Universidade de Aveiro
2012

Departamento de Educação

Cindy Tavares Henriques

Jogar com a diversidade linguística e cultural no pré-escolar

Universidade de Aveiro
2012

Departamento de Educação

Cindy Tavares Henriques

Jogar com a diversidade linguística e cultural no pré-escolar

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

A todos aqueles que sempre me levaram a acreditar em mim mesma

o júri

Presidente

Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Gillian Grace Owen Moreira
Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

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

agradecimentos

A concretização deste trabalho só foi possível na medida em que contou com o apoio, a persistência e o carinho de muitas pessoas, cujo contributo foi fundamental para tornar o caminho menos árduo e menos solitário. Agradeço particularmente:

À professora Ana Sofia Pinho, pela amizade, pela atenção e dedicação permanentes, pela disponibilidade incondicional, pelas palavras de apoio, pelo muito que me ajudou a aprender e a crescer em termos pessoais e investigativos, pela excelente orientação e pela confiança que depositou em mim e neste trabalho.

À professora Filomena Martins, pela amizade, pelo apoio, pela partilha de conhecimentos e de experiências, pela excelente orientação e por me fazer crescer pessoal e profissionalmente.

À professora Ana Isabel Andrade, pela amizade, pelo apoio, pelas palavras sábias e pela confiança e otimismo.

Ao meu pai, Adriano, e à minha mãe, Graça, por todos os sacrifícios que fizeram por mim, pelo incansável apoio e amor, pelo exemplo de vida e por sempre me apoiarem nas minhas decisões.

Ao Daniel, meu namorado, pela compreensão e paciência, pelas palavras amigas e reconfortantes, pela força e motivação, pela confiança depositada em mim e por sempre me levar a acreditar em mim mesma e a seguir os meus sonhos.

Ao Valentim, à Beatriz e à Carolina, meus sobrinhos, por darem cor e brilho à minha vida com um simples sorriso.

Às minhas irmãs, Cátia e Patrícia, pela amizade, pelo companheirismo e pelo apoio incondicional.

À Rita, pela amiga fantástica que é, pelo carinho, pela dedicação, pelas palavras amigas, pela partilha de ideias e de experiências e por ter estado sempre comigo nos momentos bons e menos bons.

À Carina, à Andreia e ao Hélder, meus amigos especiais, por jamais terem deixado de me apoiar, pela constante dedicação, pelos desafios ultrapassados e pelos sorrisos partilhados.

A todas as crianças envolvidas neste estudo, bem como a tantas outras que fizeram parte da minha vida profissional, que guardarei para sempre no meu coração.

A todos o meu reconhecido Obrigada!

palavras-chave

Sensibilização à diversidade linguística, desenvolvimento linguístico, competência plurilingue, repertório plurilingue, jogo.

resumo

Num mundo cada vez mais marcado por uma heterogeneidade linguística e cultural surge a necessidade de promover nas crianças o gosto pelas diferentes línguas e culturas e fomentar nestas uma atitude de respeito e tolerância face ao Outro. Neste âmbito, é imprescindível que se inicie a sensibilização à diversidade linguística e cultural em crianças em idade do pré-escolar, de forma a que estas, desde cedo, desenvolvam competências pessoais, culturais e linguísticas que lhes permitam uma integração na realidade social atual (Candelier, 2003; Martins, 2008 e Sá, 2007). O jogo pode ser um instrumento fundamental para as crianças se aproximarem das línguas e das culturas, daí que o seu incremento no contexto pré-escolar seja considerado bastante promissor (Hagège, 1996; Coelho, 2007 e Lucas, 2000).

Enquadrado nesta perspetiva surge o presente trabalho, cujo principal objetivo se prende com a compreensão do desenvolvimento da competência plurilingue em crianças em idade do pré-escolar através da abordagem da sensibilização à diversidade linguística e cultural centrada no jogo.

Tratando-se de um estudo assente numa investigação qualitativa do tipo investigação-ação (Bogdan & Biklen, 1994; Esteves, 2002 e Carmo & Ferreira, 1998), este baseou-se no desenvolvimento de um projeto didático em contexto de Educação Pré-Escolar e procurou articular a abordagem da sensibilização à diversidade linguística e cultural com o jogo enquanto estratégia pedagógico-didática.

Após a análise de conteúdo dos dados, recolhidos através da observação direta, das videogravações, dos trabalhos realizados pelas crianças e das grelhas de avaliação, podemos concluir que a abordagem da sensibilização à diversidade linguística e cultural, ao permitir que as crianças contactem com línguas diferentes da sua, possibilitando a identificação de palavras que não utilizam no quotidiano, o estabelecimento de comparações interlinguísticas e o encontro de semelhanças entre línguas distintas, fomenta nestas o desenvolvimento do seu repertório linguístico e, assim, da sua competência plurilingue. No que concerne ao jogo, este assume-se como uma via estimulante e motivante, capaz de levar as crianças a explorar novas palavras e novos aspetos culturais, apresentando-se, por isso, como um recurso promotor de diversas competências.

Este estudo põe assim em evidência as potencialidades que uma educação, em contexto pré-escolar, assente na sensibilização à diversidade linguística e cultural através do jogo apresenta para o desenvolvimento linguístico das crianças.

keywords

Awakening to languages, language development, plurilingual competence, plurilingual repertoire, game.

Abstract

In a world increasingly marked by different languages and cultures, there is the need to encourage children to treasure the different languages and cultures and to foster in them an attitude of respect and tolerance towards Others. In this context, it is vital to raise the preschool children's awareness of linguistic and cultural diversity, so that they can develop from a very early age personal, cultural and language competences that enable them to get integrated in the present social reality (Candelier, 2003; Martins, 2008 e Sá, 2007). The game can be a crucial tool to bring the children near to languages and cultures. Therefore its use in the preschool context can be considered very promising (Hagège, 1996; Coelho, 2007 e Lucas, 2000).

In this background, the present work aims at understanding the development of the plurilingual competence of preschool children, by resorting to the Awakening to Languages and Cultures approach based on game activities.

Being a qualitative study following an action-research perspective (Bogdan & Biklen, 1994; Esteves, 2002 e Carmo & Ferreira, 1998), it relied on the development of a didactic project in the context of Preschool Education and sought to articulate the awakening to languages and cultures approach and the game as a pedagogical-didactic strategy.

After the content analysis of the data, which were collected resorting to direct observation, video recordings, children's works and evaluation grids, we can conclude that the awakening to languages and cultures approach, – by allowing children to contact with different languages and enabling the identification of words not used in their everyday life, comparing and finding similarities between different languages –, has concurred to the development of their linguistic repertoire and plurilingual competence. Regarding the game as a didactic strategy, it has showed to be a stimulating and motivating way to help children explore new words and new cultural topics, thus becoming a promoter of various skills.

This study highlights the potential that an education based on the awakening to languages and cultures approach based on game activities has to the linguistic development of children in Preschool age.

Índice

Índice de Figuras **3**

Índice de Quadros **5**

Índice de Anexos **7**

Introdução **9**

Capítulo I – A sensibilização à diversidade linguística e cultural no pré-escolar **15**

Nota introdutória 17

1. Sensibilização à diversidade linguística e cultural: da clarificação do conceito às razões da sua implementação 19

2. Desenvolvimento da linguagem nas crianças: uma visão sobre diferentes teorias de aquisição verbal 24

3. Sensibilização à diversidade linguística: caminho para construir uma competência plurilingue 27

4. Materiais e atividades didáticos na sensibilização à diversidade linguística: pontos de reflexão 31

Capítulo II – O jogo na sensibilização à diversidade linguística no pré-escolar **33**

Nota Introdutória 35

1. Relação entre jogo e linguagem 37

2. Teorias sobre o jogo 41

3. Importância do jogo no contexto pedagógico 45

Capítulo III – Orientações Metodológicas do Estudo **47**

Nota introdutória 49

1. Enquadramento metodológico e apresentação do estudo 51

1.1. Metodologia de investigação 51

1.2. Questão e objetivos de investigação 54

2. Apresentação do projeto de intervenção 55
2.1. Inserção curricular do tema 55
2.2. Caracterização dos intervenientes 56
2.2.1. Caracterização da instituição 56
2.2.2. Caracterização do grupo de crianças 57
2.3. Objetivos gerais e objetivos específicos 58
2.4. Organização e descrição das sessões de intervenção 60
2.4.1. Sessão I – Com este amigo eu quero brincar 62
2.4.2. Sessão II – Pelos caminhos da Índia 65
2.4.3. Sessão III – Às voltas nos EUA 69
2.4.4. Sessão IV – As voltas que um guarda-chuva dá… 72
3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados 75
3.1. Observação direta e videogravação das sessões 75
3.2. Trabalhos realizados pelas crianças 76
3.3. Grelhas de avaliação das sessões 77
Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados recolhidos 79
Nota introdutória 81
1. Metodologia de análise de dados 83
1.1. Análise de conteúdo 83
1.2. Instrumentos de tratamento de dados: categorias de análise 86
2. Análise e discussão dos resultados 90
2.1. Dimensão socioafetiva/atitudinal 90
2.2. Repertório plurilingue 97
2.3. Síntese dos resultados obtidos 111
Conclusão 115
Bibliografia 129
Anexos 141

Índice de Figuras

Figura 1 – Dimensões da Competência Plurilingue 29
Figura 2 – Guarda-chuva viajante 61
Figura 3 – Diário "Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos…" 61
Figura 4 – Realização da nuvem "Com este amigo eu quero brincar" 63
Figura 5 – Ilustração de um encontro intercultural 64
Figura 6 – Separação das fotografias da Índia e de Portugal 66
Figura 7 – Caixas para separação das fotografias 66
Figura 8 – Álbum da Isha 68
Figura 9 – Elefante colorido 69
Figura 10 – Jogo "Às voltas nos EUA – Monopoly" 71
Figura 11 – Foguetão 72
Figura 12 – Jogo "As voltas que um guarda-chuva dá…" 73
Figura 13 – Guarda-chuva viajante - lembrança do projeto 74
Figura 14 – Criança entusiasmada por ir viajar pelo mundo 92
Figura 15 – Criança entusiasmada por ir viajar até à Índia 93
Figura 16 – Criança entusiasmada por ir viajar até aos EUA 94
Figura 17 – Crianças do grupo de estudo durante a realização do jogo "As voltas que um guarda-chuva dá…" 97

Índice de Quadros

Quadro 1 - Objetivos específicos das sessões do projeto de intervenção 59
Quadro 2 – Dados recolhidos nas sessões do projeto de intervenção 77
Quadro 3 – Categorias e Subcategorias de análise 87
Quadro 4 – Categoria 1 - Dimensão socioafetiva/atitudinal 88
Quadro 5 – Categoria 2 - Repertório plurilingue 89
Quadro 6 – Palavras em hindi identificadas e pronunciadas pelas crianças do grupo de estudo 100
Quadro 7 – Palavras em inglês identificadas e pronunciadas pelas crianças do grupo de estudo 103

Índice de Anexos

Anexo I – Planificação do projeto de intervenção 143
Anexo II – Recado de apresentação do guarda-chuva viajante 157
Anexo III – Rostos das crianças de diversos países 161
Anexo IV – Recado do guarda-chuva viajante 165
Anexo V – Recado da Isha 169
Anexo VI – Fotografias do jogo "Fotografias por todo o lado" 173
Anexo VII – Cartões do jogo "Fotografias por todo o lado" 185
Anexo VIII – Grelha de avaliação da Sessão II – Pelos caminhos da Índia 189
Anexo IX – Recado do guarda-chuva viajante 193
Anexo X – Recado do Peter 197
Anexo XI – Imagens das casas do jogo "Às voltas nos EUA – Monopoly" 201
Anexo XII – Títulos de propriedade do jogo "Às voltas nos EUA – Monopoly" 205
Anexo XIII – Cartas de Desafio do jogo "Às voltas nos EUA – Monopoly" 209
Anexo XIV – Cartas de Questão do jogo "Às voltas nos EUA – Monopoly" 223
Anexo XV – Regras do jogo "Às voltas nos EUA – Monopoly" 229
Anexo XVI – Grelha de avaliação da Sessão III – Às voltas nos EUA 235
Anexo XVII – Recado de despedida do guarda-chuva viajante 239
Anexo XVIII – Regras do jogo "As voltas que um guarda-chuva dá…" 243
Anexo XIX – Legendas dos episódios das videogravações selecionados para análise ... 249

Introdução

> *"O mundo desde sempre foi habitado por povos diferentes, com línguas, culturas, valores e estilos de vida muito distintos, sendo que, nos dias de hoje, esses diferentes povos estão, por razões várias, cada vez mais perto uns dos outros, estabelecendo interacções entre si."*
>
> (Sá, 2007: 53)

Tal como é proferido por Sá, na atualidade verifica-se um maior contacto entre povos, línguas e culturas, fomentado por uma crescente mobilidade de pessoas e pelos contactos em espaços virtuais, exigindo-se que o ser humano, enquanto ser social, modifique a sua postura relativamente a outras perspetivas que o começam a rodear. Posto isto, é crucial que se comecem a desenvolver novas formas de socialização nos próprios espaços educativos, que permitam ao sujeito preparar-se para lidar com os desafios da sociedade atual, adotando uma visão de abertura ao Outro e à diferença. Tudo isto pressupõe que se realize uma aprendizagem ao longo da vida, que vise o desenvolvimento de diversas competências, tais como, a comunicação na Língua Materna, a comunicação em Línguas Estrangeiras, a competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia, a competência digital, aprender a aprender, a competência social e cívica, o espírito de iniciativa e espírito empresarial e a sensibilidade e expressão culturais (Comissão Europeia, 2007).

Essa realidade multicultural também se manifesta, cada vez mais, em Portugal, que tem assistido a uma crescente diversidade linguística e cultural na sua população, proveniente, em parte, do aumento do número de imigrantes que escolhem o nosso país como local de acolhimento (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007). Segundo as estatísticas do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, relativas ao ano de 2010, existem cerca de 445 262 imigrantes em Portugal (cf. http://sefstat.sef.pt/distritos.aspx). Tudo isto se repercute nas escolas nacionais, que passam a ser detentoras de públicos cada vez mais heterogéneos linguística e culturalmente (Sá, 2007).

Partindo deste pressuposto, a sensibilização à diversidade linguística e cultural surge como uma abordagem didática que auxilia o sujeito no processo de adaptação, integração e atuação face a esta nova realidade social. Todavia, quanto mais cedo se iniciar esta sensibilização, mais vantajosa será para o sujeito, uma vez que o dotará de competências pessoais, sociais, culturais e linguísticas fulcrais para a sua integração no

mundo, bem como para a aceitação do Outro como igual a si mesmo (Martins, Andrade & Bartolomeu, 2002).

Tendo tudo isto em consideração, sentimos que seria pertinente desenvolver um projeto de intervenção em que pudéssemos abordar a sensibilização à diversidade linguística e cultural, nomeadamente, com crianças que frequentem o pré-escolar. Consideramos que esse trabalho tornar-se-ia muito gratificante, quer a nível pessoal quer profissional, ao proporcionar o acompanhamento das crianças na construção de um processo pessoal de integração num mundo cada vez mais multilingue e multicultural.

O trabalho aqui relatado surge no âmbito da unidade curricular de Seminário de Investigação Educacional em articulação com a unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, vindo a assumir-se sob a forma de um Relatório Final de Estágio, sujeito a provas públicas.

Atendendo ao Seminário de Investigação Educacional, evidencia-se que este é constituído por duas unidades curriculares desenvolvidas em semestres distintos, especificamente, o Seminário de Investigação Educacional A1 (1.º semestre) e o Seminário de Investigação Educacional A2 (2.º semestre). Este visa um desenvolvimento de competências de intervenção direcionadas para a investigação-ação e para o trabalho colaborativo, bem como o desenvolvimento de competências assentes na reflexão, na sistematização e na comunicação, que devem sustentar-se em questões provenientes do contexto educativo no qual decorre a prática pedagógica ou que se articulem com projetos de investigação propostos pelos orientadores.

Por seu lado, a Prática Pedagógica Supervisionada integra duas unidades curriculares, também elas desenvolvidas em semestres diferentes, nomeadamente, a Prática Pedagógica Supervisionada A1 (1.º semestre) e a Prática Pedagógica Supervisionada A2 (2.º semestre), tendo como intuito o desenvolvimento de competências fulcrais ao exercício da prática docente e da reflexão crítica sobre ela, durante situações de formação colaborativa. No que concerne à sua organização, salienta-se que os estudantes são dispostos em díades, que são supervisionadas pelas orientadoras cooperantes, pertencentes a contextos de Educação Pré-escolar e a escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico protocoladas com a Universidade de Aveiro, e ainda pelas orientadoras da própria Universidade de Aveiro. Cada uma destas díades desenvolve experiências de prática distintas, uma vez que durante um semestre encontra-se no contexto de Pré-escolar e

durante outro semestre no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Atendendo ao nosso percurso, ressalvamos que realizámos a Prática Pedagógica Supervisionada A1 numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a Prática Pedagógica Supervisionada A2, num contexto de Pré-escolar, no qual implementámos o nosso projeto de intervenção e de investigação.

Face ao mencionado, o presente trabalho foi desenvolvido no campo de ação de Seminário de Investigação Educacional e de Prática Pedagógica Supervisionada, durante um intervalo de tempo de dois semestres. Ressalva-se que no primeiro semestre houve um maior aprofundamento teórico do quadro concetual que serviria de base ao nosso projeto de intervenção e de investigação, e no segundo semestre procedeu-se à implementação, em contexto educativo, do projeto mencionado.

Posto isto, no presente relatório relatamos uma experiência de prática pedagógica que foi trabalhada de forma mais aprofundada ao longo de um ano letivo, tendo sido desenvolvido em díade (cf. Rocha, 2012). Essa experiência aborda a sensibilização à diversidade linguística e cultural em correlação com o jogo, que se assume como uma via fundamental para essa mesma sensibilização. No caso particular do nosso trabalho individual, salienta-se a focalização do trabalho na diversidade linguística e no desenvolvimento de competências de linguagem, não deixando de existir, contudo, uma osmose entre a dimensão linguística e a dimensão cultural, esta última foco de atenção de Rocha (2012).

O presente trabalho foi, assim, orientado pela seguinte questão:

- Qual o contributo da abordagem da sensibilização à diversidade linguística e cultural através do jogo para o desenvolvimento da competência plurilingue de crianças em idade pré-escolar?

Devido à temática do estudo, pretende-se atingir objetivos investigativos como:

- Compreender o desenvolvimento da competência plurilingue de crianças em idade pré-escolar através da abordagem da sensibilização à diversidade linguística e cultural centrada no jogo;
- Avaliar as potencialidades educativas do projeto didático realizado à luz do objetivo anterior.

Atendendo à estrutura do trabalho em questão, no primeiro capítulo, apresenta-se a abordagem didática da sensibilização à diversidade linguística e cultural no pré-escolar,

clarificando-se o conceito/abordagem em questão e os efeitos positivos que poderá propiciar. Devido à importância que a linguagem detém nesta abordagem, evidenciam-se algumas das teorias explicativas da aquisição verbal durante a infância. Segue-se a referência à relação entre a sensibilização à diversidade linguística e a competência plurilingue. Por último, procede-se a uma reflexão sobre materiais e atividades didáticos que poderão ser utilizados na sensibilização à diversidade linguística.

Relativamente ao segundo capítulo, este foca-se no jogo como estratégia ao serviço da sensibilização para a diversidade linguística no pré-escolar. Assim sendo, começa-se por estabelecer uma relação entre jogo e linguagem. São ainda abordadas algumas teorias sobre o jogo, que se prendem com o desenvolvimento cognitivo. Por fim, evidencia-se a importância de que o jogo se reveste no contexto pedagógico.

No que concerne ao terceiro capítulo, que se centra nas orientações metodológicas do estudo, num primeiro momento faz-se um enquadramento e uma apresentação do nosso estudo, através da exposição da metodologia de investigação no qual este se apoia e da questão de investigação e dos objetivos investigativos do mesmo. Seguidamente, apresenta-se o nosso projeto de intervenção, procedendo-se a uma inserção curricular do tema em estudo, à caracterização da instituição e do grupo de crianças que nele participaram, à exposição dos seus objetivos gerais e objetivos específicos, assim como, à descrição das quatro sessões no qual este se encontra organizado. Posteriormente, são explanados os instrumentos de recolha de dados.

Relativamente ao quarto capítulo, focalizado na apresentação e análise de dados, inicialmente apresenta-se a metodologia de análise de dados em que o nosso estudo se apoia, a análise de conteúdo, procedendo-se para a explicitação das categorias e subcategorias de análise nas quais foram organizados os dados recolhidos. Por fim, efetua-se a análise e discussão dos dados e faz-se uma breve síntese de todos os resultados obtidos, sendo que neste último tópico se encontram patentes as possíveis respostas para a nossa principal questão de investigação.

Num último momento, apresenta-se a conclusão do trabalho, através da qual se estabelece um confronto entre o quadro teórico que apoia toda a investigação e as conclusões obtidas. Apresenta-se ainda uma reflexão sustentada nas limitações e nos possíveis caminhos que o estudo poderia ter tomado, bem como na nossa ação pedagógica.

Capítulo I – A sensibilização à diversidade linguística e cultural no pré-escolar

Nota introdutória

Num mundo cada vez mais marcado pela globalização, fomentada pelo progresso científico e tecnológico, pela evolução dos meios de comunicação e pela mobilidade de pessoas e de bens, surge a necessidade do ser humano desenvolver novas competências, tanto comunicativas como relacionais, pelo que a sua consciencialização de diversas línguas e culturas se assume como um aspeto fulcral para a sua formação enquanto cidadão do mundo.

Partindo deste pressuposto, pretendendo-se que as crianças, desde tenra idade, se consciencializem da diversidade linguística e cultural que caracteriza o mundo atual, como forma de se tornarem, mais tarde, cidadãs críticas, ativas e abertas à diferença, no presente capítulo é abordada a sensibilização à diversidade linguística e cultural no contexto pré-escolar.

Deste modo, num primeiro momento, é apresentada uma clarificação do conceito de sensibilização à diversidade linguística e cultural, através de uma visão geral da sua evolução ao longo do tempo. Também são evidenciados efeitos positivos que poderá acarretar, tais como, uma maior abertura às línguas e às culturas, a capacidade de refletir sobre as línguas ou a aquisição de novos saberes.

Numa segunda etapa, com o propósito de perceber de que forma as crianças adquirem a linguagem, são apresentadas algumas teorias de aquisição verbal.

Posteriormente, e tendo em conta que o presente trabalho pretende dar prioridade à sensibilização à diversidade linguística, encontra-se retratada a possibilidade desta mesma abordagem constituir-se como um instrumento capaz de concorrer para o desenvolvimento da competência plurilingue das crianças.

Num último momento, destacam-se alguns materiais e atividades didáticos aos quais se poderá recorrer para uma sensibilização à diversidade linguística.

1. Sensibilização à diversidade linguística e cultural: da clarificação do conceito às razões da sua implementação

Face a uma crescente importância que a diversidade linguística e cultural tem vindo a evidenciar no nosso mundo, começou a sentir-se por toda a Europa uma maior necessidade de promover o ensino-apredizagem das línguas, desde os primeiros anos de escolaridade, pretendendo-se fomentar o desenvolvimento da competência quer plurilingue como intercultural (Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006).

Partindo deste pressuposto, a partir de 1970, começaram a surgir projetos que pretendiam dar ênfase à sensibilização à diversidade linguística. Assim sendo, o conceito em questão surgiu na Grã-Bretanha, pelas mãos de Hawkins, sob a designação de "language awareness". Segundo este autor, este movimento visava um estudo reflexivo sobre a linguagem, partindo das experiências das crianças com as línguas, possibilitando-se assim o desenvolvimento de competências metalinguísticas (Hawkins, 1987).

Este projeto acabou por ser adaptado à realidade francesa, por Louise Dabène, na década de 1980, recebendo a designação de "Éveil aux Langues". Esta abordagem pretendia levar os alunos a conhecer línguas e culturas e a desenvolver atitudes favoráveis face a estas (Sá, 2007).

Tendo estes movimentos por base e atendendo às vantagens inerentes à sensibilização à diversidade linguística e cultural, foram surgindo novos projetos, tais como o projeto Evlang (L'éveil aux Langues) (cf. http://jaling.ecml.at/french/texte_intro.htm), orientado por Michel Candelier, ou o projeto Eole (Éveil au Langage et Ouverture aux Langues à l'École) (cf. http://web.mac.com/d.elmiger/iWeb/eoleenligne/bienvenue.html), orientado por Christiane Perregaux. Através deste último, procurou-se uma *"construção, nos alunos, de atitudes de valorização das línguas e da capacidade para a aprendizagem de várias línguas, quer sejam próximas ou distantes das crianças"* (Sá, 2007: 70).

Entre 2001 e 2004, desenvolveu-se também o projeto JaLing (Janua Linguarum) (cf. http://jaling.ecml.at), sob coordenação de Michel Candelier e Ingelore Oomen-Welke, no qual se denota, para além de outros países da Europa, a participação de Portugal. Este projeto pretendeu, segundo a perspetiva de Candelier *et al* (2003),

> *"servir à mieux entrer dans l'apprentissage des langues, mais aussi apporter une contribution importante à l'Education dans ses diverses dimensions, qui vont de la connaissance du monde d'aujourd'hui au développement de l'aptitude au raisonnement, en passant par l'histoire, la formation à la citoyenneté, la capacite à écouter l'autre"* (p.13).

Face à participação de Portugal neste projeto, a abordagem em questão surgiu no nosso país com a denominação de "Sensibilização à Diversidade Linguística". No entanto, salientamos que, apesar de aludir apenas à dimensão linguística, a diversidade cultural é também parte integrante desta sensibilização (Sá, 2007), sendo por isso inevitável contactar com uma língua sem contactar com a cultura em que se insere.

Com o surgimento desta designação, emerge também a necessidade do seu desenvolvimento junto de crianças em idades precoces, isto é, em crianças em idade pré-escolar, visto que, desde muito cedo, estas começam a construir saberes do ambiente que as rodeia, quer através da interação com o mundo quer através da interação com o Outro. Desta forma, é fundamental que se comece a aproximar as crianças da diversidade linguística e cultural, dado que esta sensibilização se trata de um meio que possibilita desenvolver nestas uma maior valorização do contacto com outras línguas, povos e culturas, permitindo ainda desenvolver em si uma maior abertura e tolerância face à diferença e o desenvolvimento de capacidades cognitivas fundamentais à aprendizagem (Martins, 2008 e Sá, 2007).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997), é importante que se comece a fomentar nas crianças o contacto com diversos grupos sociais e culturas, levando a que estas desenvolvam o respeito pela pluralidade de culturas.

Nesta linha de pensamento, podemos mencionar que durante o pré-escolar é importante que as crianças contactem com outras línguas, de modo a consciencializarem-se do Outro e da sua forma de comunicar. Assim sendo, a sensibilização deve apoiar-se no lúdico, no prazer e no divertimento, de modo a permitir o desenvolvimento de atitudes cognitivas, mas acima de tudo, afetivas e atitudinais, devendo assim, distanciar-se da aprendizagem formal das Línguas Estrangeiras, que visa um aprofundamento de competências específicas da comunicação verbal (Coelho, 2007 e Strecht-Ribeiro, 1998). Desta forma, para além de se pretender alargar e estimular o universo reflexivo da criança, bem como os seus conhecimentos relativamente à cultura plurilingue, visa-se, acima de

tudo, uma abertura às línguas e ao Outro (Martins, 2008). Sendo assim, é importante reter que o conceito de sensibilização se afasta, nitidamente, do conceito de aprendizagem sistematizada de uma Língua Estrangeira, visto que este último possui um caráter mais intensivo, contemplando a ideia de progressão, de etapas e de objetivos que devem ser alcançados (Strecht-Ribeiro, 1998).

Partindo deste pressuposto, a sensibilização é vista como um tipo de ensino desenvolvido através do brincar com as Línguas Estrangeiras, de um contacto mais descontraído com estas, constituindo-se assim como uma introdução e preparação das crianças para o ensino formal da língua (Porcher & Groux, 1998). Desta forma, esta abordagem deve ser avaliada não de forma quantitativa, mas sim atendendo ao interesse e ao desempenho demonstrado pela criança através da realização das atividades desenvolvidas (Leitão, 2006).

Face ao mencionado, é muito importante que se inicie a sensibilização à diversidade linguística e cultural logo em crianças em idade pré-escolar. Tal facto poderá ainda ser justificado através de um conjunto de razões de diversas ordens, nomeadamente, razões de ordem biológica e psicológica, razões linguísticas e razões socioculturais.

Relativamente às *razões de ordem biológica e psicológica*, sob o ponto de vista de Dias & Mourão (2005) e Garabédian (1996) (citados por Leitão, 2006), durante a faixa etária dos três aos dez anos, as crianças evidenciam uma maior flexibilidade cerebral e fonética, daí que detenham uma maior facilidade em aprenderem novas línguas e em produzir sons variados. Para além disto, demonstram ser mais recetivas e desejosas para aprender uma nova língua e apresentam-se mais desinibidas perante outras crianças, quer na realização de tarefas, quer na presença do erro, não se sentindo tão expostas ou embaraçadas, tal como acontece com o adulto.

No que concerne às *razões linguísticas*, segundo Cohen (1991) (citado por Leitão, 2006), é na faixa etária em questão que as crianças apresentam grandes potencialidades linguísticas, isto é, conseguem captar as outras línguas como captam a sua Língua Materna, vendo-as como um jogo, demonstrando assim uma grande facilidade em apreender sonoridades diferentes e pronunciar corretamente palavras que até então lhes são desconhecidas.

Por último, mas não menos importante, em relação às *razões socioculturais*, evidencia-se que a criança detém capacidades que lhe permitem aceitar com alguma

facilidade o que é diferente, sem criar estereótipos ou preconceitos, tanto sociais como culturais (Leitão, 2006).

Na visão de Candelier (2000), a sensibilização à diversidade linguística e cultural possibilita o desenvolvimento de efeitos positivos em três dimensões, nomeadamente, ao nível das representações e atitudes positivas face às línguas, ao nível das capacidades de ordem metalinguística e metacognitiva e ao nível da cultura linguística.

Relativamente ao desenvolvimento de *representações e atitudes positivas face às línguas*, considera-se que as crianças, ao aproximarem-se das línguas e das comunidades que as falam, tendem a modificar a sua atitude quanto a estas, revelando um maior interesse em relação às línguas e culturas na globalidade. Assim sendo, segundo Marinho (2004), *"através do contacto com a diversidade linguística, o sujeito poderá mais facilmente desenvolver sentimentos e atitudes positivas de respeito e aceitação do que lhe é diferente"* (p. 165).

No que concerne ao desenvolvimento de *capacidades de ordem metalinguística e metacognitiva*, o contacto com a diversidade linguística e cultural leva a que as crianças reflitam sobre a língua, quer a Língua Materna ou as Línguas Estrangeiras, no que respeita a aspetos que aludem às suas regras de funcionamento. Assim sendo, estas passarão a sentir-se mais à vontade no uso da nova língua e a conhecer melhor o sistema linguístico da sua Língua Materna (Coelho, 2007).

Em relação ao desenvolvimento de uma *cultura linguística*, constata-se que as crianças, ao entrarem em contacto com novas experiências linguísticas e culturais, acabarão por adquirir diversos saberes (Martins, Andrade & Bartolomeu, 2002).

De uma forma sintetizada, estas dimensões contribuem para *"a aquisição de saberes, desenvolvimento de atitudes e promoção de valores, dado que uma língua é um espaço potencial da expressão do EU, servindo as realizações de interacção social"* (Sá, 2007: 80).

Todavia, é ainda de salientar que a sensibilização deve atender às experiências e ao sentir de cada criança, caso queira promover o respeito pelas línguas e pelas culturas dos outros (Strecht-Ribeiro, 1998).

Em suma, é de ressalvar que, apesar do seu cariz menos formal comparativamente com a aprendizagem sistematizada de línguas, a sensibilização à diversidade linguística e cultural baseia-se em diversas teorias sobre a aquisição das línguas, visto que, apoiando-

nos na visão de Coelho (2007), retira destas, práticas e estratégias que são cruciais ao desenvolvimento das sessões de sensibilização à diversidade linguística.

2. Desenvolvimento da linguagem nas crianças: uma visão sobre diferentes teorias de aquisição verbal

Para que o ser humano tome conhecimento do mundo, dos problemas e das desigualdades que o afetam e opte por uma postura crítica, a linguagem constitui-se, sob a perspetiva da UNESCO (cf. http://www.unesco.pt/cgi-bin/home.php), como uma componente fundamental em todo este processo, tratando-se assim de um elemento essencial ao desenvolvimento humano. Deste modo, tendo em conta a visão de Pereira (2003),

> *"A linguagem é vista como elemento estruturador e orientador do pensamento, algo que parte do social para o individual. Sendo a principal função da linguagem a da comunicação é através das interacções sociais que a função se cumpre, produzindo novo conhecimento"* (p. 14).

Atendendo a esta afirmação, podemos referir que a linguagem, para além de ter uma *função de comunicação*, reveste-se de muitas outras funções, tais como: a *função expressiva*, que remete para os estados emocionais do emissor, evidenciando-se através de interjeições, efeitos irónicos ou acentuações de voz; a *função conotativa*, manifestada quando o emissor tem o intuito de levar o recetor a seguir uma determinada conduta, daí poder apresentar-se sob a forma de ordem ou pedido; a *função poética*, claramente ligada à mensagem independentemente do seu significado; a *função fáctica*, que visa uma manutenção do canal entre emissor – recetor; a *função descritiva/referencial*, relacionada com o facto de o emissor fornecer informações alusivas à realidade, através da descrição de factos, estados ou comportamentos; e a *função metalinguística*, que se prende com a utilização da linguagem para falar acerca da própria linguagem (Jakobson, 1963).

Na perspetiva de Sim-Sim, Silva & Nunes (2008), a linguagem é vista como a capacidade que qualquer ser humano detém para adquirir e utilizar a língua da sua comunidade. Essa aquisição da linguagem decorre durante o período da infância e processa-se de modo espontâneo e natural.

Face ao mencionado, podemos destacar que, no decorrer das últimas décadas, nomeadamente a partir de 1960, desenvolveram-se diversas teorias relacionadas com as diferentes etapas que constituem o processo de aquisição de línguas que, segundo Hagège (1996), se tratam de sistemas complexos de comunicação, utilizados por biliões de seres

humanos. Salienta-se que estas teorias têm vindo a exercer uma grande influência sobre as abordagens didáticas, podendo destacar-se o positivismo, o behaviourismo, o cognitivismo, o construtivismo, o humanismo e o sociointeracionismo (Andrade & Araújo e Sá, 1992).

O positivismo surgiu por volta da década de 1960, baseado nos princípios das ciências naturais. Esta corrente defendia que através da observação do comportamento humano podia-se compreender como se processava a aprendizagem humana (Coelho, 2007). Tendo esta teoria como fonte de origem, surgiu o behaviourismo, para o qual a aprendizagem não dependia de fatores genéticos, mas sim do ambiente em que o aprendente estivesse. Considerava ainda que quanto maior fosse a repetição, a imitação e o reforço da Língua Estrangeira, maior seria a sua interiorização e que quantas mais fossem as semelhanças entre a Língua Materna e a Língua Estrangeira, mais fácil seria a aprendizagem da última (Coelho, 2007; Andrade & Araújo e Sá, 1992 e Rigolon, 1998).

Como forma de reação a esta última teoria surgiu o cognitivismo que pretendia compreender os processos cognitivos relacionados com a aprendizagem (Coelho, 2007). Esta teoria concedia uma grande importância aos conhecimentos prévios que o aprendente detinha (Andrade & Araújo e Sá, 1992).

Tendo por base a teoria cognitivista, surgiu o construtivismo, cujo principal defensor era Piaget (1973), que sustentava que o indivíduo, recorrendo aos sentidos, construía o seu conhecimento através das suas interações com o ambiente que o rodeava.

Por seu lado, o humanismo veio pôr em relevo os aspetos afetivos e as necessidades dos aprendentes. Através desta teoria pretendia-se que o sujeito detivesse um papel ativo durante todo o processo de aprendizagem (Williams & Burden, 1997).

O sociointeracionismo surgiu face aos trabalhos de Vygotsky (1991), vindo complementar a visão de Piaget no que se refere à interação do sujeito com o mundo que o rodeia. Segundo esta teoria, o aprendente, enquanto ser social, para além de interagir com o ambiente envolvente, também interage com outros indivíduos, de forma comunicativa, sendo estas interações fulcrais para o seu desenvolvimento, particularmente, para o desenvolvimento das suas capacidades linguísticas. A utilização de materiais pedagógicos, como por exemplo o jogo, poderá funcionar como uma das vias para gerar essa interação (Coelho, 2007).

Ainda no âmbito desta teoria defende-se que a criança ao interagir com pessoas, tanto adultos como crianças, que detenham conhecimentos comunicativos superiores aos

seus, irá apreendê-los, juntando-os aos saberes que já possui, verificando-se uma passagem para um novo nível de desenvolvimento (Pereira, 2003), isto é, irá passar do seu nível de desenvolvimento real *"...que corresponde ao desenvolvimento "completado" do sujeito"* (Coelho, 2007: 16) para um nível de desenvolvimento potencial, que se trata do *"...desenvolvimento que o sujeito poderá atingir depois de travar conhecimento com novas situações"* (Coelho, 2007: 16). Assim sendo, é importante que as pessoas que rodeiam a criança ajam na sua Zona de Desenvolvimento Próximo, que se trata da distância entre os dois níveis anteriormente mencionados, apoiando e estimulando as suas aprendizagens.

Em súmula, face ao mencionado, é possível considerar que cada uma das teorias apresenta a sua visão relativamente à forma como a linguagem é desenvolvida nas crianças. No entanto, o sociointeracionismo, por dar um grande relevo à interação da criança com o Outro, apresenta-se-nos como a teoria que mais poderá contribuir para a construção de uma nova língua por parte das crianças, tendo sido uma referência orientadora nas sessões de sensibilização à diversidade linguística com vista ao desenvolvimento de uma competência plurilingue que constituíram o nosso projeto de intervenção (cf. Capítulo III).

3. Sensibilização à diversidade linguística: caminho para construir uma competência plurilingue

Pelo apresentado no ponto 1 deste capítulo e atendendo à perspetiva de Gomes & Andrade (2009), a sensibilização à diversidade linguística funciona como um instrumento capaz de facilitar o desenvolvimento de competências relacionadas com valores, atitudes e comportamentos, tais como competências metalinguística, plurilingue e intercultural.

Através do envolvimento em atividades de sensibilização à diversidade linguística, as crianças podem desenvolver o seu repertório linguístico que, segundo Beacco (2005), contempla línguas diferentes que vão sendo desenvolvidas e adquiridas através de processos distintos, nomeadamente, através da transmissão familiar, da escolarização ou de forma autónoma.

Do ponto de vista educativo, o desenvolvimento de um repertório linguístico ao longo da vida visa que o sujeito tome consciência de que existem outras culturas e outros grupos culturais para além do seu, e que seja capaz de mobilizar esse repertório na interação com comunidades falantes de línguas distintas da(s) sua(s) Língua(s) Materna(s), rentabilizando as línguas que vai adquirindo. Sendo o repertório linguístico algo intrínseco a cada sujeito, entende-se que a sua expansão possa ser um meio propício à aceitação das diferenças linguísticas por parte dos sujeitos, fomentando assim o respeito pelos direitos linguísticos dos indivíduos, pela liberdade de expressão, pelas minorias linguísticas ou línguas nacionais menos faladas e menos aprendidas (Beacco, 2007).

Partindo desta ideia de repertório, é importante reter que as línguas e os conhecimentos sobre as culturas que o indivíduo aprende ao longo da sua vida não ficam retidos e isolados no seu cérebro. Pelo contrário, o repertório apresenta-se assim como fonte para o desenvolvimento de uma competência comunicativa, isto é, uma competência plurilingue, para a qual concorrem o conhecimento e a experiência das línguas e na qual as línguas interagem e se interrelacionam (Conselho da Europa, 2001).

Posto isto, salienta-se que a competência plurilingue pode ser construída, junto das crianças, através das diferentes experiências proporcionadas pelas atividades de sensibilização à diversidade linguística (Martins, 2008), dado que permitem que estas contactem com um grande número de línguas, desenvolvendo assim atitudes e

representações favoráveis sobre as línguas e sobre aqueles que as falam, mas também sobre si próprias.

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001), a competência plurilingue é vista como estando assente na *"capacidade para utilizar línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas"* (p. 231).

Para Gonçalves & Andrade (2006), a competência plurilingue assenta na capacidade que qualquer ser humano detém ao colocar em prática determinadas capacidades e conhecimentos que possui, que se encontram no seu repertório linguístico, com o intuito de conseguir comunicar e compreender mensagens durante uma situação de comunicação constituída por mais do que uma língua. Esta competência pode ser mais ou menos desenvolvida de acordo com o ambiente linguístico e trajetória pessoal e social de cada sujeito (Beacco, 2005).

A competência plurilingue é vista, na sua construção, como um processo que pressupõe uma mobilização de vontades e emoções, de repertórios linguístico-comunicativos e de aprendizagem e de processos discursivos, ou seja, de inúmeros recursos e dimensões que permitem uma construção interativa com o Outro (Andrade & Araújo e Sá, 2001). Para além disto, esta competência pretende sensibilizar e motivar a criança para lidar com as diferentes línguas e culturas, possibilitando que disponha de uma série de dispositivos que lhe permitem comunicar em variados códigos linguísticos (Maricato, 2006).

Tal como é ilustrado na figura seguinte, a competência plurilingue permite uma mobilização de diversos saberes, saberes em ação e capacidades que remetem para quatro dimensões, nomeadamente, a gestão da dimensão socioafetiva, a gestão da interação, a gestão dos repertórios de aprendizagem e a gestão dos repertórios linguístico-comunicativos (Martins, 2008 e Andrade *et al*, 2003).

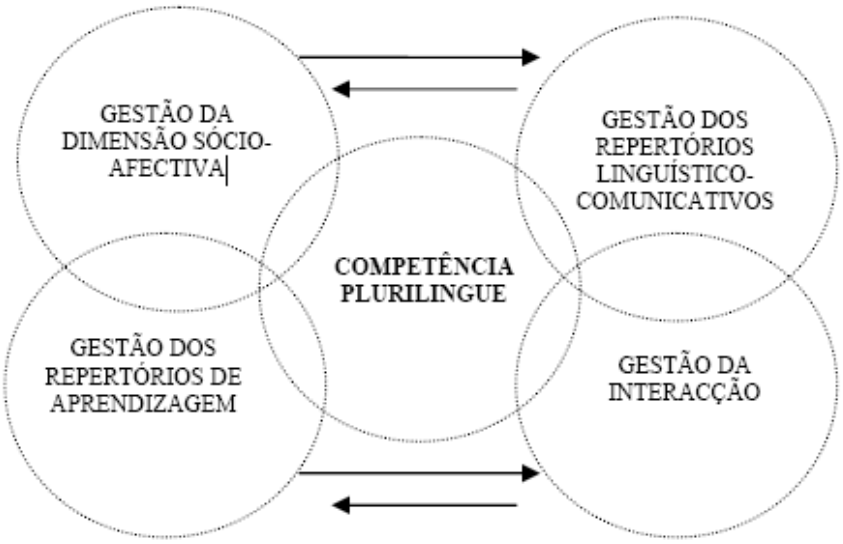


Figura 1 – Dimensões da Competência Plurilingue

(Andrade *et al*, 2003: 494)

Segundo Andrade *et al* (2003), a *gestão da dimensão socioafetiva* está intrinsecamente relacionada com as motivações e com as qualidades que o sujeito cria ao interagir, bem como com as atitudes que evidencia relativamente às línguas, aos povos, às culturas e ao próprio ato de comunicar.

No que concerne à *gestão da interação*, esta preconiza as situações de contacto com os sujeitos e as suas línguas, marcada por processos de interpretação, tradução ou alternância códica.

Quanto à *gestão dos repertórios de aprendizagem*, esta dimensão da competência plurilingue remete para a capacidade do sujeito mobilizar diferentes instrumentos de aprendizagem da linguagem verbal.

Por fim, no que diz respeito à *gestão dos repertórios linguístico-comunicativos*, esta alude à capacidade do sujeito relacionar-se com a sua história linguística e comunicativa.

Estas quatro dimensões relacionam-se interativamente durante a vida do sujeito, evoluindo de acordo com os seus percursos pessoais e sociais, não podendo assim, surgir de forma isolada (Valente, 2010).

Concluindo, é muito importante que se comece a motivar e a fomentar nas crianças o gosto pelas línguas, de modo que os espaços educativos possam concorrer para o desenvolvimento da sua competência plurilingue, que se afigura como um elemento

essencial no estabelecimento de relações entre os sujeitos, as línguas e as culturas. Apoiando-nos na visão de Andrade (1997), o ensino/aprendizagem das línguas acarreta repercussões positivas nas crianças, nomeadamente ao nível do desenvolvimento da sua personalidade, de uma melhor compreensão e abertura ao Outro e à sua cultura e da resolução de problemas que afetam a humanidade.

4. Materiais e atividades didáticos na sensibilização à diversidade linguística: pontos de reflexão

Como já tivemos oportunidade de mencionar, a sensibilização à diversidade linguística remete para uma mobilização do lúdico, que para além de permitir o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas e sociais, se trata de uma atividade prazerosa, manifestada espontaneamente pela criança, sendo por si desejada e praticada com alegria (Pessanha, 2001).

Partindo desta afirmação, é importante que, na sensibilização à diversidade linguística em contexto pré-escolar, o educador adote materiais diversificados, concebidos ou não por si e que integrados em atividades e objetivos específicos, visem ajudar as crianças a introduzir aspetos relacionados com as línguas e a treinar as recentes aquisições, permitindo uma troca de saberes entre estas, o educador e o restante grupo (Lopes, 2004 e Coelho, 2007).

Apoiando-nos na visão de Gérard & Rogiers (1999) (citado por Lopes, 2004), podemos referir que os materiais didáticos apresentam algumas funções, entre as quais a *função de aprendizagem*, visto que propiciam a transmissão de conhecimentos e a aquisição de competências e capacidades, a *função relacionada com a vida quotidiana*, pois visam a integração de aquisições, uma educação social e cultural e, ainda, a *função motivacional*.

Na sensibilização à diversidade linguística torna-se fundamental que os materiais se encontrem inseridos em atividades que deem ênfase ao corpo, aos gestos, à música, ao canto, a filmes, à expressão plástica, às tecnologias, à literatura, ao contacto com canções de diferentes países, ao brincar, ao jogo, de modo que potenciem o desenvolvimento global da criança, desde o físico-motor ao cognitivo e socioafetivo (Leitão, 2006; Sá, 2007 e Coelho, 2007). Para além disto, as atividades devem adaptar-se às idades das crianças e devem ir ao encontro das suas preferências, pelo que, antes de se iniciar a sensibilização, é necessário saber qual o ponto de vista das crianças relativamente às línguas, quais os interesses linguísticos coletivos, para que, progressivamente, se possam ir transformando e enriquecendo essas conceções prévias (Candelier, 2003).

Posto isto, é de salientar que na idade do pré-escolar, as crianças encontram-se envolvidas num contexto marcado pela presença de brinquedos, jogos, trabalhos manuais e

atividade física. Deste modo, este contexto deve ser mantido durante a sensibilização à diversidade linguística, pois são estas atividades que despertam o interesse e canalizam a energia das crianças (Coelho, 2007).

Como é possível constatar, o jogo surge como uma das atividades que estimulam as crianças aos mais diversos níveis, por isso mesmo desempenha na sensibilização à diversidade linguística um papel relevante, fomentando a integração das crianças no grupo e um sentimento de partilha, bem como a construção coletiva do sentido das formas linguísticas (Hagège, 1996). Face à importância que o jogo assume na execução do presente trabalho, será abordado como conceito, de uma forma mais detalhada, no capítulo sucessor.

Em suma, é muito importante que o educador reflita acerca dos materiais didáticos que melhor se adequam às atividades que pretende desenvolver, atividades essas que para além de permitirem uma aproximação das crianças à diversidade linguística, também correspondam às expetativas e vivências destas. Contudo, devemos ainda salientar que os materiais e as atividades didáticos não são suficientes para as auxiliar na aquisição de novos saberes, sendo por isso fulcral, como afirma Coelho (2007), a participação do educador ao nível do desenvolvimento de interações sociais, que são bastante significativas no processo de aprendizagem das crianças. Na mesma linha de pensamento, Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) referem que as interações diárias com o educador são uma importante fonte de estímulos para as crianças, funcionando assim como um *andaime* que sustenta e potencia o desenvolvimento de diversas aprendizagens.

Capítulo II – O jogo na sensibilização à diversidade linguística no pré-escolar

Nota Introdutória

Desde sempre, o jogo constituiu-se como uma das formas da criança se exprimir e de crescer dentro da sua sociedade. Devido aos benefícios que tem vindo a evidenciar ao longo dos tempos, em diferentes campos científicos e humanísticos, hoje passa a ser alvo de diferentes estudos, de forma que se consiga compreender melhor os efeitos que detém sobre as aprendizagens das crianças.

Nesta perspetiva, o jogo torna-se uma das possíveis vias para a sensibilização à diversidade linguística, dado que para além de ser algo familiar à criança, com o qual se sente motivada e divertida, pode potenciar o desenvolvimento de diferentes competências. É de frisar que caso a linguagem seja o objeto do jogo, este poderá fomentar o desenvolvimento do repertório linguístico da criança. Face ao referido, neste capítulo pretende-se abordar o jogo na sensibilização à diversidade linguística no pré-escolar.

Deste modo, num primeiro momento, é estabelecida uma relação entre o conceito de jogo e de linguagem, começando-se por uma breve definição do termo jogo. Posteriormente, dá-se primazia à articulação teórica entre os dois conceitos, fazendo-se alusão aos jogos de linguagem, sendo que, apesar de existirem diversos tipos de jogo, estes são de relevante importância para a elaboração do presente trabalho.

Numa segunda etapa, dado que a definição de jogo é bastante subjetiva e é influenciada por diferentes teorias, são abordadas as teorias psicológicas de desenvolvimento cognitivo, por irem ao encontro daquilo que se pretende neste estudo. Assim sendo, é focada a teoria de Piaget, a teoria de Vygotsky e a teoria de Bruner.

Por fim, são apresentados os benefícios da utilização de jogos em contexto pedagógico, nomeadamente, ao nível da sensibilização à diversidade linguística, evidenciando-se as competências que poderão desenvolver nas crianças.

1. Relação entre jogo e linguagem

Antes de se estabelecer a relação entre o jogo e a linguagem, é fundamental que se proceda à definição de jogo. Todavia, encontrar uma definição única para este conceito não se afigura uma tarefa fácil, devido ao vasto leque de teorias e de opiniões alusivas ao mesmo (Coelho, 2007 e Samulski, 1997).

Podemos começar por referir que o jogo não pode ser visto como um trabalho, pois não se trata de uma obrigação à qual nos devemos submeter (Ferran, Mariet & Porcher, 1979 e Caillois, 1990). Trata-se antes de uma atividade voluntária, natural e espontânea, que poderá distanciar-se da vida normal, devido à vivência de histórias que se afastam da realidade (Bandet & Sarazanas, 1973 e Lucas, 2000). Este apela a um uso excessivo de energias e de capacidades físicas, intelectuais e linguísticas, o que resulta numa grande alegria e divertimento. Contempla regras, que são conhecidas pelos participantes e que se mantêm até que se tenham alcançado os objetivos finais, que poderão servir como fator de êxito. Salienta-se também que o jogo é uma atividade que se relaciona, e que acaba por caracterizar, a sociedade e a cultura em que se insere (Coelho, 2007).

Segundo Ferran, Mariet & Porcher (1979), o jogo contempla diversas características, tais como: a *ficção*, que se entende pelo distanciamento da realidade; o *descanso*, devido à fuga às tensões da realidade; a *exploração*, do mundo do participante e de si próprio; a *socialização*, a interação com o Outro; a *competição*, com o intuito de se alcançar os objetivos finais e de se obter êxito; e a *regra*, ou seja, os parâmetros conhecidos por todos os participantes.

Reportando o conceito de jogo ao contexto da infância, podemos mencionar que se trata de uma das principais ocupações da criança, uma vez que *"para ela, quase toda a actividade é jogo, e é pelo jogo que ela descobre e antecipa as condutas superiores"* (Chateau, 1975: 16). Este deve ser entendido como uma atividade crucial no desenvolvimento do corpo, da inteligência e da afetividade da criança, sendo que através deste poderá encontrar o seu mundo e realizar novas aprendizagens (Rocha, 1993 e Fernandes, 2003). No jogo, apoiando a visão de Coelho (2007), a criança dedica-se a uma tarefa, que pressupõe um princípio, meio e fim, consegue dar "asas" à sua imaginação e, acima de tudo, interage com outras pessoas, o que é essencial para a construção de novos saberes. Através deste a criança projeta a sua personalidade, satisfaz as suas necessidades e

encontra soluções para resolver os problemas com que se depara (Fernandes, 2003). Assim sendo, os jogos são *"parte importante da infância e da juventude de todos nós e formam os alicerces da nossa vida"* (Rooyachers, 2006: 13).

Ainda no âmbito deste conceito, é de evidenciar que este se encontra relacionado com o termo brincar, que apesar de distinto, tem um sentido semelhante. O brincar trata-se de um conceito mais abrangente, na medida em que, para brincar pode recorrer-se a diferentes atividades lúdicas, tais como o jogo. Podemos estar a brincar e não estar a jogar, mas se estamos a jogar, concomitantemente estamos a brincar (Coelho, 2007). Tal como o jogo, também o brincar propicia o desenvolvimento e o crescimento da criança, sendo mais frequente em etapas em que se dá uma maior expansão do conhecimento de si própria, do mundo físico e social que a rodeia e do sistema de comunicação (Garvey, 1979).

Explicitado o conceito de jogo, passaremos a estabelecer uma relação entre o jogo e a linguagem, que se afigura como sendo bastante estreita. Ao jogar, a criança utiliza a linguagem para se nomear, para nomear os parceiros do jogo, os objetos utilizados, as partes do corpo, as partes da casa, os alimentos, os vegetais, os meios de transporte, as peças de vestuário (Rocha, 1993), daí que o jogo contribua para o aumento do vocabulário e para um melhor conhecimento das estruturas linguísticas.

Tendo em conta a visão de Barbeiro (1998), o jogo e a linguagem associam-se pelo simples facto da linguagem ser usada pelos participantes durante o jogo, por ser parte integrante e constituinte do próprio jogo e por poder ser utilizada como objeto de ação para se realizar uma jogada e alcançar os objetivos definidos. Assim sendo, denota-se que é impossível separar o jogo da linguagem, dado que a sua própria organização, o estabelecimento de regras, a divisão de tarefas, pressupõe, naturalmente, que se comunique e se recorra à linguagem. No entanto, a linguagem também pode funcionar como objeto do jogo, caso este pretenda alcançar objetivos linguísticos e o desenvolvimento da língua, falando-se, neste caso, de jogos de linguagem.

Pode ainda dizer-se, tendo em conta a perspetiva deste autor, que a relação entre o jogo e a linguagem tem grandes repercussões no jogo de linguagem, isto é, permite: *"recriá-lo (...); dotá-lo de criatividade (...); mobilizar outros elementos ou componentes do jogo (...); construir e activar o conhecimento reflectido (...) acerca da língua"* (Barbeiro, 1998: 38-39).

Ainda nesta linha de pensamento, segundo Rooyackers (2006), a combinação entre o jogo e a linguagem produz um jogo de linguagem. Este tipo de jogo ocorre, intuitivamente, durante o processo de aprendizagem da Língua Materna da criança, na medida em que ao interagir com outro sujeito, com o intuito de desenvolver trocas verbais que proporcionem essa mesma aprendizagem, a criança realiza um jogo, pelo qual se deixa guiar e sobre o qual já conhece, instintivamente, as regras (Szundy, 2001).

A sensibilização para as Línguas Estrangeiras poderá seguir os mesmos moldes que a aprendizagem da Língua Materna, pelo que a utilização de jogos de linguagem constituirá uma mais-valia no contexto educativo (Coelho, 2007), uma vez que através de algo que faz parte do seu quotidiano, as crianças poderão realizar grandes aquisições no domínio das suas competências, particularmente, das competências linguísticas.

Existe uma grande diversidade de jogos de linguagem, dos quais se destacam atividades como dar ordens, descrever um objeto, relatar acontecimentos, inventar histórias, ler histórias, contar piadas, resolver adivinhas, cumprimentar, agradecer (Barbeiro, 1998). Para além destes, podem salientar-se outras atividades, que se afiguram mais comummente como jogos, tais como, os jogos de correspondência, em que se associa a palavra à imagem correspondente, os jogos de combinar, em que são agrupados objetos com características comuns, jogos de simulação, em que se desempenha um papel, ou os jogos de mesa (Rigolon, 1998; Lucas, 2000; Szundy, 2001 e Coelho, 2007).

Para Rooyackers (2006), os jogos de linguagem pressupõem a concretização de diversos objetivos, nomeadamente, a apreciação da linguagem, o desenvolvimento da criatividade, o desenvolvimento da personalidade através do fomento de uma maior auto-confiança e do respeito pelo Outro, a comunicação e o desenvolvimento social e emocional e o desenvolvimento do uso da linguagem e da expressão física.

Em conclusão, o jogo e a linguagem não podem ser vistos como domínios separados, pois quando estamos a jogar não conseguimos evitar o uso da linguagem. Sendo assim, em contexto pedagógico, podemos utilizar essa impossibilidade do ser humano para despertar nas crianças o gosto pela diversidade linguística. Ao recorrermos a jogos de linguagem, em que sejam focadas Línguas Estrangeiras distintas, podemos levar a que, através do brincar, as crianças entrem em contacto com novas línguas e desenvolvam, de forma natural, o seu repertório linguístico. Todavia, mais uma vez é preciso salientar que os jogos devem adaptar-se à idade das crianças para que estas se sintam à vontade e

envolvidas nas atividades. Face a isto, para uma melhor clarificação do conceito de jogo e de forma a percebermos quais os jogos que melhor se adaptam a cada faixa etária, seguidamente, apresentamos algumas teorias sobre o jogo.

2. Teorias sobre o jogo

Existe um número alargado de teorias sobre o jogo. No entanto, focaremos apenas as teorias psicológicas do desenvolvimento cognitivo, devido à importância que o processo de conhecimento através do jogo reveste na realização do presente trabalho.

Um dos autores que se destacou dentro das teorias de desenvolvimento cognitivo foi Piaget. Para este, o jogo não se trata de uma estrutura isolada, pelo que se adapta e evolui consoante a evolução do pensamento da criança, face à constante interação com o meio, daí que seja mais pertinente apreender a estrutura do jogo do que o seu conteúdo (Rocha, 1993 e Libório, 2000).

Para Piaget (1975), o jogo é potenciador do desenvolvimento da criança, particularmente do seu pensamento operatório. Para que esta aprenda deve existir uma adaptação, que requer um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Segundo Pessanha (2001: 34), *"por assimilação, entende-se o processo pelo qual a criança estabelece a sua maneira de pensar o mundo, adquirindo padrões e assimilando a informação adquirida no meio envolvente"* e a *"acomodação refere-se ao processo pelo qual a estrutura e o organismo da criança se adaptam para enfrentar as exigências do meio, (...) para a resolução de problemas"*. Estes dois processos influenciam-se mutuamente e levam a que Piaget defenda que o jogo é dominado pelo princípio da assimilação do real ao eu, uma vez que a criança ao ter que se adaptar a um mundo com interesses e regras exteriores a si, acaba por não se adaptar realmente a este, mas sim por o assimilar à sua própria pessoa (Piaget, 1975 e Piaget & Inhelder, 1993).

Face ao mencionado, Piaget acredita que o jogo deve ser bastante valorizado, essencialmente o jogo simbólico, que permite uma manipulação das representações simbólicas mentais, em contexto pré-escolar (Rocha, 1993), bem como uma assimilação daquilo que se percebe da realidade (Libório, 2000). Este tipo de jogo encontra-se muito presente em crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, dando grande ênfase à fuga da realidade, ao fingimento, ao faz de conta, ao objeto ausente, à imaginação, o que remete para um grande desenvolvimento intelectual, uma estruturação da personalidade e para a socialização (Connoly & Doyle, 1984 e Cole & Lavoie, 1985 citados por Rocha, 1993).

Para além deste tipo de jogo, Piaget focou ainda a sua atenção nos jogos de exercício, de regras e de exploração. No que concerne ao jogo de exercício, apesar de se evidenciar durante toda a infância, é mais frequente em crianças até aos dois anos de idade, correspondendo à repetição de ações e de aquisições recentes, por puro prazer e divertimento (Libório, 2000). Por seu lado, o jogo de regras, surge por volta dos quatro anos e repercute-se até à idade adulta, sendo que, através deste, a criança entra em contacto com diferentes normas que a vão integrando na sociedade (Libório, 2000 e Pessanha, 2001). Relativamente ao jogo de exploração, neste a criança consegue controlar-se melhor a si própria e ao ambiente que a rodeia, adquirindo uma maior confiança e capacidade de controlo das ações (Pessanha, 2001).

Passando para um outro autor bastante relevante dentro das teorias do desenvolvimento cognitivo, focamos a nossa atenção em Vygotsky (1979) (citado por Libório, 2000). Tal como já foi mencionado no capítulo anterior, para este, a criança desenvolve as suas aprendizagens através da interação com o ambiente que a rodeia e com o Outro. Através desta interação vai acrescentando novos saberes àqueles que já possui, alargando assim a sua Zona de Desenvolvimento Próximo (Coelho, 2007). Neste contexto, pode salientar-se que, para Vygotsky, o jogo, enquanto estratégia pedagógica adotada, reveste-se de uma enorme importância, uma vez que propicia o surgimento de interações significativas com o Outro e com o ambiente envolvente, preponderantes à criação da Zona de Desenvolvimento Próximo. Ao jogar, a criança interage com outras pessoas que poderão ter conhecimentos superiores aos seus, o que leva a que adquira novos saberes que juntará àqueles que já possui. Por seu lado, a imaginação surge com um papel bastante relevante dentro do conceito de jogo, uma vez que norteia o comportamento da criança ao jogar (Libório, 2000).

Também na sua perspetiva, o jogo simbólico afigura-se com uma grande importância, na medida em que visa um desenvolvimento da linguagem da criança, bem como da sua capacidade de resolver problemas (Pessanha, 2001). Por seu lado, trata-se de um dos tipos de jogo que, por deter regras e apelar à atuação no mundo imaginário e ao faz de conta, possibilita um alargamento da Zona de Desenvolvimento Próximo da criança, levando a uma interiorização do real e a uma promoção do desenvolvimento cognitivo (Baquero, 1998). Ao contrário de Piaget, que defendia que a criança transformava a realidade por mera necessidade, para Vygotsky esta cria e desenvolve mundos imaginários,

partindo daquilo que conhece do mundo real, do material que acumulou da sua experiência no meio, e das suas preferências e necessidades (Libório, 2000).

Quanto ao jogo de regras, para o autor em questão, este leva a que a criança comece a desempenhar, desde cedo, comportamentos de índole social, face às normas a que é sujeita (Pessanha, 2001).

Salienta-se ainda que para Vygotsky não é o jogo espontâneo que suscita o desenvolvimento da criança, mas sim a presença da imaginação, da representação de papéis, do faz de conta e o caráter social, os conteúdos e as regras nele presentes (Libório, 2000).

Por último, centrando a nossa atenção em Bruner (1984), outro autor privilegiado no domínio das teorias do desenvolvimento cognitivo, podemos salientar que, para este o jogo leva a que a criança explore novas ideias e comportamentos que poderão ser aplicados futuramente, em situações reais, para além de ser de um enorme contributo no desenvolvimento de capacidades verbais e motoras (Pessanha, 2001). Bruner dá uma grande ênfase ao ensino como forma de acelerar o desenvolvimento das crianças e acredita que é necessário incentivá-las a brincar, no pré-escolar, para que desenvolvam as suas aprendizagens (Libório, 2000).

Para Bruner (1984), o jogo possui algumas funções, entre as quais, a redução das consequências que advêm dos erros cometidos, a perda do vínculo entre os meios e os fins (dado que por vezes é necessário alterar os fins para que se encaixem nos meios e vice-versa), a existência de cenários sociais e culturais e o fomento de um grande prazer, face à existência de obstáculos que devem ser ultrapassados. Posto isto, é notório que o jogo se constitui como um excelente meio de exploração, pelo que este autor investe uma grande atenção nos jogos exploratórios, em que as crianças possam explorar tudo aquilo com que se deparam, desde os objetos aos cenários da ação.

Ainda na sua perspetiva, o jogo afigura-se como uma atividade preponderante na aquisição da linguagem, uma vez que leva a que a criança, ao jogar com o mundo, também jogue de forma flexível com as palavras. Para além disto, o jogo deve dar-se fora da influência e das limitações do adulto, mas é preciso ter em conta que este deve ir interagindo com as crianças de forma a tornar o jogo rico, propício ao desenvolvimento de seres humanos mais completos (Libório, 2000).

Em suma, o conceito de jogo tende a sofrer a influência de diferentes teorias, que por vezes são contraditórias, daí que este termo seja tão difícil de definir. É importante que, antes de se realizarem jogos com crianças do pré-escolar, se tenha em conta os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que se pretendem desenvolver, de modo a encontrar os jogos que melhor se adaptam aos nossos objetivos pedagógico-didáticos. Para além das diversas vantagens que o jogo acarreta para o desenvolvimento da criança, que já foram abordadas ao longo do capítulo, seguidamente serão focados mais pormenorizadamente alguns dos seus benefícios no contexto pedagógico.

3. Importância do jogo no contexto pedagógico

Ao longo deste capítulo procurámos evidenciar que o jogo se constitui como uma das formas de viver durante a infância, como uma atividade própria da criança, sendo que é através deste que ela comunica, aprende, desenvolve-se e cresce. Assim sendo, tomando em consideração a visão de Read (2001) (citado por Coelho, 2007), torna-se fundamental que este seja fomentado em contexto pedagógico, pois sendo-lhe algo familiar, levará a que a criança se sinta mais motivada e implicada em desenvolver novos conhecimentos e novas capacidades.

Ao potenciar uma relação entre o lúdico e o formal, o jogo leva a que as crianças aprendam de uma forma prazerosa e motivante (Ferran, Mariet & Porcher, 1979). Este reveste-se de um caráter de seriedade, do qual nem sempre nos damos conta (Chateau, 1975). Apoiando-nos nestas visões, se pensarmos em alguns jogos realizados pelas crianças durante o pré-escolar, nomeadamente, o jogo simbólico, podemos constatar que estas estão continuamente e de forma intuitiva a usar a linguagem para falar com os seus companheiros de jogo, para descrever situações ou para desempenhar papéis, pelo que à vertente lúdica e divertida do jogo, se encontra relacionado o desenvolvimento linguístico, social e pessoal das crianças.

Ao jogar, a criança tende a vivenciar experiências positivas, pelo que se torna uma atividade gratificante para si e possibilita que se sinta mais autoconfiante e com uma maior autoestima (Magalhães, 2003). Pode ainda jogar tendo em conta as suas preferências, aquilo que mais lhe agrada, o que conduzirá a que, através do divertimento e da alegria, realize aprendizagens indiretas, aprendizagens espontâneas (Coelho, 2007). Ao estar continuamente a imitar algo que lhe dá prazer, algo que gosta, a criança poderá adquirir conhecimentos, tal como acontece com a aquisição da Língua Materna.

Para além disto, a implementação do jogo em contexto pedagógico, particularmente, no pré-escolar, leva a que as crianças diminuam o seu egocentrismo. Ao realizarem jogos em que interagem com outras crianças, para além de desenvolverem a sua socialização, passam também a ter noção de que existem outras crianças para além de si, que existe um espírito de grupo e que é necessário ouvir o outro (Vygotsky, 1991 e Magalhães, 2003).

O jogo possibilita ainda o desenvolvimento da autonomia das crianças, visto que necessitam de encontrar estratégias para vencer os adversários (Porcher & Groux, 1998), o que será uma mais-valia aquando da sua entrada no sistema de ensino.

No que concerne à importância do jogo na sensibilização à diversidade linguística, podemos mencionar que este permite o desenvolvimento da comunicação, pelo que, se a sua realização tiver como objeto as línguas, Materna e Estrangeiras, estas acabam por ser utilizadas naturalmente pelas crianças (Hagège, 1996 e Coelho, 2007). O jogo pode levar ainda a que as crianças se sintam menos inibidas em utilizar as Línguas Estrangeiras, visto que através deste podem melhorar algumas das suas capacidades, tais como a pronúncia e a entoação, ao mesmo tempo que brincam com rimas ou canções (Lucas, 2000). Para além disto, ao explorarem as línguas através do jogo, as crianças sentir-se-ão menos receosas face ao erro.

Em jeito de conclusão, é possível verificar que o jogo possui inúmeras vantagens no contexto pedagógico, pelo que a sua utilização deve ser vista como um fator determinante para o desenvolvimento das crianças e não como uma atividade que permite uma ocupação dos seus tempos livres, sem qualquer carácter didático.

Capítulo III – Orientações Metodológicas do Estudo

Nota introdutória

Tendo em conta o exposto nos Capítulos I e II, é possível verificar que a sensibilização à diversidade linguística e cultural acarreta diversas vantagens quando implementada, desde cedo, na educação pré-escolar. Todavia, não se pretende que esta incorpore o cariz formal da aprendizagem sistematizada de uma língua, mas sim que seja abordada através do lúdico, afigurando-se assim o jogo como uma possível via para tal.

Sendo nosso propósito compreender o contributo da abordagem da sensibilização à diversidade linguística através do jogo para o desenvolvimento da competência plurilingue das crianças em idade do pré-escolar, considerámos oportuno realizar um estudo exploratório neste âmbito, para o qual desenvolvemos um projeto de intervenção.

Face ao mencionado, no presente capítulo são apresentadas e fundamentadas as orientações metodológicas que adotámos com o intuito de atingir os objetivos do estudo e para tentar encontrar algumas respostas para a nossa questão de investigação.

Deste modo, numa primeira etapa, é feito o enquadramento metodológico e a apresentação do nosso estudo empírico, procedendo-se a uma descrição e justificação da metodologia de investigação sobre a qual este assenta, podendo referir-se, desde já, que se trata de uma investigação qualitativa do tipo investigação-ação. Para além disto, é explicitada a questão de investigação, bem como os objetivos orientadores do estudo.

Posteriormente, direcionamos o nosso olhar para o nosso projeto de intervenção, implementado junto de crianças do pré-escolar. Neste ponto, situa-se curricularmente o tema em estudo, caracteriza-se o contexto em que foi implementado o projeto, passando por uma caracterização da instituição e do grupo de crianças que nele participaram e, por fim, explicitam-se os objetivos gerais e específicos que lhe estão inerentes e descrevem-se as sessões de intervenção constitutivas do mesmo.

Num último momento, destacam-se as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados no nosso estudo, sendo estes a observação direta e videogravação, os trabalhos realizados pelas crianças do grupo de estudo e as grelhas de avaliação das sessões.

1. Enquadramento metodológico e apresentação do estudo

Neste primeiro ponto do capítulo, faremos um enquadramento metodológico do nosso estudo, através da explicitação da metodologia de investigação utilizada para a sua concretização, bem como da questão e dos objetivos investigativos que o norteiam.

1.1. Metodologia de investigação

Para a concretização do presente estudo considerámos oportuno enveredar por uma investigação qualitativa do tipo investigação-ação, dado que se trata da metodologia que melhor se adequa às exigências da sua questão orientadora e ao alcance das possíveis respostas para a mesma. Para além disso, proporciona um maior envolvimento, uma maior autonomia e um maior profissionalismo da nossa parte enquanto educadoras (Bogdan & Biklen, 1994 e Esteves, 2002).

Podemos começar por mencionar que a investigação qualitativa, na maioria dos casos, visa a compreensão de um fenómeno social complexo, de modo que não se prende com a medição das variáveis envolvidas nesse fenómeno (Sampieri, Collado & Lucio, 2006). Na perspetiva de Bogdan & Biklen (1994), esta metodologia predispõe que o ambiente natural seja a fonte direta de obtenção de dados, o que leva a que o investigador passe grande parte do tempo no contexto. Para além disto, assume um caráter descritivo, de modo que os dados recolhidos se apresentam em forma de palavras ou imagens em detrimento de números, o que leva a uma análise minuciosa do mundo por parte do investigador. Esses dados são analisados de uma forma indutiva, o que pressupõe que não sejam utilizados para confirmar ou refutar as hipóteses anteriormente construídas. Podemos ainda referir, segundo a visão dos mesmos autores, que na investigação qualitativa o investigador dá mais ênfase ao processo do que, propriamente, aos resultados e produtos. Por seu lado, é dada grande importância aos significados, procurando-se compreender as perspetivas de todos os sujeitos envolvidos no estudo, de modo que o grande objetivo de uma investigação qualitativa se prenda com a compreensão do comportamento e da experiência humana.

Segundo Carmo & Ferreira (1998), a investigação qualitativa associa-se a diversas técnicas de recolha de dados, tais como a observação participante, a entrevista em

profundidade e a análise documental. No entanto, devido ao seu caráter descritivo, as imagens e as palavras assumem uma grande relevância, de modo que os dados também podem ser recolhidos através de fotografias ou videogravações. Salienta-se que o investigador detém flexibilidade para selecionar a técnica que melhor se adapte aos objetivos que pretende atingir com o seu estudo.

Relativamente à investigação-ação, podemos começar por mencionar que o conceito de investigação que lhe está subjacente pode ser entendido como uma atitude, isto é, como uma perspetiva que é tomada pelas pessoas face a objetos e a atividades pelos quais nutrem um grande interesse, com o intuito de querer saber mais sobre eles. Ao contrário do que se pensou durante muitas décadas, qualquer pessoa, independentemente do seu grau académico, pode conduzir uma investigação, orientada para as suas preocupações, que possa vir, ou não, a suscitar mudanças na sociedade (Bogdan & Biklen, 1994).

Existem diversas definições de investigação-ação. Segundo Gonçalves (1999), esta expressão surgiu, pela primeira vez, em 1944, por Kurt Lewin, que a entendia como uma investigação participativa e democrática, que apresentava, em termos metodológicos, etapas de planificação, ação, observação e reflexão e que pressupunha o envolvimento dos participantes nas diferentes fases do processo de investigação.

Por seu lado, Silva (1996) refere que a investigação-ação provém de um problema social e que procura encontrar uma resposta num meio real. Deste modo, evidencia uma relação próxima com a vida quotidiana, o que lhe permite construir saberes práticos. Esta autora ainda salienta que esta abordagem tem o intuito de mudar as práticas e desenvolver saberes que sejam úteis para a prática.

Para Cohen & Manion (1989) (citado por Bell, 1997), a investigação-ação é um procedimento *in loco*, que visa lidar com um problema concreto resultante de uma situação imediata. Deste modo, o processo é controlado passo a passo, em períodos de tempo variáveis, sendo que os seus resultados podem traduzir-se em modificações, mudanças ou ajustamentos, atendendo às necessidades sentidas. Isto indica que, apesar do projeto acabar, estas mudanças pressupõem que o trabalho continue, denotando-se assim que este método detém uma natureza contínua.

Podemos mencionar que, nesta abordagem, o investigador se envolve ativamente na investigação, daí a sua interferência direta na realidade que pretende estudar (Bogdan &

Biklen, 1994). Salienta-se que este, durante um determinado intervalo de tempo, observa de perto a realidade pela qual recai o seu interesse, procurando intervir sobre ela de forma a produzir mudanças.

A investigação-ação acarreta alguma desconfiança por parte dos meios académicos, devido ao facto das suas metodologias deterem alguma flexibilidade, dos investigadores não necessitarem de ter uma formação ou preparação para desenvolver a investigação e de se implicarem em processos de mudança. Todavia, tal como as outras abordagens, também esta necessita de ser planeada constantemente, ser rigorosa e sistemática (Silva, 1996). Posto isto, Nunan (1989) (citado por Sá, 2007) define quatro etapas que caracterizam o processo da investigação-ação, que se reestruturam de forma sistemática, sendo estas: o *planeamento*, no qual é elaborado o plano de intervenção que visa melhorar ou mudar o que já está a acontecer; a *ação*, ou seja, a implementação do plano de intervenção; a *observação*, na qual se verificam os efeitos que a implementação do plano detém sobre o contexto; e a *reflexão*, através da qual se analisam os efeitos observados.

Remetendo a investigação-ação para o campo educativo, segundo o ponto de vista de Esteves (2002), trata-se da investigação que é feita pelo professor, no espaço de sala de aula, cujo ponto de partida se prende com uma melhoria da sua ação educativa. Esta poderá fomentar o desenvolvimento profissional e pessoal do docente, bem como um aumento da sua autonomia, uma vez que o coloca numa constante atitude de questionamento e de reflexão acerca da sua atividade, processo que potencia uma competência didática, reflexiva, analítica e compreensiva dos contextos de ação (Alarcão, 1996).

Em suma, podemos mencionar que, apesar do nosso estudo não ter partido de um problema emergente da prática, mas sim da necessidade de desenvolver e implementar um projeto relativo à sensibilização à diversidade linguística através do jogo, consideramos que faz todo o sentido ser desenvolvido através da investigação-ação, dado que pressupõe que entremos em contacto direto com a realidade que pretendemos estudar, sendo dela participantes, podendo, ou não, vir a produzir alterações no contexto. Seguimos assim a perspetiva de Allwright (1993), segundo o qual a investigação sobre a prática, numa atitude exploratória, visa a compreensão das complexidades da vida da sala de aula, bem como a compreensão de aspetos que o professor/investigador sente precisar conhecer melhor (no nosso caso, a abordagem da sensibilização linguística e cultural através do jogo e seus contributos para o desenvolvimento das crianças), não visando à partida a resolução

de um problema imediato ou uma mudança. Definida a metodologia de investigação, passamos a apresentar a questão e os objetivos orientadores do nosso estudo.

1.2. Questão e objetivos de investigação

Como o presente estudo se focaliza na sensibilização à diversidade linguística em correlação com o jogo, no âmbito da educação pré-escolar, definimos como questão orientadora da investigação:

- Qual o contributo da abordagem da sensibilização à diversidade linguística e cultural através do jogo para o desenvolvimento da competência plurilingue de crianças em idade pré-escolar?

Face ao mencionado, através da conceção e da implementação de um projeto didático de investigação-ação, apoiado no jogo como meio de sensibilização para a diversidade linguística, pretendemos alcançar os seguintes objetivos investigativos:

- Compreender o desenvolvimento da competência plurilingue de crianças em idade pré-escolar através da abordagem da sensibilização à diversidade linguística e cultural centrada no jogo;
- Avaliar as potencialidades educativas do projeto didático realizado à luz do objetivo anterior.

Explicitada a questão e os objetivos alusivos à nossa investigação, seguidamente procedemos para a apresentação do projeto de intervenção, implementado junto de crianças em idade do pré-escolar.

2. Apresentação do projeto de intervenção

Após a descrição da metodologia de investigação utilizada na concretização do nosso estudo, neste segundo ponto do capítulo faremos uma apresentação do projeto de intervenção, que se realizou à luz da questão e dos objetivos de investigação enunciados anteriormente. Deste modo, procuraremos inserir curricularmente o tema em estudo, caracterizar a instituição em que foi realizada a investigação, bem como o grupo de crianças que foi alvo da intervenção. Para além disto, explicitaremos os objetivos gerais e específicos inerentes ao projeto de intervenção e descreveremos as quatro sessões de intervenção constitutivas do mesmo.

2.1. Inserção curricular do tema

Como forma de traduzir a importância de que o tema em estudo se reveste no âmbito da educação pré-escolar, nomeadamente, a sensibilização à diversidade linguística em correlação com o jogo, consideramos pertinente confrontá-lo com os documentos orientadores deste nível de ensino, sendo estes as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997) e as *Metas de Aprendizagem* (Ministério da Educação, 2010).

Focando a nossa atenção nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, nestas encontra-se evidente a importância que o contacto com outras linguagens, sejam estas do código escrito, verbal ou não verbal, revestem na aprendizagem das crianças. Seguindo esta linha de pensamento, atendendo ao objetivo geral pedagógico *"Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo"* (Ministério da Educação, 1997: 15), verifica-se a importância que diferentes níveis de linguagem detêm ao nível do desenvolvimento da expressão e da comunicação das crianças, fulcrais, em parte, para o conhecimento e a compreensão do mundo.

Ainda no âmbito deste documento, evidencia-se a possibilidade de existir uma

> *"sensibilização a uma língua estrangeira na educação pré-escolar, sobretudo se esta tem sentido para as crianças, contactos com crianças de outros países, por conhecimento directo ou correspondência, e se assume um carácter lúdico e informal"* (Ministério da Educação, 1997: 73).

Atendendo a esta expressão, consideramos que a implementação do nosso estudo na educação pré-escolar torna-se bastante pertinente, uma vez que se pretende sensibilizar as crianças para a diversidade de línguas existentes no mundo, através de atividades de caráter lúdico, nomeadamente, jogos. Para além disto, visto que este é desenvolvido num contexto formal de educação, ao articular-se com as diversas áreas de conteúdo do pré-escolar pode promover o desenvolvimento de competências transversais, que não se prendem apenas com conhecimentos, mas também com valores, atitudes e comportamentos (Dias, Evaristo, Gomes, Marques, Sá & Sérgio, 2010 e Gomes & Andrade, 2009).

No que concerne ao documento *Metas de Aprendizagem*, centrando a nossa análise na educação pré-escolar, encontra-se explicitado na área *Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*, no domínio *Compreensão de Discursos Orais e Interacção Verbal*, concretamente na meta final 34, que *"No final da educação pré-escolar, a criança alarga o campo lexical, explorando o som e o significado de novas palavras"* (Ministério da Educação, 2010: 37). Assim sendo, é fundamental que se proceda ao alargamento do capital lexical das crianças, tanto ao nível da sua Língua Materna, como ao nível de Línguas Estrangeiras, desde muito cedo, para que estas se desenvolvam, gradualmente, enquanto cidadãs do mundo. Atendendo ao nosso estudo, ao pretendermos sensibilizar as crianças para línguas diferentes da sua, vamos ao encontro do que é referenciado nesta meta de aprendizagem, visto que temos como finalidade dar a conhecer palavras em Línguas Estrangeiras, cujo som e significado será explorado por parte das crianças, procurando assim contribuir para o desenvolvimento do plurilinguismo das mesmas, através do alargamento do repertório lexical plurilingue, central na construção de uma competência plurilingue.

Feita a inserção curricular do tema em estudo, posteriormente faremos uma breve caracterização da realidade do contexto de intervenção.

2.2. Caracterização dos intervenientes

2.2.1. Caracterização da instituição

O presente estudo desenvolveu-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada na cidade de Aveiro, composta por três valências, tais como a

valência de creche, a valência de jardim de infância e a valência de Atividades de Tempos Livres (ATL).

Sendo que o estudo se desenvolveu especificamente na valência de jardim de infância da instituição em questão, relativamente ao seu espaço interior, podemos referir que se encontra dividido em diversas áreas, nomeadamente três salas de pré-escolar, dois refeitórios, um ginásio/dormitório, instalações sanitárias para as crianças (masculino e feminino) e diversas salas de ATL, tais como a sala de trabalhos plásticos ou a sala de música. Evidencia-se ainda a existência de um jardim interior, no qual se encontram diversas caixas de areia e uma horta.

No que concerne à sala do grupo em que foi desenvolvido o estudo, encontra-se dividida em diversas áreas de interesse, sendo estas a área da casinha, da leitura, dos jogos, das construções, das atividades orientadas e da manta.

2.2.2. Caracterização do grupo de crianças

Tendo o projeto de intervenção sido desenvolvido numa sala da valência de jardim de infância, o grupo era constituído por vinte e duas crianças, sendo que doze elementos são do sexo feminino e dez elementos do sexo masculino. Como se tratava de uma sala heterogénea, as suas idades encontram-se compreendidas entre os três e os cinco anos, existindo seis crianças com três anos, oito crianças com quatro anos e oito crianças com cinco anos.

Na globalidade, as crianças apresentavam um bom ambiente familiar, tanto ao nível cultural como emocional, o que facilita a aquisição de novas aprendizagens. Por seu lado, no que diz respeito aos recursos económicos, também se verifica uma estabilidade familiar.

Em relação à constituição das famílias, podemos mencionar que são, na sua maioria, estruturadas, verificando-se alguns casos de famílias monoparentais. Quanto às habilitações literárias das mesmas, existe uma maior incidência no ensino superior, sendo que uma grande maioria dos pais trabalha ou estuda no Campus Universitário. No que respeita à profissão dos pais, podemos referir que existem professores, investigadores, engenheiros, gestores, uma médica, uma enfermeira, um operário fabril, um armador de ferro, um delegado de informação médica e uma operadora de caixa.

Podemos mencionar que, neste grupo, é desenvolvido como modelo educativo a educação experiencial, tratando-se de uma abordagem que dá um grande enfoque ao sentir e à experiência interna das crianças. Nesta perspetiva, é fulcral que se atenda a tudo aquilo que elas já vivenciaram e que sentem a necessidade de descobrir e de saber, pois partindo daquilo que as faz sentir bem, maior será a sua motivação e bem-estar e maior serão as aprendizagens realizadas (Portugal & Laevers, 2010).

Para a concretização do projeto de intervenção, considerámos que seria difícil realizar atividades que fossem ao encontro das necessidades específicas das idades de cada criança. No entanto, para que o projeto não se limitasse a um conjunto restrito de crianças, e também pelo facto de ser desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, considerámos oportuno desenvolver um projeto mais lato, que conciliasse atividades dirigidas para todo o grupo de crianças e atividades mais orientadas para um pequeno grupo de crianças, para uma amostra, ou seja, para uma pequena parte do universo de investigação (Pardal & Correia, 1995).

Posto isto, a leitura das histórias, a simulação das viagens e algumas atividades de complemento numa relação com outras áreas de conteúdo, foram desenvolvidas por todo o grupo de crianças, independentemente da idade. Por seu lado, de modo a encontrarmos dados concisos e pertinentes, as atividades alvo de estudo, nomeadamente os jogos, foram realizadas por um pequeno grupo de crianças, constituído por sete crianças da faixa etária dos cinco anos (salienta-se que existem oito crianças com cinco anos, no entanto, uma delas dorme durante a hora de pré-escolar, momento por nós escolhido para a implementação das atividades alvo de estudo). Decidimos selecionar estas crianças, visto que, ao demonstrarem um grau de desenvolvimento cognitivo, pessoal, social e linguístico mais avançado, comparativamente com as restantes crianças, seriam mais instigadoras para o estudo, passando assim a ser o nosso grupo de estudo (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Para que se possa perceber melhor em que consistiu o projeto de intervenção, seguidamente passamos a descrever os seus objetivos gerais e específicos.

2.3. Objetivos gerais e objetivos específicos

Antes de referirmos os objetivos gerais e específicos do projeto de intervenção, consideramos fulcral mencionar que este projeto foi desenvolvido em díade, visto estar

articulado com a unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada. Salientamos que ambos os elementos da díade tinham em comum a sensibilização à diversidade linguística e cultural através do jogo, sendo que um dos elementos se focava na dimensão da diversidade linguística e no desenvolvimento da competência plurilingue, falando-se neste caso particular do presente estudo, e o outro se centrava na dimensão da diversidade cultural e do desenvolvimento da competência intercultural (Rocha, 2012). Face a isto, todas as atividades foram pensadas tendo em conta os objetivos investigativos, bem como a questão de investigação, de cada um dos elementos da díade.

Face ao mencionado, tendo em conta ambos os estudos, consideramos que o projeto de intervenção se desenvolveu à luz de alguns objetivos gerais[1], sendo estes:

- Consciencializar as crianças da existência de outras **línguas** e culturas para além da sua;
- Alargar o **repertório linguístico** e cultural das crianças;
- Desenvolver a **competência plurilingue** e intercultural das crianças;
- Desenvolver nas crianças um sentimento de respeito e tolerância face ao Outro e à sua forma de comunicar;
- Conhecer as **línguas** e as culturas através do jogo.

Por seu lado, focalizando-nos apenas no nosso estudo, podemos mencionar que cada uma das sessões desenvolvidas no âmbito deste projeto foram orientadas em torno de alguns objetivos específicos, que se pretendia que fossem alcançados pelas crianças, sendo estes evidenciados no quadro 1.

Quadro 1 - Objetivos específicos das sessões do projeto de intervenção

Sessões de intervenção	Objetivos específicos
Sessão I – Com este amigo eu quero brincar	▪ Demonstrar atitudes de abertura e curiosidade face ao Outro e à sua forma de comunicar; ▪ Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia.
Sessão II – Pelos caminhos da Índia	▪ Alargar o repertório lexical através da exploração do som e do significado de novas palavras;

[1] Encontram-se destacados, nos objetivos gerais, aspetos relacionados com o nosso estudo.

	▪ Identificar elementos do ambiente linguístico da Índia; ▪ Demonstrar atitudes de abertura e curiosidade face ao Outro e à sua forma de comunicar.
Sessão III – Às voltas nos EUA	▪ Alargar o repertório lexical através da exploração do som e do significado de novas palavras; ▪ Identificar elementos do ambiente linguístico dos EUA; ▪ Demonstrar atitudes de abertura e curiosidade face ao Outro e à sua forma de comunicar.
Sessão IV – As voltas que um guarda-chuva dá…	▪ Alargar o repertório lexical através da exploração do som e do significado de novas palavras; ▪ Identificar elementos do ambiente linguístico da Índia e dos EUA; ▪ Demonstrar atitudes de abertura e curiosidade face ao Outro e à sua forma de comunicar.

Seguidamente, passaremos a descrever de uma forma detalhada as quatro sessões implementadas no âmbito do projeto de intervenção.

2.4. Organização e descrição das sessões de intervenção

Como o projeto de intervenção seria desenvolvido no contexto pré-escolar, para além de remeter para o lúdico, via preponderante para o desenvolvimento da sensibilização à diversidade linguística e cultural, também deveria fomentar a criatividade e a imaginação das crianças, dimensões bastante evidentes nesta etapa de desenvolvimento. Deste modo, considerámos que seria interessante a existência de uma mascote que acompanhasse as crianças ao longo das suas viagens pelo mundo, bem como de um objeto-metáfora que seria utilizado para simular a deslocação de um país para outro.

Face ao mencionado, decidimos criar o guarda-chuva viajante, que se apresenta como um ser animado que já viajou por todo o mundo. No seu corpo é possível encontrar

um mapa-mundo, no qual se evidenciam fotografias de crianças de diferentes países com as quais brincou durante as suas viagens (cf. Figura 2).

Figura 2 – Guarda-chuva viajante

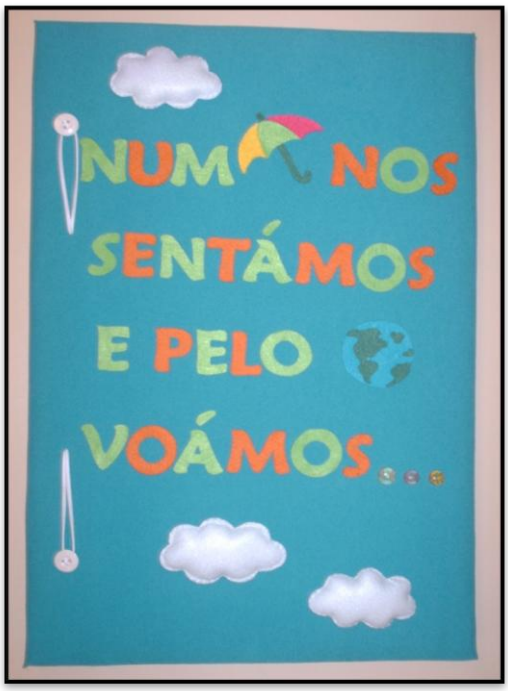


Figura 3 – Diário "Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos…"

Para acompanhar a mascote, foi criado um diário, no qual, no decorrer das sessões, seriam escritos recados, tanto do guarda-chuva viajante como dos meninos que seriam visitados (cf. Figura 3).

Tendo como ponto de partida a mascote, decidimos que o nosso projeto de intervenção poderia denominar-se *Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos…*, uma vez que é no guarda-chuva viajante que as crianças se devem sentar para poderem voar até um novo país, que será explorado e descoberto por si.

À luz destas ideias, decidimos que as sessões do projeto de intervenção deveriam organizar-se nos países já visitados pelo guarda-chuva viajante, especificamente, Estados

Unidos da América (EUA), Brasil, Itália, Egito, Índia e China. Todavia, devido ao curto espaço de tempo de que dispúnhamos, as crianças só tiveram a oportunidade de viajar até dois países, nomeadamente, a Índia e os EUA, de modo que só foram criadas e desenvolvidas quatro sessões, que passaremos a enunciar seguidamente[2].

2.4.1. Sessão I – Com este amigo eu quero brincar

Nesta primeira sessão, realizada no dia 24 de outubro de 2011, procedeu-se à apresentação do guarda-chuva viajante e dos meninos, de diferentes países, com os quais este brincou pelo mundo e surgiu ainda a possibilidade de cada criança escolher um dos meninos apresentados para brincar consigo, de forma a realizar-se a atividade do encontro intercultural imaginário. Para além disto, fez-se um levantamento das línguas conhecidas pelas crianças do grupo de estudo.

Posto isto, esta sessão iniciou-se na manta, com a apresentação do guarda-chuva viajante a todas as crianças, bem como do diário *Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos…*. As crianças começaram por explorar estes objetos, sem deterem qualquer ideia prévia, sendo colocadas por nós algumas questões orientadoras, tais como "Que objetos são estes que apareceram aqui na sala?", "Por que é que terão vindo aqui parar?", "Conseguem identificar alguma característica especial nestes objetos?" ou "Será que o livro nos dá alguma pista?". Posteriormente, procedeu-se à leitura do recado deixado pelo guarda-chuva viajante, presente no diário, no qual este refere ser um guarda-chuva diferente de todos os outros, que adora explorar e descobrir as maravilhas do mundo (cf. Anexo II). Neste texto, o guarda-chuva convida as crianças a sentarem-se no seu corpo para que juntos possam viajar pelo mundo.

Feita a apresentação do guarda-chuva viajante, procedeu-se à apresentação dos meninos cuja fotografia se encontrava colada no corpo deste, especificamente no mapa-mundo, no respetivo país de origem. Assim sendo, foi apresentado o Peter, um menino norte-americano, o Josué, um menino brasileiro, o Zaid, um menino egípcio, o Francesco, um menino italiano, a Isha, uma menina indiana e a Chuang, uma menina chinesa (cf.

[2] A planificação das atividades desenvolvidas no âmbito das sessões do projeto de intervenção encontram-se patentes no anexo I, do presente trabalho.

Anexo III). Concomitantemente, as crianças iam explicitando aspetos que conheciam dos países de origem de cada um dos meninos.

Tal como já foi referido anteriormente, na sala em que foi desenvolvida a intervenção é seguido o modelo da atividade experiencial, que dá grande valor às experiências individuais das crianças. Face a isto, considerámos pertinente que cada uma das crianças pudesse escolher o menino que gostaria de conhecer e, assim, realizar a atividade do encontro intercultural imaginário. Para tal, estas foram distribuídas pelas mesas da área de trabalho orientado, sendo facultada uma nuvem, na qual já tinha sido colada previamente a fotografia da criança correspondente, e fotografias de todos os meninos apresentados. Posteriormente, foi solicitado que colassem na sua nuvem a fotografia do menino que queriam conhecer e, à exceção das crianças do grupo de estudo, que desenhassem aquilo a que gostariam de brincar com ele (cf. Figura 4). Face ao mencionado, podemos salientar que estas nuvens tomaram a designação de *Com este amigo eu quero brincar*. Decidimos que deveriam ser nuvens, uma vez que estas fazem parte do céu, que se trata do cenário imaginário das nossas viagens com o guarda-chuva viajante.

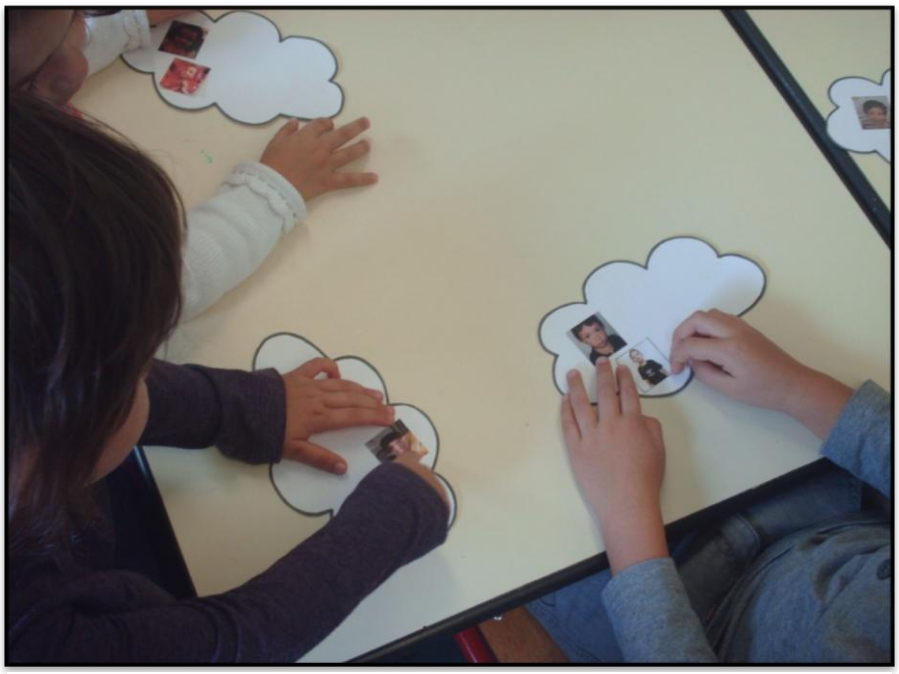


Figura 4 – Realização da nuvem "Com este amigo eu quero brincar"

Com esta atividade pretendíamos saber quais os meninos mais selecionados pelas crianças do grupo, de forma a determinar os dois países que seriam trabalhados, seguindo deste modo as vontades e os interesses das crianças. Posto isto, atendendo ao facto da Isha

ter sido escolhida por oito crianças, o Peter por seis, o Francesco por três, a Chuang e o Zaid por duas, e o Josué não ter sido selecionado por qualquer uma das crianças, constatámos que os países a trabalhar em sessões posteriores seriam a Índia e os EUA. Ressalva-se que uma das crianças faltou neste dia.

Culminada esta atividade procedeu-se ao levantamento das línguas conhecidas pelas crianças do grupo de estudo, no espaço da manta. Inicialmente, estabeleceu-se um diálogo entre nós e as crianças com o intuito de se relembrar quem era o guarda-chuva viajante, o que é que este tinha sugerido, que meninos é que tinham sido apresentados e quais eram os seus países de origem. Seguidamente, começámos a lançar questões, tais como "Será que os meninos em todo o mundo falam como nós, em Português?", "Já ouviram outros meninos a falar e não percebiam o que eles diziam?" ou "Se sim, porque será?". Posteriormente, decidimos lançar questões dirigidas a cada uma das crianças, que se prendiam com o menino por si selecionado, sendo estas "Por que é que escolheste esta criança?", "E brincaram juntas?", "A que é que brincaram?", "Sobre o que falaram?", "O que contaram uma à outra?" ou "O que descobriste sobre esse menino/ essa menina?". É de salientar que à medida que as crianças iam respondendo às questões, as suas respostas iam sendo registadas por nós, educadoras, na sua nuvem.

Para finalizar esta sessão, as crianças do grupo de estudo foram para a área de trabalho orientado, sendo-lhes pedido que imaginassem o encontro que teriam com o menino que escolheram, o ilustrassem numa folha de papel branca e encontrassem a palavra que melhor o poderia definir (cf. Figura 5).

Figura 5 – Ilustração de um encontro intercultural

2.4.2. Sessão II – Pelos caminhos da Índia

Nesta segunda sessão, desenvolvida de 7 a 9 de novembro de 2011, foi realizada a viagem até à Índia, uma vez que, como a Isha foi a menina mais vezes selecionada pelo grupo de crianças, considerámos que este deveria ser o primeiro país a visitar para ir ao encontro da maioria das preferências enunciadas na sessão I.

Posto isto, esta sessão iniciou-se com a entrada do guarda-chuva viajante e do diário na sala e com a sua colocação no meio da manta, local onde todas as crianças se encontravam sentadas. Seguidamente, procedemos à leitura do recado deixado pelo guarda-chuva viajante, patente no diário, no qual se refere que nesse dia iriam viajar até à Índia, a fim de conhecerem a sua amiga Isha (cf. Anexo IV). Posteriormente, iniciou-se a viagem imaginária até à Índia, na qual as crianças foram convidadas a fechar os olhos e a ouvir uma canção indiana. Aquando da nossa chegada à Índia, foi lido o recado da Isha, presente no diário, em que esta evidencia o seu fascínio em colecionar fotografias de todo o mundo e revela algumas características culturais do seu país bem como algumas palavras que usa no quotidiano. Para além disto, convida-as a passarem alguns dias consigo, para que juntos possam brincar (cf. Anexo V).

Após esta fase de contextualização, procedemos para a realização do jogo *Fotografias por todo o lado*, que se identifica como o principal instrumento de recolha de dados desta sessão, sendo por isso apenas efetuado por parte das crianças do grupo de estudo. Este jogo consistia na separação de fotografias alusivas a aspetos culturais da Índia e de Portugal, entre as quais se podiam encontrar as habitações, os meios de transporte utilizados, os brinquedos, o mercado, o vestuário, a alimentação, os monumentos, as próprias pessoas originárias desse país ou aspetos religiosos (cf. Anexo VI). Para além destas, existiam ainda cartões com palavras escritas em português e em hindi, que tinham correspondência de significado, sendo estas brinquedo – खिलौना, casa – घर, especiaria – मसाला, pai – पिता e mãe – मां (cf. Anexo VII). Posto isto, o jogo iniciou-se com a explicação de que a Isha queria arrumar algumas das suas fotografias num álbum, mas sem querer deixou-as cair e ficaram todas espalhadas. Para a auxiliar, pediu às crianças que separassem as fotografias da Índia e de Portugal, colocando-as na caixa correspondente, ou seja, as fotografias da Índia deveriam ir para a caixa detentora da bandeira deste país e as

fotografias de Portugal deveriam ir para a caixa na qual se evidenciava a bandeira do país em causa (cf. Figuras 6 e 7).

Figura 6 – Separação das fotografias da Índia e de Portugal

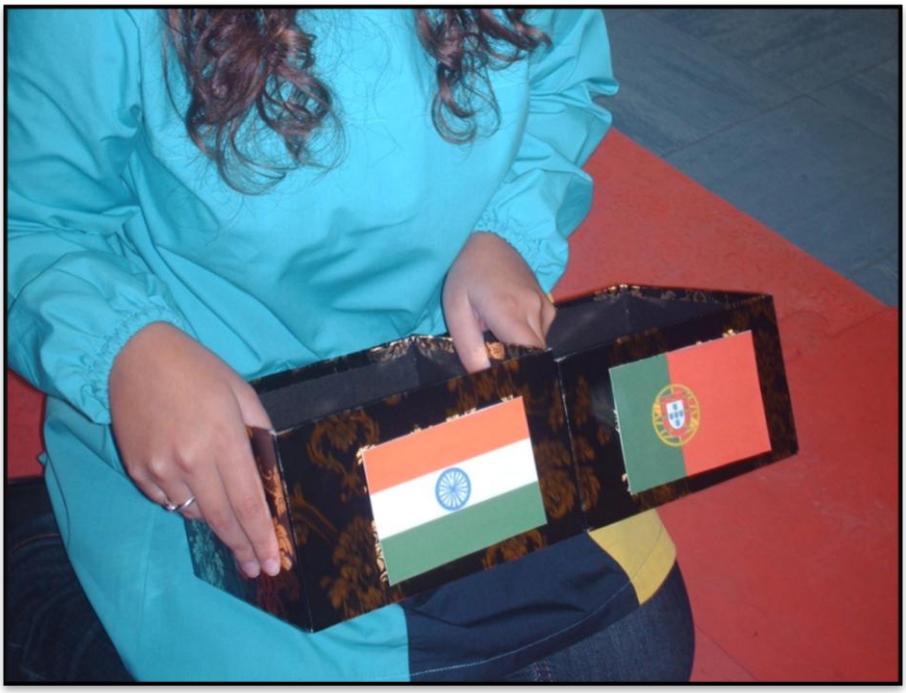


Figura 7 – Caixas para separação das fotografias

No decorrer deste jogo, as crianças iam explicitando aquilo que viam nas fotografias, sendo algumas vezes orientadas por questões colocadas por nós, tais como "O que é que vês nessa imagem?" ou "Já alguma vez viste isso aqui em Portugal?". Quanto aos cartões com as palavras, as crianças evidenciavam alguma curiosidade em pegar-lhes, mas sentiam-se reticentes, daí que fossem diversas vezes estimuladas, pela nossa parte, para os selecionarem. Ao longo da separação das palavras em hindi e em português, íamos confrontando as crianças com o seu som e com o seu significado, estabelecendo-se uma comparação entre a grafia e a própria sonoridade de uma mesma palavra escrita nas duas línguas, para que pudessem ir conhecendo algumas palavras utilizadas no nosso quotidiano, numa língua diferente da sua.

Após a separação de todas as fotografias, pedimos às crianças que saíssem da manta e se dirigissem para a área de trabalho orientado, de modo a procedermos à arrumação das fotografias da Índia num álbum. Nesta última etapa do jogo, houve uma maior exploração das fotografias da Índia e dos cartões com as palavras. Posto isto, começámos por distribuí-los pelas crianças do grupo de estudo. Posteriormente, pedimos que as primeiras fotografias a aparecer no álbum fossem as da família da Isha, sendo que as crianças que as tinham colaram-nas no álbum. Como se tratava do pai e da mãe da Isha, e como essas palavras se encontravam presentes em cartões, pedimos às crianças que as tentassem encontrar, visto que já tinham sido abordadas anteriormente. Quando as encontraram, colaram-nas junto da fotografia e procederam à sua pronunciação em voz alta, diversas vezes. De seguida, pedimos que quem tivesse a casa da Isha a colasse no álbum e que nos dissessem como é que se mencionava *casa* em hindi, palavra que já tinha sido abordada anteriormente. Depois de encontrarem o cartão com esta palavra e de a pronunciarem, colocaram-no junto da fotografia. Após guardarem mais algumas fotografias alusivas a habitações no álbum, solicitámos que fossem coladas todas as fotografias em que aparecessem brinquedos e que se encontrasse o cartão com a palavra *brinquedo* escrita em hindi, para ser colocado junto destas. Pronunciada esta palavra, facultámos um cartão igual ao que tinha sido colado, a cada uma das crianças, para que pudessem, com o auxílio de um dedo, contornar os seus caracteres. Seguidamente, foram coladas as fotografias dos deuses Shiva e Ganesh e de monumentos como o Taj Mahal, explicitando-se o seu nome. Procedemos com a arrumação das fotografias alusivas ao mercado, nas quais se encontravam evidenciadas algumas especiarias. Após explorarmos o conceito *especiaria*

em português e de serem referidos alguns exemplos, mostrámos às crianças algumas especiarias, tais como canela, noz-moscada, pimenta branca e açafrão das índias, para que pudessem cheirar. O cartão com a palavra *especiaria* escrita em hindi foi colocado junto da fotografia correspondente, procedendo-se a uma pronunciação desta palavra. Por fim, foram coladas as restantes fotografias, referentes à alimentação, aos meios de transporte e a tradições. Através da visualização da figura 8, podemos observar algumas das crianças a ver como tinha ficado o álbum da Isha, após terem sido coladas todas as fotografias.

Figura 8 – Álbum da Isha

É importante frisar que para que este país pudesse ser explorado por parte de todas as crianças, considerámos relevante prolongar esta sessão ao longo da semana, desenvolvendo algumas atividades simples e reveladoras de características linguísticas e culturais inerentes à Índia. Face ao referido, as crianças tiveram a oportunidade de ver um pequeno documentário alusivo ao país em questão (cf. http://www.youtube.com/watch?v=skD00AteYRI), de visualizar uma coreografia de dança indiana (cf. http://www.youtube.com/watch?v=p8mab5DJU5Y), que foi experimentada durante a aula de psicomotricidade, de realizar uma aula de *yoga*, de se vestir com vestuário indiano e de confecionar pão *chapati*.

Para finalizar a sessão, cada criança do grupo de estudo elaborou o *Elefante colorido* (cf. Figura 9), no qual desenhou a atividade que mais tinha gostado de desenvolver, referente à viagem à Índia. Para além disso, cada uma das crianças explicitou algumas palavras em hindi e aspetos culturais de que ainda se lembrava, que foram registados no seu elefante. Foi ainda preenchida, por nós, e através do questionamento das crianças deste grupo, uma grelha de avaliação de todas as atividades desenvolvidas durante esta sessão (cf. Anexo VIII).

Figura 9 – Elefante colorido

2.4.3. Sessão III – Às voltas nos EUA

Nesta terceira sessão, desenvolvida de 14 a 16 de novembro de 2011, foi realizada a viagem até aos EUA, visto que o Peter foi o segundo menino mais escolhido por parte das crianças.

Tal como na sessão anterior, esta iniciou-se com a entrada do guarda-chuva viajante e do diário na sala e com a sua colocação no meio da manta, para que pudesse ficar rodeado por todas as crianças. Posteriormente, procedemos à leitura do recado deixado pelo guarda-chuva viajante, patente no diário, no qual refere que nesse dia iriam viajar até

aos EUA e conheceriam o seu amigo Peter (cf. Anexo IX). Após a viagem imaginária até aos EUA, na qual as crianças foram convidadas a fechar os olhos e a ouvir uma canção americana, de género hip hop, lemos o recado do Peter, presente no diário. Este menciona algumas características culturais do seu país e algumas palavras que utiliza no quotidiano. Convida-as ainda a passarem alguns dias consigo, para que possam brincar juntos (cf. Anexo X).

Contextualizada a sessão, iniciámos a realização do jogo *Às voltas nos EUA – Monopoly*, que se trata do principal alvo de estudo desta sessão, sendo por isso apenas desenvolvido pelas crianças do grupo de estudo. Podemos mencionar que este jogo se baseava no tradicional jogo *Monopoly*, de modo que o seu tabuleiro detinha as habituais casas GO (Partida), Free Parking (Estacionamento livre), Go to Jail (Ir para a cadeira) e In Jail / Just Visiting (Cadeia/ Visitante), cujas regras eram idênticas. Era ainda constituído por diversas casas (Children, Walt Disney World, Hip hop dance, Hollywood, Cowboy, Breakfast, Indian, Baseball, Statue of Liberty, Times Square, Rocket e White House) (cf. Anexo XI), que podiam ser compradas pelos jogadores, sendo que em troca estes recebiam como título de propriedade um prémio característico dessa casa (book, Mickey, radio, popcorn, ranch, newspaper, feather, baseball bat, binoculars, sneackers, moon e postal) (cf. Anexo XII). Salientam-se que as compras eram realizadas com dólares (peças do jogo *3 em linha*), estabelecendo-se assim uma ponte com o domínio da matemática. Algumas destas casas encontravam-se assinaladas com uma estrela. Assim, quem aí parasse teria de retirar uma das vinte e quatro Cartas de Desafio, posicionadas no centro do tabuleiro, compostas por desafios relacionados com aspetos linguísticos e culturais dos EUA, que poderiam ser realizados em grupo ou somente pelo visitante dessa casa (cf. Anexo XIII). Salienta-se que alguns desses desafios foram retirados do livro *Inglês Fundamental em 26 canções* (Prata, Gomes & Matos, 2006). O tabuleiro de jogo contemplava ainda casas de questões, assinaladas com um ponto de interrogação, sendo que quem parasse nestas teria de retirar uma das vinte Cartas de Questão, também estas posicionadas no centro do tabuleiro, detentoras de perguntas alusivas a aspetos linguísticos e culturais deste país (cf. Anexo XIV). Através da figura 10 é possível verificar como era constituído o jogo.

Figura 10 – Jogo "Às voltas nos EUA – Monopoly"

Após uma breve explicação e de uma exploração do tabuleiro de jogo, bem como da explicitação das suas regras (cf. Anexo XV), facultámos um peão e quatro dólares a cada uma das crianças. Estas iam jogando cada uma na sua vez, após o lançamento do dado. Cada uma das casas ia sendo explorada pelas crianças, tendo em conta aquilo que nela se encontrava presente, sendo dadas algumas orientações da nossa parte quando não conseguiam perceber o que era pretendido. As palavras em inglês que iam aparecendo, eram sempre pronunciadas, pelas crianças, diversas vezes e em voz alta. É de ressalvar que, como estas sabiam os números em inglês, pelo menos até dez, as casas foram sempre contadas em inglês, evidenciando-se novamente uma articulação com o domínio da matemática.

Tal como na sessão referida anteriormente, também decidimos prolongar esta sessão ao longo da semana, realizando algumas atividades complementares, que pudessem ser desenvolvidas por todas as crianças. Posto isto, as crianças tiveram a oportunidade de dançar hip hop e jogar *basketball* durante a aula de psicomotricidade, decorar a bandeira dos EUA e ainda de confecionar pipocas para assistir ao filme "Wall-e", como se estivessem em *Hollywood*.

Para finalizar esta sessão, cada criança do grupo de estudo elaborou o *Foguetão* (cf. Figura 11), no qual desenhou a atividade que mais tinha gostado de desenvolver durante

essa semana, referente à viagem aos EUA. Para além disso, cada uma destas explicitou algumas palavras em inglês e aspetos culturais que ainda se lembrava, que foram registados no seu foguetão. Foi ainda preenchida, por nós, e através do questionamento das crianças deste grupo, uma grelha de avaliação de todas as atividades desenvolvidas durante esta sessão (cf. Anexo XVI).

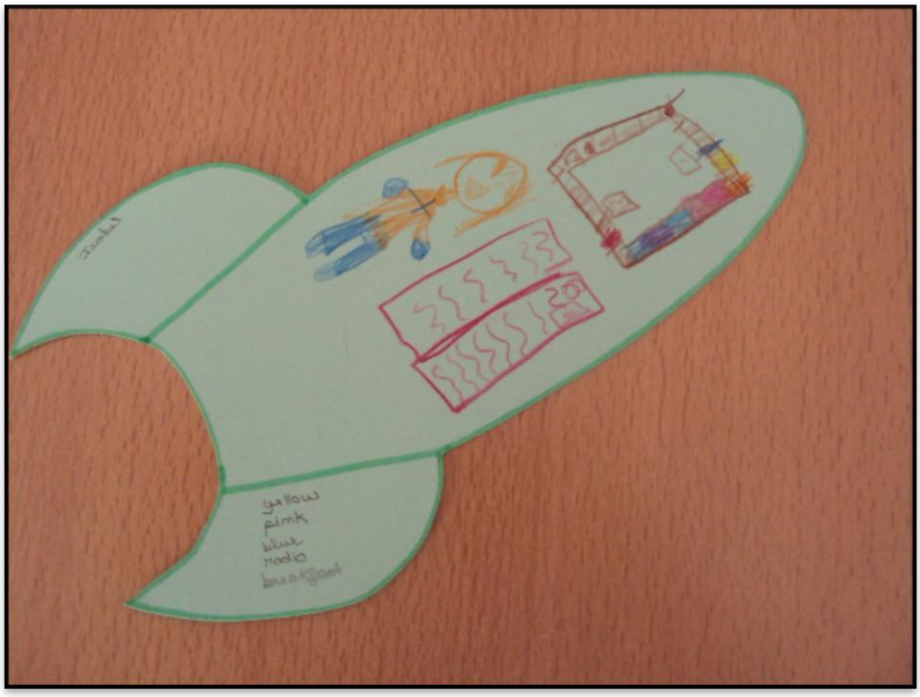


Figura 11 – Foguetão

2.4.4. Sessão IV – As voltas que um guarda-chuva dá…

Esta quarta sessão, devido à impossibilidade de se abordarem outros meninos/países por falta de tempo, apresentou-se como a última sessão do nosso projeto de intervenção, estando relacionada, por isso, com a despedida do guarda-chuva viajante. Realizou-se no dia 21 de novembro de 2011.

Tal como nas sessões anteriores, esta iniciou-se com a entrada do guarda-chuva viajante e do diário na sala e com a sua colocação no centro da manta, para que pudesse ficar rodeado por todas as crianças. Seguidamente, procedemos à leitura do recado deixado pelo guarda-chuva viajante, patente no diário, no qual este demonstra o que sentiu ao viajar com o grupo de crianças e se despede destas (cf. Anexo XVII).

Como forma de despedida, o guarda-chuva viajante convidou as crianças do grupo de estudo a realizarem consigo o jogo *As voltas que um guarda-chuva dá…*, que se apresenta como consolidação de tudo aquilo que foi trabalhado ao longo das viagens pela Índia e pelos EUA. Evidencia-se que este jogo é bastante semelhante ao jogo da glória. O seu tabuleiro era constituído por cinquenta e cinco casas, sem contar a casa de Partida e de Fim, sendo que oito delas detinham questões alusivas à Índia e oito contemplavam questões referentes aos EUA, destacando-se que estas casas continham imagens que já tinham sido utilizadas nos jogos realizados nas sessões anteriores. As questões prendiam-se com aspetos linguísticos e culturais já abordados anteriormente, tais como a identificação de monumentos, de canções, de palavras, de pessoas, de alimentos, entre outras (cf. Anexo XVIII). A título de exemplo, na casa três encontrava-se presente a fotografia do Peter, sendo aqui solicitado que o visitante dissesse *olá* em inglês. Para além destas casas, o tabuleiro detinha ainda uma casa de paragem, em que o jogador que parasse lá ficaria uma vez sem jogar, três casas de recuar e três casas para avançar. Através da figura 12 é possível visualizar o jogo descrito anteriormente.

Figura 12 – Jogo "As voltas que um guarda-chuva dá…"

Feita uma breve explicação e uma exploração do tabuleiro de jogo, bem como a explicitação das suas regras (cf. Anexo XVIII), demos início à realização do jogo, para o

qual cada criança utilizou um peão para marcar o seu lugar. Estas iam jogando cada uma na sua vez, após o lançamento do dado. Cada uma das casas foi explorada pelas crianças, tendo em conta a questão colocada, evidenciando-se que em termos gerais conseguiam responder ao pretendido e, caso não conseguissem, pediam ajuda aos restantes jogadores. Salienta-se que todas as casas com questões foram pelo menos uma vez visitadas pelas crianças.

Para finalizar a sessão, de modo a ficarem com uma lembrança do projeto, cada criança teve a oportunidade de construir o seu *Guarda-chuva viajante*, um pequeno guarda-chuva tridimensional feito em papel, no qual ilustrou aquilo que mais gostou de explorar na Índia e nos EUA (cf. Figura 13).

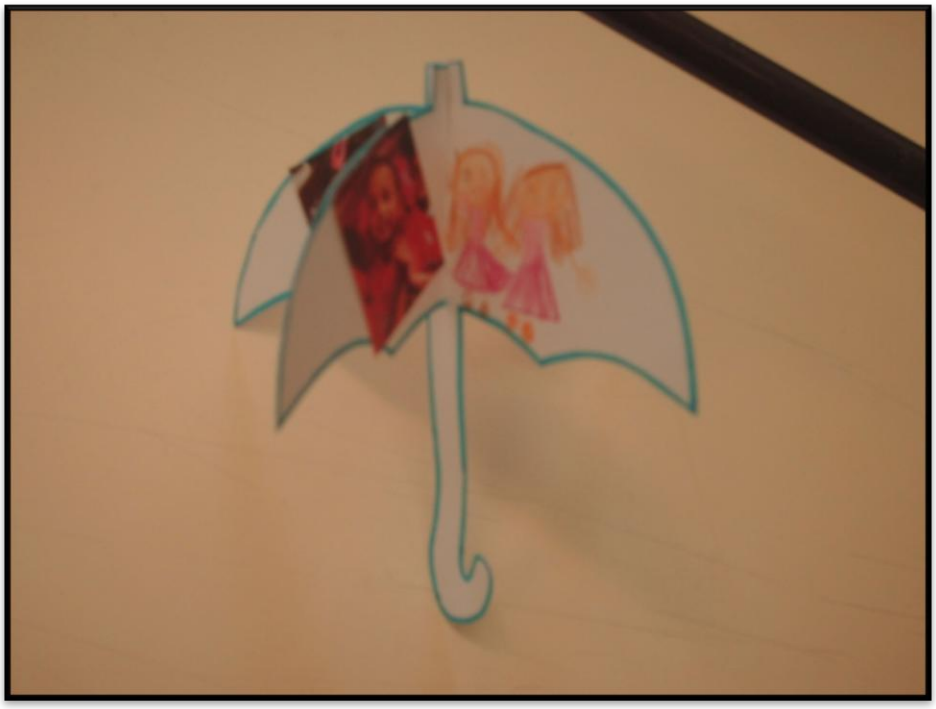


Figura 13 – Guarda-chuva viajante - lembrança do projeto

3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Feita a apresentação do projeto de intervenção, neste terceiro ponto do capítulo passaremos à explicitação das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados utilizados no âmbito do nosso estudo, sendo estes a observação direta e a videogravação das sessões, os trabalhos realizados pelas crianças e as grelhas de avaliação das atividades desenvolvidas nas sessões de intervenção.

3.1. Observação direta e videogravação das sessões

Como não existe ciência sem observação, nem estudo científico sem observador (Pardal & Correia, 1995), considerámos que a utilização da observação direta enquanto técnica de recolha de dados nos poderia facultar informações mais precisas e objetivas. Trata-se de uma técnica através da qual os comportamentos são captados no preciso momento em que se reproduzem, não existindo assim um documento ou um testemunho mediador (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Uma vez que nos encontrávamos integrados no contexto de intervenção, participando na vida coletiva do grupo em estudo, constatámos que o tipo de observação direta que mais se adequava ao nosso objetivo era a observação participante. Neste tipo de observação, o investigador conhece o fenómeno em estudo através do interior do contexto, pois vive a situação (Pardal & Correia, 1995).

Na visão de Quivy & Campenhoudt (1992), na observação direta é o próprio investigador que recolhe os dados. Para estes autores, a observação direta apresenta alguns condicionalismos que podem suscitar problemas, prendendo-se estes com dificuldades de registo das observações ou dificuldades de interpretação das observações.

Como não conseguíamos dedicar atenção a tudo o que se desenvolvia em torno das atividades das sessões de intervenção, considerámos pertinente recorrer à videogravação de todas as sessões. Esta permitia captar, de um modo mais rigoroso e preciso, todas as situações e comportamentos das crianças, bem como o teor das interações estabelecidas (Estrela, 1994).

As videogravações foram transcritas, num momento posterior, de forma a analisar, de um modo mais pormenorizado, tudo aquilo que decorreu da implementação das sessões.

Através destas podemos ouvir e observar, sempre que necessário, as interações estabelecidas, tendo sempre a oportunidade de encontrar novos pormenores que podem ser relevantes para o estudo. Ressalva-se que, aquando da análise dos dados, apenas foram selecionados os episódios mais significativos.

Podemos ainda salientar que todas as crianças e respetivos encarregados de educação foram previamente informados de que as sessões do projeto de intervenção seriam alvo de videogravação. Houve uma oposição a esse respeito, pelo que tivemos o cuidado de não captar essa criança.

3.2. Trabalhos realizados pelas crianças

Outro instrumento de recolha de dados a que demos ênfase no nosso estudo prendeu-se com os trabalhos realizados pelas crianças, que já foram enunciados ao longo da descrição das sessões.

Na primeira sessão do projeto, denominada *Com este amigo eu quero brincar*, pedimos a todo o grupo de crianças que elaborasse a nuvem *Com este amigo eu quero brincar* (cf. Figura 4, p. 63). Para além disto, foi solicitado que cada uma das crianças do grupo de estudo fizesse um desenho ilustrativo do encontro intercultural que teria com o menino escolhido por si (cf. Figura 5, p. 64).

Na segunda sessão, intitulada *Pelos caminhos da Índia*, foi solicitado que as crianças do grupo de estudo elaborassem o *Elefante colorido* (cf. Figura 9, p. 69).

Na terceira sessão, designada *Às voltas nos EUA*, pedimos às crianças do grupo de estudo que elaborassem o *Foguetão* (cf. Figura 11, p. 72).

Estes instrumentos revelaram-se um recurso importante para o nosso estudo, uma vez que levaram a que tivéssemos perceção das aprendizagens efetuadas por parte das crianças, nomeadamente, ao nível das palavras em hindi e em inglês por si adquiridas ao longo das sessões.

3.3. Grelhas de avaliação das sessões

De forma a termos perceção da opinião das crianças do grupo de estudo sobre as atividades mais significativas das sessões do projeto de intervenção, considerámos oportuno elaborar grelhas de avaliação das sessões (cf. Anexo VIII e Anexo XVI), já referidas anteriormente.

Salienta-se que recorremos a este instrumento apenas duas vezes, ou seja, na sessão II – *Pelo caminho da Índia* e na sessão III – *Às voltas nos EUA*.

Através da utilização destas técnicas e instrumentos, recolhemos diferentes dados, tal como é possível observar no quadro 2.

Quadro 2 – Dados recolhidos nas sessões do projeto de intervenção

Sessões de intervenção	Dados recolhidos
Sessão I – Com este amigo eu quero brincar	▪ Meninos escolhidos por todas as crianças; ▪ Brincadeiras que as crianças teriam com o menino por si selecionado; ▪ Línguas conhecidas pelas crianças do grupo de estudo; ▪ Forma como decorreria o encontro intercultural das crianças do grupo de estudo com o menino escolhido; ▪ Transcrições das videogravações.
Sessão II – Pelos caminhos da Índia	▪ Palavras em hindi adquiridas por parte de cada criança do grupo de estudo; ▪ Preferências das crianças do grupo de estudo quanto às atividades desenvolvidas no âmbito desta sessão; ▪ Transcrições das videogravações.
Sessão III – Às voltas nos EUA	▪ Palavras em inglês adquiridas por parte de cada

	criança do grupo de estudo; ▪ Preferências das crianças do grupo de estudo quanto às atividades desenvolvidas no âmbito desta sessão; ▪ Transcrições das videogravações.
Sessão IV – As voltas que um guarda-chuva dá…	▪ Palavras em hindi e em inglês adquiridas por parte de cada criança do grupo de estudo; ▪ Transcrições das videogravações.

Apresentados as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que considerámos adequar-se melhor ao nosso estudo, procedemos, no capítulo que se segue, à análise dos dados por nós recolhidos.

Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados recolhidos

Nota introdutória

Face ao enquadramento e à explicitação do nosso estudo, assentes no capítulo anterior, procedemos para a apresentação e para a análise dos dados que foram recolhidos ao longo do estudo.

Num primeiro momento apresenta-se a metodologia de análise de dados em que o nosso estudo se apoia, sendo esta a análise de conteúdo. Podemos mencionar, desde já, que surge como uma técnica que visa ultrapassar significados imediatos e uma compreensão espontânea, daí a sua utilização ser relevante e pertinente para a nossa investigação, sustentando uma análise mais reflexiva da nossa prática educativa. Seguidamente, explicitam-se as categorias de análise e as respetivas subcategorias nas quais organizamos os dados recolhidos, sendo que temos como grandes categorias a "Dimensão socioafetiva/ atitudinal" e o "Repertório plurilingue".

Num último momento, procede-se para a análise e discussão dos dados, organizada nas duas categorias de análise anteriormente indicadas. Destacamos que damos maior enfoque aos dados obtidos através das videogravações, sendo que, por vezes, sentimos a necessidade de guarnecer algumas ideias com os materiais criados pelas crianças do grupo de estudo, particularmente com o *Elefante Colorido* (cf. Figura 9, Capítulo III) e com o *Foguetão* (cf. Figura 11, Capítulo III). Apresenta-se ainda uma síntese de todos os resultados obtidos, destacando-se que nesta estarão patentes possíveis respostas para a nossa questão de investigação, "Qual o contributo da abordagem da sensibilização à diversidade linguística e cultural através do jogo para o desenvolvimento da competência plurilingue de crianças em idade pré-escolar?".

1. Metodologia de análise de dados

Neste primeiro tópico do capítulo, explicitamos a metodologia de análise de dados por nós utilizada, focando a nossa atenção na análise de conteúdo e nos instrumentos de análise de dados, nomeadamente, nas categorias de análise.

1.1. Análise de conteúdo

Atendendo às especificidades do nosso estudo consideramos oportuno que a técnica de análise dos dados recolhidos seja a análise de conteúdo, concebendo-se esta como

> *"um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens."* (Bardin, 1988: 42).

Face ao mencionado, podemos constatar que a análise de conteúdo se trata de um conjunto de técnicas, de um leque de apetrechos, que visa uma análise das comunicações. Uma das suas grandes finalidades prende-se com a inferência de conhecimentos a partir das condições de produção da mensagem, particularmente, do seu emissor ou do contexto. Ao recorrer-se à análise de conteúdo pretende-se, acima de tudo, encontrar o que está para além do evidente.

Para Carmo & Ferreira (1998), a análise de conteúdo é vista como uma descrição e interpretação dos dados recolhidos, que acaba por ser mediada por inferências criadas pelo investigador, e que possibilita uma compreensão do objeto de estudo e o alcance de uma explicação.

Na visão de Pardal & Correia (1995), esta técnica incide sobre a captação das ideias e dos significados da comunicação, bem como sobre a análise do pensamento dos sujeitos que estabelecem uma comunicação, possibilitando que o investigador interprete a mensagem, retirando dela informações que podem ser, posteriormente, organizadas em categorias. Para além disto, trata-se de uma técnica de investigação que permite uma descrição do conteúdo da comunicação. Essa descrição pode ser escrita, adotando a forma de um discurso, uma dissertação ou um livro, ou, por outro lado, pode ser não escrita,

podendo assim apresentar-se como um filme, uma fotografia, emissões radiofónicas ou programas televisivos.

A análise de conteúdo trata-se de um método bastante empírico, sendo condicionado pelo tipo de comunicação a que se destina e pelo tipo de interpretação pretendido. Esta deve adequar-se ao domínio e aos objetivos do estudo, não dispondo assim de diretrizes rigorosas que devam ser seguidas por parte do investigador (Bardin, 1988).

Por seu lado, esta técnica de análise de dados tem como objetivos, ultrapassar incertezas e o enriquecimento da leitura. É ainda detentora de duas funções, nomeadamente, a *função heurística*, visto que possibilita uma propensão para a descoberta e um enriquecimento da tentativa exploratória, e a *função de administração da prova*, uma vez que permite verificar as hipóteses colocadas, no sentido da sua confirmação ou infirmação. Ambas as funções podem coexistir como complemento e reforço mútuo (ibidem).

Tendo em conta a visão de Almeida & Pinto e Ander-Egg (citados por Pardal & Correia, 1995), considerámos pertinente que a análise de conteúdo dos dados recolhidos no nosso estudo se organizasse em diferentes fases. Deste modo, sustentando-nos nas fases explicitadas pelos autores, num primeiro momento, começámos por selecionar as categorias de análise, seguindo-se o estabelecimento das unidades de análise, bem como a sua respetiva distribuição pelas categorias. Evidenciamos que, para nos auxiliar durante o desenvolvimento destas etapas, decidimos recorrer à consulta de material de diferentes índoles que será referido posteriormente. Por fim, procedemos à análise dos dados recolhidos e ao tratamento dos resultados. Ambas as fases foram precedidas pela seleção dos objetivos de estudo, bem como da questão de investigação.

Por outro lado, decidimos ancorar-nos ainda nas três fases organizadoras da análise de conteúdo estabelecidas por Bardin (1988), que complementaram as fases anteriormente explanadas. Partindo deste pressuposto, numa primeira etapa, isto é, na pré-análise, começámos por organizar um vasto leque de material que seria suscetível de análise, especificamente, as transcrições das videogravações das sessões, bem como alguns materiais elaborados pelas crianças, procedendo-se à sua leitura flutuante e seleção, bem como à elaboração dos indicadores de análise. Para o autor, nesta fase ainda se procede à formulação das hipóteses e dos objetivos orientadores da análise, todavia, salientamos que,

no nosso estudo, estes já tinham sido construídos anteriormente. Passando para a segunda fase, esta prendeu-se com a exploração e análise do material, dos dados recolhidos. No que diz respeito à última fase, o tratamento dos resultados obtidos e a sua interpretação, nesta procedemos a um tratamento de todos os resultados brutos, de forma a torná-los significativos e válidos, pois só assim seria possível a criação de inferências e de interpretações. Salienta-se que os resultados obtidos podem servir de base para outras análises, assentes noutras dimensões teóricas.

É de frisar que esta técnica se organiza em diferentes processos de análise, sendo a categorização ou análise categorial a mais antiga e a mais utilizada sob o ponto de vista prático. Salientamos que devido às suas especificidades, considerámos pertinente recorrer a este processo de análise, no nosso estudo.

De forma a compreendermos melhor em que consiste a categorização, podemos mencionar que, na perpetiva de Bardin (1988), esta visa pegar num texto e classificá-lo, colocando os seus diferentes elementos em gavetas ou rubricas, segundo critérios precisos e rigorosos, de forma a introduzir uma certa ordem na confusão inicial. Por outras palavras, trata-se de um processo de classificação de elementos constitutivos de um determinado conjunto, por diferenciação e, num momento posterior, por reagrupamento tendo em conta algo em comum.

O processo de análise em questão, a análise categorial, comporta duas etapas, que foram seguidas no nosso estudo, sendo estas, o inventário, no qual se isolam os elementos, e a classificação, em se repartem os elementos procurando-se estabelecer uma determinada organização. Tem como principal objetivo fornecer uma representação simplificada e organizada dos dados brutos, podendo vir a suscitar novos dados, até ao momento invisíveis (Bardin, 1988).

Quanto às categorias, estas podem ser vistas como rubricas ou classes, ou de uma forma metafórica, gavetas, que possibilitam reunir e agrupar um grupo de elementos ou unidades de registo, tendo em conta especificidades comuns. Deste modo, para que se proceda a uma classificação dos elementos em categorias é necessário que se verifique qual é a parte comum existente entre eles, pois só assim será possível o seu reagrupamento (idem).

Feita uma breve apresentação da técnica de análise de dados e do processo de análise por nós privilegiados, passamos a apresentar os instrumentos de tratamento de dados, particularmente, as categorias de análise de dados.

1.2. Instrumentos de tratamento de dados: categorias de análise

Tendo em conta toda a informação recolhida, considerámos pertinente organizá-la em categorias e subcategorias de análise, uma vez que, tal como foi mencionado anteriormente, estas permitem apresentá-la de forma ordenada. De acordo com a visão de Vala (1986), pode dizer-se que uma categoria normalmente é constituída por um termo-chave que aponta para a designação central do conceito que se pretende aprender, bem como de outros indicadores que permitem uma descrição do campo semântico do termo.

Posto isto, relativamente às categorias, estas foram determinadas atendendo ao conceito de competência plurilingue (Martins, 2008; Conselho da Europa, 2001; Andrade & Araújo e Sá, 2001; Maricato, 2006 e Andrade *et al*, 2003), patente no quadro teórico do presente trabalho, e ainda a dimensões como as atitudes, os valores e a relação com os outros e com o mundo, às quais se deve dar grande ênfase durante a fase do pré-escolar (Ministério da Educação, 1997). No que diz respeito às subcategorias, estas foram estabelecidas após a leitura e o confronto com os dados disponibilizados nas transcrições das videogravações das sessões e nos materiais realizados pelas crianças, bem como após a consulta do *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (Candelier *et al*, 2010) que nos orientou na formulação das subcategorias. Salientamos que estas foram sendo reconstruídas e reformuladas de modo a irem ao encontro dos objetivos de investigação do presente trabalho, sendo estes:

- Compreender o desenvolvimento da competência plurilingue de crianças em idade pré-escolar através da abordagem da sensibilização à diversidade linguística e cultural centrada no jogo;
- Avaliar as potencialidades educativas do projeto didático realizado à luz do objetivo anterior.

Face ao mencionado, como forma de atender aos objetivos anteriormente referidos, definimos duas categorias de análise constituídas por diversas subcategorias, presentes no quadro 3.

Quadro 3 – Categorias e Subcategorias de análise

Categoria	Subcategorias
1. Dimensão socioafetiva/atitudinal	1.1. Ter consciência da diversidade de línguas e de culturas que existem no mundo, demonstrando sensibilidade e abertura face às mesmas
	1.2. Mostrar curiosidade em descobrir o funcionamento de línguas e de culturas diferentes da sua
2. Repertório plurilingue	2.1. Ser capaz de identificar e pronunciar palavras numa língua diferente da sua
	2.2. Ser capaz de encontrar semelhanças e estabelecer comparações entre a sua língua e uma língua diferente
	2.3. Ser capaz de expressar os seus próprios conhecimentos sobre uma língua

No que concerne à primeira categoria, **"Dimensão socioafetiva/atitudinal"**, podemos mencionar que foi estabelecida, por um lado, por atender a dimensões presentes na fase de desenvolvimento das crianças em idade do pré-escolar e, por outro lado, por se tratar de uma das dimensões da própria competência plurilingue que está intimamente relacionada com as motivações e com as qualidades que o sujeito cria ao interagir, bem como com as atitudes que evidencia relativamente às línguas e às culturas (Andrade *et al*, 2003). Nesta encontram-se incluídos elementos ancorados em atitudes como a atenção, a curiosidade, o interesse, a motivação, a postura, o respeito, a abertura e a aceitação positiva do Outro e da sua forma de comunicar. Assim sendo, assumem-se como subcategorias: ter consciência da diversidade de línguas e de culturas que existem no mundo, demonstrando sensibilidade e abertura face às mesmas e mostrar curiosidade em descobrir o funcionamento de línguas e de culturas diferentes da sua. Para que se torne mais percetível

o conteúdo de cada uma destas subcategorias, seguidamente tecemos uma breve descrição alusiva a cada uma delas, visível no quadro 4.

Quadro 4 – Categoria 1 - Dimensão socioafetiva/atitudinal

Subcategorias	Descrição
1.1. Ter consciência da diversidade de línguas e de culturas que existem no mundo, demonstrando sensibilidade e abertura face às mesmas	Unidades de registo que permitem saber se as crianças mostram ter consciência da diversidade de línguas e culturas que existem no mundo e se evidenciam sensibilidade e abertura face a esta diversidade.
1.2. Mostrar curiosidade em descobrir o funcionamento de línguas e de culturas diferentes da sua	Unidades de registo que remetem para a curiosidade que as crianças evidenciam em saber mais acerca de línguas e culturas distintas da sua. Esta curiosidade pode ser demonstrada pela vontade de fazer perguntas alusivas a outras línguas e culturas, pela motivação em querer comunicar com uma pessoa que fale uma língua diferente e pela própria postura física.

Quanto à segunda categoria, **"Repertório plurilingue"**, podemos referir que foi definida a partir do quadro teórico do conceito de competência plurilingue, uma vez que esta competência pressupõe a mobilização de diversos recursos, entre os quais o repertório linguístico, que são fulcrais na construção interativa com o Outro (Andrade & Araújo e Sá, 2001). Assim sendo, é importante que se verifique até que ponto as sessões de sensibilização à diversidade linguística e cultural realizadas no âmbito do nosso projeto permitiram o desenvolvimento do repertório linguístico das crianças. Posto isto, nesta categoria pretende-se analisar todas as manifestações, evidenciadas por parte das crianças, de que existem novos conhecimentos, particularmente lexicais, no seu repertório linguístico, adquiridos através do contacto com línguas e culturas distintas da sua. Desta forma, consideramos que o alargamento do repertório plurilingue se torna evidente através

da manifestação de capacidades ligadas a um saber-fazer plurilingue e a operações como observar, analisar, identificar, comparar. Adotaram-se, assim, como subcategorias: ser capaz de identificar e pronunciar palavras numa língua diferente da sua; ser capaz de encontrar semelhanças e estabelecer comparações entre a sua língua e uma língua diferente; e ser capaz de expressar os seus próprios conhecimentos sobre uma língua. Para que se compreenda melhor o teor de cada uma destas subcategorias, posteriormente apresentamos uma breve descrição referente a cada uma delas, patente no quadro 5.

Quadro 5 – Categoria 2 - Repertório plurilingue

Subcategorias	Descrição
2.1. Ser capaz de identificar e pronunciar palavras numa língua diferente da sua	Unidades de registo que revelam que as crianças identificam palavras de outras línguas e que as conseguem pronunciar de forma facultativa ou sempre que solicitado
2.2. Ser capaz de encontrar semelhanças e estabelecer comparações entre a sua língua e uma língua diferente	Unidades de registo que evidenciam que as crianças sabem distinguir línguas diferentes da sua, compará-las e estabelecer semelhanças entre elas, tanto a nível da oralidade como da escrita
2.3. Ser capaz de expressar os seus próprios conhecimentos sobre uma língua	Unidades de registo que remetem para conhecimentos declarativos que as crianças detêm acerca de línguas distintas da sua

Apresentadas as categorias de análise dos dados recolhidos no âmbito deste estudo, seguidamente passamos à análise e discussão dos resultados obtidos, tendo por base as categorias definidas.

2. Análise e discussão dos resultados

Como forma de proceder à análise e discussão dos dados, considerámos oportuno centrar a nossa atenção, inicialmente, sobre a "Dimensão socioafetiva/atitudinal" e, numa etapa posterior, sobre o "Repertório plurilingue". Por fim, fazemos uma síntese dos resultados. Salientamos que, atendendo aos dados recolhidos ao longo das quatro sessões desenvolvidas no âmbito deste estudo, relativamente às transcrições das videogravações das sessões, iremos selecionar os episódios mais significativos para cada uma das subcategorias[3]. Algumas ideias poderão ser reforçadas com os materiais desenvolvidos pelas crianças.

2.1. Dimensão socioafetiva/atitudinal

Começando por falar acerca da subcategoria **"Ter consciência da diversidade de línguas e de culturas que existem no mundo, demonstrando sensibilidade e abertura face às mesmas"**, tal como já foi descrito anteriormente, esta vai ao encontro de dados que nos permitem saber se as crianças são conscientes da existência, no mundo, de uma diversidade de línguas e de culturas e se demonstram sensibilidade e abertura para com estas. Partindo deste pressuposto, começando pela primeira sessão, *Com este amigo eu quero brincar*, podemos começar por dizer que nesta se procedeu à apresentação do guarda-chuva viajante e dos meninos de vários países com quem este brincou, à escolha do menino com quem cada uma das crianças gostava de brincar, à atividade do encontro intercultural imaginário e ainda ao levantamento das línguas conhecidas por parte das sete crianças que fazem parte do grupo de estudo. Atendendo a esta sessão, podemos constatar que algumas crianças sabem que existem outras línguas para além da sua, isto é, do português, conforme é visível no seguinte episódio.

[3] É possível consultar, em anexo, as legendas dos episódios selecionados para análise.

Sessão 1 – Com este amigo eu quero brincar **Episódio 1**
Contextualização: As educadoras estagiárias estão sentadas com as crianças que fazem parte do grupo de estudo, na manta, e estabelecem um diálogo com o intuito de relembrar alguns aspetos evidenciados na apresentação do guarda-chuva viajante, tais como os países por onde este viajou e os meninos com quem brincou. A certa altura começam a fazer questões para saber aquilo que as crianças sabem sobre as diferentes línguas existentes no mundo e o porquê das suas escolhas.
Ee1: Vocês acham que esses meninos de todo o mundo falam português como nós? **CC:** Não. **Ee1:** Não? **C1:** Mais ou menos. **Ee2:** Mais ou menos? / Explica-te? / Porquê? **Ee1:** Por que achas que é mais ou menos? **Ee2:** Tinhas dito que havia um menino que falava mais ou menos português, não é? **C2:** Porque era Brasil. **Ee1:** Falava português do Brasil. (…) **Ee1:** E os outros meninos / Será que falam português? **CC:** Não. **Ee1:** Não? / O que é que acham que eles falam? **C1:** Falam espanhol. (…) **C3:** Francês.

Quanto ao facto das crianças se demonstrarem sensibilizadas e abertas face ao Outro e à sua forma de comunicar, trata-se de uma dimensão mais percetível ao nível da postura e dos gestos. Ainda no âmbito da primeira sessão, aquando da leitura do texto em que o guarda-chuva viajante se apresenta às crianças e lhes sugere que voem consigo pelo mundo, uma das crianças sorri, levanta os braços, diz algumas palavras e bate palmas, evidenciando um grande entusiasmo por ir viajar com o guarda-chuva viajante (cf. Figura 14).

Figura 14 – Criança entusiasmada por ir viajar pelo mundo

De um modo mais pormenorizado, seguidamente apresentamos o momento em que esta atitude foi notória.

Sessão 1 – Com este amigo eu quero brincar **Episódio 2**
Contextualização: As educadoras estagiárias estão sentadas com todas as crianças, na manta, a lerem o texto de apresentação do guarda-chuva viajante.
GC: Gostava de poder voltar a brincar com eles, mas não queria ir sozinho // E que tal se vocês se sentassem no meu corpo e voassem comigo pelo Mundo fora? **C1:** Uh / Boa ideia *(a criança ergue os braços e de seguida bate palmas).*

Procedendo para a segunda sessão, *Pelos caminhos da Índia*, nesta as crianças foram convidadas a brincar com a Isha, na Índia, ao mesmo tempo que iam descobrindo aspetos linguísticos e culturais do seu país. Durante a leitura do recado deixado pelo guarda-chuva viajante, quando este lhes sugeriu que viajassem até à Índia, denotou-se que uma criança ficou tão entusiasmada que passou de uma postura neutra para uma postura reveladora de entusiasmo, uma vez que começou a sorrir, fletiu os braços, fechou os

punhos e começou a abanar-se em sinal de contentamento (cf. Figura 15). Tal aspeto traduz a abertura e sensibilidade desta criança para com o país que ia visitar.

Figura 15 – Criança entusiasmada por ir viajar até à Índia

Para além desta situação, seguidamente apresentamos um episódio em que se verifica que uma das crianças se sente bastante entusiasmada por ir conhecer um novo país, nomeadamente, a Índia, referindo que gostava de lá estar.

Sessão 2 – Pelos caminhos da Índia   **Episódio 3**
Contextualização: As educadoras estagiárias estão sentadas com todas as crianças, na manta, e após a leitura do recado deixado pelo guarda-chuva viajante iniciam a viagem até à Índia.
Ee2: Já estamos na Índia.   **C1:** Iupi // Eu quero estar na Índia *(a criança evidencia um sorriso na cara, balança-se e bate uma palma de contentamento).*

No que concerne à terceira sessão, *Às voltas nos EUA*, nesta as crianças tiveram a oportunidade de conhecer características linguísticas e culturais alusivas aos EUA, através da realização do jogo *Às voltas nos EUA – Monopoly* com o seu amigo Peter. Relativamente a situações em que se evidenciou uma abertura e sensibilidade das crianças para com o Outro e a sua forma de comunicar, podemos mencionar que uma das crianças ficou muito entusiasmada, batendo palmas e exibindo um sorriso, quando soube que ia conhecer o Peter e, concomitantemente, os EUA, após a leitura do recado deixado pelo guarda-chuva viajante (cf. Figura 16).

Figura 16 – Criança entusiasmada por ir viajar até aos EUA

Passando para outra subcategoria, **"Mostrar curiosidade em descobrir o funcionamento de línguas e de culturas diferentes da sua"**, podemos mencionar que esta remete para todos os dados que indicam que as crianças se sentem motivadas e curiosas por conhecer línguas e culturas diferentes da sua, desde as perguntas que fazem alusivas a diferentes línguas e culturas, como a vontade de querer comunicar com pessoas que falem outras línguas. Face a isto, começando por falar acerca da primeira sessão, *Com este amigo eu quero brincar*, é possível constatar que a curiosidade em aprender palavras

em línguas diferentes da sua é notória em algumas crianças, como se pode observar através do seguinte episódio.

Sessão 1 – Com este amigo eu quero brincar **Episódio 4**
Contextualização: cf. Episódio 1
Ee1: E o que é que achas que ele te ia contar? // O Zaid vinha lá do Egito e o que é que achas que ele te ia contar? **C1:** Umas palavras para eu aprender.

Para além disto, durante esta sessão pudemos constatar que algumas crianças sentiam vontade de comunicar com pessoas que falassem línguas distintas do português, sendo este um aspeto que aponta para a curiosidade e a motivação. Assim sendo, durante a conversa na manta em que as crianças eram questionadas acerca da razão para a escolha de determinado menino e de como iriam comunicar com ele, uma criança, ainda que induzida pelo decorrer da conversa, refere que gostava de aprender algumas palavras na língua do menino que selecionou, para que pudessem falar um com o outro, sendo isto visível no episódio seguinte.

Sessão 1 – Com este amigo eu quero brincar **Episódio 5**
Contextualização: cf. Episódio 1
Ee1: Se pudesses brincar com o Zaid, era às escondidas? **C1:** Sim. **Ee1:** E achas que ias conseguir falar com ele? / Ele fala árabe // Tinhas de aprender umas palavritas, não era? **C1:** Sim. **Ee2:** E gostavas de aprender? **C1:** (*a criança abana a cabeça em sinal de afirmação)*

Relativamente à segunda sessão, *Pelos caminhos da Índia*, podemos mencionar, que uma das crianças, durante a realização do jogo *Fotografias por todo o lado*, após serem colocadas todas as fotografias no álbum e de serem referidos nomes de inúmeros objetos em hindi, sentiu a necessidade de questionar "Como se diz elefante em hindi?", o que demonstra a preocupação e a curiosidade em querer saber mais. Evidencia-se ainda que, durante a realização deste mesmo jogo, no momento de separação das fotografias de Portugal e da Índia, as crianças revelavam uma grande curiosidade em saber o que se encontrava escrito nos cartões em que apareciam palavras escritas em hindi. No entanto, não os selecionavam para que se falasse deles.

Quanto à terceira sessão, *Às voltas nos EUA*, aquando da leitura do recado do Peter, este refere que gostava de estar em casa a jogar ao Monopoly. Algumas crianças ficaram surpreendidas ao ouvir este nome e questionaram logo sobre o que se tratava. Este momento é apresentado através do episódio que se segue.

Sessão 3 – Ás voltas nos EUA **Episódio 6**
Contextualização: As educadoras estagiárias estão sentadas com todas as crianças, na manta, a ler o texto de apresentação do Peter.
P: Eu e o Bob vemo-nos todos os dias. Os nossos pais dizem que somos inseparáveis! Se não estamos juntos na escola, encontramo-nos em minha casa ou na casa dele. Adoramos brincar um com o outro! Quando está bom tempo vamos para o pátio das nossas casas jogar basketball ou baseball. Quando está a nevar, ficamos perto da lareira a jogar monopoly. **C1:** Monopoly? **C2:** O que é isso?

Por seu lado, quando as crianças exploram o tabuleiro do jogo *Às voltas nos EUA – Monopoly*, ao verificarem o que se encontra presente nas imagens das diversas casas (tratando-se de características alusivas à cultura e à língua dos EUA), ao falarem de alguns pormenores dessas mesmas imagens, demonstram curiosidade por estas características e uma motivação em querer saber mais detalhes acerca das mesmas.

Por fim, atendendo à quarta sessão, *As voltas que um guarda-chuva dá…*, podemos referir que nesta as crianças eram convidadas a jogar ao jogo *As voltas que um guarda-chuva dá…*, semelhante ao jogo da glória, que funcionava como uma atividade de consolidação de todos os conhecimentos adquiridos ao longo das sessões anteriores. Posto isto, tratou-se de uma sessão em que as crianças eram abordadas quanto a aspetos linguísticos e culturais da Índia e dos EUA, através de questões ou de pequenas tarefas. Salientamos que durante a realização do jogo *As voltas que um guarda-chuva dá…*, através da postura e dos gestos, em termos gerais, as crianças sentiam-se motivadas e curiosas por saber o conteúdo apresentado no jogo e por poder responder às questões, de forma a demonstrarem aquilo que já sabiam acerca da cultura e da língua da Índia e dos EUA (cf. Figura 17).

Figura 17 – Crianças do grupo de estudo durante a realização do jogo "As voltas que um guarda-chuva dá…"

2.2. Repertório plurilingue

Atendendo à subcategoria **"Ser capaz de identificar e pronunciar palavras numa língua diferente da sua"**, tal como já foi referido anteriormente, esta diz respeito a todos os dados que nos permitem saber se as crianças conseguem reconhecer palavras em línguas

diferentes da sua e se as dizem de modo facultativo ou sempre que solicitado. Com efeito, tendo em conta a segunda sessão, *Pelos caminhos da Índia*, podemos mencionar que algumas crianças, durante a leitura do recado da Isha, conseguiram identificar a palavra *chatã* quando foram questionadas acerca do seu significado em português. Esta situação encontra-se presente no episódio que se segue.

Sessão 2 – Pelos caminhos da Índia **Episódio 7**
Contextualização: As educadoras estagiárias estão sentadas com todas as crianças, na manta, a ler o texto de apresentação da Isha.
I: Bem-vindos à Índia! Espero que tenham feito uma boa viagem / Não sei se o *chatã*… **Ee2:** Ainda se lembram do *chatã*? / Quem é que é o *chatã*? **CC:** É o guarda-chuva.

Após a leitura do recado da Isha é perguntado às crianças se estas sabem o que significa *namaste*, sendo que algumas conseguiram mencionar que se trata de *olá*. Este momento é visível no seguinte episódio.

Sessão 2 – Pelos caminhos da Índia **Episódio 8**
Contextualização: As educadoras estagiárias estão sentadas com todas as crianças, na manta, após a leitura do texto de apresentação da Isha.
Ee2: Vejam bem como é que se escreve *namaste* em hindi *(a educadora mostra o diário às crianças para que possam ver a palavra)*. **Ee1:** *Namaste /* O que quer dizer *namaste?* **CC:** Olá.

Face aos dois episódios precedentes, podemos constatar que grande parte das crianças consegue identificar rapidamente palavras diferentes das utilizadas no seu quotidiano, neste caso particular palavras ditas em hindi, mencionando o seu significado em português. Todavia, é de salvaguardar que estas palavras foram sendo referidas ao

longo da leitura dos recados do guarda-chuva viajante e da Isha, daí terem sido apreendidas por parte das crianças.

Ainda no decorrer desta sessão, existem momentos em que as crianças pronunciam palavras em hindi, de forma facultativa, com recurso à repetição. No episódio posterior, podemos constatar que, aquando da realização do jogo *Fotografias por todo o lado*, quando proferimos a palavra *khilaunã* todas as crianças a repetem, sem que seja solicitado que o façam.

Sessão 2 – Pelos caminhos da Índia **Episódio 9**
Contextualização: As educadoras estagiárias estão sentadas com as crianças do grupo de estudo, na manta, a realizar o jogo "Fotografias por todo o lado". A certa altura, uma criança retira um cartão com a palavra *khilaunã*.
C1: *(a criança tira o cartão com a palavra «khilaunã»).* **Ee1:** O que é que será isso? / Consegues ler? **C1:** Não. **Ee1:** Então isso será o quê? / Hindi ou português? **C2:** Hindi. **Ee2:** Sabem o que é que está aí escrito? // *Khilaunã.* **CC:** *Khilaunã.* **Ee2:** Sabem o que isso quer dizer? **C3:** Não. **Ee2:** Brinquedo.

Recorrendo aos dados obtidos através dos materiais realizados pelas crianças do grupo de estudo, particularmente o *Elefante colorido*, constatamos que, na globalidade, as crianças sabem identificar e pronunciar algumas palavras em hindi, de entre as que foram abordadas ao longo da sessão. Deste modo, atendendo ao quadro 6, podemos mencionar que quatro crianças conseguiram identificar e pronunciar quatro palavras sem qualquer dificuldade, uma criança conseguiu identificar e pronunciar três palavras, uma criança conseguiu identificar e pronunciar duas palavras e uma criança conseguiu identificar e pronunciar uma palavra.

Quadro 6 – Palavras em hindi identificadas e pronunciadas pelas crianças do grupo de estudo

	Ghara	***Pitã***	***Mãm***	***Khilaunã***	***Masãlã***	***Namaste***	***Shiva***
Criança A	**x**	**x**	**x**			**x**	
Criança B		**x**	**x**			**x**	**x**
Criança C		**x**	**x**	**x**	**x**		
Criança D	**x**	**x**	**x**	**x**			
Criança E		**x**	**x**			**x**	
Criança F		**x**				**x**	
Criança G	**x**						

Passando para a terceira sessão, *Às voltas nos EUA*, podemos mencionar que vários são os episódios em que as crianças identificam diversas palavras em inglês, no entanto, após serem ouvidas pelo menos pela segunda vez, aquando da sua abordagem por nós ou pela professora de inglês (realça-se que todo o grupo de crianças frequenta uma aula semanal de inglês). Podemos salientar que ao longo da realização do jogo *Às voltas nos EUA – Monopoly*, sempre que as crianças ouviam palavras em inglês pela primeira vez não as conseguiam identificar e referir o seu significado, mas tentavam recorrer às imagens para estabelecer um termo de comparação. Esta situação é evidente no episódio seguinte.

Sessão 3 – Ás voltas nos EUA **Episódio 10**
Contextualização: As educadoras estagiárias estão sentadas com as crianças que fazem parte do grupo de estudo, na área de trabalho orientado, a realizarem o jogo "Às voltas nos EUA – Monopoly".
Ee1: Calhaste na casa *Breakfast* / O que é que será o *Breakfast*? **C1:** *(a criança observa a imagem e responde)* Comida! **C2:** Batatas. **EE:** É o pequeno-almoço. (…) **Ee1:** Queres comprar a casa *Breakfast*? **C1:** Quero a casa do *Breakfast.* (…) **Ee1:** São dois dólares. **Ee2:** Vamos ver o que é que sai na casa do *Breakfast* // *(a educadora mostra às crianças a imagem presente no título de propriedade desta casa)* É o *newspaper* // O que é que será? **C1:** É uma revista. **Ee2:** Não. **C2:** É um jornal.

Ainda na mesma sessão, relativamente a situações em que as crianças pronunciam palavras em inglês, existem diversos exemplos, uma vez que sempre que mencionávamos uma palavra nesta língua, acabava por ser repetida quase que de modo espontâneo. Evidenciamos que no decorrer do jogo *Às voltas nos EUA – Monopoly*, face a uma sugestão nossa, as crianças decidiram começar as contar as casas em inglês. Isto levou a que constatássemos que todas as crianças do grupo de estudo conseguem identificar e pronunciar os números cardinais, em inglês, pelo menos até seis. É possível observar um destes momentos no seguinte episódio.

Sessão 3 – Ás voltas nos EUA **Episódio 11**
Contextualização: As educadoras estagiárias estão sentadas com as crianças que fazem parte do grupo de estudo, na área de trabalho orientado, a realizarem o jogo "Às voltas nos EUA – Monopoly".
Ee2: Quem é o próximo a jogar? **C1:** *(a criança lança o dado).* **EE:** Cinco. **C1:** *(a criança pega no seu peão e, juntamente com as restantes crianças, começa a contar e a avançar casas).* **CC:** One / two / three / four / five

Atendendo aos dados recolhidos através dos materiais realizados pelas crianças do grupo de estudo, particularmente o *Foguetão*, evidenciamos que, em termos gerais, as crianças sabem identificar e pronunciar algumas palavras em inglês, entre as que foram abordadas ao longo da sessão. Assim sendo, tendo em atenção o quadro 7, podemos referir que uma criança conseguiu identificar e pronunciar quinze palavras, uma criança conseguiu identificar e pronunciar catorze palavras, duas crianças conseguiram identificar e pronunciar treze palavras, uma criança conseguiu identificar e pronunciar doze palavras, uma criança conseguiu identificar e pronunciar oito palavras e uma criança conseguiu identificar e pronunciar cinco palavras.

Quadro 7 – Palavras em inglês identificadas e pronunciadas pelas crianças do grupo de estudo

	Hello	***Cowboy***	***Indian***	***Postal***	***Radio***	***Yes***	***Moon***	***Newspaper***	***Basketball***	***Baseball***	***Breakfast***	**Cores**	**Números**
Criança A	**x**	**x**	**x**	**x**	**x**		**x**	**x**				**x** (Green)	
Criança B	**x**					**x**			**x**	**x**		**x** (Blue)	**x** (1 a 10)
Criança C					**x**						**x**	**x** (Yellow, blue e pink)	
Criança D	**x**						**x**					**x** (Yellow e blue)	**x** (1 a 10)
Criança E						**x**				**x**	**x**		**x** (1 a 10)
Criança F	**x**		**x**		**x**								**x** (1 a 10)
Criança G						**x**	**x**						**x** (1 a 10)

No que concerne à quarta sessão, *As voltas que um guarda-chuva dá…*, existem situações que nos levam a constatar que as crianças do grupo de estudo conseguem identificar e pronunciar várias palavras que não costumam utilizar no seu dia a dia, nomeadamente palavras em hindi e em inglês. Posto isto, centrando a nossa atenção na realização do jogo *As voltas que um guarda-chuva dá…*, que tal como já foi dito anteriormente tem o intuito de consolidar todos os conhecimentos linguísticos e culturais apreendidos ao longo das sessões dois e três, evidenciamos que as crianças do grupo de estudo vão respondendo às questões e às tarefas propostas, enunciando assim diversas palavras em hindi e em inglês. O episódio que se segue exemplifica esta situação.

Sessão 4 – As voltas que um guarda-chuva dá…   **Episódio 12**
Contextualização: As educadoras estagiárias estão sentadas com as crianças do grupo de estudo, na área de trabalho orientado, a realizar o jogo "As voltas que um guarda-chuva dá…".
Ee2: Mais uma questão! / Isto é o quê? *(a educadora aponta para a imagem de um foguetão, presente na casa em que o jogador parou)* / O que é que está aqui nesta imagem?   **C1:** Um foguetão.   **Ee2:** É um foguetão / Como é que se diz *foguetão* em inglês?   **C1:** Rocket.   **EE:** Boa!   **Ee2:** Então agora vais ter de contar até cinco em inglês para o foguetão ir à lua.   **C1:** One / two / three / four / five   (…)   **Ee2:** O que é está aí na imagem? / O que é que eles estão a jogar? *(a educadora aponta para a imagem de um jogo de baseball, patente na casa em que o jogador parou)*   **C2:** Baseball.   **Ee2:** O que é que se utiliza para jogar baseball?   **C2:** Bat.   **Ee2:** Baseball bat.   (…)

Ee2: Em que país é que se vendem especiarias no mercado? *(a educadora aponta para a imagem de um mercado que detém especiarias, que se encontra na casa em que o jogador parou)*

C3: Índia.

Ee2: Ainda te lembras como é que se diz *especiaria* em hindi?

C3: *Masãlã*.

(…)

Ee1: Vê bem a imagem *(a educadora aponta para a imagem de uma casa indiana, presente na casa em que o jogador parou).*

C4: Tem uma casa.

Ee2: De onde é esta casa?

C4: Da Índia.

Ee2: Ainda te lembras como é que se diz *casa* em hindi?

C4: *Ghara*.

Relativamente à subcategoria **"Ser capaz de encontrar semelhanças e estabelecer comparações entre a sua língua e uma língua diferente"**, podemos salientar que diz respeito a todos os dados que possibilitam perceber se as crianças conseguem distinguir línguas diferentes da sua, estabelecer uma comparação e encontrar semelhanças entre elas, tanto a nível da oralidade como da escrita. Posto isto, começando por falar acerca da primeira sessão, *Com este amigo eu quero brincar*, constatamos que uma das crianças, durante a apresentação do guarda-chuva viajante e dos meninos dos vários países, começou por comparar o nome Peter com o nome Pedro, estabelecendo assim uma comparação entre palavras da língua inglesa e palavras da língua portuguesa, através de processos de tradução. Seguidamente, apresenta-se o episódio em que é possível observar este momento.

Sessão 1 – Com este amigo eu quero brincar
Episódio 13
Contextualização: As educadoras estagiárias estão sentadas com todas as crianças, na manta, a fazerem a apresentação dos meninos dos vários países que o guarda-chuva viajante conheceu ao viajar pelo mundo.

Ee1: Peter é um nome dos EUA.

(…)

C1: Peter quer dizer Pedro.

No seguimento do episódio anterior, constatámos que algumas crianças começaram a comparar o nome de uma das meninas, a Isha, a nomes em português que rimassem com este, como é evidente no seguinte episódio, demonstrando uma vontade de "brincar" com as línguas.

Sessão 1 – Com este amigo eu quero brincar **Episódio 14**
Contextualização: As educadoras estagiárias estão sentadas com todas as crianças na manta a apresentar os amigos do guarda-chuva viajante. A certo momento começa-se a falar da Isha, a menina indiana.
Ee1: Agora temos aqui uma menina *(a educadora estagiária aponta para a fotografia da Isha que se encontra colada no corpo do guarda-chuva viajante, particularmente na Índia)* // Uma menina que está vestida de uma forma muito especial / Já viram? **C1:** Deixa ver // É de Portugal. **Ee1:** Não. **C1:** É do Japão? **Ee1:** É indiana // Sabem como é que ela se chama? **C1:** Não. **Ee1:** Querem saber como é que ela se chama? **CC:** Sim. **Ee2:** Isha. **C2:** Francisca e Isha. **C3:** Isha / Salsicha.

Passando para a segunda sessão, *Pelos caminhos da Índia*, constata-se que, durante a realização do jogo *Fotografias por todo o lado*, quando uma das crianças retirou um cartão com uma palavra escrita em hindi ficou muito surpreendida a olhar para esta, referindo, algum tempo depois, que não a conseguia ler porque não estava escrita em

português. Todavia, juntamente com outras crianças do grupo de estudo, tentou identificar esta palavra através de uma comparação dos seus caracteres com as letras do alfabeto da sua Língua Materna e com a numeração cardinal. Assim sendo, denota-se que algumas crianças conseguem identificar que os sistemas de escrita não são todos iguais e tentam estabelecer comparações entre ambos, de modo a conseguirem identificar a palavra em causa. Este momento encontra-se presente no episódio seguinte.

Sessão 2 – Pelos caminhos da Índia **Episódio 15**
Contextualização: As educadoras estagiárias estão sentadas com as crianças do grupo de estudo, na manta, a realizar o jogo "Fotografias por todo o lado". A certa altura uma criança retira um cartão com a palavra *ghara*.
C1: *(a criança retira o cartão com a palavra «ghara»)* **Ee1:** Então o que é isso? **C1:** É um nome. **Ee2:** Isso é uma palavra. **Ee1:** É uma palavra / Sabias? **C1:** Ah. **Ee1:** O que é que será que ela quer dizer? **C1:** Eu já sei ler mas não sei ler isto. **Ee2:** Não sabes ler isso / Porquê? / Mostra lá aos teus amigos *(a criança mostra a palavra às restantes crianças do grupo de estudo) //* Vocês conseguem ler isto? **CC:** Não. **C2:** Eu não consigo. **C3:** Eu consigo. **Ee1:** Tu consegues C3? // Conheces aquelas letras? **C1:** Eu conheço / Esta é o B e esta é o Z. **C3:** Deixa ver. **C4:** É o 3 e o R. **Ee2:** Parece. **C5:** Não / É o Z. **Ee1:** Por que será que nós não conseguimos ver que letras são aquelas?

C2: Porque é indiano. **EE:** Porque é indiano. **Ee2:** É hindi // E se eu vos disser que o que está ali escrito é o que está aqui escrito *(a educadora mostra o cartão com a palavra «casa» e aponta para o cartão com a palavra «ghara»)* **C2:** Português / Essas letras são fáceis de perceber. **Ee2:** O que é que está aqui escrito? *(a educadora mostra o cartão com a palavra «casa»).* **C3:** Casa. **Ee2:** Ali também está escrito casa *(a educadora aponta para o cartão com a palavra «ghara»)* **Ee1:** *Casa* escrito em hindi.

Quanto à terceira sessão, *Às voltas nos EUA*, constatamos que algumas crianças tentam identificar palavras estrangeiras através da sua comparação com palavras da sua Língua Materna, tendo como foco de atenção a sua sonoridade. Deste modo, atendendo à realização do jogo *Às voltas nos EUA – Monopoly*, podemos mencionar que algumas crianças, quando questionadas acerca do significado da palavra *go*, presente na primeira casa do tabuleiro de jogo, tentam encontrar palavras portuguesas começadas por *go*. É possível observar esta situação através do episódio procedente.

Sessão 3 – Ás voltas nos EUA **Episódio 16**
Contextualização: As educadoras estagiárias estão sentadas com as crianças que fazem parte do grupo de estudo, na área de trabalho orientado, a realizarem o jogo "Às voltas nos EUA – Monopoly".
Ee2: Começam nesta casa que diz *go*. **Ee1:** Sabem o que quer dizer *go*? **C1:** Golo. **C2:** Quer dizer golo. **Ee2:** Não.

Ee1: Não / Não / *Go*. **C3:** Golfe.

No que concerne à subcategoria **"Ser capaz de expressar os seus próprios conhecimentos sobre uma língua"**, podemos referir que esta vai ao encontro de todos os dados que indiciam os conhecimentos declarativos que as crianças detêm acerca de línguas distintas da sua. Deste modo, evidenciamos que foi na primeira sessão, *Com este amigo eu quero brincar*, aquando da apresentação dos meninos de diversos países, que as crianças do grupo de estudo mais demonstraram os conhecimentos que detinham acerca de outras línguas, manifestando assim os seus conhecimentos prévios sobre as línguas. Estas iam referindo palavras em italiano, em francês e em inglês, conforme é evidente nos episódios 17 e 18.

Sessão 1 – Com este amigo eu quero brincar **Episódio 17**
Contextualização: As educadoras estagiárias estão sentadas com todas as crianças, na manta, a fazerem a apresentação dos meninos dos vários países que o guarda-chuva viajante conheceu ao viajar pelo mundo.
Ee2: O Francesco é da Itália. **C1:** Eu sei dizer uma coisa *// Cucchiaio.* **Ee1:** O que é? **C1:** Uma colher.

Sessão 1 – Com este amigo eu quero brincar **Episódio 18**
Contextualização: cf. Episódio 1
Ee1: Só conheces pessoas portuguesas? / Não conheces ninguém estrangeiro? **C1:** *(a criança abana a cabeça em sinal de negação).* **Ee1:** Não. **C1:** Só francês que é de França. **Ee1:** De França / Boa!

Ee2: Já ouviste alguém falar francês?

C1: *(a criança abana a cabeça em sinal de afirmação)* Eu sei uma coisa francesa / Merci / Pas de quoi.

Ee1: Muito bem!

(…)

Ee1: O nosso Peter…

C2: Fala inglês!

Ee1: Fala inglês.

CC: One / two / three / four / five

C3: One / two / three / four / five / six / seven / eight / nine / ten

C1: Eu sei até doze! / One / two / three / four / five / six / seven / eight / nine / ten / eleven / twelve

Ee1: Então se o Peter viesse aqui à sala já lhe conseguiam dizer *olá* / Como é que se diz *olá* em inglês?

CC: *Hello*.

C1: E *adeus* / Bye bye.

C4: E *quero* é *yes*.

C1: E *não quero* é *no*.

C4: E *menino* é *boy*.

C5: E *menina* é *girl*.

Para finalizar, podemos ainda salientar que na terceira sessão, *Às voltas nos EUA*, durante a realização do jogo *Às voltas nos EUA – Monopoly*, quando foi colocado o desafio de todas as crianças do grupo de estudo cantarem uma canção em inglês, rapidamente começaram a cantar diversas canções, não sendo necessária a nossa intervenção para as auxiliar. Este momento encontra-se presente no seguinte episódio.

Sessão 3 – Ás voltas nos EUA **Episódio 19**
Contextualização: As educadoras estagiárias estão sentadas com as crianças que fazem parte do grupo de estudo, na área de trabalho orientado, a realizarem o jogo "Às voltas nos EUA - Monopoly".
Ee2: Agora tens um desafio! / É um desafio de grupo / Diz assim / *(a educadora lê o enunciado da Carta de desafio)* Vamos cantar uma canção. **Ee1:** Todos de pé. **Ee2:** Alguém conhece uma música em inglês? **CC:** *(as crianças cantam todas em conjunto várias canções em inglês).*

Feita a análise dos dados recolhidos, com recurso à análise de conteúdo e à categorização da informação recolhida, procedemos para uma síntese de todos os resultados obtidos, através da qual pretendemos dar resposta à questão de investigação do estudo.

2.3. Síntese dos resultados obtidos

Feita uma análise dos dados recolhidos, consideramos pertinente proceder para uma síntese de todos os resultados alcançados, através da qual seja possível ter uma visão global dos resultados, para que, posteriormente, possamos responder sucintamente, com clareza e baseadas em evidências à questão de investigação do nosso estudo.

Com efeito, começando por focar a nossa atenção na **"Dimensão socioafetiva/atitudinal"**, isto é, nas atitudes que as crianças demonstram ao interagir com a língua e com a cultura do Outro, podemos afirmar que algumas crianças do grupo de estudo tinham consciência que existiam outras línguas para além da sua Língua Materna, do português, afirmando que existe ainda o espanhol e o francês.

Verificámos ainda que algumas crianças sentiam uma imensa vontade em conhecer meninos de outros países e em conhecer a sua forma de comunicar, sendo que, na maior parte dos casos, esta atitude era mais notória a nível dos gestos e da postura.

Por seu lado, várias crianças do grupo de estudo demonstravam ter consciência de que para brincarem com meninos de outros países era importante aprenderem a dizer algumas palavras na sua língua. Deste modo, aferimos que sentiam curiosidade em aprender palavras em Línguas Estrangeiras e detinham motivação para comunicar com pessoas cuja Língua Materna não fosse a sua.

Podemos ainda afirmar que diversas crianças do grupo de estudo apresentaram-se curiosas pela língua do Outro, ao questionar-nos acerca do significado de determinadas palavras escritas em hindi. Por seu lado, uma destas crianças demonstrou preocupação, curiosidade e necessidade de saber mais, ao interrogar-nos acerca da pronúncia de uma palavra da sua Língua Materna em hindi. Existem diversas situações, decorrentes das situações de jogo, que nos levam a constatar que todas estas crianças se sentiam motivadas em querer saber mais detalhes acerca da língua e da cultura dos meninos visitados.

Passando a centrar a nossa atenção no **"Repertório plurilingue"**, ou seja, nos conhecimentos, particularmente lexicais, evidenciados pelas crianças no decorrer nas sessões, podemos dizer que todas as crianças do grupo de estudo conseguiram identificar palavras em hindi e em inglês, mencionando o seu significado em português ou referindo como determinada palavra portuguesa era dita numa das Línguas Estrangeiras focadas. Contudo, é necessário ressalvar que tal aspeto foi notório, maioritariamente, após as palavras já terem sido abordadas em momentos precedentes, o que poderá ter levado à sua apreensão por parte das crianças. Surgiram ainda casos em que as crianças do grupo de estudo recorriam a imagens para tentar estabelecer uma comparação com o significado das palavras, de modo a identificá-las.

Verificámos também que todas as crianças do grupo de estudo pronunciaram palavras em hindi e em inglês, de forma facultativa ou como resposta a questões colocadas. Por vezes, pronunciavam palavras após estas serem proferidas por nós, demonstrando fazê-lo de forma repetitiva e quase espontânea.

Por outro lado, constatámos que algumas destas crianças estabeleciam uma comparação entre palavras em hindi ou em inglês com palavras em português, através de processos de tradução ou como forma de "brincar" com as línguas.

Atendendo aos conhecimentos declarativos que as crianças do grupo de estudo detinham acerca de línguas diferentes da sua Língua Materna, podemos afirmar que quase todas sabiam identificar algumas palavras em inglês, salientando-se o caso de uma criança

que sabia ainda palavras em italiano e francês. Posto isto, consideramos ser fulcral criar situações que levem as crianças a recuperar os seus conhecimentos prévios, a mobilizarem-nos e a enriquecerem-nos, o que favorece a recuperação das suas vivências e experiências de vida.

Face aos resultados obtidos e retomando a questão de investigação do nosso estudo, "Qual o contributo da abordagem da sensibilização à diversidade linguística e cultural através do jogo para o desenvolvimento da competência plurilingue de crianças em idade pré-escolar?", podemos aferir que a sensibilização à diversidade linguística e cultural detém um papel primordial ao consciencializar as crianças da existência de um vasto leque de línguas e culturas no mundo. Por seu lado, ao possibilitar que estas contactem com línguas distintas da sua, no caso específico do nosso estudo, com o hindi e o inglês, poderá levar a uma apreensão e identificação de novas palavras, ou seja, palavras que não costumam utilizar no seu quotidiano, que são guardadas no seu repertório linguístico. Mais tarde, quando são confrontadas com a necessidade de comunicar numa língua distinta da sua, de colocar em interação os seus conhecimentos linguísticos, devido a um questionamento da parte de outrem ou por vontade própria, tendem a colocar em prática a sua competência plurilingue.

Com efeito, é bastante visível que partindo da abordagem da sensibilização à diversidade linguística e cultural, se consegue concorrer para o desenvolvimento de diversas competências nas crianças, de entre as quais, a competência plurilingue, que lhes permitem deter conhecimentos alusivos a línguas diferentes da sua, propícios ao estabelecimento de comunicações em que estejam presentes mais do que uma língua.

Apesar desta sensibilização poder ser desenvolvida através de diferentes materiais didáticos, consideramos que o jogo apresenta um papel bastante preponderante, uma vez que é algo que estimula as crianças aos mais diversos níveis, possibilitando, através do brincar, a aquisição de novos conhecimentos, bem como a exposição de conhecimentos de que já são detentoras.

Apresentada a síntese dos resultados obtidos, procedemos para a conclusão do presente trabalho.

Conclusão

Após a análise dos dados empíricos e da descrição dos resultados alcançados, consideramos oportuno estabelecer um confronto entre o quadro teórico que sustenta toda a investigação e as conclusões obtidas. Com efeito, pretendemos olhar para o estudo com uma visão crítica, de modo a refletir acerca das suas limitações e de possíveis caminhos que poderia ter tomado. Para além disso, torna-se imperativo refletir acerca da nossa ação pedagógica, visto que este trabalho se trata de um relatório de estágio.

Posto isto, começamos por mencionar que este estudo tem como objetivos primordiais compreender o desenvolvimento da competência plurilingue de crianças em idade pré-escolar através da abordagem da sensibilização à diversidade linguística e cultural centrada no jogo e avaliar as potencialidades educativas do projeto didático realizado à luz do objetivo precedente.

Focalizando a nossa atenção nestes objetivos, é possível constatar que se destacam três conceitos, nomeadamente, o conceito de sensibilização à diversidade linguística e cultural, de competência plurilingue e de jogo. Apesar destes conceitos terem sido abordados no quadro teórico do presente trabalho (cf. Capítulo I e Capítulo II), torna-se relevante fazer uma breve alusão às especificidades de cada um deles, confrontando-os, sempre que pertinente, com as conclusões obtidas no estudo.

Face ao mencionado, começando por atender ao conceito de sensibilização à diversidade linguística e cultural, podemos referir que se trata de uma via preponderante para despertar nas crianças o gosto por línguas e culturas distintas da sua, pretendendo suscitar nestas uma maior tolerância, abertura e respeito face ao Outro e face a um mundo cada vez mais multilingue e multicultural (Candelier, 2003 e Sá, 2007). Cada vez se torna mais imprescindível que esta sensibilização seja iniciada desde tenra idade, visto que abarca diversos benefícios ao nível do desenvolvimento cognitivo, linguístico, pessoal, social e cultural das crianças. Assim sendo, é importante que durante a fase de pré-escolar estas tenham oportunidade de contactar com línguas e culturas distintas da sua, para que possam tomar consciência da existência de outras formas de comunicar e de viver (Ministério da Educação, 1997). Tendo em conta estas perspetivas, considerámos primordial realizar um projeto de intervenção que levasse crianças do pré-escolar a contactar com outras línguas e culturas, suscitando nestas uma capacidade de refletir e de tomar consciência da realidade linguística e cultural com que o mundo atual se depara.

No entanto, é preciso ter em conta que a sensibilização se afasta substancialmente do conceito de aprendizagem formal das Línguas Estrangeiras, uma vez que, ao invés de se basear em ideias de progressão e de etapas, deve ser desenvolvida de modo lúdico e informal, apoiando-se assim no brincar, no prazer e no divertimento (Strecht-Ribeiro, 1998 e Coelho, 2007). Para além disso, a sensibilização deve atender às experiências e às necessidades de cada criança, pois se um dos seus grandes objetivos passa por permitir que as crianças respeitem a pluralidade de línguas e de culturas existentes no mundo, esta deve começar por respeitar, desde logo, as próprias crianças (Strecht-Ribeiro, 1998).

Tendo em conta a perpetiva de Candelier (2000), a sensibilização à diversidade linguística e cultural abarca benefícios a três dimensões, especificamente, ao nível das representações e atitudes positivas face às línguas, ao nível das capacidades de ordem metalinguística e metacognitiva, bem como ao nível da cultura linguística. Confrontando esta visão com as conclusões obtidas no âmbito do nosso estudo, podemos salientar que, através das atividades desenvolvidas, algumas das crianças passaram a demonstrar um maior interesse e respeito por outras línguas e culturas, optando por uma postura de curiosidade em saber mais sobre o outro e a sua forma de se exprimir. Por seu lado, constatamos que todas as crianças pertencentes ao grupo de estudo, foram desenvolvendo a sua dimensão metalinguística e metacognitiva, visto que passaram a conhecer, a identificar e a enunciar palavras diferentes das que utilizavam no seu quotidiano e demonstraram capacidade em refletir e estabelecer comparações entre características da sua Língua Materna e da Língua Estrangeira com a qual estavam a contactar. Para além disto, ampliaram ainda conhecimentos ao nível da sua cultura linguística, pois ao contactarem com línguas e culturas distintas, adquiriram alguns conhecimentos lexicais e culturais.

Podemos ainda afirmar que o conceito de sensibilização à diversidade linguística e cultural pode ser influenciado por diversas teorias de aquisição verbal, destacando-se o sociointeracionismo. Esta teoria defende que o indivíduo ao interagir com pessoas que detenham conhecimentos comunicativos superiores aos seus acabará por desenvolver as suas capacidades linguísticas, passando assim para um novo nível de desenvolvimento (Vygotsky, 1991 e Pereira, 2003). Através do nosso estudo, constatamos que todas as crianças do grupo de estudo conseguiram apreender novas palavras em Línguas Estrangeiras, através do contacto com o material disponibilizado durante as atividades, com os adultos presentes e com os colegas de grupo. Tal facto poderá indiciar que a

socialização e a interação com adultos e com outras crianças, bem como com espaços envolventes de qualidade e materiais estimulantes, apresentam um papel preponderante ao nível do desenvolvimento do conhecimento, da comunicação e da linguagem da criança (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

É ainda de evidenciar que a sensibilização à diversidade linguística e cultural procura fomentar espaços de construção da competência plurilingue nas crianças, através das diferentes experiências que proporciona (Martins, 2008).

Face ao mencionado, atendendo ao conceito de competência plurilingue, podemos mencionar que se relaciona com a capacidade que o sujeito tem de relacionar e de colocar em interação os diferentes conhecimentos e experiências alusivos às línguas (Conselho da Europa, 2001). Isto leva a que o sujeito desenvolva novas atitudes face à sua Língua Materna e às Línguas Estrangeiras, acabando por desenvolver o seu repertório linguístico. Ao longo da implementação do nosso projeto e atendendo às conclusões alcançadas, constatamos que se trata de uma situação efetivamente notória, caso um dos focos de estudo seja a língua. Ao levarmos as crianças a aproximarem-se de palavras escritas e pronunciadas em línguas distintas da sua, bem como na sua Língua Materna, naturalmente estaremos a fomentar que estas desenvolvam o seu repertório linguístico e, concomitantemente, a sua competência plurilingue, uma vez que tendem a alargar o seu domínio lexical, apreendendo novas palavras que serão juntas às previamente conhecidas. Por outro lado, sendo que uma das dimensões da competência plurilingue é a gestão do repertório linguístico-comunicativo, verificámos que sempre que solicitado ou de forma autónoma, algumas das crianças do grupo de estudo retomavam palavras em Línguas Estrangeiras que já haviam sido focadas em sessões anteriores, para responder a questões colocadas ou apenas para evidenciar os seus conhecimentos.

Por fim, tendo em atenção que a sensibilização à diversidade linguística e cultural deverá ser desenvolvida através de atividades que estimulem as crianças aos mais diversos níveis, despertando o seu interesse e canalizando a sua energia (Coelho, 2007), o jogo afigura-se com um papel preponderante neste âmbito, uma vez que possibilita que as crianças brinquem com as línguas e com as culturas desenvolvendo, paralelamente, o seu repertório linguístico e a sua competência intercultural.

Várias são as explicações dadas para o conceito de jogo, mas em termos gerais podemos dizer que pode ser visto como uma atividade voluntária, natural e espontânea

(Bandet & Sarazanas, 1973 e Lucas, 2000) e, reportando-o ao contexto da infância, trata-se de uma das principais ocupações das crianças (Chateau, 1975). Fazendo alusão ao nosso projeto de intervenção, verificamos que ao optarmos pelo jogo como via para a sensibilização à diversidade linguística e cultural, enveredámos por um bom caminho, visto que este se mostrou deveras pertinente e vantajoso. Deste modo, para além de levar a que as crianças do grupo de estudo desenvolvessem capacidades de respeito pelas regras de jogo e pelos outros jogadores, a maior parte dos jogos criados, essencialmente os jogos de tabuleiro, possibilitaram que estas se sentissem muito entusiasmadas, motivadas e curiosas, apresentando assim uma postura ativa e participativa. Por seu lado, como todos os jogos davam ênfase a características linguísticas, destacavam a estreita relação existente entre o jogo e a linguagem. Assim sendo, as crianças utilizavam a linguagem para falar com os outros jogadores, mas ainda para alcançarem alguns dos objetivos do jogo, objetivos linguísticos, através da resposta a questões colocadas e da realização das tarefas propostas, que pressupunham a utilização da sua Língua Materna e da mobilização de conhecimentos sobre uma ou duas Línguas Estrangeiras, conforme o jogo em questão. Ao brincarem com as palavras, constatámos que as crianças acabaram por desenvolver a sua linguagem, bem como o seu repertório linguístico. Como se tratavam de jogos de cariz exploratório, estes proporcionaram às crianças aprendizagens indiretas, através da exploração de tudo aquilo com que se deparavam. Contudo, como os jogos também apresentavam características culturais, podemos mencionar que, na globalidade, permitiram uma aproximação ao mundo da diversidade linguística e cultural e conseguiram promover a reflexividade e a consciencialização relativamente às diferenças e semelhanças entre línguas e culturas, por parte das crianças do grupo de estudo.

Face a tudo o que foi mencionado, podemos constatar que o nosso estudo foi ao encontro de muitos dos pressupostos teóricos em que se ancorava, o que leva a que possamos afirmar que se desenvolveu sob bases pertinentes para o pré-escolar, que se pretenderam rigorosas e sustentadas, sem as quais este estudo não teria sido possível de concretizar.

Passando a dar mais enfoque à parte empírica do nosso estudo, ao projeto de intervenção, é de referir que este possibilitou recolher dados concisos, fulcrais para as conclusões alcançadas, apesar do seu caráter pontual. Todo o seu desenvolvimento foi norteado pelos objetivos investigativos, anteriormente enunciados, sendo que as atividades

que o constituem foram pensadas com o intuito de os podermos atingir e para que conseguíssemos encontrar respostas para a questão central do trabalho, "Qual o contributo da abordagem da sensibilização à diversidade linguística e cultural através do jogo para o desenvolvimento da competência plurilingue de crianças em idade pré-escolar?", explanada precedentemente (cf. Capítulo IV).

Salientamos que a concretização do projeto de intervenção abarcou algumas dificuldades da nossa parte, que se prendiam com situações imprevistas que suscitaram algumas modificações e adaptações das suas estratégias, tornando-se assim crucial refletir acerca de alguns aspetos.

Posto isto, podemos referir que a planificação das quatro sessões constitutivas deste projeto não se evidenciou uma tarefa fácil, uma vez que pretendíamos criar atividades que conseguissem motivar e estimular as crianças, que lhes possibilitassem uma apreensão de alguns conhecimentos acerca da Índia e dos EUA, particularmente alusivos ao campo lexical, e que nos fornecessem dados concisos para obter respostas para a nossa questão de investigação. Durante esta fase foi necessário recorrer a diversos meios, tanto humanos como materiais, que nos auxiliassem na busca das melhores estratégias a adotar, bem como os materiais que poderiam suscitar um maior interesse e motivação e, paralelamente, uma apresentação de informações alusivas às línguas e culturas através do brincar.

Aquando da implementação da primeira sessão do projeto, sentimos que este estava a seguir um bom caminho, pois as crianças mostraram-se bastante abertas a explorar novas línguas e novas culturas, demonstrando uma grande curiosidade e simpatia para com os meninos dos diversos países que foram apresentados. Todavia, consideramos que foi uma sessão demorada e cansativa para as crianças do grupo de estudo, visto que passaram muito tempo a responder a questões alusivas aos seus conhecimentos acerca das línguas e ao encontro intercultural, sendo por isso importante repensar a concretização destas atividades em momentos futuros.

No que concerne à segunda sessão, salienta-se que esta não correu como o esperado. Durante a realização do jogo *Fotografias por todo o lado*, constatámos que as crianças do grupo de estudo estavam agitadas, encontravam-se completamente desatentas, a falar acerca de assuntos que não se relacionavam com o que se estava a trabalhar. Posto isto, foi necessário refletir acerca das razões para os materiais utilizados não terem motivado as crianças e sobre o que teríamos de fazer para contrariar esta situação. A

verdade é que na terceira e na quarta sessões conseguimos trazer materiais que lhes despertaram um grande interesse, pelo facto de grande parte dos elementos do grupo nunca ter jogado, sendo notório pela sua postura e pela própria comunicação verbal que estes não queriam parar de jogar.

Apesar dos momentos altos e baixos, consideramos que o projeto de intervenção se desenvolveu de modo aprazível, evidenciando-se desafiante e enriquecedor tanto para nós como para o grupo de crianças alvo de estudo. Constatamos que este possibilitou atingir os objetivos a que nos propúnhamos, sendo que passámos a ter perceção que a sensibilização à diversidade linguística e cultural se assume como uma mais-valia dentro de um contexto educativo, essencialmente com crianças em idade pré-escolar, e que o jogo se evidencia como uma via estimulante e motivadora para levar as crianças a explorar novas palavras e novos aspetos culturais. Assim sendo, o nosso projeto didático, construído com o intuito de levar crianças em idade pré-escolar a contactar com línguas e culturas distintas da sua, através de uma abordagem de sensibilização, mostrou-se com algumas potencialidades educativas, visto que, à luz das conclusões obtidas, conseguiu levar grande parte das crianças do grupo de estudo a juntar novas palavras ao seu repertório linguístico, a estabelecer comparações e encontrar semelhanças entre diferentes línguas, isto é, a desenvolver a sua competência plurilingue.

Acarretou ainda outros efeitos positivos, podendo dizer-se que, em termos gerais, as crianças gostaram bastante de conhecer a Índia e os EUA, mostrando-se sempre entusiasmadas durante a realização das atividades. Para além disso, demonstraram uma grande afinidade para com o guarda-chuva viajante, de forma que a nossa intenção de o tornar um ser animado, quer através do facto de ter olhos e boca, quer pelo facto deste comunicar com elas através dos recados que escrevia no diário, foi concretizada desde o primeiro momento em que o viram. As crianças gostaram tanto dele que, na sua despedida, perguntaram, diversas vezes, quando é que as vinha visitar novamente.

Por outro lado, o nosso projeto também foi muito bem recebido por parte da educadora responsável, que se mostrou sempre aberta às nossas atividades e pronta para nos auxiliar em tudo aquilo que necessitássemos. Salientamos que esta decidiu dar-lhe continuidade, tornando-o o projeto curricular do grupo, pelo que já viajou com as crianças até outros países dos meninos apresentados na sessão I, especificamente, até ao Japão,

Itália e Brasil, desenvolvendo atividades que possibilitassem a apreensão de alguns aspetos linguísticos e culturais destes países.

Independentemente de todo o empenho que tenha sido demonstrado ao longo da sua elaboração e implementação, o projeto de intervenção possui algumas limitações de diversas naturezas.

Importa referir que devido à brevidade de tempo de que dispúnhamos, não foi possível levar a que as crianças contactassem com mais Línguas Estrangeiras e aspetos culturais dos países dos meninos de outros pontos do mundo apresentados. Tal fator levou a que os dados recolhidos se limitassem apenas a duas Línguas Estrangeiras, o que não impediu a sua análise e, posteriormente, a formulação de conclusões, mas que nos restringe na construção de um conhecimento didático mais fundamentado e rico sobre as aprendizagens das crianças. Para além disso, como desenvolvemos algumas atividades complementares para além do jogo, que se constituía como o principal alvo de estudo, consideramos que as sessões foram desenvolvidas muito repentinamente, umas seguidas às outras, o que levou a que não existisse um período de intervalo entre ambas o que, no caso de terem existido mais sessões, poderia ter vindo a demonstrar-se como um fator desmotivador e cansativo para as crianças. Este aspeto não se denotou, mas é importante frisar que se este projeto detivesse mais sessões e pudesse ter sido implementado num espaço de tempo mais alargado, nomeadamente durante um ano letivo, consideraríamos pertinente que existisse, pelo menos, uma semana de intervalo entre as sessões, para que se pudessem ir trabalhando outros temas e outras áreas de conteúdo de forma articulada e intercalada.

Por outro lado, as atividades alvo de estudo foram realizadas por um grupo restrito de crianças, devido, em parte, à heterogeneidade de idades existentes na sala. Constatamos que seria interessante, num projeto a implementar num intervalo de tempo mais alargando, possibilitar a participação de crianças das diversas faixas etárias, para que se pudesse percecionar, sob outra ótica, de que forma é que a competência plurilingue era desenvolvida em cada faixa etária, tendo por base um mesmo jogo e tendo em conta os processos de desenvolvimento da linguagem em idade pré-escolar (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Relativamente aos dados recolhidos, poderíamos ter dado ênfase a outros aspetos que também seriam interessantes de analisar, nomeadamente, os desenhos elaborados pelas

crianças mas, devido aos objetivos investigativos, estes não se tornaram muito relevantes. No entanto, ressalva-se que os desenhos podem ser passíveis de análise sob outros prismas, uma vez que se apresentam como um meio através do qual o seu autor poderá expressar o lugar que ocupa no mundo, os seus conhecimentos acerca das línguas do mundo e dos espaços culturais, as suas representações sobre as línguas (muitas vezes estereotipadas), as suas aprendizagens escolares, a sua história ou a sua identidade, evidenciando-se uma forte presença do imaginário (Molinié, 2009).

Apesar destas limitações, consideramos que o estudo detém diversas potencialidades que podem vir a ser utilizadas e melhoradas em estudos posteriores. Cada vez mais se torna relevante olhar com curiosidade e com vontade exploratória para a diversidade plurilingue e multicultural que tem vindo a transformar o nosso mundo. É importante que se comece a formar educadores (entendendo-se este conceito em termos latos) capazes de levar os seus alunos, desde muito cedo, a encarar o mundo de forma reflexiva e consciente, para que possam vir a ser cidadãos plenamente integrados, ativos e participativos, respeitadores do outro e da sua forma de comunicar.

Importa que os educadores comecem a consciencializar-se da necessidade de criar estratégias, sejam elas formais ou informais, que levem os seus aprendentes a contactar com a crescente diversidade linguística e cultural, cada vez mais notória no interior do nosso sistema educativo.

Torna-se imperativo que os educadores comecem a apostar em novas práticas, estratégias e metodologias pedagógicas, capazes de evitar que a sua sala de aula, ou até o próprio contexto educativo, sejam vistos como locais de discriminação e de negação da condição humana dos aprendentes pertencentes a minorias, sejam estas linguísticas, culturais ou étnicas. Tudo começa por eliminar os preconceitos e modificar a perpetiva que cada educador tem daquilo que o rodeia, por torná-la mais abrangente, sendo assim necessário que este opte por uma constante postura reflexiva acerca da sua prática e da sua personalidade (Bartolome, 2006).

Partilhando destas perspetivas, antes de finalizar, e visto que o presente trabalho se trata de um relatório de estágio, cuja parte empírica foi desenvolvida durante a prática pedagógica, importa refletir brevemente acerca da nossa ação, desenvolvida no âmbito do contexto do pré-escolar.

Podemos começar por referir que a nossa adaptação a esta nova realidade não foi tarefa fácil, mas a maturidade criada e desenvolvida no contexto pedagógico anterior, isto é, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, e também ao longo de toda a nossa formação académica, permitiu que conseguíssemos encontrar estratégias para lidar com esta nova situação, que se encontravam todas interligadas.

Um dos aspetos a ter em conta durante esse processo de adaptação prendia-se com um melhor conhecimento do funcionamento do contexto, particularmente, com o modelo educativo desenvolvido por parte da orientadora cooperante, a educação experiencial, anteriormente explicitado (cf. Capítulo III). De um ponto de vista prático, constatámos que esta abordagem é mais fácil de concretizar do que aquilo que pensávamos, uma vez que basta existir uma boa articulação entre aquilo que é planificado e as preferências das crianças.

Partindo para outro aspeto que visava a nossa integração na realidade em questão, podemos mencionar que este se prendia com o conhecimento do grupo de crianças com o qual iríamos trabalhar. Através da observação do comportamento de cada criança durante o brincar livre e nos momentos de atividades orientadas e de uma recolha de informações acerca da realidade familiar e do meio em que vive, era possível conhecer algumas das suas capacidades, interesses, dificuldades, necessidades ou experiências, fatores preponderantes para uma maior compreensão das suas características individuais e ainda para a adequação do processo educativo às suas necessidades (Ministério da Educação, 1997).

A etapa de adaptação a este contexto passou ainda por aspetos como: o conhecimento das rotinas das crianças, que são relevantes para que estas tomem conhecimento das necessidades fisiológicas do ser humano, da existência de momentos de rotina no seu dia a dia e da necessidade de organizar o tempo; o conhecimento da organização do espaço e dos materiais existentes, que condicionam o que as crianças podem fazer e aprender; o estabelecimento de uma maior interação com os adultos que habitualmente se encontravam na sala, nomeadamente, a orientadora cooperante e as auxiliares de ação educativa; e a própria etapa de planificação das atividades.

Tendo em conta este último fator, a planificação das atividades, consideramos que permitiu uma integração no contexto, visto que visava uma reflexão acerca de tudo aquilo que fazia parte deste, particularmente, acerca dos materiais disponíveis, da organização do

espaço, das rotinas e, essencialmente, das necessidades e preferências das crianças. Para além disto, levava a que refletíssemos acerca da nossa prática, das nossas intenções educativas e da melhor forma de as adequar ao grupo. Durante a elaboração da planificação era preciso ter sempre em conta que as atividades propostas deveriam suscitar situações de aprendizagem capazes de desafiar e estimular cada uma das crianças (Ministério da Educação, 1997).

É de destacar que o trabalho colaborativo também foi de uma elevada importância durante este momento da nossa formação. Consideramos que sem o auxílio da nossa colega de díade, este percurso ter-se-ia tornado mais difícil. Para além de ser um elemento que sempre funcionou como um apoio para as nossas ações, com quem podíamos confrontar posições, com quem refletíamos sem sentir qualquer receio, foi em conjunto com esta que decidimos elaborar as planificações das atividades, pois torna-se muito mais enriquecedor algo que é elaborado tendo por base várias experiências e vários pontos de vista. A orientadora cooperante sempre nos incitou a pensar naquilo que tinha corrido bem e menos bem, estava sempre pronta a ajudar quando fosse necessário, demonstrando as estratégias mais oportunas para resolver determinado aspeto. Por seu lado, o facto de existirem diversos adultos dentro da sala levava a que o ambiente fosse mais organizado e existisse a possibilidade de uma distribuição de tarefas.

Por fim, consideramos que durante todo este percurso pela prática pedagógica, apesar de nos depararmos com diversas dificuldades, fomos conseguindo encontrar as estratégias mais adequadas para as ultrapassar, apoiando-nos na reflexão e nas pessoas que nos auxiliavam neste processo. O facto de termos tido a possibilidade de desenvolver um estudo de cariz investigativo ao longo desta etapa, mostrou-se bastante desafiante para nós enquanto educadoras. Se inicialmente o desafio se prendia com a pesquisa do tema em estudo, até ao momento conhecido de um modo muito superficial, posteriormente passou a ancorar-se nas estratégias que seria necessário adotar para a implementação do tema, ou seja, nas características que o projeto de intervenção deveria conter, como a sua contextualização ou os tipos de jogo a realizar, de forma a suscitar um maior interesse e motivação por parte das crianças e a facultar-lhes alguns conhecimentos linguísticos e culturais. Para além de desafiante, o desenvolvimento do estudo durante a prática pedagógica evidenciou-se bastante enriquecedor, visto que à medida que íamos adquirindo conhecimentos teóricos acerca do tema em estudo tínhamos a oportunidade de o explorar,

de um ponto de vista prático, juntamente com as crianças, o que suscitava um maior conhecimento e apreensão do mesmo.

Em jeito de conclusão, importa reter que este estudo se tornou muito gratificante a nível profissional e pessoal, uma vez que nos permitiu alargar os horizontes para algo que nunca tínhamos pensado e que, efetivamente, é muito entusiasmante e motivante. Este trabalho criou em nós um "bichinho", que nos leva a querer continuar a aprender e a explorar cada vez mais, em contacto com os outros e com a sua diversidade linguística e cultural.

Bibliografia

A

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

- Allwright, D. (1993). Integrating 'Research' and 'Pedagogy': appropriate criteria and practical possibilities. In J. Edge & K. Richards (eds), *Teachers develop teachers research: papers on classroom research and teacher development*. Oxford: Heinemann, pp. 125-135.

- Andrade, A. I. (1997). Processos de interacção verbal em aula de Francês Língua Estrangeira. Funções e modalidades de recurso ao Português Língua Materna. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira. O Ensino das Línguas Estrangeiras: Orientações para uma Abordagem Comunicativa*. Porto: Edições ASA.

- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (2001). *Para um diálogo entre as línguas.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação.

- Andrade, A. I.; Araújo e Sá, M. H.; Bartolomeu, I.; Martins, F.; Melo, S.; Santos, L. & Simões, A. R. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – Alguns percursos didácticos. In Neto, A.; Nico, J.; Chouriço, J. C.; Costa, P. & Mendes, P., *Didácticas e Metodologias de Educação. Percursos e Desafios.* Évora: Universidade de Évora.

- Andrade, A. I.; Araújo e Sá, M. H. & Moreira, G. (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. Cadernos do LALE Série Propostas. Aveiro: Universidade de Aveiro.

B

- Bandet, J. & Sarazanas, R. (1973). *A criança e os brinquedos. Técnicas de educação.* São Paulo: Editorial Estampa.

- Baquero, R. (1998). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Barbeiro, L. (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda.

- Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Bartolome, L. (2006). Para Além dos Métodos Fetiche na Preparação dos Professores: em Direcção a uma Pedagogia Humanizada. In Paraskeva, L. (org.), *Currículo e Multiculturalismo*. Lisboa: Edições Pedago.

- Beacco, J. (2007). *De la Diversité Linguistique à l'Éducation Plurilingue: Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques Educatives en Europe*. Estrasburgo: Divisão das Políticas Linguísticas/Conselho da Europa.

- Beacco, J. (2005). *Langues et Répertoire de Langues: le plurilinguisme comme «Manière d'être» en Europe. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Beacco_FR.pdf (consultado a 8 de fevereiro de 2012).

- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

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

- Bruner, J. (1984). *Accion, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

C

- Caillois, R. (1990). *Os Jogos e os Homens*. Lisboa: Edições Cotovia.

- Candelier, M. (2000). *L´introduction de l´éveil aux langues dans le curriculum*. Disponível em http://jaling.ecml.at/pdfdocs/annex1.pdf (consultado a 10 de Maio de 2011).

- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelas: De boeck.

- Candelier, M.; Andrade, A. I.; Bernaus, M.; Kercran, M.; Martis, F.; Murkowoska, A; Noguerol, A.; Oomen-Welke, I.; Perregaux, C.; Saudan, V. & Zielinska, J. (2003). *Janua Linguarum – La Porte des Langues. L'introduction de l'Éveil aux Langues dans le Curriculum.* Estrasburgo: Conselho da Europa.

- Candelier, M.; Camilleri-Grima, A.; Castellotti, V.; Pietro, J.F.; Lörincz, I.; Meissner, F. J.; Schröder-Sura, A. & Noguerol, A. (2010). *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Viena: CELV/Conselho da Europa.

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

- Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida.

- Coelho, D. (2007). Brincando com o Inglês Língua Estrangeira: um Estudo no Jardim de Infância. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Comissão Europeia (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida – Quadro de Referência Europeu*. Disponível em http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_pt.pdf (consultado a 27 de Maio de 2011).

- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação.* Porto: Edições ASA.

D

- Dias, C.; Evaristo, A.; Gomes, S.; Marques, C.; Sá, S. & Sérgio, P. (2010). "Mar de línguas e culturas" – uma abordagem didáctica de sensibilização à diversidade linguística e cultural no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In Andrade, A I. & Pinho, A. S. (org.). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo: perspectivas a partir de um projeto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

E

- Edelenbos, P.; Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners – Languages for the children of Europe: Published Research, Good Practice & Main Principles*. Disponível em http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/young_en.pdf (consultado a 29 de Junho de 2011).

- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classe: Uma estratégia de formação de professores.* Porto: Porto Editora.

F

- Fernandes, J. (2003). Cultura do lúdico/ cultura escolar. In Fernandes, J.. Educação pelo jogo / educação para a cidadania – um tema transversal na educação. Dissertação de Mestrado. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.

- Ferran, P.; François, M. & Porcher, L. (1979). *Na escola do jogo.* Lisboa: Editorial Estampa.

G

- Garvey, C. (1979). *Brincar*. Lisboa: Moraes.

- Gomes, S. & Andrade, A. I. (2009). Práticas de sensibilização à diversidade linguística: que contributos no desenvolvimento e na formação dos professores? *Saber & Educar* [Em linha]. N.º14. Disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/315/SeE14_Praticas_de_sensibiliza_oDiversidade.pdf?sequence=1 (3 de Maio de 2011).

- Gonçalves, L. (1999). A investigação-acção como estratégia de formação colaborativa de professores: um projecto focalizado na exploração didáctica de estratégias de aprendizagem e uso do Inglês L.E. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Gonçalves, M. L. & Andrade, A. I. (2006). Integrar a diferença, valorizar o plurilinguismo: uma análise de momentos de formação contínua. In Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H.. *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística*. Cadernos do LALE, Série Reflexões 2. Aveiro: Universidade de Aveiro.

H

- Hagège, C. (1996). *A criança de duas línguas*. Lisboa: Instituto Piaget bv.

- Hawkins, E. (1987). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge: University Press.

J

- Jakobson, R. (1963). *Essais de Linguistique Générale*. Paris: Les Editions de Minuit.

L

- Leitão, C. (2006). *As* línguas estrangeiras no 1.º CEB – Representação dos professores. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Libório, O. (2000). Perspectivas de Educadores e Crianças sobre o Jogo (brincadeira) no contexto educacional do Jardim de Infância. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Lopes, I. (2004). Perspectivas de Supervisão na Formação Inicial de Professores: os Materiais e o Ensino da Língua Estrangeira no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Lucas, E. (2000). *O Jogo no ensino do Inglês no 1º ciclo.* C.E.S.E em Ensino Precoce de Línguas Estrangeiras. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria.

M

- Magalhães, B. (2003). *O brinquedo e o brincar*. Cadernos de Educação de Infância, nº 68. Lisboa: APEI.

- Maricato, C. (2006). *Comportamentos linguísticos de luso-descentes na Venezuela*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Marinho, M. (2004). *Sensibilização à Diversidade Linguística: que lugar nos currículos de formação inicial de professores do 1.º CEB?* Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Martins, F. (2008). Formação para a diversidade linguística – um estudo com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Martins, F.; Andrade, A. I. & Bartolomeu, I. (2002). As línguas da criança e as línguas do mundo: aspectos da gestão da competência plurilingue em alunos do 1.º

ciclo do E.B.. In Mello, C., *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento – Actas do I encontro nacional da SPDLL*. Coimbra: Pé de Páginas Editores.

- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.

- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem*. Disponível em http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ (18 de Outubro de 2010).

- Molinié, M. (org.) (2009). *Le déssin réflexif – Elément pour une hermenéutique du sujet plurilingue*. Cergy-Pontoise: Universidade de Cergy-Pontoise.

P

- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.

- Pereira, I. (2003). O ensino-aprendizagem do Inglês Língua Estrangeira e as restantes áreas disciplinares do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Pessanha, A. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: IIE.

- Piaget, J. (1973). *A linguagem e o pensamento da criança*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.

- Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

- Piaget, J. & Inhelder, B. (1993). *A psicologia da criança*. Porto: Edições ASA.

- Porcher, L & Groux, D. (1998). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças.* Porto: Porto Editora.

- Prata, I.; Gomes, F. & Matos, L. (2006). *Inglês Fundamental em 26 canções*. Santa Comba Dão: Edições Convite à Música.

Q

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

R

- Rigolon, P. (1998). O Jogo Como Atividade Mediadora da Interação na Sala de Aula de Inglês Oral. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. São Paulo: PUC/SP.

- Rocha, A. R. (2012). O Jogo e a sensibilização ao mundo das culturas no Pré-escolar. Dissertação de Mestrado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Rocha, M. (1993). A dimensão lúdica e o desenvolvimento humano: faixa etária dos 3 aos 6 anos. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Rooyackers, P. (2006). *100 Jogos de Linguagem*. Porto: Edições ASA.

S

- Sá, S. (2007). Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.

- Samulsky, D. (1997). Educação por meio do movimento e do jogo. In NETO, C., *Jogo: desenvolvimento da Criança.* Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa: Edições FMH.

- Silva, M. I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Sim-Sim, I.; Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas estrangeiras no 1.º ciclo: razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Szundy, P. (2001). Os jogos no ensino-aprendizagem de LE para crianças: a construção do conhecimento através de jogos de linguagem. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

V

- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Silva, A. & Pinto, J. (Org.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp.101-128.

- Valente, I. (2010). Intercompreensão e Sensibilização à diversidade linguística – um estudo numa turma de 1.º ciclo. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

W

- Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Appoach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Webgrafia

- Coreografia de uma canção indiana: http://www.youtube.com/watch?v=p8mab5DJU5Y (2 de novembro de 2011).

- Documentário alusivo à Índia: http://www.youtube.com/watch?v=skD00AteYRI (2 de novembro de 2011).

- Projeto Eole: http://web.mac.com/d.elmiger/iWeb/eoleenligne/bienvenue.html (6 de abril de 2012).

- Projeto Evlang: http://jaling.ecml.at/french/texte_intro.htm (6 de abril de 2012).

- Projeto Jaling: http://jaling.ecml.at (6 de abril de 2012).

- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras: http://sefstat.sef.pt/distritos.aspx (16 de janeiro de 2012).

- UNESCO: http://www.unesco.pt/cgi-bin/home.php (28 de maio de 2011).

Anexos

Anexo I

Planificação do projeto de intervenção

Planificação do projeto de SDLC

Quadro-síntese de apresentação
Título do suporte: Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos…
Público a que se destina: Pré-escolar
Línguas envolvidas: Português, hindi e inglês.
Duração prevista: 4 sessões
Objetivos principais: ▪ Consciencializar as crianças da existência de outras línguas e culturas para além da sua; ▪ Alargar o repertório linguístico e cultural das crianças; ▪ Desenvolver a competência plurilingue e intercultural das crianças; ▪ Desenvolver nas crianças um sentimento de respeito e tolerância face ao Outro e à sua forma de comunicar; ▪ Conhecer as línguas e culturas através do jogo.
Materiais: ▪ **Sessão 1:** - Guarda-chuva viajante que contém no seu corpo um mapa-mundo no qual se encontram dispostos rostos de crianças de vários países (Angola, Brasil, Estados Unidos da América (EUA), Índia, China e Itália) - mascote; - Diário *Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos…*: recado do guarda-chuva viajante; - Nuvens *Com este amigo eu quero brincar*; - Fotografias das crianças do grupo; - Rostos das crianças dos vários países. ▪ **Sessão 2:** - Guarda-chuva viajante que contém no seu corpo um mapa-mundo no qual se encontram dispostos rostos de crianças de vários países (Angola, Brasil, EUA, Índia, China e Itália) - mascote;

- Diário *Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos…*: recados do guarda-chuva viajante e da Isha;

- Jogo *Fotografias por todo o lado*: este é constituído por vinte e duas fotografias da Índia e onze fotografias de Portugal; cinco cartões com palavras escritas em hindi e cinco cartões com palavras escritas em português; duas caixas para separar as fotografias pelos países correspondentes, sendo que uma detém a bandeira da Índia e a outra a bandeira de Portugal; e o álbum da Isha, onde serão colocadas as fotografias da Índia, após a sua separação.

- *Elefante colorido*;

- Grelha de avaliação das atividades desenvolvidas durante esta sessão.

- **Sessão 3:**

- Guarda-chuva viajante que contém no seu corpo um mapa-mundo no qual se encontram dispostos rostos de crianças de vários países (Angola, Brasil, EUA, Índia, China e Itália) - mascote;

- Diário *Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos…*: recados do guarda-chuva viajante e do Peter;

- Jogo *Às voltas nos EUA – Monopoly*;

- *Foguetão*;

- Grelha de avaliação das atividades desenvolvidas durante esta sessão.

- **Sessão 4:**

- Guarda-chuva viajante que contém no seu corpo um mapa-mundo no qual se encontram dispostos rostos de crianças de vários países (Angola, Brasil, EUA, Índia, China e Itália) - mascote;

- Diário *Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos…*: recado do guarda-chuva viajante;

- Jogo *As voltas que um guarda-chuva dá…*;

- Moldes para a construção do *Guarda-chuva viajante*.

Planificação global das atividades				
Sessões (duração)	**Atividades**	**Línguas**	**Recursos**	**Interdisciplinaridade**
Sessão I (120 minutos)	▪ Diálogo introdutório. ▪ Apresentação do guarda-chuva viajante através da leitura de um recado deixado por este no diário *Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos….* ▪ Exploração do mapa-mundo e das crianças presentes no corpo do guarda-chuva viajante. ▪ Elaboração da nuvem *Com este amigo eu quero brincar*, de forma a identificar-se o/a menino/a com o/a qual cada criança gostaria de brincar e qual a brincadeira que teria com esse/a. ▪ Levantamento das línguas conhecidas pelas crianças do grupo de estudo; ▪ Ilustração do encontro intercultural que as crianças do grupo de estudo teriam com a criança por si escolhida.	▪ Português.	▪ Guarda-chuva viajante. ▪ Diário *Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos….* ▪ Nuvens em cartolina. ▪ Fotografias das crianças do grupo. ▪ Rostos das crianças de vários países. ▪ Folhas brancas. ▪ Lápis de cor. ▪ Cola. ▪ Esferográfica.	▪ Formação pessoal e social. ▪ Conhecimento do Mundo. ▪ Expressão e comunicação.
Sessão II (120 minutos)	▪ Diálogo introdutório fomentado pela leitura do recado deixado pelo guarda-chuva viajante no diário *Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos….* ▪ Simulação da viagem até à Índia com recurso à audição de uma canção indiana.	▪ Hindi.	▪ Guarda-chuva viajante. ▪ Diário *Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos….* ▪ Canção *Children's hindi song*, de Lakdi Ki Kathi.	▪ Formação pessoal e social. ▪ Conhecimento do Mundo. ▪ Expressão e comunicação.

	▪ Apresentação da Isha, a menina indiana, através da leitura do recado que esta deixou no diário *Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos…*. ▪ Realização do jogo *Fotografias por todo o lado*, por parte das crianças do grupo de estudo. ▪ Elaboração do *Elefante colorido*, por parte das crianças do grupo de estudo. ▪ Avaliação das atividades desenvolvidas nesta sessão, por parte das crianças do grupo de estudo.		▪ Jogo *Fotografias por todo o lado*: - 22 fotografias da Índia; - 11 fotografias de Portugal; - 5 cartões com palavras escritas em hindi; - 5 cartões com palavras escritas em português; - 2 caixas; - Bandeira da Índia; - Bandeira de Portugal; - Álbum; - Especiarias; - Cartões com palavras escritas em hindi. ▪ Elefantes feitos em cartolina. ▪ Lápis de cor. ▪ Grelha de avaliação da sessão. ▪ Esferográfica.	
Sessão III (90 minutos)	▪ Diálogo introdutório fomentado pela leitura do recado deixado pelo guarda-chuva viajante no diário *Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos…*. ▪ Simulação da viagem até aos EUA com recurso à audição de uma canção norte-americana. ▪ Apresentação do Peter, o menino americano, através da leitura do	▪ Inglês	▪ Guarda-chuva viajante. ▪ Diário *Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos…*. ▪ Canção *You don't know*, de Eminem com 50 Cent. ▪ Jogo *Às voltas nos EUA:* - Tabuleiro de	▪ Formação pessoal e social. ▪ Conhecimento do Mundo. ▪ Expressão e comunicação.

	recado que este deixou no diário *Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos…*. ▪ Realização do jogo *Às voltas nos EUA – Monopoly*, por parte das crianças do grupo de estudo. ▪ Elaboração do *Foguetão*, por parte das crianças do grupo de estudo. ▪ Avaliação das atividades desenvolvidas nesta sessão, por parte das crianças do grupo de estudo.		jogo; - 7 peões; - 1 dado; - 24 Cartas de Desafio e respetivas tarefas; - 20 Cartas de Questão; - Dinheiro fitício. ▪ Foguetões feitos em cartolina. ▪ Lápis de cor. ▪ Grelha de avaliação da sessão. ▪ Esferográfica.	
Sessão IV (90 minutos)	▪ Diálogo introdutório fomentado pela leitura do recado deixado pelo guarda-chuva viajante no diário *Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos…*. ▪ Realização do jogo *As voltas que um guarda-chuva dá…*, por parte das crianças do grupo de estudo. ▪ Construção do *Guarda-chuva viajante*.	▪ Português. ▪ Hindi. ▪ Inglês.	▪ Guarda-chuva viajante. ▪ Diário *Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos…*. ▪ Jogo *As voltas que um guarda-chuva dá…*: - Tabuleiro de jogo; - 7 peões; - 1 dado. ▪ Moldes de guarda-chuvas feitos em cartolina. ▪ Tesoura. ▪ Lápis de cor.	▪ Formação pessoal e social. ▪ Conhecimento do Mundo. ▪ Expressão e comunicação.

Planificação das sessões

Sessão I
Com este amigo eu quero brincar
Objetivos principais ▪ Desenvolver atitudes de abertura e curiosidade face ao Outro e à sua forma de comunicar; ▪ Desenvolver a competência plurilingue e intercultural; ▪ Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia.
Descrição pormenorizada Tendo como ponto de partida um guarda-chuva que apareceu na sala e o diário *Num guarda-chuva nos sentámos e pelo Mundo voámos…*, estabelece-se um diálogo com o grupo de forma a descobrir de onde vieram tais objetos. Podem fazer-se algumas questões, tais como, "Que objetos são estes que apareceram aqui na sala?", "Por que é que terão vindo aqui parar?", "Conseguem identificar alguma característica especial nestes objetos?" ou "Será que o livro nos dá alguma pista?". Seguidamente, parte-se para a leitura de um recado presente no diário, no qual o guarda-chuva viajante, que é a mascote do projeto, conta as aventuras que viveu ao dar a volta ao mundo. Para além disto, sugere às crianças do grupo que viagem com ele a fim de conhecer os amigos com quem brincou pelo mundo fora (dos quais refere o nome e o país ao qual pertencem), cujos rostos se encontram colados no seu corpo. Numa etapa posterior, pede-se às crianças que saiam da manta e se dirijam à área de trabalho orientado. Nesta, é entregue uma nuvem em cartolina a cada criança, na qual já se encontra colada a sua fotografia. De seguida, tendo em atenção o corpo do guarda-chuva viajante, lança-se a questão "Com qual das crianças gostavas de brincar?". Após todas as crianças escolherem um(a) menino(a), e colarem a fotografia deste(a) na nuvem, é pedido que desenhem a brincadeira que gostariam de ter com esse(a), na sua nuvem. Salienta-se que as crianças do grupo de estudo não ilustram a brincadeira, uma vez que o farão num momento posterior. Algum tempo depois, durante a hora de pré-escolar, é solicitado que o grupo de estudo

se sente na manta a fim de se proceder a um levantamento das línguas conhecidas por parte de cada um dos seus elementos. Assim sendo, numa primeira fase estabelece-se um diálogo com o intuito de se relembrar tudo o que foi mencionado acerca do guarda-chuva viajante e das crianças dos vários países do mundo que estão patentes no seu corpo. De seguida, lançam-se questões como "Será que os meninos em todo o mundo falam como nós, em Português?", "Já ouviram outros meninos a falar e não percebiam o que eles diziam?", "Se sim, porque será?", "Por que é que escolheste esta criança?", "E brincaram juntas?", "A que é que brincaram?", "Sobre o que falaram?", "O que contaram uma à outra?" ou "O que descobriste sobre esse menino/ essa menina?", dando tempo às crianças para responderem, individualmente, a cada uma das questões. Concomitantemente, será feito um registo individual das respostas, por parte das educadoras estagiárias, que após as atividades e tendo em atenção o registo audiovisual, será transcrito para a respetiva nuvem.

Por último, é pedido que cada criança do grupo de estudo imagine o encontro que teria com o(a) menino(a) que escolheu e o ilustre, numa folha branca. Depois de fazer o desenho, cada criança deverá selecionar a palavra que melhor caracterize esse encontro, procedendo-se à sua escrita. Esta atividade será realizada na área de trabalho orientado, sob auxílio das educadoras estagiárias.

Observações:

Sessão II

Pelos caminhos da Índia

Objetivos principais

- Desenvolver uma atitude de abertura face ao Outro e à sua forma de comunicar;
- Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia;
- Identificar elementos do ambiente linguístico e cultural da Índia;
- Desenvolver a competência plurilingue e intercultural;
- Alargar o capital lexical através da exploração do som e do significado de novas

palavras;

- Participar em jogos infantis respeitando as suas regras e objetivos;
- Cooperar com os colegas nos jogos.

Descrição pormenorizada

Esta sessão inicia-se na manta, com a leitura de um recado deixado pelo guarda-chuva viajante no diário *Num guarda-chuva nos sentámos e pelo mundo voámos…*, no qual este convida as crianças a viajar consigo até à Índia, a fim de conhecer e brincar com a sua amiga Isha.

Posteriormente, de forma a criar um ambiente favorável ao imaginário e ao faz de conta no que diz respeito ao momento da viagem até ao país pretendido, é solicitado que as crianças fechem os olhos e ouçam uma canção indiana. Durante a simulação da viagem, salienta-se que todas as crianças se encontram sentadas em redor do guarda-chuva viajante.

Aquando da chegada à Índia, procede-se à leitura de um recado patente no diário, através do qual a Isha revela o seu fascínio em colecionar fotografias de todo o mundo, algumas características culturais do seu país bem como algumas palavras que usa no quotidiano. Para além disto, convida-as a passarem alguns dias consigo, para que juntos possam brincar.

Seguidamente, inicia-se o jogo *Fotografias por todo o lado*, na manta, apenas por parte das crianças do grupo de estudo. Como forma de contextualização para esta atividade, é contado às crianças que a Isha decidiu arrumar algumas das suas fotografias num álbum, mas sem querer as deixou cair e ficaram todas espalhadas pela mesa. Posto isto, atendendo a várias fotografias alusivas a aspetos culturais da Índia e de Portugal e a vários cartões com palavras escritas em hindi e em português, que se encontram dispersos na manta, e a duas caixas, uma com a bandeira de Portugal e outra com a bandeira da Índia, é pedido às crianças que ajudem a Isha a separar as fotografias tendo em conta o país a que pertencem. Ao longo do jogo as crianças devem ir colocando as fotografias e os cartões que considerem ter aspetos característicos da Índia na caixa que contém a bandeira da Índia e as fotografias e os cartões que detiverem aspetos característicos de Portugal na caixa com a bandeira de Portugal. Finalizado este jogo, estabelece-se um diálogo com o grupo, com o intuito de perceber quais os conhecimentos que detém relativamente à Índia, explicar ou aprofundar alguns aspetos linguísticos e culturais evidenciados nas imagens referentes a

este país e para poder identificar possíveis lacunas.

Posteriormente, é solicitado que as crianças coloquem as fotografias da Índia no álbum da Isha, que lhes é facultado pelas educadoras estagiárias, ao mesmo tempo que se vai falando acerca de alguns aspetos culturais e linguísticos inerentes às mesmas. Entre as fotografias disponíveis são selecionadas algumas, nomeadamente, uma fotografia dos pais da Isha, da sua casa, de alguns brinquedos e de uma ida ao mercado de especiarias, para as quais se desenvolvem atividades que visam um maior aprofundamento das questões linguísticas e culturais, tais como a pronuncia de algumas palavras em hindi, a observação da forma como se escrevem ou a exploração de diversas especiarias.

Apesar de o projeto só ser analisado e estudado até este momento, serão ainda desenvolvidas outras atividades, por parte de todas as crianças do grupo. Deste modo, pretende-se ainda visualizar um pequeno documentário referente a aspetos culturais e linguísticos da Índia (cf. http://www.youtube.com/watch?v=skD00AteYRI), dançar música indiana após a visualização da coreografia de uma canção indiana (cf. http://www.youtube.com/watch?v=p8mab5DJU5Y), realizar uma aula de *yoga*, vestir as crianças com trajes característicos da Índia e confecionar pão *chapati*.

No final desta sessão, cada criança do grupo de estudo terá a oportunidade de ilustrar a atividade que mais gostou, no seu *Elefante colorido*, e ainda de explicitar as palavras em hindi e os aspetos culturais indianos que se lembra. Deverá ainda avaliar as atividades desenvolvidas nessa sessão, através de uma grelha própria, sob auxílio das educadoras estagiárias.

Observações:

Sessão III

Às voltas nos EUA

Objetivos principais

- Desenvolver uma atitude de abertura face ao Outro e à sua forma de comunicar;
- Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia;

- Identificar elementos do ambiente linguístico e cultural dos EUA;
- Desenvolver a competência plurilingue e intercultural;
- Alargar o capital lexical através da exploração do som e do significado de novas palavras;
- Participar em jogos infantis respeitando as suas regras e objetivos;
- Cooperar com os colegas nos jogos.

Descrição pormenorizada

Esta sessão inicia-se na manta, com a leitura de um recado deixado pelo guarda-chuva viajante no diário *Num guarda-chuva nos sentámos e pelo mundo voámos…*, no qual este convida as crianças a viajar consigo até aos EUA, a fim de conhecer e brincar com o seu amigo Peter.

Seguidamente, faz-se a simulação da viagem até aos EUA, durante a qual é solicitado que as crianças se sentem em redor do guarda-chuva viajante, fechem os olhos e ouçam uma canção norte-americana.

Aquando da chegada aos EUA, procede-se à leitura de um recado patente no diário, através do qual o Peter revela algumas características culturais do seu país bem como algumas palavras que usa no quotidiano. Convida-as ainda a passarem alguns dias consigo, para que juntos possam brincar.

Posteriormente, inicia-se o jogo *Às voltas nos EUA – Monopoly*, na área de trabalho orientado, apenas por parte das crianças do grupo de estudo. Como forma de contextualização para esta atividade, conta-se às crianças que o Peter quer mostrar-lhes algumas das características que fazem parte da cultura e da língua do seu país. Como está muito frio na rua, sugere que comecem por jogar ao seu jogo favorito. Este jogo é bastante semelhante ao *Monopoly*, sendo que neste caso particular, as casas patentes no tabuleiro de jogo têm imagens características do país em questão e ainda palavras escritas em inglês alusivas a essas mesmas imagens. Em algumas casas as crianças devem ir buscar Cartas de Desafio, para as quais desenvolvem pequenos desafios, ou Cartas de Questão, para as quais respondem a questões. Têm ainda a oportunidade de comprar objetos característicos das diversas casas. Cada criança jogará na sua vez, após o lançamento do dado, movendo o respetivo peão. Ao longo desta tarefa as crianças são auxiliadas pelas educadoras estagiárias.

Apesar de o projeto só ser analisado e estudado até este momento, serão ainda

desenvolvidas outras atividades, por parte de todas as crianças do grupo. Deste modo, pretende-se decorar uma bandeira dos EUA, dançar hip hop, jogar *basketball* e confecionar pipocas para visualizar o filme *Wall-e*.

No final desta sessão, cada criança do grupo de estudo terá a oportunidade de ilustrar a atividade que mais gostou, no seu *Foguetão*, e ainda de explicitar as palavras em inglês e os aspetos culturais americanos que se lembra. Deverá ainda avaliar as atividades desenvolvidas nessa sessão, através de uma grelha própria, sob auxílio das educadoras estagiárias.

Observações:

Sessão IV

As voltas que um guarda-chuva dá…

Objetivos principais

- Desenvolver uma atitude de abertura face ao Outro e à sua forma de comunicar;
- Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia;
- Identificar elementos do ambiente linguístico e cultural da Índia e dos EUA;
- Desenvolver a competência plurilingue e intercultural;
- Alargar o capital lexical através da exploração do som e do significado de novas palavras;
- Participar em jogos infantis respeitando as suas regras e objetivos;
- Cooperar com os colegas nos jogos.

Descrição pormenorizada

Como forma de se dar início a esta última sessão do projeto, procede-se à leitura de um recado deixado pelo guarda-chuva viajante no diário *Num guarda-chuva nos sentámos e pelo mundo voámos…*, no qual este demonstra o que sentiu ao viajar com as crianças do grupo e se despede destas. Convida-as ainda a jogarem consigo ao jogo *As voltas que um guarda-chuva dá…*, com o intuito de se lembrarem de alguns aspetos que aprenderam ao viajar pela Índia e pelos Estados Unidos da América.

Posteriormente, segue-se a realização do jogo *As voltas que um guarda-chuva dá…,* na área de trabalho orientado, por parte das crianças do grupo de estudo. Partindo da sugestão do guarda-chuva viajante, é facultado o tabuleiro de jogo, semelhante ao jogo da glória, constituído por cinquenta e sete casas, entre as quais se evidenciam oito casas com imagens da Índia e oito casas com imagens dos EUA, já observadas e exploradas em jogos desenvolvidos nas sessões precedentes. Nessas casas têm de responder a perguntas ou realizar pequenos desafios alusivos a aspetos culturais e linguísticos dos países que visitaram. Cada criança jogará na sua vez, após o lançamento do dado, movendo o respetivo peão. Ao longo desta tarefa as crianças são auxiliadas pelas educadoras estagiárias.

Para que todas as crianças fiquem com uma pequena lembrança do nosso projeto, é solicitado que construam o *Guarda-chuva viajante*, na área de trabalho orientado. Deste modo, são facultados dois moldes de guarda-chuva feios em cartolina a cada criança, previamente recortados, que após serem ilustrados por estas, são montados de forma a criar um guarda-chuva tridimensional.

Observações:

Anexo II

Recado de apresentação do guarda-chuva viajante

Vvvvvvvv…

Vvvvvvv…

Vvvvvvv…

Catrapum! Pum! Pum!

Aiii! O meu nariz! Onde estou?

Andava eu descansadinho a brincar pelo Mundo quando apareceu a Senhora corrente de ar e me pregou uma partida. Empurrou-me com tanta mas mesmo tanta força que de nuvem em nuvem, de rodopio em rodopio, acabei por vir aqui parar. Foi uma queda muito desastrosa! Só para terem uma ideia, quase que ficava sem nariz!

Quando já estava melhor, decidi espreitar a vossa sala. Espero que não se importem! É que eu sou tão curioso! Foi por isso que a Senhora corrente de ar me pregou uma partida, mas não digam a ninguém!

Esperem lá! Eu já me apresentei? Acho que não. Que cabeça a minha! Eu sou o guarda-chuva viajante, ou se preferirem o *umbrella* ou *ombrello*. Enfim, tenho tantos nomes! Por cada país que passei ganhei um nome diferente! Talvez seja por ser assim tão especial…

Sabem, eu não sou como os outros guarda-chuvas que vos protegem da chuva… Eu sou diferente! Adoro voar pelos céus do Mundo e explorar novos países. Já atravessei vales e montanhas, desertos e florestas, rios e mares, durante dias e dias e dias…

Conheci meninos de vários países. Eram todos muito diferentes, mas todos sabiam brincar! Foi tão divertido! Quando tenho saudades, olho para o meu corpo e vejo a cara de cada um deles a sorrir para mim!

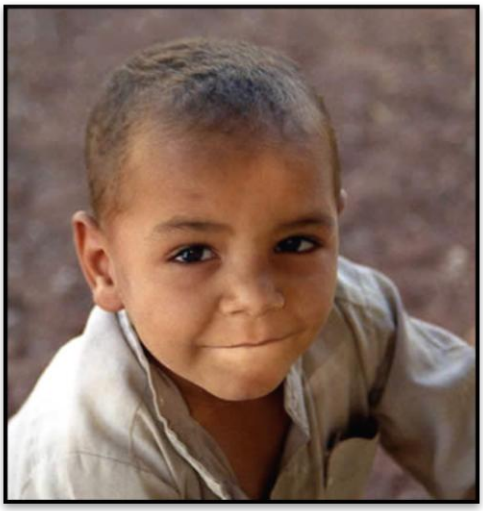
Gostava de poder voltar a brincar com eles, mas não queria ir sozinho… E que tal se vocês se sentassem no meu corpo e voassem comigo pelo Mundo fora?

Anexo III

Rostos das crianças de diversos países

Peter

Josué



Zaid

Francesco

Isha

Chuang

Anexo IV

Recado do guarda-chuva viajante

Vvvvvvvv…

Vvvvvvv…

Vvvvvvv…

Aqui estou eu!

Podem pensar que andei desaparecido, mas não… Estive a preparar a nossa viagem até à Índia! Sabem como é que me chamam lá? छाता!

Já falei com a minha amiga Isha. Ainda se lembram dela? É a menina indiana com quem eu brinquei enquanto explorava as maravilhas do seu país. Ela já está à nossa espera, por isso saltem para o meu corpo para começarmos a voar…

Anexo V

Recado da Isha

नमस्ते amiguinhos!

Bem-vindos à Índia! Espero que tenham feito uma boa viagem. Não sei se o छाता já me apresentou. Eu sou a Isha e tenho cinco anos. Não sei se já repararam, mas eu sou muito vaidosa! Adoro vestir roupas coloridas, pintar-me e usar jóias maravilhosas! Sinto-me uma verdadeira princesa.

Não sei se enquanto voavam pelo céu tiveram oportunidade de espreitar o meu país, mas pelo menos devem ter ouvido um dos seus maravilhosos sons. Temos melodias tão encantadoras que até conseguem enfeitiçar serpentes! É verdade! Não pensem que estou a brincar! Aqui sentimos um grande amor e respeito por todos os animais. Não se surpreendam se enquanto estiverem a caminhar pelas ruas encontrarem vacas, macacos, porcos e até elefantes! Não lhes façam mal, por favor. A vaca é um dos animais mais importantes para todos nós, por isso não a comemos… é um animal sagrado!

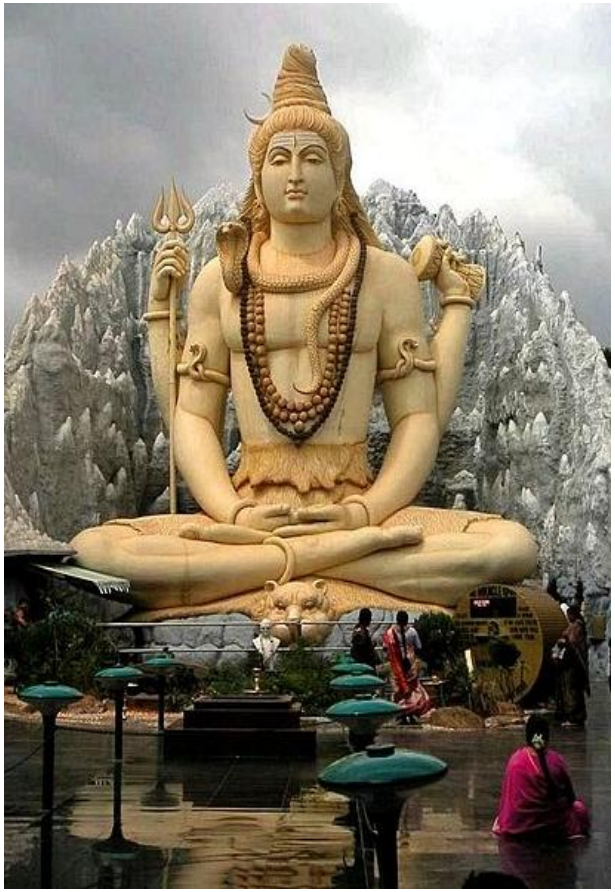
Se derem de caras com uma estátua gigante no meio de uma rua, não tenham medo! Para nos proteger temos vários deuses espalhados pelas nossas cidades. São muito engraçados! Têm muitos braços e um deles até tem uma tromba de elefante!

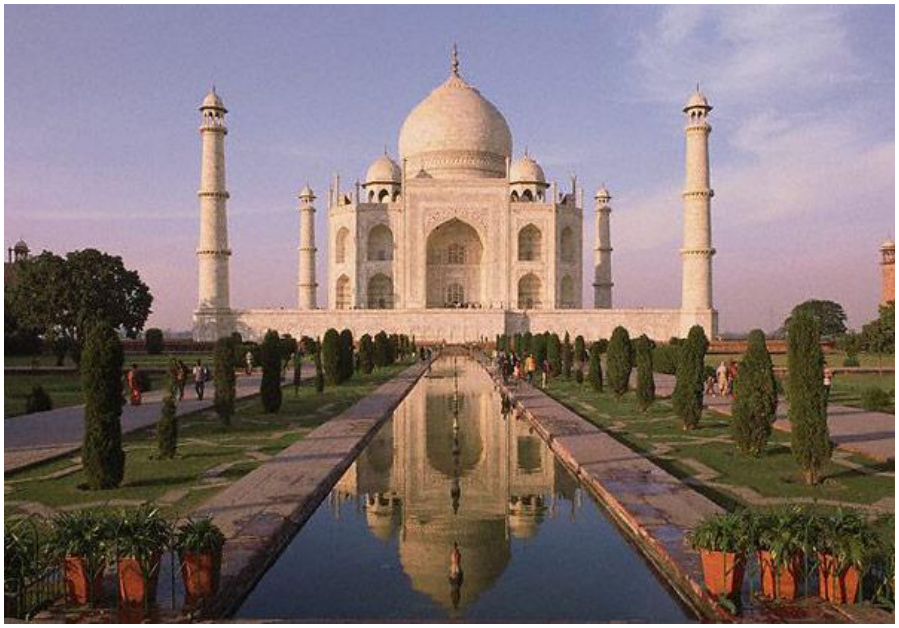
Vamos lá deixar-nos de conversas e começar a explorar a Índia. Não se admirem que eu esteja sempre a tirar fotografias! É que eu adoro colecionar fotografias de vários lugares do mundo. Até tenho fotografias de Portugal! Tenho a certeza que nos vamos divertir e brincar muito!

Anexo VI

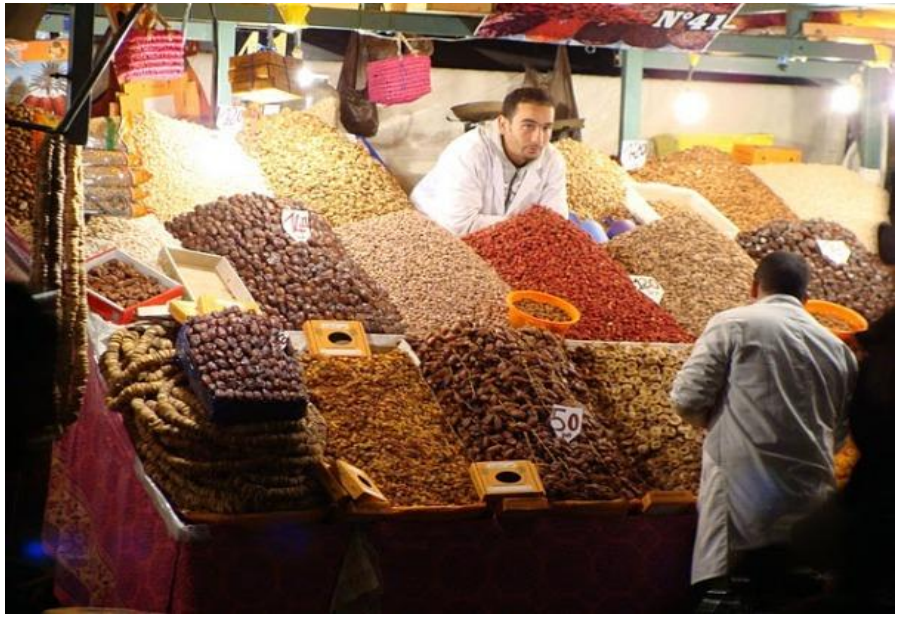
Fotografias do jogo “Fotografias por todo o lado”

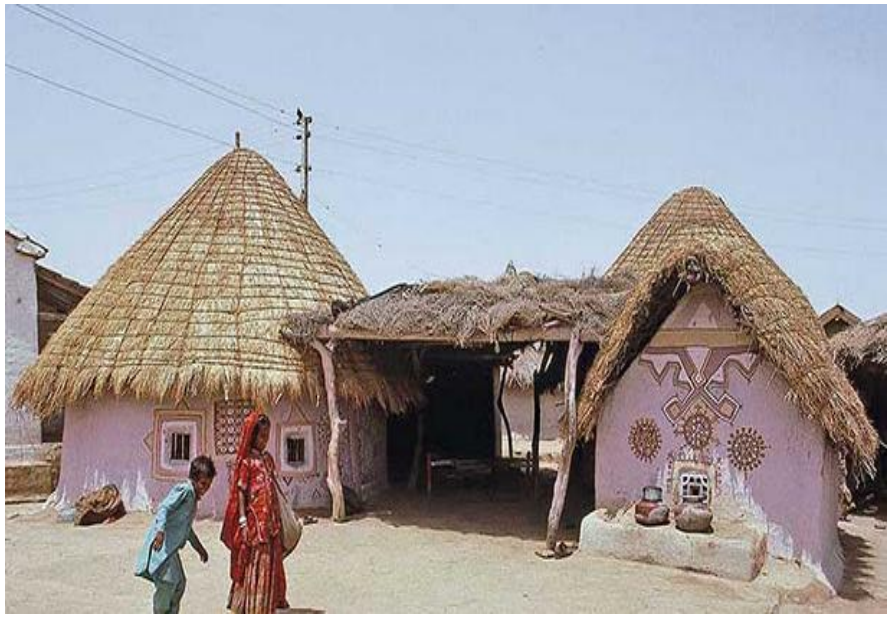
- **Fotografias da Índia**

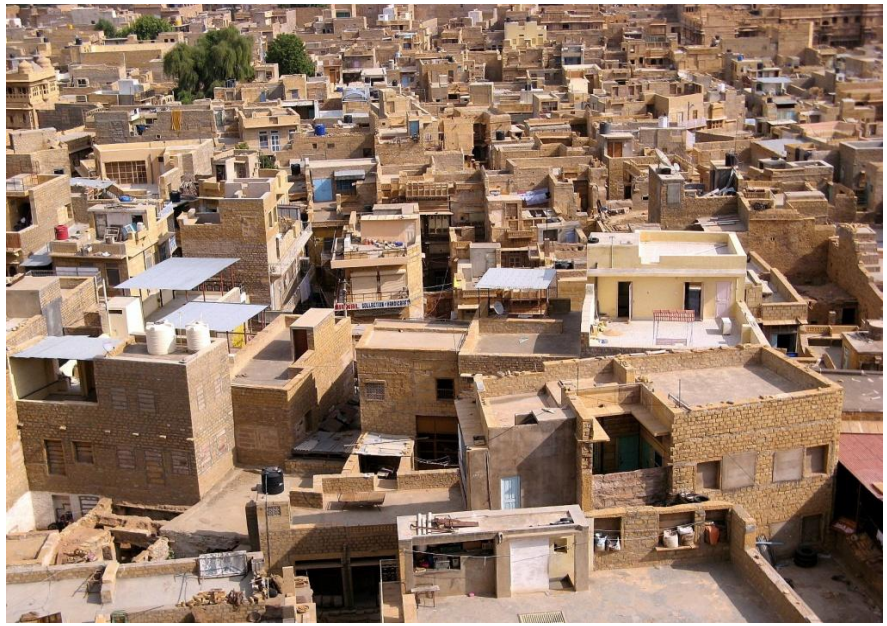




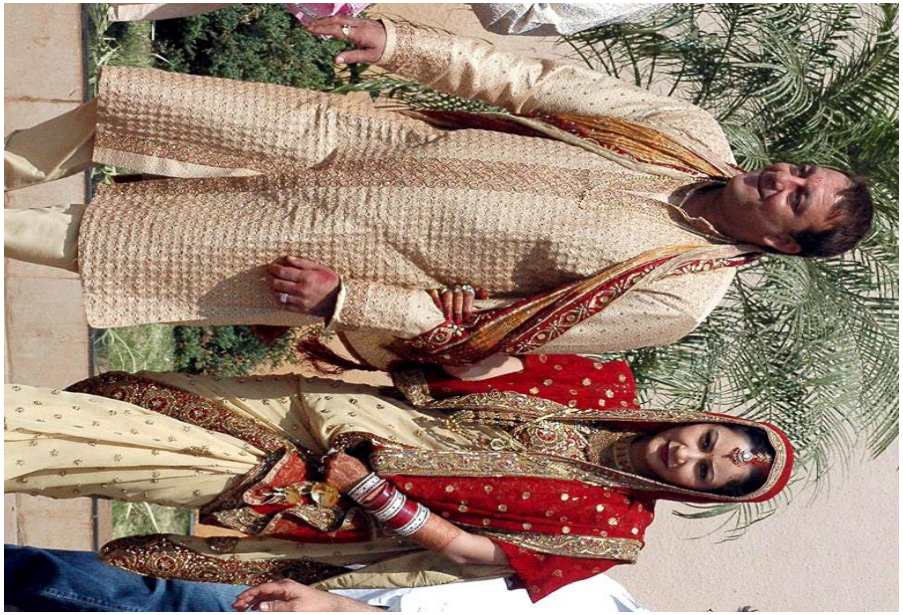
$10


N°41
50





Barbie
Special Edition
Happy Holidays



- **Fotografias de Portugal**

Anexo VII

Cartões do jogo “Fotografias por todo o lado”

खिलौना	BRINQUEDO
घर	CASA
मसाला	ESPECIARIA

पिता	PAI
मां	MÃE

Anexo VIII

Grelha de avaliação da Sessão II – Pelos caminhos da Índia

Avaliação das actividades – Pelos caminhos da Índia

	Jogo " Fotografias por todo o lado"	Dança Indiana e Aula de Yoga	Confecção de Chapati
Beatriz Macedo	⊕	⊕	⊕
Diogo Fonseca	⊕	⊕	⊕
Isabel Afonso	⊕ ou ⊖	⊕	⊕
Morgana Rodrigues	⊕	⊕	⊕
Pedro Teixeira	⊕	⊕	⊕
Raúl Rama	⊕	⊕	⊕
Vasco Rodrigues	⊕ ou ⊖	⊕	⊕

Anexo IX

Recado do guarda-chuva viajante

Vvvvvvvv…

Vvvvvvv…

Vvvvvvv…

Finalmente cheguei!

Estava a ver que não conseguia! A senhora corrente de ar não parava de me empurrar de um lado para o outro! Até estou tonto! Ai ai…

Bem, durante a semana que passou estive a preparar mais uma das nossas viagens. Decidi que poderíamos ir a um país em que na maior parte das vezes me chamam umbrella, mas também me chamam outros nomes porque lá existem tantas línguas!

O que acham de irmos aos Estados Unidos da América brincar com o meu amigo Peter? Saltem para o meu corpo para começarmos a voar…

Anexo X

Recado do Peter

Hello!

Como correu a viagem? Espero que não tenham andado a rodopiar pelo céu por causa do temporal! Ainda bem que vieram agasalhados porque aqui está muito frio!

Bem-vindos aos Estados Unidos da América! Como eu adoro fazer perguntas, aqui vai uma: sabem porque se chama Estados Unidos da América? Porque são vários pedacinhos de terra que se encontram todos colados uns aos outros e todos juntos formam o meu país. É fantástico não é?

Talvez o umbrella já vos tenha dito quem sou, mas mesmo assim quero apresentar-me. Eu sou o Peter e tenho quatro anos. Adoro brincar com crianças de outros países e estou ansioso por brincar convosco porque nunca estive com meninos portugueses.

Sabem, no meu país existem pessoas que vieram de várias partes do Mundo, por isso podemos encontrar pessoas de cores diferentes e que falam línguas diferentes. O meu melhor amigo, o Bob, é cor de chocolate! Os pais dele vieram de África, mas ele nasceu cá.

Eu e o Bob vemo-nos todos os dias. Os nossos pais dizem que somos inseparáveis! Se não estamos juntos na escola, encontramo-nos em minha casa ou na casa dele. Adoramos brincar um com o outro! Quando está bom tempo vamos para o pátio das nossas casas jogar basketball ou baseball. Quando está a nevar, ficamos perto da lareira a jogar monopoly.

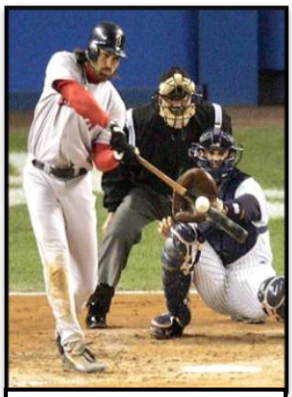
Como hoje está muito frio disse ao Bob para vir ter connosco a minha casa. Gostava de vos levar a explorar o meu país, mas como os meus pais não estão cá hoje para nos levar a passear, achei que a melhor maneira de o fazer é jogando ao monopoly! Querem saber o que é? Então venham daí… Tenho a certeza que nos vamos divertir muito!

Anexo XI

Imagens das casas do jogo “Às voltas nos EUA – Monopoly”

Statue of Liberty

Cowboy



Baseball

Walt Disney World

White House

Rocket

Indian

Breakfast

Children

Hollywood

Hip Hop Dance

Times Square

Anexo XII

Títulos de propriedade do jogo “Às voltas nos EUA – Monopoly”

Radio

Moon

Feather

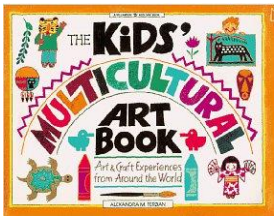
Binoculars

Postal

Popcorn

Mickey

Newspaper



Book

Ranch

Sneaker

Baseball Bat

Anexo XIII

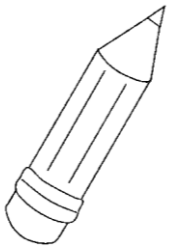
Cartas de Desafio do jogo “Às voltas nos EUA – Monopoly”

Conta até 5 em inglês para o foguetão começar a voar.

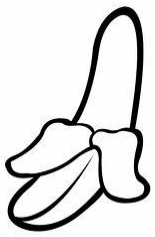
Desenha uma…
MOON

Desenha uma…
STAR

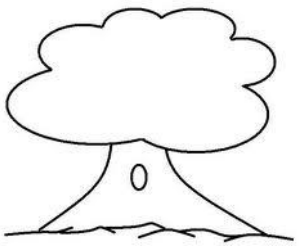
Pinta de…
PINK



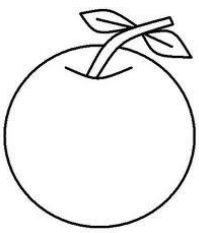
Pinta de…
YELLOW



Pinta de…
GREEN



Pinta de…
ORANGE



Pinta de…
RED

Pinta de…
BLUE

Diz...
INDIAN

Diz...
BALL

Diz...
HOUSE

Diz...
STATUE

Diz...
FLAG

Tenho lãzinha bem quente do rabo até à orelha. Faço mé mé, ando em grupo. Sou a...

Liga os animais aos respectivos donos.

(cf. Documento 1)

Faz corresponder cada animal à sua silhueta.

(cf. Documento 2)

Conta os animais e as plantas que vês na imagem.

(cf. Documento 3)

Segue as estrelas para o foguetão chegar à lua.

(cf. Documento 4)

Identifica o brinquedo que não está no quarto da Melody.

(cf. Documento 5)

Ajuda as crianças a encontrar o objecto relacionado com o seu desporto favorito.

(cf. Documento 6)

Liga cada objecto à cor correspondente.

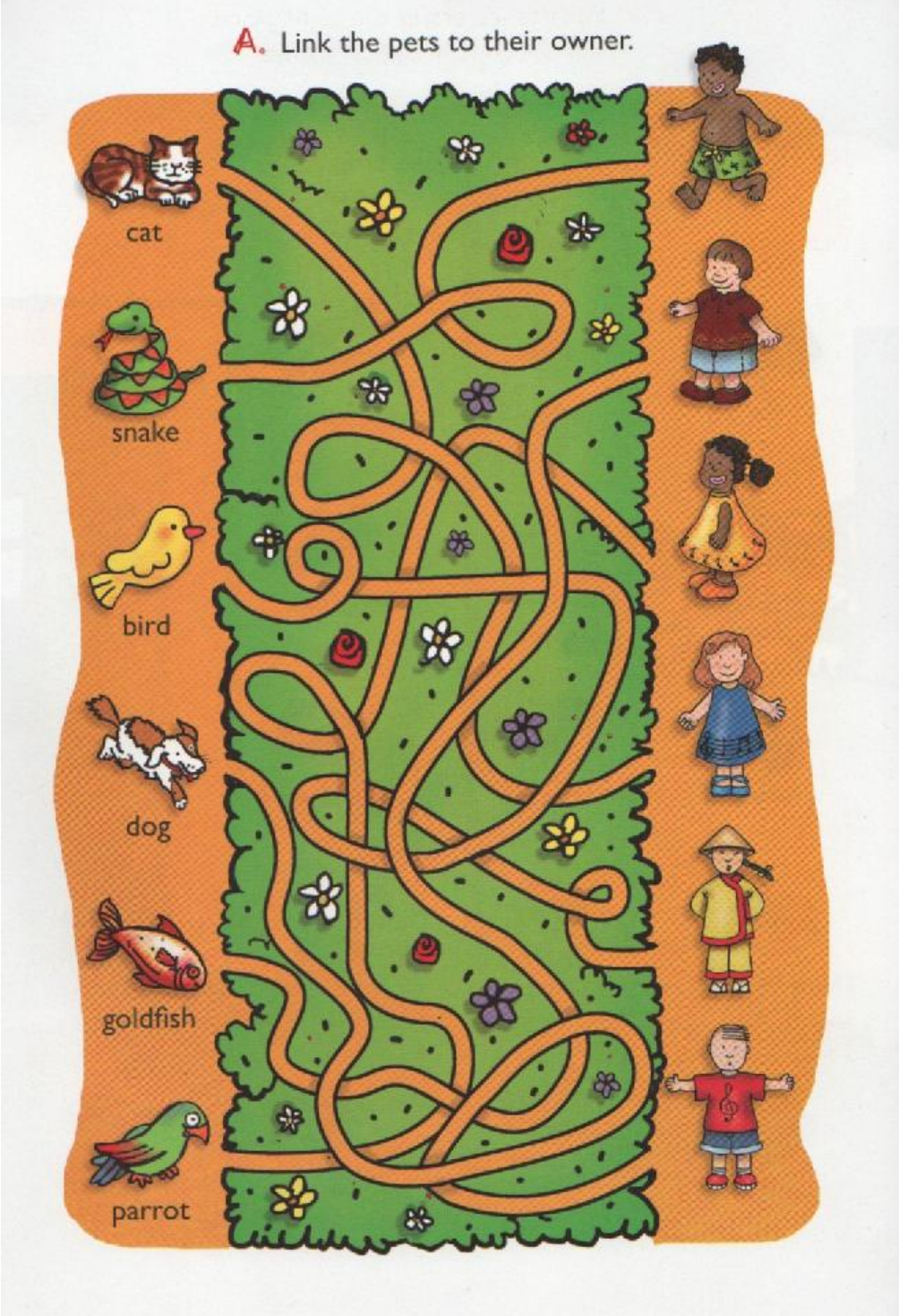
(cf. Documento 7)

Vamos cantar uma canção…

Ajuda o cozinheiro a encontrar os ingredientes para as suas receitas.

(cf. Documento 8)

- **Documento 1**

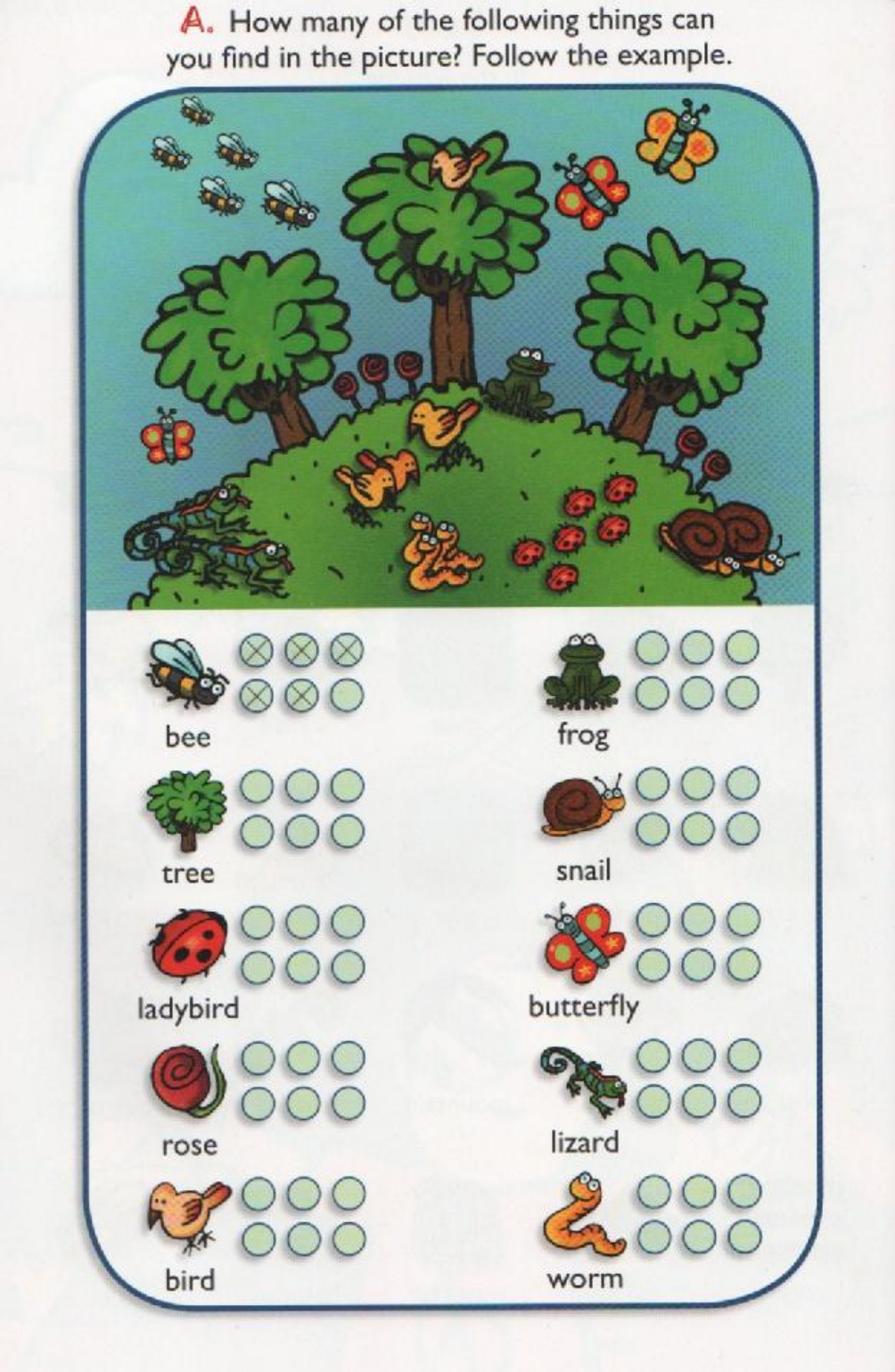


(Prata, Gomes & Matos, 2006: 18)

- **Documento 2**

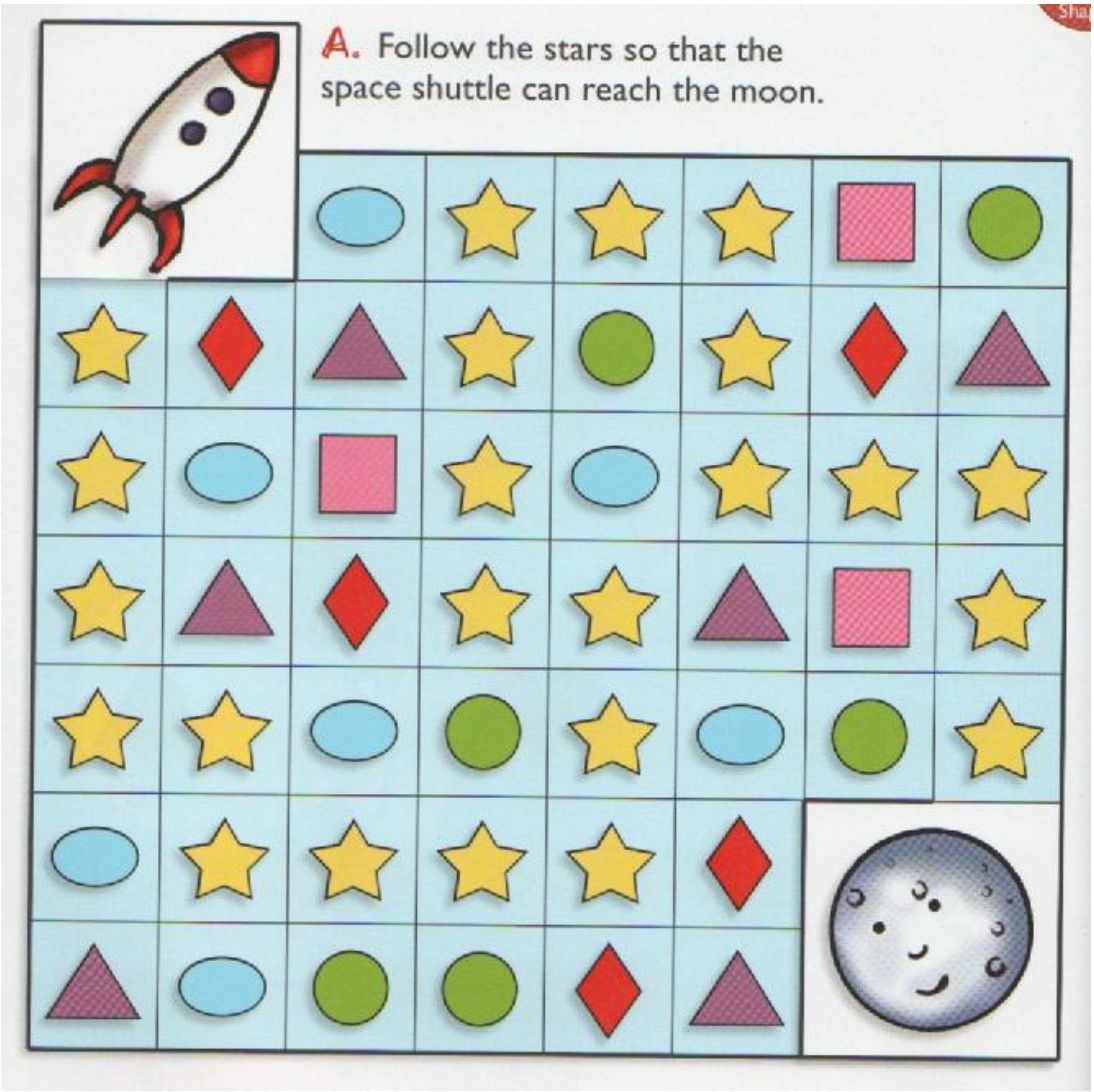
(Prata, Gomes & Matos, 2006: 42)

- **Documento 3**



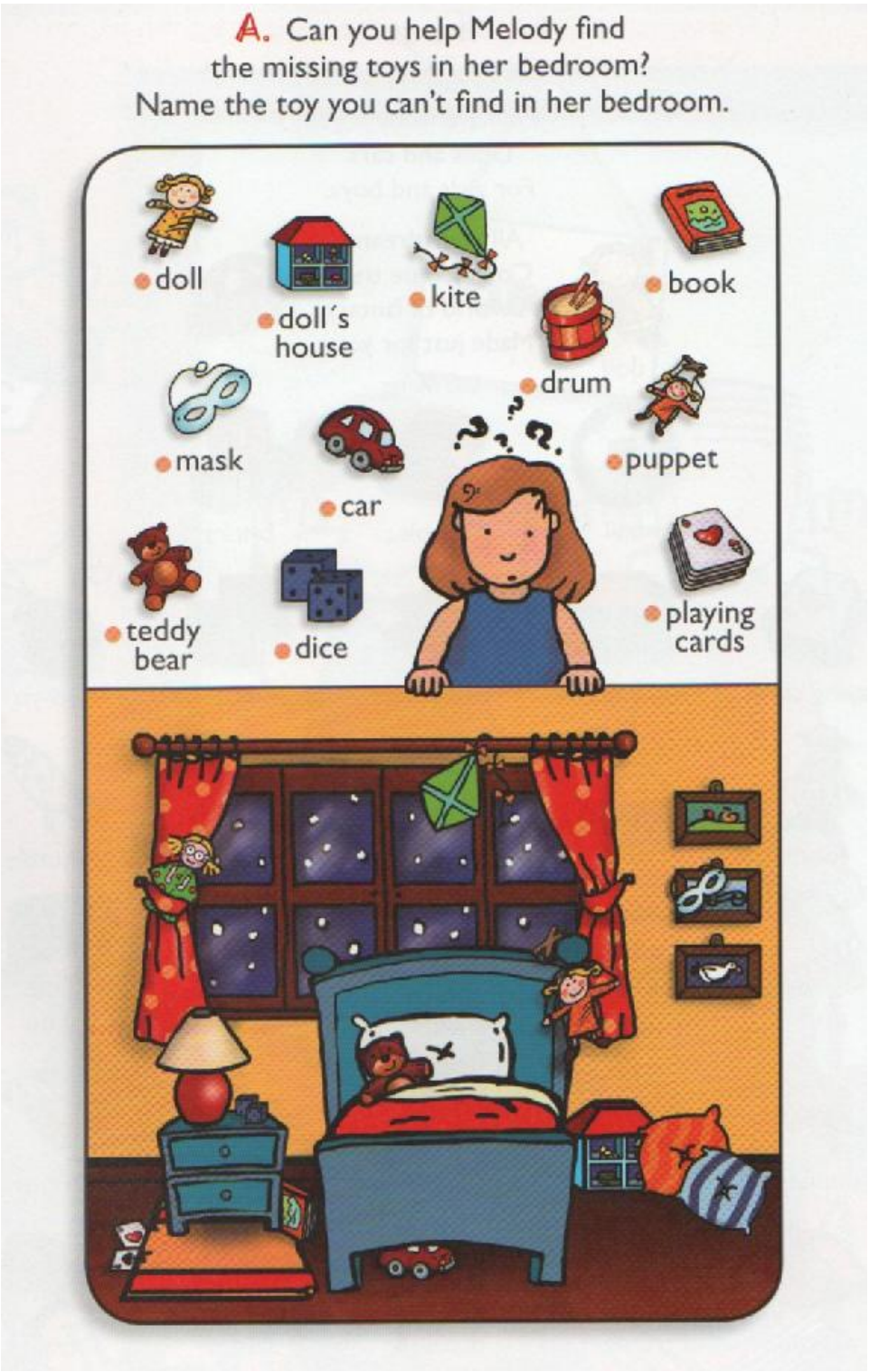
(Prata, Gomes & Matos, 2006: 50)

- **Documento 4**



(Prata, Gomes & Matos, 2006: 78)

- **Documento 5**

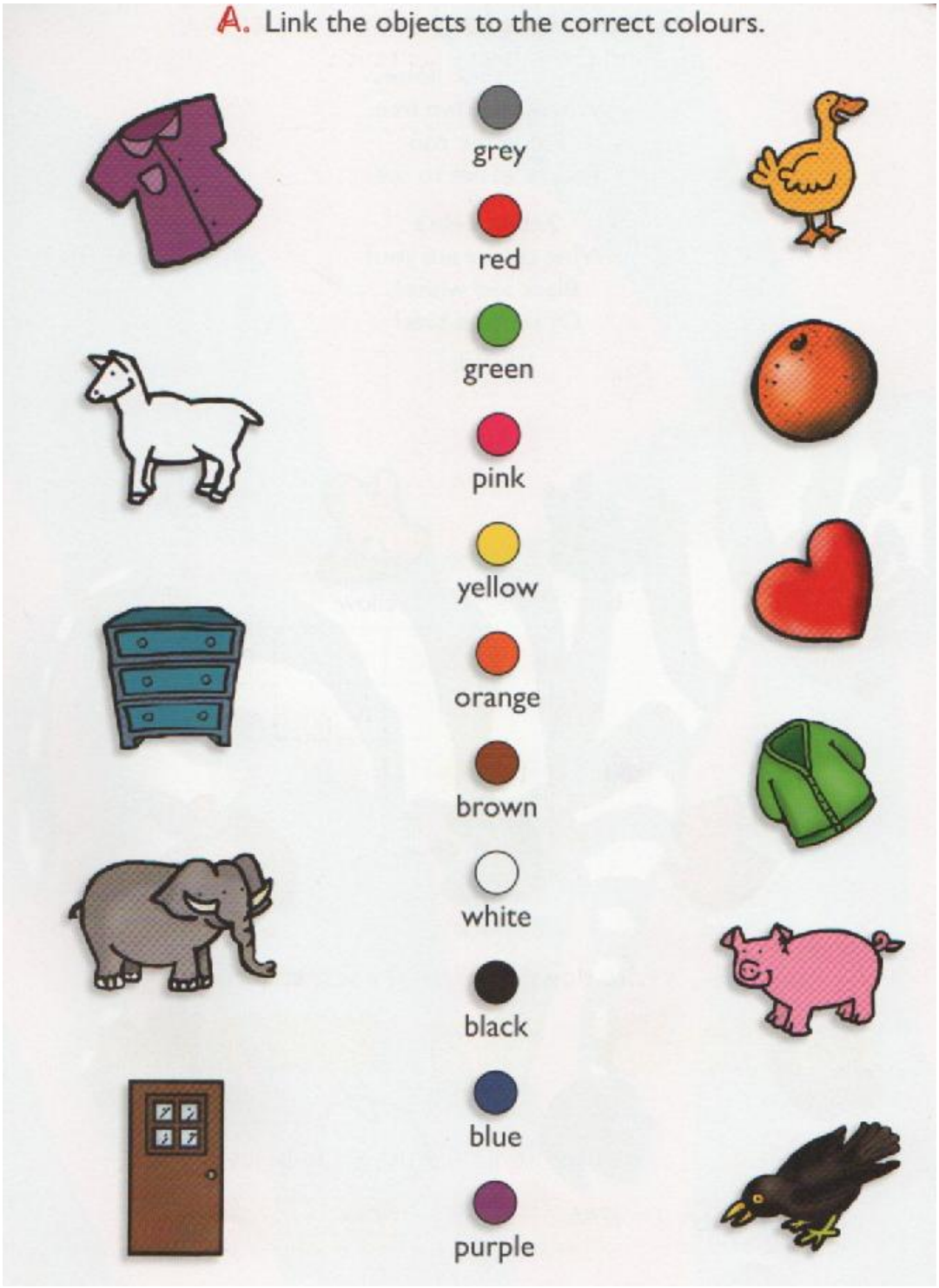


(Prata, Gomes & Matos, 2006: 82)

- **Documento 6**

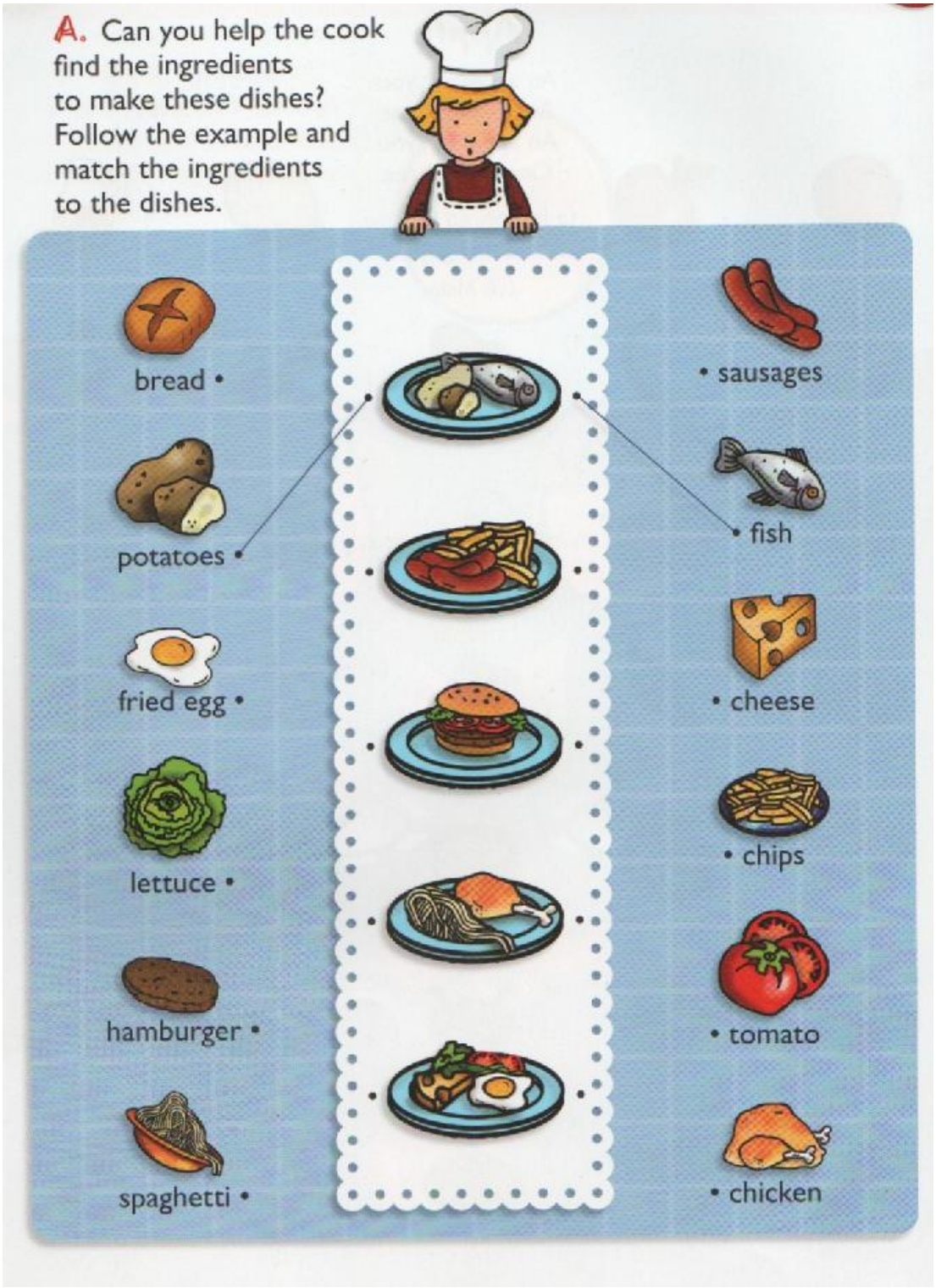
(Prata, Gomes & Matos, 2006: 66)

- **Documento 7**



(Prata, Gomes & Matos, 2006: 106)

- **Documento 8**



(Prata, Gomes & Matos, 2006: 6)

Anexo XIV

Cartas de Questão do jogo “Às voltas nos EUA – Monopoly”

Quais as cores da bandeira dos EUA?

Qual o nome do parque de diversões americano onde podes encontrar o Mickey e a Minnie?

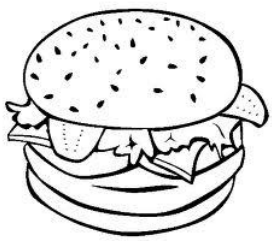
Qual é a moeda americana?

Conheces alguma dança americana?

Conheces algum desporto jogado nos EUA?

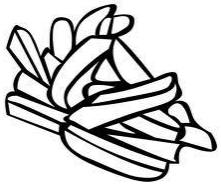
Conheces alguma cidade americana?

O que é isto?

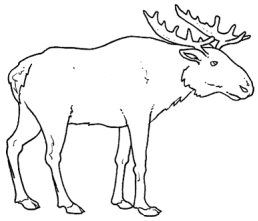


O que é isto?

O que é isto?



O que é isto?



O que é isto?

O que é isto?

O que se utiliza para jogar basketball?

O que é isto?

Quem é esta personagem?

Quem é esta personagem?

Quem é esta personagem?

Quem é esta personagem?

O que se utiliza para jogar baseball?

Qual é a principal língua dos EUA?

Anexo XV

Regras do jogo “Às voltas nos EUA – Monopoly”

Às voltas nos EUA – Monopoly

Regras

Breve descrição do jogo

Às voltas nos EUA – Monopoly trata-se de um jogo que pretende transmitir alguns conhecimentos alusivos a aspetos linguísticos e culturais dos EUA. Neste, os jogadores podem comprar casas, ganhando em troca títulos de propriedade relacionados com estas. O jogo inicia-se na casa GO (Partida), sendo que os jogadores vão deslocando os peões à volta do tabuleiro, tendo em conta a pontuação obtida no dado. Quando o peão de um jogador pára numa propriedade sem dono, pode decidir comprá-la. Quem tiver propriedades recebe rendas dos adversários que aí pararem. Os jogadores devem seguir sempre as instruções dadas pelas Cartas de Desafio e Cartas de Questão. Ganha o jogador que, após o limite de tempo estipulado, detiver o maior número de propriedades.

Equipamento

1 Tabuleiro de jogo

7 Peões

12 Títulos de propriedade

24 Cartas de Desafio

20 Cartas de Questão

Dólares (Peças do jogo *3 em linha*)

1 Dado

Tabuleiro de jogo

O tabuleiro de jogo é constituído por vinte casas, sendo estas:

- **Casa GO –** o jogo inicia-se nesta casa. Sempre que um jogador passar por ela recebe dois dólares.
- **Casa In Jail / Just Visiting –** o jogador que aqui parar é apenas visitante, podendo prosseguir com o jogo. Se for enviado para esta casa, terá de ficar cinco vezes sem jogar.

- **Casa Free Parking –** o jogador fica uma vez sem jogar.
- **Casa Go to Jail –** o jogador deve ir obrigatoriamente para a casa In Jail.
- **Casa Children –** o jogador pode decidir comprá-la por dois dólares, recebendo como título de propriedade um Book.
- **Casa Walt Disney World -** o jogador pode decidir comprá-la por um dólar, recebendo como título de propriedade um Mickey. Todavia, como se trata de uma casa assinalada com uma estrela, anteriormente terá de responder a um desafio, retirando uma Carta de Desafio posicionada no centro do tabuleiro. Se o conseguir superar, pode comprar a propriedade.
- **Casa Hip hop dance** – o jogador pode decidir comprá-la por dois dólares, recebendo como título de propriedade um Radio.
- **Casa Hollywood –** o jogador pode decidir comprá-la por um dólar, recebendo como título de propriedade uma embalagem de Popcorn. Todavia, como se trata de uma casa assinalada com uma estrela, anteriormente terá de responder a um desafio, retirando uma Carta de Desafio posicionada no centro do tabuleiro. Se o conseguir superar, pode comprar a propriedade.
- **Casa Cowboy –** o jogador pode decidir comprá-la por dois dólares, recebendo como título de propriedade um Ranche.
- **Casa Breakfast –** o jogador pode decidir comprá-la por dois dólares, recebendo como título de propriedade um Newspaper.
- **Casa Indian –** o jogador pode decidir comprá-la por dois dólares, recebendo como título de propriedade uma Feather.
- **Casa Baseball –** o jogador pode decidir comprá-la por dois dólares, recebendo como título de propriedade um Baseball Bat.
- **Casa Statue of Liberty –** o jogador pode decidir comprá-la por um dólar, recebendo como título de propriedade uns Binoculars. Todavia, como se trata de uma casa assinalada com uma estrela, anteriormente terá de responder a um desafio, retirando uma Carta de Desafio posicionada no centro do tabuleiro. Se o conseguir superar, pode comprar a propriedade.
- **Casa Times Square –** o jogador pode decidir comprá-la por um dólar, recebendo como título de propriedade uns Sneakers. Todavia, como se trata de uma casa assinalada com uma estrela, anteriormente terá de responder a um desafio, retirando

uma Carta de Desafio posicionada no centro do tabuleiro. Se o conseguir superar, pode comprar a propriedade.

- **Casa Rocket –** o jogador pode decidir comprá-la por dois dólares, recebendo como título de propriedade uma Moon.
- **Casa White House –** o jogador pode decidir comprá-la por um dólar, recebendo como título de propriedade um Postal. Todavia, como se trata de uma casa assinalada com uma estrela, anteriormente terá de responder a um desafio, retirando uma Carta de Desafio posicionada no centro do tabuleiro. Se o conseguir superar, pode comprar a propriedade.
- **Casas Question (existem quatro) –** o jogador que parar nesta casa, assinalada com um ponto de interrogação, deve retirar uma Carta de Questão que se encontra no centro do tabuleiro de jogo e responder à pergunta que lhe é colocada.

Nota: Salienta-se que os desafios presentes nas Cartas de Desafio podem ser realizados apenas por um jogador ou por parte de todos os jogadores (se a carta, para além do enunciado do desafio, detiver a imagem de um grupo de pessoas).

Preparação

1. Colocar as Cartas de Desafios e as Cartas de Questões no centro do tabuleiro de jogo, voltadas para baixo.
2. Facultar quatro dólares a cada jogador.
3. Escolha de um peão por parte de cada jogador e sua colocação na casa GO.

O jogo

Cada jogador, na sua vez de jogar, lança o dado e avança na direção da seta que se encontra patente na casa GO. A casa em que pára indica o que deve fazer. Salienta-se que podem existir dois ou mais peões, ao mesmo tempo, numa determinada casa. Consoante a casa em que parar, o jogador pode ter de seguir uma das instruções:

- Comprar a propriedade;
- Pagar renda se a propriedade pertencer a outro jogador (um dólar);
- Tirar uma Carta de Desafio ou uma Carta de Questão;
- Ir para a cadeia;

- Ficar no estacionamento livre;
- Receber dois dólares.

Anexo XVI

Grelha de avaliação da Sessão III – Às voltas nos EUA

Avaliação das actividades – Às voltas nos EUA

	Jogo " Às voltas nos EUA"	Aula de Hip hop	Basketball	Sessão de cinema
Beatriz Macedo	⊕	⊕	⊕	⊕
Diogo Fonseca	⊕	⊕	⊕	⊕
Isabel Afonso	⊕	⊕	⊕ ou ⊖	⊕
Morgana Rodrigues	⊕	⊕	⊕	⊕
Pedro Teixeira	⊕	⊕	⊕	⊕
Raúl Rama	⊕	⊕	⊕	⊕
Vasco Rodrigues	⊕	⊕	⊕	⊕

Anexo XVII

Recado de despedida do guarda-chuva viajante

Vvvvvvvv…

Vvvvvvv…

Vvvvvvv…

Cá estou eu outra vez!

Consegui escapar à senhora corrente de ar. Sabem, preguei-lhe uma partida bem grande e quando ela descobrir… Nem quero saber o que me vai acontecer! O que vale é que já estou habituado a andar a rodopiar pelo céu e a saltar de nuvem em nuvem. Até gosto!

Hoje vim só fazer uma visita para me despedir de vocês e para dizer que adorei voar pelo céu convosco. Espero que também tenham gostado!

A Isha e o Peter já estão com muitas saudades vossas e estão sempre a perguntar-me quando é que voltamos aos seus países para brincar com eles. Foi tão divertido!

Lembram-se que na Índia enquanto caminhávamos pelas ruas víamos macacos, porcos e elefantes a passear? E aquelas estátuas gigantes, de deuses muito engraçados, que estavam no meio das ruas? Já estou com tantas saudades! Adoro ouvir a Isha com a sua voz muito meiguinha a dizer नमस्ते e a chamar-me छाता!

Mas a viagem pelos Estados Unidos da América também foi fantástica! Lembram-se quando fomos à Estátua da Liberdade e comprámos uns binóculos para poder ver tudo o que estava à nossa volta? E quando fomos a Hollywood ver um filme e comemos pipocas? Ai ai… Quem me dera ir lá outra vez! Queria ouvir o Peter a dizer "hello". É tão engraçado!

Antes de me ir embora gostava de brincar convosco mais um bocadinho. Que tal se nos juntássemos todos e relembrássemos o que fizemos na Índia e nos Estados Unidos da América? Venham daí…

Anexo XVIII

Regras do jogo “As voltas que um guarda-chuva dá…”

As voltas que um guarda-chuva dá…

Regras

Breve descrição do jogo

As voltas que um guarda-chuva dá… trata-se de um jogo de consolidação de conhecimentos alusivos a aspetos linguísticos e culturais da Índia e dos Estados Unidos da América. É composto por cinquenta e cinco casas e ainda pela casa de Partida e de Fim. Este inicia-se na casa de Partida, sendo que os jogadores vão deslocando os peões à volta do tabuleiro, tendo em conta a pontuação obtida no dado. Quando o peão de um jogador pára numa casa com uma fotografia, este tem de responder a uma questão ou realizar uma pequena tarefa, relativa ao país a que essa pertence. Ganha o jogador que conseguir chegar primeiro à casa Fim.

Equipamento

1 Tabuleiro de jogo

7 Peões

1 Dado

1 Leitor de CD's

1 CD com algumas canções indianas e algumas canções norte-americanas

Tabuleiro de jogo

O tabuleiro de jogo é constituído por cinquenta e sete casas, das quais se destacam:

- **Casa Partida –** o jogo inicia-se nesta casa.
- **Casa 3 –** esta casa contém a fotografia do Peter. O jogador que aqui parar deve responder à questão "Como se diz «olá» em inglês?".
- **Casa 7 –** esta casa detém uma fotografia da bandeira da Índia. O jogador que aqui parar deve responder à questão "A que país pertence esta bandeira?".
- **Casa 8 –** esta casa encontra-se assinalada com uma escada. O jogador que aqui parar deve avançar para a casa 9.
- **Casa 12 –** esta casa contém a fotografia da Isha. O jogador que aqui parar deve responder à questão "Como se diz «olá» em hindi?".

- **Casa 13 –** esta casa encontra-se assinalada com uma cruz. O jogador que aqui parar fica uma vez sem jogar.
- **Casa 16 –** esta casa apresenta uma fotografia de um pequeno-almoço típico norte-americano. O jogador que aqui parar deve responder à questão "Em que país é que se come esta comida?". Após dar a sua resposta, este deve responder à questão "Como se diz «Pequeno-almoço» em inglês?".
- **Casa 19 –** esta casa encontra-se assinalada com uma cara triste. O jogador que aqui parar deve recuar para a casa 12.
- **Casa 21 –** esta casa encontra-se assinalada com uma colcheia. O jogador que aqui parar deve ouvir um pequeno excerto de uma canção indiana e, posteriormente, responder à questão "De que país é esta música?".
- **Casa 22 –** esta casa detém uma fotografia de um foguetão. O jogador que aqui parar deve responder à questão "Como se diz «foguetão» em inglês?". Seguidamente, deve contar até cinco, em inglês, para que o foguetão possa ir à lua.
- **Casa 23 –** esta casa encontra-se assinalada com uma escada. O jogador que aqui parar deve avançar para a casa 26.
- **Casa 25 –** esta casa apresenta uma fotografia de um prato indiano. O jogador que aqui parar deve responder à questão "Em que país é que se come esta comida?" e, de seguida, à questão "Na fotografia vê-se um tipo de pão indiano. Ainda te lembras do nome dele?".
- **Casa 29 –** esta casa apresenta uma fotografia de várias senhoras indianas. O jogador que aqui parar deve responder à questão "Como se vestem as pessoas na Índia?".
- **Casa 30 –** esta casa encontra-se assinalada com uma escada. O jogador que aqui parar deve avançar para a casa 35.
- **Casa 31 –** esta casa apresenta uma fotografia de Hollywood. O jogador que aqui parar deve responder à questão "O que é que se faz em Hollywood?". Posteriormente, este deve responder, em inglês, à questão "O que é que se come enquanto estamos a ver um filme?".
- **Casa 32 –** esta casa encontra-se assinalada com uma cara triste. O jogador que aqui parar deve recuar para a casa 28.

- **Casa 34 –** esta casa encontra-se assinalada com uma colcheia. O jogador que aqui parar deve ouvir um pequeno excerto de uma canção norte-americana e, posteriormente, responder à questão "De que país é esta música?".
- **Casa 36 –** nesta casa encontra-se patente a fotografia de uma habitação da Índia. O jogador que aqui parar deve responder à questão "Como se diz «casa» em hindi?".
- **Casa 38 –** esta casa contém uma fotografia de um cowboy. O jogador que aqui parar deve responder às questões "A que país pertence este senhor? Que nome é que lhe dão?".
- **Casa 40 –** esta casa apresenta uma fotografia de brinquedos indianos. O jogador que aqui parar deve responder, num primeiro momento, à questão "De que país é este brinquedo?" e, posteriormente, à questão "Ainda te lembras como se diz «brinquedo» em hindi?".
- **Casa 41 –** esta casa detém uma fotografia de um jogo de baseball. O jogador que parar nesta casa deve responder à questão "A que país pertence o baseball?" e, de seguida, à questão "Como se diz «taco de baseball» em inglês?".
- **Casa 44 –** esta casa detém uma fotografia da bandeira dos EUA. O jogador que aqui parar deve responder à questão "A que país pertence esta bandeira?".
- **Casa 45 –** esta casa encontra-se assinalada com uma cara triste. O jogador que aqui parar deve recuar para a casa 39.
- **Casa 48 –** nesta casa é possível observar uma fotografia de um mercado indiano em que se vendem especiarias. O jogador que aqui parar deve responder à questão "Em que país é que se vendem especiarias no mercado?". Após dar a sua resposta, este deve responder à questão "Como se diz «Especiaria» em hindi?".
- **Casa 51 –** esta casa contém uma fotografia da estátua da liberdade. O jogador que aqui parar deve responder à questão "A que país pertence a Statue of Liberty?".
- **Casa 53 –** nesta casa encontra-se patente uma fotografia de um elefante. O jogador que aqui parar deve responder à questão "Em que país é que animais como elefantes, macacos ou porcos andam a passear pelas ruas?".
- **Casa 54 –** esta casa apresenta uma fotografia de um dólar americano. O jogador que aqui parar deve responder à questão "Qual é a moeda dos EUA?".
- **Casa 55 –** esta casa detém uma fotografia do Taj Mahal. O jogador que aqui parar deve responder à questão "A que país pertence o Taj Mahal?".

- **Casa Fim –** vence o jogador que conseguir chegar aqui em primeiro lugar.

Nota: salienta-se que caso o jogador não souber responder a alguma questão pode pedir ajuda a um adversário, ficando uma vez sem jogar.

Anexo XIX

Legendas dos episódios das videogravações selecionados para análise

Notação utilizada	Dados situacionais/ comportamentos verbais
C1	Primeira criança a falar
C2	Segunda criança a falar
C3	Terceira criança a falar
C4	Quarta criança a falar
C5	Quinta criança a falar
CC	Todas as crianças
Ee1	Educadora estagiária Ana Rita Rocha
Ee2	Educadora estagiária Cindy Henriques
EE	Educadoras Estagiárias
GC	Guarda-chuva viajante
I	Isha
P	Peter
/	Pausa breve
//	Pausa prolongada