



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2011

**MARIA IRENE DE
SOUSA CAMPOS
RAMOS**

**Gramática e Sensibilização à Diversidade
Linguística no 1º CEB**



**MARIA IRENE DE
SOUSA CAMPOS
RAMOS**

**Gramática e Sensibilização à Diversidade Linguística
no 1º CEB**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Didática/ Línguas/ Educação de Infância e 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Ao meu marido, Rui, e às minhas filhas, Francisca e Ana Lúcia

o júri

presidente

Prof.^a Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Maria Leonor Simões dos Santos
Professora Adjunta da Escola Superior de Educação / Instituto Politécnico de Santarém

Prof.^a Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À professora Filomena, orientadora deste trabalho, pelo acompanhamento constante, pelo incansável apoio, pela disponibilidade que sempre manifestou, pela atenção e pelo ânimo que continuamente me deu,

Ao meu marido, Rui, pela paciência demonstrada e pelo incentivo na concretização deste projeto,

À Direcção do Agrupamento de Escolas, pelo apoio na implementação deste estudo,

À colega, professora titular da turma que participou no projeto, pela disponibilidade e apoio demonstrados,

À coordenadora da escola, pelo apoio incondicional, pela amizade e pela força que sempre me transmitiu,

Aos alunos, participantes neste estudo, pelo entusiasmo e receptividade que demonstraram,

A todas as colegas da escola, pela paciência, pelo apoio, pela força que sempre tentaram transmitir-me,

a todos, muito obrigada!

palavras-chave

gramática, sensibilização à diversidade linguística, consciência (pluri)linguística, consciência morfológica, consciência lexical.

resumo

O estudo que levámos a cabo insere-se na problemática da sensibilização à diversidade linguística e ensino da gramática no 1º CEB e teve como objetivo principal a construção de conhecimento na área da didática da gramática, nomeadamente nos planos morfológico e lexical, procurando também compreender de que forma atividades de desenvolvimento da consciência linguística em língua materna poderão, ou não, promover objetivos da sensibilização à diversidade linguística.

De modo a dar resposta aos objetivos e questões definidos no nosso estudo, concebemos e implementámos um projeto de intervenção didática constituído por seis sessões de trabalho, nas quais abordámos conteúdos programáticos dos planos morfológico e lexical, nomeadamente os processos de formação de palavras por derivação e por composição (radicais eruditos), de acordo com as orientações programáticas emanadas do “Programa de Português do Ensino Básico”, seguindo uma abordagem aproximada ao “laboratório gramatical”. No tratamento dos conteúdos programáticos atrás mencionados, foram incluídas atividades de sensibilização à diversidade linguística, através do recurso a unidades linguísticas em diferentes línguas românicas.

Neste estudo, enquadrado numa metodologia do tipo investigação-ação, estiveram envolvidas a investigadora, responsável pela conceção, implementação e avaliação do projeto de intervenção, e uma turma do 3º ano de escolaridade de um Agrupamento do Distrito de Viseu, constituída por 19 alunos.

Os dados analisados foram recolhidos a partir da observação direta dos comportamentos e atitudes dos alunos, das reflexões escritas produzidas individualmente no final de cada sessão do projeto de intervenção, das notas de campo da investigadora e dos questionários a que os participantes responderam antes do início da implementação do projeto e após a sua conclusão e analisados seguindo técnicas de análise de conteúdo.

Os resultados obtidos permitem-nos afirmar que a realização de atividades de observação, manipulação e reflexão com unidades linguísticas em diferentes línguas contribuem para o desenvolvimento de uma consciência linguística plurilingue, nomeadamente no âmbito da consciência morfológica e lexical, favorecendo o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à diversidade linguística. Os resultados do estudo apontam ainda para uma maior abertura e receptividade dos alunos a atividades de desenvolvimento do conhecimento explícito da língua, quando têm a possibilidade de observar e manipular unidades linguísticas em outras línguas.

keywords

grammar, linguistic diversity awareness, (pluri)linguistic awareness, morphological awareness, lexical awareness

abstract

The study we developed is in the areas of linguistic diversity awareness and the teaching of grammar in primary school. Its main purpose was to build knowledge in the area of grammar didactics, namely in terms of morphological and lexical knowledge, also aiming at understanding how far activities whose purpose is to develop linguistic awareness in the mother tongue can raise awareness to linguistic diversity.

In order to answer the questions raised in our study, we designed and implemented a didactical intervention project made up of 6 sessions where the whole group worked together. In these sessions several topics were approached, such as noun formation processes by derivation and composition (erudite radicals), according to the orientations that are part of the curriculum for the Portuguese Language, using an approach close to the "grammar laboratory". When teaching the contents the curriculum requires, activities of linguistic diversity awareness were included, through the use of units of language from Romance Languages.

In the present study, inscribed in a methodological approach of investigation-action, were involved the investigator, responsible for designing, implementing and evaluating the intervention project, and 19 students from a 3rd grade class of a school in the District of Viseu.

The data were collected through direct observation of the students' behavior and attitudes, through the analysis of the written reflections students produced at the end of each session of the intervention project, from the field notes of the investigator and from the questionnaires the participants answered before and after the implementation of the intervention project. The data collected were then analyzed using content analysis techniques.

The results show that the classroom use of observation, manipulation and reflection activities with language units in different languages promote the development of a plurilingual linguistic awareness, namely in the areas of morphological and lexical awareness, stimulating the development of positive attitudes towards linguistic diversity. The results also indicate students show a greater openness and acceptance of activities related to the development of explicit knowledge, when they are given the possibility to observe and manipulate language units in other languages.

Índice

Índice de figuras

Índice de gráficos

Índice de quadros

Lista de anexos

Lista de abreviaturas

INTRODUÇÃO 7

CAPÍTULO I – DIDÁTICA DA GRAMÁTICA 12

1. Conceito de gramática.....	12
2. Gramática – principais escolas de pensamento.....	14
2. 1 - Gramática Geral.....	14
2. 2 - Gramática Comparada	14
2. 3 - Os Neo-gramáticos	15
2. 4 - Estruturalismo.....	16
2. 5 - Gramática generativa e transformacional	18
3. Gramática e consciência linguística.....	21
4. Desenvolvimento da consciência linguística e ensino da gramática no 1º Ciclo do Ensino Básico	23
5. Ensino da gramática no 1º Ciclo do Ensino Básico - principais documentos orientadores.....	25

CAPÍTULO II – SENSIBILIZAÇÃO À DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL32

1. Diversidade linguística europeia.....	32
2. Plurilinguismo, competência plurilingue e pluricultural e sensibilização à diversidade linguística	33
3. Sensibilização à diversidade linguística – evolução histórica do conceito.....	36
4. Sensibilização à diversidade linguística – alguns pressupostos.....	37

5. Implicações didáticas de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural no 1º CEB.....	40
--	----

CAPÍTULO III – ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO43

1. Enquadramento e apresentação do estudo	43
2. Apresentação do projeto de intervenção.....	49
2. 1 - Inserção curricular da temática.....	49
2. 2 - Caracterização dos participantes	51
2. 2. 1 - As línguas que os alunos dizem falar	52
2. 2. 2 - As línguas que os alunos dizem conhecer	53
2. 2. 3 - As línguas que os alunos dizem já ter visto escritas ou ouvido falar... ..	54
2. 2. 4 - Conceito de língua.....	56
2. 3 - Projeto de intervenção	57
2. 3. 1 - Sessão I - “À Descoberta de outras línguas...”	59
2. 3. 2 - Sessão II - “À Descoberta de outras famílias...”	62
2. 3. 3 - Sessão III - “À Descoberta de palavras derivadas por prefixação...”	64
2. 3. 4 - Sessão IV - “À Descoberta de palavras derivadas por sufixação...”	65
2. 3. 5 - Sessão V - “À Descoberta de radicais latinos e gregos...”	67
2. 3. 6 - Sessão VI - “À Descoberta do latim...”	68
3. Instrumentos de recolha de dados	71
3. 1 - A observação direta.....	71
3. 2 - As notas de campo.....	71
3. 3 - As fichas de reflexão individual.....	72
3. 4 - O questionário inicial e o questionário final	72

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....75

1. Metodologia de análise de dados	75
--	----

2. Análise e discussão dos resultados.....	81
2. 1 - Cultura linguística	81
2. 1. 1 - Origem da língua portuguesa	81
2. 1. 2 - Famílias de línguas	83
2. 1. 3 - Evolução da língua.....	85
2. 2 - Consciência linguística plurilingue	87
2. 2. 1 - Regularidades linguísticas na formação de palavras por derivação e composição.....	87
2. 2. 2 - Semelhanças e diferenças entre as línguas.....	95
2. 2. 3 - Recurso a metalinguagem	97
2. 3 - Atitudes e comportamentos	100
2. 3. 1 - Atitudes face ao projeto	100
2. 3. 2 - Atitudes face à(s) língua(s)	104
2. 4 - Síntese dos dados obtidos.....	105
CONCLUSÃO.....	108
BIBLIOGRAFIA	114
ANEXOS	121

Índice de figuras

Figura 1 - Ciclo de investigação-ação (Coutinho et al., 2009).....	45
Figura 2 - Quadro com imagens da história e respetiva legenda	61
Figura 3 - Árvore das Línguas Românicas.....	61
Figura 4 - Quadro com as profissões e respetiva legenda	67
Figura 5 - Quadro com os polígonos e respetiva legenda	68
Figura 6 - Jogo das profissões 1	70
Figura 7 - Jogo das profissões 2.....	70

Índice de gráficos

Gráfico 1 - As línguas que os alunos dizem falar	53
Gráfico 2 - As línguas que os alunos dizem conhecer	54
Gráfico 3 - As línguas que os alunos dizem já ter visto escritas ou ter ouvido falar... na televisão.....	54
Gráfico 4 - As línguas que os alunos dizem já ter visto escritas ou ter ouvido falar... nas revistas/ livros/ jornais.....	55
Gráfico 5 - As línguas que os alunos dizem já ter visto escritas ou ter ouvido falar... na Internet.....	55
Gráfico 6 - As línguas que os alunos dizem já ter visto escritas ou ter ouvido falar... na rua.....	55
Gráfico 7 - As línguas que os alunos dizem já ter visto escritas ou ter ouvido falar... na escola.....	56

Índice de quadros

Quadro 1 - Questões e objetivos da investigação.....	48
Quadro 2 - Visão geral das sessões	57
Quadro 3 - Categorias e subcategorias de análise	79
Quadro 4 - Ocorrências no uso da metalinguagem na pergunta nº 1	98
Quadro 5 - Ocorrências metalinguísticas na pergunta nº 5	99
Quadro 6 - “As atividades que mais gostei”	102
Quadro 7 - “As atividades que menos gostei”.....	103

Lista de anexos

Anexo 1 - Questionário 1

Anexo 2 - Dados do Questionário 1

Anexo 3 - Planificações das Sessões de Intervenção

Anexo 4 - Questionário 2

Anexo 5 - Títulos da história em várias línguas

Anexo 6 - Imagens da Sessão I

Anexo 7 - Odisseia das Línguas

Anexo 8 - Ficha de reflexão “Hoje descobri que...” (SI)

Anexo 9 - Imagens da Sessão II

Anexo 10 - Ficha de trabalho (Sessão II)

Anexo 11 - Ficha de reflexão “Hoje descobri que...” (SII)

Anexo 12 - Ficha de trabalho (Sessão III)

Anexo 13 - Imagens da Sessão III

Anexo 14 - Ficha de reflexão “Hoje, o que mais gostei de descobrir...” (SIII)

Anexo 15 - Poema “A força das palavras” de Luisa Ducla Soares

Anexo 16 - Ficha de Trabalho (Sessão IV)

Anexo 17 - Imagens da Sessão IV

Anexo 18 - Ficha de reflexão “Hoje descobri que...” (SIV)

Anexo 19 - Imagens da Sessão V

Anexo 20 - Ficha de trabalho (Sessão V)

Anexo 21 - Ficha de reflexão “Hoje descobri que...” (SV)

Anexo 22 - Power Point (Sessão VI)

Anexo 23 - Cartões com a frase “Era uma vez um velho moleiro que tinha três filhos” nas línguas do projeto

Anexo 24 - Imagens da Sessão VI

Anexo 25 - Ficha de trabalho (sessão VI)

Anexo 26 - Quadro e cartões com as profissões em latim

Anexo 27 - Ficha de reflexão “Hoje descobri que...” (SVI)

Anexo 28 - Notas de campo da investigadora

Anexo 29 - Dados das fichas de reflexão dos alunos

Anexo 30 - Dados do Questionário 2

Anexo 31 - Quadro comparativo de respostas à questão “Na tua opinião, como apareceu a língua portuguesa?”

Lista de abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

ME – Ministério da Educação

PNEP – Programa Nacional de Ensino do Português

SDL – Sensibilização à Diversidade Linguística

SDLC – Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural

UE – União Europeia

INTRODUÇÃO

O estudo que a seguir apresentamos, centrado no ensino da gramática e na sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC), insere-se no âmbito do Mestrado em Didática, ramo de Línguas para Educadores de Infância e Professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (Universidade de Aveiro).

Uma língua é um importante fator de identidade de um povo, e o português é a língua oficial, a língua de escolarização, a língua materna da maioria da população escolar portuguesa. O português é também a língua de acolhimento de minorias linguísticas que vivem em Portugal (ME, 2001, p. 31).

A proficiência no uso da língua é determinante no desenvolvimento pessoal e profissional dos seus falantes, indispensável no acesso ao conhecimento, nas relações sociais e no sucesso escolar e profissional. Conforme afirmam Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997), “a eficiência com que utilizamos a língua da comunidade a que pertencemos [...] é fator determinante na expansão dos interesses individuais, assim como do sucesso alcançado (escolar incluído) (p. 38)”.

Considerando a importância do domínio da língua na realização plena da cidadania, pensamos que o ensino da língua deve preparar os alunos para lidarem com a linguagem verbal nas suas diversas situações de uso e manifestações, conscientes de que é através da forma como a usamos que somos melhor ou pior compreendidos, avaliados positiva ou negativamente, que nos realizamos enquanto cidadãos de uma determinada comunidade.

As mudanças na sociedade atual, provocadas por fenómenos como a globalização, a evolução tecnológica, a abertura de fronteiras, as migrações, impõem aos cidadãos competências linguísticas que vão muito para além da proficiência na língua materna, exigindo que a escola, logo a partir dos primeiros anos, implemente estratégias que sensibilizem os alunos para a existência de outras línguas e culturas, promovendo a compreensão e a aceitação, fomentando o desenvolvimento de atitudes de respeito pelo Outro, no sentido de uma educação plurilingue e intercultural que vá ao encontro do direito de qualquer indivíduo a uma educação de qualidade (Beacco et al., 2010).

O contacto com a temática da sensibilização à diversidade linguística e cultural, abordada na unidade curricular “Pluralidade Linguística em Educação”, no 1º semestre do Mestrado em Didática, e o trabalho desenvolvido no âmbito da referida unidade curricular

tornaram-nos mais conscientes da importância da escola e dos primeiros anos de escolaridade na preparação das crianças para lidarem com a diversidade linguística e cultural. Sensibilizar os alunos para a diversidade linguística e cultural, para além de fomentar o respeito por outras línguas e respetivos falantes, por vezes colegas da escola, promove também a confirmação da identidade linguística e cultural da criança (Ferrão Tavares, 2001).

O percurso que realizámos ao longo da nossa carreira, iniciada no 2º Ciclo do Ensino Básico, como professora de Português e Francês, com uma passagem pelo ensino de adultos e pelo ensino profissionalizante, e que nos trouxe para o 1º Ciclo do Ensino Básico como titular de turma, não reduziu o nosso interesse pelo ensino da língua materna em particular, nem das línguas estrangeiras, em geral. Pelo contrário, os conhecimentos adquiridos ou aprofundados nos últimos anos tornaram-nos mais consciente dos nossos deveres enquanto docente de língua, responsável pelo desenvolvimento de competências linguísticas que podem ser decisivas no sucesso escolar dos alunos e ao longo da vida.

O trabalho que desenvolvemos entre 2007 e 2010, como Formadora Residente do Programa Nacional de Ensino do Português no 1º Ciclo do Ensino Básico (PNEP), no Núcleo Regional de Viseu (Escola Superior de Educação de Viseu), alertou-nos para a necessidade de melhorar as condições de ensino e aprendizagem do Português, em resultado do mau desempenho dos alunos em competências do domínio da língua materna, possibilitando-nos a participação num projeto de enriquecimento e valorização das competências dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Ao longo deste período, em conjunto com outros professores deste nível de ensino, contactámos com novas orientações para o ensino da língua, descobrimos e criámos novos materiais, partilhámos experiências e práticas didáticas, e evoluímos como profissionais empenhados em contribuir para melhorar o ensino do Português¹.

Da articulação entre as experiências de prática docente e formativa atrás apresentadas e os conhecimentos adquiridos, resultou a intenção de investigar a relação entre o desenvolvimento da consciência linguística em língua materna e a Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural (SDLC), nomeadamente o desenvolvimento da consciência morfológica, numa perspetiva plurilingue. Para além de procurarmos a melhoria da competência linguística dos alunos, pretendíamos contribuir para o

¹ Cf. Despacho n.º 546/2007 (normativo que regula o programa de formação).

desenvolvimento de atitudes mais positivas relativamente à diversidade linguística, com repercussões na aceitação do mundo multilingue e multicultural do qual fazem parte.

Assim, no intuito de compreender o papel que pode assumir a SDLC no desenvolvimento da consciência linguística em língua materna, em particular na formação de palavras por derivação e composição, concebemos e implementámos um conjunto de propostas pedagógico-didáticas, a partir da versão plurilingue do conto “O Gato das Botas”², desafiando os alunos a observarem e analisarem conjuntos de palavras simples, derivadas por prefixação ou por sufixação, e palavras compostas por radicais latinos e gregos, de modo a descobrirem regularidades na estrutura interna das palavras e no significado que determinados afixos ou radicais conferem aos radicais a que se juntam, na língua portuguesa e em diferentes línguas românicas. Ao longo de seis sessões de trabalho com os alunos, procurámos sensibilizá-los para a família das línguas românicas e, nessa perspetiva, utilizámos unidades linguísticas em português e em espanhol, francês, italiano, catalão e romeno (as línguas do material “Itinerários Românicos”, concebido pela União Latina), que os alunos observaram, manipularam e compararam, numa perspetiva de *laboratório gramatical*³.

A escolha de um material dos “Itinerários Românicos”, para servir de apoio ao projeto que pretendíamos desenvolver, decorreu da nossa vontade de implementar esta temática a partir de um conto ou história tradicional, contando com as potencialidades deste tipo de histórias para a sensibilização precoce às línguas e culturas, não só pela estrutura e elementos constituintes dos próprios contos, como também pelo contexto lúdico que, em certa medida, as crianças associam a este tipo de enunciados (Martins, 2000). Fizemos a opção pelas línguas românicas, não só porque são línguas vizinhas, da mesma família, procedentes do latim, logo com processos idênticos na formação de palavras, mas também porque são línguas mais familiares para os alunos, não só pela proximidade afetiva (muitas crianças têm familiares a trabalhar em Espanha e França, por exemplo), como também pelo conhecimento proporcionado pela participação nas atividades dos Projetos *Comenius* em curso no Agrupamento (cf. Capítulo III deste estudo). O facto de não existirem na escola crianças com outras línguas de origem, para além do português,

² In “Itinerários Românicos”, material disponibilizado on-line pela organização União Latina (<http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.pt.asp>)

³ Atividade de natureza experimental apresentada no âmbito do PNEP. Confronte-se, por exemplo, Duarte, 2008, pp. 18-19.

influenciou também a nossa escolha, pois se assim não fosse teríamos procurado incluir as línguas presentes na escola no estudo que levámos a cabo.

A partir do projeto que concebemos e implementámos, procurámos construir conhecimento na área da didática da gramática, mais especificamente no desenvolvimento da consciência morfológica e lexical, tornando o ensino da gramática mais motivador, profícuo e adequado ao desenvolvimento de outras competências em línguas, procurando ao mesmo tempo perceber de que forma atividades de ensino da gramática em língua materna poderão, ou não, promover objetivos da SDLC.

Face a estes propósitos, a apresentação do estudo far-se-á em quatro capítulos, conforme a seguir se explicita:

Capítulo I - Didática da Gramática – neste primeiro capítulo apresentamos o conceito de gramática que norteou o nosso estudo, fazendo uma breve incursão pelas principais escolas de pensamento de forma a compreender a polissemia e ambiguidade do termo. Nesta parte do enquadramento teórico expomos também o conceito de consciência linguística que adotámos no nosso estudo, relacionando-o com o conceito de gramática e suas implicações didáticas. De modo a contextualizarmos a temática que pretendemos estudar, inserida no domínio da consciência morfológica e lexical, procedemos ainda a um estudo sumário dos documentos orientadores que regulam o ensino da gramática, no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Capítulo II - Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural – neste capítulo, tomando como referência as características e exigências da sociedade atual, refletimos sobre a necessidade de se implementar uma política educativa que promova o desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural. No seguimento da ideia anterior, procuramos fundamentar a importância de uma abordagem de SDLC, iniciada nos primeiros anos de escolaridade, no desenvolvimento de competências linguísticas, articulando saberes e capacidades em língua materna com saberes e capacidades em outras línguas, em prol do desenvolvimento de uma consciência (pluri)linguística. Ainda neste capítulo, procuramos fundamentar o estudo que levámos a cabo, relacionando as finalidades de uma abordagem de SDLC com a didática da gramática em língua materna.

Capítulo III - Orientações metodológicas do estudo – neste terceiro capítulo apresentamos a metodologia que escolhemos, a investigação-ação, divulgamos os instrumentos de recolha de dados que utilizámos, apresentamos os participantes do nosso estudo e descrevemos o projeto de intervenção que concebemos e implementámos.

Capítulo IV - Apresentação e análise de dados – neste último capítulo, damos a conhecer o modelo de análise de dados que utilizámos, de acordo com a persecução dos objetivos propostos, e descrevemos e analisamos os resultados obtidos.

Para terminar, tecemos algumas considerações sobre questões emergentes da investigação, referindo as implicações e as limitações do nosso estudo, e apontamos algumas sugestões para estudos futuros.

CAPÍTULO I – DIDÁTICA DA GRAMÁTICA

1. Conceito de gramática

Segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*⁴, *gramática* significa “descrição dos princípios que organizam e regem a fonologia, a morfologia e a sintaxe de uma língua”, completando-se a definição com a referência ao “sistema de regras que atuam na construção de frases dessa língua”. Trata-se de uma definição bastante comum para o termo, não muito diferente da que encontramos no *Dicionário de Linguística* de Dubois (1973): “Gramática é a descrição completa da língua, isto é, dos princípios de organização da língua (p. 313)”. De acordo com este dicionário, a gramática comporta quatro partes distintas: fonologia, sintaxe e semântica, conforme encontramos na primeira definição, acrescentando-lhe uma quarta parte, o léxico.

No entanto, esta aparente facilidade e concordância conceptual na definição de gramática rapidamente se esbate se tentarmos aprofundar a pesquisa, descobrindo que definir gramática é uma tarefa de enorme complexidade uma vez que se trata de um termo com vários significados, indissociáveis do contexto em que é utilizado e de acordo com as diferentes teorias linguísticas. A polissemia da palavra *gramática* é referida, por exemplo, no *Dicionário de Metalinguagens da Didática* (Botelho, 2000), onde podemos ler que, “apesar de ser uma nomenclatura bastante comum entre nós, torna-se difícil defini-la em virtude das suas múltiplas acepções” (p. 210). Também Galisson & Coste (1983) se referem a *gramática* como uma “palavra correntíssima (...), delicada quanto à sua definição, porque os seus empregos são tão fluidos como múltiplos, sobretudo em metodologia do ensino das línguas” (p. 364).

A ambiguidade do termo e a dificuldade em proceder à sua definição são reconhecidas ainda por Besse & Porquier (1991) que assumem tratar-se de uma palavra com vários significados, que ora se confundem, ora se afastam: “ou bien il [le mot] prend des acceptions sensiblement différentes les unes des autres, ou bien il confond ces mêmes acceptions, comme si elles renvoyaient à une seule réalité” (p. 10).

⁴ Academia das Ciências de Lisboa e da Fundação Calouste Gulbenkian (2001, p. 1923)

Assim, a diversidade de significações encontradas, reflexo da ambiguidade e polissemia do termo, levou-nos a optar por apresentar aqui as acepções que considerámos mais apropriadas ao nosso estudo e que lhe servirão de referente teórico.

Deste modo, tomamos como ponto de partida as acepções de Besse & Porquier (1991) que, depois de apresentarem um conjunto de frases exemplificativas, delimitam três acepções de gramática: “1) un certain fonctionnement interne caractéristique d’une langue donnée, 2) l’explicitation plus au moins méthodique de ce fonctionnement, 3) la méthode d’explicitation suivie” (p. 11). Nestas três significações de *gramática* encontramos referência ao que consideramos os três domínios de abrangência de gramática: por um lado a gramática enquanto princípio de organização interna próprio de uma dada língua, remetendo para a competência linguística/comunicativa de um falante-ouvinte; por outro, a gramática enquanto conhecimento reflexivo das regras ou normas de uma língua, o que nos reenvia para um terceiro domínio, o de uma dada teoria ou escola de pensamento sobre o funcionamento interno das línguas. Verificamos assim que o primeiro sentido diz respeito a atividades linguísticas, enquanto o segundo e o terceiro apontam para atividades de carácter metalinguístico (Lamas, 2000).

Importa agora analisar que, enquanto Besse & Porquier (1991), conforme explícito na acepção 1) do termo, enfatizam a língua em si mesma, Cuq (2003) no *Dictionnaire de Didactique du Français* apresenta um conjunto de definições para *gramática*, nas quais o foco é colocado sobre o sujeito falante, que desempenha um papel ativo na construção da gramática da sua língua, afirmando mesmo que “(...) les locuteurs connaissent la grammaire de leur langue”. Também Galisson & Coste (1983) colocam o foco no sujeito, ao incluírem nas definições de gramática que apresentam no *Dicionário de Didática das Línguas* referência a um “Sistema formal construído pelo linguista para estabelecer um mecanismo suscetível de produzir frases consideradas como gramaticais pelos falantes de uma língua” (p. 364). Encontramos, assim, duas posturas muito diferentes, mas de grande relevância na didática da gramática: gramática interna vs gramática externa ao sujeito.

Conforme procurámos expor anteriormente, a complexidade na definição de *gramática* resulta não só desta dupla perspetiva, mas também de diferentes teorias. Procurando tornar mais claro o conceito de gramática que serviu de base ao nosso estudo, apresentamos a seguir um resumo das principais escolas de pensamento, seguindo uma perspetiva histórica.

2. Gramática – principais escolas de pensamento

2.1 - Gramática Geral

A Gramática Geral, cujo objetivo principal é enunciar um conjunto de princípios universais a que obedecem todas as línguas, explicando a partir deles os usos particulares de cada língua (Dubois, 1973; Ducrot & Schaeffer, 1995), surgiu com Aristóteles, mas a sua consagração ocorreu nos séculos XVII e XVIII com o sucesso obtido pela *Grammaire Générale et Raisonnée*, também conhecida como *Grammaire de Port-Royal*, escrita em 1660, por um professor das “Petites Écoles” de Port-Royal, Claude Lancelot, em colaboração com Antoine Arnauld. Esta gramática parte do pressuposto de que a linguagem é a imagem do pensamento, exprime juízos, logo é uma representação do pensamento lógico, pelo que as diversas realizações que se encontram nas línguas devem seguir esquemas lógicos universais (Dubois, 1973; Ducrot & Schaeffer, 1995 e Botelho, 2000).

A importância da Gramática Geral prende-se com a intenção de pôr fim à tendência que existia nos séculos anteriores de utilizar a gramática latina como modelo de todas as gramáticas, contrapondo-se também às gramáticas filosóficas e empíricas (Ducrot & Schaeffer, 1995). De acordo com Fisher (2002), esta gramática propõe um modelo universal, uma teoria geral da gramática, cujo objetivo é o de “revelar a unidade subjacente a todas as gramáticas que serviam para comunicar o pensamento humano” (p. 146).

2.2 - Gramática Comparada

No final do século XVIII, com o aparecimento de novos dados, sobretudo a descoberta da existência de semelhanças entre o sânscrito e as línguas europeias (Ducrot & Schaeffer, 1995), deu-se uma viragem nos estudos linguísticos que levou os linguistas a adotarem “uma abordagem do estudo linguístico mais histórica e menos teórica” (Fisher, 2002, p. 147). O responsável por esta viragem foi o britânico William Jones ao apresentar em Calcutá (1786), onde se encontrava em funções ao serviço da Companhia das Índias Orientais, uma comunicação histórica na qual identificava a relação genética do sânscrito com o grego, o latim, o gótico, o celta e o persa antigo. Apesar de não se tratar de um conceito totalmente novo, William Jones introduziu-lhes duas ideias inovadoras: por um lado, a ideia de que as línguas podiam estar historicamente relacionadas e não serem produtos umas outras, e por outro a ideia de que existiam língua ancestrais (protolínguas).

A descoberta de Jones não só abriu caminho para a linguística histórica, como também deu a conhecer a tradição linguística indiana, possibilitando a mistura das tradições indiana e ocidental, incontornável na ciência da linguística da primeira metade do século XIX (Fisher, 2002).

O século XIX ficou marcado como a era da linguística comparada e da linguística histórica, em busca de semelhanças e diferenças entre as línguas e das relações históricas, de parentesco, existentes entre elas, procurando desenvolver uma terminologia científica. A investigação das famílias de línguas, desencadeada pela investigação histórica das línguas indo-europeias, dominou o século XIX.

No estudo comparado e histórico da família de línguas indo-europeia, destacaram-se dois linguistas, o dinamarquês Rasmus Rask e alemão Jacob Grimm, seguidos por outros estudiosos que muito contribuíram para a ciência linguística moderna: Wilhelm von Humboldt, considerado um dos pensadores linguistas mais originais do século XIX (Ducrot & Schaeffer, 1995, p. 149), que procurou realçar na sua obra a capacidade linguística inerente a toda a humanidade. Também August Schleicher contribuiu grandemente para o avanço da ciência linguística deste século, introduzindo uma abordagem biológica ao estudo da linguagem. Utilizando o “modelo da árvore genealógica”, Schleicher agrupou as línguas e dividiu-as em subfamílias ou ramos, de acordo com as suas características. Este modelo foi um dos instrumentos teóricos mais importantes da linguística histórica (Ducrot & Schaeffer, 1995, p. 149).

2.3 - Os Neo-gramáticos

Na segunda metade do século XIX, surgiu um grupo de linguistas, sobretudo alemães, seguidores da doutrina neogramática, que propunha uma nova teoria segundo a qual as mudanças fonéticas, enquanto processos mecânicos, ocorriam regidas por leis que não permitiam exceções dentro do mesmo dialeto, o que implicava que o som evoluiria sempre da mesma forma. Esta teoria punha em causa a regularidade das transformações fonéticas nas línguas humanas ao longo dos tempos, princípio no qual se baseava toda a ciência da linguística histórica e comparada, passando a variação fortuita a ser regra, pondo em causa a existência de uma verdadeira ciência da linguística (Fisher, 2002).

O trabalho dos neogramáticos foi alvo de muitas críticas, mas transformou a investigação linguística numa disciplina científica, com métodos semelhantes aos das ciências naturais. Muitos linguistas proeminentes, tais como Boas, Sapir e Bloomfield,

entre outros, desenvolveram o seu trabalho nos métodos e princípios neogramáticos (Fisher, 2002).

2.4 - Estruturalismo

Enquanto no século XVIII dominou a linguística filosófica e no século XIX a linguística histórica, na primeira metade do século XX foi a linguística descritiva que prevaleceu, isto é, “o estudo da estrutura de uma língua, num dado momento do tempo, normalmente com a exclusão de dados históricos e comparativos” (Fisher, 2002, p. 152). O grande impulsionador desta teoria linguística foi Saussure que estabeleceu a distinção entre estudos linguísticos diacrónicos e estudos linguísticos sincrónicos, cada um com métodos e princípios próprios, distinguindo ainda *langue* (competência linguística do falante) e *parole* (os enunciados concretos realizados pelos falantes) e colocando a *língua* como objeto principal da investigação linguística.

Segundo o próprio Saussure (1992), “Ao darmos à ciência da língua o seu verdadeiro lugar no conjunto do estudo da linguagem, estabelecemos de uma só vez a organização global da linguística” (p. 47). Deste modo, todos os outros elementos da fala que constituem a linguagem se subordinam a essa ciência e assim todas as partes da linguística se situam nas suas posições naturais.

Para Saussure, o funcionamento da linguagem não é anárquico, obedece a uma organização, inerente a todas as línguas, à qual chama “sistema” (Ducrot & Schaeffer, 1995), em que todos os termos são solidários e em que o valor de um resulta da presença simultânea dos outros (Saussure, 1992, p. 149).

Apesar de falar de “sistema” e não de “estrutura”, Saussure é considerado o grande fundador do estruturalismo linguístico (Galisson & Coste, 1983).

A gramática estrutural assenta, assim, na conceção da língua como estrutura, “uma estrutura cujas unidades se definem não por si mesmas, mas pelas relações que estabelecem entre si e com o todo que constituem”. É como se as palavras da língua já não interessassem por si próprias mas apenas na medida em que entre elas se estabelecem combinações diversificadas (Morais, 2000, p. 213).

A abordagem estruturalista de Saussure refletiu-se de modo quase imediato na fonologia, graças ao trabalho que desenvolveu em torno do *fonema*, conceito definido ainda no século XIX, mas que só se tornou uma referência na gramática com o trabalho desenvolvido nas aulas de Saussure (Fisher, 2002). Segundo o próprio (Saussure, 1992), “o

fonema é a soma das impressões acústicas e dos movimentos articulatórios, da unidade ouvida e da unidade pronunciada, condicionando-se mutuamente: ele é, assim, uma unidade complexa, com um membro em cada cadeia” (p. 80). Para o linguista francês, a fonologia não se podia preocupar apenas com os sons isolados, limitando-se a ditar as regras para articular todos os sons, como acontecia na fonologia tradicional. Era necessário considerar também os conjuntos de sons falados, os grupos binários e as sequências de fonemas, numa perspetiva de fonologia combinatória.

Na linguística estrutural distinguem-se sobretudo: um estruturalismo europeu – Círculo Linguístico de Praga, glossemática de Hjelmslev e funcionalismo de Martinet - e um estruturalismo americano – distribucionalismo de Bloomfield e Tagmémica de Pike (Morais, 2000, Galisson & Coste, 1983).

O **Círculo Linguístico de Praga**, desenvolvendo ainda mais a teoria do fonema de Saussure, considerava-o como pertencente à *língua* e tratava-o como uma unidade fonológica complexa. Em resultado do trabalho deste grupo de linguistas, o fonema assumiu um papel principal na teoria linguística, encontrando-se atualmente implícito na descrição e análise de qualquer língua do mundo (Fisher, 2002).

Hjelmslev, linguista dinamarquês, elaborou uma teoria, a que chamou **Glossemática**, propondo-se apresentar, segundo Ducrot e Schaeffer (1995), “l’explicitation des intuitions profondes de Saussure” (p. 42). Embora partindo de algumas teses defendidas por Saussure, Hjelmslev pretendia ir para além do que defendia o linguista suíço, reinterpretando alguns dos princípios.

O linguista francês Martinet e a sua escola, inspirados em Saussure, desenvolveram uma teoria linguística – o **Funcionalismo** – segundo a qual organizam toda a descrição linguística relacionando-a com a função central da linguagem, isto é, a comunicação, recusando considerar a língua como um sistema formal ou um objeto de análise fechado que pode ser estudado em si mesmo (Galisson & Coste, 1983). Embora Martinet (1973) reconheça a existência de outras funções da linguagem – função de suporte ao pensamento, forma de expressão, função estética -, para este linguista, “a função essencial do instrumento que é a língua reside na comunicação [...] isto é, na compreensão mútua” (p. 6-7). Nesse sentido, as modificações que as línguas sofrem ao longo dos tempos são entendidas pelo linguista como uma forma de adaptação às necessidades comunicativas dos grupos que as falam.

Leonard Bloomfield, linguista americano, juntamente com dois linguistas alemães radicados nos Estados Unidos, Franz Boas e Edward Sapir, desempenhou um papel importante no nível de excelência que a linguística descritiva atingiu nos Estados Unidos na década de 20. Os estudos que desenvolveram marcaram a linguística da época, levando os linguistas americanos a centrar os seus estudos na análise formal, através de operações e conceitos que pudessem ser descritos objetivamente. Na análise dos constituintes imediatos da frase, os fonemas e os morfemas eram colocados em destaque na estrutura frásica, com os morfemas ligados em “árvores”. Utilizavam, assim, um modelo de distribuição, conhecido por **distribucionalismo**, que relegava para segundo plano a sintaxe e a morfologia (Fisher, 2002).

Por sua vez, Kenneth Pike desenvolveu uma teoria e método de análise de origem estruturalista - a **Tagmémica** – cuja principal característica consiste em utilizar, para além dos critérios formais e distribucionais, a noção de função gramatical (familiar aos gramáticos tradicionais) e do sentido (recusada pelos gramáticos estruturalistas) (Galisson & Coste, 1983). Deste modo, o linguista americano e os seus colegas criaram o “sistema tagmémico” de análise que consistia em identificar o “tagmema” como a unidade gramatical fundamental ou “espaço funcional” estrutural. De acordo com este sistema, as frases poderiam ser analisadas mais facilmente, não como acontecia com Bloomfield, como “uma sucessão de constituintes imediatos, [...] mas como cadeias de constituintes colaterais” (Fisher, 2002, p. 154).

2. 5 - Gramática generativa e transformacional

O aparecimento da obra de Noam Chomsky, *Syntactic Structures* (1957), e o conceito de “gramática generativa transformacional”, romperam com a tradição linguística da primeira metade do século XX.

Nesta obra, Chomsky (1969) tenta provar que os modelos anteriores de linguagem não respondem adequadamente aos objetivos da descrição gramatical:

“un certain modèle du langage, très simple, fondé sur la théorie de la communication, et un modèle plus puissant, qui comprend une large part de ce qui est connu sur le nom d’ « analyse en constituants immédiats », ne peuvent répondre aux buts de la description grammaticale » (p. 7).

O linguista considera ainda que estes modelos da teoria linguística possuem várias lacunas, nomeadamente a impossibilidade de encontrar certas relações entre as frases.

Procurando colmatar tais lacunas, Chomsky apresenta um novo modelo de estrutura linguística : “le modèle transformationnel, qui est plus puissant à plusieurs égards que le modèle en constituants immédiats et qui, lui, rend compte de ces relations de manière naturelle » (Chomsky, 1969, p. 8).

Criticando o modelo distribucional e o modelo estrutural por descreverem apenas as frases realizadas pelo falante, sem conseguirem explicar um grande número de dados linguístico (como a ambiguidade ou os constituintes descontínuos), Chomsky define uma teoria que dá conta da “criatividade do falante, da sua capacidade de emitir e compreender frases inéditas” (Dubois, 1973, p. 314).

Para este linguista americano, a linguagem, específica à natureza humana, assenta na existência de “estruturas universais inatas”, ativadas pelo contexto linguístico, que possibilitam à criança a aquisição dos “sistema particulares que são as línguas” (*ibidem*).

A gramática da língua assume-se como um conhecimento global que abrange vários domínios (Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica), a partir do qual um sujeito produz e reconhece sequências gramaticais. Para Chomsky, esse conhecimento global (implícito) que os sujeitos possuem da sua própria língua é a competência gramatical (ou competência linguística) que lhes permite produzirem e reconhecerem um número infinito de frases mesmo que nunca as tenham ouvido ou que nunca tenham sequer sido produzidas. Esta capacidade inata de reagir linguisticamente de forma adequada a situações novas, assume-se para Chomsky como a criatividade linguística (Campos & Xavier, 1991, p. 24). Podemos, no entanto, encontrar dois tipos diferentes de criatividade (Yaguello, 1997, p. 120): o que decorre da competência do locutor, resultante da regra da recursividade, inerente à linguagem, e o que é do domínio do desempenho, isto é, da atualização da competência por parte de um dado sujeito.

Para Campos & Xavier (1991), a Gramática generativa transformacional baseia-se na ideia de que existe uma Gramática Universal determinada biologicamente nos seres humanos, que inclui princípios universais que são comuns às gramáticas das diversas línguas naturais e parâmetros que caracterizam as línguas particulares e que são responsáveis pela variação linguística mundial.

Segundo Chomsky (1969), “la grammaire doit projeter le corpus fini et toujours plus au moins accidentel des énoncés observés sur l’ensemble (présupposé infini) des phrases grammaticales ». Trata-se, segundo Campos & Xavier (1991), do “Princípio da Projeção”

(p. 41), que define que “as representações sintáticas são projetadas do léxico, devendo respeitar as propriedades de seleção dos itens lexicais”. Também Fisher (2002) se refere a este *princípio*, afirmando que “a gramática generativista é essencialmente uma gramática que “projeta” um ou mais conjuntos determinados de frases sobre o conjunto maior, tendencialmente infinito, de enunciados que compõem a língua que estamos a descrever” (p. 156).

Para além do “Princípio da projeção”, Campos & Xavier (1991) consideram ainda o “Princípio de Preservação da Estrutura” que exige que a representação da estrutura se mantenha inalterada nos seus aspetos essenciais ao longo da derivação sintática, e o “Princípio de Interpretação Total” que “determina que todos os elementos linguísticos têm de ser legitimados de forma adequada”, existindo condições de legitimação fonológica ou lógico-semântica (p. 49).

A gramática generativa é, então, um mecanismo finito que permite gerar um conjunto infinito de frases gramaticais de uma língua. É uma gramática formada por regras que definem as sequências de palavras ou sons permitidos, que constitui o saber linguístico dos indivíduos que falam uma língua, isto é, a sua “competência linguística”; assim, a utilização que cada indivíduo faz da língua numa determinada situação de comunicação depende da “performance” (Dubois, 1973; Fisher, 2002). Conforme explicam Campos & Xavier (1991, p. 26), a “performance” diz respeito à “utilização efetiva” da competência linguística, mas da qual não depende exclusivamente, pois existem fatores de natureza extralinguística que interagem com a competência na determinação da performance.

Fisher, discípulo de Chomsky (2002) afirma categoricamente que, apesar de o tempo ter relativizado o lugar de Chomsky na história da linguística, “a gramática generativa continuará a ser o modelo teórico linguístico mais importante que emergiu na segunda metade do século XX” (p. 157).

A polissemia e ambiguidade do termo *gramática* que nos levaram a apresentar neste capítulo as principais aceções que considerámos no nosso estudo, refletem-se também no contexto educativo, onde *gramática* poderá designar tanto “o estudo do conhecimento intuitivo da língua que têm os falantes de uma dada comunidade como os princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse conhecimento” (Duarte, 2008, p. 17).

Assumindo que os princípios e regras que regulam o uso da língua são conhecidos pelos falantes de forma intuitiva, fruto da sua inserção numa comunidade falante, cabe à

escola, transformar progressivamente o conhecimento implícito em conhecimento explícito da língua, promovendo o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

Neste sentido, procuramos, a seguir, explicar de forma mais clara a relação entre gramática e consciência linguística.

3. Gramática e consciência linguística

O desenvolvimento da consciência linguística constitui um fator decisivo no processo de aquisição da linguagem, quer em termos de desenvolvimento da linguagem oral, quer em termos de apropriação da linguagem escrita.

Quando começa a usar a linguagem oral, adquirida espontaneamente e ativada pelas trocas linguísticas da comunidade em que se encontra inserida, a criança fá-lo automaticamente, sem ter consciência das propriedades do sistema que está a mobilizar. Trata-se de um nível de conhecimento da língua que se caracteriza pelo uso espontâneo e pelo domínio implícito e inconsciente das regras que regulam a sua língua materna, tanto no que respeita à forma, como ao conteúdo e ao uso. Este conhecimento intuitivo, não consciente pode conceber-se, segundo Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997), “como a gramática⁵ da língua materna desenvolvida natural e espontaneamente pelo falante a partir da interação entre a faculdade da linguagem e o *input* linguístico que o meio lhe fornece” (p. 20).

Quando começa a identificar algumas propriedades formais da língua, a avaliar a aceitabilidade e correção dos enunciados e a isolar e identificar unidades no discurso, a criança passa do uso espontâneo e automático da língua para um nível de consciência linguística (Sim-Sim, 1998). Ao interessar-se por rimas, inventar palavras, realizar jogos de linguagem, a criança começa a evidenciar uma capacidade que ultrapassa o conhecimento intuitivo da língua e que exige a consciência e o controlo de determinados processos linguísticos.

A consciência linguística, enquanto capacidade de refletir sobre a língua (Moore, 1995), exige um certo distanciamento relativamente à língua, sem o qual o sujeito falante

⁵ Segunda as autores, em nota de rodapé na obra citada, “a gramática de uma língua é um sistema de elementos e regras que caracterizam o modo como, nessa língua, se relaciona som e significado”.

não consegue abstrair-se do conteúdo da mensagem para se concentrar nas propriedades que põe em funcionamento quando usa a língua. A língua torna-se assim o objeto do pensamento, continuando, no entanto, como o instrumento que permite expressar esse mesmo pensamento.

Ançã & Alegre (2003) definem a consciência linguística como a capacidade que os falantes e aprendentes de uma língua têm de refletir sobre a língua e de verbalizar essa reflexão. Trata-se de uma competência que varia conforme a idade e o nível de aprendizagem da língua, originando diversos graus de consciência, de acordo com o nível etário ou o grau de instrução do falante, e pode ser exercida em relação à língua materna ou à língua estrangeira. É este conceito de consciência linguística que assumimos no nosso estudo.

Quase sempre associado ao contexto escolar e construído através do ensino gramatical, surge mais tarde o conhecimento metalinguístico, isto é, o conhecimento “consciente em que o sujeito controla deliberadamente a utilização das regras estruturais da língua” (Sim-Sim, 1998, p. 220). Sendo um conhecimento refletido, explícito e sistematizado das propriedades e regras da língua, permite à criança tratar a língua como qualquer outro objeto de estudo e análise, facilitando-lhe a identificação das dificuldades no uso da língua e ajudando-a a descobrir as regras gramaticais. Também Duarte (2008), se refere ao conhecimento explícito da língua como “o conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema” (p. 17).

Relativamente à língua materna, verificamos que as aprendizagens escolares, nomeadamente no âmbito da leitura e da escrita, exigem o funcionamento da consciência linguística da criança, mas ao mesmo tempo facilitam o desenvolvimento dessa mesma competência (Gombert & Colé, 2000).

Quanto às línguas estrangeiras, Ançã & Alegre (2002) entendem que o desenvolvimento da consciência linguística dos falantes desempenha um papel preponderante “na construção da capacidade de compreensão das línguas e das culturas” (p. 31).

4. Desenvolvimento da consciência linguística e ensino da gramática no 1º Ciclo do Ensino Básico

Quando inicia o seu percurso escolar, a maioria das crianças apresenta um desenvolvimento linguístico que lhe permite comunicar oralmente com relativa eficácia, fazendo uso do conhecimento da língua falada fornecido pela comunidade em que se insere. Segundo Sim-Sim, Ferraz & Duarte (1997), esse conhecimento é intuitivo, isto é, não consciente “e pode conceber-se como a gramática da língua materna desenvolvida natural e espontaneamente pelo falante a partir da interação entre a faculdade da linguagem e o *input* linguístico que o meio lhe fornece” (p. 19).

Neste sentido, a gramática é encarada como a descrição do conhecimento da língua, ou, na definição de Duarte (2000) como “a descrição da *engenharia* que caracteriza o conhecimento da língua e suporta o uso que fazem dela os falantes” (p. 45). Nesta definição, a autora refere-se ainda à linguagem humana como um sistema combinatorio discreto, isto é, um sistema que dispõe de um conjunto finito de elementos distintos que se combinam para formar um número infinito de unidades (*ibidem*).

A consciência linguística de uma criança desenvolve-se a partir do momento em que ela começa a adquirir a linguagem, no entanto trata-se de uma consciência linguística implícita uma vez que resulta de uma aprendizagem informal; só com a aprendizagem formal, em contexto escolar, esta consciência evoluirá para um estágio de conhecimento explícito, definido por Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997) como “a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito da língua” (p. 30).

O desenvolvimento da consciência linguística, baseado na explicitação de conhecimentos intuitivos que os falantes possuem da sua língua ainda que de tal não tenham conhecimento constituiu, em grande medida, a base de uma abordagem didática que Hawkins defendeu na década de 80 do século XX, na Grã-Bretanha, a que deu o nome de *language awareness*. A iliteracia e os maus resultados dos alunos britânicos em língua materna e em língua estrangeira, deram origem a um movimento que defendia “la nécessité de développer des habiletés de conceptualisation qui précèdent et accompagnent la mise en place des compétences plus traditionnellement prises en charge par les instances scolaires” (Moore, 1995, p. 26).

Hawkins (1996) definiu o conceito de *language awareness* como um novo elemento do currículo que procura “to bridge the difficult transitions from primary to secondary language work, and especially to the start of foreign language studies and the explosion of concepts and language introduced by the specialist secondary school subjects” (p. 4).

Hawkins defendia que era necessário ultrapassar “the space between the different aspects of language education which at present are pursued in isolations, with no meeting place for the different teachers, no common vocabulary for discussing language” (Hawkins, 1996, p. 4), referindo-se à falta de partilha dos diferentes tipos de abordagens didáticas no ensino das línguas, à forma isolada como trabalhavam os professores, sem procurarem saber o que se passava com os seus colegas da mesma ou de outras escolas, qualquer que fosse o nível de ensino (Hawkins, 1999, p. 124).

Hawkins sustentava o tratamento da linguagem como uma “matéria ponte” que devia ser trabalhada no currículo, nas diferentes áreas disciplinares e associada a objetivos de natureza intercultural.

Voltaremos a debruçar-nos sobre a abordagem didática proposta pela corrente *language awareness* no capítulo II, a propósito da SDLCe cultural.

O ensino da gramática no 1º ciclo, segundo Duarte (2008), “visa desenvolver a consciência linguística das crianças, a qual, ao longo do seu percurso escolar, evoluirá para o estágio de conhecimento explícito”, que a mesma autora define como “o conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema” (p. 18).

Nesta perspetiva, entendemos que “ensinar gramática não é ensinar algo completamente novo, mas sim tornar os nossos alunos conscientes de um conhecimento que eles têm e aplicam, mas do qual não têm consciência” (Costa, Cabral, Santiago & Viegas, 2010, p. 8). Conforme afirma Kail (2000), “le savoir grammatical n’est pas la connaissance d’un ensemble de règles abstraites, de nature symbolique, mais une connaissance implicite de relations probabilistes entre les séquences d’éléments grammaticaux et de significations » (p. 12).

Neste sentido, mais importante do que exigir que o aluno se limite a decorar regras cuja aplicação nem sempre compreende, parece-nos mais produtivo que seja dada ao aluno a “oportunidade de observar, colocar hipóteses para descobrir os mecanismos de

funcionamento da língua e manipular a língua, de forma a compreender as regras que deste processo vai extraindo” (Silva, 2008, p. 97).

Tomando a língua como “um meio essencial na expressão do pensamento e nas aprendizagens escolares, é desejável que [...] os alunos aprendam “coisas” sobre ela, tal como aprendem “coisas” sobre a matéria, a energia, a vida, as sociedades humanas ou os climas” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 31). Também Duarte (2008), citando o relatório da Comissão Kingman, afirma “é tão importante ensinar aspetos do contexto linguístico como do contexto físico, é tão importante ensinar a estrutura da língua portuguesa como a estrutura do átomo” (p. 16).

Analisando o papel da gramática no ensino da língua materna, Duarte (2000) aponta três argumentos a favor da “reflexão gramatical”: 1) constitui-se como uma atividade metacognitiva, uma vez que se trata de uma atividade de reflexão sobre comportamentos linguísticos e sobre o sistema de ensino que suporta; 2) proporciona um meio de acesso ao Português padrão. Como o sucesso escolar nas várias disciplinas depende da língua, um dos objetivos do ensino deve ser o de facilitar o acesso dos alunos ao Português padrão, sem desvalorizar outras variedades linguísticas existentes na escola; 3) pode ser usada na aprendizagem da escrita, na medida em que permite tornar conscientes mecanismos e processos linguísticos que devem ser mobilizados na escrita.

Neste sentido, e conforme já referimos neste capítulo, é fundamental que a escola assuma o papel que lhe cabe no desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, promovendo o ensino da gramática “como uma atividade de descoberta, exigindo dos alunos treino de observação, classificação de dados e formulação de generalizações quanto aos comportamentos dos mesmos” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

5. Ensino da gramática no 1º Ciclo do Ensino Básico - principais documentos orientadores

Depois de termos apresentado o conceito de consciência linguística subjacente ao nosso estudo, relacionando-o com o ensino da gramática nos primeiros anos de escolaridade, parece-nos essencial expor de seguida as linhas orientadoras da didática da gramática no 1º Ciclo do Ensino Básico, tais como são apresentadas nos principais documentos reguladores do ensino da Língua Portuguesa neste nível de ensino.

O ensino da gramática no Ensino Básico regeu-se nos últimos anos pelas orientações emanadas dos Programas de 1991, reeditados em 2004, sob o título *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo*, em articulação com o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (CNEB), publicado em 2001, seguindo os princípios orientadores da Organização e Gestão Escolares, definidos no Decreto-Lei nº6 /2001, de 18 de Janeiro e no Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro.

Embora a publicação deste último documento orientador fizesse prever a elaboração de novos programas para as várias áreas disciplinares, conforme se depreende da leitura da Nota de Apresentação - “o presente documento, enquadrando os programas escolares em vigor, constitui também um guia à luz do qual se procederá a uma reformulação geral desses programas” (ME, 2001, p. 3) e o documento *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo*, na Nota Prévia à 4ª Edição (2004) também aludisse a tal reformulação, foi necessário esperar quase uma década até que, no que respeita à Língua Portuguesa, tal acontecesse e durante esse período, conforme afirmam Costa et al. (2010), os Programas de 1991 e o CNEB “conviveram com indicações contraditórias e legitimando práticas divergentes” (p. 5).

Uma breve análise aos Programas de 1991 permite-nos verificar que neste documento o ensino da gramática se encontra contemplado no terceiro bloco - *Funcionamento da Língua* -, entendido nestes programas “como um instrumento de descoberta e de desenvolvimento das possibilidades de uso da Língua e de aprendizagem da Escrita e da Leitura” (ME, 2004, p. 157), o que leva Costa et al. (2010) a considerarem que o *Funcionamento da Língua* ocupava um lugar periférico nos Programas de 1991, justificado com “a própria organização do documento, que não reservava para a descrição gramatical conteúdos, mas apenas níveis e processos de operacionalização” (p. 5). De facto, nos Programas de 1991, podemos ler que “não se espera que, durante este ciclo, os alunos venham a dominar a nomenclatura correspondente a todo o trabalho realizado”, deixando-se esse trabalho “de memorização” para o 2º ciclo do Ensino Básico.

Outro aspeto interessante no documento em análise é o facto de o *Funcionamento da Língua* se destinar apenas aos 3.º e 4.º anos de escolaridade, orientado pelo objetivo de “descobrir aspetos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua a partir de situações de uso” (ME, 2004).

De modo completamente diferente, no CNEB, a gramática é apresentada como uma competência específica denominada *Conhecimento Explícito da Língua*, considerada tão importante como todas as outras competências (Expressão Oral Compreensão do Oral, Leitura e Escrita) e uma das áreas nucleares do currículo, a exigir um trabalho autónomo, tal como o previsto para as restantes competências (Costa et al., 2010).

Uma análise mais aprofundada dos dois documentos permite-nos verificar que não se trata apenas de uma mudança de terminologia, de *Funcionamento da Língua* (Programa do 1º Ciclo, 1991) para *Conhecimento Explícito da Língua* (CNEB, 2002), mas de toda uma abordagem diferenciada do ensino da gramática. Enquanto os Programas de 1991 perspetivam, por exemplo, um trabalho orientado para a correção do erro em situações de comunicação, procurando que os alunos “ (...) se sirvam dos seus erros e inadequações para descobrir regularidades e irregularidades da Língua” (ME, 2004, p. 157), no CNEB recomenda-se um trabalho orientado para a descoberta de regularidades da língua, mobilizando posteriormente os conhecimentos adquiridos em situações de uso. Como afirmam Costa et al. (2010) a propósito da implementação dos programas de 1991 à luz das orientações emanadas do CNEB, “se se implementar este programa com práticas idênticas às anteriores ou sem uma apropriação dos pressupostos inerentes a estas diferenças, corremos o risco de estar a fazer uma falsa implementação do programa” (p. 12).

Apenas em 2009, com a homologação do *Programa de Português do Ensino Básico*, com entrada em vigor prevista para 2011/2012, se dá cumprimento à reformulação dos programas de Língua Portuguesa anunciada aquando da publicação do CNEB.

Com efeito, os resultados dos estudos em que Portugal tem participado, tais como o IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) em 1991, o PISA (Project for International Student Assessment) 2000 ou o PISA 2003, bem como o resultado da análise de práticas pedagógicas seguidas ao longo dos últimos anos e os avanços metodológicos que a didática da língua tem conhecido exigiam a reformulação dos programas de Língua Portuguesa, em vigor há mais de duas décadas. Para além dos documentos de política linguística educativa, tais como o *Currículo Nacional do Ensino Básico*, foi ainda tido em consideração um conjunto de iniciativas de reconhecida “feição doutrinária ou de orientação pedagógica”, nomeadamente o *Programa Nacional de Ensino do Português* (PNEP), destinado a aprofundar a formação de professores de Português, sobretudo do 1º ciclo, o *Plano Nacional de Leitura*, da responsabilidade do Ministério da

Educação, a *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, cujas recomendações constituíram também um ponto de partida para o trabalho em análise, e ainda o *Dicionário Terminológico*, documento que fixa a terminologia a utilizar nos diferentes aspetos do conhecimento explícito da língua.

A equipa que concebeu o *Programa de Português do Ensino Básico* procurou criar um documento de trabalho tão claro e sintético, quanto possível, que não descurando os elementos programáticos precisos, nomeadamente os conteúdos, permita ao professor articular o que está enunciado nos programas com a realidade das turmas que leciona.

Tal como o CNEB, o *Programa de Português do Ensino Básico* encontra-se organizado por competências: *Expressão Oral, Compreensão do Oral, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito*, explicitando-se os conteúdos específicos da área / disciplina, recomendando-se que cada competência seja alvo de um ensino explícito e sistematizado de modo a ser posteriormente mobilizada.

Relativamente ao *Conhecimento Explícito*, embora considerado “transversal aos diferentes domínios”, o programa recomenda que seja tratado com “cuidado especial e [em] momentos de trabalho autónomo”, sublinhando a necessidade de “reforçar a exigência [...] nos diversos estádios de desenvolvimento e ensino e da aprendizagem da língua, tendo em vista o ensino da gramática, indicando-se expressamente que tal trabalho deve ter início no 1º ciclo” (ME, 2009, p. 19).

De acordo com as orientações programáticas do Programa de Português de 2009, é necessário promover a análise e reflexão sobre a língua, de modo a desenvolver a consciência linguística, no sentido de transformar o conhecimento implícito em conhecimento explícito da língua.

Analisando de modo mais detalhado os quadros da competência *Conhecimento Explícito da Língua*, verificamos que os conteúdos se encontram distribuídos por *Planos*: Fonológico, Morfológico, das Classes de Palavras, Sintático, Lexical e Semântico, Discursivo e Textual e da Representação Gráfica e Ortográfica, seguindo a organização do *Dicionário Terminológico*⁶.

Nas *Orientações de Gestão*, recorda-se que o trabalho que incide sobre o conhecimento explícito da língua tem um triplo objetivo: 1) o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, a partir de atividades de observação, comparação e

⁶ <http://dt.dgidec.min-edu.pt/>

manipulação de dados, para descoberta de regularidades no funcionamento da língua; 2) a sistematização e explicitação dessas regularidades, utilizando ou não metalinguagem; 3) a mobilização dos conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos (ME, 2009, p.72).

Na sequência do *Currículo Nacional do Ensino Básico* de 2001 e do *Programa de Português do Ensino Básico* de 2009, foi apresentado em 2010 o projeto *Metas de Aprendizagem*. Este projeto, conforme pode ler-se no documento de apresentação, “Consiste na conceção de referentes de gestão curricular para cada disciplina ou área disciplinar, em cada ciclo de ensino, desenvolvidos na sua sequência por anos de escolaridade, incluindo ainda metas finais para a Educação Pré-escolar” (ME, 2009)⁷.

No caso da Língua Portuguesa, as Metas foram “construídas como referenciais de aprendizagem, espelhando uma continuidade articulada e progressiva ao longo da educação básica” (ibidem). Estes referenciais de aprendizagem traduzem o que o aluno deve saber em resultado de atividades formais de ensino, permitindo ao professor situar a aprendizagem num contínuo, referenciando o ponto de aprendizagem anterior e o ponto de aprendizagem seguinte. Deste modo, o professor possuirá mais conhecimentos acerca do que aluno sabia antes e o que deverá saber depois, facilitando assim a construção dos recursos para alcançar os objetivos propostos.

Estes referenciais de aprendizagem constituem assim o essencial que todos alunos devem saber, organizados de forma articulada e progressiva e formulados de modo claro e preciso. Encontramos, assim, os *Domínios de Referência*, grandes áreas de aprendizagem que exigem a mobilização simultânea de diversas competências que, por sua vez, se dividem em subdomínios, denominados *Organizadores de Aprendizagem*, que envolvem e promovem o conhecimento e o desenvolvimento cognitivo e linguístico, sempre na perspectiva do que o aluno deve aprender.

Os Domínios de Referência, elaborados a partir das cinco competências essenciais, são nove, cabendo-nos destacar aqui, no âmbito deste trabalho, os domínios VIII, Conhecer as propriedades das palavras e alargar o capital lexical (conforme a própria denominação do domínio, abarcam as aprendizagens relativas ao conhecimento das propriedades das palavras), e IX, Estruturar e analisar unidades sintáticas (abrangem os conhecimentos que determinam a estruturação das frases).

⁷<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=6&level=2>

De acordo com os objetivos do nosso estudo, no projeto de intervenção que concebemos e implementámos, centrámos o nosso trabalho no desenvolvimento da competência específica do *Conhecimento Explícito da Língua*, seguindo as orientações do *Programa de Português do Ensino Básico* de 2009. Neste sentido, seleccionámos os *Descritores de Desempenho* e os *Conteúdos* do *Plano Morfológico* e do *Plano Lexical*, previstos para o 3º e 4º ano de escolaridade, no *Programa de Português do Ensino Básico* de 2009. Uma vez que os *Descritores de Desempenho* são semelhantes em todos os planos do *Conhecimento Explícito da Língua*, seleccionámos para o nosso projeto: “Manipular palavras e constituintes de palavras e observar os efeitos produzidos – segmentar palavras nos seus constituintes e produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos; Comparar dados e descobrir regularidades; Explicitar regras e procedimentos – distinguir palavras simples e complexas e identificar os processos de formação de palavras; Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita”. Assim, do *Plano Morfológico*, seleccionámos os seguintes conteúdos: “Palavra, palavra simples, palavra complexa, radical, sufixo, prefixo, derivação por prefixação e derivação por sufixação”. Por entendermos tratar-se de conteúdos que se articulam, abordámos ainda o conteúdo “Família de palavras”, do *Plano Lexical e Semântico*.

O projeto de intervenção apresentado no capítulo 3, prende-se com o desenvolvimento de aprendizagens que, no documento *Metas de Aprendizagem* se encontram inseridas no Domínio “Conhecer as Propriedades das palavras e Alargar o Capital Lexical”. Do subdomínio “Mobilização do conhecimento de processos de inovação lexical”, identificámos para o nosso projeto as metas: “O aluno identifica e usa os prefixos e sufixos mais frequentes e produtivos” (meta 102); “O aluno identifica nos textos que lê radicais eruditos (latinos e gregos) mais frequentes” (meta 103). Ainda no mesmo Domínio, mas do Subdomínio “aprendizagem de palavras novas”, identificámos para o nosso trabalho a meta final: “O aluno usa a estrutura interna para descobrir o significado de palavras desconhecidas” (meta 107)

Conforme procurámos evidenciar ao longo deste capítulo, o ensino da gramática no 1º CEB deve contribuir para “a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 30). A escola deve pois procurar seguir uma abordagem didática que possibilite aos alunos

observar, manipular, detetar regularidades, colocar hipóteses, deduzir, classificar, extraindo conhecimentos sobre a língua, como fazem noutras áreas.

Assim, cabe à escola promover o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, contribuindo “para uma melhor e mais fácil comunicação, um conhecimento crescente e uma mais harmoniosa inserção no mundo” (Lamas, 2000, p. 212).

É precisamente neste referencial teórico que se enquadra o projeto que levámos a cabo e que procurou integrar o ensino da gramática numa abordagem de sensibilização à diversidade linguística, adotando uma perspetiva (pluri)linguística, que promova o interesse e a curiosidade dos alunos, tornando o ensino da gramática mais significativo, motivar e profícuo.

CAPÍTULO II – SENSIBILIZAÇÃO À DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL

1. Diversidade linguística europeia

Fenómenos mundiais como a globalização, os avanços tecnológicos, as migrações, a mobilidade, vieram transformar as sociedades atuais, acentuando-lhes a diversidade social, linguística e cultural.

Embora sempre tenha existido, a diversidade de línguas na Europa tem-se modificado ao longo dos tempos, em grande parte devido à deslocação dos povos que trouxeram para o continente europeu novas famílias de línguas, tornando minoritárias outras mais antigas, e colocando algumas em perigo de extinção.

Para além das línguas oficiais de cada país - segundo dados da Comissão Europeia⁸, existem na Europa mais de 60 comunidades autóctones que falam diversas línguas minoritárias e regionais (algumas consideradas oficiais) – também as línguas trazidas pelas comunidades imigrantes que se instalaram nos diversos países muito têm contribuído para a construção do panorama linguístico atual do continente europeu.

Cada uma das numerosas línguas nacionais, regionais, minoritárias e migrantes faladas na Europa é parte integrante da herança cultural comum a todos os cidadãos europeus e por isso deve ser partilhada, pois só dessa forma se conseguirá promover o diálogo e o respeito mútuo.

A possibilidade de todos participarem na vida social, cultural e política da comunidade onde se encontram inseridos, beneficiando dos serviços disponíveis e contribuindo para a vida dessa mesma comunidade, no exercício pleno da cidadania só é possível se os cidadãos possuírem boas competências linguísticas e se sentirem plenamente integrados.

O reconhecimento da importância do multilinguismo que caracteriza a Europa, em geral, e a União Europeia (UE), em particular, obrigou à definição de uma política de defesa e preservação da diversidade linguística e de promoção das competências interculturais com repercussões nas políticas educativas seguidas na UE, nomeadamente no

⁸ In, http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/index_pt.htm

que diz respeito ao ensino das línguas, não só por razões de identidade cultural e integração social, mas também porque conhecer novas línguas promove os contactos interculturais, a compreensão mútua e a compreensão direta entre os cidadãos (Comissão Europeia⁹, 2008).

Os países europeus, conscientes que o multilinguismo oferece aos cidadãos mais e melhores oportunidades de ensino, profissionais e económicas, no âmbito de uma Europa integrada, têm procurado implementar medidas que preservem a diversidade linguística, uma vez que esta “pode representar uma mais-valia preciosa, sobretudo tendo em conta o mundo globalizado em que vivemos hoje” (Comissão das Comunidades Europeias¹⁰, 2008).

Uma política europeia de promoção do multilinguismo e de preservação da diversidade linguística e cultural exige a implementação de medidas educativas que procurem, por um lado, desenvolver o plurilinguismo como competência e, por outro lado, estimulem uma educação para o plurilinguismo junto dos seus cidadãos (Beacco & Byram, 2007, p. 10).

2. Plurilinguismo, competência plurilingue e pluricultural e sensibilização à diversidade linguística

Conforme expusemos anteriormente, o atual panorama linguístico e cultural da Europa, bem como o aumento das possibilidades de interação e de mobilidade nos países europeus, nomeadamente na UE, passaram a exigir dos seus cidadãos um elevado nível de competências comunicativas.

Através da leitura do *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*¹¹, constatamos que “Le Conseil de l'Europe et ses Etats membres ont pris position en faveur du développement de la diversité linguistique qui sera donc l'objectif des politiques linguistiques éducatives” (Beacco & Byram, 2007, p. 7).

Verificamos, então, que existe vontade política para a criação de condições que promovam a valorização das línguas e das culturas e, conseqüentemente, para a importância da SDLC. No entanto, o desenvolvimento de competências cognitivas adequadas às exigências da realidade atual não se alcança através da aprendizagem de duas

⁹ In <http://ec.europa.eu/publications/booklets/move/74/pt.pdf>

¹⁰ In http://ec.europa.eu/languages/documents/2008_0566_pt.pdf

¹¹ In http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Plurilingual_Education_FR.pdf

ou três línguas estrangeiras, mas exige o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural que se assume assim como um dos vetores essenciais das políticas educativas europeias, destacando-se nos contextos formais de aprendizagem, não só teóricos como práticos (Coste, Moore & Zarate, 1997, p. 12).

As políticas educativas que o Conselho da Europa tem procurado implementar, para além de terem como objetivo a preservação da herança cultural europeia, entendem o ensino das línguas como o desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas¹² - QECCR), no âmbito de uma educação para o plurilinguismo, assumida como uma educação para o respeito pelas línguas dos outros e pela diversidade linguística.

De acordo com Beacco & Byram (2007), as políticas linguísticas educativas devem perspetivar o ensino das línguas no sentido do desenvolvimento de uma competência linguística individual, favorecendo “l’apprentissage de plusieurs langues pour tous tout au long de la vie de sorte que les Européens deviennent effectivement des citoyens plurilingues et interculturels capables de communiquer avec les autres Européens dans tous les domaines” (p. 7).

Neste sentido, os objetivos das políticas linguísticas definidas pelo Conselho da Europa, no domínio da educação, passam por “former des citoyens plurilingues et interculturels, capables d’interagir dans plusieurs langues au-delà des frontières linguistiques et culturelles” (Conseil de l’Europe, 2006, p. 5)¹³. Trata-se de promover uma aprendizagem de línguas baseada no desenvolvimento de uma competência comunicativa, “para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem”. Mais do que a proficiência numa ou duas línguas, a finalidade do estudo das línguas passa a ser o “desenvolvimento de um repertório linguístico” no qual cabem todas as capacidades linguísticas (Conselho da Europa, 2001, pp. 23-24).

De acordo com o QECCR, a consciência plurilingue e pluricultural “é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua

¹² Disponível em http://www.asa.pt/downloads/Quadro_Europeu_001_072.pdf

qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas” (Conselho da Europa, 2001, p. 231).

Segundo o *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco & Byram, 2007), competência plurilingue, educação plurilingue e competência intercultural são três conceitos que, de certa forma, se encontram ligados. Vejamos: o desenvolvimento da competência plurilingue, definida como “la capacité d’acquérir successivement et d’utiliser diverses compétences en plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers et pour des fonctions différentes” (p. 128), é a finalidade da educação plurilingue, referindo-se esta ao conjunto de aprendizagens destinadas a levar cada falante a tomar consciência do seu repertório de línguas, reconhecendo o valor social e cultural das línguas, de modo a melhorar a abertura à diversidade linguística e desenvolver a competência intercultural. Relativamente a este último conceito, o mesmo documento apresenta-o como “le fondement d’une compréhension entre les humains qui ne se réduit pas au langage”, reportando-se ao conjunto de saberes e atitudes que permitem reconhecer, compreender, interpretar ou aceitar outros modos de vida e de pensamento para além dos que fazem parte da sua cultura de origem (*ibidem*, p. 126).

Considerando que o contacto linguístico está sempre associado ao contacto cultural e a atos comunicativos que nos aproximam do Outro, a competência plurilingue não pode dissociar-se da consciência intercultural; as duas encontram-se de tal modo relacionadas que embora não se possa falar de sobreposição ou da justaposição de competências distintas, podemos falar de “uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer (Conselho da Europa, 2001, p. 31).

A competência plurilingue e intercultural permite ao indivíduo recorrer às suas capacidades e conhecimentos, tanto gerais como linguísticos, de modo diferente, ativando estratégias metacognitivas e promovendo, assim, a tomada de consciência linguística e comunicativa (Conselho da Europa, 2001).

Através de uma abordagem de sensibilização à diversidade linguística (SDL) promove-se o desenvolvimento da competência plurilingue, colocando o aprendente em contacto com diferentes línguas, vistas não só como recursos que contribuem para o alargamento do repertório comunicativo de cada indivíduo, mas também como parte integrante da identidade dos sujeitos.

3. Sensibilização à diversidade linguística – evolução histórica do conceito

A sensibilização à diversidade linguística (SDL) constitui uma abordagem didática que teve origem em algumas abordagens linguísticas surgidas na Europa, na década de 70 do século XX, nomeadamente no conceito defendido por Eric Hawkins, sob a designação de *Language awareness*. Conforme expusemos no capítulo I, o programa *language awareness* procurava defender a necessidade de desenvolver nos aprendentes a capacidade de refletir sobre as línguas, sustentando que tal só era possível se houvesse um certo distanciamento relativamente à própria língua, que permitisse encará-la como um objeto, distanciando-se do conteúdo da mensagem para se concentrar na estrutura linguística. O trabalho didático com as línguas devia assentar, assim, na capacidade de observação, análise e comparação, encarando as línguas como objetos de descoberta, de reflexão, como base de construção de uma cultura linguística mais rica, mais aberta, capaz de sustentar o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos (Andrade & Martins, 2004).

Louise Dabène (1994) adota esta abordagem à realidade francesa, denominando-a “*Éveil au langage*”, com o objetivo de desenvolver a capacidade de reflexão das crianças acerca do universo da linguagem e da diversidade das línguas, despertando ao mesmo tempo o seu interesse pela diversidade, de modo a integrar no espaço escolar diferentes línguas e culturas, suscitando o desenvolvimento de atitudes positivas face ao Outro.

Na mesma linha de abordagem, surgem na Suíça, no início da década de 90, em várias escolas primárias, alguns projetos denominados *Eveil au Langage et Ouverture aux Langues* (EOLE), sob a coordenação de Perregaux, nos quais participaram professores das línguas de origem, procurando criar um espaço para o plurilinguismo dos alunos e promovendo a reflexão sobre a diversidade linguística existente na escola.

Ainda nos anos 90, desenvolveu-se um projeto financiado pela Comissão Europeia, que reuniu vários parceiros europeus denominado Eulang (*Éveil aux langues*), (Candelier, 2003). Este projeto visava a construção de materiais e atividades didáticas para alunos do ensino primário, procurando avaliar se uma abordagem do tipo *éveil aux langues* permitiria desenvolver nos alunos atitudes e competências favoráveis à aprendizagem de línguas.

O projeto Eulang contemplava ainda uma componente de formação de professores que teve continuidade no projeto Ja-Ling (*Janua Linguarum*), desenvolvido entre 2000 e 2003 sob a coordenação de Candelier e Oomen-Welke (Candelier, 2004), no qual

participaram também docentes e investigadores da Universidade de Aveiro, procurando divulgar curricularmente a abordagem *éveil aux langues*, em português designada Sensibilização à Diversidade Linguística (SDL).

Importa referir, desde já, que, tal como Martins (2008), ao longo deste trabalho utilizámos a expressão “sensibilização à diversidade linguística” como equivalente às expressões “language awareness” (Hawkins, 1999), “éveil au langage” (Dabène, 1994) e “éveil aux langues” (Candelier, 1998), prevalecendo a dimensão das capacidades de observação e reflexão sobre a língua, mas também a sensibilização à diversidade linguística e aprendizagem de línguas.

4. Sensibilização à diversidade linguística – alguns pressupostos

Os resultados obtidos nos projetos nacionais e internacionais atrás apresentados, demonstram que, em contexto educativo, uma abordagem de sensibilização à diversidade linguística, realizada nos primeiros anos de escolaridade, pode promover o desenvolvimento da consciência linguística da criança, assim como de representações e de atitudes positivas relativamente à pluralidade linguística. Conforme afirma Martins (2008, p. 160), a sensibilização á diversidade linguística “assume-se como estratégia de desenvolvimento da consciência/educação linguística da criança, de aptidões cognitivas, estéticas, sensorio-motoras e de representações e atitudes positivas relativamente à pluralidade linguística”.

Vários têm sido os autores que têm defendido a necessidade de promover o contacto precoce com diferentes línguas, sustentando que é necessário motivar as crianças, desde os primeiros anos de escolaridade, para a aprendizagem das línguas em geral e para o desenvolvimento de atitudes positivas de abertura ao Outro, à sua língua e cultura, entre os quais destacamos Andrade & Martins (2007), Candelier (2000, 2004), Dabène (1991, 1994, 2000), Di Pietro (1999, 2001, 2003), Ferrão-Tavares (1996, 2001, 2007), Martins (2008), Strecht-Ribeiro (1998), entre muitos outros.

Seguindo os pressupostos defendidos pela abordagem didática *language awareness*, a sensibilização à diversidade linguística encerra dois aspetos fundamentais (Caporale, 1989):

- *um aspecto de ordem cognitiva: a reflexão sobre a língua:* o aluno é convidado a refletir sobre a sua língua, sobre o seu funcionamento e especificidade, apoiando-se na experiência linguística que possui. A partir das competências linguísticas em língua materna, o falante é levado a descobrir as regras que aplica quando usa a sua língua, ainda que não tenha consciência delas (desenvolvimento de capacidades metalinguísticas).

- *um aspecto de ordem afetiva:* os projetos de sensibilização à diversidade linguística e cultural procuram, através do desenvolvimento de capacidades como a observação, a curiosidade e o interesse, motivar os alunos para o estudo da linguagem. Outros dos objetivos deste tipo de abordagem é levar os alunos a assumirem a diversidade linguística e cultural como um aspecto positivo, respeitando e aceitando o Outro.

Nesta perspectiva, encontramos uma grande preocupação em tornar os alunos mais eficazes e mais abertos nas suas aprendizagens linguísticas, promovendo a sua curiosidade face às línguas, valorizando as representações que elaboram acerca delas e desenvolvendo as suas capacidades (meta)linguísticas (Martins, 2008).

De acordo com Candelier, *éveil aux langues* constitui:

“une approche dans laquelle chaque élève rencontre une grande diversité de langues, de divers statuts, à propos desquelles il effectue des activités de découverte. Les objectifs sont, d’une part, de développer des attitudes positives vis-à-vis de la diversité linguistique (y compris des langues minoritaires, langues de migrants ou langues régionales), et d’autre part, de construire des compétences métalinguistiques qui se réinvestissent dans les apprentissages langagiers (langues étrangères et langues de l’école)” (2000, p. 5).

Nesta aceção, verificamos que a sensibilização à diversidade linguística assume duas dimensões: a primeira mais ligada à compreensão e aceitação das diferentes línguas e culturas; a segunda mais relacionada com as variedades da(s) língua(s) e com os fenómenos linguísticos. No entanto, estas duas dimensões estão estreitamente ligadas, uma vez que a diversidade linguística funciona como objeto de descoberta e reflexão, sem perder a sua dimensão social e comunicativa.

Constatamos, assim, que a SDL, para além de procurar tornar explícitos e conscientes os conhecimentos intuitivos e as competências que as crianças evidenciam na sua língua materna, procura também encorajá-las a utilizarem esses mesmos

conhecimentos e competências na aprendizagem de outras línguas. Também De Pietro se refere ao *éveil aux langues*, no mesmo sentido, afirmando:

“Les démarches d’éveil aux langues visent à développer chez les apprenants des attitudes plus ouvertes envers les langues [...] des aptitudes d’écoute, d’observation, d’analyse qui leur sont utiles dans leurs différents apprentissages linguistiques, et des connaissances à propos du langage et des langues qui ont entre autres pour fonction de fonder, d’aider à comprendre les aptitudes et attitudes à développer” (2008, p. 205).

De acordo com Candelier (2000), a SDLC procura desenvolver efeitos positivos em três grandes dimensões:

- 1) ao nível das representações e atitudes face às línguas;
- 2) ao nível das capacidades de ordem metalinguística e metacognitiva;
- 3) ao nível do desenvolvimento de uma cultura linguística.

Relativamente às *representações e atitudes face às línguas*, a análise de experiências pedagógico-didáticas desenvolvidas neste âmbito parece apontar para uma mudança de atitudes dos alunos em relação às línguas e culturas e às comunidades que as falam, verificando-se um interesse maior relativamente às línguas e culturas em geral e uma capacidade de obter melhores resultados escolares (Andrade & Araújo e Sá, 2001).

No que se refere às *capacidades de ordem metalinguística e metacognitiva*, a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento das línguas, a partir dos primeiros anos de escolaridade, deve constituir uma ferramenta essencial no desenvolvimento das capacidades de uso das línguas e de aprendizagem da leitura e da escrita.

Finalmente, a *cultura linguística* é onde se incluem os saberes relativos às línguas que, por um lado, sustentam as atitudes e capacidades acima descritas e, por outro, constituem um conjunto de referências que ajudam a compreensão do mundo multilingue e multicultural onde vive o aluno (Candelier, 2003).

Para Simões (2006), o conceito de *cultura linguística* integra três dimensões dentro da mesma: a dimensão cognitiva, a dimensão representacional e a dimensão das práticas. Para a mesma autora, “a cultura linguística nunca é estática, definitiva, fixa e inalterável, visto que se caracteriza pelo seu carácter evolutivo e dinâmico” (2006, p. 148). A cultura linguística pode alterar-se e redefinir-se, em consequência das transformações que as suas dimensões (cognitiva, representacional e das práticas) podem também sofrer, por ação de

diversos fatores, dos quais destacamos a escola e as aprendizagens que aí se fazem, não apenas em termos linguísticos, mas na generalidade do currículo.

Em resumo, tendo em conta os efeitos da sensibilização à diversidade e linguística e cultural atrás apresentados (representações face às línguas, capacidades de ordem metalinguística e metacognitiva e cultura linguística), podemos dizer que esta abordagem pode contribuir para a aquisição de saberes, desenvolvimento de atitudes e promoção de valores.

5. Implicações didáticas de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural no 1º CEB

A responsabilidade da escola no desenvolvimento de competências e atitudes, que não podem deixar de incluir o respeito por outros indivíduos, independentemente da sua origem, raça, cor, língua ou cultura, exige que o ensino nela ministrado inclua uma vertente de sensibilização à diversidade linguística e à multiculturalidade, garantindo igualdade de oportunidades para todos os alunos que a frequentam, quer se trate de cidadãos monolíngues ou plurilíngues, autóctones ou provenientes de outros países.

Conforme afirma Candelier, “Il s’agit là d’un véritable défi pour l’école, qui doit assurer non seulement le développement de capacités linguistiques diversifiées, mais aussi celui d’attitudes positives vis-à-vis de l’altérité et de la différence, ainsi que des savoirs relatifs à la diversité” (2000, p. 5).

Também Strecht-Ribeiro (1998) se refere à importância da exploração da diversidade linguística e cultural, afirmando que “línguas diferentes apresentam versões do mundo e culturas diferentes (amplificadores) e a exploração destas diferenças permite aos alunos uma exposição a processos de pensamento diversos” (p. 61).

A SDLC é fundamental na promoção de atitudes positivas face a outras línguas e culturas, no desenvolvimento pessoal e social, assim como no desenvolvimento de capacidades cognitivas essenciais à aprendizagem (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007). Através de uma abordagem didática de sensibilização à diversidade linguística, pretende-se que as crianças desenvolvam competências de reflexão e análise em outras línguas, adquirindo conhecimentos que possam depois reverter em prol do conhecimento

gramatical da língua materna, através do confronto de sistemas linguísticos, da deteção de regularidades, semelhanças e diferenças.

Conforme pretendemos verificar com o nosso estudo, a promoção da consciência linguística em língua materna pode beneficiar do desenvolvimento de atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural. O contacto com unidades linguísticas de outros idiomas exigirá que os alunos adquiram uma postura diferente face à língua, olhando-a com algum distanciamento, analisando-a como objeto, desenvolvendo as capacidades de observação e de reflexão e mobilizando outros saberes linguísticos, para além do conhecimento implícito que possuem relativamente à sua língua materna. Conforme refere De Pietro (1999),

“ces activités exigent de la part des élèves qu’ils prennent de la distance par rapport à leurs pratiques langagières quotidiennes, qu’ils soient capables de dissocier le sens et la forme, qu’ils constituent le langage en objet, qu’ils en fassent quelque chose d’observable, de manipulable, d’analysable” (p. 188).

Realizando atividades que possibilitam a tomada de consciência e a reflexão sobre as operações que efetuam quando usam a língua, os alunos desenvolvem capacidades e saberes a que podem recorrer em contextos diversificados, tornando-se utilizadores mais conscientes do uso que fazem das línguas. Nesse sentido, De Pietro (1999) recomenda, “l’école doit aussi développer chez les élèves une meilleure compréhension de ce qui se passe quand on communique”, reforçando a ideia que “l’observation, l’analyse, la réflexion demeurent des moyens privilégiés” (p. 183).

O desenvolvimento da consciência linguística enquanto capacidade de refletir sobre a língua, conforme expusemos no capítulo I, exige que a língua se torne objeto do pensamento, continuando a ser um instrumento que serve esse mesmo pensamento, pois “pour pouvoir développer des capacités du type métalinguistique, il faut être en mesure de prendre de la distance par rapport à la langue, de manière à pouvoir étudier celle-ci comme un objet dont on peut observer les propriétés, sur lequel on peut avoir des intuitions, faire des hypothèses et acquérir des connaissances » (Moore, 1995, p. 27).

As atividades de desenvolvimento da consciência linguística podem ser de natureza metalinguística ou podem realizar-se sem controlo consciente, numa perspetiva que Culioli (1968) denominou *epilinguismo*. Gombert & Colé (2000) utilizam o termo para se referir aos comportamentos que “bien que très proches des comportements métalinguistiques, ne

sont pas le résultat d'un contrôle conscient par le sujet de ses propres traitements linguistiques » (p. 119). Importa ainda referir que as capacidades metalinguísticas não surgem de forma automática; é necessário um esforço metacognitivo que o sujeito não realiza de forma espontânea, sendo necessário um ensino formal da língua, nomeadamente com atividades de índole gramatical.

Um ensino da língua, sobretudo em termos gramaticais, seguindo uma didática de sensibilização à diversidade linguística, com atividades variadas baseadas na observação, análise e reflexão de enunciados em línguas tão diversas quanto possível, pode tornar os alunos mais conscientes das características, estrutura e funcionamento do seu sistema linguístico, desenvolvendo assim competências metalinguísticas, facilitando a aprendizagem de outras línguas, desenvolvendo a cultura linguística, enquanto promove, simultaneamente, atitudes de abertura à diversidade linguística e cultural.

Trata-se, conforme afirma Candelier (1999), de promover na aula de língua(s) o ensino de “une sorte de grammaire générale et plurilinguistique fondée d’abord sur la construction d’un rapport différent aux phénomènes langagiers, curieux, ouvert à la diversité, mais qui ne renonce pourtant pas à la méthode, à la rigueur, aux connaissances » (p. 198).

Em síntese, podemos dizer que a sensibilização à diversidade linguística pode constituir uma estratégia de desenvolvimento da consciência (pluri)linguística, uma vez que, para além de promover o desenvolvimento de atitudes positivas relativamente a outras línguas, pode, ao mesmo tempo, ajudar a desenvolver a capacidade de analisar gramaticalmente a sua própria língua, melhorando a capacidade de aprender línguas em geral.

Procurando demonstrar os efeitos de uma abordagem de sensibilização à diversidade linguística no desenvolvimento da consciência linguística em língua materna, com efeitos também no desenvolvimento de atitudes e capacidades relativamente a outras línguas, concebemos e implementámos um projeto de intervenção didática, no qual abordámos conteúdos do âmbito da consciência morfológica, nomeadamente a formação de palavras por derivação e por composição. Partindo da apresentação plurilingue da história “O Gato das Botas” e da família de línguas românicas, desenvolvemos atividades de natureza gramatical, nas quais inserimos unidades linguísticas em português, francês, espanhol, catalão e romeno.

CAPÍTULO III – ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO

1. Enquadramento e apresentação do estudo

1.1 - Metodologia de investigação

Depois de termos apresentado, nos dois capítulos anteriores, o enquadramento teórico, apresentamos de seguida as opções metodológicas assumidas nesta investigação.

Uma vez que o principal objetivo do nosso estudo é a construção de conhecimento na área da didática da gramática, nomeadamente no plano morfológico e lexical, procurando também compreender de que forma atividades de desenvolvimento da consciência linguística em língua materna poderão, ou não, promover objetivos da sensibilização à diversidade linguística, escolhemos uma metodologia de investigação de tipo qualitativo.

A escolha de uma metodologia de investigação de tipo qualitativo prende-se com a natureza do nosso estudo e as características deste tipo de tipo de investigação, pois conforme afirmam Bogdan & Biklen (1994, p. 11) “é uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais”. Estes autores apontam várias características dos estudos de natureza qualitativa, que pensamos encontrar no nosso trabalho: 1) o ambiente natural é a fonte dos dados e o investigador é o instrumento principal – neste caso, o ambiente natural é a aula de Língua Portuguesa e o investigador desloca-se a esse ambiente na qualidade de responsável pela implementação do projeto de intervenção para recolher os dados; 2) a investigação é descritiva, uma vez que descrevemos os acontecimentos ocorridos em aula de Língua Portuguesa, recorrendo à observação apoiada em palavras e imagens - transcrições de reflexões individuais dos participantes do estudo, notas de campo, fotografias e outros registos; 3) dá-se maior importância ao processo do que aos resultados ou produtos da investigação; 4) a indução é bastante importante na análise dos dados, ou seja, não se pretende tanto confirmar hipóteses, mas antes analisar os fenómenos num dado contexto, procurando identificar a intenção de determinada atuação.

Pensamos que o nosso estudo se enquadra neste tipo de investigação, uma vez que, para atingirmos os objetivos definidos, concebemos e desenvolvemos um projeto de intervenção didática no âmbito da gramática, numa perspetiva de SDL, constituído por seis

sessões de trabalho, durante as quais assumimos o papel de investigadora e de responsável pela implementação do projeto, dinamizando as sessões, desenvolvendo as atividades, observando as atitudes e comportamentos dos alunos e recolhendo informações para a investigação.

Considerando o nosso intuito de desenvolver e aprofundar o conhecimento na área da didática da gramática, mais concretamente no desenvolvimento da consciência linguística em língua materna, nos planos morfológico e lexical, entendemos que a presente investigação, seguindo uma metodologia mista, apresenta características da investigação-ação.

Nesta metodologia de investigação, a prática e a reflexão constituem os elementos fundamentais, pois da prática nascem muitas dúvidas, incertezas, questões sem resposta, questões que fazem refletir. O professor, enquanto responsável pelo ato educativo, pode refletir sobre as suas próprias ações e os resultados obtidos podem transformar-se em conhecimento e promover a mudança de algumas dessas práticas. De acordo com Latorre (2003), é a metodologia que mais se aproxima do meio educativo, considerada mesmo como a metodologia do professor como investigador. Na mesma linha de pensamento, Coutinho *et al* (2009) consideram que “o essencial na investigação-ação é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática.”

Enquadramos a nossa investigação na metodologia de investigação-ação porque, embora estejamos neste estudo a desempenhar sobretudo o papel de investigadora, é a nossa prática enquanto docentes que nos leva à investigação que estamos a desenvolver e na qual nos envolvemos ativamente, procurando obter resultados que ajudem a melhorar a qualidade da nossa atuação. Conforme afirmam Bogdan & Biklen (1994, p. 293), a investigação-ação “é um tipo de investigação aplicada na qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação”, tal como pretendemos fazer neste estudo, ao assumirmos a implementação do projeto de intervenção didática que concebemos.

Outras das razões que nos levam a enquadrar o nosso estudo na metodologia de investigação-ação é por se tratar de uma metodologia que, para além de proporcionar aos professores uma maior autonomia e um maior envolvimento no processo de ensino, permite-lhes também refletir sobre a sua prática, alterando-a e melhorando-a (Coutinho *et*

al, 2009). Através da investigação-ação, refletimos sobre a nossa prática docente, identificamos problemas, procuramos soluções, mobilizamos estratégias que permitem superá-los, refletimos sobre os resultados e procuramos novas formas de atuação.

Para Coutinho *et al* (2009) “o que melhor caracteriza e identifica a investigação-ação é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais” (p. 362). Conforme expusemos na introdução, as nossas motivações pessoais e profissionais derivam, em grande parte, da nossa ação enquanto docente de línguas. Foi a partir do exercício dessas funções que tomámos consciência da importância do ensino da gramática no 1º CEB na promoção da consciência linguística, bem como das implicações do desenvolvimento desta competência no desempenho escolar e social dos alunos. Temos vindo a constatar, ao longo dos últimos anos, que os alunos se mostram pouco motivados para a aprendizagem da gramática e que os conhecimentos que adquirem não são mobilizados no desenvolvimento de outras competências. Os alunos têm dificuldade em se abstrair do uso que fazem da língua para se concentrarem na sua estrutura e nas suas características.

Ao implementarmos este estudo, pretendemos construir conhecimento no âmbito da didática da gramática e da SDL que possa contribuir para a resolução de problemas ao nível das línguas, introduzindo alterações nesta prática e procurando assim melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos.

A metodologia de investigação-ação apresenta um carácter cíclico, na medida em que se caracteriza por um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua, seguindo a sequência **planificação, ação, observação e reflexão** (Coutinho *et al*, 2009).



Figura 1 - Ciclo de investigação-ação (Coutinho et al., 2009)

De acordo com os mesmos autores (Coutinho et al., 2009), um processo de investigação-ação não constitui apenas um ciclo, porque cada sequência de procedimentos dá origem a um novo ciclo que, por sua vez, produz novos ciclos de experiência de ação reflexiva. Depois de se colocar em ação um plano para solucionar um problema identificado, é necessário observar os efeitos desse mesmo plano, refletir e, muitas vezes, fazer nova planificação, dando origem a uma nova sequência ou ciclo.

Uma vez que o que se pretende com esta metodologia é a mudança de práticas no sentido de melhorar a qualidade do processo de ensino, geralmente esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo.

Para realizarmos o nosso estudo segundo a metodologia de investigação-ação, recorreremos a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, de modo a diminuir a subjetividade característica deste tipo de estudos. Na análise dos dados recolhidos, faremos o cruzamento dos dados obtidos pelas várias técnicas e instrumentos, de modo a alcançarmos resultados de forma mais objetiva, segura e credível.

Após a definição da metodologia de investigação que privilegiámos, passamos de seguida a apresentar o contexto de emergência do nosso estudo.

1. 2 - Contexto de emergência do estudo

Conforme expusemos nos capítulos anteriores, o desenvolvimento da consciência linguística é determinante no sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita e da aprendizagem de línguas estrangeiras. Constituindo a aula de Língua Portuguesa o espaço privilegiado para o estudo da língua, é importante que as atividades levadas a cabo na aula de Língua Portuguesa, para além dos objetivos instrumentais apresentados, não descurem os objetivos atitudinais, tais como a promoção da autoconfiança dos alunos e a promoção de atitudes de tolerância linguística e cultural.

Conscientes do nosso papel enquanto docente de línguas no 1º CEB, gostaríamos de poder contribuir com o nosso estudo para a construção de conhecimento capaz de promover um ensino da língua mais atrativo para os aprendentes e mais profícuo no desenvolvimento global dos nossos alunos.

As além das motivações pessoais e profissionais que nos levaram a enveredar por este estudo, já apresentadas na Introdução, contribuiriam ainda para a escolha do tema do nosso trabalho as características do meio onde exercemos a nossa atividade docente,

nomeadamente o Agrupamento onde nos encontramos a trabalhar desde 2006. Por se encontrar inserido num meio social e economicamente desfavorecido, o Agrupamento de Escolas de Cinfães acolhe nas suas escolas e jardins de infância alunos com fraca motivação para a aprendizagem que apresentam resultados escolares relativamente baixos. No sentido de melhor dar resposta aos problemas identificados, o Agrupamento - considerado Território de Intervenção Prioritária (TEIP) a partir de 2009 – definiu no seu Projeto Educativo um conjunto de objetivos que passam pela promoção do sucesso escolar, o desenvolvimento de competências sociais e a valorização da imagem da escola¹⁴.

Verificamos, assim, que a nossa preocupação com o ensino das línguas encontra eco nos objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento, nomeadamente no objetivo geral “Promover o sucesso educativo: combater o insucesso”, onde encontramos destacada a Língua Portuguesa (juntamente com a Matemática), uma vez que os alunos apresentam resultados bastante baixos no âmbito da língua materna e das línguas estrangeiras. Sendo a melhoria dos resultados escolares nestas áreas, uma das preocupações do Agrupamento, parece-nos que os objetivos que definimos para o nosso estudo se encontram enquadrados nos objetivos da instituição onde exercemos a nossa atividade.

Importa ainda explicar que o Agrupamento de Escolas de Cinfães se encontra há vários anos envolvido em diversos projetos que têm proporcionado aos alunos dos vários ciclos de ensino, incluindo o 1º ciclo, a participação em atividades relacionadas com outros países, outras línguas e culturas. Destacamos a participação em projetos *Comenius* – em 2010/2011 desenvolveram-se os projetos “The Troubadours: Games and Sports” e “When the expression and the creativity meet the fantasy of little children” – por contribuírem para a formação global das crianças possibilitando-lhes a participação em atividades que lhes proporcionam um olhar sobre o mundo, muito para além do seu horizonte, o que muito poderá contribuir para a construção da sua personalidade enquanto cidadãos conscientes da existência do Outro. Para além de atividades relacionadas com a nomeação dos diversos países envolvidos nos projetos e respetiva localização no mapa, os alunos realizam tarefas relacionadas com as bandeiras de cada país, observam imagens representativas dos vários países, contactam com a respetiva língua, não só através de recursos áudio, como através da troca de trabalhos diversos nas línguas de cada país envolvido. A participação da escola e respetivos alunos nas atividades dos projetos *Comenius* tem originado a visita de

¹⁴ In http://www.eb23-cinfaes.rcts.pt/docs/pe_teip.pdf

docentes de outros países à escola, o que possibilita aos participantes o contacto direto com pessoas diferentes, que falam línguas diferentes, nas quais trocam saudações, entoam canções e realizam jogos.

Pelas razões expostas anteriormente, entendemos que o estudo que levámos a cabo se insere não só nos nossos objetivos individuais e profissional, enquanto docente de línguas do 1º ciclo, mas também nos objetivos definidos pelo Agrupamento onde desenvolvemos a nossa atividade.

1.3 - Questões e objetivos da investigação

O tema do nosso trabalho, conforme foi referido anteriormente, está relacionado com o ensino da gramática no 1º ciclo, mais concretamente sobre o desenvolvimento da consciência linguística em língua materna, e o contributo da sensibilização à diversidade linguística e cultural, com vista ao desenvolvimento de uma consciência lexical plurilingue interlinguística. Neste sentido, foi nossa intenção conceber, implementar e avaliar um projeto de intervenção didática inserido na área da Língua Portuguesa, mais exatamente do Conhecimento Explícito da Língua, nomeadamente nos Planos Morfológico e Lexical, com recursos e atividades de sensibilização à diversidade linguística e cultural, que nos ajudassem a dar resposta às questões e objetivos que definimos para o nosso estudo e que a seguir apresentamos:

Quadro 1 - Questões e objetivos da investigação

Questões	Objetivos
- Qual o lugar da sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC) no ensino da gramática da língua materna, no 1º CEB?	- Construir conhecimento na área da didática da gramática, de forma a tornar o seu ensino mais motivador, profícuo e adequado ao desenvolvimento de outras competências em línguas.
- Que estratégias e recursos de SDLC poderão ser utilizados pelo professor no sentido de desenvolver a consciência linguística dos alunos do 1º Ciclo?	- Identificar estratégias e recursos de sensibilização à diversidade linguística e cultural promotores da consciência linguística.

- Que capacidades e saberes do domínio da consciência morfológica desenvolvem os alunos do 1º Ciclo que realizam atividades de SDLC?	- Identificar capacidades e saberes do domínio da consciência morfológica que os alunos podem desenvolver com a realização de atividades de SDLC.
- Como promover a SDLC na aula de Língua Portuguesa do 1º CEB?	- Compreender de que forma atividades de ensino da gramática poderão, ou não, promover a SDLC.

Uma vez definidas as questões e objetivos da nossa investigação, apresentaremos de seguida o projeto de intervenção didática que, ao longo de cinco sessões de trabalho, implementámos numa turma do 3º ano de escolaridade, visando dar resposta às questões de investigação que nortearam o nosso estudo.

2. Apresentação do projeto de intervenção

2.1 - Inserção curricular da temática

De modo a justificar a pertinência das temática abordadas no presente estudo - ensino da gramática, desenvolvimento da consciência linguística em língua materna e sensibilização à diversidade linguística e cultural – procedemos à análise dos documentos norteadores do ensino da gramática no 1º Ciclo do Ensino Básico, apresentada no Capítulo I do enquadramento teórico, e procurámos articular as orientações fornecidas pelos referidos documentos com o preconizado no CNEB (ME, 2001) no que respeita ao ensino das Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo.

A relação entre o desenvolvimento da consciência linguística e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras encontra-se manifesta nos objetivos instrumentais do Conhecimento Explícito da Língua, juntamente com outras competências de uso da língua, nomeadamente, o domínio da norma padrão da língua, o domínio de estruturas de desenvolvimento tardio e o aperfeiçoamento e diversificação do uso da língua (Duarte, 2008).

Importa, desde já, clarificar que, quando nos referimos à aprendizagem de línguas estrangeiras, estamos a pensar na construção de uma competência plurilingue e

pluricultural, de acordo com a perspectiva apresentada no CNEB (ME, 2001, p. 39) e formulada a partir do QECR (Conselho da Europa, 2001) como “a competência para comunicar pela linguagem e para interagir culturalmente de um ator social que possui, em graus diversos, o domínio de várias línguas e a experiência de várias culturas”.

Deste modo, tendo em conta a especificidade do 1º ciclo, no CNEB considerou-se que o processo de ensino devia centrar-se na promoção de uma relação afetiva com a língua estrangeira, proporcionando aos alunos a possibilidade de se envolverem em atividades orientadas no sentido de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural. Também a importância de acolher na escola outras línguas e culturas, promovendo o estabelecimento de relações entre as diversas línguas e o português e o convívio com outros modos de ser, estar e viver se encontram mencionados nos princípios orientadores do ensino das línguas no 1º Ciclo (ME, 2001, p. 41).

O desenvolvimento da consciência linguística vai, assim, ao encontro dos princípios do CNEB, na medida em que pode promover atitudes positivas relativamente às línguas e variedades que o aluno pode encontrar no seio da sua família, na escola, na rua onde mora, na instituição que frequenta, enfim, na comunidade onde se encontra inserido. Para além de fomentar a autoconfiança linguística das crianças, tornando-as mais conscientes da complexidade e estruturação da sua variedade linguística, conforme preconizam os objetivos atitudinais e axiológicos do desenvolvimento da consciência linguística (Duarte, 2008), também a abertura cultural e linguística pode ser desenvolvida, uma vez que uma melhor compreensão da sua variedade linguística de origem estimulará a observação das variedades linguísticas com que se confronta no dia-a-dia.

Ao desenvolvermos um projeto de intervenção didática no qual aliamos o desenvolvimento da consciência linguística à sensibilização à diversidade linguística e cultural, entendemos estar a ir ao encontro dos objetivos do CNEB, numa perspectiva que apesar de evidenciada não tem sido devidamente experimentada comprovada.

2.2 - Caracterização dos participantes

Os participantes do nosso estudo são uma turma do 3º ano de escolaridade da Agrupamento de Escolas de Cinfães e a respetiva professora titular de turma.

Apesar de nos encontrarmos a lecionar no acima referido estabelecimento de ensino, responsáveis por uma turma do 1º ano de escolaridade, não seleccionámos este grupo de alunos para realizar a investigação por considerarmos que o estudo em questão deveria incluir atividades de desenvolvimento linguístico, com recurso a metalinguagem. Por outro lado, de acordo com o novo Programa de Português, as questões que pretendemos investigar fazem parte das aprendizagens que os alunos devem realizar nos anos terminais do 1º ciclo (3º e 4º anos).

Contribuiu ainda para a nossa escolha o facto de a turma do 3º ano e respetiva docente terem estado envolvidos no Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), no ano letivo 2009/2010, o que lhes permitiu não só contactar com o novo *Programa de Português do Ensino Básico*, como também desenvolver atividades de Conhecimento Explícito da Língua, numa perspetiva semelhante àquela que pretendemos levar a cabo com este estudo.

Também a disponibilidade e interesse manifestados pela professora relativamente às novas orientações para o ensino da língua e a vontade de participar num estudo com estas características foram decisivas na escolha dos participantes.

De acordo com o Projeto Curricular de Turma, o grupo é constituído por 20 alunos de 8 anos de idade, todos com 3 anos de frequência no 1.º Ciclo, dos quais 19 estão matriculados no 3.º ano e apenas uma aluna com Necessidades Educativas Especiais (NEE) se encontra matriculada no 2.º ano, com uma retenção. A professora titular de turma, a lecionar no 1º ciclo há 21 anos, possui formação específica no 1.º Ciclo, tendo obtido o grau de bacharelato em 1989, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) - Curso de Professores do Ensino Primário – e realizado posteriormente (2002) a Licenciatura em 1º Ciclo do Ensino Básico, no Instituto Superior de Educação Jean Piaget de Viseu.

Dos 20 alunos que constituem este grupo, 19 já se conheciam desde o 1.º ano de escolaridade e alguns deles desde o Jardim de Infância, apenas a aluna com NEE integrou a turma no ano letivo anterior (2009/2010)¹⁵.

Ainda de acordo com o Projeto Curricular de Turma, a turma é constituída por crianças muito motivadas, participativas e de, uma forma global, com vontade de aprender. Para tal contribui, também, o facto de os pais e/ou encarregados de educação valorizarem a Escola, enquanto instituição necessária à formação/educação dos seus filhos e/ou educandos.

Relativamente ao comportamento, a turma é considerada regular. Na generalidade quase todos os alunos cumprem as regras, previamente negociadas e estabelecidas. São alunos calmos, cumpridores e muito disciplinados.

De modo a conhecermos melhor os participantes do nosso estudo relativamente aos seus conhecimentos, concepções e representações linguísticas, pedimos-lhes que preenchessem um inquérito por questionário (Q1 - anexo 1), constituída por duas partes:

Parte 1 - com questões acerca das línguas que falam, conhecem, já viram escritas ou ouviram falar em determinados contextos e ainda uma pergunta sobre o que é uma língua.

Parte 2 - com questões para verificar os conhecimentos que os participantes possuem acerca da(s) língua(s), de modo a poder estabelecer comparações no final da implementação do projeto.

Utilizámos os dados recolhidos na primeira parte do questionário para fazer a caracterização dos repertórios linguístico-comunicativos dos participantes do nosso estudo, tendo deixado os dados da segunda parte do questionário para o capítulo seguinte – “Apresentação e análise dos dados” - por constituírem pontos de referência para a comparação com dados recolhidos ao longo e no final do projeto.

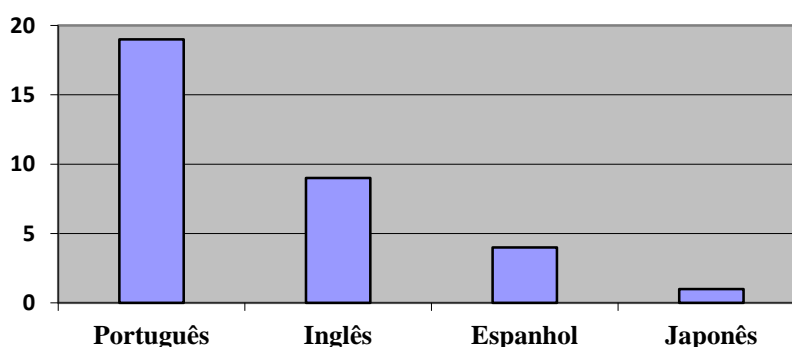
2. 2. 1 - As línguas que os alunos dizem falar

Relativamente às *línguas que falam*, como se pode verificar na Figura 2, todos os alunos referiram que falam português, seguido pelo inglês e pelo espanhol. Recordamos que os alunos têm aulas de inglês, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, desde o 1º

¹⁵ Por sugestão da professora titular de turma, esta aluna não participou nas atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de intervenção.

ano, o que pode levar alguns a apontarem esta língua em segundo lugar. No entanto, são menos de metade (9 alunos) os alunos que o fazem. A referência ao Japonês (1 aluno) foi voluntariamente explicada pelo aluno e a explicação dada prende-se com a prática de Karaté; o aluno pratica esta modalidade, o que exige (segundo o próprio) que compreenda certas palavras e que também seja capaz de utilizar algumas.

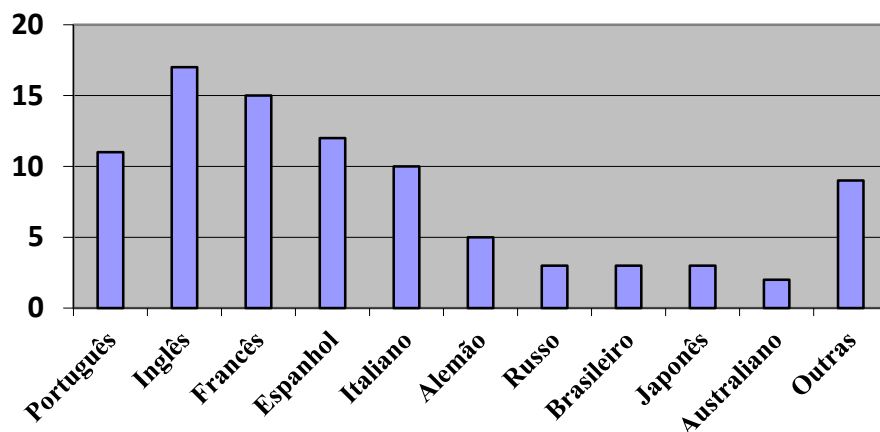
Gráfico 1 - As línguas que os alunos dizem falar



2. 2. 2 - As línguas que os alunos dizem conhecer

Em relação às *línguas que conhecem*, a maioria dos alunos refere o inglês (17 ocorrências), logo seguido pelo francês (15 respostas), pelo espanhol (12 alunos) e pelo italiano (10 ocorrências). Verificamos que o português é mencionado apenas por 11 alunos, o que, em nosso entender, pode dever-se à relação que os alunos têm com a língua materna, constitutiva da sua identidade, o que faz com que nem sempre a vejam como “uma língua”, exterior ao sujeito. A partir dos dados recolhidos, deduzimos que alguns alunos associam a língua à nacionalidade, tal como evidenciam outros estudos (Andrade, Martins & Leite, 2002), uma vez que nas suas respostas afirmam conhecer línguas como o *brasileiro* (3 ocorrências), o *americano* (1 ocorrência), o *alentejano* (1 ocorrência), tendo havido mesmo um aluno que incluiu na sua resposta “*a língua do Uruguai*”. Verificamos também que todos os alunos responderam à pergunta com mais do que uma língua até um máximo de 9 línguas (1 aluno).

Gráfico 2 - As línguas que os alunos dizem conhecer

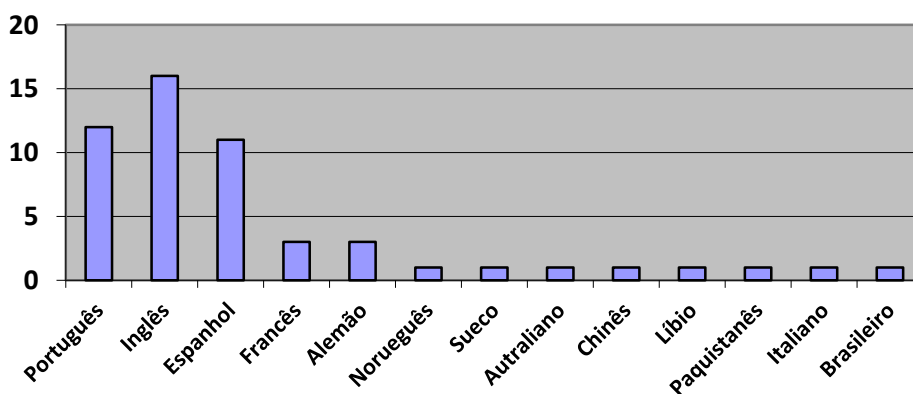


2.2.3 - As línguas que os alunos dizem já ter visto escritas ou ouvido falar...

Relativamente às línguas que os alunos afirmam já ter visto escritas ou ouvido falar na televisão, nas revistas/ livros/ jornais, na internet, na rua e na escola, verificamos que o português é a língua que os alunos mais escolhem quando pensam nas revistas/ livros/ jornais, na rua e na escola, enquanto o inglês é a língua que mais apontam nos itens televisão e internet. A diversidade de línguas é significativamente maior na alínea da televisão (14 ocorrências) e menor na alínea da escola (5 ocorrências).

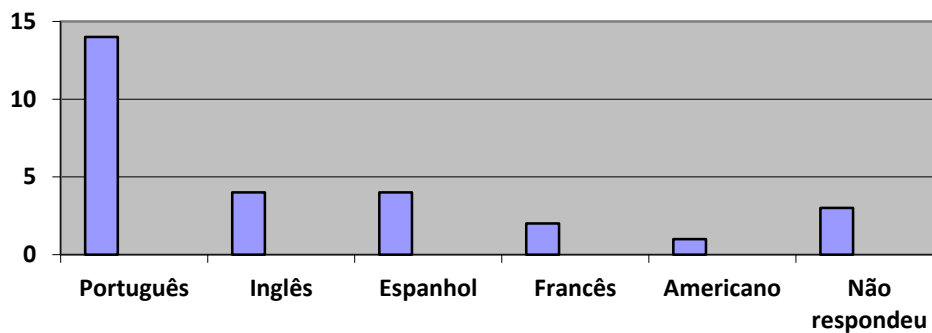
a) ... na televisão

Gráfico 3 - As línguas que os alunos dizem já ter visto escritas ou ter ouvido falar... na televisão



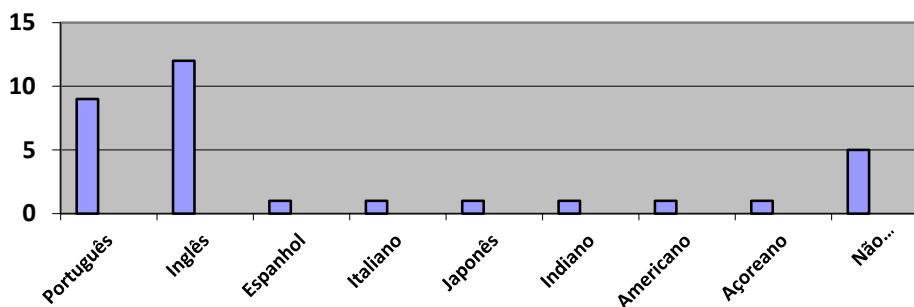
b) ... nas revistas/ livros/ jornais

Gráfico 4 - As línguas que os alunos dizem já ter visto escritas ou ter ouvido falar... nas revistas/ livros/ jornais



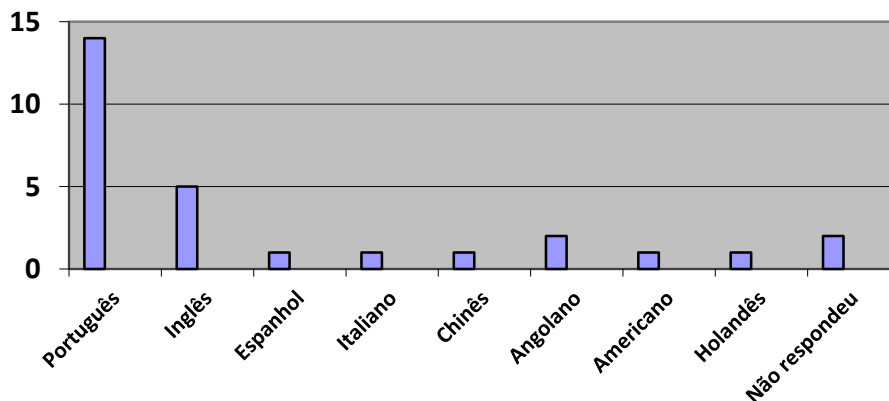
c) ... na Internet

Gráfico 5 - As línguas que os alunos dizem já ter visto escritas ou ter ouvido falar... na Internet

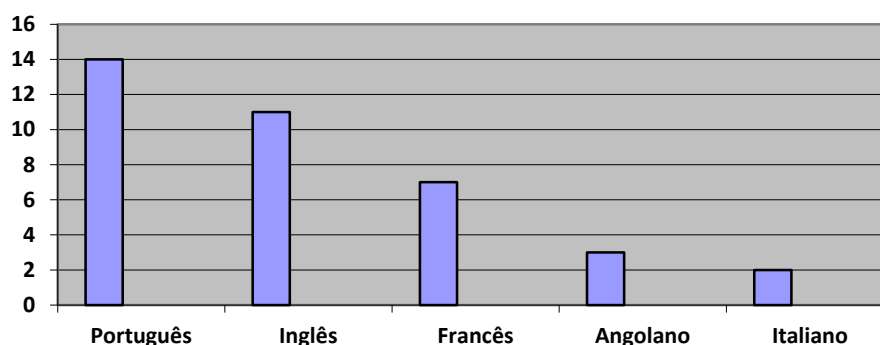


d) ... na rua

Gráfico 6 - As línguas que os alunos dizem já ter visto escritas ou ter ouvido falar... na rua



e) ... na escola

Gráfico 7 - As línguas que os alunos dizem já ter visto escritas ou ter ouvido falar... na escola**2. 2. 4 - Conceito de língua**

Quando questionados acerca do *que é para eles uma língua*, os alunos deram respostas muito diferentes. Apenas um aluno – A5 - definiu língua como “uma forma de comunicarmos”, embora um grupo significativo tenha apresentado definições relacionadas com a fala (7 alunos), com respostas tão significativas como “É para cada um falar porque assim não sabíamos a nossa língua e ninguém nos percebia” (A4), “É uma fala em todos os países” (A17) ou “Uma língua é importante para falar ou escrever” (A13).

Tomando como referência a definição de *língua* apresentada por Cunha & Cintra (2005, p. 1) - “um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão da consciência de uma coletividade, a LÍNGUA é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age [...]”-, verificamos que, ainda que de forma inconsciente, alguns alunos compreendem o que é uma língua e associam-na a um grupo de indivíduos atribuindo-lhe uma função: a de possibilitar a comunicação. As respostas obtidas permitem-nos ainda constatar que 3 dos 18 alunos inquiridos deu uma resposta na qual relacionou *língua* a *palavra*: “É um conjunto de palavras”(A3), “é um monte de palavras que parecem não ter sentido” (A9)e “é aprender coisas novas e conhecer palavras” (A8). Estas respostas mostram-nos que os alunos associam a *língua* às unidades linguísticas que permitem estabelecer relações com o mundo. Outra das respostas obtidas que nos parece bastante interessante é: “A língua portuguesa é específica e por isso tem palavras iguais

com significados diferentes” (A11), porque o aluno associa *língua* e *palavra*, utilizando uma dicotomia usada pela maior parte dos linguistas (Galisson & Coste, 1983, p. 442). As restantes respostas parecem demonstrar que os alunos nunca refletiram sobre o que é a *língua*, sentindo-se a dificuldade que têm em fazê-lo: “Uma língua não é fácil de dizer” (A2), “um língua para mim é aprender” (A12).

2.3 - Projeto de intervenção

O projeto de intervenção didática que a seguir apresentamos e que intitulámos “À descoberta das palavras e das línguas” foi implementado em cinco sessões de trabalho, ao longo das quais propusemos aos alunos atividades diversificadas, em diferentes modalidades de trabalho – em grupo, em par, coletiva e individualmente –, numa perspetiva de laboratório gramatical, conforme podemos observar no quadro abaixo.

Os conteúdos abordados nas sessões de intervenção relativas ao ensino da gramática pertencem à competência do Conhecimento Explícito da Língua e inserem-se nos Planos Morfológico: palavra, palavra simples, palavra complexa; radical, prefixo, derivação (prefixação e sufixação); composição, e Lexical: famílias de palavras.

Quadro 2 - Visão geral das sessões¹⁶

Sessões	Objetivos da sessão
Sessão I “À descoberta de outras línguas...”	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer a origem da língua portuguesa - Consciencializar das semelhanças e diferenças entre as línguas - Promover o reconhecimento das línguas da família românica - Sensibilizar para a diversidade linguística
Sessão II “À descoberta de outras famílias...”	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencializar das regularidades na formação de palavras da mesma família - Fomentar a identificação de radicais e afixos - Promover o reconhecimento de significado nos prefixos e sufixos - Promover o uso da estrutura interna das palavras na compreensão do seu significado - Sensibilizar para o que acontece com outras línguas, relativamente à formação de palavras - Consciencializar das semelhanças e diferenças entre as línguas

¹⁶ Para uma visão mais clara das atividades realizadas, assim como das competências a desenvolver, consultem-se no anexo 3 as planificações pormenorizadas de cada sessão.

<p>Sessão III “À descoberta de palavras derivadas por prefixação...”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencializar das regularidades no significado atribuído às palavras com determinados prefixos - Promover o reconhecimento de prefixos e significado que conferem à palavra derivada - Promover o uso da estrutura interna das palavras na compreensão do seu significado - Sensibilizar para o que acontece com outras línguas, relativamente à formação de palavras - Consciencializar das semelhanças e diferenças entre as línguas
<p>Sessão IV “À descoberta de palavras derivadas por sufixação...”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencializar das regularidades no significado atribuído às palavras com determinados sufixos - Promover o reconhecimento de sufixos e significado que conferem à palavra derivada - Promover o uso da estrutura interna das palavras na compreensão do seu significado - Sensibilizar para o que acontece com outras línguas, relativamente à formação de palavras - Consciencializar das semelhanças e diferenças entre as línguas
<p>Sessão V “À descoberta de radicais latinos e gregos...”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencializar das regularidades no significado atribuído às palavras com determinados radicais eruditos - Promover o reconhecimento de radicais eruditos e significado que conferem às palavras onde se encontram - Promover o uso da estrutura interna das palavras na compreensão do seu significado - Sensibilizar para o que acontece com outras línguas, relativamente aos radicais eruditos - Consciencializar das semelhanças e diferenças entre as línguas
<p>Sessão VI “À descoberta do latim...”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e reconhecer o latim como língua-mãe do português e das restantes línguas românicas - Comparar enunciados em latim, em português e noutras línguas românicas - Consciencializar das semelhanças e diferenças entre as línguas românicas - Desenvolver a consciência linguística contactando com registos escritos noutras línguas românicas

As sessões tiveram início no dia 17 de maio e prolongaram-se até ao dia 9 de junho, em diferentes horários, conforme a nossa disponibilidade e da docente titular da turma participante.

Importa ainda lembrar que, tal como referimos no ponto 2.2 deste trabalho, antes de dar início ao projeto de intervenção que a seguir se apresenta, os alunos preencheram um questionário individual (anexo 1), a partir do qual obtivemos informações relativamente às representações linguísticas dos alunos (Parte I), representações essas que tivemos em consideração ao longo das várias sessões do projeto. Depois de finalizadas as sessões

previstas, os alunos responderam a um questionário final (Q2 - anexo 4), que nos permitiu recolher as opiniões dos participantes relativamente às atividades realizadas, avaliar os conhecimentos adquiridos e verificar as representações dos alunos, comparando-as com as representações iniciais.

Passamos de seguida à descrição de cada uma das sessões, planificadas e implementadas por nós.

2. 3. 1 - Sessão I - “À Descoberta de outras línguas...”

Começámos a sessão com um diálogo com os alunos acerca das línguas que falam e/ou conhecem, partindo dos dados recolhidos através da biografia linguística, preenchida anteriormente. Colocámos questões relativamente às línguas que mencionaram na biografia linguística, às circunstâncias em que contactaram com essas línguas e procurámos esclarecer a que se referiam os alunos que apontaram “americano”, “brasileiro”, “açoriano” e “alentejano” como línguas que já tinham visto escritas ou ouvido falar.

Recordando a conversa que já tínhamos tido aquando do preenchimento da biografia linguística, explicámos aos alunos que iríamos dar início ao desenvolvimento de um projeto, durante o qual iríamos ser “investigadores de línguas”, o que muito os entusiasmou.

Passámos então à apresentação do título da história que iríamos visualizar – “O Gato das Botas” - pedindo aos alunos que recordassem o que sabiam acerca deste conto. De seguida, explicámos-lhes que iriam assistir a uma pequena apresentação do conto, mas que deveriam estar com muita atenção pois poderiam ter uma surpresa. Recorrendo aos suportes didáticos “Itinerários Românicos” concebidos e disponibilizados *on-line* pela organização internacional União Latina apresentámos a história “O Gato das Botas” (<http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.pt.asp>). A história foi exibida em capítulos, utilizando as várias línguas dos “Itinerários Românicos”, de acordo com a ordem seguinte: português, espanhol, francês, italiano, português, romeno, catalão e português. A partir do segundo capítulo, apresentado em espanhol, pedimos aos alunos que identificassem as línguas que iam ouvindo.

No final da apresentação, questionámos a turma relativamente à história, procurando saber se a versão que tinham visualizado estava de acordo com os conhecimentos que

expressaram antes da apresentação ou se diferia muito da história que os alunos conheciam. A opinião unânime foi de grande semelhança com as versões que os alunos já conheciam. De forma breve, pedimos que identificassem os momentos principais da história e que exprimissem a sua opinião relativamente ao enredo do conto.

Em seguida, solicitámos aos alunos que recordassem as línguas que tinham ouvido, respeitando a ordem pela qual tinham aparecido na história e procurando recordar palavras de cada uma dessas línguas. Apresentámos então os cartões com as línguas românicas ouvidas (anexo 32¹⁷), nos quais escrevemos a língua, em português e na respetiva língua. À medida que apresentámos os cartões, fomos questionando os alunos relativamente aos conhecimentos que possuíam acerca dessas línguas, nomeadamente palavras que já tivessem ouvido ou visto escritas.

Voltámos a apresentar o título da história em português e desafiámos os alunos a dizerem o título do conto nas diversas línguas ouvidas. Em seguida, apresentámos os seis títulos (em *power point*), por escrito e oralmente (gravação) (anexo 32) e identificámos coletivamente as respetivas línguas.

Posteriormente, afixámos no quadro um conjunto de imagens retiradas da história (anexo 32): gato, botas, chapéu, coelho, rei e princesa e distribuámos pelos alunos vários cartões com a legenda das imagens nas seis línguas românicas (anexo 32; anexo 6 – F1). Começámos por pedir aos alunos que tinham as palavras em português que se manifestassem; coletivamente seleccionámos as palavras e afixámo-las debaixo de cada uma das imagens (anexo 32; anexo 6 – F2). De seguida, desafiámos os alunos que possuíam a palavra “gato” nas cinco línguas românicas a dirigirem-se ao quadro, procurando associar cada uma das palavras à respetiva língua, justificando a sua escolha. O exercício continuou com as palavras relativas às restantes imagens, até o quadro estar completo com os cartões em todas as línguas românicas (anexo 32; anexo 6 – F3, F4, F5).

¹⁷ O anexo 32 encontra-se no CD apenso a este trabalho.

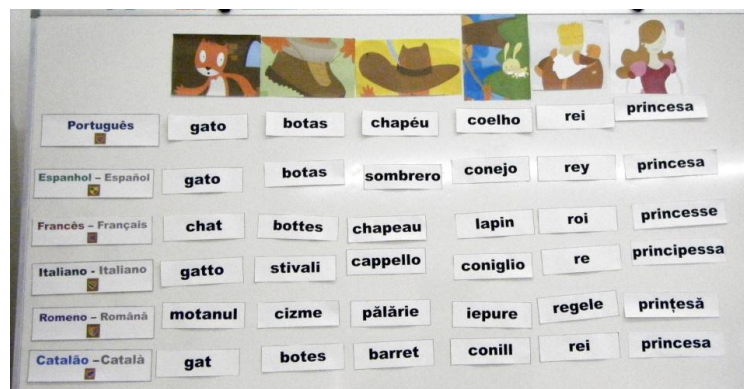


Figura 2 - Quadro com imagens da história e respetiva legenda

Pedimos, depois, aos alunos que observassem as palavras colocadas no quadro, procurando identificar semelhanças e diferenças. Em seguida, levantámos hipóteses relativamente às semelhanças encontradas, apresentando de imediato um *power point* com a Odisseia das Línguas Latinas (anexo 32; anexo7). À medida que íamos apresentando a história breve de cada uma das línguas românicas, fomos dialogando com os alunos de modo a clarificar a informação apresentada. Procurámos ainda chamar a atenção das crianças para a existência de outras línguas românicas (galego, mirandês, occitano, romanche), menos conhecidas do que as ouvidas ao longo da sessão e que não utilizámos no projeto em desenvolvimento.

No final, elaborámos a *Árvore das Línguas Românicas*, associando o tronco ao latim e os ramos às línguas românicas em estudo: português, espanhol, francês, italiano, catalão e romeno. Nos ramos colocámos “folhas” com palavras retiradas das legendas das imagens trabalhadas ao longo da sessão (anexo 6 - F6).



Figura 3 - Árvore das Línguas Românicas

Para concluir a sessão, pedimos aos alunos que preenchessem individualmente a ficha “Hoje descobri que...” (anexo 8) e indicassem as *descobertas* que tinham feito, o que tinham aprendido ao longo da sessão.

2.3.2 - Sessão II - “À Descoberta de outras famílias...”

Nesta sessão, começámos por lembrar a sessão anterior, utilizando a “árvore das línguas românicas” para retomar a temática da família de línguas e estabelecer a ligação com a sessão em curso. Pedimos aos alunos que explicassem por que razão tínhamos construído a árvore daquela forma e com aquelas palavras especificamente. Os alunos recordaram o latim como a “base” ou “língua-mãe” das línguas colocadas nos ramos e explicaram o título colocado sobre a imagem, comparando a árvore das línguas a uma família de línguas. Aproveitando a referência a “família de língua”, questionámos os alunos acerca da existência de famílias de palavras e colocámos à turma a pergunta “o que são famílias de palavras?”, registando a questão no quadro. Alguns alunos responderam de imediato: “são palavras da mesma família”, ao que respondemos com a pergunta “e o que são palavras da mesma família?”. Perante a confusão que pressentimos à volta da definição de família de palavras, propusemos à turma deixar a questão em aberto e passarmos à realização de uma tarefa que ajudaria a encontrar a resposta.

Formámos, então, quatro grupos de trabalho e distribuámos a cada um uma imagem retirada da história “O Gato das Botas”, com a respetiva legenda (anexo 32; anexo 9 – F1, F2). Distribuámos ainda a cada grupo um cartão com uma palavra (anexo 32) - retirada da legenda da imagem dada ao grupo - para que construísse a família de palavras dessa palavra.

O Grupo 1 construiu a família de palavras de *novo*, o Grupo 2 a família de palavras de *terra*, o Grupo 3 a família de palavras de *campo* e o Grupo 4 a família de palavras de *casa*.

Depois de concluída a atividade, pedimos ao Grupo 1 que apresentasse o seu trabalho, enquanto registávamos no quadro as palavras que tinham encontrado (anexo 9 – F3). Solicitámos aos grupos restantes que manifestassem a sua opinião relativamente às palavras escritas no quadro, identificando o elemento que se repetia em cada uma e os elementos que lhe foram associados. Seguidamente, explorámos de forma sucinta o significado de cada vocábulo, de modo a confirmar a sua relação com a palavra dada. Continuámos a atividade, solicitando ao grupo 2 que apresentasse as palavras que tinha registado na família de palavras de *terra* (anexo 9 – F4). Seguindo a estratégia utilizada com o primeiro grupo, pedimos a apreciação dos restantes grupos, enquanto

identificávamos o elemento comum na família de palavras e os elementos adicionados a esse elemento. A existência de palavras como *terra-nova* e *extraterrestre* suscitou a discussão relativamente à inclusão de palavras com “duas palavras” na família. Também o aparecimento da palavra *terraço* levantou dúvidas, pois os alunos associaram o elemento comum à família de palavras de *terra* e tinham dificuldade em explicitar o significado do vocábulo, pelo que tivemos que intervir para ajudar na clarificação da dúvida. De seguida, o Grupo 3 apresentou as palavras da família de palavras de *campo*, tendo demonstrado alguma dificuldade em encontrar palavras da mesma família. Depois de identificarmos o elemento comum a todas as palavras, bem como os elementos associados, os restantes grupos quiseram propor outras palavras da mesma família, o que foi aceite por todos e os novos vocábulos registados no quadro e analisados. Por fim, foi a vez do Grupo 4 de apresentar o seu trabalho (anexo 9 – F5). Depois de analisadas as palavras, à semelhança do trabalho realizado com os grupos de palavras anteriores, surgiu a palavra *casal* e a discussão acerca da sua inclusão ou não na família de palavras de *casa* e, conseqüentemente, das palavras *casamento* e *acasalar*.

Depois de analisados todos os conjuntos e identificadas as semelhanças entre as palavras de cada conjunto, nomeámos o elemento comum às palavras da mesma família e apresentámos os termos *palavra simples* e *palavra derivada*, identificando ainda *prefixos* e *sufixos*. A seguir definimos *família de palavras*, respondendo à questão colocada no quadro no início da sessão, como “um conjunto de palavras com o mesmo radical”¹⁸.

Depois de recordarmos a língua em que estivemos a trabalhar, questionámos os alunos acerca da existência de famílias de palavras nas outras línguas românicas. A maior parte dos alunos respondeu logo que “sim”, mas a discussão girou em torno na dificuldade em construir famílias de palavras noutras línguas. Desafiámos, então, os alunos a identificarem os termos *novo*, *terra*, *campo* e *casa* nas línguas da família românica, apresentando os vocábulos em espanhol, francês, catalão e italiano (anexo 32). Analisámos as semelhanças e diferenças e questionámos os alunos acerca da existência de palavras da mesma família nas línguas românicas. Apresentámos alguns vocábulos em cada uma das línguas, analisámos a presença do radical e identificámos os elementos que lhes foram associados (afixos) (anexo 9 – F6). No final da tarefa, todos os alunos reconheceram a existência de famílias de palavras nas línguas românicas apresentadas.

¹⁸ A definição apresentada baseou-se em Cintra & Cunha, 1984, p. 83.

Por último, solicitámos aos alunos que resolvessem individualmente uma ficha de trabalho relativa à temática em análise (anexo 10) e, antes de dar por concluída a sessão, solicitámos o preenchimento da ficha “Hoje descobri que...” (anexo 11).

2.3.3 - Sessão III - “À Descoberta de palavras derivadas por prefixação...”

A sessão teve início com um breve resumo das *descobertas* realizadas nas sessões anteriores, nomeadamente acerca das *famílias: família de línguas e família de palavras*.

Depois de organizarmos os alunos por grupos, distribuámos a cada um a Tarefa 1 da Ficha de Trabalho da sessão (anexo 12) que consistia em agrupar palavras dadas – todas derivadas por prefixação - formando os conjuntos que entendessem mais corretos e apresentando as razões que os levaram a formar aqueles grupos. Depois de todos os grupos terem concluído a tarefa, apresentaram o seu trabalho aos colegas, justificando as associações que tinham feito. Coletivamente, discutimos as opções tomadas e as razões que os levaram a tomá-las e, aproveitando as ideias que alguns alunos manifestavam, formulámos a pergunta “será que os elementos que se juntam ao radical estão relacionados com o significado das novas palavras?”. Para responder a esta questão, distribuámos aos grupos a tarefa 2, que depois de concluída por todos (anexo 13 – F1), foi corrigida coletivamente. No final, os alunos verificaram que os prefixos em estudo serviam também para formar antónimos, apesar de nem sempre escolherem o prefixo adequado a todos os termos dados. Concluíram então que os prefixos *des-*, *in-/ im-/ i-* davam significado contrário às palavras a que se juntavam.

Passámos de seguida à tarefa 3, procurando descobrir se todas as palavras derivadas com os prefixos *des-*, *in-/ im-/ i-* significam *negação* ou *privação*, conforme tinham verificado na tarefa anterior. Utilizando pares de palavras da mesma família, os alunos tinham que identificar os elementos comuns, associando depois as palavras com esses elementos. A descoberta do significado de cada uma das palavras em estudo suscitou algumas dúvidas, o que levou a que alguns alunos pegassem de imediato no dicionário. Procurando contrariar essa atitude, orientámos os alunos para a observação atenta das palavras cujo significado reconheciam, de modo a perceberem que a existência de um elemento comum poderia fornecer pistas para a descoberta do significado das palavras

desconhecidas. Os alunos compreenderam a ideia e rapidamente seguiram as orientações dadas. Posteriormente, utilizámos o dicionário para confirmar os significados que tinham sido apontados. De seguida, realizaram um exercício para confirmar as hipóteses levantadas anteriormente. Retomámos, então, a pergunta que deu origem à tarefa e os alunos rapidamente concluíram que os prefixos *des-*, *in-/ im-/ i-* para além de significarem *negação*, também podiam significar *para dentro*.

A tarefa 4 foi recebida com grande animação, pois os alunos estavam ansiosos pelo aparecimento de uma tarefa que incluísse palavras noutras línguas. Por verificarmos que o trabalho em grupo não estava a correr conforme previsto, pois os grupos nem sempre se entendiam, optámos por realizar esta tarefa a par, tendo registado melhores resultados. De um modo geral todos os alunos realizaram os exercícios da tarefa sem dificuldades e concluíram rapidamente que os prefixos em estudo também existiam nas outras línguas românicas. A realização da tarefa 5 permitiu testar as hipóteses levantadas quanto ao significado dos prefixos nas outras línguas, tendo os alunos verificado que os antónimos se formavam de forma semelhante e que os pares de palavras com os prefixos *des-*, *in-/ im-/ i-* também tinham significado semelhante.

Depois de concluídas as tarefas, para sistematizar as conclusões extraídas da sessão, iniciámos o preenchimento da lista de prefixos e respetivos significados e afixámo-la no placard da sala de aula (anexo 32, anexo 13 – F2). Antes de terminar a sessão, os alunos preencheram a ficha de registo “Hoje, o que mais gostei foi...” (anexo 14). Por fim, distribuímos algumas “folhas” com vocábulos utilizados nas tarefas realizadas e colocámo-los na *Árvore das Línguas* (anexo 13 – F3) da sala de aulas.

2.3.4 - Sessão IV - “À Descoberta de palavras derivadas por sufixação...”

Esta sessão teve início com a apresentação, no quadro interativo, do poema de Luísa Ducla Soares, “A força das palavras” (anexo 15). Depois de lermos em voz alta, procedemos a uma análise do poema na sua globalidade, antes de nos determos nas palavras destacadas a negrito, pedindo aos alunos que reparassem nos vocábulos *letreiro*, *braseiro*, *berreiro*, *formigueiro* e *carneiro* e tentassem explicitar o significado e a estrutura interna de cada palavra. Depois de alguma reflexão, identificámos o elemento comum a

todas as palavras e o processo de formação que lhes tinha dado origem e os alunos resolveram os exercícios propostos na tarefa 1 da Ficha de Trabalho da sessão (anexo 16).

Recordando as *descobertas* feitas na sessão anterior relativamente aos prefixos e ao significado que atribuem às palavras a que se juntam, formulámos a pergunta de partida da tarefa 2: “Será que, tal como acontece com os prefixos, também os sufixos estão relacionados com o significado das palavras?” Recorrendo às palavras destacadas no poema, os alunos rapidamente associaram o sufixo *-eiro* a “conjunto”. Para confirmar a hipótese, pedimos-lhes que fizessem o levantamento de palavras com o mesmo sufixo, passando de seguida à discussão e registo no quadro interativo (anexo 17 – F1). Analisámos a estrutura interna de cada palavra – radical e afixo – e explicitámos o significado de cada uma, formando conjuntos com os vocábulos que pertencessem à mesma categoria semântica, preenchendo um quadro distribuído a todos os alunos. Depois de analisarmos os conjuntos formados, identificámos os vários significados que o sufixo *-eiro* pode conferir às palavras: conjuntos, profissões, árvores de fruto, lugares onde se guarda algo, ideia de intensidade e objetos de uso. Passámos de imediato ao preenchimento da lista de sufixos da turma (anexo 32), registando a informação recolhida na sessão e afixando a mesma junto da lista de prefixos da sessão anterior (anexo 17 - F2).

Questionámos então os alunos acerca da existência do prefixo *-eiro* nas línguas românicas do projeto. Afixámos no quadro imagens alusivas a profissões (cozinheiro, padeiro, sapateiro, mineiro, engenheiro e enfermeiro) (cf. materiais da sessão) e distribuímos aos alunos cartões com a legenda das imagens em português, francês, espanhol, catalão, romeno e italiano (cf. materiais da sessão). Iniciámos então a legendagem de cada uma das imagens, discutindo coletivamente por que razão escolhiam determinados vocábulos para determinada profissão, excluindo outros. Foi um momento de grande animação, verificando-se grande empenho e bastante eficácia na legendagem das imagens (anexo 17 – F3).



Figura 4 - Quadro com as profissões e respetiva legenda

No final da tarefa, analisámos as palavras colocadas no quadro e os alunos verificaram que o sufixo *-eiro* não existe nas outras línguas românicas, mas existem formas muito parecidas e detetaram regularidades na forma como se encontravam escritas as profissões em cada uma das línguas.

Antes de concluirmos a sessão, colocámos “folhas novas” na nossa *Árvore das línguas* e os alunos registaram as conclusões da sessão na ficha “Hoje descobri que...” (anexo 18; anexo 17 – F4).

2.3.5 - Sessão V - “À Descoberta de radicais latinos e gregos...”

Nesta sessão começámos por questionar os alunos acerca das *descobertas* realizadas nas sessões anteriores, recordando assim as atividades desenvolvidas até ao momento.

Passámos então à apresentação de imagens correspondentes aos polígonos regulares *triângulo*, *quadrado*, *pentágono* e *hexágono* (anexo 32), solicitando aos alunos que nomeassem cada uma das figuras, colocando a respetiva identificação (anexo 32) sob a imagem (anexo 19 – F1). De seguida, pedimos que analisassem as palavras colocadas no quadro, procurando elementos que ajudassem a associar a palavra à figura geométrica (anexo 19 – F2).

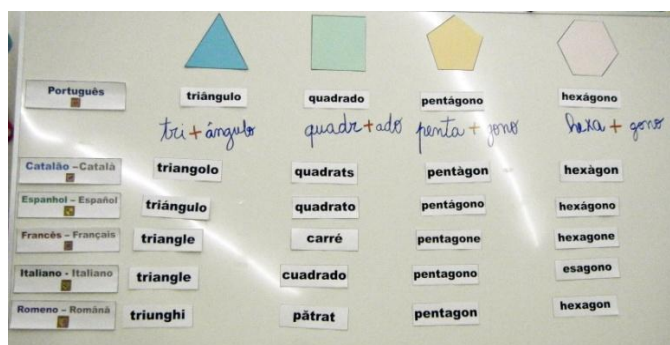


Figura 5 - Quadro com os polígonos e respetiva legenda

Seguidamente, desafiámos os alunos a encontrarem os termos correspondentes a *triângulo*, *quadrado*, *pentágono* e *hexágono* em francês, espanhol, catalão, italiano e romeno, distribuindo pela turma cartões com essas palavras (anexo 32). Depois de alguma discussão, colocámos os cartões sob as imagens e analisámos as semelhanças e diferenças entre as palavras, verificando a existência dos mesmos radicais em quase todas as palavras do quadro e constatando a equivalência no significado de cada um (anexo 32).

Passámos, então, ao levantamento de outras palavras com os mesmos radicais, partindo do conhecimento dos alunos e registando-as no quadro. De seguida, distribuímos um conjunto de palavras com os diversos radicais – tarefa 1 (anexo 20), solicitando a cada par de alunos que as agrupasse de acordo com a estrutura inicial dos diversos vocábulos. Depois de concluída a tarefa, discutimos coletivamente cada um dos grupos de palavras formados e identificámos os elementos comuns a cada um, reconhecendo também o seu significado (anexo 29 – F3). Posteriormente, construímos em conjunto um quadro com os radicais latinos e gregos identificados e respetivo significado (anexo 32), devidamente exemplificado, que afixámos no painel da sala (anexo 19 – F5).

Por fim, propusemos aos alunos que resolvessem uma ficha de trabalho (anexo 20), individualmente, aplicando as *descobertas* que tinham realizado durante a sessão.

Antes de dar por concluída a sessão, pedimos aos alunos que preenchessem a ficha de reflexão “Hoje, descobri que...” (anexo 21).

2.3.6 - Sessão VI - “À Descoberta do latim...”

A sessão teve início com um diálogo acerca das sessões de trabalho desenvolvidas ao longo do projeto, recordando especialmente o início das atividades com a história “O Gato

das Botas”. Em seguida, apresentámos em *power point* a imagem inicial da história com a respetiva legenda em português - “Era uma vez um velho moleiro que tinha três filhos” (anexo 32; anexo 22). Passámos, então, à análise da frase apresentada, concentrando-nos no número de vocábulos, na estrutura da frase e na informação nela contida.

Seguidamente, distribuámos os alunos por grupos (5 grupos) e entregámos a cada grupo um cartão com a mesma frase traduzida para catalão, espanhol, francês, italiano ou romeno (anexo 32; anexo 23), de modo a que cada grupo ficasse com a frase numa língua diferente. A tarefa que propusemos a todos foi a análise da frase que lhes coubera, procedendo tal como tínhamos feito com a frase apresentada em português (anexo 24 - F1, F2).

Depois de todos os grupos terem concluído a tarefa, apresentámos no *power point* cada uma das frases distribuídas e o grupo responsável pela análise de cada frase projetada apresentou o trabalho que tinha feito. Depois de todos os grupos terem apresentado as características da sua frase, mostrámos todas as frases em simultâneo e procedemos a uma comparação entre as mesmas, identificando semelhanças e diferenças quanto ao número de palavras, ordem das palavras na frase, vocabulário utilizado.

Distribuámos então aos alunos um quadro (anexo 25) onde colocámos algumas palavras das frases analisadas, pedindo-lhes que o completassem com as palavras nas restantes línguas (francês, espanhol, italiano, catalão e romeno) - os vocábulos escolhidos eram “velho”, “moleiro”, “três” e “filhos”.

Depois de concluída a tarefa, apresentámos no *power point* o quadro de palavras completo e analisámos em conjunto as semelhanças e diferenças entre as cinco palavras escolhidas. Os alunos deram conta que as palavras começavam quase todas da mesma forma, mas que tal não acontecia na terminação. As palavras “bătrân”, “hijos” e “garçons” foram as que causaram mais estranheza aos alunos por não se assemelharem às restantes, embora os termos em espanhol e francês não fossem desconhecidos de todos.

Apresentámos então à turma a mesma frase traduzida para latim, pedindo aos alunos que procedessem à sua análise, começando por ver o número de palavras utilizado e procurando, de seguida, encontrar os vocábulos correspondentes às cinco palavras estudadas nas tarefas anteriores. A tarefa não foi difícil no que diz respeito às palavras “molinarius”, “três” e “filios” e o significado de “vetus” também foi relativamente fácil de descobrir, a partir do início da palavra. Os restantes termos levantaram muitas dúvidas,

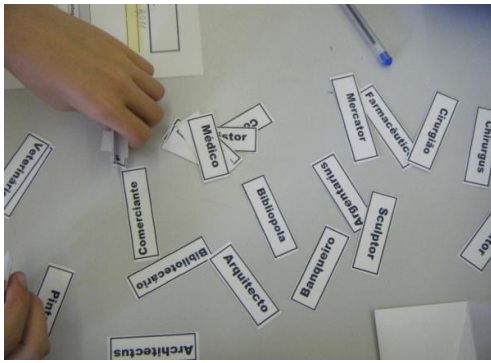


Figura 6 - Jogo das profissões 1

mas quando lhes apresentámos o seu significado, os alunos aperceberam-se da ausência de artigos em latim e da posição do verbo no final da frase. Foi uma descoberta surpreendente para eles!

Após esta tarefa, propusemos aos grupos a realização do “jogo das profissões”: distribuímos a cada grupo um envelope com um conjunto de cartões com dezasseis profissões em latim e em português (anexo 26) e uma tabela que deveriam completar com as palavras em falta, utilizando os cartões distribuídos. Apenas três dos cinco grupos conseguiram concluir a tarefa dentro do tempo previsto, preenchendo de forma correta a tabela dada. A estratégia utilizada pelo grupo que realizou a tarefa em menos tempo foi espalhar os cartões todos em cima da mesa, separando depois as palavras em português das palavras em latim. Em seguida, começaram a fazer “pares” com as palavras e, entusiasmados com a tarefa, rapidamente a deram por concluída. Os outros grupos que também conseguiram associar os cartões e completar a tabela, utilizaram estratégias semelhantes. Os dois grupos restantes



Figura 7 - Jogo das profissões 2

não conseguiram realizar a tarefa proposta no tempo previsto, em nosso entender, por não se terem entendido quanto à estratégias a utilizar, o que lhes dificultou o trabalho.

No final da sessão, os alunos preencheram a ficha de registo “Hoje descobri que...” (anexo 27).

3. Instrumentos de recolha de dados

3.1 - A observação direta

Para recolhermos os dados para o nosso projeto de forma mais completa e abrangente, recorreremos à observação direta em cada uma das sessões, uma vez que “os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 196). Trata-se de um método de observação em que o investigador recolhe diretamente as informações de que necessita para o seu estudo sem ter necessidade de se dirigir aos sujeitos que estão a ser observados. Desde que a observação seja tratada como técnica científica, isto é, devidamente planeada e controlada, pode produzir a informação requerida pelas hipóteses (Pardal & Correia, 1995, p. 50).

Para realizar a observação direta (ou participante) o investigador integra-se nas situações que pretende investigar, aí desempenhando um papel ativo, o que lhe permite observar os comportamentos dos intervenientes no momento em que ocorrem, recolhendo assim material de análise espontâneo e autêntico, sem intervenção direta dos observados.

Tal como outras técnicas de recolha de dados, a observação direta tem algumas limitações que podem causar alguns constrangimentos à investigação, exigindo que estejamos conscientes delas para assim as conseguirmos ultrapassar. Destacamos as dificuldades que se colocam relativamente aos registos das observações, uma vez que estamos simultaneamente a atuar como investigadora e como responsável pela implementação do projeto de intervenção didática. Para minimizar estas dificuldades, recorreremos à gravação áudio das sessões, à recolha de imagens fotográficas e às notas de campo que apresentamos seguidamente.

3.2 - As notas de campo

Todos os dias, logo após a implementação de cada uma das sessões do projeto de intervenção, escrevemos sobre o que se tinha passado, tomando nota da forma como decorreu a sessão, das reações dos alunos ou do que sentimos enquanto responsáveis pela

implementação do projeto (anexo 28). Segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 150), são estes registros que constituem as *notas de campo*: “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.”

Para completar estes registros, inicialmente produzidos apenas com as nossas impressões, recorreremos a registros áudio recolhidos ao longo das sessões e a fotografias. Estes registros permitiram-nos elaborar as descrições das sessões que apresentámos no ponto 2.3 - “Projeto de intervenção”.

3.3 - As fichas de reflexão individual

As fichas de reflexão individual preenchidas pelos alunos no final de cada sessão de trabalho foram outro dos instrumentos de recolha de informação que adotámos e que se constituiu num importante recurso, através do qual conseguimos recolher, em registo escrito, as opiniões de todos os alunos sobre as aprendizagens efetuadas e as atividades mais significativas de cada sessão (anexo 29).

3.4 - O questionário inicial e o questionário final

Antes de darmos início ao projeto de intervenção e com o intuito de recolhermos informação que nos ajudasse a completar a caracterização dos participantes do nosso estudo em termos linguísticos, fornecendo-nos também informação acerca dos seus conhecimentos linguísticos, preparámos um questionário para os alunos participantes do nosso estudo. De modo a garantir a sua aplicabilidade e a avaliar se estava de acordo com os objetivos que formulámos (Carmo & Ferreira, 1998, pp. 145-146), passámos o questionário a três alunos de outra turma do mesmo ano de escolaridade e da mesma escola, o que nos permitiu verificar que o tempo previsto para responder ao mesmo (30 minutos) era adequado, que as questões colocadas não levantavam dificuldades aos inquiridos e que nos forneceriam informação adequada aos objetivos definidos. Os inquiridos não consideraram o questionário difícil ou longo, pelo que alterámos apenas o espaço previsto para as respostas por nos parecer insuficiente para alguns alunos.

No capítulo da análise e tratamento dos dados, considerámos apenas as respostas obtidas na Parte II do questionário, uma vez que, conforme dissemos atrás, os dados da Parte I foram utilizados na caracterização dos participantes do nosso estudo.

O questionário passado aos alunos após a conclusão do projeto de intervenção – Questionário 2 – constitui outro dos instrumentos de recolha de dados que utilizámos no nosso estudo.

Os instrumentos que acabámos de apresentar – a observação direta, as notas de campo (anexo 28), as fichas de reflexão individual (anexo 29) e os questionários inicial e final - permitiram-nos recolher uma grande quantidade de dados de diferente natureza, difícil de trabalhar segundo a abordagem metodológica subjacente ao estudo que levámos a cabo, conforme podemos comprovar pela transcrição dos dados recolhidos através dos questionários 1 (anexo 2) e 2 (anexo 30). Por outro lado, o tipo de estratégias utilizadas nas sessões do projeto de intervenção, nomeadamente o trabalho coletivo e o trabalho de grupo, resultaram na obtenção de um grande número de dados repetidos que pouco acrescentavam ao nosso estudo. Assim, relativamente aos registos individuais produzidos pelos alunos nas sessões do projeto de intervenção didática, após a primeira sessão de trabalho - Sessão I - sentimos necessidade de selecionar um grupo de alunos que considerámos representativo da turma pelas razões que abaixo apresentamos, cujas respostas serão analisadas com mais profundidade. No entanto, como forma de completar a análise de dados foram, por vezes, analisadas respostas provenientes de outros elementos da turma.

Deste modo, após uma leitura atenta dos dados recolhidos através dos Questionários 1 e 2 e da Ficha de reflexão individual referente à primeira sessão do projeto de intervenção, decidimos analisar com mais profundidade as respostas fornecidas pelos participantes A8, A10, A11, A14, A17 e A18 que correspondem a cerca de um terço da turma. A escolha destes alunos foi feita com base na análise das respostas fornecidas nos referidos documentos, em articulação com informações recolhidas no Projeto Curricular de Turma e confirmadas pela professora da turma, relativamente ao aproveitamento que apresentam na aula de Língua Portuguesa. Assim, selecionámos os participantes A8, A14 e A18 porque, apesar de serem alunos com dificuldades manifestas nesta área, mostraram muito interesse e empenho nas atividades desenvolvidas nesta primeira sessão tendo-nos

parecido pertinente analisar a forma como foram evoluindo ao longo da implementação do nosso projeto. A escolha dos participantes A10, A11 e A17 foi feita com base no conhecimento do bom desempenho que geralmente têm, nas respostas que deram no Questionário 1 e na forma interessada e empenhada como participaram na primeira sessão desenvolvida.

Relativamente aos dados recolhidos através dos Questionários 1 e 2 e das Fichas de Reflexão individuais, gostaríamos ainda de referir que as transcrições que fizemos respeitaram integralmente as respostas dos alunos, exceto no que diz respeito à ortografia, que corrigimos quando necessário.

Importa ainda referir que todos os dados recolhidos foram codificados, de modo a garantir o anonimato dos participantes do nosso estudo, tendo os códigos sido criados a partir das iniciais dos diversos documentos e da codificação atribuída a cada aluno. Assim, os alunos foram codificados com a letra A seguida do número atribuído a cada um, por exemplo A1, A2, A3...; as seis sessões do projeto de intervenção seguiram a codificação SI, SII, SIII, SIV, SV e SVI; as notas de campo foram também organizadas por sessões de trabalho, pelo que receberam a codificação NCI, NCII, NCIII, NCIV, NCV e NCVI; quanto aos inquéritos por questionário, os códigos atribuídos foram Q1 e Q2, para o questionário aplicado antes do projeto de intervenção e para o questionário aplicado após o projeto, respetivamente.

Após termos apresentado as opções metodológicas do nosso estudo, passamos de seguida à apresentação e análise dos dados recolhidos ao longo da investigação.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

1. Metodologia de análise de dados

1.1 - A análise de conteúdo

Após a apresentação das nossas opções metodológicas, debruçamo-nos, neste capítulo, sobre a análise dos dados recolhidos ao longo do projeto de intervenção didática que levámos a cabo, procurando dar respostas às questões que levantámos e dar cumprimento aos objetivos que definimos para a investigação.

Dada a natureza do nosso estudo, privilegiámos como técnica de análise de dados, a análise de conteúdo, por se tratar de uma técnica que “incide sobre a captação de ideias e de significações da comunicação”, através da qual “se viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo” da mesma. (Pardal & Correia 1995, pp. 72-73). Para os referidos autores, a análise de conteúdo constitui um método de análise do pensamento dos sujeitos que permite ao investigador interpretar o texto ou documento que está a analisar, retirando e organizando a informação a que tem acesso.

Para Bardin, a análise de conteúdo designa “um conjunto de técnicas de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / receção (variáveis inferidas) destas mensagens” (2004, p. 37). Segundo esta autora, a sistematicidade e a objetividade são algumas das características apontadas à análise de conteúdo, assim como a possibilidade de inferência, fornecendo “informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem, seja este linguista, psicólogo, sociólogo, crítico literário, historiador [...]” (*ibidem*, p. 127).

1.2 - As categorias de análise

A análise de conteúdo enquanto técnica de análise de dados organiza-se geralmente em torno de um processo de *categorização* que Bardin define como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios

previamente definidos.” (2004, p. 111). Ainda de acordo com a mesma autora, “As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (ibidem, p. 11).

A seleção de categorias e o estabelecimento de unidades de análise, elementos que constituem a base da investigação, pressupõem uma fundamentação teórica que suporta a investigação (Pardal & Correia 1995). Neste sentido, apoiámos a definição das categorias de análise do nosso estudo nos objetivos e finalidades da SDL apresentados por Candelier (1998) e já desenvolvidos no capítulo II deste estudo: 1) desenvolvimento de representações e atitudes positivas, relativamente às línguas; 2) desenvolvimento de capacidades de ordem metalinguística e metacognitiva e 3) desenvolvimento de uma cultura linguística. Definimos assim as seguintes categorias de análise:

Categoria 1. Cultura linguística, entendida no sentido do conhecimento sobre as línguas;

Categoria 2. Consciência linguística plurilingue,

Categoria 3. Atitudes e comportamentos

As subcategorias consideradas em cada categoria emergiram do cruzamento entre os pressupostos teóricos do nosso estudo e os dados recolhidos ao longo da investigação, nomeadamente da conceção, implementação e avaliação do projeto de intervenção didática.

Assim, na categoria **Cultura Linguística**, incluímos todos os elementos relativos às descobertas que os alunos foram fazendo acerca das línguas, ao longo da implementação do projeto. Como subcategorias consideramos: *a origem da língua portuguesa; a evolução da(s) língua(s); as famílias de línguas.*

A partir desta categoria e subcategorias, pretendemos verificar se os conhecimentos que os alunos possuíam acerca da origem da língua portuguesa – recolhidos no Questionário 1 – permanecem iguais ou se sofrem alterações, comparando os resultados obtidos inicialmente com as respostas dadas no Questionário 2. Pretendemos também saber que interpretações fazem os alunos das semelhanças e diferenças entre as línguas e se têm consciência da existência de famílias de línguas, nomeadamente da família de línguas românica, a partir da análise das respostas obtidas com o Questionário 1. Partindo destes dados procuraremos verificar que alterações se processam neste domínio da cultura

linguística com o desenvolvimento de atividades de SDL. É ainda nossa intenção analisar as concepções apresentadas pelos alunos relativamente à evolução das línguas, não apenas numa perspetiva diacrónica, como também síncronica, comparando as respostas obtidas com o primeiro questionário e os conhecimentos que alunos vão demonstrando ao longo da implementação do projeto.

Na categoria **Consciência linguística plurilingue**, inserimos os dados relativos aos conhecimentos que os alunos demonstram no âmbito dos conteúdos gramaticais abordados nas sessões do projeto, não só respeitantes à língua materna, como também às restantes línguas abordadas. Nesta categoria, definimos como subcategorias: *regularidades linguísticas na formação de palavras por derivação e por composição; semelhanças e diferenças entre as línguas; recurso a metalinguagem*.

Desta categoria e subcategorias, pretendemos retirar informação que nos permita verificar se a consciência (pluri)linguística dos alunos evolui a partir da identificação de regularidades linguísticas na formação de palavras por derivação (por prefixação e por sufixação) e por composição (com radicais latinos e gregos). Tencionamos analisar os elementos que nos permitam averiguar se os conteúdos programáticos abordados nas sessões do projeto, no âmbito da morfologia e do léxico, foram apreendidos pelos alunos, não só em relação ao português, como em relação às restantes línguas do projeto. Pretendemos ainda estudar dados que nos permitam comprovar que a partir da realização de atividades de SDL os alunos detetam semelhanças e diferenças entre as línguas que vão para além das regularidades identificadas na respetiva sessão. Nesta categoria e subcategorias, analisamos ainda os dados disponíveis para verificar em que medida os alunos recorrem ao uso de metalinguagem, não apenas nas reflexões que realizam ao longo da implementação do projeto, mas também nas respostas que fornecem, após a conclusão do mesmo.

Na terceira categoria, **Atitudes e comportamentos**, estão contidos os elementos que se referem à forma como os alunos participaram no projeto, como reagiram às estratégias e materiais utilizados, como acolheram e trabalharam as línguas. Nesta categoria, assumimos como subcategorias: *atitudes face ao projeto; atitudes face à(s) língua(s)*.

A partir dos dados inseridos nesta categoria e subcategorias, é nossa intenção analisar a forma como os participantes no estudo se posicionam em relação ao projeto, numa

dimensão sobretudo afetiva, procurando ao mesmo tempo aceder às suas atitudes relativamente às línguas do projeto e à relação que manifestam com as mesmas.

Apresentamos a seguir um quadro (Quadro 3) com as categorias e as subcategorias de análise que definimos para o nosso estudo, com exemplos ilustrativos dos dados recolhidos (unidades de registo) inseridos em cada categoria e subcategorias.

Quadro 3 - Categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
<p>1. Cultura linguística</p>	<p>1.1 - Origem da língua portuguesa</p>	<p>“Eu antes não sabia como apareceu a língua portuguesa agora sei que foi do latim e das outras influências que aconteceu na língua portuguesa.” (Q2 – A8)</p> <p>“Hoje descobri que a língua portuguesa veio do latim três séculos A.C. formada pelos romanos que se espalharam pela Península Ibérica, por Itália, por França, pela Roménia e até um bocadinho do Reino Unido.” (SI – A11)</p> <p>“Hoje descobri que a língua portuguesa não vem só do latim, mas também vem do grego.” (SV – A14)</p>
	<p>1.2 - Famílias de línguas</p>	<p>“Hoje descobri que o latim é a base de muitas línguas (AI - A19)”</p> <p>“Hoje descobri que o latim é a base de muitas línguas e era a língua dos romanos.” (AI - A14)</p> <p>“Hoje descobri que há uma língua que é o latim. Essa língua é a base destas línguas: catalão, espanhol, italiano, romeno, português e francês.” (SI – A17)</p>
	<p>1.3 - Evolução da(s) língua(s)</p>	<p>“Ao longo dos tempos as línguas podem alterar-se, porque elas podem evoluir e transformar novas línguas” (Q1 - A11)</p> <p>“Hoje descobri que o latim criou muitas línguas e que as línguas se alteram” (SI – A9)</p> <p>“Nas outras línguas românicas numa só frase aconteceram muitas transformações na escrita e na fala.” (SVI – A11)</p>
<p>2. Consciência linguística plurilingue</p>	<p>2.1- Regularidades linguísticas nas famílias de palavras e na formação de palavras por derivação e composição</p>	<p>“Hoje o que mais gostei foi ver que nas línguas românicas o significado é igual; que os prefixos des, im, in, i significam <i>o contrário</i> igual ao português e os prefixos im, in, ex e e significam <i>para dentro e para fora</i>.” (SIII – A11)</p> <p>“Hoje o que mais gostei foi descobrir que há os prefixos i, in, im, des no resto das línguas latinas.” (SIII – A17)</p> <p>“Hoje o que mais gostei foi que nas outras línguas românicas os prefixos des, in, im, e i também existem...” (SIII - A10)</p> <p>“Hoje descobri que em português o sufixo <i>-eiro</i> nem sempre juntando-se às palavras simples</p>

		<p>forma palavras derivadas; que há várias palavras com o sufixo <i>-eiro</i> mas que nem todas têm o mesmo significado e que o sufixo <i>-eiro</i> pode-se juntar a profissões, plantas, lugar onde se guarda algo, conjuntos, o aumento e os objetos. “ (SIV – A10)</p> <p>“Também fiquei a saber que não há o sufixo <i>-eiro</i> nas principais línguas latinas mas há outros sufixos.” (SIV – A17)</p> <p>“Também fiquei a saber que nas outras línguas não se usa o sufixo <i>-eiro</i> para profissões.” (SIV – A18)</p> <p>“Nas outras línguas latinas escreve-se mais ou menos igual como português as seguintes palavras: triângulo, quadrado, pentágono e hexágono. Há palavras em línguas românicas que têm o mesmo radical e também o mesmo significado” (SV – A17)</p>
	<p>2.2 - Semelhanças e diferenças entre as línguas</p>	<p>“Hoje descobri que há muitas semelhanças nas línguas, por exemplo, o português, o espanhol, o francês, o italiano, o romeno e o catalão”. (SI – A10)</p> <p>“Hoje descobri que nem todas as palavras se escrevem da mesma maneira. Na língua portuguesa e espanhola são muito iguais. A palavra <i>princesa</i> em português é igual em espanhol.” (SI – A15)</p> <p>“Também descobri que noutras línguas pode haver mais palavras e também pode haver menos palavras do que em português.” (SVI - A11)</p> <p>“O português é muito parecido com o latim, que a frase “era uma vez um velho moleiro que tinha três filhos” lá por terem a mesma origem não tem o mesmo número de palavras, que esta frase em latim não tem determinantes artigos indefinidos e que os verbos ficam no final.” (SV – A10)</p> <p>“Também descobri que noutras línguas pode haver mais palavras e também pode haver menos palavras do que em português” (SVI – A11)</p>
<p>3. Atitudes e comportamentos</p>	<p>3.1 - Atitudes face ao projeto</p>	<p>“Adorei todas as atividades porque eram bastante interessantes.” (Q2 – A16)</p> <p>“Eu gostei de todas as atividades porque eram muito divertidas.” (Q2 – A18)</p> <p>“[o que mais gostei foi] Colocar palavras na árvore, dizer palavras noutras” (Q2 – A10)</p>
	<p>3.2 - Atitudes face à(s) língua(s)</p>	<p>“Espero fazer mais descobertas sobre as línguas latinas.” (SVI – A17)</p> <p>“[...] eu gosto muito de jogos e das línguas.” (Q2 – A12)</p> <p>“as línguas românicas, principalmente o espanhol são muito divertidas [...]” (Q2 – A10)</p>

2. Análise e discussão dos resultados

Tendo apresentado e descrito as categorias e subcategorias de análise dos dados que recolhemos, no âmbito deste estudo, passamos agora a descrever e analisar os resultados obtidos à luz das categorias definidas.

2.1 - Cultura linguística

2.1.1 - Origem da língua portuguesa

Na análise de dados da subcategoria 1.2 considerámos dados provenientes do Questionário 1, realizado antes da implementação do projeto de intervenção, das reflexões escritas pelos alunos no final de cada uma das sessões e do Questionário 2, realizado após a conclusão do projeto.

Um dos primeiros aspetos a destacar na análise dos resultados obtidos nesta subcategoria é a evidente evolução nos conhecimentos dos alunos, ao longo da implementação do plano de intervenção, relativamente à origem da língua portuguesa. No primeiro questionário, apenas dois dos participantes (11,1%) se referiram ao *latim* – “Apareceu do latim” (A11) - e outros dois aos *romanos* – “Apareceu pelos romanos” (A6) ou “Acho que foi a seguir aos romanos aparecerem” (A18), registando-se ainda duas respostas vagas com referência a outras línguas, “Com as partes de outras línguas” (A9). Nestas primeiras respostas, verificamos também que os alunos revelam alguma dificuldade em separar a origem da língua da nacionalidade e do país, conforme comprovam as respostas dadas por alguns participantes: “A língua portuguesa nasceu em Portugal” (A13), “Porque nasci em Portugal.” (A7), “Apareceu no mesmo em que o símbolo português apareceu.” (A10). Encontramos ainda respostas que evidenciam a falta de conhecimentos dos alunos relativamente a este assunto, tais como: “Apareceu porque começou a haver muitas palavras e frases e formou-se a língua portuguesa” (A4), “Apareceu com a leitura” (A1) ou “A língua portuguesa foi-se desenvolvendo a partir da Idade Pré-histórica.” (A5). As representações que os alunos têm sobre a língua portuguesa mostram alguma falta de cultura linguística, conforme demonstra a resposta que associa o aparecimento da língua portuguesa ao período pré-histórico. Por outro lado, as respostas dos participantes A1 e A4 revelam uma visão das línguas como objetos curriculares, de aprendizagem, uma visão que resulta, possivelmente do ensino formal da língua (escolarização).

Importa ainda salientar que cinco dos dezoito alunos inquiridos (27,8%), não responderam à pergunta colocada.

Os resultados obtidos com a aplicação do Questionário 2, realizado cerca de um mês após o início da projeto, foram significativamente diferentes (cf. anexo 30), verificando-se que, finalizada a implementação do projeto de intervenção, a referência ao latim ou à língua latina se encontra nas respostas de quinze (78,9%) dos dezanove participantes – “A língua portuguesa apareceu pelo latim com algumas mudanças (A17), verificando-se ainda que, nas restantes quatro respostas, a explicação apresentada menciona *os romanos*: “A minha opinião é que para aparecer a língua portuguesa, os romanos ajudaram a criá-la.” (A2) e *outras línguas*: “Apareceu a partir das outras línguas” (A13). Um dado novo relativamente aos resultados do primeiro questionário é a referência ao grego, inexistente nos dados do Questionário 1. No segundo questionário, foram seis as respostas onde encontramos tal alusão (31,6%), sempre associada ao latim: “Na minha opinião a língua portuguesa apareceu do latim e do grego” (A5) ou “Apareceu porque os homens falavam latim e afetaram Portugal, mas também os *ibéricos* e os gregos” (A1). Destacamos a ausência de evolução do participante A12 que no primeiro questionário responde “Com as partes de outras línguas” e no questionário final escreve “A língua portuguesa apareceu das palavras das outras línguas”. Em contrapartida, o participante A18 fornece um testemunho que comprova a evolução conseguida pela maioria do grupo: “Eu antes não sabia como apareceu a língua portuguesa agora sei que foi do latim e das outras influências que aconteceu na língua portuguesa.”

O desenvolvimento da cultura linguística dos participantes do estudo, relativamente à origem da língua portuguesa, encontra-se também evidenciado nas reflexões individuais escritas produzidas pelos alunos, no final da primeira sessão do projeto de intervenção (Anexo 29), das quais destacamos: “... a língua portuguesa veio do latim três séculos A.C. formada pelos romanos que se espalharam pela Península Ibérica, por Itália, por França, pela Roménia e até um bocadinho do Reino Unido” (A11), “... há uma língua que é o latim. Essa língua é a base destas línguas: catalão, espanhol, italiano, romeno, português e francês.” (A17) ou “... o latim é a base de muitas línguas e era a língua dos romanos.” (A14)

A realização da atividade de descoberta dos radicais latinos e gregos, Sessão V, levou os alunos a incluírem o grego na sua cultura linguística, assumindo as influências

deste idioma na formação da língua portuguesa: “E também vimos que algumas palavras têm significado igual porque os gregos influenciaram como o latim a nossa língua” (A11), “que a língua portuguesa não vem só do latim, mas também vem do grego” (A14).

A análise dos dados recolhidos permite-nos demonstrar que os alunos compreenderam a origem da língua portuguesa, identificando o latim como a língua da qual provém o português e reconhecendo as influências do grego na formação de inúmeras palavras que utilizam no seu quotidiano.

Em síntese, podemos afirmar que, quando têm oportunidade de participar em atividades de Sensibilização à Diversidade Linguística, os alunos desenvolvem a sua cultura linguística não só em relação à língua materna como em relação a outras línguas.

2. 1. 2 - Famílias de línguas

Procurando recolher informação acerca da cultura linguística dos participantes no estudo, nomeadamente no que se refere às famílias de línguas, colocámos no Questionário 1 a pergunta nº7: “Por que é que algumas línguas são parecidas e outras são diferentes?”. Os dados obtidos mostram-nos que, enquanto uma parte dos alunos não dissocia língua de país, assumindo que as semelhanças e diferenças entre línguas existem: “Porque cada país tem a sua língua” (A17) e “Porque os países são diferentes e aí está a diferença” (A11), outra parte da turma identifica a língua em relação aos falantes dessa mesma língua: “Porque moram noutros sítios” (A2), “Porque uns estão habituados às suas línguas e outros às deles” (A4) ou “Porque algumas aprenderam as línguas que as pessoas falavam e outras não”(A8). A correspondência estabelecida entre as línguas e os países e a explicação das diferenças entre línguas com base nas diferenças entre os países evidencia determinadas representações de cultura linguística dos alunos (já detetadas aquando da caracterização dos participantes do estudo), que fazem uma associação unívoca entre língua e país. Por outro lado, a análise da língua tomando como base os falantes dessa mesma língua demonstra que os alunos encaram a língua como uma “propriedade” do falante, não tendo consciência da existência de um sistema linguístico autónomo que o falante adquire de forma espontânea e natural, na comunidade em que se encontre inserido, quaisquer que sejam as suas propriedades (cf. capítulo I deste estudo).

Encontramos, no entanto, respostas que demonstram alguns conhecimentos relativamente às semelhanças e diferenças entre línguas, ainda que os alunos não consigam explicar de forma clara o que pretendem dizer: “Porque os países que encontram os outros países eram obrigados a ser a mesma língua e outros não” (A1), “Porque alguns países foram colonizados. Por exemplo, os brasileiros foram colonizados por Portugal” (A5) ou “Porque antigamente conquistavam-se terras” (A10). As respostas que transcrevemos mostram-nos que os alunos possuem alguns conhecimentos e representações relativamente à relação entre as línguas e os povos que as falam, isto é, parecem compreender que na origem das línguas se encontram acontecimentos relacionados com a história dos povos, mas trata-se de um conhecimento pouco refletido e pouco fundamentado.

Destacamos a resposta dada pelo aluno A9, “Porque as línguas nascem umas das outras”, sobretudo porque este participante estabelece uma relação entre as línguas e a sua origem, à semelhança do que tinha feito para explicar a origem da língua “Com as partes de outras línguas”.

Cruzando os dados recolhidos a partir da questão “Na tua opinião, como apareceu a língua portuguesa?” - já analisados na subcategoria “Origem da Língua” - e os dados recolhidos na questão “Por que é que algumas línguas são parecidas e outras são diferentes?” constatamos que os alunos, incluindo aqueles que se referiram ao latim na primeira questão, não estabelecem, a seguir, qualquer relação entre a origem da língua e as semelhanças e diferenças entre as línguas.

Após a implementação da primeira sessão do projeto de intervenção, sobretudo com a apresentação da *Odisseia das Línguas* e a construção da *Árvore das línguas românicas*, é perceptível que os alunos tomam consciência da existência de uma família de línguas com origem no latim, “a língua dos romanos”: “Hoje descobri que o latim é a base de muitas línguas e era a língua dos romanos” (A14), “Hoje descobri que há uma língua que é o latim. Essa língua é a base destas línguas: catalão, espanhol, italiano, romeno, português e francês.” (SI – A17). Conforme registámos nas nossas notas de campo (NC1), os alunos compreenderam bastante melhor, não só a origem da língua portuguesa, como também a origem das outras línguas românicas apresentadas na sessão (espanhol, catalão, francês, italiano e romeno): “acho que a “árvore das línguas românicas” ajudou a uma melhor compreensão da família de línguas e funcionou bem como uma sistematização da informação da *Odisseia das Línguas* (NCI). Esta consciencialização da relação entre a

língua portuguesa e o latim e a noção de família de línguas pareceu-nos evidente ao longo do desenvolvimento do projeto de intervenção, pois ao longo da implementação do projeto de intervenção ouvimos os alunos referirem-se, por diversas vezes, às “famílias de línguas”. Todavia, os dados recolhidos no Questionário 2 não o demonstram claramente, embora possamos assinalar a ocorrência de expressões como “línguas latinas” (seis vezes), “línguas românicas” (quatro vezes) ou “línguas latinas / românicas” (uma vez).

A tomada de consciência da existência de uma família de línguas românica foi-se consolidando ao longo da implementação do projeto, através da observação e manipulação de unidades linguísticas nas línguas do projeto, incluindo a colocação sistemática de palavras das várias línguas românicas na *Árvore das Línguas*, uma das atividades que mais agradou aos alunos, conforme analisaremos na terceira categoria dos nosso estudo “Atitudes e comportamentos”.

2. 1. 3 - Evolução da língua

No questionário 1 os participantes no estudo foram questionados sobre se entendiam que as línguas se modificavam, como e porquê. As respostas obtidas mostram-nos que a maioria dos inquiridos (66,7%) pensa que as línguas se modificam, mas as justificações apresentadas são de natureza diferente.

A análise das respostas obtidas permite-nos constatar que alguns dos participantes possuem alguns conhecimentos no que respeita à evolução da língua: “Ao longo dos tempos as línguas podem alterar-se, porque elas podem evoluir e transformar novas línguas” (A11), argumentando com conhecimentos que demonstram um certo nível de consciência linguística: “Com palavras de outras línguas. Porque nós não temos palavras para isso” (A12).

Com a entrada em vigor do Acordo Ortográfico, os alunos vivenciam alterações na língua que, embora se inscrevam apenas no âmbito da ortografia, os ajudam a compreender a evolução linguística, conforme comprova a justificação seguinte “Porque os acordos ortográficos são cada vez mais modificativos” (A5). As modificações que o Acordo Ortográfico exige e que os alunos que participaram no nosso estudo estavam a assimilar, uma vez que fizeram as primeiras aprendizagens com uma ortografia diferente, tornam-nos mais conscientes do carácter mutável da língua, ainda que a explicação para tais

fenómenos seja feita à luz das suas vivências, “Com os novos acordos ortográficos. Porque assim não damos erros” (A19). De entre as respostas que consideram que as línguas se modificam, encontramos ainda argumentos que associam as modificações à vertente oral da língua: “Com as pessoas sempre a comer as letras criam outras palavras. Porque para algumas pessoas é mais fácil dizer assim”(A9). Este aluno, ainda que de forma inconsciente, dá-se conta de um dos fenómenos que encontramos na evolução das línguas, em termos fonéticos, que está relacionado com a queda de sons no início, no meio ou no fim das palavras, síncope, aférese e apócope, respetivamente.

Os dados fornecidos pelos cinco participantes que afirmam que a língua não muda (27,8%) indicam um baixo nível de cultura linguística, conforme comprovam as afirmações categóricas de alguns: “Não, eu não acho que seja modificada”; “Porque era uma estupidez mudar se durante estes anos todos a língua manteve-se igual” (A17) ou menos seguras de outros: “É difícil de dizer” (A2).

Logo após a implementação da primeira sessão do projeto – “À descoberta das línguas” – os alunos demonstraram ter compreendido não só a origem da língua, como também ter tomado consciência da sua mutabilidade: “ [descobri que] ... o latim criou muitas línguas e que as línguas se alteram” (A9).

As atividades realizadas na sessão V, “À descoberta do latim”, nomeadamente a análise e comparação da frase “Era uma vez um moleiro que tinha três filhos” em várias línguas, incluindo o latim, proporcionaram aos alunos a aquisição de conhecimentos relativos à evolução das línguas que, no entanto, poucos conseguiram transmitir nas suas reflexões escritas, conforme registámos nas nossas notas de campo, após a implementação da Sessão VI, “às vezes penso que a reflexão escrita não espelha o que os alunos descobrem com a sessão, porque ao exprimir-se por escrito, com as dificuldades que têm, ou escrevem pouco ou não se fazem entender...” (NCVI). Em nosso entender, os alunos estão pouco habituados a observar os fenómenos linguísticos, a refletirem sobre eles e ainda menos a explicitarem os conhecimentos linguísticos que vão adquirindo.

De entre os dados analisados, destacamos, no entanto, a reflexão escrita do participante A11, por incluir uma (breve) referência às transformações que ocorreram não só na língua portuguesa, como também nas línguas românicas do projeto: “... nas outras línguas românicas numa só frase aconteceram muitas transformações na escrita e na fala”. Apesar de “a fala” não ter sido objeto de análise nas atividades propostas nas sessões de

implementação do projeto, o aluno assume que a ocorrência de transformações não ficará apenas na vertente escrita das línguas, mas que se refletirá também na oralidade.

Embora os dados recolhidos através das reflexões escritas não evidenciem claramente o desenvolvimento da cultura linguística dos alunos, no que respeita à evolução da(s) língua(s), ao longo da implementação do projeto sentimos que passaram a refletir mais sobre a língua, conforme registámos logo após a primeira sessão do projeto, “faziam perguntas muito pertinentes, tal como “e as pessoas que viviam nas terras que eles conquistavam não falavam antes de eles chegarem?” ou “eles obrigavam toda a gente a falar como eles?” (NC1).

2. 2 - Consciência linguística plurilingue

2. 2. 1 - Regularidades linguísticas na formação de palavras por derivação e composição

Na subcategoria 2.2.1 analisamos os dados que dizem respeito às regularidades linguísticas que os alunos identificaram ao longo da implementação do projeto, não apenas em língua portuguesa, mas também nas línguas românicas com as quais tiveram oportunidade de trabalhar. Considerando os conteúdos gramaticais abordados nas sessões II, III, IV e V, decidimos analisar separadamente os dados relativos a cada um dos conteúdos abordados, seguindo a ordem pela qual tiveram lugar: famílias de palavras, derivação por prefixação, derivação por sufixação e composição com radicais latinos e gregos, recolhidos através das reflexões individuais dos alunos, das nossas notas de campo e do Questionário 2, nomeadamente nas perguntas nº 1 e 5.

As famílias de palavras

A primeira tarefa proposta aos participantes, na Sessão II, estava relacionada com as famílias de palavras, em português. Após a análise dos dados dos alunos selecionados, verificamos que conseguiram identificar regularidades linguísticas na formação de famílias de palavras em língua portuguesa, reconhecendo a existência de um radical (ou de uma palavra base) e de afixos que colocam junto desse mesmo radical. No entanto, nas reflexões individuais dos participantes selecionados apenas A18 faz referência às regularidades detetadas: “E para fazer a família de palavras de terra tem que ter terr-”,

embora as nossas notas de campo nos forneçam dados relativos à identificação de outra regularidade: “que para fazer a família de casa tem que ter cas-” (NCII, anexo 28).

Por outro lado, nos mesmos dados, encontramos sempre referência à existência de famílias de palavras nas outras línguas do projeto, quer se trate de dados dos alunos que geralmente estão mais à vontade na aula: “[Descobri que...] há famílias de palavras nas outras línguas, como italiano, espanhol, francês e catalão.”¹⁹ (A17), “...que existem famílias de palavras nos outros países de língua românica” (A10), ou de dados dos participantes com mais dificuldades: “...que as línguas estrangeiras também têm famílias de palavras e é divertido aprender.” (A8).

A análise das respostas ao Questionário 2 confirma que os alunos apreenderam a existência de famílias de palavras noutras línguas: “que palavras noutras línguas também dá para fazer famílias de palavras.” (A2), “(...) que há famílias de palavras nas línguas latinas.” (A6) “...também descobri que há famílias de palavras em outras línguas” (A13), não se encontrando qualquer referência às regularidades na formação de famílias de palavras ou nas palavras da mesma família.

Em nosso entender, o facto de a maior parte da sessão se ter desenvolvido com atividades em língua portuguesa, com as quais os alunos já estão familiarizados - uma vez que se trata de um conteúdo estudado a partir do 2º ano de escolaridade -, e apenas posteriormente terem sido apresentadas unidades linguísticas noutras línguas românicas, levou os alunos a incidirem a sua reflexão escrita nas famílias de palavras das *outras línguas*. Conforme sublinhamos nas nossas notas de campo, a reflexão não foi orientada e os alunos puderam registar o que entenderam: “Estas reflexões [...] não foram orientadas e as únicas indicações que os alunos receberam foram para escreverem aquilo que pensavam ter descoberto ou aprendido com a sessão.” (NCII)

Derivação por prefixação

Conforme previsto no plano da Sessão II do projeto de intervenção, os participantes do nosso estudo realizaram um conjunto de tarefas, nas quais tiveram oportunidade de observar e manipular unidades linguísticas em português – nas tarefas 1, 2 e 3 – e nas restantes línguas do projeto – tarefas 4 e 5.

¹⁹ Conforme referimos na “Descrição das sessões do projeto de intervenção” (Capítulo III), na Sessão II não foram utilizadas unidades linguísticas em romeno.

Tomando como base os testemunhos dos alunos selecionados para a nossa análise, verificamos que depois de realizarem as tarefas 1 e 2, todos concluíram que os prefixos *des-*, *in-/ im-/ i-* significam *o contrário*, conforme se pode ver nas transcrições seguintes: “Concluo que os prefixos *des-*, *in-/ im-/ i-* quer dizer *o contrário* das palavras a que se juntam” (A8), “Que os prefixos *des-*, *in-/ im-/ i-* formam o antónimo das palavras simples (A11), “Concluo que os prefixos *des-*, *in-/ im-/ i-* juntando-se às palavras simples dão palavras derivadas com o significado contrário” (A10). Importa referir que as tarefas foram realizadas em grupo, estratégia que dificultou o trabalho, conforme registámos nas nossas notas de campo: [...] os alunos têm muita dificuldade em trabalhar em grupo, sobretudo quando lhes é pedido que escrevam o que verificam ou o que podem concluir [...]” (NCIII). No entanto, consideramos que todos os alunos compreenderam a relação entre os prefixos em análise e a mudança de significado que introduzem nas palavras a que se juntam.

As tarefas 4 e 5 foram recebidas com um entusiasmo maior, pois incluíam unidades noutras línguas que os alunos deviam observar e comparar, tentando encontrar os mesmos prefixos que tinham analisado em português e o efeito que produziam nas palavras a que se juntavam. As conclusões registadas pelos alunos mostram que todos reconheceram a existência dos prefixos *des-*, *in-/ im-/ i-* nas palavras dadas: “Também concluímos que não há só prefixos em português, também há noutras línguas estrangeiras.” (A8), “Concluí que os prefixo *des-*, *in-/ im-/ i-* existem noutras línguas românicas: a língua francesa, a espanhola, o catalão, o italiano e o romeno.” (A10), bem como o significado que atribuem às palavras a que se ligam: “Nós concluímos que noutras línguas românicas ou latinas os prefixos *des-*, *in-/ im-/ i-* têm a mesma função que em português.” (A17), “Que nas línguas românicas os prefixos *des-*, *in-/ im-/ i-* têm a mesma função que em português: movimento *para dentro e contrário*.” (A11).

Os alunos envolveram-se bastante na análise das unidades linguísticas dadas nas tarefas 4 e 5 e revelaram uma capacidade de reflexão bastante apurada, conforme registámos nesse mesmo dia: “(...) na tarefa 5, por exemplo, no exercício de tradução surgiram duas propostas para “importazione / esportazione”, uma era “importação / exportação” e a outra “importar / exportar”; quando pedi que justificassem as suas propostas, os alunos que indicavam a primeira opção justificaram-no com a partícula “zione” – “acaba em *-zione* que é mais parecido com *-ção*”; o outro grupo entendia que

eram verbos; havia quem concordasse com o grupo de “importação e exportação” porque achava que já tinha ouvido uma palavra italiana que terminava em *-zione* e em português era *-ção*; o grupo que dizia que era o verbo acabou por dar razão aos colegas, porque foi à tabela da tarefa 4 e viu que “*scomparire*” era a tradução de “desaparecer” e acabava em *-re*; alguém deu também conta que “*disfare*” também acabava em *-re* e era a tradução de “desfazer” – outro verbo; logo concluíram que para serem verbos tinham que terminar em *-re* e não em *-zione*. Foi muito interessante!” (NCIII). Constatamos assim que os alunos começam a observar e a refletir sobre a língua, identificando regularidades linguísticas que decorrem da comparação entre as línguas, nomeadamente o facto de línguas diferentes usarem os mesmos sistemas de derivação e afixos iguais ou semelhantes com o mesmo sentido.

No final da sessão, quando lhes foi pedido que refletissem sobre o que mais gostaram de descobrir (anexo15), todos se referiram às descobertas relativas às palavras noutras línguas: “... foi ver que nas línguas românicas o significado é igual; que os prefixos *des-*, *in-/ im-/ i-* significam *o contrário* igual ao português e os prefixos *im-*, *in-*, *ex-* e *e-* significam *para dentro* e *para fora*.” (A11), “... foi descobrir que há os prefixos *i-*, *in-*, *im-*, *des-* no resto das línguas latinas.” (A17) “... de descobrir que *des-*, *im-*, *in-*, *i-* noutras línguas têm o mesmo significado que dá em português.” (A18).

Após a conclusão da implementação do projeto de intervenção, os alunos continuaram a referir-se às descobertas realizadas nesta sessão, conforme comprovam os dados recolhidos através do Questionário 2: “Que os prefixos *des-*, *in-/ im-/ i-* querem dizer *o contrário*...” (A9), “aprendemos que algumas palavras começadas por *in-* quer dizer *dentro* e outras que começam por *e-* ou *ex-* quer dizer *fora*...” (A7).

Os dados recolhidos permitem-nos constatar que os objetivos da sessão foram atingidos e que as atividades desenvolvidas contribuíram para o desenvolvimento da consciência (pluri)linguística morfológica e lexical dos alunos, no que respeita às formação de palavras por derivação com o prefixos *i-*, *in-*, *im-*, *des-*, e *e-*, *ex-*.

Derivação por sufixação

Através dos dados recolhidos na sessão de trabalho, nomeadamente na ficha de reflexão escrita “Hoje descobri que ...”, verificamos que os alunos atingiram os objetivos da sessão, reconhecendo não só o processo de formação de palavras por sufixação, como os significados que o sufixo *-eiro* pode conferir às palavras derivadas que ajuda a formar,

conforme os testemunhos que transcrevemos: “...em português o sufixo *-eiro* nem sempre juntando-se às palavras simples forma palavras derivadas; que há várias palavras com o sufixo *-eiro* mas que nem todas têm o mesmo significado e que o sufixo *-eiro* pode-se juntar a profissões, plantas, lugar onde se guarda algo, conjuntos, o aumento e os objetos.” (A10).

Nesta atividade registámos a dificuldade que os alunos apresentam na identificação de palavras derivadas com o sufixo *-eiro*, conforme comprovam as notas de campo que redigimos no final da sessão:

“A grande dificuldade que os alunos sentiram foi a distinção entre palavras derivadas com o sufixo *-eiro* e palavras simples terminadas em *-eiro*. A verdade é que nem sempre é fácil fazer tal distinção – há muitas palavras em que eu própria tenho dúvidas – e no momento da aula nem sempre é fácil identificar a origem da palavra.” (NCIV).

Estes dados levam-nos a concluir que os alunos não estão habituados a procurar na memória palavras mais pequenas com o mesmo radical para comprovarem se as palavras que estão a analisar derivam de outras ou não.

Observando as reflexões dos participantes selecionados para a análise do nosso estudo, verificamos que dos participantes que habitualmente manifestam mais dificuldades, o A8 é quem faz o registo mais reduzido: “...em português, o sufixo *-eiro* não tem o mesmo significado às vezes tipo esta palavra braseiro termina no sufixo *-eiro*”. O participante A14 evidencia ter compreendido o significado do elemento em estudo – o sufixo *-eiro* -, no entanto refere-se-lhe sempre como “prefixo”: “...em português, o prefixo *-eiro* não tem só um significado, tem vários, como profissões, plantas, local onde se guarda algo, aumento e objetos. E no prefixo *-eiro* não é só palavras derivadas.” (A14). Também o participante A18 revela na sua reflexão escrita que apreendeu o fundamental da sessão “... em português o sufixo *-eiro* não quer só dizer profissões, mas também árvores, plantas, onde se guarda algo, objetos usados e aumento e também as palavras terminadas por *-eiro* não são todas derivadas mas sim são derivadas e simples” (A18), mostrando-nos que está a acompanhar as *descobertas* que realizamos nas sessões, apesar das dificuldades que habitualmente manifesta na aula (de acordo com as informações prestadas pela professora da turma).

Relativamente às aprendizagens que pretendemos com as restantes línguas do projeto, os alunos demonstraram, mais uma vez, uma boa capacidade de observação e análise, tendo feito associações de significado bastante curiosas, conforme registámos nas nossas notas de campo: “Desta vez, havia várias palavras (padeiro, cozinheiro, engenheiro, enfermeiro, mineiro e sapateiro) que não eram muito evidentes nas outras línguas e foi muito interessante ver como justificavam a associação às imagens e a língua em que as palavras se encontravam. Uma das mais interessantes foi com a palavra “cizmar” que inicialmente não conheciam, mas que depois associaram ao “par de botas” - “pereche cizme” – e daí chegaram ao sapateiro. Foi curioso...” (NCIV).

Os dados recolhidos a partir da tarefa proposta na Sessão IV, permitem-nos verificar que os alunos reconheceram que o sufixo *-eiro* não existe nas outras línguas românicas exatamente com a mesma forma: “Também fiquei a saber que em todas as línguas românicas que estávamos a estudar o sufixo *-eiro* não existe.” (A10), mas aperceberam-se da existência de outros sufixos nas palavras que designam profissões: “Também fiquei a saber que nas outras línguas não se usa o sufixo *-eiro* para profissões. Em espanhol é *ero*, em francês *-ier*, catalão *-ar/ -er* e *-ier*, italiano *-aio/ -ore* e *-ere* e romeno *-ar, -er* e *-ra*.” (A18).

Os testemunhos dos alunos A8 e A14, no que diz respeito às atividades realizadas com unidades linguísticas das outras línguas românicas do projeto, revelam alguma capacidade de observação e reflexão, conforme é perceptível nas transcrições seguintes: “Também fiquei a saber que noutras línguas como estas: francês, italiano, espanhol e catalão algumas palavras terminam em sufixos e algumas têm sufixos diferentes (A8) e “... também fiquei a saber que nas outras línguas não há o prefixo *-eiro*, mas há outros prefixos, como *-ero, -ere* e *-er*.” (A14)

Os dados recolhidos e apresentados permitem-nos atestar que as atividades de observação e manipulação de unidades linguísticas em diferentes línguas, nomeadamente na identificação de sufixos e respetivo significado, conforme foram utilizadas nesta sessão, contribuem não só para o desenvolvimento da consciência morfológica e lexical dos alunos em língua materna, mas também para o desenvolvimento da consciência linguística plurilingue.

Composição (com radicais latinos e gregos)

A primeira atividade da sessão - a observação e análise das palavras triângulo, quadrado, pentágono e hexágono em português, francês, espanhol, catalão, italiano e romeno - mostrou aos alunos as semelhanças entre a formação de palavras em português e nas restantes línguas do projeto, semelhanças essas que foram apreendidas pelos participantes, conforme podemos comprovar pelas reflexões escritas no final da sessão: “...nas outras línguas latinas escreve-se mais ou menos igual como português as seguintes palavras: triângulo, quadrado, pentágono e hexágono.” (A17), “...as palavras triângulo, quadrado, pentágono e hexágono são parecidas com outras línguas que conhecemos” (A8). A reflexão do participante A18 vai num sentido diferente das reflexões dos colegas: “...triângulo, quadrado, pentágono, hexágono escrevem-se de maneira diferente em catalão, espanhol, francês, italiano e romeno, por causa das influências que aconteceram nas línguas e todas as outras palavras”, deixando-nos sem saber o que pretende dizer com a frase que escreveu. Verificamos no entanto que apreendeu o significado dos radicais estudados, pois registou na mesma reflexão:” Aprendi também o que quer dizer *tri*, quer dizer três, *quadr*, quatro, *penta* cinco, *hexa* seis e *mono* um.” (A18).

A atividade de descoberta dos radicais latinos e gregos permitiu-nos recolher dados que nos dão a possibilidade de afirmar que os alunos reconheceram os radicais eruditos e respetivo significado, tirando daí benefícios para a compreensão de enunciados novos. De acordo com os registos que fizemos após a sessão, os alunos apreenderam com alguma facilidade o significado conferido por estes radicais: “Foi muito enriquecedor a exploração coletiva que fizemos de todas as palavras propostas na tarefa e a descoberta de elementos diferentes para o mesmo significado. Gastámos muito tempo nesta tarefa, mas acho que foi muito importante na compreensão dos radicais. Na verdade, os alunos conhecem o significado de certas palavras, mas poucos têm consciência da importância dos elementos que formam essas palavras e das consequências que têm no seu significado...” (NCV).

As intervenções que os alunos fizeram na aula, mostraram-nos que os objetivos da sessão foram cumpridos, conforme se pode comprovar pelo exemplo que registámos nas notas de campo da referida sessão: “Acho que os alunos perceberam muito bem que podiam ter dois elementos diferentes para a mesma ideia –*bi* e *di* para dois, por exemplo – e que um tinha origem latina e o outro grega. A certa altura surgiu a palavra “uniforme” que os alunos inicialmente associaram a farda, associação essa que está correta, mas que

não servia para os objetivos definidos para a atividade. No entanto, depois da exploração coletiva, os alunos compreenderam que a palavra também poderia querer dizer “uma forma” e que era esse significado que nos interessava analisar. Quando lhes pedi que me dissessem o que chamariam a uma palavra com duas formas, rapidamente me responderam “ou é *biforme* ou *diforme*”...”(NCV).

A ficha de trabalho proposta na sessão foi resolvida sem dificuldade por todos os alunos, de acordo com os nossos registos desse dia: “Na ficha de trabalho as respostas revelam que a maior parte dos alunos compreendeu bem o assunto da sessão.” (NCV).

As reflexões escritas pelos alunos, no final da sessão, atestam ainda o reconhecimento da influência grega nas línguas românicas, conforme nos mostra o registo escrito do participante A11: “E também vimos que algumas palavras têm significado igual porque os gregos influenciaram como o latim a nossa língua”²⁰.

Os dados recolhidos nesta sessão do projeto de intervenção mostram-nos não apenas que os alunos adquiriram conhecimentos relativamente à formação de palavras com radicais latinos e gregos, mas também que a sua capacidade de reflexão sobre a língua se está a desenvolver.

Para confirmar os dados relativos às aprendizagens que examinámos anteriormente – derivação por prefixação (prefixos *i-*, *in-*, *im-*, *des-*, e *e-*, *ex-*) derivação por sufixação (sufixo *-eiro*) e radicais latinos e gregos (relativos a quantidade) – estudámos as respostas fornecidas pelos participantes no Questionário 2, mais concretamente nas questões nº 1 e nº 5, e verificamos que os alunos adquiriram conhecimentos e desenvolveram capacidades do domínio da consciência morfológica lexical, não só em língua portuguesa, mas também nas línguas românicas do estudo. Destacamos os testemunhos seguintes: “Descobri que (...) também há prefixos nas outras línguas românicas e também que *tri* quer dizer três, que *quadr* quer dizer quatro, que *penta* quer dizer cinco e que *hexa* quer dizer seis.” (A17), “Descobri que nas outras línguas românicas não existe o sufixo *-eiro*. Descobri que na palavra triângulo tem a palavra *ângulo* e nas línguas românicas começa por *tri*.” (A19), “Aprendemos que existe a palavra simples e derivada. Aprendemos que o prefixo *in-*, *im-* e *i-* podem significar *o contrário* e *para dentro*. E também *des-* significa *o contrário*.» (A11).

²⁰ O reconhecimento da influência grega na formação de palavras nas línguas românicas encontra-se expressa nos dados recolhidos através do Questionário 2 (na pergunta nº 4), já analisados na subcategoria “Origem da língua portuguesa”.

A análise das respostas dadas pelos participantes A8, A14 e A18 mostra-nos que, apesar das suas dificuldades, apreenderam parte dos conteúdos estudados, embora os seus testemunhos não sejam muito extensos e, por vezes, contenham incorreções de terminologia; “Os sufixos e os prefixos, as famílias de palavras, que a língua portuguesa foi formada pelo latim e o grego e foi muito interessante. Que todas as línguas têm sufixos e prefixos [...]” (A8), “Prefixos *des-*, *im-*, *in-*, *ex-* e *i-* [...] Que em outras línguas os prefixos *-eiro* não são iguais na escrita nem na fala. Que as figuras geométricas são duas palavras.” (A14) ou “Descobri que a família de palavras tinha palavras simples e derivadas. Também descobri o que quer dizer *e-* e *ex-*, quer dizer *fora* e *dentro*. Que nas outras línguas as profissões não começam da mesma maneira.” (A18).

2. 2. 2 - Semelhanças e diferenças entre as línguas

Para esta subcategoria analisámos dados provenientes das reflexões individuais dos participantes, do Questionário 2 e ainda das nossas notas de campo.

A partir da observação e manipulação de unidades linguísticas nas seis línguas do projeto, os participantes do nosso estudo identificaram semelhanças e diferenças entre os vários idiomas, não só no que respeita aos processos de formação de palavras e ao sentido conferido por determinados afixos e radicais, conforme expusemos na análise dos dados da subcategoria anterior, mas também semelhanças e diferenças de âmbito mais geral.

Os dados recolhidos e analisados ao longo da implementação do projeto mostram-nos que os participantes do nosso estudo descobriram semelhanças entre a língua portuguesa e a espanhola, logo na primeira sessão do projeto: “A língua espanhola e a portuguesa têm algumas palavras iguais.” (SI – A2), “... o português e o espanhol têm muitas parecências em várias palavras.” (SI – A16) ou “Na língua portuguesa e espanhola são muito iguais. A palavra ‘princesa’ em português é igual em espanhol.” (SI – A15), “Também descobri que as palavras ‘princesa’ começam sempre por *prin-* em todas as línguas.” (SI – A13) . A descoberta das semelhanças entre o português e o espanhol registadas nas reflexões da Sessão I da maioria dos alunos (57,9%) surge também no final do projeto, conforme demonstram os dados recolhidos no Questionário 2: “E as mais parecidas são o espanhol e o catalão (...)” (Q2 – A5) ou “Também descobri que o espanhol é muito parecido com o português” (Q2 – A9). A identificação de semelhanças entre

português e espanhol foi ainda registada nas nossas notas de campo na Sessão IV: “Os alunos continuam a dar conta das semelhanças entre português e espanhol (...)” (NC IV).

Alguns dados recolhidos apontam igualmente para a identificação de semelhanças entre todas as línguas românicas, conforme comprovam os seguintes registos efetuados após a realização das atividades da Sessão I: “ [Descobri que...] que há muitas semelhanças nas línguas, por exemplo, o português, o espanhol, o francês, o italiano, o romeno e o catalão” (SI – A10).

Os dados que consideramos para esta subcategoria apontam ainda para a identificação de diferenças entre as línguas, mais evidentes em relação ao romeno, embora os dados não contenham informação explícita relativamente a essa descoberta, à exceção das transcrições seguintes: “(...) o romeno é muito diferente de outras línguas” (SI – A12), “O romeno tem um tipo de acentuação diferente das outras línguas latinas.” (Q2 – A5).

Continuando a examinar os dados recolhidos, constatamos que a comparação entre as línguas românicas e o latim, através da observação e manipulação de palavras e frases, possibilitou aos alunos a identificação de semelhanças e diferenças não só do âmbito da morfologia e do léxico, mas também em relação à sintaxe. Destacamos a reflexão do participante A17, por fazer referência a aspetos linguísticos abordados em sessões anteriores, nomeadamente a origem da(s) língua(s) e a derivação por sufixação, integrando-os nas *descobertas* realizadas na sessão a que se reporta a reflexão: “... há palavras que nas outras línguas latinas escreve-se quase igual. Se repararmos, o sufixo - *eiro* na língua latina em quase todas as palavras não existe. Nas outras línguas latinas a frase “era uma vez um velho moleiro que tinha três filhos” não tem o mesmo número de palavras, apesar de as línguas terem a mesma origem não têm o mesmo número de palavras. No latim as frases não têm artigos e também os verbos estão no fim das frases.” (SI – A17)

Destacamos ainda o registo efetuado pelo participante A8, após a Sessão VI: “As palavras que vi no quadro, algumas tinham mais palavras do que outras. Eu vi também que uma frase em latim não tinha artigos definidos. Outras frases tinham artigos indefinidos. Em catalão, espanhol, francês, italiano e romeno os prefixos eram iguais e os sufixos eram diferentes.” (SVI) Apesar de, na primeira frase, o aluno se referir a “palavras” quando deveria querer escrever “frases” (provavelmente por distração), e de algumas incorreções terminológicas existentes na última frase, verificamos que observou com atenção os

enunciados utilizados na sessão e que detetou as semelhanças e diferenças entre os mesmos.

Os dados analisados nesta subcategoria demonstram que os participantes do nosso estudo desenvolveram a capacidade de observação e análise da(s) língua(s), conseguindo integrar conhecimentos adquiridos ao longo da implementação do projeto, o que demonstra o desenvolvimento da sua consciência linguística plurilingue.

2. 2. 3 - Recurso a metalinguagem

Considerando os conteúdos programáticos abordados ao longo do projeto de intervenção e definidos a partir do *Programa de Português do Ensino Básico*, decidimos analisar nesta subcategoria o recurso a metalinguagem específica dos domínios morfológico e lexical, pelo que consideramos apenas os dados recolhidos nas Sessões II, III, IV e V, bem como no Questionário 2.

Deste modo, ao examinarmos as reflexões individuais produzidas no final da Sessão II, verificamos que os alunos utilizam de forma apropriada os termos “família de palavras”, “palavra simples”, “palavra derivada”, “radical”, “raiz”, conforme os exemplos que a seguir apresentamos: “Aprendi as palavras simples e as palavras derivadas; que existem famílias de palavras nos outros países de língua românica; que o radical é o mesmo que a raiz” (A10) e “...as palavras simples são as mais pequenas e dão origem às palavras derivadas. Aprendi também quatro nomes: raiz, radical, palavra simples e palavra derivada.” (A18). Na Sessão III, constatamos que todos os alunos registaram o termo “prefixo” nas suas reflexões escritas, no entanto só encontramos referência a “palavras simples”, “palavras derivadas” e “palavras derivadas por prefixação” nos registos produzidos na ficha de trabalho. Nos dados recolhidos a partir dos registos escritos da Sessão IV, encontramos referência ao termo “sufixo” em cinco dos alunos selecionados para o nosso estudo, uma vez que o participante A14 troca o termo “sufixo” pelo termo “prefixo”, tratado na sessão anterior: “...em português, o prefixo *-eiro* não tem só um significado, tem vários, como profissões, plantas, local onde se guarda algo, aumento e objetos. E no prefixo *-eiro* não é só palavras derivadas.” (A14). Na sessão V, os dados recolhidos demonstram que alguns alunos recorrem à terminologia utilizada nas sessões anteriores, “prefixos”, “sufixos”, ignorando os termos utilizados na aula – “radical” ou

“radicais”, “palavras compostas” - conforme comprova a transcrição seguinte: “E algumas palavras tinham os prefixos iguais e algumas com os sufixos iguais.” (A8), embora tenhamos também encontrado testemunhos que comprovam a utilização correta da terminologia “radical”, “palavras simples” e “palavras compostas”: “...as palavras triângulo, quadrado, pentágono e hexágono são palavras compostas porque são palavras simples mais palavras simples.” (A11). Importa referir que os testemunhos transcritos dizem respeito, respetivamente, a um participante que evidencia algumas dificuldades na língua portuguesa (conforme explicámos anteriormente) (A8) e a outro que habitualmente obtém bons resultados e se exprime de forma bastante clara nas reflexões individuais (A11).

Para uma apresentação mais clara dos dados recolhidos através do Questionário 2, nomeadamente nas respostas às perguntas nº 1 e nº 2, organizámos as respostas dos alunos, conforme apresentamos no quadro abaixo, assinalando para cada termo específico dos conteúdos abordados nas sessões, o número de ocorrências registadas.

Quadro 4 - Ocorrências no uso da metalinguagem na pergunta nº 1

Terminologia	Nº de ocorrências
“família(s) de palavras”	8
“palavra(s) derivada(s)”	4
“palavra(s) simples”	4
“palavra(s) derivada(s) por prefixação”	1
“palavra(s) derivada(s) por sufixação”	1
“prefixo(s)”	16
“sufixo(s)”	13
“afixo(s)”	8
“radical(ais)”	1

Quadro 5 - Ocorrências metalinguísticas na pergunta nº 5

Terminologia	Nº de ocorrências
“família(s) de palavras”	12
“palavra(s) derivada(s)”	7
“palavra(s) simples”	6
“palavra(s) derivada(s) por prefixação”	0
“palavra(s) derivada(s) por sufixação”	0
“prefixo(s)”	14
“sufixo(s)”	18
“afixo(s)”	2
“radical(ais)”	5

Pela análise dos quadros 4 e 5, constatamos, assim, que os termos mais utilizados pelos alunos são “prefixos” e “sufixos”, seguido pelas expressões “família de palavras” (na pergunta 5) e “afixo” com o mesmo número de ocorrências. Os termos “palavra(s) simples” e “palavra(s) derivada(s)” surgem também com bastante frequência, ao contrário do que sucede com “palavras derivadas por prefixação” ou “palavras derivadas por sufixação” que, na pergunta 5, nem sequer aparece. O termo “afixo(s)” surge com maior incidência na pergunta 1, enquanto “radicais”, praticamente ausente na primeira questão, surge cinco vezes na pergunta nº 5.

Importa referirmos que os termos “prefixo” e “sufixo” já tinham sido apresentados pela professora titular de turma, nomeadamente no ano letivo anterior, no âmbito de uma sessão tutorial do PNEP, o que pode ajudar a explicar a frequência mais elevada com que são utilizados. Por outro lado, os “radicais” foram introduzidos na turma na sessão V do projeto de intervenção, depois de duas sessões de trabalho em torno da derivação e respetiva terminologia, o que também pode constituir um fator relevante na justificação da menor ocorrência do termo nas respostas dos alunos.

2.3 - Atitudes e comportamentos

2.3.1 - Atitudes face ao projeto

Na análise desta terceira categoria, recolhemos todas as referências dos alunos quanto às atitudes e comportamentos que adotaram nas aulas e à opinião que manifestaram relativamente ao trabalho desenvolvido ao longo da implementação do projeto de intervenção. Para esta subcategoria, considerámos ainda os dados fornecidos pelas respostas às questões nº 2 e 3 do Questionário 2, no que se refere à atividades que mais ou menos agradaram aos participantes do nosso estudo.

Assim, quanto ao comportamento dos alunos nas sessões, registámos uma grande participação da turma nas atividades propostas, de acordo com algumas das nossas notas de campo:

- “(...) a professora da turma está muito entusiasmada e os alunos também parecem muito animados. Adoram colocar palavras na árvore e ficaram muito aborrecidos porque os alunos mais novos (os meus, por sinal) estiveram na sala e estragaram um ramo da árvore, assim que me viram vieram dizer-me “professora, os seus alunos estragaram a nossa árvore das línguas, borrararam o romeno” (...) Adoraram a atividade de associar as palavras (nas várias línguas) às imagens e fizeram associações muito interessantes.”. (NCI).

São também reveladores do interesse e empenho dos alunos, as seguintes notas de campo, referentes às Sessões IV, V e VI:

- “Acho que correu muito bem e os alunos estiverem interessados e empenhados, não só nas atividades em português, como nas outras línguas românicas. Ficam sempre muito empolgados com o contacto com palavras noutras línguas.” (NCIV);

- “Os alunos (na realidade são quase sempre os mesmos) participaram de forma entusiástica e fizeram descobertas interessantes.” (NCV);

- “À semelhança das anteriores, os alunos participaram com empenho, principalmente quando contactam com outras línguas e, hoje, gostaram muito da atividade com a frase em várias línguas, acharam “o máximo” a frase em latim e o jogo das profissões também foi muito bem acolhido.” (NCVI)

Conforme comprovam os dados anteriores, a postura dos alunos nas sessões e a participação ativa e entusiástica que demonstraram indicam que as atividades realizadas foram do agrado da grande maioria. Assinalamos ainda que o interesse, o empenho e o entusiasmo dos alunos aumentam quando as atividades envolvem unidades linguísticas noutras línguas, conforme comprovam os testemunhos anteriores.

A análise das reflexões escritas dos alunos, no final de cada sessão, confirma os dados recolhidos através das notas de campo:

“Foi divertido fazermos e conhecermos a família das palavras estrangeiras. E foi divertido aprender as palavras simples, raiz.” (SII - A8);

“Espero que esta aula se volte a repetir. Espero que também façam muitas descobertas sobre língua portuguesa, porque é muito divertido. (SII - A17);

“O que gostei menos foi de escrever, de resto gostei de tudo. Espero que esta aula se repita. (SIII - A17);

“Eu gostei da aula porque pusemos folhas na nossa árvore das línguas românicas.” (SVI – A11).

Outro dado que recolhemos ao longo do nosso estudo foi a curiosidade manifestada pelos alunos e que registámos logo na primeira sessão do projeto de intervenção: “[...]acho que ficaram muito concentrados “nos romanos”: o que conquistaram, se eram maus, se tinham armas... faziam perguntas muito pertinentes, tal como “e as pessoas que viviam nas terras que eles conquistavam não falavam antes de eles chegarem?” ou “eles obrigavam toda a gente a falar como eles?”... depois lembraram-se que há vestígios romanos em Cinfães e queriam saber mais sobre o que deixaram...” (NCI), dados já referidos no ponto 2.1.3, a propósito da evolução da língua. Nas reflexões individuais, voltamos a encontrar indícios dessa mesma curiosidade, não só em relação aos romanos - “Os romanos eram quantos? Eu acho que os romanos foram muito importantes; se eles não tinham vindo a Portugal não devia estar assim.” (A18) – mas também perante outras línguas: “Mas ainda tenho uma dúvida: o que é o polaco?” (SI – A5) ou “Os países de língua românica falam todos da mesma maneira?” (SII – A10).

Um exame atento dos dados recolhidos através do Questionário 2, mostra-nos que os alunos tiveram dificuldade em apontar as atividades que mais lhes tinham agradado, conforme podemos observar no Quadro 6.

Quadro 6 - “As atividades que mais gostei”

Afirmações dos alunos	Nº de respostas
Todas / Tudo	6
As profissões	5
“Árvore das línguas românicas”	7
“Brincar com as palavras” / Pôr as palavras no quadro	4
Dizer palavras noutras línguas	1
Ver os <i>power point</i>	1
Da 1ª sessão	1
Os sufixos e os prefixos	1
As atividades do “Gato das Botas”	1

De acordo com os dados colocados no Quadro 6, as atividades que mais agradaram aos alunos foram a *Árvore das Línguas Românicas* e as atividades que realizaram em torno das profissões – o *Jogo das profissões*, tarefa que consistia em fazer corresponder cartões com as profissões em português e cartões com as profissões em latim, completando depois uma tabela dada, (tarefa proposta na Sessão VI,) ou a colocação de palavras junto das imagens das profissões (nas atividades de derivação por sufixação - Sessão IV). Encontramos ainda seis respostas para “Brincar com as palavras”, quando os alunos pretendiam referir-se à colocação de palavras no quadro, junto das imagens. De realçar ainda que seis dos participantes (33,3 %) não conseguiram apontar qualquer atividade, optando por responder “Todas” ou “Tudo”.

Relativamente às atividades de que menos gostaram, como podemos verificar no quadro 7, metade dos alunos não respondeu à pergunta, enquanto quatro optaram pela resposta “Nada” ou “Nenhuma” e três responderam com “Como gostei de tudo / todas não respondo”. A resposta “Pôr palavras na árvore das línguas” foi dada por um aluno que partiu o pé no decurso da implementação do projeto e as dificuldades de locomoção que manifestou (mesmo com canadianas) não lhe permitiam deslocar-se pela sala de aula para colocar as palavras na árvore (afixada na parede). Destacamos ainda a resposta “De dizer

palavras com *-eiro* porque estava sempre a escrever palavras erradas.” (A9), referindo-se o participante à dificuldade que sentiu em encontrar palavras derivadas com o sufixo *-eiro* (Sessão IV), dificuldade essa que foi sentida por vários alunos, conforme registámos nas nossas notas de campo e já mencionámos na subcategoria “Formação de palavras por derivação e por composição”. Em nosso entender esta dificuldade pode estar relacionada com o baixo capital lexical dos alunos e com a falta de hábito de refletirem sobre a língua, o que dificulta a tarefa de diferenciarem palavras derivadas e palavras simples. Destacamos também a resposta: “Não gostei das famílias de palavras. Porque as famílias de palavras para mim não me ensinaram nada.” (A12) por confirmar que alguns alunos não conseguem relacionar a derivação com as famílias de palavras e com o enriquecimento lexical, considerando que atividades como a construção de famílias de palavras não contém nada de novo.

Quadro 7 - “As atividades que menos gostei”

Afirmações dos alunos	Nº de respostas
Nada / nenhuma	4
Como gostei de tudo /todas, não respondo	3
Pôr palavras na <i>Árvore das Línguas</i>	1
De dizer palavras com <i>-eiro</i>	1
Das famílias de palavras	1
Não respondeu	9

Dados como os que acabámos de analisar comprovam a importância de realizar atividades de desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, promovendo atividades que fomentem atitudes de observação, reflexão e comparação, recorrendo a fenómenos linguísticos de diferentes línguas. É neste sentido que pretendemos contribuir com o nosso estudo, através da construção de conhecimento relativamente ao desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, recorrendo a atividades de SDL, que incluam o desenvolvimento de capacidades de ordem metalinguística e metacognitiva, conforme expusemos no ponto 5 do Capítulo II.

Em síntese, os dados analisados mostram-nos que os alunos gostaram do projeto e que as atividades propostas, em termos gerais, também foram do agrado de todos.

2. 3. 2 - Atitudes face à(s) língua(s)

Nesta subcategoria incluímos os dados relativos à relação que os participantes do nosso estudo desenvolveram com a(s) língua(s) do projeto, nomeadamente as reações que manifestaram ao longo da realização das tarefas propostas, os comentários que fizeram e as imagens que criaram em torno das línguas do projeto. Estes dados foram recolhidos não só nas reflexões individuais dos participantes, como também nas nossas notas de campo e ainda nas respostas às perguntas do Questionário 2.

Os dados que recolhemos ao longo da implementação do projeto mostram-nos que os participantes assumiram que o espanhol é muito parecido com o português e que o romeno é muito “diferente” e “difícil”. Conforme verificámos na subcategoria “Semelhanças e diferenças entre as línguas”, as parecenças entre os dois idiomas foi assumida, praticamente desde o primeiro contacto e não se alterou ao longo da implementação do projeto. A imagem do romeno como uma língua “diferente e “difícil” foi também assumida pelos alunos, conforme fomos registando nas nossas notas de campo:

“Foi engraçado quando alguns deles sugeriram que podiam fazer as famílias de palavras noutras línguas, mas logo alguém disse que “era complicado” (...) e acrescentaram “em romeno, não, em romeno não...”, “em romeno ninguém consegue... só os romenos” (NCII);

“[...] acham que o romeno é o mais fácil de identificar “por causa dos acentos e das cedilhas” e pela estranheza da maior parte das palavras.” (NCIII);

“[...] acham que o romeno é uma língua muito difícil, por isso quando não associam uma determinada palavra dizem logo que é romeno [...]” (NC IV);

“E que as línguas mais diferentes são o romeno, o italiano e o francês. [...] O romeno tem um tipo de acentuação diferente das outras línguas latinas.” (Q2 – A5).

Pela análise dos dados recolhidos verificamos igualmente que os alunos se mostraram agradados com o contacto com as outras línguas do projeto, conforme comprovam os dados registados nas nossas notas de campo: “Ficam sempre muito empolgados com o contacto com palavras noutras línguas.” (NCIV). Também os dados

analisados no Questionário 2 nos permitem atestar que os alunos desenvolveram atitudes positivas face à(s) língua(s) do projeto, pois para justificar a escolha das atividades que mais gostaram de realizar (pergunta nº 2) referem-se às línguas com as quais trabalharam: “[...] de dizer palavras noutras línguas porque as línguas românicas, principalmente o espanhol são muito divertidas [...]” (Q2- A10) ou “Porque eu gosto muito de [...] línguas.” (Q2 – A12)

Entendemos ainda que a vontade de continuar a fazer “descobertas”, conforme exprimem nas reflexões individuais, indicia também o desenvolvimento de atitudes positivas face à língua portuguesa - “Espero fazer mais descobertas sobre a língua portuguesa.” (SV – A17) – e em relação às restantes línguas do projeto - “Espero fazer mais descobertas sobre as línguas latinas.” (SVI – A17).

Os dados recolhidos demonstram que a realização de atividades com enunciados escritos em diferentes línguas desenvolve nos alunos atitudes positivas relativamente às línguas, quer se trate da língua materna ou de línguas estrangeiras, promovendo um interesse maior relativamente à aprendizagem de outros idiomas. O desenvolvimento de atitudes positivas relativamente a outras línguas encontra-se também evidente nas nossas de campo, conforme transcrevemos a seguir: “[...] vejo que a maior parte dos alunos está a adquirir outra postura face às línguas, que já tentam perceber o que querem dizer as palavras, usando as semelhanças com o português, que já tentam “adivinhar” em que língua se encontram [...]” (NCIV).

2. 4 - Síntese dos dados obtidos

Para concluir a apresentação e análise dos dados recolhidos ao longo da implementação do nosso projeto de intervenção, apresentamos de seguida algumas considerações acerca das três categorias de análise que considerámos: 1. Cultura linguística; 2. Consciência linguística plurilingue e 3. Atitudes face à(s) língua(s).

A análise feita aos dados organizados na primeira categoria do nosso estudo, mostramos que a *Cultura linguística* dos alunos evoluiu ao longo da implementação do projeto, não apenas em relação à língua portuguesa mas também no que diz respeito às línguas românicas. Para além de os alunos terem compreendido melhor a origem da língua portuguesa, reconheceram a existência de um conjunto de línguas com a mesma origem,

familiarizam-se com expressões como “línguas latinas” ou “línguas românicas”, identificaram a influência do grego e do latim em muitas das palavras que utilizam regularmente e reconheceram a evolução que as línguas sofrem. O crescimento da cultura linguística dos participantes do nosso estudo não se processou de imediato ou a partir de uma única sessão, foi acontecendo gradualmente, à medida que íamos desenvolvendo as atividades previstas para as várias sessões do projeto de intervenção.

Relativamente à *Consciência linguística plurilingue*, os dados analisados mostram-nos que, através da realização de atividades de observação e manipulação de unidades linguísticas em diferentes línguas, os alunos desenvolveram a capacidade de observação e reflexão, identificando regularidades na formação de palavras por derivação e por composição, não apenas em relação à estrutura interna das palavras, mas também quanto ao sentido conferido pelos afixos e radicais utilizados. O recurso a palavras, expressões ou frases noutros idiomas exigiu dos alunos uma observação atenta dos enunciados propostos, em busca de elementos ou indícios que os ajudassem a descobrir significados que à partida lhes seriam desconhecidos. A identificação de semelhanças e diferenças entre as línguas constitui também prova da capacidade de observação e reflexão que a maior parte dos participantes desenvolveu ao longo do projeto, uma vez que para além das regularidades de natureza morfológica e lexical decorrentes dos conteúdos programáticos de Língua Portuguesa abordados nas sessões, os alunos identificaram também semelhanças e diferenças de natureza fonética e sintática.

Quanto à terceira categoria do nosso estudo, *Atitudes e comportamentos*, os dados que organizámos e analisámos mostram que os alunos gostaram de participar no projeto de intervenção, que as atividades propostas foram do seu agrado e que a utilização de unidades linguísticas de outras línguas, para além do português, constituíram um enorme incentivo à sua participação. A *Árvore das Línguas*, as imagens e os cartões com legendas em várias línguas, a apresentação da história, também em várias línguas, foram alguns dos recursos que mais agradaram aos alunos. Ao longo da implementação do projeto sentimos que os alunos se envolveram muito nas sessões, participando com empenho nas atividades propostas, em grande parte por causa das unidades linguísticas em línguas românicas, pelas quais aguardavam sempre com grande ansiedade. Relativamente às atitudes que desenvolveram relativamente às línguas que tiveram oportunidade de observar e manipular, os dados que recolhemos, embora escassos, mostram-nos que os alunos

gostaram de fazer *descobertas* não só em língua portuguesa como nas restantes línguas românicas do projeto.

Pelos dados que recolhemos e analisámos, podemos afirmar que, a partir das atividades propostas no projeto de intervenção, os alunos desenvolveram capacidades de observação, reflexão e comparação de fenómenos linguísticos em diferentes línguas, promovendo o desenvolvimento das competências metacognitiva e metalinguística, nomeadamente metalexical e metamorfológica.

Com este estudo gostaríamos, de igual modo, de ter contribuído para a construção de conhecimento na área da didática da língua no 1º CEB.

CONCLUSÃO

A investigação que desenvolvemos teve como principal objetivo a construção de conhecimento no âmbito da didática da gramática, nomeadamente nos planos morfológico e lexical, procurando compreender os contributos da sensibilização à diversidade linguística no desenvolvimento da consciência (pluri)linguística dos alunos, nomeadamente: 1) o desenvolvimento de uma cultura linguística que possa ajudar os alunos a compreenderem o mundo multilingue e multicultural em que vivem; 2) o desenvolvimento de atitudes positivas face à diversidade linguística e a consequente motivação para a aprendizagem de línguas; 3) o desenvolvimento de capacidades de natureza metalinguística – de observação, reflexão, deteção de regularidades – que favoreçam o desenvolvimento da consciência linguística em língua materna e noutras línguas (Candelier, 2004).

Com este estudo pretendíamos contribuir, ainda que de forma bastante modesta, para a construção de conhecimento na área da didática da gramática, em prol de uma aprendizagem de línguas mais motivadora e eficaz, com resultados positivos ao nível da consciência metalinguística, comunicativa, plurilingue e intercultural.

Por entendermos que o desenvolvimento da consciência linguística em língua materna se pode enquadrar nos objetivos e finalidades de uma abordagem de sensibilização à diversidade linguística, conforme expusemos atrás, iniciámos este trabalho com a fundamentação teórica do nosso estudo, apresentando o conceito de gramática e as principais teorias desenvolvidas nas últimas décadas, procurando clarificar a polissemia e ambiguidade do termo, explicitando o conceito de consciência linguística e apresentando as implicações de uma didática da gramática capaz de a promover (Capítulo I). De forma a contextualizarmos a investigação, analisámos sumariamente as principais orientações programáticas que norteiam o desenvolvimento curricular da competência do Conhecimento Explícito da Língua, seguindo o *Programa de Português do Ensino Básico*, homologado em 2009, e as *Metas de Aprendizagem*, apresentadas em 2010, e definindo os conceitos que pretendíamos abordar neste estudo: **consciência linguística, consciência morfológica e lexical, formação de palavras por derivação e por composição com radicais eruditos.**

Uma vez que era nossa intenção estudar as implicações de uma abordagem de conteúdos gramaticais, numa perspectiva de **sensibilização à diversidade linguística**, construímos um segundo capítulo – Capítulo II – em torno da apresentação do conceito, de forma a justificar a articulação que pretendíamos realizar com o nosso estudo. As finalidades da sensibilização à diversidade linguística serviram para orientar a construção das categorias de análise de dados, conforme expusemos no capítulo IV.

De modo a dar resposta aos objetivos e questões definidos para este estudo, tendo em conta os pressupostos apresentados nos capítulos I e II, concebemos e implementámos um projeto de intervenção pedagógico-didática, composto por seis sessões de trabalho com uma turma do 3º ano de escolaridade, durante as quais explorámos a formação de palavras por derivação (por prefixação e por sufixação) e por composição com radicais eruditos, seguindo uma abordagem aproximada ao *laboratório gramatical*. Ao longo da implementação do projeto, procurámos tornar os alunos conscientes da relação existente entre os elementos morfológicos que entram na formação das palavras e o significado que podem conferir às unidades a que se ligam, tentando levá-los a compreender que quando desconhecem o significado de uma palavra e o contexto em que se encontra integrada não ajuda à sua compreensão, devem analisar a estrutura da própria palavra, em busca de elementos conhecidos que forneçam pistas para a descoberta do significado em falta. Em todas as sessões de trabalho, desenvolvemos atividades com palavras de cinco línguas românicas, para além do português (francês, italiano, espanhol, catalão e romeno), de modo a levar os alunos a observar e a refletir sobre a estrutura das palavras, abstraindo-se do significado e concentrando-se sobretudo na forma, tentando detetar semelhanças e diferenças relativamente ao português e entre as diferentes línguas utilizadas.

Pelos dados que recolhemos e analisámos, podemos afirmar que, a partir das atividades propostas ao longo do projeto de intervenção, os alunos aumentaram a sua cultura linguística, desenvolveram atitudes positivas face à língua portuguesa e à sua aprendizagem em contexto escolar, e a outras línguas, evidenciando boas capacidades de observação, reflexão e deteção de fenómenos linguísticos em diferentes línguas, alargando assim a sua consciência (pluri)linguística. Conforme atestam os resultados obtidos, as atividades realizadas nas sessões de trabalho podem ajudar a desenvolver competências metacognitivas, metalinguísticas e metacomunicativas, contribuindo assim para a construção e alargamento do conhecimento explícito da(s) língua(s).

Assim, relativamente à primeira questão que definimos para a investigação, *Qual o lugar da sensibilização à diversidade linguística (SDL) no ensino da gramática da língua materna, no 1º CEB?*, os dados recolhidos e analisados mostram-nos que a sensibilização à diversidade linguística pode ser integrada em atividades do âmbito da Língua Portuguesa, promovendo o desenvolvimento de competências específicas, como o Conhecimento Explícito da Língua, fomentando também o desenvolvimento de competências transversais, tais como as capacidades de observação, reflexão e análise. Ao longo da implementação do projeto de intervenção, verificámos que os alunos adquiriram e desenvolveram conhecimentos previstos no Programa de Português, nomeadamente em relação aos processos de formação de palavras e ao significado conferido por determinados afixos e radicais, progredindo assim na sua consciência linguística morfológica e lexical. Para além dos saberes disciplinares atrás apresentados, os alunos que participaram no nosso estudo tiveram ainda oportunidade de realizar atividades do âmbito da geografia, a partir da identificação e localização no mapa dos países da Europa onde se falam línguas românicas, do âmbito da história, com a apresentação do latim e do império romano, e ainda da matemática, graças à utilização dos nomes dos polígonos regulares e identificação dos elementos linguísticos que entram na composição dessas palavras, ajudando na compreensão dos conceitos matemáticos a elas associados. Verificamos assim que o recurso a atividades de sensibilização à diversidade linguística pode promover efeitos a dois níveis: ao nível do desenvolvimento de saberes disciplinares e ao nível do desenvolvimento de competências transversais, conforme defendem Candelier & de Pietro (2008).

Relativamente à segunda questão que definimos para o nosso estudo, *Que estratégias e recursos de SDLC poderão ser utilizados pelo professor no sentido de desenvolver a consciência linguística dos alunos do 1º Ciclo?*, os resultados obtidos permitem-nos defender a utilização de unidades linguísticas em outras línguas, nomeadamente da família de línguas românica, na legendagem de imagens, em jogos de palavras, procurando sempre incentivar a observação, a reflexão e deteção de regularidades linguísticas. Verificamos também que as histórias e os contos tradicionais, quando apresentados em versões plurilingues, podem constituir recursos motivadores da aprendizagem e desencadeadores de atitudes positivas face à(s) língua(s) e cultura(s). Não podemos deixar de referir a *Árvore das Línguas* (que os alunos mantém na parede da sala de aula, meses depois de

concluído o projeto) como um recurso inspirador de outros recursos que podem tornar as aulas de Língua Portuguesa mais dinâmicas e mais atrativas para os alunos, que participam com mais entusiasmo e empenho, nas atividades propostas.

Quanto à terceira questão da investigação, *Que capacidades e saberes do domínio da consciência morfológica desenvolvem os alunos do 1º Ciclo que realizam atividades de SDLC?*, verificámos que os conteúdos relacionados com os processos de formação de palavras e o significado que determinados afixos e radicais conferem às palavras que os integram foram bem compreendidos pelos alunos. O recurso a atividades com palavras de outras línguas ajudou os alunos a tomarem consciência de fenómenos que de outro modo teriam mais dificuldade em reconhecer, pois não conseguem abstrair-se do significado e observar a estrutura de elementos da palavra ou da frase. A utilização de unidades linguísticas em outras línguas ajuda a compreender fenómenos da sua própria língua, promovendo “La capacité à s’appuyer sur la compréhension d’un phénomène relevant d’une langue ou d’une culture pour mieux comprendre – par similitude ou contraste – un phénomène concernant une autre langue ou culture...” (Candelier & De Pietro, 2008, p. 153).

A análise dos dados recolhidos permite-nos responder à última questão formulada neste estudo, *Como promover a SDLC na aula de Língua Portuguesa do 1º CEB?*. O projeto de intervenção pedagógico-didática que concebemos e implementámos forneceu-nos dados que ajudam a identificar algumas estratégias e recursos que o professor do 1º CEB pode utilizar na sala de aulas, especificamente na aula de Língua Portuguesa, de modo a promover o desenvolvimento de competências e saberes de natureza plurilingue.

Os efeitos de uma abordagem de sensibilização à diversidade linguística no desenvolvimento da competência (pluri)linguística ficaram visíveis no interesse e curiosidade que os alunos que participaram no nosso estudo demonstraram relativamente às línguas com as quais puderam contactar, bem como nas capacidades de escuta e discriminação auditiva que os ajudaram a conseguir distinguir determinadas línguas, segundo a sonoridade que as caracteriza, conforme registámos nas nossas notas de campo. Também a observação e manipulação de unidades linguísticas “estranhas” aos alunos contribuíram para a compreensão de determinados fenómenos que ocorrem na sua própria línguas, pois ao identificarem esses mesmos fenómenos noutras línguas puderam transferir

esse conhecimento para a sua língua materna, na qual nem sempre conseguem identificá-los.

Não obstante o empenho e agrado com que desenvolvemos o nosso estudo, estamos conscientes de que este projeto possui algumas limitações, nomeadamente ao nível dos instrumentos de recolha e análise de dados, conforme expomos a seguir.

Relativamente às sessões do projeto de intervenção, constatamos que a recolha de som não correu da melhor forma, pois nem sempre ligámos o gravador atempadamente e os registos sonoros que efetuámos nem sempre estão perceptíveis. Uma recolha regular e sistemática de som, com equipamento de melhor qualidade do que aquele que utilizámos, poderia ter-nos proporcionado outro tipo de dados e em maior quantidade. Outra das limitações que encontramos na realização do nosso estudo foi a articulação entre o desempenho das nossas funções enquanto professora titular de uma turma do 1º ano, com 21 alunos, e o papel de investigadora participante, responsável pela implementação do projeto de intervenção pedagógico-didática que assumimos nesta investigação. Gostaríamos de ter voltado posteriormente à turma que participou no estudo, de modo a verificarmos os efeitos produzidos pela sua participação no projeto de intervenção e confirmarmos os dados que recolhemos e analisámos. Contudo, as limitações temporais inerentes à realização e conclusão deste trabalho não nos possibilitaram a confirmação que gostaríamos de ter feito.

Apesar de todas as limitações, acreditamos que este estudo contém elementos que nos permitem apresentar uma nova perspetiva da didática da gramática no 1º CEB, com benefícios ao nível do desenvolvimento da consciência linguística dos alunos para além da língua materna e/ou de escolarização. O ensino da gramática beneficia se for conjugado com atividades de sensibilização à diversidade linguística, uma vez que uma tal abordagem produz efeitos muito positivos no desenvolvimento de uma consciência linguística mais alargada e complexa, promovendo ainda o desenvolvimento de atitudes e comportamentos muito positivos face às línguas.

Assim, consideramos que é necessário desenvolver mais estudos nesta área, com outros conteúdos programáticos, experimentando estratégias diversas, recorrendo a materiais divulgados em projetos anteriores e produzindo novos suportes didáticos, ensaiando novas estratégias e recolhendo informação que nos permita construir conhecimento mais sólido neste domínio, de modo a podermos sensibilizar os professores

do 1º Ciclo para esta temática. Não basta, no entanto, apresentar aos docentes deste nível de ensino as vantagens de uma abordagem conforme ao nosso estudo, é absolutamente necessário envolvê-los em projetos inovadores, de partilha e construção de materiais didáticos, de práticas e de saberes, que contribuam para a (re)construção do seu conhecimento e das suas conceções relativamente à educação plurilingue.

Em nosso entender, trabalhando desta forma, estaremos a contribuir para um ensino da gramática mais adequado e significativo, que ajude a fomentar práticas de observação e de reflexão sobre a língua, em prol do desenvolvimento de competências de oralidade e de escrita, conforme previsto no novo *Programa de Português do Ensino Básico* (ME, 2009).

Em síntese, estamos convencidas de que a integração da sensibilização à diversidade linguística na aula de Língua Portuguesa é possível e que os resultados de uma didática da gramática que integre esta abordagem podem ser bastante positivos, com ganhos significativos na motivação para a aprendizagem, no interesse dos alunos pela(s) língua(s) e na promoção de uma competência (pluri)linguística.

Para nós, enquanto investigadora, apesar de todos os constrangimentos e limitações, este trabalho constituiu um desafio que consideramos ter superado e cujos resultados pretendemos aplicar na nossa sala de aula, partilhando também com os colegas da escola a nossa experiência e materiais.

BIBLIOGRAFIA

Ançã, M. H. & Alegre, T. (2003). A consciência linguística em português língua materna e em alemão língua estrangeira. *Palavras*, nº 24, pp. 31-39.

Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (2001). Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. *Inovação*, vol. 14, nº 1-2, pp. 149-168.

Andrade, A.I., Araújo e Sá, M.H. & Moreira, G. (coord.) (2007). *Imagens das Línguas e do Plurilinguismo: Princípios e Sugestões de Intervenção Educativa. Cadernos do LALE. Série Propostas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Andrade, A. I. & Martins, F. (2009). Educar para a Diversidade Linguística: Resultados do Projecto JA-LING em Portugal. *Saber & Educar*, 14 (2009). Disponível em Repositório ESEPF: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/337> (consultado em 16 / 12 / 2010).

Andrade, A. I. & Martins, F. (coord.) (2007). *Abordar as Línguas, Integrar a Diversidade nos Primeiros Anos de Escolaridade. Cadernos do LALE, Série Propostas nº 3*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Andrade, A.I., Martins, F. & Leite, F. (2002). Práticas actuais e perspectivas futuras. *Educação & Comunicação, nº 7 - Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras*. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria, pp. 76-85.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Beacco, J-C (2005). *Langues et répertoires de langues : le plurilinguismo comme « Manière d'être » em Europe*. Division des politiques linguistiques : Strasbourg. Disponível em : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Beacco_FR.pdf (consultado em 15 / 12 / 2010).

Beacco, J-C. & Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe (version de synthèse). Disponível em : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Plurilingual_Education_FR.pdf (consultado em 15 / 10 / 2010).

Beacco, J-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise*

en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Conseil de l'Europe: Strasbourg. Disponível em : www.coe.int/lang/fr (consultado em 20/ 07/2011).

Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactiques des langues*. Paris: Crédif, Hatier /Didier.

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

Botelho, A. (2000). Gramática. In E. Lamas (org.) *Dicionário de Metalinguagens da Didática - dicionários temáticos*. Porto: Porto Editora, pp. 210-211.

Campos, M. H. & Xavier, M. F. (1991). *Sintaxe e Semântica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

Candelier, M. (1998) – L'éveil aux langues à l'école primaire – le programme européen en —Evlang In J. Billiez (coord.), *De la Didactique des Langues à la Didactique du Plurilinguisme*, Grenoble, CDL-LIDILEM, pp. 299-308.

Candelier, M. (2000) – *Introduction de l'Éveil aux Langues dans le Curriculum*, CELV, Graz, Conseil de l'Europe.

Candelier, M. (2001). Diversité linguistique et enseignement des langues. Perspectives européennes et réflexions didactiques. *Langue nationale et mondialisation : enjeux et défis pour le français: Actes du Séminaire*. Disponível em http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_iggcplplus_pi4%5Bfile%5D=publications%2Fpubf149%2Ff149ch9.html#retour02 (consultado em 25 / 02 / 2011).

Candelier, M. (2003). *L'Éveil aux Langues à l'École Primaire. Evlang : Bilan d'une Innovation Européenne*. Bruxelles : De Boeck.

Candelier, M. (ed), Andrade, A. I., Bernaus, M., Kervran, M., Martins, F., Murkowska, A., Noguerol, A. et al. (2004). *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. European Centre for Modern Languages: Council of Europe Publishing.

Candelier, M. & De Pietro, J. F. (2008). Éveil aux langues et argumentation curriculaires : choix européens et fondements empiriques. *Compétences et contenus – Les Curriculms en questions*. Paris: de Boeck.

Candelier, M. & Hermann-Brennecke, G. (1993) – *Entre le Choix et l'Abandon: les Langues Étrangères vues de l'Allemagne et de France*. Paris, CREDIF/Didier.

Caporale, D. (1989). “L’*éveil aux langages*”: une voie nouvelle pour l’apprentissage précoce des langues. *LIDIL* n°2, pp. 128-141.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Chomsky, N. (1969). *Structures Syntaxiques* (tradução de Michel Braudeau). Paris: Éditions du Seuil. (obra original publicada em 1957).

Cintra, L. & Cunha, C. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Sá da Costa.

Comissão das Comunidades Europeias (2008). *Comunicação da comissão ao parlamento europeu, ao conselho, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões*. Comissão das Comunidades Europeias: Bruxelas. Disponível em: http://ec.europa.eu/languages/documents/2008_0566_pt.pdf (consultado em 28 / 10 / 2010).

Comissão Europeia (2008). *Falar as Línguas da Europa. As línguas da na União Europeia*. Comissão Europeia: Bruxelas. Disponível em: <http://ec.europa.eu/publications/booklets/move/74/pt.pdf> (consultado em 03 / 04 / 2011).

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA. Disponível em: http://www.asa.pt/downloads/Quadro_Europeu_001_072.pdf (consultado em 10 / 10 / 2010).

Conseil De L'europe (2006). *L'éducation plurilingue en Europe - 50 ans de cooperation internationale*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques. Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Plurilingual_Education_FR.pdf (consultado em 25 / 01 / 2011).

Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A. & Viegas, F. (2010). *Conhecimento Explícito da Língua - Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=90> (consultado em 15 / 10 / 2010).

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle. Vers un Cadre Européen de Référence pour l'Enseignement et l'Apprentissage des Langues Vivantes: Études Préparatoires*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C. & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção: metodologia referencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, Vol. XIII, Nº 2, 455-479.

Cuq, J. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE.

Dabène, L. (1994). *Repères Sociolinguistiques pour l'Enseignement des Langues – Les situations Plurilingues*. Paris : Hachette.

De Pietro, J.F. (1999). La diversité des langues: un outil pour mieux comprendre la grammaire? *Revue Tranel*, Nº 31, 179-202.

De Pietro, J-F. (2001). L'éveil aux langues : des outils pour travailler la différence. *Langue & pratiques*, 28, 31-34.

De Pietro, J.-F- (2008). De l'éveil aux langues à l'intercompréhension et vice-versa. In V. Conti & F. Grin (dir.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur, pp. 197-226.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.

Dubois, J. G., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J. B. & Mevel, J. P. (1973). *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Editora Cultrix.

Ducrot, O. & Schaeffer, J. M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Points Essais.

Ferrão Tavares, C. (2001). A formação de professores plurilingues no âmbito do ensino precoce das línguas. Apresentação de um caso. *Inovação*, vol. 14, nº 1-2, pp. 191-212.

Ferrão Tavares, C. (2007). *Didática do Português - Língua Materna e Não Materna - no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Ferrão Tavares, C; Valente, M & Roldão, M. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico – Língua estrangeira*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Fisher, S. R. (2002). *Uma História da Linguagem*. Lisboa: Temas e Debates.

-
- Galisson, R. & Coste, D. (1983). *Dicionário de Didática das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Germain, C. & Seguin, H. (1995). *Le Point Sur La Grammaire en Didactique des Langues*. Anjou, Québec: CEC.
- Gomes, S. & Andrade, A. I. (2009) - Práticas de sensibilização à diversidade linguística: que contributos no desenvolvimento e na formação dos professores?. *Saber & Educar*, 14. Disponível em Repositório ESEPF: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/315> (Consultado em: 16/ 12/ 2010).
- Gombert, J. E. & Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. *L'acquisition du langage*. Paris : Presses Universitaires de France. pp. 117-150.
- Hawkins, E. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. *Language awareness: the journal of the Association for Language Awareness*, vol. 8, nº 3 e 4.
- Hawkins, E. (1996) – *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lamas, E. (2000). Gramática. In E. Lamas (org.) *Dicionário de Metalinguagens da Didática - dicionários temáticos*. Porto: Porto Editora, 211-216.
- Latorre, A. (2003) *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona : Graó.
- Leite, C. (2001). O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/brasil.doc> (consultado em 18/ 02/ 2011).
- Lessard – Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Martins, F. (2001). *Biografia Linguística e Sensibilização à Diversidade Linguística nos primeiros anos de escolaridade*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Disponível em http://jaling.ecml.at/pdfdocs/jaling_presentation/portuguais.pdf (consultado em 26/03/2011).
- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística – um estudo com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de doutoramento.

Mateus, M. H., Brito, A. M., Duarte, I. & Faria, I. H. (1989). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

Ministério Da Educação (1998). *Organização Curricular e Programas: 1º Ciclo do Ensino Básico* (2ª edição). Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério Da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas: 1º Ciclo do Ensino Básico* (4ª edição). Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério Da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2005). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. ILTEC / DGIDC. Disponível em:

http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/cd1_constituicao_corpus.pdf (consultado em 19/04/2011).

Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.

Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem*. Disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/> (consultado em 25/10/2010).

Moore, D. (1995). Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues. *Babylonia*, nº 2, pp.26-31.

Morais, M. F. (2000). Gramática. In E. Lamas (org.) *Dicionário de Metalinguagens da Didática - dicionários temáticos*. Porto: Porto Editora, 213-216.

Moreira, M. A., Vieira, F. & Marques, I. (1999). Investigação-ação e formação inicial de professores – uma experiência de supervisão. *Actas do 1º Congresso Nacional de Supervisão na Formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro (CD-ROM)

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

Perregaux, C. (1998). Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. In *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 67, pp. 101-110.

Pinho, A. S., Gonzalez, L., Jesus, M. J., Lopez, J., Moreira, L., Nedelcu, A., Marty, M. & Micuet, A. M. (2011). Poveștile - drumuri înspre intercomprehenșiune: Itinerariile romanice în școala primară In *L'intercomprehenșiune: la vivre, la comprendre, l'enseigner...* Cadernos do LALE. Aveiro : Universidade de Aveiro.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Sá, S. (2007). *Educação, Diversidade Linguística e Desenvolvimento Sustentável*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.

Sá, S. & Andrade, A. I. (2007). A diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade: potencialidades e recursos. *Libro de actas do Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. A. Coruna: Universidade da Coruna: Revista Galego-Portuguesa de Pxicologia e Educación.

Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, P. B. (2003). *Metodologia de Pesquisa*. S. Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda.

Saussure, F. (1992). *Curso de Linguística Geral*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Silva, M. C. (1998). O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua. *Saber e educar*, 13, pp. 89-106.

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

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

Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo*. Lisboa: Livros Horizonte.

Yaguello, M. (1997). *Alice no país da linguagem. Para compreender a linguística*. Lisboa: Edições Estampa.

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário 1



Agrupamento de Escolas de Cinfães

EB1 de Cinfães

Projeto: “À Descoberta das Línguas”



Responde, por favor, às perguntas seguintes. 

1. Que línguas falas?

2. Que línguas conheces?

3. Que línguas já viste escritas ou ouviste falar...

◆ Na televisão

◆ Nas revistas/ livros/ jornais

◆ Na Internet

◆ Na rua

◆ Na escola


Anexo 1 – Questionário 1

4. O que é para ti uma língua?

5. Na tua opinião, como apareceu a língua portuguesa?

6. Achas que, ao longo dos tempos, as línguas se modificam? Como? Porquê?

7. Por que é que algumas línguas são parecidas e outras são diferentes?

8. Se fosses *cientista de línguas* , o que é que gostarias de descobrir acerca delas?



Chegaste ao fim!

Obrigada pela tua colaboração.

Anexo 2 - Dados do Questionário 1

Respostas ao Questionário 1 (Q1) – 1ª Parte

ALUNOS	1. Que línguas falas?	2. Que línguas conheces?	3. Que línguas já viste escritas ou ouviste falar...					4. O que é para ti uma língua?
			... na televisão	... nas revistas / livros/ jornais	... na Internet	... na rua	... na escola	
A1	Port., Ingl.	Port., ingl., esp., fran., ital., alem.	Port., ingl., alem., fran., ital.	Port.	Port., ingl.	Port.	Port., ingl.	E uma pessoa que fala qualquer língua
A2	Port.	Ingl., port., fran., esp.	Port., ingl., fran., esp.	a)	Port., ingl.	Port., ingl.	Fran., ingl., port., ital.	Uma língua não é fácil de dizer.
A3	Port., ingl., esp.	Russ., esp., franc.	Esp., ingl., port.	Franc.	Ingl.	Angol.	Ang.	É um conjunto de palavras.
A4	Port.	Esp., ingl., ital.,	Ingl., esp.	Port.	a)	Port.	Ingl., port.	É para cada um falar porque assim não sabíamos a nossa língua e ninguém nos percebia.
A5	Port., esp., ingl.	Port., ingl., esp., ital., Brás., polaca, romena, língua do Uruguai.	Port., ingl., esp.	Port., ingl. Japon.	Port., ingl. Japon.	Port., angol., chin., ingl.	Port., angol., franc.	É uma forma de nós comunicarmos.
A6	Port., ingl., esp.	Franc., ital., alentejano, sueco, australiano, ingl., Brasil.	Ingl., esp., sueco, Brás., australiano	Americ., port.	Amer., açoreano, port.	Port.	Port. Angol.	É uma coisa nova que nunca ouvi e nunca vi.
A7	Port.,	Port., ingl., esp., franc.	Ingl., port., esp.	Port.	Ingl., port.	Port.	Ingl., fran., port.	É uma coisa muito importante.

Anexo 2 - Dados do Questionário 1

A8	Port., ingl.	Port., ingl., esp., ital.	Ingl., esp.	Fran., port.	a)	Ingl., holandês	Ingl., port.	É aprender coisas novas e conhecer palavras.
A9	Port., ingl.	Ingl., fran., japon., ital., port.	Ingl., port.	Port.	Ingl.	Port.	Ingl., port.	É um monte de palavras que parecem não ter sentido.
A10	Port.	Port., ingl., esp., Brasil, fran.	Port., paquistanês, esp.	Port., ingl.	Port., ingl.	Port.	Port., ingl., fran.	É uma maneira de falar.
A11	Port., ingl.	Esp., ingl., fran., alem., japon., norueguês.	Esp., ingl., alem., norueg., port.	Port., ingl., esp.	Ingl., port.	Port.	Port., ingl.	A língua portuguesa é específica e por isso tem palavras iguais com significados diferentes.
A12	Port., ingl., japon.	Ingl., port., japon., ital.	Ingl., port.	Port.	Não costumo ir à Intern.	Port.	Ingl.	Uma língua para mim é aprender.
A13	Port.	Ingl., alem., russo, fran.	Ingl., port., esp.	Port., esp.	Port., ingl., esp.	Chinês, ingl., port.	Port.	Uma língua é importante para falar ou escrever.
A14	Port.	Ingl., fran., port.	Ingl.	Port.	Ingl.	Port.	Fran., ingl., port.	É uma fala.
A15	Port.	Ingl., fran., ital., esp.	Ingl.	Esp.	Ital.	chinês	Port.	É uma fala muito importante.
A16								
A17	Port., ingl.	Fran., ital., esp., ingl., austral., grego, alem., americ., indiano.	Chinês, líbio., ingl., port.	Ingl., port.	Port., ingl., indiano.	Americ., fran., eso., ital., ingl., port.	Ingl., port.	É uma fala em todos os países.
A18	Port.	Port., ingl., fran.	Ingl., port., fran.	b)	a)	b)	Ingl., fran.	É quase tudo igual uma língua para mim.
A19	Port., esp.	Ingl., ital., esp., russo, fran.	Esp.	Port.	Ingl.	Port.	Ital.	É uma alegria.

Anexo 2 - Dados do Questionário 1

Respostas ao Questionário 1 (Q1) – 2ª Parte

ALUNOS	5. Na tua opinião, como apareceu a língua portuguesa?	6. Achas que ao longo dos tempos as línguas se modificam? Como? Porquê?	7. Por que é que algumas línguas são parecidas e outras são diferentes?	8. Se fosses cientista de línguas, o que é que gostarias de descobrir acerca delas?
A1	Apareceu com a leitura	Sim. Com o mudar dos anos, envelhecemos, porque ficamos sem dentes e depois falamos mal.	Porque os países que encontram os outros países eram obrigados a ser a mesma língua e outros não.	Como se formaram.
A2	b)	Não. É difícil de dizer.	Porque moram noutros sítios.	De descobrir coisas das outras pessoas.
A3	b)	b)	Porque as que são diferentes podem não ter capacidade de adaptar.	Queria por a palavra saudade em inglês.
A4	Apareceu porque começou a haver muitas palavras e frases e formou-se a língua portuguesa.	Sim. Por causa do acordo ortográfico. Porque não dávamos muitos erros.	Porque uns estão habituados às suas línguas e outros às deles.	Gostaria de descobrir frases e palavras.
A5	A Língua portuguesa foi-se desenvolvendo a partir da Idade Pré-histórica.	Sim. Porque os acordos ortográficos são cada vez mais modificativos.	Porque alguns países foram colonizados. Por exemplo, os brasileiros foram colonizados por Portugal.	Descobrir se era possível aumentar o abecedário.
A6	Apareceu pelos romanos.	Não. Porque as línguas não mudam como nós.	Porque há línguas fáceis e outras difíceis de falar.	De descobrir como é que todas as línguas se falam.
A7	Porque nasci em Portugal.	Sim. Porque eu também era bebé e modifiquei.	b)	De descobrir como é que umas pessoas têm uma língua e algumas têm outra.
A8	Foi em Portugal.	Sim. Porque as pessoas vão aprendendo com as pessoas. Porque vão habituando a língua que as pessoas falam.	Porque algumas aprenderam as línguas que as pessoas falavam e	Como é que as línguas se formaram e descobrir palavras novas.

Anexo 2 - Dados do Questionário 1

			outras não.	
A9	Com as partes de outras línguas.	Sim. Com as pessoas sempre a comer as letras criam outras palavras. Porque para algumas pessoas é mais fácil dizer assim.	Porque as línguas nascem umas das outras.	Não sei.
A10	Apareceu no mesmo de em que o símbolo português apareceu.	Não., porque toda a gente tem a sua língua.	Porque antigamente conquistavam-se terras.	Como é que nasceram as outras línguas.
A11	Apareceu do latim.	Sim. Ao longo dos tempos as línguas podem alterar-se, porque elas podem evoluir e transformar novas línguas.	Porque os países são diferentes e aí está a diferença.	Descobrir a língua do Paquistão e da Turquia.
A12	Com as partes de outras línguas.	Sim. Com palavras de outras línguas. Porque nós não temos palavras para isso.	b)	Porque é que outras são parecidas e outras são diferentes.
A13	A língua portuguesa nasceu em Portugal.	Sim. Porque cada vez mais fala-se melhor.	Porque nem todas as pessoas falam a mesma língua.	De encontrar palavras novas.
A14	b)	Não, eu não acho que seja modificada.	b)	Como se formaram.
A15	b)	Sim. Cada vez mais fala-se melhor. Porque se vão habituando à nossa língua.	Porque nem todas as pessoas falam a mesma língua.	Gostaria de descobrir muito sobre elas.
A16	c)			
A17	Apareceu do latim.	Não. Porque era uma estupidez mudarem se durante estes anos todos a língua manteve-se igual.	Porque cada país tem a sua língua.	Porque é que as línguas não podem ser iguais.
A18	Acho que foi a seguir aos romanos aparecerem.	Sim. Porque acho que as línguas mudam.	b)	b)
A19	b)	Sim. Com os novos acordos ortográficos. Porque assim não damos erros.	Por causa da entoação.	Descobrir como se formaram e quem as inventou.

b) Não tem Internet

c) Não respondeu

d) Não respondeu ao questionário, porque se encontrava doente

Sessão I

“À descoberta de outras línguas....”

Conceitos-chave: língua, família linguística, línguas românicas, diversidade linguística

Competências específicas:

SDLC

- Mobilizar, de forma integrada, competências de uso da língua materna e das línguas estrangeiras, no sentido da construção de uma competência plurilingue e pluricultural
- Desenvolver uma cultura linguística plurilingue relativamente às línguas da família românica

Objectivos da sessão:

- ✓ Dar a conhecer a origem da língua portuguesa
- ✓ Consciencializar das semelhanças e diferenças entre as línguas
- ✓ Promover o reconhecimento das línguas da família românica
- ✓ Sensibilizar para a diversidade linguística

Duração prevista: 120 minutos

Materiais: história “O Gato das Botas” em suporte digital; imagens alusivas à história; cartões com palavras; *power point* com o título da história em várias línguas; história das línguas românicas, em *power point*; árvore em cartolina

Descrição das actividades:

- Diálogo com os alunos acerca da língua que falam e das línguas que conhecem, já viram escritas ou ouviram falar (tendo como referência os dados recolhidos através da biografia linguística); explorar as circunstâncias em que contactaram com essas línguas;

Anexo 3 - Planificações das Sessões de Intervenção

- Apresentação do título da história que vai ser apresentada - “O Gato das Botas” - , incentivando a partilha de conhecimentos prévios relativamente aos elementos da narrativa que vai ser apresentada;
- Apresentação da história, em português, espanhol, francês, italiano, romeno e catalão, recorrendo ao material disponibilizado no site da União Latina - Itinerários Românicos (<http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.pt.asp>);
- Diálogo com os alunos acerca do que ouviram, procurando chamar a atenção para as línguas que ouviram, para além do português, e tentando identificar algumas delas; incentivar o reconhecimento de algumas palavras, procurando identificar a respetiva língua;
- Apresentação do título da história nas várias línguas, por escrito e oralmente; identificação de cada uma das línguas;
- Apresentação de algumas imagens relacionadas com a história ouvida (gato, chapéu, botas, saco, coelho, rei, princesa, carruagem);
- Distribuição, pelos alunos, de cartões com a legenda das imagens nas diversas línguas (duas palavras a cada aluno);
- Colocação das palavras junto das imagens;
- Observação das palavras nas várias línguas;
- Identificação de semelhanças e diferenças entre as palavras apresentadas;
- Levantamento de hipóteses relativamente a essas semelhanças;
- Apresentação, em *power point*, da história das línguas românicas, a partir da Odisseia das línguas latinas (<http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.pt.asp>);
- Diálogo coletivo acerca do que ouviram; identificação da família de línguas românicas: origem, alguns aspetos históricos;
- Construção da “árvore das línguas românicas” – a partir dos elementos fornecidos pela professora (tronco, ramos, folhas, em cartolina);
- Reflexão conjunta em torno do tema “Hoje descobri que...”.

Sessão II

“À descoberta de outras famílias...”

Conceitos-chave: palavra simples, palavra complexa, família de palavras, afixos, prefixos, sufixos, significado

Competências específicas:

SDLC

- Mobilizar, de forma integrada, competências de uso da língua materna e das línguas estrangeiras, no sentido da construção de uma competência plurilingue e pluricultural
- Transferir o conhecimento da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras

Conhecimento explícito da língua – Plano Morfológico

- ✓ Manipular palavras e constituintes e observar os efeitos produzidos
- ✓ Comparar dados e descobrir regularidades
- ✓ Distinguir palavras simples e complexas
- ✓ Identificar os processos de formação de palavras

Objectivos da sessão:

- ✓ Consciencializar das regularidades na formação de palavras da mesma família
- ✓ Fomentar a identificação de radicais e afixos
- ✓ Promover o reconhecimento de significado nos prefixos e sufixos
- ✓ Promover o uso da estrutura interna das palavras na compreensão do seu significado
- ✓ Sensibilizar para o que acontece com outras línguas, relativamente à formação de palavras
- ✓ Consciencializar das semelhanças e diferenças entre as línguas

Duração prevista: 90 minutos

Anexo 3 - Planificações das Sessões de Intervenção

Materiais: cartões com palavras, cartões em branco, ficha de trabalho, ficha de registos “Hoje descobri que”, quadro interativo.

Descrição das atividades

- Diálogo com os alunos acerca das atividades desenvolvidas na sessão anterior, retomando a temática da família de línguas (“vimos que as línguas têm famílias e então as palavras? As palavras também têm famílias?”);
- Apresentação da pergunta “o que são famílias de palavras?”
- Divisão da turma em grupos;
- Distribuição a cada grupo de um envelope com uma imagem da história, uma palavra destacada e uma folha para construção da família de palavras pedida;
- Construção da família de palavras da palavra dada a cada grupo;
- Apresentação das famílias de palavras de cada grupo, escrevendo no quadro os vocábulos que foram encontrados;
- Observação das palavras encontradas; em cada família de palavras, identificação do radical; identificação dos elementos adicionados a cada uma das palavras;
- Identificação de *palavras simples*, *palavras derivadas*, *radicais*, *prefixos e sufixos*.
- Definição do conceito de *família de palavras*;
- Juntar às famílias de palavras em estudo, algumas palavras pertencentes às mesmas famílias, noutras línguas românicas;
- Identificação de semelhanças e diferenças;
- Individualmente, resolução de uma ficha de trabalho para consolidação dos conteúdos abordados;
- Registo das conclusões na ficha “Hoje descobri que...”

Sessão III

“À descoberta de palavras derivadas por prefixação....”

Conceitos-chave: radical, prefixo, derivação por prefixação, palavra simples, palavra complexa, significação

Competências específicas:

SDLC

- Mobilizar, de forma integrada, competências de uso da língua materna e das línguas estrangeiras, no sentido da construção de uma competência plurilingue e pluricultural
- Transferir o conhecimento da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras
- Mobilizar o conhecimento adquirido no desenvolvimento de uma consciência morfológica plurilingue

Conhecimento explícito da língua – Plano Morfológico

- ✓ Manipular palavras e constituintes e observar os efeitos produzidos
- ✓ Comparar dados e descobrir regularidades
- ✓ Segmentar palavras nos seus constituintes

Objetivos da sessão:

- ✓ Consciencializar das regularidades no significado atribuído às palavras com determinados prefixos
- ✓ Promover o reconhecimento de prefixos e significado que conferem à palavra derivada
- ✓ Promover o uso da estrutura interna das palavras na compreensão do seu significado
- ✓ Sensibilizar para o que acontece com outras línguas, relativamente à formação de palavras
- ✓ Consciencializar das semelhanças e diferenças entre as línguas

Anexo 3 - Planificações das Sessões de Intervenção

Duração prevista: 90 minutos

Materiais: ficha de trabalho, quadro, lista de prefixos, ficha de registos “Hoje descobri que...”

Descrição das atividades

- Diálogo coletivo acerca das descobertas realizadas na sessão anterior;
- Distribuição dos alunos por grupos e apresentação da Tarefa 1 – observação de um conjunto de palavras derivadas por prefixação e organização das mesmas por grupos, segundo as semelhanças encontradas;
- Coletivamente, análise dos conjuntos formados, justificação das associações;
- Formulação da pergunta “será que os elementos que se juntam ao radical estão relacionados com o significado das novas palavras?”
- Apresentação da Tarefa 2 – explicitação do significado das palavras observadas na Tarefa 1; levantamento de hipóteses, verificação; sistematização da informação;
- Em grande grupo, análise das conclusões retiradas da Tarefa 2;
- Formulação de uma nova pergunta “será que todas as palavras derivadas com os prefixos des-, in-/im-/i- significam *negação ou privação*?”
- Apresentação, a cada grupo, da Tarefa 3 – análise de pares de palavras com os prefixos im- /in- e e- / ex-; reconhecimento do significado de cada palavra;
- Apresentação dos trabalhos e discussão;
- Reflexão conjunta em torno da pergunta: “Será que isso só acontece em português ou será semelhante noutras línguas?”
- Apresentação da Tarefa 4 - observação de um conjunto de novas palavras em português, francês, espanhol, catalão, italiano e romeno; identificação do radical e respetivo significado; levantamento de hipóteses relativamente ao significado conferido pelo prefixo;
- Realização da Tarefa 5 – aplicação das conclusões retiradas da Tarefa 4;
- Apresentação dos trabalhos; sistematização das conclusões.
- Início do preenchimento da lista de prefixos e respetivos significados;
- Reflexão individual na ficha “Hoje, o que mais gostei de descobrir ...”

Sessão IV

“À descoberta de palavras derivadas por sufixação...”

Conceitos-chave: radical, sufixo, derivação por sufixação, palavra simples, palavra complexa, significação

Competências específicas:

SDLC

- Mobilizar, de forma integrada, competências de uso da língua materna e das línguas estrangeiras, no sentido da construção de uma competência plurilingue e pluricultural
- Transferir o conhecimento da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras
- Mobilizar o conhecimento adquirido no desenvolvimento de uma consciência morfológica plurilingue

Conhecimento explícito da língua – Plano Morfológico

- ✓ Manipular palavras e constituintes e observar os efeitos produzidos
- ✓ Comparar dados e descobrir regularidades
- ✓ Mobilizar o conhecimento adquirido na compreensão e expressão oral e escrita

Objectivos da sessão:

- ✓ Consciencializar das regularidades no significado atribuído às palavras com determinados sufixos
- ✓ Promover o reconhecimento de sufixos e significado que conferem à palavra derivada
- ✓ Promover o uso da estrutura interna das palavras na compreensão do seu significado
- ✓ Sensibilizar para o que acontece com outras línguas, relativamente à formação de palavras
- ✓ Consciencializar das semelhanças e diferenças entre as línguas

Anexo 3 - Planificações das Sessões de Intervenção

Duração prevista: 60 minutos

Materiais: poema “A força das palavras” de Luísa Ducla Soares, quadro, lista de sufixos, ficha de registos “Hoje descobri que...”

Descrição das atividades

- Apresentação à turma do poema de Luísa Ducla Soares “A força das palavras”, em *power point*;
- Exploração conjunta;
- Análise das palavras destacadas (*letreiro, braseiro, berreiro, formigueiro, carneiro*): processo de formação, significado;
- Formulação da pergunta “será que tal como acontece com os prefixos, também os sufixos estão relacionados com o significado das palavras?”
- Levantamento de palavras com o mesmo sufixo, mas com outros significados;
- Registo das palavras no quadro; análise da estrutura interna: radical e sufixo; explicitação do significado;
- Organização das palavras em análise, segundo o seu significado; preenchimento de um quadro; identificação dos significados que o sufixo –eiro pode conferir às palavras derivadas;
- Início do preenchimento da lista de sufixos e respetivos significados;
- Realização de um jogo com palavras e imagens, utilizando também vocábulos noutras línguas;
- Colocação de “folhas” novas na árvore;
- Registo das conclusões na ficha “Hoje descobri que...”

Sessão V

“À descoberta de outras palavras....”

Conceitos-chave: palavra simples, palavra complexa, radicais eruditos latinos e gregos

Competências específicas:

SDLC

- Mobilizar, de forma integrada, competências de uso da língua materna e das línguas estrangeiras, no sentido da construção de uma competência plurilingue e pluricultural
- Transferir o conhecimento da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras

Conhecimento explícito da língua – Plano Morfológico

- ✓ Manipular palavras e constituintes e observar os efeitos produzidos
- ✓ Comparar dados e descobrir regularidades
- ✓ Produzir palavras novas a partir radicais latinos e gregos

Objetivos da sessão:

- ✓ Consciencializar das regularidades no significado atribuído às palavras com determinados radicais eruditos
- ✓ Promover o reconhecimento de radicais eruditos e significado que conferem às palavras onde se encontram
- ✓ Promover o uso da estrutura interna das palavras na compreensão do seu significado
- ✓ Sensibilizar para o que acontece com outras línguas, relativamente aos radicais eruditos
- ✓ Consciencializar das semelhanças e diferenças entre as línguas

Anexo 4 - Questionário 2

Duração prevista: 90 minutos

Materiais: imagens, cartões com palavras, ficha de trabalho, lista de radicais eruditos, ficha de registo “Hoje descobri que...”

Descrição das atividades

- Diálogo com os alunos acerca das sessões anteriores, retomando as “descobertas” realizadas;
- Apresentação à turma de um conjunto de imagens conhecidas (triângulo, quadrado, pentágono, hexágono); legendagem das mesmas;
- Diálogo coletivo acerca das razões que levaram à associação das palavras às imagens; análise da estrutura interna das palavras; identificação do radical (*tri...*, *quadri...*, *penta...*, *hexa...*) e respetivo significado;
- Distribuição aos alunos de cartões com as mesmas palavras escritas noutras línguas; colocação dos cartões junto da imagem correta;
- Observação das palavras e identificação de semelhanças e diferenças;
- Levantamento de outras palavras com os mesmos radicais (consulta do dicionário); registo no quadro; análise do significado;
- Distribuição dos alunos por grupos e apresentação de um conjunto de palavras com os radicais *uni.../ uno...*, *mono...*, *bi(s)...* / *duo...*, *di (s)...*, *tri.../ tris...* (Tarefa 1)
- Formação de conjuntos com as palavras dadas;
- Apresentação dos resultados e discussão;
- Identificação dos radicais correspondentes aos numerais “um” e “dois”;
- Resolução de exercícios de aplicação (ficha de trabalho);
- Correção dos exercícios;
- Início do preenchimento da lista de radicais eruditos e respetivos significados;
- Preenchimento da ficha de registo “Hoje descobri que...”

Sessão VI

“À descoberta de outras línguas....”

Conceitos-chave:

Competências específicas:

SDLC

- Mobilizar, de forma integrada, competências de uso da língua materna e das línguas estrangeiras, no sentido da construção de uma competência plurilingue e pluricultural
- Desenvolver uma cultura linguística plurilingue relativamente às línguas da família românica – as palavras “velho”, “moleiro”, “três” e “filhos” em português, espanhol catalão, italiano, francês, romeno e latim
 - Mobilizar o conhecimento adquirido no desenvolvimento de uma consciência morfo-sintática plurilingue

Objetivos da sessão:

- ✓ Identificar e reconhecer o latim como língua-mãe do português e das restantes línguas românicas
- ✓ Comparar enunciados em latim, em português e noutras línguas românicas
- ✓ Consciencializar das semelhanças e diferenças entre as línguas românicas
- ✓ Desenvolver a consciência linguística contactando com registos escritos noutras línguas românicas

Duração prevista: 90 minutos

Materiais: imagem da história “O Gato das Botas”; cartões com frases; quadro para completar; quadro com algumas profissões em latim; cartões com as profissões escritas em latim; envelope, quadro para completar com as profissões; ficha “Hoje descobri que...”

Anexo 4 - Questionário 2

Descrição das atividades:


- Diálogo com os alunos acerca das sessões de trabalho realizadas ao longo do projeto, recordado o início das atividades com a história “O Gato das Botas”;
- Apresentação, no quadro, da imagem inicial da história e da respetiva legenda, em português – “Era uma vez um velho moleiro que tinha três filhos”;
- Análise da frase: número de vocábulos; estrutura da frase; informação que contém...
- Distribuição dos alunos por grupos e entrega a cada grupo (5 grupos) da frase traduzida para catalão, espanhol, francês, italiano e romeno, conforme se encontra nos materiais da União Latina - Itinerários Românicos (<http://dpe.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.pt.asp>);
- Análise da frase distribuída a cada grupo, de modo a identificar os mesmos elementos encontrados na frase em português;
- Apresentação das várias frases no quadro; análise comparativa; identificação de semelhanças e diferenças (número de palavras, ordem das palavras na frase; vocabulário);
- Preenchimento de um quadro com as palavras identificadas nas várias línguas;
- Apresentação à turma da frase em latim; análise, identificação dos vocábulos correspondentes a “velho”, “moleiro”, “três” e “filhos”;
- Observação de algumas modificações sofridas pelas palavras;
- Realização de um jogo, utilizando algumas profissões em latim: distribuição a cada grupo de um envelope com um conjunto de cartões onde se encontram registadas dezassete profissões em português e em latim; distribuição de uma grelha com lacunas para preencherem com as profissões descobertas a partir dos cartões;
- Preenchimento da ficha da sessão “Hoje descobri que...”

Anexo 4 - Questionário 2



Agrupamento de Escolas de Cinfães
EB1 de Cinfães
Projeto: “À Descoberta das Línguas”



Responde, por favor, às perguntas seguintes. 

1. Ao longo do projeto tratámos alguns conteúdos gramaticais. Lembras-te de quais foram?

2. Das actividades desenvolvidas ao longo das sessões, quais foram as que mais gostaste? Porquê?

3. E as que menos gostaste? Porquê?

4. Na tua opinião, como apareceu a língua portuguesa?

Anexo 4 - Questionário 2

5. Ao longo das sessões de trabalho realizaste várias descobertas. Indica algumas delas.



4) Chegaste ao fim!

5) Obrigada pela tua colaboração.

Anexo 5 - Títulos da história em várias línguas
(Power point em CR-Room)



O Gato das Botas

O Gato das Botas

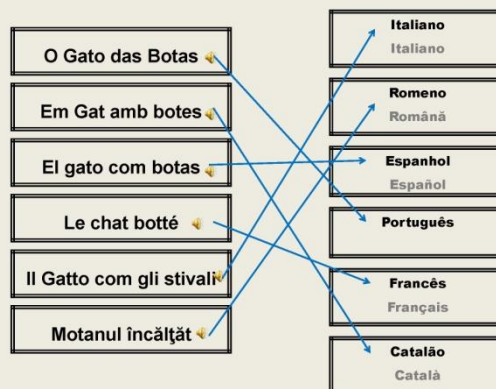
Em Gat amb botes

Il Gatto con gli stivali

El gato com botas

Motanul încălțat

Le chat botté



Anexo 6 - Imagens da Sessão I



F1



F2



F3



F4



F5



F6

Anexo 7 - Odisseia das Línguas (Power point em CR-Room)

Odisseia das Línguas



O Latim



O latim era o meio de expressão de um pequeno povoado de pastores e agricultores do Latium, no vale pantanoso do Tibre, oito séculos antes de nossa era. Esse pequeno vilarejo chamado Roma expandiu-se e, a pouco a pouco, no terceiro século A.C., tomou posse de toda a península itálica. Nos séculos seguintes, conquistou territórios cada vez mais numerosos, até constituir o maior império da Antiguidade.

A língua falada por essa pequena comunidade de camponeses, comerciantes e soldados tornou-se, no Ocidente, a língua de todo o império e assim permaneceu durante séculos.

Durante séculos, o latim sobreviveu e tornou-se a língua privilegiada de um imenso império e o depositário dos maiores tesouros culturais da humanidade.

Esta língua foi a base de divulgação de uma das principais religiões mundiais, o cristianismo, e o alicerce de algumas das línguas mais importantes do atlas linguístico mundial actual.



O Espanhol

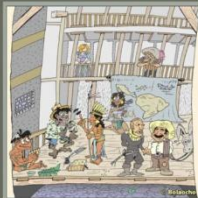
Originário do antigo reino de *Castilha*, o espanhol é também conhecido como *castelhano*. Os dois nomes são equivalentes, mesmo se a palavra "castelhano" se refere mais particularmente à variante falada em *Castilha*.

Os romanos conquistaram a Península Ibérica e os habitantes primitivos não resistiram ao contacto com uma cultura mais desenvolvida, adquirindo os seus usos, os seus hábitos e a sua língua.

As populações do sul foram rapidamente conquistadas, enquanto as do norte ofereceram mais resistência.

Com o fim do Império Romano e a chegada de outros povos, o latim começou a fraccionar-se, beneficiando a reafirmação das variações populares, sem no entanto desaparecer. A língua distanciou-se do latim clássico e evoluiu diferentemente, de acordo com as regiões.

Com a Reconquista, *Castilha* avançou de norte para sul e o castelhano impôs-se aos dialectos locais, obrigando alguns a desaparecer completamente. Apenas o catalão e o galaico-português resistiram à pressão do castelhano.



Actualmente, o espanhol é a língua latina mais difundida no mundo : trezentos e oitenta mil falantes de espanhol dividem-se em quatro continentes. Trata-se não apenas da principal língua da Espanha, terra que lhe deu o nome, mas também do meio de expressão privilegiado da maioria dos países da América. O espanhol está também presente na África e na Ásia, onde infelizmente tende ao desaparecimento. Nos Estados Unidos, o espanhol é a segunda língua mais falada, chegando mesmo a ser, em alguns locais, mais praticado que o inglês.



O Francês



A pré-história do francês começa com os primeiros povos - ligures e iberos - que se instalaram no actual território da França, 600 anos A. C. Apesar das suas línguas terem desaparecido completamente, esses povos deixaram vestígios, por exemplo nomes de lugares e passadas. Mais tarde, os gregos e, sobretudo, os gauleses, de origem celta, deixaram marcas mais profundas na língua francesa.

Em 52 A.C., Roma apoderou-se da Gália e transformou, em muito pouco tempo, o país. O domínio de Roma influenciou profundamente a língua e, rapidamente, grande parte da população compreendia e falava o latim.

A língua dos romanos era usada no exército, na administração e para as relações comerciais e, rapidamente passou a ser usada de forma generalizada.

Dois séculos depois, diversos povos de língua germânica invadiram a Gália romana. Com a queda do império do Ocidente em 476, vários reinos "bárbaros" constituíram-se na Gália. A influência dos *francos sálios* foi a mais importante; eles impuseram-se rapidamente no norte e deram o seu nome aos territórios conquistados. A sua língua, o *frâncico*, fez concorrência ao latim durante quase três séculos. Apesar de ter sido o latim, língua dominada, que permaneceu como língua oficial, a existência de duas línguas provocou evoluções fonéticas (ao nível do som) que explicam a diferença entre o francês e as outras línguas latinas.

Falado em quarenta e sete países em cinco continentes, o francês é a língua oficial de 247 milhões de pessoas e o idioma de uso corrente de 315 milhões de habitantes que formam a vasta comunidade francófona. É uma das duas línguas de trabalho da Secretaria Geral das Nações Unidas e de quase todas as organizações internacionais. Na Europa, além da França, o francês é a língua oficial de quatro Estados : Bélgica, Luxemburgo, Mónaco e Suíça.



Anexo 7 - Odisseia das Línguas (Power point em CR-Room)

O Italiano

Terra da *latinidade*, a Itália desempenhou um papel decisivo na divulgação do latim e da cultura do império romano no resto da Europa, tanto na Antiguidade como nas épocas que se seguiram.

A língua italiana actual apoia-se principalmente no dialecto toscano e, mais particularmente, o florentino. O florentino foi adoptado no século XVI pelos escritores e intelectuais e expandiu-se, aos poucos, até se tornar, em 1870, a língua da administração e o instrumento de comunicação de toda a sociedade italiana.



Visto que o florentino, diferentemente dos outros dialectos italianos, conservou de modo fiel muitas características do latim, a língua italiana falada hoje apresenta fortes semelhanças com a língua de origem.



No decorrer das últimas décadas, participando plenamente da vida democrática do país, os italianos conseguiram finalmente encontrar uma língua nacional que, mesmo estando em constante evolução e submetida aos riscos da modernidade, representa um tesouro através do qual é possível ler a sua história. Apesar do italiano ter somente 65 milhões de falantes no mundo, trata-se ainda hoje de uma das grandes línguas de cultura internacional.

O Romeno

A Dácia, (actual Roménia) foi um dos últimos territórios integrados no Império Romano. Devido à sua localização, na extremidade do Império e no caminho das grandes invasões que se sucedem nos primeiros séculos de nossa era, a romanidade evoluiu, na Dácia, de forma diferente daquela que aconteceu na parte ocidental do Império. Em 271, ou seja, apenas 165 anos após a sua rendição, a Dácia foi abandonada pela administração romana.

Um outro povo migrante - os eslavos - estabeleceu-se em território dácio, sobretudo nas províncias situadas ao sul do Danúbio, e a presença romana foi então praticamente eliminada.

O latim introduzido na Dácia foi adoptado pela população que rejeitou à sua própria língua, repetindo o mesmo fenómeno produzido com os celtas e os iberos no Ocidente.



O romeno é uma língua latina que se desenvolve sem ligação com o resto da romanidade. No decorrer dos últimos dois séculos, o romeno enriqueceu-se com "empréstimos" feitos às línguas europeias (francês, latim, italiano, alemão e inglês).



O romeno é falado, enquanto língua oficial e maioritária, na Roménia e na República da Moldávia por cerca de 28 milhões de pessoas, das quais mais de 24 milhões o têm como língua materna. Numerosos falantes de romeno existem fora desses dois Estados, sobretudo nos países vizinhos.

Seguidor do latim danubiano ou balcânico, o romeno resulta da romanização de três antigas províncias: a Dácia - correspondente à actual Roménia -, a Mésia e a Ilíria.

O romeno é uma língua latina que se desenvolve sem ligação com o resto da romanidade. No decorrer dos últimos dois séculos, o romeno enriqueceu-se com "empréstimos" feitos às línguas europeias (francês, latim, italiano, alemão e inglês).



O romeno é falado, enquanto língua oficial e maioritária, na Roménia e na República da Moldávia por cerca de 28 milhões de pessoas, das quais mais de 24 milhões o têm como língua materna. Numerosos falantes de romeno existem fora desses dois Estados, sobretudo nos países vizinhos.

Seguidor do latim danubiano ou balcânico, o romeno resulta da romanização de três antigas províncias: a Dácia - correspondente à actual Roménia -, a Mésia e a Ilíria.

Actualmente, o português, com as suas três principais variações, europeia, brasileira e africana, é ainda uma das principais línguas do mundo. Com mais de duzentos milhões de falantes, trata-se da quarta língua europeia mais falada no mundo, depois do inglês, do espanhol e do ucraniano-russo.

O português é a língua de comunicação de diversas nações, na Europa, na África, na Ásia e na América. A história da língua portuguesa é indissociável da história de um povo que conheceu a partir do século XV, uma epopeia marítima excepcional e expandiu-se, em poucas décadas, aos quatro cantos do mundo.



Anexo 9 - Imagens da Sessão II



F1



F2



F3



F4



F5



F6



Agrupamento de Escolas de Cinfães

EB1 de Cinfães

Projeto: “À Descoberta de outras famílias...”

Data: _____

Nome: _____

Os conjuntos de palavras que se formam a partir da mesma palavra chamam-se:

“Famílias de palavras”



1. Segue o exemplo e completa o quadro que se segue:

Mar	Jeito	Pedra	Pesca	Porta
marítimo	jeitoso	pedregulho	pescaria	
marinheiro	ajeitar	pedreira		
maré	enjeitar			
marinha				



2. Rodeia o elemento estranho em cada família de palavras.

tarde	amolecer	desmascarar	livreiro	recortar
tardio	moleiro	máscara	livrar	corte
retardar	moleza	mascar	livraria	recorte
petardo	mole	mascarado	livro	cortesia

Anexo 10 - Ficha de trabalho (Sessão II)

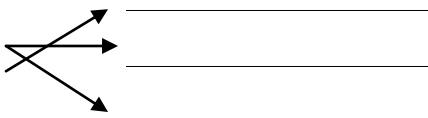


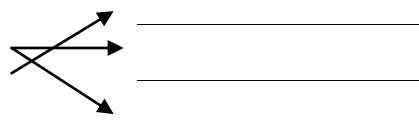
3. Descobre e regista a palavra que deu origem a cada uma das seguintes famílias de palavras.

montanhista	papelada	solarengo	caixote	roupeiro
montanhoso	papelucho	solário	encaixar	rouparia
montanha	papelaria	solar	caixilho	roupagem
montículo	papelão	ensolarado	caixeiro	roupão



4. Escreve três palavras da família de:

fogo 

barco 



5. Procura palavras da família de **dente** na “sopa de letras” e escreve-as no espaço ao lado.

D	E	N	T	A	D	A	T	R	E	D	F
P	L	D	C	V	B	E	D	J	Y	U	F
B	M	E	W	E	R	D	E	N	T	O	L
D	P	N	S	A	X	R	N	T	H	J	I
E	L	T	Z	D	E	N	T	A	D	U	R
N	A	I	U	C	G	Y	U	V	E	B	N
T	R	S	Z	A	Q	E	C	R	N	O	H
I	Z	T	R	F	G	T	A	S	T	M	L
N	R	A	F	E	D	R	H	Y	A	A	Q
H	A	S	D	E	N	T	I	F	R	I	C
O	S	X	R	T	G	Y	U	M	A	S	X
D	G	E	V	D	E	N	T	I	C	A	O

dentada



Agrupamento de Escolas de Cinfães

EB1 de Cinfães

Projeto: “À Descoberta de palavras derivadas por

Data: _____

Nome: _____

Sessão III

Tarefa1



Observa com atenção as palavras que se seguem:

irreal

desatento

desfazer

desordem

desaparecer

descuidado

impossível

ilegal

imóvel

infeliz

imperfeito

inconsciente



Encontras algumas semelhanças entre as palavras que observaste?



De acordo com as semelhanças que encontras, forma conjuntos com as palavras dadas.



Explica as razões que te levaram a juntar as palavras dessa forma.

Anexo 12 - Ficha de trabalho (Sessão III)



“Será que os elementos que se juntam ao radical estão relacionados com o significado de novas palavras?”

Tarefa2



Observa novamente as palavras propostas na tarefa 1.



Consegues explicar o significado de cada uma? Completa as frases.

Palavra	Significado
irreal	Significa que não é _____
desordem	Significa que não está _____
impossível	Significa que _____
desatento	Significa _____
infeliz	Significa _____
ilegal	Significa _____
desaparecer	Significa _____
desfazer	Significa _____
imóvel	Significa _____
imperfeito	Significa _____
descuidado	Significa _____
inconsciente	Significa _____

Anexo 12 - Ficha de trabalho (Sessão III)



O que é que verificas?



Utiliza as informações que já recolheste e completa o quadro seguinte com os antónimos das palavras dadas.

gratidão	
arrumado	
perfeito	
activo	
visível	

útil	
confortável	
perdoável	
ânimo	
legível	



O que é que conclusis?

Anexo 12 - Ficha de trabalho (Sessão III)



“Será que todas as palavra derivadas com os prefixos des, in/ im/ i significam ...negação ou privação?”

Tarefa 3



Observa com atenção os pares de palavras que se seguem.

imigrante / emigrante

inspirar / expirar

incluir / excluir

interior / exterior



Em cada par de palavras, sublinha os elementos comuns e rodeia os elementos diferentes.



Agrupa as palavras da Tarefa 3 que têm os elementos comuns. Identifica o elemento comum e escreve-o no espaço correspondente.



Anexo 12 - Ficha de trabalho (Sessão III)



Lê atentamente as frases que se seguem. Procura o significado das palavras destacadas na lista ao lado e coloca o número correspondente no espaço reservado (____).

<p>Os jogos devem incluir (____) todos os alunos da turma.</p> <p>Não se deve excluir (____) alguém só porque não joga tão bem.</p> <p>Para respirar correctamente, a inspiração (____) deve fazer-se pelo nariz e a expiração (____) pela boca.</p> <p>Quando chove, os alunos não podem ir para o exterior (____) da escola, permanecem no interior (____).</p> <p>Nos últimos anos, muitos brasileiros imigraram (____) para Portugal. Antigamente, eram os portugueses que emigravam (____) para a Europa.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. “...expulsão do ar dos pulmões” 2. “acto ou efeito de inspirar – introduzir ar nos pulmões” 3. “do lado ou da parte de fora” 4. “sair da pátria como emigrante ou emigrado” 5. “não incluir, pôr for” 6. “que está dentro; interno” 7. “entrar num país estranho a fim de nele se estabelecer” 8. “envolver; abranger, conter”
--	--



Observa as duas listas de palavras que formaste e discute com os teus colegas o significado de cada uma.



O que é que verificas?



Para confirmares o que observaste, consulta o teu dicionário e escreve o significado das palavras seguintes:

implosão	→	
explosão	→	
importar	→	
exportar	→	

Anexo 12 - Ficha de trabalho (Sessão III)

Tarefa 4



“Será que é só em português que encontramos os prefixos des-, im-/ in-/ i-?”



Observa com atenção os conjuntos de palavras que se seguem.

Português	Francês	Espanhol	Catalão	Italiano	Romeno
impossível	impossible	imposible	impossible	impossibile	imposibil
ilegal	illégal	ilegales	il.legals	illegale	ilegale
desfazer	défaire	deshacer	desfer	disfare	-----
irreal	irréel	irreal	irreal	irreale	ireal
inconsciente	inconscient	inconsciente	inconscient	inconscio	inconștient
desaparecer	disparaître	desaparecer	desaparèixer	scomparire	dispărea



O que é que verificas?



O que é que concluis?

Anexo 12 - Ficha de trabalho (Sessão III)

Tarefa 5



“Será que noutras línguas românicas, os prefixos des-, im-/ in-/ i- têm a mesma função (o mesmo significado) que em português?”



Procura na tabela seguinte palavras antónimas, pintando as etiquetas da mesma cor.

impossibile	illegale	irréel	
	hacer	possibile	disparaître
legale		inconștient	apparaître
	réel	deshacer	conștient



Repara agora nos seguintes pares de palavras.



Escreve à frente de cada par, a tradução das palavras em português (recorda-te da tarefa 3).

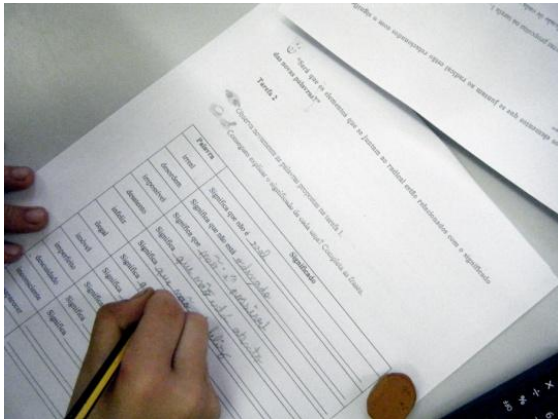
Inspiration / expiration (fr.) → _____

Importazione / Esportazione (it.) → _____



O que é que concluis?

Anexo 13 - Imagens da Sessão III



F1



F3

Lista de prefixos

Prefixo	Significado	Exemplo
des-	ação con- trária	desfazer, descer, despertar
in-/im-/i-	negação ou privação	infeliz, incômodo, ilegal, inativo
in-/im-/i-	movimento para dentro	interior, inspirar, imigrar
e-/ex-/ex-	movimento para fora	exterior, expirar, emigrar

F2

A FORÇA DAS PALAVRAS

**Juntei várias letras
-escrevi um letr**eiro**.**

**Acendi as brasas
-que grande brase**iro**!**

**Soltei quatro berros -
arimei um berre**iro**.**

**Juntando formigas
-fiz um formigue**iro**.**

**Será que com carnes
se faz um carne**iro**?**

Luísa Ducla Soares



**Agrupamento de Escolas de Cinfães
EB1 de Cinfães**

**Projeto: “À Descoberta de palavras derivadas por
sufixação...”**

Data: _____

Nome: _____

Sessão IV



Lê o poema que se segue.

A força das palavras

Juntei várias letras -
escrevi um **leiteiro**.

Acendi as brasas
- que grande **braseiro**!

Soltei quatro berros -
arnei um **berreiro**.

Juntando formigas
-fiz um **formigueiro**.

Será que com carnes
se faz um **carneiro**?

Luísa Ducla Soares

Tarefa 1



Repara nas palavras destacadas.



O que é que têm em comum?

Anexo 16 - Ficha de Trabalho (Sessão IV)



Estabelece a correspondência entre as palavras da coluna da direita e as palavras da coluna da esquerda.

- | | | | |
|--------------------|---|---|------------------|
| leteiro | • | • | Palavra simples |
| braseiro | • | | |
| berreiro | • | | |
| formigueiro | • | • | Palavra derivada |
| carneiro | • | | |



Explica como se formaram as palavras derivadas (segue o exemplo).

<i>leteiro</i>	→	<i>letra + eiro</i>
_____	→	_____
_____	→	_____
_____	→	_____
_____	→	_____



Relê o poema e explica o significado que a autora atribui a cada uma das palavras:

leteiro	_____
braseiro	_____
berreiro	_____
formigueiro	_____



“Será que com carnes se faz um carneiro?”



Responde à pergunta da autora do poema.

Anexo 16 - Ficha de Trabalho (Sessão IV)



Será que os sufixos, tal como os prefixos, estão relacionados com o significado das palavras?

Tarefa 2



Consegues lembrar-te de outras palavras com o sufixo *-eiro/ eira*? Escreve-as em baixo.

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"><i>-eiro</i></div>	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Anexo 16 - Ficha de Trabalho (Sessão IV)

Tarefa 3



Presta atenção ao significado de cada uma das palavras que a turma encontrou.

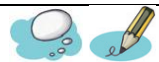


Juntamente com os teus colegas, tenta formar conjuntos com as palavras que estão no quadro. O primeiro conjunto é fácil...

Profissões					

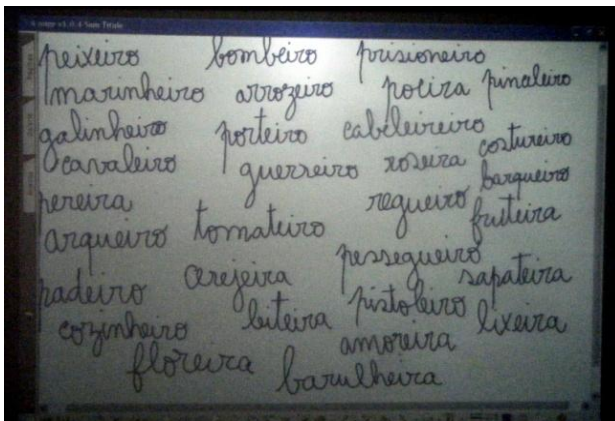


O que é que verificas?



Completa o quadro com os outros significados que o prefixo pode ter.

Anexo 17 - Imagens da Sessão IV



F1

Lista de sufixos

Sufixo	Significado	Exemplo
-eiro(a)	ocupação, profissão	sapateiro, mineiro, padeiro, cozinheiro
-eiro(a)	onde se guarda algo	mealheiro, tinteiro, linzeiro
-eiro(a)	árvore e arbusto	perseguidor, limoeiro, fujoleiro
-eiro(a)	objecto de uso	pulzeira, cabeleira
-eiro(a)	conjunto	berneiro, formigueiro, leiteiro
-eiro(a)	aumento ou intensidade	moreiro, poeira, lizeira

F2



F3

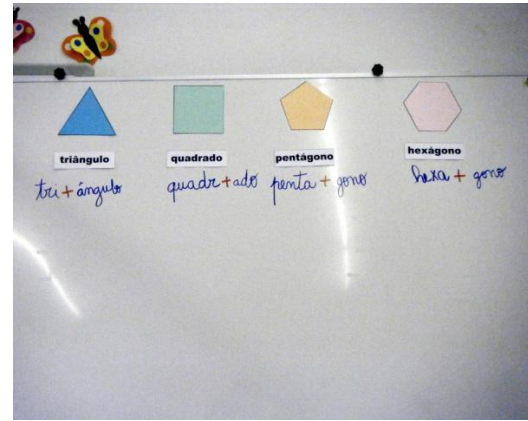


F4

Anexo 19 - Imagens da Sessão V



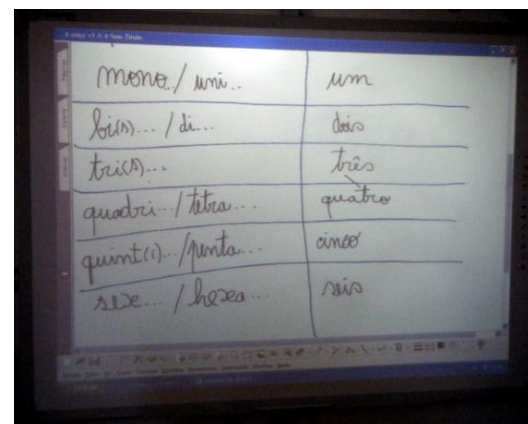
F1



F2



F3



F4

Lista de radicais eruditos

Rdical	Significado	Exemplo
mono-	um	monossílabo
uni-		uniescríbio
bi(s)-	dois	binóculo
di-		disílabo
tri(s)-	três	triciclo
		trissílabo
quadre(i)-	quatro	quadriciclo
tetra-		tetravoxo
quint-	cinco	quinteto
penta-		pentágono, pentatlo
sex-	seis	sexto(a)
hexa-		hexágono
deca-	dez	decalograma
cent(i)-	cem	centímetro
quilo-	mil	quilómetro
mil(i)-	mil	milímetro

F5



Agrupamento de Escolas de Cinfães

EB1 de Cinfães

Projeto: “À Descoberta de radicais latinos e gregos...”

Data: _____

Nome: _____

Sessão V

Tarefa 1



Observa com atenção as palavras seguintes. Repara nos elementos que encontras no início de cada uma.



Forma grupos de palavras com a mesma forma inicial (usa a folha em branco).

pentágono	monóculo	tricentenário	monossílabo	quíntuplo
quinteto	pentatlo	bisavô	dissílabo	tetraplégico
uníssonos	binóculo	uniforme	tricolor	tetравô
trissílabo	triciclo	hexágono	quadriénio	quadra
bicicleta	sexagenário	quádruplo	sexagésimo	trisavô



Agrupamento de Escolas de Cinfães

EB1 de Cinfães

Projeto: “À Descoberta de radicais latinos e gregos...”

Data: _____

Nome: _____

Sessão V

Tarefa 2



1. Identifica os elementos que entram na composição das seguintes palavras.

monóculo → *Mono + óculo* **bicentenário** → _____

quadriciclo → _____ **tridente** → _____

pentacampeão → _____ **unissexo** → _____



2. Completa as frases seguintes com as palavras da lista ao lado.

O _____ é rinoceronte asiático que possui um forte corno na cabeça.

O rectângulo é um _____ regular, tal como o quadrado.

Vanessa Fernandes, atleta portuguesa de _____ (natação, atletismo e ciclismo), foi campeã do mundo em 2007.

Foi resgatado com vida o tripulante de um _____ que fez uma aterragem forçada ao final da tarde de ontem.

bimotor
unicórnio
triatlo
quadrilátero

Anexo 20 - Ficha de trabalho (Sessão V)



3. Liga os elementos da coluna da esquerda aos elementos da coluna da direita e forma palavras. Escreve-as no espaço adequado.

bi

•

• sílaba

tri

•

• avô

mono

•

• óculo



4. Completa o crucigrama com as palavras corretas.

1. Que tem três lados
2. Mãe do trisavô
3. Quantidade quatro vezes maior
4. Veículo de duas rodas
5. De uma só cor
6. Polígono regular com cinco lados
7. Grupo de cinco pessoas
8. Período de três meses

1.						R							
2.						A							
3.						D							
4.						I							
5.						C							
6.						A							
7.						I							
8.						S							



5. Recorda-te do que aprendeste e explica o significado das palavras seguintes:

unicelular: _____

bicolor: _____

triplo: _____

quadrigémeos: _____

Anexo 22 - Power Point (Sessão VI)
(Disponível no CD)

O Gato das Botas



Era uma vez um velho moleiro que tinha três filhos.

Era uma vez um velho moleiro que tinha três filhos.

Hi havia una vegada un vell moliner que tenia tres fills.

Érase una vez un viejo molinero que tenía três hijos.

Il était une fois un vieux meunier qui avait trois garçons.

Cera una volta un vecchio mugnaio che aveva tre figli maschi.

A fost odată ca niciodată un bătrân morar care avea trei fi.

Quadro comparativo

Português	Catalão	Espanhol	Francês	Italiano	Romeno
velho	vell	viejo	vieux	vecchio	bătrân
moleiro	moliner	molinero	meunier	mugnaio	morar
três	tres	tres	trois	tre	trei
filhos	fills	hijos	garçons (fils)	figli	fi

Latim

**"Olim vetus molinarius tres filios
habebat"**

Latim

**"Olim vetus molinarius tres filios
habebat"**

Hi havia una vegada un vell moliner que tenia tres fills.

Érase una vez un viejo molinero que tenía tres hijos.

Il était une fois un vieux meunier qui avait trois garçons.

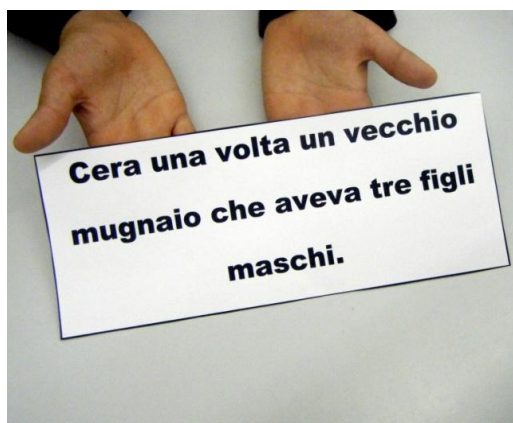
Cera una volta un veccio mugnaio che aveva tre figli caschi.

A fost odată ca niciodată un bătrân morar care avea trei fii.

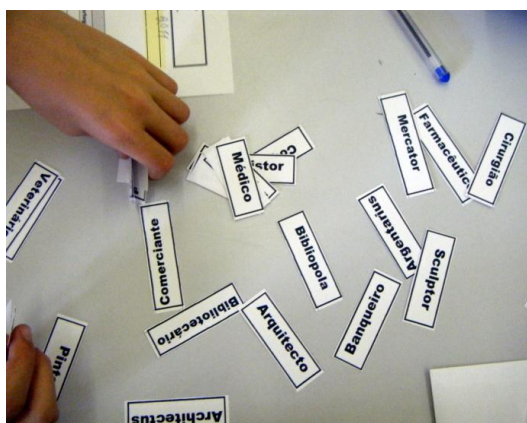
Anexo 24 - Imagens da Sessão VI



F1



F2



F3



F4



F5



Agrupamento de Escolas de Cinfães

EB1 de Cinfães

Projeto: “À Descoberta do latim...”

Data: _____

Nome: _____

Sessão VI



Completa o quadro com as palavras que faltam.

Português	Catalão	Espanhol	Francês	Italiano	Romeno
velho				vecchio	
		molinero			
	tres				
					fii



Observa o resultado do teu trabalho.



O que é que verificas?



Agrupamento de Escolas de Cinfães

EB1 de Cinfães

Projeto: “À Descoberta do latim...”

Data: _____

Nome: _____



Completa a tabela seguinte.

Profissões	
Latim	Português
Argentarius	
	Pintor
Piscator	
	Padeiro
	Cozinheiro
Sculptor	
Architectus	
	Médico
Scriptor	
Magister	
	Veterinário
	Cirurgião
Bibliopola	
Pharmacopola	
	Comerciante
Hortolanus	
Magister	

Anexo 26 - Quadro e cartões com as profissões em latim

Argentarius	Pictor	Piscator	Pistor
Banqueiro	Pintor	Pescador	Padeiro
Sculptor	Architectus	Medicus	Scriptor
Escultor	Arquitecto	Médico	Escritor

Anexo 26 - Quadro e cartões com as profissões em latim

Chirurgus	Pharmacopola	Hortolanus	Coquus
Cirurgião	Farmacêutico	Jardineiro	Cozinheiro
Bibliopola	Mercator	Veterinarius	Magister
Bibliotecário	Comerciante	Veterinário	Professor

Notas de campo da Sessão I - NCI

Desenvolvi (uau!!!) a primeira sessão do projecto de intervenção e acho que correu muito bem! Os alunos já conheciam a história do Gato das Botas, por isso, depois de visualizarem o vídeo concentraram-se mais nas línguas e foi muito interessante. Adoraram a actividade de associar as palavras (nas várias línguas) às imagens e fizeram associações muito interessantes.

Quanto à Odisseia das Línguas, concordo com a professora que estava um pouco complicado para eles. Eu simplifiquei bastante e como era para eu ler com eles, pude explicar melhor o que não compreendiam tão bem. Essa parte também foi interessante, mas acho que ficaram muito concentrados “nos romanos”: o que conquistaram, se eram maus, se tinham armas... faziam perguntas muito pertinentes, tal como “e as pessoas que viviam nas terras que eles conquistavam não falavam antes de eles chegarem?” ou “eles obrigavam toda a gente a falar como eles?”... depois lembraram-se que há vestígios romanos em Cinfães e queriam saber mais sobre o que deixaram... acho que a “árvore das línguas românicas” ajudou a uma melhor compreensão da família de línguas e funcionou bem como uma sistematização da informação da Odisseia das Línguas.

Notas de campo da Sessão II - NCII

Na construção das famílias de palavras, os grupos tiveram alguma dificuldade em fazer as famílias - as primeiras palavras que se lembram são sempre os aumentativos e os diminutivos... depois acabaram por ir ao dicionário e a dificuldade foi escolher as palavras certas...

Depois de construírem as famílias de palavras, quando estivemos no quadro a analisar as palavras de cada família, os alunos não tiveram dificuldade em perceber que havia uma parte da palavra que era igual em cada família (talvez porque já tinham construído famílias de palavras antes).

Quando lhes perguntei se nas outras línguas também haveria famílias de palavras, a maior parte deles respondeu logo que sim e houve mesmo quem dissesse “claro que sim”. Foi engraçado quando alguns deles sugeriram que podiam fazer as famílias de palavras noutras línguas, mas logo alguém disse “que era complicado”, mas “em espanhol e em catalão era mais fácil”, “em romeno, não, em romeno não...”, “em romeno ninguém consegue... só os romenos” ...

De acordo com a reflexão individual que fizeram no final da sessão, a maior parte dos alunos demonstrou ter compreendido o essencial da sessão. Foram vários os alunos que escreveram: “descobri que a família de palavras é um conjunto de palavras com o mesmo radical”, “aprendi que as palavras simples são as mais pequenas e que dão origem às derivadas”, “aprendi que há palavras com o bocadinho igual, mas não está relacionado, como por exemplo terraço”, “as línguas estrangeiras também têm famílias de palavras”, “há palavras que se escrevem igual noutras línguas”, “que para fazer a família de terra tem que ter terri”, “que para fazer a família de casa tem que ter cas”, “foi divertido aprender palavras estrangeiras”, “e conheci palavras novas, isso faz bem porque assim aprendemos coisas novas”...

Estas reflexões (nestas duas sessões foram individuais) não foram orientadas e as únicas indicações que os alunos receberam foi para escreverem aquilo que pensavam ter descoberto ou aprendido com a sessão. Claro que também há alunos que fazem alguma confusão e misturam, por exemplo, radical, com raiz e palavra simples, mas isso parece-me natural; por um lado acho que não quer dizer que não compreendem, pode ter mais a ver com a dificuldade em explicá-lo por escrito. Na sessão I também houve alunos que fizeram confusão entre línguas e países e outros que misturaram romeno com romano, mas acho que é compreensível.

Eu estou a gostar de desenvolver o projecto, a professora da turma está muito entusiasmada e os alunos também parecem muito animados. Adoram colocar palavras da árvore e ficaram muito aborrecidos porque os alunos mais novos (os meus, por sinal) estiveram na sala e estragaram um ramo na árvore, assim que me viram vieram dizer-me “professora, os seus alunos estragaram a nossa árvore das línguas”, “borrataram o romeno”.

Notas de campo da Sessão III - NCIII

Foi uma sessão um pouco longa, talvez porque o trabalho foi realizado em grupo e os alunos têm muita dificuldade em trabalhar em grupo, sobretudo quando lhes é pedido que escrevam o que verificam ou o que podem concluir... nas próximas sessões não voltarei a colocá-los em grupo (talvez só na última sessão). Os alunos gostaram muito das tarefas 4 e 5 – as tarefas com palavras noutras línguas – e fizeram observações muito interessantes, mas que eu não posso comprovar pois não deu para gravar a sessão toda... na tarefa 5, por exemplo, no exercício de tradução surgiram duas propostas para “importazione / esportazione”, uma era “importação / exportação” e a outra “importar / exportar”; quando pedi que justificassem as suas propostas, os alunos que apostavam na primeira opção justificaram-no com a partícula “zione” – “acaba em -zione que é mais parecido com -ção”; o outro grupo entendia que eram verbos; havia quem concordasse com o grupo de “importação e exportação” porque achava que já tinha ouvido uma palavra italiana que terminava em -zione e em português era -ção; o grupo que dizia que era o verbo acabou por dar razão aos colegas, porque foi à tabela da tarefa 4 e viu que “scomparire” era a tradução de “desaparecer” e acabava em -re; alguém deu também conta que “disfare” também acabava em -re e era a tradução de “desfazer” – outro verbo; logo concluíram que para serem verbos tinham que terminar em -re e não em -zione. Foi muito interessante!

Mas começo a ficar preocupada com a forma como vou comprovar se os objectivos da investigação foram atingidos ou não... as provas que tenho são apenas as reflexões que os alunos fazem no final de cada sessão, que nem sempre são claras nem espelham o que se passa nas sessões, e os meus registos!! Estarei a fazer tudo bem? Deverei fazer mais alguma coisa?

Em relação à parte da SDLC vejo que a maior parte dos alunos está a adquirir outra postura face às línguas, que já tentam perceber o que querem dizer as palavras, usando as semelhanças com português, que já tentam “adivinhar” em que língua se encontram – acham que o romeno é o mais fácil de identificar “por causa dos acentos e das cedilhas” e pela estranheza da maior parte das palavras. Como apresentei aquele questionário no início e vou passar outro no fim, acho que poderei comprovar as minhas observações. E em relação ao desenvolvimento da consciência linguística em português? Como é que eu vou provar que eles evoluíram (ou não) com o desenvolvimento do projecto?

Notas de campo da Sessão IV - NCIV

Avancei mesmo com a sessão IV. Acho que correu muito bem e os alunos estiverem interessados e empenhados, não só nas actividades em português, como nas outras línguas românicas. Ficam sempre muito empolgados com o contacto com palavras noutras línguas. Desta vez, havia várias palavras (padeiro, cozinheiro, engenheiro, enfermeiro, mineiro e sapateiro) que não eram muito evidentes nas outras línguas e foi muito interessante ver como justificavam a associação às imagens e a língua em que se encontravam. Uma das mais interessantes foi com a palavra “cizmar” que inicialmente não conheciam, mas que depois associaram ao “par de botas” - “pereche cizme” – e daí chegaram ao sapateiro. Foi curioso...

Os alunos continuam a dar conta das semelhanças entre português e espanhol e quando têm dúvidas se é francês pedem-ma para ler, porque dizem que assim conseguem perceber logo se é francês ou não... acham que o romeno é uma língua muito difícil, por isso quando não associam uma determinada palavra dizem logo que é romeno...

Comecei a sessão pedindo aos alunos que recordassem as descobertas que fizeram nas sessões anteriores e foi gratificante, ouvir muitos dos alunos a referirem-se às famílias de palavras (“que também existem noutras línguas”), aos prefixos des-, in/im e i ao significado que conferem às palavras...

A grande dificuldade que os alunos sentiram foi a distinção entre palavras derivadas com o sufixo eiro e palavras simples terminadas em eiró. A verdade é que nem sempre é fácil fazer tal distinção – há muitas palavras em que eu própria tenho dúvidas – e no momento da aula nem sempre é fácil identificar a origem da palavra. Acabámos por deixar de fora da tarefa as palavras que nos suscitavam mais dúvidas... na verdade, também estava mais concentrada em recolher palavras em que o sufixo eiró tivesse os significados que pretendia trabalhar na aula...

Nas reflexões finais, quase todos os alunos se referiam à existência de palavras simples e derivadas terminadas em –eiro e aos vários significados que o sufixo pode ter. Em relação às outras línguas do trabalho, registaram que não tinham o prefixo –eiro, mas tinham outros e alguns alunos até os enumeraram (o quadro com as imagens e palavras estava na sala).

Notas de campo da Sessão V - NCV

Na sexta-feira apliquei a actividade V e pareceu-me que correu muito bem. Os alunos (na realidade são quase sempre os mesmos) participaram de forma entusiástica e fizeram descobertas interessantes.

A atividade de organização das palavras dadas foi muito interessante porque deu origem a uma grande participação dos alunos que procuravam explicar o significado das palavras que tinham na tarefa a partir do radical conhecido. Foi muito enriquecedor a exploração coletiva que fizemos de todas as palavras propostas na tarefa e a descoberta de elementos diferentes para o mesmo significado. Gastámos muito tempo nesta tarefa, mas acho que foi muito importante na compreensão dos radicais. Na verdade, os alunos conhecem o significado de certas palavras, mas poucos têm consciência da importância dos elementos que formam essas palavras e das consequências que têm no seu significado...

Acho que os alunos perceberam muito bem que podiam ter dois elementos diferentes para a mesma ideia – bi e di para dois, por exemplo – e que um tinha origem latina e o outro grega. A certa altura surgiu a palavra uniforme que os alunos inicialmente associaram a farda, mas depois da exploração coletiva compreenderam que queria dizer “uma forma”. Quando lhes pedi que me dissessem o que chamaria a uma palavra com duas formas, rapidamente me responderam “ou é biforme ou diforme”...

Na ficha de trabalho as respostas revelam que a maior parte dos alunos compreendeu bem o assunto da sessão. Nas reflexões finais, praticamente todos os alunos se referiram aos radicais que vimos e respectivo significado. Também houve quem escrevesse que “a língua portuguesa não vem só do latim, mas também vem do grego”, concluindo ainda que “o grego influenciou todas as línguas românicas e mais algumas...”. Houve ainda quem escrevesse que as palavras *triângulo*, *quadrado*, *pentágono* e *hexágono* “existem noutras línguas”, que “escrevem-se igual; é difícil distinguir de que línguas são” ou que “nas outras línguas latinas escreve-se mais ou menos igual”... Claro que há sempre alguns alunos que fazem bastante confusão e, como a reflexão é escrita, parecem não ter compreendido bem o que foi dito. Apesar de ter explicado que não se tratava de prefixos ou sufixos, mas sim radicais e que as palavras que estávamos a analisar não eram derivadas mas sim compostas, houve quem se referisse sempre – na reflexão - a prefixo e sufixos... acho que é normal, não?

Notas de campo da Sessão VI - NCVI

À semelhança das anteriores, os alunos participaram com empenho, principalmente quando contactam com outras línguas e, hoje, gostaram muito da actividade com a frase em várias línguas, acharam “o máximo” a frase em latim e o jogo das profissões também foi muito bem acolhido (embora se tenham registado níveis de sucesso muito diferentes: dos cinco grupos, um associou correctamente todas as palavras antes do tempo previsto, outro grupo demorou mais um pouco mas também associou correctamente as profissões, dois grupos associaram cerca de metade e o outro descobriu poucas profissões – não se entendeu muito bem na escolha da estratégia).

A participação oral foi semelhante às sessões anteriores; há alunos que se envolveram muito nas actividades e que revelam estar a acompanhar as descobertas feitas sessão a sessão, mas também há outros que de uma sessão para outra parecem confundir tudo...

Na reflexão final fizeram referência à diferença no número de palavras de cada frase, ao latim, à ausência de artigos, à posição do verbo na frase... mas há alunos que dizem que as palavras são muito diferentes, outros dizem que são parecidas... às vezes penso que a reflexão escrita não espelha o que os alunos descobrem com a sessão, porque ao exprimir-se por escrito, com as dificuldades que têm, ou escrevem pouco ou não se fazem entender... é nestes momentos que me apetece fazer a entrevista...

Anexo 29 - Dados das fichas de reflexão dos alunos

ALUNOS	Sessão I (SI) – Hoje descobri que...
A1	... os romanos viveram antes de Cristo e que ocuparam terras como a Península Ibérica, França, um bocado do Reino Unido, Roménia e Itália. Também descobri que a língua portuguesa era o latim.
A2	... as línguas eram muito diferentes umas das outras. O catalão e o espanhol as línguas são iguais. A língua espanhola e a portuguesa têm algumas palavras iguais. A língua romena é um bocado difícil.
A3	... onde nasceu o latim. Aprendi novas línguas. Descobri palavras novas, como por exemplo “pălărie” em romeno que quer dizer chapéu.
A4	... alguns países foram conquistados pelos romanos que falavam latim. Aprendi que a língua espanhola é quase igual à língua portuguesa. Noutros países, tipo Angola, falam português.
A5	... a língua portuguesa está em 4º nas línguas mais faladas a nível mundial. Descobri que o latim é a base de muitos países, principalmente da Itália. Mas ainda tenho uma dúvida: o que é o polaco?
A6	... há uma língua chamada romeno; é uma das línguas que nunca ouvi falar. A língua romena faz-me lembrar a língua romana. Aprendi e descobri como se interpretam as seguintes línguas: português, espanhol, francês, italiano, romeno e catalão. Esta aula foi muito divertida, gostei mesmo muito! Espero repetir!
A7	... o português é parecido com o espanhol e que gato em francês escreve-se chat. E também descobri que romeno escreve-se assim: română. É também uma terra que é Català ou Catalão. Eu aprendi e descobri muitas coisas hoje.
A8	... as línguas são diferentes e algumas são iguais como o espanhol e o português. Algumas palavras não são como as outras. E os romanos conquistaram terras. Gostei muito da aula.
A9	... o português é parecido com o espanhol, que o latim criou muitas línguas e que as línguas se alteram. Que os romanos governaram uma parte do mundo e que os romanos têm acentos estranhos.
A10	... que há muitas semelhanças nas línguas, por exemplo, o português, o espanhol, o francês, o italiano, o romeno e o catalão. Gostava de saber melhor se os romanos eram maus ou bons. Gostava de saber como é que o acento da palavra pălărie se chama.
A11	... que a língua portuguesa veio da latim três séculos A.C. formada pelos romanos que se espalharam pela Península Ibérica, por Itália, por França, pela Roménia e até um bocadinho do Reino Unido. Aprendemos palavras que em português se escrevem assim: gato, bota, chapéu, coelho, rei e princesa. Eu gostei muito da aula.

Anexo 29 - Dados das fichas de reflexão dos alunos

A12	... o português é muito parecido com o espanhol, o romeno é muito diferente de outras línguas. O latim foi uma das línguas mais faladas do mundo. Os romanos foram quem teve o maior império e daí que vem o latim. A também descobri que outras línguas são muito diferentes de outras.
A13	... o espanhol e o catalão escrevem-se da mesma maneira que em português, como <i>princesa</i> . Também descobri que as palavras princesa começam sempre por <i>prin-</i> em todas as línguas.
A14	... o latim é a base de muitas línguas e era a língua dos romanos. Descobri que o espanhol é a língua mais parecida com português.
A15	... nem todas as palavras se escrevem da mesma maneira. Na língua portuguesa e espanhola são muito iguais. A palavra princesa em português é igual em espanhol. Também descobri que nem todas as palavras se escrevem igual.
A16	... o português e o espanhol têm muitas semelhanças em várias palavras. Descobri que os romanos tinham um império bastante grande e que governavam o seu reino.
A17	... há uma língua que é o latim. Essa língua é a base destas línguas: catalão, espanhol, italiano, romeno, português e francês. Espero um dia repetir esta aula para poder saber e descobrir mais sobre estas línguas: português, espanhol, francês, italiano, romeno e catalão. algumas línguas interpretam-se de muitas maneiras, algumas até se interpretam em igual.
A18	Os romanos eram quantos? Eu acho que os romanos foram muito importantes; se eles não tinham vindo a Portugal não devia estar assim. Algumas palavras romenas têm dupla acentuação e outras não e as palavras não são todas iguais.
A19	... que o latim é a base de muitas línguas. A língua portuguesa é a 4ª mais falada. E também aprendi que os romanos conquistaram vários países.

Anexo 29 - Dados das fichas de reflexão dos alunos

ALUNOS	Sessão II (SII) – Hoje descobri que...
A8	... as línguas estrangeiras também têm famílias de palavras e é divertido aprender. E conheci palavras novas, isso faz bem, porque assim aprendemos coisas novas. Foi divertido fazermos e conhecermos a família das palavras estrangeiras. E foi divertido aprender as palavras simples, raiz.
A10	Aprendi as palavras simples e as palavras derivadas; que existem famílias de palavras nos outros países de língua românica; que o radical é o mesmo que a raiz e que casota nos países de língua românica não vem de casa, mas sim de cão. Os países de língua românica falam todos da mesma maneira?
A11	... também há famílias de palavras em outras línguas: espanhol, catalão, francês e italiano. Aprendi a dizer campo, novo, casa e terra nas línguas que escrevi atrás. Eu fiz a família de palavras de campo, foi muito complicado, eu trabalhei em grupo. Eu aprendi que o radical dá origem a uma palavra derivada.
A14	... a família de palavras também se faz noutros países, como Espanha, França, Itália e Catalão.
A17	... há famílias de palavras nas outras línguas, como italiano, espanhol, francês e catalão. Aprendi a dizer terra, campo, novo e casa em diversas línguas, como italiano, espanhol, francês e catalão. Aprendi também que há palavras em que o bocadinho é igual mas não está relacionado, como por exemplo “terraço”. Espero que esta aula se volte a repetir. Espero que também faças muitas descobertas sobre língua portuguesa, porque é muito divertido.
A18	... todas as línguas têm famílias de palavras; as palavras simples são as mais pequenas e dão origem às palavras derivadas. Aprendi também quatro nomes: raiz, radical, palavra simples e palavra derivada. E para fazer a família de palavras de terra tem que ter terr-.

Anexo 29 - Dados das fichas de reflexão dos alunos

ALUNOS	Sessão III – Hoje o que mais gostei de descobrir...
A8	... foi que as palavras são quase de ser iguais e isso foi muito interessante aprender. E descobri também que há palavras que têm os mesmos prefixos e isso é interessante. E também há palavras que conseguimos traduzir em português. E também aprendi que in, im, des e ex significam o contrário.
A10	... foi que nas outras línguas românicas os prefixos des, in, im, e i também existem e gostei de descobrir palavras noutras línguas românicas e que os cientistas trabalham em grupo. Gostava de saber se há mais línguas românicas.
A11	... foi ver que nas línguas românicas o significado é igual; que os prefixos des, im, in, i significam o contrário igual ao português e os prefixos im, in, ex e e significam para dentro e para fora.
A14	... se em outras línguas havia os prefixos im, in, des e i. Porque eu queria ter a certeza e assim consegui. E ficou tudo esclarecido para mim.
A17	... foi descobrir que há os prefixos i, in, im, des no resto das línguas latinas. O que gostei menos foi de escrever, de resto gostei de tudo. Espero que esta aula se repita.
A18	... de descobrir des, im, in, i noutras línguas têm o mesmo significado que dá em português. E também gostei de encontrar antónimos em espanhol, francês, italiano, romeno e catalão. E também gostei daquelas palavras para transformar em português.

Anexo 29 - Dados das fichas de reflexão dos alunos

ALUNOS	Sessão IV – Hoje descobri que...
A8	... em português, o sufixo eiro não tem o mesmo significado às vezes tipo esta palavra brasileiro termina no sufixo eiro. Também fiquei a saber que noutras línguas como estas francês, italiano, espanhol e catalão algumas palavras terminam em sufixos e algumas têm sufixos diferentes.
A10	... em português o sufixo eiro nem sempre juntando-se às palavras simples forma palavras derivadas; que há várias palavras com o sufixo eiro mas que nem todas têm o mesmo significado e que o sufixo eiro pode-se juntar a profissões, plantas, lugar onde se guarda algo, conjuntos, o aumento e os objectos. Também fiquei a saber que em todas as línguas românicas que estávamos a estudar o sufixo eiro não existe.
A11	... em português o sufixo eiro significa conjuntos, profissões, árvores/ plantas, objectos de uso, onde se guarda e aumento. Também fiquei a saber que em espanhol o sufixo é ero, em francês é ere/ eur, italiano é er/ uco e aio, romeno er/ ar e era e em catalão er/ e e ar.
A14	... em português, o prefixo eiro não tem só um significado, tem vários, como profissões, plantas, local onde se guarda algo, aumento e objectos. E no prefixo eiro não é só palavras derivadas. ... também fiquei a saber que nas outras línguas não há o prefixo eiro, mas há outros prefixos, como ero, ere e er.
A17	... em português o sufixo eiro não tem o mesmo significado, como por exemplo, profissões, plantas, lugar onde se guarda algo, objectos, conjuntos e aumento. Também fiquei a saber que não há o sufixo eiro nas principais línguas latinas mas há outros sufixos. Em italiano, os sufixos são ere/ oco e aio, em espanhol são ero, em catalão ar e er, em romeno ar/ er e ere e em francês são er e ur.
A18	... em português o sufixo eiro não quer só dizer profissões, mas também árvores, plantas, onde se guarda algo, objectos usados e aumento e também as palavras terminadas por eiro não são todas derivadas mas sim são derivadas e simples. Também fiquei a saber que nas outras línguas não se usa o sufixo eiro para profissões. Em espanhol é ero, em francês ier, catalão ar/ er e ier, italiano aio/ ore e ere e romeno ar, er e ra.

Anexo 29 - Dados das fichas de reflexão dos alunos

ALUNOS	Sessão V – Hoje descobri que...
A8	... as palavras triângulo, quadrado, pentágono e hexágono são parecidas com outras línguas que conhecemos. As palavras que disse aprendi hoje na sessão V e foi bonito aprender palavras. E algumas palavras tinham os prefixos iguais e algumas com os sufixos iguais. Apareceram palavras esquisitas mas tinham um significado. Na palavra triângulo, tinham todas as palavras o mesmo prefixo e a palavra quadrado também. E as outras palavras não tinham o mesmo prefixo.
A10	Faltou a esta sessão
A11	... as palavras triângulo, quadrado, pentágono e hexágono são palavras compostas porque são palavras simples mais palavras simples. Também descobri que penta significa cinco e hexa significa seis. E também vimos que algumas palavras têm significado igual porque os gregos influenciaram como o latim a nossa língua.
A14	... a matemática pode se relacionar com as línguas e que a língua portuguesa não vem só do latim, mas também vem do grego. E que triângulo nas línguas românicas, começa com tri, e em quadrado começa tudo com qua e cuo, só menos duas palavras, e que pentágono começa sempre com pen e hexágono começa todo com he e es.
A17	... nas outras línguas latinas escreve-se mais ou menos igual como português as seguintes palavras: triângulo, quadrado, pentágono e hexágono. Há palavras em línguas românicas que têm o mesmo radical e também o mesmo significado. Espero fazer mais descobertas sobre a língua portuguesa.
A18	... que triângulo, quadrado, pentágono, hexágono escrevem-se de maneira diferente em catalão, espanhol, francês, italiano e romeno, por causa das influências que aconteceram nas línguas e todas as outras palavras. Aprendi também o que quer dizer tri, quer dizer três, quadr, quatro, penta cinco, hexa seis e mono um.

Anexo 29 - Dados das fichas de reflexão dos alunos

ALUNOS	Sessão VI – Hoje descobri que...
A8	As palavras que vi no quadro algumas tinham mais palavras do que outras. Eu vi também que uma frase em latim não tinha artigos definidos. Outras frases tinham artigos indefinidos. Em catalão, espanhol, francês, italiano e romeno os prefixos eram iguais e os sufixos eram diferentes.
A10	... o português é muito parecido com o latim, que a frase “era uma vez um velho moleiro que tinha três filhos” lá por terem a mesma origem não tem o mesmo número de palavras, que esta frase em latim não tem determinantes artigos indefinidos e que os verbos ficam no final.
A11	... nas outras línguas românicas numa só frase aconteceram muitas transformações na escrita e na fala. Também descobri que noutras línguas pode haver mais palavras e também pode haver menos palavras do que em português. Eu gostei da aula porque pusemos folhas na nossa árvore das línguas românicas.
A14	... em latim uma palavra quer dizer duas ou três palavras. E em latim não há artigos.
A17	... há palavras que nas outras línguas latinas escreve-se quase igual. Se repararmos, o sufixo eiro na língua latina em quase todas as palavras não existe. Nas outras línguas latinas a frase “era uma vez um velho moleiro que tinha três filhos” não tem o mesmo número de palavras, apesar de as línguas terem a mesma origem não têm o mesmo número de palavras. No latim as frases não têm artigos e também os verbos estão no fim das frases. Espero fazer mais descobertas sobre as línguas latinas.
A18	... o latim podia ter palavras que podiam significar mais do que uma palavra, como por exemplo <i>olim</i> . Em latim não tem determinantes artigos, também o verbos ficavam sempre no fim das frases. E português, catalão, espanhol, francês, italiano e romeno não são muito igual a latim por causa das influências dos outros povos que passaram.

Anexo 30 - Dados do Questionário 2

Respostas ao Questionário 2 (Q2)

ALUNOS	1. Ao longo do projecto tratámos alguns conteúdos gramaticais. Lembras-te de quais foram?	2. Das actividades desenvolvidas ao longo das sessões, quais foram as que mais gostaste? Porquê?	3. E as que menos gostaste? Porquê?	4. Na tua opinião, como apareceu a língua portuguesa?	5. Ao longo das sessões de trabalho realizaste várias descobertas. Indica algumas delas.
A1	Primeiro procuramos palavras nas outras línguas latinas, depois descobrimos palavras por prefixação, na seguinte descobrimos palavras por sufixação e fizemos muitos jogos sobre muitas coisas.	Todas. Porque as actividades eram muito engraçadas.	Nada. Porque as actividades eram muito engraçadas.	Apareceu com a leitura Apareceu porque os homens falavam latim e afetaram Portugal, mas também os ibéricos e os gregos.	Na 1ª sessão trabalhamos com o latim e ouvimos uma história em línguas latinas e que o latim parece-se igual ao português, também há sufixos e prefixos não se escrevem igual mas lê-se igual. Na última sessão descobrimos que há figuras geométricas e os nomes são quase iguais no latim. E que base é latina e grega.
A2	Família de palavras, palavras simples e derivadas, sufixos, prefixos, afixos, palavras em outras línguas e ex e im que é dentro e fora.	Jogo das profissões, colocar folhas numa árvore, fazer uma árvore e fazer outras coisas.	b)	b) A minha opinião é que para aparecer a língua portuguesa, os romanos ajudaram a criá-la.	Ao longo das sessões de trabalho realizei várias descobertas que são estas: família de palavras, sufixos e prefixos, palavras derivadas e palavras simples, palavras em outras línguas que são estas: catalão, espanhol, francês, português, romeno e italiano. As palavras ex, e, in, i e in que é dentro e fora e que dentro é in e fora é ex. que palavras noutras línguas também dá para fazer famílias de palavras. Que em outras línguas há palavras com o mesmo radical. Que algumas palavras de outras línguas são difíceis.
A3	Os prefixos i, in, im, os afixos.	Gostei da primeira vez que nós pusemos na árvore das línguas	Eu não tenho nada que não gostei. Porque	b)	Ao longo das sessões pôr os nomes de triângulo, quadrado, pentágono e hexágono em outras línguas românicas, os prefixos, os afixos, os

Anexo 30 - Dados do Questionário 2

		românicas. Pronto gostei de tudo, porque foram muito interessantes.	são e foram muito interessantes.	A língua portuguesa apareceu depois da língua latina.	sufixos, os radicais, as famílias de palavras nas outras línguas romanas as palavras derivadas estas são as que eu me lembrei.
A4	Foram os sufixos e afixos que nós aprendemos e mais...	Gostei de brincar com as palavras e fazer a árvore bonita porque era para por as palavras num quadro foi divertido e a árvore foi muito divertido por as folhas nas árvores.	Eu gostei de tudo não respondo. Porque foi tudo divertido.	Apareceu porque começou a haver muitas palavras e frases e formou-se a língua portuguesa. Eu acho que a língua portuguesa apareceu do latim, porque a maior parte das palavras era igual às da língua portuguesa e do grego.	Eu descobri que o latim tem algumas palavras iguais às da língua portuguesa e as outras línguas também têm o sufixo eiró e também eira. Estas sessões foram muito divertidas. E também as palavras triângulo, quadrado, pentágono e hexágono algumas palavras em estrangeiro são quase iguais às palavras triângulo, quadrado, pentágono e hexágono em português. E descobri que tri é três, quadr é quatro, penta é cinco, hexa é seis. Também descobri que o latim é a base das línguas destes países Portugal, Itália, Catalão, espanhol, francês e romeno.
A5	Afixos, outras línguas, palavras derivadas e palavras simples.	De ir por as palavras nas outras línguas ao quadro, de ver os power point. Porque aprendi muito.	De ir à árvore das línguas românicas, porque não fui. (1)	A Língua portuguesa foi-se desenvolvendo a partir da Idade Pré-histórica. Na minha opinião a língua portuguesa apareceu do latim e do grego.	Quais eram as línguas latinas. Que os prefixos e sufixos existem nas outras línguas latinas. Que a matemática pode-se misturar na língua portuguesa. Que os prefixos nas outras línguas também querem dizer o contrário. E que as línguas mais diferentes são o romeno, o italiano e o francês. E as mais parecidas são o espanhol e o catalão, porque a Catalunha fica em Espanha. E não há famílias de palavras nas outras línguas românicas. Alguns prefixos querem dizer contrário e algumas palavras não, exemplo despido e carneiro. O romeno tem um tipo de acentuação diferente das outras línguas latinas. As bases das outras línguas latinas é o latim e o

Anexo 30 - Dados do Questionário 2

					grego. Eu adoro língua portuguesa.
A6	Os conteúdos gramaticais são afixo, sufixo e prefixo.	Foi a primeira sessão. Porque brincámos com as línguas, lemos histórias em línguas latinas.	b)	Apareceu pelos romanos.	Que há famílias de palavras nas línguas latinas. Que os sufixos na língua latina também existem. Só que o sufixo é erro e não muda só o sufixo, também muda a palavra inteira.
				Na minha opinião, a língua portuguesa apareceu pela língua latina.	
A7	As palavras derivadas e as palavras simples. Famílias de palavras, sufixos e prefixos. Palavras em outras línguas e aprendemos que algumas palavras começam por im, quer dizer dentro e outras começam por e e querem dizer fora.	De fazer uma árvore. Porque pensamos muito, trabalhamos muito e aprendemos muitas palavras em outras línguas.	b)	Porque nasci em Portugal.	Ao longo das sessões de trabalho realizei várias descobertas que são estas: família de palavras, sufixos e prefixos, palavras derivadas e palavras simples, palavras em outras línguas, aprendemos que algumas palavras começadas por in quer dizer dentro e outras que começam por e ou ex quer dizer fora. E também aprendi palavras em catalão, espanhol, romeno, francês e italiano, que as palavras em outras línguas têm famílias de palavras, que em outras línguas há palavras com o mesmo radical que outras palavras em outras línguas são quase idênticas às palavras portuguesas.
				Na minha opinião é que os romanos ajudaram a criá-la.	
A8	As famílias de palavras, os prefixos e os sufixos e sabermos como se formou a língua portuguesa.	Foi os sufixos e os prefixos. Porque foi divertido nós no quadro a entregar folhetos.	Eu gostei de tudo	Foi em Portugal.	Os sufixos e os prefixos, as famílias de palavras, que a língua portuguesa foi formada pelo latim e o grego e foi muito interessante. Que todas as línguas têm sufixos e prefixos e ouvimos até um filme do Gato das Botas.
				A língua portuguesa apareceu do latim e do grego.	
A9	Foram os prefixos des, in, im e i. e também o sufixo eiró. E a família de palavras.	Foi as profissões porque estivemos a ver a profissões outras línguas. E as	De dizer palavras com eiró porque estava sempre	Com as partes de outras línguas.	Que os prefixos des, im, in e i querem dizer o contrário e que o sufixo eiró não quer dizer sempre o mesmo, e que tri quer dizer três, que quadr quer dizer quatro, que penta quer dizer
				Foi nascida do latim. Tal como o espanhol	

Anexo 30 - Dados do Questionário 2

		atividades do Gato das Botas.	a escrever palavras erradas.	e outras.	cinco e que hexa quer dizer seis. Também descobri que o espanhol é muito parecido com o português. Que as palavras simples são os radicais e as palavras derivadas são os radicais com sufixos.
A10	Os prefixos i, in, im e des, o sufixo eiró, os prefixos e, ex e i, in, palavras derivadas por prefixação, família de palavras.	Colocar palavras na árvore, dizer palavras noutras línguas porque as línguas românicas, principalmente o espanhol são muito divertidas e muito mais.	Nenhuma.	Apareceu no mesmo de em que o símbolo português apareceu.	Palavras simples e palavras derivadas, que existem famílias de palavras noutras línguas, que o sufixo eiró serve para grupos, locais onde se guarda, objectos e árvores de fruto, que o prefixo in significa para dentro e que o prefixo ex é para fora e que os radicais tri significa três vezes, quadr quatro vezes, quin significa cinco e sex seis vezes.
				Apareceu quando as palavras do latim também apareceram.	
A11	Aprendemos que a língua latina é a base de seis línguas que são: português, espanhol, catalão, romeno, italiano e francês. Aprendemos que existe a palavra simples e derivada. Aprendemos que o prefixo in, im e i podem significar o contrário e para dentro. E também des significa o contrário.	Foi jogar ao jogo das profissões e as outras actividades. Porque descobri o que nunca tinha descoberto. Gostei mesmo muito do jogo das profissões.	a)	Apareceu do latim.	Que o latim é base de cinco línguas mais a línguas portuguesa e também ao grego tipo a palavra penta tem outro significado que é o cinco, descobri que nas outras línguas latinas há prefixos e sufixos. Nós começámos com a história e a professora mudava as línguas e depois explicou que a base era a língua latina, as outras línguas são quase iguais porque a base é o latim. Aprendemos que o romeno tem algumas palavras que não são muito iguais ao português.
				Na minha opinião a língua latina veio do latim e do grego.	
A12	Foram os prefixos des, in, i e ex e o sufixo eiró e a	As que eu mais gostei foi colocar as	Não gostei das famílias de	Com as partes de outras línguas.	Os prefixos e sufixos, que i e ex significam fora e dentro. E que as palavras nas outras línguas

Anexo 30 - Dados do Questionário 2

	família de palavras.	palavras debaixo das profissões e as línguas latinas. Porque eu gosto muito de jogos e das línguas.	palavras. Porque as famílias de palavras para mim não me ensinaram nada.	A língua portuguesa apareceu das palavras das outras línguas.	algumas são iguais e outras são diferentes. e também descobri que tri significa três, que qua significa quatro, penta significa inco e hexa significa seis.
A13	Lembro-me dos sufixos, dos afixos e dos prefixos.	Foi fazer a árvore das línguas, gostei de ir ao quadro colar palavras. Eu gostei principalmente de tudo. Porque foi muito divertido.	b)	A língua portuguesa nasceu em Portugal. Apareceu a partir das outras línguas.	Descobri que as palavras com o sufixo eiró existe em outras línguas diferentes das palavras em português, também descobri que a inspiração quer dizer para dentro e que a expiração quer dizer para fora, também descobri que há famílias de palavras em outras línguas. Descobri também que pode haver histórias em outras línguas.
A14	Prefixos des, im, in, ex e i.	Tudo. Porque foram muito interessante.	Nenhuma. Porque gostei de todas.	b) Do latim e do grego.	Que em outras línguas os prefixos eiro não são iguais na escrita nem na fala. Que as figuras geométricas são duas palavras.
A15	Lembro-me dos prefixos, afixos e dos sufixos.	Brincar com as palavras. Porque foi engraçado e gostei muito de aprender mais.	b)	b) A língua portuguesa apareceu a partir do latim.	Eu descobri as palavras com o sufixo eiro em outras línguas são diferentes das palavras em português. Também foi muito divertido fazer isto. Inspiração quer dizer para dentro e expiração quer dizer para fora. Também descobri famílias de palavras em outras línguas, descobri também que pode haver histórias em outras línguas.
A16	Fizemos uma árvore das línguas, brincamos com as profissões, falamos sobre os sufixos, prefixos e também dos afixos e da	Adorei todas as atividades porque eram bastante interessantes.	b)	Não respondeu ao questionário I A língua portuguesa apareceu através do latim.	Descobri que existem famílias de palavras tem palavras derivadas e simples. E que em outras línguas diferentes o significado é o mesmo. E também aprendi in e ex quer dizer fora ou até quer dizer dentro.

Anexo 30 - Dados do Questionário 2

	família de palavras.				
A17	Que também há prefixos nas outras línguas românicas e também que tri quer dizer três, eu quadr quer dizer quatro, que penta quer dizer cinco e que hexa quer dizer seis.	Gostei de brincar com as palavras. Porque adoro brincar e adoro ler.	b)	Apareceu do latim.	Descobri que também há afixos nas outras línguas românicas. Descobri que a língua portuguesa tem de base o latim e com uns retoques de grego. Também descobri que o sufixo eiro é parecido nas outras línguas românicas.
				A língua portuguesa apareceu pelo latim com algumas mudanças.	
A18	Falámos das famílias de palavras, sufixo, afixo e prefixo.	Eu gostei de todas as actividades porque eram muito divertidas.	b)	Acho que foi a seguir aos romanos aparecerem.	Descobri que a família de palavras tinha palavras simples e derivadas. Também descobri o que quer dizer e e ex, quer dizer fora e dentro. Que nas outras línguas as profissões não começam da mesma maneira.
				Eu antes não sabia como apareceu a língua portuguesa agora sei que foi do latim e das outras influências que aconteceu na língua portuguesa.	
A19	Foram os sufixos, afixos, as línguas românicas ou latinas, radicais...	Gostei de aprender o jogo das profissões em outras línguas latinas porque foi divertido, também gostei da atividade da árvore das línguas latinas / românicas.	Como eu gostei de todas não vou responder. Porque foi tudo divertido.	b)	Descobri que a língua portuguesa se formou das línguas latinas / românicas. Descobri que nas outras línguas românicas não existe o sufixo eiró. Descobri que na palavra triângulo tem a palavra ângulo e nas línguas românicas começa por tri. Descobri que o latim tem algumas palavras em português. Descobri que tri, qua, penta e hexa quer dizer e, 4, 5 e 6.
				A língua portuguesa na minha opinião apareceu das línguas latinas.	

1) O aluno tinha o pé partido, por isso tinha dificuldade em se movimentar na sala.

Anexo 31 - Quadro comparativo de respostas à questão “Na tua opinião, como apareceu a língua portuguesa?”

“Na tua opinião, como apareceu a língua portuguesa?”		
	Respostas recolhidas no Questionário 1	Respostas recolhidas no Questionário 2
A1	Apareceu com a leitura.	Apareceu porque os homens falavam latim e afetaram Portugal, mas também os <i>ibéricos</i> e os gregos.
A2	b)	A minha opinião é que para aparecer a língua portuguesa, os romanos ajudaram a criá-la.
A3	b)	A língua portuguesa apareceu depois da língua latina.
A4	Apareceu porque começou a haver muitas palavras e frases e formou-se a língua portuguesa.	Eu acho que a língua portuguesa apareceu do latim, porque a maior parte das palavras era igual às da língua portuguesa e do grego.
A5	A Língua portuguesa foi-se desenvolvendo a partir da Idade Pré-histórica.	Na minha opinião a língua portuguesa apareceu do latim e do grego.
A6	Apareceu pelos romanos.	Na minha opinião a língua portuguesa apareceu pela língua latina.
A7	Porque nasci em Portugal.	Na minha opinião é que os romanos ajudaram a criá-la.
A8	Foi em Portugal.	A língua portuguesa apareceu do latim e do grego.
A9	Com as partes de outras línguas.	Foi nascida do latim. Tal como o espanhol e outras.
A10	Apareceu no mesmo de em que o símbolo português apareceu.	Apareceu quando as palavras do latim também apareceram.
A11	Apareceu do latim.	Na minha opinião a língua portuguesa veio do latim e do grego.
A12	Com as partes de outras línguas.	A língua portuguesa apareceu das palavras das outras línguas.
A13	A língua portuguesa nasceu em Portugal.	Apareceu a partir das outras línguas.
A14	b)	Do latim e do grego.
A15	b)	A língua portuguesa apareceu a partir do latim.
A16	c)	A língua portuguesa apareceu através do latim.
A17	Apareceu do latim.	A língua portuguesa apareceu pelo latim com algumas mudanças.
A18	Acho que foi a seguir aos romanos aparecerem.	Eu antes não sabia como apareceu a língua portuguesa agora sei que foi do latim e das outras influências que aconteceu na língua portuguesa.
A19	b)	A língua portuguesa na minha opinião apareceu das línguas latinas.

b) Não respondeu à pergunta.

c) Não preencheu o Questionário.

ANEXO 32

Outros materiais utilizados

SI - ANEXO 1 - CARTÕES COM AS LÍNGUAS ROMÂNICAS DO PROJETO

Português



Catalão – Català



Espanhol – Español



Francês – Français



Italiano - Italiano



Romeno - Română





O Gato das Botas

O gato das botas



El gat amb botes



Il gatto con gli stivali



El gato con botas



Motanul încălțat



Le chat botté



O gato das botas

El gat amb botes

El gato con botas

Le chat botté

Il gatto com gli stivali

Motanul încălțat



Italiano
Italiano

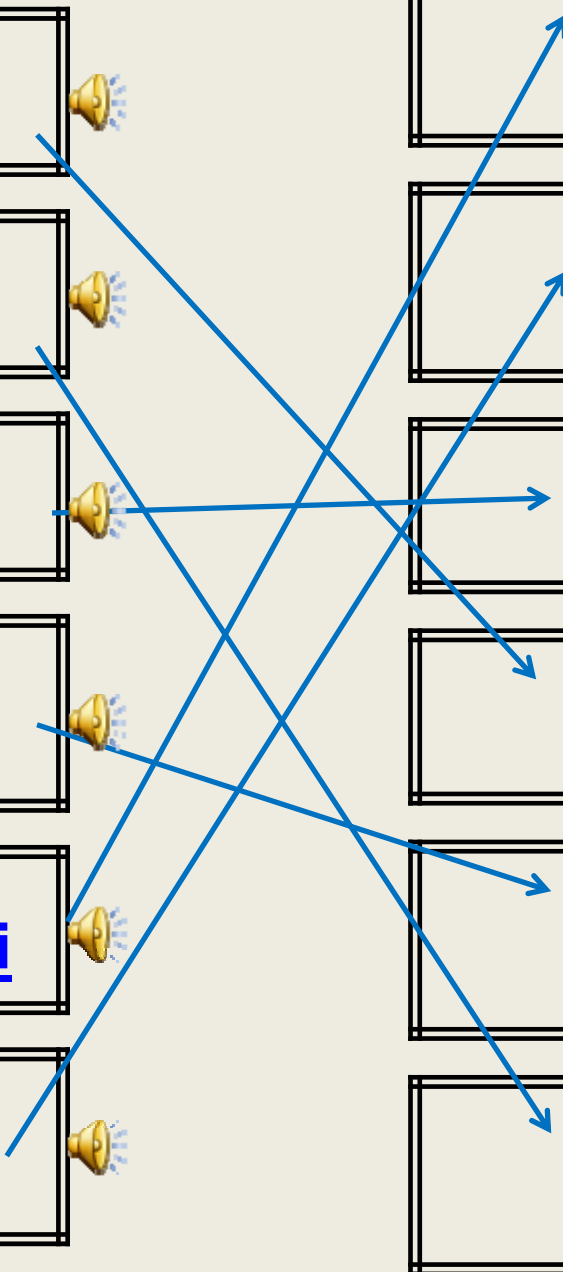
Romeno
Română

Espanhol
Español

Português

Francês
Français

Catalão
Català



SI - ANEXO 2 - IMAGENS DA HISTÓRIA

















**ANEXO 8 - CARTÕES COM AS PALAVRAS GATO, REI, COELHO,
CARRUAGEM E PRINCESA NAS SEIS LÍNGUAS ROMÂNICAS DO PROJETO**

gato

chat

gato

gat

gatto

motanul

rei

roi

rey

rei

re

regele

coelho

lapin

conejo

conill

coniglio

iepure

chapéu

chapeau

sombrero

barret

cappello

pălărie

princesa

princesse

princesa

princesa

principessa

prințesă

par de botas

paire de bottes

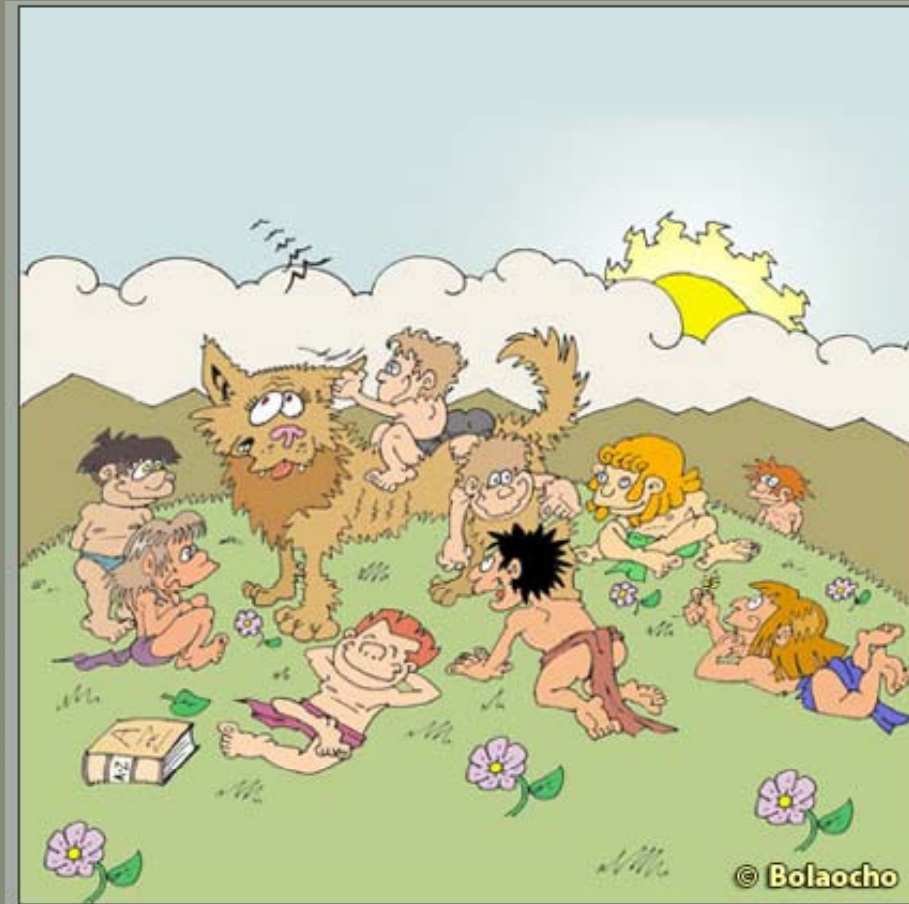
par de botas

parell de botes

paio di stivali

pereche cizme

Odisseia das Línguas



O Latim



O latim era o meio de expressão de um pequeno povoado de pastores e agricultores do Latium, no vale pantanoso do Tibre, oito séculos antes de nossa era. Esse pequeno vilarejo chamado Roma expandiu-se e, a pouco a pouco, no terceiro século A.C., tomou posse de toda a península itálica. Nos séculos seguintes, conquistou territórios cada vez mais numerosos, até constituir o maior império da Antiguidade.

A língua falada por essa pequena comunidade de camponeses, comerciantes e soldados tornou-se, no Ocidente, a língua de todo o império e assim permaneceu durante séculos.

Durante séculos, o latim sobreviveu e tornou-se a língua privilegiada de um imenso império e o depositário dos maiores tesouros culturais da humanidade.

Esta língua foi a base de divulgação de uma das principais religiões mundiais, o cristianismo, e o alicerce de algumas das línguas mais importantes do atlas linguístico mundial actual.



O Espanhol

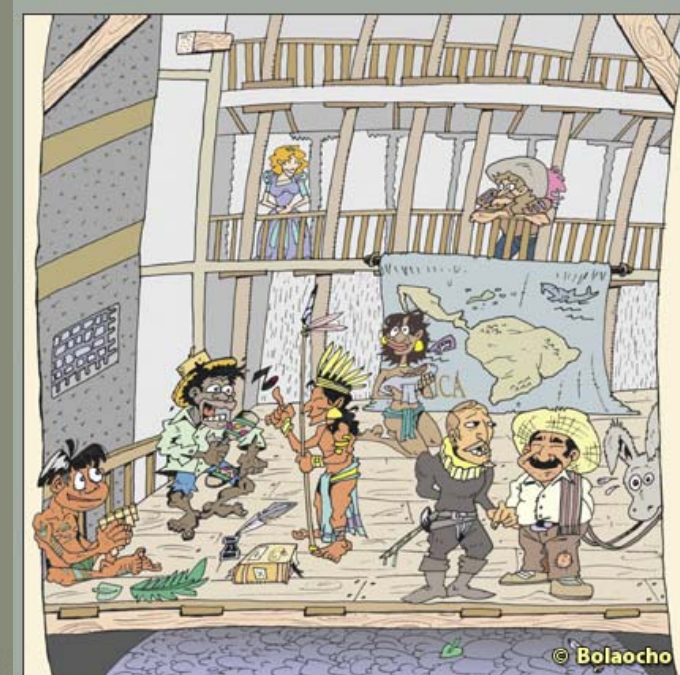
Originário do antigo reino de *Castilha*, o espanhol é também conhecido como *castelhano*. Os dois nomes são equivalentes, mesmo se a palavra “ castelhano “ se refere mais particularmente à variante falada em *Castilha*.

Os romanos conquistaram a Península Ibérica e os habitantes primitivos não resistiram ao contacto com uma cultura mais desenvolvida, adquirindo os seus usos, os seus hábitos e a sua língua.

As populações do sul foram rapidamente conquistadas, enquanto as do norte ofereceram mais resistência.

Com o fim do Império Romano e a chegada de outros povos, o latim começou a fraccionar-se, beneficiando a reafirmação das variações populares. sem no entanto desaparecer. A língua distanciou-se do latim clássico e evoluiu diferentemente, de acordo com as regiões.

Com a Reconquista, *Castilha* avançou de norte para sul e o castelhano impôs-se aos dialectos locais, obrigando alguns a desaparecer completamente. Apenas o catalão e o galaico-português resistiram à pressão do castelhano.



Actualmente, o espanhol é a língua latina mais difundida no mundo : trezentos e oitenta mil falantes de espanhol dividem-se em quatro continentes. Trata-se não apenas da principal língua da Espanha, terra que lhe deu o nome, mas também do meio de expressão privilegiado da maioria dos países da América. O espanhol está também presente na África e na Ásia, onde infelizmente tende ao desaparecimento. Nos Estados-Unidos, o espanhol é a segunda língua mais falada, chegando mesmo a ser, em alguns locais, mais praticado que o inglês.



O Francês



A pré-história do francês começa com os primeiros povos - lígures e iberos - que se instalaram no actual território da França, 600 anos A. C. Apesar das suas línguas terem desaparecido completamente, esses povos deixaram vestígios, por exemplo nomes de lugares e pessoas.

Mais tarde, os gregos e, sobretudo, os gauleses, de origem celta, deixaram marcas mais profundas na língua francesa.

Em 52 A.C., Roma apoderou-se da Gália e transformou, em muito pouco tempo, o país. O domínio de Roma influenciou profundamente a língua e, rapidamente, grande parte da população compreendia e falava o latim.

A língua dos romanos era usada no exército, na administração e para as relações comerciais e, rapidamente passou a ser usada de forma generalizada.

Dois séculos depois, diversos povos de língua germânica invadiram a Gália romana. Com a queda do império do Ocidente em 476, vários reinos “ bárbaros “ constituíram-se na Gália. A influência dos *francos sálios* foi a mais importante; eles impuseram-se rapidamente no norte e deram o seu nome aos territórios conquistados. A sua língua, o *frâncico*, fez concorrência ao latim durante quase três séculos. Apesar de ter sido o latim, língua dominada, que permaneceu como língua oficial, a existência de duas línguas provocou evoluções fonéticas (ao nível do som) que explicam a diferença entre o francês e as outras línguas latinas.

O Italiano

Terra da *latinidade*, a Itália desempenhou um papel decisivo na divulgação do latim e da cultura do império romano no resto da Europa, tanto na Antiguidade como nas épocas que se seguiram.

A língua italiana actual apoia-se principalmente no dialecto toscano e, mais particularmente, o florentino. O florentino foi adoptado no século XVI pelos escritores e intelectuais e expandiu-se, aos poucos, até se tornar, em 1870, a língua da administração e o instrumento de comunicação de toda a sociedade italiana.



Visto que o florentino, diferentemente dos outros dialectos italianos, conservou de modo fiel muitas características do latim, a língua italiana falada hoje apresenta fortes semelhanças com a língua de origem.



No decorrer das últimas décadas, participando plenamente da vida democrática do país, os italianos conseguiram finalmente encontrar uma língua nacional que, mesmo estando em constante evolução e submetida aos riscos da modernidade, representa um tesouro através do qual é possível ler a sua história. Apesar do italiano ter somente 65 milhões de falantes no mundo, trata-se ainda hoje de uma das grandes línguas de cultura internacional.

O Romeno

A Dácia, (actual Roménia) foi um dos últimos territórios integrados no Império Romano. Devido à sua localização, na extremidade do Império e no caminho das grandes invasões que se sucedem nos primeiros séculos de nossa era, a romanidade evoluiu, na Dácia, de forma diferente daquela que aconteceu na parte ocidental do Império. Em 271, ou seja, apenas 165 anos após a sua rendição, a Dácia foi abandonada pela administração romana.

Um outro povo migrante - os eslavos - estabeleceu-se em território dácio, sobretudo nas províncias situadas ao sul do Danúbio, e a presença romana foi então praticamente eliminada.

O latim introduzido na Dácia foi adoptado pela população que rejeitou à sua própria língua, repetindo o mesmo fenómeno produzido com os celtas e os iberos no Ocidente.



O romeno é uma língua latina que se desenvolve sem ligação com o resto da romanidade. No decorrer dos últimos dois séculos, o romeno enriqueceu-se com “empréstimos” feitos às línguas europeias (francês, latim, italiano, alemão e inglês).



O romeno é falado, enquanto língua oficial e maioritária, na Roménia e na República da Moldávia por cerca de 28 milhões de pessoas, das quais mais de 24 milhões o têm como língua materna. Numerosos falantes de romeno existem fora desses dois Estados, sobretudo nos países vizinhos.

Seguidor do latim danubiano ou balcânico, o romeno resulta da romanização de três antigas províncias : a Dácia - correspondente à actual Roménia -, a Mésia e a Ilíria.

O Português

Conhecida como língua da poesia e da música, a língua portuguesa tem origem no latim vulgar, usado num território chamado Lusitânia, pelos romanos. Essa região corresponde aproximadamente ao Portugal actual, mais uma parte de Leão, da Castilha e da Extremadura, até as proximidades de Toledo.

Quando Roma completou a dominação da Lusitânia, a colonização romana instalou-se com os seus soldados e a sua corte de funcionários e comerciantes.

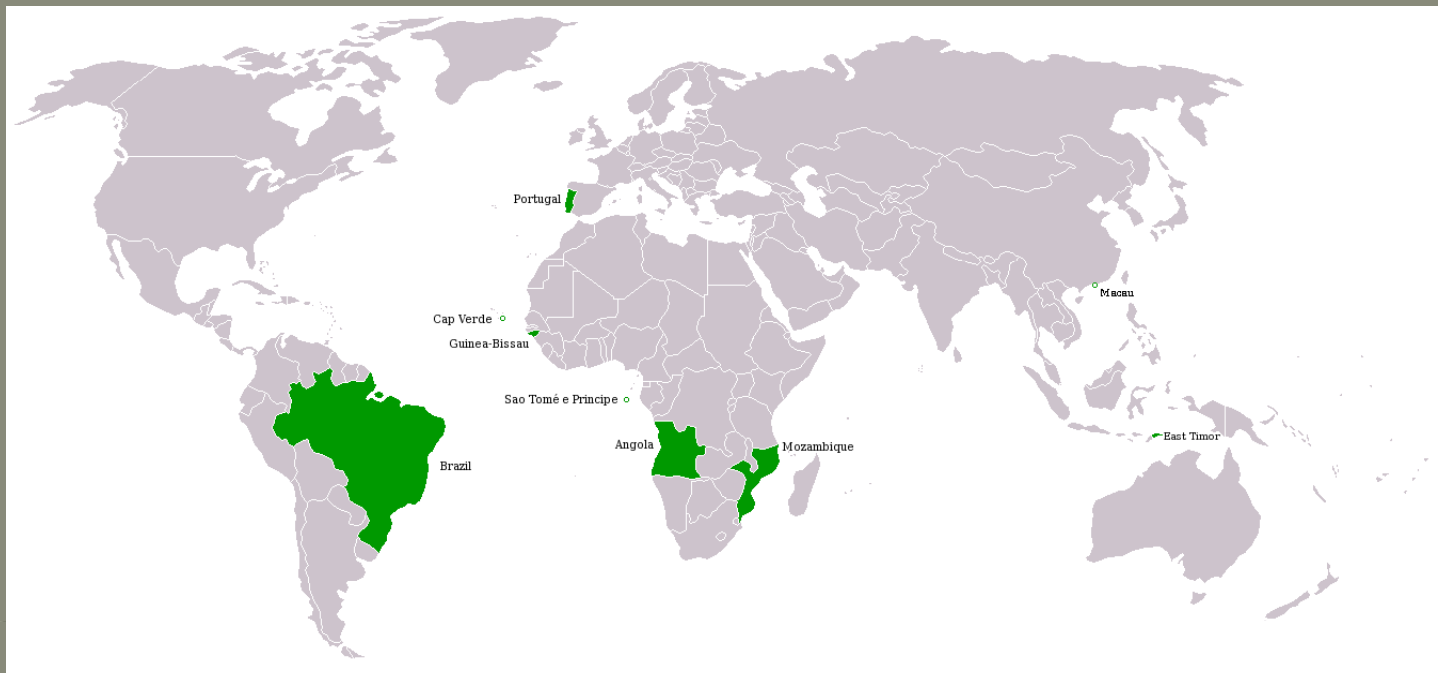
A administração e a legislação romanas impuseram-se, bem como a língua latina que, rapidamente se estendeu por entre todas as camadas da população, fazendo desaparecer a maioria dos dialectos primitivos e tornando-se finalmente na única língua praticada em toda a Lusitânia.

Assim como o resto da península, Portugal também sofreu invasões : germânicas num primeiro momento, em 409, com os vândalos, os suevos e os alamanos; e, em 711, a conquista muçulmana, que exerceu uma influência notável na cultura e na língua desse pequeno território. O latim evoluiu sob essa dupla influência, mas não desapareceu.



Actualmente, o português, com as suas três principais variações, europeia, brasileira e africana, é ainda uma das principais línguas do mundo. Com mais de duzentos milhões de falantes, trata-se da quarta língua europeia mais falada no mundo, depois do inglês, do espanhol e do ucraniano-russo.

O português é a língua de comunicação de diversas nações, na Europa, na África, na Ásia e na América. A história da língua portuguesa é indissociável da história de um povo que conheceu, a partir do século XV, uma epopeia marítima excepcional e expandiu-se, em poucas décadas, aos quatro cantos do mundo.



SII - ANEXO 5 - IMAGENS COM LEGENDA RETIRADAS DAS HISTÓRIA





**SII - ANEXO 6 - CARTÕES COM PALAVRAS PARA FORMAR FAMÍLIA
DE PALAVRAS**

Família de palavras

_____	_____	_____	_____
_____	_____	novo	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

Grupo: _____

Data: _____

Família de palavras

_____	_____	_____	_____
_____	_____	terra	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

Grupo: _____

Data: _____

Família de palavras

_____	_____	_____	_____
_____	_____	campo	_____
_____	_____	_____	_____

Grupo: _____

Data: _____

Família de palavras

_____	_____	_____	_____
_____	_____	casa	_____
_____	_____	_____	_____

Grupo: _____

Data: _____

SII - ANEXO 7 - CARTÕES COM PALAVRAS

novo

casa

campo

terra



terra



camp



casa



nou



tierra



camp



casa



nuevo



nouveau



champ



maison



terre



terre



camp



casa



nuovo



nouă



teren



acasă



câmpul

SIV - ANEXO 8 - IMAGENS DE PROFISSÕES

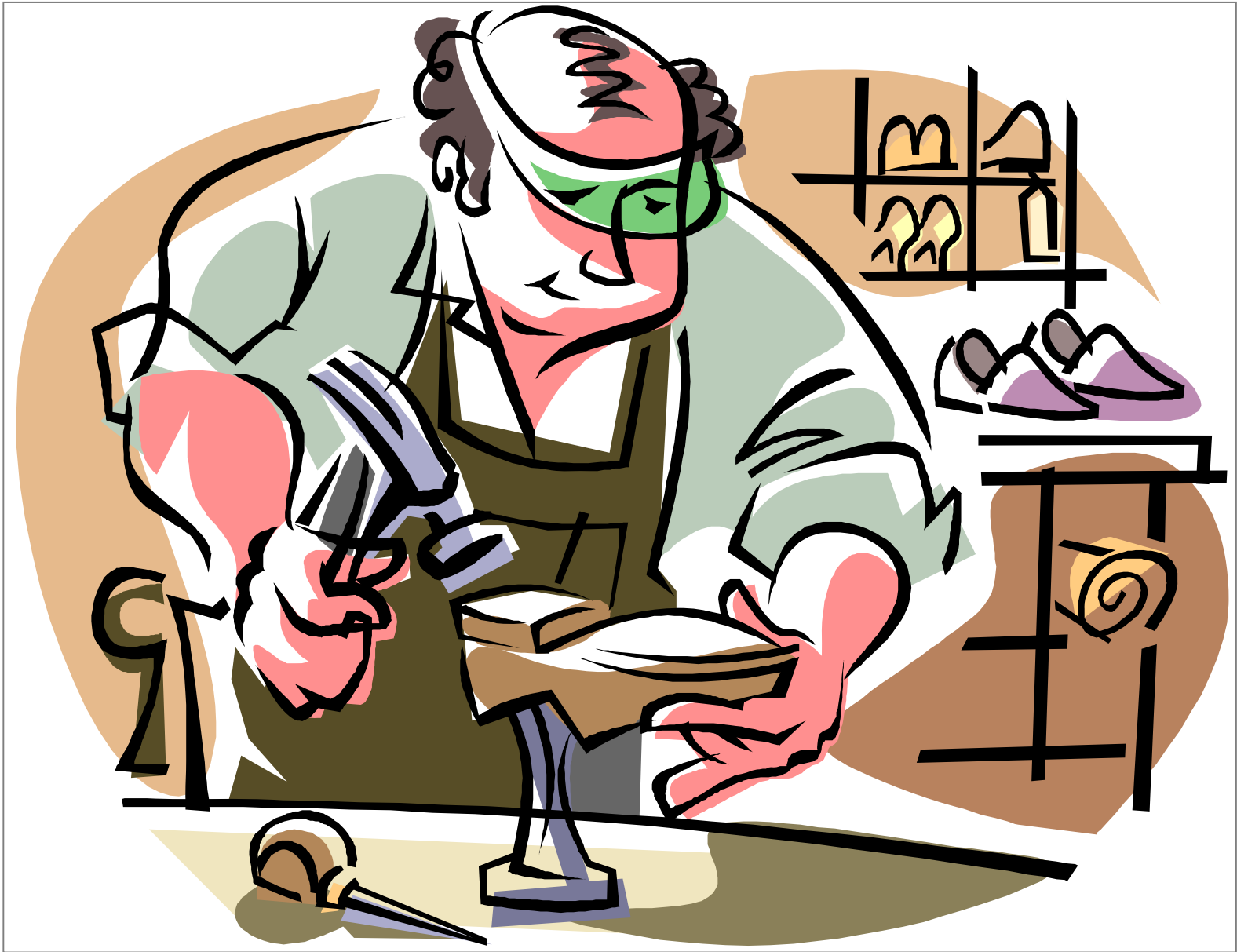












**SIV - ANEXO 9 - CARTÕES COM AS PROFISSÕES NAS VÁRIAS
LÍNGUAS**

sapateiro

cordonnier

zapatero

sabater

calzolaio

cizmar

cozinheiro

cuisinier

cocinero

cuinar

cuoco

bucătar

mineiro

mineur

minero

miner

minatore

miner

engenheiro

ingénieur

ingeniero

engineer

ingegnere

inginer

enfermeiro

infirmier

enfermero

infermer

infermiere

infirmieră

padeiro

boulangier

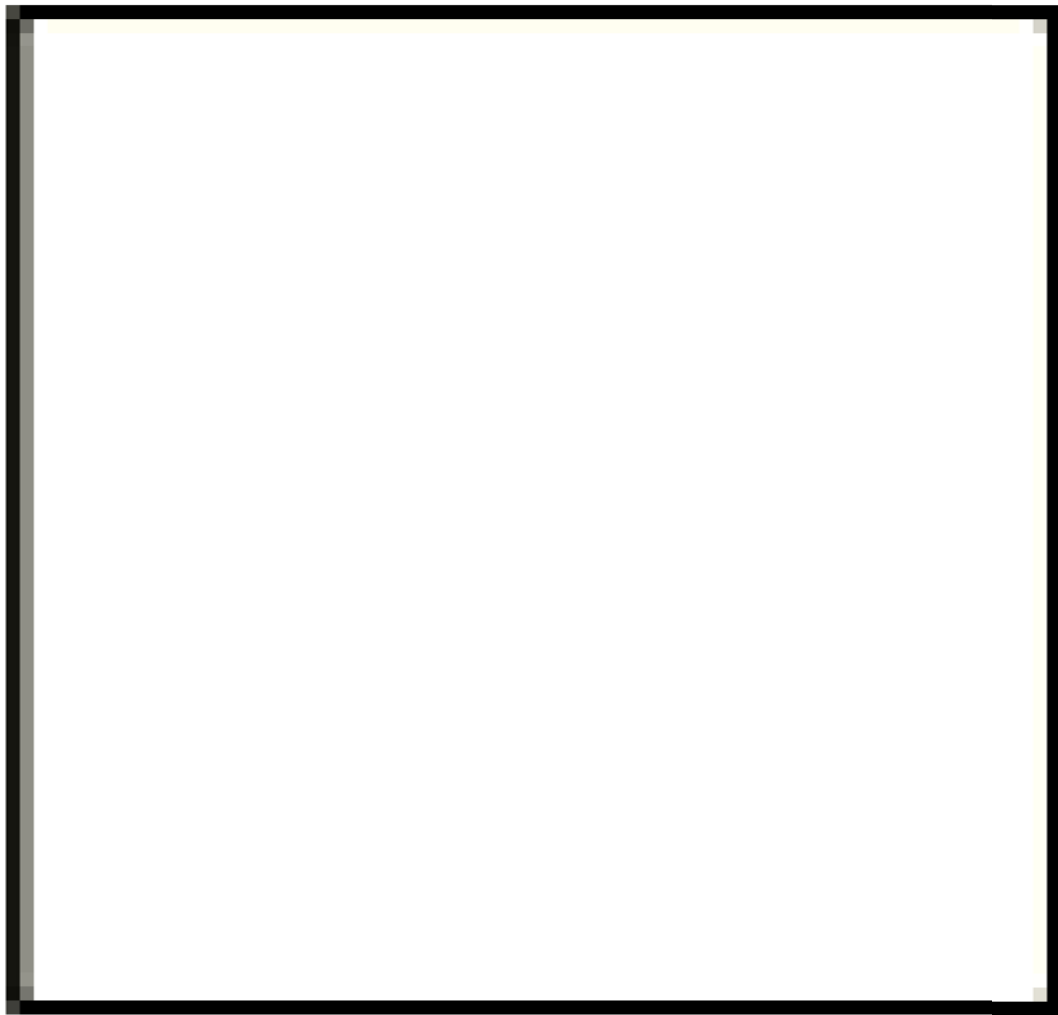
panadero

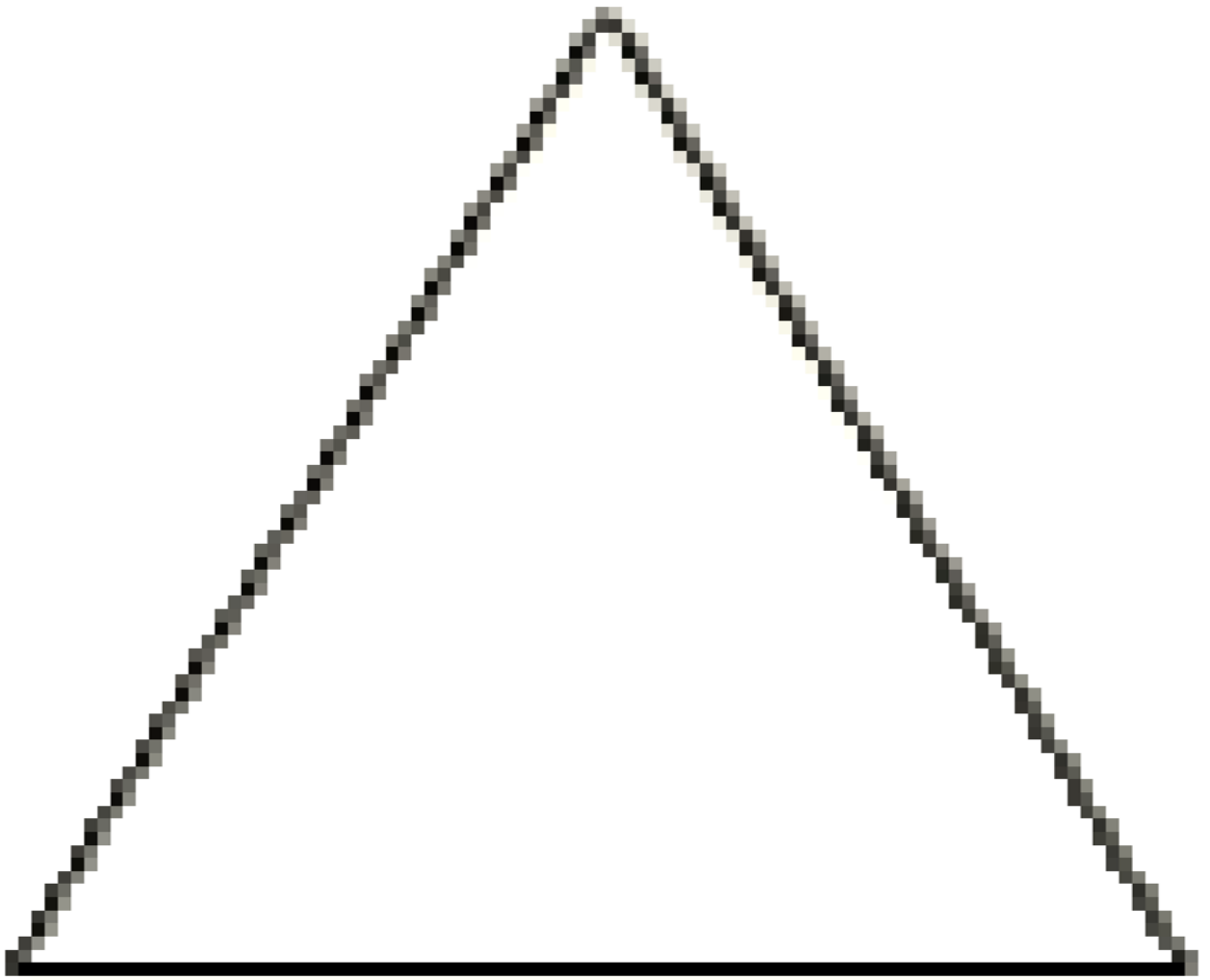
forner

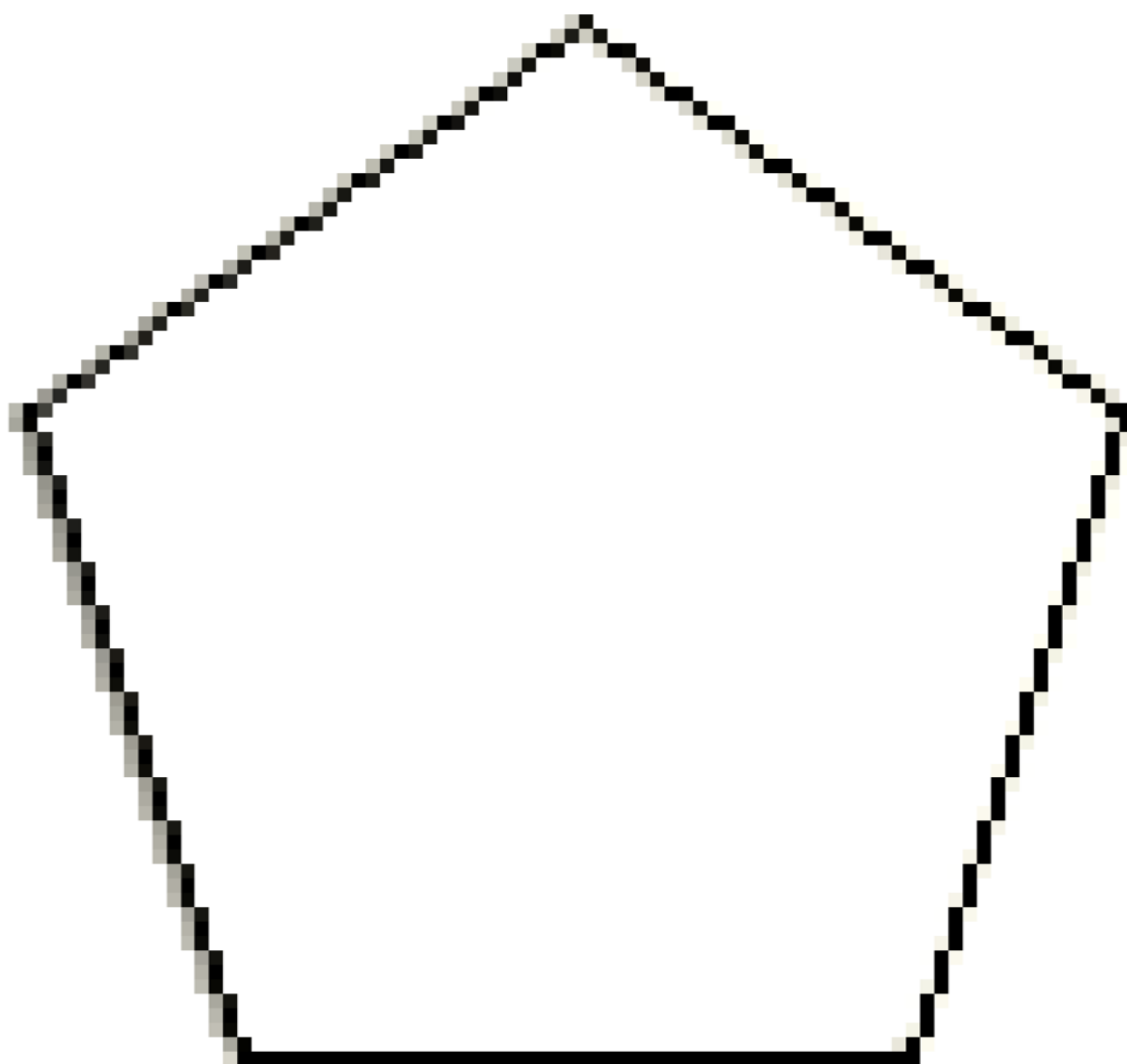
panettiere

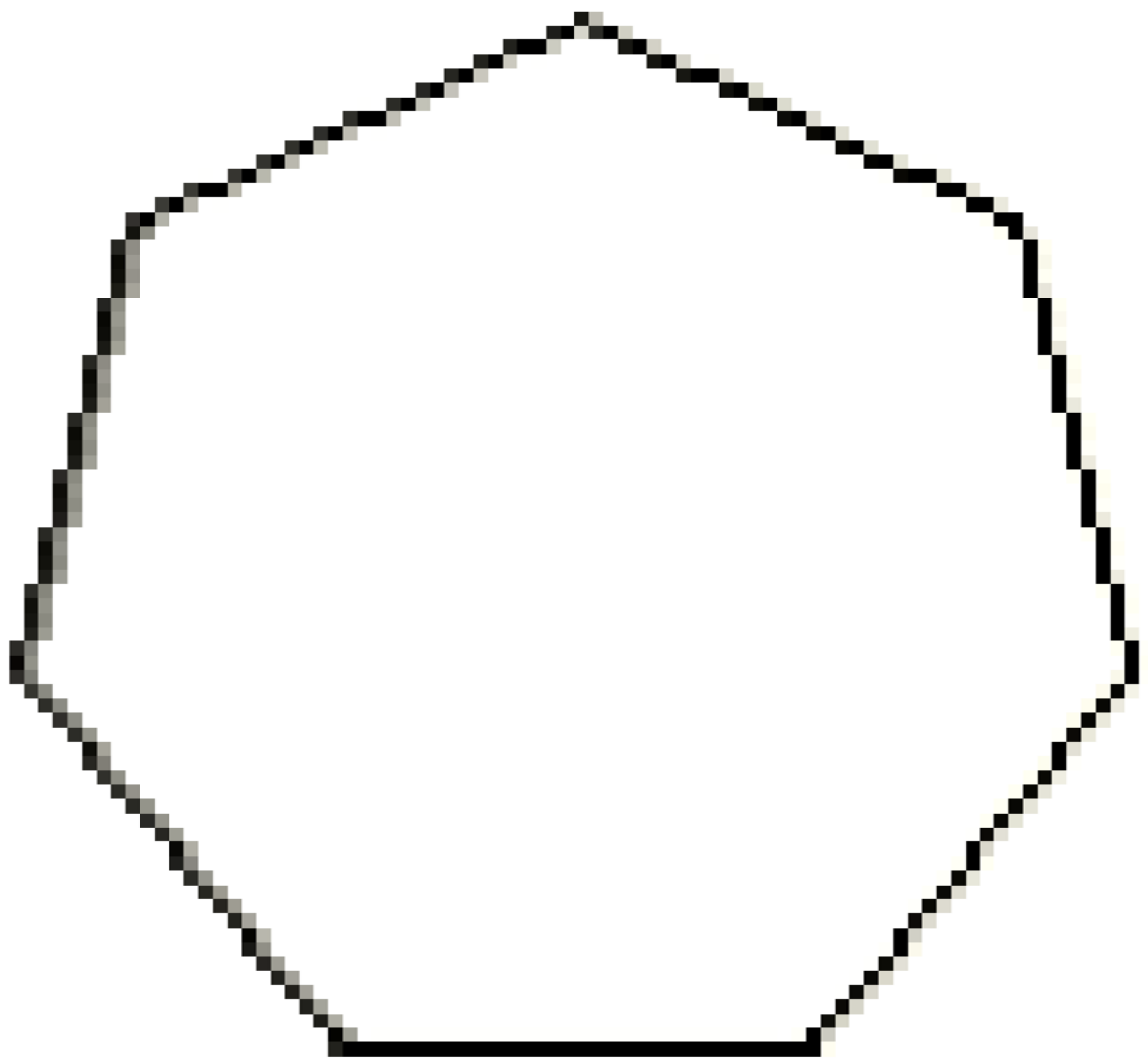
brutar

SV - ANEXO 10 - IMAGENS DOS POLÍGONOS
(imprimidos em cartolina colorida)









**SV - ANEXO 11 - LEGENDAS DOS POLÍGONOS EM PORTUGUÊS,
ESAPANHOL CATALÃO, FRANCÊS, ITALIANO E ROMENO**

triângulo

quadrado

pentágono

hexágono

triangle

carré

pentagone

hexagone

triángulo

cuadrado

pentágono

hexágono

triangle

quadrats

pentàgon

hexàgon

triangolo

quadrato

pentagono

esagono

triunghi

pătrat

pentagon

hexagon

Lista de radicais eruditos

Rdical	Significado	Exemplo
<hr/>	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>
<hr/>	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>
<hr/>	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>
<hr/>	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>
<hr/>	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>
<hr/>	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>
<hr/>	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>
<hr/>	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>

O Gato das Botas



Era uma vez um velho moleiro que tinha três filhos.

Era uma vez um velho moleiro que tinha três filhos.

Hi havia una vegada un vell moliner que tenia tres fills.

Érase una vez un viejo molinero que tenía três hijos.

Il était une fois un vieux meunier qui avait trois garçons.

Cera una volta un vecchio mugnaio che aveva tre figli maschi.

A fost odată ca niciodată un bătrân morar care avea trei fii.

Quadro comparativo

Português	Catalão	Espanhol	Francês	Italiano	Romeno
velho	vell	viejo	vieux	vecchio	bătrân
moleiro	moliner	molinero	meunier	mugnaio	morar
três	tres	tres	trois	tre	trei
filhos	fills	hijos	garçons (fils)	figli	fii

Latim

**"Olim vetus molinarius tres filios
habebat"**

Quadro comparativo

Português	Catalão	Espanhol	Francês	Italiano	Romeno	Latim
velho	vell	viejo	vieux	vecchio	bătrân	vetus
moleiro	moliner	molinero	meunier	mugnaio	morar	molinarius
três	tres	tres	trois	tre	trei	tres
filhos	fills	hijos	garçons (fils)	figli	fii	filios