos (2011), são exemplos que contêm atividades didáticas e inquéritos por questionário com o mesmo tipo de questões apresentadas anteriormente. Por último, a questão 5 solicitava aos alunos que atribuíssem um peso em kg a cada uma das quatro línguas, sendo que a língua com mais peso seria a língua com mais valor (Gasquet-Cyrus & Petitjean, 2009).

Na análise dos dados será realizada uma comparação entre as diversas respostas ao questionário e os desenhos, para percebermos quais são as imagens das línguas dos alunos inquiridos.

Ao longo dos vários momentos de recolha dos dados, enquanto os alunos desenhavam e preenchiam o questionário, a investigadora, optando pela técnica de observação, utilizou as notas de campo para registar aspetos que integram a investigação. No próximo tópico serão apresentadas as notas de campo.

4.3. Notas de campo

As notas de campo (apêndice IV) foram um dos instrumentos utilizado no presente estudo, tanto no pré-teste, como nos momentos posteriores de recolha de dados com os alunos do 6.º ano. Segundo Tuckman (2002), as notas de campo devem ser registadas nos momentos em que o investigador está a observar, anotando descrições e reflexões previamente orientadas.

Assim, as notas de campo utilizadas permitiram ao investigador registar informações, tais como a turma na qual estava a recolher dados, o número de alunos do sexo feminino e masculino, a média das idades dos alunos, a hora da recolha de dados (início e fim), a disciplina e docente cooperante. Ainda, questões/dúvidas dos alunos (se podiam atribuir duas línguas que não gostavam de aprender, se podiam ter duas línguas maternas, se o nível de importância a atribuir às línguas era “para eles” ou global, entre outras) e observações (número de alunos NEE, alunos que faltaram, se os alunos partilharam opiniões enquanto desenhavam e preenchiam o inquérito, se algum aluno teve auxílio da docente ou do investigador, opiniões dos alunos, entre outros aspetos).

Capítulo IV – Tratamento dos Dados

Introdução

No presente capítulo pretendemos responder às questões de investigação deste estudo: “De que forma é que as imagens das línguas, dos alunos do 6.º ano, os influenciam na escolha de uma língua para aprendizagem?” e “Quais as imagens das línguas, portuguesa, francesa, espanhola e inglesa, dos alunos do 6.º ano?”, através da análise e discussão dos dados recolhidos ao longo do estudo, através do inquérito por questionário e do desenho.

O capítulo organiza-se em três partes, a primeira está relacionada com os instrumentos de tratamento de dados, nomeadamente as categorias de análise, que nos permitiram interpretar os dados obtidos. As duas partes que se seguem são referentes à análise individual dos inquéritos por questionário e dos desenhos.

1. Instrumentos de tratamento de dados

Como já foi referido no capítulo anterior, o nosso estudo pretende alcançar três objetivos, (1) perceber quais as imagens das línguas dos alunos do 6.º ano de escolaridade; (2) averiguar se os alunos do 6.º ano se matriculam numa língua para aprendizagem, baseados em imagens estereotipadas das línguas (e em quais) e (3) averiguar se a imagem que os alunos do 6.º ano têm sobre línguas influencia a sua escolha para aprendizagem posterior.

Assim, como forma de analisar os dados obtidos de forma organizada e objetiva, baseamo-nos nas categorias de análise utilizadas por Pinto (2005), num estudo que pretendia “descrever as imagens das LE por parte dos alunos do 3.º ano do curso universitário de Línguas e Relações Empresariais da Universidade de Aveiro” (p.100). Contudo, foram realizadas adaptações nas categorias e respetivos descritores, de acordo com os dados que obtivemos.

Como afirma Pinto (2005), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, adequada ao domínio e aos objetivos pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento” (p.101). Posto isto, apresentamos de seguida um quadro (quadro 3), que sintetiza as categorias e respetivos descritores, utilizados no presente tratamento de dados, baseadas em categorias já utilizadas noutros estudos (Pinto, 2005 e Simões, 2006)

QUADRO 3 – CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA O TRATAMENTO DE DADOS

Categorias	Descritores
CT1 - Língua como objeto afetivo	C1.1. Relação afetiva aluno/língua/cultura
CT2 - Língua como objeto de ensino-aprendizagem	C2.1. Facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso
CT3 - Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas	C3.1. Relação língua/história de um povo/cultura
CT4 - Língua como objeto de poder	C4.1. Poder sociocultural C4.2. Poder económico-profissional
CT5 - Língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais	C5.1. Comunicação e socialização com o Outro

Na categoria “**Língua como objeto afetivo**” incluímos todos os elementos que demonstram que o aluno sente afeto, ou não, pelas línguas, tendo consciência de que é algo subjetivo, uma vez que depende da relação que o sujeito tem com a língua, seja esta a sua língua materna ou uma língua estrangeira (Simões, 2006).

Segundo Pinto (2005), “os sujeitos estabelecem com as línguas fortes relações de afetividade, que se traduzem em sentimentos não passíveis de definir de acordo com critérios objetivos” (p.106). Assim, consideramos que os dados do nosso estudo que se inserem nesta categoria, ilustram a relação afetiva existente entre o aluno, a língua e a cultura. Por exemplo, quando um aluno atribui à língua portuguesa palavras tais como “família”, “bonita” ou “paixão”, este demonstra o afeto que as línguas lhe provocam.

Sendo as línguas consideradas, formal ou informalmente, objetos de estudo é natural que as mesmas sejam apreciadas como objetos exteriores aos sujeitos, objetos de que estes se apropriam em situações mais ou menos organizadas e sistemáticas, mais concretamente, em situações de ensino-aprendizagem. Como afirma Pinto (2005) “na aprendizagem de qualquer objeto, os alunos constroem imagens acerca deste processo e reconstroem-nas ao longo do seu percurso escolar” (p.103), desta forma estamos perante a segunda categoria “**Língua como objeto de ensino-aprendizagem**”.

Nesta categoria e de acordo com os dados obtidos no nosso estudo, consideramos pertinente o descritor relativo à facilidade/dificuldade de aprendizagem de uma língua, uma vez que dele fazem parte unidades de registo nas quais os alunos atribuem às várias línguas (portuguesa, francesa, inglesa e espanhola) palavras como “fácil”, “difícil”, “complexa”, “complicada”. Ainda, incluímos neste descritor a comparação entre línguas: “O francês é mais difícil do que o espanhol”.

Surtem, ainda, outras unidades de registo que não integram necessariamente o descritor da facilidade/dificuldade de aprendizagem de uma língua, no entanto demonstram que os alunos têm uma imagem de determinada língua enquanto objeto de ensino-aprendizagem. Alunos que apontam palavras como “escola”, “colégio”, “estudada” ou que afirmam que necessitam “aprofundar” determinada língua, demonstram ter consciência de que para adquirir determinada língua é necessário passar por um processo de ensino-aprendizagem.

Por vezes, os sujeitos só tomam consciência da sua própria identidade e da identidade linguística e cultural dos outros, quando confrontam com o Outro e a sua cultura (Pinto, 2005). Desta forma, “as línguas assumem um papel primordial na construção e afirmação identitária dos indivíduos e dos grupos” (Pinto, 2005, p. 110), que por sua vez é encarada, pelas Ciências Humanas, como um processo dinâmico de interdependência entre a língua, a cultura e a identidade.

Posto isto e dadas as nossas unidades de registo, houve a necessidade de adaptar do estudo de Pinto (2005) a categoria **“Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas”**. No descritor relação língua/história de um povo/cultura inserem-se dados que demonstram que os alunos inquiridos têm conhecimento acerca do país e dos locutores que falam determinada língua, são apontados elementos da história do país, tais como monumentos, figuras míticas, bandeiras, entre outros, assim como elementos relacionados com a cultura do povo, como é exemplo a gastronomia, música, festividades, entre outros.

Ter conhecimento relativamente ao Outro e à sua língua é algo importante, que nos permite criar consciência da nossa própria identidade linguística e cultural. No entanto é igualmente importante reconhecer o poder das línguas, apreciando as possibilidades de ascensão social e económica que as mesmas oferecem aos que as aprendem (Pinto, 2005). Desta forma, surge a necessidade de integrar no nosso estudo a categoria **“Língua como objeto de poder”**, para que palavras como “importante”, “trabalho”, “resistente”, “universal”, “comercial”, entre outras possam ser inseridas numa categoria que demonstra que alguns alunos têm uma imagem das línguas enquanto objetos de poder.

Contudo, quando mencionamos a palavra poder podemos referir-nos a um poder sociocultural ou ao poder económico-profissional. No primeiro as línguas são encaradas como um objeto de prestígio, sendo por isso úteis aos seus locutores na promoção de uma ascensão cultural e social. Por outro lado, os sujeitos conferem às línguas um determinado

“valor/utilidade internacional nas trocas económicas” (Pinto, 2005, p. 109), tomando consciência de que estas lhe poderão proporcionar ascensão profissional.

Por último, surge a categoria **“Língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais”**, associada ao descritor a comunicação e socialização com o Outro. Uma vez que, uma das maiores utilidades das línguas é a comunicação e a socialização com o outro, ou seja, os sujeitos têm uma imagem das línguas associada à relação com o Outro, que se proporciona mais facilmente se conseguirem comunicar e socializar na mesma língua. Neste sentido, os alunos demonstraram conhecer formas de comunicação como por exemplo “Hello”, “my name is...”, “gracias”, “merci”, “obrigada”, sendo estas algumas das nossas unidades de registo. Outros alunos demonstraram vontade em aprender uma nova língua referindo que facilitava a “comunicação com o outro”.

Após apresentarmos as categorias de análise utilizadas na análise de dados, seguimos para a análise dos inquéritos por questionário e dos desenhos.

2. Análise dos dados dos inquéritos por questionário

Neste subtópico serão apresentados os resultados obtidos, organizados de acordo com as categorias de análise referidas anteriormente. Esses resultados serão analisados e discutidos questão a questão. No entanto, para facilitar a leitura do presente documento é apresentado um quadro (quadro 4), que apresenta todas as questões presentes no inquérito por questionário e que serão analisadas e discutidas seguidamente.

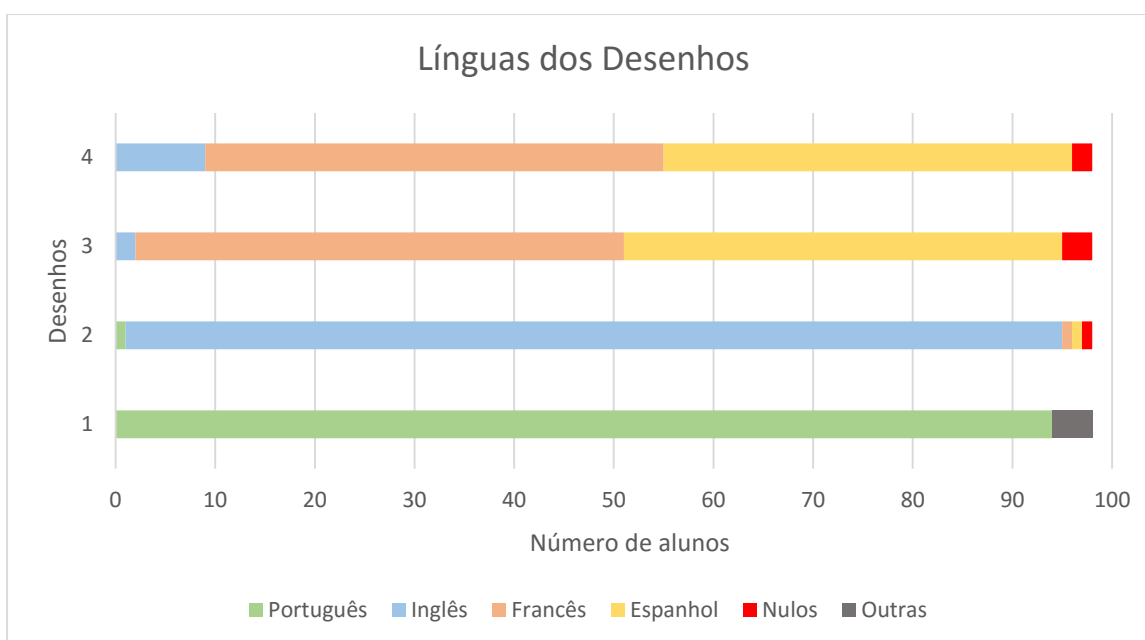
QUADRO 4 – QUESTÕES DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Objetivo	Questão
- referir qual a língua que desenhou em cada um dos quatro espaços em que se dividia a folha do desenho;	1. Línguas dos desenhos:
associar línguas às imagens/representações que possuem sobre elas;	2. Que palavras atribuis à língua: 2.1. Portuguesa; 2.2. Francesa; 2.3. Espanhola; 2.4. Inglesa;
- atribuir um número (de 1 a 4) a cada língua (português, francês, espanhol e inglês) de acordo com a importância que as mesmas têm para si;	3. Numera de 1 a 4 as línguas de escola segundo o seu nível de importância (sendo 1 a mais importante).
– indicar a língua em que se vai matricular no 7º ano (língua espanhola ou pela francesa) e justificar a sua opção;	4. Em que línguas te vais matricular no 7.º ano? 4.1. Qual a razão da tua escolha?
- atribuir um peso, em kg, a cada língua, sendo que não estava limitado a um peso mínimo ou máximo.	5. Qual o peso, em kg, que atribuis à língua: 5.1. Portuguesa; 5.2. Francesa; 5.3. Espanhola; 5.4. Inglesa;

Na questão 1, os alunos teriam que referir qual a língua que desenharam em cada uma das quatro partes em que estava dividida a folha de desenho. Na primeira parte foi pedido aos alunos “*Desenha-te a falar a tua língua materna*”, pelo que verificamos que 94 dos alunos inquiridos têm como língua materna o português e apenas quatro alunos referem outras línguas, tais como o chinês, o russo e o ucraniano. Na segunda parte os alunos seguiram a instrução: “*Desenha-te a falar uma língua que já aprendeste*”. Assim, constatamos que um aluno optou pela língua portuguesa, outro aluno pela língua francesa, outro pela língua espanhola, 94 alunos optaram pela língua inglesa e um aluno não efetuou

o desenho, sendo por isso considerado nulo. Na terceira parte foi pedido aos alunos “*Desenha-te a falar uma língua que gostavas de aprender*”, sendo que 49 alunos optaram pela língua francesa, 44 pela língua espanhola, dois pela língua inglesa e três alunos não efetuaram o desenho, contando estes como nulos. Por último, na quarta parte os seguiram a instrução oposta da anterior, isto é, “*Desenha-te a falar uma língua que não gostavas de aprender*”. Neste ponto verificamos que os dados se mantêm semelhantes aos anteriores, contando a língua francesa com 46 alunos, a língua espanhola com 41, a língua inglesa com nove e dois alunos por não efetuarem o desenho foram considerados nulos. Para facilitar a compreensão do que foi descrito vejamos estes dados sistematizados no seguinte gráfico:

GRÁFICO 1- LÍNGUAS QUE OS ALUNOS DESENHARAM EM CADA PARTE DA FOLHA DO DESENHO



Seguindo para a questão 2, que por sua vez foi analisada e discutida segundo as categorias de análise referidas anteriormente, optamos, primeiramente, por apresentar os dados de cada uma das línguas individualmente (questões 2.1; 2.2; 2.3 e 2.4), seguindo um gráfico (gráfico 2) que apresenta uma sistematização desta questão. De seguida, apresentamos um quadro (quadro 5) que sintetiza os resultados relativos à questão 2 e que serão descritos posteriormente.

QUADRO 5 – SÍNTESE DA QUESTÃO 2

Questão / Língua	Imagem que os alunos têm da língua (categorias de análise)	N.º de alunos por categoria de análise
2.1. Português	Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas (CT3)	75
	Língua como objeto afetivo (CT1)	40
	Língua como objeto de ensino-aprendizagem (CT2)	22
	Língua como objeto de poder (CT4)	9
	Língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais (CT5).	5
2.2. Francês	Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas (CT3)	81
	Língua como objeto afetivo (CT1)	48
	Língua como objeto de ensino-aprendizagem (CT2)	13
	Língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais (CT5).	4
	Língua como objeto de poder (CT4)	1
2.3. Espanhol	Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas (CT3)	77
	Língua como objeto afetivo (CT1)	32
	Língua como objeto de ensino-aprendizagem (CT2)	18
	Língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais (CT5).	4
	Língua como objeto de poder (CT4)	1
2.4. Inglês	Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas (CT3)	74
	Língua como objeto afetivo (CT1)	37
	Língua como objeto de ensino-aprendizagem (CT2)	14
	Língua como objeto de poder (CT4)	9
	Língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais (CT5).	7

O quadro 5 apresenta uma síntese dos resultados da questão 2, encontra-se organizado por questão/língua, nas quais as categorias de análise são apresentadas por ordem decrescente do número de alunos, de acordo com as palavras que os mesmos atribuíram a cada língua e que nos indica a imagem que têm e cada uma delas.

Assim, na questão 2.1 foi pedido aos alunos que atribuíssem três palavras à língua portuguesa. Após a análise de conteúdo dessas respostas, constatamos que a imagem que 75 alunos têm da língua portuguesa é da *língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas* (CT3), ou seja, encaram a língua como uma relação entre língua/história de um povo/cultura e como uma condição para a construção e afirmação de identidade e sentidos de pertença. Quarenta alunos têm uma imagem da língua portuguesa uma *língua como objeto afetivo* (CT1), na qual existe uma relação afetiva do aluno/língua/cultura. Existem 22 alunos que têm como imagem a *língua como objeto de ensino-aprendizagem* (CT2), associando a língua à facilidade/dificuldade de aprendizagem. Ainda, nove alunos encaram a *língua como objeto de poder* (CT4), referindo a importância da mesma, bem como o seu poder sociocultural e económico profissional. Por último, cinco alunos têm como imagem da língua a comunicação, considerando a *língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais* (CT5). Posto isto, verifica-se que o total de alunos é 151, este valor justifica-se pelo facto de vários alunos associarem à língua portuguesa palavras que se inserem em mais do que uma categoria, sendo contabilizados mais do que uma vez.

Seguindo para a questão 2.2, que tal como na anterior é solicitado aos alunos que estes atribuam três palavras à língua francesa. Verificamos que 81 alunos têm uma imagem da língua francesa como um *instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas* (CT3), seguindo-se 48 alunos que têm uma imagem da *língua como objeto afetivo* (CT1). Por fim, surgem 13 alunos que têm como imagem da língua francesa a *língua como objeto de ensino-aprendizagem* (CT2); quatro alunos que veem a *língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais* (CT5) e apenas um aluno considera a língua francesa *como objeto de poder* (CT4). Assim, verificamos mais uma vez que o total dos alunos é superior ao número de alunos inquiridos, sendo 147, pela mesma razão referida anteriormente na questão 2.1.

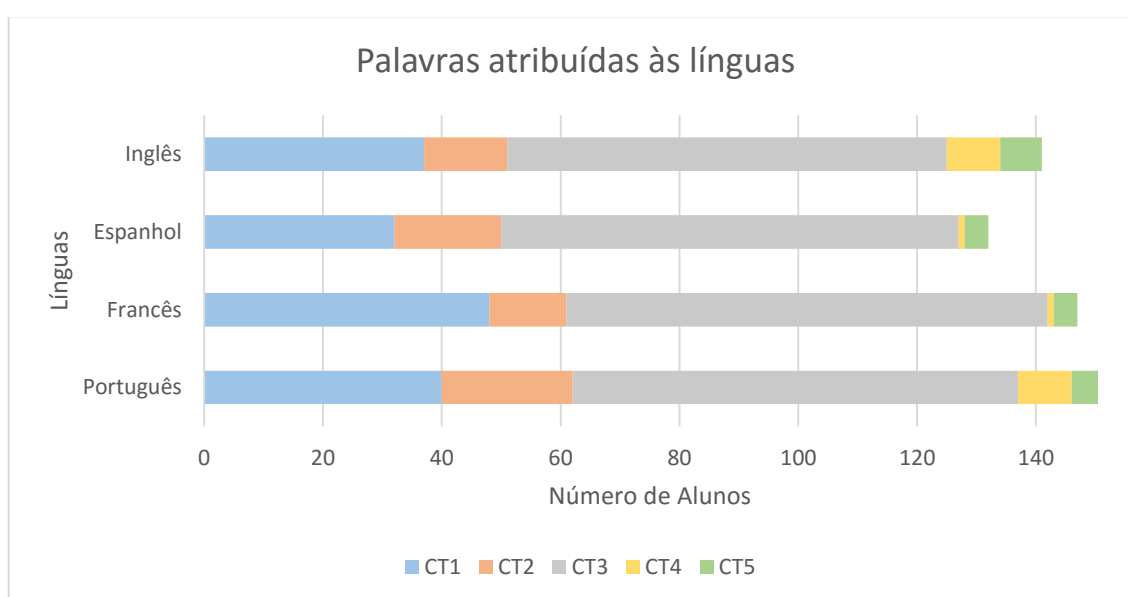
Posteriormente, na questão 2.3 os alunos foram incitados a atribuir três palavras à língua espanhola. Constatamos que, mais uma vez, a imagem da língua como um *instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas* (CT3) se encontra com o maior número de alunos, sendo estes 77. De seguida, verificamos que 32 alunos vêem a língua espanhola como *objeto afetivo* (CT1). Verificamos, ainda, que 18 alunos veem a língua espanhola *como objeto de ensino-aprendizagem* (CT2). Por último,

com os mesmos valores que a língua francesa, surgem quatro alunos que têm como imagem a *língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais* (CT5) e um aluno atribuiu palavras à língua espanhola que demonstram que a imagem que este tem da *língua como objeto de poder* (CT4). Relativamente à língua espanhola o total de alunos é 132, que tal como nas questões anteriores é superior ao total de alunos inquiridos, devido à atribuição de palavras que se inserem em várias categorias de análise.

Por fim, a questão 2.4 que sugeria aos alunos que estes atribuíssem três palavras à língua inglesa. Assim, verificamos que 74 alunos veem a língua inglesa como um *instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas* (CT3), 37 alunos veem a língua como *como objeto afetivo* (CT1), sendo que estas opções não são totalmente distintas das anteriores. Contudo, foram realizadas outras opções e 14 alunos atribuíram palavras à língua inglesa que nos sugerem que estes veem a *língua como objeto de ensino-aprendizagem* (CT2). Tal como nas questões anteriores as categorias de análise que contêm menos alunos são a *língua como objeto de poder* (CT4) com nove alunos e a *língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais* (CT5) com 7 alunos. Os valores apresentados anteriormente perfazem um total de 141 alunos, que mais uma vez ultrapassa o número de alunos inquiridos, uma vez que estes atribuíram à língua inglesa palavras de várias categorias.

Como forma de facilitar a compreensão dos dados apresentados anteriormente, relativos à questão 2, vejamos o gráfico (gráfico 2) com a sistematização dos mesmos.

GRÁFICO 2 - ASSOCIÓGRAMA RELATIVO ÀS LÍNGUAS



Desta forma, verificamos que existe algo constante em todas as línguas, isto é, em primeiro lugar com o maior número de alunos surge a CT3 (*língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas*). Esta opção dos alunos mostra-nos que o conhecimento sobre as línguas é maioritariamente cultural, relacionado com os costumes, gastronomia, património histórico-cultural do povo. São alguns exemplos de palavras atribuídas às línguas: “bacalhau”; “Torre de Belém” e “fado” (língua portuguesa), “Torre Eiffel”; “bandeira” e “Napoleão” (língua francesa), “tourada”; “sevilhanas” e “paella” (língua espanhol) e “rainha”; “autocarro” e “chá” (língua inglesa).

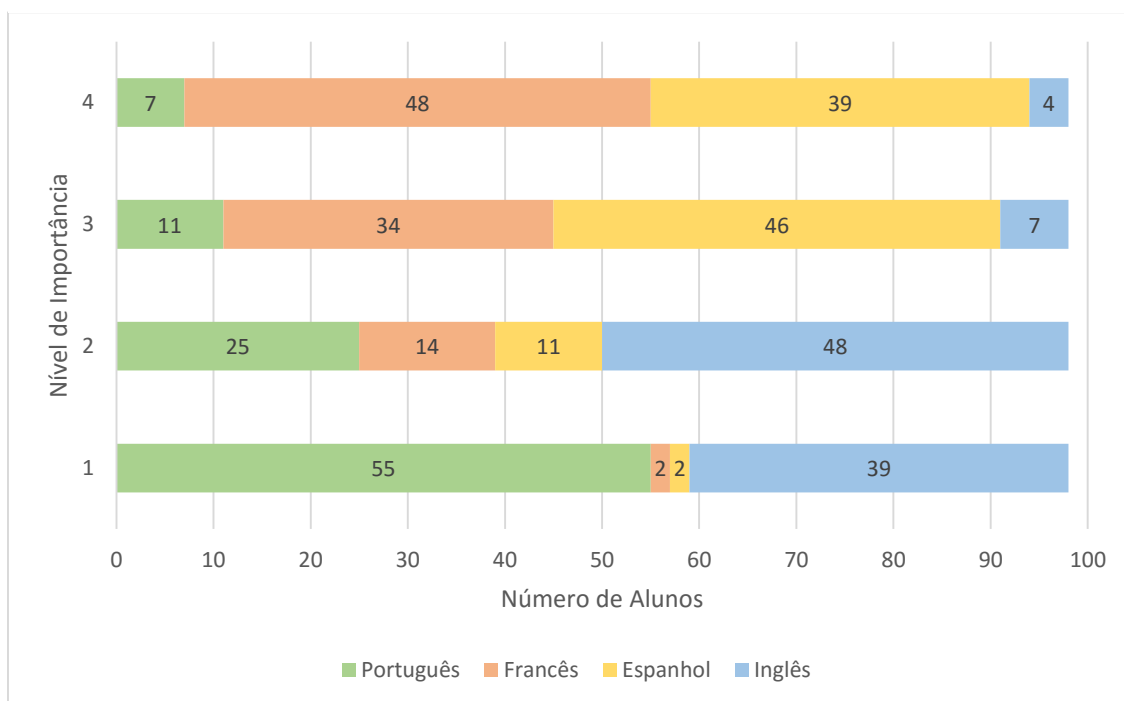
Em segundo lugar surge a CT1 (*língua como objeto afetivo*), na qual as palavras escolhidas pelos alunos são maioritariamente adjetivos que demonstram a sua relação afetiva com cada uma das línguas, por exemplo “linda”; “triste” e “única” (língua portuguesa), “feia”; “romântica” e “delicada” (língua francesa), “suja”; “estranha” e “cansativa” (língua espanhola) e “sofisticada”; “forte” e “admirável” (língua inglesa). Em terceiro lugar surge a CT2 (*língua como objeto de ensino-aprendizagem*), neste caso importa destacar duas palavras “fácil” e “difícil”, uma vez que foram atribuídas a todas as línguas, é de notar que o português é a língua que surge com maior número de alunos por ser, de todas, a que acompanha os alunos desde o início do seu percurso escolar. No entanto, verificamos que a língua estrangeira que aparece de seguida é o espanhol e não o inglês, que é a segunda língua que os alunos aprendem na escola.

De seguida, as categorias que aparecem na quarta e quinta posição são a CT4 (*língua como objeto de poder*) e CT5 (*língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais*), apresentando os valores mais baixos. Sendo que a língua portuguesa e a língua inglesa apresentam mais palavras e maior número de alunos na CT4, por se tratar da língua materna e da língua “mais universal”, respetivamente. Uma das palavras que aparece referente ao português é “importante” e ao inglês é “universal”. Nas línguas restantes, francês e espanhol, a categoria que apresenta um maior número de ocorrências é a CT5, a proximidade com o português e o facto de, possivelmente, contactarem com estas línguas fora da escola faz com que a opção dos alunos recaia sobre estas línguas como uma possibilidade de comunicação com outrem. Destacamos o facto de que as palavras que surgem nesta categoria estão escritas na própria língua, ou seja, na língua francesa surgiram palavras tais como “oui” e “merci” e na língua espanhola “holla” e “gracias”.

Posto isto, colocamos em apêndice (apêndice V) quadros com a organização das categorias e das respetivas palavras, apresentando separadamente cada língua. Algumas palavras aparecem agrupadas, ou por se tratar de palavras que são “sinónimos”, ou por serem do mesmo campo lexical (como por exemplo: “linda”, “bela”, “bonita”, “família”, “pai”, “mãe”, “filha”).

Seguindo para o nível de importância atribuído às línguas (a questão 3 - pedia-se aos alunos para numerar de 1 a 4 cada uma das línguas, sendo que 1 seria a língua com maior importância). Verificamos que 55 alunos atribuíram o nível 1 à língua portuguesa, sendo esta considerada pela maioria dos inquiridos a mais importante; 48 alunos conferiram o nível 2 à língua inglesa, ficando esta na segunda posição; 46 alunos atribuíram o nível 3 à língua espanhola e o nível 4 foi atribuído por 48 alunos à língua francesa. Assim, constatamos que a língua mais importante para uma grande parte dos alunos inquiridos é a língua portuguesa, que por sua vez é a língua materna da maioria dos alunos. Para clarificar e facilitar a compreensão dos valores anteriormente apresentados vejamos o gráfico (gráfico 3):

GRÁFICO 3 - NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DAS LÍNGUAS



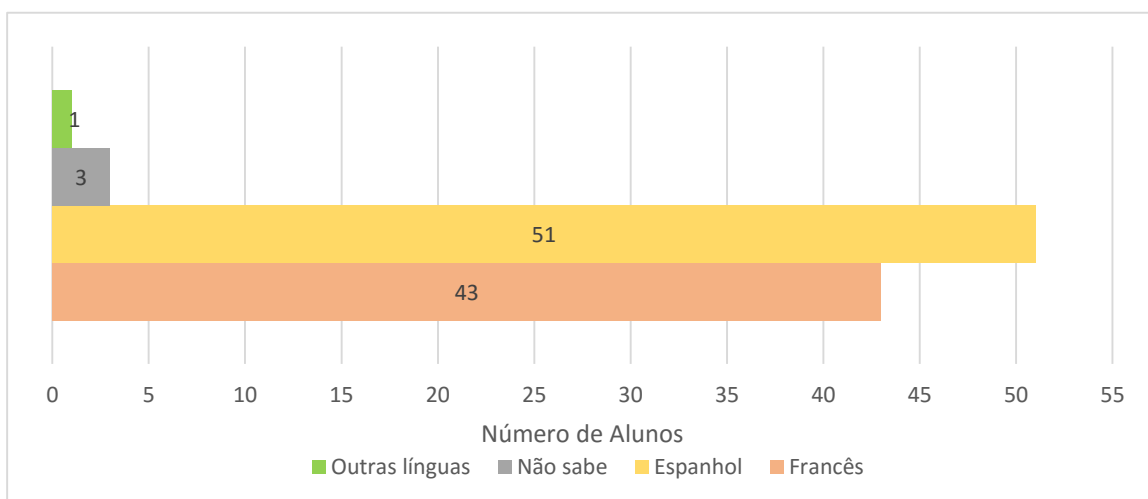
Observando o gráfico 3 – Nível de importância das línguas, verificamos que 39 dos alunos inquiridos atribuíram à língua inglesa o nível 1, com uma diferença de apenas 16 alunos a atribuírem nível 1 à língua portuguesa. Este facto permite-nos compreender a posição que a língua inglesa ocupa para os alunos e também nas escolas portuguesas, já

que é a primeira língua estrangeira que os alunos aprendem na escola. Os valores verificados nos níveis 3 e 4 também mostram que as línguas francesa e espanhola, eventualmente também por não serem a segunda LE de opção na escola, têm um nível de importância inferior às anteriores.

Na questão 4 foi solicitado aos alunos que expressassem a sua preferência, ou seja, qual a língua que escolhiam para aprender no ano seguinte (sétimo ano). Contudo, importa referir que esta escolha estava limitada a duas línguas, a francesa e a espanhola, uma vez que são as únicas possíveis que aprender na escola em questão.

Assim, verificamos que 51 alunos optavam por se matricular em espanhol, 43 em francês, três alunos não sabiam o que escolher e um aluno escolheu outra língua. De seguida é apresentado um gráfico (gráfico 4) que clarifica os valores apresentados:

GRÁFICO 4 - LÍNGUA QUE OS ALUNOS ESCOLHERAM PARA SE MATRICULAREM NO 7.º ANO



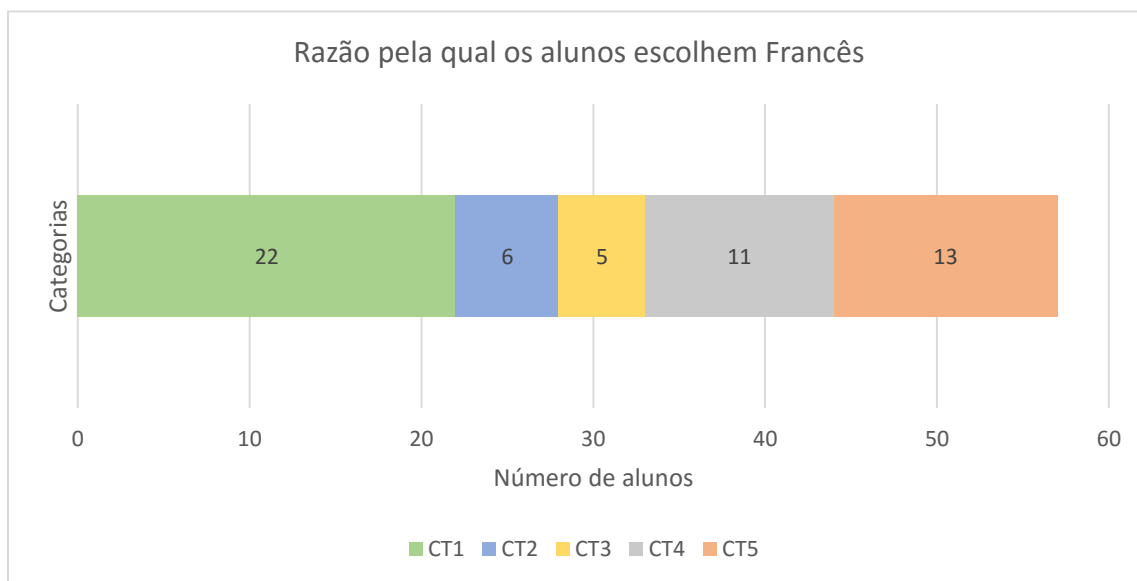
Verificamos que os valores ilustrados pelo gráfico 4 não correspondem aos valores apresentados no gráfico 1, mais precisamente os valores do desenho 3, correspondentes à língua francesa e à língua espanhola. O gráfico 1 mostra-nos que 49 alunos gostavam de aprender a língua francesa e 44 gostavam de aprender a língua espanhola, o que não se verifica quando são questionados sobre a língua em que se vão matricular e são apresentados 43 alunos que preferem a língua francesa e 51 a língua espanhola. Posto isto, constatamos que existe alguma contradição por parte de alguns alunos. Contudo, de seguida serão apresentadas as razões que os discentes apontaram como justificação das suas escolhas e que poderão explicar os valores contraditórios que foram referidos.

Assim, na questão 4.1 solicitava-se aos alunos que apontassem as razões das suas escolhas. Tal como na questão 2, utilizamos para análise das respostas dos discentes as

categorias de análise já referidas anteriormente. De seguida, serão apresentadas as razões separadamente, primeiro as que justificam a escolha da língua francesa, seguidas das que justificam a escolha da língua espanhola.

Como forma de facilitar a interpretação dos dados, optamos por apresentar um gráfico (gráfico 5) que apresenta as categorias de análise, as razões mencionadas pelos alunos e o número de alunos que apontaram cada uma delas.

GRÁFICO 5 - RAZÃO PELA QUAL OS ALUNOS ESCOLHERAM A LÍNGUA FRANCESA



Analisando os dados que são apresentados no gráfico 5, verificamos que as razões mais apresentadas pelos alunos são as que nos indicam que estes têm uma imagem da língua francesa *como objeto afetivo* (CT1), 22 alunos afirmam no inquérito por questionário que gostam mais de francês do que de espanhol, que a língua francesa é “bonita”, “interessante”, “divertida” e “de sonho” e a razão mais vezes descrita é por terem familiares que falam francês. Seguidamente, 13 alunos apontam razões que se relacionam com uma imagem da *língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais* (CT5). Os alunos afirmam que já sabem falar espanhol, por ser parecido com o português, por isso optam por francês, que é uma língua mais útil na comunicação com outras pessoas, entre outras razões que se relacionam fundamentalmente com comunicação e socialização com o outro.

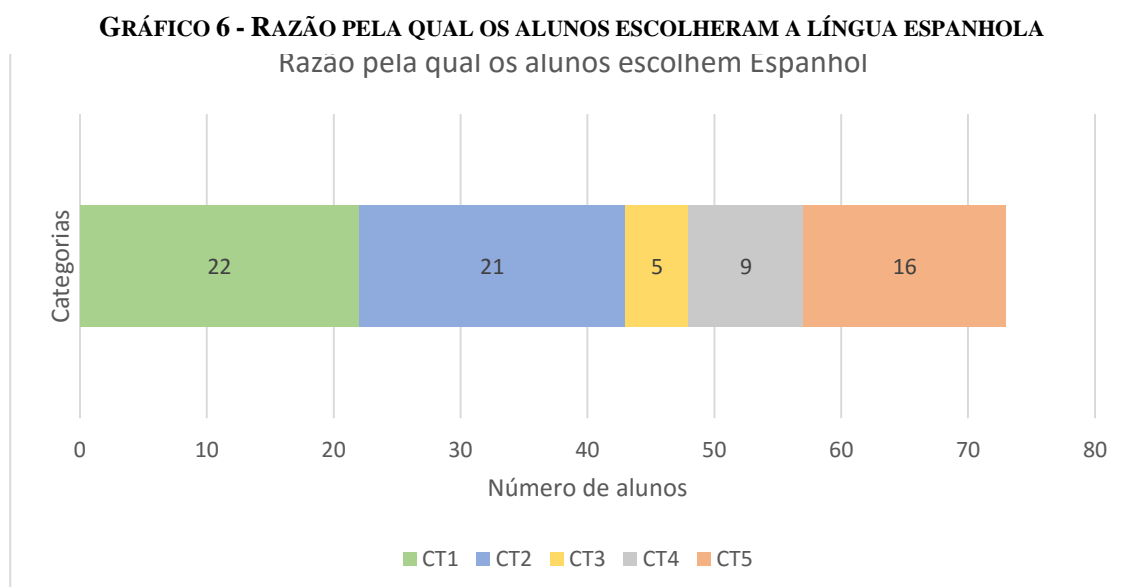
São ainda apontadas por 11 alunos razões que nos indicam que a imagem que estes têm da língua francesa é enquanto *objeto de poder* (CT4), afirmando que é uma língua com elevado nível de importância, nomeadamente porque existem muitos falantes de

língua francesa; porque é falada em muitos países e é uma mais-valia para o futuro profissional.

Seguindo para as duas categorias de análise que contam com menor número de ocorrências, surge com apenas seis discentes a CT2 (língua francesa como *objeto de ensino-aprendizagem*). Contudo, as razões que estes alunos apontam como justificação da opção que fizeram são relacionadas com o futuro escolar, por considerarem que é uma língua relevante para a aprendizagem, por ser uma língua mais difícil do que o espanhol ou porque o francês é escolhido por poucos discentes para aprendizagem. Por último, surgem cinco alunos que têm uma imagem da *língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas* (CT3), justificando a escolha que fizeram afirmando que consideram França um país bonito, pelos monumentos que existem no país, como é exemplo a Torre Eiffel ou o Arco do Triunfo e ainda, pela dimensão geográfica e populacional do país.

Posto isto, comparamos os resultados obtidos na questão 4.1 e na questão 2 e podemos concluir que a diferença mais notável é na CT3. Uma vez que, quando os alunos foram solicitados para atribuir palavras à língua francesa, a maioria (81 alunos) atribuiu palavras que mostravam que os mesmos tinham uma imagem mais cultural da língua, contrariamente ao que verificamos na questão 4.1 em que uma minoria (5 alunos) justificou a sua opção mostrando que têm uma imagem da língua como *instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas*. Desta forma, não verificamos concordância entre os dados das duas questões, relativos à categoria CT3.

Seguindo para as razões indicadas para optarem pela língua espanhola podemos analisar no gráfico 6 as categorias de análise.



Analisando os dados apresentados no gráfico 6 apercebemo-nos de que, tal como aconteceu anteriormente com a língua francesa, 22 alunos têm uma imagem da língua espanhola *como objeto afetivo* (CT1), afirmando que esta é “divertida”, “fixe”, “engraçada”, “rápida”, que “não gostam de francês” ou “gostam mais de espanhol” e, ainda, demonstram que têm familiares que são falantes de língua espanhola e por isso, gostavam de aprender a língua. Contudo, ao contrário do que verificamos na língua francesa, 21 alunos mostraram, através das razões da sua escolha, que a imagem que têm da língua espanhola é desta *como objeto de ensino-aprendizagem* (CT2). Os discentes afirmam que a língua espanhola é fácil ou que a língua francesa é difícil e que sentem necessidade de “aprofundar” os conhecimentos sobre o espanhol.

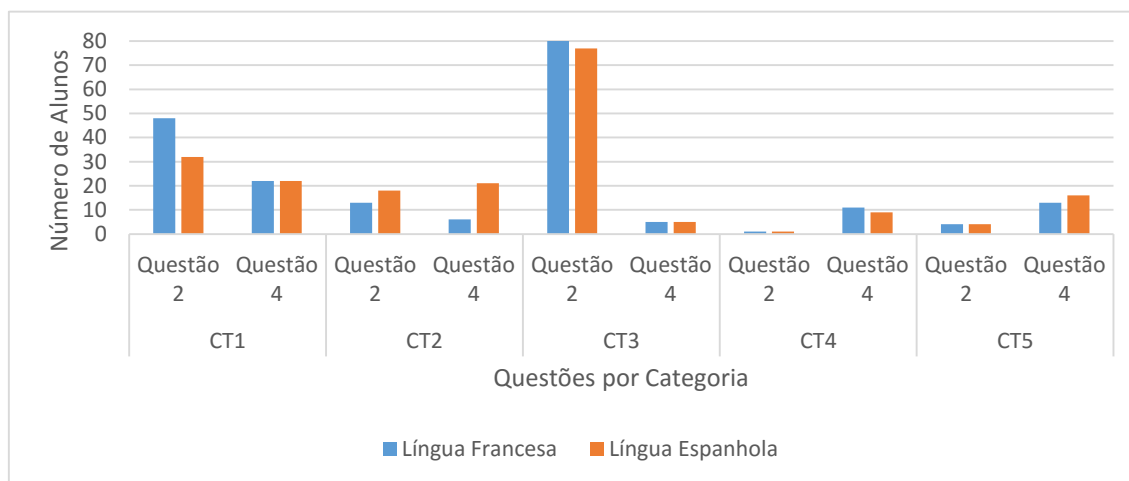
Continuando a análise dos dados, verificamos que 16 alunos apontam razões para a escolha da língua espanhola, que nos permitem afirmar que as imagens que os mesmos têm da mesma são enquanto *língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais* (CT5). Os discentes afirmam que a língua espanhola é parecida com o português e por isso já a sabem falar e que gostam de falar e da forma como se fala.

No que respeita às categorias de análise com o menor número de alunos, constatamos que 9 alunos têm uma imagem da língua espanhola *como objeto de poder* (CT4) e 5 alunos *como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas* (CT3). Por um lado, alguns alunos afirmam que a língua espanhola será a língua mais falada no futuro, que tem um nível de importância elevado, que é muito utilizada em marketing, que é a língua com mais falantes e falada em muitos países, sendo estas razões apontadas pelos 9 alunos da CT4. Por outro lado, os 5 alunos que restam apontam razões tais como: o facto de ser a língua utilizada numa série televisiva vistas por crianças, por ser falada no país com o melhor futebol e pela cultura, nomeadamente, monumento, e dança, que associam à língua/cultura espanhola.

Relativamente à análise dos dados descritos acerca da língua espanhola verificamos que, tal como na língua francesa, a CT3 surge com o menor número de alunos, o que contradiz de certa forma os dados registados na questão 2. Contudo, vemos uma concordância nos valores das restantes categorias, que atendendo aos valores do número de alunos de cada uma se mantêm pela mesma ordem da questão 2. Assim, concluímos que existe mais conformidade nas imagens da língua espanhola do que nas imagens da língua francesa.

De seguida, apresentamos um gráfico (gráfico 7) que sintetiza e clarifica os dados, apresentados anteriormente, relativos às línguas francesa e espanhola. Os dados encontram-se organizados, no gráfico, por questão (questão 2 e 4) e por categoria. Desta forma, verificamos que a imagem que a maioria dos alunos tem das línguas francesa e espanhola é das mesmas como objeto cultural.

GRÁFICO 7 - SÍNTESE DOS DADOS, RELATIVOS ÀS LÍNGUAS FRANCESA E ESPANHOLA, DAS QUESTÕES 2 E 4



Seguidamente, iremos analisar a última questão do inquérito, que se relaciona com o peso, em quilogramas, que cada aluno atribuiu às línguas portuguesa, francesa, espanhola e inglesa.

Assim, na questão 5 foi criado um quadro que contém a medida do peso, atribuído pelos alunos, a cada uma das línguas. Verificamos que a língua portuguesa é a língua com maior peso, apresentando uma média de 1254762kg, seguindo-se a língua inglesa com 121149kg, a língua espanhola com 1847kg e a língua francesa com 1438kg. Como forma de facilitar a visualização dos dados apresentados, vejamos o quadro 6 – Média do peso das línguas kg:

Quadro 6 - Média do peso das línguas em kg

Línguas	Média do peso das línguas em kg
Portuguesa	1254762
Inglesa	121149
Espanhola	1847
Francesa	1438

Desta forma, constatamos que a língua com mais peso, a portuguesa, é, também, a língua com o maior nível de importância, o nível 1, sendo que a ordem das restantes línguas mantém-se igualmente inalterada. Como forma de verificarmos mais facilmente

que existe concordância nos resultados obtidos na questão 3 e na questão 6, vejamos o quadro 7:

QUADRO 7 - MÉDIA DO PESO DAS LÍNGUAS E NÍVEL DE IMPORTÂNCIA

Línguas	Média do peso das línguas em kg	Nível de importância atribuída às línguas, sendo 1 a mais importante
Portuguesa	1254762	Nível 1
Inglês	121149	Nível 2
Espanhola	1847	Nível 3
Francesa	1438	Nível 4

Através do quadro 7, concluímos que o peso e a noção do mesmo está em completa relação com a imagem dos alunos em relação a essas línguas.

De seguida, será apresentada a análise dos desenhos, bem como a comparação entre os dados dos inquiridos e os dos desenhos.

3. Análise dos dados dos desenhos

No presente subtópico iremos focar a nossa atenção na análise dos desenhos, um dos instrumentos de recolha de dados utilizado no presente estudo. Assim, importa lembrar que, na folha de desenho dividida em quatro partes, foi solicitado aos discentes (apêndice III): (1) desenha-te a falar a tua língua materna (DL1); (2) desenha-te a falar uma língua que já aprendeste (DL2); (3) desenha-te a falar uma língua que gostavas de aprender (DL3) e (4) desenha-te a falar uma língua que não gostavas de aprender (DL4).

Desta forma, serão apresentados os resultados da análise dos dados de desenho a desenho, ou seja, primeiramente iremos descrever a análise do DL1, seguida do DL2, DL3 e, por fim, o DL4. Tal como na análise dos inquiridos por questionário, os dados recolhidos através do desenho serão analisados tendo por base as categorias de análise descritas anteriormente. No entanto, consideramos necessário apresentar uma breve descrição, no quadro 8, do que contempla cada categoria, uma vez que estas foram adaptadas às características dos desenhos.

QUADRO 8 - CATEGORIAS DE ANÁLISE E DESCRITORES DOS DESENHOS

Categorias	Descritores dos Desenhos
CT1 - Língua como objeto afetivo	<ul style="list-style-type: none">• Desenho que representa a relação aluno/língua/cultura através de:<ul style="list-style-type: none">- desenho representativo do próprio ou de outrem;- expressões faciais e corporais que demonstram pela língua afeto ou não;
CT2 - Língua como objeto de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">• Desenho que representa a imagem da língua associada ao ensino-aprendizagem, como por exemplo o desenho de um livro ou de uma sala de aula;
CT3 - Língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas	<ul style="list-style-type: none">• Desenho que representa a relação língua/história de um povo/cultura, no qual são apresentados objetos, monumentos, bandeiras, entre outros que mostram a história e cultura relacionadas com determinada língua;
CT4 - Língua como objeto de poder	<ul style="list-style-type: none">• Desenho que representa o poder de uma língua, associado a uma imagem política;
CT5 - Língua como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais	<ul style="list-style-type: none">• Desenho que contém balões de fala ou palavras soltas na língua em questão, que indicam a necessidade de comunicação;

Anteriormente, na questão 1 do questionário, constatamos que a língua materna da maioria dos alunos era a língua portuguesa. Posto isto, sobre o desenho DL1 serão apresentados dados apenas relativos à língua portuguesa e a *outras línguas* (chinês, ucraniano e russo).

Desta forma, verificamos que, relativamente a outras línguas, um aluno retratou a língua materna através de uma representação do próprio e de outrem, associada a duas habitações. Assim, acreditamos que a imagem que este tem da língua materna é da *língua como objeto afetivo* (aluno A2). Outro aluno representou a língua materna desenhando um livro com o nome da língua, mostrando que tem uma imagem da *língua como objeto de ensino-aprendizagem* (aluno F27). Por último, surgem dois alunos que representaram as línguas desenhando objetos que indicam a relação que os alunos têm com a cultura e a língua, tendo estes uma imagem da *língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas* (alunos C17 e F3). De seguida, apresentamos uma imagem (imagem 1), que ilustra um exemplo de um desenho de cada uma das categorias referidas anteriormente.

IMAGEM 1 : DESENHOS DOS ALUNOS ILUSTRANDO IMAGENS DA LÍNGUA MATERNA, QUE NÃO A LÍNGUA PORTUGUESA



Relativamente ao português como língua materna, os dados que iremos apresentar são bastante distintos dos anteriores, uma vez que são mais 90 alunos e estão representadas todas as categorias de análise, exceto a CT4. Importa referir que, por vezes, um único desenho contém características que fazem com que este seja inserido em mais do que uma categoria de análise. Este facto tem como consequência um total de 170 alunos a representarem como língua materna o português, este valor corresponde à soma do número de alunos por categoria e não ao número de aluno que têm a língua portuguesa como língua materna (esse valor é de 94 alunos, ver questão 1 do questionário).

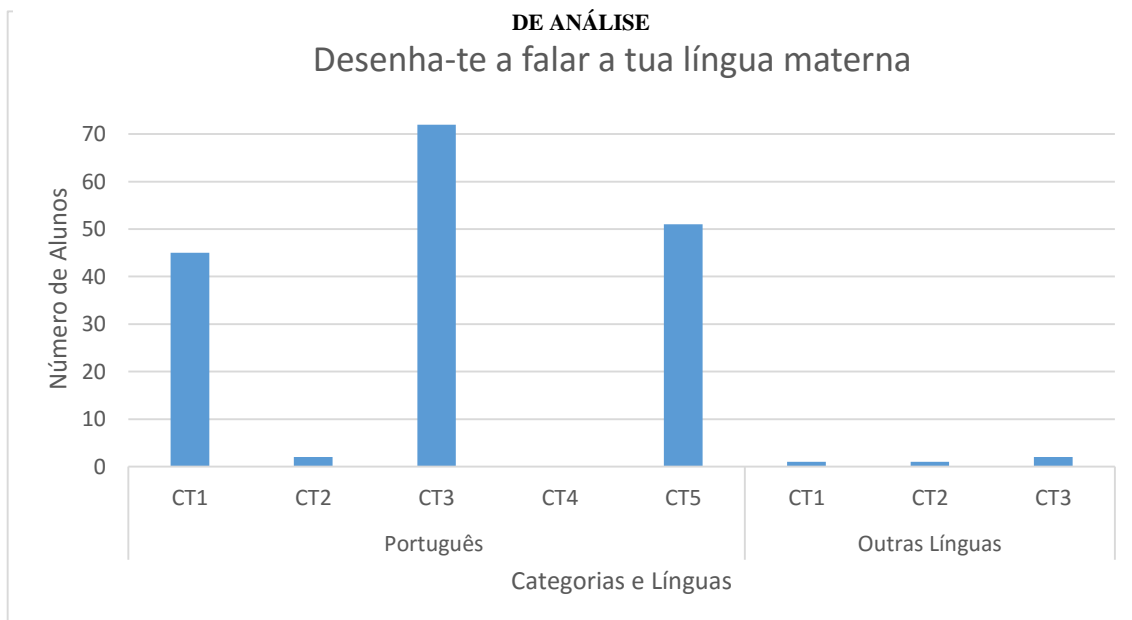
A categoria que apresenta um maior número de ocorrências (72) é a CT3, os discentes desenharam a língua materna representando elementos relacionados, principalmente, com a cultura do país. Assim, uma grande parte dos alunos optou por desenhar a bandeira nacional, objetos alusivos à música portuguesa, nomeadamente a guitarra portuguesa, o mapa de Portugal, barcos relacionados com a época dos descobrimentos ou com a ria de Aveiro, alimentos típicos, como os ovos-moles, pessoas conhecidas, como Luís Vaz de Camões ou Cristiano Ronaldo, entre outras imagens que ilustram a língua como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas, confirmando relação língua/história de um povo/cultura.

IMAGEM 3 - DESENHOS DOS ALUNOS QUE ILUSTRAM IMAGENS DA LÍNGUA MATERNA – PORTUGUÊS – COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES



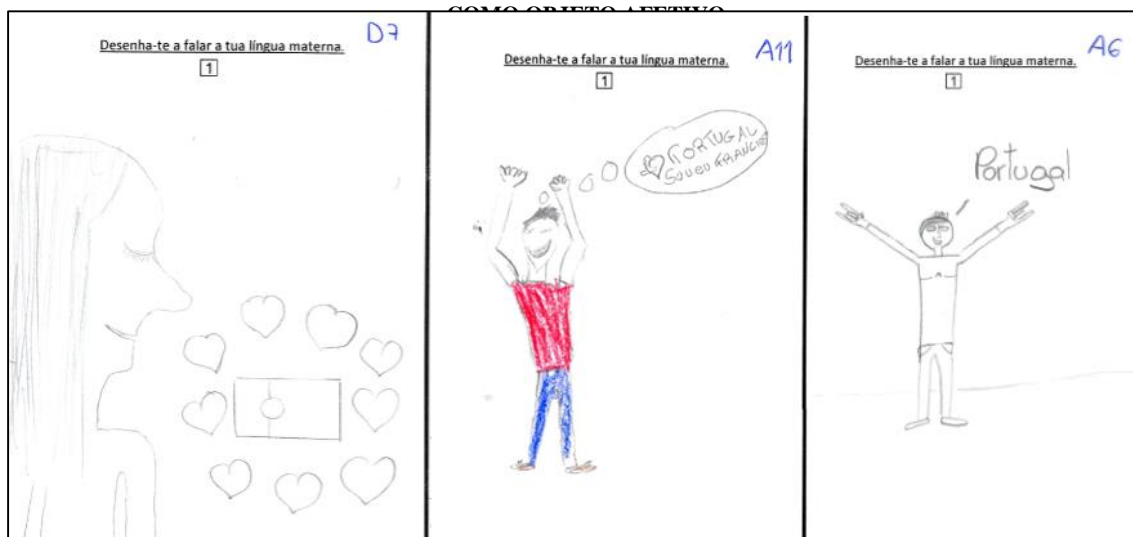
Como forma de visualizar mais facilmente os dados apresentados anteriormente, apresentamos um gráfico (gráfico 8), que resume os valores apresentados anteriormente por categoria de análise e por língua (português e outras línguas). Verificamos que a língua materna de quase todos os alunos é a língua portuguesa e que a imagem que os mesmos têm desta língua é maioritariamente cultural.

GRÁFICO 8 - DESENHA-TE A FALAR A TUA LÍNGUA MATERNA – NÚMERO DE ALUNO E CATEGORIA DE ANÁLISE



Posto isto, verificamos que 45 alunos ilustraram a língua materna através de representações do si mesmo e/ou de outrem, associadas a expressões faciais ou corporais que nos indicam que os alunos sentem ou não afetividade pela língua materna. A imagem 4 ilustra alguns exemplos de desenhos da língua materna – língua portuguesa.

IMAGEM 4 - DESENHOS DOS ALUNOS ILUSTRANDO IMAGENS DA LÍNGUA MATERNA – PORTUGUÊS



Contudo, as imagens acima representadas, embora estejam inseridas na CT1, também se inserem noutras categorias. Este facto acontece com todos os desenhos que se inserem na CT1.

Seguidamente, verificamos que dois alunos representaram a língua materna através de material escolar, como lápis, livros e cadernos, bem como letras do alfabeto (a, b, c, d) que nos dão indicação de que os alunos têm uma imagem da *língua como objeto de ensino-aprendizagem*. A imagem 5 ilustra os desenhos dos dois alunos que têm uma imagem da língua materna relacionada com o ensino-aprendizagem.

IMAGEM 5 - DESENHOS DOS ALUNOS ILUSTRANDO IMAGENS DA LÍNGUA MATERNA – PORTUGUÊS – COMO OBJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM



Acrescentamos, ainda, que o desenho do aluno E3 também se insere noutras categorias, uma vez que mostra que a imagem que o aluno tem da língua portuguesa está também associada à relação que o mesmo tem com a cultura do país (Portugal).

3.1. “Desenha-te a falar uma língua que já aprendeste”

De seguida, iremos analisar a segunda parte do desenho “*Desenha-te a falar uma língua que já aprendeste*”. É de ressaltar que das quatro línguas que os alunos podiam desenhar, apenas a língua francesa não foi opção dos alunos e um discente não desenhou nada, contando como nulo. Quanto à língua francesa, embora conte com um aluno na questão 1 do inquérito por questionário, no desenho não se verifica esse número, uma vez que o aluno em questão desenhou elementos alusivos à língua inglesa, tais como a bandeira, um monumento e um balão de fala escrito em inglês.

Posto isto, iniciamos a nossa análise pela língua portuguesa que contou com um desenho, que se insere na CT2, uma vez que a imagem que o aluno tem da língua é desta como *objeto de ensino-aprendizagem*. Quanto à língua espanhola contabilizamos, tal como na língua anterior, apenas um aluno. O desenho contém elementos que demonstram que o aluno tem uma imagem da língua espanhola como *objeto cultural* (CT3) e de *comunicação e socialização com o Outro* (CT5). A imagem 6 apresenta os dois desenhos e mostra os elementos que os compõem e que nos permitiram categorizá-los.

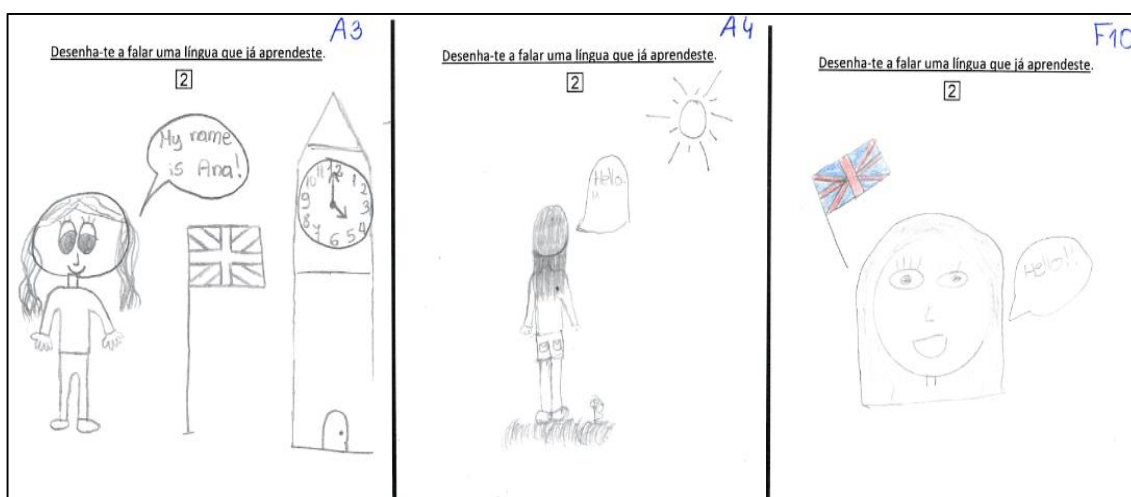
IMAGEM 6 - DESENHOS DOS ALUNOS QUE ILUSTRAM IMAGENS DE UMA LÍNGUA QUE JÁ APRENDERAM – ESPANHOL E PORTUGUÊS



Seguidamente, verificamos que a língua inglesa foi a língua mais escolhida pelos alunos na segunda parte do desenho “Desenha-te a falar uma língua que já aprendeste”. É de ressaltar que o total é de 162 alunos, uma vez que estes aparecem repetidos em mais do que uma categoria. No entanto, segundo a questão 1 a língua inglesa foi escolhida por 94 alunos, a maioria dos discentes.

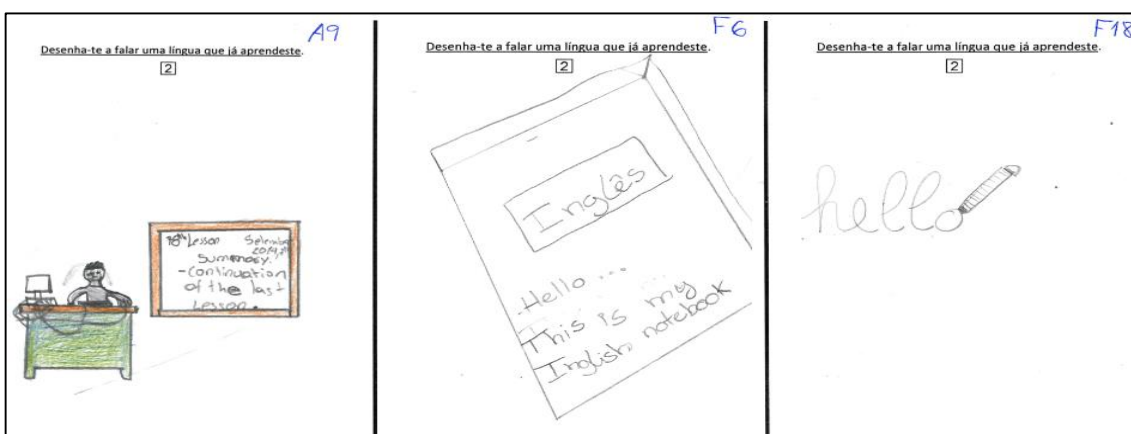
Posto isto, iniciamos a nossa análise pela CT1, que tal como no DL1, engloba desenhos que contêm elementos que demonstram afetividade pela língua, nomeadamente uma representação do próprio. Assim, verificamos que 36 alunos têm uma imagem da língua inglesa como objeto afetivo. Podemos ver alguns exemplos na imagem 7.

IMAGEM 7 - DESENHOS DOS ALUNOS QUE ILUSTRAM IMAGENS DE UMA LÍNGUA QUE JÁ APRENDERAM – INGLÊS – RELATIVOS À CT1



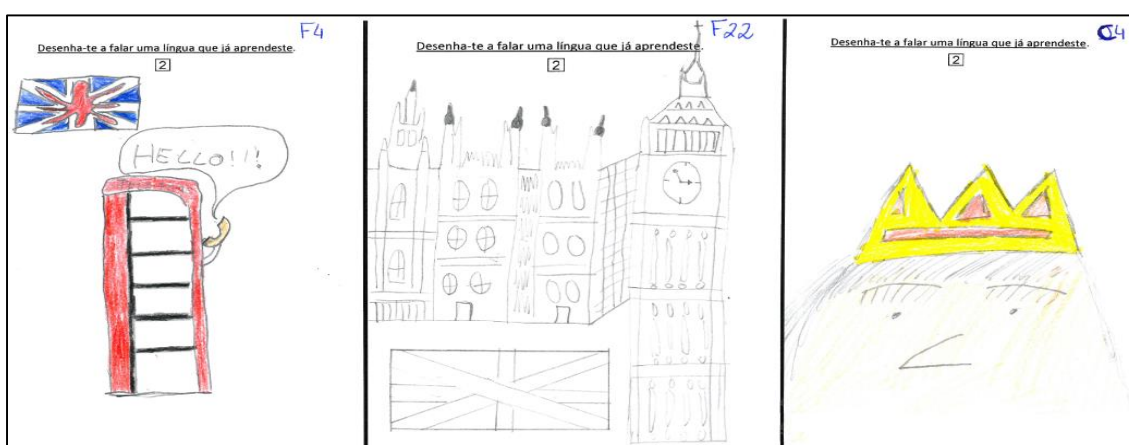
Seguindo para a categoria CT2 verificamos que três alunos têm uma imagem da língua inglesa como objeto de ensino-aprendizagem, apresentando desenhos com elementos alusivos à escola, como podemos verificar na imagem 8.

IMAGEM 8 - DESENHOS DOS ALUNOS QUE ILUSTRAM IMAGENS DE UMA LÍNGUA QUE JÁ APRENDERAM – INGLÊS – RELATIVOS À CT2



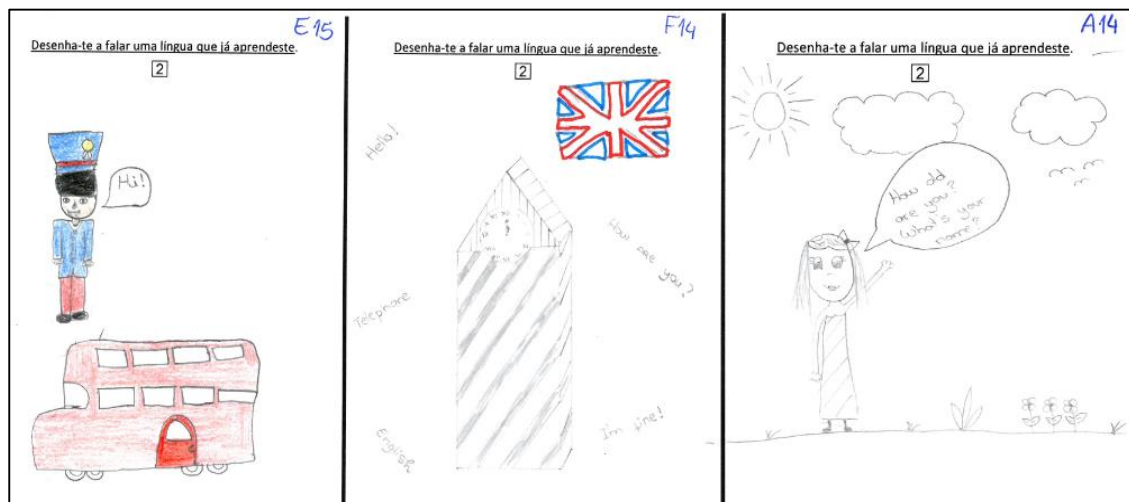
Relativamente à categoria CT3, verificamos que foi a opção da maioria dos alunos, contando com 73. Mais uma vez se verifica que a maior parte dos alunos tem uma imagem da língua, neste caso inglesa, como *instrumento de construção de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas*, ou seja, os alunos têm uma imagem cultural da língua inglesa. Os desenhos apresentam elementos como a bandeira inglesa, monumentos mais conhecidos, coroas (que fazem alusão à monarquia inglesa), entre outros elementos mais pontuais. A imagem 9 ilustra alguns desenhos criados pelos alunos que mostram a imagem que os mesmos têm da língua inglesa.

IMAGEM 9 - DESENHOS DOS ALUNOS QUE ILUSTRAM IMAGENS DE UMA LÍNGUA QUE JÁ APRENDERAM – INGLÊS – RELATIVOS À CT3



Por fim, a categoria CT5, na qual a imagem que os alunos têm da língua inglesa aparece como *instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais* e conta com 49 alunos. Nos desenhos foram representados balões de fala ou palavras soltas que indicam a relação aluno/língua/comunicação. Assim, a imagem 10 ilustra alguns desses desenhos.

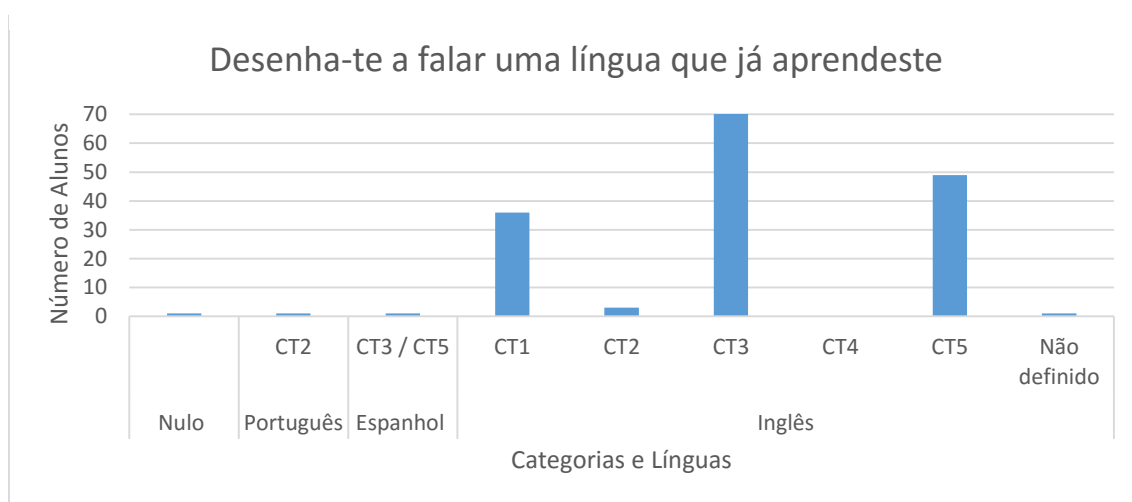
IMAGEM 10 - DESENHOS DOS ALUNOS QUE ILUSTRAM IMAGENS DE UMA LÍNGUA QUE JÁ APRENDERAM – INGLÊS – RELATIVOS À CT5



Ainda, relativamente à língua inglesa, verificamos um desenho que não se insere em nenhuma das categorias de análise e que consideramos “não definido”, por não compreendermos a imagem que o aluno tem da língua e o que tentou ilustrar.

Seguidamente apresentamos o gráfico 9, como forma de clarificar os dados apresentados, relativos à segunda parte do desenho. O gráfico indica que a língua mais escolhida é a língua inglesa e que a imagem que os alunos têm da mesma é essencialmente cultural.

GRÁFICO 9 - DESENHA-TE A FALAR UMA LÍNGUA QUE JÁ APRENDESTE – NÚMERO DE ALUNOS E CATEGORIA DE ANÁLISE



3.2. “Desenha-te a falar uma língua que gostavas de aprender”

Avançando na descrição da análise dos desenhos, seguimos para a terceira parte “Desenha-te a falar uma língua que gostavas de aprender”. Verificamos que nenhum aluno escolheu a língua portuguesa, o que é compreensível, uma vez que é a língua de escolarização, que os alunos aprendem desde o 1.º ano do ensino básico e a língua materna da maior parte dos participantes no estudo. Apresentamos, ainda, três alunos que não desenharam e, por isso, foram contabilizados como nulos.

Relativamente às três línguas que restam, constatamos que dois alunos optaram pela língua inglesa. O desenho dos dois alunos contém elementos que nos indicam que a imagem que os mesmos têm da língua inglesa é desta como instrumento de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas (CT3), uma vez que os alunos demonstram a relação que têm com a cultura inglesa. Contudo, um dos alunos (D9) desenhóu elementos que demonstram que a imagem que este tem da língua inglesa, não só está associada à cultura, mas também a necessidade de comunicação e socialização com outrem. A imagem 11 ilustra os desenhos dos dois alunos.

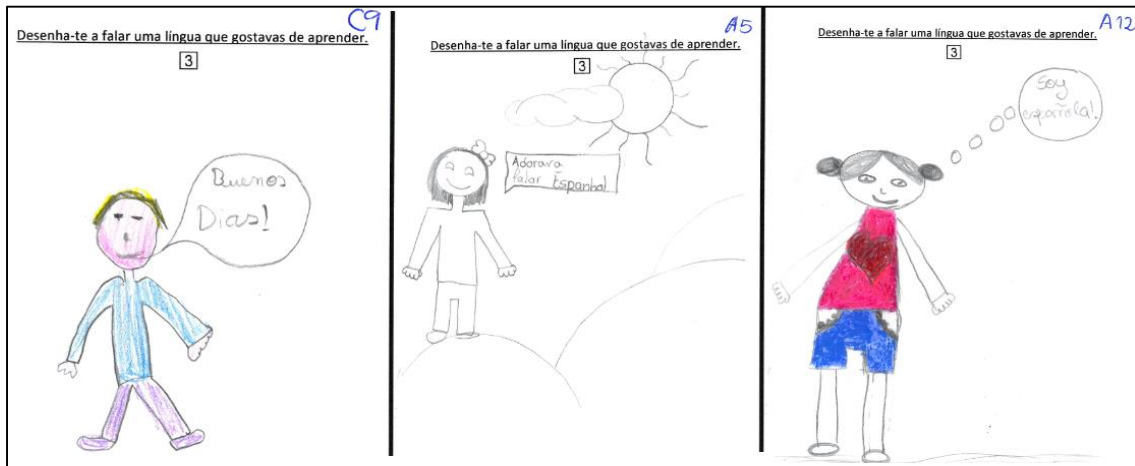
IMAGEM 11- DESENHOS DOS ALUNOS QUE ILUSTRAM IMAGENS DE UMA LÍNGUA QUE GOSTAVAM DE APRENDER – INGLÊS – RELATIVOS ÀS CT3 E CT5.



Verificamos que a maioria dos alunos escolheu, ou a língua espanhola, ou a língua francesa para aprender futuramente. Contudo, segundo a questão 1, 44 alunos optaram pela língua espanhola e 49 pela língua francesa. Estes valores são mais elevados na contagem dos desenhos, uma vez que, como já foi referido, os desenhos são contabilizados em todas as categorias de análise em que se inserem, contam, por vezes, mais do que uma vez. Assim, os valores que verificamos no DL3 são de 69 alunos, valor que representa a soma dos alunos de todas as categorias, referentes à língua espanhola e 73 que optaram pela língua francesa.

Seguidamente, será descrita a análise dos dados relativos à língua espanhola. Contudo, importa referir que a imagem que os discentes têm da língua espanhola fez com que as características dos desenhos, relativos à mesma, nos permitissem inseri-los apenas nas categorias CT1, CT3 e CT5. Na CT1 inserimos 16 desenhos, uma vez que os mesmos ilustram o afeto que os alunos sentem pela língua espanhola, desenhando representações de si mesmos ou de outrem, com expressões, na maior parte das vezes, de alegria. A imagem 12 ilustra alguns desses desenhos.

IMAGEM 12 - DESENHOS DOS ALUNOS QUE ILUSTRAM IMAGENS DE UMA LÍNGUA QUE GOSTAVAM DE APRENDER – ESPANHOL – RELATIVOS À CT1



A imagem cultural da língua espanhola também está presente nos dados que apresentamos. Esta imagem está presente em 34 desenhos, a maioria, que representam a língua através de elementos alusivos à cultura espanhola, como a bandeira de Espanha, as touradas/touros ou as danças/sevilhanas, tal como ilustra a imagem 13.

IMAGEM 13 - DESENHOS DOS ALUNOS QUE ILUSTRAM IMAGENS DE UMA LÍNGUA QUE GOSTAVAM DE APRENDER – ESPANHOL – RELATIVOS À CT3



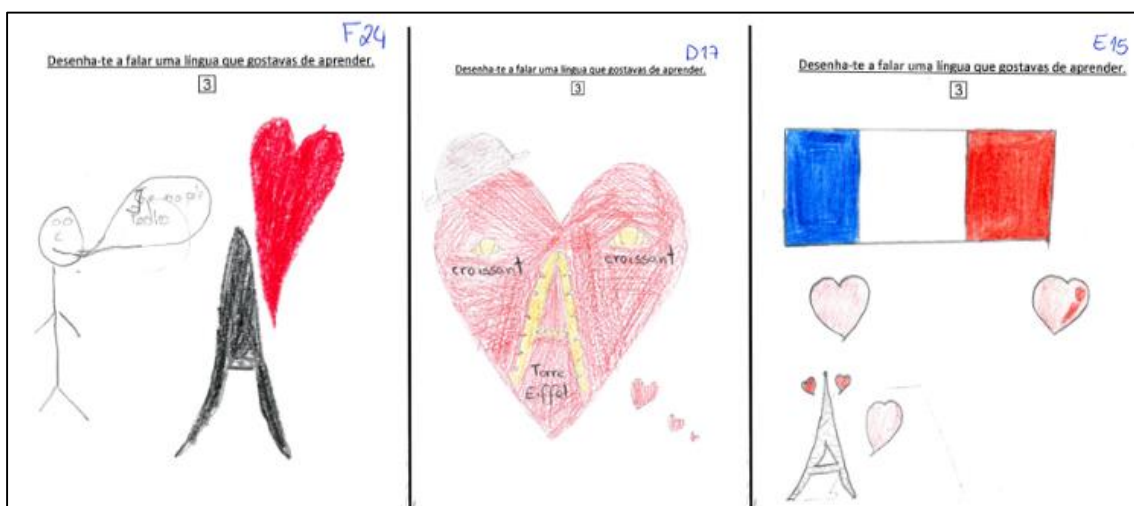
Verificamos que 19 alunos têm uma imagem da língua espanhola como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais. Nos desenhos os discentes ilustram balões de fala ou palavras soltas, que indicam a necessidade de comunicação ou socialização com Outrem. A imagem 14 ilustra três dos 19 desenhos criados pelos discentes.

IMAGEM 14 - DESENHOS DOS ALUNOS QUE ILUSTRAM IMAGENS DE UMA LÍNGUA QUE GOSTAVAM DE APRENDER – ESPANHOL – RELATIVOS À CT5



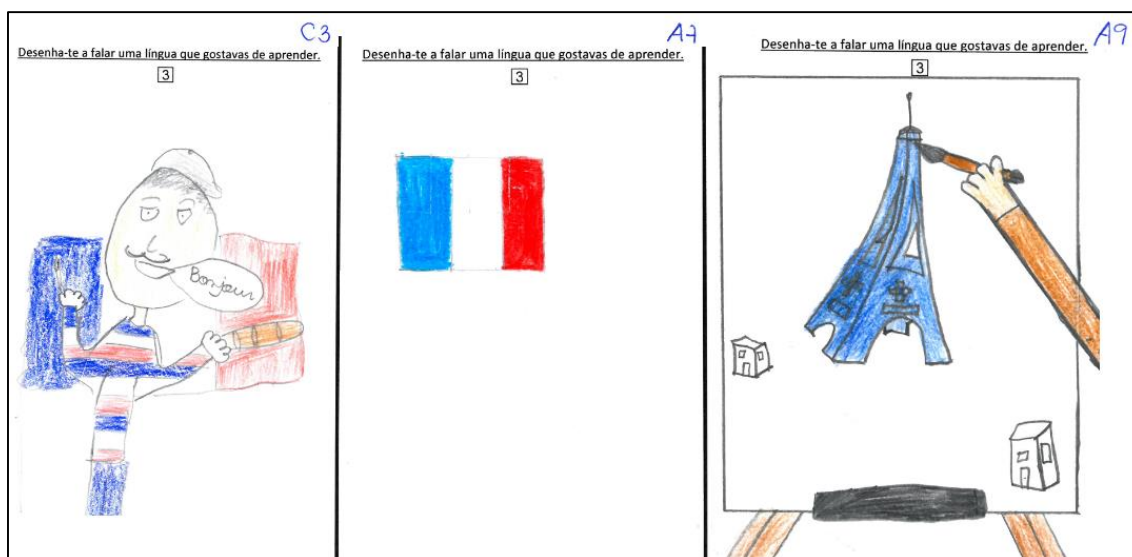
Relativamente aos desenhos alusivos à língua francesa, verificamos que os mesmos se inserem em todas as categorias com exceção da CT4, como se tem vindo a verificar ao longo da análise dos desenhos. Na categoria CT1 inserimos 12 desenhos, uma vez que os mesmos apresentam representações do aluno e/ou de outrem e corações, numa tentativa de demonstrar afeto pela língua francesa. A imagem 15 ilustra alguns desses desenhos.

IMAGEM 15 - DESENHOS DOS ALUNOS QUE ILUSTRAM IMAGENS DE UMA LÍNGUA QUE GOSTAVAM DE APRENDER – FRANCÊS – RELATIVOS À CT1



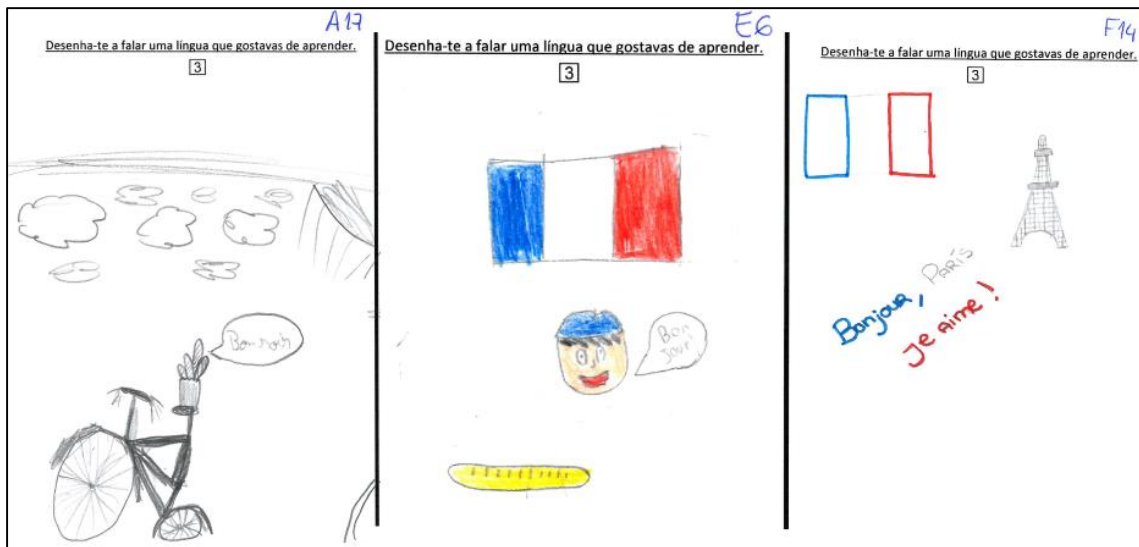
Seguidamente, a categoria CT2 contou com apenas um aluno que tem uma imagem da língua francesa como objeto de ensino-aprendizagem. Este aluno (F27) já surgiu anteriormente, na mesma categoria, uma vez que o desenho é igual para as quatro línguas que representou, ou seja, um livro com o nome da língua que representa. Avançando para a CT3, que mais uma vez é a categoria com o maior número de desenhos (43), verificamos que os alunos demonstram através do desenho que a imagem que têm da língua francesa é da mesma enquanto objeto cultural, vinculando a relação língua/história de um povo/cultura. Desta forma, os desenhos apresentam elementos como monumentos, nomeadamente a Torre Eiffel, a bandeira de França, entre outros que se relacionam com a arte e cultura francesa. A imagem 16 ilustra alguns dos desenhos criados pelos alunos.

IMAGEM 16 - DESENHOS DOS ALUNOS QUE ILUSTRAM IMAGENS DE UMA LÍNGUA QUE GOSTAVAM DE APRENDER – FRANCÊS – RELATIVOS À CT3



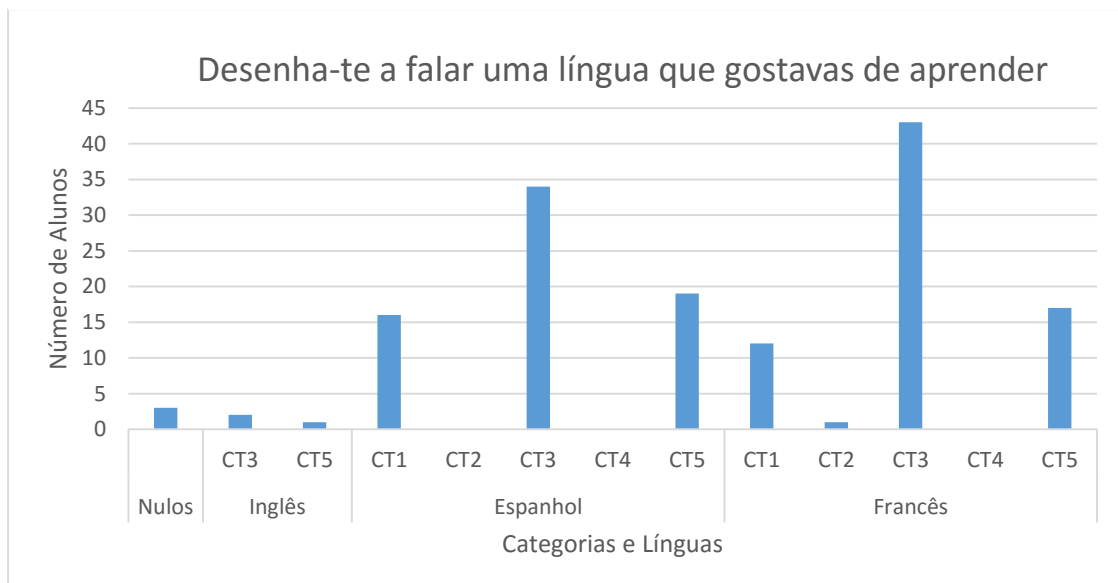
Por fim, verificamos que 17 alunos têm uma imagem da língua francesa como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais, uma vez que para os alunos a aprendizagem da mesma tem como motivo a comunicação e socialização com o outro. Tal como nos desenhos anteriores, relativos à CT5, os alunos representaram elementos como balões de fala e palavras escritas em francês, que estão ilustrados pela imagem 17.

IMAGEM 17 - DESENHOS DOS ALUNOS QUE ILUSTRAM IMAGENS DE UMA LÍNGUA QUE GOSTAVAM DE APRENDER – FRANCÊS – RELATIVOS À CT5



Após a descrição da análise dos dados do desenho “desenha-te a falar uma língua que gostavas de aprender”, apresentamos um gráfico (gráfico 10), idêntico aos anteriores, que clarifica as informações já descritas. Através do gráfico verificamos que as línguas mais escolhidas pelos alunos foram a língua francesa (73 alunos) e a língua espanhola (69 alunos), no entanto a imagem das duas línguas, demonstrada pelos alunos, é maioritariamente cultural.

GRÁFICO 10 - DESENHA-TE A FALAR UMA LÍNGUA QUE GOSTAVAS DE APRENDER – NÚMERO DE ALUNOS E CATEGORIA DE ANÁLISE

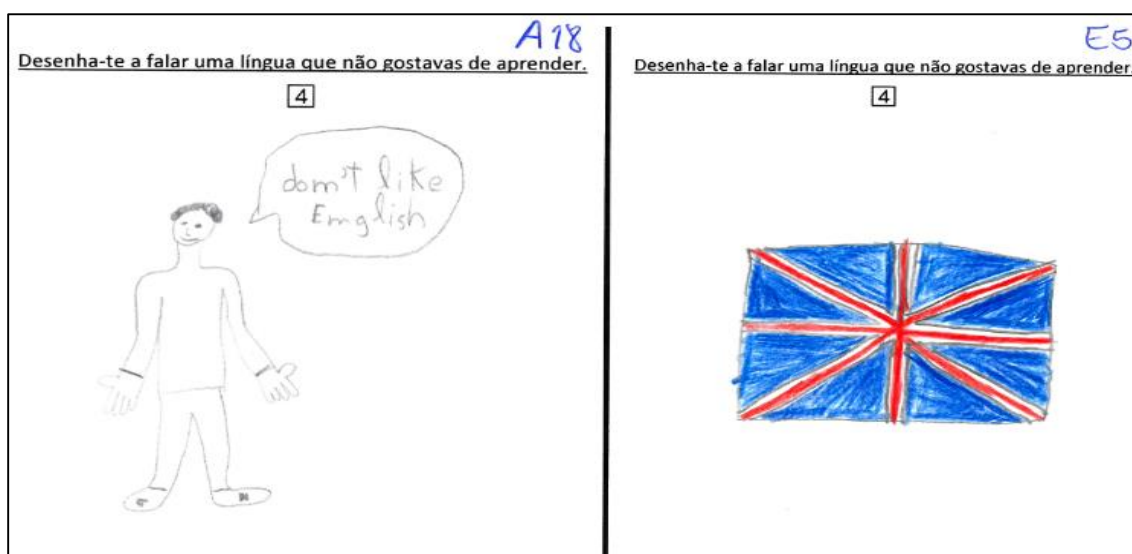


3.3. “Desenha-te a falar uma língua que não gostavas de aprender”

Seguidamente, será descrita a análise dos dados relativos à quarta parte da folha de desenho “Desenha-te a falar uma língua que não gostavas de aprender”. Verificamos que nenhum aluno desenhou a língua portuguesa e dois alunos não efetuaram o desenho, contabilizando como nulos.

Assim, seguimos para a descrição da análise dos dados iniciando pela língua inglesa, que foi opção de nove alunos (segundo a questão 1 do inquérito por questionário). Verificamos que um aluno (A18) tem uma imagem da língua inglesa como objeto afetivo, sete alunos (exemplo: aluno E5) têm uma imagem cultural da língua inglesa, desenhando objetos, monumentos, entre outros elementos alusivos à cultura inglesa. Por fim a categoria CT5 contou com dois alunos, que desenharam elementos alusivos à comunicação, através de balões de fala. A imagem 18 ilustra desenhos que pertencem às três categorias, o desenho do aluno A18 integra nas categorias CT1 e CT5 e o desenho do aluno E5 integra a categoria CT3.

IMAGEM 18 - DESENHOS DOS ALUNOS QUE ILUSTRAM IMAGENS DE UMA LÍNGUA QUE NÃO GOSTAVAM DE APRENDER – INGLÊS – RELATIVOS ÀS CT1, CT3 E CT5

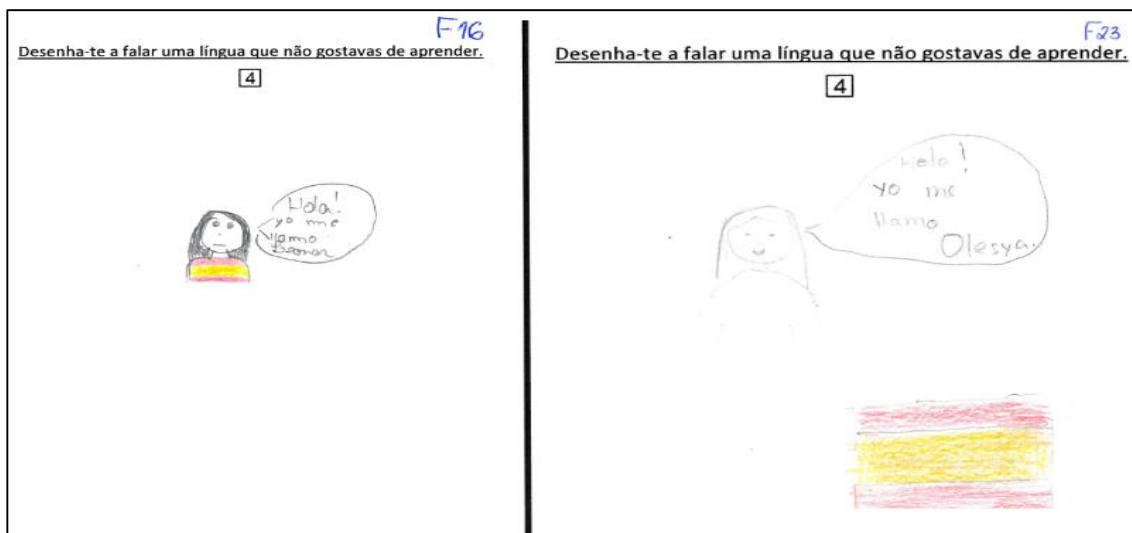


De seguida, antes de iniciar a descrição dos dados relativos às línguas mais escolhidas pelos alunos, importa referir que a língua francesa foi opção de 69 alunos e a língua espanhola de 58 alunos, relembramos que estes números são referentes à soma do número de alunos por categoria e não ao número de alunos que optou, ou por francês ou por espanhol. É igualmente importante referir que os valores apresentados, embora mais

elevados, estão em concordância com os valores anteriormente descritos na questão 1 (o francês escolhido por 46 alunos e o espanhol por 41).

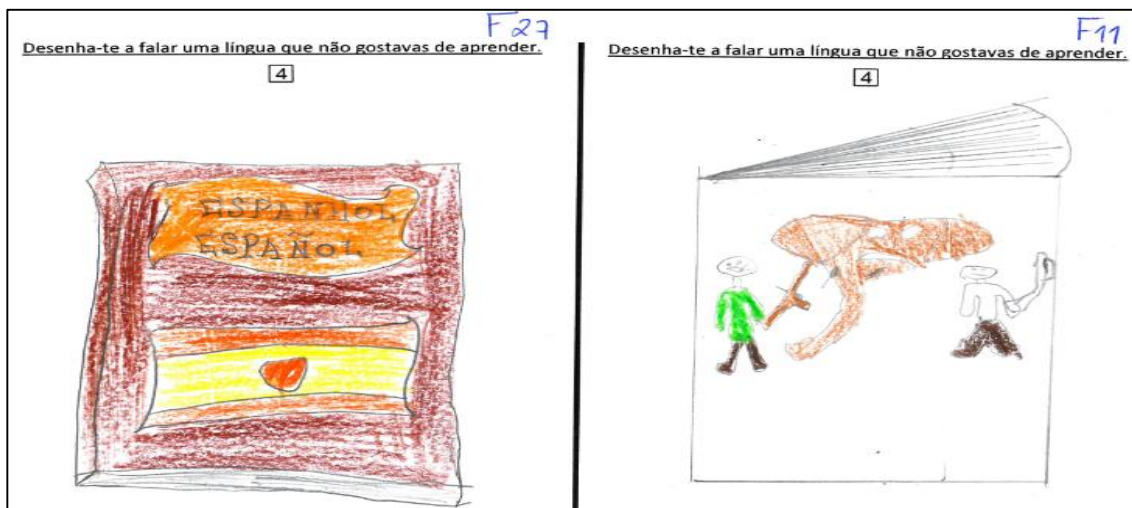
Iniciando a descrição dos dados relativos à língua espanhola, verificamos que dez alunos têm uma imagem da língua como objeto afetivo, utilizando a figura do próprio ou de outrem para representar a língua. A imagem 19 ilustra dois exemplos.

IMAGEM 19 - DESENHOS DOS ALUNOS QUE ILUSTRAM IMAGENS DE UMA LÍNGUA QUE NÃO GOSTAVAM DE APRENDER – ESPANHOL – RELATIVOS ÀS CT1



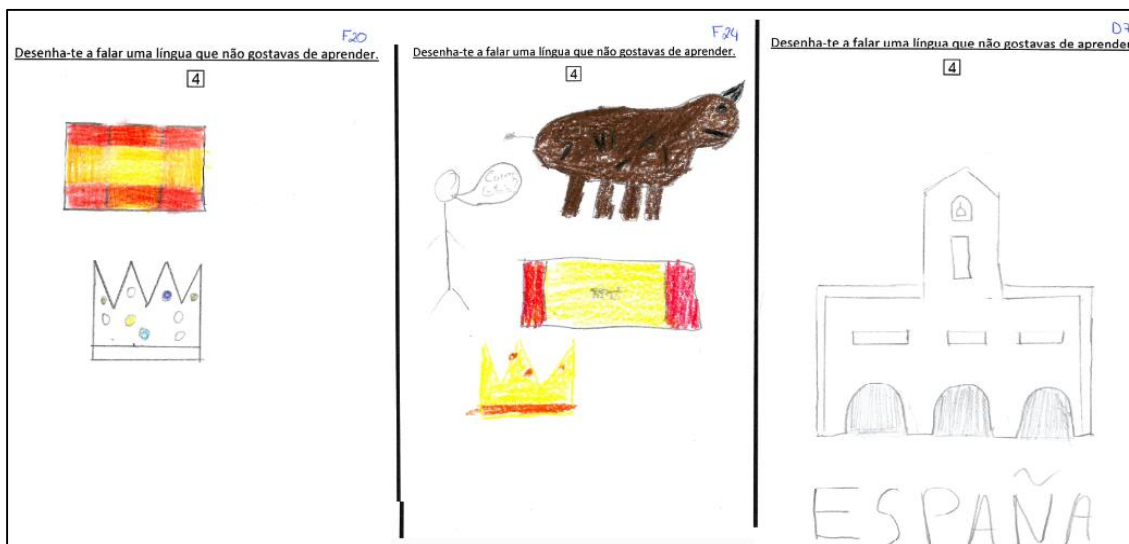
Por outro lado, dois alunos têm uma imagem da língua espanhola como objeto de ensino-aprendizagem. Surge o aluno F27 que anteriormente já tinha demonstrado ser esta a imagem que tem das línguas que representou e o aluno F11 que utilizou a imagem de um livro para ilustrar a língua espanhola. A imagem 20 ilustra os dois desenhos.

IMAGEM 20 - DESENHOS DOS ALUNOS QUE ILUSTRAM IMAGENS DE UMA LÍNGUA QUE NÃO GOSTAVAM DE APRENDER – ESPANHOL – RELATIVOS ÀS À CT2



Contudo, alguns alunos têm uma imagem da língua espanhola associada à cultura, à construção e afirmação de identidades individuais e coletivas, utilizando festividades típicas, como touradas, a bandeira ou a coroa que representam alguns símbolos culturais da língua espanhola. Verificamos que foi a CT3 que apresentou o maior número de alunos (31) e a imagem 21 ilustra alguns desenhos desses alunos.

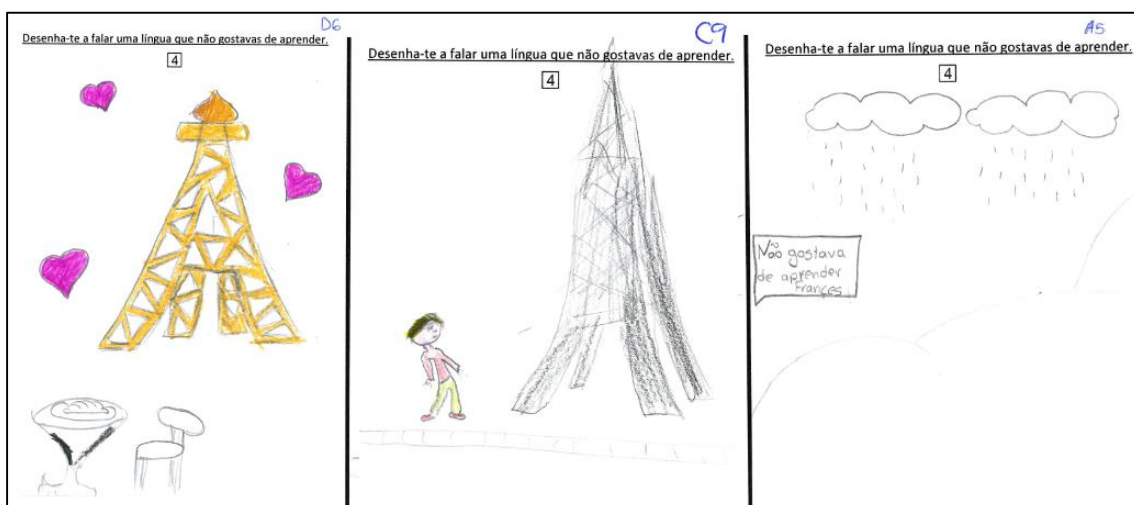
IMAGEM 21 - DESENHOS DOS ALUNOS QUE ILUSTRAM IMAGENS DE UMA LÍNGUA QUE NÃO GOSTAVAM DE APRENDER – ESPANHOL – RELATIVOS ÀS À CT3



Por fim, 15 alunos demonstraram através do desenho ter uma imagem da língua espanhol como instrumento de construção das relações interpessoais/intergrupais, ou seja, uma imagem associada à comunicação e socialização com Outrem. Alguns dos desenhos apresentados anteriormente nas imagens 19 (alunos F16 e F23) e 21 (aluno F24), ilustram a imagem como objeto de comunicação que os alunos têm da língua espanhola, uma vez que optaram por desenhar balões de fala que indicam a necessidade de comunicação.

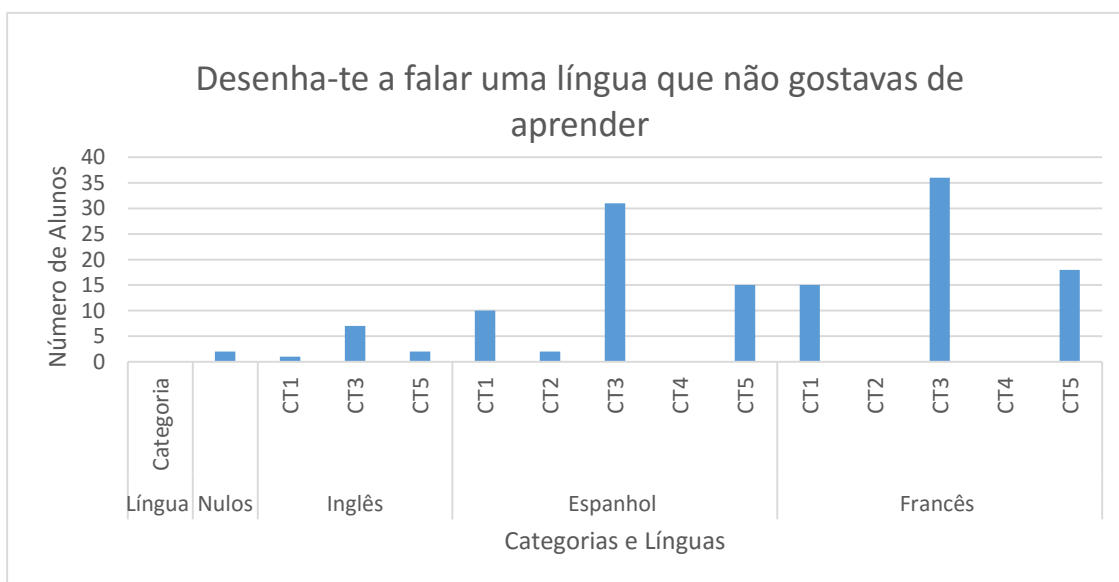
Seguindo para a análise dos dados relativos à língua francesa verificamos que 15 alunos têm uma imagem afetiva da mesma, representando a língua através de figuras do próprio eu ou de outrem ou através de corações, que demonstram o afeto pela língua francesa. Na categoria CT3, uma vez mais com a maioria dos alunos 36, verificamos que estes têm uma imagem cultural da língua, representando preferencialmente a Torre Eiffel. A última categoria CT5 apresentou 18 alunos que demonstram ter uma imagem da língua francesa associada à comunicação. A imagem 22 ilustra um desenho relativo a cada categoria, CT1, CT3 e CT5 respetivamente.

IMAGEM 22 - DESENHOS DOS ALUNOS QUE ILUSTRAM IMAGENS DE UMA LÍNGUA QUE NÃO GOSTAVAM DE APRENDER – FRANCÊS – RELATIVOS ÀS CT1, CT3 E CT5



Seguidamente, apresentamos um gráfico (gráfico 11) que sintetiza todos os dados apresentados, relativos ao último desenho. Verificamos que a língua francesa foi a mais escolhida pelos alunos, nomeadamente com imagens da língua associadas à cultura (CT3).

GRÁFICO 11 - DESENHA-TE A FALAR UMA LÍNGUA QUE NÃO GOSTAVAS DE APRENDER – NÚMERO DE ALUNOS E CATEGORIA DE ANÁLISE



De seguida, apresentamos o capítulo das conclusões, no qual será apresentada uma síntese conclusiva dos resultados obtidos ao longo da análise de dados, fazendo um cruzamento dos dados dos inquéritos por questionário com os dados dos desenhos.

Síntese e discussão dos resultados

Com a análise dos dados e discussão dos resultados desenvolvidos ao longo deste capítulo, tentamos responder às nossas questões de investigação.

Desta forma, apercebemo-nos de que as imagens relativas às línguas em estudo – português, francês, espanhol e inglês – se centram em cinco categorias de análise, permitindo aos alunos estabelecer relações distintas com cada língua. Vejamos as grandes tendências, confrontando os resultados obtidos através da análise do inquérito por questionário, com os resultados da análise dos dados dos desenhos e com outros estudos.

Verificamos que, de acordo com a questão 2 do questionário, na qual os alunos atribuíram três palavras a cada uma das línguas em estudo, a tendência é que a maioria dos alunos tem uma imagem das quatro línguas *como instrumentos de construção e afirmação de identidades individuais e coletivas*, permitindo-nos afirmar que os alunos relacionam a língua com o povo e a cultura.

Contudo, não é apenas através dos dados da questão 2 que concluímos que a imagem que a maior parte dos alunos tem das línguas em estudo é uma imagem cultural. Também o desenho 1 – “Desenha-te a falar a tua língua materna” nos indica que, relativamente à língua portuguesa (língua materna de 94 alunos inquiridos, a imagem que os alunos têm é maioritariamente cultural, valorizando a relação língua/povo/cultura. Estes resultados não vão ao encontro dos resultados obtidos por Simões (2006) e por Melo-Pfeiffer & Schmidt (2014), uma vez que nesses estudos a imagem que os alunos têm da língua materna é da mesma como objeto afetivo.

No desenho 2 – “Desenha-te a falar uma língua que já aprendeste”, a maior parte dos alunos (94) desenhou a língua inglesa, desta forma verificamos que, tal como na questão 2, a imagem que a maior parte dos discentes (73) tem da língua inglesa, é desta como instrumento de construção e afirmação da identidade individual e coletiva, ou seja, uma imagem cultural. Relativamente à língua inglesa, os resultados obtidos são contrários aos estudos de Simões (2006) e de Pinto (2005), uma vez que um concluiu que a imagem da língua inglesa tem uma dimensão relacionada o poder e o outro concluiu que a maioria dos inquiridos tem uma imagem da língua relacionada com a comunicação.

No caso dos desenhos 3 e 4 – “Desenha-te a falar uma língua que gostavas de aprender” e “Desenha-te a falar uma língua que não gostavas de aprender”, respetivamente, a maior parte dos alunos optou pelas línguas francesa ou espanhola. Assim, verificamos que nos desenhos 3 e 4, mais uma vez, a imagem que a maior parte

dos alunos tem das duas línguas é uma imagem cultural e que corresponde à imagem demonstrada, através de palavras, na questão 2. Contudo, o mesmo não se verifica na questão 4, em que os alunos tinham que optar por uma das línguas (espanhol ou francês) para aprendizagem no 7.º ano de escolaridade, apresentando razões que justificassem a sua escolha. Essas razões demonstraram que a imagem que a maioria dos discentes tem das línguas é uma imagem afetiva.

De acordo com o estudo realizado por Pinto (2005) a imagem da língua francesa é maioritariamente associada ao ensino-aprendizagem (43%), no entanto também “sobressai a categoria língua como objeto afetivo” (p.184), tal como no nosso estudo. Por outro lado, a imagem da língua francesa como objeto cultural, ou seja, como construção e afirmação da identidade individual e coletiva surge como a imagem que menos inquiridos têm da língua francesa (Pinto, 2005), o que é um resultado totalmente oposto ao nosso, uma vez que a maioria dos alunos tem uma imagem da língua francesa associada à cultura. Segundo Simões (2006) a língua espanhola é uma língua de afetividade, próxima da língua portuguesa, o que faz com que a imagem desta língua seja distinta da que têm os alunos inquiridos no nosso estudo.

Relativamente à questão 3, em que os alunos tinham que atribuir de 1 a 4 um nível de importância a cada uma das quatro línguas em estudo, sendo que o nível 1 é o mais importante, verificamos que a língua mais importante para 55 alunos é a língua portuguesa, podemos verificar esta escolha com o facto da mesma ser a língua materna de quase todos os discentes. Segue-se no nível 2 a língua inglesa, acreditamos que esta surge na segunda posição, uma vez que a maior parte dos discentes já aprendeu esta língua, ou seja, tem um conhecimento mais profundo acerca da mesma, nomeadamente do povo e cultura, como verificamos através da imagem que os discentes têm desta língua.

Na terceira posição surge a língua espanhola, que foi a língua escolhida pela maior parte dos discentes para aprendizagem (questão 4), no entanto não foi a língua mais escolhida no desenho 3 (“Desenha-te a falar uma língua que gostavas de aprender”). Acreditamos que esta incoerência poderá estar relacionada com as opções relativa à língua francesa, que são contrárias às da língua espanhola, ou seja, é a língua considerada a menos importante pela maioria dos alunos e é opção de menos discentes do que a língua espanhola, como língua para aprendizagem no 7.º ano. No entanto, embora estes valores correspondem com os do desenho 4 (“Desenha-te a falar uma língua que não gostavas de aprender”), em que a língua francesa conta com um número maior de alunos relativamente às restantes, o mesmo não acontece no desenho 3 em que a língua francesa

também apresenta o maior número de alunos. Acreditamos que estes valores incoerentes podem estar relacionados com a falta de conhecimento acerca destas duas línguas, uma vez que são línguas que apenas dois alunos 2 revelaram já ter aprendido as mesmas.

Os valores que estão em total coerência são os da questão 3 e da questão 5 (peso das línguas), uma vez que a língua com mais peso é também a mais importante, a língua portuguesa e assim sucessivamente até à língua com menos importância e também, menos peso a língua francesa.

Capítulo V – Conclusões

1. Síntese dos resultados

Segundo Moore (2001), a imagem que o sujeito tem de uma língua é o reflexo das suas características pessoais, das normas sociais pelas quais se rege e do estatuto que o mesmo confere a essa língua. E, é essa imagem da língua, construída pelo sujeito, que influencia os procedimentos e estratégias que o mesmo utiliza para aprendizagem de uma língua (Moore, 2001). Assim, partindo desta afirmação e tendo como objeto de estudo a Imagem das Línguas, retomamos as duas questões de investigação que nortearam este estudo – “*quais as imagens das línguas portuguesa, francesa, espanhola e inglesa dos alunos do 6.º ano?*” e “*de que forma é que as imagens das línguas, dos alunos do 6.º ao, os influenciam na escolha de uma língua para aprendizagem?*”.

Como já foi referido anteriormente, as línguas em estudo foram a língua portuguesa, a francesa, a espanhola e a inglesa, que são línguas presentes no currículo escolar português. Relembramos que os alunos inquiridos frequentavam o 6.º ano de escolaridade e que do currículo escolar dos mesmos já faziam parte a língua portuguesa e a língua inglesa. Contudo, quando os mesmos no ano seguinte estivessem a frequentar o 7.º ano teriam que optar, ou pela língua francesa, ou pela língua espanhola, para que uma destas integrasse o currículo escolar. Desta forma, desenvolvemos o nosso estudo com o intuito de perceber quais as imagens que os alunos têm destas quatro línguas e de que forma é que essas imagens influenciam as suas escolhas.

Assim, a **língua portuguesa**, língua materna de quase todos os alunos inquiridos, é considerada uma língua linda, especial e interessante, do ponto de vista afetivo, representada pelos discentes através da figura deles mesmo ou de outrem e expressões faciais e corporais que indiciam a afetividade que sentem pela sua língua materna. É também considerada uma língua difícil, complexa e confusa, imagem associada à sua visão enquanto objeto de ensino-aprendizagem. Tal como em estudos anteriores (Simões, 2006; Dias, 2007), os alunos parecem associar a sua LM à disciplina de Português/Língua Portuguesa que frequentam na escola.

A maioria dos discentes demonstra ter uma imagem da língua muito associada à cultura, isto é, a ideia de uma língua que se relaciona principalmente com a história de Portugal e com os símbolos nacionais, por exemplo, representando a mesma através da bandeira portuguesa. Existem alguns discentes que demonstram ter uma imagem comunicativa da língua, demonstrando esta imagem através de situações de comunicação,

palavras e balões de fala. A relação que os discentes têm com a língua portuguesa faz com que os mesmos tenham alguma consciência do seu poder, considerando-a importante. Por se tratar da língua materna de 94 alunos é considerada por 55 destes como a língua mais importante das quatro e aquela que tem mais valor (mais peso em kg), o que é significativo e que contrasta com os resultados de outros estudos (por exemplo, Senos, 2009).

A **língua inglesa** foi considerada por 48 alunos a segunda língua mais importante e com mais valor. Acreditamos que este facto está relacionado com a consciência que os alunos tem do estatuto de universalidade da língua. Esta consciência foi demonstrada nos inquéritos por questionário por 9 alunos, que têm uma imagem da língua enquanto objeto de poder e que a consideram extensa, universal, comercial e importante. Do ponto de vista afetivo, os alunos consideram que a língua inglesa é divertida e espantosa, o que não impede que outros discentes, não denotando tanto afeto pela língua, a considerem “aborrecida”. Como é uma das primeiras línguas que os discentes aprendem na escola, alguns têm uma imagem da mesma como objeto de ensino-aprendizagem, considerando-a fácil ou difícil, possivelmente de acordo com as suas próprias experiências enquanto alunos e ainda as classificações que obtiveram noutros anos. A imagem mais presente da língua inglesa relaciona-se com as questões culturais, sendo que os discentes associam a língua à monarquia, à bandeira e a alguns monumentos mais conhecidos, estando muitos destes elementos representados nos seus desenhos. Alguns discentes têm uma imagem da língua enquanto objeto de comunicação, demonstrando que conseguem escrever palavras em inglês e desenhando balões de fala e situações de comunicação.

Quanto à **língua espanhola** verificamos que é a terceira língua mais importante e com mais valor para os alunos. Note-se, no entanto, que apesar de a escolherem em maioria como língua em que se matriculam no 7.º ano, não manifestam que seria esta a língua que mais gostariam de aprender. Esse lugar é atribuído, nos seus desenhos, à língua francesa, existindo, por isso, uma dissonância entre a matrícula e o gosto de aprendizagem (como em Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007). Acreditamos que o pouco conhecimento sobre a língua poderá encaminhar os discentes para algumas opções controversas, no entanto a forma como foi pedido que escolhessem uma língua também é distinta, o que poderá influenciar a escolha dos alunos. Se no questionário é notório o contexto em que poderão aprender uma língua, a escola, no desenho já não é perceptível esse contexto, isto é, poderá ser na escola ou fora da mesma. Ainda assim, os discentes foram demonstrando as imagens que têm da língua espanhola considerando-a

maioritariamente, do ponto de vista afetivo, uma língua bonita e divertida, desenhando imagens do si próprios ou de outrem com expressões faciais e corporais que parecem denotar apreço. Esta imagem afetiva da língua é notória nas razões que os alunos apresentam como justificção da opção que fizeram ao escolher o espanhol para aprendizagem no 7.º ano. Alguns alunos também consideraram a língua fácil ou difícil, demonstrando uma imagem da língua como objeto de ensino-aprendizagem. Ainda, através dos desenhos e das palavras que os alunos atribuem à língua espanhola, verificamos que estes têm uma imagem da língua como objeto cultural, isto é, como instrumento de construção e afirmação da identidade individual e coletiva. No entanto nas razões que justificam a escolha da língua para aprendizagem o mesmo não se verifica, sendo que uma minoria (5 alunos) demonstra ter uma imagem cultural da língua. Nos desenhos não foi demonstrada uma imagem da língua como objeto de poder, apesar de na questão 4, alguns alunos (9) demonstraram ter essa imagem da língua. Alguns discentes têm uma imagem da língua espanhola como objeto de comunicação, isto é, os discentes demonstram conhecer algumas palavras espanholas e desenharam balões de fala e situações de comunicação que justificam esta imagem da língua.

Relativamente à **língua francesa** a mesma foi considerada, pelos alunos, a língua com menos importância e com menos valor das quatro línguas em estudo. O que justifica que seja a opção de apenas 43 alunos (fazendo uma diferença de 8 alunos da língua espanhola) para aprendizagem no 7.º ano e que seja a língua mais desenhada como a língua que os alunos não gostavam de aprender. Contudo, tal como anteriormente na língua espanhola, são apresentados resultados controversos, uma vez que a língua francesa é a língua mais desenhada quando os alunos foram solicitados a desenhar a língua que gostavam de aprender. Estes valores podem não estar em concordância pela razão apresentada anteriormente: o contexto de aprendizagem. Os alunos podem não ter associado a aprendizagem a que se refere a instrução do desenho à escola, o que poderá ter feito com que demonstrassem mais a vontade de aprender a língua, uma vez que rejeitaram a imagem da língua como objeto de ensino-aprendizagem. Contudo, os discentes, embora tenham realizado opções controversas, demonstraram através do inquérito e do desenho que têm uma imagem afetiva da língua, desenhando corações e atribuindo à língua palavras, tais como romântica, amor e amizade. Alguns alunos têm uma imagem de língua como objeto de ensino-aprendizagem considerando, maioritariamente, que é uma língua difícil. Tal como nas outras línguas, a imagem que a maior parte dos discentes demonstra ter da língua francesa é uma imagem cultural, já que

desenham monumentos emblemáticos de França, nomeadamente a Torre Eiffel e a bandeira francesa e atribuíram palavras que são nomes de alimentos típicos, bem como de monumentos e de outros elementos históricos. De uma forma geral, poucos discentes demonstram ter uma imagem da língua francesa como objeto de poder. No entanto, na questão 4.1 surgem 11 alunos que apresentam como justificação da escolha da língua francesa para aprendizagem, razões que sustentam uma imagem da língua como objeto de poder. Por fim, a imagem comunicativa da língua não é apresentada por muitos discentes, no entanto tem alguma relevância na questão 4 e nos desenhos, nos quais os alunos desenharam balões de fala e situações de comunicação.

Desta forma, após apresentarmos os resultados da nossa análise de dados podemos concluir, através da análise aos questionários e aos desenhos, que a imagem que os alunos do 6.º ano têm das línguas portuguesa, inglesa, espanhola e francesa é sobretudo uma imagem cultural, em que os discentes parecem relacionar a língua, o povo e a cultura. Contudo, embora os resultados indiquem que a maioria tem uma imagem cultural das línguas, não devemos desprezar os dados relativos à imagem afetiva, uma vez que é a imagem de uma grande parte dos discentes, que demonstram a relação afetiva aluno/língua/cultura. Contudo, esta imagem afetiva nem sempre foi demonstrada de uma forma positiva, isto é, alguns alunos demonstravam que o que sentiam pelas línguas era algo negativo, existindo falta de afeto. Desta forma, as duas imagens mais representativas das quatro línguas em estudo estão relacionadas, demonstrando a clara relação que os alunos estabelecem entre a língua e a cultura.

Esta uniformidade entre as imagens das línguas sugere-nos que as imagens que os alunos têm das línguas são estereotipadas, influenciando a escolha de uma língua para aprendizagem. Afirmamos que as imagens que os alunos têm das línguas são estereotipadas devido a alguns dados que recolhemos, por exemplo, no caso da língua francesa a maior parte dos alunos desenhou e referiu no questionário a Torre Eiffel, no caso da língua espanhola aconteceu o mesmo, mas com os touros e as touradas, no caso da língua inglesa existiram muitas referências à monarquia e ao Big Ben e quanto à língua portuguesa a maioria dos discentes referiram e desenharam alimentos e monumentos, fazendo alusão à história e à gastronomia. De uma forma geral, a imagem mais apresentada das línguas foi a bandeira de cada país, tanto nos questionários como nos desenhos. Esta uniformidade nas imagens que os alunos têm de cada uma das línguas e das línguas em geral, remete-nos para imagens construídas socialmente e que são partilhadas entre os sujeitos, sendo por isso estereotipadas. De acordo com Boyer (1998)

estamos a referir-nos a imagens partilhadas, que advém da sociocultura, isto é, que são experienciadas por determinada comunidade, mais ou menos influenciadas por estereótipos. Estes estereótipos são construídos através da comunicação entre os sujeitos e que servem como influência quando os mesmos têm de escolher uma língua para aprendizagem.

Consideramos um estereótipo o facto de que a imagem da língua portuguesa da maioria dos alunos está relacionada com a história do país e com a gastronomia, ou a imagem da língua inglesa relacionada com a monarquia, ou da imagem da língua francesa representada sobretudo através da Torre Eiffel, ou da língua espanhola ser representada através das touradas, como também a presença, em quase todos os desenhos, das bandeiras de Portugal, França, Espanha e Inglaterra. Acreditamos que estas imagens são estereótipos e que são imagens que no futuro, próximo, poderão ser (re)construídas.

Posto isto, acreditamos que a imagem que os alunos do 6.º ano têm das línguas portuguesa, francesa, espanhola e inglesa é uma imagem como instrumento de construção e afirmação das identidades individuais e coletivas, isto é, uma imagem cultural das línguas.

As imagens que os discentes têm das línguas em estudo, como já foi referido, remetem-nos para imagens estereotipadas, ou seja, imagens construídas socialmente. Contudo, quando nos referimos à palavra “socialmente” estamos, não só, mas também, a referirmo-nos às escolas. Muitas vezes, é nas disciplinas de línguas que a maioria dos alunos tem contacto com línguas estrangeiras. Assim, devido à uniformidade existente nas imagens das línguas acreditamos que é necessário modificar os currículos das escolas. Isto é, admitimos que é possível fomentar nos alunos atitudes positivas face às línguas e (re)construir as imagens que os mesmos têm destas, através das disciplinas de línguas existentes nas escolas. Uma vez que, é possível alargar o conhecimento dos discentes relativamente às línguas e às culturas inerentes às mesmas e não apenas limitar as aprendizagens dos alunos a aspetos gramaticais, lexicais, entre outros. Assim, as imagens das línguas também podem ser (re)construídas a partir de atividades de Sensibilização à Diversidade Linguística, realizadas nas disciplinas de línguas.

De uma forma geral, concluímos que os alunos têm imagens estereotipadas das línguas, no entanto consideramos possível que estas imagens sejam (re)construídas e que as escolas têm um papel fundamental nessa (re)construção, através da conceção de novas práticas e da modificação dos currículos.

2. Limitações e pontos fortes da investigação

Reconhecemos que algumas limitações do nosso estudo se prendem, essencialmente, com a nossa pouca experiência no que concerne à investigação acerca das Imagens das Línguas. A subjetividade encontrada na definição do conceito – Imagens das Línguas – também foi uma limitação para o nosso estudo, uma vez que partimos dessa definição para criar as questões de investigação e objetivos do estudo.

Outra limitação do nosso estudo está relacionada com a interpretação dos desenhos. Acreditamos que se o tempo de recolha de dados fosse maior, poderíamos ter entrevistado os alunos, para que estes nos explicassem o que estavam a desenhar e o que pretendiam transmitir, o que permitira uma melhor e mais fácil interpretação das imagens que os alunos têm das línguas. Este trabalho teria facilitado a categorização dos desenhos e a sua interpretação conseguiria ser mais fundamentada.

Contudo, o nosso estudo apresenta aspetos bastante positivos. O primeiro prende-se com a contribuição do mesmo para a investigação das Imagens das Línguas, uma vez que é um tema que carece de contínua e sistemática investigação e que necessita ser explorado, uma vez que cada vez mais, em Portugal, existem escolas com uma enorme diversidade linguística e cultural. Note-se que é um dos primeiros estudos a ser desenvolvido sobre esta temática no 2.º Ciclo do Ensino Básico. São vários os estudos realizados com o 1.º Ciclo, bem como com o 3.º Ciclo e o Ensino Secundário ou mesmo Superior, mas parece ter sido deixado algo de parte do 2.º CEB no âmbito destes estudos, razão pela qual optámos por esta temática. Trata-se de um momento fundamental na formação dos alunos, visto que é a sua introdução da aprendizagem mais sistemática da LE (apesar de a partir do presente ano letivo esta aprendizagem começar a ser iniciada no 3.º ano) e é o momento que antecede o início do estudo da LE2, pelo que é muito relevante analisar as imagens que os alunos possuem acerca das línguas.

Acreditamos que há trabalho a fazer na (re)construção de algumas das as imagens que os alunos têm das línguas, que parecem ainda ser muito estereotipadas e fossilizadas. Outro aspeto que consideramos positivo prende-se com a recolha de dados ter decorrido através de desenhos, porque embora a sua interpretação seja subjetiva, eles ilustram uma imagem real das línguas, isto é, podemos ver o imaginário do aluno representado em desenho. É, ainda, uma área que está em franco desenvolvimento na sua articulação com a Didática.

Assim, o balanço que fazemos do nosso estudo é positivo, por considerarmos que as limitações do mesmo não invalidam a sua credibilidade e contributo para a investigação e compreensão das Imagens das Línguas.

3. Sugestões para trabalhos futuros

Tendo em consideração uma das conclusões do nosso estudo, de que as imagens das línguas influenciam a escolha de uma língua para aprendizagem, consideramos necessário que se proceda para uma intervenção ao nível da (re)construção dessas imagens, nomeadamente com alunos do 2.º CEB, por razões que já atrás explicitámos.

Esta (re)construção é algo que acontece maioritariamente através de um trabalho sensibilização e promoção de contacto com diferentes línguas, o que faz com que haja uma necessidade emergente em formar os professores (de línguas, mas não só) relativamente ao conceito de Imagem das Línguas e formas possíveis de intervir pedagogicamente nesta área. Consideramos importante que os professores (e mesmo os Encarregados de Educação) reconheçam a influência das imagens das línguas nas escolhas de uma língua para aprendizagem.

Assim, um projeto futuro poderia estar relacionado com um trabalho com professores, para que possam compreender a pertinência da temática, bem como desenvolver competências que lhes permitam (re)construir as imagens que os discentes têm das línguas.

Contudo, para complementar o projeto de intervenção relacionado com os docentes, também seria interessante realizar algumas sessões de sensibilização à diversidade linguística (relativas às línguas que integram o presente estudo) junto da comunidade em geral, já que muitas das imagens são (re)criadas a partir de múltiplas fontes, que não só a escola e as aulas de línguas.

Para concluir, consideramos importante trabalhar com os alunos acerca das imagens que possuem das línguas, para que tenham maior consciência dessas mesmas imagens, de forma a compreenderem a eventual relação entre essa imagem individual das línguas e o seu percurso linguístico, compreendendo que muitos dos estereótipos são criados, por vezes, pela sociedade em que estão inseridos e necessitam de ser problematizados.

Referências Bibliográficas

- Andrade, A. I., Lourenço, M., e Sá, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão - Revista de Didáctica das Línguas*, 15, 68-89.
- Andrade, A. I. Araújo e Sá, M. H., Moreira, G. (2007). Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões. *Cadernos do LALE*, Série Propostas, Nº 4. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigação educativa: guia pratica*. Barcelona: Ediciones CEAC, S. A.
- Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques. Paris: Fayard, 155-161.
- Boyer, H. (1991). *Éléments de sociolinguistique. Langue, communication et société*. Paris: Dunod.
- Boyer, H. (1998). L'imaginaire ethnosocioculturel collectif et ses représentations partagées: un essai de modélisation. *Travaux de Didactique de FLE*, 39, 5-14.
- Branca-Rosoff, S. (1996). Les imaginaires des langues. In H. Boyer (Dir.), *Sociolinguistique. Territoire et objets*. Paris: Delachaux et Niestlé, 79-114.
- Candelier, M., Andrade, A. I., Bernaus, M., Kervran, M., Martins, F., Murkwoska, A., et al. (2004). *Janua Linguarum - The Gateway to Languages. The Introduction of Language Awareness in the Curriculum: Awakening of Languages*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- Candelier, M. (org.), Camilleri-Grima, A., Schröder-Sura, A., & Noguerol, A. (2010). *Framework of References for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- Candelier, M. (2000). La sensibilisation à la diversité linguistique: une démarche adaptée aux ambitions et possibilités de l'école primaire. *Mélanges Pédagogiques*, 25, 107-128.
- Castellotti, V., Coste, D. & Moore, D. (2001). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, 101-131.

- Conseil de l'Europe / Conseil de la coopération culturelle (ed.) (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg & Paris.
- Coste, D. (2001). De plus d'une langue à d'autres encore penser les compétences plurilingues? *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, Collection Dyalang, 191-202.
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243.
- Dias, J. (2007). *Imagens da diversidade intralinguística no 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132.
- Durkheim, E. (2002). *Représentations individuelles et représentations collectives*. Les classiques des sciences sociales, Chicoutimi, Québec.
- Gasquet-Cyrus, M. e Petitjean, C. (2009). *Le poids des langues: Dynamiques, représentations, contacts, conflits.*, L'Harmattan., Paris.
- Jodelet, D. (2008). Social Representations: The Beautiful Invention. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(4), 411-430.
- Jodelet, D. (1989). Les représentations sociales: un domaine en expansion. *Les représentations sociales*, 31-61.
- Lourenço, M. e Andrade, A. I. (2011). A sensibilização à diversidade linguística no pré-escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida. *Livro de Atas: XI congresso da sociedade portuguesa de ciências da educação*, I, 335-341.
- Martins, F. (2008). *Sensibilização à Diversidade Linguística – Observação e Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento em Didática não publicada).
- Matthey, M. (Org.) (1997). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur
- Melo-Pfeifer, S. & Schmidt, A. (2014). “*Desenha-te a falar as línguas que conheces*”: *imagens de crianças luso(fono)descendentes na Alemanha acerca da sua Competência Plurilingue*. In A. I. Andrade, M^a H. Araújo e Sá, R. Faneca, F. Martins, A. S. Pinho & A. R. Simões (org.), *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro (159-182).

- Melo-Pfeifer, S. & Schmidt, A. (2012). Linking “Heritage Language” Education and Plurilingual Repertoires development: evidences from drawings of Portuguese pupils in Germany, 12, 1-30.
- Melo-Pfeifer, S. & Pinto, S. (2009). Évolution des images du FLE à l'université : une étude de cas au Portugal. *Les Cahiers de l'Acedle, Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme*, 6, (153-171).
- Moore, D. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et méthodologiques. *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, 7-22.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF
- Pinto, S. (2005). *Imagens das Línguas Estrangeiras de Alunos Universitários Portugueses*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rijo, C. S. (2012). *Abordar as línguas, desenvolver a competência linguística*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schmidt, A. (2011). *Imagens das Línguas e Afetividade em Contexto Escolar. Um Estudo sobre o Alemão*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Senos, S. (2011). *A Cultura Linguística dos alunos do 9.º ano de escolaridade do Concelho de Aveiro*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Simões, A. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Simões, A. R. e Araújo e Sá, H. (2012). Dessiner les langues et leur apprentissage: une voie d'accès aux représentations langagières des jeunes adolescents. *Éducation et Sociétés Plurilingues*, 33, 25-38.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de investigação em Educação*. 2.ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNICEF, (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Assembleia Geral nas Nações Unidas. Portugal.
- Vala, J. (1993a). As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da psicologia social. *Análise Social*, XXVIII (123-124), 887-919.
- Vala, J. (1993b). Representações sociais – para uma psicologia social do pensamento social. *Psicologia Social*, XIII, 353-384.

- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. 4.^a Edição. Porto Alegre: Bookman.

Apêndices

Apêndice I – Inquérito por questionário do pré-teste

Questionário

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____ Idade: _____

1. Línguas dos desenhos:

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

2. Que emoções⁵ te desperta a...

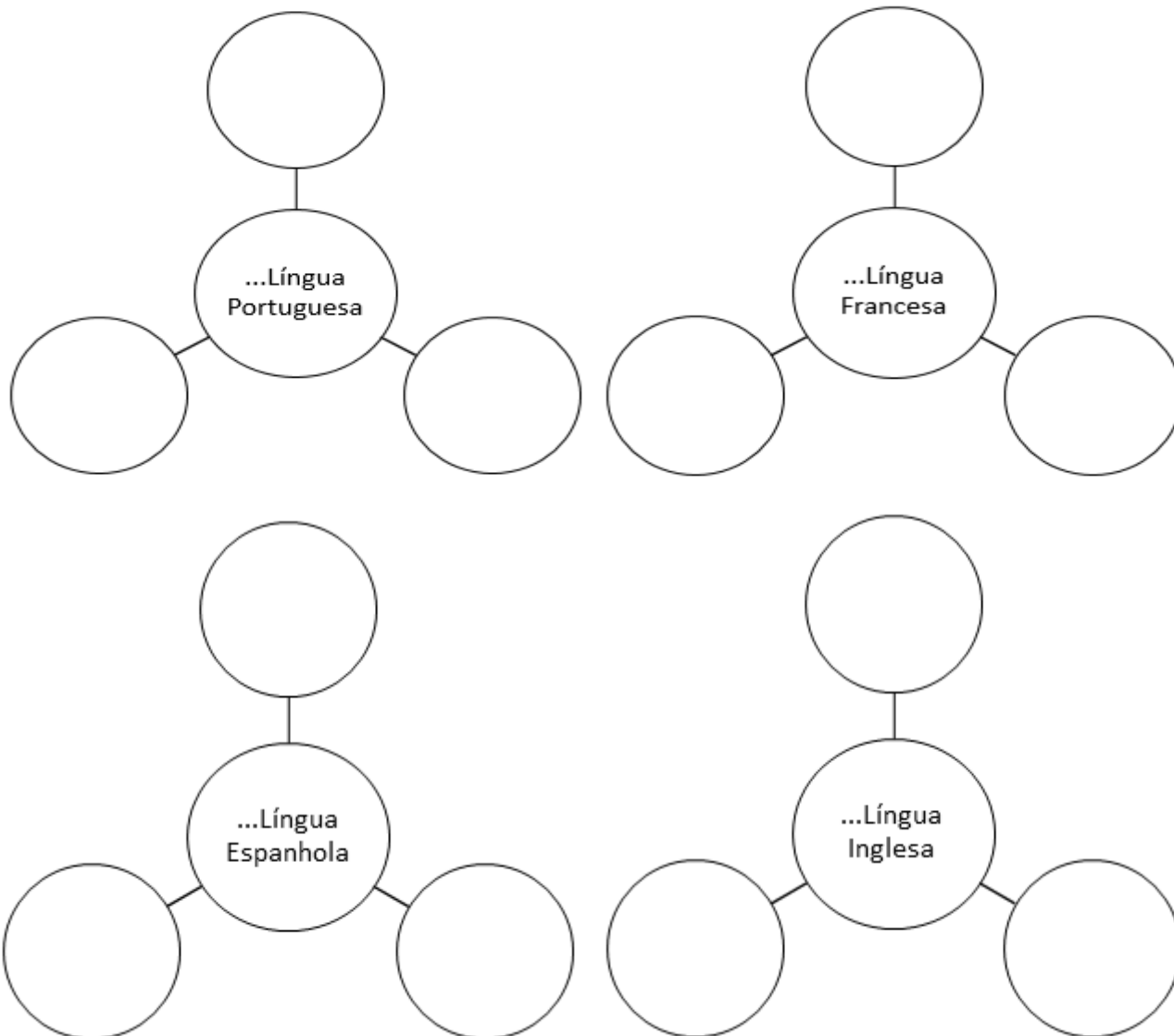
2.1. ...Língua Portuguesa? _____

2.2. ...Língua Francesa? _____

2.3. ...Língua Espanhola? _____

2.4. ...Língua Inglesa? _____

3. Que adjetivos atribuis à...



⁵ Emoções: alegria, raiva, medo, surpresa, tristeza, afeto, entre outras.

4. Numera de 1 a 4 as línguas de escola segundo o seu nível de importância (sendo 1 a mais importante).

Português Francês Espanhol Inglês

5. Em que línguas te vais matricular no sétimo ano?

5.1. Qual a razão da tua escolha?

6. Qual o peso, em kg, que atribuis à...

6.1. ...Língua Portuguesa? _____

6.2. ...Língua Francesa? _____

6.3. ...Língua Espanhola? _____

6.4. ...Língua Inglesa? _____

Obrigada pela colaboração!

Apêndice II – Inquérito por questionário final

Questionário

Nome: _____ Nº: _____ Turma: _____ Idade: _____

1. Línguas dos desenhos:

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

2. Que palavras atribuis à...

2.1. ...Língua Portuguesa? _____

2.2. ...Língua Francesa? _____

2.3. ...Língua Espanhola? _____

2.4. ...Língua Inglesa? _____

3. Numera de 1 a 4 as línguas de escola segundo o seu nível de importância (sendo 1 a mais importante).

Português

Francês

Espanhol

Inglês

4. Em que línguas te vais matricular no 7.º ano?

4.1. Qual a razão da tua escolha?

5. Qual o peso, em kg, que atribuis à...

(tendo mais peso a língua com mais valor)

5.1. ...Língua Portuguesa? _____

5.2. ...Língua Francesa? _____

5.3. ...Língua Espanhola? _____

5.4. ...Língua Inglesa? _____

Obrigada pela colaboração!

Apêndice III – Folha de desenho distribuída pelos alunos para recolha de dados

Desenha-te a falar a tua língua materna.

1

Desenha-te a falar uma língua que já aprendeste.

2

Desenha-te a falar uma língua que gostavas de aprender.

3

Desenha-te a falar uma língua que não gostavas de aprender.

4

Apêndice IV – Notas de Campo

Turma	Nº de alunos		Idade dos alunos (média)	Hora da recolha dos dados		Disciplina	Professora Cooperante	Professora Estagiária
	Feminino	Masculino		Início	Fim			
						Educação Visual	Sandra Vieira	Maria Coelho

Questões/dúvidas dos alunos	
Observações	

Apêndice V – Quadros com a organização das palavras atribuídas a cada língua

Questão 2.1 – Palavras atribuídas à língua Portuguesa

Categorias	Palavras
CT3	Bacalhau; ovos-moles; cozido; sal; gastronomia; pau-brasil; pastel de nata;
	Farol; moliceiro; galo de Barcelos; viola; navio; barco; flauta;
	Património; Torre de Belém; Bandeira; República; Ponte 25 de Abril; Mosteiro dos Jerónimos; Castelo de S. Jorge;
	Lisboa; Aveiro; Porto; Braga;
	Fado; Música;
	Cavaco Silva; Sara Sampaio; CR7; Lourenço Ortigão; Homem Cristo;
	Histórica; descobrimentos; D. Afonso Henriques; Navegamentos; Castelo; Palácio; Vasco da Gama; antiga
	TVI; SIC;
	Cultura; Tradição;
	Sporting; Futebol; Benfica; Dragão; clubes; Estádio da Luz;
	Lusitano; Nacional; Portugal; Hino;
	Museu de Arte Nova; praça do peixe;
	Sol; Verão; Praia; Campo; Ria; Ondas; água
CT1	Divertida; engraçada; fixe
	Linda; bela; bonita;
	Fantástica; espantosa;
	Delicada; tranquilidade;
	Compaixão; paixão
	Maternal
	Única
	Especial
	Interessante
	Maravilha
	Perfeição
	Triste
	Família; pai; mãe; filha;
Minha	
CT2	Língua materna; Língua;
	Fácil;
	Difícil; complexa; confusa;
	Verbos; Palavras: más; tipo; depois
	Poética;
CT4	Trabalho; trabalhadora; produtiva;
	Importante;
	Liberdade
	Variada; variável;
CT5	Comunidade
	Olá; tudo bem?; obrigada

Questão 2.2 – Palavras atribuídas à língua Francesa

Categorias	Palavras
CT3	Paris; cidade;
	Torre Eiffel; Arco do triunfo; Monumento;
	Baguete; Croissant; Tomate; pizza; Gastronomia; Crepes; queijo; caracóis; chocolate;
	Arte; Artística; Pintar; Dança; Museu do Louvre; Monalisa;
	Zidane; P.S.G.; Ribery; Benzema;
	Disneyland Paris; parque de princesas;
	Vermelho
	Torre pizza
	Estrangeiro
	Cultura
	Manicómios
	Napoleão
	Vistas lindas
	Luz
	Mónaco
	Limpo
	Moda
	Casa; Carro; Boina
	Bandeira; hino;
	França; Francesa
Rios	
Mimo	
Antiga	
Liberdade	
CT1	Feia
	Bonita; linda; gira;
	Romântica; amor; amizade; coração; amorosa;
	Esquisita; Estranha
	Divertida; fixe; loucura; engraçada
	Chato; seca; irritante
	Abundante
	Desinteressante
	Emocionante
	Delicada
	Elegante; Charme
	Família
	Pequena
	Acentuada
CT2	Difícil; complicada; Complexa; confusa;
	Fácil
	Estudada
CT5	Merci/oui
	Pessoas
CT4	Resistente

Questão 2.3 – Palavras atribuídas à língua Espanhola

Categorias	Palavras
CT3	Rosa; amarelo;
	Sevilha; Madrid; Catalunha; Barcelona; Caracas; Espanha; Venezuela; Leon; Salamanca;
	Comida; massa; churro; frito; cozido; paella; comer; croissant; restaurante; batatas; tortinha; francesinha; apetitoso;
	Touro; tourada
	Pablo Picasso;
	Monarquia; Rei; Rei Filipe; Rainha Letizia; bandeira; hino; palácio;
	Atlético de Madrid; Real Madrid; Barcelona; Estádio; clube; futebol; valencia; hoquei; Hugo Chaves; Casillas; Piqué; Messi; Fabregas; Xabi Alonso; CR7
	Península Ibérica; vizinhos;
	Castanholas; flamengo; música; dança; sevilhanas; danças; latinas; guitarras;
	Cultura; cultural;
	Espanholas; espanhol;
	Praias; hotéis; turismo; verão
	Nascimento do Douro;
	Pablo; Martina; Diego Dominguez;
	Zara; roupa; lojas; mango; SEAT;
	Moliceiros;
	Programas de TV
Prédio; monumentos;	
CT1	Divertida; diversão; engraçada; fixe; alegre; animada;
	Bonita; gira; bela;
	Esquisita; Estranha
	Irritante;
	Injusta;
	Estúpida
	Suja;
	Agradável;
	Fantástica;
	Rápida; rapidez;
	Semelhante;
	Feia;
	Cansativa;
	Invulgar; diferente;
	Sagrada;
Romântica; romance; carinho;	
Família;	
CT2	Fácil;
	Difícil; confusa; complexa;
	Escolas; colégios; estudada;
CT5	Hola!; Chicas; bien; gracias; soy; chico; chica;
CT4	Importante;

Questão 2.4 – Palavras atribuídas à língua Inglesa

Categorias	Palavras
CT3	Big Ben; monumento; London eye; palácio de Buckingham;

	Rainha; monarquia; William; Princesa Diana; Kate; Isabel; Bandeira; hino; reis; palacio; castelo;
	Chelsea; Londres; Liverpool; Manchester; Inglaterra;
	Chá; pão; ovos mexidos; fast-food; hambúrguer; big mac; big tasty; comida;
	Prédios grandes; casas iguais; arranha céus;
	Caixa telefónica; autocarro; táxis; telefones;
	Basebol; Eto'o; futebol; rugby; Arsenal; Manchester United; M. City; Rooney; Lewis Hamilton; David Beckham; Corridas/atletismo;
	Harry Potter;
	Miley Cyrus; One Direction; Ariana Grande;
	Cultura;
	Aviões; barcos; carros;
	Chá das 5
	Estatua da Liberdade; Nova York; Las vegas; Americano;
	Parques; Museus;
	Underground;
	m&m
	Música; filmes; séries;
	Starbucks; Eastpak; Mc Donalds
	Brinquedos; jogos;
	Inglês;
	Cidade;
CT1	Divertida; fixe; engraçada; alegre; feliz; sorriso;
	Gira; bonita; admirável;
	Frio; Sombra;
	Forte; Grande;
	Prática; simples;
	Futurística;
	Seca; chata; aborrecida; Pior língua de sempre; Estupida;
	Gordos;
	Chique; sofisticada;
	Única;
	Honra;
	Interessante;
	Espantosa; fabulosa; impressionante; fenomenal;
	Delicada;
	Formalidade;
	Amigável;
	Família;
	Limpa;
Espetacular	
Amor;	
Irritante;	
CT2	Fácil;
	Difícil; complexa; complicada;
	Escola;
CT4	Importante;
	Trabalhadora;
	Comercial;
	Extensa;
	Famosa;
CT5	Mundial; universal;
	You; your; hello; My name is...; direction; cat; dog; very; like; hot;